

Wissenschaftliche Beiträge

Die erzwungene Digitalisierung: Daten und Deutungen

Roland Hefendehl, Jakob Bach*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag fußt auf zwei Befragungen zur corona-bedingten digitalen Lehre, die zu Beginn der Pandemie und am Ende des ersten digitalen Semesters an der Freiburger Juristischen Fakultät durchgeführt wurden. Er beschränkt sich allerdings nicht hierauf, sondern nimmt die Verheißungen des Digitalen auch in der Lehre besonders in den Blick. Inwieweit diese eingelöst wurden und welche Spezifika die essenziellen Kommunikationsprozesse in der digitalen Lehre aufweisen, soll geklärt werden. Wie sich die Lehre nach der Krise entwickeln wird, hängt nach Ansicht der Verfasser in erster Linie von der Einstellung der Lehrenden als den machtvollen Akteuren und weniger von Studierendenbefragungen ab.

A. Von Daten zu Aufgaben

Mittlerweile gibt es Befragungen zum „berühmten“ digitalen Sommersemester wie Sand am Meer.¹ Jede Universität, die etwas auf sich hält, hat eine solche durchgeführt.² Auch wir waren daher natürlich dabei, sogar gleich mit zwei Befragungen.³ Indem wir die Freiburger Jurastudierenden mit insbesondere bei der ersten Befragung beachtlicher Rücklaufquote zu Beginn der Pandemie (und damit vor der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2020) und gegen Ende der Vorlesungszeit befragten, konnten wir ganz unterschiedliche Stimmungen, Erwartungen und Erfahrungen einfangen.⁴

* Institut für Kriminologie und Wirtschaftsstrafrecht, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Für wertvolle Hilfe bei der Auswertung der Befragungen danken wir *Svenja Richler* herzlich.

1 Mit dem Wintersemester folgte zumindest ein weiteres halbes Jahr als Untersuchungsobjekt, bei dem die digitale Lehre ganz im Vordergrund stand. Auch für das Sommersemester 2021 rechnet man mit erheblichen Einschränkungen des Präsenzbetriebs.

2 Vgl. nur beispielhaft die folgenden Befragungen: <https://www.uni-hildesheim.de/neuigkeiten/studieren-digital-in-zeiten-von-corona-wie-erleben-studierende-das-digitale-sommersemester/> (11.1.2021); <https://www.phft.de/umfrage-des-phft-zur-aktuellen-lehrsituation/> (11.1.2021); <https://www.uni-osnabrueck.de/kommunikation/kommunikation-und-marketing-angebot-und-aufgaben/online-redaktion/aktuelles-aus-der-uni/2020/2020-08-10-studie-digitales-semester/> (11.1.2021); https://www.leap-in-time-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/06/ReAcD_2020_06_10.pdf (11.1.2021); <https://www.qmlehre.uni-freiburg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/stu2020/stu2020-gesamtbericht> (11.1.2021).

3 Zu den wichtigsten Ergebnissen unserer ersten Umfrage: http://strafrecht-online.org/lehre/Umfrage_Lehre_Hefendehl.pdf (11.1.2021); zur zweiten Umfrage: http://strafrecht-online.org/lehre/Anschlussbefragung_Hefendehl.pdf (11.1.2021).

4 Vgl. auch die erste Analyse von *Schröder* und *Kubli* zur Ad-hoc-Digitalisierung der Lehre, in: ZDRW 2020, S. 489 ff.

Die beiden Umfragen wurden mit der Software „Lime Survey“ erstellt und beinhalteten neben größtenteils geschlossenen Fragen jeweils auch einige Freitextfelder. Sie wurden an alle eingeschriebenen Jurastudierenden der Universität Freiburg über einen Verteiler des Prüfungsamts verschickt. Die erste Befragung wurde vom 24.3.2020 bis zum 3.4.2020 durchgeführt. An dieser Umfrage beteiligten sich 1212 Studierende und damit etwa 48 % der in Freiburg eingeschriebenen Jurastudierenden. Die zweite Befragung fand im Zeitraum vom 7.7.2020 bis zum 17.7.2020 statt. An dieser zweiten Umfrage nahmen 413 Personen teil, das entspricht noch immer etwa 22 % der Jurastudierenden der Universität Freiburg.

Die erste Umfrage war geprägt von erheblicher Verunsicherung, die auch zu der hohen Beteiligung beigetragen haben mag. So bedeutete insbesondere die Schließung der Universitätsbibliothek, eines zentralen Lernorts für Freiburger Jurastudierende, einen erheblichen Einschnitt. Darüber hinaus stellte der nur eingeschränkte Zugang zu Lehr- und Arbeitsmaterialien für Haus- und Seminararbeiten die Studierenden vor große Herausforderungen bzw. rief Sorgen bei ihnen hervor.

Insgesamt zeigte sich im ersten Untersuchungszeitraum unter den Studierenden großes Verständnis für die gesellschaftlichen Einschränkungen und die Entscheidung, auf eine Präsenzlehre zu verzichten. Gleichzeitig herrschte zum Zeitpunkt der ersten Befragung Optimismus, dass es Alternativen zur klassischen Präsenzlehre gebe, und viele sahen die Situation als Chance, grundlegend über die Lehrsituation nachzudenken.

In der zweiten Umfrage gingen wir der Frage nach, wie sich die Situation im Sommersemester konkret gestaltet hatte und wie die unterschiedlichen Angebote bewertet wurden. Die Resonanz fiel hierbei größtenteils positiv aus. Doch vor allem die Kommunikation von universitärer Seite her musste einige kritische Bewertungen einstecken. Uneinigkeit herrschte auch darüber, wie es im Wintersemester weitergehen sollte: 45 % der Teilnehmenden befürworteten weiterhin digitale Vorlesungen, weitere 45 % wünschten sich wieder mehr Präsenzveranstaltungen unter Berücksichtigung der notwendigen Maßnahmen (Abstandsgebot, Maskenpflicht etc.).

Die regelmäßig ersten Erfahrungen mit Online-Klausuren führten zu einem durchaus für diese Phase typischen Ergebnis: Technisch klappte die Umsetzung nach kleineren Anlaufschwierigkeiten in aller Regel – schnell stellte man jedoch fest, dass sich Gerechtigkeitsprobleme wegen ganz unterschiedlicher persönlicher Lernumgebungen zu Hause ergeben konnten.

Das digitale Zeitalter war schon längst ein geflügeltes Wort, als Corona auch für die Lehre gebieterisch verlangte, den Worten hätten endlich Taten zu folgen. In diesem Bereich schien man allen Lippenbekenntnissen zum Trotz geradezu auf dem falschen Fuß erwischt worden zu sein. Und so musste man einerseits unmittelbar aktiv werden und sich andererseits klarwerden, worum es bei der Digitalisierung der Lehre jenseits der unmittelbaren Schadensbegrenzung eigentlich gehen soll.

Neben dem Schlagwort des digitalen Zeitalters ist auch dasjenige der Informationsgesellschaft⁵ ein geflügeltes Wort. Hier haben sich uns die folgenden Fragen aufgedrängt: Wer sind die Beteiligten in diesem Kommunikationsprozess? Wie sehen die kommunizierten Wünsche in der Lehre insoweit aus, wie gestaltet sich die Wirklichkeit?

Der abschließende Schritt soll eine Zwischenbilanz und Prognose sein, was wir nach der Krise erwarten können.

B. Digitalisierung: Versprechen, Wunsch und Wirklichkeit

I. Das Versprechen der Digitalisierung

„Digital ist besser.“ Dies wird nicht nur an Hochschulen häufig stillschweigend vorausgesetzt, sondern ist zur Maxime in fast allen gesellschaftlichen Bereichen geworden. Verwaltung, Justiz, Wirtschaft, das öffentliche Leben und schließlich der Bereich des Privaten werden von der Digitalisierung durchzogen. Offensichtlich verspricht man sich hiervon zahlreiche Vorteile, die allerdings immer seltener kenntlich gemacht werden, je mehr die Digitalisierung zur Selbstverständlichkeit wird. Höchste Zeit, einmal innezuhalten und zu fragen: Was steckt überhaupt hinter dem Ruf nach Digitalisierung?

1. ... ein kurzer Blick über die Bereiche hinweg

Die Antwort auf diese soeben genannte Frage hängt vermutlich nicht unerheblich davon ab, in welchem gesellschaftlichen Bereich wir uns bewegen und welche Akteure wir hierzu befragen. Nachfolgend seien beispielhaft die Versprechungen der Digitalisierung hinsichtlich der Verwaltung, der Justiz, des Arbeitsmarkts und der Wirtschaft angedeutet, ohne ganz auf die Erwähnung der jeweiligen Haken zu verzichten.

So werden bei der Digitalisierung der *Verwaltung* häufig Aspekte in den Vordergrund gerückt, die sich unter dem Schlagwort der Effizienz zusammenfassen lassen.⁶ Hier geht es in erster Linie um die Beschleunigung bürokratischer Prozesse sowie um die damit einhergehende Zeit- und Geldersparnis, die etwa durch die Möglichkeit unbegrenzter Informationsspeicherung und -verarbeitung entsteht.

Die neuen Optionen der Datenerfassung, der Datenspeicherung und des Datenabrufs können zudem eine verstärkte Transparenz schaffen.⁷ Digitale Inhalte verfügen aufgrund ihrer Reproduzierbarkeit über das Potenzial, für alle zugänglich gemacht zu werden. Als positive Beispiele für eine derartige Informationstransparenz

5 Steinbicker, Zur Theorie der Informationsgesellschaft.

6 Vgl. nur das 2014 verabschiedete Regierungsprogramm „Digitale Verwaltung 2020“, Stand: September 2014, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/moderne-verwaltung/regierungsprogramm-digitale-verwaltung-2020.html> (11.1.2021), S. 10, 12; Martini, in: DÖV 2017, S. 443 f.

