

Experimente mit digitaler Lehre

Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive



Herausgegeben von Adrian Hermann

Experimente mit digitaler Lehre

Überlegungen und Modelle jenseits
einer Defizitperspektive

Herausgegeben von Adrian Hermann

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk wird unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Publikationsserver der Universität Bonn verfügbar unter: <https://doi.org/10.48565/bonndoc-3>

Verantwortlich für den Inhalt:
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Forum Internationale Wissenschaft
Abteilung für Religionsforschung
Heussallee 18–24
53113 Bonn

Tel.: +49 228 73 62981
E-Mail: religionsforschung.fiw@uni-bonn.de

Layout & Satz: Adrian Hermann, Laila N. Riedmiller
November 2021

Druck: epubli – ein Service der Neopubli GmbH, Berlin

Titelfoto: Adrian Hermann (2021) nach einer Idee von Laila N. Riedmiller. Portraitfotos verwendet unter der Unsplash License (<https://unsplash.com/license>). Die um 180° gedrehten Kamerabilder spielen an auf das LAOG The Batcave (vgl. S. 39–40 in dieser Publikation).



Gefördert durch den Transdisziplinären Forschungsbereich „Individuen, Institutionen und Gesellschaften“ (TRA 4) im Rahmen der Exzellenzstrategie der Universität Bonn.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Einleitung	
<i>Adrian Hermann</i>	5
Ausgangspunkte und Arbeitsformen	11
1 RE/THINK/WORK MEDIA ³ : Überlegungen aus einem bislang nicht realisierten Drittmittelprojekt zu Potentialen analoger und digitaler Kooperation in den Geisteswissenschaften <i>Adrian Hermann</i>	13
2 Vom Retreat in leiblicher Kopräsenz zum virtuellen Retreat – Modelle analoger und digitaler Arbeitsformen <i>Adrian Hermann und Petra Tillessen</i>	23
Digitale Lehre im Triple Teaching Modell	47
3 Triple Teaching – Kontext, Modell und Ausblick <i>Moritz Klenk</i>	49
4 Drei Seminare im Triple Teaching Modell – ein Erfahrungsbericht <i>Adrian Hermann</i>	65

5	Intersektionale Religionswissenschaft unterrichten im Triple Teaching Modell <i>Yasmina Burezah</i>	71
6	Dialogische Gestaltung des Triple Teaching Modells: Erfahrungen aus einem Seminar mit Studienanfänger*innen <i>Rafaela Eulberg</i>	77

Das Lehrspiel als Methode im digitalen Unterricht 83

7	Digitale Lehre – und alles nur Spielerei? <i>Petra Tillessen</i>	85
8	Spielbeispiel: Von <i>Pop!</i> zu <i>Bücherfreunde!</i> zu <i>KreatYve!</i> <i>Adrian Hermann und Petra Tillessen</i>	99
9	<i>Live Action Online Games</i> (LAOGs) als Impulsgeber für die digitale Lehre <i>Gerrit Reininghaus und Adrian Hermann</i>	107

Überlegungen und Konzepte 121

10	Die <i>Virtual Fishbowl</i> als Methode für die Online-Lehre <i>Adrian Hermann</i>	123
11	Körper, Distanz und die damit verbundenen Herausforderungen für Online-Lehre und kritisches Denken <i>Leonie C. Geiger</i>	127
12	Architekturen digitaler Lehre <i>Stefan Priester</i>	135
13	Mapping Religionswissenschaft – Standort-Schnuppern digital <i>Ulrich Harlass und Petra Tillessen</i>	141
14	Auf der anderen Seite des Bildschirms: Eine studentische Perspektive auf die hier vorgestellten Konzepte digitaler Lehre <i>Laila N. Riedmiller</i>	145
	Beiträger*innen.....	153

Vorwort

Mit dieser Sammlung von Überlegungen, Versuchen und Modellen zur Gestaltung wissenschaftlicher Online-Veranstaltungen möchte die Abteilung für Religionsforschung des Forum Internationale Wissenschaft (FIW) der Universität Bonn zu einer Diskussion um Online-Lehre jenseits einer Defizitperspektive auf das Digitale beitragen. Gemeint ist damit vor allem, dass ein Transfer universitärer Lehre und Forschung in einen Online-Kontext nicht im Vorhinein als ein Arrangieren mit defizitären Umständen verstanden werden sollte. Präsenzveranstaltungen sind nicht ‚an sich‘ die bessere Wahl, sondern vielmehr sollten die Zwänge der Corona-Pandemie als Chance verstanden werden, über Online- und Offline-Lehre hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile und spezifischen medialen Voraussetzungen neu nachzudenken. Die Rede von Experimenten mit digitaler Lehre verweist somit darauf, dass wir es nicht mit einem bereits klar definierten Feld, sondern weiterhin mit der Erschließung eines bisher nur in seinen groben Umrissen erkennbaren Arbeitsgebiets zu tun haben.

Es ist daher schade, dass im Herbst 2021 nach drei ‚Corona-Semestern‘, in welchen die meisten Lehrenden an den Universitäten (insbesondere die befristet und häufig in Teilzeit beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, #ichbinhanna) mit viel Kreativität und Einsatz versucht haben, qualitativ hochwertige und den medialen Verhältnissen angemessene digitale Lehrveranstaltungen durchzuführen, diese außerordentliche Leistung nun unter der auch pandemiepolitisch mancherorts wenig durchdachten Vorgabe einer schnellen und möglichst umfassenden ‚Rückkehr zur Präsenz‘ fast vollständig unter den Tisch fällt. Es ist unbestritten von entscheidender Bedeutung, körperliche Präsenz als grundlegende Bedingung von Forschung und Lehre explizit wertzuschätzen. In diesem Sinne ist es wesentlich, dass Studierende und Lehrende, sofern dies irgendwie zu verantworten ist, in der Universität als physischem Ort

lesend, diskutierend und schreibend zusammenkommen. Doch bedeutet dies gleichzeitig weder, dass ein Seminar bereits bloß weil es in Präsenz stattfindet einem Online-Seminar überlegen ist, noch, dass bereits etablierte Formen der Präsenzlehre notwendig der einzige und beste Weg sind, wie Studierende das erfahren können, was Universität ‚vor Corona‘ hieß und auch ‚nach Corona‘ weiterhin heißen muss – nämlich ein intellektuelles Sich-Begegnen in Interaktion. Es wäre vielmehr Aufgabe der Entscheidungstragenden (und auch ein Zeichen der Anerkennung für die Arbeit der letzten achtzehn Monate), eine flexible Struktur zu schaffen, welche auf den nun allorts vorhandenen Kompetenzen zur Durchführung qualitativ hochwertiger Offline- und Online-Veranstaltungen aufbaut. Ziel muss es sein, möglichst große Freiräume zu eröffnen, welche Lehrende und Studierende nutzen können – jenseits einer ‚Verpflichtung zur Präsenz‘ aber in emphatischer Bejahung der Universität als Ort persönlicher und intellektueller Begegnung –, um in gemeinsamer Verantwortung an einer kreativen und experimentellen Gestaltung digitaler und analoger Lehrarchitekturen zu arbeiten (vgl. → TEXT 12). Die gegenwärtige Situation könnte in dieser Weise als Chance verstanden werden, nicht nur auf Innovationen in der digitalen Lehre zu fokussieren, sondern gerade auch in der Präsenzlehre ausgetretene Pfade zu verlassen und so beispielsweise den universitären und städtischen Raum als Ort des Unterrichtens neu zu entdecken. Und sei es in konzentrierten Blockwochen, bei einem akademischen Stadtspaziergang oder in einer Wiederaufnahme von Formen des *teach-in* (vgl. M. Sahlins, 2009, „The teach-ins“, *Anthropology Today* 25, 3–5).

Konkreter Anlass der hier nun vorgelegten Veröffentlichung ist ein vom Transdisziplinären Forschungsbereich „Individuen, Institutionen und Gesellschaften“ (TRA 4) der Universität Bonn im akademischen Jahr 2020/21 gefördertes Projekt zu Experimenten in hybriden Lehrformaten. Ein am 21. und 22. September 2021 veranstalteter Online-Workshop zu Konzepten digitaler Lehre gab uns die Gelegenheit, die hier vorgelegten Gedanken mit externen Gästen zu diskutieren. Herzlichen Dank an Prof. Dr. Moritz Klenk (HS Mannheim), PD Dr. Eva Hausteiner (Universität Greifswald / Universität Bonn) und den Rollenspieldesigner Gerrit Reininghaus (Bonn) für die Weitergabe ihrer Erfahrungen und Berichte über eigene Aktivitäten in Forschung und Lehre, besonders über die letzten ‚Corona-Semester‘. Die Ergebnisse des Workshops sind an vielen unterschiedlichen Stellen in die hier nun vorgelegten Texte eingeflossen. Zuvor hatten wir bereits beim zweiten virtuellen Retreat der Abteilung für Religionsforschung im März 2021 über Fragen der Online-Lehre diskutiert.

All dem voraus ging eine Beschäftigung mit dem Thema des universitären Unterrichts bereits im SoSe 2018. Anlässlich der anstehenden Diskussionen um eine Weiterentwicklung der Lehre im Rahmen der Exzellenzstrategie der

Universität Bonn organisierte das Forum Internationale Wissenschaft in Kooperation mit der Prorektorin für Studium und Lehre, Prof. Dr. Karin Holm-Müller, sowie dem Prorektor für Forschung und Innovation, Prof. Dr. Andreas Zimmer, einen Veranstaltungszyklus zur Zukunft forschender Lehre. Die von David Kaldewey, Adrian Hermann und Stefan Priester zusammengestellte Reihe trug den Titel „Die Zukunft forschender Lehre an der europäischen Universität: Impulse für eine Lehrstrategie der Universität Bonn“ (<https://www.fiw.uni-bonn.de/zukunft-der-lehre>).

Die Arbeit an der Herausgabe dieses hier nun vorgelegten Berichts erfolgte vor allem im Oktober und November 2021 und fiel somit in die Zeit meines Aufenthalts als Fellow am Käte Hamburger Kolleg für Apokalyptische und Postapokalyptische Studien (CAPAS) an der Universität Heidelberg. Ich danke dem Centre für die Gelegenheit, dort eine höchst produktive Zeit verbringen zu können. Ein großer Dank gilt aber vor allem den Mitarbeiter*innen der Abteilung für Religionsforschung für ihre Texte und die gemeinsame Arbeit über die letzten Jahre. Im Speziellen hat sich Petra Tillesen seit 2017 nicht nur um zahlreiche wissenschaftliche Impulse, sondern ebenso um die Organisation von Tagungen und Retreats der Abteilung verdient gemacht. Auch an der Arbeit an dieser Publikation war sie mit gewohntem Einsatz beteiligt. Stefan Priester und Moritz Klenk standen mir ebenfalls bei Detailfragen beratend zur Seite und haben wichtige systematische Überlegungen beigetragen. Darüber hinaus möchte ich unseren Kooperationspartner*innen an der Universität Bonn danken. Dies sind insbesondere Prof. Dr. Britta Hartmann und Prof. Dr. Jens Schröter in der Abteilung für Medienwissenschaft (mit denen das von der TRA 4 geförderte kleine Projekt ursprünglich gemeinsam beantragt wurde) sowie PD Dr. Christoph Ernst. Die Tatsache, dass nicht nur ich selbst, sondern auch verschiedene andere Mitarbeiter*innen der Abteilung für Religionsforschung in den letzten Jahren eine Reihe von Seminaren in den Studiengängen der Medienwissenschaft unterrichten konnten, hat einige der hier nun präsentierten Gedanken angeregt. Beatriz González Mellídez danke ich für zahlreiche Gespräche über Accessibility, Behinderung und *inclusive design*. Ein besonderer Dank für die Realisierung dieser Publikation gebührt auch Laila N. Riedmiller und Doris Westhoff für die Mitarbeit am Satz der Texte sowie für das gründliche Lektorat.

Adrian Hermann
Bonn, im November 2021

Einleitung

Adrian Hermann

Dieser Bericht ist ein Ergebnis der Arbeit der Abteilung für Religionsforschung am Forum Internationale Wissenschaft der Universität Bonn in den Jahren 2017 bis 2021, besonders aber der Zeit der Lehre ‚unter Coronabedingungen‘ im akademischen Jahr 2020/21. Beteiligt sind neben den Mitarbeiter*innen der Abteilung auch mit unserer Arbeit schon länger oder auch erst seit kurzer Zeit verbundene Kolleg*innen anderer Einrichtungen der Universität Bonn, weiterer Universitäten und Hochschulen sowie einige Mitstreiter*innen jenseits des engeren akademischen Betriebs. Die hier vorgestellten Modelle, Versuche und Überlegungen gehen dabei zum Teil zurück auf ein vom Transdisziplinären Forschungsbereich „Individuen, Institutionen und Gesellschaften“ (TRA 4) der Universität Bonn im Rahmen der Exzellenzstrategie von Oktober 2020 bis Oktober 2021 gefördertes Projekt unter dem Titel „Experimente in hybriden Lehrformaten und Aufbau eines ‚Collaborative Humanities Research and Teaching Lab‘ (RE/THINK/WORK MEDIA³)“.

Ziel des im Spätsommer 2020 konzipierten kleinen Projekts sollte es vorrangig sein, in den absehbar ebenfalls unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stattfindenden Semestern WiSe 2020/21 und SoSe 2021 bestehende hochschuldidaktische Formate und Methoden in sogenannten ‚hybriden‘ Lehrveranstaltungen zu testen, die in einer Kombination aus Online- und Präsenzsitzungen stattfinden. Leitend war dabei die Vorstellung, dass geisteswissenschaftliche Zusammenarbeit in Forschung und Lehre in erster Linie darin besteht, in der Interaktion zwischen den Teilnehmenden anhaltende Momente intellektueller Intensität zu schaffen.¹ Die Umsetzung dieses Ziels in den einzelnen Lehrveranstaltungen, auch wenn diese teilweise oder vollständig online durchgeführt wurden, stand im

Zentrum der Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Experimenten im Zeichen der Corona-Pandemie. Jenseits populärer Defizitperspektiven bezüglich digitaler Lehre wollte das Projekt so zum einen zu einer zukünftigen ‚Krisensicherheit‘ geisteswissenschaftlicher Forschung und Lehre an der Universität Bonn beitragen. Zum anderen sollte es aber auch Möglichkeitsräume ausloten, die sich gerade aus den Eigenheiten des Digitalen ergeben und selbst wiederum neue Perspektiven auf geisteswissenschaftliche Forschung und Lehre anregen können.

Den größeren Kontext des Transfers etablierter hochschuldidaktischer Methoden in eine hybride Form bildete eine Auseinandersetzung mit kollaborativen Online-Kulturen, in welcher wir deren digitale Werkzeuge, ästhetische Strategien und Formen der Wissensproduktion adaptieren wollten, um Formen der Herstellung intellektueller Intensität in der geisteswissenschaftlichen Forschung und forschungsbasierten Lehre zu überdenken und neu zu erarbeiten. Dieser Fokus ergab sich aus einem bei der VolkswagenStiftung beantragten, aber in der Auswahlrunde 2020/21 letztlich nicht geförderten, größeren Drittmittelprojekt im Programm „Momentum – Förderung für Erstberufene“. Das Vorhaben unter dem Titel „RE/THINK/WORK MEDIA³ – Digital and Analog Experiments in Collaboration in Comparative Religion Studies“ hätte zum Ziel gehabt, im Rahmen der Einrichtung eines *Collaborative Humanities Research and Teaching Lab* über einen Zeitraum von sieben Jahren mit Formen kollaborativer geisteswissenschaftlicher Arbeit in Forschung und Lehre zu experimentieren und diese zu reflektieren (→ Text 1).

Geplant war daher ein konkretes Ausprobieren experimenteller hochschuldidaktischer Arrangements im WiSe 2020/21 und SoSe 2021 in den Seminaren von Adrian Hermann, in Kooperation mit Jens Schröter und Britta Hartmann von der Abteilung für Medienwissenschaft. Aufgrund der sich rapide verschlechternden epidemischen Lage im Herbst 2020 war aber schnell klar, dass sich die geplanten Hybridveranstaltungen im WiSe 2020/21 nicht realisieren lassen würden. Ebenso konnte aufgrund der sogenannten „dritten Welle“ im Frühjahr 2021 dann für das SoSe 2021 ebenfalls nicht verlässlich mit hybriden Veranstaltungsformaten geplant werden. Im Ergebnis fanden an der Abteilung für Religionsforschung in diesen beiden Semestern in der Lehre ausschließlich Online-Veranstaltungen statt. Von Beginn an ging es somit einerseits darum, welche der ursprünglich geplanten Transfers etablierter Formate dennoch auch in reinen Online-Seminaren umgesetzt werden konnten und andererseits darum, welche Möglichkeiten im Umkehrschluss spezifisch durch diese Situation entstanden waren.

Während im WiSe 2020/21 somit zum einen in meinen eigenen Seminaren eine Onlineversion des Diskussionsformat „Fishbowl“ zum Einsatz kam

(*virtual fishbowl*, → TEXT 10), lag zum anderen ein Fokus auf der Durchführung von digitalen Lehrspielen, die zum Teil bereits bestehende ‚analoge‘ Lehrspiele aufnahmen, zum Teil aber auch für diese Online-seminare vollständig neu entwickelt wurden (→ TEXT 7, 8). Inspiriert waren diese Versuche der ‚spielerischen‘ Gestaltung digitaler Lehre u.a. von einer Beschäftigung mit denjenigen kollaborativen Online-Kulturen, welche sich im Kontext einer Übertragung analoger Tisch- und Live-Rollenspiele in den digitalen Raum entwickelt haben, insbesondere in der Form des *Live Action Online Game* (LAOG) (→ TEXT 9). Daneben fanden in einem von Mitarbeiter*innen der Abteilung gemeinsam mit Kolleg*innen an den Universitäten Bremen und München eingeworbenen Projekt im Wettbewerb „Kleine Fächer: Sichtbar innovativ!“ eine Reihe virtueller Workshops an Standorten der Religionswissenschaft in Deutschland statt (→ TEXT 13).

Im Zuge der Vorbereitung der Lehre für das SoSe 2021 entschieden sich mehrere Mitarbeiter*innen der Abteilung und ich selbst darüber hinaus dazu, das von Moritz Klenk an der Hochschule Mannheim auf der Basis seiner in den vorhergehenden Semestern gemachten Erfahrungen entwickelte „Triple Teaching Modell“ (→ TEXT 3), das er seiner Lehre im bevorstehenden Semester zugrunde legen wollte, auch in unseren Seminaren in Bonn umzusetzen. Über die Erfahrungen damit berichten wir in einer Reihe von Texten. Adrian Hermann gibt einen Einblick in drei in diesem Modell durchgeführte Veranstaltungen, bei denen vor allem die jeden Teilabschnitt des Seminars einleitenden, inhaltlichen „Impulse“ im Zentrum standen – zur Verfügung gestellt als Video, Audio und Text (→ TEXT 4). Yasmina Burezah widmet sich intersektionalen Herausforderungen in der religionswissenschaftlichen Thematisierung von Rassismus im Seminarkontext (→ TEXT 5). Rafaela Eulberg berichtet über ihre Erfahrungen in der dialogischen Gestaltung eines Seminars mit Studienanfänger*innen im Triple Teaching Modell (→ TEXT 6).

Neben diesen Aktivitäten gab es auch eine Reihe weiterer Veranstaltungen, die digital stattfinden mussten und über die wir hier ebenfalls Erfahrungsberichte und Reflexionen vorlegen. Leonie C. Geiger, Doktorandin an der Abteilung, diskutiert den Einsatz von digitalen Umfrage-Tools in einem von ihr an der Universität Hamburg im B.A. Religionswissenschaft durchgeführten Seminar (→ TEXT 11). Stefan Priester, Mitarbeiter in der Abteilung für Religionsforschung, berichtet über seine Seminare in den soziologischen Studiengängen an der Universität Bonn in den Jahren 2020 und 2021 und die Gestaltung von Lehrarchitekturen (→ TEXT 12). Die wissenschaftliche Hilfskraft Laila N. Riedmiller, die selbst an einigen der von Lehrenden der Abteilung durchgeführten Seminare teilgenommen hat, gibt eine Einschätzung aus der Perspektive einer Studierenden ab (→ TEXT 14).

Den weiteren Hintergrund der hier reflektierten Experimente bilden nicht zuletzt die Erfahrungen der Jahre 2018 und 2019, in welchen wir in der Abteilung bereits umfangreiche Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in Videokonferenzen sammeln konnten sowie mit hybriden und rein online stattfindenden Veranstaltungen (→ TEXT 2). So hatten wir bereits seit dem Frühjahr 2018 sowohl ein wöchentliches Text- wie auch ein Projekt-Kolloquium in virtueller Form durchgeführt. In starkem Kontrast dazu stand in diesen Jahren der jedes halbe Jahr stattfindende, achttägige Retreat der Abteilung, welcher vor allem durch die intensive Zusammenarbeit in Präsenz und die gemeinsam verbrachte Zeit geprägt war. Auch diese Veranstaltung musste ‚unter Coronabedingungen‘ erst einmal neu erfunden werden.

Wir hoffen, dass die hier nun versammelten Texte auch für andere Lehrende von Nutzen sein können. Sie stellen einerseits eine Dokumentation der stattgefundenen Lehrveranstaltungen, der Konzepte und Experimente, sowie der geisteswissenschaftlichen Kollaboration an der Abteilung dar, machen diese andererseits aber auch in einer Weise zugänglich, die vielleicht andere Wissenschaftler*innen an der Universität Bonn oder darüber hinaus inspirieren kann. In ihnen halten wir sowohl die besondere Zeit der Corona-Pandemie fest, die trotz der Fortschritte in der Impfkampagne noch nicht als beendet betrachtet werden kann, nehmen diese aber gleichzeitig zum Anlass, über den Stand geisteswissenschaftlicher Lehre unter Bedingungen der Digitalität (Stalder 2021, 4) nachzudenken.

Endnote

- 1 Die Formel von der ‚intellektuellen Intensität in Interaktion‘ wurde von Stefan Priester in die Diskussionen der Abteilung eingebracht. Pate stand dabei ein Gespräch, das der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich Gumbrecht im Februar 2017 mit Thomas Tuchel (damals Trainer des Fußballvereins Borussia Dortmund) im Rahmen eines Talk-Formats des Deutschen Fußball-Bundes geführt hat. Gumbrecht spricht dort von „Momenten intellektueller Intensität“, um die es ihm in seinen Seminaren primär ginge (<https://tv.dfb.de/video/spielkultur-mit-thomas-tuchel-teil-2/17194/> [01:42–03:33]; vgl. auch → TEXT 12).

Literatur

Stalder, Felix. 2021. „Was ist Digitalität?“. In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, hg. von Uta Hauck-Thum und Jörg Noller, 3–7. Berlin: J.B. Metzler.

Ausgangspunkte und Arbeitsformen

1 RE/THINK/WORK MEDIA³

Überlegungen aus einem bislang nicht realisierten
Drittmittelprojekt zu Potentialen analoger und digitaler
Kooperation in den Geisteswissenschaften

Adrian Hermann

Im Juni 2020 habe ich in Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen der Abteilung für Religionsforschung und unterstützt von der Abteilung für Medienwissenschaft sowie dem Bonn Center for Digital Humanities und dem Dekanat der Philosophischen Fakultät einen Antrag in der Förderlinie „Momentum – Förderung für Erstberufene“ bei der VolkswagenStiftung eingereicht. Das Projekt unter dem Titel „RE/THINK/WORK MEDIA³ – Digital and Analog Experiments in Collaboration in Comparative Religion Studies“ wurde bei der Förderentscheidung im Januar 2021 leider nicht berücksichtigt. Ein zur Unterstützung dieses Antrags konzipiertes und durch den Transdisziplinären Forschungsbereich „Individuen, Institutionen und Gesellschaften“ (TRA 4) der Universität Bonn im Rahmen der Exzellenzstrategie im akademischen Jahr 2020/21 gefördertes Vorhaben unter dem Titel „Experimente in hybriden Lehrformaten und Aufbau eines ‚Collaborative Humanities Research and Teaching Lab‘ (RE/THINK/WORK MEDIA³)“ hatte zum Ziel, das Momentum der Antragstellung zu nutzen, um bereits vor der Entscheidung über eine mögliche Förderung durch die VolkswagenStiftung mit der Arbeit an einigen Aspekten des Projekts zu beginnen. Die Ergebnisse dieser Vorarbeiten werden mit dem hier vorgelegten Bericht in der Form unterschiedlich akzentuierter Texte präsentiert.

Nachdem sich die für den Antrag konzipierten Experimente in analoger und digitaler Kooperation in den nächsten Jahren nun aufgrund der negativen Rückmeldung der VolkswagenStiftung zumindest nicht in der Größenordnung werden umsetzen lassen, wie dies ursprünglich geplant war, sollen hier aber zumindest die konzeptuellen Überlegungen kurz dargestellt werden, die dem Projekt zugrunde lagen und die auch den in diesem Bericht beschriebenen Lehr- und Arbeitsformen als Ausgangspunkt dienten.

Kollaboration in der geisteswissenschaftlichen Forschung und forschungsbasierten Lehre besteht in erster Linie darin, in der Interaktion zwischen den Teilnehmenden anhaltende Momente intellektueller Intensität zu schaffen (siehe zu dieser von Stefan Priester mit Bezug auf Hans Ulrich Gumbrecht in die Diskussionen an unserer Abteilung eingebrachten Formulierung auch → TEXT 12). Durch eine Auseinandersetzung mit den medialen Konstellationen und dem intellektuellen Potential bestehender und zukünftiger kollaborativer Online-Kulturen sollte RE/THINK/WORK MEDIA³ über die Projektlaufzeit von sieben Jahren digitale und analoge Werkzeuge kollaborativer Intensität reflektieren, mit ihnen experimentieren und als Resultat *best practices* präsentieren. In diesem Zusammenhang sollte ein *Collaborative Humanities Research and Teaching Lab* eingerichtet werden, in welchem mit analogen und digitalen *Medien der Zusammenarbeit* experimentiert, Forschung zu den *Medien der Religion* betrieben, und die Ergebnisse mit Hilfe innovativer *Medien der Wissenschaft* kommuniziert werden sollten. Die religionswissenschaftliche Forschung und Lehre an der Universität Bonn sollte so inhaltlich und strategisch auf Projekte ausgerichtet werden, die darauf abzielen, Religionsgeschichte als Mediengeschichte zu erforschen.

Das Hauptaugenmerk lag somit auf der experimentellen und praktischen Erforschung gegenwärtiger und zukünftiger Formen der Zusammenarbeit in den Geisteswissenschaften. Geisteswissenschaftler*innen stehen heute mehr denn je vor der Herausforderung, die Herstellung intellektueller Intensität auf die Online-Zusammenarbeit in Forschung und Lehre zu übertragen, auch wenn Präsenzveranstaltungen, wie gegenwärtig sichtbar wird, auch weiterhin die größte Priorität eingeräumt werden wird. Das Projekt RE/THINK/WORK MEDIA³ war konzipiert, um sich dieser Herausforderung auf zwei Arten zu widmen: a) durch eine iterative Weiterentwicklung der Form des *wissenschaftlichen Retreats* (‘being together as a scholarly practice’, in Anlehnung an eine Formulierung der bildenden Künstlerin Angela Stiegler); und b) durch eine experimentelle Auseinandersetzung mit *kollaborativen Online-Kulturen*, in der wir deren digitale Werkzeuge, ästhetische Strategien und Formen der Wissensproduktion adaptieren wollten, um Formen der Herstellung intellektueller Intensität in der geisteswissenschaftlichen Forschung und

forschungsbasierten Lehre zu überdenken und neu zu erarbeiten. Diese Experimente mit analogen und digitalen Medien der Zusammenarbeit, die wir auch jenseits von RE/THINK/WORK MEDIA³ fortführen wollen, sollen dann herausragende Forschung zu den Medien der Religion ermöglichen.

Bereits seit 2017 haben wir uns in der Abteilung für Religionsforschung mit experimentellen Formen kollaborativer Arbeit befasst und eine Arbeitsstruktur entwickelt, die auf zwei wöchentlichen Videokonferenzsitzungen und einem halbjährlichen 8-tägigen wissenschaftlichen Retreat basiert (vgl. → TEXT 2). In diesen Sitzungen diskutieren wir grundlegende Texte sowie aktuelle Forschungsprojekte und entwickeln Publikationen. Die Textdiskussionen werden aufgezeichnet und wurden bislang intern als nicht öffentliche Podcasts zum (Wieder-)Anhören bereitgestellt. Über Team-Chat-Tools wie Slack werden kollaborative Räume für asynchrone Kommunikation geschaffen. Genutzt wurde darüber hinaus bevorzugt kollaborative Schreibsoftware wie z.B. Google Docs (vgl. Boellstorff et al. 2013). Entstanden sind Buchpanels, Arbeitspapiere, Workshops und Ausstellungen (u.a. Hermann 2018; Eulberg, Jacobsen und Tillessen 2019; Maltese 2019; Lokshina 2020; Klenk und Lokshina 2021).

Von Beginn an lag ein Fokus der Forschung der Abteilung auf den Medien der Religion, gestützt auf neuere theoretische Beiträge (vgl. Meyer 2020), allerdings mit einer stärkeren Betonung der Mediengeschichte (in Projekten zur Rolle von Zeitschriften in der globalen Religionsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts) und der religiösen Produktivität digitaler Medien (in Seminaren zu Fiktion und Religion sowie Religionen im Silicon Valley). Die Corona-Krise hat besonders deutlich gemacht, dass die Zukunft geisteswissenschaftlicher Forschung und Lehre eng mit digitalen Werkzeugen als Medien der Zusammenarbeit verbunden ist, was uns auch dazu zwingt, unseren gegenwärtigen Gebrauch analoger Werkzeuge und Formate zu überdenken. Im Zentrum von RE/THINK/WORK MEDIA³ hätte daher das Experimentieren mit kollaborativen Interaktionspraktiken in den Geisteswissenschaften gestanden, was wir nun, wie auch in diesem Bericht dargelegt, zunächst im kleineren Maßstab weiterführen werden. Ziel ist es dabei, über eine Defizitperspektive auf digitale Werkzeuge hinauszugehen, die davon ausgeht, dass es im digitalen Raum nie in gleichem Maße zu einer Hervorbringung von anhaltenden Momenten intellektueller Intensität kommen könne (vgl. → TEXT 12). Vielmehr denken wir, dass die Zukunft geisteswissenschaftlicher Forschung und Lehre in einer Kombination von körperlicher Präsenz und digital vermittelter Zusammenarbeit liegt, die sich aufeinander beziehen und gegenseitig verstärken.

Hinzu kommt ein Interesse für die Vielfalt der Medien der Wissenschaft. Auch wenn es besonders im Kontext der Ethnologie eine schon lange laufende Debatte über die Produktion und Veröffentlichung

wissenschaftlicher Erkenntnisse in anderen Medien als dem Text gibt (vgl. Cox, Irving und Wright 2016; Kramer und Schaflechner 2019), haben die meisten geisteswissenschaftlichen Disziplinen ihr Verständnis von möglichen Wissenschaftsmedien bisher nicht wirklich verändert und fokussieren weiter fast ausschließlich auf textuelle Produktion (vgl. Hermann und Lokshina 2019). In der Verbreitung der Ergebnisse und der Werkzeuge, die in den Versuchsanordnungen von RE/THINK/WORK MEDIA³ entwickelt werden sollten, war geplant, neben dem Text auch Video und Audio als ebenso leistungsfähige wissenschaftliche Medien zu nutzen (vgl. Sormani, Carbone und Gisler 2019; Klenk 2020) und dafür auf bestehende Kooperationen mit Filmemachern und Künstlern aufzubauen. Auch diese Vorhaben sollen nun in kleinerem Maßstab fortgeführt werden. Ein Beispiel dafür ist die von Yulia Lokshina in Zusammenarbeit mit der Abteilung realisierte Video-Installation *Feast*, die sich mit dem rituellen Eisbaden im russisch-orthodoxen Kontext zu Epiphantias befasst, welches in den letzten Jahrzehnten erstaunlich an Popularität gewonnen hat (vgl. Hermann und Lokshina 2019, 196–202; Lokshina 2020).

Der eigentliche Kern des Projekts RE/THINK/WORK MEDIA³ sollte jedoch darin bestehen, sich mit unterschiedlichen kollaborativen Online-Kulturen als intellektuellen Umgebungen zu befassen und sich gleichzeitig zu fragen, inwiefern dort entwickelte Wissens- und Kollaborationspraktiken die Zusammenarbeit in der geisteswissenschaftlichen Forschung und Lehre inspirieren könnten. Denn damit die Geisteswissenschaften *wissenschaftlich* von digitalen Werkzeugen profitieren können, müssen die mit deren Einsatz verbundenen Fragen als intellektuelle Herausforderungen und nicht als primär technische Probleme verstanden werden. RE/THINK/WORK MEDIA³ sollte daher über einen Zeitraum von sieben Jahren experimentell erforschen, wie digitale Werkzeuge ihr intellektuelles Potenzial in bestehenden kollaborativen Online-Kulturen entfalten. Diese Erkenntnisse sollten dann in einen geisteswissenschaftlichen Kontext transferiert werden. Eine solche Übersetzung in eine spezifische geisteswissenschaftliche Praxis muss über ein Verständnis von digitalen Werkzeugen als letztlich nur die Bürotätigkeiten unterstützende Instrumente hinausgehen, deren Einsatz über alle wissenschaftlichen Disziplinen hinweg in gleicher Weise erfolgen kann. Vielmehr wären die untersuchten Online-Umgebungen als je spezifische Räume zu verstehen, in denen die Nutzung von Medien der Zusammenarbeit das Entstehen intellektueller Intensität in der Interaktion ermöglicht. Die Kernfrage des Projektes war also, wie dieses in kollaborativen Online-Kulturen entfaltete intellektuelle Potenzial genutzt werden kann, um die gegenwärtige Praxis digitaler und analoger geisteswissenschaftlicher Zusammenarbeit neu zu denken.

Im Zentrum sollten dabei zunächst zwei kollaborative Online-Kulturen stehen: Video-Live-Streaming-Plattformen und Online-Wissensrepositorien.

Darüber hinaus sollte über die Projektlaufzeit eine gerade entstehende, zukünftige Kultur der kollaborativen Interaktion identifiziert und ebenfalls in die Experimente einbezogen werden.

Video-Live-Streaming-Plattformen wie Twitch werden von Streamer*innen genutzt, um komplexe Medienarrangements und interaktive intellektuelle Umgebungen zu schaffen, die zahlreiche „layers of production“ (Taylor 2018, 68) kombinieren. Jenseits von Modellen einer einfachen Übertragung geisteswissenschaftlicher Zusammenarbeit auf digital vermittelte Videokonferenzen – in Bezug auf welche oft beklagt wird, dass man in ihnen (angeblich) nicht die „Spannung einer interessanten Diskussion“ spüren könne (Kühl 2020) – war die Idee von RE/THINK/WORK MEDIA³, welche wir trotz der bislang nicht erfolgten Förderung weiter verfolgen wollen, wie sich neue Möglichkeiten für die digitale Zusammenarbeit in Forschung und Lehre durch experimentelle Arrangements erkunden lassen, die solche komplexen, vielschichtigen technologischen Umgebungen vermessen, um deren intellektuelles Potenzial für eine Förderung intellektueller Intensität in den Geisteswissenschaften freizulegen.

Ein zweites Beispiel interaktiver intellektueller Umgebungen sind offene Repositorien des Wissen wie beispielsweise die Wikipedia. Trotz ihres großen gesellschaftsweiten Erfolgs und obwohl sie als kollaborative Plattform der Erarbeitung und Kommunikation von Wissen mittlerweile rund 20 Jahre alt ist, hat sie die Art und Weise, wie in den Geisteswissenschaften geforscht und gelehrt wird, bislang nicht grundlegend verändert (siehe aber z.B. Franke o.J.). Der Grad der Auseinandersetzung, zumindest an den Standorten der deutschsprachigen Religionswissenschaft, beschränkt sich weiterhin meist auf die Frage, ob und in welcher Weise ihre Artikel als wissenschaftliche Quelle in Hausarbeiten zitiert werden sollten. Die Abteilung für Religionsforschung möchte in der in den nächsten Jahren anstehenden Überarbeitung des Kerncurriculums der B.A.- und M.A.-Studiengänge der Vergleichenden Religionswissenschaft an der Universität Bonn dazu übergehen, auch auf der Ebene des Studiums den expliziten Umgang mit offenen Wissensrepositorien wie Wikipedia und Wikidata einzuüben und so eine Auseinandersetzung mit diesen Formen einer kollaborativen Wissensinfrastruktur zu fördern. Im Zentrum steht dabei eine Reflexion der von der Wikimedia Foundation formulierten Leitlinien von „knowledge as a service“ (das Selbstverständnis als wichtigste freie Wissensinfrastruktur) und „knowledge equity“ (der zunehmende Einbezug marginalisierter Gruppen in die eigene Arbeit) (vgl. Wikimedia 2017).

Basierend auf den jüngsten Fortschritten im Bereich von maschinellem Lernen und Big Data ist darüber hinaus zu erwarten, dass in den nächsten Jahren neuartige Online-Kulturen interaktiver Intensität entstehen werden,

in denen Algorithmen in neuer Weise als Interaktionspartner agieren und uns erlauben, etablierte Formen der Kommunikation mit nicht-menschlichen Akteuren in den Geisteswissenschaften radikal zu überdenken (vgl. z.B. Luhmann 1992). Ebenso ließe sich mit neuen Formen der AR- und VR-Kollaboration experimentieren, welche neue Wege zur Schaffung intellektueller Intensität in der digitalen Interaktion bieten könnten.

Neben diesen Potentialen, die wir in digitalen Formen der Zusammenarbeit sehen, steht es aber in gleicher Weise im Zentrum des Interesses der Abteilung, analoge Formen der Herstellung intellektueller Intensität in Forschung und Lehre zu reflektieren und immer wieder neu zu denken. In den letzten Jahren geschah dies vor allem im Rahmen wissenschaftlicher Retreats (vgl. → TEXT 2). Zentral für unser Verständnis dieser Veranstaltungsform ist, wie bereits erwähnt, das ‚Zusammensein als wissenschaftliche Praxis‘. Die meisten bisherigen Überlegungen zum Format des Retreats gehen aber nicht über Vorschläge von „zehn Regeln für eine effektive Organisation“ hinaus (vgl. Ponomarenko et al. 2017). Eine systematische Erkundung des Retreats als praktischem Instrument zur Schaffung intellektueller Intensität in der geisteswissenschaftlichen Forschung und Lehre steht daher aus. Als wichtiger Teil von RE/THINK/WORK MEDIA³ war daher die Entwicklung verschiedener Retreat-Formate zur Förderung kollaborativer Formen des Lesens, Denkens, Diskutierens und Schreibens vorgesehen. Diese sollten ebenso von der parallelen Auseinandersetzung mit kollaborativen Online-Kulturen geprägt sein. Die intellektuellen Möglichkeiten digitaler Medien und die intensive Situation des Zusammenseins in leiblicher Kopräsenz sollten so immer wieder miteinander konfrontiert und in einer Vielzahl hybrider Formen experimentell erkundet werden. Auch jenseits von RE/THINK/WORK MEDIA³ besteht für uns somit die Hoffnung, immer wieder neue Formen des wissenschaftlichen Zusammenseins zu generieren und neuartige Formen der Zusammenarbeit in die Praxis umsetzen zu können.

Geschehen sollte die Umsetzung des hier dargestellten Programms in einer Abfolge von Phasen der Reflexion, des Experimentierens und der Kommunikation der Ergebnisse durch Workshops und in Publikationen. Die bisherige kollaborative Praxis der Nutzung digitaler Werkzeuge und der Durchführung wissenschaftlicher Retreats in der Abteilung seit 2017 haben empirische Daten hervorgebracht, die in audiovisuellen Aufzeichnungen, Spuren analoger und digitaler Kommunikation und Veröffentlichungen dokumentiert sind. Die im Rahmen des Projekts geplanten Aktivitäten sollten diese bestehenden Daten ergänzen und erweitern. Anhand ihrer Analyse lässt sich über derzeitige Kooperationsstrukturen nachdenken und lassen sich gleichzeitig neue Versuchsanordnungen entwickeln. Solche „Experimentalsysteme“ (vgl. Klenk 2020, 85ff.) erlauben es, auf die jeweils

identifizierten intellektuellen Probleme des kollaborativen Arbeitens in den Geisteswissenschaften zu reagieren. Digitale und analoge Formen der Zusammenarbeit können so iterativ weiterentwickelt werden. Dabei werden Werkzeuge der Zusammenarbeit geschaffen, getestet, überarbeitet, neu überdacht und erneut in die Praxis umgesetzt, die von den in den Blick genommenen kollaborativen Online-Kulturen geprägt sind. Bei all diesen Experimenten sollte die Entwicklung von Werkzeugen für die Geisteswissenschaften nicht in erster Linie als eine technische, sondern als eine intellektuelle Herausforderung der Herstellung intellektueller Intensität in Interaktion verstanden werden. Aufeinanderfolgende experimentelle Phasen können so in einer iterativen Fortentwicklung eines kontinuierlichen Experimentalsystems (vgl. Rheinberger 2019) aufeinander aufbauen.

Geplant war für RE/THINK/WORK MEDIA³, in den an die Experimente anschließenden Kommunikationsphasen die entwickelten Tools, Berichte und Richtlinien für *best practices* durch Workshops, Publikationen und andere Medien der Wissenschaft wie Videos und Podcasts auch anderen zur Verfügung zu stellen. So würde die experimentelle Praxis für andere Gruppen von Forschenden und Studierenden zugänglich, die dann diese Werkzeuge nutzen könnten, um ihre eigene wissenschaftliche Praxis zu überdenken und weiterzuentwickeln.

An der Universität Bonn war geplant, diese Arbeit der Reflexion, des Experimentierens und der Kommunikation nach Außen im Rahmen der Einrichtung eines *Collaborative Humanities Research and Teaching Lab* zu fokussieren. Ziel war es, einen Raum zu schaffen, in dem Versuchsanordnungen eingerichtet werden können, mit deren Hilfe die Herstellung und Aufrechterhaltung intellektueller Intensität in Interaktion hinsichtlich aller kollaborativer geisteswissenschaftlicher Praktiken – Lesen, Denken, Diskutieren und Schreiben – im Detail untersucht werden kann. Das Labor sollte es ermöglichen, analoge, digitale und hybride Werkzeuge zu entwickeln und zu testen, um solche Momente zu erzeugen und zu erhalten. In dieser Funktion sollte das Labor auch für andere Forschungsgruppen und Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen und somit zur zukunftsorientierten Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Praxis an der Universität Bonn beitragen. Auch wenn aufgrund der bisher nicht erfolgten Förderung dieser Plan so zunächst nicht umgesetzt werden konnte, arbeiten wir in kleinerem Maßstab an entsprechenden Aktivitäten und denken über alternative Möglichkeiten nach, ein solches Labor in den nächsten Jahren zu realisieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es für die Zukunft der Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter von entscheidender Bedeutung sein wird, neue Formen des kollaborativen Arbeitens und Denkens zu entwickeln. Unsere alltägliche Praxis in Forschung und Lehre wird auf

absehbare Zeit, auch jenseits der Corona-Pandemie, durch eine Hybridität von Online- und Offline-Aktivitäten gekennzeichnet sein, die ein traditionelles Verständnis der intellektuellen Kernaktivitäten der Geisteswissenschaften vor besondere Herausforderungen stellt. Indem wir, wie in dem hier vorgestellten Projekt, über gängige Defizitperspektiven auf die digitale Zusammenarbeit hinausgehen, wird es möglich, über bestehende Hindernisse nachzudenken, kreative Lösungen zu entwickeln und diese Formate anderen zu vermitteln. Auch auf diese Weise können wir beitragen zur zukünftigen Krisensicherung geisteswissenschaftlicher Forschung und Lehre an der Universität der Zukunft.

Literatur

Boellstorff, Tom et al. 2013. „Words With Friends: Writing Collaboratively Online“, *Interactions* 10, Nr. 5, 58–61.

Cox, Rupert, Andrew Irving und Christopher Wright (Hg.). 2016. *Beyond Text? Critical Practices and Sensory Anthropology*. Manchester: Manchester University Press.

Eulberg, Rafaela, Annika Jacobsen und Petra Tillessen. 2019. *The Label of ‚Religion‘: Migration and Aspirations of Religious Identities in Contemporary Europe*. FIW Working Paper Nr. 11. <https://hdl.handle.net/20.500.11811/8509>.

Franke, Patrick. o.J. *Bamberger Islam-Enzyklopädie*, <https://www.uni-bamberg.de/islamwissenschaft/bie/>.

Hermann, Adrian. 2018. „Introduction to a Review Symposium on Jayeel S. Cornelio’s *Being Catholic in the Contemporary Philippines* (2016)“. *Journal of World Christianity* 8, Nr. 2, 135–141.

Hermann, Adrian und Yulia Lokshina. 2019. „Cinesthetics“. In *The Bloomsbury Handbook of the Cultural and Cognitive Aesthetics of Religion*, hg. von Anne Koch und Katharina Wilkens, 193–203. London: Bloomsbury.

Klenk, Moritz. 2020. *Sprechendes Denken: Essays zu einer experimentellen Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Klenk, Moritz und Yulia Lokshina (Hg.). 2021. *Setzung – Wendung – Mitschrift: Dokumentation einer Arbeitsform*. Bonn: Forum Internationale Wissenschaft [im Erscheinen].

