

## Zurück in die Krise

### – Erkenntnisse, Maßnahmen und Auswege –

Roland Hefendehl\*

**Zusammenfassung:** Die Bildungskrise war schon da, als die Pandemie begann. Das gilt für die Schulen in gleicher Weise wie für die Universitäten. Letztere haben sich in den vergangenen Jahren im Sinne des Wettbewerbs nach unternehmerischen Kriterien ausgerichtet. Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden hat auch hierüber einen Riss bekommen. Die digitale Phase verdeutlicht diesen noch einmal, ohne ihn selbst heraufbeschworen zu haben. Auch wenn der Ruf nach baldiger Wiederherstellung der Präsenz unüberhörbar ist, wird sich die Krise der Lehre in einer solchen nicht auflösen. Zudem sind weitere Begehrlichkeiten der Lehrenden und der Universität selbst entstanden, die nur schwer wieder einzufangen sein werden. Die Studierenden wollen aber zumindest eines: die Lehre vor Ort als sozialen Resonanzboden. Es ist nicht sonderlich beruhigend, aber wohl Realität: Anspruchsvolle Lehrformate, die die Studierenden als Subjekte respektieren, sind nicht einmal Voraussetzung hierfür.

#### A. Ich bin schon da

„Wenn die Pandemie überwunden ist, wird alles wie früher sein. Und wir werden endlich zur guten, alten Lehre im Hörsaal zurückkehren können.“ – So oder so ähnlich hört man es derzeit immer wieder. Und die Hoffnungen sind trotz derzeit wieder aufkommender Sorgen bereits auf das Wintersemester 2021/22 gerichtet, jedenfalls ein bisschen und was ein sog. Hybridformat anbelangt.

Das kleine Problem: Alt war die Lehre vielleicht, aber nicht gut. „Als die Corona-Krise kam, war die Bildungskrise schon da“.<sup>1</sup> Wir beziehen sie nicht allein auf die Schulen, sondern auch die Universitäten. Die Krise als Igel, der bereits höhnisch grinsend im Ziel wartet, wenn der Hase wieder einmal heranastet.

Aber wie sah denn die Krise aus, bevor Corona alles anders werden ließ? Haben wir irgendwie verdrängt. Die Zeit seit März 2020 hat sehr an uns gezehrt. Lief es nicht weitgehend rund? Wenn wir an den von der Politologin und Juristin *Sonja Buckel* kürzlich beschriebenen Prozess der Ökonomisierung der Universitäten denken,<sup>2</sup> vielleicht. Wenn wir mit der Universität einen Ort des kritischen Diskurses,

\* Institut für Kriminologie und Wirtschaftsstrafrecht, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

1 *Munzinger*, Als die Corona-Krise kam, war die Bildungskrise schon da (abrufbar unter: <https://sz.de/1.5328296> [26.8.2021]); vgl. insoweit auch die 8. Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina vom 21.6.2021: „Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen“ (abrufbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2021\\_Corona\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf) [26.8.2021]), S. 7.

2 *Buckel*, Das Unternehmen Uni ist gescheitert (abrufbar unter: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/das-unternehmen-uni-ist-gescheitert> [26.8.2021]) sowie hierzu unten G. I.

vielleicht sogar des gesellschaftlichen Protests, assoziieren, müssen wir feststellen: Die Universität als ein solcher Ort ist schon seit Langem Geschichte.

Nachfolgend soll zunächst einmal die Frage gestellt werden, ob die Corona-Krise die Beteiligten wenigstens zum Laufen brachte oder ob sich doch nicht allzu viel änderte (nachfolgend unter B.). An Beteiligten machen wir hier neben den Lehrenden und den Studierenden auch die Universität selbst aus. Wir blicken darauf, welche Lehrformate letztlich gewählt wurden, und wir überlegen, was die Gründe hierfür gewesen sein könnten (nachfolgend unter C.). In gleicher Weise werden wir erörtern, was die Gründe für die von den Studierenden präferierten Gestaltungen der digitalen Lehre waren, ob sie nun realisiert wurden oder nicht (nachfolgend unter D.). Wir fragen, ob die digitale Lehre als Erfolg verbucht werden kann oder nicht (E.). Im darauffolgenden Kapitel wird der Weg zurück beschrieben werden, für den jedenfalls an der Freiburger Juristischen Fakultät das diesjährige Sommersemester (2021) herangezogen werden kann (F.). Damit ist der Boden zur Prognose bereitet, wo wir wieder landen werden (G.). Die Suche nach dem verlorenen Zauber (H.) schließt den Beitrag ab.

Er berücksichtigt bestehende auch empirische Erkenntnisse, bezieht jedoch ausdrücklich auch Mutmaßungen bzw. Thesen eines „teilnehmenden Beobachters“ bzw. eines Beteiligten mit ein und ist damit notwendigerweise subjektiv geprägt.

## **B. Hat uns die Krise der Pandemie nicht wenigstens zum Laufen gebracht?**

### **I. Von heute auf morgen – ein Lehrstück im Sinne von Bert Brecht**

Wir haben zumindest gemerkt, dass buchstäblich von heute auf morgen die Infrastruktur für eine digitale Lehre aus dem Boden gestampft werden musste. Während die Schulen aufgrund vergleichsweise noch schlechterer Startbedingungen bislang zu einem nicht unerheblichen Teil hieran gescheitert sind, haben es die Universitäten weitgehend hinbekommen. Auch hier waren die Server am Anfang überlastet, fehlten Mikrofone und mussten hektisch Zoom-Lizenzen angeschafft werden. Aber irgendwann waren die technischen Voraussetzungen für die digitale Lehre weitgehend da. Und auch die Studierenden zeigten sich bereit. Schon seit Langem ist eben bekannt, dass der soziale Selektionsprozess an den Universitäten weit fortgeschritten ist<sup>3</sup> und somit Notebook & Co. zur Not über das wohlhabende Elternhaus schnell angeschafft sind.

Das eher Überraschende: Bereits das Bereitstellen dieser rein technischen Grundbedingungen wurde als E-Learning und grandiose Leistung titulierte.<sup>4</sup> So, als wäre das Beschaffen der Zutaten für eine Torte bereits das Meisterwerk selbst. Zu Recht würden hier die Fachkräfte aus der Konditorei energisch intervenieren. Anders

3 Vgl. *Dobischat*, in: *Erziehung und Wissenschaft* 1/2007, S. 22; ferner die Zusammenfassung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, S. 9 f. (abrufbar unter: [http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21\\_zusammenfassung.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_zusammenfassung.pdf) [26.8.2021]).

4 Vgl. etwa <https://www.badische-zeitung.de/die-macherin-der-digitalen-uni> (26.8.2021).

formuliert: Notwendige und hinreichende Bedingung scheinen in der Krise in eins gesetzt worden zu sein.

*Markus Steinmayr* fühlt sich in seinem Beitrag<sup>5</sup> über das digitale Sommersemester 2020 an ein Lehrstück<sup>6</sup> erinnert. An diesem sei aufgrund seiner Bedeutung gleich die ganze Universität beteiligt. In der Formulierung von *Brecht* lehre es dadurch, „dass es gespielt, nicht dadurch, dass es gesehen wird“. Es solle vor allem politisch erziehen, also eine Verhaltensänderung bei den Spielenden bewirken.