7 Vgl. etwa den Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Änderung des E-Government-Gesetzes (Open-Da-Gesetz), BT-Drs. 18/11614, 1 f., 11.

lassen sich etwa die Informationsportale der öffentlichen Verwaltung⁸ oder das Informationsportal „Frag den Staat“⁹ benennen, in dem Anfragen nach den Informationsfreiheitsgesetzen gesammelt sind.

Auch unter ökologischen Gesichtspunkten werden Vorteile der Digitalisierung ausgemacht. So funktionieren etwa in der Justiz und der Verwaltung immer mehr Abläufe papierlos.¹⁰ Dem steht allerdings ein erheblicher Einsatz von Ressourcen für die digitalen Technologien gegenüber, was nicht lediglich für die Produktion, sondern in gleicher Weise auch für den Betrieb digitaler Anwendungen gilt.

Für den Bereich der *Justiz* betont etwa der Europäische Rat, digitale Instrumente könnten dazu beitragen, die Hürden für den Zugang zu den Gerichten zu minimieren, und es damit Bürgerinnen und Bürgern erleichtern, den Rechtsweg zu beschreiten.¹¹ Damit werde die Garantie eines wirksamen Rechtsschutzes gestärkt. Durch den Online-Zugang zu den Urteilen der Gerichte werde die Justiz transparenter und damit letztlich auch bürgernäher.

Aber nicht nur für die Bürgerinnen und Bürger soll die Digitalisierung der Justiz Vorteile bieten. Auch den Gerichten selbst wird die Arbeit unter Umständen erleichtert: Gerichtsverfahren werden durch die elektronische Aktenführung effizienter, die Rechtsprechung wird durch die globale Verfügbarkeit von Urteilen kohärenter. Moderne Ansätze wie der Einsatz künstlicher Intelligenz könnten auch im Justizsektor perspektivisch dazu beitragen, Prozesse zu beschleunigen und mit der Fülle an verfügbaren Daten bzw. Gerichtsentscheidungen besser umzugehen.

Natürlich lauern gerade im Bereich der Justiz unter Rechtsstaatsgesichtspunkten auch Gefahren durch die Digitalisierung. So sind etwa die richterliche Unabhängigkeit, das Recht auf ein faires Verfahren und die Persönlichkeitsrechte hohe Güter, die nicht vom Effizienzdenken bzw. dem Einsatz automatisierter Entscheidungsverfahren überlagert werden dürfen.

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere in der Corona-Krise zu einem verstärkten Einsatz digitaler Technologien führte, ist die örtliche Ungebundenheit derartiger Technologien mit weitreichendem Einfluss auf den *Arbeitsmarkt*. Die Möglichkeit, unabhängig von räumlichen Entfernungen miteinander zu kommunizieren und Daten auszutauschen, ist dabei nicht lediglich unter dem Gesichtspunkt des Infektionsschutzes von Vorteil. Sie birgt beispielsweise auch das Potenzial, den Arbeitsmarkt zu flexibilisieren. Damit werden einerseits Vorteile für den Arbeitgeber assoziiert, andererseits profitiert auch die Arbeitnehmerseite gegebenenfalls hiervon.

8 Vgl. etwa <https://fritz.freiburg.de/Informationsportal/> (11.1.2021); <http://ww2.heidelberg.de/datenatlas/> (11.1.2021).

9 <https://fragdenstaat.de/> (11.1.2021).

10 Vgl. für die Justiz etwa das Gesetz zur Förderung des elektronischen Rechtsverkehrs mit den Gerichten v. 10.10.2013 (BGBl. I, 3786).

11 Schlussfolgerungen des Rates „Zugang zur Justiz – die Chancen der Digitalisierung nutzen“ 2020/C 342 I/01 v. 14.10.2020, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52020XG1014\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52020XG1014(01)) (11.1.2021).

Arbeit und Familie sollen passgerechter in Einklang gebracht werden, möglicherweise lässt sich hierüber auch die Work-Life-Balance optimieren. Indem der Arbeitsort über die Digitalisierung nicht auf den häufig strategisch bestimmten Sitz des Arbeitgebers fixiert sein muss, lassen sich zudem Schiefagen auf dem Wohnungsmarkt¹² abfedern.

Die Möglichkeit der Arbeit aus räumlicher Distanz befördert darüber hinaus die Internationalisierung und Globalisierung der Arbeitswelt. Viele Unternehmen agieren grenzüberschreitend mit Angestellten, die insbesondere aus ökonomischem Kalkül heraus weltweit verteilt sind.

Ob die Digitalisierung zu mehr Gleichberechtigung führt, erscheint uns indes nicht ausgemacht. Zwar können durch digitale Angebote auch Personen mit familiären Verpflichtungen zeit- und ortsunabhängig am Berufs- oder Studienalltag teilnehmen. Doch sind es häufig die sozial Benachteiligten, die durch eine Umstellung auf digitale Angebote einmal mehr in Bedrängnis geraten.¹³ Nicht jede und jeder kann sich die hierfür notwendigen Endgeräte leisten und auch digital bleiben insbesondere viele Bildungsangebote kostenpflichtig. Was Geschlechterunterschiede angeht, werden durch den Einsatz digitaler Technologien häufig nur die bestehenden Ungleichheiten reproduziert. Digitalisierung ist insoweit „nicht geschlechtsneutral, sie muss im Sinne gleicher Chancen und Möglichkeiten für alle Geschlechter aktiv gestaltet werden“.¹⁴

Die Beförderung des Wirtschaftswachstums wird vonseiten der *Industrie* als wohl wichtigster Gewinn der Digitalisierung angesehen. Unter dem Schlagwort „Industrie 4.0“ wird diskutiert, inwieweit man die industrielle Produktion mit digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie verzahnen und flexibler gestalten kann, um auf diese Weise zu einer Effizienzsteigerung und einer damit einhergehenden Gewinnmaximierung zu gelangen.¹⁵

Die Produktion von Waren soll ebenso wie der Dienstleistungssektor verstärkt individualisiert und den Kundenwünschen angepasst werden. Zugleich können die Kosten der Produktion mittels digitaler Instrumente gesenkt werden. So ermöglicht es etwa die Echtzeitübertragung von Informationen, frühzeitig auf Veränderungen

12 Pfnür, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 136 (2/2013), S. 11 (13).

13 Vgl. Warnhoff/Krzywdzinski, in: WZB-Mitteilungen 162 (2018), S. 58–60; Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildungsbericht 2020, S. 297 (abrufbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [11.1.2021]).

14 So Wersig, Eröffnungsrede zum 43. djb-Bundeskongress in Halle/Saale (Auszüge veröffentlicht unter: <https://www.djb.de/presse/pressemitteilungen/detail/pm19-30> [11.1.2021]).

15 Vgl. die Beschreibung auf der Plattform Industrie 4.0, <https://www.plattform-i40.de/PI40/Navigation/DE/Industrie40/WasIndustrie40/was-ist-industrie-40.html> (11.1.2021), sowie das Papier „Industrie 4.0 und Digitale Wirtschaft“ des Bundeswirtschaftsministeriums, https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Industrie/industrie-4-0-und-digitale-wirtschaft.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D3 (11.1.2021), S. 6.

(etwa die Verfügbarkeit von Rohstoffen) zu reagieren. Der Produktionsprozess kann hierdurch in einer ressourcen- und energiesparenden Weise erfolgen.¹⁶

2. ... und in der Lehre?

Die ausgemachten Potenziale der Digitalisierung von Hochschullehre lassen sich selbstverständlich nicht von den zuvor genannten, allgemeineren Gründen für eine Digitalisierung abstrahieren. Gleichwohl scheinen uns mit der digitalen Lehre ganz spezifische Versprechen verbunden zu sein, die im Folgenden zu benennen sind. Wir identifizieren insbesondere die folgenden konkreten Potenziale.¹⁷

a) Flexibilität von Ort und Zeit

Durch digitale Elemente wird eine Flexibilisierung der Lehre möglich.¹⁸ Förderlich ist dies zum einen für die Selbstorganisation und -steuerung des Lernprozesses. So können Studierende verstärkt in dem für sie angemessenen Tempo und entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen lernen.¹⁹ Zum anderen vermag die Orts- und je nach Format auch Zeitunabhängigkeit digitaler Lehre auch jene Studierenden einzubeziehen, denen die Teilhabe an der Präsenzlehre im universitären Regelbetrieb schwerfällt oder gar unmöglich ist. Zu denken wäre hier etwa an solche Personen mit familiären Verpflichtungen oder zeitlichen Einschränkungen aufgrund von für das Studium unabdingbaren Nebentätigkeiten. Digitalisierung kann für sie bedeuten, leichter an der Hochschulbildung zu partizipieren.

Die permanente Verfügbarkeit von digitalen Lernressourcen zahlreicher Anbieter erweist sich freilich auch als eine Herausforderung für Studierende. Die Wahl zwischen verschiedenen Lernquellen setzt die Fähigkeit zur „Quellenkritik“ voraus, also die Kompetenz, die Qualität der vorgefundenen Texte zu bewerten und sich in der Informationsflut zurechtzufinden.²⁰ Die Digitalisierung der Lehre kann insoweit auch zu einem Wandel des erforderlichen Kompetenzprofils führen.²¹

b) Personalisierung und Individualisierung von Lehre

Daneben erweitert digitale Lehre das Angebot der bestehenden Lehr-/Lernmethoden und spricht dadurch Studierende unterschiedlicher Lerntypen an (Konzept des Blended Learning).²² Digitale Lehre und Bildung bieten allgemein eine verstärkte

16 <https://www.plattform-i40.de/PI40/Navigation/DE/Industrie40/WasIndustrie40/was-ist-industrie-40.html> (11.1.2021).

