

Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Fachmaster Sport und Lebensstil (MA)

Masterarbeit

Die Herstellung digitaler Seminare – eine praxistheoretische Analyse

Vorgelegt von:

Anna Carolin Holzkamp
Matrikelnummer 5133357

Betreuende Gutachterin: Frau Dr. Andrea Querfurt
Zweiter Gutachter: Herr Prof. Dr. Thomas Alkemeyer

Oldenburg, 27. Juli 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	3
1.1 Die Herstellung der Praktiken der digitalen Seminare	4
1.2 Stand der Forschung	7
2. Theoretische Perspektiven	10
2.1 Praxistheorien	10
2.2 Digitale Praktiken – Ergänzungen zur praxistheoretischen Perspektive .	21
2.3 Synthetische Situationen	25
3. Methodisches Vorgehen	28
3.1 Praxistheorien und Ethnographische Methoden	28
3.2 Digitale Ethnographie?	31
3.3 Wahl der Erhebungsmethoden	33
3.3.2 Offene Leitfadeninterviews	38
3.4 Auswertung	40
4. Analyse	42
4.1 Verlust (gewohnter) Materialitäten	42
4.2 Das Konferenztool als geteilte Materialität	48
4.2.1 Das Konferenztool „BigBlueButton“	49
4.2.3 Das Konferenztool als Partizipand der Praktik	51
4.2.4 Rechte, Hierarchien und Gesprächskonstellationen	52
4.2.5 Technische Störmomente	57
4.2.6 Koordination, Abfolgen, Synchronisation	59
4.2.7 Subtilität vs. Faktizität	61
4.3 Entgrenzungen	63
4.3.1 Räumliche Entgrenzung	63
4.3.2 Zeitliche Entgrenzung	65
4.3.3 Entgrenzung von Teilnahme	69
4.4 Rahmungsleistungen	72
4.4.1 Selbstorganisation als Grenzziehung	73
4.4.2 Übersetzungen von Teilnahme in Leistung	74
4.4.3 Kollektive Seminarimagination	75
4.5 Anders-Machen	77
4.5.1 Auswahl aus Praktiken – neue Modi der Teilnahme	78
4.5.2 Aneignen und Unterlaufen	82

5. Abschluss	84
5.1 Fazit	84
5.2 Ausblick.....	86
6. Literaturverzeichnis	88
7. Anhang	95
7.1 Interviewleitfaden	95
7.2 Screenshot des Interfaces von BigBlueButton	97
7.3 Selbstständigkeitserklärung	98

1. Einführung

Die Corona-Pandemie, die zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit bereits seit mehr als eineinhalb Jahren andauert, stellte und stellt das Leben der Menschen auf der ganzen Welt auf den Kopf. Rapide ansteigende Ansteckungs-, Krankheits- und Todeszahlen machten seit dem Frühjahr des Jahres 2020 drastische Veränderungen des Lebensalltags aller unvermeidbar. Nicht nur das öffentliche Leben inklusive sämtlicher Kulturveranstaltungen und sozialer Zusammenkünfte wurden auf ein Minimum heruntergeschraubt, auch wurden zur Eindämmung der Pandemie starke Einschnitte ins Privat- und Arbeitsleben der Menschen notwendig. Die (verschieden intensiven und langen) sogenannten „Lockdowns“, die im Zuge dessen seit dem Frühjahr 2020 von Regierungsseite her verhängt wurden, beinhalten dabei Regelungen, die den meisten Menschen eine völlige Umstellung ihrer gewohnten (Alltags-)Routinen abverlangen.

Einem Kontrastmittel ähnlich – von vielen Seiten wurde auch das Bild des „Brennhauses“ verwendet (Deutschlandfunk Kultur, 2020) – machte die Krise dabei diese Routinen, die vorher zumeist unreflektiert und selbstverständlich „vor sich hin“ liefen, aber auch gesellschaftliche Ordnung und damit auch politische und soziale Ungleichheiten erst bzw. noch einmal drastischer sichtbar. So schreibt Dickel (2020, S. 79) treffend: „Krisen haben im doppelten Sinne aufklärende Wirkung. Zum einen konfrontieren sie Individuen und Gesellschaften damit, dass es vielleicht nicht so weitergehen kann, wie man es bisher gewohnt war. Sie stellen bestehende Routinen infrage und machen die Entwicklung neuer Routinen erforderlich (Endreß, 2015). Zum anderen führen Krisen Individuen und Gesellschaften aber auch vor Augen, über welche Routinen sie eigentlich bereits verfügen. Rissen in der Wolkendecke gleich, ermöglichen sie einen klaren Blick auf das, was zuvor verborgen war – verborgen nicht aufgrund einer intendierten Verschleierung, sondern aufgrund von eingespielten Selbstverständlichkeiten, die durch die Krise erst verständlich werden. Als Einbruch des Außeralltäglichen offenbaren Krisen, wie die selbstverständlichen Routinen des Alltags eigentlich aussehen und was sie leisten. Krisen zeigen, was wir (implizit) wissen, ohne es bereits (explizit) zu wissen (Garfinkel, 1964).“

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wurden plötzlich Fragen nach der Systemrelevanz einzelner Berufe laut, es wurde über Risikogruppen diskutiert, darüber wer oder was ein Risiko darstellt und für wen und damit auch, wer vom Virus isoliert werden muss und wie. Ganz grundlegend wurde dabei auch deutlich, welche und wessen Interessen nicht nur relevant gemacht oder sogar priorisiert wurden, sondern wer überhaupt in den

Überlegungen mitgedacht wurde und wer nicht. So lagen plötzlich gesellschaftliche Umstände und Verhältnisse so offen wie noch nie, wurden im Versuch der Eindämmung der Pandemie plötzlich notwendiger Teil der Verhandlungen. Und auch die alltäglichen Routinen der Menschen standen nun in gewisser Weise zur Disposition.

Eine Dimension, die im Zuge der Maßnahmen zur physischen Distanzmaximierung an besonderer Bedeutung für die Umgestaltung alltäglicher Routinen gewann, war und ist dabei die Digitalität bzw. das Internet. Arztpraxen bieten digitale Sprechstunden an, die Lohnarbeit wird, wo es geht, durch das „Homeoffice“ ersetzt, der Onlineversand sämtlicher essbarer und nicht-essbarer Waren erfährt durch die Schließung von Einzelhandel und Gastronomie einen nie dagewesenen Boom. Vor allem aber sahen sich auch sämtliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Ausbildungsbetriebe und Universitäten bereits im ersten Lockdown im Frühjahr 2020 mit der Anforderung der digitalen Übersetzung der Kopräsenz konfrontiert. Ich werde in dieser Arbeit die universitäre, digitale Lehre in den Blick nehmen.

1.1 Die Herstellung der Praktiken der digitalen Seminare

Mit der plötzlichen Umstellung von der kopräsenten auf die digitale Lehre, die es an den Universitäten ab dem Sommersemester 2020 umsetzen galt, gerieten neben der Notwendigkeit technischer Hardware-Ausstattung mit internetfähigen Computern, Mikrofonen und Webcams, digitale Tools in den Blick. Video- und Audiokonferenzplattformen, wie zum Beispiel das an der Universität Oldenburg verwendete „BigBlueButton“ stellen nun bereits seit drei Semestern¹ die „Räume“ in denen Vorlesungs- und Seminarsituationen stattfinden. Sie versuchen dabei, sich der kopräsenten Situation so anzunähern, dass einzelne technische Funktionen (z.B. die Möglichkeit der Stimmungsäußerung durch Emojis) Momente der klassischen face-to-face Interaktion aufgreifen. Dass sie dabei nicht die gleichen Möglichkeiten bieten, wie kopräsente Räume ist mehr als offensichtlich: ist die Kamera zugeschaltet, wird zwar der Körper sichtbar und kann „mitkommunizieren“, jedoch zeigt der Kameraausschnitt in der Regel nur Kopf und Oberkörper – und das auch nur zweidimensional-, die dann umso exponierter und „verantwortlicher“ für (angemessene) mimische und gestische Ausdrücke sind. In reinen Audiokonferenzen - die aus technischen Gründen an der Universität Oldenburg den Regelfall darstellen - bleiben die (re-)adressierenden Körper völlig unsichtbar: keine nicht-sprachlichen Zeichen der Zustimmung, der Ablehnung, der Irritation oder überhaupt erst einmal der kognitiven „Anwesenheit“ und Aufmerksamkeit, die insbesondere der aktuell sprechenden Person (mal Lehrende, mal Studierende)

¹ Bis auf einige Ausnahmen an Präsenzveranstaltungen.

Anhaltspunkte bieten könnten. Kurze Anmerkungen oder auch Ankündigungen der Wortmeldung können parallel im digitalen Chat passieren – wobei die Wahrnehmung und Bearbeitung dieser schriftlichen Meldungen ganz und gar nicht parallel funktioniert, sondern in vielen Fällen, wie zu zeigen sein wird, eher einen Bruch des Gesprächsflusses darstellt. Im digitalen Seminar ist zudem auch kein Zwiegespräch möglich.

Die digitalen Konferenztools orientieren sich an kopräsenten Räumen, Anordnungen und Situationen. Dabei können sie diese nicht eins zu eins übersetzen – die Statusmeldung „Unentschlossen“ ersetzt keinen fragenden Blick, kein Wiegen des Kopfes, kein zögerndes Handheben; „Breakout-Rooms“ als digitale Gruppenräume ermöglichen nicht die gleichen Formen des informellen Austauschs wie ein Flüstern oder Blickaustausch mit der Nachbarin oder ein Gespräch auf dem Weg zur Mensa.

Neben materiellen (inklusive monetärer und infrastruktureller) Herausforderungen stellte sich, nicht nur der gewohnten Räume, Dinge und Anordnungen, sondern auch der gemeinsamen körperlichen Anwesenheit der Lehrenden und Lernenden beraubt, die Frage: wie sollte das nun aussehen, dieses Lehren und Lernen?

Die entstehende Unsicherheit war und ist dabei eine ganz grundlegende: quasi von einem Tag auf den anderen wussten auch bereits jahrelang Studierende und Lehrende nicht mehr, wie man sich im universitären Seminar gegenseitig als Teilnehmende der Praktik (an-)erkennt, wie man überhaupt zu einem lesbaren Subjekt dieser Praktik wird – vertraute Routinen schienen nicht mehr passen zu wollen. Der universitäre Betrieb lief nahezu nahtlos weiter und technisch funktionierte die Umstellung verhältnismäßig gut und flüssig. Aber innerhalb der Lehrveranstaltungen, insbesondere in Seminaren, die ganz zentral auf dem Austausch und der Diskussion aller Anwesenden beruhen, wurde deutlich, wie drastisch anders universitärer Alltag nun aussehen würde. Für die Teilnehmenden der Praktik des digitalen Seminars stellte sich dieser als ein bis ins Jetzt andauernder Prozess des trial and error dar, auf dem Weg dahin, was digitale Lehre und digitales Lernen bedeuten kann.

In dieser Arbeit möchte ich davon ausgehen, dass die Herausforderung dabei viel „früher“ ansetzt, als vielleicht spontan anzunehmen wäre: nicht erst die „gelingende“ Vermittlung von Wissen in Form wissenschaftlicher Inhalte, sondern bereits die situative und kollektive Herstellung des Seminars als sozialer Praktik ist konstitutiv für „gelingende“ Lehr-Lern-Arrangements. Das Einbrechen gewohnter Routinen bzw. ihre Nicht-Passung erzeugt immer wieder Momente von Unsicherheit, Brüchigkeit, Konflikten.

Zudem ringt sie den menschlichen Teilnehmenden eine ungewohnt aktive Auseinandersetzung mit der Kontingenz der Praxis ab, weil sie mehr denn je „mitverantwortlich“ scheinen für die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines „gelingenden“ Seminargeschehens. Neben der notgedrungenen Aufmerksamkeit die plötzlich alle Beteiligten dem Prozess des Seminar-Machens widmen müssen, öffnet dieser Umstand auf der anderen Seite auch die Möglichkeit aktiver Aneignung und Umgestaltung dessen, was universitärer Betrieb, Vorlesungen und Seminare und ihre jeweiligen Teilnahmemodi im digitalen Raum bedeuten (können).

Die Fragestellung, die diese Masterarbeit verfolgt, lautet also: *wie werden digitale Seminare hergestellt?*

Die empirische Grundlage für diese Untersuchung stellen Feldnotizen teilnehmender Beobachtungen als Studierende, Tutorin und Lehrende in digitalen Seminaren der Universität Oldenburg und zudem fünf offene Leitfadeninterviews mit Studierenden der Universität. Diese werden aus einer praxistheoretischen Perspektive analysiert, die es ermöglicht, die Praktik des digitalen Seminars selbst als Herstellungsprozess, als dauerhaft *in the making* zu verstehen, wobei sowohl die sozio-materiellen Anordnungen der Praktik, die Anforderungen, die die Praktik an die menschlichen Teilnehmenden stellt, als auch die Kontribution dieser zur Praktik selbst in den Blick geraten. Zudem werden sowohl Anerkennungs- und Adressierungstheorie, als auch der Begriff des Engagements nach Goffman (1971, 2009) genutzt und um Perspektiven aus den Science and Technology Studies, insbesondere Knorr Cetinas Begriff der „synthetischen Situation“ (2009) ergänzt. Die von mir verwendeten Ansätze werde ich im Weiteren noch ausführlicher vorstellen.

Mein Anliegen in dieser Arbeit ist dabei, die digitalen Seminare nicht als eine unzureichende, notdürftige Kopie der kopräsenten Seminare zu fassen. Während manche, stark routinisierte Dimensionen der (Re-)Adressierung im digitalen Seminar nicht mehr anwendbar sind – so insbesondere die, die der Kopräsenz der Körper in einem gemeinsamen, physisch-materiellen Raum bedürfen – so bringt die Technologie, mit Knorr Cetina (2001) als „epistemisches Objekt“ verstanden, im Vollzug ihrer Nutzung, im Wechselspiel mit ihren „Anwender*innen“ eigene, neue und insbesondere in ihrer Entwicklung durch den Menschen unvorhergesehene Dimensionen der (Re-)Adressierung und der Herstellung des digitalen Seminars erst hervor. Als „produktive Dinge“ (Knuuttila, 2005, S. 69) werfen Technologien nicht-intendierte Fragen im Vollzug der Praktik auf. Die praxistheoretische Analyse dieser Arbeit widmet sich zunächst Problemfeldern in der Herstellung digitaler Seminare auf der Kontrastfolie des

kopräsenten Seminars, die von den Teilnehmenden als solche relevant gemacht und markiert werden. Jedoch öffnet sie auch den Blick für Momente, in denen Abweichungen, Reibungen, Unsicherheiten und Unbestimmtheiten als Ansatzpunkte für Aneignung oder Umeignung, für ein Andersmachen, erscheinen. Die Herstellung der digitalen Seminare kann so als prozesshafter, kontingenter Vollzug gelesen werden, die digitalen Seminare nicht als defizitäre, abgespeckte Kopien einer kopräsenten Vorlage, nicht einfach als ein „Weniger“ an Sozialität, sondern als produktives „Machen“ von universitären Lehr-Lern-Praktiken unter veränderten Bedingungen.

Bevor ich ausführlicher in die theoretische Perspektive dieser Arbeit einführe, möchte ich zunächst einen knappen Einblick in den Stand der Forschung bezüglich meines Forschungsinteresses geben.

1.2 Stand der Forschung

Vorweg sei gesagt: qualitative Untersuchungen digitaler Lehr-Lern-Praktiken gibt es zum jetzigen Zeitpunkt noch wenige. Mit dem Fortgang der Pandemie und der anhaltenden Notwendigkeit, die (universitäre) Lehre unter veränderten Bedingungen zu gestalten, geraten diese jedoch vermehrt in den Fokus (sozial-)wissenschaftlicher Analysen.

Für die Rahmung meiner eigenen Forschung konnte ich mich aufgrund dieses – noch – existierenden Forschungsdesiderates zunächst von zwei Seiten meinem Forschungsinteresse annähern: auf der einen Seite zeigten sich Untersuchungen von Lehr-Lern-Praktiken als impulsgebend, auf der anderen Seite schärften Arbeiten zu digitalen oder virtuellen Praktiken meine Perspektive.

Die bildungs- und sozialwissenschaftliche Untersuchung von Lehr-Lern-Situationen bildet ein scheinbar unendlich weites Feld, insbesondere jedoch die ab den 1970er-Jahren in Deutschland entstehende qualitative Bildungsforschung, die die schulische *Unterrichtspraxis* (statt der bis dahin üblichen funktionalistischen Untersuchung des Bildungssystem, vgl. Röhl, 2016, S. 324) und damit die praktische Herstellung dieser durch die Teilnehmenden in den Blick nimmt, ist für die vorliegende Untersuchung von Relevanz. Aktuellere Forschungen in diesem Bereich finden sich zum Beispiel bei Hecht (2016) oder Breidenstein (2006). Letzterer fragt nach den praktischen und situativen Anforderungen, die sich den Schüler*innen für die Teilnahme am Unterricht stellen, den „praktischen Erfordernissen des »Schülerjobs«“ (Breidenstein, 2006, S. 87) – also explizit nicht nach dem schulischen Lernen und Lernerfolg. Sein Fokus liegt dabei bezüglich dieser Anforderungen auf schulischen Artefakten, Räumlichkeiten, und Anordnungen. Strategien zum Umsetzen des Schülerjobs verortet er insbesondere in

körperlichen, gestischen und mimischen Momenten. Damit liefert er bereits eine praxistheoretische Untersuchung von Unterrichtspraxis und der Teilnahme an dieser.

Unter anderem Pille und Alkemeyer (2018) analysieren explizit praxis- und anerkennungstheoretisch die im Vollzug des Schulunterrichts hervorgebrachten und wirksamen schulischen „Normen der Anerkennbarkeit“ (Butler, 2014, 31 f.), die die Teilnahme als praktikenspezifisch „mitspielfähiges“ Subjekt (vgl. Brümmer, 2015) bedingen. Diese konstituieren sich, so die Autoren (Pille & Alkemeyer, 2018, S. 151), in einem „charakteristische[n] Geflecht praktischer Bezüge“ aus „Räume[n], Dinge[n], Personen und deren Tun“.

Tanya Tyagunova (2017) liefert in Ihrer, wiederum von Breidenstein betreuten, Dissertation eine Untersuchung des „Interaktionsmanagement im Seminar“, in der sie die Praktiken und Strategien von Studierenden herausarbeitet, in denen sie ihre Teilnahme am universitären Seminar herstellen und organisieren. Dabei kommt sie der in meiner Arbeit in den Blick genommenen Fragestellung schon sehr nah und liefert, so zum Beispiel mit dem Konzept der „abwesenden Anwesenheit“ (Tyagunova, 2017, S. 43) für meine Analyse produktive Perspektiven. Jedoch beleuchtet auch sie empirisch vor allem *kopräsente* räumliche und körperliche Dimensionen der Unterrichtspraxis.

Arbeiten zu digitalen, eben nicht kopräsenten Praktiken, mehrten sich mit dem Aufschwung der Digitalität und knüpfen unter anderem an Ansätze der Science and Technology Studies (vgl. einfürend u.a. Bauer, S., Heinemann & Lemke, 2017; Beck, Niewöhner & Sørensen, 2014) an. Insbesondere sozialen Medien und Plattformen und Online(rollen)spele sind dabei prominente Untersuchungsgegenstände. Indem Technologien in diesen Untersuchungen nicht außerhalb, sondern als Teil von Praxis verortet und damit erst „durch die lokalen Praxen in ihrem konkreten So-Sein bestimmt“ (Niewöhner, Sørensen & Beck, 2014, S. 40) verstanden werden, geraten sie neben den menschlichen Teilnehmenden als „Akteur“ der Praktik (ebd., S.41) in den Blick, die diese im Vollzug mitgestalten – und wiederum auch erst in ihrer konkreten Anwendung und Nutzung an Gestalt gewinnen.

Was, wie in meiner kurzen Beschreibung deutlich werden konnte, die Teilnehmenden der digitalen Seminare, aber auch die sie soziologisch Beforschenden, vor Herausforderungen stellt, ist die vermeintliche Raum- und Körperlosigkeit dieser Praktik. Augenscheinlich von nahezu allen gemeinsam sichtbaren haptisch-materiellen Anhaltspunkten befreit entsteht die Frage: wie geht denn so überhaupt noch *soziale* Situation? Die Analysen von Breidenstein, Tyagunova und Co liefern diesbezüglich nahezu keine Hilfe, die Ansätze der Science and Technology Studies, die Technologien

neben dem Physisch-Materiellen ebenfalls die Stellung als „ko-konstitutive Elemente in sozialen Praktiken“ (Allert, H., Asmussen & Richter, 2017b, S. 142) einräumen, öffnen für diese Untersuchung hingegen schon mehr Möglichkeiten.

Auffällig ist jedoch, dass es sich bei dem hier vorliegenden Forschungsgegenstand – der Praktik des digitalen Seminars – noch einmal um ein besonderes Phänomen, eine Art Sonderfall handelt: nicht eine genuin digitale Praktik, sondern eine tradiert kopräsenste Praktik, die sich einem (unfreiwilligen) Transitionsprozess *in* eine digitale Praktik unterzieht, wird in ihrer Herstellung im Vollzug untersucht.

Während aus der hier gewählten praxistheoretischen Perspektive Praktiken immer performativ, kontingent und emergent erscheinen, sich also in einem andauernden Herstellungsprozess befinden, spitzt die pandemiebedingte Relevantwerdung des digitalen Seminars diesen Umstand noch einmal zu: das digitale Seminar setzt sich völlig neu zusammen² als etwas für alle Teilnehmenden gänzlich Uneingeübtes - und das eben im Vollzug der Praktik selbst. In einem Zusammenspiel von technischen und technologischen, materiellen und nicht-materiellen Artefakten und deren Anordnung und den menschlichen Teilnehmenden der Praktik entwickelt sich nach und nach das digitale Seminar als Praktik. Der Begriff Entwicklung verweist dabei noch einmal auf die Kontingenz dieses Prozesses: weder gibt es einen klaren Startpunkt des Verlaufs, noch ist der Weg, den die Praktik nimmt, vorgezeichnet. Die Praktik – vielleicht eignet sich an dieser Stelle sogar noch mehr der Begriff der *Praxis*³ - ist nicht irgendwann abgeschlossen und fertig, sondern befindet sich immer im Werden. Diese Arbeit fragt zudem nach der Herstellung digitaler *Seminare* im Plural – so ist das Zusammensetzen der Praktik jeweils ein situativer Aktualisierungsprozess, der damit Unterschiede und Abweichungen nicht nur zulässt sondern bedingt. Der im Frühjahr 2020 beginnende und bis jetzt andauernde „Abschnitt“ des Herstellungsprozesses digitaler Seminare scheint dabei ein besonders sensibler und damit für die soziologische Analyse interessanter zu sein: geprägt von oft benannten „Startschwierigkeiten“ (die zum Teil bis jetzt anzudauern scheinen), Unsicherheiten und Unbestimmtheiten entwickel(te)n sich nach und nach einzelne Routinen, im Umgang mit den neuen Bedingungen der einmal so vertrauten Praktiken. Die vorliegende Masterarbeit versucht, Momente dieses Prozesses – inklusive der Unsicherheiten, der Nicht-Passungen, des Ge- aber auch des Misslingens – empirisch zu erfassen und mit dem benannten theoretischen Werkzeug zu analysieren.

² Wobei sowohl „Altes“ als auch „Neues“ in diesen Prozess eingeht, wie zu zeigen sein wird.

³ Hierzu mehr im Theorieteil dieser Arbeit.

2. Theoretische Perspektiven

2.1 Praxistheorien

Als grundlegende theoretische Perspektive für diese Arbeit habe ich eine praxistheoretische gewählt. Diese findet sich bereits in der Formulierung der Fragestellung wieder und spiegelt sowohl den soziologischen Blickwinkel, den ich einnehmen möchte, als auch die analytische Vorgehensweise.

Zunächst möchte ich dafür einige praxistheoretische Grundannahmen darlegen, die in der Analyse an passender Stelle um weitere Details und Spezifika verschiedener praxistheoretischer Ansätze ergänzt werden.

Die hier vorgestellten Grundannahmen sollen so etwas wie den kleinsten gemeinsamen Nenner der unzähligen verschiedenen Praxistheorien darstellen, welche ein großes Spektrum an Perspektiven mit je eigenen Schwerpunkten und Analysevokabeln bieten.

Zunächst einmal ist eine Annäherung an die Praxistheorien möglich (anders) durch ihre Einordnung in und Abgrenzung im Feld derer theoretischen Perspektiven, die ebenso nach dem „Ort des Sozialen“ (Reckwitz, 2004, S. 318) suchen – und dadurch, wie von verschiedensten Autor*innen praktiziert, über eine Darstellung davon, wo Praxistheorien eben jenen *nicht* verorten (vgl. u.a. Alkemeyer, 2021; Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015; Brümmer, 2015; Reckwitz, 2004; Schürmann, 2014).

Andreas Reckwitz (2004) stellt in einem der im deutschsprachigen Raum wohl bekanntesten Einführungstexte in die Praxistheorien mit dem Titel „Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien“ deren Entwicklung dar, indem er sie in das homogene Spektrum der Theorien der „Handlungswelt als Sozialwelt“ (ebd., S.303) einordnet. Eben jene sehen sich, so der Autor, einer „Konkurrenz von zwei Seiten ausgesetzt“ (ebd.). Während *naturalistische* Modelle (die sich auf Evolution, Biologie, Triebe etc. beziehen) menschliches Verhalten als eine Reihe „sinnloser“, körperlich-biologischer Reiz-Reaktions-Mechanismen fassen - und damit als Handeln verkennen -, verorten *textualistische* Modelle das Soziale und die Erzeugung von Sinnhaftigkeit jenseits der Ebene von Körper und mentalen Eigenschaften der Subjekte in einer darüberliegenden, diskursiv hergestellten Ebene.

Die Handlungstheorien, aus denen die Praxistheorien hervorgehen, nehmen hingegen eine Sinnhaftigkeit menschlichen Verhaltens an (vgl. ebd., S.304 ff.), welche dieses überhaupt erst zu Handlungen werden lässt und verzichten dabei auf den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist (vgl. Fischer, 2016, S. 3). Den

Akteur*innen innewohnende „mentale Sinnfaktoren“ (Reckwitz, 2004, S. 305) gelten in einer relationalen Folge als Bedingung für das aus ihnen resultierende Handeln (vgl. ebd.).

Die Handlungstheorien selbst unterscheiden sich wiederum in der Annahme jeweils unterschiedlicher mentaler Sinnfaktoren. So stellt Reckwitz drei große handlungstheoretische Modelle dar, die in ihrer Entwicklung den Praxistheorien vorausgehen (Reckwitz, 2004, 306 ff.). Das Modell des *homo oeconomicus* beschreibt das menschliche Handeln als zweckorientiertes Verfolgen individueller Interessen und Ziele, dem immer eine Abwägung der Handlungsoptionen unter dem Gesichtspunkt der Nutzenmaximierung vorgeschaltet ist. Der *homo sociologicus* hingegen repräsentiert ein normorientiertes Handlungsmodell: so lägen der beobachtbaren „intersubjektiven Handlungskoordination“ (Reckwitz, 2004, S. 309) der Menschen „normative Sollensregeln“ (ebd.) zugrunde, denen diese folgten. Diese sind gesellschaftlich institutionalisierte, *normativ-regulative* Regeln, die also festlegen, welches Verhalten „erlaubt“ ist und welches nicht. In Abgrenzung zu diesem Modell entwickelten sich wiederum die kulturtheoretischen Figuren des *homo significans* (vgl. Barthes, 1966) oder des *animal symbolicum* (vgl. Cassirer, 1996). Diese befolgten, so die Annahme, ebenfalls Regeln – nun aber anstatt der *normativen* Sollensregeln *konstitutive* „Spielregeln“, die auf kollektive Wissensordnungen zurückzuführen seien (Reckwitz, 2004, S. 313). Damit beziehen sich kulturtheoretische Modelle auf ein anderes „Explanandum“ (ebd., S.317): nicht mehr die individuellen Handlungsakte oder die intersubjektive Handlungskoordination stehen im Fokus, sondern stattdessen „repetitive Handlungsmuster“ (ebd.), routinisierte Abläufe und Formen.

Gemeinsam ist den drei vorgestellten handlungstheoretischen Modellen die zugrundeliegende Annahme der aufeinanderfolgenden Relation von Bedingung und Folge, „Explanans“ und „Explanandum“ (ebd.), mentalen Sinnelementen und menschlichem Verhalten. Auf diese Relation verzichteten praxistheoretische Ansätze, die den „Sinn“ menschlichen Tuns in eben jenes Tun selbst verlagern. Während in den mentalistischen Kulturtheorien die „kleinste Einheit des Sozialen“ (ebd., S.320), wie der Titel bereits verrät, in *mentalen Eigenschaften* der Akteur*innen zu suchen ist, finden die Praxistheorien diese nun in *sozialen Praktiken in ihrem Vollzug*.

Praxistheorien versuchen das Henne-Ei-Problem, mit dem sich die Sozialtheorien seit jeher beschäftigen, nämlich die Diskussion darum, was zuerst kommt – Struktur oder Handeln – insofern aufzulösen, als dass sie das Problem selbst für obsolet erklären. Struktur, oder aber auch „Sinn“, ist nicht mehr etwas dem Handeln vor- oder

Nachgelagertes, keine Intention irgendeiner Couleur, sondern steckt im Handeln selbst – die Bedeutungen entstehen im Vollzug der Praktik (Schürmann, 2014). Schürmann (Schürmann, 2014, S. 218) sieht den zentralen Unterschied zwischen der handlungstheoretischen Intention und dem, was er praxistheoretisch als „Richtungssinn“ betitelt darin, dass zweiterer „das Tun nicht *erklärt*, sondern (nur) ein Moment dieses Tuns ist.“

Aus dieser Perspektive ist eine Beschreibung des Sozialen möglich, die weder ein autonomes Subjekt als alleinigen Stifter menschlichen Tuns einsetzt, noch die Menschen als von außen durch z.B. Strukturen, Diskurse oder aber ihre eigene Biologie gesteuerte Objekte versteht. Die Subjekt-Objekt-Dichotomie wird aufgelöst, indem Praxistheorien das Entstehen sozialer Ordnung „über die verkörperten Vollzüge von Praktiken, in denen eine soziale Ordnung zur Aufführung gebracht und somit konstituiert wird“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 25) erklären. Damit dezentrieren sie das Subjekt (vgl. Reckwitz, 2004, S. 319), welches so „nicht länger im Singular, sondern ausschließlich im Plural in feldspezifischen „Subjektformen“ (Reckwitz, 2006, S. 34-50) [existiert]“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 25).

Soziale Praktiken verstehe ich mit Pille und Alkemeyer (2018, S. 151) als „kulturell geformte, von wiederkehrenden Mustern geprägte und damit identifizierbare Verknüpfung[en] sprachlicher und körperlich-gestischer Akte“⁴. Aus dieser Perspektive zeichnen sie sich also durch mittels Wiederholung entstehender Wiedererkennbarkeit und damit *Routinisiertheit* aus. Anstatt sich punktförmig auf einzelne Handlungen zu beziehen, setzt das Konzept der Praktiken, wie Reckwitz (2004, S. 321) formuliert, „von vornherein an der Repetitivität eines Komplexes von Aktivitäten an, der 'typischerweise' von verschiedenen Individuen in der zeitlichen Sequenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen räumlichen Settings hervorgebracht wird“.

Aus den bisherigen Ausführungen folgernd zeichnen sich Praktiken zum einen durch ihre *Überindividualität* aus, zum anderen durch ihre *Kollektivität*. Teil dieses Kollektivs der am Vollzug der Praktik beteiligten Entitäten sind dabei nicht nur verschiedene menschliche Akteur*innen, sondern zudem auch z.B. natürliche Dinge, materielle Artefakte, oder Räume, die „auf je ihre Weise einen Beitrag zu ihm leisten, ohne dass die einzelnen Beteiligten diesen jedoch jemals vollständig kontrollieren können“ (Brümmer, 2015, S. 54). Zentrales Charakteristikum der Praxistheorien ist demnach desweiteren ihre Betonung der *Materialität* der Praktiken. Dabei unterscheiden sich die

⁴ Diese erste Definition sozialer Praktiken wird im weiteren Verlauf der Arbeit unter anderem subjektivierungstheoretisch und um die analytische Unterscheidung von *Praktik* und *Praxis* erweitert.

verschiedenen Ansätze und Arbeiten darin, welches Ausmaß an Handlungsträgerschaft sie den benannten nicht-menschlichen Entitäten zuschreiben⁵. Ich möchte an dieser Stelle die Diskussion hierzu nicht weiter aufgreifen/ausführen und zunächst einmal dem Vorschlag Hirschauers nachgehen und all diese als „Partizipanden“ (Hirschauer, 2004, S. 74) der Praktik verstehen. Diese Bezeichnung fasst „alle Entitäten, die auf eine für sie spezifische Weise in den Vollzug von Praktiken involviert sind“ (ebd., S.75). Als solche erhalten sie keinen Akteur*innenstatus – dieser bleibt den an einer Praktik beteiligten Menschen vorbehalten, die, als *Teilnehmer*innen* oder *Mitspieler*innen* geltend, „in der Lage sind, sich – auch reflexiv und kritisch – zu einer Praktik zu verhalten“ (Brümmer, 2015, S. 55). Artefakte und (räumliche) Anordnungen sollen aber dennoch insoweit betrachtet werden, als dass sie bestimmte Formen des Verhaltens, der Kommunikation oder Interaktion der menschlichen Teilnehmenden in einer Praktik durch die „Gebrauchssuggestionen“ (Hirschauer, 2016b, S. 52), die sie liefern, nahelegen, während sie andere der Sichtbarkeit entziehen oder sogar verunmöglichen. Sie „präfigurieren“ (ebd.) bzw. „bahnen“ (*channel*) (Schatzki, 2002, S. 44) damit den Verlauf einer Praktik und treten somit in ein „koaktives“ (Hirschauer, 2016b, S. 51) Verhältnis mit den menschlichen Teilnehmenden dieser Praktik.

Auch Technologien und technologische Artefakte, die in dieser Arbeit in besonderem Maße relevant werden, können als materielle Partizipanden von Praktiken gelesen werden, wie im Weiteren zu zeigen sein wird.