Das Lehrstück funktioniere deshalb so „prächtig“, weil es in Windeseile neu einzuübten gewesen sei und die Lehrenden in dieser Hektik ihre Routinen und Selbstsicherheit verloren hätten. Dieser Ausnahmezustand habe sich als Chance für die Entscheidungsträger an der Spitze der Universität erwiesen, auch in der Lehre Verbindlichkeiten und Hierarchien neu zu ordnen. Der Diskurs hierüber oder gar die Kontrolle seien ausgesetzt gewesen.

Überall aus dem Boden gestampfte Task-Forces aus geeigneten Kräften hätten nicht nur technischen Support und Hilfe bei hygienischen, praktikablen Lösungen geboten. Notfalls trafen sie eben auch Entscheidungen, wenn es die Situation erfordert habe, wie *Steinmayr* bemerkt.

Eine Verhaltensweise, die während dieser Ausnahmesituation unbedingt eingeübt werden müsse, sei die des Einverständnisses. Alles, was einem ansonsten als unverhältnismäßiger Eingriff in Freiheit und Autonomie erscheine, sei auf einmal alternativlos geworden. Keine Zeit für Reflexion.

Für *Steinmayr* vereinen sich in diesem Lehrstück problematische Elemente jüngerer Reformbestrebungen: „Die Stärkung der Präsidien und der Rektorate, die Suspension der akademischen Selbstverwaltung, die permanente Simulation von Wettbewerb, die Ausrichtung der universitären Kommunikation an Marketingimperativen. [...] Die Universität, in die wir hoffentlich bald zurückkehren, wird nicht mehr dieselbe sein.“

Die Replik auf diese düsteren Visionen kam prompt: Es sei zwischen strukturellen Maßnahmen, die der Universität mehr Macht verleihen würden, und solchen zu unterscheiden, die eine akute Herausforderung durchaus konstruktiv zu meistern versuchten. Wer in der derzeitigen Situation eine Blaupause für die künftige Realität an den Hochschulen befürchte, möge mit ausgearbeiteten Konzepten antworten.<sup>7</sup>

Hier gerät leider einiges hoffnungslos durcheinander, insbesondere die Bedeutung des Ausnahmezustands für die Zeit danach: Es geht gerade um das dauerhafte Bewirken von Verhaltensänderungen jenseits des Anlasses. Und diese beziehen sich

5 *Steinmayr*, Die Schule der Abwesenheit (abrufbar unter: <https://www.faz.net/-in9-9zc8h> [26.8.2021]).

6 Zum Begriff des Lehrstücks vgl. *Steinweg*, Das Lehrstück, S. 76 ff.

7 *Benz*, Es wird nicht überall durchregiert (abrufbar unter: <https://www.faz.net/-in9-a084s> [26.8.2021]).

nicht allein auf den Grad der Digitalisierung der Lehre, sondern auf das Selbstbild und die Hierarchien einer Universität. Wer derartige Sorgen formuliert, ist nicht deshalb disqualifiziert, weil er auf ein „ausgearbeitetes Konzept“ verzichtet.

## II. Wie machten sich die Lehrenden fit?

Was für eine Frage! Sie waren doch schon fit. Das Besondere der Lehrenden ist es nach wie vor, dass sie ihre Kompetenz in aller Regel aus der langjährigen Erfahrung und dem Prinzip „learning by doing“ ableiten. Sofern ihnen Evaluationen etwas anderes bescheinigen, spricht dies gegen die Studierenden, die nicht erkennen, was gut für sie ist. Ob wirklich ein Prozess des Umdenkens zumindest unter den jüngeren Hochschullehrerinnen und -lehrern auszumachen ist, wird zu beobachten sein. Jedenfalls werden nun bei Bewerbungen fleißig Zertifikate und Lehrpreise<sup>8</sup> vorgelegt, wobei letztere teilweise wiederum recht unverbrämt taktisch zur Karriereförderung verliehen werden.

Unter diesen Vorbedingungen war natürlich auch die Umstellung auf die digitale Lehre kein besonderer Anlass, sich (noch) einmal didaktisch schulen zu lassen. Dies auch deshalb nicht, weil man die notwendigen Fähigkeiten pragmatisch darauf reduzierte, Zoom zu starten und den Bildschirm zu teilen. Und hierfür hatte man ja die Mitarbeitenden. So verhalten durchaus existierende Angebote zur Fortbildung vielfach mangels Nachfrage. Man hatte schlicht keine Muße in dieser herausfordernden Zeit.

## III. Das Neue und die alten Muster

Der Anfang, das Neue, dem ein Zauber innewohne, ist so oft bemüht worden, dass man schon gar nicht mehr fragt, warum dies so sein soll. Würde ein solcher Zauber nicht eine existente Grundbegeisterung für den Gegenstand voraussetzen? Wir wollen zwischen den Lehrenden und den Studierenden unterscheiden.

### 1. Die Lehrenden

Es bedarf der Differenzierungen, das ist uns wohl bewusst. Aber warum sollte die Notwendigkeit digitaler Lehre eine allgemeine Euphorie und Begeisterung entfachen, wenn man sich doch erfolgreich im Hörsaal sah, wie treffend diese Selbsteinschätzung auch immer sein mag? Natürlich gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die Kommunikationswege auf digitale Art und Weise anzureichern, was im Hörsaal nicht in gleicher Weise bzw. nur schwer möglich ist. Aber dies würde ja voraussetzen, dass man die Kommunikation und Interaktion von gelegentlichen Fragen an das Publikum abgesehen als integralen Bestandteil der eigenen Lehre ansähe. Ob dies bei der Mehrheit der Lehrenden der Fall ist, wagen wir zu bezweifeln.

Und so wundert es nicht, dass nach einer vielleicht kurzzeitig existierenden Phase der hektischen Neuausrichtung, die wiederum durch junge Menschen fleißig

8 Dazu auch in diesem Heft *Tremp/Scheidig*, S. 211 ff.

und bereitwillig unterstützt wurde, der Fokus wieder routiniert auf die Forschung gelegt wurde. Untersuchungen haben ergeben, dass Wissenschaftler während der Pandemie ihren Output noch einmal im Vergleich zu früher steigern konnten, bezeichnenderweise allerdings nicht die Wissenschaftlerinnen.<sup>9</sup>

Dies lässt tief blicken, wer sich den gesellschaftlichen und familiären Herausforderungen in der Pandemie regelmäßig besonders gewidmet hat bzw. woher – nun ohne geschlechterspezifische Differenzierung – die für die Steigerung des wissenschaftlichen Outputs notwendige Zeit herrührte. Hat man sie sich verschafft, weil man nicht mehr zu seinem Dienstort anreisen musste, im Homeoffice einfach mehr Ruhe hatte oder das euphemistisch meist so bezeichnete „Lehrstuhl-Team“ ein wenig mehr einspannte? Nahm die akademische Selbstverwaltung über den Computer weniger Zeit in Anspruch oder konnte eben die Lehre effizienter bewältigt werden?

## 2. Die Studierenden

Nur warum blieben die Studierenden gern und überwiegend unsichtbar, wenn sie doch durchaus auch digitale Möglichkeiten der Kommunikation gehabt hätten? Warum hat sie nicht der Zauber des Neuen erfasst?

