

Herausforderungen digitaler Lehre

Eine Perspektive der Care-Ethik

Birte de Gruisbourne und Tobias Matzner

Zusammenfassung

Der Text untersucht die sozio-medialen Verschiebungen, die durch digitale Lehre, insbesondere Videokonferenzen als Unterrichtsform, entstehen. Dabei liegt der Fokus auf verschiedenen intersubjektiven Beziehungen im Kontext der Lehre. Um diese medienethisch zu bewerten, wird auf Konzepte aus der Care-Ethik zurückgegriffen. Auch jenseits starker Sorgebegriffe lassen sich damit die gegenseitige Abhängigkeit und Ausgesetztheit in universitären Kontexten fassen und die Neuerungen bewerten, die sich durch digitale Lehre unter den Bedingungen einer globalen Pandemie ergeben. Der Text geht auch kurz auf institutionelle und ökonomische Zusammenhänge ein, die aus der hier gewählten Perspektive weniger stark in den Vordergrund rücken.

Schlüsselwörter

Care-Ethik, digitale Lehre, intersubjektive Beziehungen, Sorgebeziehung, Privatheit

Challenges of teaching digitally – a perspective of care ethics

Keywords

Care ethics, digital teaching, intersubjective relations, relations of care, privacy

1 Einleitung

Während wir an diesem Text schreiben, hat das zweite »Corona-Semester« begonnen und sowohl Lehrende als auch Studierende konnten nach dem Sprung ins kalte Wasser im Frühjahr Erfahrungen sammeln. Beim Erscheinen dieses Artikels läuft an den meisten Hochschulen das dritte digitale Semester. Dennoch bleibt Lehre in physischer Distanz experimentell und wirft neben vielen in diesem Band behandelten didaktischen auch ethische und politische Fragen auf.

Digitale Medien haben sich in der Pandemie als große Hilfe erwiesen. Sie lassen Menschen in Quarantäne und in physischer Distanz ihre soziale Nähe aufrechterhalten. Insofern ist das oft gebrauchte »social distancing« ein sehr ungenauer Begriff. Denn er unterstellt, dass Sozialität nur in gegenseitiger Anwesenheit möglich wäre. Aber das stimmt natürlich so nicht. Spätestens seit die Post für weite Teile der Bevölkerung verfügbar wurde, pflegen wir mediale Formen von Sozialität (Vincent 2016): Brieffreundschaften, Liebesbriefe, Grüße übers Radio, Glückwunschtelegramme, endlose Telefonate und natürlich Chatgruppen, Facebook et cetera. Genau dieser Aspekt ist für die Frage nach digitaler Lehre wichtig: sie schaltet nicht einfach nur von Präsenz auf Distanz und führt darüber eine vorher nicht dagewesene Vermittlung ein. Stattdessen ändert sie die Bedingungen der Vermittlung. Hier geht nicht nur etwas verloren, sondern kommt auch etwas hinzu. All die Praktiken und Funktionen, die digitale Medien für uns bereits haben, werden jetzt potentiell Teil der Lehre: Digitale Medien liefern uns tägliche Neuigkeiten und wichtige Informationen von offiziellen Stellen und Institutionen. Sie verbinden uns mit Freund*innen, Bekannten, Kolleg*innen. Sie organisieren als Kalender, Plattform et cetera unseren Alltag. Sie sind das Werkzeug, das wir für wissenschaftliche Recherche benutzen, und vieles mehr. Nun betrifft das auch die Art und Weise, wie an der Universität gelehrt wird. Digitale Lehre kann nur verstanden werden vor dem Hintergrund dieser schon existierenden Form digital vermittelter Sozialität.

In all diesen Praktiken sind digitale Medien ambivalent – schon vor Corona und jenseits von Fragen digitaler Lehre. Vor der Krise wurde viel und lange diskutiert, wie sich die Kommunikationskultur, die Öffentlichkeit, die Politik durch digitale Medien verändert (Chun 2018; Papacharissi 2015; Pariser 2011). Diese Ambivalenzen zeigen sich heute auf unterschiedlichen Ebenen auch in der digitalen Lehre und Arbeit an Hochschulen. Es stellen sich Fragen nach Teilhabemöglichkeiten (sowohl ökonomisch als auch bezogen auf beispielsweise ableistische Barrieren). Durch die Verlegung des »Seminarraums« nach Hause wird die Grenze des Privaten in neuer Weise herausgefordert. Die an vielen Hochschulen durchgeführte asynchrone Lehre verwischt die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit auch auf einer zeitlichen Ebene weiter: man kann quasi immer studieren, aber muss nie. Denn auch wenn Student*in sein immer schon als Identitätsmerkmal ohne klare Trennung zwischen Arbeit und Freizeit verstanden werden konnte und digitale Lernplattformen wie Moodle auch vor der Pandemie genutzt wurden, so geht in der digitalen, asynchronen Lehre die räumliche und zeitliche Struktur, die die Hochschule als Lernort bietet, verloren. Zumal gerade in Phasen des Lockdowns die meisten, wenn nicht alle Aktivitäten ins eigene Wohnumfeld verlagert werden. Das erfordert andere Organisations- und Konzentrationsleistungen als zu festgelegten Zeiten für Seminare in der Hochschule präsent zu sein oder dort in der Bibliothek zu arbeiten. Dabei verschränkt sich eine schwer zu überblickende Zahl an sozialen Anforderungen und Bedingungen in der digitalen Lehre: Die räumliche und zeitliche Verschränkung von Universität und Privatleben wird durch Sorgeverpflichtungen, geteilte Arbeitszimmer zu Hause, aber auch durch die Krankheit Nahestehender, die allgemeine Krisenerfahrung mit zunehmender Präkarisierung von Arbeit und Einkommen und nicht zuletzt der ubiquitären medialen Aushandlung all dieser Faktoren (inklusive Fake News) weiter verstärkt.