Die in eine Praktik involvierten Artefakte bilden, so Schatzki, in einer wechselseitigen Verbundenheit mit Menschen, Organismen und natürlichen Dingen „materielle Arrangements“ (Schatzki, 2016, S. 69) aus. Diese wiederum treten in eine Wechselbeziehung mit den sozialen Praktiken, sie formen „Praktiken-Arrangement-Geflechte“⁶ (Schatzki, 2016, S. 70), in denen Artefakte und Anordnungen, menschliche Teilnehmende und ihr Tun ein „charakteristisches Geflecht praktischer Bezüge“ (Pille & Alkemeyer, 2018, S. 150) eingehen. Die verschiedenen Praktiken-Arrangement-Geflechte sind Teil eines großen, allumspannenden „dynamischen Netzes“ (Schatzki, 2016, S. 70) als „practice plenum“ (Schatzki, 2019, 26 ff.), in dem sie konstitutiv miteinander verwoben sind und sich aufeinander beziehen.

⁵ Zudem steht auch zur Diskussion, was Materialität überhaupt beinhaltet – Physisches, Stoffliches oder z.B. auch Biophysisches (vgl. Schatzki, 2016, 65 ff.). Weitere Fragen ergeben sich diesbezüglich, sobald Technologien und Digitalität Relevanz für die Untersuchung erlangen und der Status von digitalen oder virtuellen Materialitäten ausgehandelt werden soll.

⁶ Schatzki bezeichnet eben diese als den „Ort des Sozialen“ (Schatzki, 2016, S. 70) und nennt vier prominente Formen der Verknüpfung von Praktiken und Arrangements: Kausalität, Präfiguration, Intelligibilität und Konstitution (vgl. ebd. S.79 ff.).

Neben die „tote Materialität“ (Pille & Alkemeyer, 2018, S. 153) der Artefakte und Räume tritt in der praxistheoretischen Untersuchung des Sozialen zudem die „lebendige Materialität“ (ebd.) der Körper – Praktiken kennzeichnet somit ihre *Körperlichkeit*.

Der Körper erfährt praxistheoretisch in verschiedener Hinsicht Aufmerksamkeit. Zunächst einmal werden die die Praktik konstituierenden menschlichen Handlungen, wie bereits angedeutet, zuvorderst als körperliche Vollzüge (bei Schatzki (2002, S. 72) „bodily doings and sayings“) gelesen. Die routinisierten Abfolgen, die eine Praktik als „skillful performance“ (Reckwitz, 2003, S. 290) erscheinen lassen, verdanken sich dem „impliziten Wissen“ (Reckwitz, 2004, S. 320) ihrer menschlichen Teilnehmenden. Implizit ist dieses Wissen insofern, als dass es *im* Körper verortet und somit anstatt als explizites oder explizierbares „Aussagewissen“ (Breidenstein, 2006, S. 17) oder „knowing that“ als eingekörpertes „Duchführungswissen“ (ebd.) bzw. „knowing how“ (Vgl. Ryle, 1969) erscheint. Eben jenes stille, praktische Wissen steckt *im Tun* und ermöglicht den menschlichen Teilnehmenden die „kompetente“ Teilnahme (Reckwitz, 2003, S. 292) an der Praktik. Praktiken und menschliche Teilnehmende gehen so eine „Könnensbeziehung“ (Alkemeyer, 2021, S. 22) ein. Die bis hierhin beschriebenen praxistheoretischen Perspektive allein, suggerierte in der Konsequenz, dass die Praktiken auf die Menschen „zugreifen“, indem sie sie mit praktikenspezifischen Anforderungen konfrontieren, sie ihnen überstülpen und sie so als Teilnehmende „rekrutieren“ (Hirschauer, 2004, S. 89). Teilnehmende der Praktik bzw. ihre Körper erschienen so lediglich als Empfänger dieser der Praktik immanenten Anforderungen, denen sie gerecht werden, in dem sie sich beliebig formen lassen - oder dies nicht tun und damit von der Praktik ausgeschlossen werden⁷.

Dieser Perspektive möchte ich die von Alkemeyer und Michaeler (2013) entwickelte Konzeption des „Vollzugskörpers“ entgegenstellen, die vorschlägt, anstatt vom Körper als Einheitskonzept, „von einer unbestimmten ‚Körperlichkeit‘ im Sinne eines Bündels heterogener Dispositionen [...], die sich in Praktiken zu bestimmbar Körpern ausformen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 37) auszugehen. Diese Sichtweise ermöglicht es, die Beziehung zwischen Körpern und Praktiken als Prozess der wechselseitigen Disponierung zu verstehen. Vollzugskörper formen sich also situativ im Vollzug der Praktik aus – der praktikenspezifisch intelligible Körper wird erst performativ zu einem als solcher bestimmbarer. Die Anforderungen, die eine Praktik an ihre menschlichen Teilnehmenden stellt, sind dabei nicht für alle identisch: „Die geteilte Praktik präsentiert sich ihnen als eine unvorhersehbare Abfolge von Situationen, deren raum-zeitlich-

⁷ Diesen Aspekt werde ich im Kontext des Engagement-Begriffs und der analytischen Unterscheidung von Praxis und Praktik noch weiter aufgreifen.

soziale Konstellationen von Körpern und Dingen von jedem Blickpunkt aus anders verstanden werden und demzufolge für das Handeln jedes Teilnehmers etwas anderes bedeuten“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35). Die Praxis (oder Praktik?) zeigt sich so als „multi-positionales Geschehen“ (ebd.).

Zudem bringen die menschlichen Teilnehmenden nicht ausschließlich passende oder anschlussfähige Dispositionen mit in die Praxis – Vollzugskörper sind demnach also nicht zwangsläufig reibungslos funktionierende und sich (ein)fügende Partizipanden einer Praktik. „Vielmehr re-konfigurieren und re-disponieren sich Dispositionen aufgrund von wechselseitigen Bindungen oder Koppelungen je eigensinnig in Bezug auf die Anforderungen eines Spiels bzw. einer praktischen Situation“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 38). Für den Verlauf der Praktik bedeutet das, dass es immer wieder zu Störmomenten kommen kann, in denen unpassende oder überschüssige „Disponiertheiten“ (ebd.) den laufenden Routinen in die Quere kommen können. In manchen Fällen sind diese Nicht-Passungen so klein, dass sie übergangen werden können (die „Konflikte [bleiben] weitgehend ‚kalt‘“, Alkemeyer et al., S.35) und die Praktik in ihrem Verlauf nicht stören. In anderen Fällen erbringen die menschlichen Teilnehmenden „Reparaturleistungen“ (ebd., S.38) in Form von Ausgleichshandlungen – sie versuchen also ihre Störung zu kompensieren - um diese weiter sicherzustellen. Darüber hinaus wird aber gerade in Störmomenten, in denen die Konflikte ‚heiß werden‘ (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 35)⁸ sichtbar, dass es sich bei Praktiken nie um konfliktfreie „Choreographie[n] des Sozialen“ (Alkemeyer, Brümmer, Kodalle & Pille, 2009) handelt, sondern diese einer grundsätzlichen Kontingenz unterliegen. Die Momente der Nicht-Passung, der Reibung, aber auch des Andersmachens werden im Analyseteil dieser Arbeit weiter aufgegriffen und damit grundsätzlich die Annahme von Praxis als stabilem, autopoietischem und kontinuierlichem Vollzug irritiert.

Die Körperlichkeit der Praktiken spiegelt sich, wie bereits deutlich wurde, außerdem in der Betonung der *Performativität* in praxistheoretischen Analysen- körperliche Vollzüge sind performative Vollzüge⁹. Besonders deutlich wird dies in der Betrachtung von Anerkennungsprozessen. Anerkennung möchte ich mit Alkemeyer und Pille (Alkemeyer & Pille, 2012, S. 3) als „eine analytische Kategorie, die in den Blick treten lässt, wie sich zwei oder mehrere Individuen wechselseitig in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und über die – größtenteils implizite und subtile – Thematisierung dieser Differenz als Subjekte in spezifischer Position einsetzen, stiften und/oder bestätigen“ verstehen. Anerkennung erscheint so nicht als Modus der Wertschätzung, sondern viel

⁸ Hierzu mehr in der Analyse dieser Arbeit.

⁹ Vgl auch u.A. Alkemeyer und Pille (2012).

grundlegender als prozessuale und wechselseitige Bestätigung lesbare Subjektpositionen. Wer in einer Praktik von jemand als jemand/etwas anerkannt werden kann ist dabei nicht völlig frei durch die Adressierenden zu wählen, sondern vorstrukturiert durch praktikenspezifische, aber auch praktikenübergreifende¹⁰ „Normen der Anerkennbarkeit“ (Butler, 2014, 31 f.). Diese existieren jedoch nicht entkoppelt von den Praktiken, sie erlangen Wirksamkeit erst durch ihre situative Aufrufung, in der sie performiert, erneuert und modifiziert¹¹ uns nur so relevant (gemacht) werden. Wer intelligibles, lesbare, verstehbares Subjekt einer Praktik ist, ist so – wie bereits im Abschnitt zum „Vollzugskörper“ ausgeführt – ein nie vollständig abgeschlossener Prozess im laufenden Vollzug. Alkemeyer et al (2015, S. 32) schließen hierzu: „Eine als intelligibel akzeptierte Vollzugsform wird also nicht nur ‚von oben‘ durchgesetzt, etwa durch machtvolle Institutionen, sondern auch dadurch, dass sich die Beteiligten im Vollzug eines Spiels gegenseitig zeigen, was innerhalb des Spiels geht und wie es gemacht wird.“

Anerkennungsprozesse sollen in dieser Arbeit, wie von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagen, als Prozesse der Adressierung und Readressierung operationalisiert und damit empirisch beobachtbar gemacht werden. (Re-)Adressierungsprozesse erscheinen in der einschlägigen Literatur, neben sprachlichen, insbesondere als „stumme“, *körperliche* Momente des Sich-Aufeinander-Beziehens, als ein relationales Zueinander-in-Verhältnis-Setzen der Teilnehmenden der Praktik in Form von Mimik, Gestik, Berührungen, Körperhaltungen und -ausrichtungen (vgl. Ricken, 2013, S. 93)¹². Diese Perspektive benötigt, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, spätestens dann eines Updates, wenn die Körper der Teilnehmenden, so wie im digitalen Raum, nicht mehr gegenseitig sicht- und wahrnehmbar sind.

Wie bereits mehrfach in den bisherigen Ausführungen angeklungen, ist ein zentrales Thema praxistheoretischer Arbeiten die Auseinandersetzung damit, wie Menschen nicht nur lesbare, sondern „mitspielfähige“ Teilnehmende (Brümmer, 2015) einer Praktik werden. Auch wenn die Praxistheorien versuchen, das Henne-Ei-Problem von Struktur

¹⁰ Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015, S.32) hierzu: „Die Unterschiede zwischen verschiedenen Praktiken bestehen darin, dass sich die Formen, denen sich das Verhalten jeweils ‚unterwerfen‘ muss, um anschlussfähig zu sein, mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Das bedeutet, dass die Ausformung von Mitspielfähigkeit immer auch eine politisch-normative Dimension enthält: Es genügt nicht, etwas nur funktional angemessen zu tun, das Tun muss vielmehr auch in einer als angemessen akzeptierten Form vollzogen werden.“

¹¹ Im Umstand der „Iterabilität“, der sich nie exakt gleichenden Wiederholungen (vgl. Butler, 2013, 205 ff.), steckt mit Butler das Potenzial des allmählichen Wandels dessen, was (an)erkennbar ist.

¹² Vgl. hierzu auch u.a. Alkemeyer und Pille (2012).

und Handeln gar nicht erst aufkommen zu lassen, stellt sich insbesondere in der praxeologischen, empirischen Anwendung immer wieder genau jene Frage nach dem *Wie* der Herstellung von Mitspielfähigkeit. Dabei scheinen die Anforderungen der Praktik und das handelnde Subjekt auf den ersten Blick zwei Enden einer Skala zu bilden, sodass die Tendenz empirischer Arbeiten, sich für die Beschreibungsversuche der Herstellung von Mitspielfähigkeit für einen dieser beiden vermeintlichen „Pole“ zu entscheiden, zunächst naheliegend ist. Anstatt diese beiden Perspektiven als entgegengesetzte Untersuchungs- und Erklärungsrichtungen für das Soziale zu verstehen, denen es sich als Forschende eindeutig zuzuordnen gilt – und sich damit erneut in Dualismen von Subjekt und Objekt, Struktur und Handeln, Natur und Kultur zu verlieren – möchte ich in dieser Arbeit mit solchen Konzepten arbeiten, die beide Perspektiven in den Blick nehmen, sie nicht gegeneinander ausspielen oder in Hierarchie zueinander bringen, sondern sie beide als konstitutiven Bestandteil des gleichen Phänomens betrachten. Die begriffliche Trennung, wie sie teilweise in den folgenden Ausführungen auftaucht, bestätigt dann keine der genannten Dualismen, sondern wirkt als *analytische* Unterscheidung, die, auch durch daraus resultierende verschiedene methodische Ausrichtungen, einen umfassenderen Blick auf die Herstellung von Mitspiel- bzw. Teilnahmefähigkeit ermöglicht.

Kristina Brümmer und Robert Mitchell schlagen in einem 2014 erschienenen Aufsatz (Brümmer & Mitchell, 2014) vor, das von Erving Goffman entwickelte Konzept des „Engagements“¹³ (2009) für die praxistheoretische Untersuchung der Herstellung von Mitspielfähigkeit fruchtbar zu machen und damit einseitigen Untersuchungen der „Rekrutierung“ (Vgl. Shove & Pantzar, 2016) von Teilnehmenden *durch* die Praktik zu entgehen. Goffman selbst beschreibt Engagement wie folgt: „An einer situativen Aktivität teilzunehmen, bedeutet eine Art kognitiver und affektiver Einbezogenheit darin, die Mobilisierung der eigenen psychobiologischen Kräfte; kurz, es bedeutet Engagement“¹⁴ (Goffman, 1971, S. 44). Dieser Engagement-Begriff ermöglicht es, die Herstellung mitspielfähiger Teilnehmerschaft, das „becoming engaged“ (Brümmer & Mitchell, 2014), von zwei Seiten zu beleuchten: zum einen den Umstand, dass sich die menschlichen Teilnehmenden der Praktik mit Anforderungen konfrontiert sehen, denen sie gerecht werden müssen, gegenüber denen sie sich „verpflichten“ (ebd.). Andererseits benötigt es der „Zuneigung“ (Goffman, 2009, S. 52) der Teilnehmenden

¹³ Goffmans Engagement-Konzept werde ich erneut im Kontext seiner Anwendung auf digitale Praktiken aufgreifen.

¹⁴ In der später erschienenen Fassung des erwähnten Buches wird Goffmans „involvement“ mit Involviertsein (Goffman, 2009, S. 52) übersetzt, ich bleibe in dieser Arbeit jedoch bei dem Begriff des Engagements.

selbst, die „aktiv unterschiedliche Maße an Zu- oder Abneigung, an Befürchtungen und Leidenschaft in Praktiken investieren und sich auf je besondere Weise körperlich, mental und affektiv in die Bewältigung sich stellender Aufgaben einbringen oder sich dieser auch eigensinnig widersetzen“ (Brümmer & Mitchell, 2014, S. 161). So wird es auch möglich, nicht nur reibungslos gelingende Praktiken, Momente der flüssigen „Rekrutierung“ (Vgl. Shove & Pantzar, 2016) der Teilnehmenden durch die Praktik zu beleuchten, die menschlichen Teilnehmenden erscheinen nicht nur als routiniert ausführende Maschinen. Mit dem Blick auf die „lokalen Bewältigungsanstrengungen“ (Brümmer, 2015, S. 69) und Reparaturleistungen, die die Teilnehmenden – nicht immer im Sinne des reibungslosen Fortgangs der Praktik „erfolgreich“ - vollbringen, wird es möglich, auch „Momente der Verbindungslosigkeit, der Desintegration, des Scheiterns, der Verweigerung und des Konflikts“ (Alkemeyer, 2019, S. 293) als maßgebliche Bestandteile sozialer Praktiken anzuerkennen.

Ähnlich argumentieren auch Alkemeyer und Buschmann (2016a), die den performativen Prozess der „Befähigung“ als Konzept entwerfen, welches Teilnahmekompetenzen nicht als prä-praktische Eigenschaften der menschlichen Entitäten fasst¹⁵, sondern das situative Herstellen und Aufrufen dieser in wechselseitigen Anerkennungsprozessen aller an der Praktik beteiligten Partizipanden in den Blick nimmt. Diese Perspektive ermöglicht eine andere Konzeption von Subjektivität: „Anstatt also Subjektivität entweder in Praktiken aufzulösen oder aber präpraktisch vorauszusetzen, wäre nach dem bisher Gesagten vielmehr zu erläutern und zu rekonstruieren, wie sie sich im jeweils historisch situierten – beileibe nicht immer harmonischen – Wechselspiel mit anderen (menschlichen wie nicht-menschlichen) Partizipanden bildet, konturiert und verändert“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016b, S. 129). In Anschluss an diese Überlegungen schlagen Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) vor, das Begriffspaar der Subjektivierung und Selbst-Bildung in die praxistheoretische Diskussion einzuführen und damit „die funktionale und politische Dimension der Befähigung [zu akzentuieren]“ (ebd., S.39). Subjektivierung als Begriff impliziert bereits deren Prozesshaftigkeit: es handelt sich um ein Subjekt-Werden, ein *doing* subject, welches nie vollständig abgeschlossen ist. Dabei ist der Prozess der Subjektivierung - der, wie bereits erläutert, immer als

¹⁵ Alkemeyer und Buschmann (2016a, S. 290), schreiben hierzu auch: „Der von uns vorgeschlagene relationale Begriff der *Befähigung* erlaubt es, das Zusammenspiel von Heteronomie und Autonomiegewinn in der lernenden Aneignung eines als kompetent anerkehbaren Auftretens und Handelns in den Blick zu bringen. Kompetenz ist durch die Brille dieses Begriffs eine stets durch anderes und andere (menschlichen und nicht-menschliche) Teilnehmer vermittelte und somit konstitutiv bedingte Handlungsmacht, d. h. eine Freiheit, die durch die konkreten materiellen und symbolischen Umstände gebunden ist (vgl. Schürmann 2014, S. 219).“

relationales Geschehen zu verstehen ist – aus einer (unter anderem) spät-foucaultschen Perspektive nicht ohne seine Einbettung in Verhältnisse von Macht und Herrschaft zu denken (vgl. Brümmer, 2015, 72 ff.). Diese erscheinen jedoch nicht einseitig als top-down-Mechanismen, denen sich die Menschen unterwerfen, sondern stets im Spannungsfeld zwischen Momenten der Selbst- und Fremdführung: „Eine solche subjektivierungstheoretische Perspektive richtet die Aufmerksamkeit im Vergleich zu praxeologischen Zugängen stärker auf die Eigentätigkeit sowie die reflexive Involviertheit und Beteiligung der Mitspieler am Prozess ihrer eigenen Qualifizierung. Sie macht die Entwicklung von Mitspielfähigkeit als ein Geschehen versteh- und beschreibbar, in dem nicht nur Körper zugerichtet, unterworfen oder diszipliniert und zugleich ‚Inneres‘ – Wahrnehmungen, Haltungen, Affekte – in Übereinstimmung mit den normativen Anforderungskatalogen, den Wissens- und Machtordnungen einer Praktik gebracht werden, sondern bringt diese als einen Vorgang in den Blick, in dem immer auch Reflexions-, Urteils- und (kritische) Handlungsfähigkeiten aufgerufen und ausgebildet werden, und an dem die Mitspieler selbst aktiv und formativ beteiligt sind“ (ebd., S.74 f.). Nach Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) ist Subjektivierung immer auch als „lernende Selbst-Bildung“ (ebd., S.40) zu analysieren: der zuvor beschriebene „Vollzugskörper“ zeigt sich aus einer die Selbststeuerung/-führung betrachtenden Perspektive ebenso als „Vollzugsleib“ (ebd.), welcher in seiner „kinästhetische[n] Selbst-Reflexivität“ (ebd., S.41) die Welt leiblich-sinnlich wahrnimmt, sich auf sie bezieht, sich in sie einbringt und dabei Vergangenheit in Form eines „verkörperten Repertoire[s] diffuser Aktionspotenziale“ (ebd., S.40) in die Praxis trägt. Momente von Eigensinn oder Widerstand sind so konstitutiver Bestandteil der Subjektivierung als Selbst-Bildung und damit ebenso des Vollzugs der Praktiken.

Als Mensch an einer Praktik *teilzunehmen*, heißt aus dieser Perspektive somit nicht nur, ihr beizuwohnen oder beteiligt zu sein, sondern in der Subjektivierung als Selbst-Bildung auch aktiv zu ihrem Vollzug beizutragen.

Mit der hier – in Kürze – dargelegten subjektivierungstheoretischen Erweiterung lässt sich, wie von Alkemeyer et al (2015) vorgeschlagen, eine für die praxistheoretische Analyse fruchtbare Doppelperspektive aufmachen, die analytisch *Praktiken* und *Praxis* unterscheidet¹⁶. *Praktiken* können so als Bündel routinisierter, wiedererkennbarer Handlungsmuster gedacht werden, die sich durch eine gewisse Stabilität und Strukturiertheit auszeichnen. Die *Praxis* hingegen erscheint als „gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 27), nicht als ein

¹⁶ Dass diese analytisch und dabei nicht trennscharf ist, wird bereits an der bis hierhin changierenden Verwendung beider Begriffe in dieser Arbeit deutlich.

Selbstläufer, sondern als „ongoing accomplishment“ (Garfinkel, 1964, S. 1) aller Partizipand*innen.

An dieser Stelle ließen sich ohne Weiteres zu Praktiken und Praxis gehörende Gegensatzpaare bilden: Geschlossenheit/Offenheit, Routinisiertheit/Unsicherheit, Stabilität/Instabilität, Kontinuität/Kontingenz, Wiedererkennbarkeit/Unberechenbarkeit. Viele der originären praxistheoretischen Ansätze lassen sich dem einen oder dem anderen Lager zuordnen, die sich außerdem in ihrer Beobachtendenperspektive unterscheiden: Praktiken werden dabei in der Regel aus einer „Theaterperspektive“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 28) als vorstrukturiertes Geschehen, welches durch ständige Wiederholung zur Routine wird, beobachtet, Praxis scheint aus der „Teilnehmerperspektive“ (ebd.) geprägt von der Unsicherheit und Unberechenbarkeit im Tun der Teilnehmenden der Praktik.

Wie bereits in den Ausführungen der letzten Seiten deutlich werden konnte, können beide Perspektiven aber, anstatt sie gegeneinander auszuspielen, „systematisch so aufeinander [bezogen werden], dass sie sich nicht nur komplementieren, indem sie jeweils unterschiedliche Aspekte sozialer Vorgänge scharf stellen, sondern auch gegenseitig relativieren, irritieren und stimulieren“ (ebd., S.28). So erscheinen Praktiken und Praxis nicht als tatsächlich trennbar oder gegensätzlich, vielmehr gerät ihre Gleichzeitigkeit in den Blick: Praktiken „formen sich als je besondere Praktiken (eine Vorlesung halten, Fußballspielen etc.) in der situationsgebundenen Eigendynamik der Praxis aus, in der verschiedene Partizipanden – Körper, Räume, Objekte, Regeln, Sprache usw. – in einem fortlaufenden Prozess wechselseitig sich veranlassender wie limitierender verkörperter Aktionen (Alkemeyer, 2008) eine figurative Beziehung (Elias, 1996) hervorbringen“ (ebd., S.29)¹⁷.

Für das methodische Vorgehen bedeutet das zudem eine Öffnung für über die übliche Methode der Beobachtung hinausgehende Erhebungsmethoden (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016b, S. 127).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle in Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit sagen:

¹⁷ Alkemeyer (2021, S.24) schreibt hierzu auch: „Methodologisch lassen sich in empirischen Analysen der Verfertigung und des Entstehens von Vollzugskörpern mittels der Unterscheidung von *Praktiken* und *Praxis* unterschiedliche Akzente setzen und aufeinander beziehen: Zielt die *Praktiken*-Perspektive primär auf die Formung und ‚Abrichtung‘ des ‚Körpers eins‘ in den Strukturen von *Praktiken*, so richtet die *Praxis*-Perspektive den Blick hingegen auf die Prozesse seiner Selbstbildung, Selbstorganisation und Selbststeuerung im unsicheren Interaktionsgeschehen der *Praxis*.“

praxistheoretisch nach der Herstellung digitaler Seminare zu fragen bedeutet, die Prozesse dieser Herstellung in den Blick zu nehmen und dabei sowohl die Materialitäten; Anordnungen und Routinen als auch die Beiträge der Teilnehmenden der Praktik und deren Herstellungsleistungen zu beleuchten. Die Praktik des digitalen Seminars und ihre Teilnehmende entstehen so *in* der wechselseitigen Bezugnahme aufeinander als andauerndem und kontingenten Aktualisierungs- und Herstellungsprozess.

2.2 Digitale Praktiken – Ergänzungen zur praxistheoretischen Perspektive

Nachdem die grundlegende praxistheoretische Perspektive dieser Arbeit dargelegt wurde, stellt sich nun die Frage: lässt sich diese in der Untersuchung der Herstellung *digitaler Praktiken* anwenden? Praxistheorien, die die Gesamtheit des Sozialen der Welt als „practice plenum“ (Schatzki, 2019, 26 ff.) verstehen, müssen auch digitale (menschliche) Praktiken gleichberechtigt als *soziale Praktiken* verstehen können und ihre Analyseansätze auch für eben jene verfügbar machen. Wie sich im Versuch der empirischen Anwendung praxistheoretischer Ansätze auf digitale Praktiken, wie in dieser Arbeit, jedoch zeigt, führt ihr Fokus auf stoffliche Materialitäten und Körper, die in ihrer physischen Kopräsenz zum zentralen Bezugspunkt der Ausformung der Praktiken werden, auch dazu, dass die angebotenen Analyseebenen und das zugehörige Vokabular stark auf eben jene ausgerichtet sind. Diese sind nicht unverändert auf digitale Praktiken zu übertragen, vielmehr entstehen verschiedene Leerstellen in der Analyse. So ergeben sich zum Beispiel Fragen dazu, wie Adressierungs- und Subjektivierungsmomente ohne wechselseitig sicht- und wahrnehmbare Körper ablaufen, wie sich praktikenspezifische räumliche Anordnungen formieren, wenn diese nicht von den Teilnehmenden der Praktik gemeinsam körperlich „bewohnt“ werden, welche Rolle Artefakte und natürliche Dinge für digitale Sozialität spielen und ob es so etwas wie nicht-stoffliche Materialität z.B. in Form von Technologien oder Software geben kann. Viele dieser Fragen lassen sich mit dem üblichen Analysevokabular der Praxistheorien nur insofern bearbeiten, als das die veränderte Materialität der digitalen Praktiken diese als defizitäre Imitation kopräsenter Praktiken erscheinen lässt. Den Praxistheorien geht es dabei, wie zu zeigen ist, ähnlich wie den Teilnehmenden der digitalen Seminare selbst: kopräsente Seminare erscheinen als genuine, „normale“ Seminare, die als Kontrastfolie der Wahrnehmung, Beschreibung, Einschätzung Bewertung der digitalen Seminare dienen – nicht-kopräsente Formen der Herstellung sozialer Praktiken und Situationen sind (zunächst) nur in Referenz auf diese zu denken. Die Konfrontation mit diesen im Zuge der pandemiebedingten Umstellung auf die digitale Lehre und die nun gegebene Notwendigkeit, sich als Teilnehmende und als Forschende

mit dem *Wie* dieser Herstellung auseinanderzusetzen erscheinen als große Aufgabe und Herausforderung.

Um es an dieser Stelle bereits einmal vorwegzunehmen: digitale Praktiken brauchen und sollen in dieser Arbeit nicht als separate Klasse von Praktiken beleuchtet werden, die einer gänzlich eigenen Theoriearchitektur bedürfte. Die Praktik des digitalen Seminars *ist* eine soziale Praktik und lässt sich, so meine Einschätzung, aus einer offenen und dynamischen praxistheoretischen Perspektive spannend untersuchen. Jedoch bedarf es weiteren Überlegungen dazu, wie die veränderten Bedingungen, denen digitale Praktiken unterliegen so gefasst und in die Analyse einbezogen werden können, dass jene ‚gleichberechtigt‘ als *soziale* Praktiken untersucht werden können.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde bereits deutlich, dass Arbeiten, die sich mit digitalen Praktiken beschäftigen, häufig im interdisziplinären Feld der Science and Technology Studies (STS), welche im „Schnittfeld von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft“ (Beck et al., 2014, S. 2) forschen, angesiedelt sind. Praxistheorien und Ansätze der STS erweisen sich an vielen Stellen als stark anschlussfähig aneinander (vgl. u.a. Bauer, R., Hafer, Hofhues, Schiefner-Rohs, Thillosen & Volk, 2020; Niewöhner et al., 2014). So werden in den aktuellen Ansätzen der STS Wissen und Technologie „immer schon als Teil von Praxis begriffen und beforscht“ (Niewöhner et al., 2014, S. 40) und ihre Einbettung „in gesellschaftlichen Ordnungsprozessen empirisch untersucht, historisch situiert und auf ihre epistemologischen und ontologischen Auswirkungen hin problematisiert und theoretisiert“ (ebd., S.15). Die STS als Forschungsfeld sollen an dieser Stelle nicht in Gänze in ihrer Genese und in der Breite ihres inhaltlichen Spektrums dargelegt werden. Festzuhalten ist aber: indem Wissen als *Wissenspraxis* und Technologie ebenso als im fluiden Prozess des Werdens, als erst „durch die lokalen Praxen in ihrem konkreten So-Sein bestimmt“ (Niewöhner et al., 2014, S. 40) verstanden werden, lassen sich Ansätze aus Praxistheorien und STS produktiv aufeinander beziehen.

Die bereits im Abschnitt zu Praxistheorien dargelegten Diskussionen um die Verortung des „Ort“ des Sozialen und die Verteilung von Handlungsträgerschaft auf die an der Praxis beteiligten Entitäten findet sich auch in Forschungen zum Mensch-Technik-Verhältnis als eine zentrale Diskussions- und Konfliktlinie. So mäandern diese zwischen technik- und sozialdeterministischen Ansätzen (vgl. Allert, H. et al., 2017b, 144 ff.) und sind in vielen Fällen eingebettet in Ent- bzw. Ermächtigungsdiskurse. Ich werde für diese Arbeit keine abschließende Verortung in diesem Spannungsfeld vornehmen können – das ist auch nicht das Ziel meiner Forschung. Ich möchte aber, aus der dargelegten

praxistheoretischen Perspektive, versuchen, das Mensch-Technik/Technologie-Verhältnis immer als ein *performatives* und *kontingentes* zu lesen und dementsprechend die wechselseitige Bezugnahme zwischen Technik/Technologie, als Partizipand der Praktik und Menschen, als Teilnehmenden der Praktik, beleuchten.

Aus dieser Perspektive entgehe ich auch der Gefahr eines „digitalen Dualismus“ (Jurgenson, 2011) einer Gegenüberstellung und Dichotomisierung von Online- und Offline-Welt, Virtuellem und „Realem“. Jurgenson schlägt vor: „I am proposing an alternative view that states that our reality is both technological and organic, both digital and physical, all at once. We are not crossing in and out of separate digital and physical realities, ala *The Matrix*, but instead live in one reality, one that is augmented by atoms and bits“ (Jurgenson, 2011).

Theodore Schatzki (Schatzki, 2019, 185 ff.) weist darauf hin, inwiefern mit der sprachlichen und analytischen Abgrenzung eines „virtual“ bzw. „digital space“, wie häufig in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorgenommen, der Anschein erweckt werden könne, es gäbe so etwas wie eine virtuelle „Welt“, als separaten Raum (*space*), in den man eintreten könne, der abgelöst von der physischen, materiellen, „realen“ Welt existiere¹⁸. Diese analytische Erschaffung eines „digital space“ neben den von ihm vorgeschlagenen material, existential and represental spaces (vgl. ebd., S.186) hält Schatzki nicht nur für überflüssig, er sieht vielmehr das Risiko durch die Aufrufung des benannten „digitalen Dualismus“ (Jurgenson, 2011) Praktiken fälschlicherweise ihre physische Materialität zu entziehen. So führt er aus, dass auch in verschiedenen von ihm untersuchten digitalen bzw. Praxen wie z.B. dem des Spiels „Pokémon Go“ „...the associations that formed were composed of real flesh and blood human beings who proceeded through physical and existential spaces carrying on digitally mediated practices and interactions. What is different about these phenomena was simply that new material entities, and the software that ran on them, supported and were essential to the practices involved, opening up new or altered activities, interactions, practices and bundles“ (Schatzki, 2019, S. 186).

Ich möchte Schatzkis Position insoweit folgen, als dass ich Digitales und Technologisches und Physisch-Kopräseses ebenso nicht als entkoppelte Welten oder Räume betrachte. Jedoch halte ich die Untersuchung eines „digital space“ insoweit für gewinnbringend, als das im Zuge dessen Raum dafür entsteht, Analysevokabular und -

¹⁸ „...in a space or place that existed in or behind these devices“ (Schatzki, 2019, S.186).

foki zu zu entwickeln, welche *digitale* soziale Praktiken als räumlich verteilte und (Re-)Adressierungsmomente ohne kopräasente Körper fassen und beschreiben können.

Die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Begriffe und Konzepte wie Technik, Technologie, Digitales usw. eindeutig und endgültig zu definieren ist aus den genannten Gründen kaum möglich, ranken sich doch umfangreiche Diskussionen um deren Auslegung insbesondere hinsichtlich ihrer Beziehung mit bzw. zum Menschen und damit ihrer Agency, ihrer Handlungsfähigkeit und -macht.

Ich möchte, ganz grundlegend, in dieser Arbeit, wie von Allert und Asmussen (2017, S. 31) vorgeschlagen, Technologie immer als „Technik zusammen mit der, der Praktik inhärenten Nutzungslogik der Technik“ verstehen. Die Autor*innen (ebd.) schreiben weiter: „...entsprechend macht es einen Unterschied, wenn wir von Technik (digitales Objekt, Ding oder System) oder Technologie (im Sinne entsprechender Praktiken) schreiben.“ Die Entwicklung digitaler Technologien kann so als konstitutiv mit dem Sozialen verwoben verstanden werden: sie abstrahiert soziale Logiken und resultiert in einer „Darstellung und Verarbeitung von Informationen in einer numerischen und letztlich binären Form“ (ebd.). So erscheint der Prozess der Digitalisierung als Diskretisierung: „Ein Kontinuum wird in einzelne Elemente zerlegt, die Elemente codiert, so dass sie zu neuartigen Strukturen rekombiniert werden können“ (Krämer, 2020). Die Überführung diffuser, nicht-verbalisierter oder -verbalisierbarer, weil häufig impliziter Momente oder Logiken des Sozialen, wie z.B. bestimmter Gepflogenheiten in eindeutige vom Computer verarbeitbare Zahlenwerte und damit eine Explikation und Standardisierung dieser Logiken kann als Prozess des Übersetzens verstanden werden. Digitale Technologie erscheinen so nicht einfach nur als digitales Abbild des Nicht-Digitalen, sondern als eine Neu-Konstruktion. Die Übersetzung als Neu-Konstruktion ist geprägt von „(sozial geteilten) Vorstellungen darüber, was es zu berechnen und zu formalisieren gilt“ (Allert, H., Asmussen & Richter, 2017a, S. 13) und ist damit zwangsläufig ein selektiver Prozess¹⁹. Digitale Technologien stellen sich so als konstitutiv mit Mensch und Gesellschaft verwoben dar.

