
Themenheft Nr. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung.

Irritationen, Einsichten und Programmatiken

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

Digitale Hochschulbildung nach 2020: Mut zum Machen in der Digitalität – statt sie zu vertagen

Ein Essay

Kerstin Mayrberger¹ 

¹ Universität Hamburg

Zusammenfassung

Im vorliegenden Essay wird ausgehend von der durch COVID-19 erfolgten Disruption die Bedeutung von Zeit, Beziehungen und Werten für eine zeitgemäße und zukünftig möglichst anknüpfungsfähige Hochschulbildung unter den dynamischen Bedingungen von Digitalisierung und einer Kultur der Digitalität angesprochen. Ankerpunkt dafür ist eine mitunter provokativ vorgetragene Irritation über eine Diskrepanz beim souveränen Verbinden von <doing> und <being> im Bereich der digitalen Hochschulbildung. Anhand eines Beispiels im Kontext von medienbezogener Qualität und Professionalität wird für einen erweiterten mediendidaktischen Blick geworben. Agile Werte und Prinzipien mit Blick auf Personen, Diversität und Teilhabe können im Bildungsbereich im Sinne eines Agile Educational Leadership dazu beitragen, einem entsprechenden <doing> und <being> – ähnlich wie den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität – als zentrale Dualität zu begegnen, um das Machen nicht zu vertagen, sondern offen und mutig zu agieren.

Digital Higher Education after 2020 – Courage to Do in the Context of Digitality – Instead of Postponing It. An Essay

Abstract

In this essay, based on the disruption caused by COVID-19, the importance of time, relationships and values for a contemporary higher education under the dynamic conditions of digitalization and a culture of digitality is addressed. A sometimes provocatively presented irritation about a discrepancy in a sovereign connection between <doing> and <being> in the field of digital higher education is a central anchor point. By means of an example in the context of media-related quality and professionalism a broader media-didactic view is advocated. With a focus on people, diversity and participation, agile values and principles in the sense of Agile Educational Leadership can help to counter a corresponding <doing> and <being> as a central duality. In order not to postpone <doing> but to act openly and courageously.



1. (M)Eine Irritation

Viel ist im letzten Jahr durch COVID-19 mit Blick auf die sogenannte digitale Hochschulbildung an deutschen Hochschulen passiert – und auch nicht passiert.

Ich könnte nun wie bereits andere mit Verweis auf vorgelegte Corona-Studien (siehe im Überblick Hochschulforum Digitalisierung 2020) über ein hohes ad hoc Engagement von Lehrenden an den Hochschulen in dieser Krisensituation schreiben; auf nachsichtig geduldige wie auch berechtigt anspruchsvolle Studierende hinweisen (siehe u. a. Lörz et al. 2020); oder auf die zentrale Rolle von Mitarbeitenden in der lehrbezogenen Administration wie auch in den zentralen Unterstützungsdiensten oder -einrichtungen, die spätestens seit der Debatte um digitales Prüfen gar nicht mehr wissen, wie sie noch weitere Überstunden bei Konzeption, Abstimmung und Realisierung leisten können, eingehen (Görtz und Hense 2021). Oder ich könnte mit Verweis auf die allgemeine bildungspolitische Situation der Hochschulen, ihre länderspezifischen Besonderheiten und ihre Versäumnisse (siehe Kerres 2020) nachzeichnen, was bereits vor 2020 augenscheinlich war und was bisherige oder laufende Studien zu den Corona-Semestern an einzelnen Hochschulen nochmals mit ersten (zumeist explorativ angelegten) Untersuchungen aufzeigen: Die digitale Transformation der Hochschulbildung in Deutschland liegt strukturell und thematisch deutlich zurück als es der Fall sein müsste. Wenngleich der kursorische Blick über die verschiedenen Akteurinnen und Akteure auf der Mikroebene der Lehre, der Mesoebene der Studiengang- und Programmadministration sowie der zentralen Supports- und Leitungsebenen mit Verknüpfung zur Makroebene deutlich macht, dass auf allen Ebenen ein hohes Mass an Aktivitäten zu verzeichnen ist. Alle Beteiligten fassen in der Krise mit an und bemühen sich, in ihrer Aufgabe im öffentlichen Dienst alles zu ermöglichen, was der formale Rahmen zulässt oder besonders auf Seiten der Lehrenden und Lernenden mitgetragen werden kann. Dabei ist unbenommen festzuhalten, dass eine funktionierende technische, digitale Infrastruktur eine wesentliche Voraussetzung für eine sogenannte digitale Hochschulbildung und entsprechend ein digitales Lehren, Lernen und Prüfen darstellt. Infrastruktur schafft erste Zugänge und kann eine erste wesentliche Hürde aus Perspektive einer Chancengerechtigkeit mit Blick auf die Diversität der Lernenden an Hochschulen und ihrer Teilhabe an der Lehre nehmen.

