

# Digitalisierung als Capability und Fairness

## Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre

*Matthias O. Rath und Patrick Maisenhölder*

### Zusammenfassung des Beitrags

In der studentischen Beurteilung der coronabedingten Digitalisierung der Hochschullehre scheint es zwei Lager zu geben, zum einen Studierende, die der „digitalen Lehre“ nichts abgewinnen können und hoffen, dass bald alles wieder „normal“ ist, zum anderen diejenigen, die sich zwar grundsätzlich Vorcoronanormalität zurückwünschen, aber in bestimmter Hinsicht die Vorteile der „digitalen Lehre“ sehen und diese auch weiterhin gerne in Anspruch nehmen würden. Dazu gehört vor allem die zeitliche Flexibilität, die für Studierende wichtig ist, die über ihr Studium hinaus Verpflichtungen haben (z. B. Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen und eigenständiges Verdienen des Unterhalts). Gerade asynchrone digitale Lernangebote sind für diese Bedarfe besonders geeignet. Solche Präferenzäußerungen der Studierenden hinsichtlich asynchroner digitaler Lehre lassen sich auch unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten begründen. Unter Rückgriff auf John Rawls' Theory of Justice und Martha Nussbaums Capabilities Approach will der Beitrag zeigen, dass eine vorcoronäre „herkömmliche“ Lehre (ausschließlich offline, analog und synchron) als sozialetisch defizitär angesehen werden muss. Es soll geklärt werden, inwiefern „digitale Lehre“ auch nach der COVID-19-Pandemie unter dem Gesichtspunkt der Fairness berücksichtigt und umgesetzt werden sollte.

*Schlüsselbegriffe: COVID-19 • asynchrone digitale Lehre • Inklusion • Fairness • Capabilities*

### Einleitung

Durch die COVID-19-Pandemie mussten Lehrende und Studierende an Hochschulen gleichermaßen auf im weitesten Sinne digital-medial gestützte Lehre zurückgreifen. Dabei war und ist „digitale Lehre“ ein weites Feld – und dennoch schien offensichtlich, was damit gemeint ist, der „Digital Turn“ in der Hochschullehre (Hochschulforum Digitalisierung 2016) mutet selbstverständlich an. Allerdings finden sich unter dem Schlagwort „digitale Lehre“ die einfache „Anreicherung“ (Handke 2020, S. 64) oder „Einbindung digitaler Medien“ (Hochschulforum Digitalisierung 2016, S. 15) in die ‚normale‘, synchrone analoge Lehre der Präsenzhochschule ebenso wie wirklich neue „Lehr- und Lernszenarien“ (ebd.), in denen Analogizität und Synchronizität aufgehoben werden.

Im Folgenden werden wir die Bedeutung des Ausdrucks „digitale Lehre“  *einschränken* auf

online-basierte Lehre, also digitalisierte Lehr- und Lernformate, die das Internet als Distributions- und Kommunikationsweg nutzen, und die dazu Lehrmaterialien, Lehransprache und Rückmeldung der Lernenden an die Lehrenden in digitaler Form konstruieren. Zugleich werden wir den Ausdruck *ausweiten*, da er auch Lehr-/Lerninteraktionen umfasst, die so zwar online erfolgen und daher digital vermittelt sind, aber als didaktische Kommunikation und Interaktion nicht für digitale Lehr- und Lernszenarien allein typisch sind.

„Digitale Lehre“ – so selbstverständlich der Ausdruck also zu sein scheint – fristet allerdings als technische Realität, so ein vielfach ausgezeichnete Praktiker digitaler Hochschullehre, an vielen Hochschulen auch im Pandemiejahr 2020 noch immer ein „Schattendasein“ (Handke 2020, S. 7). Ein Novum jedoch war die *Unvermeidlichkeit* der Erkenntnis dieses Versäumnisses während der coronabedingten Hochschulschließungen. Wie Lehrende und Studierende diese notwendige Digitalisierung wahrgenommen und welche Folgen sich aus den Erfahrungen für die Hochschullehre ergeben haben, ist bislang vielfach national (vgl. z. B. Berghoff et al. 2021; Dittler/Kreidl 2021; Zimmer/Lörz/Marczuk 2021; Lörz et al. 2020; Traus et al. 2020; Winde et al. 2020; Zawacki-Richter 2020), dabei häufig hochschulscharf (vgl. z. B. Adam-Gutsch et al. 2021; Feucht et al. 2020), und international (vgl. z. B. Aristovnik et al. 2020; Zapata-Cuervo et al. 2021) erforscht und beschrieben worden. Dabei zeigt sich, dass die bisherigen empirischen Forschungen zum Einfluss der Corona-Situation auf aktuelle und zukünftige Lehre, Lehrende und Studierende in vielen Fällen zeitlich und räumlich begrenzt sind, sodass die erhaltenen Ergebnisse noch mit Vorsicht zu interpretieren sind. Dennoch werden sich bei aller Limitierung ethische Reflexionen darüber, wie die Lehre während und nach Corona sein *sollte*, auf die „empirische Perspektive“ (Rath 2010) stützen müssen – und damit auf das, was für diese momentan vorhanden ist.