Kramer, Max und Jürgen Schaflechner. 2019. „Between Documentary and Dastavezi: A Slow-Paced Approach to Theorizing Transnational Film-

Practices“. *Dastavezi: The Audio-Visual South Asia* 1. <https://doi.org/10.11588/dasta.2019.0.8107>.

Kühl, Stefan. 2020. „Über die nützliche Filterwirkung internetbasierter Interaktionen: Zum Unterschied von Interaktion unter Anwesenden und unter Abwesenden“. *Sozialtheoristen*. 1. Mai 2020. Aufgerufen am 8. November 2021. <https://sozialtheoristen.de/2020/05/01/ueber-die-nuetzliche-filterwirkung-internetbasierter-interaktionen-zum-unterschied-von-interaktion-unter-anwesenden-und-unter-abwesenden/>.

Lokshina, Yulia (Hg.). 2020. *Begleitzeitung zur Ausstellung „Risikogruppen“*. Pforzheim: A.K.T.

Luhmann, Niklas. 1992. „Kommunikation mit Zettelkästen: Ein Erfahrungsbericht“. In *Universität als Milieu: Kleine Schriften*, 53–61. Bielefeld: Haux.

Maltese, Giovanni. 2019. *Towards a Poststructuralist Approach to Religion: A Response to „The Label of ‚Religion‘: Migration and Ascriptions of Religious Identities in Contemporary Europe“ and a Critique of „Multiple Religious Identities“*. FIW Working Paper Nr. 12. <https://hdl.handle.net/20.500.11811/8471>.

Meyer, Birgit. 2020. „Religion as Mediation“. *Entangled Religions* 11, Nr. 3, <https://doi.org/10.13154/er.11.2020.8444>.

Ponomarenko et al. 2017. „Ten Simple Rules on How to Organize a Scientific Retreat“, *PLoS Comput Biol* 13, Nr. 2, <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005344>.

Rheinberger, Hans-Jörg. 2019. „Epistemics and Aesthetics of Experimentation: Towards a Hybrid Heuristics?“. In *Practicing Art/Science: Experiments in an Emerging Field*, hg. von Philippe Sormani, Guelfo Carbone und Priska Gisler, 236–249. London: Routledge.

Sormani, Philippe, Guelfo Carbone und Priska Gisler (Hg.). 2019. *Practicing Art/Science: Experiments in an Emerging Field*. London: Routledge.

Taylor, T. L. 2018. „Twitch and the Work of Play“. *American Journal of Play* 11, Nr. 1, 65–84.

Wikimedia. 2017. „2017 Movement Strategy“. *Meta-Wiki*. Aufgerufen am 8. November 2021. https://meta.wikimedia.org/wiki/Strategy/Wikimedia_movement/2017/Direction.

2 Vom Retreat in leiblicher Kopräsenz zum virtuellen Retreat – Modelle analoger und digitaler Arbeitsformen

Adrian Hermann und Petra Tillessen

In den Aktivitäten der Abteilung für Religionsforschung ist seit ihrer Einrichtung im Februar 2017 die Vorstellung leitend, dass geisteswissenschaftliche Zusammenarbeit in Forschung und Lehre in erster Linie darin besteht, in der Interaktion zwischen den Beteiligten anhaltende Momente intellektueller Intensität zu schaffen (vgl. → TEXTE 1, 12).¹ Neben einer Beschäftigung mit den Potentialen, die wir in digitalen Formen der Interaktion sehen, wie in den meisten der Texte in diesem Bericht dargestellt und wie in die Arbeit der Abteilung bereits seit 2018 von Grund auf integriert, interessieren wir uns aber in gleichem Maße dafür, analoge Formen der Herstellung intellektueller Intensität in Forschung und Lehre zu reflektieren und neu zu denken. Veranstaltungen in leiblicher Kopräsenz ergänzten somit von Beginn an den regelmäßigen Einsatz von Videokonferenzen in der Zusammenarbeit. Eine entscheidende Rolle spielte dabei der halbjährliche achttägige Retreat, der vor Ort in Brohl-Lützing südlich von Bonn zwischen Februar 2018 und Februar 2020 insgesamt fünfmal in unterschiedlichen Konstellationen stattfand. Seit dem Beginn der Corona-Pandemie haben wir diese Veranstaltung in neuer Form dreimal als Videokonferenz bzw. Hybridveranstaltung durchgeführt, worüber wir gegen Ende dieses Textes berichten.

Die kollaborative Arbeit in der Abteilung besteht also bereits seit dem Frühjahr 2018 aus einer Kombination von Online-, Hybrid- und Präsenzveranstaltungen. Während wir das wöchentliche zwei- bis dreistündige *Text-Kolloquium*, welches bis März 2020 regelmäßig stattfand,

grundsätzlich als reine Videokonferenz durchführen und wir auch im Fall des wöchentlichen einstündigen *Projekt-Kolloquiums* ähnlich verfahren, waren die im Durchschnitt ca. zweimonatlich stattfindenden eintägigen *Abteilungstreffen* bis zum Beginn der Corona-Pandemie entweder reine Präsenz- oder Hybridveranstaltungen. Hierzu nutzen wir bereits seit dem Sommer 2018 ein professionelles Videokonferenzsystem mit entsprechender Kamera und Mikrofonen, wie sie während der Corona-Pandemie auch im akademischen Bereich zur Durchführung von hybriden Tagungen nun weite Verbreitung gefunden haben. Zu diesen kürzeren, regelmäßigen Zusammentreffen kommt dann, wie bereits erwähnt, der zweimal im Jahr durchgeführte längere *Retreat*, dessen Ziel ein besonders intensiver und kontinuierlicher intellektueller Austausch über grundlegende, die Projekte der Abteilung betreffende wissenschaftliche Fragen ist. Während sich der Teilnehmendenkreis von Projekt-Kolloquium und Abteilungstreffen im Regelfall auf die eng an die Abteilung angebotenen Wissenschaftler*innen (Mitarbeiter*innen, Doktorand*innen, enge Kooperationspartner*innen) beschränkt, sind zum Text-Kolloquium sowie zum Retreat sowohl alle Wissenschaftler*innen des Forum Internationale Wissenschaft wie auch eine größere Zahl von lose mit unserer Arbeit und den verschiedenen Projekten verbundenen Personen eingeladen. Dies sind neben Wissenschaftler*innen auch Künstler*innen, die an der Schnittstelle von Kunst und Wissenschaft u.a. im Bereich der künstlerischen Forschung (*artistic research*; vgl. Badura et al. 2015; Sormani, Carbone und Gisler 2019) arbeiten und mit denen wir beispielsweise über die ‚Medien der Wissenschaft‘ (vgl. → TEXT 1) in den Austausch treten wollen. So ist es eine große Bereicherung dieser Veranstaltungen, immer auch Personen jenseits der Universität Bonn als Gesprächspartner*innen zu haben, welche entweder einmalig oder auch regelmäßig an diesen Treffen teilnehmen.

Der vorliegende Text soll einerseits einen kurzen Überblick darüber geben, wie die Zusammenarbeit in der Abteilung für Religionsforschung seit ihrer Einrichtung Anfang 2017 konkret ablief, und andererseits zumindest hinsichtlich des Retreats einige Reflexionen vorstellen, wie wir dieses Format unter den veränderten Bedingungen der Corona-Pandemie neu strukturiert haben. Das *Text-Kolloquium* dient der Diskussion für die kultur- und sozialwissenschaftliche Theoriebildung als grundlegend erachteter Texte sowie aktueller Beiträge aus dem Spektrum der Religionsforschung. In Anlehnung an ein von Michael Bergunder seit vielen Jahren an der Universität Heidelberg durchgeführtes Oberseminar geht es auch hier oft darum, besonders ‚sperrige‘ Texte ins Zentrum der Diskussion zu stellen und einen Raum zu schaffen für die Beschäftigung mit Inhalten, für die im Alltag des Wissenschaftsbetriebs häufig keine Zeit bleibt. Ziel ist somit die Etablierung einer ‚Architektur der Forschung‘ als eines geteilten Raums des intellektuellen Austausches (vgl. → TEXT 12). Ebenso ist der Gedanke leitend,

dieser gemeinsamen intellektuellen Arbeit explizit eine hohe Wertschätzung im Arbeitsalltag entgegen zu bringen und sie nicht in den Bereich der privaten Verantwortung der Einzelnen oder gar in eine freiwillige Freizeitbeschäftigung abzudrängen. Auch soll die regelmäßige Diskussion über Grundlagentexte eine gemeinsame Wissensbasis für die Forschung an der Abteilung herstellen. Gerade über den sehr arbeitsintensiven wöchentlichen Turnus entsteht eine große Kontinuität im Austausch und werden zudem durch einen gewissen Gewöhnungseffekt die Hürden verringert, sich mit jeglicher Art von Fragen und Beiträgen in die Diskussion einzubringen, ohne sich vor den Kolleg*innen bloßgestellt zu fühlen. Die bereits zu Beginn getroffene Entscheidung, dieses Kolloquium grundsätzlich als Videokonferenz durchzuführen, soll u.a. sicherstellen, dass der Austausch regelmäßig und besonders intensiv ist, eine Beteiligung sich gleichzeitig aber für alle Mitarbeitenden niederschwellig und mit einem überschaubaren Aufwand organisieren und mit anderen Aspekten des Arbeits- und Privatlebens vereinbar gestalten lässt. Über die knapp zwei Jahre der Durchführung vor der Corona-Pandemie und besonders in den dann folgenden Monaten ab März 2020 war dabei stets auch die Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Veranstaltung wichtig (es handelt sich im Selbstverständnis der Abteilung um ein zentrales, aber nicht um ein verpflichtendes Kolloquium). In den meisten Fällen wurden die Videokonferenzen schon seit Sommer 2018 aufgezeichnet und als Audio intern für die Mitglieder der Abteilung zum Nachhören zur Verfügung gestellt, was ein kontinuierliches Verfolgen der Diskussion auch für diejenigen möglich macht, welche nicht an allen wöchentlichen Terminen teilnehmen können. Im Laufe der Zeit veränderte sich die Gestaltung des Text-Kolloquiums mehrfach: einerseits hinsichtlich der Länge der Veranstaltung, andererseits im Blick auf die Art und den Umfang der für die Diskussion ausgewählten Texte. Besonders über die ersten Monate der Corona-Pandemie stellte es sich dann aufgrund der allgemeinen Belastungen sowie zunehmender Verpflichtungen u.a. in der Kinderbetreuung als schwierig heraus, eine kontinuierliche Diskussion zu gewährleisten. Die Frequenz der Text-Kolloquien hat über die letzten 18 Monate daher nun erst einmal stark abgenommen.

Das ebenfalls wöchentlich stattfindende *Projekt-Kolloquium* (dessen Teilnehmendenkreis auf eng und kontinuierlich mit der Abteilung verbundene Personen beschränkt ist) diente von Anfang an als Werkstatt zur Diskussion laufender Forschungsarbeiten in jeglichen Stadien der Fertigstellung. So sind alle Mitglieder der Abteilung aufgerufen, einen Einblick in ihre gegenwärtigen Arbeitsprozesse zu geben und von einem Entwurf eines Vortragsabstracts über die erste Fassung eines Artikels bis hin zu einem bereits weitgehend fertiggestellten Kapitel einer Abschluss- oder Qualifikationsarbeit diese ‚Produkte‘ wissenschaftlicher Forschung zur Diskussion zu stellen. Da diese Veranstaltung ebenfalls als Videokonferenz

und im Stil einer *brown bag session*² über die Mittagszeit von 12–13 Uhr stattfindet, führt die nur kurze für diese Gespräche verfügbare Zeit regelmäßig zu einem knappen aber intensiven intellektuellen Austausch, an dessen Ende sich zumeist das Gefühl einstellt, dass über das entsprechende Thema jetzt noch viel länger hätte diskutiert werden können. Das Format versucht bewusst, eine solche Atmosphäre intellektueller Neugier zu generieren und dies gleichzeitig mit einem möglichst niederschweligen Angebot an alle mit der Abteilung eng oder lose assoziierten Wissenschaftler*innen zu verbinden. Das dabei zugrunde gelegte Verständnis von wissenschaftlichen Ergebnissen als ‚Produkten‘ höchst unterschiedlichen Umfangs und Reifegrades (von Abstracts und Präsentationsfolien über Exposés bis hin zu Aufsätzen und Monographien), welche in jedem dieser Stadien die Grundlage für eine wissenschaftliche Diskussion bilden können, lehnt sich an die systemtheoretische Wissenschaftssoziologie an, in welcher die Autopoiesis der modernen Wissenschaft auf die „Publikation“ als basales Element zurückgeführt wird (Luhmann 1990, 432; Stichweh 1987, 457–464). Zu reflektieren wäre in diesem Zusammenhang als Ergebnis der nun bald vierjährigen Diskussion von wissenschaftlichen ‚Produkten‘ in diesem Projekt-Kolloquium die Frage, inwiefern sich im Blick auf die Ubiquität digitaler Plattformen (vgl. Priester 2021) nicht mittlerweile eine Situation eingestellt hat, in welcher die (systemtheoretische) Kategorie der wissenschaftlichen „Publikation“ (bei Stichweh [1987, 467] noch sehr klar im Paradigma einer „reale[n] Drucklegung“ gedacht) im Blick auf die Digitalisierung grundlegend überdacht werden müsste. Der Transfer immer weiterer wissenschaftlicher Aktivitäten in den digitalen Raum während der letzten 18 Monate hat diesen Eindruck nur weiter verstärkt. Während das Text-Kolloquium in der bisherigen Form, wie oben erwähnt, die Corona-Pandemie also eher nicht überlebt hat, ist das Projekt-Kolloquium im Gegensatz dazu zum wichtigsten Kontaktpunkt zwischen den Kolleg*innen der Abteilung geworden, da es einen kurzen aber regelmäßigen Fixpunkt in der Woche darstellt und es ermöglicht, hinsichtlich der Aktivitäten der Abteilung und der Arbeit einzelner Personen auf dem Laufenden zu bleiben.

Neben diesen beiden regelmäßigen, virtuellen Gelegenheiten zum Gespräch sowie den bereits erwähnten hybriden *Abteilungstreffen*, welche größtenteils auch der Klärung organisatorischer Fragen dienen, sind für den wissenschaftlichen Austausch, die Entwicklung einer gemeinsamen Forschungsperspektive und das Vorantreiben gemeinsamer Projekte besonders die Zeiten des bis zum Beginn der Corona-Pandemie halbjährlich stattfindenden, achttägigen *Retreats* von Bedeutung. Zentral für unser Verständnis dieser Veranstaltungsform ist das „Zusammensein als wissenschaftliche Praxis“ („being together as a scholarly practice“, in Anlehnung an eine Formulierung der bildenden Künstlerin Angela Stiegler). Als praktisches Instrument zur Schaffung intellektueller Intensität in der

geisteswissenschaftlichen Forschung und Lehre über kollaborative Formen des Lesens, Denkens, Diskutierens und Schreibens liegt uns sowohl an der konkreten Gestaltung wie auch der Reflexion möglicher zukünftiger Modelle dieser Form. Die Hoffnung war und ist, über Experimente in der Gestaltung von Retreats innovative Arten des wissenschaftlichen Zusammenseins zu generieren und neuartige Formen der Zusammenarbeit in die Praxis umzusetzen.

Der Retreat gerade als Austausch in mehrtägiger leiblicher Kopräsenz an einem Rückzugsort ist ein Format, das explizit den über Rationalität und Sachorientierung hinausgehenden Dimensionen menschlicher Interaktion Rechnung trägt und versucht, den Umgang mit diesen zu professionalisieren. Die Religions- und Kulturwissenschaftlerin Alexandra Grieser hat dies als Grundbedingung besonders auch für interdisziplinäres Arbeiten beschrieben. Sie fordert zum einen eine „Professionalisierung“ von Kommunikationsformen und -regeln, etwa durch eine explizite Festlegung von und die Reflexion über eine Struktur von Arbeitsphasen sowie den Einsatz von „Meta-Techniken“, die es erlauben, auch Konflikte zu thematisieren und zu bearbeiten (Grieser 2011, 499). Zum anderen steht dem eine ebenso wichtige „Humanisierung“ als Sichtbarmachung und Berücksichtigung basaler Grundbedürfnisse sowie Arbeit an einem „konstruktive[n] Menschenbild“ als Grundlage jeder langfristig angelegten Arbeitsgruppe gegenüber (2011, 550–501). All dies geschieht im Horizont eines Explizitmachens von „Perspektivität“ im Sinne der „Fähigkeit, Perspektiven anderer nachvollziehen zu können und die eigene Perspektive für andere bedeutsam zu machen“ (2011, 499–501). Ein Retreat kann also die Möglichkeit bieten, die ‚Chemie‘ zwischen Wissenschaftler*innen in professioneller Weise für einen intensiven Austausch zu nutzen – und gemeint ist hier nicht nur eine Betonung eines primär harmonischen Miteinanders. Auch ein Dissens kann, wenn er konstruktiv gewendet wird und grundlegende Regeln des Umgangs für die konkrete Gruppe explizit gemacht wurden, höchst fruchtbar sein.

Der intensive Retreat über mehrere Tage an einem gemeinsamen, anderen Ort als dem der institutionellen Arbeit, ermöglicht die Schaffung eines eigenen Tagesablaufs sowie eines Wechsels zwischen ‚rational‘ gerahmten, ‚offiziellen‘ und explizit ‚informellen‘ Programmpunkten, wie dem gemeinsamen Kochen oder Abendessen. Diese informellen Momente sowie die Zeiten, in welchen kein Programm geplant ist, sind dabei für die Interaktion in gleicher Weise von Bedeutung wie die konkreten Diskussionseinheiten. Ebenso ist die räumliche Gestaltung wichtig, mit der Möglichkeit, sich auch zur stillen Beschäftigung zurückziehen zu können, besonders wenn längere Phasen der konzentrierten, individuellen Arbeit wie im Fall unseres Retreat-Modells von Beginn an vorgesehen sind.

Der Retreat in Präsenz, wie ihn die Abteilung von 2018 bis 2020 fünf Mal durchgeführt hat, ist wie folgt strukturiert: Die Vormittage dienen als Zeit zur freien Gestaltung, die Nachmittage sind geprägt durch eine längere Textdiskussion (ca. 2,5 h), eine Pause von 45 Minuten und einen kürzeren Austausch über ein von einzelnen oder mehreren der Teilnehmenden verfolgtes Projekt. Im Detail ergibt dies den folgenden Ablauf: Anreise an einem Abend mit einem gemeinsamen Abendessen zum Auftakt (der exakte Wochentag variierte über die fünf in Präsenz durchgeführten Retreats). Die Vormittage bis 14:00 sind grundsätzlich frei von festen Programmpunkten und dienen der individuellen Arbeit des Lesens und Schreibens sowie bei Bedarf der Diskussion zu zweit und in Kleingruppen. Der erste volle Tag beginnt mit einer einführenden Diskussion über den Stand der Forschung an der Abteilung sowie aktuelle Fragen (14:00–16:30), gefolgt von einer ersten Diskussion eines Projekts (17:15–18:45). Das Abendessen wird anschließend gemeinsam vorbereitet und führt meist nahtlos über in weitere wissenschaftsnahe, aber teilweise auch völlig anders verlaufende Gespräche. Dabei war es immer auch möglich, sich zeitweise oder vollständig von diesen Aktivitäten in der Gruppe zurück zu ziehen. In seltenen Fällen wurde abends etwa auch ein Film oder künstlerisches Projekt eines Teilnehmenden präsentiert und diskutiert. Die nächsten zwei Tage folgen der Struktur von frei gestalteter Zeit am Vormittag, einer längeren Textdiskussion (14:00–16:30) und einer kürzeren Projektbesprechung (17:15–18:45). Der vierte Tag ist vollständig frei von regulären Programmpunkten, wurde jedoch oft für gemeinsame Wanderungen oder Exkursionen genutzt. Dem folgen am fünften, sechsten und siebten Tag drei weitere intensive Arbeitstage mit Text- und Projektdiskussionen sowie ein achter Tag mit einer Abschlussdiskussion am Vormittag, einem Mittagessen und der dann erfolgenden Abreise.

Diese Struktur ergibt sich aus der Überzeugung, dass – und dies gilt unseres Ermessens nach ebenso für Retreats wie für wissenschaftliche Workshops und Tagungen – Zeiten und Räume zum ausführlichen, informellen Austausch für die wissenschaftliche Arbeit unverzichtbar sind. In gleicher Weise unerlässlich ist der Wechsel zwischen Phasen intensiver Diskussion und freien Zeiten, welche die Möglichkeit bieten, über bereits Gehörtes oder Gelesenes noch einmal in Ruhe nachzudenken, um dann mit neuen Überlegungen wieder in ein Gespräch einzusteigen, oder auch gerade durch andere Aktivitäten und Pausen dem Denken neue Richtungen zu geben. Unsere Erfahrung zeigt, dass das gemeinsame Vor-Ort-Sein sowohl das eigene Lesen wie auch das eigene Schreiben zu einer konzentrierteren Aktivität macht, die zwar individuell, aber im Horizont der parallelen Arbeit der anderen stattfindet. Bisherige Forschung zum Modell des Schreib-Retreats (*writing retreat*) zeigt, dass eine solche Praxis die Produktivität fördert (Singh 2012; Herman, Abate und Walker 2013; Noone und Young 2018). Gleichzeitig sind dabei Tendenzen einer neoliberalen Optimierung

des wissenschaftlichen ‚Outputs‘ zu berücksichtigen (Maheux-Pelletier, Marsh und Frake-Mistak 2019, 100–102) weshalb ein Retreat stets in einer Spannung zwischen den emotionalen Dimensionen von Antrieb (*drive*), Alarm (*threat*) und Beruhigung (*soothe*) zu stehen scheint (Hammond 2020). Besonders aus religionswissenschaftlicher Sicht sind dabei auch eine kritische Reflexion sowohl der ritualisierten Strukturen einer solchen Veranstaltung (vgl. Turner 1967) wie auch die historischen und religiösen Kontexte der Form des Rückzugs in eine Klausur (Lozano 2005; Eddy 2012) zu berücksichtigen, insbesondere wenn vorgeschlagen wird, Retreats als utopische Orte des „quiet writing“ (Keane 2017) und der „slow scholarship“ zu verstehen (Bozalek 2017).

Inhaltlich dienten die Retreats besonders am Anfang einer gemeinsamen Verständigung auf das, was als ein Forschungsprogramm der 2017 neu eingerichteten Abteilung für Religionsforschung dienen könnte. Auch aus diesem Grund lag der Fokus in den Textdiskussionen während dieser Veranstaltungen auf umfangreichen Grundlagentexten, die sich als potentielle Referenzen für die Arbeit aller Beteiligten anboten, wohingegen in den wöchentlichen Text-Kolloquien eher einer Logik des gerade aktuellen Interesses und der spontanen Vorschläge gefolgt wurde. In Anlehnung an das schon erwähnte Heidelberger Oberseminar erhielt der Retreat den Veranstaltungstitel „Philosophische Grundlagen kulturwissenschaftlicher (Religions-)Forschung“.³ Im Vorfeld der ersten Durchführung hatte Adrian Hermann auf der Basis aktueller Projekte und der Forschungsinteressen der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Abteilung ein erstes Raster von fünf Themen erstellt, zu denen entsprechende Texte ausgewählt werden sollten (→ KASTEN: Lektüreprogramm Retreat I). Diese Liste thematischer Bereiche wurde im Laufe der zwischen 2018 und 2020 veranstalteten Retreats mehrfach überarbeitet und angepasst. So kam bereits beim zweiten Retreat der Bereich „Postcolonial Theory and Intersectionality“ hinzu und generell wurden die Bezeichnungen eher auf englische Begriffe umgestellt. Die meisten anderen Bereiche blieben bis auf Details relativ stabil (zum Thema „audiovisuelle Medien“ trat zwischenzeitlich noch ein Interesse für „Materialität“ hinzu). Anlässlich des vierten Retreats wurde dann die Liste von Themen wieder von sechs auf fünf reduziert, indem die ersten beiden Einträge des ursprünglichen Rasters – „Religionsgeschichte der globalisierten Welt“ und „Gegenwärtige Religionsdiskurse (und praktische Religionswissenschaft: Religionskompetenz)“ – zu einer einzigen Thematik („Theorizing Religion and its Study“) zusammengefasst wurden. Für den vierten Retreat ergab dies dann beispielsweise ein Programm, welches neben einem einzelnen religionswissenschaftlichen Text vor allem unterschiedliche Aspekte gegenwärtiger kulturwissenschaftlicher Theoriebildung umfasste (→ KASTEN: Lektüreprogramm Retreat IV).

Die Projektdiskussionen jeweils in der zweiten Hälfte des Nachmittags boten (wie auch das oben beschriebene Projekt-Kolloquium) einen Ort, um über aktuelle Forschungsaktivitäten und konkrete Vorhaben zu berichten und diese von einer oft interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe von Wissenschaftler*innen kommentieren und diskutieren zu lassen. Besonders auch die Projekt-Präsentationen derjenigen externen Gäste, welche sonst nicht eng in die Arbeit der Abteilung eingebunden sind, boten eine gute Gelegenheit, den bisherigen Diskussionsstand zu einzelnen Aspekten der entstehenden Forschungsperspektive noch einmal anhand von Projekten aus völlig anderen Zusammenhängen zu reflektieren.

Die explizite Wertschätzung ‚informeller‘ Momente während der Tage des Retreats ist nicht nur aus klassischen Gründen des Team-Building von Bedeutung. Vielmehr wären sie als fruchtbares Element gerade der intellektuellen Arbeit einzuholen. In einer informellen, lockereren Atmosphäre, etwa beim gemeinsamen Kochen oder Essen, lassen sich Gedanken auch jenseits disziplinärer oder generell wissenschaftlicher Argumentations- und Denkrahmen ausprobieren. Dies verweist auch noch einmal auf die Bedeutung von Körperlichkeit für das wissenschaftliche Arbeiten und die diesem zugrunde liegenden Kommunikationsprozesse. Die von Grieser

Lektüreprogramm Retreat I

I. Religionsgeschichte der globalisierten Welt

Bergunder, Michael (2012): „Was ist Religion?“

Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft“, *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 19/1+2, 3–55.

Maltese, Giovanni (2017): *Pentekostalismus, Politik und Gesellschaft in den Philippinen*, Baden-Baden: Ergon (Ausschnitte).

II. Gegenwärtige Religionsdiskurse (und praktische Religionswissenschaft: Religionskompetenz)

Neubert, Frank (2016): *Die diskursive Konstitution von Religion*, Wiesbaden: Springer (Ausschnitte).

III. (Religion und) Audiovisuelle Medien

Meyer, Birgit (2015): „How to Capture the ‚Wow‘: R.R. Marett’s Notion of Awe and the Study of Religion“, *Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S.)*, 22, 7–26.

Stolow, Jeremy (2016): „Mediumnic Lights, Xx Rays, and the Spirit Who Photographed Herself“, *Critical Inquiry* 42/4, 923–951.

IV. (Religionswissenschaft,) Kulturwissenschaft und Kognitionswissenschaft

Asprem, Egil (2017): „Explaining the Esoteric Imagination:

Towards a Theory of Kataphatic Practice“, *Aries: Journal for the Study of Western Esotericism* 17/1, 17–50.

Taves, Ann / Asprem, Egil (2017): „Experience as Event: Event Cognition and the Study of (Religious) Experiences“, *Religion, Brain & Behavior* 7/1, 43–62.

V. Theorie im digitalen Zeitalter

Berry, David M. (2014): *Critical Theory and the Digital*, New York: Bloomsbury (Kapitel „Introduction“ / „The Softwarization of Society“)

geforderte „Humanisierung“ betrifft somit nicht nur die wichtige Berücksichtigung von „Emotionalität, Kommunikationsbedürfnisse[n] und Beziehungsebenen“ (2011, 500), sondern ließe sich generell unter dem Stichwort der Zugänglichkeit (*accessibility*) thematisieren. Ein ‚inklusive Design‘ einer wissenschaftlichen Veranstaltung wie eines Retreats, besonders wenn diese über einen längeren Zeitraum stattfindet, ist erst dann erreicht, wenn explizit darauf reflektiert wird, wie die vielfältigen Wünsche der Teilnehmenden nicht nur im Blick auf ihre intellektuellen Ansprüche und ihre Neugier, sondern auch hinsichtlich derjenigen weiteren

menschlichen Bedürfnisse befriedigt werden können, welche die Voraussetzung für die Entstehung einer gelingenden Arbeitsatmosphäre bilden. Es wäre in diesem Zusammenhang noch vieles zu lernen von einem sozialen Modell von Behinderung aus den *disability studies* (Shakespeare 2006; Barnes 2020) sowie den dort entwickelten Verständnissen von körperlicher und kognitiver Diversität (Chapman 2020; Rosqvist, Chown und Stenning 2020). Auch der Befähigungsansatz (*capability approach*) könnte als theoretischer Rahmen für eine Reflexion über diese Fragen dienen (vgl. Robeyns und Morten 2021). In Aufnahme des Anspruchs eines *inclusive design* digitaler Umgebungen – „[to] enable[] and draw[] on the full range of human diversity“ (Shum et al. 2016, 11) – stellt sich somit die Frage, wie eine solche Forderung auf wissenschaftliche Veranstaltungen und die

Lektüreprogramm Retreat IV

I. Theorizing Religion and Its Study

Dressler, Markus (2018), „The Social Construction of Reality (1966) Revisited: Epistemology and Theorizing in the Study of Religion“, *Method and Theory in the Study of Religion* 31/2, 120–151.

II. Cultural Studies and Cognitive Science

Roßler, Gustav (2008): „Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, Epistemische Dinge“, in: Kneer, Georg / Schroer, Markus / Schüttelpelz, Erhard (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive: Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 76–107.

III. Media, Images, Documentary

Mersmann, Birgit (2004), „Bildkulturwissenschaft als Kulturbildwissenschaft? Von der Notwendigkeit eines inter- und transkulturellen Iconic Turn“, *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* 49/1, 91–109.

IV. The Future of [Social/Societal] Theory in a Digital Age

Bratton, Benjamin H. (2015): „The Stack“, *Log* 35, 128–159.

V. Postcolonial Theory and Intersectionality

Gayle Salamon (2018): „Gender Essentialism and Eidetic Inquiry“, in: Shabot, Sara Cohen / Landry, Christina (Hrsg.), *Rethinking Feminist Phenomenology: Theoretical and Applied Perspectives*, London: Rowman & Littlefield, 33–49.

Alison Wylie (2013): „Why Standpoint Matters“, in: Figueroa, Robert / Harding, Sandra (Hrsg.), *Science and Other Cultures: Issues in Philosophies of Science and Technology*, New York: Routledge, 26–48.

wissenschaftliche Arbeit insgesamt übertragen werden kann. Von der Firma Microsoft wird inklusives Design verstanden als „including and learning from people with a range of perspectives“ und setzt u.a. eine Unterscheidung zwischen dauerhaften, temporären und situationsbezogenen Beeinträchtigungen voraus, die aufzeigt, dass Behinderungen und Ausschlüsse ein immer kontextbezogenes Resultat von „mismatched human interactions“ darstellen (Shum et al. 2016, 42, 22). Die Aufgabe wäre dann, wissenschaftliche Treffen (und einen intensiven Retreat in leiblicher Kopräsenz im Speziellen) so ‚barrierefrei‘ wie möglich anzulegen und dabei die Vielfältigkeit menschlicher Bedürfnisse zu berücksichtigen – und dies sollte in gleicher Weise für wissenschaftliche Arbeitsumgebungen im Allgemeinen gelten. Für die Zukunft der Abteilung ergibt sich aus diesen Gedanken die Herausforderung, sowohl in der Lektürearbeit wie auch in der Reflexion über konkrete Arbeitsformen in Forschung und Lehre neben einem ständigen Bewusstsein des Eingebundenseins in intersektionale Verhältnisse (vgl. → TEXT 5) auch Perspektiven aus den *disability* und *neurodiversity studies* in die Überlegungen mit einzubeziehen – gerade auch in einer Kombination dieser Thematiken (Strand 2017).

Die in eher informellen Momenten entstehenden Reflexionen sind auch auf einer Metaebene für den Ablauf eines Retreats von zentraler Bedeutung. So entwickelte sich beispielsweise bei einer der Veranstaltungen ein mehrstündiges Gespräch über den Umgang miteinander während der Diskussionen und die Frage, mit welcher ‚Härte‘ an Kritik man sich begegnen wolle, d.h. also welche Diskussionskultur letztlich die Grundlage der Veranstaltung und der Abteilungsarbeit im Allgemeinen darstellen sollte. Dies machte erst explizit, dass eine Antwort auf diese Frage eben nicht unbedingt sofort auf der Hand liegt – auch wenn sich Einschätzungen davon, wie Wissenschaft ‚eigentlich‘ zu sein habe (besonders in Deutschland), mit Vorstellungen einer ‚scharfen‘ oder ‚schonungslosen‘ kritischen Kommentierung der Arbeit anderer Wissenschaftler*innen verbinden mögen. Eine solche Auffassung sollte im Gegenteil nicht als selbstverständlich akzeptiert werden, sondern bedürfte selbst wiederum einer ‚schonungslosen Kritik‘ im Sinne einer grundsätzlichen Hinterfragung. Die explizite Verständigung über Diskussionskulturen sollte daher auch nicht vereinfachend als Versuch missverstanden werden, letztlich Kritik nur ‚weicher‘ gestalten zu wollen, sondern stellt vielmehr einen Austausch über die innerhalb einer Gruppe präferierten Arbeitsformen dar, welcher bewusst verschiedene Formen und Dimensionen von Kritik im menschlichen Miteinander in den Blick nimmt. Selbst wenn ‚scharfe‘ Kritik im Sinne einer detaillierten, kritischen Hinterfragung von wissenschaftlichen Aussagen am Ende gemeinsam als Ideal festgelegt würde, finden wissenschaftliche Diskussionen bekanntlich nicht jenseits einer Aushandlung von Positionen im wissenschaftlichen Feld, d.h. eines Kampfes um soziales Kapital statt

(Bourdieu 1988; Lenger und Rhein 2018). Diese Dimension lässt sich nicht einfach ausblenden, sondern muss, ebenso wie die anderen oben angesprochenen Aspekte menschlichen Miteinanders, in der Diskussion kritisch reflektiert werden. Gerade hier ließe sich für wissenschaftliche Arbeit viel von der *non-violent-communication* (Rosenberg 2015) lernen, bei der es angesichts der Zielsetzung einer empathischen Kommunikation ebensowenig um ein einfaches ‚weicher machen‘ des Umgangs miteinander geht, sondern vielmehr um möglichst präzise Kommunikation. Versucht wird hier, anteilige Bezugspunkte von Aussagen (wie Interessen oder Bedürfnisse), die in der Kommunikation mittransportiert werden, wie auch manipulative Elemente, explizit zu machen.

All dies verweist auf einen weiteren Aspekt hinsichtlich der Entwicklung einer Kommunikations- und Diskussionskultur für das kollaborative Arbeiten. So ist eine Unterscheidung zwischen mehreren Formen des Umgangs miteinander anlässlich verschiedener Programmpunkte und unterschiedlicher Zeiten fruchtbar. Sollte man sich beispielsweise darauf geeinigt haben, tatsächlich in explizit als wissenschaftliche Debatte ausgeflaggten Zeitslots sowohl einen besprochenen Text und die Diskussionsbeiträge der Teilnehmenden wie auch eine während einer Projektvorstellung vorgetragene These möglichst detailliert und scharf der Kritik auszusetzen, ist damit noch nicht gleichzeitig gesagt, dass eine solche auf Details insistierende kritische Diskussion ebenfalls in denjenigen Gesprächen (über wissenschaftliche oder weniger wissenschaftliche Themen) gewünscht ist, die beim Essen und den Pausen stattfinden oder sich spontan zwischen kleineren Gruppen entspinnen. Zwar nicht mit Bezug auf den Ablauf von Veranstaltungen, sondern vielmehr mit Blick auf den (amerikanischen) Universitätscampus hat der Religionswissenschaftler Alan J. Levinovitz darauf hingewiesen, dass beispielsweise die Vereinbarung, dass auch religiöse Wahrheitsansprüche sich im Kontext eines religionswissenschaftlichen Seminars der Kritik zu stellen hätten, wie er es für seinen Unterricht fordert, nicht gleichzeitig bedeute, dass Studierende mit einer Infragestellung der eigenen religiösen Überzeugungen zu jeder Zeit und an jedem Ort auf dem Campus zu rechnen und diese zu akzeptieren hätten (etwa in ihren Wohnheimen). Vielmehr sei diese Forderung spezifisch auf den Raum des Seminars bezogen, der als „explicitly dedicated to the pursuit of truth“ markiert und dem „constrained combat“ einer bisweilen stark antagonistischen Auseinandersetzung gewidmet sei (Levinovitz 2016, 32–33). In gleicher Weise könnten andere Räume als „safe spaces“ markiert sein. Vielleicht hilft hier daher ein Blick auf gesellschaftliche Bereiche, welche im Allgemeinen nicht als impulsgebend für die wissenschaftliche Arbeit angesehen werden. Dies sind nicht nur der Bereich von Mediationsausbildungen, der etwa für die Entwicklung der in diesem Bericht angesprochenen Lehrspiele einflussreich war (vgl. → TEXT 7), sondern auch bestimmte andere Formen des Spiels als Freizeitgestaltung, in

welchen eine explizite Abstimmung über die gewünschte gemeinsame Erfahrung sich mehr und mehr etabliert. Im Bereich des Tisch- und Live-Rollenspiels (TRPG bzw. LARP) (vgl. → TEXT 9) sind sogenannte Sicherheitstechniken (*safety tools*) zwar durchaus auch hier und da umstritten (White 2020; siehe zum Sicherheits-Design für LARPs Koljonen 2020 sowie Weber, Donker und Heinrich 2020), ähnlich wie dies im Bereich der universitären Lehre für Konzepte wie „safe spaces“ und „Inhaltshinweise“ gilt (Kaldewey 2017; Lothian 2016). Jenseits dieser polemischen Auseinandersetzungen erscheint es uns aber nicht nur so, dass eine Entscheidung für den Einsatz solcher Techniken im Bereich der Freizeitgestaltung einen Hinweis auf die gepflegte ‚Tisch-‘ oder ‚Spielkultur‘ gibt, sondern dass besonders die auf Kollaboration angelegte wissenschaftliche Arbeit ebenfalls von einem Explizitmachen von Erwartungshaltungen sowie Kommunikationsregeln und Umgangsformen – einer *bewussten Arbeitskultur* – profitieren kann, wie dies auch Grieser beschreibt (2011). Im Rollenspielbereich dienen hierzu Techniken wie CATS (*content, aim, tone, subject matter*), Lines and Veils, Script Change oder eine Open Door Policy.⁴ All diese Mittel ermöglichen es nicht nur, den Spieler*innen zu Beginn einen möglichst klaren Eindruck dessen zu vermitteln, was im Verlauf des Spiels zu erwarten ist (bzw. im Vorfeld abzustimmen, was in der gespielten Geschichte eher nicht vorkommen soll), sondern geben auch explizite Hinweise auf die verschiedenen Formen, wie auch während des Spiels auf Situationen reagiert werden kann, die einzelne Spieler*innen gerne vermeiden oder in einer anderen Weise als dies gerade geschieht weiterführen möchten. Natürlich sind solche Sicherheitstechniken aus dem Bereich von Rollenspielen nicht 1:1 auf den Kontext einer wissenschaftlichen Diskussion übertragbar. Sie können aber vielleicht als Anlass zu einer Reflexion der eigenen Arbeitskultur dienen und Potentiale einer Horizonterweiterung aufzeigen. Wir selbst haben während der Retreats mit verschiedenen dieser und anderer Techniken (wie grünen, gelben und roten Karten als Rückmeldung hinsichtlich der aktuellen Diskussionsatmosphäre) experimentiert. Es gäbe aber sicherlich noch viele weitere Möglichkeiten, in einer Orientierung an der von Grieser (2011) beschriebenen Perspektivität, welche entscheidend darauf setzt, Implizites in der Kommunikation explizit zu machen, auf solche Techniken des Tisch- und Live-Rollenspiels zurück zu greifen. Diese können ebenfalls als Formen des Explizitmachens von Elementen der Spielkultur einer Gruppe verstanden werden und in diesem Sinne ist es vorstellbar, dass sich eine Entwicklung wissenschaftlicher Meta-Techniken des Erwartungsabgleichs und der Diskussionsgestaltung von diesen inspirieren lässt.

Wichtig ist bei all dem, solche Inhalte informeller Diskussionen dann auch wieder im Rahmen ‚offizieller‘ Programmpunkte einzuholen, was zum einen sicherstellt, dass auch diejenigen, die bei spontan sich ergebenden Diskussionen nicht anwesend waren, ebenfalls wieder mit eingebunden

werden, und zum anderen eine Art ‚Ergebnissicherung‘ ermöglicht. Darüber hinaus müsste dann im Programm Zeit geschaffen werden, solche zwischendurch aufgekommenen und wichtigen Aspekte der Veranstaltung ausführlich und konzentriert zu besprechen, was auch bei unseren Retreats bisher nur ansatzweise gelungen ist.

Mit all diesen Überlegungen und detaillierten Plänen für die Zukunft – der fünfte Retreat im Februar 2020 hatte zwar immer noch in der Nähe von Brohl-Lützing, aber erstmals an einem anderen Ort stattgefunden – standen wir zu Beginn der Corona-Pandemie kurz vor der Planung der nächsten Veranstaltung im Sommer 2020. Sehr schnell wurde jedoch klar, dass die von uns entwickelte und bis zu dieser Stelle beschriebene Art des Treffens sich zumindest für einige Zeit nicht mehr würde realisieren lassen. Wir begannen daher zu überlegen, wie wir Elemente dessen, worauf wir in der Durchführung der bisherigen Retreats Wert gelegt hatten, auch unter den Bedingungen der Corona-Pandemie umsetzen könnten. Es war relativ klar, dass ein mehrtägiges Treffen in Präsenz im Sommer 2020 nicht sinnvoll zu planen sein würde. Ebenfalls war unabsehbar, ob die rechtlichen Bestimmungen der Universität und des Landes NRW eine solche Veranstaltung überhaupt durchzuführen erlaubt hätten. Wir entschieden uns daher für zwei Dinge: eine Verlagerung der intensiven Textdiskussion in den digitalen Raum gegen Ende der vorlesungsfreien Zeit (Anfang Oktober 2020) und ein weniger intensives, kürzeres Treffen in Präsenz (Mitte August 2020), auf dem wir vor allem informell über laufende Projekte im Horizont von „Religionsforschung und Mediengeschichte“ sprechen würden. Während der spätere Termin als Online-Veranstaltung relativ unabhängig vom weiteren Verlauf der Pandemie und den Wetterbedingungen geplant werden konnte, war der frühere Termin bewusst in die Mitte des August gelegt und als ein Treffen geplant, das zu so großen Teilen wie möglich im Freien und in Distanz stattfinden sollte.

In der Planung dieses Treffens in Präsenz – welches wir aufgrund unser Erfahrungen mit dem informellen Austausch während der Retreats keineswegs als weniger wichtig erachteten als die virtuelle Diskussionsveranstaltung – stellten sich primär logistische Fragen hinsichtlich der Organisation einer solchen Veranstaltung unter den Bedingungen der Pandemie. Wir verbanden schließlich einen Besuch des LVR-Freilichtmuseum Kommern mit mehreren Diskussionseinheiten im Freien über den Verlauf zweier Tage. Die Herausforderung in der Gestaltung des virtuellen Retreats lag dagegen zunächst in der intellektuellen Frage nach der Struktur, die wir dem Treffen geben wollten.

Leitend war auch hier weiterhin, dass die gewählte Form eine Architektur der Diskussion (vgl. → TEXT 12) hervorzubringen in der Lage sein musste, die auch in einer Online-Veranstaltung Momente intellektueller Intensität zu

generieren erlaubte. Aufgrund der bereits seit 2018 wöchentlich als Videokonferenz durchgeführten Text- und Projekt-Kolloquien konnten wir auf eine breite Erfahrung mit diesem (für uns auch bereits vor der Corona-Pandemie gewohnten) Format zurückgreifen. Im Unterschied zu den langen Diskussionsnachmittagen des Retreats in Präsenz erschien uns aber aufgrund der erhöhten lebensweltlichen Herausforderungen (z.B. Aufgaben in der Betreuung von Kindern oder anderen Familienmitgliedern, gerade auch im Home-Office) ein den ganzen Tag einnehmendes Programm als kontraproduktiv. Die Realitäten der Pandemie hatten noch stärker als sonst sichtbar gemacht, dass wir unsere wissenschaftliche Arbeit im Horizont und häufig auf Kosten anderer Verpflichtungen im privaten Umfeld betreiben. Ebenso wurde trotz – oder gerade aufgrund – der umfangreichen Erfahrung mit Videokonferenzen angemerkt, dass die Fähigkeit, einer komplexen Diskussion über längere Zeit aufmerksam zu folgen, in Videokonferenzen nicht in gleicher Weise ausgeprägt sei (vgl. zum Stichwort der „zoom fatigue“ Nadler 2020; Bailenson 2021; Shoshan und Wehrt 2021). Wir entschieden uns daher dafür, den Retreat über mehrere kürzere Diskussionseinheiten mit längeren Pausen zu strukturieren (9:00–12:30 Uhr mit 30 Minuten Pause) sowie in der Gesamtdauer zu reduzieren. Im Unterschied zu den acht Tagen des Retreat in Präsenz schien eine Gesamtdauer von drei Tagen vor dem Hintergrund der sonstigen Belastungen angemessen zu sein. Dieser in gewissem Sinne ‚halbe‘ Retreat in virtueller Form, so hofften wir, würde die gewünschte Intensität kontinuierlicher Diskussion mit einer der Corona-Pandemie angemessenen Form verbinden. Gleichzeitig hatte die Erfahrung der vorherigen, längeren Retreats gezeigt, dass viele Effekte intellektueller Intensität hinsichtlich der eigenen Gedanken und der erhaltenen Inspirationen während der Veranstaltung sich vor allem aus den über die Tage und besonders die unterschiedlichen Texte hinweg herstellenden Verbindungen ergeben

Ablauf Virtueller Retreat I

Lektüre:

Asad, Talal (2018): *Secular Translations: Nation State, Modern Self, and Calculative Reason*, New York: Columbia University Press.