Wir haben uns bereits auf die Suche nach den Gründen für die treffend so bezeichnete „Generation unsichtbar“ begeben<sup>10</sup> und möchten unsere Erkenntnisse und Vermutungen nachfolgend nur noch einmal zusammentragen, ergänzen und uns teilweise selbst korrigieren:

Auch hier glauben wir, dass die Krise schon da war, als die Notwendigkeit der Digitalisierung der Lehre begann. Nur wurde sie während der Pandemie vielleicht in besonderer Weise in Gestalt von schwarzen Kacheln manifest. Aber auch zu Zeiten der Präsenzlehre ist die Unsichtbarkeit allgegenwärtig und vielleicht sogar der Regelfall: Es beginnt mit sich vielfach in Windeseile leerenden Hörsälen und endet mit solchen Studierenden, die zwar anwesend, aber nicht bereit sind, sich in den Unterricht in irgendeiner Art und Weise einzubringen. Ihre fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung machen sie bisweilen durch die Wahl ihres Sitzplatzes oder Notebooks manifest, die eher wie ein Schutzschild wirken. Vielfach können sich die Studierenden auch ganz unabhängig davon aufgrund einer gewandelten Einstellung der Lehrenden sicher sein, unbehelligt zu bleiben, wenn sie dies wünschen.

9 *Rusconi/Netz/Solga*, in: WZB-Mitteilungen 170 (2020), S. 24 ff.; *King/Frederickson*, in: *Socius* 7 (2021), S. 1 ff.; *Cui/Ding/Zhu*, *Gender Inequality in Research Productivity During the COVID-19 Pandemic* (abrufbar unter: [https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Gender\\_Inequality\\_Accepted\\_Version\\_a47ba989-3951-43b7-aa34-b9537954bea9.pdf](https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Gender_Inequality_Accepted_Version_a47ba989-3951-43b7-aa34-b9537954bea9.pdf) [26.8.2021]); *Sander/Grauer*, *Forschen und Schreiben in der Krise* (abrufbar unter: <https://www.fes.de/themenportal-gender-jugend-senioren/gender-matters/gender-blog/beitrag-lesen/forschen-und-schreiben-in-der-krise> [26.8.2021]).

10 *Hefendehl/Bach*, in: ZDRW 2021, S. 1 (17 f.).

Wir vermuten weitgehend homogene Gründe hinter der Unsichtbarkeit im Präsenz- und im Digitalformat:

So bleibt es für die Studierenden trotz aller Ermunterungen ein schwieriger Schritt, sich vor den Lehrenden, aber auch vor anderen Studierenden zu äußern. Vielleicht ist er tatsächlich im Virtuellen noch ein wenig schwieriger, weil man nicht so recht abschätzen kann, wer nun alles zuhört und was mit den Daten geschieht. Dies gilt insbesondere für diejenigen Formate, die durchaus entsprechend dem Wunsch der Studierenden aufgezeichnet werden, und zwar einschließlich der Fragen und Antworten.

Wichtiger scheint uns aber die fehlende Bereitschaft der Studierenden zu sein, sich aktiv in den Unterricht einbringen zu wollen. Dies erscheint, so *Kirchmeier*, insbesondere in den Geisteswissenschaften paradox, die sich immer wieder mit der politischen Bedeutung von Sichtbarkeit und Hörbarkeit beschäftigt hätten.<sup>11</sup> Dabei sei es nicht einmal so, dass die aktuelle Studierendengeneration nicht bereit wäre, die Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Nur, ein weiteres Mal *Kirchmeier*: „Eine Studierendengeneration, die gegen die verstaubten Ordinariatenuniversitäten 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.“

Derartige Überlegungen lassen sich durchaus auch zumindest bereichsweise auf das juristische Studium übertragen, obwohl das hitzige Infragestellen der geltenden Rechtsordnung regelmäßig nicht auf dem Stundenplan steht. Aber gerade das Schwerpunktstudium ließe hierfür Raum, was übrigens ein weiteres gewichtiges Argument gegen die Bestrebungen ist, es weiter einzudampfen oder gar zu streichen.<sup>12</sup> Die Kriminologie, das Strafvollzugsrecht oder das Jugendstrafrecht erscheinen insoweit als gute Beispielfächer aus dem Bereich des Autors, in denen sich ein kritischer Diskurs realisieren ließe. Aber auch in Rechtsgebieten wie dem Wirtschaftsstrafrecht sollte es natürlich nicht bei der Erörterung dogmatischer Streitstände sein Bewenden haben, sondern könnten beispielsweise Fragen der Kriminalität der Mächtigen<sup>13</sup> oder die faktischen Auswirkungen der im Wirtschaftsstrafverfahren vorherrschenden Verständigung<sup>14</sup> diskutiert werden. – Hierauf wird nach dem Ausgeführten verzichtet, im Hörsaal in gleicher Weise wie in der Zoom-Sitzung.

11 *Kirchmeier*, Generation unsichtbar (abrufbar unter: <https://sz.de/1.4926852> [26.8.2021]).

12 Dazu auch in diesem Heft *Lege*, S. 188 ff.

13 Hierzu etwa *Scheerer*, in: Kaiser/Kerner/Sack/Schellhoss (Hrsg.), S. 246 ff.

14 *Schünemann*, Absprachen im Strafverfahren?, B 9 ff.; *Roxin/Schünemann*, Strafverfahrensrecht, § 17 Rn. 7 ff.; vgl. auch den Abschlussbericht der empirischen Untersuchung von *Altenhain/Hagemeyer/Haimerl/Stammen*, Die Praxis der Absprachen im Wirtschaftsstrafverfahren; ferner die Evaluation der Verständigungsvorschriften von *Altenhain/Jahn/Kinzig*, in: dies. (Hrsg.), S. 505 ff. (zum Gesamtergebnis).

Wir machen auch unterkomplexe Lehrformate für das Schweigen verantwortlich, über die sich die Studierenden nicht ernst genommen fühlen und daher auch die Mitmachoptionen verweigern. Sie sehen sich nicht als Subjekte behandelt,<sup>15</sup> wenn die Fragen dem Vortrag aufgesetzt erscheinen und auch schlicht unterbleiben könnten. Derartige Unterrichtselemente haben eher den Charakter eines offensichtlich für erforderlich angesehenen Weckrufs als eines aufrichtigen Bemühens, die Lehrinhalte über den Input der Studierenden zu bereichern. Diese haben hierfür eine feine Antenne und lächeln über ihre wenigen Mitstudierenden, die sich auf derartige „Spielchen“ einlassen.

Den kritischen Einwand gegenüber der digitalen *Generation unsichtbar*, sie sei doch auch ansonsten bereit, in den sozialen Medien Daten en masse preiszugeben, daher mute das Vorbringen der Studierenden eigenartig an, sie seien auf Privatsphäre und Datenschutz bedacht,<sup>16</sup> halten wir nach weiterem Nachdenken nicht für überzeugend.

Zunächst: Der bisweilen auszumachende Versuch unter den Lehrenden, die Studierenden fast nötigend im Rahmen der Zoom-Vorlesungen zur Preisgabe ihrer (Bild-)Daten mit dem Hinweis darauf zu veranlassen, auch ansonsten gäben sie doch ihre Daten preis, ist von *Stefan Brink*, Datenschutzbeauftragter des Landes Baden-Württemberg, auf einer vom Lehrstuhl mitveranstalteten Veranstaltung im Rahmen der Tacheles-Reihe<sup>17</sup> als geradezu skandalös bezeichnet worden.<sup>18</sup>

Zudem hat *Stefanie Diekmann* in einem Interview zur Soziologie der Videokonferenzen mit dem Vorurteil aufgeräumt, junge Menschen gingen gedankenlos mit ihren Daten um. Social-Media-Aktivitäten erfolgten vielmehr weitaus dosierter und auch kontrollierter, als dies auf einer Videokonferenz möglich sei, die man nur bereichsweise im Griff habe. Denn eine solche gehöre zur Kategorie der *unfreiwilligen Selbstveröffentlichung*, die die jungen Menschen nicht sonderlich schätzten.