17 Nach *Gloerfeld*, Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse – Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen, S. 17 ff.

18 *Schärntl*, in: ZDRW 2018, S. 336 (342 f.); *ders.*, in: ZDRW 2020, S. 280 (291); Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildungsbericht 2020, S. 298 (abrufbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [11.1.2021]).

19 *Schärntl*, in: ZDRW 2020, S. 280 (293).

20 *Schärntl*, in: ZDRW 2018, S. 336 (339 f.).

21 *Schärntl*, in: ZDRW 2018, S. 336 (338 ff.).

22 *Schärntl*, in: ZDRW 2018, S. 336 (345 f.); *ders.*, in: ZDRW 2020, S. 280 (292 f.); zu Modellen des Blended Learning etwa *Würrffel*, in: Rummler (Hrsg.), S. 150 (151 ff.) m.w.N.

Zielgruppenorientierung.²³ Sie schaffen Lernangebote, die sich an der durch elektronische Kommunikations- und Informationsmedien geprägten Lebenswelt der Studierenden orientieren.²⁴ Hierauf muss auch die Hochschullehre reagieren und ihr Angebot den Kompetenzen und Erwartungen der Lernenden anpassen.²⁵

c) Reduzierung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Hochschulbildung

Digitalisierung ermöglicht je nach Ausgestaltung und Anspruch des Angebots (kosten-)freie Zugänglichkeit. Als Alternative zu Lehrbüchern oder anderen zu erwerbenden Materialien kann die digitale Bildung den Einfluss der sozialen Herkunft bzw. der zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen auf den Lernerfolg verringern.²⁶ Dass allerdings auch die technischen Voraussetzungen in aller Regel erst einmal angeschafft werden müssen, ist bereits ausgeführt worden und hat sich insbesondere beim Homeschooling als eine nicht unerhebliche Hürde erwiesen.

Durch die mit digitalen Angeboten häufig einhergehende Zeit- und Geldersparnis kann es gelingen, unkompliziert eine hohe Anzahl an Studierenden zu erreichen. Zum Teil wird dies als wesentliches Motiv für die Digitalisierung im Zuge der Bologna-Reform angesehen,²⁷ deren Ziel es u.a. war, die Zugänglichkeit zu Bildungsmöglichkeiten zu erhöhen.²⁸ Tatsächlich scheint man die angestrebte Erhöhung der Studierendenzahlen und eine damit einhergehende Steigerung der Diversität an Hochschulen auch erreicht zu haben, wie sich aus dem Bildungsbericht 2020 ergibt.²⁹ Eine reine Erfolgsgeschichte liegt hierin gleichwohl nicht.³⁰

d) Neue Formen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration

Die Digitalisierung schafft neue Kommunikationskanäle, was sich nicht lediglich an den Veränderungen im Bereich der privaten Kommunikation (etwa über Messengerdienste wie WhatsApp) bemerkbar macht. Auch die Kommunikationsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden verändern sich. Während die Präsenzstunden von Hochschullehrerinnen und -lehrern immer weniger Zulauf haben, etablieren sich an deren Stelle Online-Sprechstunden, Foren oder Chat-Angebote. Präsenzveranstaltungen werden immer häufiger durch ein „Audience Response System“ unterstützt,³¹ das die Interaktion zwischen Dozentin bzw. Dozent

23 *Griesehop/Driemel*, in: Griesehop/Bauer (Hrsg.), S. 31 (32).

24 *Dittler/Kreidl*, in: dies. (Hrsg.), S. 15 (28 f.).

25 *Dittler/Kreidl*, in: dies. (Hrsg.), S. 15 (29).

26 *Ladel/Knopf/Weinberger*, in: dies. (Hrsg.), S. VII (VIII).

27 *Schirmer/Bristel/Haubner/Holthaus/Remmele*, *Studieren als Konsum*, S. 34.

28 *Griesehop/Driemel*, in: Griesehop/Bauer (Hrsg.), S. 31 (33).

29 Vgl. die Pressemitteilung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung zur Veröffentlichung des Bildungsberichts 2020, abrufbar unter: <https://nachrichten.idw-online.de/2020/06/23/zahl-der-studierenden-erreicht-rekordhoch-und-die-digitalisierung-der-hochschulen-nimmt-zu/> (11.1.2021).

30 *Liessmann*, in: Kellermann/Boni et al. (Hrsg.), S. 13 (16 ff.); *Kühl*, in: Hericks (Hrsg.), S. 295 (297 ff.); *Winter*, in: Hericks (Hrsg.), S. 279 ff.

31 Z.B. die Open-Source-Anwendung „ARSnova“ oder das ebenso kostenfreie System „PINGO“; zu Classroom Response Systems *Czerny*, in: ZDRW 2020, S. 326 ff.

und den Studierenden etwa durch eine Kommentarfunktion, Stimmungsbilder oder Live-Abstimmungen steigert.

Digitalisierung und insbesondere das Internet erleichtern darüber hinaus das kollaborative und kooperative Zusammenarbeiten unter den Studierenden, und zwar ein weiteres Mal unabhängig von Ort und Zeit.³² Kollaborative digitale Lerntools wie Wikis zeichnen sich – neben der Aktualität der Inhalte – durch ein hohes Maß an Nachhaltigkeit aus, die sich bei vielen „klassischen“ E-Learning-Plattformen als ein besonderes Problem erweist. Gegenüber dem adynamischen Bereitstellen von Lehrmaterialien im Internet, das zeit- und kostenintensiv ist, soll durch Wikis eine Dynamik entstehen: Jede und jeder kann sich an dem kollaborativen Projekt beteiligen, was zum einen für den individuellen Lernerfolg förderlich ist, zum anderen den Wissensbestand zugunsten sämtlicher Studierenden erweitert. Kollaboration verspricht darüber hinaus eine hohe Qualität: „Group authorship often leads to convergent, high-quality content.“³³

e) Veränderte Umgangsmöglichkeiten mit Inhalten und Informationen

Im Gegensatz zu klassischen Lernformaten ändern sich durch die Digitalisierung der Lehre die Umgangsmöglichkeiten mit Inhalten und Informationen grundsätzlich. Dies gilt für Dozierende in gleicher Weise wie für Studierende. Aus Dozierendenperspektive ermöglicht die Bereitstellung digitaler Materialien etwa, die enthaltenen Inhalte in effizienterer Art und Weise aktuell zu halten,³⁴ wovon zugleich die Studierenden profitieren. Aus Studierendenperspektive kann beispielsweise die Reproduzierbarkeit digitaler Inhalte dazu genutzt werden, Informationen mit anderen zu teilen bzw. sich gemeinsam mit anderen zu erarbeiten. Hieran zeigt sich der Zusammenhang mit den bereits erwähnten neuen Kooperations- und Kollaborationsformen.

f) Krisenfestigkeit

Nicht zuletzt hat die Corona-Krise eindringlich unter Beweis gestellt, welche Vorzüge eine Digitalisierung der Lehre für sich beanspruchen kann: Durch die bereits angesprochene Ortsunabhängigkeit der Lehre ermöglicht die Digitalisierung eine Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs ohne Ansteckungsrisiko. Die Digitalisierung erweist sich also insoweit als krisenfest, als sie in dieser extremen Situation die Fortsetzung der Lehre überhaupt erst möglich gemacht hat.

32 Vgl. die Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“, https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (11.1.2021), S. 6; auch das Institut für Kriminologie und Wirtschaftsstrafrecht ist mit dem Forschungsprojekt „JUKOL – kollaboratives digitales Lernen“ im Rahmen der dritten Förderlinie „Disziplin- und fachbezogene digitale Hochschulbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dieser Thematik befasst, <https://strafrecht-online.org/projekte/jukol/> (11.1.2020).

33 *Shu/Chuang*, in: *Social Behavior and Personality* 39 (2011), S. 851 (861).

34 *Schärtl*, in: *ZDRW* 2020, S. 280 (292); zu Veränderungen digitaler Inhalte *Mehde*, in: *ZDRW* 2020, S. 312 (317 f.). Hierbei darf aber nicht übersehen werden, dass über die Digitalisierung auch der Boden für schnelle Scheinaktualisierungen geebnet wird.

II. Die geäußerten Wünsche

Gehen wir in einem nächsten Schritt von den Versprechungen zu den mit der Digitalisierung verbundenen Wünschen, können wir hierfür maßgeblich auf unsere erste Befragung³⁵ zurückgreifen. Sie wurde Ende März 2020 durchgeführt, als noch nicht klar war, wie sich die digitale Hochschullehre im Verlauf des Jahres konkret gestalten würde, ihre Nutzung aber vorerst unabweisbar erschien.