Ausgehend von dem hier dargelegten Verständnis von Technologie und Digitalität sind diese also nie entkoppelt von ihrer Anwendung, von ihrer Situiertheit, ihrer wechselseitigen Bezogenheit auf und Verstrickung mit und in (soziale) Praxis zu bestimmen.

¹⁹ Auf diesen Umstand werde ich in der Analyse in Bezug auf das Interface-Design zurückkehren.

Auf der Suche nach Konzepten und Ideen, die es möglich machen, Praktiken, die nicht in geteilten Räumen und körperlicher Kopräsenz der menschlichen Teilnehmenden stattfinden, als *soziale Praktiken* greifbar zu machen, geht es, wie bereits betont, nicht um die Abkehr von praxistheoretischen Perspektiven und ihrer Betonung der Materialität. Stattdessen soll diese Perspektive weiter geöffnet werden, um digitale Praktiken noch gegenstandsadäquater untersuchen zu können. So wird die Notwendigkeit der *für alle Teilnehmenden gleichen, geteilten physischen Räume* und die *kopräsente, wechselseitige Sicht- und Wahrnehmbarkeit aller Körper* in (Re-)Adressierungsprozessen für die Herstellung sozialer Praktiken und die Subjektivierung und Selbstbildung als menschliche Teilnehmende dieser hinterfragt. Damit wird die grundsätzliche Relevanz²⁰ der am Prozess des Herstellens beteiligten, materiellen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in keiner Weise geleugnet. Es geraten jedoch Technologien, wie das Konferenz-Tool BigBlueButton, als „digitale Materialitäten“ (*digital materialities*, Pink, Ard`evol und Lanzeni (2016)) in den Blick, die die physisch-stoffliche Materialität der Praktiken ergänzt²¹.

2.3 Synthetische Situationen

Wie im ersten Abschnitt dieses Theorieteils deutlich werden konnte, liegt ein Analysefokus praxistheoretischer Arbeiten auf dem konstitutiven Beitrag geteilter bzw. für alle gleichsam wahrnehmbarer Materialität und kopräsenter Körperlichkeit zum Vollzug der Praktiken und ebenso zu den (Re-)Adressierungsmomenten und damit der Subjektivierung und Selbstbildung als mitspielfähige Teilnehmende dieser. Um diese Perspektive für meine Untersuchung der Herstellung digitaler Seminare zu erweitern, möchte ich sie um das Konzept der „synthetischen Situation“ nach Karin Knorr Cetina (2009) ergänzen. In dieses möchte ich an dieser Stelle in Kürze einführen, um es dann in der Analyse an geeigneter Stelle aufgreifen zu können.

Knorr Cetinas Konzept der synthetischen Situation lässt sich als eine Art Aktualisierung der Goffmanschen „sozialen Situation“ (Goffman, 2009) verstehen. Goffmans Engagement-Begriff, der im Zuge der Vorstellung einer praxistheoretischen Doppelperspektive auf das Mitspielfähig-Werden als „becoming engaged“ (Brümmer & Mitchell, 2014) in dieser Arbeit aufgegriffen wurde, wird von ihm selbst im Rahmen der Untersuchung der „sozialen Situation“ eingeführt. Menschen werden durch bzw. in ihrem Engagement zu Teilnehmenden solcher sozialen Situationen. Diese erscheinen bei Goffman als „Interaktion unter der Bedingung körperlichen Ko-Präsenz [der

²⁰ Wann diese Relevanz höhere oder niedriger ist, sei am empirischen Gegenstand diskutiert.

²¹ Weiterführende Überlegungen hierzu finden sich unter anderem bei Leonardi (2010); Orlikowski (2007); Pink, Ard`evol und Lanzeni (2016).

Teilnehmenden, Anmerkung A.C.H.] bei zeitlicher und räumlicher Schließung“ (Oswald, 2019, S. 3). Goffman selbst formuliert: „Mit dem Begriff *Situation* beziehen wir uns auf die gesamte räumliche Umgebung der Menschen, die Teil einer Zusammenkunft sind (oder dabei sind, Teil davon zu werden). Situationen entstehen, wenn gegenseitig beobachtet wird, sie vergehen, wenn die vorletzte Person den Schauplatz verlässt“ (Goffman, 2009 bzw. 1963, S.34, Hervorhebung E.G.)²².

Dabei gerät insbesondere die von ihm gekennzeichnete Notwendigkeit der unmittelbaren Anwesenheit und damit der Kopräsenz der Situationsteilnehmenden in den Blick. Diese lässt sich, so Goffman (2009 bzw. 1963, S.40) auf zwei Ebenen analysieren. Er unterscheidet zwischen „nicht-zentrierter“ und „zentrierter Interaktion“ (ebd.). Bei ersterer Form der Interaktion, durch die eine Situation initial *sozial* wird, befinden sich die menschlichen Situationsteilnehmenden in Kopräsenz oder „gemeinsamer Präsenz“ (ebd., S.33), deren Bedingungen Goffman klar absteckt: „Die Personen müssen deutlich das Gefühl haben, dass sie einander nahe genug sind, um sich gegenseitig wahrzunehmen bei allem, was sie tun; es muss auch wahrgenommen werden, dass sie den anderen wahrnehmen, und sie müssen einander nahe genug sein, um zu fühlen, dass sie wahrgenommen werden“ (ebd.). Während der nicht-zentrierten Interaktion noch die „anscheinend beiläufig[e]“ Wahrnehmung (ebd., S.40) genügt, handelt es sich bei der zentrierten Interaktion um eine solche, in der „Personen sich versammeln und offensichtlich so kooperieren, dass ihre Aufmerksamkeit ganz bewusst auf einen einzigen gemeinsamen Brennpunkt gelenkt ist“ (ebd.). Die gleichzeitige, räumlich-geteilte Anwesenheit der Körper der menschlichen Teilnehmenden erscheint als zentrales Charakteristikum der Goffmanschen sozialen Situation – so bezeichnet er doch auch folgerichtig die alltagssprachliche „Körpersprache“ als „*Kontur des Engagements*“ (ebd., S.53, Hervorhebung E.G.). Wie auch verschiedene andere Autor*innen (vgl. u.a. Houben, 2018; Schultze & Brooks, 2019) versucht sich Knorr Cetina (2009) nun an einer Anwendung von Goffmans sozialer Situation auf bzw. ihrer Öffnung für medial und digital vermittelte Situationen und Praktiken, in denen weder physische Kopräsenz noch eine räumliche Schließung vorliegt.

Die von Knorr Cetina im Rahmen ihrer Studien des globalen Finanzmarktes entwickelte „synthetische Situation“ (Knorr Cetina, 2009) zeigt sich als Erweiterung der „nackten“ sozialen Situation (ebd., S.69). Eine synthetische Situation definiert die Autorin als „an environment augmented (and temporalized) by fully or partially scoped components—in

²² Hirschauer (2016a, S. 119) fasst hierzu zusammen: „Bei Goffman (an den Luhmann anschließt) hat Anwesenheit wie oben dargestellt zwei Aspekte: 1. Eine physische Kopräsenz, die visuelle Verfügbarkeit und Ausgesetztheit, aber auch taktile (An)Greifbarkeit von Körpern meint, 2. eine reziproke Wahrnehmung, die diese Kopräsenz bedeutsam macht.“

which we find ourselves in one another's and the scopic components' response presence, without needing to be in one another's physical presence" (ebd.)

In die von Knorr Cetina beschriebenen mediatisierten Praktiken treten nun also, praxistheoretisch als Partizipanden verstehbare, „skopische Medien“ (Knorr Cetina, 2012) – in Form von „Beobachtungs- und Bildschirmtechnologien, die distante bzw. unsichtbare Phänomene situational präsent machen“ (ebd., S.168) – ein, die auch räumlich verteilte und mediatisierte Situationen als sozial erscheinen lassen. Die Situationen sind nicht mehr „naked“, sondern „scopically articulated and augmented“ (Knorr Cetina, 2009, S. 69). Besonders dabei ist, dass die skopischen Medien nicht einfach nur abbilden, was in Kopräsenz auch für alle offen läge, sicht- und wahrnehmbar wäre. Vielmehr sammeln sie Daten, die in der klassischen face-to-face Interaktion nicht wahrnehmbar wären und machen diese erst sichtbar (und verbergen andere wiederum). Die skopischen Medien bilden also nicht einfach nur „natürliche“ Situationen medial ab, sondern sie „vermitteln [...] Interaktionen und greifen gleichzeitig in diese Transmission ein – sie sind also nicht passiv, spiegeln nicht einfach eine Situation, sondern gestalten sie mit“ (Reichmann, 2018, S. 94). Dieser Prozess beinhaltet somit auch eine (Vor-)Strukturierung des durch die Nutzer*innen Wahrnehmbaren: skopische Medien leisten „nicht nur die Überwindung räumlicher Distanzen, sondern insbesondere die Aggregation, Kontextualisierung und Hierarchisierung von Informationen über soziale Tatsachen, mit denen der*die Nutzer*in in Interaktion treten kann. [...]. Die Bildschirme repräsentieren somit nicht fixe Zustände oder Tatsachen, sondern sie appräsentieren (vgl. Schütz, 1962) Interaktionsoptionen, die weit über die Grenzen der Face-to-Face- oder Punkt-zu-Punkt-Kommunikation hinausreichen“ (Woermann & Kirschner, 2021, S. 271).

Die sich in diesem Rahmen entfaltende synthetische Situation kennzeichnet drei Eigenheiten: zunächst ist sie *hochgradig „informationell“* (Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 56) insofern, „als dass in ihnen permanent kleine Informations-Elemente, die aus allen Teilen der Welt kommen können, auftauchen und situational miteinander synthetisiert werden (müssen)“ (ebd.). Damit einhergehend ist die synthetische Situation zweitens *ontologisch fluide*, noch mehr als die koprärente Situation benötigt sie ständiger „Updates“ (Knorr Cetina, 2009, S. 70). Sie befindet sich in einem permanenten Modus des „Zusammengesetzwerdens“ durch ihre Teilnehmenden, benötigt deren aktive Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung mit der Situation. Die dritte Eigenheit der synthetischen Situation ist die Möglichkeit, dass diese zum „*symbolischen Interaktionspartner*“ (ebd., S.72) werden kann, mit dem ihre Teilnehmenden in Interaktion treten.

In einem permanenten, durch die skopischen Medien sichtbar gemachten, wechselseitigen Informationsstrom setzt sich die Situation, all ihre räumlich und körperlich verteilten Bestandteile synthetisierend, so immerzu erneuernd zusammen.

Anders als die kopräsente Situation basiert die synthetische Situation weniger auf einer räumlich- als auf einer zeitlich-geteilten Übereinkunft (vgl. Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 57). In Anschluss daran schlägt Knorr Cetina vor, für die Untersuchung der (Re-)Adressierung in synthetischen Situationen statt einer physischen, verkörperten Kopräsenz als Grundlage der gegenseitigen Anerkennung als Subjekte der Praktik, eine „response presence“ vorzusetzen, die beinhaltet „that the interacting party is not or need not be physically present but is accountable for responding without inappropriate delay to an incoming attention or interaction request“ (Knorr Cetina, 2009, S. 74).

Die hier dargelegten theoretischen Perspektiven sollen in dieser Arbeit als Untersuchungsvokabular und -werkzeug für die Analyse des gesammelten empirischen Materials zum Gegenstand der digitalen Seminare dienen. Bevor ich diesen ausführlicher vorstelle, werde ich in zunächst das methodische Vorgehen meiner Forschung darlegen.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Praxistheorien und Ethnographische Methoden

Praxistheoretische Arbeiten untersuchen, wie dargelegt wurde, soziale Praktiken *in ihrem Vollzug*. Das hat auch methodisch Konsequenzen: „[...] die Erforschung sozialer Praktiken [stellt] für Soziolog_innen eine erhebliche Herausforderung dar: Akteure sind zu dezentrieren, Artefakte und Techniken ernster und sprachlich-verfügbares Wissen weniger ernst zu nehmen, Einverleibungen und Körperperformanzen zu beobachten, *die* Gesellschaft als nationalstaatlich verengtes und essentialistisches Denkinstrument abzulehnen – um nur einige Herausforderungen anzudeuten“ (Lengersdorf, 2015, S. 177).

Dass Praktiken qualitativ und nicht quantitativ, eher rekonstruktiv als hypothesengeleitet erforscht werden sollten (Schäfer, F. & Daniel, 2015, S. 39), scheint aufgrund der Tatsache, dass praxistheoretische Arbeiten mehr nach dem „Wie“ als nach dem „Was“ der Herstellung sozialer Praktiken fragen, zumindest weitestgehend Konsens zu sein. Darüber hinaus wirkt die praxistheoretische Methodendiskussion jedoch an vielen Stellen etwas diffus – über die teilnehmende Beobachtung hinausgehende methodische

Verfahren werden häufig eher zurückhaltend und unter Vorbehalt verwendet. Grundsätzlich gelten ethnographische Verfahren als „Hausmethode“ (Schäfer, F. & Daniel, 2015, S. 40) der Praxistheorien. So operieren Ethnographie und Praxistheorie auf einem ähnlichen „Skalierungsniveau“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 36), indem sich beide in ihrer Untersuchung „auf den Bereich gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität [beziehen], der gewissermaßen auf halber Strecke zwischen den Mikrophänomenen der Interaktionsanalyse und den Makrophänomenen der Sozialstrukturanalyse komplexer Gesellschaften angesiedelt ist“ (ebd.).

Vorweg sei angemerkt: einige praxistheoretische Autor*innen (vgl. u.a. Janetzko, 2021; Querfurt, 2015; Schmidt, 2012) schlagen vor, statt von Ethnographie von Praxeographie zu sprechen, um so noch mehr dem performativen Charakter sozialer Praktiken gerecht zu werden – und damit dem Umstand, dass auch die praxeographische Forschung „selbst immer notwendig Teil der Praxis ist, in der das zu untersuchende Phänomen produziert wird“ (Niewöhner et al., 2014, S. 21). Ich werde in dieser Arbeit versuchen, eben jenem Umstand in meiner Analyse gerecht zu werden, jedoch für die Beschreibung und Reflexion meines methodischen Vorgehens auf Literatur und Vokabular der Ethnographie rückgreifen.

Die Ethnographie, die sich selbst als *Feldforschung* versteht, gibt keine eindeutige Methode vor, sondern bedient sich als „vielschichtige Forschungsstrategie“ (Breidenstein, 2006, S. 20) unterschiedlicher (Erhebungs-)Verfahren. Für die Wahl des der Forschung angemessenen Verfahrens gilt, so Breidenstein et al (2020, S. 39), ein „feldspezifischer Opportunismus“, also eine Ausrichtung an Feld und Gegenstand der jeweiligen Forschung. Dennoch bildet ein methodisches Vorgehen den Kern und in der Regel auch den Startpunkt jedes ethnographischen Forschens: die teilnehmende Beobachtung - auf die ich im Verlauf dieses Abschnitts noch ausführlicher eingehen werde. So bedeutet die Prämisse der Ethnographie, der Nachvollzug der sozialen Praktiken in ihrem Vollzug sei nur durch das Eintauchen der Forschenden in ihr Feld tatsächlich möglich, dass eben diese, „durch die andauernde Präsenz vor Ort einen direkten Einblick in die Praxis und die Lebensformen der Teilnehmer“ (ebd., S.9) zu erhalten versuchen. Aufgabe der Ethnograf*innen ist es dann, jene Erfahrungen im Feld so festzuhalten und zu analysieren, dass anderen die „Möglichkeit des sekundären Mitvollzugs“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 35) eröffnet wird.

Dabei wird nicht mehr nur vermeintlich „Fremdes“, wie noch in den Jahren der Entstehung der Ethnographie²³, sondern gerade eben auch „Eigenes“, Vertrautes zum Gegenstand der moderneren ethnographischen Forschung als „Soziologie des Alltäglichen“ (Hirschauer, 2010, S. 221). So schreiben Hirschauer und Amann (1997, S. 9): „Die in der Ethnographie liegende Affinität zum Kuriosen ist nicht eine Eigenschaft bevorzugte [sic] Gegenstände, sondern das Potential, alle möglichen Gegenstände ›kurios‹, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier zu machen. Dafür setzt die Ethnographie auf einen ›weichen‹ Methoden- aber ›harten‹ Empiriebegriff. Dessen Prämisse ist die Unbekanntheit gerade auch jener Welten, die wir selbst bewohnen.“ Fremdheit bleibt zentrales Charakteristikum des ethnographischen Forschens – aber nicht in der Suche des Fremden im Anderen, sondern in der „Befremdung“ (Hirschauer, 2010, S. 216) des Beobachter*innenstandpunkts. Eine solche Ethnografie des Alltäglichen „fängt vielmehr ‚zu Hause‘ an, erarbeitet sich aber einen ethnologischen Blick auf das Vertraute, sie wird zur Ethnologie der eigenen Gesellschaft“ (ebd., S.221).

Damit ein forschungsanalytischer Blick auf das Alltägliche möglich oder aber das zuvor Unvertraute im Verlauf der wiederholten Feldbesuche nicht allzu vertraut wird, braucht es aktiver Momente der Befremdung um, wie Hirschauer formuliert, „diese lästige Normalität und Vertrautheit des soziologischen Gegenstands aufzuknacken“ (ebd., S.217). Als methodologische Strategie wird hier vorgeschlagen, dem „going native“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 28), als Eintauchen in das Feld, in regelmäßigen Abständen ein „coming home“ (ebd.) in Form der Rückkehr an den Arbeitsplatz gegenüberzustellen. Die Verschriftlichung des Erlebten in empirische Daten und die rhythmische Unterbrechung der Feldphasen durch die wissenschaftliche Reflexion dieser (u.A. mit Kolleg*innen) sollen verhindern, dass das Beforschte allzu sehr alltäglich und gewohnt wird und somit aus dem Blick der Forschenden verschwindet, weil es sie nicht mehr zu überraschen vermag (vgl. Hirschauer & Amann, 1997, S. 21).

Damit zeichnet sich sogleich eine der zentralen Herausforderungen des ethnografischen Forschens ab: der Anspruch des Dabei-Seins und Teil-Werdens auf der einen und die Notwendigkeit des Sich-Befremdens auf der anderen Seite. Andrea Querfurt (2015, S. 217) schreibt hierzu: „Das Austarieren von Nähe und Distanz bringt es mit sich, dass ‚eintauchenden‘ Normalisierungstechniken spiegelbildlich solche des kontinuierlichen Befremdens des allzu Selbstverständlichen oder vertraut Gewordenen gegenüberstehen.“ Diese Gratwanderung ist weder gänzlich vermeid- noch lösbar.

²³So wurde die ethnographische Forschung als Untersuchung der nicht-eigenen „Ethnien“ angelegt (vgl. Hirschauer & Amann, 1997, 9 ff.).

Vielmehr wird sie notwendiger Teil des Reflexionsprozesses – vor, während und nach der Arbeit im Feld.

Die empirische Grundlage der vorliegenden Forschung zur Herstellung digitaler Seminare bilden Feldnotizen teilnehmender Beobachtungen, die um offene Leitfadeninterviews ergänzt werden. Bevor ich diese Methoden in ihrer Auswahl und Charakteristik diskutiere, benötigt es aufgrund des Forschungsgegenstandes des *digitalen* Seminars jedoch einen weiteren Einschub.

3.2 Digitale Ethnographie?

Neben der grundsätzlichen Herausforderung praxistheoretischer Forschungsprojekte, dem Forschungsinteresse und -feld angemessene Methoden zu wählen, konfrontiert der Gegenstand dieser Arbeit die Forscherin mit seiner räumlichen und körperlichen Verteiltheit und Digitalität. Im vorangegangenen Theorieteil wurde bereits dargelegt, inwiefern das die bestehenden Theorien sozialer Praktiken und Situationen und deren Vokabular herausfordert. Aber eben jener Umstand, jene Schwierigkeit des Fassens räumlich und körperlich-dinglich verteilter und doch digital zu „gemeinsamen“ und damit sozialen Situationen synthetisierter Praktiken, trifft ebenso den Prozess des empirischen Forschens.

Auch für die ethnographischen Methoden, allen voran die teilnehmende Beobachtung, gilt üblicherweise die „*anhaltende Kopräsenz* von Beobachter und Geschehen“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 21) als notwendige Bedingung der Forschung. Wie zentral die Praxistheorie Materialität und Körperlichkeit macht, konnte in meinen Ausführungen deutlich werden. Praktiken gelten gemeinhin als „in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar“ (Hirschauer, 2004, S. 73) – unter der Prämisse, dass sich alle Teilnehmenden der Praktik für den Verlauf dieser einen physischen Raum teilen, der dann von den Forschenden, als teilnehmende Beobachtende, betret-, sicht- und wahrnehmbar ist. Dieser Umstand bringt erhebliche Konsequenzen für die Anforderungen an das methodische Vorgehen mit sich: „[...] eine am post-strukturalistischen Materialismus ausgerichtete Praxissoziologie [muss] konsequenterweise immer bei der physischen Dimension der Praxis ansetzen. [...] In der [...] Konsequenz heißt dies, dass das, was sich nicht physisch materialisiert, auch nicht zum Forschungsgegenstand einer Soziologie der Praxis wird. Was also im Bereich der Intuitionen, Meinungen, Denkmuster usw. liegt und in herkömmlichen qualitativen Forschungsrichtungen über Interviews und fragende Methoden erfasst wird, bleibt in der Praxisforschung ausgeklammert. Nur die physische Materialität dieser Intentionen oder Strategien oder Meinungen, also deren Niederschlag in der physischen Verfasstheit der

Dinge, Körper und Artefakte erhält empirische Relevanz für die soziologische Erforschung der Praxis“ (Schäfer, F. & Daniel, 2015, S. 44).

Nun untersucht diese Arbeit jedoch digitale soziale Praktiken, die sich gerade dadurch *konstituieren*, dass sich die Teilnehmenden eben nicht einen gemeinsamen physischen Raum teilen und nicht wechselseitig in ihrer Kopräsenz sinnlich wahrnehmbar sind. Für das empirische Vorgehen bedeutet das: auch der teilnehmenden Beobachterin präsentiert sich nur der digital abgebildete Anteil des Seminars als öffentlich beobachtbar – Dahinterliegendes, Körperlich-Dingliches, das weiterhin (wie zu zeigen sein wird) konstitutiver Bestandteil der Praktik bleibt, bleibt für sie im Verborgenen. So finden Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung vom eigenen Arbeitsplatz aus - häufig in der Privatwohnung - statt; wahrgenommen und aufgezeichnet wird, was im eigenen Raum geschieht oder aber über das digitale Interface optisch oder akustisch vermittelt wird. Das digitale Seminar als „synthetische Situation“ ändert also auch die Bedingungen des Beobachtens und der Beobachtbarkeit. Die Kopräsenz von Forschenden und Beforschten, die üblicherweise zentrales Charakteristikum ethnographischen Arbeitens ist, beruht auf einem *räumlichen* und einem *zeitlichen* Kriterium: das Beobachten soll „gleichörtlich“²⁴ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 22) und „synchron“ (ebd.) stattfinden. Digitale Praktiken erfüllen das erste Kriterium nicht, sodass auch das Erforschen dieser Praktiken diesem nicht gerecht werden kann. Wie lässt sich damit als Forscherin umgehen?

In den letzten zwei Jahrzehnten sind diesbezüglich verschiedene Ansätze als „Digital Ethnography“ (Hjorth, Horst, Galloway & Bell, 2017), „Virtual Ethnography“ (Boellstorff, Nardi, Pearce, Taylor & Marcus, 2012), „Digital Anthropology“ (Horst & Miller, 2019) oder auch „Cyber Anthropology“ (Knorr, 2011) entworfen worden. Diese liefern eine Auswahl an Arbeiten, die sich an einem methodischen Umgang mit empirischen Projekten im Forschungsfeld des Internets und in diesem Zusammenhang einer Entwicklung digitaler ethnographischer Methoden versuchen. Dabei sind insbesondere soziale Medien wie Facebook oder Instagram und deren alltägliche Nutzung und Online(rollen)spele wie Second Life prominente Untersuchungsgegenstände. Auch auf dem Feld der digitalen Ethnographien ist das Verhältnis von Mensch und Technik, Virtuellem und Physischem vieldiskutiert. Vereinent liefern sie aber eine Prämisse, auf die ich in dieser Arbeit

²⁴ Hirschauer und Amann (1997, S.22) nennen hier das „Desiderat der Gleichörtlichkeit“ ethnografischer Forschung, welches Breidenstein et al (2020, S.46) folgendermaßen begründen: „durch die Annahme, dass Sozialität wesentlich *in Situationen* stattfindet, und durch die Annahme, dass Situationsteilnehmer einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben, der auch das Erlernen von sozialen Kompetenzen über kulturelle Grenzen hinweg ermöglicht.“

zurückgreifen möchte: die Relation von online und offline wird als Prozess, als Kontinuum gelesen, das Mensch-Technik-Verhältnis, wie bereits oben beschrieben, als ein performatives. Digitale Praktiken aller Art erscheinen so nicht als entkoppelte, separate Praktiken in einem gesonderten virtuellen Raum, sondern, wie bereits besprochen, als soziale Praktiken, in denen physisch-materielle Offline-Welt und virtuelle Online-Welt miteinander verwoben sind – und so auch die ethnographischen Forscher*innen als solche „aufnehmen“.

Was die hier vorliegende Untersuchung von den Phänomenen unterscheidet, denen sich die digitalen und virtuellen Ethnograph*innen in ihren Arbeiten primär widmen ist, wie bereits beschrieben, dass es sich bei den digitalen Seminaren nicht um eine genuin digitale Praktik handelt – beobachtet wird ein Transitionsprozess einer tradierten Praktik, die sich nun unter veränderten, digitalen und materiell verteilten Bedingungen formiert. Für die Untersuchung eines solchen Phänomens zeigen sich die erwähnten Ansätze nur bedingt anschlussfähig, sodass sich auch in den Arbeiten zu digitalen Ethnographien noch methodische Leerstellen ergeben .

So stellt sich diese Forschung als ein theoretisches und methodisches Vortasten dar – eben weil es sich dabei für Teilnehmende und Forschende auf verschiedenen Ebenen um eine nicht-routinierte Praktik, ein unvertrautes Phänomen handelt. Anstatt hier also ein „sauberes“, fehlerfreies methodisches Setup als digitale Ethnographin präsentieren zu können, versuche ich meine Überlegungen und Versuche, die Herausforderungen und Grenzen des digital Forschens offen zu legen. So ist nicht nur das Teilnehmende-Werden, sondern ebenso das Forscherin- und Beobachterin-Werden als Subjektivierungs- und Selbst-Bildungsprozess zu verstehen - der sich im Falle dieser Forschung unter besonderen, der kopräsenten Ethnographie gegenüber veränderten räumlichen und körperlichen Bedingungen vollzieht.

3.3 Wahl der Erhebungsmethoden

Die Wahl der Erhebungsmethoden dieser Forschung erfolgte unter Berücksichtigung der dargelegten Überlegungen zu einer den digitalen sozialen Praktiken angemessenen empirischen Forschungsstrategie, wobei diese im Prozess immer wieder hinterfragt, reflektiert und überarbeitet wurde.

Kern der hier dargelegten empirischen Ergebnisse bilden Feldnotizen aus teilnehmenden Beobachtungen in digitalen Seminaren der Universität Oldenburg seit dem Auftakt der coronabedingten digitalen universitären Lehre im April 2020²⁵.

Wie dargelegt wurde, gilt die teilnehmende Beobachtung als „Hausmethode“ (Schäfer, F. & Daniel, 2015, S. 40) der Praxistheorien. Auch für das vorliegende Forschungsvorhaben, die Untersuchung der Herstellung digitaler Seminare, schien diese Erhebungsmethode als naheliegendste Wahl, um Einblick in die „Vollzugswirklichkeit“ (ebd., S.43) jener Praktiken zu erhalten.

Zunächst einmal begann die Erhebung als ein noch sehr unstrukturiertes Notieren erster Beobachtungen zu Beginn des Sommersemesters 2020, ausgelöst durch das Gefühl, dass der Wechsel in die digitale Lehre einschneidende Erfahrungen für alle Beteiligten mit sich bringen könnte und das zu diesem Zeitpunkt noch eher alltagssoziologische Interesse daran, *wie* diese aussehen würden. Im Rahmen des Seminars „Werkstatt qualitative Forschungsmethoden“, welches ich in jenem Semester belegte, konnte dieses Interesse dann in eine empirische Forschung übersetzt werden. Hierfür wurden die Beobachtungen in Bezug auf die Fragestellung „Wie wird Teilnahme im digitalen Seminar hergestellt?“ genauer strukturiert und geplant. So wurden in den ersten Wochen des Semesters in drei Seminaren, in denen ich als Studierende partizipierte und zusätzlich in drei Seminaren, in denen ich als Tutorin teilnahm und in den jeweiligen Tutorien, die ich leitete, Beobachtungen als Feldnotizen gesammelt (hierzu unten mehr). Nach kurzer Zeit schloss sich meine Kommilitonin Clara Groeger dem Forschungsprojekt an. Für eine kurze Zeit erfolgte eine parallele Beobachtungsphase beider Forscherinnen.

Jedoch ergab sich schnell eine Begrenzung dieser Erhebungsmethode. So wurde in Gesprächen mit anderen Teilnehmenden der digitalen Seminare, sowohl Studierenden als auch Lehrenden, deutlich, dass sich hinter dem, was für die Beobachtenden z.B. über die Benutzeroberfläche als stummgeschaltetes Mikro und damit stets als nicht weiter explizierbare Nicht-Beteiligung erschien – da einheitlich als rot durchgestrichenes Mikrofonsymbol am Namen sichtbar – sehr unterschiedliche Modi der Teilnahme am digitalen Seminar verbergen konnten, die jeweils auf sehr unterschiedliche Bezugsrahmen referierten. Um den Umstand, dass körperliche Äußerungen, Routinen und Eigensinn der Teilnehmenden, aber auch deren Arbeitsumgebungen als physische

²⁵ Bereits hier sei erwähnt: es werden zum einen Feldnotizen verwendet, die bereits im Rahmen eines studentischen Forschungsprojekt erhoben wurden. Diese werden in Rücksprache mit dem Dozenten der betreffenden Veranstaltung und den beiden Betreuer*innen dieser Arbeit in die Analyse eingebunden. Zudem werden sie um zusätzlich für diese Masterarbeit im Sommersemester 2021 erhobene Feldnotizen ergänzt.

Bezugsräume ihrer Teilnahme am Seminar in gewisser Weise „Black Box“ blieben schien es somit wertvoll, zusätzlich zu den eigenen Beobachtungen, erweitertes Teilnahmewissen „anzuzapfen“ (Scheffer, 2002, S. 364). Nach regem Austausch mit dem betreuenden Dozenten und den anderen Teilnehmenden der Forschungswerkstatt, entschlossen wir uns, ergänzend offene Leitfadeninterviews mit Studierenden zu führen, die dann schlussendlich zum Kern der Forschungsarbeit wurden und auch in dieser Arbeit Verwendung finden. Auch Gruppendiskussion wurden als mögliche, fruchtbare Methode diskutiert, aber letztendlich auf Grund der pandemischen Umstände wieder verworfen.

Dass Leitfadeninterviews nicht in Gänze dem üblichen praxistheoretischen Forschungsmodus entsprechen, weil sie eine weitere Deutungsebene – die der Befragten - einziehen, die nicht dem Anspruch entspricht, nur das direkt physisch Materialisierte und damit öffentlich Beobachtbare zum Gegenstand des Forschens zu machen, wurde bereits dargelegt. Aus genannten Gründen ist es meiner Einschätzung nach jedoch bereichernd für die vorliegende Forschung, mehrperspektivisch zu arbeiten und die verschiedenartigen Daten in der Analyse füreinander fruchtbar zu machen. Breidenstein et al (2020, S. 96) weisen außerdem darauf hin, wie ergänzende Interviews den Beobachter*innenblick erneut schärfen können: „„Das geäußerte oder gezeigte Teilnehmerwissen verbessert die Beobachtungsfähigkeit. Der Beobachter kann dann das Geschehen mit anderen Augen sehen. In diesem Sinne hat das *ethnografische Interview* einen anderen Bezug zur Praxis als gängige Interviews über Ereignisse, die Fragesteller und Befragter *nicht* teilen. Das ethnografische Interview kann Eindrücke stiften oder verdichten, während isolierte Interviews Aufschluss geben über Erfahrungsschatz und Selbstkonzept eines Teilnehmers.“

Die teilnehmenden Beobachtungen wurden parallel zur Durchführung der Interviews durch mich im Verlauf des Forschungsprojektes bis in das Wintersemester 2020/21 weitergeführt, um den Blick auf den Gegenstand weiter zu schärfen, jedoch wurden die Feldnotizen hierzu schlussendlich nicht in der Seminararbeit verwendet²⁶. Auf diese aufbauend wurde der empirische Datenkorpus dann im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit im Sommersemester 2021 um weitere teilnehmende Beobachtungen in Seminaren ergänzt. Hierbei fügte ich zudem durch Feldnotizen in Seminaren, die ich nun als Lehrende leitete, eine dritte Beobachter*innenperspektive hinzu.

²⁶ Für die vorliegende Arbeit möchte ich eine Auswahl dieser nutzen.

Für die Analyse in dieser Arbeit werde ich sowohl meine eigenen Feldnotizen aus den teilnehmenden Beobachtungen der genannten drei Semester, insbesondere dieser als studentischen Teilnehmenden, als auch ausgewählte Interviewausschnitte nutzen. Die Verwendung der im Rahmen der Forschungswerkstatt erhobenen Beobachtungsdaten erfolgt unter Absprache mit dem betreuenden Dozierenden, ebenso die Verwendung von nicht in der im Seminar eingereichten Hausarbeit verwendeten Transkriptausschnitte der Leitfadeninterviews. Werden solche genutzt, die bereits in der dortigen Analyse Platz finden, oder auf dortige Erkenntnisse referiert, so werde ich das jeweils explizit kennzeichnen²⁷.