Jeder Textabschnitt wird uns von 1–2 Personen kurz vorgestellt.

Zeitplan:

Donnerstag, 8. Oktober 2020:

9:00–10:30: Eröffnung, Einführung, Stand der Dinge

11:00–12:30: Zum Autor Talal Asad / Introduction

Freitag, 9. Oktober 2020:

9:00–10:30: Ch. 1: Secular Equality and Religious Language

11:00–12:30: Ch. 2: Translation and the Sensible Body

Samstag, 10. Oktober 2020

9:00–10:30: Ch. 3: Masks, Security, and the Language of Numbers

11:00–12:30: Epilogue / Abschluss

Ablauf Virtueller Retreat II

Mittwoch Abend 24. März 2021 von 19:00 bis 22:00:

Entspannter Abend mit lockeren Gesprächen für diejenigen, die Lust und Zeit haben.

Donnerstag 25. und Freitag 26. März 2021 je 9:00 bis 12:30:

Diskussion des folgenden Textes:

Michael Bergunder (2020): „Umkämpfte Historisierung. Die Zwillingsgeburt von ‚Religion‘ und ‚Esoterik‘ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und das Programm einer globalen Religionsgeschichte“, in: Hock, Klaus (Hrsg.): *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 47-131.

Samstag 27. März 2021 von 9:00 bis 12:30:

Diskussion über Erfahrungen und zukünftige Pläne im Bereich Digitale Lehre / Abschlussdiskussion

hatten. In der aus dem Alltag herausgehobenen Situation des Retreats entsteht ein besonderer Fokus auf das Lektüreprogramm, gerade weil zwischen den Diskussionseinheiten zu den Texten beständig auch in informellen Gesprächen an den entstandenen und herausgearbeiteten Überlegungen weitergedacht wird und Bezüge zwischen den Texten hergestellt werden. Wir erwarteten, dass vieles davon in die Form des virtuellen Retreats nicht übertragen werden würde, da die meisten von uns kurz nach dem Ende der

Videokonferenz für den Rest des Tages der ‚Pandemiealltag‘ wieder einholen und somit außer in einigen ruhigen Minuten keine Zeit zum weiteren Nachsinnen über die Texte bleiben würde. Und ebenfalls würden alle informellen Gespräche zunächst wegfallen. Es galt also, Verknüpfungen zwischen den Diskussionssitzungen in anderer Weise sicherzustellen. Unsere relativ einfache Lösung für dieses Problem war, auf der Ebene der diskutierten Texte bereits eine solche Einheit zugrunde zu legen. Wir entschieden uns für die Veranstaltung im Oktober 2020 für eine Beschäftigung mit einem einzelnen Buch und für den März 2021 für die Diskussion eines längeren, über 80-seitigen Aufsatzes (vgl. → KÄSTEN: Ablauf Virtueller Retreat I und II). Hinzu kam im zweiten Fall ‚aus aktuellem Anlass‘ noch eine Diskussion über Erfahrungen mit der Online-Lehre nach zu diesem Zeitpunkt zwei ‚Corona-Semestern‘, da wir diese ebenfalls als eine intellektuelle und nicht nur logistische Herausforderung behandeln wollten. Die dort besprochenen Erfahrungsberichte und Ideen bilden eine der Keimzellen der hier vorgelegten Texte. Und auch wenn es möglich gewesen wäre, zu versuchen weitere Dimensionen des informellen Austauschs sowie leibliche Dimensionen des Zusammenseins (gemeinsames Kochen etc.) in den digitalen Raum zu übertragen (vgl. → TEXT 9), entsprach dies zu diesem Zeitpunkt noch nicht unserem Diskussionsstand. Zudem hatten wir genau zur Kompensation dieser Aspekte ja bereits das zusätzliche Treffen in Präsenz geplant, das im Kontrast bewusst möglichst informell gestaltet war. Eine ausführlichere Berücksichtigung der Möglichkeiten eines informellen

Austauschs im virtuellen Raum (beispielsweise über auch im wissenschaftlichen Kontext nun häufiger zum Einsatz kommende räumliche Chat-Plattformen wie Gather (<https://www.gather.town/>) ist aber sicherlich zukünftig für die Weiterentwicklung des Format eines virtuellen Retreats von großer Bedeutung.

Im Rückblick lässt sich sagen, dass die zwei bisher durchgeführten virtuellen Retreats – sowie eine dritte, anders akzentuierte Veranstaltung im September 2021, bei welcher wir im Hybrid-Format vor Ort in Bonn gemeinsam eine Online-Konferenz der deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft ‚besucht‘ haben – aus unserer Sicht ebenfalls sehr erfolgreich waren. Auch an den virtuellen Retreats nahmen zum Teil abteilungsexterne Gäste teil, die weiter mit uns im Austausch bleiben wollten. Soweit die hier Schreibenden beurteilen können und soweit wir Rückmeldungen bekommen haben, ist es auch während der virtuellen Retreats gelungen, die angestrebten Momente intellektueller Intensität herzustellen (vgl. → TEXTE 1, 12). Der virtuelle Retreat sollte daher nicht primär unter einer Defizitperspektive betrachtet werden, auch wenn die Gestaltung eines digitalen Raums für Forschung und Lehre sicherlich zunächst einer ausführlicheren Reflexion über dessen Architektur bedarf, als dies für den physischen Raum und einen Retreat in leiblicher Kopräsens gilt (vgl. → Text 12). Wir wollen in Zukunft die bisherigen Erfahrungen nutzen – auch hinsichtlich dessen, was uns während der virtuellen Retreats gefehlt hat –, um virtuelle Räume ebenso wie Räume körperlicher Kopräsens explizit zu gestalten.

Auch stehen sich beide Formen des Retreats nicht notwendigerweise konträr gegenüber. Bereits während der Retreats in Präsenz hatten wir teilweise die in der Abteilung vorhandene technische Ausstattung genutzt, um eine hybride Teilnahme für Gäste oder Mitarbeiter*innen der Abteilung zu ermöglichen, welche nicht den gesamten Zeitraum vor Ort sein konnten. Die meisten Wissenschaftler*innen haben in den letzten Monaten die Vor- und Nachteile hybrider Tagungsmodelle kennengelernt, welche wir auch bereits bei Konferenzen in den Jahren 2018 und 2019 erprobt hatten. Die Ermöglichung und erfolgreiche Gestaltung einer solchen Teilnahmemöglichkeit ist natürlich nicht nur, aber eben durchaus auch eine technische Frage und die Bereitstellung professioneller Lösungen – besonders um eine kontinuierliche und verständliche Audioverbindung in beide Richtungen zu gewährleisten – trägt zumindest entscheidend dazu bei, dass auch hybride Elemente in einem Retreat in Präsenz ihren Platz finden können. Die Niederschwelligkeit der Vernetzung und des über Videokonferenzen erleichterten Austauschs mit Wissenschaftler*innen an anderen Universitäten, der sich im Verlauf der Corona-Pandemie in weiten Teilen normalisiert hat, ist sicherlich eines der positivsten Ergebnisse eines kreativen Umgangs mit den Herausforderungen der gegenwärtigen

Situation. Weil aber die professionelle Technik eine nicht unerhebliche Rolle spielt, werden wir sicherlich vor der Durchführung der nächsten Veranstaltungen noch einmal ausführlich in der Abteilung über mögliche Neuanschaffungen diskutieren. Hinzu kommt, dass technische Neuerungen, wie beispielsweise die automatisiert eine kleinere Gruppe von Teilnehmenden in einem gemeinsamen Videokanal abbildende sogenannte „Meeting Owl“, es ermöglichen, noch einmal anders über die Kommunikationsarrangements hybrider Veranstaltungen nachzudenken. Klar scheint aber: wie auch im Fall aller anderen in diesem Bericht diskutierten Beispiele reicht es für die Durchführung einer wissenschaftlichen Veranstaltung in virtueller oder hybrider Form nicht aus, einfach bisherige Modell 1:1 in den digitalen Raum zu übertragen. Vielmehr müssen die Formate und einzelnen Details der jeweiligen Zusammenarbeit vor dem Hintergrund einer virtuellen oder hybriden Umsetzung von Grund auf neu gedacht werden (vgl. → TEXT 3).

Es gäbe hier noch viel Raum zu experimentieren, z.B. in der Aufnahme von Gestaltungsmöglichkeiten und Kommunikationsarrangements aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, die ihre Präsenz-Aktivitäten in den digitalen Raum verlagern mussten (vgl. → TEXT 9). Denn eine hybride Veranstaltung beispielsweise, die sich letztlich als nicht mehr versteht als die Durchführung eines Seminars vor Ort mit der zusätzlichen Möglichkeit, dass auch online zugehört und bestenfalls mitdiskutiert werden kann, hat ja (selbst bei gut funktionierender Technik) den Nachteil, daß die virtuell Teilnehmenden oftmals Gefahr laufen, in den Hintergrund zu treten oder, wenn etwa ein großer Bildschirm und sehr leistungsstarke Lautsprecher vorhanden sind, diese die Interaktion zu sehr zu dominieren. Ohne dies jetzt hier im Detail ausführen zu können, müssten daher die verschiedenen Gruppen von Teilnehmenden – in Präsenz und online – hinsichtlich der Medialität ihrer jeweiligen Beteiligung am Gesamtgeschehen in den Blick genommen werden. Die Reflexion könnte dann darauf fokussieren, wie sich insgesamt die Form von Interaktion herstellen lässt, die wir mit der Rede von intellektueller Intensität in Interaktion als Ideal vor Augen stehen haben. So ließe sich, nur um dies einmal illustrierend einzubringen, gerade mit der Differenz der virtuellen Teilnahme spielen. Statt diesen Unterschied möglichst unsichtbar zu machen, indem versucht wird, körperlich Abwesende in gleicher Weise wie die vor Ort Anwesenden zu adressieren (mit den mittlerweile aus unser aller Erfahrungen bekannten Problemen), könne man vielmehr gerade die ‚ganz andere‘ Art der Teilnahme besonders akzentuieren. In Anlehnung an das Live Action Online Game (LAOG) *The Batcave* (vgl. → TEXT 9) könnten die virtuell Teilnehmenden etwa über die entsprechende Funktion der Videokonferenzsoftware ihr Kamerabild um 180 Grad drehen, so dass sie alle ‚wie Fledermäuse von der Decke zu hängen scheinen‘. Dies ließe sich dann produktiv in den Ablauf der Veranstaltung einbeziehen, indem ihnen gleichzeitig eine bestimmte Rolle

in der Diskussion zugeteilt wird: sie könnten zu jedem Zeitpunkt die Aufgabe haben, die diskutierten Inhalte einmal ‚andersrum‘ zu betrachten – vergleichbar dem ‚Gehängten‘ aus dem Tarot oder der Figur des mittelalterlichen Narren. Über ein solches Spiel mit den medialen Voraussetzungen eines hybriden Seminars käme ihnen die Rolle zu, festgefahrene Denkschemata immer wieder zu durchbrechen. Und auch eine bewusste Verstärkung oder zumindest explizite Integration der Asymmetrie der Kommunikationsverhältnisse zwischen (körperlich/virtuell) An- und Abwesenden in das Veranstaltungsgeschehen, inspiriert vom LAOG *Last Words* (vgl. → Text 9), könnte in spielerischer Weise dazu beitragen, ein Verständnis des digitalen Raums als defizitär zu überwinden und stattdessen auf unterschiedliche mediale Konfigurationen von wissenschaftlicher Forschung und Lehre sowie der geisteswissenschaftlichen Kollaboration zu fokussieren. Auch hier sind unterschiedliche Formen der Nutzung eines solchen Explizitmachens vorstellbar: vom spielerischen Einsatz der nicht-körperlichen Präsenz in Verbindung mit technischen Verfremdungsmöglichkeiten (Stimmenverzerrung, Stimme aus dem Off etc.), über eine Nutzung der hergestellten Asymmetrie zur Reflexion von Kommunikationsdynamiken und Machtverhältnissen, bis hin zu einer Thematisierung der Bedeutung von Körperlichkeit in der wissenschaftlichen Arbeit. All dies erfordert auch in Zukunft ein Nachdenken über das Digitale jenseits einer Defizitperspektive.

Endnoten

- 1 Die Formel von der ‚intellektuellen Intensität in Interaktion‘ hat Stefan Priester mit Bezug auf eine Formulierung von Hans Ulrich Gumbrecht in die Diskussionen der Abteilung eingebracht (vgl. Endnote 1 der Einleitung zu dieser Publikation).
- 2 Der Begriff *brown bag session* kommt aus dem US-amerikanischen Kontext und verweist auf eine informelle Veranstaltung zur Mittagszeit, auf der kurze Vorträge oder Referate gehalten werden. Das in braunen Papiertüten mit zur Arbeit gebrachte Essen gibt ihr ihren Namen.
- 3 Unter dem Veranstaltungstitel „Philosophische Grundlagen des Postkolonialismus und der Kulturstudien“ führt Michael Bergunder seit Mitte der 2000er Jahre zumeist an einem Januarwochenende ein Oberseminar durch, auf welchem ausschließlich umfangreiche und grundlegende philosophische Texte besprochen werden, von denen sich die Teilnehmenden Anregungen für grundlegende theoretische und methodische Fragen ihrer eigenen Forschungsarbeit erhoffen. Entstanden ist aus diesem Diskussionszusammenhang u.a. der Ansatz

einer „Globalen Religionsgeschichte“ (Bergunder 2011; 2021; Hermann 2021; Maltese und Strube 2021).

- 4 Die genannten Sicherheitstechniken sind zwar für den Kontext des (Tisch-)Rollenspiels entwickelt worden, lassen sich aber, wie Beau Jäger Sheldon, Autor des Tools Script Change schreibt, nutzen „for any play environment or social engagement, whether digital or analog, therapeutic or casual“ (<https://briebeau.com/thoughty/script-change/>). Die Technik CATS (*content, aim, tone, subject matter*) dient primär dem Abgleich von Erwartungshaltungen, Lines & Veils nutzt eine im Vorfeld erstellte und im Verlauf des Spiels ergänzte oder angepasste Liste von Inhalten, die entweder gar nicht thematisiert werden (*line*) oder nur ‚hinter einem Schleier‘ (*veil*) vorkommen sollen, d.h. nicht im Detail ausgeführt werden – z.B. durch eine ‚Ablende‘ (*fade-to-black*). Script Change bietet Möglichkeiten, innerhalb der im Spiel erlebten Geschichte ‚zurückzuspulen‘ (*rewind*), ‚vorzuspulen‘ (*fast forward*), zu ‚pausieren‘ (*pause*) oder in eine ‚Zeitlupe‘ (*frame-by-frame*) zu wechseln. Die Open Door Policy normalisiert, dass eine Spielrunde jederzeit – und ohne notwendigerweise dafür Gründe angeben zu können oder zu müssen – auch wieder verlassen werden kann, ohne dass dies der Person negativ angerechnet wird. Siehe für mehr Informationen zu diesem Thema und den genannten Techniken das von Kienna Shaw und Lauren Bryant-Monk zusammengestellte *TTRPG Safety Toolkit* (<http://bit.ly/ttrpgsafetytoolkit>) sowie auf Deutsch die Hinweise der 3W6 Rollenspiel Community (<https://www.3w6-podcast.com/con-stuff>). Eine von Markus Widmer bereitgestellte Übersetzung der Technik Script Change als Kurskorrektur findet sich unter <https://www.3w6-podcast.com/safetytool>).

Die Atmosphäre der Retreats speist sich aus den Beiträgen aller Beteiligten. Ihnen allen soll daher hier noch einmal herzlich gedankt werden: Paolo Aranha, Lina Aschenbrenner, Henning Bokel, Yasmina Burezah, Birgit Capelle, Rafaela Eulberg, Matea Eulberg, Leonie Geiger, Beatriz González Mellídez, Susanna Haneder, Adrian Hermann, Kira Hermann González, Annika Jacobsen, Wei Jiang, David Kaldewey, Yasmin Karakus, Moritz Klenk, Ariane Kovac, Philipp Kuster, Lena Laube, Yulia Lokshina, Sónia Lopes Bellabes, Isabella Lülfi, Giovanni Maltese, Thomas Meier, Jan Mohr, Lorena Mosharof, Stefan Priester, Matthew Robinson, Julia Schubert, Anna Skripchenko, Julia Stenzel, Mattea Stenzel, Muriel Stenzel, Angela Stiegler, Berit Stoppa, Petra Tillessen, Roana Tillessen, Laurí Tillessen, Franziska Trischler und Aaron Vowinkel. Ein spezieller Dank gilt auch Yuriy Plastun und seiner Familie für die Organisation und Gestaltung der Räumlichkeiten in der Villa Tönisstein und auf der Schweppenburg. Auch den Orten selbst gilt unser Dank, ebenso wie dem Hund Charlie.

Literatur

Badura, Jens et al. (Hg.). 2015. *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch*. Berlin: diaphanes.

Bailenson, Jeremy N. 2021. „Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue“. *Technology, Mind, and Behavior*, 2, Nr. 1. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>.

Barnes, Colin. 2020. „Understanding the Social Model of Disability: Past, Present and Future“. In *Routledge Handbook of Disability Studies*, 2. Auflage, hg. von Nick Watson und Simo Vehmas, 14–31. London: Routledge.

Bergunder, Michael. 2011. „Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft“. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 19, Nr. 1–2, 3–55. <https://doi.org/10.1515/zfr-2011-0001>.

Bergunder, Michael. 2021. „Global Religious History in Theory and Practice“. *Method & Theory in the Study of Religion* 33, Nr. 3–4, 441–462. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341524>.

Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo academicus*, übers. von Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bozalek, Vivienne. 2017. „Slow Scholarship in Writing Retreats: A Diffractive Methodology for Response-Able Pedagogies“. *South African Journal of Higher Education* 31, Nr. 2, 40–57. <https://doi.org/10.20853/31-2-1344>.

Chapman, Robert. 2020. „Neurodiversity, Disability, Wellbeing“. In *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm*, hg. von Hanna Bertilsdotter Rosqvist, Nick Chown und Anna Stenning, 57–72. London: Routledge.

Eddy, Glenys. 2012. „The Vipassana Retreat Experience: A Consideration of the Meditation Retreat as a Religious Paradigm of Travel“. *Literature & Aesthetics* 22, Nr. 1, 38–59.

Grieser, Alexandra. 2011. „Perspektivität als Arbeitsform: Szenarien“. In *Über die Grenzen und zwischen den Disziplinen: Fächer übergreifende Zusammenarbeit im Forschungsfeld historischer Mensch-Umwelt-Beziehungen*, hg. von Thomas Meier und Petra Tillessen, 497–507: Budapest: Archaeolingua.

Hammond, Kay. 2020. „Threat, Drive, and Soothe: Learning Self-Compassion in an Academic Writing Retreat“. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830037>.

Herman, Jennifer, Maria Abate und Tricia E. Walker. 2013. „Faculty Writing Retreat: Fostering Writing Productivity, Collaboration, and Community-Building through an Interdisciplinary, Multi-Day Program“. *International Journal of University Teaching and Faculty Development* 4, Nr. 4, 193–203.

Hermann, Adrian. 2021. „European History of Religion, Global History of Religion: On the Expansion of a Gladigowian Concept for the Study of Religion“. In *Religion in Culture – Culture in Religion: Burkhard Gladigow's Contribution to Shifting Paradigms in the Study of Religion*, hg. von Christoph Auffarth, Alexandra Grieser und Anne Koch, 237–268. Tübingen: Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-57520>.

Kaldewey, David. 2017. „Der Campus als ‚Safe Space‘: Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung“. *Mittelweg* 36, Nr. 4/5, 132–153.

Keane, Moyra. 2017. „Quiet Writing: Retreat as Pedagogy“. *South African Journal of Higher Education* 31, Nr. 2, 138–153. <https://doi.org/10.20853/31-2-1339>.

Koljonen, Johanna. 2020. „Larp Safety Design Fundamentals“. *Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1, 3e-19e. https://doi.org/10.15767/10.14989/jarps_1_03e.

Lenger, Alexander und Philipp Rhein. 2018. *Die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus*, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21903-1>.

Levinovitz, Alan J. 2016. *The Limits of Religious Tolerance*. Amherst: The Amherst College Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.10033802>.

Lothian, Alexis. 2016. „Choose Not to Warn: Trigger Warnings and Content Notes from Fan Culture to Feminist Pedagogy“. *Feminist Studies* 42, Nr. 3, 743–756. <https://doi.org/10.15767/feministstudies.42.3.0743>.

Lozano, Juan Manuel. 2005 [1987]. „Retreat“. In *Encyclopedia of Religion*, Bd. 11, hg. Lindsay Jones, 7768–7773. Detroit: Thomson Gale.

Luhmann, Niklas. 1990. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maheux-Pelletier, Geneviève, Heidi Marsh und Mandy Frake-Mistak. 2019. „The Benefits of Writing Retreats Revisited“. In *Critical Collaborative Communities: Academic Writing Partnerships, Groups, and Retreats*, hg. von Nicola Simmons und Ann Singh, 92–105. Leiden: Brill.

Maltese, Giovanni und Julian Strube. 2021. „Global Religious History“. *Method & Theory in the Study of Religion* 33, Nr. 3–4, 229–257. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341517>.

Nadler, Robby. 2020. „Understanding ‚Zoom Fatigue‘: Theorizing Spatial Dynamics as Third Skins in Computer-Mediated Communication“. *Computers and Composition* 58. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>.

Noone, Joanne und Heather M. Young. 2019. „Creating a Community of Writers: Participant Perception of the Impact of a Writing Retreat on Scholarly Productivity“. *Journal of Professional Nursing* 35, Nr. 1, 65–69. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.006>.

Priester, Stefan. 2021. *Plattformsoziologie*. FIW Working Paper NO. 15. <https://www.fiw.uni-bonn.de/publikationen/FIWWorkingPaper/fiw-working-paper-no.-15>.

Robeyns, Ingrid und Morten F. Byskov. 2021. „The Capability Approach“. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/capability-approach/>.

Rosenberg, Marshall B. 2015. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, PuddleDancer Press.

Rosqvist, Hanna Bertilsdotter, Nick Chown und Anna Stenning (Hg.). 2020. *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm*. London: Routledge.

Shakespeare, Tom. 2006. „The Social Model of Disability“. In *The Disability Studies Reader*, 2. Auflage, hg. von Lennard J. Davis, 197–204. New York: Routledge.

Shoshan, Hadar Neshet und Wilken Wehrt. 2021. „Understanding ‚Zoom Fatigue‘: A Mixed-Method Approach“. *Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/apps.12360>.

Shum, Albert et al. 2016. *Inclusive: A Microsoft Design Toolkit* (Manual). Microsoft. <https://www.microsoft.com/design/inclusive/> (https://download.microsoft.com/download/b/0/d/b0d4bf87-09ce-4417-8f28-d60703d672ed/inclusive_toolkit_manual_final.pdf).

Singh, Rachael J. 2016. „Promoting Writing for Research: The ‚Writing Retreat‘ Model“ . *South African Journal of Higher Education* 26, Nr. 1, 66–76. <https://doi.org/10.20853/26-1-150>.

Sormani, Philippe, Guelfo Carbone und Priska Gisler (Hg.). 2019. *Practicing Art/Science: Experiments in an Emerging Field*. London: Routledge.

Stichweh, Rudolf. 1987. „Die Autopoiesis der Wissenschaft“. In *Theorie als Passion: Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*, hg. von Dirk Baecker et al., 447–481. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Strand, Lauren R. 2017. „Charting Relations Between Intersectionality Theory and the Neurodiversity Paradigm“. *Disability Studies Quarterly* 37, Nr. 2. <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i2.5374>.

Turner, Victor. 1967. *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press.

Weber, Jeremias, Carissa Donker und Carolin Heinrich. 2020. „Implementation of a Social Safety Team at the ‚Drachenfest‘“. *Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1, 28e-34e. https://doi.org/10.14989/jarps_1_28e.

White, William J. 2020. „The Discourse of Player Safety in the Forge Diaspora, 2003–2013“. *Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1: 35-47. https://doi.org/10.14989/jarps_1_35.

Digitale Lehre im Triple Teaching Modell

3 Triple Teaching – Kontext, Modell und Ausblick

Moritz Klenk

Als zum Sommersemester 2020 die gesamte Lehre an Hochschulen und Universitäten nur noch in sogenannten ‚Distanzformaten‘ stattfinden sollte, stellte sich zunächst für die meisten, die nicht schon zuvor mit Formen der Onlinelehre experimentierten, die Frage der Übersetzung von Formaten. Geistes- und kulturwissenschaftliche Lehre – und nur über diese will ich mich hier äußern, weil ich von anderen zu wenig verstehe, obgleich ich Anschlussmöglichkeiten vermute – findet klassischer Weise in zwei verschiedenen solcher Formate statt: der Vorlesung (die heute, soweit ich es sehe, gerade in den Geisteswissenschaften droht, verdrängt zu werden) und das Seminar. Während erste im Dialog (kein Monolog!) von Vortragendem:r und Publikum einen darstellenden, öffentlich bekennenden (*profitēri, profiteor, professus sum*), explikativen Charakter hat, ständig dem Risiko ausgesetzt, unterbrochen, gestört oder irritiert zu werden (als durchaus legitime Mittel der Teilnahme aus der Publikumsrolle heraus), setzen letzte auf die Organisation des freien Diskurses, des intensiven Austausches und damit auf das Gespräch vieler mit vielen.

Seminare sind Stätten der Saat und Pflege (*cultura*) von Wissen und Erkenntnis als einem Gemachten, Werdenden, Fluiden, Polyphonen, bei dem es neben der sogenannten ‚Wissensvermittlung‘ mindestens ebenso um die Praxis jener Vermittlung geht, dem (seminar-) öffentlichen Gespräch, mithin der politischen Dimension als selbst aufschlussreicher Teil der Frage nach Möglichkeit und Funktion wissenschaftlicher Erkenntnis.

Vorlesungen sind dagegen Institutionen des Bekenntnisses und der Explikation, der öffentlichen und damit der Kritik ausgesetzten Erklärung

der sich der Wahrheitsuche (ebenfalls öffentlich erklärt) Verschiedenen. Die Rolle des Publikums ist dabei, das muss an dieser Stelle einmal mehr betont werden, keinesfalls verzichtbar und sicherlich nicht bloss auf ein passives Empfangen reduziert. Die Mittel der Mitschrift, des Einwands, des Protests, der Kritik gelten als mögliche Rollen unterschiedlicher Eskalationsstufen und müssen im Format der Vorlesung ständig in Rechnung gestellt werden. Ja: sie allein rechtfertigen ein solches, asymmetrisches Format.

In Zeiten, in denen Vorlesungen als ‚Input‘ verstanden werden (und weiter Medien als ‚Throughput‘ und vermitteltes Wissen als ‚Output‘), in denen das Publikum sich oft (aus hier nicht näher erörterbaren Gründen) auf schweigendes Empfangen selbst beschränkt (oder ihre Stimme erst außerhalb der Vorlesung erhebt), unter Bedingungen einer Rationalisierung des Hochschulsystems, welche strukturell die Vorlesung als etwas Aufzeichnbares, Konservierbares und dadurch Reproduzierbares begreift, statt als ein *Ereignis* des Wissens, muss auf die Praxis geisteswissenschaftlicher Lehre beständig hingewiesen werden. In der Diskussion über die unter Bedingungen der Massnahmen zur Eindämmung der Infektionszahlen eingeführten ‚neuen Formate‘ werden etablierte Formate und ihre bisherigen Entwicklungen selten ausreichend reflektiert oder überhaupt erst einmal verstanden. Zu schnell geht man davon aus, dass a) die Übersetzung geisteswissenschaftlicher Lehrformate in Onlineformate möglich ist, b) diese dann Vor- und Nachteile haben und c) man in ihrer Umsetzung auf die in den letzten zwei Jahren erzwungenen Umstände zu reagieren habe.

Mit Erschrecken mussten viele Studierende, die ein Präsenzstudium noch kannten, feststellen, dass es mit den Versuchen von ‚Übersetzungen‘ von Präsenz- in Distanzformate nicht weit her war. In Zoom- und Webex-Meetings wurden ‚Vorlesungen‘ nun ‚gestreamt‘ (auch wenn ein Rückkanal technisch möglich ist), die Asymmetrie der Rollen wurde mit der Zerstörung der Rolle des Publikums wie (wenngleich weniger dramatisch) mit der Infragestellung der Rolle der Vortragenden empfindlich gestört. Das Publikum war geschlagen, verstummt, unsichtbar – ganz besonders auch füreinander. Wer glaubt, dass Vorlesungen einfach in Onlineformate übertragen werden können, reduziert ihren Begriff auf eben diese Übertragung (Input – Throughput – Output) und was dann noch übrig bleibt. Gleiches gilt für die Seminare, deren kommunikative Struktur und die darin liegende Erfahrbarkeit des Diskurses – die nicht bloß sekundäre, etwa bloss didaktische Bedeutung für einen ansonsten trocken bleibenden, schriftlichen Diskurs der Wissenschaften, sondern mindestens propädeutische, wenn nicht konstitutive Qualität hat – nicht (oder nicht ‚einfach‘) in eine Onlinediskussion via Zoom oder Webex übertragbar sind. Nimmt man die Gattungen geisteswissenschaftlicher Lehre ernst und hält

sie nicht vorschnell für irgendwie aus der Zeit gefallene, unbequeme, starre Formate, wird die Schwierigkeit bis hin zu den Grenzen der Übertragbarkeit unter heutigen technologischen Bedingungen erkennbar.

Aus der als beantwortet angenommenen Frage nach der Übersetzbarkeit („Na geht doch, wir sehen es ja!“) nach nun drei Semestern der Simulation von Hochschullehre, leitete sich der zweite Irrtum ab, nämlich, dass es in der Beurteilung nun nur noch darum gehen könne, die Vor- und Nachteile solcher ‚Übertragungen‘ zu identifizieren, und ggf. zu verfeinern oder gegenzusteuern. Wie in allen deformierten aber geschlossenen Systemen kann aus solchen Selbstregulierungskreisläufen bloss eine Abwicklung folgen. Nach Vor- und Nachteilen zu suchen impliziert und stärkt damit die Behauptung, dass die Übertragung – grundsätzlich und bereits – erfolgreich war, offen bliebe nur das ‚wie sehr‘, ‚wie genau‘, ‚wie weit‘, usf. Hierdurch wird die Befragung der Funktion und Form von geisteswissenschaftlicher Lehre erheblich erschwert, von ihrer notwendig historischen Perspektive abgeschnitten, bisweilen unmöglich. Die Folge ist, dass solche neuen Formen ‚optimiert‘ werden, noch bevor man klärt, wie sie entstanden sind, welche Funktion sie erfüllen und welche sie erfüllen sollen.

Dies führt zum dritten Irrtum, in dessen Schutz und Schatten die schöne neue Welt der Hochschullehre erblüht. Weithin wird davon ausgegangen, dass aktuelle Versuche (die Hochschullehre ins elterliche Kinderzimmer oder die WG-Küchen – dort steht der Router, da ist der Empfang hoffentlich gut – zu retten, oder wenigstens lange genug zu simulieren, in der Hoffnung, dass es keiner wirklich merkt, Abschlüsse weiter vergeben und Gelder verteilt werden können) eine Reaktion auf die erzwungenen Umstände der vergangenen zwei Jahre seien. Die ad-hoc Plausibilisierungsleistung dieser Annahme verdeckt jedoch, dass sich damit nur beschleunigt hat, was seit Jahrzehnten im Wandel begriffen war. Die Entwertung der Genese von Wissen und seiner Praxis hin zu einer toten Faktizität, ein an den Ingenieurslogiken orientierter Wahrheitsbegriff, die Warenförmigkeit der Lehre, die sich in der Kundenbefragung von Studierenden und Alumni gleichermaßen Verwaltungsgestalt sucht, die schwachsinnige Annahme, dass unter Absehung der konkreten Gegenstände wissenschaftlichen ‚Wissens‘ und ‚Erkenntnis‘ die Vermittlung immer gleich und gleich reproduzierbar stattfinden könne, dass Hochschullehre heute doch nur eine Frage der didaktischen und medialen Aufbereitung von schwer vermittelbaren Inhalten sei, ja: dass Lehre der Forschung schlicht folgt, bzw. nur noch Berührungspunkte andeutet, statt ernsthaft als verflochten begriffen zu werden – all diese Annahmen sind längst – Hochschulreform für Struktur- und Entwicklungsplan für Zielvereinbarung für Akkreditierungsverfahren – institutionalisiert. Die aktuellen Bedingungen sind hier nicht Auslöser, ja nicht einmal Formgeberin

der neuen Formate, sondern letztlich nur bislang mächtigste
Erfüllungsgehilfin einer Rationalisierung der Hochschule.

Ich bin mir bewusst, dass eine solche Einleitung den Eindruck der so weit verbreiteten und ohne Notwendigkeit von Variation der einzelnen Beiträge Gehör findenden Klagelieder alt werdender Professoren vermitteln kann. Ich halte diese Entgegnung für billig, geht es mir hier doch um etwas entscheidend anderes. Ich will *nicht nur* sagen, dass die bloße Simulation von Vorlesung und Seminar ‚im Internet‘ nichts und wertlos ist, dass die Gattungen geisteswissenschaftlicher Lehre in Hochschulen es verdienen, ernst genommen und erhalten zu bleiben, ja mithin konstitutive Bedeutung für die Möglichkeit von Erkenntnis selbst haben; sondern ich möchte *vor allem* damit darauf hinaus, *dass es hier nicht um eine Übersetzungsfrage geht*, dass es möglicherweise nun ein Zeitfenster gibt, in dem man die Gattungsgrenzen der Lehre selbst befragen kann, dass man etwas anderes machen kann, kurz: dass man wirklich in einen Experimentalzustand gelangen kann, bei dem nicht nur die Antworten, sondern auch die Fragen zur Form der Lehre selbst offen sind.

Meine im Folgenden nun nur sehr kurz skizzierten Versuche und Experimente und die Form des Triple Teaching (ich entschuldige mich für den unsäglich Namen, mir fiel auch noch kein besserer ein) fallen hinter diese grundsätzlichen Überlegungen und meinen pathetischen Vortrag derselben weit zurück. Ich bitte um Nachsicht. Gerechtfertigt scheint mir dies vielleicht dadurch, dass es sich im Sinne der Ausführungen tatsächlich um die Darstellung explorativer Versuche, um die Arbeit am Offenen (wie in: ‚Operation am offenen Herzen‘, vgl. auch Bippus 2019), eben einen Zwischenbericht aus meinem Experimentalsystem zu „Lehre als Forschung“ unter aktuellen Bedingungen handelt (vgl. auch <https://experimentality.org>). Die Unabgeschlossenheit der Antworten entschuldigt natürlich nicht einen etwaigen Mangel an Überzeugungskraft, doch will ich hier nur vorstellen, wie es soweit kam, in der Hoffnung, dass andere sich meiner Versuche bedienen können, immer auf der Suche nach Komplikationen und Iterationen – mit Bazon Brock: „always fishing for complications“ (Brock 2002, 203).

Als ich zum Sommersemester auf die Professur für Kulturwissenschaften an die Hochschule Mannheim berufen wurde, startete ich in ein reines „Distanzsemester“, wie es euphemistisch heißt. Nach der ersten Woche in Präsenz wurden die Räume der Hochschule geschlossen und die Lehre ganz – noch ohne jede Ahnung, wie es umzusetzen wäre, ‚ins Internet‘ verlagert. Als Podcaster, genauer durch meine wissenschaftliche Arbeit mit Podcasts, d.h. der Arbeit mit Podcasts zur Produktion und Entwicklung

wissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. Klenk 2020) als einem offenen, transparenten Prozess im Sinne eines „making of“, wie es Stephan Porombka schon seit 2015 an der Hochschule der Künste Berlin entwickelte (vgl. Porombka 2015), lag die Lösung für die sich stellenden Herausforderungen für mich in der Arbeit mit Podcasts nahe. Die vier Vorlesungen sowie ein gleichzeitig ebenfalls in Distanz durchzuführendes Seminar im Rahmen eines Lehrauftrags an der UdK hielt ich dann in Form von aufgezeichneten und als Podcast (d.h. als einen Online abgelegten RSS-Feed zur Auslieferung von Audioinhalten und dazugehörigen Metadaten, inklusive Quellenverzeichnissen zitierter Materialien und Kapitelmarken zu den jeweiligen Folgen) ausgelieferten Beiträgen im Wochenrhythmus. Die Überlegungen waren nun nicht einfach nur dem Naheliegenden geschuldet, dass ich eben damit Erfahrung hatte, mit Anwendungen von Zoom oder Webex dagegen weniger. Im Gegenteil. Erst im Herbst 2019 nahm ich an einem Workshop an der Zürcher Hochschule der Künste zum Thema Onlinelehre mit Videoformaten teil. Doch schien und scheint mir noch immer das folgende Argument gewichtig: es stellt eine ungeheure, praktisch nicht zu leistende Herausforderung für Studierende dar, sich in der bloßen Übertragung von Präsenzlehre auf Onlineformate, in der im Stundenplan vorgegebene Frequenz sechs bis acht Stunden täglich in ihrem je zur Verfügung stehenden Raum, der dafür nicht gemacht und nicht gedacht war, zu synchronen Videotreffen vor einem Bildschirm zu fixieren. Die körperliche und psychische Belastung solcher Formate wird bis heute in keiner angemessenen Weise reflektiert oder in die Überlegungen zur Gestaltung von neuen Onlineformaten eingerechnet.

Podcasts bieten hier eine hervorragende Alternative. Sie erlauben flexiblere Zeitplanung, befreien von der Notwendigkeit, vor einem Bildschirm zu sitzen, können sogar unterwegs angehört werden, können pausiert, wiederholt, oder auch schneller oder langsamer abgespielt werden und sind damit an individuelle Lernbedürfnisse anpassbar. Etwaig notwendige oder ergänzend auszuliefernde visuelle Darstellungen von Lehrinhalten können ebenfalls über den RSS-Feed ausgeliefert werden und auf fast jedem Podcatcher (d.h. einer – meist kostenlos voll funktionsfähigen – Smartphone- oder Desktopanwendung zum automatisierten Abrufen, Herunterladen und Abspielen der Podcasts) oder der dazugehörigen Website parallel betrachtet werden. Die Herausforderung besteht dann natürlich darin, dass Hochschullehre bislang selten oder nur in Ausnahmen auf eine wirkliche rein auditive mediale Vermittlung ausgerichtet war, ja, wie ich eingangs versuchte zu zeigen, in den klassischen Formaten selbst der Vorlesung, nicht auf Kopräsenz von Menschen im Raum verzichten kann. Podcasts, ebenso wie Videoaufzeichnungen, stellen daher – entgegen der heute so verbreiteten Auffassung – *keine*, schon gar *keine bessere*, weil von den Zwängen physischer Anwesenheit entbundene Alternative zu Vorlesungen dar. Podcasts können dennoch eine wichtige Gattung für

Lehrinhalte darstellen. Es bedarf an dieser Stelle noch intensiver, konzeptueller wie praktisch-empirischer Überlegungen und Versuche, dieses als eigenständiges, neues Format zu entwickeln (ich komme darauf am Schluss noch einmal zurück). Die leitende Frage ist dabei weniger: Wie können wir das Format der Vorlesung in Präsenz im Medium Podcast umsetzen, sondern: Welche Art von Lehre und Lernen wird mit Podcasts (und anderen Technologien und Gattungen) neu möglich? Was wird vielleicht überhaupt das erste Mal, erst in dieser Form möglich?

Die Form der Lehrveranstaltung als Podcast hatte ich bereits im ersten Semester durch eine Video-Sitzung zu Beginn, zur Vorbesprechung der Veranstaltung, sowie durch eine Abschlussdiskussion am Schluss ergänzt; den wenigsten war zu diesem Zeitpunkt das Arbeiten mit Podcasts oder auch nur Podcasts als Medium bekannt oder gar vertraut (wer heute von Podcasts spricht, erntet oft verständiges Nicken und einen Kommentar wie: „ja, auf Spotify“... kein Kommentar).

Um die aktive Teilnahme, bzw. um Formen der eigenen Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen, endete jede Folge mit einer kleinen Aufgabenstellung zur eigenen Erarbeitung der Inhalte, deren Ergebnisse dann bis zur nächsten Woche per Email oder Upload auf einen Webservice abgegeben werden mussten. Die Arbeitsbelastung sowohl für Studierende als auch für mich war dadurch extrem. Bei ca. je 30 Teilnehmer:innen in fünf Veranstaltungen waren dies je nach Gewissenhaftigkeit der Abgaben 100 bis 150 Abgaben – pro Woche. In diesem Semester lernte ich zwei Dinge: a) der Korrekturaufwand, der hier nötig wird, und sei es nur die einfache Lektüre, ist unmöglich zu bewältigen; b) wenn ich es nicht schaffe, bleiben die Abgaben der Studierenden unbeantwortet. Sie schreiben und arbeiten für eine anonyme, schweigende, virtuelle Schublade – was, wenig überraschend, frustriert oder ratlos zurücklässt.

Aus den Evaluationen dieses ersten ‚Onlinesemesters‘ nahm ich dann zwei wesentliche Hinweise mit:

1. Auch wenn das Format der Podcasts auf grosse Begeisterung stiess – besonders als eine sehr begrüßte Alternative zu den ständigen Video-Sessions der anderen Veranstaltungen – wünschten sich die Studierenden mehr Möglichkeiten zum Austausch auch untereinander. Wie hast du dies gelesen? Was hast du verstanden? Kann ich hier noch einmal nachfragen? Stimmt das denn überhaupt, was hier vorgetragen wird? – Fragen, die in diesem Rahmen unbeantwortet blieben.
2. Wöchentliche Aufgaben – besonders, wenn sie zur Lektüre etwaiger Texte hinzukommen – stellen eine grosse Herausforderung dar. Diese

wird jedoch gewünscht, nur müssen die Aufgaben dann auch unbedingt eine Antwort bekommen, sei es in Form von Rückmeldungen durch die Dozent:innen, sei es durch Aufgreifen und Einflechten der Abgaben in die nächste Podcastfolge, also die Behandlung der wichtigsten Fragen und Rückmeldungen, oder – und das ist vielleicht eine der interessantesten Lösungen – durch die allen Teilnehmer:innen offen zugängliche Ablage der Abgaben und damit offen für ein gegenseitiges Feedback.

Während des Wintersemesters 2020/21 entwickelte ich das Format weiter: Ich reduzierte die Zahl der Abgaben, besprach sie in meinen Podcastbeiträgen, und baute noch eine Diskussionsitzung in der Mitte des Semesters ein. Aus dieser Übergangsform entstand dann schließlich in den Sommersemesterferien 2021 die Form des sogenannten *Triple Teaching*, auf das ich nun in groben Zügen als die Weiterentwicklung der hier skizzierten Formen eingehen will.

Was, wenn ich mich von jenem fixen Wochenrhythmus befreien kann, wenn ich vielleicht nicht jede Woche eine Podcastfolge selbst präsentieren muss, sondern den dringend nötigen, anderen Formen des Lehrens und Lernens mehr Gewicht, mehr Raum, ja eine gewisse Eigenständigkeit und Berechtigung als eigene Formate geben könnte? Wie schon im Hinblick auf die Frage, ob Podcasts die besseren Vorlesungen sein könnten, leitete mich auch hier wieder die Vermutung, dass es nicht so sehr darum gehen kann, welche Formate wie bloß übersetzt werden können, in dieser extremen Situation der Hochschulsimulation, in der wir uns nun schon im vierten Semester befinden. Nein, die Frage ist wieder: Welche Formate können entwickelt werden, die einer eigenen Logik folgen, einer anderen, vielleicht neuen, vielleicht ebenfalls experimentellen Funktion dienen, statt nur zu versuchen, eine schlechte Kopie zu sein?