Der Grundansatz der Studierenden war dabei durchaus zurückhaltend in dem Sinne ausgerichtet, dass sich die Studierenden in erster Linie einen adäquaten Ersatz für die ausfallenden Präsenzveranstaltungen wünschten (ca. 56,7 %). Doch stellte sich bereits hier die Frage, wie ein solches Modell denn ausgestaltet sein solle. Zumindest die Mehrheit der Befragten mit ca. 59,6 % war überzeugt, zu den klassischen Präsenzveranstaltungen gebe es durchaus eine Alternative. Angeführt wird unsere Liste allerdings in aufschlussreicher Weise von einem Baustein, der mit der Digitalisierung nur bedingt zu tun hat: dem Bereitstellen von umfangreichen Lehrmaterialien zum eigenverantwortlichen Selbststudium. 65,9 % der Studierenden bekundeten, sie intensiv nutzen zu wollen. Video-Podcasts mit einer Visualisierung durch eine PowerPoint sowie ein Bild von der vortragenden Person folgten mit etwa 57,4 % auf Platz 2. Nur etwa 2,0 % standen einem solchen Angebot ablehnend und 7,6 % kritisch („eher nicht“) gegenüber. Insbesondere im Vergleich zu vertonten PowerPoint-Präsentationen, an deren Nutzung immerhin 47,9 % intensiv und 33,1 % eher interessiert waren, zeigte sich der Wunsch, trotz aller Digitalisierung eine persönliche Ebene beizubehalten.³⁶

Erst auf dem siebten und damit vorletzten Platz finden sich Webinare und Web-Konferenzen,³⁷ die rund 33,2 % der Befragten intensiv und 38,3 % ab und an nutzen würden. 21,6 % gaben bei diesem Format allerdings an, es eher weniger nutzen zu wollen. Wir erklären uns diese Skepsis gegenüber dem Mittel der Wahl als digitales Vorlesungssurrogat³⁸ auch damit, dass dieses Format bis dahin in der universitären Lehre kaum zum Einsatz kam und den Studierenden weitgehend unbekannt war. Nur eine potenzielle Online-Sprechstunde schnitt noch schlechter ab. Diese würden nur etwa 14,6 % intensiv und 35,6 % ab und an nutzen. Deutliche 37,5 % zeigten sich hieran eher nicht und 9,6 % sicher nicht interessiert.

35 https://strafrecht-online.org/lehre/Umfrage_Lehre_Hefendehl.pdf (11.1.2021).

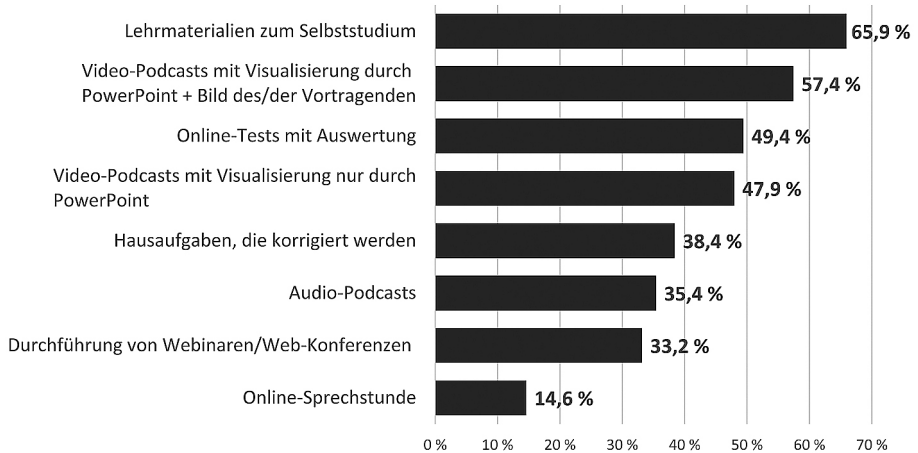
36 Online-Tests (49,4 %) und korrigierte Hausaufgaben (38,4 %) folgten auf den Plätzen 3 und 5.

37 Diese Begrifflichkeiten wurden in der entsprechenden Antwortoption näher erläutert („ähnlich einer Skype-Konferenz, in der Studierende auch Fragen an den/die Lehrende/n stellen können“), um etwaige Unklarheiten hinsichtlich dieses Formats auszuschließen.

38 Allerdings war auch das asynchrone Format sehr beliebt.

Inwieweit würden Sie die folgenden Ersatzangebote im kommenden Sommersemester nutzen?

Anteil der Befragten, die "Würde ich intensiv nutzen" antworteten:



Schließlich haben wir die Prüfungsformate näher in den Blick genommen. Uns hat dabei besonders interessiert, wie die Studierenden die anstehenden Prüfungsleistungen in einem digitalen Semester erbringen wollten und welche Möglichkeiten ihrer Meinung nach dafür zu schaffen wären. Zwar erhielt die Option einer Online-Klausur grundsätzlich mehr Zuspruch als Ablehnung, so stimmten 31,7 % voll und weitere 20,9 % eher der Aussage zu, es sei die Möglichkeit zu schaffen, Klausuren online zu schreiben. Doch zeigt sich deutlich, dass die Studierenden eher eine Möglichkeit vorziehen würden, unter „normalen Umständen“ und ohne Nachteile die Prüfungsleistungen ab dem frühestmöglichen Zeitpunkt nachholen zu können. Dieser Möglichkeit stimmten ca. 43,3 % voll und 26,3 % eher zu.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Studierenden grundsätzlich glaubten, das Jurastudium ließe sich auch ohne die klassischen Präsenzveranstaltungen adäquat durchführen. In der konkreten Ausgestaltung solcher Alternativen zeigte sich aber vor allem der Wunsch, statt einer reinen Digitalisierung von bereits bestehenden Formaten (Abhalten der Vorlesung in einer Web-Konferenz) auch begleitende Online-Tests oder Hausaufgaben-Korrekturen angeboten zu bekommen. Das wird auch dadurch deutlich, dass die meisten Studierenden einfach zum Selbststudium greifen würden, sollten die Präsenzveranstaltungen wegfallen. Interessant erscheint aber auch die Verhaltenheit der Studierenden, wenn es um die Digitalisierung der Prüfungsleistungen ging. Hier wünschten sich die Studierenden, eher bei Altbekanntem zu bleiben, und zogen die Möglichkeit vor, die Prüfungen später nachzuholen statt sie digital durchführen zu müssen.

III. Und die Wirklichkeit?

Ausgangspunkt für die Umstellung auf eine digitale Lehre im Sommersemester 2020 war die oben beschriebene Krisenfestigkeit einer solchen Lehrform. Es ging also zunächst einmal schlicht um eine Reduzierung von Ansteckungsrisiken und die Verhinderung der weiteren Virusausbreitung. Auch wenn dies der Digitalisierungsanlass gewesen sein mag, hätte man hierbei nicht stehenbleiben müssen, sondern den potenziellen Mehrwert, die oben beschriebenen Verheißungen der Digitalisierung, und die entsprechenden Wünsche der Studierenden im Lehrkonzept berücksichtigen können. Geschehen ist dies indes nur begrenzt, wie sich aus unserer zweiten Umfrage zur digitalen Hochschullehre ergibt. Sie wurde nach einer mit der ersten Untersuchung identischen Vorgehensweise Mitte Juli 2020, also gegen Ende des Sommersemesters, durchgeführt.

Das eher ernüchternde Ergebnis lautet: Im Sommersemester 2020 sind die bestehenden Lehr- und Lernformate der Präsenzlehre lediglich in den digitalen Raum übertragen worden. Es fand insoweit ein reiner Medienwechsel statt, der in der Literatur als „Emergency Remote Teaching“ (ERT) klassifiziert wurde,³⁹ als eine Notlösung für die Überbrückung der Pandemiephase. So wurden vonseiten der Studierenden – neben dem schlichten Download von Lehrmaterialien (95,6 %) – insbesondere Live-Veranstaltungen über Zoom oder andere Web-Konferenz-Systeme (82,1 %) genutzt, die der Durchführung von Präsenzveranstaltungen wohl am nächsten kommen. Die sogenannten asynchronen Formate (also Podcasts oder mit Audiospuren versehene PowerPoints) hatten eine demgegenüber geringere Bedeutung (68,3 %).

Wie sich in den Freitextfeldern zeigt, scheint die Kombination aus dem Einsatz synchroner und asynchroner Formate gut angekommen zu sein. So böten die Live-Veranstaltungen den Studierenden – richtig umgesetzt – Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, während die Vorlesungsaufzeichnungen und Podcasts für die gewünschte Flexibilität im Lernalltag sorgten.

Ideal geklappt hat dieses Zusammenspiel im vergangenen Sommersemester allerdings nicht immer. So wurde trotz Durchführung von Live-Veranstaltungen bemängelt, die Kommunikationsmöglichkeiten seien nicht hinreichend ausgeschöpft worden.⁴⁰ Die Studierenden wünschten sich den verstärkten Einsatz von „Live-Fragerunden“ und anderen Möglichkeiten der Interaktion.

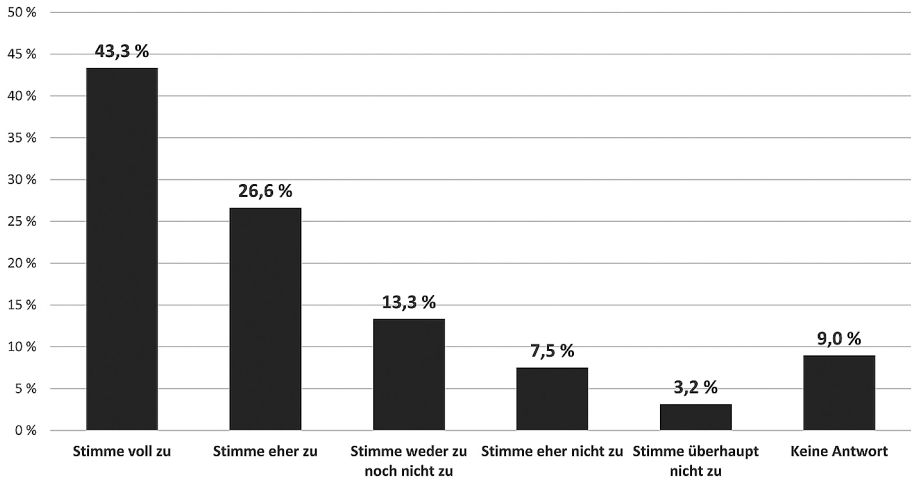
Der schlichte Verweis von Lehrenden auf die Möglichkeit, sich in Live-Veranstaltungen über Wort und Bild zu beteiligen, hatte indes nur einen sehr eingeschränk-

39 *Schärtl*, in: ZDRW 2020, S. 280 (281 f.).