### **Coronabedingte Digitalisierung der Hochschullehre – Überblick**

Die coronabedingte Digitalisierung der Hochschullehre wurde von Lehrenden und Studierenden mit gemischten Gefühlen aufgenommen. Allerdings ist dies differenziert zu bewerten. Es stehen nicht die Studierenden und Lehrenden, die der digitalen Lehre nichts abgewinnen können und hoffen, dass bald alles wieder „normal“ ist, denjenigen gegenüber, die die Vorteile der digitalen Lehre sehen und diese auch weiterhin gerne in Anspruch nehmen würden. Vielmehr haben wir es mit Einschätzungen zu tun, die einerseits auf der grundsätzlichen Linie einer immer noch feststellbaren und unter aktiven und angehenden Lehrkräften auch international auffälligen „Medienmoralisierung“ (Kerlen 2005, S. 42) liegen (vgl. Rath/Delere 2020), zum anderen zeigen sich auch positive Wirkungen der digitalen Online-Lehre, vor allem der *asynchronen* Online-Lehre, die zunehmend in den Blick kommen.

So zeigt eine Studie unter Lehrenden an der TU Dortmund und der PH Ludwigsburg (vgl. Delere et al. 2021), dass diese sich durch die Digitalisierung der Lehre einerseits neue Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen versprochen, andererseits sahen sie im ersten Coronajahr vor allem Probleme, die mit der notwendigen Digitalisierung einhergingen. Als problematisch führten die Lehrenden die vermehrte zeitliche Belastung für sie selbst durch die digitale Neugestaltung ihrer Lehrkonzepte an, sie sahen aber auch zeitliche Belastungen auf Seiten der Studierenden.

Letzteres bestätigt eine Umfrage unter Studierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Dittler/Kreidl 2020) zu ihren Erfahrungen mit der Online-Lehre des Sommersemesters 2020. Fast drei Viertel der Befragten (74 %) schätzten, dass ihr Arbeitsaufwand mindestens stark (30 %) oder sogar sehr stark (44 %) gestiegen sei.

Ein anderer, häufig genannter Aspekt ist der fehlende analoge Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen Studierenden und Studierenden, was laut Einschätzung der Lehrenden jeweils einen problematischen Einfluss auf die sozialen Beziehungen habe (vgl. Delere et al. 2021). Studierende der Universität Marburg bestätigen 2020 diese Einschätzung der Lehrenden (vgl. Breitenbach 2021) und in die gleiche Richtung gingen auch die Ergebnisse einer Umfrage im Sommersemester 2020 unter Studierenden an der Universität Heidelberg (Feucht et al. 2020) sowie der TU Berlin (Adam-Gutsch et al. 2021). Die fehlenden fachlichen und persönlichen Kontakte zu Kommiliton\*innen wie auch zu Lehrenden werden als Belastung beschrieben.

Allerdings bleiben solche Ergebnisse offensichtlich *hochschulspezifisch*, d.h. sie hängen in der jeweiligen Ausprägung von den digitalen Möglichkeiten (Infrastruktur der Hochschulen und Kompetenzen der Lehrenden) vor Ort ab, und unterliegen einer gewissen *Dynamik*, die auf eine Lernkurve der Hochschulen, der Studierenden und der Lehrenden seit dem Sommersemester 2020 hinweist. So zeichnet eine bundesweite Umfrage des CHE unter mehr als 27.000 Studierenden und über 650 Professor\*innen im Wintersemester 2020/21 (Berghoff et al. 2021) ein optimistischeres Bild. Es scheinen sich auf die Breite gesehen die unterschiedlichen Gegebenheiten vor Ort und die zunehmenden Kompetenzgewinne über *learning-by-doing* nivellierend auf die zunächst hauptsächlich belastend empfundene Situation ausgewirkt zu haben. 70 % der befragten Studierenden schätzen die Organisation ihrer jeweiligen Hochschulen mit der Pandemie als „sehr gut“ bzw. als „gut“ ein und die Durchführung digitaler Prüfungen wird von 75 % als positiv angesehen (vgl. ebd., S. 15). Auch die Kommunikation mit Lehrenden wird mit über 70 % positiv bewertet (vgl. ebd., S. 23), während – auf den ersten Blick irritierend – die digitale Kommunikation mit anderen Studierenden nur von 52 % positiv bewertet wird (vgl. ebd., S. 25). Hier zeigt sich vielleicht auch das interessante Phänomen einer im Durchschnitt weniger kreativen Nutzung privater digitaler Medien im Gegensatz zur bloßen Nutzung *vorgegebener* Kommunikationswege der Hochschulinfrastruktur. *Digital natives* sind nicht notwendigerweise *digital participants*.