Soweit so gut. Doch was ich bis zu dieser Stelle als aktuelle Rahmenbedingungen skizziert habe, umfasst Themen und Konstellationen von Akteurinnen und Akteuren, die bereits lange vor den Corona-Semestern stetig wie erfolgreich bearbeitet worden

sind – aber trotz vielfältiger Bemühungen der Fachcommunity¹ immer noch nicht in der nötigen Breite angekommen zu sein scheinen. Doch sollte (mich) das irritieren?

Ist es denn nicht beruhigend, dass im Grunde alles bereits da zu sein scheint und wesentliche Eckpunkte bekannt sind? Die Infrastruktur wird auf- und ausgebaut; und wie digitale Lehre funktioniert, dafür kann man auf seit Jahrzehnten entwickeltes medien- und hochschuldidaktisches Wissen zur Adaption in die Fächer zurückgreifen. Also kein Grund für Irritationen?

Doch, denn ich merkte, wie ich seit Sommer 2020 an einer Stelle immer unruhig wurde und bis heute irritiert bin: Perspektiven werden mancherorts verhältnismässig eng gefasst und so ist kaum Raum für agile und kulturelle Entwicklungen. Lange habe ich überlegt, ob es vielleicht an (m-)einer spezifischen Sicht auf Hochschulbildung in der digitalen Transformation liegt, doch in diesem Rahmen möchte ich meiner Irritation nun Ausdruck verleihen und zugleich zur Diskussion einladen, um über die Bedeutung von Zeit, Beziehungen und Werten für eine zeitgemässe und zukünftig möglichst anknüpfungsfähige Hochschulbildung unter den dynamischen Bedingungen von Digitalisierung und einer Kultur der Digitalität in den Austausch zu kommen.

2. Kontinuierliche Verbesserung im Hochschulalltag

Damit deutlicher wird, in welchem Rahmen ich Hochschulbildung derzeit betrachte, ist es mir wichtig, über den selbstverständlichen Anspruch und Sinn des Wertes einer kontinuierlichen Verbesserung zu sprechen. Etwas, das gerade im Hochschulkontext vor allem im Bereich der Forschung alltäglich ist, nämlich das empirische Prüfen von Hypothesen oder Verstehen von Annahmen und deren Verwerfen, wenn die Hypothesen mit der Realität nicht sinnvoll zusammen passen. Auch im Bereich der Lehre hat seit vielen Jahren der Aspekt der Qualität derselben in Form von Evaluation und Akkreditierung, häufig in der Grundidee entlang des PDCA-Zirkels (Plan-Do-Check-Act), deutlich an Bedeutung zugenommen. Eine Auseinandersetzung mit Verbesserung durch Adaption oder einem Prinzip von *inspect and adapt* sollte also keine grundlegende Neuerung darstellen. Ebenso ein Verständnis dafür, dass solche Prozesse iterativ und damit in Schritten verlaufen, unter Einbezug aller relevanter Beteiligten. Eine entsprechende Haltung dürfte also in Grundzügen vorliegen.