40 So etwa die folgenden Anmerkungen in den Freitextfeldern: „Mehr Kommunikation innerhalb der Zoom-Veranstaltungen (mehr mündliche Beiträge etc.)“; „Mehr Möglichkeiten der Interaktion“; „Mehr Möglichkeiten, Fragen während der Vorlesung zu stellen“; „Diskussionsforen auch für andere Veranstaltungen“; „Schön wären Angebote zur Vernetzung untereinander: Es gibt keine Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu kommen oder sich über bestimmte (auch organisatorische, nicht nur fachliche) Fragen auszutauschen, wenn man sich nicht schon kennt.“

ten Erfolg: So gaben 62 % der Befragten an, ihre Beteiligung in Wort und Ton sei bei digitalen Veranstaltungen (eher) nicht gestiegen. Noch deutlicher zeigte sich die höhere Hemmschwelle der Beteiligung daran, dass 56 % angaben, es koste sie viel Überwindung, sich in Wort und Bild zu beteiligen. Beachtliche 70 % bekundeten, in digitalen Veranstaltungen (eher) unsichtbar geblieben zu sein.

In den digitalen Veranstaltungen bin ich eher „unsichtbar“ geblieben.



Den bereits in der ersten Befragung aus dem März 2020 zum Ausdruck gekommenen Wunsch, zumindest die Prüfungsleistungen unter möglichst „normalen Umständen“, also in analoger Form, zu erbringen, bestätigten auch die Erfahrungen von Studierenden, die im Sommersemester mit digitalen Klausuren zurechtkommen mussten. Sie gaben an, ihre Schwierigkeiten damit zu haben, zu Hause am Schreibtisch in den nötigen „Klausurenmodus“ zu kommen. Ohnehin wird anhand der Freitextfelder deutlich, wie groß der Einfluss der Wohnsituation bei rein digitaler Lehre und reduziertem Zugang zu Bibliotheken auf den Lernerfolg ist. Es macht eben einen entscheidenden Unterschied, ob man im Wohnheim in einer 16er-Wohngemeinschaft lebt und damit wenig Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten hat oder sich den Luxus einer eigenen Wohnung leisten kann. Und nicht nur die Wohnsituation dürfte eine entscheidende Rolle dabei gespielt haben, in welchem Ausmaß die Studierenden von der Digitalisierung der Lehre profitiert haben. Denn nicht nur vonseiten der Universität musste hier kurzerhand die notwendige (technische) Ausstattung angeschafft werden. Auch die Studierenden hatten in Anbetracht der schnellen Umstellung zum Teil deutlich höhere Ausgaben zu verzeichnen. So stimmten etwa 36,6 % voll und eher zu, durch die corona-bedingten Einschränkungen des Studienbetriebs höhere finanzielle Ausgaben gehabt zu haben. Und auch hier traf es nun vermutlich abermals diejenigen härter, die schon vor der Krise sozial bzw. finanziell schlechter dastanden. Auch mit einer digitalen Lehre kön-

nen die Bildungschancen somit nicht von der sozialen Herkunft entkoppelt werden.⁴¹

Was die Kommunikation über neue Lehr- und Prüfungsformen anbelangt, sind entsprechende Wünsche in der ersten Umfrage nicht thematisiert worden, zum Thema wird dieser Punkt nur dann, wenn etwas schiefläuft. Und diesen Eindruck haben wir in der zweiten Umfrage gewonnen.

Zunächst interessierte uns allgemein, wie zufrieden die Studierenden mit den studienbezogenen Ankündigungen durch die verschiedenen fakultären und universitären Einrichtungen waren. Insoweit zeigte sich generell eine große Unzufriedenheit mit der Informationspolitik im digitalen Semester, wobei die Zufriedenheit zuzunehmen scheint, je bekannter die jeweiligen Organisationen den Studierenden sind und je eher diese Kommunikationskanäle verwendeten, die den Studierenden vertraut sind.

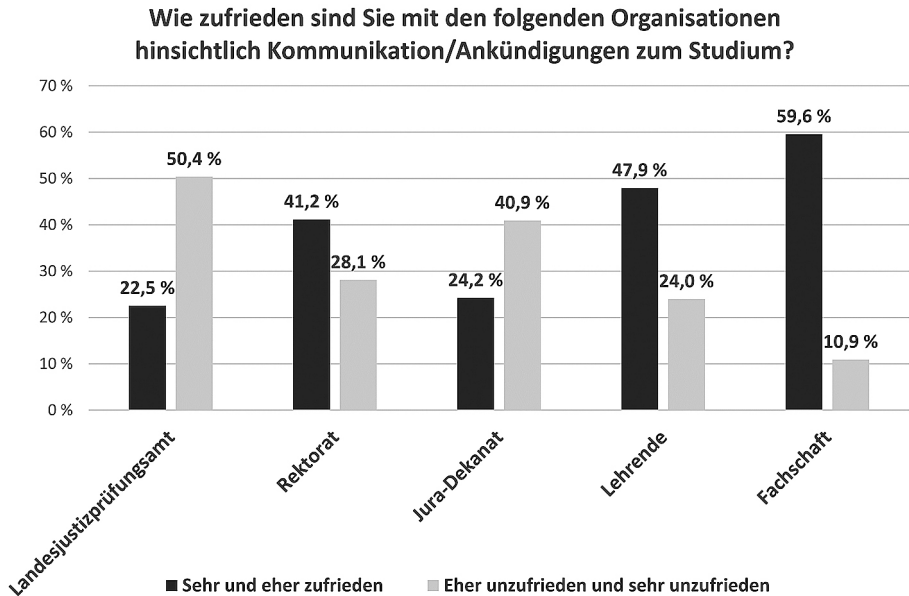
Das Landesjustizprüfungsamt (LJPA) als Einheit des baden-württembergischen Justizministeriums, das für die Organisation der Staatsprüfung von Juristinnen und Juristen zuständig ist, wurde hinsichtlich der Kommunikationsleistung eher negativ bewertet. Von den Studierenden waren nur etwa 22,5 % sehr oder eher zufrieden, während rund 50,4 % eher oder sehr unzufrieden mit der Kommunikation des LJPA waren. Die fehlende Bekanntheit dieser Institution spiegelt sich also auch in der Unzufriedenheit mit der Kommunikationsleistung wider.

Mit dem Rektorat, das während des digitalen Sommersemesters regelmäßig über einen Newsletter-Verteiler sowie über Video-Podcasts informierte, zeigten sich 41,2 % der Befragten sehr oder eher zufrieden. Beim Dekanat als dem „Überbringer schlechter Nachrichten“ fiel die Zustimmung nicht in vergleichbarer Weise aus: Sehr oder eher zufrieden waren nur 24,2 %, 40,9 % hingegen eher oder sehr unzufrieden. Das Dekanat publizierte zwar aktuelle Informationen auf der Fakultäts-homepage,⁴² wandte sich aber weder per Mail noch über Podcasts oder die sozialen Medien unmittelbar an die Studierenden.

Die Kommunikation mit den Lehrenden wurde besser bewertet: 47,9 % der Befragten beurteilten sie positiv, während die Fachschaft der Jurastudierenden den höchsten Zufriedenheitswert von rund 59,6 % für sich verbuchte. Dies mag – neben der größeren Bekanntheit der Fachschaft und der Vertrautheit mit ihr – auch mit den Kommunikationskanälen zu tun haben. So griff die Fachschaft auf die in Studierendenkreisen beliebten Kommunikationsmittel wie Facebook, Instagram oder WhatsApp zurück. Nicht zuletzt agierte die Fachschaft auch als Interessenvertretung der Studierenden, um ihre Anliegen an das Dekanat oder andere Organisationen heranzutragen, so dass sie auch damit die Studierenden von ihrer Kommunikationsleistung überzeugen konnte.

41 *Brüning*, in: ZJS 2020, S. 521; *Wißmann*, in: ZJS 2020, S. 524 (527 f.).

42 <http://www.jura.uni-freiburg.de/de/mitteilungen/aktuelles> (11.1.2021).



Wie sich aus den Freitextfeldern der Befragung ergibt, haben die Studierenden durchaus erkannt, nicht nur ihre Gruppe habe in der Corona-Situation mit vielen Ungewissheiten zu kämpfen. So wurde in einem Freitext deutliches Verständnis dafür geäußert, dass auch die universitären Institutionen vor vielen Fragen gestanden hätten. Jedoch wurde angemerkt, eine Kommunikation von Unklarheit sei besser als gar keine Kommunikation: „Aus meiner Sicht beinhaltet gute Kommunikation auch den Hinweis darauf, dass es keine neuen Erkenntnisse gibt.“ Viele weitere bestätigten diesen Eindruck und beschrieben in den Freitextfeldern den Wunsch nach frühzeitiger Kommunikation. Zu späte oder fehlende Kommunikation schien den Eindruck der Studierenden zu bestärken, in ihrer Situation alleingelassen zu werden.