Wenn also ethisch über Lehre auf Abstand in Zeiten der Pandemie nachgedacht werden soll, erscheinen eine Vielzahl von Ansätzen wichtig und gleichermaßen sinnvoll, mit denen bisher über digitale Medien nachgedacht wurde. Zudem sind die aktuell zu adressierenden ethischen Fragen immer auch in politische und sozio-ökonomische Fragen verwickelt und lassen sich nicht individuell lösen – wie es ja überhaupt eine der Grunderfahrungen der Krise ist, auf andere angewiesen oder von deren Verhalten abhängig zu sein. Wir möchten aus dieser Vielzahl hier zwei Perspektiven in den Vordergrund stellen:

Erstens untersuchen wir, wie sich die verschiedenen intersubjektiven Beziehungen in der Lehre durch digitale Medien verändern. Dazu werden wir das Instrumentarium der Care-Ethik nutzen, die Akteurinnen und Akteure in ethischen Aushandlungsprozessen als wechselseitig aufeinander angewiesen und bedürftig denkt (einführend zum Beispiel Conradi 2001; Winker 2015). Das mag für einige auf den ersten Blick etwas kitschig klingen: Die Universität als Ort, an dem man sich um andere sorgt? Doch höchstens in verklärten Idealen? Die Care-Ethik ruht aber auf der grundlegenden Einsicht, dass jede Form von Subjektivität intersubjektive Bedingungen hat, für die wir selbst immer ein Stück weit Sorge tragen. Wenn die Medientheorie es erlaubt, zu untersuchen, wie sich diese Bedingungen durch die digitale Lehre verschieben, so bietet sich die Care-Ethik als sinnvolles Komplement an, um diese Verschiebungen auch normativ zu bewerten. Das funktioniert auch dann noch, wenn die einzelnen Subjekte selbst sehr egoistisch und nicht besonders sorgend agieren – weil es gar nicht so sehr um dieses Agieren, sondern die Bedingungen seiner Möglichkeiten geht.

Zweitens werden wir Verschiebungen betrachten, die aus dieser individuell-intersubjektiven Perspektive nicht gut zu greifen sind. Hier geht es um institutionelle und systematische Faktoren, welche Individuen als Teil einer Gruppe oder Angehörige einer Institution betreffen. Dieser Teil ist eher als Ergänzung zum ersten Teil aus sorgeethischer Perspektive gedacht, um zu zeigen, was hier nicht gut erfasst werden kann und hat deshalb eher Aufzählungscharakter.

Für all das noch eine Vorbemerkung: Wer über Lehre nachdenkt, hat dabei meistens bestimmte Formen von Lehrveranstaltungen im Kopf – wir auch. In der Medienwissenschaft sind das eher kleinere Seminare mit viel Diskussion und Interaktion – weniger die Grundlagenvorlesung mit 500 Hörer*innen. In digitale Veranstaltungsformate übertragen bedeutet das für viele Seminare einen Wechsel in das Format der synchronen Videokonferenzen, auf die wir uns im Folgenden hauptsächlich beziehen. Lehre ist in jedem Fach mit anderen Anforderungen, Üblichkeiten und Vorschriften konfrontiert. Innerhalb dieser Anforderungen gibt es jeweils eine Vielzahl an Methoden und Ansätzen. Wie gut die digitale Lehre umgesetzt werden kann, hängt dabei nicht nur von den Dozierenden und ihrem gekonnten Umgang mit den gegebenen und unterschiedlich gut passenden, technischen Möglichkeiten zusammen. Auch die Kompatibilität der Anforderungen des jeweiligen Faches und der Fachkultur mit den verfügbaren technischen Bedingungen spielt hier eine Rolle. Einigen der hier diskutierten Aspekte müsste also idealerweise bereits auf der Ebene der Entwicklung digitaler Plattformen und anderer Tools begegnet werden – auch diese Diskussion klammern wir aus Platzgründen aber aus. Dennoch wollen wir hier einige allgemeinere Fragen auch über Fachgruppen hinaus stellen.

2 Lehre als intersubjektive Beziehung

Um Corona-Lehre als medial vermittelte soziale Beziehung zu begreifen, wird also auf Begriffe der Care-Ethik zurückgegriffen, da sie helfen können, ein besseres Verständnis der besonderen Beziehungen zwischen den an der Hochschullehre beteiligten Personen und den daraus erwachsenden Anforderungen während der Pandemie zu gewinnen. Das heißt nicht, dass Lehre von nun an nur noch als Sorgepraxis zu begreifen ist, sondern dass bestimmte Elemente, die sich aus einer Logik der Sorge (Mol 2008) ziehen lassen, in der Hochschullehre wichtig sind – oder durch die Digitalisierung werden – und in einer ethischen Perspektive darauf nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Diese stellen ganz bestimmte Forderungen an alle Beteiligten, die nicht immer mit anderen Regeln des Hochschulbetriebs vereinbar sind und nicht außerhalb der konkreten medialen, sozialen, ökonomischen und rechtlichen Verfasstheit ethisch bewertet werden können. Auch wenn wir hier all diesen Ebenen nicht in vollem Maße gerecht werden können, hoffen wir, zumindest die richtigen Fragen zu stellen und dadurch aus einer medienethischen Perspektive neue Blickwinkel auf hochschuldidaktische Fragen eröffnen zu können.

Was bedeutet diese Perspektive auf Sorgebeziehungen genauer? Als Menschen, die in Beziehung zu anderen Menschen stehen, sind wir immer in Verhältnisse der Sorge um uns und um andere verwickelt. Die Beziehung zu anderen Menschen wäre nicht möglich, wenn wir uns nicht selbst mehr oder weniger um diese sorgen würden. Das gilt selbst noch in höchstregulierten Einrichtungen wie einem Krankenhaus oder dem Militär, wo die Stimmung im Krankenzimmer oder auf der Stube jenseits aller Regeln nur von den anderen Anwesenden abhängt – aber einen großen Unterschied macht. Dass wir also unterschiedlich stark auf Sorge durch andere angewiesen sind und andere sich um uns und wir uns um andere sorgen, ist zunächst eine einfache Tatsache. Im selben Moment werden Sorgebeziehungen oft ins Private verschoben und als nicht nur für ökonomische, sondern auch für demokratische Prozesse notwendige Hintergrundbedingung verdrängt (Tronto 2000; Tronto 2013). Und so wird auch Hochschullehre allgemein weniger als Sorgebeziehung aufgefasst, sondern eher als Verhältnis zwischen autonomen Subjekten, die Inhalte entweder aushandeln oder freiwillig und selbstbestimmt von erfahreneren Personen aneignen. Die herrschenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse werden dabei oft als formal-juristische Notwendigkeit in den Hintergrund verschoben. Um diese wieder in den Blick zu rücken, möchten wir aus dem weiten Feld der Sorgedebatte (für einen Überblick über klassische Zugänge: Conradi 2001) folgende Aspekte herausgreifen. Sorgebeziehungen sind