3.3.1 Teilnehmende verdeckte Beobachtungen

Die Wahl des Forschungsfeldes und der Zugang zu diesem wurde für diese Arbeit quasi mit dem Forschungsinteresse mitgeliefert: die eigene Involviertheit als Lehrende, Tutorin und Studierende in verschiedenen Seminaren an der Universität Oldenburg, die ab April 2020 in digitaler Form auf der Plattform BigBlueButton durchgeführt wurden, drängte eine Beobachtung dieser nahezu auf. Bei den für die Beobachtungen ausgewählten Veranstaltungen handelte es sich größtenteils um Seminarveranstaltungen des Studiengangs „Sport und Lebensstil“ oder anderen geistes- oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die in ihrer Konzeption auf den Austausch und die Diskussion der Studierenden angelegt waren. Die Seminare fanden nahezu alle als reine Audiokonferenzen statt, sodass in diese Arbeit auch nur Beobachtungen solcher eingehen²⁸.

Um dem Phänomen der Reaktivität (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 57-59) vorzubeugen – der Veränderung des Verhaltens der menschlichen Teilnehmenden der Praktik aufgrund des Wissens, beobachtet zu werden – und die performative Herstellung des digitalen Seminars als solche nicht dadurch zu beeinflussen, dass sie explizit zum Thema wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 42) wurden die Beobachtungen verdeckt durchgeführt. Die ethischen Gründe, die es nahelegen, die Forschendentätigkeit für die Teilnehmenden der beobachteten Praktik offenzulegen wurden hierfür nicht ausgeblendet, jedoch schien die verdeckte Beobachtung aus genannten Gründen für die Verfolgung des Forschungsinteresses notwendig und zudem

²⁷ Ich möchte an dieser Stelle herzlich Clara Groeger danken: zum einen für die Erlaubnis, das Datenmaterial unserer gemeinsamen Forschung weiter zu verwenden, zum anderen für den regen und bereichernden Austausch im Rahmen unserer Arbeit, der Inspiration für viele der in dieser Arbeit besprochenen Aspekte lieferte.

²⁸ Teilweise wurde in den Seminaren zeitweise von Lehrenden oder Referierenden die Kamera zugeschaltet. Beobachtungen hierzu und Kontrastierungen mit „reinen“ Audiokonferenzen werde ich aufgrund des Umfangs dieser Arbeit an dieser Stelle jedoch außenvorlassen.

nur in geringem Maße problematisch, da ein Großteil der Feldnotizen sich auf das eigene In-Position-Bringen als Teilnehmende der Seminare bezog und die Beobachtbarkeit der anderen beteiligten Personen ja, wie dargelegt, gerade so stark limitiert war. Trotz alledem wird in der Analyse der Feldnotizen darauf geachtet, dass keine Rückschlüsse auf die jeweiligen Seminare und die beteiligten Personen gezogen werden können. Bei den Analysen der Tutorinnen- und Lehrendentätigkeit wird sich zum Schutz der Studierenden der Seminare ausschließlich auf die Beobachtung meiner eigenen Vorbereitungen und Äußerungen bezogen. Sicherlich sind aber insbesondere bei den methodischen Verfahren der virtuellen Ethnographie, die die Beobachtendentätigkeit grundsätzlich mehr „verschleiert“, als die kopräsente Ethnographie es tut, forschungsethische Aspekte bisher wenig beleuchtet und damit perspektivisch weiter zu diskutieren.

Das Problem, dass bei der verdeckten teilnehmenden Beobachtung Feldnotizen erst mit großem zeitlichen Versatz zum Feldbesuch angefertigt werden können, stellt sich im vorliegenden Fall nicht – die Notizen sind in manchen Fällen fast parallel, in anderen direkt im Anschluss an das Seminar oder in Pausen während des Seminars dokumentierbar gewesen.

Die Anforderung des ständigen „Austarieren[s] von Nähe und Distanz“ (Querfurt, 2015, S. 217) ethnographischer Forschung wurde weiter oben diskutiert. Im Falle dieses Forschungsprojektes war die Nähe zum Feld natürlicherweise gegeben: der Zugang erfolgte problemlos, weil die Forschende als legitimer Teil sämtlicher Veranstaltungen erschien, eine Störung trat durch den Feldaufenthalt somit nie auf. Das mit dieser starken Nähe zum Feld die Herstellung der für die Forschung nötigen Distanz eine Herausforderung darstellte, ist somit wohl offenkundig. Die bereits vor Beginn der Forschungsarbeit bestehende Involviertheit in die Seminare der Universität Oldenburg, die persönliche Betroffenheit des Wandels von der kopräsenten zur digitalen Lehre und bestimmte bestehende Abhängigkeiten in Lehr-Lern-Kontexten machten eine saubere Distanzierung nicht möglich. So erschien das Zurückziehen auf die Beobachtendenposition, um forschungsanalytischen Abstand zu gewinnen und einen Blick auf die praxiseigenen Abläufe zu gewinnen, an manchen Stellen nicht möglich, da ein aktives Einbringen als Teilnehmende zwingend gefordert war, oder aber in solchen Seminaren als auffälliger Bruch und Störung der Gruppendynamik, in denen die Forschende als Studierende „normalerweise“ sehr aktiv (durch z.B. regelmäßige Wortbeiträge) den Verlauf dieses mitgestaltete. Diese Problematik war aufgrund des Gegenstandes der Forschung nicht gänzlich aufzulösen.

Was sich jedoch als Vorteil in Bezug auf die Notwendigkeit der ethnographischen Befremdung herausstellte, war der Umstand, dass sich die Forschende, allen anderen Teilnehmenden der Praktik gleich, mit der Umstellung auf die digitale Lehre einem Krisenexperiment-ähnlichen Zustand gegenübergestellt sah. So forderte diese Umstellung die vertrauten, eingeschliffenen universitären Routinen heraus, indem es sie ihrer üblichen materiell-dinglichen Komponenten beraubte. Die für alle Beteiligten entstehende Unsicherheit machte so für die Forschende die ethnographische Frage „What the hell is going on here?“ (Clifford Geertz zitiert nach Hirschauer & Amann, 1997, S. 20) zu einer sich natürlich stellenden, die nicht erst methodologisch herbeibefremdet werden musste. Das sonst so Alltägliche der Universität schien zunächst fremd, das sonst Vertraute unvertraut. Eben jenes „Zuhause“, von welchem aus Hirschauer (2010, S. 221) vorschlägt, das ethnografische Forschen zu beginnen, die Alltäglichkeit des Universitätsalltages und die den Teilnehmenden so gewohnten Abläufe, wurden mit neuen Bedingungen konfrontiert, die den Kern der universitären Routinen sichtbar machten, indem sie diese herausforderten.

Jedoch stellten sich trotz alledem über den Verlauf der drei beobachteten und in die Arbeit einfließenden Semester Gewöhnungseffekte ein, die somit einer analytischen Distanzierung durch regelmäßige reflektierende Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material benötigten.

Insgesamt stammen die für die Analyse in dieser Arbeit genutzten Feldnotizen aus folgendem Korpus von Aufzeichnungen teilnehmender Beobachtungen:

- Sommersemester 2020 (April-Juli): 3 Seminare als Studierende, 3 Seminare als begleitende Tutorin, 3 Tutorien
- Wintersemester 2020/21 (Oktober-Januar): 1 Seminar als Studierende, 2 Seminare als begleitende Tutorin, 2 Tutorien
- Sommersemester 2021 (inkl. Vorbereitung März-Juli): 2 Seminare als Studierende, 1 Doppelseminar als Dozierende, ergänzende Einzelveranstaltungen als studentische Teilnehmende

3.3.2 Offene Leitfadeninterviews

Wie beschrieben wurden im Rahmen des qualitativen Forschungsprojektes im Sommersemester 2020 die teilnehmenden Beobachtungen um Interviews ergänzt²⁹.

²⁹ Aus denen exemplarische Ausschnitte in der für die Veranstaltung eingereichten Forschungsarbeit verwendet wurden.

Es handelte sich hierbei um offene Leitfadeninterviews, die mit fünf Studierenden der Universität Oldenburg im Juli 2020, also am Ende des ersten „digitalen Semesters“ geführt wurden. Alle Befragten studierten zu diesem Zeitpunkt in geistes-, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Fachrichtungen und waren bereits fortgeschritten in ihrem Studienverlauf – eine der Befragten studierte im 4. Bachelorsemester, die anderen vier befanden sich bereits im Masterstudium. Allen war also gemein, dass sie mit *normalen*, kopräsenten universitären Abläufen vertraut und damit in der Lage waren, diese in ein Verhältnis zu den Abläufen unter pandemischen Bedingungen zu setzen³⁰. Die von den Studierenden beschriebenen Seminare fanden fast ausschließlich als reine Audiokonferenzen statt, jedoch in Ausnahmefällen auch mit der Zuschaltung von Kameras³¹.

Aufgrund der besonderen Bedingungen des digitalen Semesters und dem daraus resultierenden Mangel an Möglichkeiten, z.B. uns unbekannte Studierende in der Universität spontan anzusprechen, entschieden wir uns, auch in Hinblick auf den Umfang und die zeitliche Begrenzung des Forschungsprozesses, für Studierende aus unserem Bekanntenkreis als Interviewpartner*innen. Vorteil der Nähe zu den Interviewten war das bereits bestehende Vertrauensverhältnis und das voraussichtlich problemlose Einschwingen auf die „alltagsprachlichen Kompetenzen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahar, 2014, S. 80) des Gegenübers. Nachteilig könnte sich eben jene Nähe auf die Explikation bestimmter alltagsweltlicher Logiken und Abläufe ausgewirkt haben. Dabei kann sowohl ein angenommenes Vertrauensverhältnis als auch der Umstand, dass Interviewte und Interviewende demselben Feld angehören, dazu beitragen, dass viele Dinge beidseitig als bekannt vorausgesetzt werden und dadurch nicht in ihrer Besonderheit hervortreten können. Formulierungen wie „Das kennst du sicher auch“ oder „du weißt ja, wie das hier läuft“ sind dafür beispielhaft zu nennen.

Leitfadengestützte Interviews

Bei den durchgeführten Interviews handelte es sich um offene leitfadengestützte Interviews (vgl. Helfferich, 2019). Die Verwendung eines Leitfadens diente der Fokussierung auf das Forschungsinteresse, während gleichzeitig eine möglichst große Offenheit für den Verlauf des Gespräches gewahrt wurde. Der Leitfaden fungierte somit als Orientierung und Struktur, auf die die Interviewende zurückkommen konnte, ohne,

³⁰ Was für die Seminararbeit als ein passendes Sample schien. Im Zuge dieser Arbeit wäre sicherlich auch interessant gewesen, Interviews mit Erstsemesterstudierenden zu führen, die auf keine Erfahrungen bezüglich der kopräsenten universitären Lehre zurückgreifen.

³¹ Interviewausschnitte die sich auf Videokonferenzen beziehen, werden in dieser Arbeit jedoch nicht verwendet.

wie von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 88) befürchtet, Relevanzstrukturen und Ordnungsmuster der Befragten „immer wieder abzuschneide[n] und dem vorab vorgenommenen Ordnungsraster [zu] unterw[erfen].“

Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte hierfür getreu des Prinzips „So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferich, 2019, S. 670): in den vorherigen teilnehmenden Beobachtungen in Bezug auf die Fragestellung – „Wie wird Teilnahme im digitalen Seminar hergestellt?“ - entstandene Relevanzsetzungen wurden eingebracht, gleichzeitig jedoch insbesondere durch den Beginn mit einem großen Erzählstimulus das freie Sprechen der Befragten angeregt. Der Aufbau des Leitfadens erfolgte somit „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127). Der verwendete Leitfaden findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Interviews fanden im Juli 2020 statt, wobei vier der Interviews dabei über digitale Konferenztools erfolgten und eins in Kopräsenz. Die digitalen Interviews wurden, nach Einwilligung der Interviewten und deren Aufklärung über die Anonymisierung der Daten, direkt in den Konferenztools aufgezeichnet, das Interview in Kopräsenz wurde über das Aufnahmeprogramm eines Handys aufgezeichnet. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 50 und 120 Minuten und fanden zu von den Interviewten präferierten Terminen statt. Alle Befragten befanden sich während des Interviews bei sich zuhause. Die Interviews wurden jeweils nur von einer der Forscherinnen geführt, um eine asymmetrische Gesprächssituation zu vermeiden.

Die Erlaubnis für die anonymisierte Verwendung der Interviews für diese Arbeit wurde sich bei allen Befragten eingeholt.

Im Anschluss wurden die aufgenommenen Interviews im Programm „MaxQDA“ transkribiert, wobei die von Kuckartz et al (2008, S. 27) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln angewendet wurden, die den Fokus auf die inhaltlich-semantische Ebene der Interviews legen und somit eine leichte Glättung von Sprache und Interpunktion nahelegen.

3.4 Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in einem an der Grounded Theory³² (Vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 190 ff.) angelehnten Modus. So bestand diese aus einem über den gesamten Erhebungsprozess andauernden „Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung“ (ebd., S.200) in Form des Rückbezugs der Daten auf Forschungsfrage und Theorieperspektive. Die regelmäßige Sichtung des entstehenden

³² Ursprünglich entwickelt von Glaser und Strauss (1980).

Materials in Form von Feldnotizen, erste offene Kodierungen und das Anfertigen theoretischer Memos (ebd., S. 206 ff.) machten es so möglich, die weiteren Beobachtungen im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu fokussieren und „zuzuspitzen“ (ebd.). So entstanden im Laufe der Erhebungsphase immer wieder erste Hypothesen, die mit den weiteren Feldbesuchen weiterentwickelt oder verworfen wurden³³.

Nach Abschluss aller Erhebungen Mitte Juli 2021 erfolgte dann eine erste offene Sichtung alles vorhandenen Materials aus Interviews und teilnehmenden Beobachtungen³⁴. Transkripte und Feldnotizen lagen dabei digital verschriftlicht vor. In diesem ersten Schritt wurde zuerst alles Material konzentriert gelesen und mit Notizen und paraphrasierenden Sätzen oder Schlagworten versehen. Für den nächsten Schritt der Auswertung erfolgte dann eine Selektion des für die Forschung relevanten Materials – der sehr umfangreiche Datenkorpus wurde so auf eine forschungsinteressengeleitete Auswahl begrenzt. In einer zweiten Sichtungsrunde des ausgewählten Materials wurden nun induktive Kategorien entwickelt, aus denen ein erster induktiver Kodierleitfaden entstand. Das zunächst offene und dann selektive Kodieren ermöglicht dabei, so Breidenstein (2006, S. 33), die „Suche nach Strukturen, Relevanzen und »Themen« in den Daten.“ Der induktive Kodierleitfaden wurde im Anschluss um einzelne deduktive, sich aus dem Forschungsinteresse und der Theorieperspektive ergebenden Kategorien erweitert. Dabei zeigte sich, dass eine händische, analoge Auswertung – mit Papier und Stift – mir bis zu diesem Punkt eine bessere Übersicht über den immer noch umfangreichen Datenkorpus ermöglichte. Nach der Anwendung des ersten induktiv-deduktiven Leitfadens auf das empirische Material erfolgten einige Anpassungen – manche Kategorien konnten gestrichen werden, andere benötigten genauere Aufschlüsselungen und damit weitere Unterkategorien – bevor die finale Kodierrunde, dann wieder digital, stattfand.

Die Aufbereitung und Strukturierung der kodierten Daten für die Verschriftlichung der Analyse machte eine letzte, ausführliche Sichtung notwendig, in der ein roter Faden in Form einer Argumentationsstruktur im Hinblick auf die Bearbeitung der Forschungsfrage entwickelt wurde.

³³ Die intensive Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial und die Auswertung dieses im Rahmen der Forschungsarbeit mit Clara Groeger trugen selbstverständlich in hohem Maße zu einer (Weiter-)Entwicklung der Hypothesen bei.

³⁴ Die Interviews wurden bereits im Rahmen des Forschungsprojektes mit Clara Groeger gesichtet und codiert. Für diese Arbeit wurde jedoch nicht auf die dort verwendeten Kategorien zurückgegriffen, sondern ein von mir gemeinsames Kategoriensystem für Transkripte und Feldnotizen entwickelt.

4. Analyse

Im Folgenden sollen ausgewählte empirische Daten in Bezug auf die Frage des *Wie* der Herstellung digitaler Seminare ausgewertet werden.

Die Gliederung meiner Analyse besteht hierfür in einer systematischen Aufarbeitung verschiedener sich im Vollzug der Herstellung der digitalen Seminare ergebender Problemfelder, die jeweils mit einer Auswahl an empirischem Material unterfüttert werden – Feldnotizen und Interviewausschnitte werden dabei frei kombiniert³⁵. Die Anordnung der Problemfelder in dieser Analyse zeichnet teilweise eine gewisse Chronologie aus, an anderen Stellen verweisen diese jedoch auch umgekehrt, wechselseitig oder zirkulär aufeinander, oder sie werden parallel zueinander relevant (gemacht).

Dabei wird deutlich, dass der Prozess der Herstellung digitaler Seminare sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Forschende folgende Fragen aufwirft: Wann / wo / wer / was / wie ist [nicht] digitales Seminar?

4.1 Verlust (gewohnter) Materialitäten³⁶

Eindeutigste und offensichtlichste Charakteristik der digitalen Lehre, die sich sowohl im Vollzug der Praktik als auch in ihrer Untersuchung geradezu aufdrängt, ist die veränderte Materialität und Körperlichkeit. Bereits in der Einführung in Theorie und Methode dieser Arbeit konnte deutlich werden, wie sehr praxis- und adressierungstheoretische Ansätze, aber auch ethnographische Verfahren üblicherweise geteilte physische Räume und in ihnen kopräsent, sich aufeinander beziehende Körper zur Voraussetzung von Beobachtung und Analyse sozialer Praktiken machen.

Auch für die Teilnehmenden der Praktik des digitalen Seminars erscheint das veränderte körperlich-materielle Setting zunächst als Verlust von Bezugspunkten, die eine Sicherheit über das „Existieren“ von Seminaren darstellen, wie ich im Folgenden am empirischen Material zeigen möchte.

³⁵ Es wären verschiedene andere Gliederungen denkbar gewesen: so ließe sich die Analyse anhand der unterschiedlichen Erhebungsmethoden, der Beobachtendenperspektive oder in einer zeitlichen Chronologie über die Semester strukturieren. An dieser Stelle habe ich mich nach intensiver Auseinandersetzung mit dem empirischen Material jedoch für eine systematische Gliederung entschieden.

³⁶ Die ersten vier an dieser Stelle verwendeten Interviewausschnitte wurden bereits in der erwähnten Forschungsarbeit mit Clara Groeger verwendet. Ich greife einige der dort entwickelten Analysefoki auf und erweitere sie in dieser Arbeit.

Zu Anfang war ich ganz überfordert. Also ich weiß nicht. Ich kam halt rein in diese Räume, in diese digitalen Räume und dachte mir nur so »ui, wo bin ich denn jetzt hier und wer bin ich und wo sind die anderen« (Interviewte A., Absatz 12)³⁷

Das erste Eintreten der Interviewten A. in das digitale Seminar beschreibt sie als Moment der Unsicherheit und Überforderung: der von ihr betretene „digitale Raum“³⁸ bietet ihr keine Anhaltspunkte über das *Wo* und das *Wer* der Praktik. Unsicherheit löst dabei dreierlei aus: die Nicht-Greifbarkeit des physischen Ortes des Seminars und seiner Anordnungen und damit die Schwierigkeit der eigenen Verortung, die Selbstpositionierung als Teilnehmende und die Positionierung der „Anderen“, der weiteren menschlichen Teilnehmenden der Praktik also³⁹.

Der Verlust der gewohnten, tradierten Materialitäten universitärer Lehr-Lern-Situationen wird hier offenkundig. Auf der Suche nach dem *Wo* des Ich im digitalen Raum fehlen zunächst einmal räumliche Bezugspunkte: weder ein Seminarraum innerhalb eines Universitätsgebäudes auf einem Universitätscampus, noch physische Ausstattungen dieser Räume mit Tischen, Stühlen, Tafeln, Büchern usw. und deren spezifischen Anordnungen liefern „Gebrauchssuggestionen“ (Hirschauer, 2016b, S. 52) und damit Sicherheit über das „Bestehen“ des Seminars als universitärer Praktik. Damit erschwert sich die Verortung innerhalb dieses immens: wenn nicht klar ist, *wo* (und damit auch ob überhaupt und wenn ja wie, hierzu mehr im Abschnitt 4.3) das digitale Seminar ist bzw. sich vollzieht, wird eine – zunächst einmal räumliche – Lokalisation als Teilnehmende in diesem, die die Interviewte A. schon fast verzweifelt zu suchen scheint, zur Herausforderung. So beschreiben sie und auch andere Interviewte den ersten Eindruck der Räumlichkeit des digitalen Seminars als „schwarzes Loch“ (Interviewte B., Absatz 16) – in Alltagssprache als Inbegriff des Nicht-Greifbaren, Diffusen, als Gegenteil von Orientierung gebend also.

Nicht nur das *Wo* sondern auch das *Wer* des digitalen Raums zeigt sich für die Interviewte A. als Problem. „Wer bin ich?“ fragt nach einer Subjektposition in der Praktik des digitalen Seminars, die weit über die räumliche oder geographische Verortung hinausgeht. Stattdessen stellt die veränderte Materialität der digitalen Lehre ihre Teilnehmenden vor die Herausforderung sich unter neuen, ihnen unvertrauten

³⁷ Die Interviewten werden anonymisiert, mit alphabetisch-geordneten Kürzeln nach der Reihenfolge des Auftauchens in dieser Analyse.

³⁸ Für diesen Abschnitt der Analyse werde ich den von der Interviewten verwendeten Terminus des „digitalen Raums“ verwenden, um so ihre Deutungen, Bezüge und Rahmungen aufgreifen zu können. Die Diskussion zur Schwierigkeit der Dichotomisierung von digitalem und nicht-digitalem Raum findet sich weiter oben.

³⁹ Alle drei Aspekte werden im weiteren Verlauf der Analyse ausführlich Beachtung finden.

Bedingungen als solche zu subjektivieren und selbst-zu-bilden (vgl. (Alkemeyer et al., 2015). Teilnehmende der Praktik des digitalen Seminars zu werden und zu sein (verstanden als ein permanentes *doing*) erfordert einer praktikenspezifischen Mitspielfähigkeit, die sich nicht reibungslos aus der kopräsenten digitalen Lehre übertragen lässt. Hierauf werde ich im Verlauf dieser Analyse an verschiedenen Stellen ausführlicher zurückkommen.

Was jedoch bereits an dieser Stelle deutlich wird ist, wie eng die Subjektivierung der Einzelnen als Teilnehmende der Praktik an andere Teilnehmende als Gegenüber geknüpft ist. Die Unsicherheit nach dem *Wo* der „Anderen“, die die Interviewte A. äußert, resultiert in die Schwierigkeit des Sich-in-Verhältnis-Setzens zu diesen. (Re-)Adressierungsprozesse und damit Subjektivierungsprozesse sind sowohl in den beschriebenen theoretischen Konzepten wie auch augenscheinlich für die sozialen Akteur*innen als Teilnehmende von Praktiken zuvorderst körperliche Momente des wechselseitigen Sich-in-Position-Bringens und damit auf eine gegenseitige Sichtbarkeit angewiesen. So beschreibt auch Interviewte C.:

Und das finde ich halt an der Präsenzuni cool und irgendwie wichtig auch, dass ich Personen vor mir habe, die ich irgendwie sehe. Ich finde das irgendwie total wichtig, auch die Mimik und Gestik und dieses ‚Zwischen den Tönen‘⁴⁰. (Interviewte C., Absatz 46)

Die Teilnahme am universitären Seminar äußert sich für sie somit in hohem Maße non-verbal: *dass* und *wie* jemand teilnimmt zeigt sich nicht nur in der Faktizität inhaltlicher Wort- oder Schriftbeiträge, sondern spielt sich insbesondere in körperlichen (Re-)Adressierungsmomenten ab, wie auch in einer Feldnotiz meiner teilnehmenden Beobachtungen deutlich wird:

Der Dozent referiert eine Weile zu einem Abschnitt des Textes, den wir gelesen haben und fragt danach in die Runde, ob das alle verstanden haben. Einige Sekunden lang passiert nichts, es ist ganz still. Dann sagt er: „Ihr müsstet euch irgendwie äußern. Ich kann euch ja nicht sehen und nicht sehen, ob ihr versteht, was ich meine“. (Feldnotiz als Tutorin in einem Seminar, 20.11.2020)

Erkennbar wird hier, wie das „Nicht-Sehen“ des Gegenübers nicht nur eine Unsicherheit bezüglich der Anwesenheit oder des Teilnahmestatus der Studierenden auslöst, sondern vom Dozenten inhaltliches Verstehen als am Körper ablesbar verstanden wird,

⁴⁰ Das von der Interviewten beschriebene „Zwischen den Tönen“ und die Schwierigkeit, dieses im digitalen Seminar zu artikulieren, wird im Verlauf der Analyse genauer aufgegriffen.

sodass die Nicht-Sichtbarkeit eine sonst nicht unbedingt notwendige Explikation des Verstanden-Habens notwendig macht. Auch in meinen teilnehmenden Beobachtungen, sowohl als Dozierende, als auch als Tutorin stellte sich diese Notwendigkeit immer wieder als Herausforderung oder sogar Hindernis dar. Die Interviewte B. greift eben jenen Umstand aus Studierendensicht auf:

Wenn ich einen bestimmten Begriff sage, den ich vielleicht erst...der ein bestimmtes Konzept darstellt, den wir gerade überhaupt erst haben, dann guckt man ja auch, wie verstehen die einen das, wie reagieren die anderen darauf, nicken die, können die verstehen, was ich sage, gucken die zum Beispiel mit den Augen nach oben und denken nach, oder ist ganz klar, was ich sage. Also man merkt ja irgendwie total viel, ob man überhaupt verstanden wird. Und das nicht nur inhaltlich, sondern auch, ob die was mit einem anfangen können und das hast du da halt nicht. Du kannst dich auch im Gespräch nicht mehr korrigieren, in dem was du sagst und das tut man sonst im Seminarraum schon, weil man halt die Reaktionen gleichzeitig wahrnimmt. Und so musst du halt richtig darauf warten.
(Interviewte B, Absatz 18)

Auch für die Interviewte B. wird an den Körpern der anderen Teilnehmenden der Praktik sichtbar, ob diese das Gesagte verstanden haben. Sie zählt eine Reihe mimischer und gestischer (Re-)Adressierungsmomente auf, die sie als eindeutig übersetzbar versteht, so zum Beispiel das Nicken als Geste für das Verstehen des Gesagten. Ihre Äußerung „Man merkt ja irgendwie total viel, ob man verstanden wird“ macht deutlich, inwiefern es sich hierbei um ein implizites, praktisches Wissen handelt, wie insbesondere die etwas weniger eindeutigen Gesten z.B. des Blicks nach oben, zu lesen sind. Anders als der Dozent aus der vorherigen Feldnotiz, der eine seinem Beitrag nachgelagerte Bestätigung des Verständnisses der Studierenden einfordert, betont Interviewte B. die Notwendigkeit der Resonanz anderer für die Ausformung ihres Wortbeitrages *im Sprechen*. Das Gesagte ist in ihrer Wahrnehmung etwas in ständigen körperlichen Feedback- und Resonanzschleifen Entstehendes: ein Satz wird begonnen und nimmt dann erst auf die körperlichen Reaktionen der Gegenüber eingehend seinen Weg – es braucht diese sichtbaren Adressierungspartner*innen also zur kleistschen „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist, 1805). Wie einschneidend der Verlust eben jener von Teilnehmenden der Praktik des digitalen Seminars wahrgenommen werden kann, macht die Äußerung der Interviewten A. deutlich:

[...] ich sehe keine Reaktion und das ist bei mir ganz wichtig in Seminaren, zu gucken wie wird darauf reagiert und wie erweitert mich der andere, alleine mit

seiner Haltung mir gegenüber, wenn ich etwas sage. Und daraufhin kann ich ja reagieren. Und das fehlt mir. Und das habe ich dann in Kauf genommen, dass es mir fehlt [beteiligt sich in der Konsequenz nicht mit Wort- oder Schriftbeiträgen an dem Seminar, Anmerkung A.C.H.]. (Interviewte A., Absatz 40)

Der „Andere“ wird hier zur „Erweiterung des Selbst“, auf die sich die Interviewte A. angewiesen sieht. Die wechselseitige körperliche (Re-)Adressierung als Teilnehmende der Praktik macht sie zum so integralen Bestandteil ihrer Subjektivierung als solcher, dass der Verlust der Möglichkeit körperliche Reaktionen auf ihre Wortbeiträge zu *sehen*, für sie zum gänzlichen Verzicht auf diese führt.

Die verringerten bzw. veränderten Möglichkeiten der körperlichen Resonanz auf (Wort-)Beiträge werde ich in einem späteren Teil der Analyse noch einmal aufgreifen. Zuvor möchte ich jedoch ein erstes Zwischenresümee ziehen: Die kopräsenste universitäre Lehre als Referenzrahmen setzend⁴¹ erscheint die Formierung der Praktik des digitalen Seminars im Vollzug, die sich in einer Herstellung relationaler Bezüge zwischen räumlich-dinglichen Anordnungen, anderen menschlichen Teilnehmenden und dem (sich-)subjektivierenden Ich als Teilnehmende permanent performativ vollzieht, zunächst einmal als zwei ihrer zentralen Grundbedingungen – geteilter Materialität und Körperlichkeit – beraubt. Der „digitale Raum“ macht einen mühelosen Anschluss an die Routinen der kopräsensten Lehre unmöglich, es ergeben sich Kopplungsprobleme zwischen (zum Teil jahre- oder jahrzehntelang) eingeübten (Re-)Adressierungssequenzen als Teilnehmende universitärer Seminare und den Anforderungen die die neuen, digitalen Bedingungen stellen.

Zu Beginn der Umstellung von der kopräsensten auf digitale Lehre lässt sich ein, so meine These, durch die veränderte Materialität befeuerter, Übergang beobachten, den Boltanski (2010) als Eintritt vom „praktischen“ (ebd., S.99-105) ins „meta-pragmatische Register“ (ebd., S.106-115) beschreibt. Boltanski entwirft diese zwei Register als Rahmungen für die grundlegende, aus der körperlichen Situiertheit der menschlichen Subjekte (vgl. ebd., S.95) resultierende Unsicherheit der Praxis und den damit zusammenhängenden Konfliktpotenzialen. Im ersten „Modus“, dem praktischen Register, bleiben diese Konflikte noch weitestgehend „kalt“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35): Routinen laufen nahezu reibungslos, die Teilnehmenden engagieren sich kompetent und „glauben“ an das „Spiel“ der Praktik (Bourdieu's *illusio*, vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, 128 ff.), die Praktik vollzieht sich somit störungsfrei. Das praktische

⁴¹ Wie es durch Befragte und Forscherin aufgrund ihrer „Gewöhntheit“ an und Vertrautheit mit der kopräsensten Lehre in der je eigenen universitären Laufbahn dauerhaft vorgenommen wird.

Register kennzeichnet sich durch eine „relativ hohe Toleranz in Bezug auf die Perspektiven, Interpretationen und Erwartungen der Teilnehmer“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35), sie werden hingenommen, kleine Abweichungen lokal repariert oder ausgeglichen, um die Praktik am Laufen zu halten. Das Reflexionsniveau ist innerhalb dieses Registers gering, sodass die Möglichkeiten, „Frustration und Unbehagen in explizite Forderungen umzuwandeln“ (Boltanski, 2010, S. 102) begrenzt bleiben – die Frage „was es mit dem, was ist, auf sich hat“ bleibt weitestgehend unbehandelt⁴².

Kommt es jedoch zu einer Überschreitung der Toleranzschwelle, indem Reibungen oder Nicht-Passungen verschiedener Intentionen oder Deutungen entstehen, können die Konflikte, die vorher noch unbeachtet blieben oder repariert wurden, „Heiß-Werden“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35). Es vollzieht sich dann ein Wechsel auf das „meta-pragmatische Register“, welches durch ein höheres Reflexionsniveau gekennzeichnet ist: „[...] ein Niveau, auf dem die Aufmerksamkeit der Teilnehmer sich von der zu bewältigenden Aufgabe weg auf die Frage verlagert, wie das, was abläuft, zu *qualifizieren* bzw. zu kennzeichnen sei. Ihre Aufmerksamkeit wendet sich nun der gemeinsamen Handlung selbst zu, ihren Modalitäten, den Bedingungen ihrer Möglichkeit, den Formen, in die sie sich einschreibt. Was man gerade noch tat, als täte man es gemeinsam, scheint sich nicht mehr von selbst zu verstehen [...]“ (Boltanski, 2010, S. 106). Genau das ist es, so scheint mir, was im Moment der Umstellung von der kopräsenten auf die digitale universitäre Lehre geschieht⁴³: der Entzug der gewohnten, geteilten Materialität und Körperlichkeit universitärer Lehre verändert die Bedingungen so weit, dass Erwartungen und Intentionen, aber auch (verkörperte) Dispositionen und implizites Wissen nicht mehr reibungslos in den Verlauf der Praxis eingehen. Es kommt zu Nicht-Passungen und Kopplungsproblemen, die die Praktik ins Stocken bringen. Die Teilnehmenden werden, unabhängig davon, ob sie das wollen oder nicht, unter anderem mit den selbstreferentiellen Fragen danach, „was ‚ich‘ hier eigentlich gerade tue beziehungsweise was ‚wir‘ hier eigentlich gerade tun“ (Molis, 2017, S. 116) konfrontiert, die sie, von der Situation gelöst (Alkemeyer et al., 2015, S. 36), von einem reflexiven und kritischen Standpunkt her beurteilen müssen. Seminar-Machen bzw. -Herstellen ist nichts mehr, was routinisiert vor sich hinläuft: während vorher primär die Inhalte, die Ausgestaltung und die Anforderungen in Formen von Prüfungsleistungen Teil der Diskussionen und Reflexionen der Teilnehmenden der Seminare waren, ist es nun

⁴² Inwiefern auch im praktischen Register, in „laufenden“, „funktionierenden“ Praktiken Momente der Reflexion und Kritik stecken (können) möchte ich an dieser Stelle nicht weiter diskutieren, ich verweise aber u.A. auf Alkemeyer (2013, 49, Fn. 80); Molis (2017, S. 116).