Sodann fragten wir in unserer zweiten Befragung auch danach, wie die Studierenden, die im digitalen Sommersemester eine Klausur zu schreiben hatten, die Kommunikation im Vorfeld der Klausur bewerteten. Dabei haben wir zwischen solchen Studierenden unterschieden, die noch in den „Genuss“ einer der vorerst letzten Präsenzklausuren kamen, und denen, die sich mit ihrer ersten digitalen Klausur auseinandersetzen mussten. Eine große Unzufriedenheit war insbesondere im Fall von Präsenzklausuren auszumachen. Auf die Frage, ob die Kommunikation der Lehrenden im Vorfeld der Präsenzklausur gut geklappt habe, antworteten 67,8 % und damit rund zwei Drittel der Studierenden mit „eher nicht oder überhaupt nicht“. Bei den Online-Klausuren lief es anscheinend etwas besser. Hier stimmten etwa 37,9 % der Studierenden voll bzw. eher der Aussage zu, die Kommunikation

mit den Lehrenden habe im Vorfeld gut funktioniert. Dennoch war mit etwa 45,0 % auch hier ein deutlicher Anteil eher oder überhaupt nicht zufrieden.

Dies führt uns zu dem folgenden Zwischenfazit: Wie bereits einleitend zu B. III. angedeutet, ist von den oben aufgeführten Potenzialen der Digitalisierung nicht allzu viel im Sommersemester realisiert worden. Zu sehr schien man mit dem bloßen Funktionieren, der Krisenfestigkeit, beschäftigt gewesen zu sein. Auch die über die Digitalisierung erhoffte Entkoppelung der Bildungschancen von der sozialen Herkunft hat sich offensichtlich nicht realisieren lassen. Wie in der Schule und im Arbeitsleben hat sich die Flexibilisierung vom Ort eher als Hemmschuh in dem Sinne erwiesen, dass ein beengtes, provisorisches und unruhiges Umfeld in erheblichem Umfang dem Lernen abträglich ist. Die Universitätsbibliothek ist eben nur in den Augen der Privilegierten ein eher hektischer Ort, für die meisten ist sie ein alternatives Zentrum des Studiums.

Die Kommunikation ist in den Befragungen ein großes Thema gewesen, und zwar sowohl in der Lehre selbst als auch über die Lehre. Hier sind erhebliche Defizite ausgemacht worden, wobei aber zugleich eine gewisse Zurückhaltung der Studierenden selbst zum Ausdruck kommt, sich die über die Digitalisierung vielleicht sogar vereinfachten oder auch verbesserten Kommunikationsmöglichkeiten zu eigen zu machen.

C. Interaktionspartner der Kommunikationsprozesse

Im Hinblick auf die soeben zum Ausdruck gebrachte Relevanz der Kommunikationsprozesse sollen diese nachfolgend noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden.⁴³

So haben wir festgestellt, dass auch die Studierenden nur in Einzelfällen Interesse daran zeigen, die Lehrformate zur unmittelbaren Kommunikation zu nutzen. Dies lässt Zweifel an der Relevanz klassischer Kommunikationsmodelle im Sinne des Informationsaustausches aufkommen. Denn diese setzen eine wie auch immer geartete Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern voraus.⁴⁴ Das konstruktivistische Kommunikationsmodell nach *Rusch* hingegen sprengt diesen Austausch und geht von zwei separaten Teilprozessen aus, der Kommunikation und der Rezeption.⁴⁵ Damit sind Kommunikator und Beobachter nicht mehr Beteiligte an demselben Vorgang. Der direkte Kanal zwischen beiden fällt weg. Sie werden vielmehr zu voneinander unabhängig agierenden Akteuren mit eigenen „präpositiven Faktoren“, zu denen etwa Wissen oder soziales Umfeld zählen.⁴⁶

43 Zum Folgenden bereits am Beispiel der Informationsdelikte *Hefendebl*, in: *wistra* 2019, S. 1 (6 f.).

44 So geht etwa das sog. (Informationsaus-)Tauschmodell, auf das oft rekurriert wird, davon aus, dass Kommunikation den *Austausch* von Informationen bezeichne; vgl. dazu *Freitag*, in: *Freitag/Müller et al.* (Hrsg.), S. 87 ff. m.w.N.; siehe weiterhin *Freitag* (wie vorstehend), S. 87 (106).

45 *Rusch*, in: *Rusch/Schmidt* (Hrsg.), S. 150 (171 ff.); *ders.*, in: *Richter/Schmitz* (Hrsg.), S. 149 (155); vgl. dazu auch *Freitag*, in: *Freitag/Müller et al.* (Hrsg.), S. 87 (106 f.).

46 *Kulgemeyer/Schecker*, in: *ZfDN* 15 (2009), S. 131 (135).

Kommunikation verliert also ihre Aufgabe des Informationstransfers zwischen den Beteiligten. Ihr kommt vielmehr lediglich eine „Orientierungsaktion“ zu, die der Kommunikator gegenüber dem Beobachter zu erbringen hat. Für einen solchen Impuls ist es irrelevant, inwieweit die kommunikativen Bemühungen Erfolg haben, ob also der Beobachter die an ihn gerichteten Informationen verstanden hat oder – in den Worten von *Rusch* – ob die „Orientierungsziele“ erreicht wurden.⁴⁷ Der Kommunikator muss lediglich ein kommunikatives Angebot erbringen.⁴⁸ Über diese Abkoppelung gewinnt der Konstruktionsprozess der Kommunikatoren an Relevanz.⁴⁹ Er wird nicht mehr im Hinblick auf seine Bedeutung für den Rezipienten hinterfragt, sondern symbolisiert schlicht die Realität.

Was bedeutet dieses Kommunikationsmodell nun für unser Untersuchungsobjekt der Lehre?

In dieser scheint das Interesse der Studierenden tatsächlich vordringlich auf die soeben beschriebenen kommunikativen Angebote bezogen und beschränkt zu sein. Der vielfach geäußerte Wunsch nach einer verstetigten Abrufbarkeit der Formate⁵⁰ spricht ebenso hierfür wie der Umstand, dass wir in den Live-Veranstaltungen überwiegend⁵¹ eine „Generation unsichtbar“ unter den Studierenden ausmachen können.

Wir haben zwar im Ausgangspunkt das Interesse der Studierenden an Live-Veranstaltungen ebenso festgestellt wie deren Wunsch nach Beibehaltung einer persönlichen Ebene. Die von den Lehrenden durch den schlichten Medienwechsel bereitgestellten Kommunikationskanäle haben die Studierenden indes offensichtlich nicht erreicht bzw. wurden von ihnen nicht als hinreichend attraktiv wahrgenommen. Und so zogen sie sich in ihrer Enttäuschung in die Rolle des im konstruktivistischen Kommunikationsmodell so beschriebenen Beobachters zurück (zur vielleicht noch bedeutsameren grundsätzlichen Enttäuschung am Universitätsbetrieb sogleich unter D.).

Ganz anders sieht es hingegen bei der Kommunikation *über* die Lehre aus. Hier schwenkt das Interesse der Studierenden wieder in Richtung klassischer Kommunikationsmodelle. Das überrascht auf den ersten Blick, scheint aber in unseren Augen die Konsequenz aus dem bloßen Angebotscharakter der Kommunikation nach dem konstruktivistischen Modell zu sein. Es spielt hiernach eben keine Rolle, ob

47 *Rusch*, in: *Rusch/Schmidt* (Hrsg.), S. 150 (167 ff.).

48 *Rusch*, in: *Rusch/Schmidt* (Hrsg.), S. 150 (169).

49 Vgl. zum Begriff der Konstruktion in diesem Kontext *Weber*, in: ders. (Hrsg.), S. 170 (174 f.).

50 Hierzu *Aschendorff*, in: *ZDRW 2020*, S. 360 ff.; ferner die Freitextfelder der zweiten Befragung: „Die live Zoom Meetings unbedingt länger online lassen“; „Speicherung der Aufzeichnungen der Live-Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum“; „Aufzeichnung sämtlicher Inhalte“; „Videos oder Podcasts zum Downloaden und zum Nachhören auch in späteren Semestern“; „Dauerhaft verfügbare Aufzeichnungen der Vorlesungen“.

51 Dass es auch im Digitalformat eine im Vergleich zur Grundgesamtheit kleine Gruppe von Studierenden gibt, die sichtbar ist und die klassischen Kommunikationsangebote rege nutzt, sei dabei unbenommen. Sie prägt aber die Gruppe der Studierenden nicht wesentlich.

dieses Angebot überhaupt zur Kenntnis genommen oder verstanden wird. In einer prekären Ausnahmesituation, in der alles anders als sonst ist und die auch für das Studium wichtigen Routinen verloren gehen, schätzt der Rezipient ein solches Modell offensichtlich weniger und möchte unmittelbar, klassisch eben, die nötigen Informationen erlangen. Hier reichen also nicht mehr Angebote, die man sich besorgen kann, sie müssen direkt an die Studierenden gerichtet sein, zumindest in einer personalisierten E-Mail, noch besser aber über die derzeit am häufigsten benutzten Social-Media-Kanäle.

D. Deutung

Gerade die Ergebnisse zu den formulierten Kommunikationsinteressen der Studierenden und deren damit nicht deckungsgleichen Kommunikationsverhalten verlangen nach einer Deutung.

