



Hochschulforum
Digitalisierung

DISKUSSIONSPAPIER NR. 10 / 17. SEPTEMBER 2020

Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive

Ein Diskussionspapier der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft zum universitären Betrieb unter Covid-19-Bedingungen

AUTORINNEN & AUTOREN

Björn Bohnenkamp / Marcus Burkhardt / Katja Grashöfer / Adrianna Hlukhovich / Angela Krewani / Tobias Matzner / Petra Missomelius / Felix Raczkowski / Mary Shnayien / Andreas Weich / Uwe Wippich

Unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie hat sich die Hochschullehre schnell und drastisch verändert: War an Universitäten in der überwiegenden Zahl vorher noch Präsenzlehre die Norm, so wurde nun vielerorts fast komplett auf Online-Lehre umgestellt. Das vorliegende Papier ist aus einer gemeinsamen Initiative der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) entstanden, um Besonderheiten der Online-Lehre aus dezidiert medienwissenschaftlicher Perspektive zu diskutieren und Aspekte zu beleuchten, die bisher wenig Beachtung finden. Im Vordergrund steht dabei eine Reflexion der medialen Bedingungen der Online-Lehre und ihrer Auswirkungen auf Studierende, Lehrende sowie Hochschulen.

Wir danken Jan Müggenburg, Beate Ochsner, Robert Stock und Simon Ledder der AG Dis/Ability Studies der GfM für die kritische Durchsicht des Papiers und Ihre Ergänzungen in Bezug auf Fragen der Accessibility. Theo Hug und Simon Strick danken wir ebenfalls für ergänzende Kommentare zum Papier sowie RyLee Hühne für die Vernetzung mit dem Netzwerk Gender und Diversity in der Lehre,

dessen Impulse und Handreichungen zu gender- und diversitätssensibler Online-Lehre wir als wertvolle Ergänzungen zum vorliegenden Diskussionspapier verstehen.

1. Online-Lehre ist anders? Fragen wir wie.

In aktuellen Diskursen zum Umgang mit den Herausforderungen in der Lehre ist oftmals von "digitaler Lehre", "digitalem Lernen" oder "digitaler Bildung" die Rede; es wird von Chancen und Herausforderungen "der Digitalisierung" gesprochen. Dass sich durch die Umstellung auf Online-Formate im universitären Lehren und Lernen viel geändert hat, ist offensichtlich. Doch gleichzeitig ist es nicht trivial, zu erkennen was sich genau geändert hat. Diagnosen wie die, dass nun verstärkt "digitales Lehren und Lernen" stattfindet, sagen zunächst nichts aus und leiten meist sogar in die Irre, da Digitalität gar nicht der relevante Aspekt ist. Mit dem Begriff "digitale Lehre" gehen begrifflich und konzeptionell viele Unschärfen und problematische Vorannahmen einher, weshalb wir hier von Online-Lehre sprechen werden.

In der Online-Lehre haben wir es mit komplexen medientechnischen, -praktischen und -kulturellen Transformationen zu tun, die wir genauer betrachten müssen. Die Geschichte der Medienumbrüche und Bildungsdiskurse zeichnet sich durch sich wiederholende Dynamiken aus. Jedes „neue“ Medium hat mit seinem Aufkommen gleichermaßen Vorbehalte und Ängste wie auch Wünsche und Hoffnungen auf den Plan gerufen, wie die Diskussionen um das Fernsehen, Video oder auch digitale Spiele in den letzten Jahrzehnten zeigen. Medienwissenschaftliche Perspektiven reflektieren solche Phänomene, gewähren Orientierung bei medialen Umbrüchen und Wandlungsprozessen, und sie helfen, Ängste und Vorbehalte abzubauen und Euphorien zu mildern. Um einen produktiven Umgang mit den jeweils aktuellen Medien des Lehrens und Lernens leisten zu können, müssen die medialen Bedingungen geklärt werden, denen diese unterliegen und die durch sie geschaffen werden – eine Aufgabe, die zusätzlich Komplexität erzeugt und nicht reduziert. Bildungsprozesse und Wissensvermittlung waren schon immer an mediale Praktiken bzw. mediale Kulturtechniken gebunden. Diese Praktiken und Kulturtechniken sind auch in der durch digitale Medientechnologien geprägten Lehre nach wie vor präsent, allerdings in ihren neuen Variationen, die modifizierte, hybride Darstellungs-, Produktions- und Rezeptionspraktiken verlangen und die Möglichkeiten des menschlichen Ausdrucks und der Wahrnehmung erweitern. Medienumbrüche und -innovationen verlangen es daher nicht, dass man alte Medien und bewährte Praktiken aufgibt; durch neue Medien werden die alten Medien nicht verdrängt. Eher sind sinnvolle Synergien des Digitalen und des Analogen gefragt.