⁴³ Natürlich ist zu beachten, dass die Krisenhaftigkeit hier nicht nur in der Situation bzw. im situativen Vollzug des digitalen Seminars steckt. Stattdessen ist sie struktureller Natur, sämtliche Praktiken müssen sich auf veränderte Bedingungen einstellen.

tatsächlich die Frage danach *wie* digitales Seminar hergestellt wird und was die Bedingungen dafür sind, die sich allen Teilnehmenden – Studierenden wie Lehrenden – aufdrängt und sie zu einer mehr oder weniger „aktiven“ Auseinandersetzung damit zwingt.

Eben jener Frage und einigen der sich im Zusammenhang des Versuchs ihrer (performativen) Beantwortung durch die Teilnehmenden der Praxis ergebenden Problemfelder und Reibungspunkte möchte ich mich im weiteren Verlauf dieser Analyse widmen.

4.2 Das Konferenztool als geteilte Materialität

Wie bereits deutlich werden konnte, löst die veränderte Materialität der digitalen Seminare Unsicherheit bei ihren Teilnehmenden aus, die sich nun nicht mehr routiniert in die Praxis einklinken können – das Vertraute erscheint plötzlich fremd, die Routinen und Dispositionen un-passend. Dabei ist die Besonderheit in diesem Falle, dass es ausnahmslos allen Teilnehmenden so geht, nicht nur einzelnen, neu hinzukommenden: auch der Versuch, als Einzelne*r mitspielfähige*r Teilnehmende*r der universitären Lehre in Kopräsenz zu werden kann scheitern oder mindestens haken und ruckeln, wenn es zu maßgebenden Nicht-Passungen zwischen der laufenden Praktik und den Dispositionen der werdenden Teilnehmenden kommt. Die Konsequenz daraus ist zumeist entweder, im äußersten Fall, ein Ausschluss der Einzelnen, weil die praktikenspezifischen Normen der Anerkennbarkeit die Teilnehmenden-to-be nicht als intelligible Teilnehmende der Praktik lesbar machen, oder aber ein aus dem Engagement der Teilnehmenden – als doppelseitiger Prozess des Verpflichtet-Werdens und Sich-Einbringens (vgl. Brümmer & Mitchell, 2014; Goffman, 2009) – resultierender iterativer Wandel dieser Normen und damit auch der Routinen der Praktik⁴⁴. Es ist jedoch nicht die Praktik der (kopräsenten) universitären Lehre als solche, die unter der Nicht-Passung mit Einzelnen gänzlich einbricht, die Routinen und Traditionen halten sie relativ stabil am Laufen. Im Fall der digitalen Lehre gestaltet es sich hingegen, zumindest in der Anfangsphase⁴⁵, anders: universitäre Praktiken erwecken für die Teilnehmenden (in besonderem Maße die, die schon lange Studierende oder Lehrende sind) weiterhin die Erwartung an praktikenspezifische Routinen, an akademische Traditionen. Diese scheinen jedoch eng an die Bedingungen der kopräsenten Körper in physischen

⁴⁴ Ich möchte mich an dieser Stelle kurzhalten, verweise jedoch auf detailliertere Ausführungen zu den Themen Normen der Anerkennbarkeit, Engagement, Befähigung usw. im Theorieteil dieser Arbeit.

⁴⁵ Wie auch im Abschnitt zum Übergang von praktischem in meta-pragmatisches Register beschrieben.

Räumen der Universität als gemeinsamem Bezugsrahmen und damit als materielle Sedimentierung und Beleg für das Existieren und Laufen universitärer Praktiken wie dem Seminar geknüpft zu sein. Der Wegfall dieser geteilten Materialitäten als Ankerpunkte irritiert die Praktik des Seminars als solcher und lässt deren Routinen – auf der Kontrastfolie der Präsenzlehre - zunächst dysfunktional erscheinen.

Die digitalen Seminare finden nun also nicht mehr in den physischen Räumen der Universität statt. Stattdessen stellt das digitale Konferenztool, welches an der Universität Oldenburg den Namen „BigBlueButton“ trägt, die Seminar“räume“⁴⁶. Dabei stellt sich dieses – gemeinsam mit dem bereits in Präsenzlehre verwendeten Campusmanagementsystem „Stud.Ip“ - als einziger und damit zentraler, materieller⁴⁷ Bezugspunkt aller Teilnehmenden der digitalen Lehre dar.

Im Folgenden möchte ich das Tool „BigBlueButton“ kurz vorstellen⁴⁸, um dann empirisch zu untersuchen, wie dieses auf verschiedene Weise zum Partizipand der Praktik (Hirschauer, 2004, vgl.) wird, der diese präfiguriert.

4.2.1 Das Konferenztool „BigBlueButton“

Das Tool „BigBlueButton“ ist ein digitales Konferenztool, welches an der Universität Oldenburg in die bereits vorher genutzte Plattform „Stud.Ip“ eingebettet wurde. Es ermöglicht die Durchführung synchroner Veranstaltungen als Video- oder Audiokonferenzen. Allen Lehrenden und Studierenden der Universität ist das Erstellen von Meeting-Räumen auf BigBlueButton möglich, wobei für die Seminarveranstaltungen in der Regel bereits zu Semesterbeginn feste „Seminarräume“ durch die Lehrenden eingerichtet werden.

Die Benutzeroberfläche - das „User-Interface“⁴⁹ - des Tools gestaltet sich wie folgt:

⁴⁶ Mit Martina Löws (2017) prozessualer Raumkonzeption werden solche nicht als ‚Container‘, sondern als »relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten«, die »in der Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln« (ebd., S.271) dynamisch konstituiert wird verstanden (vgl. auch Schmid, Veits & Vorrath, 2018, S. 12).

⁴⁷ Als „digitale Materialität“ (Vgl.Pink, Ard`evol & Lanzeni, 2016).

⁴⁸ Eine noch ausführliche Beschreibung und Analyse des Tools und seines Interfaces – und deren Entwicklung – halte ich in diesem Zusammenhang für sehr spannend. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit, werde ich diesen Abschnitt jedoch kurz halten und mich für die Analyse auf ausgewählte Aspekte beschränken.

⁴⁹ Ernst (2017, S. 101) zum Interface-Begriff: „Verengt man den Begriff des Interfaces auf die graphischen und haptischen User-Interfaces, dann sind Interfaces Schnittstellen, an denen auf Grundlage kulturell und sozial präformierten Praxiswissens die Operationsmöglichkeiten mit einem technischen System ausgelotet werden.“

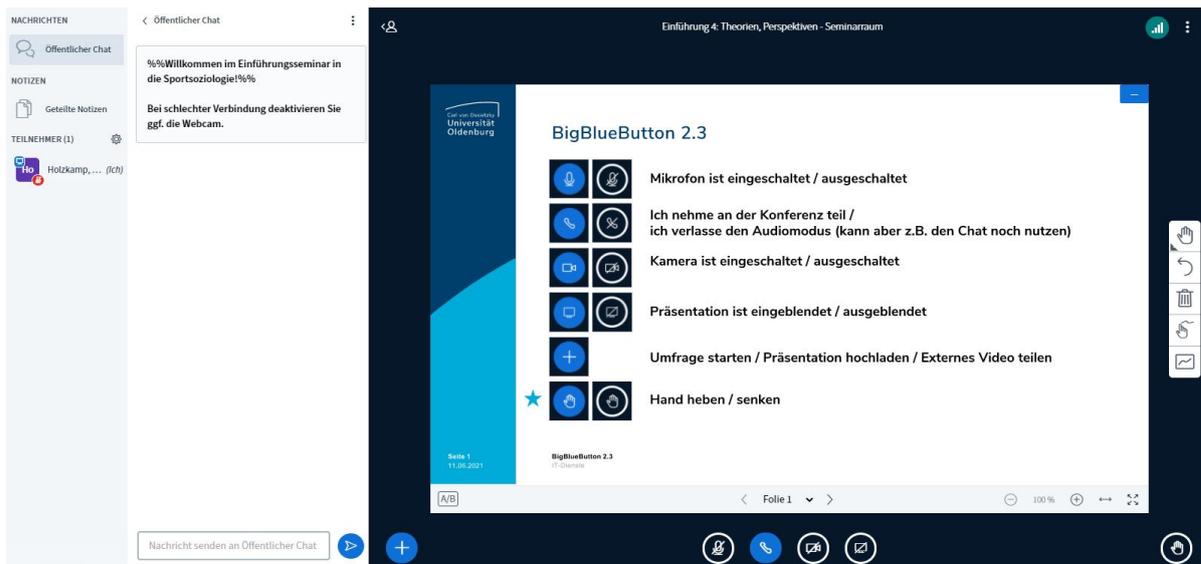


Abb. 1: Screenshot Interface BigBlueButton (eigene Aufnahme)⁵⁰.

Wie auf Abb. 1 sichtbar ist, besteht das Interface aus drei Segmenten: Ganz links ist eine Liste der eingeloggtten Teilnehmenden zu sehen. Diese erscheinen dort mit dem von ihnen in Stud.IP eingetragenen Namen und zusätzlich auf einer farbigen Kachel als Kürzel (so in meinem Falle das „Ho“). Am rechten unteren Rand der Kachel ist zu sehen, mit welchen Kommunikationsmedien die jeweilige Person zugeschaltet ist – mit Kopfhörer und Mikrofon (rotes, durchgestrichenes Mikrofonsymbol, wenn dieses ausgeschaltet ist, grün, wenn es an ist) oder nur mit Kopfhörern (grünes Kopfhörersymbol), ist die Person mit keinem von beidem zugeschaltet oder befindet sich noch im „Audiocheck“ (dem vom Tool angebotenen Test von Mikrofon und Kopfhörer/Lautsprecher beim Betreten des Meetingraums), so bleibt der kleine Kreis weiß. Bei angeschalteter Kamera erscheint das Kamerabild auf dem rechten Segment (dazu gleich mehr). Zudem erscheint an der linken oberen Ecke der Kachel der Person, die aktuell die Präsentator*innenrechte hat (Grundeinstellung ist hier die Person, die den Raum erstellt hat, häufig also der*die Dozierende, je nach Einstellung kann es aber auch die erste Person sein, die den Raum betreten hat), ein blaues viereckiges Symbol, welches eine Präsentationsleinwand zeigt. Durch den Klick auf einzelne Teilnehmende öffnet sich ein Optionsmenü – beim eigenen Namen mit der Möglichkeit, einen „Status“ in Form eines Emoticons zu setzen, der dann statt dem Namens Kürzel erscheint, bei den Namen der anderen, kann die Funktion „Privaten Chat starten“ ausgewählt werden. Über den Namen der eingeloggtten Personen gibt es durch den Klick auf ein Zahnradsymbol für die Person mit Präsentator*innenrechten die Möglichkeit, verschiedene Einstellungen bezüglich der Teilnehmendenrechte vorzunehmen und Gruppenräume zu erstellen

⁵⁰ Der Screenshot findet sich noch einmal als größere Abbildung im Anhang dieser Arbeit.

(hierauf komme ich in der Analyse ausführlicher zurück). Im ersten Segment findet sich zudem die Möglichkeit der Auswahl der Anzeige von entweder Chat (Öffentlicher oder privater Chat) oder „Geteilten Notizen“ im zweiten Segment.

In der Auswahl „Chat“ ist es allen eingeloggten Personen möglich, Nachrichten zu tippen, die sofort, inklusive des Namens, darüber erscheinen und eine Art schriftliches Gespräch ermöglichen. In den „geteilten Notizen“ wird anonym an einem gemeinsamen Dokument gearbeitet – was jemand schreibt, kann also jederzeit durch andere gelöscht oder verändert werden.

Das dritte Segment, welches mehr als die Hälfte des gesamten sichtbaren Interfaces einnimmt, zeigt in der Grundeinstellung beim Öffnen jedes Meetingraums eine Standard-Präsentationsfolie, die die nutzbaren Funktionen des Tools – die unter und neben der Präsentationsfolie als Buttons angeklickt werden können – wie z.B. das Ein- und Ausschalten des Mikrofons, das Teilen des eigenen Bildschirms oder das „Handheben“ erklärt. Durch das Klicken auf das Symbol am linken unteren Rand des dritten Segments, welches ein Plus-Zeichen zeigt, kann die Person mit Präsentator*innenrechten zudem eine eigene Präsentation hochladen, eine Umfrage starten, eine*n zufälligen Teilnehmer*in auswählen oder ein externes Video teilen (auch hierzu mehr in der Analyse). Die Präsentationsfläche kann zudem als eine Art Whiteboard genutzt werden, auf dem, im rechts wählbaren „Mehrbenutzermodus“ von allen Teilnehmenden geschrieben und gemalt werden kann (der Name ist dabei am Cursor sichtbar). Alternativ kann die Präsentationsfläche auch minimiert und dadurch nicht mehr sichtbar gemacht werden. Im dritten Segment des Interfaces von BigBlueButton erscheinen zudem alle zugeschalteten Kamerabilder, mit zugehörigem Namen, nebeneinander über der Präsentationsfolie, oder wenn diese minimiert ist als Kacheln auf der gesamten Fläche – je nach Anzahl der zugeschalteten Kameras in der Größe skaliert. Hat jemand das Mikrofon angeschaltet und kann das Tool Geräusche einer bestimmte Lautstärke (welche das ist, bleibt unklar) registrieren, so wird der Name auf einer kleinen, länglichen, während des Sprechens klar und in Sprechpausen matt erscheinenden Kachel am oberen Rand des dritten Segments angezeigt.

4.2.3 Das Konferenztool als Partizipand der Praktik

Bereits im Theorieteil dieser Arbeit wurde angedeutet, dass es sich beim Prozess der Digitalisierung immer um eine Diskretisierung handelt: zur Herstellung der informationstechnischen Verarbeitbarkeit ist eine Modellierung des Sozialen und dabei eine Selektion und Explikation von impliziten Logiken des Sozialen notwendig. Schon in der nüchternen Beschreibung des Konferenztools BigBlueButton (wie oben versucht)

wird diese extrem augenfällig: das Tool bzw. sein User-Interface entwirft ein Modell eines Meetingraums, in welchem bestimmte (Re-)Adressierungen und Konstellationen nahegelegt werden, während andere erschwert oder verunmöglicht werden, es präfiguriert die Praktik des digitalen Seminars, indem es ihm einen materiellen⁵¹ Bezugsrahmen setzt.

In die Programmierung und Gestaltung des Tools und seines Interfaces gehen dabei bestimmte Vorstellungen (ir-)relevanter Momente und Konstellationen des digitalen Seminars⁵² als sozialer Situation ein – mit der zuvor formulierten Prämisse der konstitutiven Verstrickung von (digitaler) Technologie, Mensch und Gesellschaft (vgl. Allert, H. et al., 2017a) kann das Konferenztool als sozial-(re)produktiv und sozial-(re)produzierend verstanden werden. Während sich im Tool selbst im Zuge der Modellierung und Standardisierung als Übersetzung der sozialen Situation des Seminars in den digitalen „Raum“ notwendigerweise entstandene „komplexitätsreduzierte Bestimmtheitserzeugungen“ (Allert, H. & Asmussen, 2017, S. 28) finden, die bestimmte Diskurse und Vorstellungen von sozialer Interaktion im universitären Kontext und damit auch den menschlichen Teilnehmenden dieser Praktiken aufgreifen und reproduzieren, erlangen diese jedoch erst in der Nutzung im Vollzug der Praxis Wirksamkeit, sodass diese als „unweigerlich miteinander verwoben“ und „konstitutiv aufeinander bezogen“ (Allert, H. & Asmussen, 2017, S. 39) erscheinen.

Eine Auswahl solcher Momente, in denen das Konferenztool BigBlueButton als Partizipand der Praktik des digitalen Seminars wirksam wird, möchte ich im Folgenden anhand empirischen Materials darstellen.

4.2.4 Rechte, Hierarchien und Gesprächskonstellationen

Sehr deutlich wird bereits in der Beschreibung der Funktionen des Konferenztools, dass in dieses unterschiedliche Teilnahme-, Verwaltungs- und Gestaltungsrechte und eingelassen und damit bestimmte Hierarchien impliziert sind.

So kommen dem*der Teilnehmenden mit Präsentator*innenstatus diverse Rechte zu, die sie in ein - je nach in der Einrichtung gewählter Voreinstellung - mehr oder weniger asymmetrisches (Re-)Adressierungsverhältnis zu den anderen Teilnehmenden bringt: sie (und nur sie – Präsentator*in kann nur eine Person gleichzeitig sein)⁵³ kann Umfragen erstellen, den eigenen Bildschirm teilen, eine Präsentation oder ein externes

⁵¹ Wenn auch nicht physischen.

⁵² Oder aber auch digitaler Vorlesungen oder Besprechungen. Ich lasse diese im Rahmen dieser Arbeit jedoch bewusst außer Acht.

⁵³ Teilweise ist es möglich, dass Tutor*innen einzelne dieser Rechte parallel zur Dozierenden bzw. zur präsentierenden Person wahrnehmen können.

Video hochladen und damit ungleich starken Einfluss auf den inhaltlichen Verlauf der Seminarsitzung nehmen. Noch auffälliger wird die hierarchische Konstellation von Präsentator*in und „normalen“ Teilnehmenden in Bezug auf die Verwaltungsrechte, die erstere innehat: sie kann Teilnehmende händisch aus dem Meeting entfernen, ihren Status zurücksetzen, einzelne oder sämtliche Mikrofone stummschalten. Diese sehr drastische Demonstration des hierarchischen Verhältnisses kann dabei auch von Seite der Präsentator*innen (und damit alle Verwaltungsrechte innehabenden) als unangebracht und störend empfunden werden, wie aus meiner Feldnotiz als in einem Seminar anwesende Tutorin hervorgeht:

*Wir beschließen eine kurze Pause zu machen. Von allen werden ihre Mikrofone stummgeschaltet, einige verlassen sogar komplett die Konferenz. X. hat aber anscheinend vergessen sein Mikrofon auszumachen, sodass man nach wenigen Sekunden bei ihm zuerst Musik hört und dann ein Hintergrundgespräch. In den Chat schreibt jemand: „X., dein Mikro ist noch an“. X. reagiert nicht. Da ich als Erstellerin des BBB-Raums Präsentator*innenrechte habe, schalte ich schnell durch einen Rechtsklick auf X.s Namen sein Mikrofon stumm. Ich will ihn irgendwie schützen, davor dass wir alle, vor allem auch der Dozent, so in seine Privatsphäre reinhören können. Gleichzeitig komme ich mir aber auch ganz schön übergriffig vor, dass ich ihm quasi digital den Mund verbiete. (Feldnotiz als Tutorin in einem Seminar, 15.12.2020)*

Das in die Funktionen von BigBlueButton eingelassene asymmetrische Verhältnis zwischen Präsentatorin und restlichen Teilnehmenden wird hier durch mich zum „Schutz“ der Privatsphäre des Teilnehmenden eingesetzt – nicht jedoch ohne das Gefühl eines Übergriffs, einer Grenzüberschreitung, die in diesem Maße im kopräsenten Seminar weder möglich noch nötig gewesen wäre⁵⁴. Momente des Unwohlseins und der Unsicherheit aufgrund der im Tool angelegten Hierarchien finden sich im empirischen Material an vielen Stellen. Insbesondere die Funktion der Gruppenräume (zu Anfang im Tool noch als „Breakout Rooms“ benannt) ist von der asymmetrischen Verteilung von Verwaltungsrechten geprägt: die Räume werden von der präsentierenden Person eingerichtet, dabei kann diese wahlweise festlegen, ob sie die Zuteilung der Teilnehmenden bestimmt, diese frei wählen können, oder zugeteilt werden. Die Präsentator*in stellt die „Dauer“ des Bestehens des Gruppenraumes⁵⁵ ein, kann diesen

⁵⁴ Unter anderem auch, weil das „Einbrechen“ der Privatsphäre in das kopräsenten Seminar nicht im selben Maße und schon gar nicht unfreiwillig möglich ist.

⁵⁵ Hier sei schon einmal auf die besondere Bedeutung von Zeit(lichkeit) für das digitale Seminar als synthetischer Situation verwiesen, auf die ich später eingehen werde.

jedoch auch jederzeit früher beenden und somit die Teilnehmenden „aus dem Raum schmeißen“. Die Präsentator*in bzw. zumeist Dozierende*r und Tutor*in werden in der Regel automatisch keiner Gruppe zugeteilt. Sie verbleiben im „Seminarraum“, während die Teilnehmenden nach und nach in die temporären Gruppenräume verschwinden. Dabei haben Erstere jedoch zwei Möglichkeiten, Einblick in die Gruppenräume zu gewinnen: sie können die Funktion „Audio starten“ wählen und dabei, ohne den Seminarraum zu verlassen in die einzelnen Gruppenräume „hineinhören“ oder alternativ jederzeit einzelne Gruppenräume betreten. Dabei zeigt sich genau der Moment dieses Betretens als verunsichernd für alle Beteiligten. So geht aus meinen Feldnotizen als Lehrende eines Seminars hervor:

Ich benutze während der ersten Gruppenarbeit die Reinhörfunktion und höre in Gruppe 1 rein. Hier wird gerade über eine Aufgabe diskutiert, die sie von mir unklar formuliert finden. Ich kann aber bei dieser Funktion nicht mit ihnen interagieren, nichts antworten, nur zuhören und sie sehen meinen Namen in der Liste und ich komme mir so irgendwie vor, als hätte ich die Studierenden belauscht bei etwas, was nicht für die Ohren der Dozentin bestimmt war. Schnell beende ich das Audio und beschließe, diese Funktion nicht nochmal zu nutzen. (Feldnotiz als Lehrende, 21.04.2021)

Wie bereits in der vorherigen Feldnotiz, wird hier die in den Funktionen des Konferenztools implizierte Asymmetrie als störend empfunden – sie erzeugt eine Konstellation, die den Teilnehmenden in den Gruppenräumen und der Lehrenden gänzlich ungleiche Möglichkeiten der Partizipation an der (Gesprächs-)Situation einräumt. Der Lehrenden kommt dabei eine versteckte, fast schon voyeuristische Position zu, aus der sie alles hören, nicht aber ins Geschehen eingreifen kann. Ich empfinde diese Konstellation als so unangenehm, dass ich beschließe, sie nicht erneut zu verwenden. Die Möglichkeit, jederzeit (ab-)gehört werden zu können, bedeutet auch als studierende Teilnehmende einen Moment der Verunsicherung:

Wir sprechen im Breakoutraum in unserer Projektgruppe gerade darüber, wie wir unsere Interviewpartnerin erreichen können, als mir auffällt, dass die Dozentin auf der linken Seite auch auf der Teilnehmendenliste steht. Kurze Zeit später sagt sie in einer Sprechpause: „Ich schaue mal, wie es bei euch so läuft, aber lasst euch nicht stören.“ Wir lachen und sagen „ne, ne“. Ich frage mich aber schon, wie lange

sie wohl schon da war, bevor ich das gesehen habe. (Feldnotiz als Studentin, 03.05.2020)⁵⁶

Auch als Tutor*in bin ich mir dieser Problematik bewusst:

Ich betrete Raum 1, wo die Studis gerade im Gespräch sind. Ich will sie nicht unterbrechen, sie aber auch darauf hinweisen, dass ich anwesend bin und zuhören kann...ich entscheide mich dann dafür, das im Chat anzumerken. Ich schreibe „ich bin mal kurz bei euch im Raum, falls ihr Fragen habt“ und hoffe, dass das alle schnell sehen. Es dauert aber eine Weile, bis sie das gelesen haben und darauf reagieren. In Raum 2 bekommen die Studis es gar nicht mit bzw. gehen sie gar nicht auf meine Nachricht ein, deswegen verlasse ich den Raum dann. (Feldnotiz als Tutorin in einem Seminar, 27.10.20)

Die Möglichkeit Einzelner, in der Regel der Dozierenden, jederzeit die Gruppenräume zu betreten mag zunächst nicht völlig anders erscheinen, als in kopräserter Lehre: auch dort ist es üblich, dass die Lehrenden während der Gruppenarbeit von Tisch zu Tisch gehen, um sich einen Überblick über den Arbeitsprozess zu verschaffen und für mögliche Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Anders ist es im Fall der digitalen Lehre jedoch aufgrund der - bereits diskutierten - veränderten Materialität und Körperlichkeit⁵⁷: während in der kopräsenten Lehre für alle sicht- und wahrnehmbar beim Eintreten der Lehrperson eine Tür geöffnet wird oder diese, wenn alles in einem Raum stattfindet, bereits auf ihrem Weg in Richtung der Gruppe und spätestens bei ihrer Ankunft als Teil der Runde körperlich sichtbar wird, sodass die Gruppe sich auf diese als Adressierungspartner*in einstellen kann, fällt all das im digitalen Seminar weg. Das „Betreten“ des Gruppenraumes stellt sich für die bereits Anwesenden auf dem Interface als ein bloßes Erscheinen des Namens in der Teilnehmendenliste dar, welches ohne Probleme längere Zeit übersehen werden kann. Wie bereits im ersten Abschnitt dieser Analyse beschrieben, machen die Teilnehmenden der Praktik die Resonanz ihrer Gegenüber zum konstitutiven Bestandteil ihrer (Wort-)Beiträge, indem sie entsprechende Korrekturen und Anpassungen im Vollzug des Gesagten vornehmen. Die Möglichkeit, dass jederzeit der Raum durch die Lehrperson betreten werden kann, ohne dass es den Teilnehmenden auffällt⁵⁸, weitet dieses Problem noch ein Stück weiter aus – zur Unsicherheit, wie oder ob der andere auf das Gesagte reagiert, kommt die

⁵⁶ Diese Feldnotiz wurde im Rahmen des ersten explorativen Erhebens für das erwähnte qualitative Forschungsprojekt notiert, jedoch an keiner Stelle in der Arbeit verwendet.

⁵⁷ Hierzu folgt Weiteres in dieser Analyse in Bezug auf die Entgrenztheit des digitalen Seminars.

⁵⁸ Selbstverständlich ließe sich dieser Aspekt auch noch weiter machttheoretisch untersuchen, so zum Beispiel mit Foucaults Ausführungen zum disziplinierenden Effekt panoptischer Anordnungen (vgl. Foucault, 1993, S. 251-292).

Unsicherheit, wer überhaupt alles im Moment Adressierungspartner*in ist. Über dieses Problem bin ich mir auch in meiner Funktion als Tutorin bewusst: in Ermangelung anderer Möglichkeiten, versuche ich meine Ankunft schriftlich bemerkbar zu machen und mich umgehend als Zuhörer*in und damit Adressierte zu „outen“, um weniger Unsicherheit zu erzeugen. Dies gelingt in der Feldnotizen in einem Fall mit zeitlichem Versatz, im anderen gar nicht, sodass auch diese Lösung nicht der körperlichen Vorankündigung im kopräsenten Raum „gerecht werden“ kann.

Indem das Tool bzw. das Interface von BigBlueButton bestimmte Hierarchien impliziert, präfiguriert es auch die Gestaltung von Gesprächskonstellationen und damit die Möglichkeiten der Mitgestaltung von Seminarverlauf und Inhalten durch die Teilnehmenden.⁵⁹ Deutlich wird das bei der Einführung zweier neuer Funktionen in BigBlueButton im Juni 2021 (im dritten digitalen Semester also):

Bei der ersten Funktion handelt es sich um die Option des Erstellens von Umfragen mit offenem Antwortfeld – bis zu diesem Zeitpunkt ließ das Umfragetool nur Umfragen mit den Möglichkeiten „richtig/falsch“, „ja/nein/Enthaltung“, „a/b/c/d“ oder zu. Die in diesen Möglichkeiten implizierten Modi der Teilnahme sahen also kleine Tests, Abstimmungen in Form von Bestätigung oder Ablehnung oder aber die Auswahl aus vorher festgelegten Antworten vor – „aktive“ Äußerungen der Teilnehmenden in Form eigener Ideen oder Kommentare wurden somit erst ab der Aktualisierung im Juni diesen Jahres als Möglichkeit im Tool „mitgedacht“.

Die zweite, neu eingeführte Funktion ist die des „Handhebens“ per Knopfdruck, als Zeichen der Meldung. Auch in diese ist eine bestimmte Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden eingelassen, wie in der folgenden Feldnotiz erkennbar wird:

Die Dozierende schlägt vor, dass wir ab jetzt das Handheben-Tool nutzen. Studis sprechen nacheinander, ich will etwas zu einer Person äußern und nutze das Tool, nachdem sie fertig ist spricht aber direkt die nächste – wir kennen uns bereits und sprechen zu Anfang immer in einer bestimmten Reihenfolge nacheinander. Nach kurzer Zeit unterbricht sie sich und sagt zur Dozierenden: „Du guckst so komisch, habe ich etwas falsches gesagt?“. „Nein nein, ich hatte nur gesehen, dass Caro sich davor die ganze Zeit gemeldet hat.“ Ich schalte mein Mikro an und sage: „ja, ich wollte etwas zu H's Beitrag davor sagen, aber das ist wohl für euch nicht sichtbar...“. „Ok“, unterbricht mich die Dozierende, „dann würde ich euch bitten,

⁵⁹ An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass eine Präfiguration nicht mit einer Determination gleichzusetzen ist: das Tool legt bestimmte Konstellationen und (Re-)Adressierungen nahe, während es andere erschwert. Mehr hierzu im Theorieteil dieser Arbeit.

wieder ein x oder ähnliches in den Chat zu posten, wenn ihr etwas sagen wollt“.
(Feldnotiz als Studentin, 25.06.2021)

Die Funktion des Handhebens präfiguriert also eine Gesprächskonstellation, die immer über die Dozierende läuft - sie ist nicht auf spontane und direkte Wortmeldungen zu Redebeiträgen anderer Teilnehmenden angelegt und ermöglicht keine nicht-hierarchischen Gesprächsmodi wie zum Beispiel Gruppendiskussionen. In der Logik dieser Funktion bliebe die Dozierende immer zwischengeschaltete Moderierende des Gesprächsverlaufs, die den durch das „Handheben“ zum Sprechen Angemeldeten das Wort erteilt. Um andere Verläufe zu ermöglichen, verzichten die Teilnehmenden des beschriebenen Seminars direkt wieder auf die gerade eingeführte Funktion und kehren zur „bewährten“ Methode (die über die Logik des Interfaces hinausgeht) des „x“ im Chat zurück. Die „x“s im Chat ergeben eine für alle sichtbare Redner*innenliste⁶⁰, die somit auch nicht moderierte Gesprächskonstellationen mitdenkt.

Bereits an dieser Stelle der Analyse des Tools BigBlueButton wird deutlich, dass die eingelagerten Implikationen und „Gebrauchssuggestionen“ (Hirschauer, 2016b, S. 52), die das Tool als materieller Bezugsrahmen der Praktik liefert, nicht immer dem entsprechen, wie die menschlichen Teilnehmenden es „gebrauchen“ können und wollen – es kommt zu Reibungen und Kopplungsproblemen, die als Misslingen und Scheitern empfunden, oder aber, wie in der letzten Feldnotiz durch die Teilnehmenden repariert oder kompensiert werden können⁶¹.

So zeigt sich, dass in der Diskretisierung als Versuch der Herstellung von Eindeutigkeit und Sicherheit neue Formen der Unsicherheit erzeugt werden: „Gerade aus Versuchen mit Hilfe von Technologien Bestimmtheit herzustellen, werden Situationen erneut fragwürdig und unbestimmt. Die Herstellung von Bestimmtheit erzeugt Unbestimmtheit mit“ (Allert, H. & Asmussen, 2017, S. 44).

4.2.5 Technische Störmomente

Besonders deutlich wird die Reibung in der Konstellation von Tool, digitaler Praktik und ihren Teilnehmenden in offensichtlichen Störmomenten des Tools. So kommt es immer wieder zu technischen Problemen – entweder aufgrund tatsächlicher technischer Fehlfunktionen, oder aufgrund ihrer „falschen“ Nutzung - die die Praktik ins Stocken

⁶⁰ Auf die Entwicklungen neuer Routinen, die die Logiken des Interface entweder kreativ umdeuten oder aber umgehen, komme ich zum Schluss der Analyse noch ausführlicher zu sprechen.

⁶¹ Das ist dabei kein der digitalen Lehre eigener Umstand – in alle Artefakte und Anordnungen gehen Nutzungs- oder Funktionsvorstellungen ein, die den Verlauf der Praktiken präfigurieren, jedoch auch als nicht-passend wahrgenommen an- oder ungeeignet werden können.

bringen und ihre Teilnehmenden verunsichern. So gestaltet sich in einer Feldnotiz meines allerersten Besuchs eines digitalen Seminars die Verwendung der Kameras als Herausforderung, die die inhaltliche Gestaltung des Seminars stoppt:

Die Dozentin spricht, mit angestellter Kamera, über den Seminarplan. Eine Person schreibt im Chat „ich kann dich kaum hören“, eine andere „ich höre dich nur abgehackt“. Die Dozentin redet eine Weile weiter, bis sie sich plötzlich unterbricht: „ach, jetzt sehe ich erst den Chat....na gut...ja, vor sowas hatten die vom Präsidium ja schon gewarnt, dass der Server überlastet ist, wenn so viele Kurse gleichzeitig hier sind. Na gut. Dann müssen wir wohl die Kameras ausschalten, vielleicht hilft das?“. [Alle schalten Kameras aus]. „Könnt ihr mich jetzt besser hören?“. Ganz viele „ja“s erscheinen nach und nach im Chat. „Okay, das ist jetzt natürlich schwierig, aber dann ist das wohl so.“ (Feldnotiz als Studentin, 22.04.2020)⁶²

Feldnotizen wie diese finden sich, insbesondere aus der Anfangszeit der digitalen Lehre, aber auch bis in das Sommersemester 2021 andauernd, immer wieder in den Aufzeichnungen meiner teilnehmenden Beobachtung. So zeigt sich, dass die technischen Schwierigkeiten teilweise so sehr die Praktik stören, dass ganze Seminarstunden mit der Suche nach einer störungsfreien Verbindung mit dem Server oder funktionierender Internetübertragung gefüllt werden und damit das Ringen um eine „Stabilität“ der Situation nahezu alle Seminarinhalte überlagert. Die aus technischen Problemen resultierende Nicht-Adressierbarkeit einzelner Personen verunsichert dabei insbesondere zu Beginn der digitalen Lehre die Teilnehmenden so sehr, dass sich danach ein „Zurückfinden“ in den Seminarverlauf schwierig gestaltet. So zeigt es auch die nächste Feldnotiz:

Aus irgendeinem Grunde geht mein Ton plötzlich nicht mehr, ich sehe aber, dass die anderen noch sprechen. Ich muss einmal mein Audio aus- und wieder anschalten. Nach dem Anschalten und dem Mikrofontest ist mein Mikrofon zunächst noch ganz kurz angestellt. Ich beeile mich, es sofort auszumachen, damit man mich nicht hört. Ganz kurz wurde aber trotzdem oben mein Name und damit mein Mikro als „an“ angezeigt, der Dozent unterbricht sofort und sagt: „Caro, wolltest du noch etwas ergänzen?“. Ich tippe schnell in den Chat „Nein, ich habe nur Audioprobleme“. „Achso“, sagt der Dozent, „...wo war ich?“ (Feldnotiz als Tutorin in einem Seminar, 20.11.2020)

⁶² Diese Feldnotiz wurde im Rahmen des ersten explorativen Erhebens für das erwähnte qualitative Forschungsprojekt notiert, jedoch an keiner Stelle in der Arbeit verwendet.