Deutlicher wird diese Art der iterativen Prozessgestaltung in grundlegender Weise für mich im Kontext kultureller Entwicklungen in Form agiler Werte und Prinzipien, die dabei unterstützen, mit komplexen Rahmenbedingungen und stetigen

1 Zur Illustration der Bemühungen sei exemplarisch für die letzten Jahre auf das Hochschulforum Digitalisierung 2021 verwiesen, das mit dem Claim «Wir orchestrieren den Diskurs zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter» wirbt (<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/wir/das-hochschulforum>); sowie auf [e-teaching.org](https://www.e-teaching.org), die seit fast 20 Jahren dazu beitragen, «wie digitale Technologien die Lehre, das Lernen und die Organisation des Studienbetriebs an Hochschulen verbessern» können (<https://www.e-teaching.org/portalinformationen/>); oder zu Fragen der nachhaltigen Implementierung von E-Learning in Hochschulen, wie sie u. a. Euler und Seufert 2004 bereits in einem viel zitierten Sammelband gebündelt haben und die in ihren Grundzügen noch heute Gültigkeit haben können.

Anpassungsbedarfen besser und vor allem kontinuierlich souverän umgehen zu können – von der Grundidee her sowohl operativ als auch zwischenmenschlich wie auch persönlich. Hierbei wird eine wichtige praxisorientierte Unterscheidung getroffen, die ich für die nachfolgenden Ausführungen als grundlegende Differenzierung übernehme möchte: es wird zwischen ›being‹ und ›doing‹² unterschieden. Das heisst, es wird also auf Basis eines agilen Mindsets zwischen innerem Kompass entlang von Werten, verbunden mit Prinzipien sowie Rahmenwerken, und entsprechend vielfältigen Praktiken und Methodenanwendungen differenziert. Neben dem Anspruch einer kontinuierlichen Verbesserung durch zügigen Austausch mit der Zielgruppe und Adaption entlang der Zielvorstellung werden auf der Seite von ›being agile‹ u. a. regelmässig als tragende Werte und Prinzipien, wie Fokussierung, Mut und Ermutigung, das schnelle Lernen aus Fehlern oder Transparenz und Offenheit sowie die hohe Bedeutung von Diversität und vielfältigen Perspektiven in der Zusammenarbeit in selbstorganisierten Teams herausgestellt. Deutlich wird auch, dass ›being agile‹ anspruchsvoll ist und ein agiles Mindset sich auch reflexiv ohne ebenso intensives Verfolgen eines ›doing agile‹ entwickeln kann; doch, dass ein alleiniges ›doing agile‹ ohne reflexive Auseinandersetzung mit dem Rahmen, dem Team und sich selbst zu einem ›being agile‹ führen kann, ist unwahrscheinlich.

Was hat das nun mit der digitalen Hochschulbildung und ihrer Betrachtung in der Pandemie sowie der aufgezeigten Irritation zu tun?

Sehr viel, denn ein ›being‹ wird augenscheinlich wenig geachtet und durch zumeist gegenteilige Prinzipien geprägt, die wohlwollend, wenn weniger Praktiken denn Umsetzung bekannter Methoden und Routinen gemeint sind, als ›doing‹ bezeichnet werden können. Dieses Missverhältnis lässt sich recht gut am Beispiel der digitalen Transformation der Hochschulbildung illustrieren. Nimmt man, wie es hier der Fall ist, die übergreifende digitale Transformation des Hochschulbildungsbereichs als gegebene und bleibende Rahmenbedingung, so lässt sich mit Blick auf die Digitalisierung von Lehren und Lernen sowie eines Lehrens und Lernens (einschliesslich Prüfens) unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität eine ebensolche Differenzierung zwischen ›being‹ und ›doing‹ ausmachen. Knapp gesagt, lässt sich die Digitalisierung mit der Überführung von analogen in digitale Prozesse sowie einer digitalen Technisierung der Infrastruktur gleichsetzen (vgl. ausführlicher Mayrberger 2020a). Lehren und Lernen zu digitalisieren oder von einer technologieunterstützten, digitalisierten (Präsenz-)Lehre zu sprechen, meint zumeist, die technischen Voraussetzungen zu schaffen, um eine digitale Infrastruktur für Lehren, Lernen und Prüfen bereit zu stellen. Es bleibt damit bei einem operativen ›doing‹, mit dem bekannte, sich entwickelnde oder gar neue Praktiken einhergehen (z. B. die 1:1 Übernahme des Lehrformats Vorlesung aus der Präsenz in synchrone Videokonferenzsitzungen, die im Wochentakt zeitgleich zur Präsenzveranstaltung stattfinden, oder beispielsweise