- 1) Beziehungen, also grundlegend relational. Als Beziehungen werden sie immer wieder neu und anders hergestellt und das Individuum wird von seiner Positionalität in diesen Beziehungen hergedacht. Das heißt nicht, dem Individuum seine Autonomie oder Mündigkeit zu nehmen. Diese muss aber als Teil dieser Beziehungen gedacht werden. Diese Beziehungen sind
- 2) immer asymmetrisch. Wir haben also keine gleichen Individuen, die sich als autonome und selbstbewusste Akteur*innen gegenübertreten. Vielmehr sind die Be-

ziehungen durch ganz unterschiedliche Machtgefälle geprägt. Das zeigt sich in der Lehre natürlich am offensichtlichsten in der Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden. Sie kann noch so sehr auf einen Dialog auf Augenhöhe angelegt sein, im Hintergrund steht eine strukturelle Asymmetrie. Aber diese Asymmetrie ist nicht die einzige. Die vielfältigen Formen sozialer Ungleichheit (Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, Schicht) dringen natürlich auch in die Universität ein und bestimmen zum Beispiel das Verhältnis zwischen Studierenden. Die Asymmetrie ist aber nicht per se problematisch, wenn die Sorgebeziehung zudem

- 3) autonomisierend wirkt. Wenn also trotz der grundlegenden Asymmetrie das Gegenüber als aktiv wahrgenommen und gehört wird. Gelingenden Sorgebeziehungen würde dann also eine affektive Offenheit und Neigung den Anderen gegenüber innewohnen, ihre unterschiedlich geäußerten Bedürfnisse zu lesen und zu erfüllen helfen. Diese Bedürfnisse müssen nicht individuell sein, sondern können auch gruppenspezifisch sein. So unterstellt die Hochschule zum Beispiel den Studierenden das Bedürfnis, sich auf die eine oder andere Art in ihrem Fach bilden zu wollen. Dies lässt sich auch unterstellen, wenn es einzelne Studierende gibt, die das nicht wollen. Insofern besteht Autonomisierung sowohl in der Anerkennung der anderen, als auch in deren Aktivierung und der Anerkennung der Tatsache, dass wir unsere Handlungsfähigkeit letztlich Sorgebeziehungen verdanken (Mol, Moser und Pols 2010).
- 4) Diese Beziehungen und Verhältnisse sind zudem in hohem Maße affektiv und nicht bis ins letzte rationalisierbar. Während dies zum Beispiel für eine Beziehung in der Familie recht offensichtlich ist, erscheint es in der Lehre weniger klar. Jedoch spielt Affektivität in der Lehre in Prozessen der Einstimmung eine Rolle, wie sie beispielsweise immer neu im Seminarraum stattfindet. Wie viel in einem Seminarraum an nicht-verbaler und habitueller Kommunikation und Abstimmung unter allen Anwesenden durchgängig stattfindet, merkt man vielleicht erst, wenn sie – wie nun im Digitalen – fehlt. Denn Sorge als affektive Praxis lebt von implizitem, verkörpertem Wissen, das sich Lehrende und Studierende in iterativen Prozessen aneignen. Es gibt zum Beispiel diese Wahrnehmung, die alle Lehrenden kennen, von der Stimmung im Raum, davon, ob man gerade langweilt oder viele interessiert zuhören. Die wenigsten könnten aber klar und objektivierend beschreiben, woran sie das genau bemerken. Auch das Gefühl – bei Lehrenden wie bei Studierenden – in der Lehrveranstaltung eine *performance* zu liefern (oder liefern zu müssen), statt ›nur‹ Wissen zu vermitteln oder vermittelt zu bekommen, verdeutlicht diese affektive Dimension. Diese unterschiedlichen affektiven Anforderungen werden durch (bekannte) soziale Regeln, unsere affektiven Prägungen, aber auch durch die konkrete medial-materielle affektive Umgebung, wie den Seminarraum, also das gesamte affektive Arrangement gestellt (Slaby, Mühlhoff und Wüschnar 2017). Wenn sich hier einzelne Bausteine, wie die mediale Umgebung, verändern, wirkt sich das auf alle anderen Elemente aus, die neu angepasst werden müssen.
- 5) Ist für Sorgebeziehungen relevant, dass sie trotz der Asymmetrie reziprok bleiben. Das folgt bereits aus der affektiven und relationalen Ebene dieser Beziehungen, sollte aber dennoch explizit gemacht werden. Denn unabhängig davon, wie ungleich die Aktivität zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen verteilt ist, ist

die Aktivität eben zwischen den verwickelten Personen verteilt. Das ist im Fall der Hochschullehre recht klar. Wenn Studierende einer medialen Aufnahme einer Vorlesung folgen, kommen den Lehrenden, dem Medium und den Studierenden je nach Zeitpunkt unterschiedliche Grade an Aktivität zu. Diese bedingen die unterschiedlichen Möglichkeiten affektiver Einstimmung und Grade der Autonomisierung. Zudem sind affektive Einstimmungsstrukturen auch in medientechnische Artefakte eingebunden (Mol et al. 2010). Nie jedenfalls ist eine*r der in die Sorgebeziehung eingebundenen Akteur*innen nur passiv, sondern immer auch aktiv, gegebenenfalls technisch vermittelt und zeitlich verschoben, in reziproke Bedürfniskommunikation eingebunden (zum Begriff asymmetrischer Reziprozität: Young 1997).