- Eine Gegenüberstellung von „mediengestützter Lehre“ (dabei sind in der Regel digitale Medien gemeint und nicht etwa Schiefertafeln) und „normaler Lehre“ verkennt die Tatsache, dass jedwedes Lehr-Lern-Szenario verschiedene Medien inkorporiert. Medienreflexion in der Lehre muss daher immer das komplexe Zusammenspiel aus digitalen und analogen Elementen, „alten“ und „neuen“ Medien in den Blick nehmen.
- Auch Präsenzlehre ist in vielerlei Hinsicht von digitalen Medien durchzogen, wie bspw. Laptops, Beamern, Präsentationen, Lernmanagementsystemen, PDFs usw.
- Die Erstellung und Einbindung digitaler Objekte vervielfältigt sich jedoch mit dem Einsatz der dafür geeigneten Umgebungen, Infrastrukturen und Technologien. Daher bedarf es neuer Ansätze der Beschreibung von Lernszenarien und Lernzielen.

- Wenn „reale“ und „virtuelle“ Räume gegenübergestellt werden, wird verkannt, dass auch die „realen“ Räume „virtuelle“ Bestandteile aufweisen und umgekehrt: Wenn in einem physisch geteilten Raum gesprochen oder geschrieben wird, Bilder gezeigt werden etc., wird eine Sphäre des Symbolischen eröffnet, die selbst nicht physisch verfasst ist, und die man gleichermaßen als „virtuell“ veranschlagen könnte. Jeder „virtuelle“ Raum muss zudem „reale“ Elemente haben, wie Endgeräte, Infrastrukturen, Körperlichkeiten etc.

Um die Herausforderungen für die Gestaltung des Lehrens und Lernens bewältigen zu können, bedarf es vor diesem Hintergrund einer zeitgemäßen Medienreflexion. Diese vermeidet die skizzierten problematischen Gegenüberstellungen und beschränkt sich nicht auf „Digitalkompetenz“, sondern nimmt die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen digitalen und analogen Technologien sowie Praktiken in den Blick, und ordnet sie sowohl kritisch als auch historisch ein.

Die folgenden Fragen und Thesen sind Vorschläge, Online-Lehre jenseits der gängigen Gegenüberstellung von analog/digital differenziert aus medienwissenschaftlicher Sicht zu analysieren.

2. Dozierende lehren online, Studierende lernen online. Inwiefern müssen sie sich angesichts dieser Anforderungen neu erfinden?

Wenn aktuell neue Verhältnisbestimmungen des Lehrens und Lernens vorgenommen werden müssen, kann Präsenzlehre nicht ohne Verschiebungen in Online-Lehre übersetzt werden. Ebenso können die lange von der Forschung präferierten Formen des Blended Learning in der momentanen Situation nicht zur Anwendung kommen. Unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie bedeutet didaktische Konzeption die ausschließliche Entwicklung von Online-Lehr- und Lernformen, die zum einen erhebliche Auswirkungen darauf haben, was wie gelernt werden kann, zum anderen aber auch auf das Rollen- und Selbstverständnis der Beteiligten. In der Neukonstituierung von Lehre sind dabei folgende Aspekte von Bedeutung:

Angesichts der Dringlichkeit der Umstellung, der Heterogenität der Plattformen wie auch des unterschiedlichen Erfahrungsstands von Lehrenden und Lernenden, sollte der Einsatz von Lehr-Lern-Plattformen kritisch diskutiert werden, um für alle Beteiligten Transparenz herzustellen und eine Reflexion der Lehr-Lern-Situation zu ermöglichen sowie die Ansprüche an die Rollen und Regeln wie auch die Selbstverständnisse innerhalb der Lehrveranstaltung zu klären. Im Gegensatz zur traditionellen Präsenzlehre, die unter anderem das Ergebnis langanhaltender und nicht mehr reflektierter Institutionalisierungen ist, können und müssen sich momentan neue Medienkonstellationen und synchrone wie asynchrone Kommunikationsformen erst etablieren. Dieser Prozess muss durch eine andauernde Medienreflexion begleitet werden, die nicht nur die jeweiligen Veränderungen der Lehr- und Lernpraktiken und der möglichen bzw. expliziten, impliziten und implizierten Lernziele, sondern auch die Selbstverständnisse der Lehrenden und Lernenden in den Blick nimmt, sie transparent macht und partizipativ den Bedürfnissen der Beteiligten entsprechend gestaltet.

Die dabei medientechnisch und -kulturell entworfenen Selbstverständnisse haben immer Inklusions- und Exklusionspotenziale, die es kritisch zu reflektieren gilt. Der Einsatz von Hard- und Software setzt ausreichende technische Infrastrukturen voraus, die sich nicht ohne weiteres und erheblichen finanziellen Einsatz herstellen lassen. Zudem ist es notwendig, dass (private) Räume zur

Nutzung zur Verfügung stehen. Hinzu kommt die Bereitschaft der Lehrenden, sich die vorgegebenen Rollen anzueignen. Nicht alle können oder wollen dies leisten, was den transparenten und reflektierten Austausch darüber unabdingbar macht. Die Neupositionierung der Kommunikationsrollen sowie der Einsatz anderer Hard- und Software hat eine Übersetzung der Zugänglichkeit der Lehre in andere Formen zur Folge: Während einige Barrieren der Präsenzlehre wie die mangelnde Zugänglichkeit von Gebäuden entfallen, bleiben andere weiterbestehen, etwa die mangelnde Zugänglichkeit von Arbeitsmaterialien und Texten. Darüber hinaus ergeben sich in der Online-Lehre gänzlich neue Barrieren, welche z.B. die Zugänglichkeit der verwendeten Software, das Live Captioning von Online-Vorträgen oder die Untertitelung von Lehrvideos betreffen. Grundsätzlich gilt es, die Einführung neuer Normalitätsdispositive von nicht behinderten Expert*innen zu vermeiden. Barrierefreiheit muss aus der Perspektive einer Heterogenität an sensorisch-körperlichen Variabilitäten reflektiert werden.