Junge Menschen hätten sich schließlich über ihre durchaus intensive Social-Media-Nutzung eine Kompetenz aufgebaut, die sie reservierter mache. Die Generation der regelmäßig wesentlich älteren Lehrenden wiederum, die sich bereits wie ein Schneekönig freut, irgendwie mit der Hilfe junger Menschen in die Zoom-Sitzung gelangt zu sein, schert sich in ihrer Euphorie zunächst einmal nicht groß um ihre Daten.

*Diekmann* macht bei der Nutzung digitaler Technologien drei Phasen aus: Panik, interessierte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten sowie eine sicht- und hörbare Ermüdung. Fast scheint es so, als hätten sich die Studierenden überaus rasch und routiniert in die dritte Phase begeben.<sup>19</sup>

15 Zu diesem Begriff unten G. IV.

16 In diese Richtung auch *Hefendehl/Bach*, in: ZDRW 2021, S. 1 (17 f.).

17 <https://strafrecht-online.org/events/tacheles> (26.8.2021).

18 <https://youtu.be/5pRTMpV-eko?t=2053>, maßgebliche Stelle (26.8.2021).

19 „Gerade Studierende überlegen zweimal, wie viel sie aus ihrem Alltagsleben zeigen wollen“, Interview mit *Stefanie Diekmann* (abrufbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/soziologie-der>

### C. Wie wurde der digitale Unterricht nun gestaltet? Und warum?

In unseren beiden Studierendenbefragungen im Sommersemester 2020, die wir bereits in der ZDRW vorgestellt haben, sind wir u.a. der Frage nachgegangen, was sich die Studierenden als Surrogat für Präsenzveranstaltungen wünschten und was sie tatsächlich erhielten.<sup>20</sup>

Bei den Wünschen fiel der zurückhaltende Ansatz in dem Sinne auf, man sei insbesondere an umfangreichen Lehrmaterialien zum Selbststudium interessiert, während Webinare und Web-Konferenzen auf keine großen Zustimmungswerte stießen. Das letztere Format wurde dabei so erläutert, dass Studierende ähnlich einer Skype-Konferenz Fragen an die Lehrperson stellen könnten.

Und was wurde realisiert? Bei juristischen Vorlesungsformaten sind uns von Freiburger Studierenden und in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen im Wesentlichen die folgenden *Modelle* berichtet worden:

Zu einem Teil transferierte man die Vorlesung im vergleichbaren zeitlichen Umfang schlicht in das digitale Format, ohne sie aufzuzeichnen. Fragen wurden wie im Hörsaal zugelassen bzw. gestellt. Daneben gab es diejenigen Lehrenden, die eine Live-Vorlesung hielten und diese aufzeichneten. Fragen wurden entweder im Anschluss an die Aufzeichnung beantwortet oder aber während der Vorlesung, womit sie notwendigerweise mit aufgezeichnet wurden.

Ein Teil der Lehrenden stellte Videos her, deren zeitlicher Umfang im Vergleich zur Vorlesung verkürzt war. Dieses Format wurde entweder durch eine Live-Frageunde oder die Möglichkeit, über ILIAS<sup>21</sup> Fragen zu stellen, ergänzt. Schließlich wurden PowerPoint-Folien vertont und ohne weitere Visualisierung hochgeladen.

Die Frage nach dem *Warum* ist ein wenig spekulativ, weil uns bislang hierzu Daten fehlen und deren Erhebung uns außergewöhnlich schwierig erscheint (siehe auch sogleich unter D. a.E.). Die naheliegende und allein der Sache folgende Antwort wäre: Weil genau diese Art der Gestaltung des Unterrichts als die für die Studierenden gewinnbringendste erscheint. Möglicherweise machen die Lehrenden auch unterschiedliche Stärken und Schwächen bei sich aus, die für die Wahl des Lehrformats eine Rolle spielen können.

Wenn wir noch einmal die in unserem letzten ZDRW-Beitrag aufgeführten verschiedenen Versprechungen der Digitalisierung Revue passieren lassen,<sup>22</sup> so ließe sich der letztgenannte Gesichtspunkt unter „Personalisierung und Individualisierung“ von Lehre fassen. Hierbei fällt allerdings sogleich ins Auge, dass Nutznießerinnen bzw. Nutznießer dieses Aspekts eigentlich die Studierenden sein sollten.

-videokonferenzen-gerade-studierende-ueberlegen-zweimal-wie-viel-sie-aus-ihrem-alltagsleben-zeige-n-wollen/26759386.html [26.8.2021]).

20 Zu den Einzelheiten *Hefendehl/Bach*, in: ZDRW 2021, S. 1 (9 ff.).

21 Hierbei handelt es sich um die zentrale Lernplattform der Universität Freiburg.

22 *Hefendehl/Bach*, in: ZDRW 2021, S. 1 (3 ff.).

Was die „Flexibilisierung von Ort und Zeit“ anbelangt, scheinen die Lehrenden ein weiteres Mal einen für die Studierenden gedachten Vorteil auf sich zu beziehen. So verlangt eine Zoom-Sitzung seitens der Lehrenden praktischerweise keine Anwesenheit an der Fakultät, ja nicht einmal am Fakultätsort. Und so gab es nicht wenige Hochschullehrerinnen und -lehrer, die über lange Zeit nicht an ihrem Hochschulort residierten.

Sofern es sich um eines der genannten asynchronen Formate handelt, besteht sogar die Möglichkeit des effizienten Produzierens in einem eng umgrenzten Zeitraum für viele Semesterwochen. Insoweit ist es in einer bestimmten Vorlesungswoche lediglich noch erforderlich, zur erwähnten Live-Fragerunde zur Verfügung zu stehen, sofern man dieses Angebot nicht ohnehin an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter delegiert hat. Auf diese Weise hat man in einem erheblichen Ausmaße die Flexibilität gewonnen, die für konzentriertes wissenschaftliches Arbeiten schlicht unabdingbar erscheint. Eine von etlichen Vorlesungen unterbrochene Woche hingegen bietet diese Ruhe nicht.

Das weitere Schlagwort der Digitalisierung, nämlich „veränderte Umgangsmöglichkeiten mit Inhalten und Informationen“, bedeutet aus der Perspektive der Dozierenden bei bestimmten Formaten wiederum, mehrfach verwendbare Lehrmaterialien schaffen zu können und damit Ressourcen zu sparen.

Ferner sollen „neue Formen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration“ durch das digitale Format ermöglicht werden. Es mag an der Einfallsllosigkeit der Rechtswissenschaften liegen, aber die oben beschriebenen Formate versuchen im besten Fall, die bei Präsenzveranstaltungen bestehenden Kommunikationsmöglichkeiten zu reproduzieren, sie werden aber regelmäßig sogar nicht unerheblich reduziert. Wenn die einmalige Einrichtung eines Breakout Rooms bereits als das Nonplusultra digitaler Lehre angesehen wird, scheint die These nicht weit hergeholt, dass weit mehr an Kollaboration möglich gewesen wäre.