Sie bestätigen zunächst einmal die Erkenntnis, wie wichtig eine unmittelbare und eingängige Kommunikation in Krisenzeiten ist.⁵² Die Corona-Pandemie liefert hier ein beredtes und eindruckliches Beispiel. Offensichtlich hat man in solchen schwierigen Zeiten das Bedürfnis, zu ansonsten eher als überkommen angesehenen Kommunikationsformen im Sinne der beschriebenen „klassischen Modelle“ zurückzukehren. Bloße Angebote werden als nicht hinreichend angesehen, vermutlich auch deshalb, weil das Kommunikationsverhalten von jungen Menschen auf eine nicht überschaubare Vielfalt von Angeboten ausgelegt ist, bei denen etliche gar nicht bewusst zur Kenntnis genommen werden und somit „durchrutschen“.

Aber warum bleiben die Studierenden gern und überwiegend unsichtbar, wenn sie doch durchaus auch digitale Möglichkeiten der Kommunikation hätten?

Zunächst einmal verweisen wir darauf, dass insoweit der Unterschied zur Präsenzlehre vielleicht geringer ist als man häufig und gern behauptet. Nur zeigt sich bei der Präsenz das Unsichtbare lediglich sehr indirekt, weil man eben vor Ort ist, hier sich aber in aller Regel gleichfalls tunlichst den Kommunikationsbemühungen verweigert und in den hinteren Reihen „versteckt“. Fast belustigt stellen wir fest, wie man bereits nach wenigen Monaten offensichtlich bereit ist, die Vergangenheit zu verklären. Zudem erscheint es sogar möglich, dass die virtuelle Präsenz durchaus zahlenmäßig größer als die faktische Anwesenheit ausfällt.⁵³

Obwohl nun die mit den sozialen Medien sozialisierten Studierenden in aller Regel nicht mit eigenen Bildern geizen, sind sie im digitalen Unterricht allenfalls zu einer

52 Vgl. den Leitfaden Krisenkommunikation des Bundesministeriums des Innern, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bevoelkerungsschutz/leitfaden-krisenkommunikation.html> (11.1.2021).

53 Vielleicht aber auch schlicht deshalb, weil man im digitalen Format als „Generation unsichtbar“ ohne Probleme auch andere Dinge nebenher „erledigen“ kann. Dies gilt allerdings in gleicher Weise für die „andere Seite“, bei der der besondere Einsatz für die akademische Selbstverwaltung in diesen „schwierigen Zeiten“ teilweise zu relativieren ist. Die Videos sind mittlerweile Legion, in denen Funktionsträgerinnen und -träger Meetings und Sitzungen für allerlei neben der Sache Liegendes nutzen.

durchaus altherwürdigen Kommunikationsform bereit, nämlich der Schrift im Chatfenster. Die hierfür angeführten Gründe – Datenschutz, Privatsphäre oder Bandbreite – ließen sich hören, wenn sie nicht ein wenig scheinheilig bzw. zumindest vorgeschoben daherkämen.

Die „Generation unsichtbar“ scheint überwiegend einfach kein Interesse daran zu haben, die bisweilen festzustellenden Versuche der Dozierenden aufzugreifen, sie zum Mitmachen zu animieren. Diese Haltung war hinter den aufgeklappten Notebooks im Hörsaal tendenziell schon keine andere, nunmehr kann man die innere Emigration digital ohne großen Begründungsaufwand perfektionieren. Man hat sich nicht nur geistig, sondern auch visuell vollkommen verabschiedet. Wer will, kann dies mit der Schonung des Datenvolumens legitimieren.

Dabei ist es nicht einmal so, wie *Kirchmeier*⁵⁴ zutreffend betont, dass die aktuelle Studierendengeneration nicht bereit wäre, die Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Nur: „Eine Studierendengeneration, die gegen die verstaubten Ordinarienuniversitäten kämpfte, indem sie sich sichtbar und hörbar machte, ist einer Generation gewichen, die stumm und unsichtbar durch die Universität zu navigieren versucht. Ihr Protest gegen gesellschaftliche Missstände findet vor allem außerhalb der universitären Diskussion statt.“

Diese Unsichtbarkeit im akademischen Diskurs sei, so *Kirchmeier* weiter, insbesondere in den Geisteswissenschaften paradox, die sich immer wieder mit der politischen Bedeutung von Sichtbarkeit und Hörbarkeit beschäftigt hätten.

Von den oben unter B. I. 2. ausgeführten digitalen Verheißungen bleibt somit zumindest im Moment nur sehr wenig übrig. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass es zunächst einmal und vordringlich um die schlichte Krisenfestigkeit der Lehre ging. Ganz nach dem Motto: „Besser irgendwas als nichts.“ Alle kollaborativen Potenziale des Digitalen scheinen demgegenüber mit deutlicher Zurückhaltung zur Kenntnis genommen zu werden, was vermutlich eher mit strukturellen Problemen der Universität zu tun hat. Für die meisten ist dies nicht (mehr) der Ort kontroverser fruchtbarer Diskussionen, für die vergangene Jahrzehnte standen, sondern eine Phase, die möglichst schnell zu durchlaufen ist. Dabei haben wir durchaus konstatiert, dass die Bereitschaft zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen nach wie vor oder sogar wieder verstärkt vorhanden ist, nur eben nicht an der Universität.

Hierüber sollte allerdings eines nicht vergessen werden, was möglicherweise sogar der entscheidende Faktor für die bislang so schleppende Umsetzung des eigentlichen Mehrwerts digitaler Lehre ist: Die Lehrenden sind in gleicher Weise allen Lippenbekenntnissen zum Trotz fast durchgängig nicht daran interessiert, sich konstruktiv-kritisch mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen: weder bei der Präsentation noch bei der Diskussion mit den Studierenden. Es gilt, den Stoff ganz im Sinne

54 *Kirchmeier*, Generation unsichtbar, Süddeutsche Zeitung vom 5.6.2020, S. 12 (abrufbar unter: <https://sz.de/1.4926852> [11.1.2021]).

der Studierenden⁵⁵ möglichst stromlinienförmig zu präsentieren. Eine kritische Theorie des Kapitalgesellschaftsrechts oder des Vermögensstrafrechts ist dann allenfalls der Archivzeitschrift oder besser noch einem peer reviewed Journal vorbehalten.

Was die Ideen anbelangt, soziale Privilegien über die digitale Lehre abzubauen, so scheint man hier bislang nicht einmal auf halbem Wege stehengeblieben zu sein. Denn auch die digitale Lehre ist in eine soziale Situation eingebettet, ein Kommunikationsangebot allein reicht nicht einmal im Ansatz aus.

E. Und nach der Krise?

In durch Ausnahmesituationen forcierten Veränderungen wird häufig ein Potenzial gesehen, wie *Jasper Finke* etwa für das Recht wie folgt umschreibt: „Man hat in der Vergangenheit immer wieder gesehen, wie Krisen [...] unser Verständnis von Recht nachhaltig verändern.“⁵⁶ Die Krise könne zu einem Beschleunigungsprozess führen.

Das insoweit von *Finke* zitierte Beispiel einer immer weiter verschärferten Sicherheitsgesetzgebung etwa auf die Anschläge vom 11. September 2001 oder weitere Terrorakte hin bringt aber in unseren Augen eines zum Ausdruck: Als Beschleuniger vermögen Ausnahmesituationen nur dann zu fungieren, wenn die machtvollen Beteiligten hinter diesem Veränderungsprozess stehen. So war und ist der Kampf für mehr Sicherheit von allen maßgeblichen politischen Parteien konsentiert und wird nach wie vor mit einer solchen Hartnäckigkeit auch über die Medien in die Bevölkerung getragen, dass diese sich von der Alternativlosigkeit einer solchen Vorgehensweise überzeugt zeigt.

Als Gegenbeispiel können die Teil-Leerungen der Gefängnisse während der Corona-Pandemie dienen, die weder in der Politik noch in der Gesellschaft von einer erheblichen Aufmerksamkeit oder gar Zustimmung begleitet waren. Und so wird es im Strafvollzug tatsächlich so kommen, wie die Justizministerien es von Anbeginn an geradezu gebetsmühlenartig betonten: Es werde nach der Krise alles so sein wie früher, einschließlich der vollzogenen Ersatzfreiheitsstrafen.⁵⁷

Und in der Lehre? Hier hat es die Pandemie nach einem gewissen Ruckeln zumindest geschafft, die klassische Präsenzlehre in das digitale Format zu überführen. Das ging sogar ein wenig problemloser als an den Schulen, weil die Universitäten nach wie vor ein Hort der sozial und finanziell Privilegierten sind.⁵⁸ Weil man sich allerdings schon vor der Krise eher vereinzelt und meist lustlos über die Bedingun-

55 Eigene Evaluationen zeigen, dass bereits die „Erstsemester“ nach wenigen Wochen kurioserweise auf Darstellung der herrschenden Meinung und Konzentration auf die Prüfungsrelevanz drängen.

56 *Finke*, zitiert bei *Hummel*, „Corona leert die Gefängnisse“, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 29.3.2020, S. 26 (abrufbar unter: <https://www.faz.net/-gqe-9xy11> [11.1.2021]); in ähnliche Richtung *ders.*, in: Verfassungsblog vom 30.3.2020.

57 *Hefendehl*, in: NK 2020, S. 415 (428).

58 *Becker/Hecken*, in: KZfSS 60 (2008), S. 3 ff.

gen gelingenden Lehrens und Lernens Gedanken gemacht hatte – es lief eben irgendwie –, blieb in der Krise natürlich erst recht keine Zeit hierzu. Und so verstrich die oben beschriebene Chance der Ausnahmesituation weitgehend ungenutzt, auch wenn das digitale Format allen Anlass dazu geboten hätte.