Interaktionen in der Online-Lehre sind nicht frei von Körperlichkeiten, sondern variieren stark aufgrund der Diversität von Lehrenden und Studierenden. Entsprechend gilt es, diese veränderten Formen der Interaktion aus den Perspektiven diverser Körperlichkeiten zu denken und zu gestalten. Die etablierten Selbstverständnisse und Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden und Lernenden werden in der Präsenzsituation unter anderem durch die räumlichen Komponenten und ihre speziellen Anordnungen (Raumgestaltung, Pult, Tafel, Sitzbänke, mögliche Podeste) hervorgebracht. Diese sind nun in positiver Weise geschwächt. Gleichzeitig werden Handlungsoptionen nun von verschiedenen Arten von Hardware (Kameras, Mikrofone, ...) und Software (Videokonferenzsysteme, Lernmanagementsysteme, Chats, Screencast-Software ...) produziert, welche neue „Räume“ gestalten und damit weite Teile des Selbstverständnisses bestimmen. Sie definieren explizite Rollen wie Administrator*innen, Moderator*innen, Zuschauer- und Hörer*innen mit je unterschiedlichen Rechten und technischen Funktionalitäten, auf deren Hintergrund sich implizit neue Praktiken, Sichtbarkeits- und Unsichtbarkeitsregimes, etc. etablieren. Solche Wechsel machen auch immer implizit oder selbstverständlich Vorausgesetztes sichtbar. Was es heißt, Student*in zu sein, hängt z. B. auch von gegenseitiger Wahrnehmung im Seminarraum, Gesprächen auf dem Flur, etc. ab. Diese vermeintlichen Nebensächlichkeiten können nicht nur eine wichtige Ressource gegen die soeben beschriebenen (Macht-)Strukturen der Raumgestaltung darstellen, die sich auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden auswirken, sondern haben bisweilen funktionale Rollen für die Lehre, z. B. für die Bildung von Arbeitsgruppen oder in der informellen Diskussion von Inhalten.

Der Wechsel von Medien- und Kommunikationsformen hat erhebliche Auswirkungen auf das Rollen- und Subjektverständnis der Beteiligten. Diese werden aufgrund der Distanzierung modifiziert und in der kritischen Auseinandersetzung mit den digitalen Möglichkeiten neu verhandelt. In diesem Prozess ist davon auszugehen, dass allen gesteigerte Selbstorganisation und eine gewisse Flexibilität abverlangt wird, sich „neu zu erfinden“ und dabei kritisch und begründet zu entscheiden, wie das „Neue“ bestmöglich zu gestalten ist. Im besten Falle werden Praktiken, Subjektpositionen, Hierarchien und Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden transparent und neu ausgehandelt, sowie durch Studierende und Lehrende evaluiert.

3. Tools sind mehr als bloße Werkzeuge. Welche Dimensionen des Verständnisses von Tools müssen wir mitdenken?

Das „digitale Semester“ macht den Rückgriff auf eine Vielzahl von Tools, Plattformen und Anwendungen zur Durchführung der Lehre notwendig, von denen einige (wie Lernmanagementsysteme) schon seit mehr als 15 Jahren zum Repertoire von Universitäten gehören, jetzt aber gänzlich neuen Belastungen ausgesetzt sind und andere (wie Videokonferenz-Software) Neuerungen in der universitären Lehre darstellen. Die Diskussion um diese Tools gestaltet sich angesichts der aktuellen Ausnahmesituation dabei wesentlich ergebnisorientiert – es wird genutzt, was eine annäherungsweise Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs gewährleistet oder überprüfbare Lernfortschritte protokolliert.

Es ist erforderlich, Tools nicht als rein instrumentelle Anwendungen aufzufassen, die hinter dem Unterricht zurücktreten, den sie ermöglichen sollen, sondern sie umgekehrt als Medien zu verstehen, die die Lehre aktiv mitgestalten. Sie sind darum nicht einfach neutrale, in Technologien übersetzte Mitteilungs-, Abfrage- oder Beteiligungsformate, sondern bedingen Aktivität und Inaktivität, Aufmerksamkeit und Adressierbarkeit, Erfolg und Scheitern, Belohnung und Motivation, Reproduktion und Transfer auf je spezifische Weise.