Bereits das kurze Erscheinen des Namens am oberen Rand des Interfaces, wird vom Dozenten – vermutlich aus seinen Erfahrungen des bereits vergangenen Semesters speisend – als Vorankündigung eines geplanten Wortbeitrages gelesen⁶³, auf die er sofort eingeht. Da es sich nicht um eine solche handelt, sondern um technische Schwierigkeiten meinerseits, versucht er dann sogleich inhaltlich fortzufahren – sucht aber zunächst nach seinem Gesprächsfaden, den er verloren zu haben scheint. Immer wieder werden Seminarverläufe durch technische Probleme unterbrochen, was den Teilnehmenden ein ständiges Neu-Starten und Neu-Konfigurieren abfordert und nicht selten als verunsichernd und frustrierend markiert wird.

4.2.6 Koordination, Abfolgen, Synchronisation

Die Unsicherheit, die die Teilnehmenden der Praktik des digitalen Seminars verspüren, speist sich, so konnte an mehreren Stellen dieser Analyse deutlich werden, häufig aus der Schwierigkeit, dass sonst non-verbale, körperliche, oftmals nicht-reflexive Dimensionen der (Re-)Adressierung keine Übersetzung in den „digitalen Raum“ finden. Augenscheinlich wird dies ein weiteres Mal in Hinblick auf die Koordination innerhalb des Seminars:

Wir sind in einem Gruppenraum und sollen über den Text diskutieren. Ich beginne zu sprechen, immer mal wieder während ich rede erscheint da oben matt der Name von jemand anderem. Ich breche ab, weil ich ihn/sie auch reden lassen will, dann ist es aber wieder still. Ich setze wieder an, die andere Person zeitgleich. „Entschuldige, ich wollte dich nicht unterbrechen“, sage ich. „Und ich dich nicht“, lacht sie. Mir ist irgendwie unklar wie ich merken soll, ob ich weiterreden kann oder soll, oder ob jemand anderes etwas sagen will. Es fehlt so voll diese körperliche Ankündigung, dass gleich eine Äußerung kommt. (Feldnotiz als Studentin, 29.06.2021)

Den Kern des geschilderten Problems mache ich zum Ende der Feldnotiz selbst deutlich: das Fehlen der körperlichen Dimension der (Re-)Adressierung (vgl. Ricken, 2013, S. 93) führt zu Unsicherheiten bezüglich der Abfolgen und der Koordination des Gesprächs bzw. Austauschs als Teil der Praktik. Ohne die Sicht- und Wahrnehmbarkeit der Körper bleiben Informationen darüber, wer noch „in den Startlöchern steht“, wer dringend etwas sagen oder rückfragen möchte im Dunkeln – Unterbrechungen und Überlagerungen sind die Folge. So scheint die Ebene der Koordination, wann von wem gesprochen wird, in der kopräsenten Lehre parallel zum Sprechen selbst zu laufen – als ein „körperliches

⁶³ Hierzu im nächsten Abschnitt mehr.

Vorankündigen“ auf einem, so ließe sich vermuten, bereits etwas früher beginnenden Zeitstrahl. Ähnliches deutete sich bereits in Bezug auf die mangelnden körperlichen Feedback-Schleifen in der Ausformung des Gesprochenens an. Aus einer praxistheoretischen Perspektive sind es keine normativen Sollens-Regeln, die das menschliche Handeln in Praktiken koordinieren, sondern repetitive Muster, Routinen, die wiederkehrend und kollektiv hervorgebracht und performiert und so für die Teilnehmenden der Praktik wiedererkennbar werden. Eben solcher Routinen für die Verteilung von Rederechten, die Koordination von Gesprächsabläufen und die Synchronisation fehlt es der, ihrer körperlichen (Re-)Adressierungsebene beraubten, Praktik des digitalen Seminars (zunächst), wie die durch mich in der letzten Feldnotiz geäußerte „Unklarheit“ zeigt. Die Interviewte A. macht deutlich, dass für sie der Einsatz ihres Körpers auch als subtilere und gleichzeitig unmittelbarere Möglichkeit der Äußerung und der Einforderung des Rederechts fungiert, die nun für sie wegfällt:

Und ich finde es auch super schwierig für mich abzuschätzen wann ist der passende Zeitpunkt jetzt auf die Leertaste zu drücken. Weil, digitale Lehre ist so schnell. Das klingt jetzt vielleicht ein bisschen blöd, aber ich kann so schnell gar nicht reagieren. Also...weiß nicht. Es wird über irgendwas gesprochen und dann...ahhh, mir kommt ne Frage dazu. Im Raum kann ich mit meinem ganzen Körper darauf antworten. Mit der digitalen Lehre nicht. Da muss ich erstmal irgendwas drücken. Und das dauert auch vielleicht nur ne Sekunde, ist aber viel zu langsam bei der Umsetzung. (Interviewte A., Absatz 36)⁶⁴

Ohne die Möglichkeit der unmittelbaren, körperlichen Reaktion als „Antwort“ markiert die Interviewte A. hier die digitale Lehre als „zu schnell“: der tatsächlichen Antwort – die in der kopräsenten Lehre bereits mit der ersten körperlichen Resonanz als (Re-)Adressierungsprozess beginnt - muss hier zwingend eine Aktion vorgeschaltet sein, bis überhaupt durch die anderen Teilnehmenden die (Re-)Adressierung wahrgenommen werden kann. Dabei kann bereits das Posten eines „X“, wie es sich schnell als Möglichkeit der Eintragung auf die Redeliste in den von mir besuchten digitalen Seminaren etabliert hat, als Störung der aktuell sprechenden Person empfunden werden, zumal es sich für die spontane und akute Wortmeldung oder Rückfrage nicht eignet. Die von Knorr Cetina (2009, S. 74) beschriebene „response presence“ als Eigenheit der synthetischen Situation, die von den Teilnehmenden ausschließlich eine „accountab[ility] for responding without inappropriate delay to an

⁶⁴ Dieser Interviewausschnitt wurde bereits in der Forschungsarbeit mit Clara Groeger verwendet, weshalb ich mich an dieser Stelle auf eine kurze Ausführung begrenze.

incoming attention or interaction request“ (ebd.) fordert, wird hier für den reibungslosen Verlauf der Praktik zum Problem. Insgesamt führt der Umstand dieser dem digitalen Seminar eigenen und mit den (Un-)Möglichkeiten des digitalen Konferenztools verknüpften Temporalität zu einer Brüchigkeit und Holzigkeit, weil sich der *flow* eines organischen Gesprächs nicht einzustellen vermag. Stattdessen führen, wie beobachtet werden konnte, die häufigen Unterbrechungen und Überlagerungen zu Frustration und Unsicherheit bei den Teilnehmenden, deren Folge in vielen Fällen ein Mehr an Moderationsprozessen als Versuch der gebündelten Koordination des Gesprächsverlaufs ist.

4.2.7 Subtilität vs. Faktizität

Das Fehlen einer körperlichen (Re-)Adressierungsebene in digitalen Audiokonferenzen hat nicht nur Einfluss auf die Temporalität und Koordination des Seminar- und Gesprächsablaufs sondern fordert, wie aus einer Feldnotiz hervorgeht, zudem eine andere Faktizität des Gesagten selbst:

Ein Doktorand, der auch mein Seminar besucht, erläutert etwas. Mir kommt eine Idee oder eher eine Assoziation dazu aus meiner eigenen Forschung. Ich will diese ergänzen und tippe ein „x“ in den Chat, bin mir dann aber doch nicht sicher, ob das so gut passt oder nicht eher stört und durcheinanderbringt und lösche das „x“ noch vor dem Absenden. Danach bin ich irgendwie unglücklich damit, weil ich mich gerne an der Diskussion beteiligt hätte und es mich ja auch interessiert. (Feldnotiz als Studentin, 20.04.2021)

Meine eigene Ergänzung des Gesagten und damit Beteiligung am Gespräch doppelchecke ich hier auf Passung und Relevanz, bevor ich mich als Person zu erkennen gebe, die sich äußern möchte. Dabei wird deutlich, dass das Posten eines „x“ in den Chat eine ganz andere Exponiertheit bedingt, als es eine körperliche Reaktion z.B. in Form eines Kopfwiegens, eines fragenden Blickes, eines Auf-dem-Stuhl-nach-vorne-Rutschens täte: es markiert eine aktive, nicht-revidierbare⁶⁵ Entscheidung, sich zu äußern, hinter der, so nehme ich und mehrere der Interviewten es wahr, dann fundierte, wohl überlegte, ja „faktische“ Äußerungen stecken müssten. In der Sorge um die Unangemessenheit oder Fehlerhaftigkeit der eigenen Aussagen und Fragen werden

⁶⁵ Was in den Chat geschrieben wurde, kann man nicht mehr löschen. Es bleibt die Möglichkeit, sobald man als Teilnehmende laut Redeliste dran ist, die Meldung zurückzuziehen – auch das kommt aber, so konnte ich es beobachten, bereits einer Störung gleich.

diese als irrelevant markiert⁶⁶ – obwohl grundsätzlich das Bedürfnis der aktiven Teilnahme an der Diskussion besteht. So beschreibt es auch die Interviewte B.:

Und etwas Gewagtes zu sagen fällt auf jeden Fall in so einem schwarzen Loch im digitalen Raum irgendwie ein bisschen schwerer, weil du dir ein bisschen dümmer dabei vorkommst. Also der Satz endet immer mal mit einem Fragezeichen. [...] ja, oder auch Fragen zu stellen. Ich habe auch das Gefühl, es werden total wenige Rückfragen gestellt und es beteiligen sich auch wenige Leute an den Diskussionen, die sonst vielleicht eher Wackelkandidaten sind, was solche Sachen angeht. Also irgendwie habe ich das Gefühl, es wird ein bisschen dünner. (Interviewte B., Absatz 20)⁶⁷

Was dem digitalen Seminar betrieben im Tool BigBlueButton also eindeutig zu fehlen scheint, ist eine Ebene für Subtileres: Momente vorsichtiger, sich selbst noch unsicherer „körpersprachlicher Äußerungen“ (Alkemeyer & Pille, 2012, S. 7) oder auch „unbeabsichtigte[r] (motorische, gestische, mimische) Akte, die von einem anderen erst als Adressierung selektiert, interpretiert und dechiffriert werden“ (ebd.) müssen. Gerade für Seminare, in denen Diskussionen und Austausch konstitutiv sind, stellt sich das als problematisch dar: ein spielerisches Herumprobieren, ein Herantasten an gemeinsame Ideen, Thesen und Lösungen in Bezug auf beispielsweise eine soziologische Fragestellung als ein herantastendes ‚trial and error‘ ist schwieriger möglich.

Das digitale Seminar im Konferenztool BigBlueButton bietet – wenn, wie weitestgehend üblich als Audiokonferenz veranstaltet – keine Möglichkeiten, sich in einem (körperlichen) Subtext zu äußern ohne dabei den Haupttext zu stören – ein „x“ im Chat, das Mikrofonanschlalten oder das „Handheben“ fordern eine diesem Subtext nicht gerecht werdende Faktizität und werden häufig von den Teilnehmenden als weiterer Störmoment im Verlauf der Praktik wahrgenommen. Dieser Umstand nimmt somit auch Einfluss darauf, wer sich äußert: die, die sich ihrer Aussagen oder Fragen sicherer sind, die sich „trauen“, diese zu exponieren – „Wackelkandidaten“ oder die an anderer Stelle von der Interviewten B. als stille „aufmerksame Mitte“ beschriebenen Teilnehmenden (Interviewte M., Absatz 12), werden als (Re-)Adressierungspartner*innen und damit als Teilnehmende von Gespräch und Praktik nahezu unsichtbar. Und auch wer sich wagt,

⁶⁶ So äußert auch Interviewte A.: „Die Hemmschwelle ist zu groß. Und ich würde super gerne antworten, aber ich denke mir so "ne, ey"...da habe ich auch die Hemmschwelle zu sprechen, auch was Falsches zu sagen“ (Interviewte A., Absatz 40)

⁶⁷ Dieser Interviewausschnitt wurde bereits in der Forschungsarbeit mit Clara Groeger verwendet, weshalb ich ihn hier nur als ergänzende Perspektive auf die Analyse meiner eigenen Feldnotiz nutze.

sich zu exponieren beendet seinen Satz „häufiger mal mit einem Fragezeichen“ – als vorausseilende Kompensation eventueller Fehler oder Nicht-Passungen des Gesagten.

4.3 Entgrenzungen

Im vorangegangenen Teil der Analyse konnte gezeigt werden, wie das Konferenztool BigBlueButton in die Praktik des digitalen Seminars eingeht – als Partizipand, der diese präfiguriert oder aber auch „eigensinnig“ in ihrem Lauf stört und als geteilter materieller Bezugsrahmen der Teilnehmenden, die ihr Tun in Referenz auf diesen gestalten. Dabei wurde deutlich, dass sich in der Nutzung des Tools im Vollzug der Praktik des digitalen Seminars, immer wieder Problemfelder ergeben, die die Frage nach der *Herstellung des digitalen Seminars* für alle Teilnehmenden aufwerfen und dabei nicht nur Reibung und Frustration, sondern insbesondere Unsicherheit bei diesen erzeugen.

Im folgenden Abschnitt möchte ich argumentieren, dass neben das Konferenztool als geteilte, digitale Materialität als gemeinsamer Bezugsrahmen aller Teilnehmenden, verschiedenste verteilte Materialitäten als je eigene, parallel existierende Bezugsrahmen (mit je unterschiedlich starkem Aufforderungscharakter) treten, was zu, weitere Unsicherheiten erzeugenden, *Entgrenzungen* des digitalen Seminars führt.

Diese müssen, so meine daran anschließende These, durch das Erbringen zusätzlicher Rahmungsleistungen von den Teilnehmenden der Praktik eingefangen und kompensiert werden.

4.3.1 Räumliche Entgrenzung

Die geteilte Materialität im physischen Seminarraum wird von den Teilnehmenden in kopräsenten Seminaren als Bezugsrahmen für die eigene Verortung und die Konstellierung mit anderen Teilnehmenden genutzt, wie bereits zu Anfang dieser Analyse gezeigt werden konnte. Der Wegfall dieses Raums als materielle Stütze der Praktik des Seminars, führt gleichzeitig zu einer Nicht-Passung zugehöriger Routinen (die eng an praktikenübergreifende, universitäre und häufig institutionalisierte und tradierte Routinen anschließen) in der digitalen Lehre.

Dabei ist das digitale Seminar weder ent-körperlicht noch de-materiell: die verschiedenen physischen Räume und deren sozio-materielle Anordnungen stellen jeweils für die Teilnehmenden des digitalen Seminars existierende Bezugsrahmen.

Indem das Seminar nicht mehr in *einem* von allen Teilnehmenden bewohnten, physischen Seminarraum stattfindet, der als geteiltes und von allen wahrnehmbares

sozio-materielles Setting wahrnehmbar ist und damit einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus nahelegt, verschwimmen seine räumlichen Grenzen.

Die räumliche Entgrenzung des digitalen Seminars produziert Unsicherheiten in Bezug auf die Fragen *wo* dieses anfängt und *wo* es aufhört und damit Diffusitäten u.A. bezüglich der Momente des *Raum-Betretens* und *Ankommens*, des *Da-Seins*, und des *Raum-Verlassens* der Teilnehmenden⁶⁸. Ich werde an dieser Stelle nur eine kleine Auswahl empirischen Materials präsentieren, die einen ersten Einblick in die diesbezüglichen Beobachtungen geben soll. Da Momente des *Raum-Betretens* und *Ankommens* bereits weiter oben problematisiert wurden, lässt sich an die dortigen Überlegungen anschließen. Das *Betreten* eines digitalen Seminarraums gestaltet sich für die einzelnen Teilnehmenden zunächst als ein Einloggen auf der Plattform Stud.IP, gefolgt vom Öffnen des jeweiligen Meetings und einem initialen Mikrofoncheck. Während im kopräsenten Seminar der Weg zur Universität, durch das Gebäude und zum entsprechenden Raum gemacht, die Tür geöffnet, eingetreten, sich durch den Raum blickend orientiert und dann ein Sitzplatz gesucht und gefunden werden muss – wobei man dauerhaft für andere sichtbar und wahrnehmbar ist – ist der Prozess des Betretens des Raumes im digitalen Seminarraum für die anderen Teilnehmenden erst und ausschließlich durch das Erscheinen des Namens auf der Namensliste wahrnehmbar. Wie bereits in Hinblick auf die Gruppenräume diskutiert, kann dieses völlig unbemerkt bleiben – wie die Dozierende eines beobachteten Seminars gegenüber einer Studierenden, die bereits seit mehreren Minuten eingeloggt ist, entschuldigend offenlegt: „*Ah, sorry, I didn't notice you were there!*“ (Feldnotiz als Studierende, 20.04.2021). Es ist kaum vorstellbar, dass, bei der in der Regel überschaubaren Gruppengröße in sozial- und geisteswissenschaftlichen Seminaren, in kopräsender Lehre das Betreten des Raumes durch eine weitere Teilnehmende nicht registriert würde. Gleiches gilt dann auch für das *Verlassen* des digitalen Seminarraums: es ist mit einem Mausklick getan und bleibt, wie von mir beobachtet werden konnte, häufig gänzlich unbemerkt⁶⁹. Das *Da-Sein* – zunächst als „passives“ Anwesend-Sein - im digitalen Seminarraum stellt sich auf dem Interface des Konferenztools ausschließlich über die Anzeige des Namens in der Namensliste dar. Wie die Räume „dahinter“, in denen sich die anderen Teilnehmenden der Praktik aufhalten, aussehen, beschaffen und angeordnet sind, bleibt gänzlich im Dunkeln. Diese unterschiedlichen physischen Räume, auf die ich im Verlauf der Analyse noch genauer

⁶⁸ Die räumliche Entgrenzung ist eng an die zeitliche Entgrenzung des Seminars geknüpft, wie im nächsten Abschnitt sichtbar werden wird.

⁶⁹ In manchen Fällen vermute ich aber, dass das Verlassen zwar bemerkt wird, aber die Annahme besteht, dass die entsprechende Person technische Probleme hat – ein Umstand, der so häufig zutrifft, dass im Laufe der Zeit eine Routine entsteht: das Verlassen des Raums durch einzelne Personen wird nicht mehr thematisiert, um den Seminarverlauf nicht zu stören.

zu sprechen kommen werde, stellen jeweils eigene materielle Bezugsrahmen für die Teilnehmenden, sie präfigurieren die Praktik des digitalen Seminars mit, indem sie *je eigene* Anforderungen und Erwartungen an ihre „Bewohner*innen“ stellen. In die Seminarsituation als „synthetische Situation“ (Knorr Cetina, 2009) gehen somit Informationen aus einer Vielfalt verschiedener „Seminar“-räume ein. Den Teilnehmenden ist durchaus bewusst, dass sich die räumliche Materialität des digitalen Seminars aus dieser Vielfalt verschiedener physischer Räume zusammensetzt – genau das führt, wie im Weiteren zu zeigen sein wird, dazu, dass der „Black Box“-Status der anderen Räume und das Unwissen darüber, was in diesen passiert (oder auch nicht passiert) Unsicherheiten auslöst. Auch hier tut sich also die Frage auf: *wo* fängt das digitale Seminar an und *wo* hört es auf?

Während der Raum, in dem das digitale Seminar stattfindet, einerseits gänzlich entgrenzt, in nicht-sichtbare, geographisch verteilte Räume verteilt zu sein scheint, erscheint er für seine Teilnehmenden an anderer Stelle als *zu* begrenzt. So wird in der empirischen Untersuchung deutlich, dass dem digitalen Seminar informelle, den Seminarraum umgebende Räume fehlen, die von den Teilnehmenden als wichtiger Ort für die Subjektivierung als Teilnehmende des Seminars und noch grundlegender als Studierende (als ein *doing-participant-while-doing-student*) verstanden werden:

[...] weil es ist ja auch ein bisschen ganzheitlicher zu sehen, wie Studi-Leben so funktioniert. Weil ich muss sagen, vieles funktioniert auch dadurch, dass ich in der Mensa sitze und mit Leuten über Bourdieu diskutiere und nicht darüber, dass ich in den Seminaren möglichst effizient dabei bin. (Interviewte B., Absatz 56)

Die beschriebenen, im Betreten des digitalen Seminarraums wegfallenden Wege, zu den Seminaren, zwischen den Seminaren, gemeinsam wartende Momente vor dem noch verschlossenen Seminarraum oder die von der Interviewten B. erwähnten Pausen in der Mensa fehlen somit als Orte des informellen Austauschs⁷⁰ und damit als Räume, die die Teilnehmenden als konstitutiv zum Seminar gehörend verstehen. Seminareteiligung endet für sie diesbezüglich nicht beim Schließen der Seminarraumtür.

4.3.2 Zeitliche Entgrenzung

Die Frage, *wann* digitales Seminar ist, scheint auf den ersten Blick banal, lässt sie sich doch in der Regel mit so etwas wie „Dienstags von 10.15 bis 11.45 Uhr“ oder „jeden zweiten Freitag von 14.00 bis 18.00 Uhr“ beantworten. Bei genauerem Hinsehen ergibt

⁷⁰ Ein anderer Interviewter unterscheidet hier in „direkte“ und „indirekte Kommunikation“ (Interviewter D., Absatz 135)

sich jedoch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden der digitalen Seminare eine zeitliche Entgrenzung dieser, die in einer fast schon paradoxen Gleichzeitigkeit zwei sich gegenüberstehende Fragen aufwirft:

Einerseits: wann fängt das digitale Seminar überhaupt an – läuft es schon? Und andererseits: wann hört das digitale Seminar auf – läuft es noch? (Hört es jemals auf?)⁷¹ Anhand dieser beiden Fragen will ich einige Beispiele aus dem empirischen Material vorstellen.

Inwiefern die digitale Lehre, die die Körper der anderen Teilnehmenden unsichtbar macht, Vorankündigungen mit eben diesen erschwert bzw. verunmöglicht konnte bereits an mehreren Stellen dieser Analyse deutlich werden. Auch für das *Anfangen* des digitalen Seminars gilt das, wie sich aus meiner Feldnotiz als Lehrende lesen lässt:

Es ist 15 nach, ich warte jedoch noch ganz kurz, ob noch mehr Teilnehmende auf der Namensliste erscheinen. Ich weiß ja gar nicht, wie viele kommen werden. So langsam müssten alle bereit sein, vermute ich. Ich schalte mein Mikrofon an und sage, etwas zögerlich: „Jaaa...also ich würde dann mal anfangen...!“. Stille. Ich warte noch kurz, ob sich etwas regt, dann setze ich erneut an: „Gut, dann legen wir los!“. (Feldnotiz als Lehrende, 14.04.2021)

Es fehlt an dieser Stelle, so möchte ich argumentieren, auf beiden Seiten an Körpern als (Re-)Adressierungsmöglichkeiten: der Lehrenden als Auftaktgeber – in kopräserter Lehre könnte sich das durch ein Aufstehen vom Platz mit Blick in die Runde, ein Anschreiben des Namens an die Tafel oder noch subtiler durch ein Geraderücken der Unterlagen und ein beginnendes Räuspern äußern -, den Studierenden als Anzeige der Bereitschaft und Aufmerksamkeit – sonst zum Beispiel durch das Verstummen der Gespräche, das gerade Aufsetzen, den Blick nach vorne zur Lehrenden anzeigbar. Erneut scheint der Wegfall einer sonst von allen Teilnehmenden routinierten und damit erwarteten Ebene des Beginnens, als für alle lesbare, gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung – in der Regel auf die Lehrende oder mindestens „nach vorne“ – in Ermangelung subtiler, körperlicher „Äußerungen“, Unsicherheiten zu erzeugen (anders). Der zeitliche Auftakt des Seminars hat somit etwas Diffuses, was sich, wie ich beobachten konnte, häufig auch in den Verlauf des Seminars hineinzieht⁷². Immer wieder kommt es zu Momenten des Stockens, der Stille, in denen allen unklar

⁷¹ Eng daran gekoppelt sind die Fragen danach, wann die Teilnahme am Seminar beginnt und endet, auf die ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen werde.

⁷² Insbesondere wenn es die Lehrenden sind, die nicht so richtig zu wissen scheinen, ob es jetzt losgeht oder nicht – gerade von ihnen wird Sicherheit als „Taktgeber*innen“ des Seminars erwartet.

scheint, ob das Seminar überhaupt noch läuft. Auch hier können weder Körper noch gemeinsamer Raum in ihrer materiellen Unumgänglichkeit (vgl. Hirschauer, 1999) Anhaltspunkte für das Andauern des Seminars geben.

So kann es zu einem „Vergessen“ des Seminars kommen, wie die Interviewte A. schildert:

Und dann kam manchmal per Nachricht was, woran es liegen könnte [dass viele Teilnehmende nicht anwesend sind, Anmerkung A.C.H.] und dann eine Erinnerung, dass es das Seminar überhaupt noch gibt. Kann ja auch sein... also viele haben auch gesagt, dass sie vergessen haben, dass sie studieren. (Interviewte A., Absatz 10)

In dieser Schilderung wird deutlich, wie einem Vergessen des Seminars durch die explizite Erinnerung an seine Existenz (bzw. hier sogar die des Studierendenstatus) entgegengearbeitet werden muss. Mit Knorr Cetinas Konzept der „synthetischen Situation“ (Knorr Cetina, 2009) ließe sich dieser Umstand auf deren Eigenheit der „hochgradigen Informationalität“ und „ontologischen Fluidität“ (Einspanner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 56) rückführen: es bedarf ständiger Aktualisierung, eines permanenten Informationsstroms, der das Seminar als soziale Situation aufrecht hält. Während im kopräsenten Seminar die gemeinsame Anwesenheit der Körper im physischen Seminarraum der Universität so schnell keine Zweifel aufkommen lässt, ob es „das Seminar überhaupt noch gibt“⁷³, braucht das auf „Ko-Referenz“ (Houben, 2018, S. 9) oder „response presence“ (Knorr Cetina, 2009, S. 74) angewiesene und begrenzte digitale Seminar konstante Updates.

In der digitalen Lehre finden diese Informationsströme auf verschiedenen Ebenen, über verschiedene Medien und Tools statt: während der digitalen Konferenzen per Audio, geteilter Notizen und Chat, aber auch davor, danach und zwischen den Sitzungen wird das Seminar über Emails, Foren- oder Wikieinträge o.Ä. aktualisiert. Diese Dichte und Permanenz an Informationen können dabei für die Teilnehmenden überfordernd sein:

Und ich hab mich total an den Laptop gekettet und dachte andauernd es kommt was Neues. Und es wurden ständig Dateien zu unterschiedlichen Zeiten hochgeladen und man hatte irgendwie das Gefühl, man hat gar keinen Überblick über das alles. (Interviewte C., Absatz 2)

⁷³ Wobei aus einer praxistheoretischen Perspektive, wie gezeigt wurde, selbstverständlich auch alle kopräsenten Praktiken als prozesshaft und kontingent und damit als permanent „im Entstehen“ verstanden werden.

Ähnlich beschreibt Interviewte B.:

Und immer wieder kam was Neues. "Ich hab da noch was hochgeladen, bitte beachtet das noch...". (Interviewte B., Absatz 6)

Während das digitale Seminar in seiner Situativität der ständigen Updates benötigt um sich überhaupt als solches zu konstituieren, führen eben jene ständigen Updates, die, wie das empirische Material zeigt, über die zeitliche Dauer der digitalen Konferenz weit hinausreichen, dazu, dass das Seminar sich als nie wirklich beendet darstellt. Die Adressierung als Teilnehmende des Seminars und die Aufforderung, sich als solche zu subjektivieren, erfolgen konstant und über verschiedene Medien und Wege, die Seminarpraktik selbst scheint immerzu zu laufen und drängt sich dabei in seiner zeitlichen Entgrenztheit in die privaten und sonst explizit nicht-universitären Räume und Zeiten der Teilnehmenden⁷⁴.

Eine Balance zwischen diesen beiden Extremen zu finden wird für Teilnehmende – Lehrende wie auch Studierende – zudem dadurch erschwert, dass im universitären Rahmen „Teilnahme“ oder häufig auch „aktive Teilnahme“ relevante Größe in der Bewertung und Notengebung ist und somit als zu absolvierende und notwendigerweise abprüfbare Leistung fungieren soll. Interviewte C. schildert die sich in der digitalen Lehre ergebende Problematik:

Ich glaube die aktive Teilnahme ist in der Präsenzlehre irgendwie einfacher, weil man hält da halt sein Referat oder so und dann hat man so seine aktive Teilnahme. Hier, dadurch, dass man die ganze Zeit auf sich alleine gestellt ist und dann bekommt man irgendwelche Texte oder Nachrichten oder da wurde irgendwie wieder etwas hochgeladen und man sieht andauernd blinkt irgendwas rot und hier und da, weiß man, man könnte sich die ganze Zeit damit beschäftigen. Sonst ist man aus dem Seminar rausgegangen und hat gesagt "okay, ich hab heute das Referat gehalten, geil, check, das hab ich schonmal fürs Semester." Und dann musste man nochmal zweimal ins Seminar gehen irgendwie, fertig. Und jetzt hat man das die ganze Zeit so im Nacken kleben irgendwie. (Interviewte C., Absatz 26)

So stellt sich im Zusammenhang mit der beschriebenen räumlichen und zeitlichen Entgrenzung des digitalen Seminars auch eine Entgrenzung bzw. eine Unschärfe

⁷⁴ Diese Tendenz ist in der vermehrten Nutzung von Emails, Foren, Chats usw. auch während der kopräsenten Lehre zu beobachten. Jedoch machen die befragten Teilnehmenden diesen Umstand als Belastung in der Kontrastierung zur kopräsenten Lehre explizit relevant.

bezüglich dessen, was „Teilnahme“ an diesem bedeutet, dar. Diese möchte ich im nächsten Abschnitt weiter untersuchen.

4.3.3 Entgrenzung von Teilnahme⁷⁵

Die Teilnahme an einer Praktik als Prozess der Subjektivierung und Selbst-Bildung als Teilnehmende (vgl. Alkemeyer et al., 2015, 40 ff.) wird, wie aus dem Theorieteil dieser Arbeit hervorgeht, praxistheoretisch als doppelseitiger Prozess des Engagements verstanden: auf der einen Seite ist es die Praktik, die Anforderungen stellt, mit ihr eigenen, typisierten Mustern und Routinen, in die sich die Teilnehmenden einpassen und die materiellen Anordnungen und Dinge, mit denen sie kompetent umgehen müssen, um erst zu Teilnehmenden der Praktik zu werden. Auf der anderen Seite zeigen sich die Teilnehmenden selbst als „[reflexiv involvierte und beteiligte] Mitspieler am Prozess ihrer eigenen Qualifizierung“ (Brümmer, 2015, S. 74), wie das Konzept der „Befähigung“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016a) verdeutlicht.

Was es bedeutet, in der Praktik des digitalen Seminars mitspielfähige Teilnehmende zu sein, erscheint dabei für die, die es sein oder werden wollen, zunächst unscharf:

Es wird ja immer gesagt "aktive Teilnahme" und wenn jetzt online gesagt wird: Was ist Teilnahme? Das wissen wir noch nicht. Das Anwesend sein, was ist Anwesend sein, das ist auch wieder die Frage. Das hätte schon auf jeden Fall, sie hätten das erstens besser definieren sollen und zweitens hätten die es einheitlich machen sollen. (Interviewter D., Absatz 101)

So besteht eine Unsicherheit darüber, was „aktive Teilnahme“ (als in Seminaren zu erbringende Leistung) ist und in welchem Verhältnis diese zu „Teilnahme“ und zu „Anwesenheit“ steht⁷⁶ – beides Begriffe die, sucht man nach einer Definition, wie der Interviewte D. es tut, für sich stehend noch keine Auskunft darüber geben, was sie von den Subjekten fordern. Gleiches könnte man auch für Praktiken der kopräsenten Lehre tun. Hier scheinen jedoch der geteilte Seminarraum und die sichtbar „anwesenden“ Körper ein Minimum an Sicherheit zu geben, wer *teilnimmt*. Eine Aufschlüsselung in Teilnahme und aktive Teilnahme wird hier – wie auch im obigen Interviewausschnitt mit C. angedeutet – routiniert über die Trennung in physische Anwesenheit im Seminarraum (Teilnahme) und Beteiligung durch (Wort-)Beiträge und eventuell zusätzliche Referate

⁷⁵ Die in diesem Abschnitt verwendeten Interviewausschnitte wurden in Teilen bereits in der Analyse im Forschungsprojekt mit Clara Groeger verwendet.