An einer Fakultät für Gestaltung und im Bereich des Designs und der Design- und Mediengeschichte arbeitend, stieß ich zu der Zeit auf die Neuauflage des hervorragenden Buchs *Taking a Line for a Walk: Assignments in Design Education*, herausgegeben von Nina Paim et al. (vgl. Paim et al. 2016), welches 224 (!) Assignments, d.h. Aufgabenstellungen aus der Lehre im Bereich des Designs von Professor:innen an Kunst- und Designhochschulen auf der ganzen Welt versammelt. Einen solch einzigartigen Schatz an Inspiration und spektakulären Beispielen aus der Lehre gibt es meines Wissens für kaum ein Fach. Dieses Buch ist jedoch weit mehr als nur ein hilfreiches Instrument für Lehrende im Bereich des Designs. In den rahmenden Essays zu den Aufgabenstellungen erarbeiten die Herausgeber:innen das Konzept „Teaching by Assignment“, welches

implizit und explizit eine längst etablierte Form der Lehre im Bereich der Kunst, Gestaltung oder Architektur darstellt. Die damit verbundenen didaktischen bis erkenntnistheoretischen (!) Implikationen und Potentiale sind jedoch in anderen Disziplinen noch kaum wahrgenommen geschweige denn erarbeitet worden. Zwar gibt es in den Geisteswissenschaften verstärkt Lehrforschungsprojekte, Projektseminare, sowie praktisch schon immer Referate und Prüfungsleistungen, usw. – alles Formen von Aufgaben und Aufgabenstellungen, bei denen Studierende das eigenständige Erarbeiten von Themen, Texten, oder allgemeiner: einer wissenschaftlichen Arbeitsweise lernen und prüfbar unter Beweis stellen müssen. Doch was wäre, wenn man die Aufgabenstellungen selbst als ein wesentliches Format der Lehre begreift? Die Bedeutung, die damit der *Aufgabenstellung* gegenüber der Aufgabe zukommt, wird zentral. Es kann hier nicht etwa bloss um Aufgaben des Nachvollzugs der Inhalte gehen, oder noch schlimmer: die triviale Demonstration, etwas verstanden zu haben, um dafür dann bescheinigt und benotet zu werden... *Teaching by Assignment* meint etwas anderes.

Aufgabenstellungen in diesem Sinne von *Assignments* müssen m.E. als Experimente und „Experimentalsysteme“ (Klenk 2021) entwickelt werden, als kleinste Einheiten und Orte von Erkenntnisgewinn, in denen nicht nur Antworten gezeigt oder gefunden, sondern vor allem Fragen entwickelt und weiterentwickelt werden, in und an denen Studierende vor die Herausforderung der „Bastlerin“ (Lévi-Strauss) gestellt werden – mit ungenügendem Werkzeug und der Fülle der Welt der Phänomene gegenübergestellt, sich einen eigenen Zugang zu entwickeln, konfrontiert mit den Fragen der Fächer, aber nicht nur durch deren Antworten determiniert und trivialisiert. Eine solche Art von Aufgaben geht in der verbreiteten Bezeichnung von „Transferaufgabe“ nicht ganz auf, doch weist dies möglicherweise in die richtige Richtung. In meiner eigenen Arbeit mit *Assignments* hatte ich hier im vergangenen Semester einen Schwerpunkt auf solche Aufgabenstellungen gelegt, die die Fragen und Inhalte der Podcasts, der Texte und Materialien, a) in notwendig *praktische* (aber Vorsicht: nicht zwangsläufig anwendungsorientierte) Zusammenhänge bringen und b) andere Medien, Werkzeuge und Darstellungsformen als die bereits verwendeten erzwingen. Das ist eine der für mich wichtigsten Erkenntnisse meiner bisherigen Arbeit im sogenannten Triple Teaching Modell. Wer denkt, dass durch solche Aufgaben Dozent:innen von der Lehrbelastung befreit werden, irrt sich m.E. ganz grundlegend. Eine kluge Aufgabenstellung in diesem, hier nur skizzierten Sinne erfordert kaum weniger Vorbereitung als eine eineinhalbstündige Vorlesung. Hinzu kommt, dass wie oben bereits erwähnt, die Abgaben dann zwingend zu etwas führen müssen, sei es Feedback durch die Lehrenden, sei es Rückkopplungsschleifen in die Inhalte der Podcasts, sei es der Austausch der Studierenden untereinander, oder gar – daran arbeite ich in diesem

Semester – eine kontinuierliche Arbeit an der Abgabe der Prüfungsleistung, die dann auch der Hochschulöffentlichkeit zugänglich gemacht werden kann (als Poster-Ausstellung, als Videos oder Audios auf der Website der Fakultät oder eine Broschüre, ein Magazin, eine Textsammlung).

Dies bringt mich zur letzten Dimension oder dem letzten Teilformat des Triple Teaching Modells, dem Ort des akademischen, gelebten Diskurses. Im Anschluss an Hannah Arendt und mit ihr weiter ist nicht nur der Ort des Politischen, sondern ebenfalls und auch der des – selbst immer notwendig politischen – wissenschaftlichen Diskurses *das Gespräch* (vgl. Klenk 2020, 21-84). In der auf schriftlichen Text als vermeintlich eigentliches Medium von Wissenschaft beschränkten Reflexion der Erkenntnisproduktion bleibt die konstitutive Bedeutung von mündlichen Gesprächen und Aushandlungen von Wissen und Kritik, doch mehr noch: die eigentliche Praxis der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion seit jeher unsichtbar, stumm. Besonders in den Geisteswissenschaften ist mir dieser dramatische Mangel an expliziter Reflexion ihrer konkreten Praxis und die Ausblendung derselben in der erkenntnistheoretischen und methodologischen Arbeit ein Rätsel. Mit François Jacob kann man hier von der im Dunkeln wohnenden „Nachwissenschaft“ sprechen, die in der Darstellung der sich vermeintlich geradlinig, auf kürzestem Weg entwickelnden Erkenntnisproduktion der „Tagwissenschaft“ explizit verschwiegen wird, als gäbe es diese nicht; Schandmal des Irrtums. Die für die Erkenntnis konstitutive Bedeutung des Tastens, im Dunkeln Tappens, Erprobens und Scheiterns bleibt noch immer dramatisch unterbelichtet (vgl. Jacob 2000, 163 ff.); die beschränkte Diskussion „der Wissenschaft“ und ihrer zwingenden Wahrheiten in der öffentlichen Debatte ist m.E. auch davon eine Folge. Diese auf die Forschung bezogene Kritik gilt für die Lehre in gleicher Weise. Oft genug werden Erkenntnisse als Faktenwissen ‚vermittelt‘ statt ihre Vermittlung im Prozess der Forschung selbst vermittelt zur Darstellung gebracht. Stellt man sich also auch hier die Frage, welche Bedeutung dem zukommt, was zur Gattung des Seminars auch unter Bedingungen der Präsenzlehre entwickelt worden ist, so könnte dies als eben jene transparente Form des Gesprächs weitergedacht werden, die a) die (politische und erkenntnistheoretische) Bedeutung des mündlichen Diskurses ernst nimmt, weit über die bloße didaktische Übersetzung von Forschung in Lehre hinaus, sowie b) die Transparenz der „Nachwissenschaft“ wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion zu erreichen suchen muss und kann. Erstes gilt es nicht zuletzt auch als Arbeit an der Ausdrucksfähigkeit, als Versuchen, Üben und der Praxis des Ringens um Worte im Sprechen auch für ein Schreiben zugänglich zu machen, ja die Zusammenhänge von Sprechen und Schreiben, dieses Hin und Her von Gedanken in einem wie im anderen Kontext aus der Differenz, der Praxis des Sprechens wie des Schreibens zur Darstellung zu bringen.

Letztes gilt es meiner festen Überzeugung nach *in allen Bereichen wissenschaftlicher Arbeit* mitzureflekieren und zur geeigneten Darstellung zu bringen. Nicht nur die sonst nur ‚Lippenbekenntnis‘ bleibenden ‚edlen‘ Qualitäten von wahrer Erkenntnis – mithin die Grundlage und Rechtfertigung von Wahrheit selbst: von Intersubjektivität und Transparenz, wenn nicht Nachprüfbarkeit und Wiederholbarkeit – müssen gezeigt werden, müssen Praxis nicht nur der Nacht, sondern Verantwortung gegenüber der Sache in allen Dimensionen der Forschung und Lehre sein. Im Rahmen des Triple Teaching Modells stellt sich die Frage jedoch noch einmal neu, anders, sozusagen unter anderen Vorzeichen. Ich komme dazu nun im letzten Teil meiner Überlegungen zum Modell.

In der auf Differenzierung von Disziplinen hin geschulten Wissenschaft ist die Etablierung unterschiedlicher Gattungen von Lehrveranstaltungen (eingangs exemplarisch und zugleich ihrer zentralen Bedeutung entsprechend an den Gattungen ‚Vorlesung‘ und ‚Seminar‘ diskutiert) einleuchtend und berechtigt. Das hier skizzierte Modell will das weder infrage stellen noch kritisieren. Im Gegenteil. Stellt man sich aber die Frage, was gedacht und erarbeitet werden kann, jenseits von unzureichenden Übersetzungen von Formaten in die Distanzlehre online, so kann die hier vorgestellte Form mit ihren drei Dimensionen nicht als eine bloße Kombination aus drei etablierten Formaten – der ‚Vorlesung‘, dem ‚Selbststudium‘ und dem ‚Seminar‘ – verstanden werden. Ihre eigentliche Pointe, das vielleicht neue Format, das ein solches Modell zu erarbeiten sucht, gewinnt es aus den neuartigen Bedingungen des Lehrens und Lernens. Die Differenzierung in die drei verschiedenen, je eigenen Formate bei gleichzeitiger Zusammenführung in einer Veranstaltung befreit die einzelnen Teile von den Leistungen der je anderen. Jede einzelne Dimension kann so in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und Gegenstand der Veranstaltung als ein eigener Zugang ernstgenommen und entwickelt werden. Erst in dieser Dreierstruktur können, mit anderen Worten, die einzelnen Teile zu einem Ganzen werden. Dies schafft selbstverständlich auch Abwechslung, befreit Studierende und Lehrende gleichermaßen von ständigen, fixen Sitzungsterminen vor dem Bildschirm, ermöglicht und fordert eigenverantwortliches Arbeiten, Zeitmanagement und Koordination und lässt sich (ein noch bisher vollkommen unterbelichteter Aspekt) auch besser in die Abläufe und Notwendigkeiten des häuslichen Alltag und des Lebens, in den die Formate unter aktuellen Bedingungen invasiv eindringen, integrieren. Das sind jedoch aus meiner Sicht nur begrüßenswerte Nebeneffekte. Die wesentliche Bedeutung des Triple Teaching Modells scheint mir in den Freiheitsgewinnen der Ausdifferenzierung und notwendigen Entwicklung der einzelnen Formate zu liegen. In einzigartiger Weise lassen sich so Themenfelder, Fragen und Gegenstände von Forschung und Lehre in komplexen, multiperspektivischen, transmedialen (man verzeihe mir das in der

Hochschuldidaktik so weit verbreitete Bullshitbingo an dieser Stelle) Settings von Lehre und Lernen bearbeiten. Erst in der Einheit der drei Teile in einer Veranstaltung können dann auch Differenzen der Modi von Erkenntnisproduktion und -vermittlung erfahrbar und gestaltbar werden.

Aus diesem Grund scheint mir zum jetzigen Zeitpunkt und im Licht der vergangenen Semester auch die folgende Struktur von Veranstaltungen besonders geeignet. Podcast, Assignment und Diskurs, wie auch die darin behandelten Inhalte, können davon profitieren, dass Veranstaltungen in einzelnen Themenblöcken aus je diesen drei Formaten strukturiert werden. Ein Thema oder Gegenstand der Veranstaltung durchläuft hier die drei Formate: eine Podcastfolge bietet gesprochenes Denken, einen Vortrag, ein Referat an, welches ein Denken im mündlichen Vortrag zur Darstellung bringt und die Teilnahme als Zuhörer:in vorsieht (Mitschriften, Lektüre, usw. immer mitgedacht). In der darauffolgenden Woche stellt ein Assignment die Herausforderung, sich mit diesem, ggf. erweiterten Gegenstand noch einmal neu, anders, selbstständig, ‚bastelnd‘, in Transfersettings auseinanderzusetzen und eigene Darstellungen dieser Auseinandersetzung zu erarbeiten. Diese Aufgaben und Abgaben können schliesslich in der dritten Woche eines solchen Themenschwerpunkts, gemeinsam mit der Podcastfolge und den Mitschriften im gelebten Diskurs und Austausch besprochen werden. Hier stehen ganz die Fragen der Studierenden im Mittelpunkt. Nach zwei Wochen des Hörens, Mitschreibens und eigenen Arbeitens verfügen die Teilnehmer:innen dann auch über einen umfangreichen Schatz an eigenen Fragen und Interessen zum Thema. Die Diskussion und das Gespräch profitieren von dieser Fülle ungemein und sie ermöglicht so bisweilen – zumindest ist dies meine Erfahrung – eine neue Qualität von Gespräch und Austausch.

Ich begann mit einigen Überlegungen zur Bedeutung der Präsenzlehre oder zur Lehre an Universitäten und Hochschulen. Es soll an dieser Stelle noch einmal und ausdrücklich betont werden: was in der aktuellen Situation, unter dem absurden Rationalisierungsdruck der Hochschulen (und ihrer Rektor:innenkonferenz) und dem zum Selbstzweck reduzierten Ziel der „Digitalisierung“ retrospektiv (wenn man zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt davon sprechen will) als eine Unterscheidung von Präsenz- und Distanzlehre behandelt wird, ist damit falsch unterschieden, es ist eine falsche Unterscheidung. Klassische Präsenzlehre ist nicht eine noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen, antiquierte Form von Lehre an Universitäten von Menschen, die bloß noch nicht den Avatar von Meta installiert haben und bedauerlicherweise noch immer Körper mit sich oder sich in ihnen herumschleppen müssen. Die Lehre als ein Moment von wissenschaftlicher Arbeit ist vor allem den Sachen sowie der Praxis von Erkenntnis verpflichtet.

Etablierte Gattungen der Lehre sind aus diesem Grund weit komplexer, anspruchsvoller, überlegter und schließlich auch in mancher Hinsicht irreduzibel leibkörperliche Veranstaltungen. Die letzten Jahrzehnte von Moodle, MOOGs, YouTube, Podcasts, bis Zoom und Webex unter ‚Corona‘ täuschen darüber hinweg, ohne schon eine eigene Antwort auf die Verpflichtung der Sache und dem Diskurs gegenüber gefunden zu haben. Der Rationalisierungsdruck und das Schlagwort der Digitalisierung befreit solche Formate meist von jeder Rechtfertigung, wenn nur die Technologie stimmt. Selbstverständlich kenne auch ich zahlreiche Ausnahmen, großartige Vortragsreihen als Podcasts, Vorträge auf Konferenzen, deren Onlineverfügbarkeit sie zu wirklich bedeutenden Quellen wissenschaftlicher Expertise machten, die blühenden Landschaften der Laienwissenschaften, kurz: alles, was die Weiten des Internets zu einem einzigartigen, lebendigen Archiv menschlicher Kultur und Gesellschaft macht. Meine wissenschaftliche Forschung schliesslich befasst sich explizit mit der Arbeit mit Podcasts als Medium wissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer Darstellung, dem „sprechenden Denken“ und daran anschließender Formen experimenteller Kulturwissenschaft (vgl. Klenk 2020) unter Bedingungen des Internets. Doch wenn wir uns heute fragen, welche Formate der Lehre unter aktuellen Bedingungen entstehen konnten und erarbeitet wurden/ werden, hilft es nichts, Präsenz und Distanz gegeneinander auszuspielen. Es geht, noch einmal anders gewendet, also nicht darum, wie man im „Lockdown“ und „Home Office“ möglichst lange und überzeugend Hochschule simulieren kann, sondern darum, *wirklich neue, sach- und diskursangemessene Formate zu entwickeln, die möglicherweise überhaupt nur jetzt erfunden werden können*. Das ist aus meiner Sicht die einmalige Gelegenheit und so ist es zugleich meine Hoffnung, mit diesem Text hierzu einen kleinen, vorläufigen, offenen Beitrag leisten zu können.

Zum Schluss möchte ich daher einzelne (bei weitem nicht alle, es entstehen weit mehr als Antworten) Fragen aus meinem oben beschriebenen Experimentalsystem der Lehre und den sich andeutenden Perspektiven für die Zukunft notieren.

Das Wichtigste, schon mehrfach betont, aber hier noch einmal heimgebracht, scheint mir die Umstellung von der Frage „wie man Gattungen und Formen der Hochschullehre ins Internet übersetzen kann“ auf die Frage: *Welche neuen Formate können unter diesen Bedingungen möglicherweise auf ganz andere, eigene und sachangemessene Weise erfunden und weiterentwickelt werden?* Und wie müsste man danach überhaupt fragen?

Oben nur kurz angedeutet mag die Frage, warum Podcasts keine Vorlesungen sind, helfen. Vorlesungen, wie eingangs ausgeführt, erfordern ein Publikum in Anwesenheit, welches mit den Mitteln der Mitschrift

teilnimmt und den Vortrag in Performanz und Inhalt der Möglichkeit von Störung, Zwischenrufen, Kritik – kurz: Öffentlichkeit als eine eigene Praxis aussetzt. Podcasts wären in dieser Hinsicht das denkbar Illegitimste, weil sie lediglich die:den Vortragenden zu Wort kommen lassen, auf die konstitutiven Momente der Möglichkeit der Kritik aber verzichten. Sie müssen daher als ein eigenes Format entwickelt werden. Sie können keine Vorlesung sein, auch wenn sie eigene oder möglicherweise sogar funktional äquivalente Lösungen für das gemeinsame Problem entwickeln können. (Das halte ich durchaus für möglich.) Es eröffnet sich aber auch eine ganze Welt von bislang undenkbareren Zusammenhängen in der Lehre, unerreichbare Kontexte und Situationen. So können Podcasts etwa dadurch, dass sie ortsunabhängig gehört werden können, die Hände und den Blick freistellen, die Hörenden mobilisieren und neue, immersive Lehrsituationen ‚in der Welt‘ ermöglichen. In Sound Art und den Sound Studies gibt es einige Erfahrungen mit sogenannten Sound Walks, partizipativen Performances, die durch Audioinhalte ergänzt und ermöglicht werden. Die ganze Welt – flach metaphorisch gesprochen – wird zum Hör_saal der Lehre. Der „Walkman-Effekt“ (Hosokawa 2012) könnte, besonders in geisteswissenschaftlichen Lehrzusammenhängen eine leibkörperliche, erfahrbare Lernumgebung ermöglichen, die nicht erst in PowerPointPräsentationen die Welt illustrieren müsste, sondern sich in ihr bewegend über sie und von ihr lernen lassen kann. Man stelle sich einen Vortrag als Podcast vor, der zu Fragen einer Soziologie des Alltags spricht, vom Warten in Warteschlangen und Arztpraxen, vom Einkaufen und von Behördengängen, von Konzertbesuchen und Phänomenen von Menschenmassen – während man sich als Hörer:in in jenen Situationen befindet. Man erfährt mit allen Sinnen, das wäre eine völlig neue Form der Empirie, die der Lehre sonst meist unzugänglich bleibt. Ich habe dies, mit bescheidensten Mitteln und der Kurzfristigkeit der Einführung der Massnahme geschuldet unzureichend angemessen versucht, als ich in einer Veranstaltung im Wintersemester 2020/21 über die Leibkörperlichkeit aller Erkenntnis und Idiosynkrasie als Methode (Schulze 2016) sprach, just an dem Tag, als der Lockdown verhängt wurde: Kopfhörer und einen mobilen Recorder (Zoom H3-VR) eingepackt und meinen Vortrag beim Spaziergang durch die menschenverlassenen Straßen aufgezeichnet, welche eindrücklich, erfahrbarer Gegenstand und Kontext waren. Die Studierenden konnten dann entweder sich auf das Audioerlebnis des Podcasts als binaurale Audioaufzeichnung eines Spaziergangs und Vortrags konzentrieren oder selbst beim Spaziergang diesen Fragen nach_denken, sie weiterentwickeln, erfahren, die eigene „Idiosynkrasie als Methode“ aus der Differenz erfahren. Vielleicht zeigen solch winzige Beobachtungen im Rahmen des Triple Teaching Modells neue, experimentelle Wege und Formen der Lehre (vgl. auch Klenk 2021), die eben mit dem Mass der originalgetreuen Übersetzung etablierter Formate nicht nur nicht beurteilt, sondern überhaupt nicht erst entwickelt werden können. Darum geht es.

Nach 19 Monaten unter aktuellen Bedingungen nun ein letztes Mal: wer glaubt, dass ‚Präsenzlehre‘ auf lange Sicht ‚Distanzformaten‘ weichen könnte, zeigt schon mit dieser Unterscheidung, dass es an Verständnis fehlt. Für jene „unbedingte Universität“ von der Derrida sprach (vgl. Derrida 2001) ist m.E. Lehre an Orten – ob Hochschulen oder anderen –, d.h. an konkreten Orten der Kopräsenz, der Anwesenheit, der Interaktionssituation zwischen leibkörperlich lernenden, forschenden und lehrenden Menschen konstitutiv. Sie braucht jene Öffentlichkeit und ihre etablierten Formate sind allen Kritiker:innen und geschichtsvergessenen Zeitgeistgenoss:innen zum Trotz von entscheidender und (zumindest noch, wer weiss, was kommt) unersetzlicher Bedeutung. Doch umgekehrt folgt daraus eben gerade nicht, dass Lehre in Onlineformaten dann ohnehin sinnlos, Zeitverschwendung, oder gar schädlich sei. Im Gegenteil: es zwingt uns nur, diese *wirklich neu zu denken, ja: zu erfinden* und uns hierfür bei allem zu bedienen, was angemessen und hilfreich sein könnte. Ich lerne hier besonders von Mitteln der künstlerischen Forschung, von den Sound Studies, der Sound Art, meiner Arbeit mit dem „sprechenden Denken“, der Beschäftigung mit der lebendigen Szene der Podcaster:innen auf der ganzen Welt und schließlich vom Austausch mit den Kolleg:innen an der eigenen oder anderen Hochschulen. Wir brauchen mehr Texte und Bücher wie jenes zum „Teaching by Assignment“, transparente Kommunikation über das, was funktioniert, was aufregend und gut ist, was noch nie denkbar, aber vielleicht nötig wäre und was das Studium heute mit dem von vor 50 Jahren unvergleichlich sein lässt; im besten Sinne, nicht im Sinne der üblichen Klagelieder. Mit dieser Skizze des Triple Teaching Modells, wie ich es versuche zu entwickeln und mit den bescheidenen Erfahrungen, die ich hierzu schon habe, hoffe ich daher, genau dazu einen Beitrag zu leisten. Dies ist nicht zuletzt eine implizite Bitte um Zuschriften, Erfahrungsberichte und Gespräche.

Eine letzte, wirklich allerletzte Überlegung – ein echter Ausblick, aber es beschäftigt mich nun vielleicht auch aufgrund meiner eigenen Sehnsucht nach der Lehre *in* der Hochschule selbst: Lässt sich ein solches Triple Teaching Modell nicht auch – nicht für alle, schon klar; und nicht nur so, auch klar – für die Präsenzlehre entwickeln? Und was wäre dann innerhalb einer solchen Struktur neu denk- und machbar? Welche Form würden dann der Vortrag, die Assignments und die Diskussion annehmen können? Meine Vermutungen gehen hier u.a. dahin, dass in der Präsenzlehre möglicherweise die Strukturen, Formen und Funktionen von Vorlesung und Seminar stärker in das Modell hineingeholt werden könnten: die Vorlesung als reiche, auf Anwesenheit und spezifische, asymmetrische Rollenverteilung setzende Form des sich der Kritik und Mitschrift ausliefernden Vortrags; Assignments als Arbeit in Gruppen und vor Ort, in Laboren, Werkstätten und allgemeiner: auf dem Campus als Ort gelebter Universität; Seminare als Form des Gesprächs in Anwesenheit, unter Bedingungen der für Arendt für das Politische konstitutive Moment der

körperlichen Präsenz, als Ort der Ausbildung und Übung auch für die für Gesellschaft, einen Begriff von Öffentlichkeit und Diskurs bis hin zu einer echten Form von Demokratie wesentliche Formen des Gesprächs von Angesicht zu Angesicht, im Ringen um Erkenntnis und Wissen von leibkörperlich vermittelter, subjektrelativ gegebener Welt. Aber wer weiss, wie es sich in Zukunft entwickeln wird.

Literatur

Bippus, Elke. 2019. „Experimentieren im Feld der Kunst als Praxis im Offenen“. In *Experimentieren: Einblicke in Praktiken und Versuchsaufbauten zwischen Wissenschaft und Gestaltung*, hg. von Séverine Marguin et al., 37–50. Bielefeld: transcript.

Brock, Bazon. 2002. *Der Barbar als Kulturheld: Ästhetik des Unterlassens – Kritik der Wahrheit; wie man wird, der man nicht ist. Gesammelte Schriften III, 1991–2002*, hg. von Anna Zika und Bazon Brock. Köln: DuMont.

Derrida, Jacques. 2001. *Die unbedingte Universität*, übers. von Stefan Lorenzer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hosokawa, Shuhei. 2012. „The Walkman effect“. In *The Sound Studies Reader*, hg. von Jonathan Sterne, 104–116. New York: Routledge.

Jacob, François. 2000. *Die Maus, die Fliege und der Mensch: Über die moderne Genforschung*. München: dtv.

Klenk, Moritz. 2020. *Sprechendes Denken: Essays zu einer experimentellen Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Klenk, Moritz. 2021. „Experiment“. In *Situiertes Lernen im Studium: Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*, hg. von Tobias Schmohl, 19–39. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004731w>.

Paim, Nina et al. (Hg.). 2016. *Taking a Line for a Walk: Assignments in Design Education*. Leipzig: Spector Books.

Porombka, Stephan. 2015. „Making of | Bonusfeature | 1. Vorlesung“. *Making of*. 20. Oktober 2015. *SoundCloud*. Aufgerufen am 01. November 2021. <https://soundcloud.com/stephanporombka/prof-dr-stephan-porombka-making-of-bonusfeature-1-vorlesung>.

Schulze, Holger. 2016. „Idiosyncrasy as Method“. *Seismograf.org*, 30. August 2016. Aufgerufen am 19. Mai 2018. <http://seismograf.org/en/fokus/fluid-sounds/idiosyncrasy-as-method>.

4 Drei Seminare im Triple Teaching Modell – ein Erfahrungsbericht

Adrian Hermann

Im SoSe 2021 habe ich das Triple Teaching Modell (abwechselnd Impuls, Selbststudium und Diskussion, vgl. → TEXT 3) in drei Seminaren in den Studiengängen B.A./M.A. Asienwissenschaft und B.A. Medienwissenschaft an der Universität Bonn umgesetzt. Diese Seminare waren „Einführung in die Game Studies“, „Fiktion und Religion: Fallbeispiele und Theorien“ sowie „Religions- und Kulturvergleich: Theorien und Fallbeispiele“. Das Konzept sah vor, dass die Studierenden in jeweils dreiwöchigen Blöcken zunächst einen Impuls bekommen (in Text-, Audio- und Videoformat), der ihnen Begrifflichkeiten und Konzepte zur Analyse an die Hand gibt.¹ Das hier Gelernte sollte dann in der Folgewoche in der selbstständigen Bearbeitung einer kurzen Aufgabe umgesetzt werden. Zum Abschluss des Blocks wurde in der dritten Woche auf der Grundlage von Textlektüre in einer Zoom-Sitzung über die Ergebnisse der Selbststudiumsaufgabe und allgemein über das Thema des Blocks diskutiert.

Was waren die Ziele dieser Form der Seminargestaltung? Eine wissenschaftliche Einführung in ein Thema sollte nicht nur einen inhaltlichen Überblick vermitteln, sondern diesen gleichzeitig auch in eine praktische Beschäftigung mit der Thematik überführen, damit eine selbstständige Schwerpunktsetzung möglich wird. Zudem ist es hilfreich, von den Perspektiven der anderen Studierenden auf das behandelte Material zu lernen. In der hier umgesetzten Variante des Triple Teaching Modells stand somit im Zentrum, eine möglichst breite und zugleich zugängliche Aufarbeitung der Seminarinhalte in den Impulsen mit einem sinnvollen eigenen Auftrag für das Selbststudium sowie einer Möglichkeit zu gemeinsamen Diskussion zu verbinden.

„Impulse“ als Vorträge in unterschiedlichen medialen Formaten

Bei der Gestaltung der Impulse stellte sich je nach Thema des Seminars die Aufgabe, den Studierenden zunächst ein Handwerkszeug und ein Verständnis der Thematik an die Hand zu geben. Auch wenn es ursprünglich ein Ziel gewesen war, wie von Moritz Klenk vorgeschlagen, in den Impulsen auch die Ergebnisse der Selbststudiumsphasen direkt aufzugreifen, erwies sich die Aufgabe, zunächst am Anfang der Blöcke eine Einführung in das jeweilige Thema zu geben, als komplex genug. Die Impulse waren somit dafür gedacht, analytische Perspektiven zu eröffnen und wissenschaftliche Begriffe als Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, mit welchen die Studierenden dann in der Lage sein sollten, die Selbststudiumsaufgaben der darauffolgenden Woche kompetent zu bearbeiten.

In der Vorbereitung der Seminare stellte sich schnell heraus, dass eine relativ lockere und frei gesprochene Einführung als Impuls für die Themen der von mir veranstalteten Seminare so nicht umsetzbar sein würde. Vielmehr mussten die grundlegenden Konzepte und analytischen Perspektiven, auf denen der jeweilige Block aufbauen sollte, umfangreich aufbereitet werden. Für jeden der Impulse habe ich daher über den Verlauf des Semesters einen ausformulierten längeren Text verfasst, der dann auch als Grundlage der Videos und Audios diente.

In den Videos wurde mein Vortrag des Textes (den ich den Studierenden ebenfalls zur Verfügung gestellt habe) von Folien in einem einheitlichen Design für alle drei Seminare begleitet. Diese dienten vor allem dazu, die in den Texten verwendeten Zitate sowie wichtige Begrifflichkeiten noch einmal darzustellen. Über die Funktion der lokalen Aufnahme einer Zoom-Sitzung sowie die Möglichkeit, die Präsentationsfolien als virtuellen Hintergrund zu nutzen², habe ich dann jeden Impuls als ein Video aufgezeichnet, in welchem ich den entsprechenden Text vortrage. Die Aufnahmefunktion von Zoom erzeugt dabei gleichzeitig eine Videodatei sowie eine reine Audiodatei. Dies macht es sehr einfach, die Impulse in unterschiedlichen Formaten zur Verfügung zu stellen (siehe → KASTEN: Technische Hinweise). So bekamen die Studierenden die

Technische Hinweise

Verwendet wurde im Seminar die Videokonferenzsoftware Zoom für die synchronen Diskussionen sowie zur Aufnahme der Videos und Audios der Impulse über die Funktion, Präsentationsfolien als virtuellen Hintergrund einzublenden.² Die so von Zoom direkt erzeugten Videos und Audios wurden über YouTube, eCampus und SoundCloud zur Verfügung gestellt. Letzteres v.a. da dadurch ein öffentlich erreichbarer RSS-Podcast-Feed erzeugt werden kann.³ Die Impulse können so auch in herkömmlichen Podcast-Apps ohne Probleme abgespielt werden. Eine Integration von öffentlichen RSS-Feeds wäre auch für eCampus von großem Vorteil. Die Texte der Impulse wurden über Google Docs verfügbar gemacht, was eine einfache Bearbeitung und Echtzeit-Korrektur möglich machte.¹

Möglichkeit, sich mit dem Impuls am Anfang eines Blocks in folgenden Formen zu beschäftigen:

- Videovortrag mit Folien (auf YouTube)
- Text des Impuls
- Folien als PDF
- Audiodatei
- Podcast-Feed, in welchen über den Verlauf des Semesters alle Impulse als Audio eingestellt wurden

Die Rückmeldungen der Studierenden haben dabei gezeigt, dass alle diese Formate zur einer Beschäftigung mit dem Impuls genutzt wurden, wobei stärker als von mir zunächst vermutet eine reine Lektüre des Impulstextes als sehr hilfreich empfunden wurde und häufig Mittel der Wahl war.

Selbststudium und Diskussionen

Die Selbststudiumsaufgaben dienen der kritischen Reflexion des Themas des Blocks sowie einer eigenständigen Umsetzung der im Impuls

vermittelten Inhalte. An der Struktur des Seminars zur „Einführung in die Game Studies“ lässt sich dieses Konzept gut erläutern. Hier sollten die Studierenden über den Verlauf des Semesters, in welchem wir in vier thematischen Blöcken (1) Computerspiele von den Anfängen bis 2000, (2) Brettspiele, (3) Tabletop-Rollenspiele und (4) Computerspiele zwischen 2000 und 2021 behandelt haben, in sogenannten „Spieltagebüchern“ eigenständig jeweils ein Spiel aus dem Themenbereich des Blocks hinsichtlich der im Impuls vorgestellten analytischen Kategorien analysieren (→ KASTEN: Beispiel Selbststudiums Aufgabe).

Beispiel Selbststudiums Aufgabe

Selbststudium 1: Spieltagebuch 1 und Computerspielanalyse 1

Bitte sammeln Sie Spielerfahrung mit zumindest einem klassischen Computerspiel (Single- oder Multiplayer) der 1970er, 1980er oder 1990er Jahre (siehe beigefügte Ludographie) und recherchieren Sie über dessen Geschichte und Kontext. Reflektieren Sie Ihre Erfahrung analytisch mit Bezug auf die Themen von Impuls 1 und einige der in diesem vorgestellten analytischen Unterscheidungen sowie unter Verwendung von mindestens einem ästhetischen Konzept (Regeln, Raum, Zeit, Narration, Ton und Musik, Genre, Plattform, etc.).

Machen Sie sich Stichpunkte zu Ihrem Beispiel und Ihrer Recherche und

- schreiben Sie dazu ENTWEDER einen kurzen Text von 3 Seiten ODER
- nehmen Sie ein kurzes Audio auf von 7 bis maximal 10 Minuten auf ODER
- erstellen Sie ein kurzes Video von 7 bis maximal 10 Minuten [bei aufwendiger Gestaltung des Videos auch kürzer],

in welchem Sie Ihre Erfahrungen reflektieren und die Ergebnisse Ihrer Recherche darstellen.

Während in den ersten drei Blöcken der Fokus auf der Ästhetik der jeweiligen Spieleform lag, befasste sich der letzte Block mit Kulturen und Kritik des Computerspiels. Die Umsetzung der Aufgabe für das Selbststudium konnte als kurzer Text von 3 Seiten, als Audioaufnahme von bis zu 10 Minuten oder als kurzes Video erfolgen. Bis auf wenige Ausnahmen wählten die Studierenden die Textform.

Die Diskussionen, die dann den Abschluss des jeweiligen Blocks bildeten, dienten zum einen der Besprechung der Spieltagebücher, zum anderen aber auf der Basis von grundlegenden und überblicksartigen Texten zum Thema des Blocks auch einer breiteren Diskussion über diejenigen Aspekte, welche den Studierenden in besonderer Weise aufgefallen waren oder ihnen als diskussionswürdig erschienen (→ KASTEN: Beispiel Zoom-Diskussion). Zu Beginn dieser Sitzungen wurde daher eine Liste möglicher Themen erstellt, an welcher wir uns dann in der Diskussion orientiert haben.

Triple Teaching als ‚interaktive Vorlesung‘

Im Rückblick lag mein Fokus in der Vorbereitung und Durchführung dieser drei Seminare ganz klar auf den Impulsen, in welche die meiste Arbeit geflossen ist. Dieser große Aufwand in der Aufarbeitung der Inhalte des Seminars wurde von den Studierenden auch sehr positiv aufgenommen und war besonders im Kontext einer online stattfindenden Veranstaltung auch hilfreich, da ein guter Überblick über das Seminarthema vermittelt werden konnte. Ebenso waren besonders in der „Einführung in die Game Studies“ die Rückmeldungen zu den Aufgaben des Selbststudiums sehr positiv. Die kontinuierliche Arbeit an einer eigenständigen Beschäftigung mit dem empirischen Material des Seminars aus der jeweils im Impuls präsentierten analytischen Perspektive erwies sich als didaktisch praktikabel und inhaltlich sinnvoll. Gleichzeitig ist kritisch anzumerken, dass ich aufgrund

Beispiel Zoom-Diskussion

Diskussion 1 (Zoom): Computerspiele als Gegenstand der Medienwissenschaft

Lesen Sie zur Vorbereitung auf die Diskussion die folgenden Texte und machen Sie sich dazu Notizen:

- Eggenfeldt-Niesen, Simon et al. (2020): „Video Game Aesthetics“, in: dies.: *Understanding Video Games: The Essential Introduction* (New York: Routledge), 121–155.
- Beil, Benjamin (2013): „Diskurs(e): Ansätze der Computerspielforschung“, in: ders.: *Game Studies: Eine Einführung* (Münster: Lit), 21–32.

Weiterer Text zur Einführung und als Überblick über das Feld der Game Studies:

- Neitzel, Britta / Nohr, Rolf F. (2010): „Game Studies“, *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews*, 27/4, 416–435.

der Arbeitsbelastung durch die regelmäßige Fertigstellung der Impulse außer der allgemeinen gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse der Selbststudiums keine direkte Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben geben konnte. Ebenso dienten die zur Vorbereitung auf die Diskussion gelesenen Texte eher einer allgemeinen Information zum Thema des Blocks und wurden so weniger selbst zum Zentrum des gemeinsamen Gesprächs.

Im Rückblick lässt sich somit sagen, dass etwa das Seminar „Einführung in die Game Studies“ in gewissem Sinne aus der Balance geraten ist, mit einem großen Fokus auf die Impulse und weniger verbleibender Aufmerksamkeit auf die anderen zwei Elemente des Triple Teaching Modells. Für eine erneute Durchführung der Veranstaltung wäre es daher notwendig, noch einmal genau die Rückkopplungen und Zusammenhänge zwischen den drei Elementen in den Blick zu nehmen und den Seminarplan daraufhin zu überarbeiten. Aus der Erfahrung der drei durchgeführten Seminare sowie den Erfahrungen der anderen Lehrenden mit dem Triple Teaching Modell bieten sich dazu vor allem folgende Überarbeitungen an:

1. Wichtigste Baustelle in den drei Seminaren war über den Verlauf des Semesters sicherlich die konkrete Rückmeldung zu den Aufgaben des Selbststudiums. Nachdem die jeweiligen Impulse nun ausgearbeitet sind und bei einer erneuten Durchführung eines Seminars zum gleichen Thema mit leichten Überarbeitungen übernommen werden könnten, bietet es sich an, beispielsweise in einer zusätzlichen Podcastfolge pro Block, in den Tagen nach der Abgabe der Selbststudiumsaufgaben eine Besprechung besonders häufig aufgeworfener Fragen oder einzelner, mir bei der Lektüre der eingereichten Ausarbeitungen aufgefallener Aspekte vorzunehmen. Ebenso, besonders in einer Situation, wo so etwas etwa aufgrund der Zahl der Studierenden nur schlecht möglich ist, wäre an einen Einbau von unterschiedlichen Formaten des Peer-Feedback zu denken. So könnte eine Festlegung von Gruppen, die jeweils miteinander die Ergebnisse des Selbststudiums diskutieren und einander Rückmeldungen geben, hier weiterhelfen.
2. Die Diskussionen am Ende der Blöcke verliefen in den meisten Fällen vollständig entlang der jeweils von den Studierenden eingebrachten Fragen und Kommentare zu den Lektüretexten und dem Thema des Blocks. Dabei gelang es häufig nicht, die als Hintergrundtexte zur Verfügung gestellten Inhalte ausführlich in die Diskussion einzubinden. In einer erneuten Durchführung des Modell würde ich einerseits versuchen, die Gespräche stärker zu strukturieren, und andererseits nach Formen suchen, wie die Studierenden das, was sie in der Vorwoche über das Selbststudium gelernt haben, direkt einbringen können. Eine Möglichkeit, auf diese Expertise zuzugreifen,

wäre vielleicht ein Aufgreifen des Formats der *virtual fishbowl*, als eines Diskussionsformats, das auf einer Unterscheidung von „Expert*innen“ und Beobachter*innen beruht (vgl. → TEXT 10).

3. Mich selbst interessiert gegenwärtig ebenso eine Umsetzung des Triple Teaching Modells jenseits der digitalen Lehre. Wie könnte sich der Dreischritt von Impuls, Selbststudium und Diskussion in der Präsenzlehre nutzbar machen lassen? Kann, gerade über eine Loslösung von dem klassischen Modell des Seminars, in welchem in jeder Woche eine Sitzung vor Ort stattfindet, vielleicht etwas von dem erhalten werden, was an der Lehre in den ‚Corona-Semestern‘ als positiv empfunden wurde? So ist besonders der Wechsel von synchronen Präsenzformaten und asynchronen Arbeitsformen der Lektüre, der Beschäftigung mit einem Impuls sowie der praktischen Arbeit an Aufgaben des Selbststudiums ein großer Vorteil des Triple Teaching Modells.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Anregungen, die dieses Modell in die Lehre der Abteilung für Religionsforschung im SoSe 2021 eingebracht hat, sowohl auf der Seite der Lehrenden wie auch unter den Studierenden dazu beigetragen haben, dass wir auch im dritten Semester ‚unter Corona-Bedingungen‘ Lehrveranstaltungen durchführen konnten, die von den meisten als positiv wahrgenommen wurden. Wir hoffen, dass wir diese Konzepte auch in den nächsten Semestern in digitalen, hybriden oder in Präsenzveranstaltungen weiter verfeinern können.

Endnoten

- 1 Die Impulse sind als Videos zu finden unter <https://www.youtube.com/playlist?list=PLj7tFEheQIQpYsUE5PajhSgJMpSxBJELx> sowie im Podcastformat unter dem folgenden RSS-Feed: <https://feeds.soundcloud.com/users/soundcloud:users:832370923/sounds.rss>. Ein beispielhafter Text eines Impuls (Impuls 1: „Ästhetik des Computerspiels“ im Seminar „Einführung in die Game Studies“) kann unter https://docs.google.com/document/d/1yKNd4ZP_X_mp0TLs80JJa4QvWkA5KQP3QKgbOKzCs4 abgerufen werden.
- 2 Diese Funktion wird im Detail beschrieben unter <https://support.zoom.us/hc/de/articles/360046912351-Freigabe-von-Folien-als-virtueller-Hintergrund>.
- 3 Eine entsprechende Anleitung findet sich z.B. unter <https://www.audiobeitraege.de/podcast-hosten-auf-soundcloud/>.

5 Intersektionale Religionswissenschaft unterrichten im Triple Teaching Modell

Yasmina Burezah

Als nicht weiß gelesene Wissenschaftlerin an einer deutschen Universität über Rassismus zu lehren, erfordert meines Erachtens nach besondere Mühe, den Studierenden einen sicheren Rahmen und intellektuellen Raum zu kreieren, in dem sie sich wohl genug fühlen, offen über Rassismus und Diskriminierungsthemen nachzudenken und zu fragen. Neben der Asymmetrie, die mit dem Lehrenden-Studierenden-Verhältnis einhergeht, sehe ich immer die Hemmungen, die damit erzeugt werden können, als nicht weiße Lehrende mit weißen Studierenden über Rassismus zu arbeiten. Ich sehe den universitären Seminarkontext als einzigartige Möglichkeit, gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten zu dekonstruieren und zu hinterfragen und somit zu begreifen, welche Aspekte einer Debatte man versteht und welche man sich vielleicht einfach nicht traut zu hinterfragen. Es gilt also den Studierenden zu vermitteln, dass im Seminar in einem (vielleicht erst auszulotenden) Rahmen der Vernunft alle Fragen und Gedankenexperimente erlaubt und erwünscht sind. Die Herausforderung des Seminarkontexts ist aber demnach nicht nur das Vermitteln der Theorien zu beispielsweise Macht und Machtasymmetrien, sondern auch eine ständige Reflexion über die Dynamiken, die unter den Teilnehmenden und bezüglich der Lehrperson aufgrund eben dieser Asymmetrien erzeugt werden. Vor dem ersten digital durchgeführten Seminar hatte ich die Sorge, aufgrund des digitalen Mediums und der Extremsituation, die mit einer globalen Pandemie einhergeht, unter den Studierenden und zu mir als Lehrperson nicht genug Vertrautheit erzeugen zu können.

Das Triple Teaching erschien mir ein vielversprechendes Modell zu sein, um neben den notwendigen gemeinsamen Diskussionen den Studierenden Freiräume zu schaffen, in denen sie ihre Zeit etwas selbstbestimmter organisieren können. Insbesondere unter den herausfordernden Studienbedingungen während der COVID-Pandemie erschien mir dies als wichtige Maßnahme, um Studierende zu unterstützen, die aufgrund der Pandemie in wirtschaftliche Nöte geraten sind oder sich nun mit Care-Verpflichtungen von Familienangehörigen konfrontiert sehen. Unabhängig von der Pandemie-Situation halte ich es für ein sinnvolles Konzept, um Lehre und Lernen auf verschiedenen Ebenen stattfinden zu lassen.