Diese fünf Elemente blicken auf Sorgepraktiken aus einer ganz bestimmten Perspektive, ohne abschließend für den Begriff zu sein. Sie beschreiben einerseits eine sowieso immer schon stattfindende Praxis, andererseits erscheinen sie auch als Anforderungen, die an Sorgepraktiken gestellt werden können. Genauer geht es nicht nur um Kriterien, an denen (gute) Sorge erkannt werden kann, sondern auch um Anforderungen, die die in die Praxis verwickelten Subjekte als auch deren (mediale) Umgebungen zu erfüllen haben. So bedeutet Hochschullehre in Sorgebegriffen zu denken unter anderem anzuerkennen, dass emotionale beziehungsweise affektive Arbeit geleistet wird. Auch wenn die Universität oft als pragmatisch-bürokratischer Ort erscheint, an dem mehr Pflicht erledigt wird als alles andere, ist das dennoch der Fall. Die Relevanz dieser Perspektive wird vielleicht immer da am deutlichsten, wo die damit verbundenen Anforderungen scheitern: Lehrende und Studierende können sich gegenseitig zur Verzweiflung bringen, zum Weinen, zu Hass oder Verachtung. Es gibt aber auch Situationen, in denen gemeinsame Faszination und Begeisterung entstehen, die man nicht einfach aus der Vermittlung von Wissen, dem Erwerb von Kompetenzen und der Vergabe von Titeln erklären kann.

Hochschullehre ist jedoch nicht nur intersubjektiv, sondern immer auch institutionell verfasst, sodass die in der Lehre gestifteten Sorgebeziehungen innerhalb dieser Strukturen bedacht werden müssen. Wie sind institutionelle Strukturen und intersubjektive Beziehungen also verschränkt?

Lehrveranstaltungen sind zunächst einmal regulierte Konstrukte: Lehrveranstaltungen werden nicht nur durch Dozierende und Studierende bestimmt, sondern durch Gesetze, Modulhandbücher et cetera. Sie sind auf Zeitaufwand kalkuliert, ihr Umfang wird, völlig der Logik der Präsenz verfangen, in Arbeitsverträgen der Lehrenden weiter in Semesterwochenstunden gemessen. Eine Digitalisierung der Lehre braucht viel Offenheit und Toleranz, diese Regeln auszulegen. Denn die Präsenz leistet einiges an Strukturierung intersubjektiver Beziehungen und Praktiken, die erst auffällt, wenn sie wegfällt. Der Seminarraum oder der Hörsaal schafft eine temporäre Gruppierung, die dann wenigstens für die Zeit der Veranstaltung überschaubar ist und eine aktuelle Konzentration aller Anwesenden auf ein Thema und gemeinsame Gegenstände ermöglicht. Selbst dieser temporäre Fokus und diese befristete Einstimmung können in digitaler Lehre wegbrechen, da in Präsenzräumen erlernte affektive Einstimmungspraktiken nicht ohne weiteres auf digitale Seminarräume übertragbar sind. Lehrende haben

diese Herausforderung im letzten Jahr ganz unterschiedlich beantwortet, sich neue Formate überlegt und in der Regel deutlich mehr Zeit für die Lehre aufgewendet als üblich.¹

Mit diesen Überlegungen, die Lehrende anstellen, aber auch durch den Alltag der digitalen Lehre wird deutlich, dass Lehre zudem permanente Aushandlung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen ist, was auch Formen der emotionalen Arbeit einschließt (Hochschild 1979; Ahmed 2014). Als solche ist die Lehre als ein Geschehen zwischen Personen in Räumen auf unterschiedliche Formen der Einstimmung angewiesen. Diese Möglichkeiten zur Einstimmung sind immer raum-zeitlich situiert und habituell. So erfordert das von uns vornehmlich betrachtete medienwissenschaftliche Seminar andere Praktiken, als die Grundlagenvorlesung, beide sind aber auf affektive Einstimmung angewiesen, deren Bedingungen in ihren jeweiligen digitalen Formen verändert sind. Diese Einstimmungsprozesse stehen zum Teil im Widerspruch zu den formalen Anforderungen der Hochschullehre und werden durch ganz unterschiedliche, teilweise durch die Pandemie verschärzte ökonomische, oder auch psychische (Krisen-)Situationen, in denen sich Lehrende wie Studierende befinden können, erschwert. Damit steht Lehre vor der Herausforderung, nicht nur formal an die neue mediale Situation angepasst zu werden, sondern auch andere Formen der Einstimmung zu finden und zu lernen. Lehre als Sorgebeziehung zu denken, nimmt genau diese Herausforderung beim Wort und erkennt die affektive Arbeit an, die von Lehrenden und Studierenden geleistet wird. In diesem Sinne kann die experimentelle Öffnung zu anderen Lehr-Lern-Formen, welche die Lehre auf Abstand erfordert, auch eine Chance zur grundlegenden Neuorientierung der Lehre und den inhärenten Beziehungsarten bedeuten. Dazu kann es hilfreich sein, digitale Lehre gerade in der physischen Distanz expliziter als Sorgebeziehung zu betrachten, weil die permanente Aushandlung intersubjektiver Verhältnisse im Präsenzverhältnis so habituell geworden ist, dass ihre Betrachtung gar nicht mehr als relevant erscheint. Sicher haben wir es an Hochschulen mit erwachsenen und mündigen Personen zu tun, aber dennoch besteht zwischen Studierenden und Lehrenden eine asymmetrische, affektive, reziproke und idealerweise autonomisierende Beziehung, die man über die Betrachtung von Sorgenpraktiken verstehen kann. Diese sind aber nicht außerhalb der strukturellen und medialen Bedingungen der Universität zu fassen.