Und so kommen wir zu dem folgenden etwas ernüchternden *Zwischenergebnis*: Wie die Lehrenden die digitale Lehre gestalteten, mag zwar auch von einem didaktischen Impetus geleitet worden sein. Uns sind aber erstens keine Fälle bekannt, in denen die Wünsche der Studierenden Einfluss auf das Format nahmen. Zudem gibt es etliche Aspekte, die mit persönlichen Erleichterungen der Lehrenden verbunden sind und die kaum weniger handlungsleitend erscheinen.

#### **D. Was waren die Gründe der Studierenden für bestimmte favorisierte Lehrformate?**

Wir haben unsere Theorie bereits geäußert, warum sich die Studierenden in besonderer Weise an umfangreichen Begleitmaterialien interessiert zeigten, also nicht an solchen Formaten, die Interaktion und Kommunikation in den Vordergrund stellen. Es funktioniert einfach nicht mit der Kollaboration.<sup>23</sup>

23 Zu den Möglichkeiten *Hefendehl/Bach*, in: ZDRW 2021, S. 1 (7f.).

Daneben hat sich jedenfalls in den Pandemiesemestern in unseren Befragungen der besondere Wunsch der Studierenden herauskristallisiert, die Lehrinhalte zu verstetigen und möglichst lange Zeit verfügbar zu haben, sei es über eine aufgezeichnete Lehrveranstaltung, sei es über asynchrone Lehrformate.

Hierfür lassen sich aus unseren „Versprechungen der Digitalisierung“ durchaus zahlreiche ernst zu nehmende Gesichtspunkte anführen, die nachfolgend noch einmal knapp zusammengetragen seien: Die Studierenden hätten die Möglichkeit, die Lehre zu flexibilisieren und in einem persönlich angemessenen Tempo und entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen zu lernen. Diejenigen würden im positiven Sinne mitgenommen, denen die Teilhabe an der Präsenzlehre im universitären Regelbetrieb schwerfällt oder gar unmöglich ist. Digitale Lehre und Bildung böten allgemein Chancen einer verstärkten Zielgruppenorientierung. Lehrangebote entstünden, die sich an der durch elektronische Kommunikations- und Informationsmedien geprägten Lebenswelt der Studierenden orientieren. Über eine Digitalisierung ließe sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Hochschulbildung reduzieren, indem die Finanzen geschont werden.<sup>24</sup>

Wie bei den Lehrenden wollen wir auch hier ein paar Erwägungen in die Debatte werfen, die nicht unmittelbar mit der Lehrqualität zu tun haben, aber möglicherweise bei den Studierenden hier und da mitschwangen und zur durchaus auszumachenden Zufriedenheit beitragen.<sup>25</sup> So stießen die asynchronen Lehrformate und Aufzeichnungen vielleicht auch deshalb auf besonderes Interesse, weil man auf diese Weise Lernmaterialien an seiner Seite wusste, ohne verpflichtet zu sein, sie zu vorgegebenen Zeiten zu nutzen. Sie standen einem in beruhigender Weise „on demand“ zur Verfügung, ohne andere Aktivitäten einschränken und nach einem Stundenplan leben zu müssen, der einem nicht gefiel. Ob die schnell anwachsende Lawine an Aufzeichnungen dann tatsächlich abgerufen wurde oder man nur mal gelegentlich „reinschaute“, steht auf einem anderen Blatt. Jedenfalls bestand die gute Gelegenheit, das Abspultempo ein bisschen zu beschleunigen und bei aufgezeichneten Live-Vorlesungen lähmende Pausen nach Fragen zu überspringen. Da man eh nicht mehr Adressat der Fragen war, brauchte man sich von vornherein keine Gedanken um sie zu machen. Vielleicht gelang es einem ja auch, „wie ein Trüffelschwein“ die inkomplexen und klausurrelevanten Stellen der Vorlesung anzusteuern und sich auf diese zu konzentrieren. Bei den E-Klausuren wiederum konnte man mit minimalem Sachverstand den zusätzlich eingeräumten Zeitpuffer für technische Aufgaben optimal nutzen und musste nicht die Sorge haben, bei einer Definition auf dem falschen Fuß erwischt zu werden.<sup>26</sup>

24 Wobei die technische Infrastruktur aber privat geschaffen werden muss.

25 Vgl. *Sommer*, Überraschend zufrieden mit der digitalen Universität (abrufbar unter: <https://www.faz.net/-in9-a1754> [26.8.2021]).

26 Dass etliche dieser angenehmen Nebeneffekte mit entsprechenden Wohnverhältnissen, stabiler Internetverbindung und weiteren privilegierten Voraussetzungen zu tun haben, haben wir bereits mehrfach hervorgehoben.

Was sowohl unsere vielleicht kontroversen Thesen zu Motiven der Lehrenden als auch weitere Gründe für präferierte bestimmte Lehrformate der Studierenden anbelangt, bewegen wir uns auf unsicherem Terrain. Ob sie sich empirisch bestätigen oder widerlegen ließen, ist auch deshalb schwierig, weil sich Abweichungen zur *sozialen Erwünschtheit* bzw. zum *erwünschten Selbstbild* ergeben.<sup>27</sup> Hierüber zu befürchtende strategische Beantwortungen ließen sich etwa durch den Einsatz von Kontrollskalen oder die sorgfältige Auswahl ausbalancierter Antwortalternativen abfedern.<sup>28</sup> Um ein Beispiel zu nennen: Selbst bei einer natürlich anonymen Befragung könnten sich Lehrende scheuen, das digitale Format aus Bequemlichkeit als vorzugswürdig zu benennen, bzw. Studierende werden ein digitales Klausurformat vermutlich ungern deshalb an erste Stelle setzen, weil sie sich aufgrund geringerer Kontrollmöglichkeiten bessere Noten erhoffen.

### E. Erfolgreich oder nicht?

Aber wie erfolgreich verliefen nun die digitalen Semester, wie sie auch immer ausgestaltet waren?

Nach einer an der Universität Frankfurt durchgeführten Metaanalyse<sup>29</sup> waren sie an der Schule so wertvoll wie die Sommerferien, wobei uns der Vergleich nicht ganz eindeutig zu sein scheint: Soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass sich der digitale Unterricht als nicht sonderlich ergiebig erwies bzw. dass er gar zu Erholungseffekten führte, oder geht es um den sog. *summer learning loss*, wonach insbesondere Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern nach den Sommerferien weniger Kompetenzen zeigen als davor?<sup>30</sup>

Das mit der Erholung wollen wir mal bestreiten, der Rest wird aber deshalb passen, weil auch nach dieser Metaanalyse die Kompetenzeinbußen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Elternhäusern besonders gravierend waren. Weitere Resümees sprechen in vergleichbarer Weise plastisch von „Großer Pause“<sup>31</sup> oder einem verlorenen Jahr.<sup>32</sup>

27 Zum Problem der „sozialen Erwünschtheit“ bei Befragungen *Esser*, Können Befragte lügen?, S. 5 f. sowie *Eifler/Petzold*, in: *Soziale Welt* 65 (2014), S. 247 (250 ff.). Letztere thematisieren in diesem Kontext die „Tendenz, in einer Weise zu antworten, die die eigene Person vor dem eigenen Selbst in einem guten Licht dastehen lässt“ (sog. Self-Deception), und grenzen diese von der Tendenz ab, „in einer Weise zu antworten, die die eigene Person gegenüber anderen vorteilhaft erscheinen lässt“ (sog. Other-Deception).