² Siehe beispielsweise <https://www.borisgloger.com/blog/2020/07/17/doing-vs-being-agile-erfolgreiche-agile-teams-1> oder <https://digitaleneuordnung.de/blog/agile-werte/>.

das Überführen des Lehrformats Vorlesung in die bekannte Good Practice einer asynchron aufbereitete Podcast-Reihe zum Selbstlernen mit regelmässigen asynchronen wie synchronen Frage-, Austausch- und didaktisch anspruchsvolleren Vertiefungsformaten). Was nun mit Blick auf ein Äquivalent zum *«being»* der nächste logische Schritt wäre, stellt eine kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung und reflexive Sicht mit den Bedingungen einer Kultur der Digitalität im Hochschulbildungskontext dar, die sich mit Stalder (2019) auch hier durch Referentialität, Vernetzung und Gemeinschaftlichkeit ausdrückt. Es ginge also derzeit neben der Schaffung einer Infrastruktur mittels Digitalisierung als Basis für eine Digitalität auch darum, auf Basis der vielfältigen Praktiken der vergangenen Monate im Hochschulbildungskontext nunmehr zu beginnen, eine gemeinsame soziale und kommunikative Handlungspraxis unter diesen veränderten Bedingungen auszuhandeln. Die Frage, die dahintersteht, ist, wie wir zukünftig gemeinsam im Hochschulbildungsbereich lehren und lernen wollen und welchen Rahmen es dafür benötigt.

Ähnlich wie bei der agilen Differenzierung kann *«doing»* nun Ausgangspunkt oder Folge von *«being»* sein. Worauf ich an dieser Stelle hinaus will, ist die Relevanz des Bewusstseins über das *«being»* und welchen Einfluss es auf das Agieren der jeweiligen Beteiligten im Kontext der Hochschulbildung in der Pandemie und in den Jahren nach 2020 haben wird. Es ist heute, beim Verfassen dieses Essays im Frühjahr 2021, kaum seriös zu sagen, wie sich Hochschullehre entwickeln wird. Doch erscheint es unwahrscheinlich, dass wir zurück zum Zustand vor 2020 kehren werden oder der derzeitige Zustand regelhaft bleiben wird. Es erscheint also wahrscheinlich, dass sich ein noch ungewisser, doch veränderter Zustand als Kontextbedingung entwickeln wird, der bezogen auf die Hochschulbildung vermutlich regelhaft eine hohe Anpassungsleistung von allen Beteiligten an komplexe Bedingungen und eine enorme Ambiguitätstoleranz erfordern wird. Und hier setzt nun mit Bezug auf Zeit und Beziehungen meine Irritation an.

3. Illusion des Vertagens

Für so Vieles bräuchte es nur mehr Zeit, damit es richtig funktioniere, und weil die Pandemie einen zwänge unter Zeitdruck zu agieren, könne es nicht richtig gelingen. Wird damit die Qualität der Lehre nur vertagt?

Mit Blick auf die Ausführungen im vorherigen Kapitel möchte ich an dieser Stelle die Frage nach dem Sinn von *«richtig»*, und wer in diesem Zusammenhang richtig und unrichtig definiert, gerne zurückstellen. Ein prägnantes Beispiel für diese Perspektive begegnete mir im letzten Jahr 2020 auf der Mikroebene digitaler Hochschulbildung, als bereits Ende März im Beitrag von Hodges et al. (2020) auf der US-Plattform Educause (vergleichbar mit dem Hochschulforum Digitalisierung) mit Bezug auf den US-Bildungsbereich zu lesen war:

«In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from ‘online learning’» (Hodges et al. 2020).