In meiner Umsetzung des Modells habe ich mein Seminar „Religion und/im Hip-Hop: Theorien, Fallbeispiele und kritische Debatten“ in mehrere thematische Blöcke unterteilt. Jeder Block war strukturell identisch aufgebaut: erst die „Diskussion“-Sitzung, dann die „Selbststudium“-Sitzung und abschließend der Impuls. Die Intention hinter dieser Reihenfolge war, jeden thematischen Block mit einer Textgrundlage zu starten und somit den Studierenden erst einmal die Gelegenheit zu geben, sich jedem Thema durch Textlektüre zu nähern. Mit den Textdiskussionen zu starten, ermöglicht auch, die Texte als roten Faden durch die Blöcke zu ziehen und trägt somit zu einem kritischeren und ausführlicheren Umgang mit der wissenschaftlichen Lektüre bei. Für die Textdiskussionen hat sich die digitale Lehre als sehr fruchtbar erwiesen. Insbesondere aufgrund der durch Zoom ermöglichten Breakout-Sessions kann am Anfang jeder Textdiskussion zunächst einmal eine Möglichkeit geboten werden, sich weitgehend außerhalb der oben erwähnten Asymmetrien mit den Kommiliton_innen auszutauschen und offene Fragen oder Dinge, die nicht verstanden wurden, anzusprechen, ohne sich eventuell vor der lehrenden Person bloßgestellt zu fühlen. Die Fragen, mit denen die Studierenden in die Breakout-Sessions geschickt wurden, waren abhängig vom jeweiligen Text und der Textstruktur unterschiedlich konkret. Bei manchen Texten bot es sich an, einzelne Abschnitte zusammenzufassen, bei anderen habe ich den Studierenden eine Liste verschiedener Begriffe bzw. Konzepte (und die Seitenzahl, auf der sie diese finden) mit in die Diskussion gegeben. Die Breakout-Sessions waren für mich jedoch nicht ergebnisorientiert, sondern eine von wenigen Möglichkeiten, den Austausch zwischen den Studierenden im digitalen Raum zu fördern. Ich habe mir alle Konstellationen notiert und versucht, immer neue Gruppenzusammensetzungen manuell einzurichten (das war natürlich zeitlich und praktisch nur wegen der kleinen Seminargröße möglich – das Seminar hatte durchschnittlich 7–10 Teilnehmende), mit keiner Gruppe kleiner als drei Studierende. Dies ermöglichte, die Breakout-Sessions ebenfalls für ein weiteres Kennenlernen zu nutzen. Unabhängig davon, wie inhaltlich fruchtbar die Zeit in den Breakout-Sessions war, hatten danach tendenziell mehr Teilnehmende ihre Kamera eingeschaltet und

hatten weniger Hemmungen (im Vergleich zu den Impulssitzungen, die ohne Breakout-Sessions geführt wurden), sich zu beteiligen.

Für den zweiten Teil jeden Blockes sollten die Studierenden im Zuge des Selbststudiums Materialien bearbeiten und einen kurzen Text einreichen. Sowohl die Materialien, als auch die Fragestellung mit der die Materialien bearbeitet werden sollten und die Deadline für die Einreichung standen am Anfang des Semesters fest bzw. wurden nach der ersten Einführungs- und Kennenlernsitzung nachgereicht, weil ich in dieser Weise ein wenig auf den Wissensstand und Interessensrahmen der Gruppe reagieren konnte. Es war wichtig, schnellstmöglich diese Eckdaten zu kommunizieren, um die Studierenden bei der Zeitplanung zu unterstützen. Für die Sitzungen des Selbststudiums wurden die notwendigen Materialien und die jeweilige Aufgabenstellung (z.B. die im zweiten Block: „Diskutiere auf 1–3 Seiten die unterschiedlichen Standpunkte der jeweiligen Quellen und arbeite heraus, wie sich die verschiedenen Kernaussagen aufeinander beziehen lassen.“) zeitnah zur Verfügung gestellt. Außerdem waren die Studierenden angehalten, die zuvor gelesene und diskutierte Literatur der vorherigen Sitzung mitzudenken und im Idealfall in ihre schriftlichen Überlegungen mit einzubeziehen.

Der dritte Teil jedes Blocks war eine Impuls-Sitzung, in der ich am Anfang der Sitzung einen 20–30-minütigen Impuls gesetzt habe und danach die Studierenden noch einmal die Gelegenheit hatten, das Thema des Blockes in seiner Gesamtheit zu diskutieren. Der Impuls bestand aus einer Präsentation meinerseits mit einer Zusammenfassung der Diskussionssitzung und gelungenen Textausschnitten aus den Abgaben aus dem Selbststudium. Ich habe versucht von jedem Studierenden ein gelungenes Beispiel einzubringen um der Gruppe die Vielfalt guter wissenschaftlicher Arbeit vorzuführen und Hemmungen zu nehmen, die eigene Arbeit zu teilen. Ich habe mich bewusst gegen die im Modell vorgesehene Variante entschieden, den Impuls als aufgenommene Video- oder Tondatei zur Verfügung zu stellen, die sich die Studierenden anhören bzw. angucken können, wann es ihnen zeitlich passt: einerseits wollte ich keine weitere Präsenzsitzung verlieren, da mir nur eine Sitzung pro Block, in der wir miteinander ins Gespräch kommen konnten, zu wenig erschien. Andererseits sah ich mich nicht im Besitz der technischen Fähigkeiten und der Selbstsicherheit, eine Impuls-Sitzung sinnvoll aufzunehmen. Das Einarbeiten in die technischen Tools war im Rahmen der Pandemie und anderer (beruflicher wie auch privater) Lebensrealitäten nicht machbar.¹ Ich bereue, diesbezüglich den Studierenden gegenüber nicht transparenter gewesen zu sein. Es ist sicherlich ebenfalls Teil des Bildungsauftrages, den Studierenden ein realistisches Bild der Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit zu übermitteln. Natürlich grundsätzlich, aber auch

insbesondere im Kontext der Pandemie, um einer eventuellen verstärkten Trennung zwischen Studierenden und Lehrenden entgegen zu wirken.

Das Triple Teaching Modell hat sich für meine Zielsetzung der Lehre als nicht optimal erwiesen. Mein primäres Lehrziel war es, gemeinsames kritisches/wissenschaftliches Nachdenken und Diskutieren über zeitgenössische und politisch aufgeladene Themen zu ermöglichen und im Idealfall einen intellektuellen Denkraum zu gewährleisten, der die Studierenden anhält, Ambiguitäten und Meinungsverschiedenheiten auszuhalten. In einer Zeit, in der zur Setzung einer normativ legitimen Position gerade durch soziale Medien Komplexität verloren geht, empfand ich es als wichtig, auch etablierte wissenschaftliche Texte auf ihre Ungereimtheiten kritisch zu diskutieren und somit die Illusion einer normativen Position zu dekonstruieren. Um dem gerecht zu werden, ist Zeit zum Diskutieren der bedeutendste Teil des Seminars, da ich der Überzeugung bin, dass es sich „einfacher“ über Themen wie Diskriminierung und Rassismus schreiben lässt, als das Selbstbewusstsein zu entwickeln, sich gemeinsam im sprechenden Denken vermeintlich „schwierigen“ Themen anzunähern. Schreiben ermöglicht einen Rahmen, sich behutsam und wohlüberlegt zu artikulieren und ist eine Leistung, die sich auch im Eigenstudium erarbeiten lässt. Das gemeinsame Diskutieren über gemeinsam erarbeitete wissenschaftliche Konzepte und Sachverhalte ist eine Besonderheit des universitären Seminarraums, die nicht die ausschließliche Kompetenzvermittlung darstellt, aber unabhängig von den gewählten Lehrmodellen nicht zu kurz kommen darf. Für eben dieses Diskutieren bietet der digitale Raum entscheidende Vorteile, die auch über die Pandemie hinaus genutzt werden sollten. In der Nachbesprechung des Seminars haben mehrere Studierende eingebracht, dass sie sich mehr Raum zum Diskutieren gewünscht hätten. Das kann natürlich auf die Struktur des Triple Teaching Modells zurückgeführt werden, aber auch eine wichtige Lernerfahrung für meinen Seminarplan sein: Die Seminarinhalte waren vielleicht zu ambitioniert und zu groß gewählt und wir haben somit zu viele Einzelpunkte angesprochen, ohne diesen jeweils genug Zeit für eine sinnvolle Entfaltung zu lassen.

Um zu der Abschlussprüfung des Moduls zugelassen zu werden, musste das Seminar zusätzlich zu dem Seminar „Fiktion und Religion: Fallbeispiele und Theorien“ von Adrian Hermann, der ebenfalls das Triple Teaching Modell anwendete, belegt werden (vgl. → Text 4). Wir hatten uns über die Struktur abgesprochen, sodass die Studierenden in beiden Seminaren synchron die jeweiligen Sitzungsformen hatten (in den gleichen Wochen in beiden Seminaren die Diskussion-Sitzungen, Selbststudium oder Impuls-Sitzungen). In der Feedback-Sitzung haben einige Studierende erwähnt, dass sie die unterschiedlichen Interpretationen der Impuls-Sitzungen irritierend fanden und die Form von Adrian Hermann bevorzugt haben, weil sie es praktisch

fanden, sich diese flexibel anhören zu können. Sollte ich das Triple Teaching Modell in Zukunft anwenden und mich erneut für meine Interpretation der Impuls-Sitzung entscheiden, wäre zu überlegen, ob ich meinen Impuls während der Sitzung (oder gemäß der Datenschutzsituation separat) aufnehme und ihn nachträglich online zur Verfügung zu stelle. Dafür müssten am Anfang des Semesters die notwendigen Datenschutzbestimmungen mitbedacht werden (außer mir dürfte niemand aufgenommen werden und es müsste sichergestellt sein, dass ich die Textbeispiele verwenden darf).

Grundsätzlich galt zu den Teilnahmebedingungen zum Seminar die strikte Regel, dass niemand seine Kamera anmachen musste. Diese Kameraregelung sollte verhindern, dass Studierende noch mehr als ohnehin schon Live-Sitzungen und digitale Lehre als unangebrachten Eingriff in ihre Privatsphäre verstehen.

Des Weiteren habe ich Wert darauf gelegt, am Anfang zu kommunizieren, dass es keine Anwesenheitspflicht gibt, ich mich jedoch darüber freue, im Voraus per E-Mail darüber informiert zu werden, wenn jemand an einer der Live-Sitzungen über Zoom nicht teilnehmen kann. Ich habe ebenfalls versucht deutlich zu machen, dass sich niemand verpflichtet fühlen soll, mir irgendwelche Gründe für die Abwesenheit geben zu müssen. Die einzige Verpflichtung für die Zulassung zu der Klausur war die Abgabe der Selbststudium-Texte. Ich habe jedoch jedem freigestellt, aus Interesse teilzunehmen. Am Anfang des Semesters habe ich den Teilnehmenden das Duzen angeboten und sie gebeten mir zu sagen oder mir zu schreiben, wenn sie sich damit unwohl fühlen. Ich bin der festen Überzeugung, durch diese Freiwilligkeit die Studierenden (insbesondere jüngere bzw. Studierende in den ersten Semestern ihres Bachelors) daran zu erinnern, dass Studieren (im Gegensatz zur schulischen Ausbildung) eine stets freiwillige Entscheidung ist und bleibt und zwar einem Rahmen der Verbindlichkeit und Zuverlässigkeiten aller Seiten unterliegt, aber in ihrem Fundament als Privileg gesehen werden muss.

Endnote

- 1 Neben dem Aufnehmen meines Impulses hätte ich für das hier diskutierte Seminar zu Hip-Hop und Religion auch Musikvideos zurechtschneiden und in meine Präsentation einfügen müssen, was definitiv nicht unmöglich ist, aber viel Arbeit erfordert und noch mehr, wenn man es zum ersten Mal macht. Des Weiteren war mir nicht klar, wie ich die notwendigen Musikvideos legal hätte herunterladen und weiterverarbeiten bzw. Videolinks hätte einarbeiten können.

6 Dialogische Gestaltung des Triple Teaching Modells

Erfahrungen aus einem Seminar mit Studienanfänger*innen

Rafaela Eulberg

In der Konzeption des erstmalig an der Universität Bonn angebotenen Seminars „Religiöse Minderheiten in Südasien: Identität, Pluralität, Diaspora“ im Rahmen des neu gestalteten Moduls „Islam und religiöse Minderheiten in Südasien“ im digitalen Sommersemester 2021 erschien mir eine abgewandelte Anwendung des von Moritz Klenk entwickelten Triple Teaching Modells (vgl. → TEXT 3) sinnvoll.

Der Dreischritt begann auch im Fall dieses Seminars mit einer *Input-Sitzung*, welche jedoch als digitale Zoom-Sitzung stattfand, an welcher alle Studierenden verbindlich teilzunehmen hatten. Ziel der Sitzung war es, Wissensinhalte zu vermitteln, aber auch einen Raum zur Partizipation zu schaffen. Input-Sitzung bedeutete aus der Perspektive der Studierenden, dass sie nichts aktiv vorzubereiten hatten und es in der Regel auch keine Lektüregrundlage gab. Ich als Dozentin habe zu einem Thema referiert (mit Power Point Präsentationen, die im Nachgang auch auf eCampus zu finden waren) und ggf. wurden kurze Videos ausgewählt, die sich die Studierenden in diesem Zeitfenster angeschaut haben. Der dialogische Charakter war gegeben, da die Studierenden bei Rückfragen oder Unklarheiten nachhaken konnten und es im Anschluss einen partizipativen Austausch aller zum Thema gab.

Die Entscheidung, die Input-Sitzungen unter Bedingungen digitaler Anwesenheit durchzuführen – anders als beispielsweise in der von Adrian Hermann in vorgestellten Variante des Triple Teaching Modells (vgl. → TEXT 4) – basierte auf folgenden Gründen: Viele der Bachelor-Studierenden des Seminars waren in den ersten Semestern ihres Studiums und hatten bisher aufgrund der Corona-Situation wenige bis keine Präsenzseminare besucht. Der Kontakt und Austausch mit mir als Lehrender erschien mir daher aus verschiedenen Gründen wichtig: Der Wissenstransfer von Lehrender auf die Lernenden konnte besser verfolgt werden und ich konnte die Studierenden „besser abholen“. So konnte ich die Motivation der Studierenden einschätzen und fördern. Ein weiterer Grund war, ein positives Lernklima und gegenseitige Motivation der Studierenden für das Seminarthema zu schaffen. Es erschien mir sinnvoller, nicht nur alle drei Wochen in der Gruppe zusammen zu kommen, sondern zwei Mal pro Triple-Turnus, um ein „Seminargruppen-Gefühl“ zu entwickeln. So konnten sich die Studierenden kennen lernen, Themenfelder gemeinschaftlich „entdecken“, und diese gemeinsam mit mir als Dozentin erarbeiten. Auch war so mehr Raum, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrender und Studierenden aufzubauen und so die Hürde zu nehmen, auch bei schwierigeren Themen (vgl. → TEXT 5), Kontakt aufzunehmen, was mir angesichts der Pandemie-bedingten Sondersituation besonders wichtig erschien.

Zu beachten ist sicher auch, dass eine Entscheidung, die Input-Sitzung als digitale Live-Veranstaltung durchzuführen, sowohl von den Lernzielen des Seminars und dem Studienstand der Studierenden als auch der Gruppengröße des Seminars abhängt.

Die Sitzungen des *Selbststudiums*, in denen in eigenverantwortlicher Arbeit eine subjektive Auseinandersetzung mit dem Thema stattfand, hatten zwei unterschiedliche Zielrichtungen. Die ersten beiden Assignments hatten das Ziel, sich dem Thema individuell zu nähern und einen persönlichen Bezug herzustellen. Das erste Assignment des Seminars als Einstieg ins Themenfeld stellte eine Reflexion des Spielfilms *Earth / 1947* (1998) der Regisseurin Deepa Mehta dar. Der Film, der neben der Vermittlung zentraler Aspekte der historischen Hintergründe des Seminarthemas und einer eindringlichen Darstellung religiöser Dynamiken auch stark die Emotionen anspricht, wurde auch zur Aktivierung eines vertieften Interesses am Thema genutzt.

Unter der Fragestellung: „Welche ans Seminarthema anschlussfähigen Inhalte werden im Film verhandelt?“ wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Gedanken zum Film und die für sie besonders interessanten Aspekte wie auch Fragen, welche der Film aufwirft, auf einer gemeinsam geteilten digitalen Plattform zu sammeln. Alle Studierenden haben sich aktiv beteiligt und ihre Überlegungen zur Filmsichtung schriftlich

und für ihre Kommiliton:innen einsehbar festgehalten. Eine Hürde, die im Rahmen eines digitalen Seminars bestand, war die Zugänglichkeit des Films für alle Studierenden, da kein gemeinsames Screening aufgrund der Corona-Situation organisiert werden konnte. Wichtig war es auch, die thematisierten Fragen und Überlegungen im Anschluss aktiv ins Seminar einzubinden.

Das zweite Assignment bestand aus der Durchführung einer virtuellen Ethnographie (vgl. Domínguez, Daniel et al. 2007; Hjorth, Larissa et al. 2016). Diese Aufgabenstellung, die darauf abzielte, den virtuellen Raum als Ort für Ethnographie zu nutzen, kann nicht nur in der Pandemie-Situation ein angemessenes Tool sein, um Selbstpräsentationen von religiösen Gruppen mit in die Seminargestaltung einzubeziehen. So wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der virtuelle Raum gegenwärtig ein relevanter Raum der Selbstdarstellung von Religionsgemeinschaften ist. Aufgrund der Corona-Situation war eine Exkursion zu Vergemeinschaftungsorten der im Seminar behandelten religiösen Gruppen nicht möglich. Eine Ethnographie im digitalen Raum stellt jedoch keine defizitäre Ersatzlösung dar, da die Bedeutung digitaler Präsentation und Interaktion in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt wird. Religiöse Gemeinschaften drücken ihre Identität nicht nur auch über Webseiten und Online-Plattformen aus, sondern diese Repräsentationen sind teilweise selbst identitätsbildend.

Die Aufgabe einer virtuellen Ethnographie bedarf gerade bei Studienanfänger:innen einer gemeinsamen Reflexion der Aufgabenstellung und Betreuung im Vorfeld. In der durchgeführten virtuellen Ethnographie sind die Studierenden u.a. den Fragen nachgegangen, welche Formen der Vergemeinschaftung medial präsentiert werden, ob Innovationen in der Gemeinschaftsbildung aufgrund der Corona-Situation zu finden waren, wie die eigene Historie (global und lokal) beschrieben wird und wie globale Vernetzungen und Rückbezüge nach Asien präsentiert werden. Die verschriftlichten Recherche-Essays wurden in der folgenden Sitzung in Kleingruppen auf der Basis von kollegialem Feedback auf Studierendenebene wie auch im Plenum besprochen. Die Ergebnisse waren für alle, nach Absprache mit den Studierenden, in einem Ordner auf eCampus einsehbar.

Die zweite Gruppe von Assignments hatte das Ziel, das wissenschaftliche Schreiben, welches in der Hausarbeit als Studienleistung am Ende des Seminars gefordert war, vorzubereiten und Prozesse, die zu einem guten Gelingen nötig sind, zu reflektieren. Zum einen galt es ein kommentiertes Literaturverzeichnis zu einer ausgewählten religiösen Tradition zu erstellen (auch im Hinblick auf eine mögliche Hausarbeit) und führende Wissenschaftler:innen auszumachen, die zu dieser Tradition geforscht haben. Es zeigte sich, dass gerade bei den Studienanfänger:innen ein

enormer Bedarf bestand, sich zu Suchstrategien und Zugängen zu relevanter wissenschaftlicher Literatur auszutauschen und praktische Tipps zu erhalten. Die nächste Selbststudium-Aufgabe schloss daran an und beinhaltete, einen Abstract mit erster Gliederung und einem Literaturverzeichnis zu einem potentiellen Hausarbeitsthema zu verfassen.

Der letzte Bestandteil des Triple Teaching bestand wieder aus in digitaler Kopräsenz stattfindenden *Diskussionssitzungen* zu auf eCampus im Vorfeld zu findenden relevanten Fachtexten. Es wurden positive Erfahrungen damit gemacht, die Textdiskussion so zu konzipieren, dass zwei ähnliche Artikel, die jeweils von der Hälfte der Gruppe gelesen wurden, im Mittelpunkt der Diskussion stehen. So wurden beispielsweise von zwei Gruppen Fallstudien zur Sikh-Diaspora (einmal zum nationalstaatlichen Kontext Italiens und einmal zu den Inkorporationsbedingungen in Spanien) als Textdiskussion vorbereitet und dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und besprochen.

Im gesamten Seminarverlauf hat sich gezeigt, dass Breakout-Räume ein wertvolles Tool waren, um den Austausch der Studierenden untereinander zu fördern und in Kleingruppen kollektiv Aufgaben zu bearbeiten. Dabei habe ich als Dozentin gezielt auf die Zusammensetzung der Breakout-Gruppen geachtet, um diese möglichst heterogen und anregend zu gestalten. Die technische Innovation der Breakout-Räume hatte den Vorteil, dass sich die Gruppen ungestört und ohne das „Ohr der Dozentin“ austauschen konnten, was in Präsenzkursen aufgrund der räumlichen Gegebenheiten in der Regel nicht möglich ist.

Der systematische Wechsel zwischen unterschiedlichen didaktischen Methoden innerhalb des Triple Teaching Modells erscheint darüber hinaus auch für die Präsenzlehre ein sinnvolles didaktisches Konzept zu sein, da es das eigenverantwortliche Lernen der Studierenden stärkt, die weit verbreitete Studienleistungsanforderung „Referat“ aufbricht und zu einer höheren Motivation der Studierenden beitragen kann.

Literatur

Domínguez, Daniel et al. (Hg.). 2007. „Virtual Ethnography.“ *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, Nr. 3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>.

Hjorth, Larissa et al. (Hg.). 2016. *The Routledge Companion to Digital Ethnography*. New York: Routledge.

Das Lehrspiel als Methode im digitalen Unterricht

7 Digitale Lehre – und alles nur Spielerei?

Petra Tillesen

Startpunkt

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie betreten einen Seminarraum. Fünf Personen sitzen in der Mitte des Raumes an einem Tisch, lautstark in ein intensives Gespräch vertieft. Die Emotionen kochen über. Sie hören Äußerungen wie „Ja, aber Du kannst Dir doch nicht einfach irgendwas rauspicken und zusammensetzen, wie Du das magst! Religion hat doch auch was damit zu tun, dass man sich an Regeln hält und sich nicht einfach irgendwas zusammenschustert!“ oder „Warum trinkst Du überhaupt so viel? Ich dachte, Ihr dürft das nicht!“, „Wer ist denn hier ‚Ihr‘? Du hast mich nie wirklich gefragt, was ich bin!“. Die Stimmung ist aufgeladen. Eine Person ist sichtlich aufgebracht, schiebt sich weg vom Tisch, verschränkt die Arme, schaut zur Seite. Eine andere Person scheint zu intervenieren: „Ich sehe, dass Dich das trifft. Was macht das mit Dir, wenn Du das hörst? Was möchtest du von Julian?“ „Ich will, dass er sich mal anhört, wie ich die Sache sehe und mich nicht einfach in irgendeine Schublade steckt!“ Das Gespräch läuft weiter. Mal nähern sich die Personen an, auf einem Whiteboard werden Punkte notiert. Bei manchen davon wird es wieder laut, hitzig. Um die intensiv diskutierenden fünf Personen herum, etwas von ihnen abgerückt, sitzen weitere Personen im Raum, machen sich Notizen, nehmen aber nicht am Gespräch teil.

Was geschieht hier? Ist das nicht ein universitärer Seminarraum und sollte hier nicht ein religionswissenschaftliches Seminar stattfinden? Ja. Und genau das geschieht hier. Die im Raum befindlichen Personen spielen ein Lehrspiel. Eines, in dem sie spielerisch erfahren und im Nachklang

reflektieren, wie ‚Religion‘ gemacht, mit unterschiedlichen Bedeutungen gefüllt und verhandelt wird. Sie lernen ‚Religion‘ als eine Tätigkeit, als ‚religionisieren‘, kennen: Als etwas, was Menschen tun, eine Größe, die sie bilden, wenn sie unterscheiden und einordnen. Die Teilnehmenden an diesem Seminar lernen etwas über Klassifikationsakte, deren situative Eingebundenheit und Abhängigkeit von ihrem relationalen Bezugsrahmen sowie über die Bedeutung von Machtkonstellationen in diesem performativen Akt. Auch darüber, dass solche Klassifikationsakte Wirkung entfalten – nicht nur in den jeweiligen Situationen, sondern auch darüber hinaus. Und all dies erfahren die Teilnehmenden an sich selbst, praktisch und im wahrsten Sinne körperlich. Lehrspiele bieten somit eine Möglichkeit, die im akademischen Kontext selten angesprochene und damit oft unreflektiert verbleibende affektive, emotionale Ebene von Lernprozessen einzubeziehen, um sie sodann in der gemeinsamen Reflexion aufzugreifen und für die weitere wissenschaftliche Arbeit fruchtbar zu machen (Koch 2006, 26f.).

Zugleich lässt sich mit dieser Lehrmethode ein ‚Zwischenraum‘ und Bindeglied zwischen der abstrakten Ebene akademischer Reflexion und der Ebene persönlicher Überzeugungen schaffen. Es wird gespielt – und damit werden die Teilnehmenden nicht dem unmittelbaren Druck ausgesetzt, die eigenen Überzeugungen oder emotionalen Verflechtungen, die oftmals auch noch unreflektiert, gar überraschend zu Tage treten, explizit als solche zur Disposition zu stellen. Die gemeinsame Reflexion bezieht sich auf die Analyse der – gespielten! – Rollen und Handlungsabläufe. Wie die Charakterrollen ausgespielt werden und was in den Spielinteraktionen wann, wie und wo zum Einsatz kommt, hängt aber auch eng mit persönlichen Dispositionen der Spielenden zusammen. Sie geben dem Spiel seine Richtung und Dynamik. Die Verbindungen sind zwar so komplex, dass schwerlich konkret auf jeweilige persönliche Voraussetzungen rückgeschlossen werden könnte, dennoch gehen die Spielenden stets ein Stück weit das Wagnis ein, sich zu exponieren. Deshalb brauchen sie einen geschützten Raum und eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie sich an diese Lehrmethode annähern können. Dabei geht es gerade nicht darum, die Teilnehmenden vor einer kritischen Reflexion der eigenen Vorannahmen zu schützen, sondern ganz im Gegenteil, Möglichkeiten *für* eine Hinterfragung der eigenen Klassifikationen und deren Wirkungsdynamiken anzubieten. Einen relativ geschützten Bereich, in dem habitualisiertes Verhalten, feste Ansichten und scheinbar naturgegebene Größen sichtbar, diskutier- und veränderbar gemacht werden, ohne dass die Teilnehmenden befürchten müssen, persönlich – auch nicht im Nachklang – diffamiert zu werden.

Ein solcher ‚spielerischer Zwischenraum‘ erscheint im universitären Kontext aber eher (noch) ungewohnt. Zudem befinden sich die Studierenden den

Seminarleitenden gegenüber in einer abhängigen Position und sehen sich Erwartungen an ihr akademisches Auftreten gegenüber, die sie auch zu erfüllen suchen. Diese Komponenten können hemmen, sich auf ein Spiel einzulassen. Wenn in Seminare aber schon vor den größeren Lehrspielen andere, kleinere praktische Übungen (bzw. kleine Lehrspiele) eingebaut werden, können die Seminarteilnehmenden darauf vorbereitet werden, zwischen praktischen, spielerischen oder experimentellen Elementen und der Ebene akademischer Reflexion zu wechseln und erstere in zweiteere zu überführen. Für die größeren Lehrspiele erwies es sich als hilfreich, Verkleidungen als Möglichkeit anzubieten, die das An- und Ablegen einer Spielcharakterrolle unterstützen kann. Auch der physische Raum lässt sich gut nutzen, einen Wechsel vom klassischen Seminar in einen spielerischen Zwischenraum zu unterstützen, wie durch eine einfach herzustellende veränderte Sitzordnung. Accessoires wie Whiteboards, bereitgelegte Stifte, Blöcke, vor allem aber Wassergläser und Knabbereien lassen sich sehr gut einsetzen, eine neue, dem Lehrspiel entsprechende Atmosphäre zu schaffen. Kurz: alles, was das Setting des Lehrspieles unterstützen und veranschaulichen kann, ist hilfreich.

Herausforderung Pandemie – zwei digitale Experimente

Dies bringt uns zu einigen der Herausforderungen und Fragen, denen ich mich mit dem – pandemiebedingten – Wechsel hin zur digitalen Lehre gegenüber sah: Der Frage, ob und wie sich diese Lehrspiele, die ich in mehreren ‚Präsenzseminaren‘ bereits durchführen durfte, in den ‚digitalen Raum‘ übertragen lassen würden. Wie die Gestaltung eines geschützten, spielerischen Zwischenraumes hier aussehen könnte, gerade angesichts der Pandemie mit ihren zahlreichen persönlichen und zeitlichen Herausforderungen. Und nicht zuletzt, in der Hoffnung, dass diese besondere Situation irgendwann endet, die Frage, welche Möglichkeiten sich zugleich mit einer digitalen Form der Lehrspiele eröffnen, welche auch über die „Corona-Semester“ hinaus von Interesse wären.

Für die digitale Lehre habe ich mit zwei Lehrspielen experimentiert: einer ‚Übersetzung‘ eines von mir für die Präsenzlehre entwickelten Lehrspieles: „*Du als...*“, sowie einer Variante des Rollenspieles *Pop!*, welches als analoges Spiel entwickelt und von der Spieldesignerin selbst in ein digitales Spiel überführt wurde. Die Entwicklung der von mir verwendeten Variante *KreatYve!* und die Durchführung dieses Lehrspiels wird an anderer Stelle in diesem Bericht beschrieben (vgl. → TEXT 8).

Das Lehrspiel „*Du als...*“ virtuell

Worum geht es inhaltlich? Die Charakterbeschreibungen des Lehrspieles speisen sich aus scheinbar ‚überlappenden‘ oder ‚konkurrierenden‘

Gruppenidentitäten, verweisen auf ‚Kultur‘, ‚Lifestyle‘ und ‚Religion‘ – ebenso wie auf Essens- und Trinkvorlieben. Für diese Vorlieben werden verschiedene, zum Teil miteinander verflochtene Gründe ins Spiel gebracht. Manche, die gemeinhin als ‚religiös‘ kategorisiert werden, andere, die familiengeschichtlich begründet oder auf (gesellschafts)kritische Haltungen etwa zu Tierschutz oder Konsum zurückgeführt werden. Damit fordert das Lehrspiel gängige Kategorisierungen, insbesondere klassische Religionsverständnisse, heraus und kann für die Diskussion von Konzepten wie Offenheit, Geschlossenheit oder Fluidität genutzt werden. In den Interaktionen kommen Klassifikationsakte (sowohl Selbst- als auch Fremdzuschreibungen) und Aushandlungsprozesse zum Tragen. Wie oben angesprochen, lässt sich das Lehrspiel nutzen, zu reflektieren, wie etwas zu ‚Religion‘ ‚gemacht‘ wird: wenn beispielsweise die Essensvorlieben bei einer Rolle fast automatisch auf deren vermeintlichen ‚religiösen‘ Hintergrund zurückgeführt werden, während bei anderen Spielcharakteren eher komplexe Bezüge oder persönliche Vorlieben angenommen werden. An solchen Punkten lassen sich auch gut eventuelle Rückwirkungen von Einordnungen (*looping effect*) reflektieren (Tillessen 2021).

Konkret simuliert das Lehrspiel eine Mediationssitzung, in der ein Konflikt zwischen vier eng befreundeten Personen, zwei davon zusammen in einer WG lebend, bearbeitet werden soll. Die Spielteilnehmenden erhalten jeweilige Charakterbeschreibungen, die helfen sollen, sich in die Rolle einzufinden. Die Interaktion im Spiel selbst folgt dann keinem Skript mehr, die Spielenden dürfen, ja sollen sich auf die Kommunikation einlassen und ihre Rollencharaktere so ausspielen, wie sie es in der Situation möchten. Welche Elemente der Charakterbeschreibungen sie dafür auswählen, ob sie etwas dazu erfinden oder weglassen bleibt den Spielenden überlassen. Jene Seminarpartizipierenden, die selbst nicht aktiv am Spiel teilnehmen, erhalten eine Rolle als Beobachter:in und bekommen die Aufgabe, sich für die spätere Reflexion den zuvor im Seminar entwickelten Frageperspektiven entsprechende Notizen zu machen. Auch die seminarleitende Person nimmt eine Rolle als Beobachter:in ein und übergibt die Spielleitung an jene Person, welche die Mediationsrolle spielt (dies unterstützt den Wechsel zum Spiel und wieder zurück zum Seminar).

Das Lehrspiel selbst schien mit relativ geringem Aufwand in ein virtuelles Planspiel übersetzbar zu sein. Das Setting passte ich an ein paar Stellen an die pandemische Situation an, indem ich etwa die Mediationssitzung als eine erste Sondierungssitzung beschrieb, die aufgrund der Pandemie virtuell stattfindet. Für das Spiel erschien mir eine weitere Nutzung des Seminarraumes in Zoom sinnvoll. Die Abgabe der Leitung (von Seminar- zur Spielleitung, die zugleich die Mediationsrolle ist) ließ sich in Zoom mit der Übergabe der ‚Host‘-Funktion unterstützen. Um das Spiel besser beobachten zu können und zugleich die Spielenden nicht zu irritieren,

nutzten mit Beginn des Spieles nur noch die aktiven Spieler:innen (nicht die Beobachter:innen) Kamera und Mikrofon, alle anderen Seminarteilnehmenden (insbesondere die Leitung) schalteten sich stumm und die Kamera aus. Zukünftig würde ich empfehlen, für das Spiel einen eigenen Zoom-Raum anzulegen, in welchem schon zu Beginn die Charakterrolle ‚Mediator:in‘ als ‚Host‘ fungiert und für den sich auch die Kamera- und Mikrophoneinstellungen entsprechend vorbereiten lassen. Als hilfreich erwies sich, die Beschreibungen der Charakterrollen und des Settings einige Tage vor dem eigentlichen Spiel zu versenden, damit die Teilnehmenden mehr Möglichkeiten für eigene Vorbereitungen auf das Spiel etwa hinsichtlich von Verkleidungswünschen haben – als Alternative zu physischen Verkleidungsangeboten in Präsenzseminaren.

Trotz der kritischen Frage einer Aufzeichnung der Zoom-Sitzung entschieden die Seminar- und vor allem die Spielteilnehmenden, das Lehrspiel über die Aufnahmefunktion von Zoom aufzunehmen, um es für die Reflexion besser nutzen zu können. Sowohl dieser Punkt wie auch die Frage von Spielteilnahme-Einwilligungsmöglichkeiten entfalteten sich für mich als kritische und gerade dadurch überaus fruchtbare Punkte für ein Nachdenken über die Lehrspiel-Methode und deren analoge wie digitale Möglichkeiten.

Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen: Herausforderung Einwilligung – ‚nur Ja heißt Ja‘ im digitalen Lehrspiel

In einer Zeit, in der sich die Studierenden pandemiebedingt möglicherweise zahlreichen neuen persönlichen und zeitlichen Herausforderungen gegenübersehen, könnte ein Lehrspiel auf der einen Seite eine willkommene Abwechslung darstellen. Auf der anderen Seite könnte es aber auch die Herausforderung, ein Seminar in dieser Zeit zu absolvieren, ungünstig erhöhen. Auch gelten weiterhin die oben angesprochenen Punkte, wie die machtasymmetrische Situation und die Möglichkeit, mit Dingen konfrontiert zu werden, mit denen sich Teilnehmende nicht spontan in solch einem Rahmen auseinandersetzen möchten oder bei denen sie befürchten, zu stark mit ihrer eigenen Person im Zentrum zu stehen. Ein Stück weit ist ein Lehrspiel ein Sprung in unbekannte Gewässer. Um sich auf eventuelle Herausforderungen gerade in der experimentellen Weise eines Lehrspieles einlassen zu können, benötigen die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich dieser Methode auch entziehen oder den Ablauf des Spiels unterbrechen zu können. Ein Beispiel eines Sicherheitswerkzeuges für den Ablauf eines Lehrspieles, welches sowohl bei einem Spiel per Video-Chat als auch (entsprechend angepasst) in einem schriftlichen Chat-Spiel eingesetzt werden kann, ist die ‚Ampel‘-Selbsteinschätzung, bei dem die Spielenden verschiedene Grade an Interventionsmöglichkeiten haben (→ KASTEN: Sicherheitswerkzeug AMPEL).

Die Frage nach Freiwilligkeit und Einverständnis stellt sich aber zentral vor dem Spiel. Meist wird sie konkret eher pragmatisch gehandhabt, was sich zugegebenermaßen angesichts von immer knapper Zeit als sehr praktisch erweist: In der Vorbereitung oder direkt vor einer praktischen Übung wird explizit darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig sei, niemand also teilnehmen müsse. Eventuell wird für jene, die nicht aktiv teilnehmen möchten, eine alternative Möglichkeit der Beteiligung angeboten, wie eine Beobachtungsrolle oder, wie etwa im Kontext von Mediationsausbildungen gängig, Beratungsrollen. Werden diese alternativen Angebote ebenfalls nicht gewünscht, kann die komplette Nicht-Teilnahme gewählt werden. Im besten Falle sollten den Seminarteilnehmenden daraus nicht nur keine Nachteile erwachsen, sie sollten sich für eine Nichtteilnahme auch nicht rechtfertigen müssen. Auch sollten keine Überredungsversuche stattfinden – ‚Nein heißt Nein‘.

Sicherheitswerkzeug AMPEL

Diese Ampel für das Spiel „Du als...“ per Videochat wird den Spielteilnehmenden vor dem eigentlichen Spiel zugesandt.

GRÜN: Ihr fühlt Euch gut.

→ Ihr spielt (*in character*).

Wichtig: Ihr könnt *in-character* dem Spiel, dem Gespräch Richtungen geben und auch Gesprächsgrenzen aufzeigen, wenn Ihr Euch wohl fühlt, aber bestimmte Aussagen *in character* nicht möchtet.

GELB: Ihr fühlt Euch nicht mehr ganz wohl, wollt das Spiel aber noch nicht stoppen; das Gespräch soll aber nicht in dieser Richtung weiterlaufen (Grenzen) (*in character*).

→ Ihr schreibt GELB entweder auf ein Blatt und haltet es in die Kamera oder in den Chat.

→ Ihr bleibt *in character*, gebt OHNE Rechtfertigungsdruck bekannt, wo das Spiel die Richtung ändern soll.

→ dieses Stop IM Spiel ist von allen widerspruchlos zu beachten, das Spiel läuft aber weiter.

ROT: Ihr fühlt Euch nicht mehr gut, möchtet eine Intervention, ein STOP von mir (*out of character*).

→ Ihr malt ein großes X oder schreibt ROT auf ein Blatt, haltet es in die Kamera.

→ sofortige Intervention von mir, das Spiel wird an dieser Stelle gestoppt!

→ je nach Eurem Befinden, können wir zu zweit in einen eigenen Video-Chat-Raum wechseln. Wenn Ihr diese Möglichkeit wahrnehmen möchtet, schreibt mir bitte eine kurze Direktnachricht in den Video-Chat oder Ihr könnt mich auch direkt unter folgender Nummer erreichen (*Notfallnummer angeben*).

Angeregt von Diskussionen um *affirmative consent* bzw. ‚Ja ist Ja‘ habe ich versucht, die Vorgehensweise für meine (digitalen) Lehrspiele zu verändern. Leitend waren für mich die Punkte, dass bei einem Vorgehen, in dem die Artikulation eines Nicht-Einverständnisses durch Widerspruch erfolgt und beim Ausbleiben eines solchen expliziten Widerspruchs ein Einverständnis angenommen wird, jene Personen, die aus unterschiedlichen Gründen ihren Widerspruch nicht artikulieren wollen oder können oder diesen gar nicht

erst bewusst wahrnehmen (aufgrund von Machtgefällen, Scheu, Scham, inneren Widersprüchen etc.), ein nur passives, aber nicht-wollendes, Einverständnis geben. Die Hürde, von der stillen Zustimmung in einen aktiven Widerspruch zu gehen, durch den mensch sich selbst aber zu exponieren gezwungen ist, ist hoch. Für die Spiele entschied ich daher, dass es in der Verantwortung des Anbietenden liegen müsse, vielmehr ein aktives ‚Ja‘ einzuholen, um ein Lehrspiel durchführen zu können. Hierfür müssen die Seminarteilnehmenden in die Position versetzt werden, sich vorab informiert und frei überlegen zu können, ob sie die Teilnahme an einem Lehrspiel wünschen, sowie ob sie eine Aufzeichnung desselben für die Reflexion befürworten. Dieses Vorgehen erscheint mir weniger Rechtfertigungsdruck für etwaige Ablehnung der Teilnahme oder Aufzeichnung aufzubauen. Als Beispiel, wie ein Vorgehen nach einer ‚nur Ja heißt Ja‘-Grundlage aussehen könnte, sollen hier Auszüge aus einer Rundmail eines meiner Seminare dienen (→ ANHANG: Beispiel Teilnahmeanmeldung Lehrspiele). Wichtig sind dabei vor allem die expliziten Hintergrunderklärungen an die Seminarteilnehmenden, die den Hinweisen, welche Angaben für eine Anmeldung genau gebraucht werden, folgen. Dieses zugegebenermaßen vielleicht verkomplizierend erscheinende Vorgehen hat genau das zum Ziel: es soll ein ‚Ja‘ zu einer aktiven, informierten Tätigkeit werden lassen.

Dem gleichen Grundsatz folgend, versandte ich für das Lehrspiel „*Du als...*“ die Beschreibungen der Charakterrollen und des Settings einige Tage vor dem eigentlichen Spiel und bat um eine Rückmeldung per Mail an mich direkt (um dies nicht in die Gruppe zu geben), ob die Übernahme der (zugelosten) Rolle erwünscht sei. Im negativen Falle waren keine Begründungen erforderlich (kein Rechtfertigungsdruck), die Rollen würden schlicht neu verlost. Im Gegensatz zu dem Lehrspiel „*Du als...*“ bietet das Lehrspiel *KreatYve!* die Möglichkeit einer weitgehend anonymisierten Spielteilnahme, weshalb ich nicht empfehlen würde, hier die Charakter- und Settingbeschreibungen vorab zu versenden, sondern gerade den spontanen Charakter der Rollenausgestaltung zu erhalten.

Auch ein Vorgehen nach einer ‚nur Ja ist Ja‘-Devise macht aber ein Seminar nicht zu einem paritätischen Raum. Es bleibt fraglich, wie weit in einer Situation, in der Abhängigkeitsverhältnisse den Raum strukturieren, ein freiwilliges Wollen überhaupt erreichbar wäre (kritisch zu diesem Punkt in der ‚Ja ist Ja‘-Debatte etwa Torenz 2019). Das Nachdenken kann hier nicht enden. Gerade in Zeiten der Pandemie war dies aber ein Schritt, verstärkten Herausforderungen Rechnung zu tragen. Dieser Schritt erscheint aber auch über die Pandemie hinaus von großer Bedeutung, um nicht nur einen Raum für spielerische Lehrexperimente zu schaffen, sondern darüber hinaus insgesamt ein sich-einlassen-können auf eine kritische Hinterfragung von (eigenen) Klassifikationen und deren Wirkungsdynamiken zu unterstützen.

Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen: Schaffung eines eigenen Analyseobjektes

Einer der großen Vorteile von Lehrspielen liegt darin, dass die Teilnehmenden sich mit der Übung selbst ein gemeinsames Analyseobjekt für die im Anschluss erfolgende Reflexion erschaffen. Ein Analyseobjekt, zu dem sie zeitlich auch noch eine große Nähe haben. Üblicherweise erarbeiten und üben wir mit Seminarteilnehmenden Analyse- und Reflexionsfähigkeit durch die Lektüre der Werke anderer Wissenschaftler:innen: über deren Forschungssituationen, meist aber eher über deren Forschungsobjekte und die Schlüsse, die sie aus ihren Forschungen ziehen. Hier ist aber bereits ein großer Abstand zum ‚Objekt‘ und zur Situation des Erforschens, dem Moment und Akt der Beobachtung gegeben. Im wissenschaftlichen Artikel liegt die, mehr oder weniger geschliffene, glatte und fertige Reflexion vor, an der sich die Seminarteilnehmenden dann abarbeiten und ihre Gedanken schärfen können. Diese Auseinandersetzung mit Texten als Grundlagenkompetenz unserer wissenschaftlichen Tätigkeit ist sicherlich von zentraler Bedeutung! Ich möchte ihr mit dem Lehrspiel aber eine weitere Möglichkeit universitärer Lehre zur Seite stellen, die sich gerade durch ihre Nähe zum Analyseobjekt eignet, das Beobachten selbst sowie die Analyse und Anbindung der beobachteten Elemente an die wissenschaftliche Diskussion zu trainieren. Dies ließe sich beispielsweise auch mit kleinen eigenen Feldforschungen üben (hierzu z.B. Koch, Tillessen und Wilkens 2013, 172ff.) – oder aber eben mit Lehrspielen, in denen die Teilnehmenden durch das Spiel selbst ein Objekt erschaffen, welches sie dann analysieren und etwa auf Klassifikationsakte hin betrachten können.

Als weitere, zentrale wissenschaftliche Kompetenz ließe sich das Vermögen zählen, sich auch oder vor allem der eigenen Kategorisierungen bewusst zu werden und diese kritisch hinterfragen zu können. Hierfür eignen sich Lehrspiele besonders gut. Zugleich kann diese Möglichkeit jedoch nur als Angebot gesehen werden, da eine Reflexion darüber, welche Elemente des Spieles auch mit ganz persönlichen Hintergründen zusammenhängen könnten, keinesfalls in einem Seminar ‚erzwingen‘ werden darf! Eine ausführliche Diskussion dieses Selbstreflexionspotentials möchte ich an dieser Stelle aber zurückstellen und zur Beobachtung und Analyse der gespielten (!) Rollen und deren Interaktionen zurückkommen. Eine solche kann – so ergibt es sich zumeist – anhand der Erinnerungen der Teilnehmenden geschehen. Beobachtungsnotizen (von nicht aktiv am Spiel teilnehmenden Seminarteilnehmer:innen) können für diese Phase nicht nur hilfreich sein, sie können auch gezielt eingesetzt werden, das Beobachten selbst aktiv zu trainieren (hier ließen sich möglicherweise auch sehr fruchtbar Anleitungen für Beobachtungsprotokolle einsetzen). Eine Ton- oder Videoaufnahme der Interaktion innerhalb der Lehrspiele bietet für ein

Trainieren der Beobachtung hingegen die Möglichkeit, direkt zu verschiedenen Punkten der Interaktion zurück zu kehren und die Beobachtung und Analyse gemeinsam vorzunehmen und zu üben. Auch ließe sie sich über das gesamte Seminar hinweg immer wieder einsetzen und nutzen. Durch weitere Seminarlektüre erarbeitete, zusätzliche und veränderte Perspektiven oder Fragen könnten so immer wieder neu am ‚Material‘ diskutiert werden. Dies hat für Seminarteilnehmende den Vorteil, dass sie sowohl verschiedene Beobachtungsmöglichkeiten erproben als auch verschiedene Analyseperspektiven an das Material anlegen können. Nicht zuletzt böte sich damit die Möglichkeit, immer wieder ‚am Objekt‘ selbst zu sehen, wie sich der eigene Wissensstand, mit ihm die Perspektiven und mit diesen wiederum die Analyseergebnisse ändern.