### **Coronabedingte Digitalisierung der Hochschullehre – Zoom in die PHL**

Im Folgenden sollen vor allem Ergebnisse aus Befragungen an der PH Ludwigsburg berücksichtigt werden.<sup>1</sup> Ziel der Gesamtuntersuchung sind Erkenntnisse zum Medienhabitus<sup>2</sup> von

---

<sup>1</sup> Die hier vorzustellenden Daten wurden im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts mit der *Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung* durch Malte Delere und Hanna Höfer-Lück (beide TU Dortmund) erhoben. Die Forschungsstelle hat jeweils einen Standort an der TU Dortmund und an der PH Ludwigsburg.

<sup>2</sup> Die konzeptionelle Übernahmen der Habitusstheorie von Pierre Bourdieu (1982) und des damit verbundenen Gedankens der Bewirtschaftung verschiedener „Kapitalien“ (ökonomisch, kulturell, sozial, symbolisch) (vgl. Bourdieu 1992),

Lehramtsstudierenden und daraus abgeleitet zu den *Attitudes* bzw. *Beliefs* von angehenden Lehrkräften (vgl. Marci-Boehncke/Delere 2018; Kontovourki et al. 2016) in Bezug auf eine grundständige Medien- bzw. speziell Digitalbildung an der Schule (Marci-Boehncke/Delere 2018; Marci-Boehncke/Rath 2019; Rath/Delere 2020; Höfer-Lück/Delere/Vogel 2020). Über fünf Semester (SoSe 2019 bis SoSe 2021) wurden bislang Studierende an der PH Ludwigsburg unter anderem zu ihren privaten und professionellen Medienpraxen sowie ihren Einstellungen gegenüber Medien im Allgemeinen und digitalen Medien im Besonderen befragt (vgl. Tabelle 1).<sup>3</sup> Mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Schließung der Hochschulen in Deutschland seit März 2020 wurden auch verstärkt Fragen zu digitalen Lehrangeboten gestellt.

|                 | <i>Sommersemester 2019</i> | <i>Wintersemester 2019/20</i> | <i>Sommersemester 2020</i> | <i>Wintersemester 2020/21</i> | <i>Sommersemester 2021</i> |
|-----------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Grundschule     | 12                         | 18                            | 22                         | 25                            | 6                          |
| Sekundarstufe I | 28                         | 39                            | 21                         | 28                            | 11                         |
| Sonderpädagogik | 15                         | 1                             | 13                         | 17                            | 4                          |
| Gymnasium       | 20                         | 19                            | 4                          | 5                             | 6                          |
| Andere          | 0                          | 0                             | 1                          | 1                             | 2                          |
| <i>Gesamt</i>   | <i>75</i>                  | <i>77</i>                     | <i>61</i>                  | <i>76</i>                     | <i>29</i>                  |

Tabelle 1: Befragung von Lehramtsstudierenden, Standort Ludwigsburg, nach Schularten, N=318.

die jeweils den soziokapitalen Hintergrund des gesellschaftlichen Status und speziell der Bildungskarriere des Individuums ausmachen, ist in der Erziehungswissenschaft selbst, der Medienpädagogik bzw. den Fachdidaktiken schillernd (vgl. Höhne 2013). Für die Frage nach den *Attitudes* und *Beliefs* von pädagogischen Professionals, die deren Medienskepsis oder Medienaffinität und damit deren Bereitschaft, Medienbildung als Aufgabe zu akzeptieren, bestimmen (Marci-Boehncke/Rath 2019), ist der Bezug zu Bourdieus Habitusstheorie inzwischen selbstverständlich. Sven Kommer seit 2006 und Ralf Biermann dann seit 2009 haben z.T. gemeinsam diesen Bezug im Konzept eines „medialen Habitus“ verfolgt (vgl. Kommer 2006; Biermann 2009) und dieser sowie die Weiterführung in einem „medienerzieherischen Habitus“ (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2013) ist inzwischen zu Recht als Erklärungsmodell für die Ungleichverteilung gesellschaftlicher Bildungschancen anerkannt (vgl. dazu Barberi/Swertz 2013). Allerdings ist die *terminologische* Wendung „medialer Habitus“ keineswegs selbsterklärend oder gar selbstverständlich, vor allem nicht in Ansätzen, die den Habitus-Gedanken aus einer eher kommunikations- und medienwissenschaftlichen Richtung her systematisch auf Bildungsprozesse übertragen (vgl. z. B. Welling/Averbeck 2013; Weiß 2009; Zwiefka 2007). Die Formulierung „medialer Habitus“ legt nahe bzw. schließt zumindest nicht aus, dass (1.) ein Habitus auch ohne, jenseits oder im Gegensatz zu einer wie auch immer zu denkenden medialen Verfasstheit des Menschen zu denken wäre, und/oder (2.) dieser Habitus selbst ein „medialer“ sei, der sich im Rahmen einer „nur“ medialen Praxis zeigt oder zumindest erschließt. Diese Konnotationen sind auch aus medienphilosophischen, speziell anthropologischen (vgl. Rath 2019) und medienethischen Überlegungen (vgl. Rath 2014a, 2020) problematisch. Es ist daher terminologisch naheliegend hier und folgend den Ausdruck „Medienhabitus“ zu verwenden, dessen konzeptionelle Implikationen das Bourdieusche Konzept eines kapitalien- und feldabhängigen Habitus angemessener abbilden – und der zudem auch international anschlussfähiger ist (vgl. z. B. Nansen 2020).