⁷⁶ Für die weitere Untersuchung des Gegenstandes könnten auch Überlegungen aus Hirschauers Aufsatz „Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt“ (1999) Anregungen zur detaillierteren Feinanalyse von Graden der An- und Abwesenheit bieten.

o.Ä. (aktive Teilnahme) vorgenommen. Der Übertrag dieser Routine in das digitale Seminar scheitert an der Unsichtbarkeit der Körper und dem fehlenden gemeinsamen Seminarraum als physischem Referenzpunkt:

Ich hatte schon das Gefühl, dass der Großteil der Teilnehmer, ich weiß nicht was dahintersteckt, ja, nicht teilnehmen wollten, nicht teilnehmen konnten. Offensichtlich waren sie ja dabei, man hat das ja in der Liste links gesehen, aber...genau. Der Großteil der Teilnehmer hat eher nicht teilgenommen. Aber man nimmt ja auch teil, wenn man nicht teilnimmt (lacht). (Interviewter E., Absatz 67)

Während in der kopräsenten Lehre die Anwesenheit (das „Dabei-Sein“) im Seminarraum als Teilnahme gelesen wird, weil aus der körperlichen Sicht- und Wahrnehmbarkeit ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit und Ansprechbarkeit abgeleitet wird⁷⁷, reicht der Name in der Liste als einzige für alle sichtbare „Materialisierung“ der Anwesenheit der Einzelnen nicht aus, um für den Interviewten als legitime Teilnahme zu gelten⁷⁸. So thematisiert er das „Teilnehmen, wenn man nicht teilnimmt“, welches Clara Groeger und ich in unserem Forschungsprojekt als „anwesende Nichtanwesenheit“ herausgearbeitet haben – ein Modus, in dem sich in Audiokonferenzen im Tool BigBlueButton auf dessen Interface die Teilnehmenden, wenn sie nicht gerade sprechen, ausschließlich über ihren Namen in der Liste sichtbar werden, grundsätzlich alle Teilnehmenden befinden könnten. Was sich „dahinter“ abspielt, hinter dem sichtbaren Interface, wie die anderen Teilnehmenden ihre Teilnahme „füllen“, bleibt, wie schon an anderer Stelle erörtert, im Dunkeln:

Deswegen ist es bei mir schon so, ich lese die Namen, die werden einem ja auch mehrere Male gesagt, aber wenn jetzt die Namen groß im Chat nicht genannt werden, also...puh..dann ist das irgendwie für mich echt alles so imaginär alles nur und da weiß man ja auch nicht im Endeffekt, loggen sie sich jetzt nur ein, damit da der Name steht und sind eigentlich in der Küche und kochen sich ein 5-Gänge-Menü...wissen sie ja von mir auch nicht. (Interviewte C., Absatz 18)

Dabei löst dieses Unwissen über das *Wie* der Teilnahme Unsicherheiten aus: für die Subjektivierung als Teilnehmende des Seminars braucht es (Re-)Adressierungspartner*innen mit denen sich wechselseitig in Position gebracht werden kann, es braucht den Gegenüber der mir meine Subjektposition – zum Beispiel

⁷⁷ Ausführliche Studien hierzu finden sich bei Tyagunova (2017).

⁷⁸ Auf der anderen Seite ließe sich auch überlegen, inwiefern sich nicht die Teilnehmendenschaft in ihrer Diffusität auf andere, in den (Privat-)Räumen der Studierenden anwesenden Personen als gleichzeitige „affected bystanders“ und „bystanding affectors“ (Wagenknecht, 2018) erweitert.

als Lehrende oder Studierende - bestätigt und mich damit als intelligible Teilnehmende der Praktik einsetzt. Diese scheinen nun nicht mehr lesbar und erreichbar. Hinzukommt, dass weder die „Praktik selbst“ (in Form von z.B. Routinen) noch andere Teilnehmende (zumindest zu Beginn der digitalen Lehre) Auskunft über die zur Mitspielfähigkeit benötigten Kompetenzen zu geben vermögen – für alle ist gleichermaßen unsicher, was es bedeutet, sich kompetent als Teilnehmende zu engagieren, ein Rückgriff auf Routinen ist nur begrenzt möglich.

Das Ringen um Bestimmtheit bezüglich der Teilnahmeanforderungen zeigt sich auch in zum Teil etwas kläglichen Versuchen der performativen Darstellung von über die Anwesenheit hinausreichender Teilnahme:

Wir sollen Anmerkungen und Fragen zum Text, den wir gelesen haben auf einem gemeinsamen Pad eintragen. Mir fällt dazu erstmal nur eine Sache ein, die ich notiere. Danach bewege ab und an mal meine Maus, sodass der Cursor mit meinem Namen sich bewegt und es so wirkt, als wäre ich noch aktiv dabei.
(Feldnotiz als Studentin, 11.05.2021)

Das Mimen von Aktivität zeigt sich hier als Versuch, den möglichen Eindruck einer „nichtanwesenden Anwesenheit“ zu kompensieren – den anderen Teilnehmenden, insbesondere der Lehrenden, soll gezeigt werden, dass ich immer noch „da“ bin und „mitmache“. Da hierfür in der digitalen Lehre keine weiteren Optionen zur Verfügung stehen – während im kopräsenten Seminar das nachdenkende In-die-Luft-gucken oder konzentriertes Lesen der Notizen der anderen durchaus legitime und als „aktiv“ lesbare Modi der Teilnahme sein können – versuche ich meinen „aktiven“ Status zu explizieren, indem ich diesen performativ darstelle. Hierbei handelt es sich eher um die Darstellung eines „Alibis“, während die eigentliche Teilnahme in Form des Nachdenkens über den Inhalt des Textes, da im digitalen Seminar nicht darstellbar, im Verborgenen bleibt.

Die Unschärfe dessen, was Teilnahme am digitalen Seminar bedeutet und wie sich die Befähigung für diese herstellt führt zu starker Unsicherheit bezüglich der Subjektivierung als Teilnehmende der Praxis. Diese Unsicherheit versuchen sie, wie bereits an manchen Stellen sichtbar werden konnte, auf verschiedenen Wegen zu kompensieren oder zu reparieren. Auf diese Leistungen der Teilnehmenden möchte ich im folgenden Abschnitt ausführlicher eingehen.

4.4 Rahmungsleistungen

Das digitale Seminar erscheint, wie gezeigt werden konnte, als instabiler, diffuser und entgrenzter bezüglich der Zeitlichkeit, Räumlichkeit und der Teilnahme, als es kopräsente Seminarpraktiken tun. Um das digitale Seminar dennoch zum Laufen zu bringen bzw. am Laufen zu halten, müssen die Teilnehmenden, so möchte ich hier argumentieren, verstärkt selbst Grenzen ziehen und damit abstecken, wann / wo / wer / was / wie [nicht] digitales Seminar ist. Die Grenzziehungen, die durch die Teilnehmenden vollzogen werden müssen, um den Unbestimmtheiten des digitalen Seminars entgegenzuwirken, möchte ich in Anlehnung an Goffmans Rahmen-Konzept⁷⁹ als Rahmungsleistungen untersuchen.

Rahmen (*frames*) erscheinen bei Goffman (1980) als Interpretationsschemata zur Organisation von Alltagserfahrungen, als Komplexitätsreduktionen, die helfen in der Interaktion „aus einem verfügbaren Repertoire von Darstellungen auszuwählen“ (Goffman, 1994, S. 83). Indem sie „raum-zeitliche Grenzzzeichen, sogenannte „Anfangs- und Schlussklammern“ (Goffman, 1980, 278 ff.) [setzen], die den Wirkungsbereich und das Gebiet des Rahmens definieren bzw. den jeweiligen Rahmen verankern“ (Schmid-Thomae, 2012, S. 24), strukturieren sie Situationen und lassen diese erst als solche lesbar werden. Rahmungen, als Prozesse der In-Kraft-Setzung und Aktualisierung von Rahmen, können somit als Praktiken der Grenzziehung verstanden werden (vgl. ebd., S.22 ff.).

Im Zusammenhang dieser Analyse möchte ich argumentieren, dass die entgrenzte Praktik des digitalen Seminars ein Mehr an Rahmungsleistungen von ihren Teilnehmenden einfordert. Wie Goffman (1980, S. 376) formuliert, strukturieren Rahmen, indem sie „normative Erwartungen bezüglich der Tiefe und Vollständigkeit, mit der die Menschen in die durch den Rahmen organisierten Vorgänge eingebunden sein sollten“ auch das Engagement – die Teilnehmenden der digitalen Lehre sind, wie gezeigt werden konnte, auch diesbezüglich mehr gefordert, ihre eigene Teilnahme als solche zu organisieren und strukturieren.

Im Folgenden werde ich einzelne empirische Beispiele für die von den Teilnehmenden des digitalen Seminars erbrachten Rahmungsleistungen vorstellen⁸⁰.

⁷⁹ Ich werde Goffmans Konzept des Rahmens und der Rahmen-Analyse aufgrund des Umfangs dieser Arbeit an dieser Stelle nicht weiter aufarbeiten, an anderer Stelle könnte beides aber eine interessante Perspektive für die Untersuchung meines Gegenstandes darstellen.

⁸⁰ Auch die im letzten Abschnitt beschriebenen Versuche der Darstellung kompetenter Teilnahme am Seminar können als solche Rahmungsleistungen gelesen werden.

4.4.1 Selbstorganisation als Grenzziehung

Wie gezeigt werden konnte, erscheint das Seminar zeitlich entgrenzt – ständige Aktualisierungen und die permanente Adressierung als Seminarteilnehmende („man weiß, man könnte sich die ganze Zeit damit beschäftigen“, siehe Ausschnitt Interviewte C., Absatz 26), führen zu einem Verschwimmen der Grenzen von Studierendenpflichten und Privatleben. Die Teilnehmenden beschreiben das als Belastung, der sie versuchen, durch ein Mehr an Selbstorganisation Herr zu werden:

Ich finde zum Beispiel für mich, dass es sehr gut war, von Anfang an zu sagen: „Okay, da kommt kein Geschludere rein, ich habe einen bestimmten Plan, einen Wochenplan, habe feste Uhrzeiten für das, was ich zu tun habe und mache das dann auch, wenigstens halbwegs, aber konsequent“. Das zum Beispiel ist eine Sache, die war für mich glaube ich lebensnotwendig in dieser Zeit, um irgendwo Struktur drin zu haben, um nicht völlig überfordert zu werden von dem, was dann an Unerwartetem alles aufplopt. (Interviewte B., Absatz 48)

Selbstorganisation – also die individuelle Einziehung von Grenzen, wann (und wo) Seminar ist und sie Teilnehmende dieses, und wann nicht – markiert die Interviewte als „lebensnotwendig“. Dabei fordert die zeitlich entgrenzte Praktik des digitalen Seminars Kompetenzen von ihren Teilnehmenden ab, die nicht von allen Studierenden in gleichermaßen mühelos zu performieren sind, wie die durch mich beobachtete Seminar-Abmeldung vieler Studierender in den ersten Wochen der digitalen Lehre zeigt⁸¹. Als hilfreich für die räumliche Begrenzung des Seminars beschreiben mehrere Studierende die Herstellung eines ähnlichen räumlichen Setups wie im Seminarraum, so zum Beispiel Interviewte A.:

Am Anfang war es wirklich so, da habe ich mich ähnlich verhalten wie im Seminarraum. Also ich hab meinen Block aufgeschlagen, mein Etui da hingelegt und dann saß ich da bereit zum Mitschreiben. (Interviewte A., Absatz 28)

Die (zumindest in Teilen) gewohnte materielle Anordnung scheint ein Anknüpfen an Routinen des Zuhörens, Mitschreibens und Mitarbeitens im Seminar zu vereinfachen. Dass auch diese Form der individuellen Rahmungsleistung nicht von allen Teilnehmenden gleichermaßen erbracht werden kann, ergibt sich bereits aus

⁸¹ Wie dies mit unterschiedlichen Voraussetzungen, eventuell auch in Form habituell erworbener, praktikenübergreifender Kompetenzen verbunden ist und in welchem Verhältnis diese zu Macht-Fragen stehen könnte spannend sein, anderer Stelle zu untersuchen.

unterschiedlichen materiellen und infrastrukturellen Voraussetzungen: nicht allen bietet sich die Möglichkeit eines ruhigen, geordneten Arbeitsplatzes ohne Störung durch andere, an dem das Seminar-Setup imitiert werden kann⁸².

4.4.2 Übersetzungen von Teilnahme in Leistung

Während die Teilnehmenden des digitalen Seminars durch ständige Updates auf verschiedenen Ebenen einerseits permanent als solche adressiert werden, erscheint andererseits das *Wie* der Teilnahme als eine der zentralen, Unsicherheiten und Irritationen auslösenden Fragen.

Auch die Lehrenden ringen nach Bestimmtheit bezüglich der durch sie explizierten Teilnahmeanforderungen, die häufig als Teil der zu absolvierenden Seminarleistung erscheinen, und versuchen sich hierzu in Übersetzungen von nicht-standardisierbarer Teilnahme in standardisierte Alternativleistungen:

Auf der Warteliste für mein Seminar stehen noch viele Studierende. Normalerweise regelt man das ja so, dass man schaut, wer bei der ersten Sitzung kommt und wer nicht und dann Leute nachrücken lässt. Im Gespräch mit meiner Tutorin stellen wir aber die Vermutung auf, dass das nicht den gleichen Effekt hat, weil sich ja einfach alle kurz bei BigBlueButton zuschalten können, auch wenn sie sonst gar nicht aktiv dabei wären. Wir beschließen deshalb, eine kurze Abgabe als Aufgabe zum ersten Mal zu formulieren und darüber zu schauen, wer wirklich dabei ist und wer nicht. (Feldnotiz als Lehrende, 07.04.2021)

Mit dem Versuch der Rahmung von Teilnahme durch die Übersetzung dieser in „eindeutigere“ und damit besser zu vergleichende und zu prüfende Leistungen, geht, so fasst es der Interviewte D.⁸³, ein Mehraufwand für die Studierenden einher:

Allerdings habe ich auch das Gefühl, dass mehr erwartet wird im Vergleich zum Präsenzunterricht. Einfach aus dem Grund: Im Präsenzunterricht sitzt du da, meldest dich, bearbeitest mal eben kurz symbolisch, oder beispielhaft, irgendwelche Aufgaben, nicht vollständig. Das ist natürlich jetzt nicht der Fall. Jetzt bearbeiten wir die komplett, die werden jedes Mal korrigiert, jedes Mal oder meistens auch noch irgendwie benotet oder bewertet. Selbst wenn es unbenotet

⁸² Das betrifft zum Beispiel Personen, die nicht allein leben, die in Care-Work eingebunden sind, denen wenig Wohnraum zur Verfügung steht, bei denen keine stabile Internetverbindung möglich ist u.v.m.

⁸³ Aber auch weitere Interviewausschnitte und meine eigenen Feldnotizen ergeben das.

ist, bekommst du häufig mal ne Rückmeldung wenn es halt nicht so gut ist.
(Interviewter D., Absatz 46)

Somit nimmt also nicht nur der zeitliche Aufwand zu, auch wird Teilnahme am Seminar formalisierter, weil es immerzu der Bewertung oder Benotung unterworfen zu sein scheint.

4.4.3 Kollektive Seminarimagination⁸⁴

Die Teilnehmenden der digitalen Seminare, stehen vor der Frage, *wie* sich dieses Teilnehmen gestaltet: was bedeutet es, sich als Teilnehmende zu engagieren? Was macht die praktikenspezifische Mitspielfähigkeit aus? Wie werde ich zur intelligiblen, lesbaren Mitspielerin der Praktik? Wie bringe ich mich in die Praktik ein?

Diese Fragen stehen im engen Zusammenhang mit der räumlichen und zeitlichen Ent/Be-Grenzung der Praktik. In Ermangelung von Routinen – oder der Nicht-Passung von Routinen der kopräsenten Lehre – ist es den Teilnehmenden selbst überlassen, (ihre) Teilnahme zu rahmen.

Dabei verlangt die entgrenzte Praktik ihnen ganz besonders eine Rahmungsleistung ab: die Imagination der Praktik des digitalen Seminars selbst. Bourdieu nennt diese *illusio* (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, 128 ff.), den Glauben an das Spiel: die Teilnehmenden müssen das Seminar als sinnhaftes Unterfangen imaginieren, als eine soziale Praktik an der sie als Teil eines Kollektivs teilhaben und auf deren Spielregeln sie sich einlassen.

So beschreibt zum Beispiel der Interviewte E.:

Ja, wenn du in einem Raum sitzt mit den Beteiligten, dann bist du in diesem Gruppenkonstrukt gerade drin. (...) Man bekommt einfach mit, wie dann andere Teilnehmer so drauf sind. Das hast du halt in so ner digitalen Welt nicht.
(Interviewter E., Absatz 69)

Deutlich wird hier die Herausforderung der Einschätzung „wie dann andere Teilnehmer so drauf sind“, die ohne die kopräsente, körperliche Sicht- und Wahrnehmbarkeit erschwert oder verunmöglicht wird – der Interviewte E. macht diese jedoch zum integralen Bestandteil für das „Gruppenkonstrukt“ des Seminars. Notwendig wird nun eine Antizipation, für die das digitale Interface wenig Anhaltspunkte liefert, eine Imagination des Kollektivs der Teilnehmenden.

⁸⁴ Die beiden in diesem Abschnitt verwendeten Interviewausschnitte wurden auch in der Forschungsarbeit mit Clara Groeger verwendet.

Während sonst tradierte Artefakte, Anordnungen und Routinen auch diese Imagination des Seminars rahmen und damit vorstrukturieren, kommt diese Aufgabe nun den Teilnehmenden der Praktik zu. In unserer Forschungsarbeit haben Clara Groeger und ich diese Rahmungsleistung als „kollektive Seminarimagination“⁸⁵ herausgearbeitet: während es die einzelnen Teilnehmenden sind, die an das Seminar, an sein Bestehen, an das Laufen der Praktik „glauben“ müssen – wobei sie sich häufig verloren oder alleingelassen fühlen⁸⁶ - braucht es gleichzeitig die Gegenüber, das Kollektiv, als (Re-)Adressierungspartner*innen, die sich gegenseitig als Teilnehmende in Position bringen und damit in ihrer gemeinsamen Imagination das digitale Seminar als solches rahmen. So geraten auch Fragen der Solidarität und der Verantwortung für diese individuelle und kollektive Imaginationsleistung in den Blick.

Es ist vermutlich allen sozialen Praktiken gemein, dass sie auf ein Mindestmaß an „Glauben an das Spiel“ durch ihre Mitspieler*innen, die Teilnehmenden, angewiesen sind – damit Praktiken (routiniert) laufen können, wie mit Boltanski (2010, S. 99-105) als „praktisches Register“ beschrieben, und sich nicht immerzu durch kleinere Abweichungen und Reibungen ‚aus der Ruhe bringen‘ lassen und ins Stocken geraten, müssen sich die Teilnehmenden engagiert ins Geschehen einbringen.

Was dies für die Teilnehmenden der digitalen Lehre zur großen Herausforderung macht, so das Argument, welches ich in dieser Arbeit machen möchte, ist, dass sich für dieses Engagement als Teilnehmende ungewohnt wenige Ankerpunkte in Form von (tradierten) Materialitäten, Anordnungen, Routinen und sicht- und wahrnehmbaren (Re-)Adressierungspartner*innen finden, sodass die Rahmung - als Begrenzung, die das digitale Seminar erst als soziale Praktik erkenn- und identifizierbar macht – als auffällig umfangreiche, komplexe und nicht selten überfordernde und verunsichernde Aufgabe erscheint. Wer daran scheitert, für die*den wird die Subjektivierung als Teilnehmende problematisch:

Und ich hab mir gedacht, da kann gar nicht was vom Studium oder von Diskussionen in einem Rahmen von einem Seminar aufkommen, wie in Präsenzveranstaltungen. Das konnte ich mir gar nicht vorstellen und hab mich deswegen auch direkt schon rausgezogen. Hab aber dann auch gemerkt, mir fehlt

⁸⁵ Ich werde diese an dieser Stelle deshalb nur in wenigen Worten zusammenfassen.

⁸⁶ Wie zu Beispiel aus der Erzählung der Interviewten B. hervorgeht: „Und dann hast du das Gefühl, du bist so ein Alleinkämpfer an vorderster Front, der da irgendwie versucht die Sitzung halbwegs zu gestalten und mitzumachen und die anderen sind halt ruhig.(...) Also es fehlt so ein bisschen da der Rückhalt.“ (Interviewte B., Absatz 12)

jetzt auch Teil zu sein. [...] Ja, und da konnte ich dann halt nicht teilnehmen...oder wollte nicht teilnehmen. (Interviewte A., Absatz 18)

Die Interviewte A. thematisiert explizit, wie für sie die Imagination des digitalen Seminars zum Problem wird: sie kann es sich „gar nicht vorstellen“, ihr fehlt der Glaube an das Seminar in seiner Sinn- und Ernsthaftigkeit, sodass für sie das Engagement als Teilnehmende undenkbar scheint. Als einzige mögliche Konsequenz daraus sieht sie den Rückzug aus dem Seminalgeschehen – sie ist zwar weiter zum Seminar angemeldet und besucht die wöchentlichen Audiokonferenzen, rahmt ihren Modus selbst jedoch nicht mehr als Teilnahme.

In diesem Abschnitt der Analyse des empirischen Materials habe ich gezeigt, dass das digitale Seminar auf verschiedenen, miteinander verwobenen Ebenen, Entgrenzungen aufweist, die von seinen Teilnehmenden durch vermehrte Rahmungsleistungen eingefangen werden müssen.

In Anschluss daran möchte ich im letzten, bereits Züge eines Ausblicks beinhaltenden, Abschnitt argumentieren, dass sich aus eben diesem Umstand der Entgrenztheit, Diffusität und Unschärfe des digitalen Seminars Möglichkeiten des Anders- oder Neumachens ergeben.

4.5 Anders-Machen

Die bisherige Analyse konnte die Kontingenz und Fragilität der Praxis des digitalen Seminars - insbesondere anhand der Aufarbeitung seiner Entgrenztheit - aufzeigen. Während im letzten Abschnitt die Leistungen und Anstrengungen, im Fokus standen, die von den Teilnehmenden als Grenzziehungen und damit Kontingenzbewältigung vorgenommen werden müssen, um die digitale Seminarpraktik als solche zu rahmen, zu stabilisieren und am Laufen zu halten, möchte ich an dieser Stelle abschließend einen Blick auf die in dieser Kontingenz angelegten Möglichkeiten der Gestaltung und des Anders-Machens richten. Das Interesse liegt aus diesem Betrachtungswinkel also gerade nicht auf dem reibungslosen Gelingen der Praktik als „Choreographie des Sozialen“ (Alkemeyer et al., 2009) und den „lokalen Bewältigungsanstrengungen“ (Brümmer, 2015, S. 69), die ihre Teilnehmenden vollbringen, um sie als solche zu erhalten, sondern auf aus der Kontingenz und Unbestimmtheit der Praxis

hervorgehenden Momenten der Grenzüberschreitungen, der Unterwanderung, der An- oder Umeignung⁸⁷.

In digitalen Seminaren zeigen sich diese an verschiedenen Stellen, von denen ich hier einzelne präsentieren möchte.

4.5.1 Auswahl aus Praktiken – neue Modi der Teilnahme

Damit einhergehend, dass die Teilnehmenden der Praktik nicht in Kopräsenz im geteilten Seminarraum das Seminar gestalten, sondern sich dabei jeweils in anderen physisch-materiellen Räumen befinden, ergibt sich, wie bereits dargelegt, eine räumliche Entgrenzung des Seminars.

Die verschiedenen (Privat-)Räume als materielle Bezugsrahmen präsentieren dabei nicht nur je eigene sozio-materielle Anordnungen, sondern zudem eine (verschieden große) Auswahl an Praktiken, in denen sich die Akteur*innen engagieren können oder müssen. Die unterschiedlichen Affordanzen, Erwartungen und Möglichkeiten der Praktiken können dabei in Konflikt miteinander treten, sich überlagern oder einander ausschließen. Die Akteur*innen müssen somit eine Auswahl treffen⁸⁸, welchen Praktiken sie sich zuwenden und auf welchen „Aktivitätsniveaus“ (Hirschauer, 2016b, 45 ff.) sie sich als Teilnehmende engagieren⁸⁹. Diese Selektion kann ganz unterschiedlich aussehen: während Einige sämtliche „Störquellen“ zu beseitigen versuchen und in ihrem Privatraum das Seminarsetup imitieren, um möglichst „aktiv“ am Seminar teilzunehmen; Andere diese Möglichkeit nicht haben, weil zum Beispiel das Kind Zeit zum Spielen einfordert, sodass sich die Teilnahme auf das Eingelogggt-Sein beschränkt; finden sich auch hybride Formen, in denen sich in zwei oder mehr Praktiken parallel engagiert wird:

Ich bin vor dem Seminar laufen gegangen und merke, dass ich etwas spät dran bin. Während ich die Auffahrt zu meinem Haus hochlaufe, schalte ich mich bereits auf dem Handy in die Veranstaltung ein. Ich achte darauf, sicher auf stummgeschaltet zu sein und laufe mich dann, mit Kopfhörern in den Ohren, locker aus und höre dabei den einführenden Worten der Dozentin zu. Oben angekommen logge ich mich am Computer in BigBlueButton ein. Kurz bin ich doppelt in der Liste, dann schließe ich BigBlueButton auf meinem Handy. Während die organisatorischen Fragen geklärt

⁸⁷ Dabei geht es mir nicht, so viel sei schon einmal vorweg gesagt, darum, diese einer qualitativen Bewertung zu unterziehen, sie als „Fortschritt“, als erstrebens- oder wünschenswert – oder auch nicht – zu beurteilen, sondern zunächst einmal um die Beobachtung dieser als aus der Kontingenz der Praxis hervorgehender Momente.

⁸⁸ Die aufgrund des unterschiedlichen Aufforderungscharakters und unterschiedlicher Dringlichkeiten und Zwänge der Praktiken nicht immer einer gänzlichen Freiwilligkeit unterliegen.

⁸⁹ Auch diese Selektion kann als Rahmungspraktik verstanden werden.

werden, dehne ich mich, den Laptop stelle ich dabei auf den Boden neben mir. Erst danach setze ich mich an meinen Schreibtisch, um dort weiterzuarbeiten. (Feldnotiz als Studentin, 18.05.2021)

Nicht nur in meinen eigenen Notizen, auch in den Interviews mit Teilnehmenden finden sich immer wieder Erzählungen davon, wie parallel zur digitalen Seminarkonferenz gekocht, aufgeräumt, spaziert, Fahrrad gefahren, eingekauft oder Sport gemacht wird – als Möglichkeit der Zeitersparnis, teilweise auch, um bei langen Vorträgen anderer konzentrierter zu bleiben, wie die Interviewte B. erklärt:

Das sind dann so Sachen, da hilft es mir sogar, nebenbei ein bisschen rumzutüdeln, weil ich sonst völlig abdrifte, oder ähm, ja, mich dann ein bisschen zu bewegen, oder was zu putzen oder irgendwas zu tun oder keine Ahnung nebenbei ein paar Situps zu machen, das hilft mir dann bei der Sache zu bleiben so ein bisschen. (Interviewte B., Absatz 10)

Während diese Parallelität der Praktiken im kopräsenten Seminar aus verschiedenen Gründen undenkbar wäre, öffnet das digitale Seminar diese Möglichkeiten der Teilnahme am Seminar. Gerade *weil* die Praktik des digitalen Seminars nur wenige Grenzen vorgibt und wenig die Rahmung präfigurierende Routinen bereithält, müssen aber auch *können* die Teilnehmenden das digitale Seminar und ihre eigene Teilnahme daran unterschiedlich ausgestalten. So werden universitäre Praktiken ganz unterschiedlich in Alltagspraktiken eingebettet.

Interessant ist dabei, und dazu möchte ich einen kleinen Exkurs vornehmen, wie die Interviewten in der Darstellung des von ihnen gewählten Modus der Teilnahme und der Rahmung des digitalen Seminars je unterschiedliche Bezüge zu ihrer Lebensrealität, ihrem Studierendensein und der sie umgebenden Welt und Gesellschaft vornehmen, um der Interviewerin ihr Handeln zu „erklären“. Diese ließen sich mit Laurent Thévenot als unterschiedliche „Regime des Engagements“ (Thévenot, 2011, 231 ff.) untersuchen. Ausgehend von der Annahme der „gemeinsamen Formung“ von Mensch und Welt (ebd., S.231), die den doppelseitigen Charakter des Engagements als eine „Abhängigkeit von der Welt“ (ebd.) und eine notwendige Aktualisierung eben dieser im Engagiert-Sein bedingt⁹⁰, beschreibt er die Regime des Engagements, mit deren Hilfe die Teilnehmenden sich in eine soziale Praktik einbringen und ihr Engagement beurteilen und bewerten. Dabei unterscheidet er die drei grundlegenden Regime, des

⁹⁰ Andrea Querfurt (2015, S. 291) betont, dass mehr noch als in Goffmans Engagement-Konzept bei Thévenot „die Doppelläufigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung eines *subjektivierenden* Engagements“ in den Blick gerät.

„Engagement im Vertrauten“ (Thévenot, 2011, 238 ff.), des „planenden Handelns“ (ebd., S.240 ff.) und des „rechtfertigungsfähigen Handelns“ (ebd., S.242 ff.), die jeweils eine andere „orientation towards some kind of good“ (Thévenot, 2001, S. 67) und einen „mode of access to reality“ (ebd.) aufweisen.

Interviewte B. zum Beispiel beschreibt ihre umfangreiche Selbstorganisation in Zeiten der digitalen Lehre und markiert diese als „lebensnotwendig“ (Interviewte B., Absatz 48) um den Anforderungen des permanenten Informationsstroms und Adressiert-Werdens als Seminarteilnehmende standzuhalten bzw. diese für sich zu begrenzen. Dabei legt sie offen, dass sie, wenn sie dies für angemessen hält (z.B., weil gerade keine Wortbeiträge durch sie gefordert sind), während der digitalen Seminarkonferenzen immer wieder auch parallele Aktivitäten, wie das Aufräumen oder Sportmachen aufnimmt. Immer wieder betont sie in diesem Zusammenhang ihre Vorstellung des Studierendenseins:

Und da wurden dann halt teilweise Sachen übernommen, aber eigentlich auch wirklich gar nicht, auf die es wirklich ankommt, nämlich, dass man uns in Ruhe lässt, dass man uns in Ruhe unseren Kram machen lässt und uns dann nicht immer noch mehr reindrückt. Das war dann nicht mehr umsetzbar, weil das anscheinend von Anfang an im Konzept nicht richtig bedacht worden ist. (Interviewte B., Absatz 52)

Wir sind halbwegs erwachsene Leute in einem Master, wir können sowas alleine und also...ne... (Interviewte B., Absatz 22)

Im Mittelpunkt der Ausführungen der Interviewten B. steht ihre Forderung nach Mündigkeit als Studierende, die man als auf dem Engagement des planenden Handelns beruhend verstehen könnte: sie kritisiert die Dichte an Informationen und Aufgaben und nimmt diese als entmündigend wahr, sie setzt sich selbst als „erwachsenes“ Subjekt ein, welches zur Selbstorganisation und -strukturierung in der Lage ist – Gleiches erwartet sie auch von den anderen Studierenden - und fordert so größere Unabhängigkeit in Form der „Macht des Handelnden als des in seinem Projekt engagierten Individuums“ (Thévenot, 2011, S. 241) ein.

Während ihr Engagement dabei im Regime des planbaren Handelns noch einen eher individuell-strategischen Charakter aufweist, bewertet der Interviewte D., der seine (Mit-)Arbeit als sehr konzentriert und produktiv beschreibt, sein Engagement in einem größeren, gesamtgesellschaftlichen Rahmen:

Ich seh ja häufig Sachen eher ein bisschen allgemeiner. Also mal als Beispiel: wenn ich wählen gehe, dann wähle ich nicht das, wo ich denke, das will ich jetzt selber unbedingt haben, weil mich das persönlich interessiert, sondern ich wähle das, wo ich denke, das tut der allgemeinen Gesellschaft auch mal am Besten. So als Grundgedanke, jetzt einmal. So, und ich sehe das Ganze gar nicht so als Risiko, ich mein so gesundheitlich und medizinisch und dass Menschen krank werden und sterben, natürlich ist das nicht gut. Aber ich sehe das Ganze viel mehr als Chance, als allgemeingesellschaftliche Chance für ganz Deutschland auch. Meinetwegen auch für die ganze Welt, aber speziell in Deutschland, weil wir da sehr hinterherhängen. [...] Also Deutschland hängt ja nun mal hinterher mit der Digitalisierung, ganz extrem, obwohl Deutschland tatsächlich mit die fortgeschrittensten, innovativsten Unternehmen hat in Technologie und Digitalisierung - aber das ist nicht in der Gesellschaft angekommen. Ich möchte jetzt gar nicht so auf das Gesamtgesellschaftliche hinaus, aber es gehört auch dazu, diese gesamtgesellschaftliche Entwicklung schon einfach dadurch jede einzelne Person im Grunde besser damit umgehen kann. (Interviewter D., Absatz 121)

Sein eigenes Engagement als Teilnehmender des digitalen Seminars bewertet der Interviewte in einem Regime des rechtfertigungsfähigen Handelns entsprechend einer „legitimen Größe, die sich an einer spezifischen Form des *Gemeinwohls* anlehnt“ (Thévenot, 2011, S. 242), in diesem Falle die mit dem Fortschritt einhergehende internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschland. Er betont in diesem Zusammenhang an anderer Stelle die Notwendigkeit von Produktivität, Reife und Organisationsbereitschaft, die seiner Auffassung nach jede*r Einzelne aufbringen muss – so formuliert er auch seinen Anspruch an sich selbst, trotz der überfordernden Bedingungen der digitalen Lehre und der hohen Arbeitsbelastung seine „eigenen Gefühle erstmal zu unterdrücken“ (Interviewter D., Absatz 147), um dem Druck stand zu halten. Das Handeln des Einzelnen richtet sich in diesem Regime nicht individuell und intentional-strategisch aus: „[Die Kapazität des Akteurs] wird vielmehr einer Person mit Wertigkeit zugerechnet, deren legitime Macht von der Tatsache herrührt, dass diese Wertigkeit Anteil hat an der Spezifizierung des *Gemeinwohls*. Diese Macht, die von der sozialen Anerkennung der Autorität herrührt, liegt nicht in der Person begründet oder in irgendeiner Form von Kapital, das die Person nutzen könnte. Stattdessen ist die Macht inhärent in dem Engagement der Person in einer umgebenden Welt, die angemessen qualifiziert wurde durch das *Gemeinwohl*“ (Thévenot, 2011, S. 269).

Auch in den anderen geführten Interviews finden sich Beschreibungen des eigenen Engagements als Teilnehmende und der individuellen und kollektiven Rahmungen des digitalen Seminars, die mit Thévenots Regimes des Engagements untersucht werden könnten, ich will es an dieser Stelle aufgrund des Umfangs dieser Arbeit aber erst einmal bei diesen zwei sehr prägnanten Beispiel belassen⁹¹ und mit der Analyse der Momente des Anders-Machens fortfahren.

4.5.2 Aneignen und Unterlaufen

Bereits in der Beschreibung des Konferenztools BigBlueButton und den in dieses eingelagerten Implikationen ließ sich ein Beispiel der Aneignung des Tools durch seine Nutzenden erkennen: während das Tool selbst zunächst keine Möglichkeit des Sich-Meldens bot und dann eine, die ausschließlich eine moderierte und damit hierarchisierte Gesprächskonstellation möglich machte, entwickelten die Teilnehmenden der digitalen Seminare gemeinsam eine Strategie hierfür: das Posten eines „x“ in den Chat. Dieses entwickelte sich durch ständige Wiederholung zur praktikenspezifischen Routine, auf die die Teilnehmenden nach dem „Scheitern“ der „Handheben“-Funktion zurückfallen konnten.