Neben diesen großen und affektiv in den Vordergrund tretenden Formen sind die kleinteiligen, habituellen und deshalb oft nicht reflektierten Praktiken der Ein- und Abstimmung von großer Relevanz, denn genau hier treten nun viele Unterschiede zwischen Präsenzlehre und digitaler Lehre auf. So muss eine Anpassung an die vorliegende bisher nicht eingeübte Mediensituation gelernt werden. Teilweise gelingt das

¹ Eine interne Befragung durch die Mittelbauinitiative der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn kam zu ähnlichen Ergebnissen, wie eine Befragung der Universität Jena: [https://www.uni-jena.de/befragung_digitale_lehre \[01.01.2021\]](https://www.uni-jena.de/befragung_digitale_lehre [01.01.2021]). Hier müsste dann auch die Regulierung der Lehrveranstaltung wieder greifen und die hier erforderliche Flexibilität durch zum Beispiel verlängerte Verträge und angepasste Deputatsregelungen ermöglichen. Flexibel sein zu müssen, ist ja insbesondere für den unbefristeten akademischen Mittelbau nichts neues, sondern quasi eine auf Dauer gestellte Anforderung.

aufgrund unseres medialen Vorwissens und der vielen anderen Praktiken, die digital-medial stattfinden, fast reibungslos – teilweise sind Probleme möglich, die aber zuerst einmal als solche verstanden werden müssen.

Im Seminarraum oder Hörsaal ist man einander ausgesetzt, in dem Sinne, dass man körperlich anwesend ist, sich betrachten kann oder sich betrachten lassen muss. Gleichzeitig entsteht aus dieser Situation eine Verlängerung weit verbreiteter Normen der Achtung und Rücksichtnahme. In der Präsenzsituation im interaktiven Seminar kommt diese affektiv-reziproke Abhängigkeit voneinander schon durch die körperliche Anwesenheit der anderen ins Bewusstsein. Gewisse Dinge spricht man nicht an – selbst, wenn sie offensichtlich sind. Auch wenn jemand zum Beispiel etwas sehr Unpassendes oder Peinliches sagt, wird in der Regel nicht laut losgelacht. Die Tatsache, dass die betroffene Person und andere da sind und man sich zumindest im Rahmen der allgemein üblichen »civil inattention« (Goffman 1956) um diese sorgt, trägt dazu bei, dass diese Normen weiter gelten. Zuhause alleine vor dem Rechner ist es dagegen leichter, die Reziprozität auszublenden und man kann sich ›gemütlich‹ über das Ungeschick anderer ausbreiten, vielleicht sogar mit weiteren Anwesenden. Alleine diese Vorstellung bereitet vielen unserer Studierenden – und nicht wenigen Lehrenden – Sorgen. Wenn dieser Bedrohung in synchronen digitalen Formaten ausgewichen wird, bedeutet das meist den Rückzug in die Passivität der ausgeschalteten Kamera, da es, anders als unter der sozialen Kontrolle des von uns fokussierten interaktiv angelegten Präsenzseminars, wenig aktive Kontrollmöglichkeiten gibt. Auch in anderer Hinsicht kalibrieren wir die ganze Zeit unser Verhalten gegen die realen und erwarteten Verhaltensweisen und Reaktionen anderer. Dass dies nicht nur in berechnendem Identitätsmanagement mündet, sondern dass wir uns in diesem Sinne auch permanent um einander sorgen, macht die hier vorgeschlagene Perspektive deutlich. In dieser Hinsicht wird hier durch die neue mediale Situation also genau die affektiv-reziproke Dimension der Beziehung im Seminarraum durchbrochen. In Bezug auf die oben genannten Eigenschaften von Sorgebeziehungen lässt sich das wie folgt beschreiben: Die Asymmetrien der Beziehungen (wie zum Beispiel des Geschlechts oder der Schicht) bleiben – weil sie sozial sind und weit über die Universität hinauswirken. Die autonomisierenden Effekte, die auf der affektiv-reziproken Ebene im Seminarraum ablaufen, fallen aber weg: die Situation wird bedrohlicher.

Was hier an gegenseitiger Sorge verloren geht, wird ein Stück weit durch medien-technische Autonomisierung gewonnen: Die Kamera der virtuellen Lehrveranstaltung blickt nicht nur auf uns – sondern auch in unser Zuhause. Dafür blickt sie aber nur auf einen Teil von uns. Wir haben unter Kontrolle, wo wir sie aufstellen, was noch im Bild ist, und wenn wir wollen, können wir sie abschalten. Die vielen Witze über Menschen, die nur am Oberkörper formale Kleidung für ein Meeting tragen und diese mit bequemen Jogginghosen ergänzen, stellen diese Autonomie in humoristischer Weise aus. Die digitalen Tools bieten weitere Formen der Inszenierung und Kontrolle an: virtuelle Hintergründe und Effekte, Warnlampen wenn die Kamera an ist, et cetera. Diese Form der Autonomisierung, die auf die Möglichkeit der Inszenierung und Kontrolle über Informationen aufbaut, setzt die Perspektive der Sorge aber nicht außer Kraft. Sie holt vielmehr das, was vor und nach der Bildübertragung sowie jenseits von ihr geschieht, wieder mit ins Bild. Denn damit die autonomisierende Inszenierung gegenüber den

anderen an der Lehre Beteiligten funktioniert, braucht es zum Beispiel die Sorge anderer Familienmitglieder oder Mitbewohner*innen. Diese können dann nicht durchs Bild laufen, nebenan Schlagzeug üben oder vielleicht nicht einmal mehr die schon an der Grenze arbeitende Internetleitung nutzen. Die Teilnahme an der digitalen Lehre wird so leicht ein Projekt, um das sich die ganze WG oder Familie sorgen muss. Und so ist Sorge mehr als eine Beziehung zwischen zwei Individuen, sondern umfasst eher ein Netz gegenseitiger Abhängigkeiten, die vergessen zu werden drohen, wenn man Lehre nur zwischen autonomen Subjekten denkt. Diese Sorge rückt in der digitalen und mit anderen Privaträumen verschränkten Lehre noch einmal anders in den Vordergrund.