<sup>3</sup> Eine erste Auswertung der Kohorten seit dem Sommersemester 2019 bis einschließlich Wintersemester 2020/21 wurde inzwischen vorgelegt (vgl. Rath/Delere 2020), die Ergebnisse zu den für den Medienhabitus angehehender Lehrkräfte relevanten Aspekten kann dort nachgelesen werden. Aus Platzgründen können diese Details wie auch die damit zusammenhängende Analyse studentischer *Attitudes* bzw. *Beliefs* hier nicht referiert werden.

Studierende an der PH Ludwigsburg wurden befragt, wie sie E-Learning- bzw. Blended-Learning-Veranstaltungen als Alternative zur klassischen Präsenzlehre einschätzen (vgl. Abbildung 1). Es zeigt sich eine Verschiebung von anfangs (SoSe 2019, WiSe 2019/20) sehr positiver Einschätzung über eine Abnahme der positiven Einschätzungen im ersten Corona-Semester hin zu, wie man sagen könnte, ernüchterten, aber dennoch erfahrungsgestützt positiven Einstellungen zu den digitalen Veranstaltungsformen.

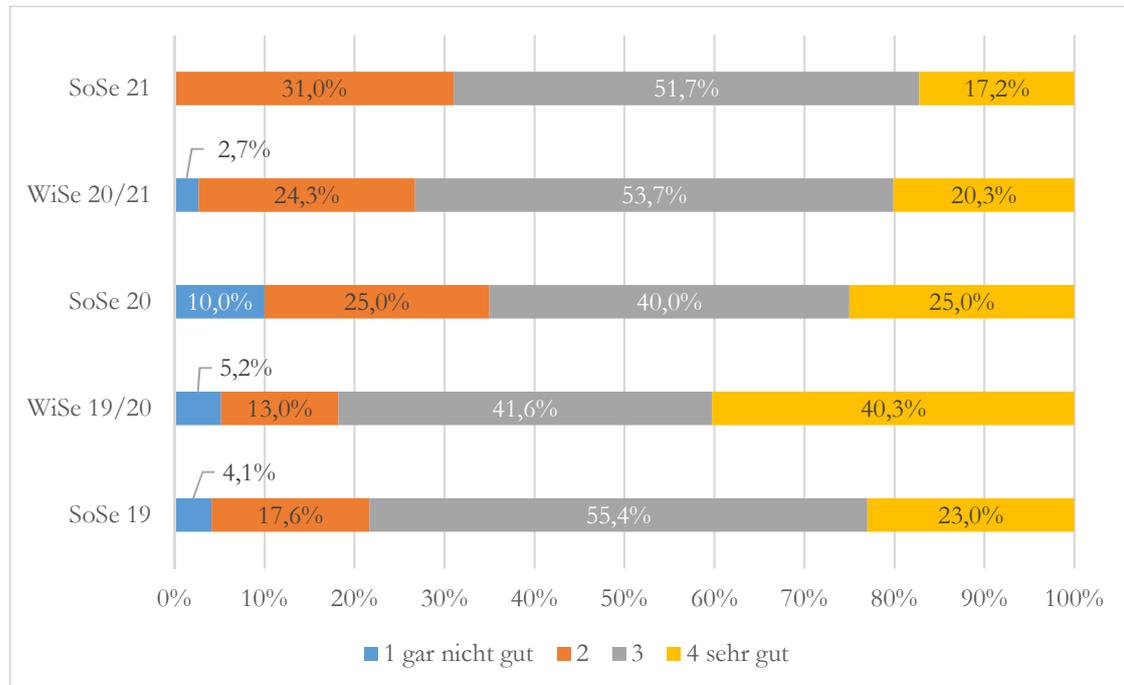


Abbildung 1: Einschätzung von alternativen E-Learning- bzw. Blended-Learning-Veranstaltungen, nach Semestern, N=318, Semester-n siehe Tabelle 1.

Zu berücksichtigen ist zudem, dass die erfragten Veranstaltungsformen in den Vorcorona-Semestern die Ausnahme bilden (schon aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen der Hochschullehre, vgl. LLVO Baden-Württemberg, § 3, Abs. 7) und daher ggf. wünschenswerter erscheinen als in und nach den konkreten Erfahrungen des ersten Corona-Semesters.

Darüber hinaus wurden die Studierenden gefragt, welche Veranstaltungsformate sie sich wünschen bzw. verstärkt wünschen würden (Abbildung 2). Auch hier zeigt sich ein Bruch mit dem Corona-Semester 2020, der als Erfahrungsmöglichkeit gedeutet werden kann, in dem sich dann die Haltung zu den digitalen Angeboten realitätsnah ausrichtet und auch angstbesetzte Themen wie digitale Prüfungen an positiver Einschätzung gewinnen.