28 *Döring/Bortz*, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, S. 439.

29 *Hammerstein/König/Dreisörner/Frey*, *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review* (abrufbar unter: <https://psyarxiv.com/mcnvk> [26.8.2021]).

30 *Mariñez-Loral/Quintana*, in: *Clauss-Ehlers* (Hrsg.), S. 962 f.

31 *Herrmann*, *Große Pause* (abrufbar unter: <https://sz.de/1.4998516> [26.8.2021]).

32 *Schleicher*, zitiert nach: *Stuttgarter Nachrichten* vom 25.3.2020 (abrufbar unter: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.unterricht-in-der-corona-krise-bildungsexperte-fuerchtet-verlorenes-jahr-fuer-deutschlands-schulen.fb590a03-1525-4e8d-b6c1-828249496662.html> [26.8.2021]).

Bei den Abschlüssen selbst sieht es im Vergleich allerdings gar nicht mal so schlecht aus. Dies wird zum einen jedenfalls teilweise auf etliche Erleichterungen zurückgeführt, die den Schülerinnen und Schülern in dieser fordernden und frustrierenden Zeit gewährt wurden, den sog. *Corona-Bonus* also. Zum anderen werden aber auch unerwartete Konzentrations- und Lerneffekte genannt.<sup>33</sup>

Ob es an Universitäten mit den ausgemachten vergleichsweise besseren Startbedingungen ähnlich frustrierend lief, kann derzeit nur gemutmaßt werden. Möglicherweise vermochten die Studierenden mit den Bedingungen besser umzugehen oder waren ein wenig fokussierter, möglicherweise aber hat sich die digitale Zeit auf sie in gleicher Weise bleiern gelegt. Auch an der Universität machen wir derzeit weder bei Übungen noch im Examen schlechtere Noten aus, ohne aus diesem Umstand aber auf die Qualität des Unterrichts zurückschließen zu wollen.

Bei den Ergebnissen der Staatsprüfung in der Ersten juristischen Prüfung in Baden-Württemberg für die Frühjahrskampagne 2021 fällt uns lediglich auf, dass sich die Ergebnisse eher im Mittelfeld konzentrieren und der Anteil der mangelhaften bzw. nicht bestandenen Ergebnisse abgenommen hat.

## F. Der Weg zurück

Ein wenig wirkte zumindest die zweite Hälfte des Sommersemesters 2021 wegen der teilweise eröffneten Möglichkeit, in begrenztem Rahmen Präsenzunterricht anbieten zu können, wie eine Maßnahme der Wiedereingliederung auf uns, bei der die Beteiligten jeweils prüften, wie ihnen das Format vor der Pandemie wieder bekam.

Ein Teil der Lehrenden verzichtete dabei gleich einmal dankend im Rahmen ihrer recht extensiv interpretierten Lehrfreiheit auf dieses Angebot. Neben gesundheitlichen Bedenken könnten auch weitere persönliche Motive eine Rolle gespielt haben. Man hatte sich halt im Distance Learning eingerichtet und bereits viele andere Pläne, der schnöde Hörsaal gehörte nicht immer dazu.

Ansonsten unterschieden sich die Berichte, was die Reaktionen der Studierenden anbelangte: So hatten manche Lehrende den Eindruck, die Zuhörenden seien von Enthusiasmus und Dankbarkeit erfüllt, andere wiederum gewannen eher den Eindruck, als liefe es so schleppend wie im Digitalen und müssten die Studierenden wieder mit ganzem Einsatz aus der Reserve geholt werden.

Auch der Autor dieses Beitrags konstatiert zerknirscht, dass die neben dem digitalen Angebot ermöglichten wenigen Präsenz-Plätze im Hörsaal bisweilen „wie sauer Bier“ angepriesen werden mussten und alle neuerlichen Versuche, mit den Studierenden in eine Diskussion zu treten, souverän ausgedessen wurden. So eben, als hätte man schwarze Kacheln vor sich.

33 Interview mit Schulforscherin *Nele McElvany* (abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/bessere-abi-noten-trotz-corona-unerwartete-konzentrations-und-lerneffekte-a-18391c49-0789-4135-adcd-df6caab00ad4> [26.8.2021]).

Aber vielleicht waren auch diese Studierenden wieder glücklich, in den Hörsaal gehen zu können und andere Studierende an ihrer Seite zu wissen. *Peter Dabrock* hat das entscheidende Manko in der Corona-Pandemie wie folgt formuliert: „Ein Großteil emotionaler und sozialer Grundbedürfnisse entfaltet sich allein in der Begegnung mit anderen Kindern, in Freundschaften wie auch in Grenzerfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen.“<sup>34</sup>

Wir glauben, dass dies im Wesentlichen in vergleichbarer Weise für Studierende gilt und diese wiedergewonnene Möglichkeit vielleicht tatsächlich zu einer geradezu befreiten Einstellung führte. Die Einsamkeit, die Isolation und die Leere waren für viele junge Menschen eben regelmäßig das Bedrückendste an der Pandemie. Der beschriebene positive Effekt stellt sich vielleicht ganz unabhängig von dem ein, was in der Vorlesung präsentiert wird. Dabei sei unbenommen, dass sich natürlich besondere Fähigkeiten der Lehrenden im Raum noch einmal besonders zu entfalten vermögen.

Wie wir voller Zuversicht hoffen, wird sich ein solch gutes Gefühl auch auf die Motivation und die Lernerfolge positiv auswirken.

## G. Wo werden wir wieder landen?

Im Moment spricht in unseren Augen vieles dafür, dass wir im Wesentlichen wieder dort landen werden, wo wir uns vor der Pandemie befanden. Diese These verlangt zunächst einen Blick zurück und dann natürlich nach einer Begründung. Denn in der Krise zutage getretene Defizite könnten einen möglicherweise auch wacherüttelt haben.

### I. Wie sah es denn vor der Pandemie aus?

Schon zu Beginn des Beitrags haben wir uns insoweit ein paar Erinnerungslücken bescheinigt. Nachfolgend wollen wir nicht den Fokus auf die Lehre legen – sie war eben im Wesentlichen so wie schon lange davor und wir haben sie bereits charakterisiert –, sondern auf die Universität als solche. *Sonja Buckel* charakterisiert ihr Ideal ganz klassisch und ein wenig pathetisch mit der *universitas*, der Gesamtheit der Wissenschaften, der Lehrenden und der Lernenden, worüber affektive und kreative Prozesse ermöglicht würden.<sup>35</sup> Die geräuschlos funktionierende Universität in der Pandemie mache deren Verschwinden erst so richtig greifbar.

Greifbar vielleicht, zerstört wurde diese Gemeinschaft aber bereits davor, worauf *Buckel* zutreffend hinweist. Zielvereinbarungen, Exzellenzinitiativen, Drittmittel, Peer-Review und prekäre Arbeitsverträge hätten die Hochschulen schon vor Corona zu einem wettbewerbsorientierten Unternehmen getrimmt. Vollkommen

34 *Dabrock*, Warum Kitas nicht länger als unbedingt nötig geschlossen bleiben sollten (abrufbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/kinder-brauchen-kinder-warum-kitas-nicht-laenger-als-unbedingt-t-noetig-geschlossen-bleiben-sollten/25738918.html> [26.8.2021]).