Bevor Lehrende Lernszenarien entwerfen können, sind sie oftmals selbst schon Teil medial arrangierter Lernszenarien. Dies birgt die Gefahr, dass Lehrende allein in die Position von Arrangeur*innen und Moderator*innen von Materialien, Tools und Aktivitätsprotokollen gebracht werden. Diese sind vielfach an medial vermittelte Input-Output-Systeme gekoppelt. Hier stehen zum Beispiel einem Vortrag per Video als bevorzugtem Inputverfahren Abfrageformate gegenüber, bei denen Motivation und Interaktion z. B. durch Abstimmungen und das Ausfüllen von Fragebögen allenfalls simuliert werden.

Eine Auswahl von an Tools gekoppelten Methoden allein aus dem Angebot der jeweils genutzten Online-Umgebung garantiert daher noch keinen erfolgreichen Einsatz von Online-Lernsettings, insbesondere, wenn die Nutzung derselben vielfach entlang von vorgefertigten Templates und Default Settings erfolgt. Eine solche Vereinheitlichung des Lernsettings kann, selbst bei modular gestaltbaren Umgebungen wie Moodle oder ILIAS, den jeweiligen Unterrichtsinhalten nicht gerecht werden.

So verstellt schon die Bezeichnung Lernplattform oder Lernumgebung den Blick nicht allein auf die medialen Bedingungen, denen diese Systeme unterliegen, sondern vor allem auf die spezifischen medialen Bedingungen und Bestimmungen, die von diesen zugleich geschaffen werden. Dies geschieht gerade dort, wo ein so genanntes individualisiertes „freies“ Lernen propagiert wird, welches aber dafür an bestimmte technisierte Zugänge und Verfahren gekoppelt ist. Aktuelle mediale Lernumgebungen sind angefüllt mit einer Vielzahl von digitalen Tools zur Distribution, Verarbeitung, Erfassung und Vermessung, Kommunikation und Inszenierung von Wissensbeständen, die jeweils die Bedingungen von Lehren und Lernen setzen und prägen. Standardisierungen von Inhaltsformaten und Schnittstellen verschiedener Lernplattformen (wie SCORM, LTI oder xAPI) versuchen, dem Rechnung zu tragen, unterliegen damit aber Politiken, die nicht allein den dafür verantwortlichen Institutionen überlassen sein sollten, sondern einer Reflexion bedürfen, weil sie nicht nur technologische, sondern damit zugleich kulturelle Bestimmungen des Lern- und Lehrbaren verhandeln.

Alle Online-Umgebungen statten die Lehrperson zudem mit weitreichenden administrativen Befugnissen aus, durch die nicht nur die Moderation von Diskussionen zu einem bürokratischen Prozess des Ein- und Ausschlusses sowie des Öffnens und Schließens von Ton- oder Bildübertragungen wird, sondern durch die Lernszenarien in Kontrollinstrumente von Aktivitäten überführt werden, deren Beurteilung automatisiert und an Tools delegiert werden kann. Diesen Befugnissen und dieser Delegation an automatisierte Verfahren und dieser Verfügungsmacht steht eine Entgrenzung von Adressierbarkeit und medial gesteuertem Verfügbarkeit gegenüber, in der Aktion und Reaktion von Lehrenden angefragt und gefordert werden.

Um daher einen produktiven Umgang mit Tools leisten zu können, müssen diese zusammen mit ihren Nutzungspraktiken und deren Aushandlung thematisiert werden, z. B. wenn darüber diskutiert wird, ob das Videobild bei allen angeschaltet werden soll oder nicht. Nur wenn deutlich wird, was unter welchen Bedingungen an (Medien-)Technologien delegiert werden kann, wird die Gestaltung von Lernszenarien als ko-produktiver Prozess ermöglicht. In diesen können Lernziele mit Rücksicht auf Fachkulturen und Lernsituationen integriert werden. Die Entwicklung, Auswahl und Aneignung von Tools bedarf also einer medienkulturellen Informiertheit und Reflexion, was auch in (hochschul-)didaktischen Weiterbildungsangeboten stärker berücksichtigt werden sollte.

4. Was sind geeignete Bildungsinfrastrukturen und warum müssen wir darüber reden?

Die Umstellung der Präsenzlehre auf Online-Lehrangebote erweist sich in Schulen, Universitäten und privaten Räumlichkeiten der Lehrenden und Lernenden gleichermaßen auch als Frage digitaler Infrastrukturen. Unter Hochdruck wurde in den zurückliegenden Monaten an der Bereitstellung von Technologien zum synchronen und asynchronen Lehren und Lernen gearbeitet, ebenso wie an der Vermittlung von Kompetenzen, diese einzusetzen. In den Rechenzentren und IT-Abteilungen herrscht Infrastrukturierungsstress. Dieser ist jedoch nur zum Teil der aktuellen Ausnahmesituation der Covid-19-Krise geschuldet. Zu lange wurde die Frage der Infrastrukturen auf die Verfügbarkeit von Hardware, wie z. B. Laptops, Tablets oder Beamern, Breitband-Internetanschlüssen, Softwarelizenzen und Cloud-Services verkürzt. Fraglos bilden diese Technologien die notwendige Voraussetzung für Online-Lehre, jedoch sind sie keineswegs hinreichend. Fokussiert man allein die Bereitstellung schneller und effizienter Systeme, so geraten die vielfältigen Abwägungen, Fragen und Aushandlungen aus dem Blick, die für die Etablierung nachhaltiger digitaler Bildungsinfrastrukturen zentral sind.