Interessant wird zudem die Frage, wie sich diese zunehmende Realitätsnähe mittelfristig, also über die nächsten Semester, auswirken könnte (Abbildung 3). Videos bzw. Podcasts der Lehrenden nehmen an Bedeutung ab, hier scheint eine gewisse Sättigung eingetreten zu sein. Gleiches gilt für den Echtzeit-Chat, der häufig zeitgleich zu anderen digitalen Kommunikationsformen abläuft. Ebenso scheint der Wunsch, in die eigene mediale Produktion von

Unterrichtsvideos einzusteigen, wieder zurückzugehen – dies mag z. B. daran liegen, dass in stärker didaktisch ausgerichteten Veranstaltungen diese Video-Produktion auch als Vorbereitung auf eine grundsätzlich zunehmende Digitalisierung des schulischen Unterrichts der angehenden Lehrkräfte häufiger eingeübt wurde.

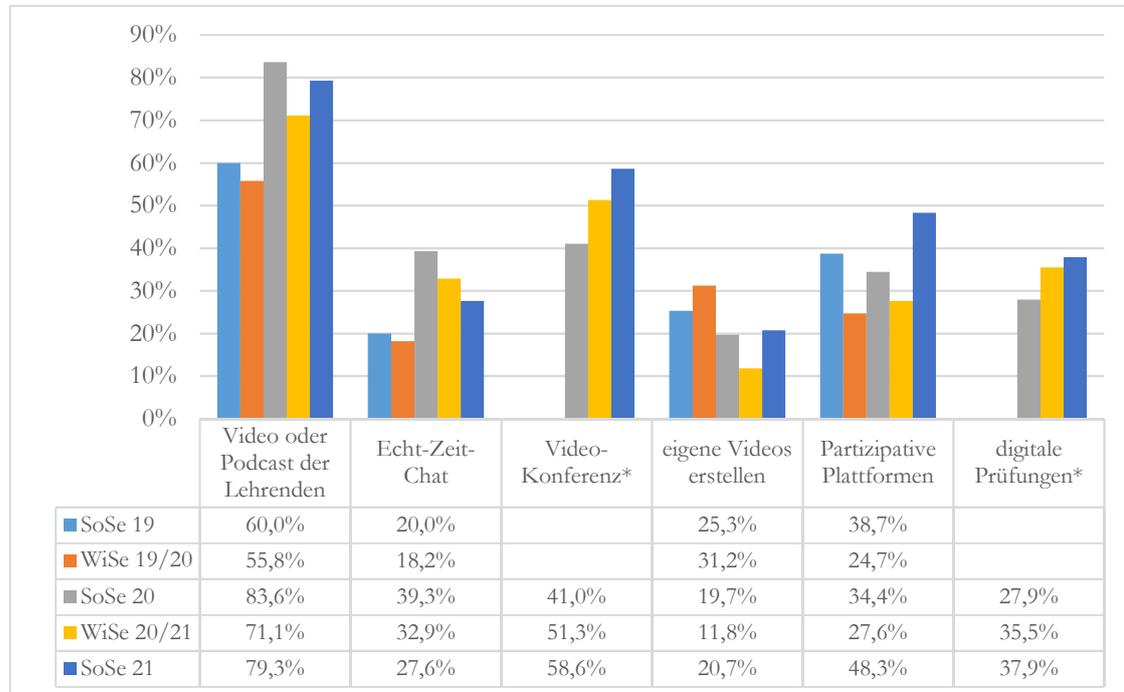


Abbildung 2: Was sich Studierende hinsichtlich digitaler Veranstaltungsformate wünschen bzw. verstärkt wünschen (Auswahl), nach Semestern, N=318, Semester-n siehe Tabelle 1; \* = wurde im SoSe 2019 und im WiSe 2019/20 noch nicht erfragt.

Eine positivere Haltung zeichnet sich hingegen für die beiden Kommunikationsformen „Video-Konferenz“ und „partizipative Plattformen“ ab. Sie sind wahrscheinlich jeweils Wege, den aktiven und synchronen Austausch in der Präsenzveranstaltung zufriedenstellend zu kompensieren. Damit kommt ein komplexer, hier nicht weiter zu entfaltender, Aspekt zum Tragen: die aktive Konstruktion digitaler Lernräume und die aktive Aneignung dieser durch die Lernenden selbst (vgl. den Beitrag von Marci-Boehncke/Rath in den Ausgaben der Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik zur Postcorona-Lehre sowie Marci-Boehncke/Rath i. V.). Nicht zuletzt scheinen auch digitale Prüfungen mittelfristig zur Normalität zu werden.

In Summe kann man feststellen, dass die befragten Studierenden an der PH Ludwigsburg bislang gut durch die digitale Lehre gekommen sind. Sie haben, entgegen der erwartbaren professionalisierten Medienskepsis aktiver und angehender Lehrkräfte (vgl. Fraillon et al. 2019; Rath/Tannrath 2019; Rath/Delere 2020) eine erfahrungsgestützte Haltung gegenüber digitalen Medien in Lehr-Lern-Settings ausgebildet, die hoffen lässt, dass diese sich einer offensichtlich kultivierten Medienmoralisierung im Bildungsbereich entgegensetzt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013).