Der Beitrag zeigt sehr klar auf, dass es unmöglich sei, richtige Fernlehre oder Online-Lehre für diese besonderen Umstände ernsthaft zu gestalten, weil die Zeit dafür fehle, es nach den gewohnten Standards und Zeitabläufen qualitativ gut zu machen. Und weil Lehre in 2020 nur eine Abweichung vom Normalfall sei, könne es sich lediglich um Emergency Remote Teaching handeln. Eine Einschätzung, wie sie auch in der deutschsprachigen Diskussion aufgegriffen wurde. Nun kann man auf diese Einschätzung gerade als Lehrperson vielfältig reagieren, von beruhigt bis entlastet, oder sie aber als Abwertung der bestehenden mediendidaktischen Aktivitäten lesen. Mich haben diese möglichen Lesarten aus mediendidaktischer Perspektive allesamt sehr irritiert, weil ich ERT in diesem Zusammenhang als kontraproduktiv wahrnehme. Man könnte nun anführen, dass in den USA das Kursdesign anspruchsvoller sei und das Instructional Design mitunter kleinteiliger, adaptiver und von hoher Qualität sein müsse, weil die Hochschulen Kursgebühren verlangen und dafür Mindestqualitätsniveaus anbieten müssen, um die zahlenden Studierenden gewinnen und halten zu können, und deshalb brauche es das Bild eines ERT. Doch unbenommen dessen erscheint mir das Commitment auch an deutschen Hochschulen, möglichst gute Lehre anzubieten, vorhanden zu sein. Auch hier darf ein Qualitätsanspruch unterstellt werden, der auch auf Online-Lehre soweit wie möglich übertragen wird. Insofern könnte man hier erneut die Differenzierung zwischen ‚being‘ und ‚doing‘ heranziehen und unterstellen, dass eine grundsätzliche Haltung zur guten Lehre oder eine entsprechende Lehr- und Lernphilosophie von Lehrenden im Sinne eines ‚being‘ den Rahmen gibt. Selbst wenn die Ressourcen am Start noch nicht für ein zufriedenstellendes ‚doing‘ ausreichen, so vermute ich sehr, dass jemand, der für sich den Anspruch verfolgt, gute Lehre anzubieten, nicht von sich aus auf ein Konstrukt wie ERT zurückgreifen würde, sondern nach bestem Wissen und Ressourcen gute didaktische Szenarien erdenkt und im Fach realisiert. Ich denke hier beispielsweise an die vielen Lehrenden in hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen zum Erwerb medien- und hochschuldidaktischer Zertifikate, die seit Jahren mitunter zunächst nur

erste, vorsichtige, didaktische Ideen von geringem Umfang einbringen und durchaus Stolz zeigen, ihre Lehre vom IST-Zustand aus vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachkultur zu modernisieren oder einfach nur weiter zu entwickeln als sonst im Fach üblich. Hier habe ich es bisher noch nicht erlebt, dass zu wenig investierte Zeit oder wenig intensive Veränderungen oder Optimierungen von Szenarien mit einer Deklassierung belegt wurden, weil es noch nicht «richtig»³ war. Vielmehr zeigen solche medien- und hochschuldidaktischen Veranstaltungen mit Lehrenden an Hochschulen wiederholt und deutlich, wie divers auch die Lehrenden sind und auf welchen unterschiedlichen Niveaustufen sie agieren. Die Perspektive der Niveaustufen möchte ich gerne auch für die mediendidaktische Betrachtung weiter aufnehmen. Ein Blick auf den *European Framework for Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* für Hochschullehrende mit dem dazugehörigen Progressionsmodell von Kompetenzstufen kann hilfreich sein, um ERT in Bezug auf die Digitalen Kompetenzen von Lehrenden zu relativieren, wenn diese über sechs Kompetenzstufen von A1 bis C2 eine Orientierung erhalten, wie sie sich einordnen können. Demnach startet die Kompetenzprogression im Bereich von A1 und A2 bei der Bereitschaft und Neugierde von Lehrenden, sich als Einsteigende (A1) oder Entdeckende (A2) auf digitale Medien einzulassen und diese einzusetzen. Natürlich ist hier mit Blick auf die Lehrenden noch Luft nach oben bis zum Status kritischer Expertise und eines Role-Models für innovative digitale Praktiken und Strategien (vgl. Redecker und Punie 2017 sowie Mayrberger im Druck). Übertragen auf die Situation seit 2020 liesse sich nun streiten, ob hier Lehrende mitunter erste oder nächste Schritte im Modell der Kompetenzprogression vornehmen oder es sich lediglich um ERT handelt, dass sie liefern (können). Ich frage mich also, inwiefern mit so einer qualitätsorientierten und wenig wertschätzenden Setzung gegenüber engagierten Lehrenden, wie ERT sie impliziert, der vielfach beschworenen Steigerung der medienbezogenen Professionalität von Hochschullehrenden ein Dienst erwiesen wird.