Angesichts der Covid-19-Krise wurden und werden die Infrastrukturdefizite in der deutschen Bildungslandschaft offenkundig. Diese können nur bedingt durch den hastigen Aufbau lokaler und regionaler Infrastrukturen kompensiert werden, da der aktuelle Handlungsdruck es nicht erlaubt, die eigentlich wichtige Frage danach zu stellen, was überhaupt geeignete Infrastrukturen für digitale Bildung sind. Dies ist mehr als eine technische Frage: Sie betrifft auch die Reichweiten, Gestaltungsprinzipien, Mitgestaltungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten von und für die in Frage stehenden Infrastrukturen. Dies ist insbesondere für externe Lehrbeauftragte ein Problem, aber auch für angestellte Lehrende, die in ihren Berufsbiografien häufig zwischen Institutionen und dementsprechend Infrastrukturen wandern – lokale Infrastrukturen erweisen sich demgegenüber weniger durchlässig.

Erschwerend kommt hinzu, dass innerhalb einzelner Bildungseinrichtungen das Prinzip gilt: one size does not fit all. Online-Lehre muss Heterogenitäten zulassen, die sich entlang der Achsen von race, class, gender und dis/ability organisieren, und versuchen, diese miteinander zu vereinen: Für die verschiedenen Personengruppen (Studierende, Lernende, Lehrende) und deren unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten sowie Fachkulturen gilt es, eine Art infrastrukturelle Grundversorgung bereitzustellen. Dies ist keine triviale Aufgabe, die ein Rechenzentrum allein erledigen können sollte, sondern idealerweise ein partizipativer Designprozess, an dem die jeweiligen Gruppen teilhaben und in dem sie die von ihnen zu nutzenden Tools mitgestalten können müssen.

Um Einzelfalllösungen zu vermeiden, und Infrastrukturprojekten entgegenzuwirken, denen nach einigen Jahren der Anschubfinanzierung das Geld für die langfristige Weiterentwicklung, Pflege und Aufrechterhaltung ausgeht und die dann brachliegen, ist universitätsübergreifenden Strukturen der Entwicklung gemeinsamer oder zumindest interoperabler Infrastrukturen der Vorzug zu geben. Gelingene Beispiele solcher Bemühungen sind das internationale Netzwerk eduroam, die Infrastrukturdienstleistungen des Deutschen Forschungsnetzes (DFN) sowie die Reife von Open-Source-Projekten wie der Lernplattform Moodle. Das Beispiel von Moodle zeigt jedoch zugleich, dass administrative Eingriffe und lokale Anpassungen eben dieses Anliegen dann wieder konterkarieren, wenn sie gerade Partizipation, kollaboratives Arbeiten und Rückkanäle ausschließen und institutionelle Barrieren aufrechterhalten.

Andererseits können und sollen die vorhandenen Standardisierungen im Bereich der Tools, der Interoperabilität und der übergreifenden Nutzung von Bildungsinfrastrukturen nicht nur Rechenzentren, Bibliotheken oder kommerziellen Anbietern überlassen werden. Infrastrukturen betreffen nicht nur die geschaffenen technischen, juristischen, ökonomischen Voraussetzungen für Kommunikation, Kooperation und Kollaboration in der Online-Lehre. Sie betreffen auch die Praktiken ihrer situierten Aneignung und Nutzung. Auf dieser Ebene sind aktuell alle Lehrenden und Lernenden an infrastrukturellen Aushandlungen beteiligt. Diese als solche anzuerkennen und nicht als technologisch Gegebenes misszuverstehen, erfordert eine breite Debatte über die Kriterien und Mitgestaltungsmöglichkeiten geeigneter öffentlicher Bildungsinfrastrukturen.

5. Warum müssen wir über Privatheit und Datenschutz reden und wie wirkt sich Zeitdruck auf Entscheidungen für die Online-Lehre aus?

Die unter dem Zeitdruck der Pandemie stehende Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre hat ein Defizit offenbart, das wir hier besonders beleuchten möchten: die Auswahl der für Online-Lehre verwendeten Tools fiel meist zugunsten der pragmatischen, schnell verfügbaren und sofort stabil laufenden, aber in der Regel nicht für Privacy sensibilisierten Lösung aus. Diesen einseitigen Kompromiss in Form eines Trade-offs zwischen Funktionalität und Privacy gilt es jedoch zu verhindern.