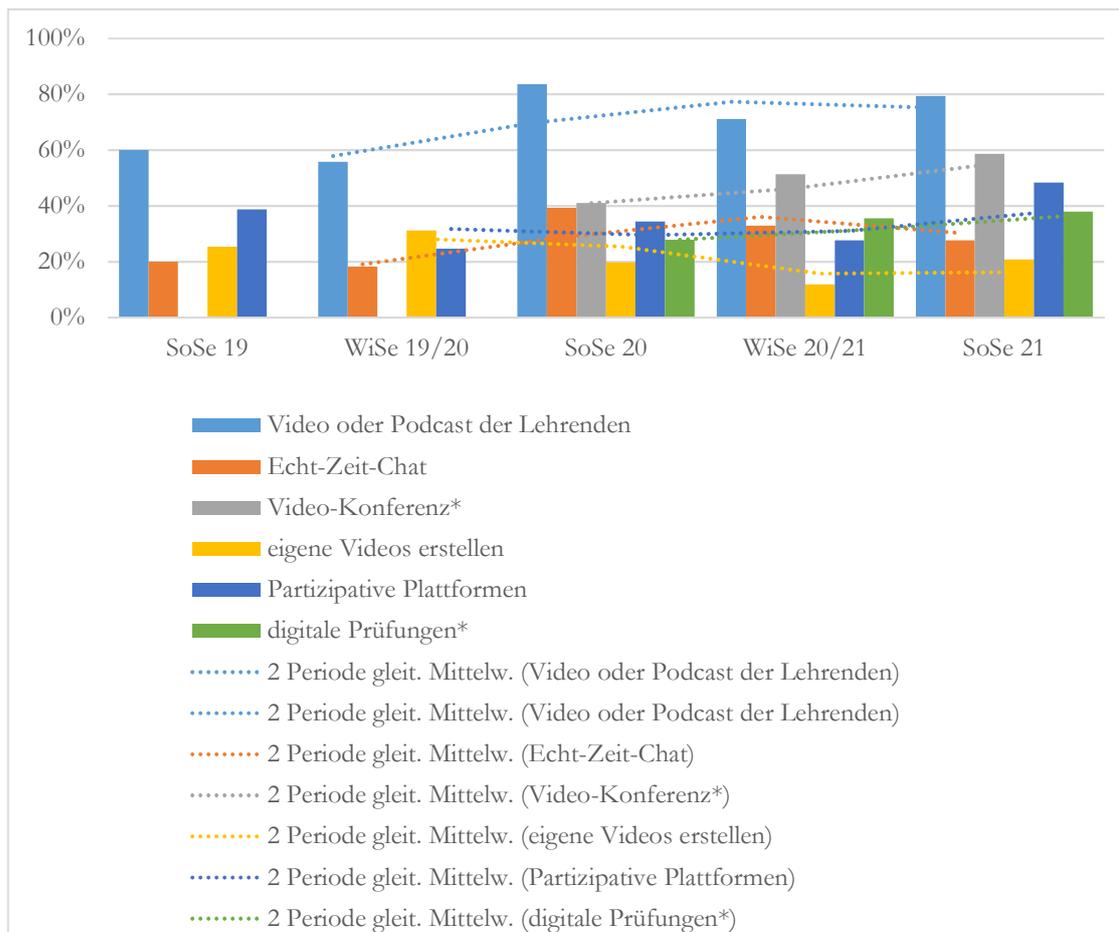


Abbildung 3: Was sich Studierende hinsichtlich digitaler Veranstaltungsformate wünschen bzw. verstärkt wünschen digitaler Veranstaltungsformate (Auswahl), nach Semestern, gleitender Mittelwert über zwei Perioden als Trendlinie, N=318, Semester-n siehe Tabelle 1; \* = wurde im SoSe 2019 und im WiSe 2019/20 noch nicht erfragt. Datenwerte siehe Grafik 2.

Sie befinden sich damit in Übereinstimmung mit den differenzierenden Resultaten einer bundesweiten Studierendenbefragung (Taus et al. 2020), die den Top 3 Nachteilen des ersten digitalen Semesters 2020 ebenso schwergewichtige Top 3 Vorteile gegenüberstellt (Tabelle 2).

| Top 3 Vorteile   | Top 3 Nachteile   |
|--|---|
| Mehr Flexibilität in der Arbeitsgestaltung (62,8 %)    | Kein direkter Kontakt zu anderen (82,3 %)                                     |
| Keine Anreise mehr (56,0 %)                            | Mehr eigenständiges Lernen (47,7 %)   |
| Kennenlernen neuer digitaler Methoden (21,2 %)         | Schlechtere Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen und Studium (29,2 %) |
| Ich sehe keine Vorteile im digitalen Semester (12,8 %) | Ich sehe keine Nachteile im digitalen Semester (5,0 %)                        |