Eine seltsame Allianz der Lehrenden und Lernenden lässt uns dabei befürchten, dass man es vorerst bei diesem Zustand gerne beließe. Insbesondere erstere und damit die als maßgeblich ausgemachten „machtvollen Beteiligten“⁵⁹ haben das „digitale Format light“ als neue Unterrichtsform für sich entdeckt. Denn sie verschafft ihnen die Flexibilität und die Unabhängigkeit von Raum und Zeit, die vorgeblich für die Studierenden erstrebt, nach dem Gesagten aber nicht erreicht wurde. Und so lancieren die Lehrenden von ihren Wohnorten, die bisweilen Hunderte von Kilometern vom Ort der Hochschule entfernt liegen, ihre Lehre in vorbereiteten Dosen. Und wenn sie es effizient anstellen, werden sie die Konserven auch noch künftig mit geringfügigen Anpassungen ohne jede Anstrengung verwenden können (vgl. o. B. I. 2. e)). Ob es der Zoom-Sprechstunde als Zeichen des guten Willens tatsächlich regelmäßig bedarf oder sie nicht auf die Mitarbeitenden ausgelagert werden könnte, wird sich noch weisen. Kein Wunder also, dass bereits heute darauf gepocht wird, die Krise sei noch lange nicht (und im Sinne der Lehre hoffentlich nicht) beendet, die digitale Lehre sei als Modell der Zukunft aufrechtzuerhalten und zu verstetigen.

Würden die Lehrenden nun aber das digitale Format in dem Sinne nutzen, den kommunikativen Aufwand zu erhöhen, so wäre der Vorteil der Zeitersparnis wieder dahin. Und daher überlässt man wie seit jeher diese Experimente ein paar eigentümlichen Lehrenden, die dafür natürlich im Bereich der Forschung zu büßen haben.

Vielleicht sollte man im Sinne der Lehre die Karten offen auf den Tisch legen, um den Fetisch der Digitalisierung ein wenig zu entzaubern: Auf beiden Seiten, bei den Lehrenden und bei den Lernenden, sind insoweit Störvariablen auszumachen, die den erhofften Mehrwert der Digitalisierung im Sinne eines kollaborativen Projekts verrauschen lassen.

Zudem bleibt die hier nur angedeutete Krise der Universitäten ein Thema. Sie sind für die jungen Menschen nicht mehr der Nukleus gesellschaftlicher Diskussionen, sondern Institutionen, die man schnell und stromlinienförmig durchlaufen sollte. Eine solche Einstellung wird von den Lehrenden nachhaltig unterstützt, die sich insgeheim an Max-Planck- und Fraunhoferinstitute, Wissenschaftskollegs oder weitere Exzellenzeinrichtungen wünschen, die ihnen den Ballast der Lehre abnehmen.

59 An diesen Machtverhältnissen vermag natürlich auch der Umstand der fortwährenden Evaluierungen durch die Studierenden nichts zu ändern, ganz davon abgesehen, dass deren Motivlage – wie beschrieben – gar nicht so entscheidend auf eine neue Lehr- und Lernkultur gerichtet ist, die den Diskurs in den Vordergrund rückt.

Und so wird sich die derzeitige Ausnahmesituation nicht als der von einigen Lehrenden erhoffte Motor für eine solche Fachdidaktik erweisen, die Lehrende und Lernende aus ihren jeweiligen Ecken zusammenbringen wird. Die Rückkehr zum „guten alten“ Präsenzformat wiederum wäre regelmäßig im Wesentlichen eines: überkommen nämlich. Um das Bild von *Finke* abschließend noch einmal aufzugreifen: Krisen beschleunigen Veränderungen eben nur dann, wenn bereits davor etwas in Bewegung gesetzt worden ist.

Literaturverzeichnis

- Aschendorff, Kevin*, Präsenzbegleitende Vorlesungsaufzeichnung – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen, in: ZDRW 2020, S. 360–377.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta*, Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt?, in: KZfSS 60 (2008), S. 3–29.
- Brüning, Janique*, Im Angesicht von Corona: Die universitäre Lehre im Wandel, in: ZJS 2020, S. 521–523.
- Czerny, Olivia*, Classroom Response Systems in der juristischen Lehre – (auch oder gerade) in Zeiten von Corona, in: ZDRW 2020, S. 326–348.
- Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian*, Entwicklung des Hochschulwesens und dessen aktuelle Situation in der kritischen Betrachtung, in: Dittler/Kreidl (Hrsg.), Hochschule der Zukunft: Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen, Wiesbaden 2018, S. 15–33.
- Finke, Jasper*, Krisen als Normalität, in: Verfassungsblog vom 30.3.2020, <https://verfassungsblog.de/krisen-als-normalitaet> (11.1.2021).
- Freitag, Matthias*, Projektkommunikation – Eine kritische Betrachtung des Kommunikationsmodells im Projektmanagement, in: Freitag/Müller/Rusch/Spreitzer (Hrsg.), Projektkommunikation, Wiesbaden 2011, S. 87–174.
- Gloerfeld, Christina*, Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse – Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen, Wiesbaden 2020.
- Griesehop, Hedwig Rosa/Driemel, Ina*, Berufsbegleitend online studieren: flexible Studienorganisationsform und spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende, in: Griesehop/Bauer (Hrsg.), Lehren und Lernen online: Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre, Wiesbaden 2017, S. 31–53.
- Hefendehl, Roland*, Schein und Sein – Die Informationsdelikte im Kapitalmarktrafrecht, *wistra* 2019, S. 1–8.
- Hefendehl, Roland*, Gefängnisse in Not: Was für eine Chance?!, in: NK 2020, S. 415–431.
- Kühl, Stefan*, Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform, in: Hericks (Hrsg.), Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform, Wiesbaden 2018, S. 295–310.
- Kulgemeyer, Christoph/Schecker, Horst*, Kommunikationskompetenz in der Physik: Zur Entwicklung eines domänenspezifischen Kompetenzbegriffs, in: ZfDN 15 (2009), S. 131–153.
- Ladel, Silke/Knopf, Julia/Weinberger, Armin*, Vorwort der Herausgeber zum Thema „Digitalisierung und Bildung“, in: Ladel/Knopf/Weinberger (Hrsg.), Digitalisierung und Bildung, Wiesbaden 2018, S. VII–IX.
- Liessmann, Konrad Paul*, Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums, in: Kellermann/Boni/Meyer-Renschhausen (Hrsg.), Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik, Wiesbaden 2009, S. 13–25.
- Martini, Mario*, Transformation der Verwaltung durch Digitalisierung, in: DÖV 2017, S. 443–455.
- Mehde, Veith*, Die Zukunft der juristischen Vorlesung nach ihrem Ende im Internet, in: ZDRW 2020, S. 312–325.

- Pfärr, Andreas*, Staatlicher Handlungsbedarf auf dem Wohnungsmarkt, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 136 (2/2013), S. 11-14, https://www.ludwig-erhard.de/wp-content/uploads/orientierungen/orientierungen_136.pdf (11.1.2021).
- Rusch, Gebhard*, Eine Kommunikationstheorie für kognitive Systeme. Bausteine einer konstruktivistischen Kommunikations- und Medienwissenschaft, in: Rusch/Schmidt (Hrsg.), Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Frankfurt 1999, S. 150–184.
- Rusch, Gebhard*, Die Entkoppelung von Kommunikation und Rezeption. Verständigungsverhältnisse in der Mediengesellschaft, in: Richter/Schmitz (Hrsg.), Kommunikation – ein Schlüsselbegriff der Humanwissenschaften, Münster 2003, S. 149–166.
- Schärtl, Christoph*, Die fortschreitende Digitalisierung als Herausforderung für die moderne Hochschullehre, in: ZDRW 2018, S. 336–348.
- Schärtl, Christoph*, Notwendigkeit einer digitalen Transformation des Rechtsunterrichts – Virtual Enhanced Inverted Classroom (VEIC) und Constructive Alignment 4.0 als Lehren aus der COVID-19 Pandemie, in: ZDRW 2020, S. 280–311.
- Schirmer, Dominique/Brüstel, Peter/Haubner, Dominik/Holthaus, Matthias/Remmele, Bernd*, Studieren als Konsum. Veralltäglicung und Degendering von E-Learning, Boizenburg 2011.
- Schröder, Daniela/Kuhli, Milan*, Es fehlt vor allem an Konzentration: Erste Erkenntnisse aus dem Corona-Semester, in: ZDRW 2020, S. 489–501.
- Shu, Wesley/Chuang, Yu-Hao*, The Behaviour of Wiki Users, in: Social Behavior and Personality 39 (2011), S. 851–864.
- Steinbicker, Jochen*, Zur Theorie der Informationsgesellschaft, 2. Auflage, Wiesbaden 2011.
- Warnhoff, Kathleen/Krzywdzinski Martin*, Digitalisierung spaltet! Gering qualifizierte Beschäftigte haben weniger Zugang zu Weiterbildung, in: WZB-Mitteilungen 162 (2018), S. 58–60.
- Weber, Stefan*, Konstruktivistische Medientheorien, in: Weber (Hrsg.), Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus, 2. Auflage, Konstanz 2010, S. 170–188.
- Winter, Martin*, Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen, in: Hericks (Hrsg.), Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform, Wiesbaden 2018, S. 279–293.
- Wißmann, Hinnerk*, Die Krise als Chance? Das juristische Studium im digitalen Zeitalter, in: ZJS 2020, S. 524–531.
- Würffel, Nicola*, Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen, in: Rummler (Hrsg.), Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken, Münster 2014, S. 150–162.