Online-Lehre bedeutet, dass potentiell alle (Inter-)Aktionen im Lehrbetrieb Daten erzeugen. Hier ist zu unterscheiden zwischen Inhalten und Metadaten – nicht alle Daten werden dauerhaft und absichtlich gespeichert und mit einer situationsbezogenen Aussagekraft versehen, auch wenn dies prinzipiell möglich wäre. Es ist daher notwendig, bei der Planung und Durchführung der Lehre darauf zu achten, dass vor allem Metadaten nicht ohne Zustimmung der Studierenden und Lehrenden erhoben, kommerziell verwertet werden oder ohne Zustimmung der Beteiligten in Learning Analytics einfließen sollten. Auch die Nutzung von Third-Party-Software, deren

Datenverarbeitungsprozesse nicht denselben Anforderungen unterliegen wie die Datenverarbeitung einer Universität, ist daher kritisch zu betrachten. Der Einsatz nutzungsdatenbezogener Effizienz- und Effektivitätsmessungen von Bildungsprozessen und kognitiven Kompetenzzaneignungen sowie deren langfristige Speicherung in Szenarien wie Learning Analytics sind vor diesem Hintergrund sehr sorgfältig zu prüfen und verantwortungsbewusst zu handhaben.

Eine weitere Dimension der Privatheit in der Online-Lehre betrifft die Transformation von einem öffentlich konzipierten Raum wie der Universität hin zu einer Vernetzung privater Räume wie Wohnungen und Homeoffices, in denen sich nun die Lehre abspielt. Entgegen populärer Theorieansätze zur Privacy, bei denen von einer Übersetzbarkeit einer „Offline-Situation“ in eine „Online-Situation“ ausgegangen wird, und die medienspezifische Effekte nicht mit berücksichtigen, entstehen aus medienwissenschaftlicher Sicht neue, andere Formen sozialer Interaktion sowie Nutzungspraktiken. An dieser Stelle wird es daher notwendig, bei der Auswahl der Tools darauf zu achten, dass die Nutzer*innen Optionen haben, um ihre Privacy vor (unbeabsichtigten) Eingriffen zu schützen und z. B. in Videokonferenz-Software den Hintergrund ihrer Wohnräume auszublenden. Ist eine Anwendung, die dies erlaubt, jedoch datenschutzrechtlich problematisch, weil sie beispielsweise Metadaten monetarisiert, so hat hier einmal mehr nur ein Trade-Off stattgefunden.

Diesen neuen Verbindlichkeiten und der Überdeterminiertheit, die sich aus den verwendeten Mitteln im Hinblick auf ihre oben skizzierten Möglichkeiten zur Kontrolle der Studierenden (z. B. durch Abfilmen und -fotografieren des Raumes vor Beginn einer Prüfung) bzw. zum Eingriff in ihre Privatsphäre ergeben (z. B. automatische Klarnamen in Situationen, die ohne Klarnamen auskommen würden und ggf. daraus resultierende Adressierbarkeit durch alle anderen Teilnehmer*innen etc.), steht die rechtliche Uneindeutigkeit von Online-Lehre entgegen. Der online stattfindende Universitätsbetrieb wirft nicht nur die o. g. datenschutzrechtlichen Fragen auf, sondern ist darüber hinaus auch etwa prüfungsrechtlich unklar. Es ist nicht eindeutig, inwiefern Studien- oder Prüfungsleistungen online zu erbringen sind oder eingefordert werden können bzw. sollen. Einige Universitäten haben darauf bereits mit zeitlich begrenzten „Corona-Satzungen“ reagiert, die für die jeweilige Institution übergangsweise Regeln definieren.

Bisher scheint es keine Tools und keine klaren Praktiken zu geben, die all die von uns angerissenen Ebenen von Privacy berücksichtigen. Daher ist es notwendig, dass die Universitäten gemeinsam und einem partizipativen Designansatz folgend die Infrastruktur für Online-Lehre verbessern und ausbauen. Eine gute universitäre Infrastruktur kann den derzeitigen Trade-Off zwischen Privacy und Pragmatismus verhindern, und somit nachhaltige Lösungen anbieten, damit die aktuellen, der Ausnahmesituation geschuldeten Provisorien nicht zur Dauerlösung werden – auch, wenn man sich schnell an sie gewöhnt haben mag.

6. Potenziale: Sind wir offen für das Experiment?

Die überstürzte und in Teilen unreflektierte Digitalisierung von Lehr-Lern-Situationen provoziert zu Recht viele kritische Einwände. Dennoch gilt es, bei aller vorangegangenen Skepsis, ihre Potenziale nicht unberücksichtigt zu lassen, die sich in der Neukonfiguration von Hierarchien, Beteiligungsmöglichkeiten, Formen multisensorischer Ansprache, in Aushandlungsprozessen von Umgangs-konventionen und Fragen nach sozialer Sichtbarkeit zeigen. Ausgehend von den diversen körperlichen bzw. sensomotorischen Bedürfnissen verschiedener Lehrender und Studierender müssen

diese Potenziale partizipativ ausgelotet und ausgeschöpft werden, um Online-Lehr-Lern-Situationen gemeinsam inklusiv zu gestalten.