Damit all das funktioniert, braucht es eine Reihe von Kompetenzen und Wissensformen, die erst mit der Zeit angeeignet werden. Dazu gehören auch Kleinigkeiten, an die man erst denkt, wenn sie unangenehm auffallen, zum Beispiel vor der Bildschirmfreigabe erst einmal die anderen Fenster mit ›privaten‹ Inhalten zu schließen. Aber es geht auch um Wissen, das eventuell wieder von anderen kommt und es braucht zudem erst einmal einen Ort, der diese Freiheiten ermöglicht. Das zeigt umgekehrt: Auch funktionierende Sorgebeziehungen werden ebenfalls materiell und technisch konstituiert.

Schließlich bleibt die Ausgesetztheit durch digitale Medien erhalten, auch wenn das Wissen umgesetzt wird. Was online passiert, kann aufgenommen und verbreitet werden. Die ganze Problematik der schnellen Verbreitung digitaler Daten und ihrer einfachen Speicherbarkeit sowie ihrer fast freien Veränderung, welche Diskurse um Digitalisierung und soziale Medien schon lange prägen (Floridi 2015; Matzner 2014), betreffen nun auch die universitäre Lehre.

Es zeigt sich also, dass digitale Lehre viele kleinteilige Auswirkungen hat. Sie stecken nicht nur in den großen und sichtbaren Regulierungen und Befugnissen der Universität, die jetzt noch einmal überarbeitet wurden. Sie stecken auch nicht nur in den Bedürfnissen nach neuen Formen der Didaktik und der Lehrinhalte, die in anderen Beiträgen dieses Bandes diskutiert werden. Sie stecken auch in wenig bedachten – weil alltäglichen – habituellen oder medial entzogenen Praktiken und Prozessen. Viele davon kann man mit der Perspektive der Sorgeethik sichtbar machen – vor allem solche, welche die Autonomie oder Autonomisierung von Individuen betreffen. Zwar ist Autonomie im Sinne von selbstständigem und kritischem Denken Teil des expliziten Ideals von Universitäten (Tetens 2008), doch gerade wenn wir Lehre als Sorgebeziehung betrachten, wird deutlich, inwiefern Autonomisierung in Machtstrukturen und Relationen eingebunden ist. Denn an die sich strukturell in einer durch Status und Wissen gegebenen Machtposition den Studierenden gegenüber befindenden Lehrenden wird die Forderung herangetragen, ihre Macht zur Ermächtigung der anderen zu nutzen. Diese Verwicklung von Macht-Asymmetrien, Autonomisierungsprozessen und affektiver Arbeit wird aber in der distanzierten Lehre wieder verkompliziert. Indem hier Hochschulehre mit Begriffen der Care-Ethik zu fassen versucht wurde, lassen sich genau diese Komplikationen didaktisch adressieren.

Mit dieser Perspektive auf die Verschiebung in den Relationen zwischen Individuen bekommt man aber nicht alle medienethischen Fragen der Digitalisierung gegriffen. Denn einige dieser Fragen entstehen weniger aus einer intersubjektiven, sondern vielmehr aus einer systemischen oder gesellschaftlichen Perspektive.

3 Gebundenheit der Lehre an sozio-technische Systeme

Hier wären zuerst Privatsphärenfragen zu nennen, denn diese betreffen nicht nur die weiter oben angerissene Frage, wie viel von unserer individuellen Privatsphäre, zum Beispiel dem Arbeitsplatz zu Hause, jetzt notgedrungen für andere sichtbar wird. Privatsphäre wird zeitgenössisch gedacht als Regulativ der Art und Weise, wie Informationen zwischen verschiedenen sozialen Kontexten, aber auch innerhalb dieser Kontexte verbreitet werden (Matzner 2018; Nissenbaum 2010). Aus dieser Sicht verändert sich die Informationsdichte und -qualität von Lehrveranstaltungen: Wer zum Beispiel im Seminarraum sitzt, ist zwar körperlich sichtbar und ansprechbar, kann aber, wenn angesprochen, auch lügen (etwa wenn nach Namen oder Telefonnummer gefragt wird) oder nein sagen. Digitale Kommunikation benötigt irgendeine Form der Identifikation: einen Account, der häufig einen Klarnamen und andere Daten zur Identifikation beinhaltet. Zum mindesten an der Universität ist das nötig, weil man Leistungen bewerten und zuordnen muss. Dann verbinden sich aber kommunikative Identifikationen sofort mit administrativ-bewertenden Aspekten. Zugänge und Accounts sind des Weiteren auch deshalb nötig, weil man die Lehre aus guten Gründen nicht vor einem anonymen weltweiten Publikum durchführen möchte. Auch wenn ein Seminarraum offensteht, kann nicht eine fast unbegrenzte Anzahl Unbekannter dort auftauchen – und wenn es passierte, wäre es sehr seltsam. Diese Einschränkung gibt es im Digitalen nicht. Und auch eine sinnvolle Seminardiskussion fällt schwer, wenn das Gegenüber der Diskussion nur eine Nummer oder ähnliches ist. Während diese Daten zumindest im Verhältnis gegenüber den Lehrenden gut geregelt sind (weil sie zum Beispiel in digitalen Lernplattformen oder Verwaltungstools ohnehin schon zuvor verarbeitet wurden), ist es regulatorisch meist nicht möglich, zum Beispiel Studierende untereinander zu verknüpfen. Hier hat eine Kommunikationsstruktur, die bisher ganz selbstverständlich da war – der Seminarraum, der Hörsaal, aber auch der Gang davor oder die Mensa – bisher kein sinnvolles digitales Äquivalent. Für Gruppenarbeit oder ähnliches wird dann oft auf Existierendes, wie die WhatsApp-Gruppe zurückgegriffen, was aber gleich wieder eine Öffnung der Kommunikation in andere Kontexte bedeutet. Hier gelten dann die viel umstrittenen und juristisch ungeklärten Datenschutz- und Privatsphärenschriften der digitalen Internetkonzerne. Diesen muss man sich eventuell schon aus so einfachen Gründen unterwerfen, wie zum Beispiel, um ein Analogon zu der recht unverbindlichen Kommunikation, wie beim Verlassen des Hörsaals eine Kommilitonin oder einen Kommilitonen etwas zu fragen, zu ermöglichen. Diese Möglichkeit der Kommunikation im Transitraum, um das analoge Seminar herum, bietet demnach die Gelegenheit einen privaten Austausch zu schaffen und auch Beziehungen aufzubauen, ohne dem Gegenüber direkt Informationen zu übermitteln oder ihn/sie in den Privatraum einzuladen. Das Kennenlernen und der damit einhergehende Informationsaustausch können schrittweise geschehen. Diese Art der Annäherung an den/die Kommunikationspartner*in ist digital nicht möglich, da private Kommunikation nur über eine Einladung in einen eigenen digitalen Kommunikationsraum möglich ist, bei dem auch das Zuhause und damit die Privatsphäre gleich überschritten wird.