Auf der anderen Seite kann eine Aufnahme des Spiels für die Spielteilnehmenden eine Hürde darstellen, sich auf das Spiel einzulassen – welche teilweise aufgrund des notwendigen technischen Equipments vergrößert wird (wenn dieses etwa zu auffällig ist oder nicht einwandfrei funktioniert und dadurch stört). Mit einem in Zeiten der Pandemie komplett virtuell stattfindenden Seminar stellte sich die Frage in einer anderen Situation: die Teilnehmenden waren durch die in dieser Zeit fast ausnahmslos virtuell stattfindenden Treffen bereits umfangreich an solche gewöhnt – und auch an eine mögliche Aufzeichnung, so dass die Hemmschwelle, auch die virtuellen Lehrspiele aufzuzeichnen, deutlich geringer erschien. Auch war für das per Video-Chat stattfindende Lehrspiel „Du als...“ kein zusätzliches – und damit ungewohntes – Equipment wie eine Videokamera vonnöten. Was aber vonnöten war, war ein abgesicherter Ort, an welchem die Aufnahme für alle zugänglich abgelegt werden konnte. Hierfür nutzten wir die Möglichkeit, Dateien auf der Plattform sciebo abzulegen und einen Zugriff auf diese in den Kurs auf eCampus einzubinden, der nur den Teilnehmenden zugänglich war.

Stärker noch als „Du als...“ erschien das schriftlich über ein Chat-Programm stattfindende Lehrspiel *KreatYve!* (vgl. → TEXT 8) für eine solche, das Semester begleitende, Analyse geeignet. Die Hemmschwelle, den schriftlichen Chat für eine solche Nutzung zu archivieren, war deutlich geringer als bei einer Zoom-Aufnahme. Dies könnte im Verhältnis von Schrift zu Bild und Ton begründet liegen, zentraler erscheint mir aber die höhere Anonymität, die bei diesem Lehrspiel durch die Möglichkeit der Wahl eines Decknamens erreicht werden konnte. Gerade diese weitgehend anonymisierte Spielteilnahmemöglichkeit könnte ein großer Vorteil eines solchen digital und schriftlich stattfindenden Lehrspiels gegenüber jenen in Präsenz sein. Zudem können an diesem Lehrspiel eine höhere Anzahl von Spielenden teilnehmen, da durch die verschiedenen Channels weit mehr Teilnehmende miteinander interagieren können, ohne dass dies den Spielverlauf in die Länge zieht oder überfordert.

Ausblick

War die Wahl, die Lehrspiele in den digitalen Raum zu übertragen, auch aus der Not, der pandemischen Situation heraus geboren, so entfalten sich in der Digitalität doch zahlreiche Möglichkeiten, von denen ich hier nur einen Ausschnitt genauer betrachtet habe. Möglichkeiten, die eine Fortsetzung dieser digitalen Lehrmöglichkeit sinnvoll und fruchtbar erscheinen lassen sind etwa: Fragen, wie jene von Laila N. Riedmiller aufgeworfene, nach den Eigenheiten digitaler Kommunikation (vgl. → TEXT 14) ließen sich weiter verfolgen. Ebenso könnte anhand der virtuellen Lehrspiele besonders nach der Bedeutung von Körperlichkeit in Aushandlungssituationen gefragt werden. Die dezidierte Gestaltungsmöglichkeit der jeweiligen digitalen (sowie analogen) Spiel- und Seminarräume, wie von Stefan Priester angesprochen (vgl. → TEXT 12), wurde in den beschriebenen Experimenten bei weitem nicht ausgeschöpft. Hier ließe sich sicherlich noch viel von Spieldesigner*innen aus dem Bereich der online stattfindenden Live-Rollenspiele (*Live Action Online Games*, LAOGs) lernen, etwa hinsichtlich des Einsatzes von Farben, Graphikelementen oder dem Bereitstellen von Spielinformationen (vgl. → TEXT 9). Der RPG-Designer Gerrit Reininghaus regte in einem Workshop zu Themen digitaler Lehre, der diesem Bericht voraus ging, auch die Möglichkeit einer Umkehr an: zur intensiven Auseinandersetzung mit einer Thematik könnten Seminarteilnehmende ein eigenes Spiel designen. Gerade die Möglichkeit, ein solches für einen digitalen Raum zu erstellen, bietet für Gruppenarbeiten Vorteile, da es etwa nicht von einer körperlichen Präsenz und universitären Räumen abhängig wäre. Mit dieser Unabhängigkeit von physischen Räumlichkeiten ließen sich digitale Lehrspiele auch gut in standortübergreifende Seminare einbinden, wie sie an anderer Stelle (vgl. → TEXTE 13, 14) diskutiert werden.

Literatur

Koch, Anne 2006. *Multireligiös und Multikulturell: Kompetenz im religiösen Feld der Gegenwart*. Frankfurt am Main: IKO.

Koch, Anne, Petra Tillessen und Katharina Wilkens. 2013. *Religionskompetenz: Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Berlin: LIT Verlag.

Tillessen, Petra. 2021. „Wendung Dietze: Okzidentalismuskritik – praktisch gewendet“. In *Setzung – Wendung – Mitschrift: Dokumentation einer Arbeitsform*, hg. von. Moritz Klenk und Yulia Lokshina [im Erscheinen].

Torenz, Rona. 2019. *Ja heißt Ja? Feministische Debatten um einvernehmlichen Sex*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

ANHANG: Beispiel Teilnahmeanmeldung Lehrspiele

Liebe Teilnehmende am Seminar „xyz“,

hier folgen nun wichtige Informationen und Punkte für eine eventuelle Anmeldung zu den Lehrspielen.

Um an einem oder zwei Lehrspielen teilnehmen zu können, müsst Ihr Euch bis zum (*Datum*) mit folgenden Angaben (bitte alle 3 Punkte einzeln beantworten) per Email bei mir anmelden:

1. Angabe: ob Ihr aktiv am Lehrspiel „*Du als...*“ teilnehmen möchtet. Bei „*Du als...*“ handelt es sich um ein Lehrspiel per Videochat. Setting: Mediationssitzung eines WG-Streites.
2. Angabe, ob Ihr eine Aufzeichnung dieses Videochat-Planspiels für die Reflexionsphase möchtet oder keine Aufzeichnung wünscht.
3. Angabe, ob Ihr aktiv am Lehrspiel *KreatYve!* teilnehmen möchtet; Bei *KreatYve!* handelt es sich um ein schriftlich über Discord stattfindendes Spiel. Setting: Firmenchat. Achtung: bei diesem Lehrspiel braucht die Auswertung etwas länger, der Chat bleibt deshalb nach dem Spiel für Eure Auswertungsphase einsehbar und wird erst nach der Auswertung gelöscht.

Ich bräuchte von Euch eine kurze Angabe zu allen 3 Punkten einzeln. Die Erklärung zu den 3 Punkten folgt nun – bitte lest diese durch und gestattet Euch selbst Zeit für Eure Entscheidung.

Hintergründe, Erklärungen zu den Punkten oben

Zu Planspielen generell: Es geht darum, die Themen des Seminars spielerisch mit Euch aufzufächern und mit Euch eine weitere, andere als die in unseren Fächern „klassische“ Möglichkeit des Lernens, insbesondere des selbstreflexiven Lernens, auszuprobieren.

Bei den Planspielen bekommt Ihr für „*Du als...*“ einige Tage vorher umfangreichere Rollenbeschreibungen, für *KreatYve!* erst am Tag des Spieles kurze Rollen-„Anstupser“.

Dann gibt es kein vordefiniertes Skript mehr, sondern ihr SPIELT – hier gibt es kein vorgegebenes Ziel, es geht darum, Eure Rollencharaktere auszuspielen, Euch auszuprobieren und Euch auf das Spiel einzulassen. Ihr dürft dazu erfinden, Elemente weg lassen, Schwerpunkte setzen... wie es für Euch im Spiel Sinn hat.

Dann werden wir eine Pause machen und anschließend das Spiel, die Interaktion im Spiel, reflektieren. Hierfür nehmt Ihr Abstand zu den gespielten Rollen und wechselt wieder in Eure Rolle als Wissenschaftler:in. Gemeinsam werden wir dann das Spiel unter verschiedenen Perspektiven und hinsichtlich der Fragen des Seminars analysieren.

Und nun das Wichtigste: die Teilnahme am Spiel ist absolut nicht obligatorisch, keine Studienleistung, sondern ein Angebot, welches nur auf freiwilliger Basis stattfindet!

Für das Spiel wird ein Sicherer Rahmen zwischen den Teilnehmenden vereinbart – dieser wird vor dem Spiel nochmals gesondert besprochen (die Punkte umfassen z.B. keine Verwechslung Rolle – Person; Anonymisierung nach „Außen“; Umgangsregeln).

1. Videochat-Lehrspiel „*Du als...*“

Bei positiver Rückmeldung können wir die Rollen eventuell per Los entscheiden. Die Charakterrollen bekämt Ihr dann vor dem eigentlichen Spiel und ich erbitte eine direkt an mich gerichtete Rückmeldung, ob Ihr Eure zugeloste Rolle spielen möchtet. Ich erbitte betont keine Erklärung für eine eventuelle Ablehnung der Rolle! Ihr seid nicht in einem persönlichen Begründungszwang. Wir würden die Rollen dann einfach tauschen.

2. Aufzeichnung des Lehrspieles „*Du als...*“

Das Spiel selbst (die Kommunikationsprozesse, Interaktionen) wird im Nachklang, in der Reflexionsphase, zu unserem gemeinsamen Beobachtungs- und Analyseobjekt.

Hierfür können wir gemeinsam unsere Erinnerungen an die Interaktion zugrunde legen, wir könnten dafür aber auch eine Aufzeichnung des Spieles nutzen.

Vorteile einer Aufnahme: wir können die Reflexionsphase vom Spiel etwas abkoppeln um das Spiel nochmal aus der Beobachtungsperspektive anzusehen; wir können die Aufnahme und mit ihr das Spiel als Forschungs-/Beobachtungsobjekt auch über das Semester hinweg nutzen und immer wieder unter verschiedenen Perspektiven betrachten (Perspektivität); vor allem aber können wir in der Reflexion direkt am „Beobachtungsobjekt“ des Spieles, der Interaktion arbeiten.

Nachteile einer Aufnahme: es ist eine Aufzeichnung. Und als solche vielleicht auch ungewohnt oder störend; auch Datenschutzfragen bitte ich Euch zu bedenken. Viel wichtiger als jedwede Aufzeichnung ist es, dass Ihr Euch unbedingt mit dem Spiel wohlfühlt!

3. Discord-Planspiel *KreatYve!*

Hier spielen wir einen schriftlichen Chat – an welchem Ihr unter einem Pseudonym teilnehmt. Der Chat wird für die Auswertung einsehbar bleiben.

Das Spiel erfordert es, daß Ihr Euch für die Zeit des Seminars einen Discord-Account zulegt – dafür benötigt Ihr eine Email-Adresse; ratsam wäre es, solltet Ihr Discord bereits nutzen, Euch nochmal einen extra (Pseudonym) Account zuzulegen.

Bitte nehmt Euch Bedenkzeit für Eure Entscheidungen.

Ich freue mich darauf, von Euch zu hören
und auf unsere nächste Sitzung am (*Datum*)

Beste Grüße,
xyz

8 Spielbeispiel: Von *Pop!* zu *Bücherfreunde!* zu *KreatYve!*

Adrian Hermann und Petra Tillessen

Eines der Themen im Kontext der Beschäftigung mit Modellen der digitalen Lehre in den vergangenen Semestern an der Abteilung für Religionsforschung war der Blick auf andere gesellschaftliche Bereiche, in denen körperliche Kopräsenz eine zentrale Rolle spielt und die unter den Bedingungen der Corona-Pandemie gezwungen waren, sich neu zu orientieren. Dazu könnte man neben dem für die Religionsforschung besonders naheliegenden Fall der religiösen Rituale (Gottesdienst, etc.) etwa auch das Theater zählen. Ein vielleicht nicht sofort ins Auge springendes weiteres Beispiel wären Elemente der Freizeitgestaltung, wie der Brettspielabend oder auch andere Formen des Spiels, die eine körperliche Kopräsenz erfordern. Eine These, die wir gegenwärtig verfolgen, ist, dass besonders von diesem Bereich zahlreiche Impulse für die universitäre Lehre ausgehen könnten. Ähnlich wie das wissenschaftliche Seminar mit den dort im Zentrum stehenden Momente intellektueller Intensität (vgl. → TEXT 12) sah sich auch das gemeinsame Spiel in körperlicher Kopräsenz vor der Herausforderung, sich in digitaler Form neu zu erfinden, ohne dabei seine charakteristischen Elemente zu verlieren.

Im Rahmen eines größeren Drittmittelantrags zu digitalen und analogen Experimenten in der wissenschaftlichen Kollaboration (vgl. → TEXT 1) sowie aufgrund der in den letzten Semestern in den Studiengängen der Medienwissenschaft durchgeführten Seminare hatte sich besonders Adrian Hermann mit medialen und digitalen Transformationen im Kontext sogenannter Tabletop- und Live-Rollenspiele befasst (vgl. Hermann und Reininghaus 2021). Die Anpassung von ursprünglich für ein analoges

Spielgeschehen entwickelten Formaten auf ein Spielen über das Internet und in Videokonferenzen stellt ein höchst dynamisches Feld dar, in welchem kreative Innovationen realisiert werden, die vielversprechende Anknüpfungspunkte für einen Einsatz in der universitären Lehre darstellen können.

In diesem Zusammenhang fiel unsere Aufmerksamkeit auf das von der Spieldesignerin Alex Roberts veröffentlichte Spiel *Pop!* (erschieden in der Anthologie *Honey & Hot Wax*).¹ Dieses eigentlich für das Spiel vor Ort in einem physischen Raum entwickelte Rollenspiel macht es sich zum Ziel, einen „Cyberspace“ im Stil des frühen Internets zu simulieren, in dem sich eine subkulturelle Gemeinschaft von sogenannten „Loonern“ zusammenfindet. Ihr gemeinsames Interesse, welches sie in der Anonymität des Cyberspace zusammengeführt hat, ist das des Ballon-Fetischismus, also eines sexuellen Interesses an Gummiballons. Diese Themenwahl bezieht sich auf die Tatsache, dass sich über das Internet zu jedem beliebigen Thema relativ leicht eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten zusammenfinden kann.

Die Designerin des Spiels hatte für *Pop!* während der Corona-Pandemie selbst eine angepasste Variante entwickelt, die über das Internet unter Verwendung einer Chat-Software (in diesem Fall der Plattform Discord) gespielt werden kann. Da es in diesem Spiel letztlich auch in der Offline-Variante um die Simulation einer Online-Gemeinschaft geht, lag eine solche Transformation nahe.²

Das Spiel *Pop!*, mit einem vielleicht für den Kontext der universitären Lehre nicht in jedem Zusammenhang angemessenen Thema, erschien uns als eine interessante Form des Umgangs mit den Möglichkeiten, analoge Lehrspiele, wie sie etwa von Petra Tillessen in unserer Abteilung bereits über viele Semester praktiziert wurden (vgl. → TEXT 7), in eine digitale Form zu überführen. Um das Spielprinzip kennenzulernen und über dessen Möglichkeiten zu reflektieren, haben wir daher in einem ersten Schritt eine Variante des Spiels erstellt (einen sogenannten „Hack“), in welchem das Thema des Ballon-Fetischismus durch eine Gemeinschaft von bibliophilen „Bücherfreunden“ ersetzt wird.

Wie funktioniert nun *Pop!* bzw. die Variante *Bücherfreunde!?* Das Spiel, besonders in seiner Online-Variante, besteht aus wenigen Elementen. Die wichtigsten sind:

1. Ein Discord-Server³ als Chatraum mit verschiedenen thematischen Kanälen und der Möglichkeit, dass sich Benutzer*innen Direktnachrichten schicken können. Dies repräsentiert den gemeinsamen Raum der fiktiven virtuellen Gemeinschaft.

2. Sehr kurze „Charakterbeschreibungen“, die über ein einzelnes Adjektiv (neugierig, enthusiastisch, bedürftig, empört usw.) sowie über drei Absätze mit kurzen Beschreibungen der Rollen und eines „Antriebs“ die jeweils übernommene Figur charakterisieren (→ KÄSTEN: Beispiele für Charakterrollen).
3. Sogenannte „Erinnerungen und Materialien“ (*memories and materials*), die von der Spielleitung über den Verlauf des Spiels an einzelne Spieler*innen per Direktnachricht verschickt werden und diesen periodisch den Impuls geben, einen neuen Aspekt ins Spiel einzubringen. Es handelt sich entweder um die Beschreibung von etwas, was dieser Charakter im Internet gefunden hat (ein Bild, ein Video, ein Audio, einen Text), oder um die Beschreibung einer Erinnerung.
4. Im Anschluss an den schriftlichen Austausch im Chatroom wechselt das Spielgeschehen zu einem Videochat, in dem sich die Gemeinschaft das erste Mal ‚live‘ begegnet. Auch hier agieren alle

Spieler*innen weiterhin *in character*. Auf diese Spielphase folgt dann eine Reflexion bzw. Nachbesprechung des Erlebten, bei welcher die Rollen abgelegt werden.

Nach einem ersten Spieltest der selbst erstellten Variante innerhalb unserer Abteilung zeigte sich, dass *Pop!* bzw. der Hack *Bücherfreunde!* einige Anknüpfungspunkte für eine Adaption im religionswissenschaftlichen Kontext bietet: im intensiven schriftlichen Austausch werden mehrere Ebenen des jeweils im Zentrum stehenden Themas aufgefächert und vielschichtig diskutiert. Unterschiedliche Verständnisse und Ansichten treten zutage und werden verhandelt. Vielstimmigkeit

KreatYve! – Beispiele für Charakterrollen

FORDERND

Werbung ist das Tollste auf der ganzen Welt, besonders wenn man wie KreatYve mit ihr Erfolg hat. Und dafür sorgst Du mit Deiner Auswahl der richtigen Mitarbeiter*innen. Zu KreatYve sollten schließlich nur die gehören können, die Dich überzeugt haben.

ROLLE IM BÜRO: Du bist Personalverantwortliche*r. Dabei geht es darum, dass die richtigen Leute an den richtigen Stellen sitzen und sich auch ordentlich reinhängen in ihre Arbeit. Dann läuft der Laden. Dafür hast Du ein Händchen. Klar, manchmal greift man vielleicht auch mal daneben – aber wofür gibt es Probezeiten und Kündigungsmöglichkeiten...?

AUSSERHALB DER ARBEIT genießt Du gern die Früchte Deines Erfolges und gönnst Dir den Luxus einer wunderbaren Weinsammlung. Ein guter Wein und gutes Essen machen das Leben einfach erst wirklich zum Leben! Du sparst darauf, Dir irgendwann, spätestens für den wohlverdienten Ruhestand, ein eigenes kleines Weingut in Frankreich zu kaufen.

ANTRIEB: Das schöne Gefühl, KreatYve zum Erfolg zu bringen.

Du heißt _____

und Perspektivität werden im Spiel erfahrbar. Dies macht das Spiel vor allem für Seminare interessant, in denen der Fokus auf Aushandlungen von (Gruppen-)Identitäten und auf Klassifikationsakte gelegt werden soll.

Um diese Fragen von Klassifikationen und Aushandlungen im Alltag noch stärker ins Zentrum zu stellen, an einigen Stellen die Thematik von Religion zu integrieren, und das Spiel dann konkret in einem Seminar im WiSe 2020/21 einzusetzen, wurde eine weitere Variante des Spiels erstellt: *KreatYve!*. Dieses Spiel findet ebenfalls auf einem Discord-Server statt, der bei *KreatYve!* den Firmen-Chat einer Werbefirma darstellt: der Agentur „KreatYve“, benannt nach ihrer Gründerin Yve. In verschiedenen thematischen Kanälen des Servers können sich die Spieler*innen austauschen, zudem gibt es einen Kanal #general, in dem allgemeine Hinweise zum Spiel (z.B. Zeitpläne und Sicherheitswerkzeuge) *out of character* zu finden sind (→ ABBILDUNGEN 1, 2).

Zur Verteilung der Rollen wählen die Spielenden spontan ein Adjektiv aus einer Liste (wie etwa „fordernd“, „meinungsstark“, „empört“ usw.) und bekommen eine zu dem Adjektiv gehörige, kurze „Charakterbeschreibung“.

MEINUNGSSTARK

Werbung ist Macht – und das macht sie so spannend! Auch wenn das nicht jeder gleich versteht – aber sie betrifft jede und jeden. An der Werbefirma KreatYve magst Du, daß die Gründerin Yve schon damals regional agiert aber global gedacht hat, auch wenn das in den 1980ern noch niemand wirklich verstanden hat. Das ist es aber, was den jetzigen Vorstand mit der Gründerin verbindet – und was die Identität aller Mitarbeiter*innen als Firma zusammen halten sollte.

ROLLE IM BÜRO: Du bist Texter*in. Sprache ist Deine Welt! Mit Worten lassen Bilder in den Köpfen der Menschen malen, Emotionen wecken. Und Sprache schafft Realitäten! Deshalb ist sie auch so eine große Herausforderung – man muss schon sehr genau wissen, was man aussagen will und das gekonnt steuern! Nicht umsonst gibt es so viele Diskussionen um die bewusste Gestaltung unserer Sprache.

Im Büro kannst Du mit Leuten sprechen, die das verstehen können und Dich wertschätzen. Du bist hier genau für Deine Gedanken und Dein Wissen um die Wirkung von Sprache anerkannt – irgendwie ist das schon manchmal ein krasser Kontrast zur Alltagswelt da draußen, in der Du oft einfach nur nach Deinem Aussehen in die nächste Schublade kommst, die den Leuten halt so einfällt. Aber die alltäglichen Diskriminierungserfahrungen haben Dich auch geschult! Du weißt wirklich um die Wirkung von Kategorien.

AUSSERHALB DER ARBEIT lebst Du mit Deiner Familie auf dem Land und hast viele Freunde, die Du sehr oft siehst. Schade nur, dass Deine Eltern wieder zurück nach Pakistan gezogen sind und Ihr Euch nun so selten seht. Deine Kinder gehen in die Ganztagsklasse der Grundschule auf dem Dorf, in dem ihr wohnt. Läuft ganz gut, bis auf den obligatorischen Religionsunterricht (die Schule hat keinen Ethik-Unterricht) und das leidige Thema mit dem Essen in der Mittagsbetreuung... Naja, Dorf halt... da wäre noch viel zu tun...

ANTRIEB: Sensibilisierung (nicht nur) für Sprachverwendung schaffen.

Du heißt _____

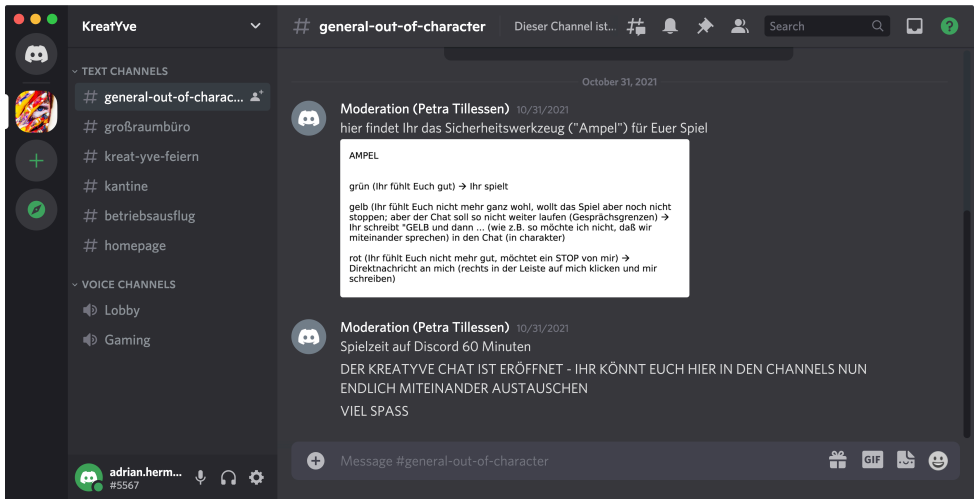


Abb. 1: Screenshot des #general-out-of-character Channels eines Discord-Servers für das Spiel KreatYve!

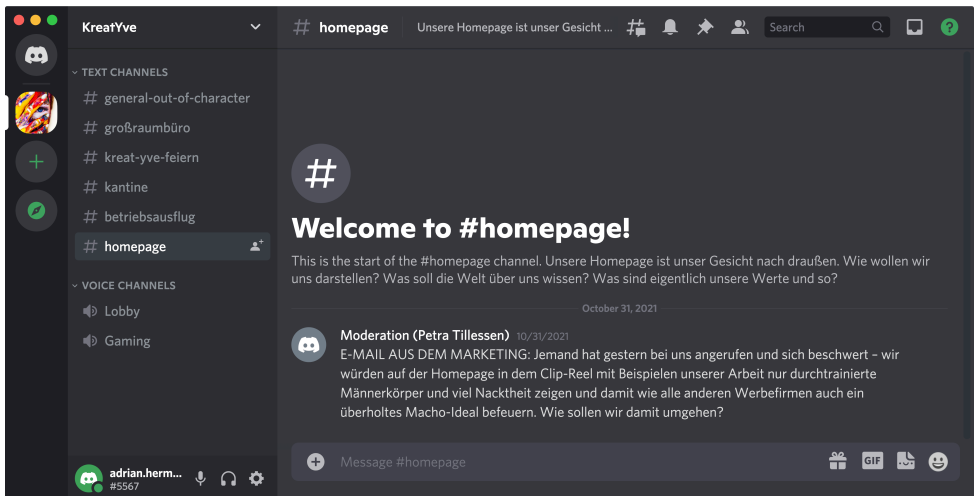


Abb. 2: Screenshot des #homepage Channels für das Spiel KreatYve! mit einem Prompt.

Während des Spiels kommunizieren die Spielenden auf dem dafür eingerichteten Discord-Server, auf dem sie sich mit einem selbst gewählten Alias („Nickname“) bewegen und am Spiel teilnehmen können. Dies erwies sich als ein großer Vorteil gegenüber Präsenzspielen, da durch diese Alias-Möglichkeit ein hohes Maß an Anonymität erreicht werden kann. Es tritt zeitweise in den Hintergrund, dass man es mit Kommiliton*innen im Seminar zu tun hat, da alle Beteiligten in gewissem Sinne hinter ihrem Alias ‚verschwinden‘ und auch nur über ihre Textnachrichten sichtbar sind. Zusätzlich kann von einer passiven Teilnahme (Beobachtungsrolle) während des Spielverlaufes in eine aktive Teilnahme gewechselt werden: Studierende, die sich gegen eine Beteiligung am Spiel entschieden haben oder die Möglichkeit der Anmeldung verpasst haben, können sich ebenfalls einen – durch einen selbst gewählten „Nickname“ anonymisierten – Discord-Account für das Spiel erstellen und diesen mit einem G (für Gast) kennzeichnen. Mit diesem Account können sie jederzeit in die aktive Spielteilnahme wechseln, indem sie sich als Gast am Chat beteiligten. Für diese Rolle stünden dann zwar keine vorbereiteten Charakterbeschreibungen zur Verfügung, die Teilnehmenden könnten sich aber während des Spiels selbst einen Hintergrund für ihre Figur ausdenken.

Auch in *KreatYve!* hat die Spielleitung im Verlauf des Spiels die Möglichkeit, den

EMPORT

Mittlerweile wird ja jede Werbung bis ins kleinste Detail ausdiskutiert. Man kann Dinge auch totreden! Werbung soll vor allem Lust auf die Produkte machen und das macht sie, indem sie ansprechende Emotionen weckt. Dafür braucht man Bilder und Texte, an die die Leute anschließen können. Da muß man auch mal mit Stereotypen arbeiten können, ohne daß die Leute dauernd Angst haben, jemandem auf die Füße zu treten! Wir erstellen hier doch keine Doktorarbeiten! Und als Team sind wir gern offen für alle und alles. Aber unsere Identität als Marke dürfen wir deshalb doch trotzdem nicht aus den Augen verlieren!

ROLLE IM BÜRO Du bist erfolgreiche*r Projektmanager*in bei KreatYve. Dabei geht es Dir immer darum, die Fäden so zusammen zu halten, daß sich der Fingerabdruck der Agentur erkennen läßt. Die unterschiedlichen Ideen lassen sich erfolgreich eben nur über eine gute Orientierung zusammen bringen – und so lassen sich dann auch gelungene Werbekampagnen erstellen. Für diese Arbeit bist Du nicht umsonst von allen anerkannt. Und hattest im übrigen nie das Gefühl, nach Deinen privaten Belangen beurteilt zu werden, sondern danach, was Du kannst.

AUSSERHALB DER ARBEIT engagierst Du Dich für die Anerkennung queerer Menschen im Fußballverein. Da ist echt noch viel zu tun! Überhaupt in der Gesellschaft – und es geht hier nicht einfach darum, noch irgendwelche Buchstaben oder Sternchen an die Wörter zu hängen – damit allein ist niemandem geholfen. Das muß aber insgesamt gesellschaftlich alles positiver und lockerer überkommen, sonst werden wir doch nur problematisiert.

ANTRIEB: Mal die Kirche im Dorf lassen.

Du heißt _____

KreatYve! – Beispiele für Prompts

Channel #großraumbüro

E-MAIL AUS DEM VORSTAND: Das Büro wird ab 1. Januar neu organisiert. Es sitzen ab dann immer vier Leute zusammen an einem Tischquadrat. Der Vorstand will wissen: Worauf muss bei der Reorganisation noch geachtet werden?

E-MAIL AUS DER PERSONALVERWALTUNG: Unser Stil: casual aber nicht sloppy! Auch wenn es bis in den frühen November hinein häufig sehr warm und sonnig war, würde der Vorstand doch bitten, professionell und angemessen gekleidet ins Büro zu kommen. Aber: Crazy Christmas Sweaters sind kein Problem. Und über kurze Hosen und Flip-Flops kann dann im Sommer wieder diskutiert werden.

Channel #Kantine

E-MAIL AUS DER KANTINE: Die Kantine würde gerne einen Tag pro Woche – am besten freitags – komplett auf Fleisch verzichten und nur vegetarische und vegane Gerichte servieren. Bevor das eingeführt wird, würden sie allerdings gerne Rückmeldungen dazu erhalten.

E-MAIL AUS DER KANTINE: Die Kantine würde gerne nachhaltiger werden und nur noch lokale und saisonale Produkte servieren. Da dadurch aber die Kosten erheblich steigen, bedeutet das, dass die neue Barista-Kaffeemaschine nicht angeschafft werden kann.

E-MAIL VOM VORSTAND: Wir haben einen neuen lukrativen Auftrag von Pepsi bekommen, aber es gibt einen kleinen Haken: wir dürfen in der Kantine leider keine Coca Cola mehr anbieten. Wir hoffen, dass Pepsi auch OK ist!

Channel #homepage

E-MAIL AUS DEM MARKETING: Jemand hat gestern bei uns angerufen und sich beschwert – wir würden auf der Homepage in dem Clip-Reel mit Beispielen unserer Arbeit nur durchtrainierte Männerkörper und viel Nacktheit zeigen und damit, wie alle anderen Werbefirmen auch, ein überholtes Macho-Ideal befeuern. Wie sollen wir damit umgehen?

Austausch auf den thematischen Kanälen mit (vorbereiteten oder spontanen) Nachrichten, sogenannten „Prompts“, zu beeinflussen (→ KASTEN: Beispiele für Prompts). Diese stellen eine Adaptation der „Erinnerungen und Materialien“ aus *Pop!* dar.

Für den Einsatz im Seminar und um den anonymisierten Charakter der Kommunikation zu verstärken, wurde für *KreatYve!* auf einen sich dem schriftlichen Austausch anschließenden Videochat *in character* verzichtet. Nach einer Pause erfolgt dagegen auch bei *KreatYve!*, wie bei allen Lehrspielen, eine Reflexionsphase. Gerade der weitgehend anonymisierte, schriftlich-digitale Austausch über Discord bietet die Möglichkeit, ihn im Anschluss als selbst erstelltes Übungs-/ Forschungsobjekt über das gesamte Seminar hinweg zu nutzen und durch Seminarlektüre und Diskussionen veränderte Fragen und Perspektiven der Seminarteilnehmenden an ihm sichtbar zu machen (vgl. → TEXT 7).

Für den Wechsel zwischen Spiel- und Reflexionsphase

erwies es sich als sehr hilfreich, zwei so unterschiedliche digitale Räume wie Zoom und Discord nutzen zu können. Der Discord-Server diente als

spielerischer Zwischenraum, für die Reflexion kehrten wir zum Zoom-Seminarraum zurück. Dieser Wechsel unterstützte die Herstellung einer Distanz zum Spiel.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Weg von *Pop!* über *Bücherfreunde!* zu *KreatYve!* gut illustrieren kann, wie sich Inspirationen aus der Umsetzung analoger Spiele in den digitalen Raum auch für die universitäre Lehre nutzbar machen lassen.

Endnoten

- 1 Die Anthologie kann unter <https://pelgranepress.com/product/honey-hot-wax/> oder <https://www.drivethrurpg.com/product/321495/Honey--Hot-Wax-An-Anthology-of-Erotic-Art-Games> erworben werden. Die Verwendung der Spielmechaniken erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Designerin Alex Roberts (@muscularpikachu).
- 2 Diese nicht publizierte Online-Variante wurde u.a. bei der Online-Convention der 3W6 Rollenspiel Community im September 2020 (<https://www.3w6-podcast.com/3w6con-2020>) als Spieltest angeboten. Diese Version diente als Grundlage unserer eigenen Varianten des Spiels.
- 3 Discord ist eine Chat-Plattform, die auf sogenannten „Servern“ neben einem Audio- und Video-Chat vor allem die Möglichkeit einer Kommunikation in thematischen Kanälen („Channels“) sowie über Direktnachrichten zwischen Benutzer*innen bietet. Auch lassen sich Elemente des eigenen Accounts, wie Anzeigename und Profilbild, sehr leicht anpassen. Es könnten aber auch beliebige andere Chat-Plattformen wie Slack oder RocketChat mit einem ähnlichen Funktionsumfang für diese Art des Online-Spiels genutzt werden.

Literatur

Hermann, Adrian und Gerrit Reininghaus. 2021. „Beyond the Character Sheet: ‚Character Keepers‘ as Digital Play Aids in the Contemporary Indie TRPG Community“, *Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 2. <https://jarp.net/> [im Erscheinen].

9 **Live Action Online Games (LAOGs) als Impulsgeber für die digitale Lehre**

Gerrit Reininghaus und Adrian Hermann

Einer der zentralen Ausgangspunkte in der Konzeption des Projekts RE/THINK/WORK/MEDIA³ (vgl. → TEXT 1) und des Vorschlags der Einrichtung eines *Collaborative Humanities Research and Teaching Lab* war es, dass Universitäten und Wissenschaftler*innen in der gegenwärtigen Situation kreative Lösungen zum Transfer von Präsenzaktivitäten in den virtuellen Raum entwickeln könnten, indem sie jenseits ausgetretener Pfade nach Inspiration suchen. So lässt sich in kollaborativen Online-Kulturen wie der gegenwärtigen Video-Streaming und Gaming-Kultur (etwa auf der Plattform Twitch) beobachten, wie innovative Formen virtueller Zusammenarbeit und komplexe Arrangements im Umgang mit dem Medium der Videokonferenz ausprobiert werden. Beispielsweise im Kontext von *Actual Play*-Produktionen von Tisch-Rollenspielen (*tabletop role-playing games*; vgl. White et al. 2018) werden eine Vielzahl von Informationsebenen in einem Videostream übereinander gelegt und miteinander verbunden (Taylor 2018, 73–80, 252–262; Blau 2021, 40). Ein Lernen aus solchen Bereichen könnte auch für die universitäre Lehre und Forschung von Relevanz sein.

Gleichermaßen interessant in ihrem experimentellen Charakter sind vermutlich Entwicklungen im Bereich des Off-Theaters sowie besonders im Kontext des Transfers von Elementen des Live-Rollenspiels in die Form der sogenannten *Live Action Online Games* (LAOGs) (Reininghaus 2019 [2018]; für eine Übersicht über einige aktuelle Spiele siehe Reininghaus 2020). Die Art und Weise, wie hier spielerisch mit den Möglichkeiten der Kommunikation über Videokonferenzen, Voice-Chats und geteilte Live-Kollaborations-Software (wie Google Drawings oder Google Sheets)

umgegangen wird, ebenso wie die in diesem Zusammenhang entwickelten Formen von Publikumpartizipation und digitalem Informationsmanagement, könnten als Inspiration dienen, Formen der gemeinsamen Arbeit, des Diskutierens und Schreibens, auch im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und Lehre neu zu überdenken. Möglicherweise lässt sich hier etwas für die Konstruktion von „Architekturen digitaler Lehre“ und die Herstellung von Momenten intellektueller Intensität in Interaktion lernen (vgl. → TEXTE 12, 1).

Vom Tisch- und Live-Rollenspiel zum *Live Action Online Game* (LAOG)

Sogenannte Tisch- oder *Pen & Paper*-Rollenspiele, insbesondere aber Live-Rollenspiele (*live-action role-playing games*, LARPs; vgl. Harviainen et al. 2018), werden gemeinhin als durch und durch analoge Aktivitäten angesehen. Man trifft sich, um – an einem Tisch sitzend oder in Kostüm auf einer Burg oder in einem Wald herumstreifend – gemeinsam eine fiktionale Geschichte in einer fantastischen Welt zu erleben. Gerade für diese Formen des Spiels, und insbesondere im Fall des LARP, erscheint eine körperliche Kopräsenz aller Teilnehmenden unverzichtbar. Schließlich geht es genau um die direkte Begegnung mit anderen Menschen auf allen Ebenen sinnlicher Wahrnehmung, was diese Art der spielerischen Freizeitgestaltung vielleicht auch von anderen Formen, wie etwa dem gemeinsamen Computerspiel – sei es im Mehrspielermodus in der Kleingruppe oder im Rahmen von *massively multiplayer online games* (MMOGs) wie *World of Warcraft* – unterscheidet.

Bereits vor der pandemiebedingt veränderten Situation, dass diese Art von Aktivitäten nun entweder gar nicht mehr stattfinden konnten oder in einer Weise neu erfunden werden mussten, die ‚corona-kompatibel‘ war, also in den meisten Fällen online und medial vermittelt stattfinden musste, hatte sich in beiden Bereichen, also im Kontext des klassischen Tisch-Rollenspiels wie auch des Live-Rollenspiels, eine rege Debatte um Formen der Online-Umsetzung dieser Art des Spiels entwickelt (vgl. Hedge und Grouling 2021). Diese hat natürlich seit März 2020 noch einmal stark an Fahrt aufgenommen.

Auch von kollaborativen *Do-it-yourself*-Kulturen die im Transfer analoger Formen des Tisch-Rollenspiels in den digitalen Raum entstanden sind (vgl. Hermann und Reininghaus 2021), ließe sich möglicherweise einiges für die universitäre Lehre lernen. Hier soll aber nun vielmehr das Live-Rollenspiel bzw. dessen Re-Interpretation als *Live Action Online Game* (LAOG) im Zentrum stehen. Denn vielleicht wird gerade hier eine Art und Weise sichtbar, über eine Nutzung des digitalen Raums ‚mit allen Sinnen‘ nachzudenken, welche die kollaborative Arbeit in Universität und Wissenschaft inspirieren kann. Wie übersetzt man eine Form des Spiels, die

so entscheidend auf leibliche Kopräsenz setzt, in den digitalen Raum? Was ist dabei zu berücksichtigen? Und welche Aspekte erweisen sich, in der Reflexion über solche Übersetzungsfragen, dann überhaupt als zentrale Charakteristika dieser Art des Spiels? Zumindest einige kurze Antworten auf diese Fragen möchten wir hier anreißen.

Vor einigen Jahren hat einer der beiden Autoren dieses Textes für neuartige Formen des Live-Rollenspiels im digitalen Raum den Begriff *Live Action Online Game* (LAOG) geprägt (Reininghaus 2019 [2018]), welcher Spiele bezeichnen soll, die spezifisch für das Online-Spiel entwickelt wurden und dieses Medium und seine Potentiale für kreatives Design so vollständig wie möglich in Anspruch nehmen.¹

Wie in diesem ursprünglich 2018 veröffentlichten „Manifesto“ nachzulesen ist, sollten LAOGs nicht als eine Art schwacher Abklatsch des Live-Rollenspiels vor Ort verstanden werden – auch wenn sie vielleicht entstanden sein mögen aus dem Bedürfnis heraus, auch in solchen Situationen dieses Hobby zu pflegen, in welchen ein Spiel in körperlicher Kopräsenz nicht möglich ist. Vielmehr können sie aufgefasst werden als eine eigene Form des Rollenspiels, designt für den virtuellen Raum. Sie laufen zumeist – aber nicht immer – unter Nutzung der Technologie der Videokonferenz ab (sowie je nach Spiel unter Verwendung weiterer Kommunikationskanäle) und ermöglichen einen Austausch mit Spieler*innen auf der ganzen Welt. Auch lassen sich im Design von LAOGs für den digitalen Raum viele Mittel der kreativen Gestaltung einer Spielsituation sowie Formen des Umgangs miteinander neu denken, beispielsweise im Blick auf Zugänglichkeit (*accessibility*) und Sicherheitstechniken (vgl. → TEXTE 2, 7).

Aber auch im Spieldesign selbst, den Settings und Mechaniken, ergeben sich über die Nutzung unterschiedlicher Technologien sowie des digitalen Raums neue Möglichkeiten, Dinge relativ einfach umzusetzen, die in Präsenz höchst kompliziert zu organisieren wären. Wir möchten dies nur kurz an einem Beispiel illustrieren: Das 2019 von Gerrit Reininghaus veröffentlichte LAOG *Last Words*.

Asymmetrische Kommunikation im digitalen Raum in *Last Words*

In diesem Spiel geht es um einen unerwarteten und tragischen Todesfall, der zwei Menschen voneinander getrennt hat, die sich noch etwas zu sagen hatten. Eint Engel versucht, der Toten Frieden zu bringen, indem hen in den Träumen des Lebenden auftaucht.² Zentrales Charakteristikum des Spiel ist die Nutzung eines asymmetrischen Kommunikationsarrangements. Verwendet werden eine Videokonferenz, ein Sprachtelefonat und ein geteiltes Online-Zeichenbrett (→ ABBILDUNG 1).

Die *Tote* sieht nichts, spielt im Dunklen und hört die anderen nur über die Videokonferenz, in welcher sie einzig über ein Foto des gespielten Charakters zu sehen ist. Der *Lebende* ist der Einzige mit eingeschalteter Kamera, sieht in der Videokonferenz aber nur sich selbst, das Foto der Verstorbenen und die Zeichnungen des Engels (die in die Videokonferenz geteilt werden). Er zeichnet zur Kommunikation mit diesem auch selbst, hört aber über keinen der Kanäle etwas. Der *Engel* zeichnet auf das Online-Zeichenbrett, hört die Tote über das Sprachtelefonat (über das er nicht antworten kann) und sieht in der Videokonferenz die Kamera des Lebenden und das Foto der Toten, hört aber über diesen Kanal nichts.

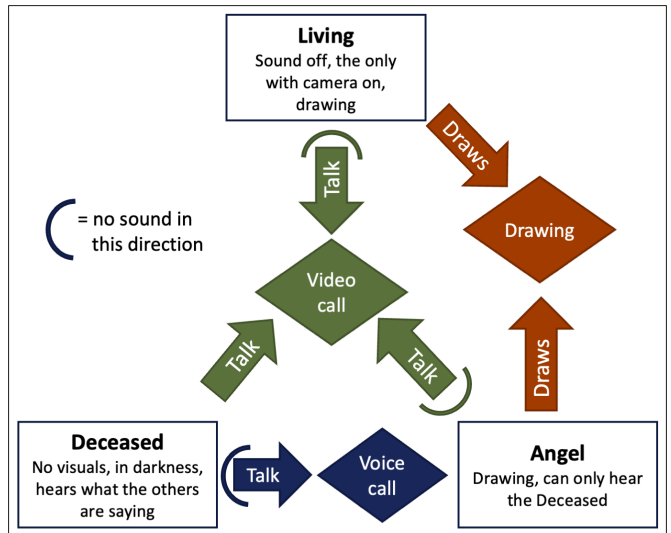


Abb. 1: Asymmetrisches Kommunikationsarrangements im LAOG Last Words (Reininghaus, 2019).