Das technische Arrangement eines Videotools mit seiner Trennung von Moderator*innen- und Teilnehmer*innen-Rechten beispielsweise ersetzt gewohnte Hierarchien, wie wir sie aus Präsenzlehre kennen. Die Vergabe von Software-Bedienungsrechten fügt den Zusammenkünften neue Hierarchie-Elemente hinzu: Moderator*innen können stummstellen, die Priorisierung von Materialien steuern und schließlich den gesamten diskursiven Raum auflösen. Die räumliche Distanzierung bei der Nutzung von Konferenzttools zur Realisierung einer Seminarsitzung kann jedoch auch explizit enthierarchisierend genutzt werden, indem etwa allen Teilnehmer*innen eine Moderationsrolle zugewiesen wird.

Manche Lehrenden beobachten ein Mehr an Beteiligung, weil sich das Seminargeschehen insgesamt individueller und partizipativer entwickelt. Diskussionen in Kleingruppen werden von Studierenden positiv bewertet. Wer allerdings vorher schon in sehr stark interaktiven Arrangements gearbeitet hat, vermisst nun die üblichen Aktivierungswege des physischen Raums: Das Erfassen von nonverbalen Signalen, der Einsatz von Blicken, Gesten, Mimik und einer Positionierung im Raum, das Entstehen eines gemeinschaftlichen Flow-Gefühls in der Ko-Kreation. Die Frage stellt sich, ob sich mit Mut zum Experiment auch neue aktivierende Lehrmethoden für die Online-Lehre finden können.

Einerseits erleichtern digitale Plattformen den Einsatz von multimedialen Angeboten und führen so zu einer Ansprache vieler Sinne und sprechen damit die Vielfalt von Lerntypen an. Andererseits gehen sinnliche Aspekte der Lehre verloren, die an den physischen Raum gebunden sind. Das gilt für die Arbeit an Objekten und für den Einsatz von Whiteboards, Moderationskarten und Flipcharts, die gerade durch ihre haptische Erfahrung einen Beitrag zum ganzheitlichen Lernen leisten können.

Hat vorher die Anordnung von Tischen und Stühlen Möglichkeiten der Sichtbarkeit und des Umgangs miteinander reguliert, so treten an diese Stelle Kamera- und Mikrofontechnologie wie der schriftliche Chat. So könnte die Möglichkeit, sich nicht per Video an einem Seminar zu beteiligen, aber dafür verstärkt den Chat zu nutzen, eine neue Form des niedrighwelligen Engagements für bestimmte Persönlichkeitstypen ermöglichen. Gleichzeitig könnte sie aber auch als eine Form der Respektlosigkeit vor den anderen Teilnehmer*innen aufgefasst werden, die das Kommunizieren auf Augenhöhe und mit Blick auf ein Publikum verunmöglicht. Neue Sichtbarkeitsregime führen des Weiteren dazu, dass Studierende und Lehrende nicht mehr sehen, dass sie angesehen werden. Anders als im Seminarraum können als belästigend empfundene Blicke nicht offen angesprochen werden und nur durch das Ausschalten der Kamera umgangen werden. Neue Formen der - prüfungsrechtlich teils geforderten - eindeutigen Adressierbarkeit über beispielsweise Videokonferenzsoftware können wiederum Formen von Belästigung ermöglichen.

Alle diese Fälle erfordern neue Praktiken, die mit ihren sozialen, kulturellen und kompetenzbezogenen Implikationen experimentieren und auch neue Rituale etablieren – immer mit ungewissem Ausgang für alle Beteiligten. Deshalb entsteht aus der gegenwärtigen Situation die Pflicht, die Nutzung von Technik und Technologien im Zusammenhang mit diversen Körper- und Wahrnehmungswelten zu betrachten. Menschen mit Behinderungen generieren aus ihrem alltäglichen Umgang mit digitalen Tools neue Wissensbestände und Möglichkeiten (hacks), die bei der Entwicklung und Nutzung neuer Lehr-Lern-Plattformen berücksichtigt werden sollten.

So gilt es, einerseits die Defizite der aktuellen Situation zu benennen, aber andererseits auch, ihre Potenziale zu erkennen und sich öffnende Chancen zu ergreifen. Online-Lehre kann und muss sich neu erfinden. Damit wird Präsenzlehre nicht überflüssig – im Gegenteil: Sie wird für ihre Spezifika wertgeschätzt. Gleichzeitig und gleichermaßen wird jedoch auch sichtbar, dass die Potenziale der Online-Lehre nicht nur der aktuellen Situation geschuldet sind. Sie bietet einen tatsächlichen Mehrwert und kann Präsenzlehre ergänzen, indem sie strukturellen Nachteilen einer Präsenzsituation bewusst begegnet.

Es ist daher ratsam, in diesem Experiment offen zu agieren. Offen darin, neue Wege zu gehen und Traditionen der Hochschullehre zu revidieren, Rituale und Selbstverständnisse der Hochschullehre und der jeweils eigenen Rolle darin zu hinterfragen, bewährte neue Lehrformen auch in der Zeit nach der Pandemie beizubehalten, auch ein Scheitern aushalten und tolerieren zu können.

7. Aktuell sind Antworten gesucht und gewünscht. Aber welche Fragen müssen wir über die Krise hinaus erarbeiten und stellen?