Betrachtet man die deutschsprachige Mediendidaktik im Verhältnis, sind wiederum die Anschlüsse gar nicht so weit voneinander weg und eine Offenheit, die neu aufgetretenen Probleme zu lösen, die sich aus der Disruption der Pandemie ergeben haben, wird von Hodges et al. (2020) ausdrücklich vorgesehen:

«What becomes apparent as we examine examples of educational planning in crises is that these situations require creative problem solving. We have to be able to think outside standard boxes to generate various possible solutions that help meet the new needs for our learners and communities.»

Auch Kerres (2018) vertritt mit seiner gestaltungsorientierten Mediendidaktik die Auffassung, dass sich Design und Gestaltung immer an konkreten Bildungsproblemen zu orientieren haben, die zu lösen sind. Insofern man der Idee folgt, dass die

3 Siehe für eine Visualisierung des DigCompEdu mit Kompetenzrahmen und Progressionsmodell u. a. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf.

Corona-Semester also ein solches Bildungsproblem im jeweiligen Hochschulkontext darstellen, das unter den Bedingungen der Digitalisierung und mitunter bereits der Kultur der Digitalität vor Ort im Rahmen der Möglichkeiten gelöst wurde, so wurde hier mediendidaktisch passend gehandelt – mitunter auch erst in einer ersten Iteration und die kontinuierliche Verbesserung bleibt hochschul- wie mediendidaktisches Programm. Doch dürfte von ERT nicht die Rede sein.

Was mich gerade mit Blick auf die Dynamik und Zeit weiter irritiert hat, ist die bereits von Beginn an mitbedachte Beständigkeit von ERT – es fehlt eine Aussage, ab wann ERT nicht mehr ERT ist, sondern die Zeit hinreichend war, dass von «richtiger» Online-Lehre gesprochen werden darf; gerade wenn die derzeitigen Dynamiken möglicherweise länger als anfangs absehbar ihre Schatten vorauswerfen. Hier könnte die Frage, welche Rolle das Sich-Einlassen-Können auf Ungewissheit und Ambiguitätstoleranz im Kontext zeitgemässen Lehrens und Lernens unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität im Verhältnis zu ERT hat, bedeutsam sein. Das kann für weitere Auseinandersetzungen mit Bezug auf die deutschsprachige Mediendidaktik ebenso gelten, wie für Diskurse einer kritischen Pädagogik und für post-digitale Perspektiven auf Bildung, die sich bereits von einem Medien- und Technologiefokus gelöst haben. Nun könnte ich hier systematisch werden und erörtern, inwiefern ERT oder Mediendidaktik aus Perspektive post-digitaler Diskussionen weiterhin die Relevanz haben werden, die sie heute offenkundig erhalten – mitunter hätte sich die im Zuge von ERT interpretierte Vertagung der Qualität der Online-Lehre damit auch erledigt.

Und so hat mich verwundert, dass die vermutlich grösste Disruption, die der deutsche Hochschulbildungsbereich seit dem letzten Jahrhundert erlebt hat, mit ERT, überspitzt gesagt, bereits als Intermezzo eingeordnet war, auf das nur rudimentär zu reagieren sei, bevor eine tiefere Beschäftigung mit den Kontextbedingungen und deren Veränderungen stattfand.