Privatsphäre ist also auch in dem Sinn zu bedenken, dass in digitalen Lehrveranstaltungen sowohl andere Informationen zirkulieren als auch Lehrveranstaltungen medi-

al an andere Kontexte (soziale Medien, Messenger, Lernplattformen et cetera) angegeschlossen werden. Das bedeutet insbesondere: Auch das, was die Universität nicht an digitalen Lösungen bereitstellt, hat Konsequenzen bezüglich der Privatheit. *Solche Fragen können nicht ohne ihre ökonomischen Verwicklungen gedacht werden:* Streaming, Videokonferenzen, effiziente virtuelle Zusammenarbeit klappen vor allem da gut, wo diese Dienste kommerziell angeboten werden. Wobei die erste Frage ist, was ›gut‹ bedeutet. An der Universität Paderborn gelang es schon im Frühjahr recht schnell, neben vielen guten Werkzeugen für die asynchrone Lehre, auch ein selbst betriebenes und selbst gehostetes System für die synchrone Lehre anzubieten. Das System an sich hat sehr gut funktioniert. Wo Ausfälle oder Fehler aufgetreten sind, war auch direkt jemand in der Universität ansprechbar; man musste nicht mit einer schlecht bezahlten Person in einem Call-Center irgendwo weit weg verhandeln. Und natürlich ist das aus Datenschutzgründen viel besser und transparenter als kommerzielle Angebote. Allerdings gab es viele Probleme, die dadurch entstanden, dass das System browserbasiert läuft und damit bestimmte Browser in bestimmten Konfigurationen braucht. Kommerzielle Systeme betreiben genau aufgrund dieser Schwierigkeiten viel Aufwand, um die Nutzerinnen und Nutzer dazu zu bringen, dedizierte Software nur für die Videokonferenz zu installieren – meistens indem der Download die Nutzerin oder den Nutzer automatisch ›anspringt‹, sobald auf einen Link geklickt wird. Diese Software umgeht dann solche Kompatibilitätsprobleme. Und nur aus diesem Grund setzt sich bisweilen die Meinung durch, die kommerziellen Angebote funktionierten besser. Was aus Nutzer*innensicht auch stimmt: es ist einfacher, einen Download zu installieren, der sich automatisch öffnet, als selbstständig nach einem kompatiblen Browser zu suchen und diesen zu konfigurieren. Andererseits haben diese Programme mehr Sicherheitslücken² und größere Anforderungen für Berechtigungen auf dem System, weshalb viele von ihnen nicht für vertrauliche Inhalte an Universitäten genutzt werden dürfen. Das führt dann direkt in eine Abwägung, die ganz oft im Digitalen auftritt: Wie viel Aufwand möchte man für gewisse Anforderungen betreiben oder verlangen? Gerade, wenn die Umstellung auf digitale Lehre und die Pandemie an sich schon für viele mit erhöhtem Stress verbunden sind?

Das heißt, auch wenn die Lösung dann eben doch oft die ist, dass kommerzielle Plattformen ›besser‹ funktionieren, muss zumindest beachtet werden, was das bedeutet: Auch wenn Facebook, WhatsApp, Skype und Co. längst Alltag für Studierende wie Lehrende sind, ist es noch einmal etwas anderes, wenn die Teilnahme an der Lehre an einer öffentlichen Universität einen Account bei diesen Diensten erfordert. (Das ist auch zu unterscheiden von dem Fall, dass solche Zugänge von der Universität ermöglicht werden, wie zum Beispiel bei Campuslizenzen für Office oder andere Software. Diese muss niemand nutzen). Auch wenn die digitale Lehre und die Corona-Pandemie temporär sein mögen und Ausnahmen erfordern: die Rechtsrahmen und Nutzungsbedingungen dieser Dienste – auch wenn sie sich an die DSGVO halten – sind oft inkompatibel mit denen öffentlich-rechtlicher Einrichtungen. (Einige Dienste wie Zoom

² Siehe zum Beispiel für die prominente Software Zoom: [https://www.tomsguide.com/news/zoom-security-privacy-woes\[22.12.2020\]](https://www.tomsguide.com/news/zoom-security-privacy-woes[22.12.2020]).

haben hier für ein Mindestmaß an Verträglichkeit nachgebessert. Es darf aber bezweifelt werden, ob das genügt.) Dazu kommen weitere Aspekte: Die Klarnamenspflicht und Ein-Account Politik, die zum Beispiel auf allen Facebook-Plattformen herrscht, macht es unmöglich, Lehre und Privatleben zu trennen.

Plattformen neigen zur Monopolisierung und zu Lock-in-Effekten, weil sie auf Kommunikation und Netzwerke angewiesen sind (Bucher und Helmond 2017): man nutzt nicht die »beste« Plattform, sondern primär die, wo diejenigen, die man erreichen will (oder von denen man erreicht werden will) schon sind. Insofern installieren wir aus pragmatischen Gründen schnell ein Tool, anstatt uns die Mühe zu machen, über ein anderes zu diskutieren. Deshalb sind Universitäten mit ihren hunderttausenden Angehörigen hier schon länger ein umkämpfter Faktor. Die vielen »Education«-Angebote der großen Marken dienen auch dazu, ihre Produkte geschickt bei einem jungen und gebildeten Publikum zu platzieren, in der Erwartung, dass diese dann auch andernorts genutzt werden. Die Pandemie ist also sicher auch ein Weg für mehr Digitalisierung, die bleiben wird. Dass es hier klar um die Besetzung eines neuen Marktes geht, der jetzt mit Pfadabhängigkeiten vorstrukturiert wird, sollte pragmatische Erwägungen sicher nicht verdrängen, aber auch nicht ganz in den Hintergrund verschoben werden.