35 *Buckel* (Fn. 2).

konsequent heuerte die Goethe-Universität Frankfurt eine Unternehmensberatung an, das Institute for Law and Finance avancierte zu deren Leuchtturm, von dem sich gerne auch ehemals linke Denkfabriken anstrahlen ließen.<sup>36</sup>

In dieser Universität wird die so bezeichnete akademische Selbstverwaltung nach wie vor voller Hingabe betrieben, und auch eine Handvoll Studierende sind über ihre Vertretungen engagiert beteiligt. Nur wird streng von oben durchregiert, die Gestaltungsspielräume werden nach unten hin zunehmend kleiner. Immer dann, wenn die Gesamtheit der Studierenden gefragt ist, etwa bei der Verteilung des sog. Studierendenvorschlagsbudgets,<sup>37</sup> strebt das Interesse gar gegen Null. Auch dies kann daran liegen, dass die Studierenden das Gefühl haben, das Dekanat habe die Verteilung im Ergebnis in ihren Händen, es werde also – wie soeben beschrieben – von oben nach unten durchregiert.<sup>38</sup>

Evaluationen der Lehrveranstaltungen sind mittlerweile zur Regel geworden und werden in Freiburg von einem zentralen Evaluationsservice professionell betrieben. Das kleine Problem: Die Studierenden machen nicht mit, Erinnerungsmails mit dem Hinweis darauf, die definierte Schwelle von 25 % sei (bei Weitem) noch nicht erreicht, sind die Regel.<sup>39</sup> Möglicherweise sehen die Studierenden keine Chance, über die Evaluationen in ihrem Sinne etwas zu verändern, jedenfalls nicht mehr in der weitgehend absolvierten konkreten Lehrveranstaltung.

Das Gros der Studierenden zeigt sich in einer solchen Atmosphäre also nicht bereit, die von *Buckel* so bezeichnete universitas mit Leben zu füllen, sondern scheint die Universität nüchtern auf die Rolle als einer vorgegebenen Ausbildungsstation zu reduzieren. Diese Studierenden haben aber nicht etwa ihr kritisches Potenzial eingebüßt, dies wäre ein großes Missverständnis, nur setzen sie nicht mehr auf die Universitäten als Kristallisationspunkt geistiger Auseinandersetzungen oder gar des Protests. Sie sind vielmehr weitergezogen, an andere Orte.<sup>40</sup>

## II. Wird uns die Krise wachrütteln?

Wir sollten auch bei dieser Frage die verschiedenen Protagonisten unterscheiden: die Universität, die Lehrenden und die Studierenden.

36 *Hefendehl*, in: FS Schünemann, S. 745 (746).

37 Das aus den sog. Qualitätssicherungsmitteln (von Studium und Lehre) hervorgegangen ist. Die Qualitätssicherungsmittel wiederum sollten die Abschaffung der Studiengebühren kompensieren.

38 Andere denkbare Erklärungen: Die Studierenden wussten nichts von dieser Möglichkeit, sie wollten die für die Vergabesitzungen erforderliche Zeit nicht investieren, sie sahen Dritte wie die Fachschaft für prädestinierter an, hierüber zu entscheiden, sie glaubten nicht an das Potenzial zur Verbesserung der Lehre (obwohl allerdings regelmäßig essenzielle Komponenten der Examensvorbereitung wie der Ferienklausurenkurs oder das Probeexamen über das Studierendenvorschlagsbudget finanziert werden sollen).

39 In der Vorlesung „Jugendstrafrecht“ des Autors, in der sich als Schwerpunktveranstaltung mutmaßlich besonders interessierte Studierende finden, lag die Rücklaufquote in diesem Sommersemester beispielsweise bei 16,7 %.

40 So auch *Kirchmeier* (Fn. 11).

Der von *Buckel* beschriebene Umgestaltungsprozess der Universitäten war in vollem Gange, als die Pandemie zuschlug. Wenn sie es denn tat. Denn die Forschung als das Filetstück der Universitäten hat keinen Schaden genommen und wurde teilweise sogar gefördert. Läuft. Wir klammern jetzt einmal die Sektoren aus, in denen der unmittelbare persönliche Kontakt essenziell gewesen wäre. Zudem haben wir gesehen, wie die Lehre in ihrer prekären Situation Schutz vielfach unter dem Dach des Rechenzentrums suchte, das alles buchstäblich zum Laufen brachte.<sup>41</sup> Natürlich wird man hierin die Freiheit der Lehre ebenso wenig gefährdet sehen wie die Forschung durch den Zwang zu Drittmittelprojekten oder den Fetisch des Peer-Review-Verfahrens. Aber es sind schon kleine Fingerzeige, wie man sich verhalten sollte, wenn man in einer Universität mit den beschriebenen Hierarchien reüssieren möchte.

Die Lehrenden wiederum haben zu einem Teil die Vorzüge des Digitalen für sich entdeckt und werden nur ungern von ihnen lassen wollen. Zumindest sollten in deren Augen Mischformen etabliert werden, die sich gewinnbringend konservieren ließen.

Und die Studierenden? Sie wollen wieder in den Hörsaal, und zwar so schnell wie möglich. In einem Brief an das Freiburger Rektorat verweist der Studierendenrat auf die psychischen Belastungen, die soziale Vereinsamung, den fehlenden Kontakt zu Dozentinnen und Dozenten sowie einen Leistungsabfall wegen fehlender Lernorte im virtuellen Studienbetrieb.<sup>42</sup>

Was die psychischen Belastungen und die soziale Vereinsamung anbelangt, so trifft sich dies mit unseren Eindrücken. Der Lernort ist in Gestalt der Universitätsbibliothek allerdings wieder geöffnet. Und der Kontakt und Austausch mit den Lehrenden? Wird er wirklich so schmerzlich vermisst?

Ganz so sicher ist man sich im Hinblick auf das zu präferierende Lehrformat offensichtlich auch noch nicht. So bevorzugten bei einer aktuellen (nicht repräsentativen) Umfrage auf der Lehrstuhlseite (Start: 14.5.) am 22. Juli 43,9 % (124) frei verfügbare Vorlesungsvideos, das reiche. 56,1 % (158) wiederum wünschten sich den Hörsaal zurück.

### III. Wird die Universität gleich Nägel mit Köpfen machen?

Wird sie den Durchmarsch wagen? Kommt es zu einer Radikalisierung der unternehmerischen Hochschule durch die Ablösung der Präsenzuniversität, vermittelt über Sparprogramme und eine Inwertsetzung der digitalen Lehre? *Sonja Buckel* wirft im besagten Beitrag diese Frage auf, hat aber entgegengesetzte Träume.

Übertriebener Optimismus ist unsere Sache nicht. Aber ein solcher Schritt erscheint uns unwahrscheinlich. Er wäre strategisch und damit unternehmerisch nicht ge-

41 So gehört an der Universität Freiburg auch die „Abteilung E-Learning“ zum Rechenzentrum.

42 <https://fachschaft-jura-freiburg.de/wp-content/uploads/2021/07/Offener-Brief-Studierendenschaft-de-r-ALU-an-das-Rektorat-zur-Praesenzlehre.pdf> (26.8.2021).

schickt. Die Stimmung ist aus den benannten eher diffusen Gründen heraus gerade eher nostalgisch angehaucht. Daher wird vermutlich zunächst eine weitere Homogenisierung als Ausgangspunkt für Folgemaßnahmen im Vordergrund stehen.