Die vorangehenden Abschnitte reflektieren die aktuelle Situation eines weitreichenden Einsatzes von Lernumgebungen und Tools ohne entsprechende Vorbereitung, Möglichkeiten der Adaption oder auch Know-How. Die Delegation auftretender Probleme an Expertensysteme kommerzieller Anbieter und die damit verbundenen Standardisierungen können in der Covid-19-Pandemie als hilfreich empfunden werden, dürfen aber gerade nicht zu neuen Formen der Verselbständigung und Verstetigung führen, um die Chance, aktuelle Entwicklungen des Lehrens und Lernens sowie deren mediale Bedingungen zu hinterfragen und neu gestalten zu können, zu erhalten.

Die in diesem Dokument aufgeworfenen Fragen sind längst nicht abgearbeitet, und nicht alles kann oder soll in einen stetigen Modus der Experimentalisierung der Bildung überführt werden. Medialisierung prägt seit jeher Kulturen, während Prozesse der Technisierung zur Mediatisierung von Kulturtechniken führen. Was für Alphabetisierungsprogramme des beginnenden 19. Jahrhunderts galt, wird in Digitalisierungsprogrammen nicht einfach nur aktualisiert, sondern wirft neue Fragen auf. Fragen der Vermittlung und des Transfers, der Generierung, Zirkulation und Organisation von Wissen, der Partizipation an und Selektion von Wissensbeständen, der Automatisierung und Algorithmisierung von Beurteilungssystemen und der Verpflichtung zu lebenslangem Lernen, um nur einige Beispiele zu nennen. So bleibt zu klären, was hier an zu bestimmenden Faktoren wirksam wird, welche (Mikro-)Politiken mit medialen Arrangements verbunden sind und welche Aushandlungen über Zugänge und Ausschlüsse damit dynamisiert werden.

Eine medienwissenschaftlich informierte Herangehensweise kann dabei nicht nur historische Situationen betrachten, um bereits bestehende Prozesse und Konstellationen besser zu verstehen, sondern kann darin die Dynamiken aufdecken, die diese Prozesse geprägt haben und prägen. So sind etwa bisherige Lehr- und Lernformen, ihre Räume und Objekte buchkulturell geprägt und ebenso wie die mediale Verfasstheit der Gesellschaft in Transformation begriffen, die es bewusst zu gestalten gilt. Gerade weil die Medialität von Lehren und Lernen nicht erst eine Frage der (unklaren) Bestimmungen des Digitalen ist, muss nach den Wissensbeständen und Arrangements gefragt werden, unter deren Bedingungen sich Lernen ereignet. Im Blick auf künftige Entwicklungen werden die hier aufgeworfenen Fragen nach Rollenzuweisungen und Selbstverständnissen, nach den Bedingungen der Möglichkeiten von Tools, nach den Infrastrukturen sowie nach Privacy virulent bleiben.

Bereits die folgenden Semester und Schuljahre werden neue Lehr- und Lernszenarien voraussetzen, in denen die hier aufgeworfenen Fragen Berücksichtigung finden müssen. Wenn aber zunehmend eine Vielzahl medial bestimmter Praktiken des Lehrens und Lernens aus hochschulpolitischen Gründen evaluiert werden, müssen die Ergebnisse und die Bedingungen dieser Evaluation perspektiviert werden. Die Online-Lehre sollte nicht allein unter Effizienz-Aspekten ausgewertet, sondern auch wissenschaftlich befragt und analysiert werden, um einer Rückkehr zu gewohnten Lehr- und Lernpraktiken sowie einer unkritischen Aneignung der neuen digitalen Formate gleichermaßen vorzubeugen. Auch der Effekt für die Qualität der Lehre und die Transformation von technologischen Strukturen, sozialen Arrangements und Wissenskulturen muss in dieser Analyse berücksichtigt werden. Hier kann die Medienwissenschaft einen wesentlichen Beitrag leisten.

Impressum

Diskussionspapiere des HFD spiegeln die Meinung der jeweiligen Autoren wider. Das HFD macht sich die in diesem Papier getätigten Aussagen daher nicht zu Eigen.



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Von dieser Lizenz ausgenommen sind Organisationslogos sowie falls gekennzeichnet einzelne Bilder und Visualisierungen.

Zitierhinweis

Bohnenkamp, B., Burkhardt, M., Grashöfer, K., Hlukhovykh, A., Krewani, A., Matzner, T., Missomelius, P., Raczkowski, F., Shnayien, M., Weich, A., Wippich, U. [2020]. Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Diskussionspapier Nr. 10. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Herausgeber

Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
Hauptstadtbüro • Pariser Platz 6 • 10117 Berlin • T 030 322982-520
info@hochschulforumdigitalisierung.de

Redaktion

Katharina Fischer

Verlag

Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen • T 0201 8401-0 • mail@stifterverband.de

Layout

Satz: Katharina Fischer
Vorlage: TAU GmbH • Köpenicker Straße 154a • 10997 Berlin

Das Hochschulforum Digitalisierung ist ein gemeinsames Projekt des Stifterverbandes, des CHE Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz. Förderer ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

www.hochschulforumdigitalisierung.de