Tabelle 2: Zusammenfassung Vor- und Nachteile des digitalen Semesters (Taus et al. 2020, S. 22)

Allerdings scheinen zwei grundlegend unterschiedliche Betrachtungsweisen hier aufeinander zu treffen: zum einen die positiv bewertete Auffassung, dass durch die digitale Lehre die individuelle Arbeitsgestaltung im Studium vereinfacht würde (62,8 %), zum anderen die Klage, dass in der digitalen Lehre familiäre und Studienverpflichtung zunehmend unvereinbar würden (29,2 %). Ein ad hoc Erklärungsmodell, das sich hier anbietet, ist die Differenzierung nach *synchroner* und *asynchroner* Online-Lehre. Asynchrone Lehre erlaubt, die zu bewältigenden Erarbeitungs- und Bearbeitungspakete dem eigenen Arbeitsrhythmus und den jeweiligen Zeitressourcen anzupassen, synchrone Online-Lehre schreibt hingegen ein Phänomen fest, das nicht digital-spezifisch ist, sondern auch schon in der Präsenzlehre auftritt, nämlich die Mehrfachbelastung von Studierenden, die neben dem Studium ihren Unterhalt verdienen müssen, die aber auch in familiäre Pflichten eingebunden sind, sei es die Kinderbetreuung, die durch den generellen Corona-Lockdown von Kitas, Schulen und anderen Betreuungseinrichtungen noch verschärft wurde, oder die familiäre Pflege. Eine selbstbestimmte Arbeitsweise ist also vor allem für Studierende wichtig, die über ihr Studium hinaus Verpflichtungen übernehmen müssen, weil sie bereits Kinder haben, in der Pflege eingebunden sind, in Arbeitsverhältnissen stehen oder aus anderen Gründen zeitlich in Konflikte mit ihrem Studium geraten. Gerade asynchrone digitale Lernangebote wurden von diesen Studierenden positiv angenommen, da sie besser mit ihren Lebensumständen vereinbar sind. Besonders deutlich wird dies bei Studierenden, die aufgrund von physischen (Bewegung, Sinne) und psychischen Beeinträchtigungen einen ohnehin starken Bedarf an barrierefreien Studienmöglichkeiten haben.

So macht eine Untersuchung der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Beck 2020) deutlich, dass die Digitalisierung u.a. die Studienbedingungen von Menschen mit Beeinträchtigungen verbessern. 59 % gaben an, dass es „im Vergleich zu den Studienbedingungen vor den Corona-Maßnahmen gut oder besser geht“ (ebd., S. 13).<sup>4</sup> Vor allem wurden die positiven Wirkungen asynchroner Lehrangebote, nämlich „Flexibilität und Zeitersparnis“ sowie „das Wegfallen der An- und Abreisewege zur Universität“, betont (ebd., S. 17).<sup>5</sup> Dies sollte Anlass zu Überlegungen sein, die über die aktuelle Corona-Krise hinausreichen. Daher sollen abschließend Argumente ins Feld geführt werden, die die Frage nach dem generellen Angebot, vor allem

---

<sup>4</sup> Die Befragung von Beck (2020) zeigt, dass es einen gewissen Anteil der Studierenden gibt, deren Wohlbefinden schlechter ist als vor der Pandemie. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass dies nicht nur mit studiumsbezogenen Gründen zusammenhängt, sondern generell mit Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung wie etwa eingeschränkte Sozialkontakte: „Problematisiert wird v.a. die durch die Maßnahmen entstandene Isolation und Einsamkeit, welche sich bei einigen Studierenden negativ auf die psychische Gesundheit auswirken.“ (Beck 2020, 18) Insofern können diese Faktoren nicht gegeneinander aufgerechnet werden, da die studiumsbezogenen Vorteile digitaler Medien auch weiter bestehen, wenn die allgemein pandemiebedingten Maßnahmen gelockert werden oder ganz wegfallen.

<sup>5</sup> Allerdings ist hier anzumerken, dass asynchrone Lehre natürlich nicht per se schon die Studiensituation von Menschen mit Beeinträchtigungen verbesserte. Der Aspekt der „Barrierefreiheit“ ist, wie Rustemeier/Grimminger/Voß-Nakkour (vgl. 2019) deutlich gemacht haben, zunächst zwar immer auch ein technisches Problem, vor allem aber die „Kombination aus Sensibilisierung, Weiterbildung, Austausch, Zusammenarbeit, Netzwerken und hochschulinterne Überprüfungs- bzw. hochschulexterne Kontrollinstitutionen könnte ein geeignetes Mittel sein, um digitale Barrierefreiheit wirksam an den Hochschulen umzusetzen“ (ebd., 31). Erst dieses Paket würde den Weg zu einer inklusiven „Hochschule für alle“ (ebd.) ebnet. Zu den institutionalisierten Voraussetzungen einer barrierefreien Hochschullehre vgl. Walgenbach und Körner (vgl. 2020), aus forschungs- und zugleich praxiskonzeptioneller Perspektive vgl. Brinda et al. (vgl. 2020).

dem Angebotsumfang, an digitaler, asynchroner Lehre aus dem Niveau der individuellen Präferenz auf das Niveau einer sozialetischen Gebotenheit hebt. Dazu müssen wir im Folgenden etwas moralphilosophisch ausholen.