#### IV. Aber es wird doch wenigstens etwas bleiben?

Die technische Infrastruktur ist nun doch einmal erheblich aufgerüstet worden. Die Lehr-Lern-Forschung hat den Bereich des Digitalen weiter in ihren Fokus gerückt. Die Universität Freiburg beispielsweise hat mehr als neun Millionen Euro für digitale Lehre und E-Prüfungen eingeworben.<sup>43</sup>

Wer hier zumindest einen Anfang oder gar einen Paradigmenwechsel vermutet, scheint uns reichlich idealistisch veranlagt zu sein bzw. nicht in den weit fetteren Forschungstöpfen zu fischen. Oder vielleicht ist es doch ein Beginn, dann allerdings auf dem Weg zu einer verstetigten Digitalisierung, um Ressourcen zu sparen.

Könnte nicht wenigstens der Präsenzunterricht zusätzlich aufgezeichnet werden, um im Sinne der oben erwähnten Flexibilisierung eine zusätzliche Hilfe zu sein? Genau dies ist in einigen Fächern wie der Informatik ohnehin teilweise schon Standard.

Wir gehören nicht zu denjenigen, die während des rein digitalen Unterrichts eine Aufzeichnung deswegen verweigerten, um die Studierenden vor den Bildschirm zu zwingen. Sollten wir es nunmehr tun, um den Präsenzunterricht nicht noch weiter zu gefährden? Auch in diesem Fall würden die Studierenden in der Formulierung von *Peter Dabrock* nicht als Subjekte, sondern als Objekte von Lehre angesehen.<sup>44</sup> Hierdurch würde der Präsenzunterricht lediglich eine erzwungene Attraktivität erlangen.

#### H. Auf der Suche nach dem Zauber

In diesem Beitrag ging es schon einmal um den Zauber, nämlich den Zauber des Neuen (B. III.). Und er erwies sich im Wesentlichen als Budenzauber. Zum Abschluss fragen wir uns, wo der Zauber der alten universitas geblieben ist, den *Sonja Buckel* so plastisch umschrieben hat. Ein solcher würde im besten Fall die Studierenden wieder an die Universität, in die Seminare und in die Vorlesungen bringen. Sie wären nicht bereit, sich einfach etwas vorsetzen zu lassen, sondern sie würden den Gegenstand kritisch hinterfragen und jedenfalls bereichsweise kontrovers diskutieren. Wie früher vielleicht? Genau auf diese Weise ablaufend wurden mir jedenfalls die Göttinger Seminare von meinem Lehrer beschrieben, auf die er sich jede Woche neu freute und die zu einem intellektuellen Feuerwerk geführt haben müssen.

43 <https://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2021/mehr-als-neun-millionen-euro-fuer-digitale-lehre-und-e-pruefungen> (26.8.2021).

44 *Dabrock* (Fn. 34).

Solche Schilderungen aus vergangenen Zeiten lassen einen wehmütig zurück, auch wenn der Zustand der damaligen Universität in vielfältiger Hinsicht einer kritischen Analyse bedarf. Das beschriebene Unternehmen Uni der Gegenwart wiederum schert derlei Sentimentalitäten nicht, wir werden seinen weiteren Ausbau nicht aufhalten können. Also müssen wir etwas kleinere Brötchen backen, wenn wir überhaupt noch etwas außer englischsprachigen Beiträgen in peer reviewed Journals backen wollen. Ein Beginn wäre es, die Subjektsqualität der Studierenden ernst zu nehmen und ein Format zu kreieren, in dem ein Diskurs zustande kommen könnte. Vielleicht klappt es, vielleicht aber auch nicht. Jedenfalls wäre das elementare Bedürfnis der Studierenden anzuerkennen, die Lehrveranstaltungen zumindest als *Resonanzboden für soziale Kontakte* zu haben. Ob die Lehrenden zu diesen gehören, ist nicht sicher, aber eben vielleicht gar nicht so entscheidend.

### Literaturverzeichnis

- Altenhain, Karsten/Hagemeyer, Ina/Haimerl, Michael/Stammen, Karl-Heinz*, Die Praxis der Absprachen im Wirtschaftsstrafverfahren, Baden-Baden 2007.
- Altenhain, Karsten/Jahn, Matthias/Kinzig, Jörg*, Gesamtergebnis, in: dies. (Hrsg.), Die Praxis der Verständigung im Strafprozess: Eine Evaluation der Vorschriften des Gesetzes zur Regelung der Verständigung im Strafverfahren vom 29. Juli 2009, Baden-Baden 2020, S. 505-537.
- Cui, Ruomeng/Ding, Hao/Zhu, Feng*, Gender Inequality in Research Productivity During the COVID-19 Pandemic, Preprint abrufbar unter: [https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Gender\\_Inequality\\_Accepted\\_Version\\_a47ba989-3951-43b7-aa34-b9537954bea9.pdf](https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Gender_Inequality_Accepted_Version_a47ba989-3951-43b7-aa34-b9537954bea9.pdf) (26.8.2021).
- Dobischat, Rolf*, Geschlossene Gesellschaft? Die soziale Selektion an den Hochschulen beschleunigt sich, in: *Erziehung und Wissenschaft* 1/2007, S. 22.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen*, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Aufl., Heidelberg 2016.
- Eifler, Stefanie/Petzold, Knut*, Der Einfluss der Ausführlichkeit von Vignetten auf die Erfassung prosozialer Einstellungen: Ergebnisse zweier Split-Ballot Experimente, in: *Soziale Welt* 65 (2014), S. 247-270.
- Esser, Hartmut*, Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung, ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 86/02, Mannheim 1986.
- Hammerstein, Svenja/König, Christoph/Dreisörner, Thomas/Frey, Andreas*, Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review, Preprint abrufbar unter: <https://psyarxiv.com/mcnvk> (26.8.2021).
- Hefendehl, Roland*, Vielleicht hat die Linke doch recht ... Ist Bernd Schünemann also ein Linker?, in: Hefendehl/Hörnle/Greco (Hrsg.), *Streitbare Strafrechtswissenschaft: Festschrift für Bernd Schünemann zum 70. Geburtstag am 1. November 2014*, Berlin 2014, S. 745-760.
- Hefendehl, Roland/Bach, Jakob*, Die erzwungene Digitalisierung: Daten und Deutungen, in: *ZDRW* 2021, S. 1-22.
- King, Molly M./Frederickson, Megan E.*, The Pandemic Penalty: The Gendered Effects of Covid-19 on Scientific Productivity, in: *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 7 (2021), S. 1-24.
- Maríñez-Lora, Ané M./Quintana, Stephen M.*, Summer Learning Loss, in: Clauss-Ehlers (Hrsg.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*, New York 2010, S. 962-963.
- Roxin, Claus/Schünemann, Bernd*, *Strafverfahrensrecht*, 29. Aufl., München 2017.
- Rusconi, Alessandra/Netz, Nicolai/Solga, Heike*, Publizieren im Lockdown: Erfahrungen von Professorinnen und Professoren, in: *WZB-Mitteilungen* 170 (2020), S. 24-26.

*Scheerer, Sebastian*, Kriminalität der Mächtigen, in: Kaiser/Kerner/Sack/Schellhoss (Hrsg.), Kleines Kriminologisches Wörterbuch, 3. Aufl., Heidelberg 1993, S. 246-249.

*Schünemann, Bernd*, Absprachen im Strafverfahren? Grundlagen, Gegenstände und Grenzen, Gutachten B zum 58. Deutschen Juristentag, München 1990.

*Steinweg, Reiner*, Das Lehrstück: Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1972.