Diese komplexe asymmetrische Einrichtung eines digitalen Raums erzeugt im Spiel eine stark immersive, intensive Erfahrung einer virtuellen Kommunikation zwischen Lebenden und Toten. Das Beispiel verweist vor allem darauf, wie komplex die Kommunikationsmöglichkeiten einer Videokonferenz und weiterer Kollaborationssoftware genutzt werden könnten, etwa um eine spezifische (Lehr-)Architektur im digitalen Raum einzurichten.

Kommunikationsformen und -plattformen des LAOG

In den meisten Fällen stellt eine Videokonferenz den kommunikativen Kern eines LAOG dar. Diese Form der Kommunikation ermöglicht den Einsatz einer Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten: der Stimme mit all ihren Nuancen, der Mimik, des Bildhintergrunds sowie weiterer Kommunikationskanäle wie eines parallel von der Software angebotenen Chats, Emoticons oder andere Zeichen (Handheben, Zustimmung etc.). Sichtbar sind die Teilnehmer*innen entweder parallel in einer Galerieansicht oder über einen automatisierten Fokus auf die gerade sprechende Person.

Virtuelle Hintergründe und ähnliche Formen, das eigene Videobild zu beeinflussen, die in gegenwärtiger Videokonferenzsoftware nun sogar ohne Verwendung eines Green-Screens relativ gut funktionieren, stellen dabei eine eigene Ausdrucksdimension dar. Auch ermöglichen viele Chat-Funktionen nicht nur einen allgemeinen Chat, sondern auch den Austausch von Direktnachrichten mit anderen Teilnehmer*innen, was ‚geheime‘ Kommunikation ermöglicht. Das eigene Mikrofon lässt sich stummschalten und die Kamera ausschalten, was die Person, welche die Konferenz eingerichtet hat, auch für andere tun kann.

Die Vielfalt der Videokonferenzplattformen – trotz der Dominanz von Zoom während der Corona-Pandemie, besonders im universitären Bereich – erfordert es, dass Designer*innen von LAOGs genau überlegen müssen, ob die Verwendung einer Funktion, welche nicht jede Software anbietet, eine gute Idee ist, da so die Möglichkeit, das Spiel zu spielen, eng mit einer spezifischen Plattform und deren Zukunft verknüpft wird.

Neue Formen der Videokommunikation, die im Kontext der Wissenschaft bisher vor allem für soziale Zusammenkünfte bei Tagungen zum Einsatz gekommen sind, sind räumliche Chat-Plattformen wie Gather, SpatialChat und Wonder, die einen zweidimensionalen Raum abbilden, in welchem sich die Nutzer*innen bewegen.³ Sobald sich zwei oder mehr Personen im selben Teil des virtuellen Raums befinden oder sich ihre Avatare auf eine bestimmte Distanz angenähert haben, wird eine Videoverbindung zwischen ihnen aufgebaut. Auf manchen Plattformen verändert sich auch die Tonlautstärke je nachdem, wie weit die Avatare von einander entfernt sind.

Für komplexere Kommunikationsaufbauten bietet etwa die Plattform Discord, die wir in der Abteilung auch bereits für Lehrspiele eingesetzt haben (vgl. → TEXT 8), eine einfache Möglichkeit, mehrere Text-, Sprach- und Videochannels in einer virtuellen Raumarchitektur zu verbinden. Onlinespiele und LAOGSs, die Discord oder ähnliche Plattformen als Grundlage ihres Designs wählen, nutzen diese Kanäle beispielsweise für eine Repräsentation verschiedener (virtueller oder realweltlicher) Orte sowie um Spieler*innen thematisch oder in ihren Rollen im Spiel zu unterscheiden. Die prominenteste Form des LAOG-Designs ist jedoch weiterhin die Nutzung einer einfachen Videokonferenz.

Drei Formen des LAOG: *diegetische, unsichtbare und metaphorische* Nutzung von Videokonferenzen

In einem ersten Versuch einer Typologie lassen sich gegenwärtig zumindest drei Formen des LAOG unterscheiden, je nachdem wie sie die verfügbaren Kommunikationskanäle, insbesondere die Videokonferenz, nutzen.

Diese wird eingesetzt als *diegetische*, als *unsichtbare* oder als *metaphorische* Videoverbindung (Reininghaus 2021).

In einigen LAOGs, wie z.B. in dem bereits 2013 veröffentlichten *ViewScream* (vermutlich eines der ersten Spiele seiner Art), ist die Videokonferenz ein *Teil der Diegese*, also der erzählten Welt. Dies bedeutet, dass sich die Charaktere in der Spielwelt selbst ebenfalls in einer fiktiven Videoschaltung befinden, ebenso wie die Spieler*innen in der Realität. In *ViewScream* sind sie Crew-Mitglieder eines abstürzenden Raumschiffs, die sich in unterschiedlichen Bereichen des Schiffs befinden und über das bordeigene Kommunikationssystem miteinander verbunden sind. Die LAOG-Adaptation des Spiels *So Mom I Made This Sex Tape* findet dagegen im Setting eines Videoanrufs zwischen weiblichen Familienmitgliedern statt, was es beispielsweise nahelegt, im Spiel tatsächliche oder vorgegebene Probleme mit der Technik als Teil der Fiktion zu behandeln (die Großmutter findet den Button für das Einschalten des Mikrofons nicht etc.). In *Winterhorn*, einem LAOG über geheime Sitzungen von Mitarbeitenden eines Ministeriums für Staatssicherheit können diese Treffen ‚realistisch‘ als Online-Meetings simuliert werden, wie wir spätestens seit der Pandemie wissen. Aber auch noch stärker in ein fiktionales Setting eingebunden, kann die Videokonferenz diegetisch verstanden werden, beispielsweise als Kommunikation über magische Kristalle in einer Fantasywelt.

Eine zum Teil von erfahrenen LARP-Teilnehmenden hinsichtlich des Online-Spiels vorgebrachtes Argument, dass eine Videokonferenz unbedingt immer diegetisch eingebunden sein sollte, weil sie sonst die Immersion breche, ist insofern interessant, als dass ja im Bereich des LARP eine Vielzahl anderer ‚Metatechniken‘ etabliert sind (Polsterwaffen, das Ignorieren von Menschen mit verschränkten Armen als wären sie nicht anwesend etc.). Das sich Einlassen auf eine fiktionale Situation (*suspension of disbelief*) ist sicherlich komplex, aber die Videokonferenz als Kommunikationshilfsmittel unterscheidet sich dabei nicht von anderen Metatechniken, welche LARPs – oder eben LAOGs – möglich machen. Zu diesen gehören (zum Glück mittlerweile fast überall etabliert) auch Sicherheitstechniken (vgl. → TEXTE 2, 7), welche zwar die Immersion brechen können, aber dennoch als ein essentieller Bestandteil von LARPs und Rollenspielen überhaupt verstanden werden sollten.

LAOGs, welche die Videokonferenz dagegen nicht als diegetischen Videoanruf einsetzen, sondern diese *als ‚unsichtbar‘ in den Hintergrund treten lassen*, können als ein zweiter Typus verstanden werden. Ähnlich wie im LARP bestimmte Metatechniken eingesetzt werden, ohne in der Fiktion als solche thematisiert zu werden – seien es Schaumstoffbälle als gezauberte ‚Feuerbälle‘ oder eine Vereinbarung darüber, dass sexuelle Interaktion zwischen Spielenden über die Metatechnik *Ars Amandi* durch

Berührungen der Arme repräsentiert wird – kann auch die Videokonferenz in dieser Weise als unsichtbar behandelt werden. So etwa in *The Election of the Wine Queen*, einem LAOG in welchem die Spieler*innen u.a. Szenen in einem Festzelt spielen. Zum einen legt das Spiel hier also fest, dass sich in der fiktionalen Situation alle Spielenden in einem Raum befinden (womit ein klarer Unterschied zu einer diegetischen Verwendung der Videokonferenz sichtbar wird, welche meist die Isolation der Charaktere betont). Im Verlauf des Weinfests lässt sich so ‚vergessen‘, dass sich jede*r Einzelne alleine vor einem Computer befindet. Zum anderen schalten in diesem Spiel beispielsweise diejenigen, welche in einer fiktiven Szene gerade nicht anwesend sind, ihre Kameras aus, können aber gleichzeitig über Geräusche (Wein einschenken, Gläser klirren lassen etc.) zur gemeinsamen Atmosphäre beitragen. Innere Monologe werden über eine Art ‚Videotagebuch‘ dargestellt. Während dieser Szenen hat nur die gerade sprechende Person ihre Kamera eingeschaltet.

Um ein weiteres mögliches Beispiel zu nennen: ein Ausblenden der Videokonferenzsituation ließe sich ebenso etwa im Kontext eines Spiels vorstellen, in welchem die Atmosphäre eines Schlafsaals hergestellt werden soll, man also die anderen atmen hört, sie aber ansonsten im Dunkel ihres Kamerabilds nur erahnen kann. Im LAOG *The Bathhouse* wird dagegen mit ausgeschalteter Kamera gespielt, während die Spielenden jeweils zuhause in ihrer Badewanne liegen. Sie spielen den gemeinsamen Besuch eines Badehauses nach. Dabei ist das Etablieren von diegetischen Fakten wesentlicher Teil des Spiels. „Oh, dein Badeöl duftet ja vorzüglich“ oder „Reichst du mir mal das Handtuch“ sind Beispiele für solche Interaktionen.

Die Videokonferenz kann allerdings auch – das wäre der dritte Typus – *metaphorisch interpretiert werden* bzw. in ihre essentiellen Bestandteile zerlegt werden, welche dann für das Spieldesign re-interpretiert und als Spielmechaniken eingesetzt werden. Dies ist der Fall im bereits erwähnten *Last Words*, in welchem die Kommunikationskanäle einer Re-Interpretation durch das Setting des Spiels – der Kommunikation zwischen Lebenden, Toten und Engeln – untergeordnet werden. In *Makeup Moments* bereitet sich eine Gruppe von Freund*innen oder Kolleg*innen auf eine große Veranstaltung vor und schminkt sich dafür. Die Spieler*innen nutzen ihre Kamera dabei als einen Spiegel, hinter welchem die anderen Spielenden sie allerdings als Publikum beobachten können. Gleichzeitig wird hier die Webcam der Videokonferenz, über die man sich normalerweise anderen zeigt, so re-interpretiert, dass sie primär dazu dient, sich selbst zu betrachten. In *The Batcave* stellt die Gruppe der Spielenden eine Familie von Fledermäusen dar, die eine neue Heimat suchen. Dieses LAOG nutzt dazu eine Funktion der Software Zoom, die es ermöglicht, das eigene Kamerabild um 180 Grad auf den Kopf zu drehen.⁴ Die Spieler*innen ‚hängen‘ somit von der Decke.

LAOGs und die universitäre Lehre und Forschung

Die hier nur kurz vorgestellte Typologie von LAOGs und das in ihr implizierte Nachdenken über das Medium der Videokonferenz kann, so hoffen wir, als Inspiration dienen, diese Kommunikationstechnologie nicht einfach nur als Medium der Vermittlung von Informationen zu nutzen. Vielmehr wäre darüber nachzudenken, welche vielfältigen und kreativen Möglichkeiten eines Einsatzes entsprechender Software und unterschiedlicher digitaler Plattformen es in Lehre und Forschung geben könnte.

Auch setzen natürlich nicht alle LAOGs auf das Medium der Videokonferenz. So gibt es Beispiele, bei welchen das Spiel darin besteht, sich gegenseitig Lieder zu schicken (*Radio Silence*), nur über Textnachrichten zu kommunizieren (*Alice is Missing*) oder über Instagram als Yoga-Model Fotos von Yoga-Posen sowie positive Kommentare auszutauschen (*#instayoga*). Und Designwettbewerbe wie die „Golden Cobra Challenge“ (<http://www.goldencobra.org/>) der Freeform-LARP Szene, die zunächst 2019 eine eigene Kategorie für LAOGs eingeführt hatte und seit 2020 nun praktisch ausschließlich Einreichungen akzeptiert, die für ein Online-Spiel ausgelegt sind, stellen sicher, dass sich auch in Zukunft eine Vielzahl von kreativen Anregungen im Design solcher Spiele finden lassen werden. Aus religionswissenschaftlicher Sicht sicherlich noch einmal besonders interessant sind die zahlreichen Beiträge des diesjährigen Wettbewerbs, welche auf die Aufforderung reagiert haben, Spiele mit dem spezifischen Thema „minority religious experience“ zu konzipieren (<http://www.goldencobra.org/submissions2021.html>).

Neben einer Inspiration für den konkreten Ablauf von digitalen Lehrveranstaltungen und Lehrspielen (vgl. → TEXTE 7, 8) sowie für die in diesen zugrunde gelegten „Architekturen der Lehre“ (vgl. → TEXT 12), wäre darüber hinaus auch vorstellbar, Aspekte von *Medienkompetenz* über eine theoretische Diskussion, das Design und die praktische Nutzung von LAOGs im universitären Unterricht zu vermitteln. Zum Verständnis dessen, wie Videokonferenzsoftware, Instant Messaging, Internettelefonie und digitale Kommunikationsplattformen wie Discord oder Slack je spezifische mediale Strukturen der Kommunikation erzeugen, könnte ein auf solche Fragen fokussiertes Seminar viel beitragen. Sowohl synchrone und asynchrone wie auch symmetrische und asymmetrische Kommunikationsverhältnisse ließen sich so in spielerischer Form theoretisch verstehen, komplex modellieren und praktisch erfahren.

Aber auch im Kontext kollaborativer geisteswissenschaftlicher Forschung, die spätestens in Folge der Corona-Pandemie nun endgültig vor der Frage steht, wie sie sich unter Bedingungen von Digitalität als „dominante[m] kulturelle[n] Raum“ (Stalder 2021, 4) zukünftig verstehen möchte, könnte

eine Beschäftigung mit LAOGs als Beispiel einer kollaborativen Online-Kultur große Potentiale entfalten. Diese Spiele und die sie hervorbringende Kultur bieten ein konkretes Muster dafür, wie sich in gesellschaftlichen Bereichen jenseits der Wissenschaft genuin digitale intellektuelle Umgebungen entwickeln, deren Werkzeuge, ästhetische Strategien und Formen der Wissensproduktion auch die Herstellung intellektueller Intensität in der geisteswissenschaftlichen Forschung und Lehre zu inspirieren in der Lage wären. Wie dies konkret aussehen könnte, wird an anderer Stelle in diesem Bericht skizzenhaft angedacht (vgl. den Schluss von → TEXT 2).

Insgesamt sehen wir im bisher selbst innerhalb der breiteren *game studies* nur wenig prominenten Feld der *analog game studies* (Trammell, Waldron und Torner 2016 [2014]; Torner 2021) ein großes zukünftiges Potential für eine Reflexion digitaler Verhältnisse in der Wissenschaft. Dies insbesondere deswegen, weil wir es hier mit einem Kontext zu tun haben, der seinen Kern – ähnlich wie die Geisteswissenschaften – in analogen Formen des leiblichen Zusammentreffens sieht, sich gleichzeitig aber wie der Rest der Gesellschaft in den letzten Jahren unter Bedingungen der Digitalität grundlegend transformiert hat. Auch analoge Spiele sind heute daher nicht nur in ihrer Herstellung und ihrem Vertrieb, sondern oftmals bis hin zu den konkreten Spielsituationen eng eingebunden in digitale Verhältnisse – von vielfältigen Formen hybriden Spieldesigns ganz zu schweigen. Es wäre daher auch denjenigen (Geistes-)Wissenschaftler*innen, die einem spielerischen Umgang mit der eigenen Arbeit sonst eher wenig abgewinnen können, angeraten, sich einmal auf die hier beschriebenen Spiele einzulassen.

Endnoten

- 1 In den folgenden Abschnitten werden Teile eines ursprünglich auf Englisch unter dem Titel „Three Forms of LAOGs“ erschienenen Artikels (Reininghaus 2021) in Übersetzung und Paraphrase wiedergegeben. Die ausführliche Fassung findet sich unter <https://nordiclarp.org/2021/05/27/three-forms-of-laogs/>.
- 2 Im Geist des diesen Text und den gesamten Bericht kennzeichnenden Ausprobierens werden in der Beschreibung der Rolle „Engel“ nicht-binäre Pronomen und Artikel nach dem NoNa-System verwendet (<https://geschlechtsneutralesdeutsch.com/das-nona-system/>).
- 3 Gather (<https://www.gather.town/>), SpatialChat (<https://spatial.chat/>) und Wonder (<https://www.wonder.me/>) sind Plattformen, die von sich behaupten, bestimmte Einschränkungen klassischer Videokonferenzen überwinden zu können. Dies lässt sich bereits an ihren Selbstbeschreibungen erkennen: „A better way to meet online“, „In-person virtual meetings“ oder „Online gatherings

that are fun“. Es bleibt abzuwarten, ob sich dieses Format in der (geistes-)wissenschaftlichen Kooperation in gleicher Weise durchsetzen wird, wie die nun ubiquitäre Videokonferenz. Im Bereich des LAOG sind Spieldesigner*innen bereits dabei, sich diese Technologien zunutze zu machen. Siehe beispielsweise die folgende Anleitung für den Einsatz von Gather für LARPs, in welcher auch eine Adaptation des LARP-Szenarios *The Barbecue* behandelt wird: https://docs.google.com/document/d/1-JSC5-_LgyynORRR1n6wQaz0CvLf_FI2S_H8Fhvz-Ik.

- 4 Die Funktion, das eigene Kamerabild zu rotieren, wird für Zoom beispielsweise hier ausführlich beschrieben: <https://support.zoom.us/hc/de/articles/115005859366>.

Literatur

Blau, Julia J.C. 2021. „Birth of a New Medium or Just Bad TV? Framing and Fractality of Actual Play“. In *Watch Us Roll: Essays on Actual Play and Performance in Tabletop Role-Playing Games*, hg. von Shelly Jones, 32–53. Jefferson: McFarland.

Harviainen, J. Tuomas et al. 2018. „Live-Action Role-Playing Games“. In *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, hg. von José P. Zagal und Sebastian Deterding, 87–106. New York: Routledge.

Hedge, Stephanie und Jennifer Grouling (Hg.). 2021. *Roleplaying Games in the Digital Age: Essays on Transmedia Storytelling, Tabletop RPGs and Fandom*. Jefferson: McFarland.

Hermann, Adrian und Gerrit Reininghaus. 2021. „Beyond the Character Sheet: ‚Character Keepers‘ as Digital Play Aids in the Contemporary Indie TRPG Community“, *Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 2. <https://jarps.net/> [im Erscheinen].

Reininghaus, Gerrit. 2019 [2018]. „A Manifesto for Laogs – Live Action Online Games“. *Nordic Larp*. 14. Juni 2019. Abgerufen am 8. November 2021. <https://nordiclarp.org/2019/06/14/a-manifesto-for-laogs-live-action-online-games/> [ursprünglich veröffentlicht 2018 unter <https://tinyurl.com/laogmanifesto>].

Reininghaus, Gerrit. 2020. „An Overview of Existing LAOGs – Live Action Online Games“. *Alles ist Zahl*. 22. März 2020. Abgerufen am 8. November 2021. <https://alles-ist-zahl.blogspot.com/2020/03/an-overview-of-existing-laogs-live.html>.

Reininghaus, Gerrit. 2021. „Three Forms of LAOGs“. *Nordic Larp*. 27. Mai 2021. Abgerufen am 8. November 2021. <https://nordiclarp.org/2021/05/27/three-forms-of-laogs/>.

Stalder, Felix. 2021. „Was ist Digitalität?“. In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, hg. von Uta Hauck-Thum und Jörg Noller, 3–7. Berlin: J.B. Metzler.

Taylor, T.L. 2018. *Watch Me Play: Twitch and the Rise of Game Live Streaming*. Princeton: Princeton Univ. Press.

Torner, Evan. 2021. „Distinguishing Analog Games“. *Boardgame Historian*. 18. Oktober 2021. Abgerufen am 8. November 2021. <https://bghistorian.hypotheses.org/2030>.

Trammell, Aaron, Emma Leigh Waldron und Evan Torner. 2016 [2014]. „Reinventing Analog Game Studies: Introductory Manifesto“. In *Analog Game Studies*, Bd. 1, hg. von Aaron Trammell, Evan Torner und Emma Leigh Waldron, 1–5. Pittsburgh: ETC Press.

White, William et al. 2018. „Tabletop Role-Playing Games“. In *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, hg. von José P. Zagal und Sebastian Deterding, 63–86. New York: Routledge.

Ludographie

#instayoga. Shawn Roske. 2020. <https://vasistha.itch.io/instayoga>.

Alice is Missing. Spenser Starke. 2020. <https://www.huntersentertainment.com/alice-is-missing>.

Last Words. Gerrit Reininghaus. 2019. <https://docs.google.com/document/d/1IX77hGMyTriUNqBneC9SQi3FloR2Sr2Utxp8BFTlr2Y> [Freie Version]. <https://www.drivethrurpg.com/product/293711/Codex--Melancholy-Jul-2019> [Publikation in *Codex – Melancholy 2*].

Makeup Moments. Gerrit Reininghaus. 2019. <https://docs.google.com/document/d/1Dwj50QNKTOqklzkymw0J81LFetiboXqjzN4g1Zvv9EA>. Freie PDF-Version]. <https://www.drivethrurpg.com/product/289025/Codex--Glamour-2-Jun-2019> [Publikation in *Codex – Glamour 2*].

Radio Silence. Hannah J. Gray. 2020. <https://drive.google.com/file/d/1cySoxb-nF-KISVR287-ABGNZQwcyZwg>. Character Keeper für das Online-Spiel: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Kc57HwSCh538cteG2swYaMppzrZ0lDT_GbBS6sNr3c.

So Mom, I Made This Sex Tape. Gerrit Reininghaus. 2020. <https://mini-larp.de/larp/so-mom-i-made-this-sex-tape-laog-version/>. Ursprüngliches Design von Susanne Vejdemo als *So Mom I Made This Sex Tape* (2017), <https://www.drivethrurpg.com/product/211173/Feminism--A-Nano-Game-Anthology>.

The Batcave. Gerrit Reininghaus. 2020. https://drive.google.com/file/d/17gnR8wxS_1fxc-wMeSvKYkguRbxrgo4. Character Keeper für das Online-Spiel: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Tq7RPHnEnrSnae7q5Fzi_lp1XRrxYDuXlzgeyNLPwCO.

The Bathhouse. Rei England. 2020. <https://huggyrei.it.ch/the-bathhouse>.

The Election of the Wine Queen. Gerrit Reininghaus. 2019. https://drive.google.com/file/d/10B6ZuDINP_-ZEVOhLvdt4s6aFonF9T7m [Freie PDF-Version]. <https://www.drivethrurpg.com/product/284861/Codex--Sunlight-Apr-2019> [Publikation in *Codex – Sunlight*]. Ursprüngliches Design als *Die Wahl der Weinkönigin* von Björn Butzen und Silvia Ochlast (2016). <http://mini-larp.de/larp/die-wahl-der-weinkoenigin/>.

ViewScream. Rafael Chandler. 2016. 2. Auflage. <https://www.drivethrurpg.com/product/187177/ViewScream-2nd-Edition>.

Winterhorn. Jason Morningstar. 2018. <https://bullypulpitgames.com/games/winterhorn/>. LAOG-Version von Gerrit Reininghaus.

World of Warcraft. Blizzard Entertainment. 2014–.

Überlegungen und Konzepte

10 Die *Virtual Fishbowl* als Methode für die Online-Lehre

Adrian Hermann

In den Seminaren im WiSe 2020/21 habe ich in unterschiedlicher Weise versucht, vorhandene hochschuldidaktische Konzepte in einer digitalen Form umzusetzen. In den Veranstaltungen „Mediengeschichte des Dokumentarfilms“ und „Dokumentarfilm als Medium von Gesellschaftskritik“ kam dabei die „Fishbowl“ als Technik der Strukturierung von Diskussionen zum Einsatz. Diese wird in einer Methodensammlung zur Hochschuldidaktik wie folgt charakterisiert: „Bei der Methode ‚Fishbowl‘ wird eine Großgruppe in zwei unterschiedlich große Gruppen aufgeteilt und der Wechsel zwischen Sich-Artikulieren und Zuhören geübt: Eine kleinere, aktive Gruppe bildet einen Innenkreis (die ‚Fische‘) und eine größere, beobachtende Gruppe einen Außenkreis (die Beobachter)“ (Macke, Hanke und Viehmann 2008, Fishbowl).

In beiden Seminaren war somit die zu erbringende Studienleistung so gestaltet, dass die Studierenden sich über den Verlauf des Semesters in zwei der Seminarsitzungen an einer Diskussion als aktive Teilnehmer*innen (‚Fische‘) beteiligen mussten. Je nach Seminar waren Thema der Diskussion ein oder mehrere Texte oder auch ein Dokumentarfilm, mit welchen sich die Studierenden auf die Diskussion vorbereitet hatten. Häufig gingen diese Texte dann über diejenige Lektüre hinaus, mit welcher sich grundsätzlich alle Teilnehmer*innen im Vorfeld des Seminars befassen sollten. In dieser Weise waren diejenigen Studierenden, die von Beginn an eine aktive Rolle in der Diskussion einnehmen sollten, die *Expert*innen*, die ihr größeres Hintergrundwissen in den Austausch einbringen sollten. Im Zentrum standen somit einerseits diejenigen Texte und Dokumentarfilme, welche

alle Studierenden vorbereitet hatten, und andererseits die zusätzlichen Perspektiven, welche sich jeweils aus dem Material ergaben, mit dem sich die Expert*innen beschäftigt hatten.

Unter den an der Universität Bonn herrschenden Bedingungen digitaler Lehre (primär über Einsatz der Videokonferenzsoftware Zoom) lag es nahe, die Unterscheidung zwischen aktivem ‚Innenkreis‘ und beobachtendem ‚Außenkreis‘ dadurch herzustellen, dass die Seminarteilnehmer*innen, welche gegenwärtig aktiv an der Diskussion teilnehmen, dies durch Einschalten ihrer Kamera (und dann ihres Mikrofons) signalisieren, während die beobachtenden Anderen ihre zunächst Kamera ausgeschaltet lassen.

Als Arbeitsform für ein Seminar im digitalen Format hat sich die virtuelle Fishbowl durchaus bewährt, da grundsätzlich eine aktive Beteiligung mehrerer Studierender zu jedem Zeitpunkt der Veranstaltung gegeben ist. Dies ist meiner Ansicht nach ein Vorteil gegenüber reinen Präsentations- und Referatformaten, da diese besonders in einem digitalen Seminar wenig aktivierend wirken und viele Studierende in den ‚Corona-Semestern‘ sowieso einer großen Zahl an passiven, rein rezipierenden Unterrichtsformaten ausgesetzt waren. Die klare Unterscheidung in der Vorbereitung zwischen aktiver Rolle und Beobachtungsrolle erschien zudem für die Studierenden als hilfreich, um die Arbeitsbelastung in der Vorbereitung des Seminars individuell so zu verteilen, dass im Vorfeld klare Anforderungen an die Teilnahme in der jeweiligen Woche erkennbar waren. Eine eigenständige Schwerpunktsetzung innerhalb des jeweiligen Seminars, welche der je gerade aktuellen Lebenssituation – insbesondere unter den Bedingungen der Pandemie – aber auch der Arbeitsbelastung etwa durch andere Veranstaltungen entsprach, war dadurch gut möglich.

Ich möchte hier einige Erfahrungen über den Verlauf der Seminare kurz erwähnen und reflektieren, worauf ich bei einem erneuten Einsatz der Methode voraussichtlich stärker achten würde.

Als kritischste Variable hat sich über den Verlauf der zwei Veranstaltungen die Zahl der Diskutierenden im aktiven Innenkreis erwiesen. Während sich im einen Seminar aufgrund der geringeren Zahl von Teilnehmer*innen eher um die drei bis maximal vier aktiv Diskutierende pro Sitzung im Innenkreis befanden, waren es im anderen Seminar zumeist fünf bis sechs Leute. Dies schien für die Dynamik des Austausches und eine lebhaftere Diskussion einen großen Unterschied zu machen. So musste ich als Lehrender in den kleineren Diskussionsgruppen häufig mit einer Frage oder einem Kommentar zu etwas gerade Gesagtem eingreifen, um die Diskussion wieder in Gang zu bringen. Dies ließ die gesamte Sitzung das eine oder andere Mal eher zu einem Frage-Antwort-Spiel zwischen den Studierenden und dem Lehrenden werden. In den größeren Gruppen hingegen lief das

Gespräch meist ohne meine Beteiligung zwischen den Studierenden ab. Auch wenn sich diese Erfahrung nicht vollständig verallgemeinern lässt, ist es doch sinnvoll, genau auf die Gruppengröße zu achten. Ein Innenkreis von fünf bis sechs Leuten erscheint als ideal, um innerhalb eines Seminars ein angeregtes Gespräch entstehen zu lassen.

Die Unterscheidung zwischen aktiver Rolle und Beobachtungsrolle über ein- und ausgeschaltete Kameras liegt zwar nahe, führt aber zu einer sehr klaren Trennung im virtuellen Raum, welche in ihrer Wahrnehmung auf Seiten aller Beteiligten möglicherweise über die Unterscheidung eines inneren und äußeren Stuhlkreises hinausgeht. Der Wechsel zwischen den Rollen ist somit in dieser Form der *virtual fishbowl* gleichzeitig logistisch leichter als im Präsenzseminar, es hängt aber sehr von der Stimmung in der Gruppe und der konkreten Situation ab, als wie einfach er tatsächlich empfunden wird. Letztlich ist die Unterscheidung zwischen ein- und ausgeschalteter Kamera unter den gegebenen technischen Bedingungen vermutlich dennoch die beste Lösung, verweist aber noch einmal auf die Notwendigkeit einer Reflexion der Architekturen digitaler Lehre (vgl. → TEXT 12).

Das Prinzip der Fishbowl-Diskussion, dass immer auch wieder die Stimmen derjenigen zu Wort kommen, die sonst aus einer Beobachtungsposition dem Gesprächsgang folgen, wurde – so muss selbstkritisch gesagt werden – über den Verlauf der Seminare nur selten erreicht. Woran dies liegt wäre eine weitergehende Frage. Eine Möglichkeit, mit diesem Problem umzugehen, besonders im Kontext eines Seminars, in welchem es ja auch um ein Ausprobieren der entsprechenden Diskussionsrollen geht, wäre es, auch die externe Beteiligung entsprechend als Teil der Studienleistung anzusehen. Dies würde bedeuten, dass jede*r Studierende beispielsweise ein Mal pro Semester diesen Wechsel vollziehen müsste. Da aber eine Beteiligung an der Diskussion im Fishbowl-Format gleichzeitig aus der spontanen Entwicklung des Gesprächs heraus entstehen soll, wäre es wenig sinnvoll, hier eine Vorbereitung eigener Statements oder Ähnliches zu fordern. Vielmehr könnte eine Möglichkeit sein, dass dieser Wechsel didaktisch zu Einübung bestimmter Formen des Beitrags zur Diskussion genutzt wird. Dies würde bedeuten, dass die Aufgabe für alle Seminarteilnehmer*innen etwa sein könnte, mindestens einmal im Semester sich vom Außenkreis in den Innenkreis zu begeben um dort der Gruppe oder einer spezifischen Person eine Frage zu stellen.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Format der Fishbowl-Diskussion gut etabliert ist und in der hochschuldidaktischen Forschung auch ausführlich reflektiert wird (Hertel und Millis 2002, 59–72; Schmidinger 2010, UNHR 2012). Insbesondere durch die neuartigen Bedingungen während der Corona-Pandemie wurde nun auch in verschiedener Hinsicht über einen

Transfer dieser Methode in den virtuellen Raum nachgedacht (Burdett 2020; Giardinetti und Nigri 2020; Muehlensiepen et al. 2021). Einer der Erfahrungsberichte gibt die Einschätzung der Teilnehmenden bezüglich einer *virtual fishbowl* als „refreshing relief from strictly scheduled prerecorded presentations“ wieder und betont die Möglichkeiten dynamischer Interaktion zwischen Publikum und Expert*innen (Muehlensiepen et al. 2021, 675). Es lohnt sich also, dieses Format auch für ein geisteswissenschaftliches Online-Seminar in Betracht zu ziehen.

Literatur

Burdett, Charles. 2020. „How to run a remote virtual Fishbowl discussion“. *Pip Decks*. 20. Juni 2020. Aufgerufen am 8. November 2021. <https://pipdecks.com/blogs/workshop-strategies/how-to-run-a-remote-virtual-fishbowl-discussion>.

Giardinetti, Carlo und Giorgia D. Nigri. 2020. „How to do a Fishbowl Activity in the Virtual Space?“. *barbaracv.com*. 24. August 2020. Aufgerufen am 8. November 2021. <https://www.barbaracv.com/blog/a-virtual-fishbowl/>.

Hertel, John P. und Barbara J. Millis. 2002. *Using Simulations to Promote Learning in Higher Education: An Introduction*. Sterling: Stylus.

Macke, Gerd, Ulrike Hanke und Pauline Viehmann. 2008. *Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen*. CD-ROM: Hochschuldidaktik – Die Methodensammlung. Weinheim: Beltz.

Muehlensiepen, Felix et al. 2021. „The Virtual Fishbowl: Bringing Back Dynamic Debates to Medical Conferences“. *Annals of the Rheumatic Diseases* 80, Nr. 5, 675–676.

Schmidinger, Thomas. 2010. „Diskussionsmethoden in Lehrveranstaltungen“. In *Die Kunst der Lehre: Hochschuldidaktik in Diskussion*, hg. von Johanna Muckenhuber, Thomas Schmidinger und Claus Tieber, 155–160. Wien: Lit Verlag.

UNHR (United Nations Human Rights, Office of the Commissioner). 2012. „Fishbowl: The Art of Active Listening“. *MSP*. Aufgerufen am 8. November 2021. http://www.mspguide.org/sites/default/files/tool/fishbowl_slitoolkit.pdf.

11 Körper, Distanz und die damit verbundenen Herausforderungen für Online-Lehre und kritisches Denken

Leonie C. Geiger

Die Herausforderung: Körper, Distanz und Feedback

Körper und nonverbale Kommunikation geben oftmals bereits beim ersten Betreten eines Raumes eine Vorahnung von dem, was einen erwartet: angeregte Unterhaltungen, lautes Lachen, Köpfe, die auf den Armen liegen, Arme, die verschränkt werden, Studierende, die am Handy tippen oder in ihren Unterlagen lesen. In diesen Momenten, im Lesen der Körperhaltungen, der Stimmung, bekommen Dozierende einen ersten Eindruck des Potentials ihrer geplanten Sitzung. Es ist genau dieser Moment dazwischen – nach dem Eintreten in den Raum und vor dem Beginn der Lehre, der wichtige Aufschlüsse über die darauffolgende Lehre gibt. Entsprechend kann ein*e Lehrende*r reagieren. Ist die Stimmung gedrückt, nachfragen, ist sie aufgeheitert, den Schwung nutzen. Dies sind dann die Momente, in denen das Vertrauen zwischen Studierenden und Dozierenden aufgebaut und gestärkt wird. Man begegnet sich als Menschen, die in möglicherweise komplett anderen Lebenssituationen stecken oder mit ihnen zu kämpfen haben. Kurze klärende Unterhaltungen zu zweit können geführt werden, bei denen Dozierende entweder zu Studierenden an den Tisch kommen oder Studierende selbst kommen und Fragen stellen, die sie weder vor allen noch per Mail stellen wollen. Denn nicht alle fühlen sich wohl, ihre Fragen, für die sie vielleicht unkonventionelle Lösungen brauchen, schwarz auf weiß in einer E-Mail zu dokumentieren. Zudem kann oftmals die Barriere, eine vermeintlich banale Frage in einer E-Mail zu

stellen, wesentlich höher sein, als sie kurz vor Beginn der Stunde zu stellen. Diese Momente des Zwischens, in denen der Raum gelesen, auf Sachen eingegangen und Feedback eingeholt wird, bestimmen also das Lernklima für die Sitzungen und sind zentral, um Studierenden zu zeigen, dass sie und ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Denn auch wenn die hier geschilderten Momente vor dem eigentlichen Beginn der Lehre stattfinden, sind sie doch schon teil der Unterrichtskommunikation, die ein wesentlicher Bestandteil des Lehrens und des Lernens ist (Kepser 2010, 215).

Im Zuge der digitalen synchronen Kommunikationsform der Videokonferenz wird die Produktion und Gewährleistung dieser Momente allerdings besonders herausfordernd, wenn nicht sogar unmöglich. Körpersprache und Stimmungen sind vor Beginn der Sitzung kaum lesbar – obwohl natürlich Körper hinter den Kameras anwesend sind, bestimmen die Studierenden selber, wie viel sie von sich und ihren Gemütslagen preisgeben. Dies tun sie nicht zuletzt durch die Entscheidung, ihre Kamera ein- oder auszuschalten. Gleichzeitig ist die Hürde, Gespräche untereinander oder mit dem*der Dozierenden zu führen oder Fragen zu stellen, wesentlich höher – schließlich sind diese für alle laut hörbar.

Dieser Beitrag und Erfahrungsbericht widmet sich genau diesen Herausforderungen, indem der Gebrauch des Tools *Mentimeter* in einer Lehrveranstaltung (einem Proseminar zum Thema „Was ist Religion?“ an der Universität Hamburg im SoSe 2021) reflektiert und evaluiert wird. Obwohl das Seminar aufgrund der anhaltenden pandemischen Lage komplett auf die Online-Lehre verschoben werden musste, stellen sich diese Herausforderungen, wenn auch in etwas anderer Form, auch bei hybriden Formaten.

Der Hintergrund: Hochschuldidaktik und kritisches Denken

Es gibt eine Reihe von Kompetenzen und Lernergebnissen, die Studierende nach ihrer universitären Ausbildung erworben haben sollen, darunter die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritischem Denken. Nach Kruse (2010) steht ebendieses kritische Denken – wenn auch der Begriff als solcher eine große Unschärfe und Überfrachtung in seiner Verwendung aufweise – in der internationalen Diskussion um höhere Bildung an der Spitze der Ziele. Gleichzeitig weist er darauf hin (aufbauend auf Brookfield (1987) und dessen Auflistung von Strategien zur Herausbildung von kritischem Denken), „dass eine auf kritisches Denken angelegte Lehre [...] stark von der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden abhängt. Das eigene Denken dem pädagogischen Zugriff zu öffnen, ist für Studierende eine riskante Entscheidung, die sie nur treffen, wenn sie sich dabei unterstützt fühlen“ (Kruse 2010, 73). Die hier vertretene Ausgangsthese lautet folglich, dass es für den Lern- und Lehrprozess sowie die

Herausbildung von Kernkompetenzen bei Studierenden von zentraler Bedeutung ist, einen Raum für unterschiedliche Stimmungen, geschützte Formen der Kommunikation und des Feedbacks zu eröffnen. Die geänderte Form der Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden, die die Pandemie erfordert, stellt die Dozierenden – aber auch Studierende – damit vor neue Herausforderungen: eine entscheidende Priorität ist es, der körperlichen und dadurch auch oft emotionalen Distanz, die sich bei Online-Lehre unweigerlich einstellt, entgegenzutreten und sie zu reduzieren. Denn das potentiell sich entwickelnde Gefühl der Trennung und Isolation betrifft die Motivation, die Lernfähigkeit und somit auch den Kompetenzerwerb von Studierenden (Joyce und Brawon 2009). Es geht also auch darum „to prevent the emotional and cognitive disconnection“, die Studierende in einem digitalen Lern- und Lehr-Umfeld möglicherweise erfahren (Lewis and Abdul-Hamid 2006, 96), um kritische Denkfähigkeiten zu entwickeln und dem in der geisteswissenschaftlichen Lehre so wichtigen intellektuellen Austausch Raum zu geben und Reibungsflächen bereit zu stellen. Eine Wertschätzung der Studierenden und ihrer Bedürfnisse ist somit zentral – auch um ihre Aufmerksamkeit zu erhalten. Diese Aufmerksamkeit ist der erste Punkt von Robert Gagness’ „Nine Events of Instruction“, die er in *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (1985) auflistet. Dies klingt zunächst einmal höchst banal, dennoch ist ebendiese Aufmerksamkeit der Studierenden nicht selten die größte Herausforderung und eng geknüpft nicht nur an das Level von körperlicher und emotionaler Distanz, sondern damit auch an die Bereitschaft und die Motivation der Studierenden, etwas zu lernen. Ohne die letzteren beiden wiederum ist ein Lernprozess nicht möglich (Knowles 1984).

Die Durchführung: Anonymisierte Umfragen

Schon lange vor Beginn der Veranstaltung zeichnete sich ab, dass sie aufgrund der dritten Welle der Corona-Pandemie nicht in Präsenz würde stattfinden können. Die meisten der 24 Studierenden befanden sich im zweiten Semester, also im ersten Studienjahr, und kannten bedingt durch die Pandemie das Studieren nur im Online-Format. Eine zu Beginn des Seminars durchgeführte Umfrage ergab, dass 65% aller Teilnehmenden im Seminar niemanden ihrer Kommiliton*innen im Seminar kannten.

Für die Durchführung wurde das Tool *Mentimeter* verwendet, es gibt allerdings eine Reihe weiterer Tools, die sich für anonymisierte Umfragen in Echtzeit eignen. Während die Studierenden in den Online-Raum eingelassen wurden, war bereits der Bildschirm der Dozentin geteilt, auf dem die Einladung, an der anonymen Umfrage teilzunehmen, sichtbar war. Es gab drei Möglichkeiten der Teilnahme (eine vorherige Anmeldung auf der Plattform war nicht notwendig): über einen im Chat geposteten Link, einen QR Code oder über *menti.com* und die Eingabe eines Ziffern-Codes nach

dem Aufrufen des Links. Es gab keine (der Dozentin kommunizierten) technischen Probleme und die Teilnahme an den Umfragen war freiwillig. Nach einer Begrüßung begann die Umfrage. Studierenden war es immer nur möglich, die Frage zu beantworten, die gerade über den Screen geteilt wurde. Sie sahen dann in Echtzeit ihre Antworten erscheinen.

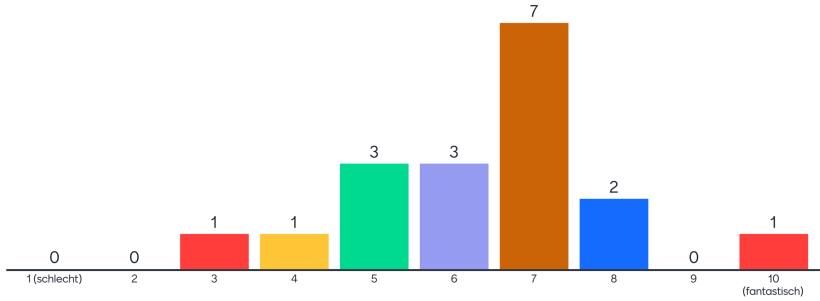
Die erste Frage bezog sich stets auf den Gemütszustand der Studierenden. Sie konnten je nach Woche entweder in Form von einzelnen Wörtern auf die Frage „So geht es mir gerade...“ antworten oder über Zahlen (1: schlecht bis 10: fantastisch) ein Stimmungsbild abgeben (→ ABBILDUNGEN 1, 2). Nach einiger Zeit wurde auch nach einer Einschätzung des bisherigen Semesterverlaufs gefragt (→ ABBILDUNG 3). Den Abschluss der Umfrage stellte immer die extra offen gestaltete Aufforderung: „Das wollte ich noch sagen... (fragen oder wünschen...) oder: Das würde mich noch mehr motivieren!“ dar (→ ABBILDUNG 4). Auf die in diesem Teil gestellten Fragen und Anmerkungen reagierte die Dozentin sofort, insbesondere um anstehende Fragen und Unklarheiten zu klären. Aber auch auf Feedback und Wünsche der Studierenden wurde reagiert: Dem in der zweiten Sitzung mehrfach anonym kommunizierten Wunsch, sich im Seminar zu duzen, wurde nachgekommen, und als sich in einer Umfrage in der zweiten inhaltlichen Sitzung eine allgemeine Überlastung der Studierenden abzeichnete, wurde ein Gespräch über die Arbeitsbelastung geführt. Dabei wurde nach möglichen Lösungen gesucht. Selbstverständlich konnte nicht allen Wünschen entsprochen werden – aber der Grund für die nicht-Berücksichtigung einiger Wünsche konnte auf diesem Weg transparent für alle kommuniziert werden.



Abb. 1: Wörterwolke mit Antworten auf die wöchentlich gestellte Frage „So geht es mir gerade“.

So geht es mir heute...

Mentimeter

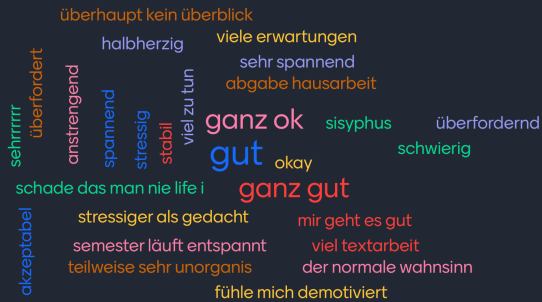


18

Abb. 2: Ergebnisse der wöchentlich gestellten Frage „So geht es mir heute“ als Stufenbalken.

So läuft mein Semester bisher...

Mentimeter



21

Abb. 3: Antworten auf die Frage „So läuft mein Semester bisher...“.