4. Mut zum Machen

Wie sich derzeit eindrücklich zeigt, fördert die Corona-Pandemie eine digitale Hochschulbildung – und fordert sie zugleich heraus, sich zukunftsorientiert zu positionieren und ihr «doing» und «being» mit Blick auf alle Beteiligten mitzureflektieren.

In Zeiten von Ungewissheit tragen soziale, kommunikative und persönliche Beziehungen zur persönlichen und gemeinschaftlichen Stabilität bei. Die Rolle von persönlichen Beziehungen ist zentral und es ist ihr – so auch ein vielfach angeführter Kritikpunkt an der Online-Lehre – mit Hilfe von Videokonferenzen schwer gerecht zu werden. Auf Grund der ausschnitthaften Wahrnehmung ist es didaktisch, methodisch und persönlich besonders anspruchsvoll, eine gute Beziehung zwischen den Lernenden untereinander sowie Lehrenden und Lernenden aufzubauen, wie es aus

den Präsenzveranstaltungen bekannt ist. Es zeigt sich allerdings auch in verschiedenen Formaten, dass es möglich ist, eine gute Beziehungsqualität in der Online-Lehre zu erreichen. Doch Kritik an fehlender Atmosphäre, zu wenig Emotionen und inwiefern durch die ausgewählten Technologien bereits symmetrische und asymmetrische Beziehungen machtvoll unterstützt oder abgebaut werden können, erhalten hierbei eine herausragende Bedeutung. Doch auch in der Präsenzlehre ist es nur dann möglich, eine sehr gute Beziehungsebene zu erreichen, wenn dafür Anstrengungen auf Seiten der Lehrenden wie Lernenden erfolgen, d. h. eine gute Interaktion und Beziehungsgestaltung zu ermöglichen, ist Teil guter Lehre und da ist es im Sinne einer Digitalität mitunter zweitrangig, wie hoch der Anteil an Online-Phasen ist. Diese Perspektivenvielfalt auf Kommunikation und Interaktion im Rahmen zeitgemässer Hochschullehre wird hier ausdifferenziert, weil eine an der Beziehungsgestaltung orientierte Didaktik unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität, die implizit auch mit einer hohen Diversitätsorientierung einhergeht (Mayrberger 2020b), einen solchen zukunftsweisenden Anspruch verfolgt und zum Lernen und Lehren unter komplexen Bedingungen beitragen kann. Der zukunftsweisende Anspruch wird dabei nochmals erhöht, weil aus dieser mediendidaktischen Perspektive deutlich wird, dass neben Fragen von Beziehungen, Macht und Partizipation auf der Mikroebene auch entsprechende Kontextbedingungen auf Meso- und Makroebene digitaler Hochschulbildungskontexte als Gesamtes in den Blick genommen werden sollen, um den komplexen Kontext hinreichend mitzuberücksichtigen, ähnlich wie beim TPACK-Modell⁴ Schmid und Petko (2020) oder sehr ursprünglich bereits bei Klafki (2007) in der Analyse des Kontextes angelegt. Es kann davon ausgegangen werden, dass in allen drei Modellen Komplexität als eine potenzielle und selbstverständliche äusserere Rahmenbedingung mitbedacht wird, die sich auf innere Bedingungen auswirken kann, wenn die Lernenden selbst bzw. die (Macht-)Beziehungen zwischen den handelnden Beteiligten während ihrer Interaktionen im Zentrum stehen, was dann auch Technologien als Beteiligte miteinschliesst.

Aus dieser Perspektive betrachtet, erhält wiederum das ›being‹ und ›doing‹ eine Relevanz. Beteiligte Handelnde können in diesem partizipativen und auf Ermöglichung individueller Potenziale durch Lernendenorientierung und Beziehungen ausgerichteten Ansatz im Sinne von ›being‹ sehr viel stärker über ausgehandelte Werte und Prinzipien in Form einer spezifischen Kultur der Digitalität agieren, als es die schlichte Digitalisierung von Lehren und Lernen oder technologiegestützte Lehre im Sinne von ›doing‹ zuliesse.