Digitale Lehre ist aber nicht nur Videokonferenz. Gerade zu Beginn der Pandemie, wo stabile Videosysteme für synchrone Lehre nicht zur Verfügung standen, hat die Herausforderung für Lehrende, neue Formate zu finden, auch dazu geführt, von gewohnten Methoden abzuweichen und andere Konzepte wie Inverted Classrooms überhaupt einmal auszuprobieren – oder auch selbst ganz neue Formate zu erfinden, die nach der Pandemie in Teilen weitergeführt werden können. Auf diese Weise konnten, an Stellen wo die autonomisierenden Effekte der oben genannten affektiv-reziproken Ebene wegfielen, an anderen Stellen durch neue individualisiertere Formate hinzugewonnen werden. Und auch, wenn die an Hochschulen genutzte Software für Videokonferenzen meist für den Unternehmenssektor geschaffen wurde, gibt es auch eine ganze Reihe aus Sicht der Didaktik entwickelte Tools, die sehr gut funktionieren (während man ja bei Videokonferenzen zumeist Software nutzt, die für den Unternehmenssektor geschaffen wurden und die nur langsam den spezifischen Anforderungen von Schulen und Universitäten angepasst werden). Das unübersichtliche Angebot ist nicht ganz einfach zu nutzen, so dass hier einmal mehr deutlich wurde, wie sehr der Erfolg bestimmter Technologien gar nicht von Technologien abhängt, sondern von Menschen. In diesem Fall sind das die Hochschuldidaktiken, Rechenzentren, Universitätsbibliotheken und andere Einrichtungen, aber auch die Lehrenden selbst.

Auch in diesem zweiten, institutionellen Bereich sind ethische Entscheidungen zu fällen: welche didaktischen Ansätze genutzt werden, welche Verschränkungen unterschiedlicher privater und öffentlicher Räume angemessen sind, wie sich die zu Grunde liegende Macht- und Wissensasymmetrien verändern, wie ökonomische Verwicklungen produktiv werden können. In all dem findet auch eine untergründige Verhandlung statt, was die Universität jenseits von rechtlichen Bedingungen sein will.

4 Schluss

Wir haben intersubjektive und auch einige institutionell-ökonomische Verschiebungen betrachtet, welche digitale Lehre mit sich bringt. Auch wenn viele dieser Veränderungen ethische Fragen aufwerfen, kann ein Semester ohne Präsenz auch ein Weg zu neuen spannenden, sinnvollen, unterhaltsamen Formen der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden (auch jeweils untereinander) sein. Wenn genügend Spielraum da ist, neue Ideen auszuprobieren sowie etwas Offenheit und Bereitschaft zum Experimentieren auf allen Seiten besteht, kann es sehr anregend sein, alte Gewissheiten infrage zu stellen. Aber das muss dann auch möglich und nicht von der Forderung überlagert sein, das Bestehende ins Digitale zu übersetzen oder alle technischen Möglichkeiten auszureißen. Lehre ohne Präsenz ist selbst ein Lernprozess – für alle Beteiligten. Damit dieses Experiment gelingen kann, braucht es jedoch auch eine ethisch-politische Auseinandersetzung mit Lehr- und Sorgebeziehungen auf Distanz und in Zusammenhang mit den konkreten medialen Praktiken, in die sie eingebettet sind. Dieser Text stellt einen Versuch dar, diese Verschränkungen offen zu legen, damit die plötzliche Offenheit der Situation unter Berücksichtigung der konkreten medialen Verschränkungen bestmöglich genutzt werden kann.

Literatur

- Ahmed, S (2014). Not in the mood. *New Formations*, 82, 13-28.
- Bucher, T., & Helmond, A. (2017). The affordances of social media platforms. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Hg.), *The SAGE handbook of social media* (223-253). London & New York: Sage Publications.
- Chun, W. H. K. (2018). Queering Homophily – Muster der Netzwerkanalyse. *Zeitschrift für Medienwissenschaften*, 18, 131-148.
- Conradi, E. (2001). *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Floridi, L. (Hg.) (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Basel: Springer International Publishing.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-575.
- Matzner, T. (2014). Why privacy is not enough privacy in the context of »ubiquitous computing« and »big data«. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 12 (2), 93-106.
- Matzner, T. (2018). Der Wert informationeller Privatheit jenseits von Autonomie. In S. Burk, M. Hennig, B. Heurich, T. Klepikova, M. Piegsa, M. Sixt, & K. E. Trost (Hg.), *Privatheit in der digitalen Gesellschaft* (75-93). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mol, A. (2008). *The logic of care: Health and the problem of patient choice*. London: Routledge.
- Mol, A., Moser I., Pols, J. (2010). Care: putting practice into theory. In Dies. (Hg.), *Care in Practice. On Tinkering in Clinics, Homes and Farms* (7-25). Bielefeld: transcript.

- Nissenbaum, H. (2010). *Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Papacharissi, Z. (2015). Toward New Journalism(s). *Journalism Studies*, 16 (1), 27-40.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Viking.
- Slaby, J., Mühlhoff, R., & Wüschnert, P. (2019). Affective Arrangements. *Emotion Review*, 11 (1), 3-12.
- Tetens, H. (2008). Die Idee der Universität und ihre Zukunft. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 1, 24-33.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. New York: NYUP.
- Tronto, J. (2000). Demokratie als fürsorgliche Praxis, *Feministische Studien*, 18 (s1), 25-42.
- Winker, G. (2015). *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Vincent, D. (2016). *Privacy: A short history*. Cambridge: Polity.
- Young, I. M. (1994). Asymmetrical reciprocity: on moral respect, wonder, and enlarged thought. *Constellations*, 3 (3), 340-363.