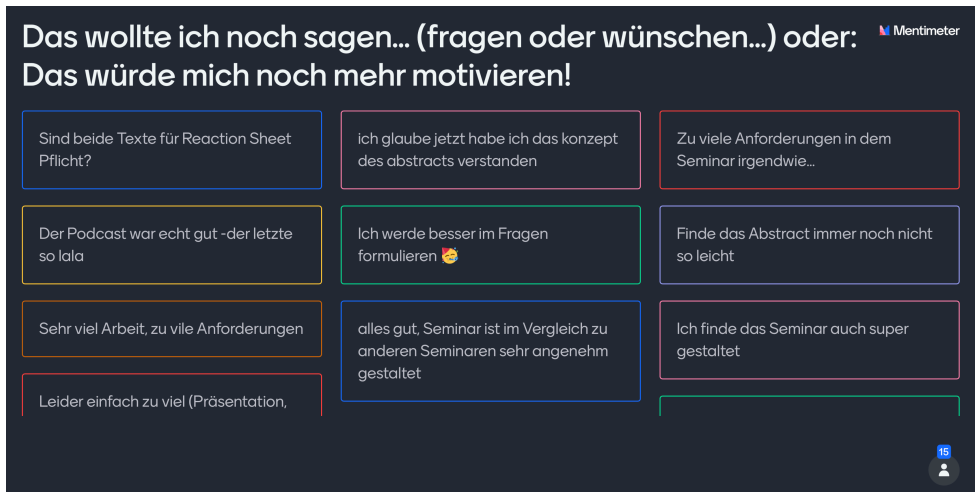


Abb. 4: Ausschnitt der Antworten zu der Frage „Das wollte ich noch sagen...“.

Im Seminar herrschte nicht nur eine sehr wohlwollende, sondern auch verhältnismäßig kritische Diskussionskultur. Die Beteiligung an den Umfragen lag durchschnittlich bei über 85%. Damit war die Quote wesentlich höher als die aktive Beteiligung in Form von Wortbeiträgen im Seminar. Und obwohl eine anonymisierte Form der Umfrage dazu einladen kann, gab es keinerlei unangemessene Beiträge. Zudem wurden bei der Evaluation des Seminars die Umfragen sehr positiv hervorgehoben.

Erstaunlich war zudem die Offenheit der Studierenden, negative Gefühlslagen – wenn auch anonym – zu teilen. Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, signalisierte beispielsweise eine Person „war ein mieses we [Wochenende]“. Gehäuft wurden auch „Kopfschmerzen“, Anspannung und Stress genannt. In diesem Rahmen wurde bei jeder wöchentlich stattfindenden Sitzung das Angebot, die Sprechstunde zu besuchen, kommuniziert. Dieses wurde in zwei Fällen angenommen.

Die Evaluation: *Ausblick und Potential*

Studierende, so Kruse (2010, 74) entziehen sich nur allzu gerne der Herausforderung des kritischen Denkens. Nicht nur, da es anspruchsvoller und aufwändiger sei, sondern auch, weil es die Offenheit erfordere, das eigene Denken zu hinterfragen und zu reflektieren. Natürlich sind die hier vorgestellten, wöchentlichen, anonymisierten Umfragen nicht die Panazee für die Herausforderungen der Online-Lehre in Bezug auf kritisches Denken. Dennoch, so Kruse: „Kritisches Denken auszubilden, ist nicht zuletzt auch eine Frage der Lern- und Kommunikationskultur von Institutionen.“

Kritisches Denken geschieht nicht nur im Unterricht, sondern geschieht unter den Studierenden selbst, sofern eine entsprechende Diskussionskultur vorhanden ist. Ist sie erst einmal verloren gegangen, braucht es einigen Aufwand, sie wieder aufzubauen“ (Kruse 2010, 74). Die hier vorgestellte Methode erwies sich als sehr konstruktives Tool, um einen Raum für unterschiedliche Stimmungen, geschützte Formen der Kommunikation und des Feedbacks zu eröffnen. Es ermöglichte nicht nur der Dozentin, sondern auch den Studierenden untereinander, ein Gefühl für die Herausforderungen und Lebenssituationen der Kommiliton*innen im Seminar zu bekommen und sich trotz der körperlichen Distanz nicht mit ihrem Stress und den Herausforderungen des Studierens sowie ihren Lebenssituationen alleine gelassen zu fühlen. Damit konnte im besten Fall einem möglichen Gefühl der Isolation – wenn auch nur minimal – entgegengewirkt und eine wertschätzende und fruchtbare Kommunikations- und Diskussionskultur etabliert werden, die sich positiv auf die Bereitschaft und die Motivation der Studierenden auswirkt.

Die Pandemie-bedingte Sondersituation stellt vor allem Studierende vor besondere Herausforderungen. Diese betrafen und betreffen nicht nur das Studieren an sich – wie bereits erwähnt kannten die meisten der Studierenden universitäre Veranstaltungen nur in Online-Formaten – sondern auch ihre Lebenssituationen. Es ist daher abschließend wichtig, auf eine mögliche Gefahr bei dieser Form des anonymisierten Stimmungsbildes hinzuweisen: Studierende bilden keine homogene Gruppe und haben oftmals höchst unterschiedliche Lebenssituationen, deren heterogene Gefühlslagen sich auch in den Stimmungsbildern widerspiegeln. Stress und Überforderung sind leider oftmals (und zu häufig) Teil einer universitären Laufbahn. Dabei muss es einen Raum geben, dies kommunizieren und anerkennen zu können und somit zu wissen, dass man damit nicht alleine in dieser Situation ist. Es erweist sich daher als höchst relevant, zu vermeiden, dass bei der Stimmungsabgabe der Eindruck erweckt wird, dass es den Studierenden stets gut gehen solle oder müsse. Das bedeutet nicht, dass bei sehr positiv ausfallenden Stimmungsbildern nicht die Freude darüber kommuniziert werden darf, sondern vielmehr, dass eine Bewertung von negativen Gefühlen vermieden werden und ihre Existenz akzeptiert werden kann.

Wichtig ist an diesem Punkt zu betonen, dass hier keinesfalls eine Dichotomie zwischen Online- und Präsenz-Lehre aufgemacht oder reproduziert werden soll. Die hier vorgeschlagene Methode kann in der Tat auch im Rahmen einer Präsenz- oder Hybrid-Lehre durchgeführt werden und eine wertvolle Art des anonymisierten Einholens von Feedback darstellen.

Literatur

Brookfield, Stephen D. 1987. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gagne, Robert. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4. Auflage. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Joyce, Kristopher M. und Abbie Brawon. 2009. „Enhancing Social Presence in Online Learning: Mediation Strategies Applied to Social Networking Tools“. *Online Journal of Distance Learning Administration* 12, Nr. 4. <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter124/joyce124.html>.

Kepser, Mattias. 2010. „eLearning an der Hochschule – eine kritische Einführung“. In *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, hg. von Ulrike Eberhard, 199–228. Wiesbaden: VS Verlag.

Knowles, Malcolm. 1984. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 3. Auflage. Houston: Gulf.

Kruse, Otto. 2010. „Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität“. In *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, hg. von Ulrike Eberhard, 45–80. Wiesbaden: VS Verlag.

Lewis, Cassandra C. und Husein Abdul-Hamid. 2006. „Implementing Effective Online Teaching Practices: Voices of Exemplary Faculty“. *Innovative Higher Education* 31, Nr. 2, 83–98.

12 Architekturen digitaler Lehre

Stefan Priester

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zur Gestaltung eines digitalen Seminars ist die Hypothese, dass physische Kopräsenz zwar wahrscheinlich das effektivste, aber sicherlich nicht das einzige Mittel zur Herstellung intellektueller Intensität ist.¹ Im Vergleich zu Präsenzseminaren werden Formate universitärer Lehre, die auf digitale Medien zurückgreifen, oftmals als defizitär wahrgenommen. Dabei wird insbesondere auf die Intensität der intellektuellen Auseinandersetzung, die für Seminare in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften zentral ist, verwiesen. Diese lasse sich im digitalen Raum, so die weit verbreitete Annahme, nicht in angemessener Form verwirklichen. Als Kontrapunkt zu diesem *common sense* möchte ich im Folgenden am Beispiel eines Seminarkonzeptes Möglichkeiten zur Herstellung intellektueller Intensität identifizieren, die sich die spezifischen Vorteile digitaler Lehre zunutze machen.

Nachdem durch die COVID-19-Pandemie die Lehre in physischer Kopräsenz und damit unter anderem auch das klassische Universitätsseminar nicht stattfinden konnten, sind diverse Konzepte für digitale oder hybride Lehre entwickelt worden. Leitend ist dabei in den meisten Fällen die Vorstellung, möglichst verlustfrei analoge Seminarformate in den digitalen Raum zu übertragen. Dabei wird sowohl die Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Lehre als auch die Präferenz für die analoge Form des Unterrichts mehr oder weniger selbstverständlich vorausgesetzt. Universitäre Lehre, so das allgemeine Verständnis, lässt sich am Besten in physischer Kopräsenz realisieren. Trotz der teilweise emphatisch vorgetragenen Präferenz für physische Seminarräume wird der Architektur dieser Räume in der Reflexion über universitäre Lehre wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Und erst recht in der praktischen Vorbereitung

von Universitätsseminaren spielt die Architektur des die Lehre umgebenden Raums kaum eine Rolle. Allein eine ausreichende Zahl von Sitzgelegenheiten und ggf. die Möglichkeit, Powerpoint-Präsentationen zeigen zu können, definieren entsprechend in der Alltagspraxis universitärer Lehre einen geeigneten Seminarraum. Die pandemiebedingte Notwendigkeit, auf Veranstaltungen in physischer Präsenz verzichten und somit Universitätslehre mit neuen, digitalen Mitteln realisieren zu müssen, ist vor diesem Hintergrund auch ein Anlass, über die im analogen Normalbetrieb gemeinhin nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden medialen Voraussetzungen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Lehre nachzudenken.

Anforderungen an ein pandemiekompatibles Seminar

Angesichts der durch die Pandemie bedingten unvorhersehbaren individuellen Einschränkungen ist das Seminar so angelegt, dass die Studierenden sowohl in synchroner wie asynchroner Weise die einzelnen Lerneinheiten bestreiten können. Entsprechend kann die Studienleistung entweder synchron durch aktive Teilnahme an den per Videokonferenz durchgeführten Sitzungen oder alternativ asynchron durch das Verfassen von Lektüreprotokollen und die nachträgliche Rezeption der Audios der Videokonferenzen erbracht werden. Deshalb ist das Seminar so gestaltet, dass die Studierenden in Bezug auf jede Lerneinheit selbst entscheiden können, ob sie an dieser in synchroner oder asynchroner Form teilnehmen möchten. Hieraus folgt, dass es insgesamt drei Formen der Teilnahme am Seminar geben kann: erstens rein synchron, zweitens ausschließlich asynchron und drittens in wechselnd synchroner und asynchroner Weise.

Aufbau des Seminars

Das als Blockveranstaltung konzipierte Seminar besteht aus drei Blöcken, die jeweils vier Lerneinheiten und entsprechend vier korrespondierende Seminarsitzungen umfassen. Inhaltlich sind die Blöcke so konzipiert, dass der erste Block die Grundlagen des Seminarthemas (z.B. Grundbegriffe der luhmannschen Weltgesellschaftstheorie) vermittelt. Hieran schließt sich ein Block an, der sich der Vertiefung einzelner Aspekte des Themas widmet (z.B. Formen der Gesellschaftsdifferenzierung, Primat funktionaler Differenzierung). Schließlich werden in einem dritten Block beispielhaft aktuelle Forschungskontroversen und Desiderata diskutiert, die sich auf die im zweiten Block vertieften Themen beziehen (z.B. Kontroversen um Gültigkeit und Reichweite des Primats funktionaler Differenzierung). Gerahmt werden die drei Blöcke von zwei einzelnen Seminarsitzungen zu Beginn und Ende der Vorlesungszeit. Dabei dient die Eröffnungssitzung der thematischen Einführung, der Vorstellung des Seminarplans und der Klärung praktischer Fragen von Seiten der Studierenden.

Die Abschlussitzung ist zum einen der Evaluation des Seminars gewidmet und gibt zum anderen Studierenden, die eine Hausarbeit schreiben möchten, die Möglichkeit, ihre Themenstellungen und Gliederungsentwürfe zu diskutieren.

Aufbau der Lerneinheiten

Jede der vier Lerneinheiten eines Blocks bezieht sich jeweils auf einen der zwölf Texte des Seminarplans. Dabei sind die Lerneinheiten inklusive der Vor- und Nachbereitung durch die Studierenden stets nach demselben Schema aufgebaut und so angelegt, dass sowohl eine synchrone wie asynchrone Teilnahme möglich ist. Es sind einerseits dieser klare Bezug auf einen Text und andererseits die im Folgenden zu skizzierende, sich wiederholende Struktur jeder Lerneinheit, die die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Partizipationsmodi (synchron, asynchron, gemischt) herstellen.

Unabhängig davon, ob die Teilnahme synchron oder asynchron erfolgt, bereiten sich alle Studierenden in einem ersten Schritt zunächst durch die Lektüre des Textes, der jeweils Grundlage der Seminardiskussion ist, auf die einzelnen Sitzungen vor. Diejenigen Studierenden, die sich für eine asynchrone Teilnahme an der jeweiligen Sitzung entscheiden, verfassen sodann ein Lektüreprotokoll, das vor dem jeweiligen Blocktermin für alle Studierenden als PDF auf eCampus zur Verfügung gestellt wird. An Umfang und Form des Lektüreprotokolls werden keine spezifischen Anforderungen gestellt. Wichtig ist allein, dass das Protokoll erstens die zentralen Thesen des jeweiligen Textes in eigenen Worten und in ihrem Zusammenhang darstellt, zweitens Verständnisfragen festhält und drittens eigene Anschlussgedanken oder Kritik formuliert. Diese Lektüreprotokolle fungieren sodann als Ausgangspunkt für die Diskussion derjenigen Studierenden, die sich für die synchrone Variante, also eine aktive Teilnahme an der Videositzung, entschieden haben. Der Kreis schließt sich, wenn die Audios der Videositzungen im Anschluss an die Blocktermine auf eCampus zur Verfügung gestellt werden, so dass die Verfasser*innen die Diskussion ihrer Lektüreprotokolle rezipieren können.

Struktur der Videokonferenzen

Um sowohl den synchron an der Diskussion beteiligten Studierenden als auch den im Anschluss asynchron Rezipierenden die Orientierung zu erleichtern, folgen die Videokonferenzen zu den einzelnen Lerneinheiten eines jeden Blocks ebenfalls jeweils demselben Schema. Sie bestehen insgesamt aus vier Teilen. Jede Sitzung beginnt zunächst mit einem kurzen Einführungssteil von 10–15 Minuten. Zunächst ordnet die/der Dozent*in die Lerneinheit in den Zusammenhang des aktuellen Blocks ein und fasst kurz

die wichtigsten Ergebnisse der bisherigen Einheiten zusammen. Sodann gibt es die Möglichkeit für die Studierenden, sowohl Rückfragen zu dieser Einordnung als auch beliebige praktische Fragen zum Seminarablauf zu stellen. Im Anschluss teilen sich die Studierenden für 15 Minuten in zufällig zusammengestellte Kleingruppen von drei bis vier Personen auf, um zunächst unter sich, ohne dass dieser Teil der Diskussion aufgezeichnet wird, erste Lektüreeindrücke austauschen zu können. Den Hauptteil jeder Videokonferenz bildet die sich anschließende Diskussion von ca. 45 bis 60 Minuten. In Anlehnung an die Struktur der Lektüreprotokolle ist diese in zwei Teile gegliedert. Zunächst werden die Thesen des Textes in ihrem Zusammenhang rekonstruiert und Verständnisfragen geklärt. Sodann geht es darum, kritische Einwände gegen die Argumentation des Textes und mögliche Anschlussgedanken zu erarbeiten. Um denjenigen, die die Lerneinheit asynchron bestreiten, die spätere Rezeption der Audios via eCampus zu erleichtern, ist der inhaltliche wie formale (d.h. vor allen Dingen, alle Diskutierenden regelmäßig an die Angabe genauer Seitenzahlen zu erinnern) Bezug auf den Text der jeweiligen Lerneinheit in der Videokonferenz von entscheidender Bedeutung. Der vierte und letzte Teil jeder Videokonferenz umfasst fünf bis zehn Minuten, in denen die Studierenden in Form einer offenen Runde inhaltliche oder organisatorische Fragen stellen können. Im Anschluss an die synchrone Seminarsitzung wird das Audio der Konferenz (mit Ausnahme der Diskussionen in den Kleingruppen) als Audiodatei auf eCampus für diejenigen Studierenden zur Verfügung gestellt, die in asynchroner Form an der Lerneinheit teilnehmen.

Drei Formen intellektueller Intensität

Das intellektuelle Bindeglied zwischen Lektüreprotokoll, Videokonferenz und Audiorezeption als den drei medial wie zeitlich differenten Momenten jeder Lerneinheit des Seminars ist die Auseinandersetzung mit demselben Text an Hand derselben drei Leitfragen:

1. Wie kann ich die Thesen des Textes zusammenhängend in meinen eigenen Worten darstellen?
2. Welche Teile der Argumentation sind mir unverständlich?
3. Welche kritischen Einwände oder weiterführenden Gedanken habe ich in Bezug auf den Text?

Die technische Bedingung der Möglichkeit dieser Form der Integration von drei Modi intellektueller Intensität ist die für das Seminar verwendete Software. Diese tritt im Falle eines digitalen Seminars an die Stelle der physischen Universitätsarchitektur aus Seminarräumen, Bibliotheken und Dozierendenbüros und ist der Raum, in dem die Lektüre und Diskussion von

Texten sowie die Beteiligung an Diskussionen und die Rezeption von Beiträgen von anderen Seminarteilnehmer*innen stattfindet. Um die technischen Anforderungen an Lehrende wie Studierende möglichst gering zu halten, sollte die für ein Seminar verwendete Software möglichst einfach zu verwenden und an den bereits in der Universität genutzten Systemen orientiert sein. Dieser Maxime folgend lässt sich das skizzierte Seminarkonzept mit zwei zentralen Softwarekomponenten realisieren: Dabei handelt es sich erstens um ein *course management system* (CMS), wie eCampus oder Moodle, für die asynchrone Lehre, in dem sämtliche Kursmaterialien, wie Seminartexte, Lektüreprotokolle sowie die Audios der Videositzungen zur Verfügung gestellt werden. Für die gesamte synchrone Lehre kommt zweitens ein Videokonferenzsystem, wie Zoom oder Bluebutton, zum Einsatz.

Neben diesem beispielhaften skizzierten Szenario eines asynchrone wie synchrone Lehre verbindenden Seminars sind viele weitere digitale Lernarchitekturen denkbar, deren Einsatz jeweils an den spezifischen Lernbedürfnissen der Studierenden eines Seminars orientiert werden kann. Ein zentraler Vorteil der digitalen Form von Lehre besteht deshalb darin, dass die gesamte Lernarchitektur des Seminars weitgehend durch die Dozierenden selbst konfiguriert werden kann. Denn dies ermöglicht eine bewusste Gestaltung der Räume der Lehre und damit letztlich eine reflektierte Diversifizierung der universitären Architekturen zur Herstellung von intellektueller Intensität.

Endnote

- 1 Mit der Formulierung „intellektuelle Intensität“ greife ich eine Formulierung von Hans Ulrich Gumbrecht auf (<https://tv.dfb.de/video/spielkultur-mitthomas-tuchel-teil-2/17194/> [01:42–03:33]).

13 Mapping Religionswissenschaft – Standort-Schnuppern digital

Ulrich Harlass und Petra Tillessen

Kurzvorstellung des Projekts Mapping Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft gilt als kleines Fach mit einer überschaubaren Anzahl an Standorten und Personal, aber einem weltweiten, historisch und methodisch eine große Vielfalt umfassenden Gegenstandsbereich. Aus unterschiedlichen Traditionen kommend und in fachlicher Liaison mit verschiedensten anderen Disziplinen, sind ihre Themen, Forschungsmethoden und Theorieansätze von enormer Breite. Auch ihr vermeintlich klarer Forschungsgegenstand ‚Religion‘ verschlankt das Fach nicht; Religion ist in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen thematisiert und präsent – und unterliegt wie alle kulturellen Phänomene fortwährenden Veränderungen und den hierdurch aufgeworfenen Fragen. Dem muss die Religionswissenschaft Rechnung tragen, die sich damit zugleich in einer Zwickmühle wiederfindet, die sie wohl mit einer Mehrheit der kleinen Fächer teilt: Ihre einzelnen Standorte sind meist zu klein, um die ganze Breite und Diversität des Faches abzudecken. Zugleich wäre es aber für Studierende und Promovierende, genauso wie auch für Post-docs, nicht nur von enormem Interesse, sondern geradezu zentral, einen Einblick in die Vielfalt des Faches zu bekommen. So können sie sich nicht nur den eigenen Forschungsinteressen entsprechend, sondern auch darüber hinaus vernetzen, um sich von den verschiedensten Impulsen anregen zu lassen. Und genau hier setzt unser Pilot-Projekt „Mapping Religionswissenschaft: Vernetzen, Vertiefen, Sichtbar machen“ an.

Für den Förderzeitraum Oktober 2020 bis Februar 2021 konnten wir eine Projektfinanzierung durch die Hochschulrektorenkonferenz im Programm „Kleine Fächer: Sichtbar innovativ!“ einwerben, mit der wir auf drei Ebenen die Breite des Faches und ihrer Standorte zugänglich zu machen und zu vernetzen suchten: Es wurden 6 digitale Workshops mit Fachvertreter*innen ausgewählter Standorte durchgeführt, welche die jüngste Generation festangestellter Fachvertreter*innen in den Blick nahmen. Wir luden fortgeschrittene Studierende, Doktorand*innen und PostDocs zur gemeinsamen Diskussion mit ihnen ein und boten durch den digitalen Zugang und relativ geringen Vorbereitungsaufwand eine niederschwellige Möglichkeit des Austauschs. Das allgemeine Feedback hat gezeigt, dass solche Möglichkeiten auf hohes Interesse und aktive Mitarbeit stoßen.¹ Der entspannte, teils auch sehr persönliche Austausch über die eigenen Arbeiten und Arbeitsweisen (der Fachvertreter*innen sowie unserer Teilnehmenden) wirkte motivierend. Dies auch deshalb, weil die Unwägbarkeiten und Unsicherheiten der Forschungsarbeit, ihr oft experimenteller und zuweilen kurzlebiger Charakter offen angesprochen wurden. Die jungen Professor*innen zeigten erfreulich offen, wie in aller Regel mit Wasser, aber nie nach erfolgsgarantierendem Standardrezept gekocht wurde. Unser Eindruck ist, dass dieses Format auch die Lehre fruchtbar ergänzen kann.

Um eine längerfristige Sichtbarmachung der Vielfalt und Breite des Faches zu gewährleisten, produzierten wir mit denselben Fachvertreter*innen 6 Videoclips, die wir sowohl auf unserer Webseite als ‚Kartierung‘ (<https://mappingrewi.com/>) sowie im YouTube Channel des Projekts (<https://www.youtube.com/channel/UCESFVwRugKrxZ9jQfJirfmQ>) veröffentlichten. Diese Sichtbarkeit ist zugleich ein Einblick in die aktuelle Aufstellung des Faches, ein exemplarischer Ausschnitt ihrer Themen und Fragen und somit Fragment einer Einführung in die (gegenwärtige) Religionswissenschaft.

Möglichkeitsräume für zukünftige digitale Lehre

Worin könnte das Surplus von digitalen Workshops für die Lehre bestehen? Es gibt schließlich genug Publikationen, über welche sich interessierte Studierende orientieren können – und die in Seminaren gelesen und diskutiert werden können.

Fünf Vorteile scheinen uns bedenkenswert: (1) der „Echtzeit“-Austausch, (2) ein unmittelbarer, persönlicher Bezug zu den konkreten („ortsfremden“) Forscher*innen, (3) die Verbindung aus Ansätzen der Fachvertreter*innen mit der je eigenen Arbeit der Teilnehmenden, (4) unmittelbares Feedback und (5) die Niederschwelligkeit des Angebots.

Zahlreiche Formate wären denkbar für eine dauerhaftere Implementierung in die digitale Lehre: exemplarisch etwa Seminarblöcke mit Bezug zu einzelnen oder mehreren Workshops; die Kooperation mehrerer Standorte, jeder mit einem Workshop (auch weiterhin „fach-öffentlich“ mit anderen Teilnehmenden); oder auch Lehrforschung, die eng an eine Workshop-Perspektive gebunden ist und dann in den Workshop eingebunden wird. Weiterhin könnte ein Seminar für junge Studierende (B.A.-Level) hier anschließen und die Vielfalt des Faches näher bringen sowie schon früh kleinere Vernetzungen bewerkstelligen. Die Videos wiederum könnten in die Lehre eingebunden werden, um einen Einstieg in die jeweiligen Forschungsperspektiven oder Fallbeispiele zu erleichtern. Je nach Anlage weiterer Workshops ließe sich auch überlegen, beispielsweise PostDocs mit ihrer Spezialisierung in den Austausch mit Doktorand*innen ähnlicher Forschungsrichtungen zu bringen und so eine Art weit fortgeschrittenes „Tutoring“ auszuprobieren. Die durch den digitalen Austausch niederschweligen Workshops können so auf allen Karrierestufen Zusammenarbeit und Austausch sowie insgesamt den Wissenstransfer anregen und fördern, was sich nicht zuletzt wiederum auf Lehre und Forschung auswirken wird.

Eine Implementierung dieser denkbaren Varianten wird zweifellos Arbeitszeit und Energie kosten, erscheint uns aber mehr als vielversprechend, wenn wir, gerade als kleines Fach, innovativ bleiben wollen.

Endnote

- 1 Dies zeigt sich auch an der erfreulichen Beteiligung einiger Teilnehmer*innen der Workshops an einer Sonderausgabe der *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* (<https://journals.openedition.org/zjr/>), die im November 2021 erschienen ist (<https://doi.org/10.4000/zjr.1504>). In dieser Ausgabe wird das Projekt „Mapping Religionswissenschaft“ nicht nur vorgestellt, sondern das Projekt selbst und dessen Themen werden vom Team und einigen Teilnehmenden reflektiert und weiter gedacht.

14 Auf der anderen Seite des Bildschirms

Eine studentische Perspektive auf die hier vorgestellten Konzepte digitaler Lehre

Laila N. Riedmiller

Die im Zuge der Corona-Pandemie vorgenommenen Umstellungen auf digitale Lehrmethoden brachten für viele Studierende Herausforderungen mit sich. Diese können an dieser Stelle nicht umfassend beleuchtet werden – genannt seien beispielhaft die Voraussetzung, über einen ruhigen Raum mit stabiler Internetverbindung und ausreichend technische Ausstattung zu verfügen oder auch die Konfrontation mit Dozierenden, die nicht immer das technische und didaktische Hintergrundwissen für die Online-Lehre mit sich brachten oder durch nicht ausreichend funktionierende universitäre Infrastruktur (bspw. Probleme mit eCampus) auf sich allein gestellt waren.

Was hier reflektiert werden soll, ist, ob, und wenn ja inwiefern, die vorgestellten Konzepte aus Sicht einer Studentin, die an einigen dieser Veranstaltungen teilgenommen hat und als Studierendenvertreterin während der Pandemie mit den aus der Studierendenschaft an sie herangetragenen entsprechenden Herausforderungen konfrontiert war, für die digitale Lehre gerade auch über die Pandemie hinaus gewinnbringend sein können.

Das Triple Teaching Modell

Stellen sich bezüglich der Voraussetzungen für das Studium Fragen der Zugänglichkeit (*accessibility*) und der Vereinbarkeit des Studiums mit dem restlichen Leben, gilt dies nicht nur aktuell aufgrund der Pandemie, sondern auch generell infolge steigender Lebenshaltungskosten und damit

verbundener Notwendigkeiten, teilweise mehrere Nebenjobs auszuüben, Care Work zu betreiben etc. Digitale Lehrformate bieten die Möglichkeit, die Studierenden zu entlasten, indem bspw. Fahrtwege wegfallen. Einige der hier beschriebenen Veranstaltungen, die als Trias aus Input, Selbststudium und Diskussion konzipiert wurden (vgl. → TEXT 3), ermöglichten eine Teilnahme an den Veranstaltungen auch dann, wenn etwa jobbedingt nicht jeder wöchentliche Termin hätte besucht werden können. Ich selbst habe von den hier vorgestellten Seminaren an dem Seminar von Rafaela Eulberg teilgenommen (vgl. → TEXT 6).

Im Vergleich zu früheren analogen und oftmals 1:1 ins Digitale übertragenen Veranstaltungen mit wöchentlichen Vorträgen und studentischen Referaten ermöglicht das Triple Teaching Model eine aktivere Einbindung der Studierenden, die nicht mehr überwiegend passiv Vorträge des Dozierenden oder der anderen Teilnehmenden konsumieren, sondern durch Selbststudium und Diskussion das jeweilige Thema über mehrere Wochen aus verschiedenen Perspektiven und durch verschiedene Methoden verinnerlichen und sich damit auseinandersetzen können. Natürlich sollten Studierende bspw. lernen, über Referate ein wissenschaftliches Thema aufzubereiten. Das Selbststudium bereitete aber darüber hinaus durch Aufgaben wie die Erstellung eines Literaturverzeichnisses oder eine virtuelle Ethnografie die Studierenden auch auf schriftliche Arbeiten und Methodennutzung vor und stärkte die für das Studium relevante, in der Schule oft zu kurz kommende Eigeninitiative.

Da Referate trotzdem in vielen anderen Seminaren Studienleistungen sind und waren, gingen diese Aufgaben nicht zu Lasten mündlicher Vortragfähigkeiten, sondern ergänzten sie. Das Modul, in welchem das angesprochene Seminar stattfand, wurde mit einer Hausarbeit abgeschlossen. So bot das Selbststudium eine sinnvolle Vorbereitung für diese Prüfungsleistung, gerade, weil durch die Vielfalt der Medien für die individuellen Studierenden interessante Themen leicht vertieft werden konnten (bspw. durch Verweise der Dozentin auf Youtube-Videos). Die Studierenden mussten sich individuell Lösungen erarbeiten, die dann im Plenum besprochen wurden. So erhielten die anderen Teilnehmenden Einblick in unterschiedliche Arbeitsweisen und konnten reflektieren, welche dieser Arbeitsweisen auch zu ihnen passen könnten. Gerade da sich die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Arbeiten in vielen Studiengängen auf ein vor allem auf Formalia konzentriertes Einführungsseminar und teilweise eine die Abschlussarbeit begleitende Veranstaltung beschränkt, kann durch eine solche Vorgehensweisen die Reflexion wissenschaftlichen Arbeitens "nebenbei" geübt und vertieft werden, was den Studierenden dabei helfen kann, die für sie passende Arbeitsweise zu finden und früh im Studium zu erlernen. Durch die zu absolvierenden Aufgaben war es außerdem möglich und nötig, sich

tiefgehender mit einem Thema zu beschäftigen, als es über einen passiv zu hörenden Vortrag häufig möglich ist. Da die Selbststudiumselemente zwar in der wöchentlich für das Seminar vorgesehenen Zeit erledigt werden konnten, aber nicht mussten, kam das Seminar sowohl den Studierenden entgegen, die auf feste Zeitpläne angewiesen waren, als auch jenen, die sich die Zeit spontan auch anderweitig einteilen wollten und mussten. Die Verwendung unterschiedlicher Medien war ein weiterer Vorteil, führte jedoch auch zu Herausforderungen. So war der anzusehende Film nicht frei in öffentlich-rechtlichen Mediatheken verfügbar und die Studierenden mussten ihn sich entweder kaufen oder in verminderter Qualität auf YouTube ansehen. Hier wäre die gemeinsame Möglichkeit, den Film zu schauen, oder alternativ die Bereitstellung von DVDs für studentische Kleingruppen ein Vorteil analoger Lehre gewesen. In Fällen, in denen Videomaterialien allerdings niederschwellig zu beschaffen sind, stellen auch sie eine Bereicherung dar – gerade vor dem Hintergrund, dass bspw. Religion und ihre Verhandlung in Medien so besonders deutlich wird.

Ausgebaut werden könnte das Element des Selbststudiums, indem nicht nur Einzel-, sondern auch Gruppenaufgaben autonom zu erledigen wären, sodass die Vernetzung der Studierenden untereinander und die gemeinsame wissenschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion noch gestärkt werden kann. Hier sind sinnvoll angewendete Breakout-Rooms eine gute Möglichkeit, da bei diesen, im Gegensatz zu Präsenzveranstaltungen, in einem eigenen Raum ohne Störgeräusche und in einem geschützten Rahmen ohne unbeabsichtigte Zuhörer*innen auch über Probleme mit den Aufgaben oder den Texten sowie Verständnisfragen diskutiert werden kann, die sich die Studierenden im Gesamtplenum ggf. nicht zu thematisieren trauen. Bei den Breakout-Rooms sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die Gruppen groß genug sind, um auszugleichen, wenn ein*e Student*in einen Text bspw. nicht vorbereitet hat, und nicht zu groß für inhaltliche Debatten. Eine Durchmischung der Gruppen, wie im Text von Yasmina Burezah angesprochen (vgl. → TEXT 5), ist ebenfalls sinnvoll, um eine dynamische Diskussion sicherzustellen. Zudem ist die Betreuung durch die Dozierenden wichtig, um gerade auch Studienanfänger*innen bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben zu unterstützen – etwa, indem klare Fragestellungen in die Breakout-Räume gegeben werden, die einen niederschwelligen Diskussionseinstieg bieten.

Lehrspiele im universitären Seminar

Bei sensiblen Themen oder der Frage, wie Studierenden didaktisch die eigene Rolle innerhalb der Forschung vermittelt werden und scheinbare Objektivität hinterfragt werden kann, bieten Rollenspiele eine außergewöhnliche und wirkungsvolle Möglichkeit – für die Zuschauenden wie für die Spieler*innen. Indem eine Rolle eingenommen wird, können die

Studierenden sich ausleben, ohne dass ihr Handeln auf die Person zurückgeführt wird; gleichzeitig ist die konkrete Ausgestaltung der Rolle aber natürlich stark von der jeweils agierenden Person abhängig. Im Kontext von Religionen, über die in der Öffentlichkeit verschiedene, oft mit Wertung verbundene Narrative und mitunter nur oberflächliches Wissen kursieren, ist die Wahrnehmung der eigenen Person im Forschungskontext und die Erfahrung, dass man eigene Einstellungen nie ausblenden kann, besonders wichtig. Darauf aufbauend können Studierende den Begriff des kritischen Denkens tatsächlich mit Inhalt füllen und vor allem auch selbstkritisch die eigene Rolle reflektieren. Digitale Rollenspiele wie die hier vorgestellten sind dabei nicht automatisch defizitär im Vergleich zu Präsenzspielen. Während in Präsenz die Interaktion in der Gruppe durch Gestik und Mimik tiefer gehen kann, ist die Hürde, im Anschluss an das Spiel in der Gruppe das Spiel zu reflektieren, sehr viel höher. Denn auch nach dem Ende des Spiels können Gestik, Mimik, Aufregung oder auch Scham weniger gut verborgen werden und die offene Reflexion innerhalb der Gruppe setzt eine soziale Dynamik voraus, in der sich alle Beteiligten sicher und selbstbewusst genug fühlen, auch über unangenehme Selbsteinsichten offen zu sprechen. Durch die räumliche Distanz, insbesondere auch die Möglichkeit, Kamera oder Ton kurzzeitig auszuschalten, kann es im digitalen Raum leichter sein, unangenehme Gefühle zuzulassen – nicht einmal, um diese offen zu kommunizieren, aber um sich für diese Erkenntnisse überhaupt selbst öffnen zu können und unangenehme Gefühle nicht aus Sorge, dass diese jemand spüren könnte, wegzudrängen. Natürlich bietet dies gleichzeitig auch die Gefahr, dass die Lehrperson die Teilnehmenden im Einzelfall schwerer auffangen kann – aus diesem Grund ist es wichtig, dass bei den Planspielen die Lehrperson eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft und Sicherheitsmechanismen einbaut, wo dies möglich ist. Im Text von Petra Tillesen (vgl. → TEXT 6) werden hier einige Beispiele genannt, die von mir (als passiver Teilnehmerin im Spiel „*Du als...*“ und als aktiver Teilnehmerin im Spiel *KreatYve!*) als sehr nützlich und durchdacht wahrgenommen wurden.

Ein genereller Vorteil von Online-Lehre und Online-Veranstaltungen ist auch die niederschwelligere Möglichkeit für größere Teile des Seminars, sich unabhängig von der Lehrperson zu treffen. So gab es im vorliegenden Seminar mehrere größere und kleinere Treffen von Studierenden über Discord, bei denen im informellen Rahmen das Spiel diskutiert werden konnte. Durch die Abwesenheit der Dozentin war hier aufgrund der damit wegfallenden Hierarchie möglicherweise noch mehr Raum für Reflexion. Hier wäre für die Zukunft aber darauf zu achten, dass die Studierenden ggf. von der Lehrperson dazu ermuntert werden, wenn sie möchten auch die Ergebnisse solcher informeller Treffen bei einer späteren Sitzung zu teilen, damit keine Reflexionsmomente verloren gehen. Da die rein studentischen Treffen im zeitlichen Abstand zu den Spielen und in Vorbereitung auf die

Abschlussreflexion im Plenum stattfanden, hatten die Teilnehmenden bereits die Möglichkeit gehabt, für sich allein ihre Lehren aus dem Spiel zu ziehen und konnten diese nun in der Gruppe debattieren.

Die Verwendung von Discord und Ermöglichung eines schriftlichen Rollenspiels bot außerdem auch die Möglichkeit zum Vergleich, wie Kommunikation im digitalen Raum von persönlicher Kommunikation abweicht und ermöglichte den Studierenden einen Einblick in eigene Formen der schriftlichen Kommunikation. Durch die Dokumentation des Chats über den Verlauf des Seminars bestand ein entscheidender Vorteil gegenüber analogen Live-Rollenspielen: Mit zunehmendem theoretischem Wissen und zeitlichem Abstand konnten die Studierenden auch außerhalb der regulären Veranstaltungszeit die Chats erneut durchlesen und Schlüsse daraus ziehen. Hier wäre die Frage, ob, sofern es in künftigen Semesterplänen unterzubringen ist, auch ein Hintergrundtext zu digitaler Kommunikation angeboten werden kann.

Vernetzungsveranstaltungen

Studierende, die gerne eine wissenschaftliche Karriere einschlagen möchten, benötigen Informationen über andere Studienstandorte, um einschätzen zu können, ob sich zur Profilschärfung ein Wechsel an eine spezifische Universität lohnt. Die Online-Auftritte von Instituten unterscheiden sich oft sehr und auch Hochschulrankings geben oft keine spezifischen Auskünfte über besondere Schwerpunkte oder einzelne Lehrpersonen. Zudem beeinflusst auch die persönliche Wahrnehmung von Lehrkräften anderer Universitäten die Entscheidung für oder gegen einen Standortwechsel. Daher war auch das von Ulrich Harlass und Petra Tillessen vorgestellte Projekt „Mapping Religionswissenschaft“ für Studierende der Religionswissenschaft sehr hilfreich (vgl. → TEXT 13).

Als Studentin während der Corona-Pandemie konnte ich in meinem Masterstudium Politikwissenschaft an einem Seminar teilnehmen, das als interuniversitäres Seminar konzipiert worden war. Dieses in Bonn in der Politischen Theorie angesiedelte Kooperationsseminar wurde von Eva Hausteiner in Bonn angeboten und war mit inhaltlich gleichen Seminaren an den Universitäten Hamburg, Hannover und Siegen verbunden. Ziel war, den coronabedingten Mangel an Austausch mit anderen Studierenden dadurch zu kompensieren, dass Studierende verschiedener Universitäten neben den jeweils identischen, innerhalb ihres Kurses abgehaltenen Stunden, insgesamt zweimal zu einem gemeinsamen großen digitalen Meeting zusammentreffen. Auch die Studienleistungen waren übergreifend konzipiert, d.h. zu jeder Sitzung gab es kurze Inputvideos zur vorzubereitenden Lektüre sowie Outputs, die die jeweiligen Diskussionen in den Seminaren zusammenfassten und universitätsübergreifend zur

Verfügung gestellt wurden. Die Veranstaltung bot den Vorteil, dass niederschwellig ein Austausch nicht nur unter Studierenden verschiedener Universitäten, sondern auch das Kennenlernen einzelner Lehrpersonen anderer Universitäten ermöglicht wurde. Selbst, wenn kein Ortswechsel im Raum steht, bereitet ein solches Seminar die Studierenden bereits auf die Relevanz standortübergreifender Vernetzung vor und ermöglicht einen leichten Austausch mit Studierenden anderer Universitäten über Lehrinhalte, den Studienaufbau oder standortbezogene Fragen. Da am hier geschilderten Kooperationsseminar verschiedene Lehrpersonen beteiligt waren, konnten die Studierenden die unterschiedlichen Schwerpunkte wahrnehmen, die das gleiche Thema für unterschiedliche Lehrpersonen bedeutet.

Gerahmt wurde das Seminar von Studienleistungen, die das Erlernen neuer Fähigkeiten (hier: die Aufzeichnung eines Podcasts oder einer Präsentation und die aufgezeichnete Reflexion über ein Thema) beinhalteten und ebenfalls einen Austausch über Universitätsgrenzen hinweg ermöglichten. Durch die unterschiedlichen Schwerpunkte der Inputs und Outputs konnte man Rückschlüsse auf die verschiedenen Schwerpunkte der jeweiligen Dozierenden ziehen und erhielt einen breiteren Überblick über die Schwerpunkte, die sich aus einer bestimmten politiktheoretischen Fragestellung ergeben (können). Das Angebot, zusätzlich Seminarinhalte auf Twitter zu diskutieren, ermöglichte Einblicke bspw. in die Kommunikation von Wissenschaftler*innen auf Twitter, auch wenn sich nur wenige Studierende daran beteiligten. Die jeweilige Nutzungsbereitschaft dieser Medien durch Studierende ist sicher nicht planbar, doch allein das Angebot führt die Studierenden bereits in die Möglichkeit ein, Twitter zur innerwissenschaftlichen Diskussion zu nutzen.

Fazit

Digitale Lehrveranstaltungen, sofern sie sorgfältig geplant sind und die Dozierenden transparent ihr Vorgehen, die Anforderungen und die Ziele kommunizieren, stellen eine Bereicherung des Studiums dar und können auch über die Corona-Pandemie hinaus eine sinnvolle Ergänzung des Lehrplans bedeuten. Die in diesem Bericht vorgestellten Methoden können dabei sowohl für digitale Angebote beibehalten werden, andererseits aber auch Impulse für die analoge Lehre bieten, auch wenn sie teilweise gar nicht so einfach auf analoge Lehrangebote übertragbar sind. So war eine Ausdifferenzierung von Studienleistungen festzustellen, die den Studierenden sehr viel breitere Kompetenzen vermittelte als ausschließlich die Kompetenz, im Rahmen von Referaten vorzutragen. Schwierigkeiten wie bspw. Literaturbeschaffung in Zeiten der Krise konnten durch digitale Recherchen kompensiert werden. Gleichzeitig lernten die Studierenden so auch, dass sich bei der Literaturrecherche eine vorherige Onlinerecherche

häufig lohnt, da viele Texte in digitalisierter Form vorliegen und dies die Studierenden unabhängiger von Vorbestellungen oder Ausleihen macht. Der Einsatz verschiedener Medien ermöglichte einen breiten Zugang zu den Seminarthemen und schärfte den Blick dafür, dass kulturwissenschaftliche Arbeit sich nicht auf Feldstudien, Umfragen und Texte beschränkt. Bei der Organisation digitaler oder hybrider Formate sollte wenn möglich eine seminarübergreifende Absprache über die verwendeten Plattformen und Apps getroffen werden. So werden aktuell viele Plattformen (eCampus, Mail, Slack, Discord, Google Docs, Onedrive, Sciebo...) parallel genutzt, was nicht nur die Anforderungen an die Hardware der Studierenden erhöht, sondern auch die Studienorganisation verkompliziert. Insgesamt ist die Nutzung gemeinsamer Clouds, Bearbeitungsprogramme oder Kommunikationstools aber hilfreich.

Beiträger*innen

Yasmina Burezah, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Dr. Rafaela Eulberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Leonie C. Geiger, Promotionsstipendiatin des Evangelischen Studienwerks Villigst, Doktorandin an der Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Dr. Ulrich Harlass, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik, Universität Bremen.

Prof. Dr. Adrian Hermann, Professor für Religion und Gesellschaft, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Prof. Dr. Moritz Klenk, Professor für Kulturwissenschaften, Fakultät für Gestaltung, Hochschule Mannheim.

Dr. Stefan Priester, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Gerrit Reininghaus, Rollenspiel-Designer, Organizer bei der Online-Rollenspiel-Community *The Gauntlet*, Bonn.

Laila N. Riedmiller, Studentin der Politikwissenschaft und Religionswissenschaft, Wissenschaftliche Hilfskraft, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Petra Tillessen, Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Abteilung für Religionsforschung, Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Der Transfer universitärer Lehre und Forschung in einen Online-Kontext sollte nicht im Vorhinein als ein Arrangieren mit defizitären Umständen verstanden werden. Vielmehr bietet er Anlass und Notwendigkeit, über digitale und analoge Lehre hinsichtlich ihrer spezifischen medialen Voraussetzungen neu nachzudenken.