Es wurde von mir zudem untersucht, wie durch den Wegfall des gemeinsamen Seminarraums und damit dem Ort der kopräsenten, körperlichen (Re-)Adressierung eine subtile Ebene des Austauschs verloren geht. Die Koordination und Synchronisation scheint erschwert; kleine, unsichere oder nicht für alle Ohren bestimmte Informationen gehen verloren. Ein unter dem Haupttext des Seminars laufender Subtext ist nicht mehr im gleichen Maße performierbar, weil alle Informationen offengelegt und expliziert werden müssen.

Jedoch kann eine Ebene für den Subtext durch die Teilnehmenden selbst geschaffen werden, wie die folgende Feldnotiz zeigt:

Während die Gruppe, die vor uns dran ist, präsentiert, tauschen wir uns als Projektgruppe in unserem Telegram-Gruppenchat aus und passen nochmal etwas an unserer Präsi an, was uns bei den anderen auffällt. Kurz bevor wir dran sind, schreibt H. in die Gruppe: „Mist, bei mir klingelt der Klempner und ich hab ja den ersten Teil. Caro, können wir tauschen?“. „Klar, dann mach du den Abschluss“, schreibe ich. In diesem Moment übergibt die Dozentin das Wort an unsere Gruppe

⁹¹ Es könnte an anderer Stelle auch spannend sein, die Prozesse des Teilnehmende-Werdens unter dem Gesichtspunkt der Wechsel der Regimes des Engagements zu untersuchen.

und ich schalte mein Mikrofon an, um zu starten. (Feldnotiz als Studentin, 08.07.2021)

Indem die Mitglieder der Projektgruppe einen zusätzlichen Kanal zum Austausch nutzen, der weder für weitere Teilnehmende noch für die Lehrende einsehbar ist, ziehen sie eine zusätzliche, parallele Ebene in die Praktik ein. Sie unterlaufen damit die durch das Tool implizierte Logik und Hierarchie und schaffen einen Ort für den Subtext des Seminars. Solche zusätzlichen Ebenen kann es vielfach geben – und gibt es sicherlich auch. Während meine Gruppe ihren Vortrag über Telegram organisiert, referiert die vorherige Gruppe noch bei BigBlueButton, parallel schreiben sich Dozentin und Tutorin über den privaten Chat des Tools, um sich auf eine Benotung zu einigen, andere Studierende beschwerten sich bei ihren Kommiliton*innen per Whatsapp über die Seminarstruktur, während wieder andere in den geteilten Notizen bereits Fragen zum Vortrag sammeln – ein im digitalen Seminar durchaus denkbares Szenario.

Es lässt sich also zusammenfassend festhalten:

Während in den letzten Abschnitten die Entgrenztheit der Praktik des digitalen Seminars noch als notwendigerweise durch die Teilnehmenden zu kompensierender Zustand erschien, wurden auf den letzten Seiten empirische Beobachtungen untersucht, in denen bestehende Unbestimmtheiten und Unsicherheit nicht im Sinne der Wiederherstellung des routinierten, stabilen Weiterlaufens der Praktik ausgeglichen und gerahmt werden. Stattdessen zeigen sich Momente, in denen die Teilnehmenden eigene Modi der Teilnahme oder Strategien zur Aneignung des Tools und seiner kreativen Anders-Nutzung entwickeln. Alkemeyer und Buschmann (2019) schlagen vor, eben jene Momente der Unbestimmtheit nicht als Scheitern oder Misslingen zu rahmen, sondern mit Cornelius Castoriadis Konzept des „Imaginären“ als „Ort für ein schöpferisches Moment [...], das deshalb in einer Ordnung virulent werden kann, weil es darin „als beständiger Ursprung von Anderswerden“ (Castoriadis, 1990, S. 603) immer schon angelegt ist“ (Alkemeyer & Buschmann, 2019, S. 120). Die durch das Fehlen von Routinen, diffusen Grenzen oder durch das Tool erzeugten Unbestimmtheiten oder Nicht-Passungen entstehenden Risse in der Praktik des digitalen Seminars könnten aus dieser Perspektive genau die Stellen sein, an denen das sichtbar wird, „was eine gegebene Ordnung auf etwas hin überschreitet, das in ihr angelegt, aber (noch) nicht entfaltet ist“ (Alkemeyer & Buschmann, 2019, S. 120), als Raum für ein Anders- oder Neumachen also⁹².

⁹² Wobei eine intensivere Anwendung von Castoriadis Perspektive an anderer Stelle erfolgen muss.

5. Abschluss

5.1 Fazit

In dieser Arbeit habe ich danach gefragt, wie digitale Seminare als soziale Praktiken hergestellt werden. Eine subjektivierungstheoretisch erweiterte praxistheoretische Perspektive ermöglichte es, hierfür sowohl die sozio-materiellen Anordnungen und durch die Praktik gestellten Anforderungen an ihre Teilnehmenden, als auch die Beiträge der menschlichen Teilnehmenden zur Praktik als Bestandteile *eines* kontingenten Herstellungsprozesses, in dem Praktik und Teilnehmende sich wechselseitig und performativ als solche herstellen, in den Blick zu nehmen. Der empirische Gegenstand dieser Arbeit waren digitale Seminare der Universität Oldenburg, wobei in die explorative Analyse sowohl Feldnotizen als teilnehmende Beobachterin dieser, als auch Ausschnitte aus qualitativen Interviews mit Seminarteilnehmenden eingingen.

Anstatt eines umfangreichen Überblicks über die Ergebnisse dieser Arbeit, möchte ich, bevor ich einen Ausblick formuliere, nur in aller Kürze noch einmal die zentralen Thesen meiner Untersuchungen zusammenfassen:

Das digitale Seminar präsentiert sich seinen Teilnehmenden als universitäre Praktik unter veränderten Bedingungen. An die Stelle kopräsender Veranstaltungen in den Seminarräumen der Universität treten ein digitales Konferenztool und geographisch verteilte (Privat-)Räume als multiple Seminar“räume“. Dieser Umstand lässt Routinen der (Re-)Adressierung als Teilnehmende des kopräsenten Seminars nun dysfunktional und un-passend erscheinen: für alle sicht- und wahrnehmbare räumliche und sozio-materielle Anordnungen als auch die Körper der anderen Teilnehmenden stehen nun nicht mehr als Referenzpunkte für das wechselseitige In-Position-Bringen und damit die Selbstverortung und Subjektivierung als Teilnehmende des Seminars zur Verfügung.

Die Einführung der digitalen Lehre im Sommersemester 2020 habe ich mit Boltanski (2010?) als Eintritt vom „praktischen“ (ebd., S.99-105) ins „meta-pragmatische Register“ (ebd., S.106-115) beschrieben. So zeigt sich, dass die veränderten Bedingungen der digitalen Lehre zu maßgeblichen Reibungen und Abweichungen und damit einem „Heiß-Werden“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35) der Konflikte führen. Während die kopräsenten universitären Seminare weitestgehend reibungslos durch die engagierten Teilnehmenden am Laufen gehalten werden, kommt es nun zu Nicht-Passungen und Kopplungsproblemen, die die Praktik ins Stocken bringen. Die Teilnehmenden müssen nun – von der Situation gelöst - „von einem Ort aus, der auf der Grenze zwischen Innen und Außen liegt“ (ebd., S.36) das Seminar und ihre eigene Teilnahme reflexiv in den

Blick nehmen und sich mit den Fragen nach dem *Wie* deren Herstellung auseinandersetzen. Die Praktik des digitalen Seminars zeigt sich, so habe ich im Folgenden anhand des empirischen Materials dargelegt, als entgrenzt: die zeitlichen und räumlichen Grenzen des digitalen Seminars sind unscharf; was Teilnahme am und im digitalen Seminar bedeutet ist unklar und diffus. Dieser Umstand macht es notwendig, dass die Teilnehmenden selbst ein Mehr an Rahmungsleistungen erbringen: sie stecken situativ – zum Teil individuell, zum Teil kollektiv – die Grenzen ab, wann, wo, wer, was und wie digitales Seminar ist und machen dieses so erst als spezifische Praxisform lesbar.

Die *Notwendigkeit*, diese Rahmung vorzunehmen bringt gleichzeitig die *Möglichkeit* dazu mit sich – die Ausgestaltung dessen, was Seminar ist und was Teilnahme daran bedeutet scheint mehr als in anderen Praktiken zur Disposition zu stehen, sodass sich Gestaltungsräume öffnen, die andere Teilnahme-Modi denk- und performierbar machen. Auf der anderen Seite stellt das Konferenztool BigBlueButton den einzigen von allen Teilnehmenden zum einen sicht- und wahrnehmbaren, zum anderen genutzten materiellen Bezugspunkt und wird damit zum wichtigen Partizipand der Praktik des digitalen Seminars. Wie gezeigt werden konnte, sind in diesem Tool dabei zwangsläufig bestimmte Vorstellungen von Subjekten, Gesprächskonstellationen und (Re-)Adressierungssequenzen impliziert und angelegt, die der sozialen Praktik im Vollzug nicht immer standhalten. An den Stellen an denen das Tool in seiner Modellierung und Standardisierung Aspekte sozialer Praktiken nicht zu fassen vermag, weil es diese in ihrer Vielschichtigkeit und Variabilität vereinfacht – und dazu kommt es zwangsläufig, weil eine Diskretisierung immer mit einer Komplexitätsreduktion einhergeht – entstehen Reibungen und Nicht-Passungen, „Momente der Verbindungslosigkeit“ (Alkemeyer, 2019, S. 293) und Unsicherheit.

Während die Rahmungsleistungen der Teilnehmenden zunächst als „lokale Bewältigungsanstrengungen“ (Brümmer, 2015, S. 69) und damit als Reparaturen dieser als „misslingend“ erscheinenden Momente der Praktik untersucht wurden, geriet im Verlauf der Analyse zudem das transformative Potential dieser in den Blick. So konnte am empirischen Material gezeigt werden, wie sich die Teilnehmenden der Praktik das Konferenztool aneignen, Funktionen umgehen oder umeignen, eigene, zusätzliche Ebenen in die Praktik einziehen. Genau dort, so lautete meine abschließende These, wo Routinen nicht passen, wo Unbestimmtheiten und Unsicherheiten entstehen, dort wo die Praktik Risse und Brüche aufweist, entsteht Raum für die Entfaltung von Neuem, von Anderem – Orte, „die es dem Handelnden erlauben, im Gegebenen Eingriffspunkte zu finden“ (Castoriadis, 1990, S. 136).

5.2 Ausblick

Ich möchte diesen Ausblick zweiteilig gestalten, indem ich erste Hypothesen formuliere, was die Überlegungen dieser Arbeiten bedeuten könnten – zum einen in Hinblick auf die Zukunft der universitären Lehre, zum anderen für weitere wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet.

Es wurde gezeigt, wie die Diffusität und Entgrenztheit der digitalen Seminare die Rahmung dieser zugleich notwendig und möglich macht. Die Grenzen, wann, wo, wer, was und wie universitäres Seminar ist verschwimmen und stehen mehr denn je zur Disposition. Zum einen bringt das Verunsicherung und Frustration der Teilnehmenden mit sich, teilweise auch Angst: wie geht so universitäre Lehre, wie ein angeregter Austausch, Diskussionen und gemeinsames Nachdenken? Wie geht es weiter, wenn wir nach der Pandemie wieder in die Universität dürfen – können wir zu dem zurückkommen, was wir mal hatten (und mochten)? Zum anderen gerät eine Öffnung universitärer Seminare für neue Modi der Teilnahme und Momente der kreativen An- und Umeignung dieser durch ihre Teilnehmenden in den Blick. Die Teilnehmenden unterlaufen tradierte Routinen und Abläufe universitärer Lehre, sie betten die Seminarpraktiken in ihre je eigenen Alltagspraktiken und -routinen ein. Die universitären Praktiken fransen an den Rändern in das Leben aus – und machen so, einmal völlig ins Unreine gesprochen, eine Zukunft universitärer Lehre denkbar, die die Teilnahme am akademischen Betrieb in anderen Formen, Modi und damit eventuell auch für andere Menschen(gruppen) ermöglicht. Um Zugang zu universitären Veranstaltungen zu haben, braucht man so nicht notwendigerweise den Campus besuchen oder mobil sein, man braucht nicht einmal immatrikulierte Studierende zu sein - ein Zugangslink zum digitalen Meeting genügt. Auch der Austausch über die Grenzen der Disziplinen, insbesondere aber die der Universität selbst hinaus wird niedrigschwelliger und naheliegender. Inwiefern eine Einbettung digitaler Veranstaltungen in die zukünftige universitäre Lehre zu einer Öffnung, Pluralisierung und vielleicht auch Demokratisierung dieser tatsächlich beitragen kann, bleibt an dieser Stelle jedoch zunächst nur zu vermuten.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine erste explorative Studie zur Herstellung digitaler Seminare, die eine Vielzahl anderer Forschungsfragen und möglicher Untersuchungsschwerpunkte eröffnet. So wäre es meines Ermessens nach spannend, einige der Aspekte, die ich in meiner Analyse, aufgrund des Umfang der Arbeit, nur im Vorübergehen gestreift habe, detaillierter aufzuarbeiten: digitale Tools und Interfaces und die Prozesse ihrer Entwicklung (während derer soziale Logiken diskretisiert und expliziert werden), unterschiedliche Teilnahme-Modi und die

verknüpften „Regime des Engagements“ (Thèvenot, 2011), Momente der Aneignung und des Andersmachens in der Herstellung der Praktik und damit Orte des „Imaginären“ der Praktik (Castoriadis, 1990), um nur einige zu nennen⁹³.

Und noch einen weiteren Aspekt halte ich, wie bereits angedeutet, in Weiterführung der Überlegungen dieser Arbeit für ein vielversprechendes wissenschaftliches Vorhaben: die Weiterentwicklung der theoretischen und methodischen Werkzeuge für die Untersuchung digitaler sozialer Praktiken.

Während die Teilnehmenden des digitalen Seminars (notgedrungen) in seinem Vollzug einen Umgang mit den veränderten Bedingungen – in Form einer Vielfalt an Modi des Engagements als Teilnehmende – entwickeln, in einem Prozess des learning-by-doing, einem ausprobierenden trial and error, in welchem permanent performativ die Praxis selbst hergestellt wird und damit neue geteilte Bezugspunkte und Formen der Adressierung entstehen, ist es sodann für die theoretische und methodische Auseinandersetzung mit räumlich-körperlich verteilten Praktiken notwendig, Analysemethoden, -werkzeuge und -vokabular dementsprechend weiterzudenken und zu -entwickeln. Vermutlich ist mit dem (hoffentlich baldigen) Ende der Corona-Pandemie nicht das Ende der digitalen Lehre erreicht – wenn auch nicht als reguläres Format, werden uns digitale Lehr-Lern-Praktiken wohl zukünftig immer mehr begegnen. Und auch außerhalb der universitären Lehre werden digitale Praktiken als soziale Praktiken nicht mehr aus unserem Berufs- und Privatalltag wegzudenken sein – und damit auch nicht mehr aus der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung.

⁹³ Auch halte ich Untersuchungen, die Momente der Humandifferenzierung (Hirschauer, 2014) als Prozesse des Unterscheidens im Vollzug der digitalen Praktiken herausarbeiten, für sinnvoll und notwendig.

6. Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. (2008). Sport als soziale Praxis. In K. Weis, R. Gugutzer & A. Abraham (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 166, S. 220-229). Schorndorf: Hofmann.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle praktiken der subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung, Band 1, S. 33-68). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. (2019). Bedingte Un/Verfügbarkeit. Zur Kritik des praxeologischen Körpers. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44 (3), 289-312.
- Alkemeyer, T. (2021). Praxis (und Diskurs). In K. Brümmer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (Kulturosoziologie und Kulturgeschichte der Gegenwart, Band 1, 1. Auflage, S. 19-47). Baden-Baden: Nomos.
- Alkemeyer, T., Brümmer, K., Kodalle, R. & Pille, T. (2009). *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (Materialitäten, v. 10). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016a). Befähigen. In M. Rieger-Ladich, C. Grabau & U. H. Bittlingmayer (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016b). Praktiken der Subjektivierung — Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). transcript Verlag.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2019). Das Imaginäre der Praxis. Einsatzstellen für eine kritische Praxistheorie am Beispiel von Gegenwartsdiagnosen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44 (S2), 117-138.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, T. & Michaeler, M. (2013). Die Ausformung mitspielfähiger ‚Vollzugskörper‘. Praxistheoretisch-empirische Überlegungen am Beispiel des Volleyballspiels/ Shaping the ‚Vollzugskörper‘ (‚tuned body‘) to participate in the game: Praxeological and empirical considerations based on the example of volleyball. *Sport und Gesellschaft*, 10 (3), 213-239.
- Alkemeyer, T. & Pille, T. (2012). *Die Körperlichkeit der Anerkennung— Subjektkonstitutionen im Sport-und Mathematikunterricht. Ein Forschungsprojekt am Arbeitsbereich „Soziologie und Sportsoziologie“, Fak. IV. für Human- und Gesellschaftswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (DFG: AL 595/2-1)*. Zugriff am 06. April 2020 unter https://uol.de/fileadmin/user_upload/sport/soziologie/anererkennung/alkemeyer_pille_die_koerperlichkeit_der_anererkennung.pdf
- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (Pädagogik, 1st ed., S. 27-68). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017a). Digitalität und Selbst: Einleitung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (Pädagogik, 1st ed., S. 9-24). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017b). Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien. *Zeitung für Erziehungswissenschaften* (21), 142-158.
- Barthes, R. (1966). Die strukturalistische Tätigkeit. *Kursbuch, 5.Mai*, 190-196.
- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A. M. & Volk, B. (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (Medien in der Wissenschaft). Münster: Waxmann.
- Bauer, S., Heinemann, T. & Lemke, T. (Hrsg.). (2017). *Science and technology studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 2193). Berlin: Suhrkamp.
- Beck, S., Niewöhner, J. & Sørensen, E. (Hrsg.). (2014). *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung* (Verkörperungen/MatteRealities - Perspektiven empirischer Wissenschaftsforschung, Bd. 17). Bielefeld: transcript Verlag.
- Boellstorff, T., Nardi, B. A., Pearce, C., Taylor, T. L. & Marcus, G. E. (2012). *Ethnography and virtual worlds. A handbook of method*. Princeton: Princeton University Press.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik* (Frankfurter Adorno-Vorlesungen, 2008, 1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S. & Kalthoff, H. (2020). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (utb-studi-e-book, 3., überarbeitete Auflage).
- Brümmer, K. (2015). *Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis* (Praktiken der Subjektivierung, 5). Bielefeld: transcript.
- Brümmer, K. & Mitchell, R. (2014). Becoming engaged. Eine praxistheoretisch-empirische Analyse von Trainingsepisoden in der Sportakrobatik und dem Taijiquan. *Sport und Gesellschaft* (03), 157-186.
- Butler, J. (2013). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (Edition Suhrkamp, 2414, 4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002, Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1792, 4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur* (Philosophische Bibliothek, 488). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Castoriadis, C. (1990). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 867). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Deutschlandfunk Kultur. (2020). *Theorie in Coronazeiten-Brennglas für gesellschaftliche Missstände. Gundula Ludwig und Martin Voss im Gespräch mit Simone Miller*. Zugriff am 12. Dezember 2020 unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/theorie-in-coronazeiten-brennglas-fuer-gesellschaftliche.2162.de.html?dram:article_id=479895
- Dickel, S. (2020). Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In M. Volmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 79-88). Bielefeld: transcript.

- Einspänner-Pflock, J. & Reichmann, W. (2014). » Digitale Sozialität « und die » synthetische Situation « – Konzeptionen mediatisierter Interaktion. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (Medien - Kultur - Kommunikation, S. 53-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1996). *Was ist Soziologie?* (Grundfragen der Soziologie). Weinheim: Beltz Juventa.
- Endreß, M. (2015). Routinen der Krise - Krise der Routinen. In S. Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise - Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014* (S. 15-19).
- Ernst, C. (2017). Implizites Wissen, Kognition und die Praxistheorie des Interfaces. *Navigationen - Zeitschrift für Medien und Kulturwissenschaften*, 17 (2), 99-115.
- Fischer, J. (2016). *Exzentrische Positionalität. Studien zu Helmuth Plessner* (1. Auflage). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Foucault, M. (1993). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, H. (1964). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. *Social Problems*, 11 (3), 225-250 unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Studies-of-the-Routine-Grounds-of-Everyday-Garfinkel/970f440aff4a3242cba55dab6e21d7ab98187434>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (11. printing). New York: Aldine.
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 329). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht* (Campus Studium). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum* (Campus-Bibliothek, Neuausgabe). Frankfurt, M.: Campus-Verlag.
- Hecht, M. (2016). Starre Blicke und soziale Ordnung. Analysen zur interaktiven Produktion von Abwesenheit und Denken im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (Grundlagentexte Methoden, S. 294-321). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hirschauer, S. (1999). Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. *Soziale Welt*, 50 (3), 221-245.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In J. Reuter & K. H. Hörning (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hirschauer, S. (2010). Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen - Methoden - Fragestellungen* (S. 207-225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 125.

- Hirschauer, S. (2016a). Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro / Intersituativity. Tele-Interaction and Coactivity beyond Micro and Macro. In B. Heintz & H. Tyrell (Hrsg.), *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Hirschauer, S. (2016b). Verhalten, Handeln, Interagieren. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-68). transcript Verlag.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (/Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1318, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hjorth, L., Horst, H. A., Galloway, A. & Bell, G. (Eds.). (2017). *The Routledge companion to digital ethnography*. New York: Routledge.
- Horst, H. A. & Miller, D. (Eds.). (2019). *Digital anthropology*. London: Bloomsbury Academic.
- Houben, D. (2018). Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion. In M. Klemm & R. Staples (Hrsg.), *Leib und Netz* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Janetzko, A. (2021). *Talent (be)werten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Jurgenson, N. (The Society Pages, Hrsg.). (2011). *Digital Dualism versus Augmented Reality - Cyborgology*. Zugriff am 24. Juli 2021 unter <https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>
- Kleist, H. v. (1805). *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Zugriff am 24. Juli 2021 unter <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/gedanken/Kapitel1.html>
- Knorr, A. (2011). *Cyberanthropology* (Edition Trickster). Wuppertal: Hammer.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 175-188). London: Routledge.
- Knorr Cetina, K. (2009). The Synthetic Situation: Interactionism for a Global World. *Symbolic Interaction*, 32 (1), 61-87.
- Knorr Cetina, K. (2012). Skopische Medien: Am Beispiel der Architektur von Finanzmärkten. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (Medien - Kultur - Kommunikation, S. 167-195). Wiesbaden: Springer VS (Verl. für Sozialwissenschaften).
- Knuuttila, T. (2005). *Models as epistemic artefacts: Toward a non-representationalist account of scientific representation*. PhD-thesis. University of Helsinki, Helsinki, Finland. Zugriff am 10. Februar 2021 unter https://www.researchgate.net/publication/47930919_Models_as_epistemic_artefacts_Toward_a_non-representationalist_account_of_scientific_representation
- Krämer, S. (2020). *Kulturgeschichte der Digitalisierung*. Zugriff am 24. Juli 2021 unter https://www.hiig.de/wp-content/uploads/2020/01/Kulturgeschichte-der-Digitalisierung_Sybille-Kra%CC%88mer_Februar-2020.pdf

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In A. Daniel, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (Sozialtheorie, S. 177-196). Berlin: de Gruyter; transcript.
- Leonardi, P. M. (2010). Digital materiality? How artifacts without matter, matter. *First Monday*, 15 (6). Zugriff am 10. Februar 2021 unter <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/3036/2567>
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1506, 9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Molis, K. (2017). *Was machen/macht KuratorInnen? Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland*. Dissertation, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg. Zugriff am 19. Juli 2021 unter <http://oops.uni-oldenburg.de/3709/1/molwas18.pdf>
- Niewöhner, J., Sørensen, E. & Beck, S. (2014). Einleitung. Science and Technology Studies aus sozial- und kulturanthropologischer Perspektive. In S. Beck, J. Niewöhner & E. Sørensen (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung* (Verkörperungen/MatteRealities - Perspektiven empirischer Wissenschaftsforschung, 17, S. 9-48). Bielefeld: transcript Verlag.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. *Organization Studies*, 28 (9), 1435-1448.
- Oswald, S. (2019). Subjektformierungen und Evaluationsfunktionen in skopischen Medien am Beispiel der Social Network Site Instagram. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. .
- Pille, T. & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (1. Auflage, S. 150-172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pink, S., Ard'evol, E. & Lanzeni, D. (Eds.). (2016). *Digital materialities. Design and anthropology*. London: Bloomsbury Academic an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Querfurt, A. (2015). *Mittlersubjekte der Migration. Eine Praxeographie der Selbstbildung von Integrationslotsen* (Praktiken der Subjektivierung, Band 7). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (1. Aufl., S. 302-328). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne* (1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2005. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Mieth & H.-R.

- Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: B. Budrich.
- Reichmann, W. (2018). Interaktion in mediatisierten Welten. Von Face-to-Face-Kommunikation zur Interaktion in »synthetischen« Situationen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (Tutzinger Studien zur Politik, S. 87-106). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle praktiken der subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung, Band 1, S. 65-95). Bielefeld: transcript.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323-344). transcript Verlag.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (Sozialtheorie, S. 37-55). Berlin: de Gruyter; Transcript-Verlag.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen Für Die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63-88). Boston: BRILL.
- Schatzki, T. R. (2019). *Social change in a material world* (Routledge studies in social and political thought, 142). London: Routledge.
- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode - von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (Verlag Hans Huber Programmbereich Gesundheit, 1. Aufl., S. 351-374). Bern: Huber.
- Schmid, J. C. P., Veits, A. & Vorrath, W. (2018). Übersetzungen in und aus dem digitalen Raum: Zur Einführung in diesen Band. In J. C. P. Schmid, A. Veits & W. Vorrath (Hrsg.), *Praktiken medialer Transformationen. Übersetzungen in und aus dem digitalen Raum* (Digitale Gesellschaft, v.19, 1st ed., S. 9-22). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2030). Berlin: Suhrkamp.
- Schmid-Thomae, A. (2012). *Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultze, U. & Brooks, J. A. M. (2019). An interactional view of social presence: Making the virtual other "real". *Information Systems Journal*, 29 (3), 707-737.
- Schürmann, V. (2014). Bedeutungen im Vollzug. Zum spezifischen Gewicht der Praxisphilosophie. *Sport und Gesellschaft*, 11 (3).
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers 1. The Problem of Social Reality*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Shove, E. & Pantzar, M. (2016). Rekrutierung und Reproduktion: Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95-113). transcript Verlag.

- Thévenot, L. (2001). Pragmatic Regimes Governing the Engagement with the World. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 56-73). London: Routledge.
- Thévenot, L. (2011). Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 73, S. 255-274). Frankfurt, M.: Campus-Verl.
- Thévenot, L. (2011). Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 73, S. 231-253). Frankfurt, M.: Campus-Verl.
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 66). Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenknecht, S. (2018). Beyond non-/use: The affected bystander and her escalation. *New Media & Society*, 20 (7), 2235-2251.
- Woermann, N. & Kirschner, H. (2021). Skopische Medien und E-Sport. In K. Brümmer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (Kulturosoziologie und Kulturgeschichte der Gegenwart, Band 1, 1. Auflage, S. 269-288). Baden-Baden: Nomos.

7. Anhang

7.1 Interviewleitfaden

Projekt „Digitale Lehre“ – Holzkamp, Groeger
Qualitative Forschungswerkstatt spo830 – SoSe 2020

Einstieg

Begrüßung, kurze Vorstellung der Interviewenden, Aufklärung und Einholung der Erlaubnis zur Anonymisierung, Aufzeichnung und Verwendung der Daten.

Einführung ins Thema:

Wir interessieren uns für die Digitale Lehre, die in diesem Sommersemester an der UOL gelaufen ist bzw. immer noch läuft. Durch das Interview mit dir und auch mit anderen Student*innen der UOL wollen wir die Erfahrungen der Studierenden in den letzten Wochen und Monaten in den Blick nehmen.

0. Kannst du dich kurz vorstellen und erzählen, was du studierst und in welchem Semester du bist? Welche Lehrformen besuchst du in diesem digitalen Semester?

Erzählaufforderung/ Stimulus

Alle Seminare an der UOL finden dieses Semester auf die eine oder andere Art digital statt. Uns interessieren deine Erfahrungen:

1. Mich würde es interessieren/ kannst du mir erzählen wie es dir in diesem digitalen Semester geht und was für Erfahrungen und Eindrücke du bisher gesammelt hast (?)

Vertiefende Fragen:

2. Könntest du deine persönlichen Abläufe einmal exemplarisch für eine Seminarsitzung beschreiben?
Wie bereitest du dich und den Raum um dich herum vor? Bereitest du etwas nach?

(Was machst du kurz vor Seminarbeginn? Wie bereitest du dich auf digitale Seminare vor? Wo bist du? Wie sieht es dann während der Sitzung aus? Und was passiert danach?)

Dimensionen für immanente Nachfragen:

- räumliche Bezüge (geographischer und digitaler Raum, Raum im Kopf)
- kulturelles Kapital (inkorporiert und objektiviert)
- Dimensionen von An- und Abwesenheit und ihre Herstellung und Darstellung über das Medium BBB
- Resonanz/Feedback
- Selbstdarstellung, Leiberfahrung

- Gruppenarbeiten / Breakout-Räume
3. Wie nimmst du die Teilnahme der anderen Beteiligten am Seminar wahr?
(evtl. Vergleich zur Präsenzlehre für mehr Prägnanz)
 4. Was musst du tun, um als Teilnehmende in deinen Seminaren Kreditpunkte erwerben zu können?
 - Was bedeutet “aktive Teilnahme” in diesem Semester bzw. welchen Stellenwert nimmt sie ein? Wodurch wird sie eventuell ersetzt (äquivalente Leistungen)?
 5. Wie sieht die Kommunikation mit deinen Kommiliton*innen und den Lehrenden außerhalb der Seminarzeit aus? (insbesondere informelle Kommunikation)
 6. Wie hast du den Verlauf der digitalen Lehre seit Semesteranfang erlebt?
 - Haben sich bestimmte Routinen entwickelt?
 - Hat es Veränderungen in der Seminarstruktur/-organisation durch die Lehrenden gegeben?
 - Hat sich deine Haltung zur digitalen Lehre verändert?
 - Hat sich verändert, wie deine Teilnahme in digitalen Seminaren aussieht?
 7. Welche Vor- und Nachteile nimmst du an der digitalen Lehre wahr?
Relevantwerdung/-machung bestimmter Differenzmerkmale - age, gender, race, class
 8. Was für Verbesserungsvorschläge hättest du für die digitale Lehre?
 9. Ausblick: Wenn morgen wieder alles möglich wäre, was wäre deine ideale Seminarform?

Abschluss, Dank und Verabschiedung

7.2 Screenshot des Interfaces von BigBlueButton

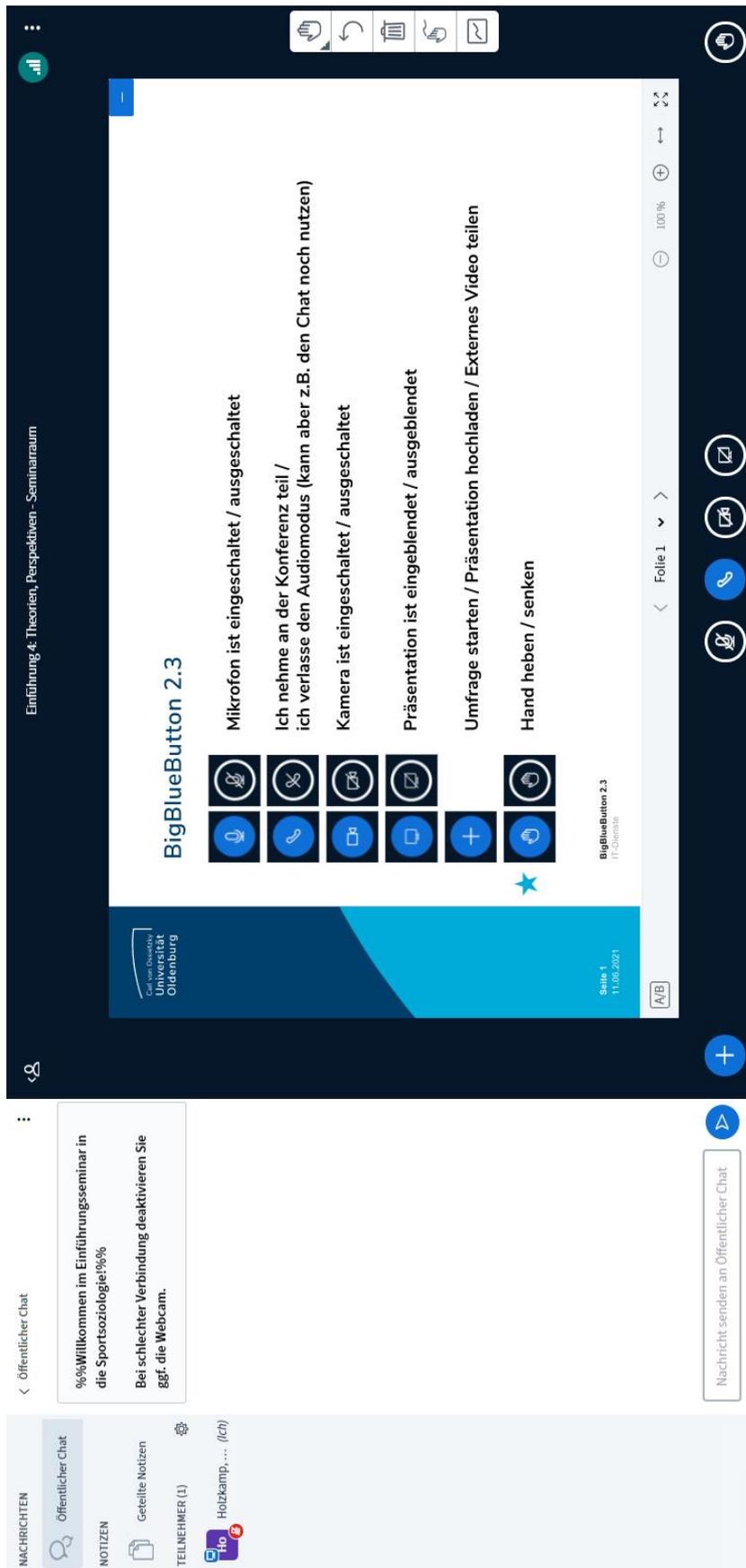


Abb.2: Screenshot Interface BigBlueButton (eigene Aufnahme).

7.3 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Anna Carolin Holzkamp, an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

A handwritten signature in blue ink that reads "A. C. Holzkamp". The signature is written in a cursive style and is placed on a light blue rectangular background.