Agile Werte und Prinzipien sowie ein agiles Mindset können eine partizipative Lehre klar rahmen. Ein agiles Mindset ermöglicht es sogar, über Partizipation hinauszugehen und die Grundidee der Selbstorganisation und Chance der Diversität deutlicher nicht nur didaktisch zu berücksichtigen. Hier setzt ein Agile Educational

4 Siehe für eine Visualisierung des TPACK-Modells u.a. <http://tpack.org/>.

Leadership bei allen Beteiligten und einem passenden Handeln im Bereich der digitalen Hochschulbildung an (Mayrberger 2021). Der interdisziplinäre Ansatz Agile Educational Leadership (AEL) steht für ein spezifisches Agile Leadership im Bildungsbereich und für eine Handlungsstrategie. Er vereint agile Werte und Prinzipien in sich und bestärkt für den Umgang mit organisationaler und persönlicher Ambidextrie, die sich im parallelen Agieren zwischen Exploitation und Exploration ausdrückt (siehe ausführlicher Mayrberger im Druck). AEL gibt einen Rahmen, um unter unsicheren Kontextbedingungen im Bildungsbereich verantwortungsvoll handeln zu wollen und zu können.

Denn COVID-19 zeigt vor allem auf, dass es trotz Irritationen für eine zukünftige digitale Hochschulbildung nach 2020, die mehr als technologieunterstützte Lehre ist, unter dynamischen Kontextbedingungen vor allem Mut und Zumutung braucht. Denn Machen darf nun nicht mehr vertagt werden!

Literatur

- Euler, Dieter, und Sabine Seufert. 2004. *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486593754>.
- Goertz, Lutz, und Julia Hense. 2021. «Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsstrukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise.» *Arbeitspapier Nr. 56*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_56_Support-Strukturen_Lehre_Corona_mmb.pdf.
- Hochschulforum Digitalisierung. 2020. «Corona und die digitale Hochschullehre: Ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand.» <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/corona-digitale-hochschullehre-forschung>.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrex Trust, und Aaron Bond. 2020. «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.» *EDUCAUSE Review*. March 27, 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Ausgabe. De Gruyter Studium. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>.
- Kerres, Michael. 2020. «Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19.» *Postdigital Science and Education*, 2(Mai): 690-694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lörz, Markus, Anna Marczuk, Lena Zimmer, Frank Multrus, und Sandra Buchholz. 2020. «Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester.» (*DZHW Brief 5|2020*). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief.
- Mayrberger, Kerstin 2020a. «Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung.» *Bildung und Erziehung*, 73 (2): 136–54.

- Mayrberger, Kerstin. 2020b. «Partizipative Mediendidaktik. Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement.» *MedienPädagogik* 17(Jahrbuch Medienpädagogik): 59–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>.
- Mayrberger, Kerstin. 2021. «Agile Educational Leadership (AEL)». <https://agile-educational-leadership.de/>.
- Mayrberger, Kerstin. Im Druck. «Digitalität und Ambidextrie – Professionalität von Lehrenden im Umgang mit kultureller Veränderung und lehrbezogenem Wandel im (Hochschul-) Bildungskontext». *Erscheint in Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* «Bildung für eine digitale Zukunft», hrsg. von Ingrid Gogolin und Katharina Scheiter.
- Redecker, Christine, und Yves Punie. 2017. «European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.» (*EUR2877S EN*). Luxemburg: Publications Office of the European Union. JRC1074. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Schmid, Mirjam, und Dominik Petko. 2020. ««Technological Pedagogical Content Knowledge» als Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz.» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 17(Jahrbuch Medienpädagogik): 121–140. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.28.X>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2019. ««Den Schritt zurück gibt es nicht» Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet.» In *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, herausgegeben von Erik Haberzeth und Irena Sgier, 44–61. Bern: Hep Verlag.