### **Sozialetische Überlegungen zur (Postcorona-) Lehre**

Die vorgestellte, von den Studierenden geäußerte bedingte Präferenz von Online-Lehrformaten, insbesondere in asynchroner Form, ist aus ethischer Perspektive erst einmal als eine Wertung einer bestimmten Personengruppe hinsichtlich eines bestimmten Sachverhalts zu sehen. Sollen diese als normative Forderungen allgemein vertreten werden, so ist weitere Begründungsarbeit zu leisten. In dieser müssten Gründe benannt werden, „die unabhängig von subjektiven Präferenzen, Gruppenzugehörigkeiten, Rahmenbedingungen, Weltanschauungen, politischen Vorgaben und Konventionen als gute Gründe verteidigt werden können“ (Brosow 2020, S. 75).

Um die damit geforderten Abstraktionsleistungen (nach-)vollziehen zu können, entwickelte John Rawls ein Gedankenexperiment, den sogenannten *Urzustand* („original position“, Rawls 1999, S. 11). Im Kontext seiner Gerechtigkeitstheorie handelt es sich dabei um eine hypothetische und nichthistorische, vorgesellschaftliche Situation (vgl. Rawls 2014, S. 41ff.), in der freie und vernünftige Menschen gemeinsam regeln, „wie die Gründungsurkunde ihrer Gesellschaft aussehen soll“ (Rawls 1979, S. 28). Das heißt, welche Grundsätze für ihr gesellschaftliches Miteinander leitend sein sollen. Das Besondere am Rawls'schen „Urzustand“ ist, dass die Wahl der Grundsätze in einer Situation der Unwissenheit, dem von Rawls so genannten *Schleier des Nichtwissens* („veil of ignorance“, Rawls, 1999, S. 11) erfolgt, in der „niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft“ (Rawls 1979, S. 29). Rawls nimmt sogar an, dass die entscheidenden „Parteien“ (also nicht individuelle Entscheider, sondern als Konstrukt angenommene Vertretungsinstanzen möglicher partikularer Interessen) ihre Vorstellungen vom Guten und ihre jeweiligen Neigungen nicht kennen. In einer solchen Situation geht Rawls davon aus, dass der Mensch als „rational egoist“<sup>6</sup> (Sidgwick 1893,

---

<sup>6</sup> Die vertragstheoretische Begründung von Gerechtigkeit mit dem Gedankenexperiment des „veil of ignorance“ wurde von der Moralphilosophin Martha Nussbaum stark kritisiert (vgl. v.a. Nussbaum 2006, 2010). Nussbaum zufolge ist die bei Rawls postulierte Rechtfertigung eines Gesellschaftsvertrags angesichts gegenseitiger Vorteile, die von Parteien mit durchschnittlichen geistigen und körperlichen Fähigkeiten in einem Gedankenexperiment geleistet würde, fraglich. Es würden – so ihre Kritik – bereits in der Konstruktion des Gedankenexperiments, die auf der Frage aufbaut „Welche gesellschaftliche Ordnung würde ich akzeptieren, wenn ich nicht wüsste welche Position ich in dieser Gesellschaft einnehme, ich aber von geistig und körperlich durchschnittlichen Fähigkeiten ausgehe?“, Vorannahmen getroffen, die behinderte Menschen systematisch ausschließen (vgl. Nussbaum 2010, S. 35). Diese Kritik, ohne sie hier im Detail behandeln zu können, fragt auf einer *epistemischen* Ebene nach den konkreten Charakteristika der in der „original position“ entscheidenden „parties“. Nussbaum zielt dabei auf die starke Rationalität der Entscheidungen der parties – und damit, so die These Nussbaums – exkludiere die Theorie Rawls' z. B. kognitiv eingeschränkte Menschen. Rawls' Gedankenexperiment muss aber auf einer *epistemologischen* Ebene angesiedelt werden, d.h. Rawls formuliert in der Tradition Kants die *denknotwendig* vorauszusetzenden Bedingungen einer rationalen Wahl von Grundsätzen. Dabei bleibt es für Rawls irrelevant, ob diejenigen Menschen, auf die diese Grundsätze dann anzuwenden wären, selbst zu einer solchen Wahl fähig wären.

S. 43) Grundsätze wählen würde, die allen Mitgliedern der zu planenden Gesellschaft zugutekommen würden, egal, welche Position sie später einnehmen. Denn jeder könnte sich am Ende in jeder Situation wiederfinden. Das Ergebnis, so seine Einschätzung, wäre, dass die Menschen sich auf zwei Grundsätze einigen würden, die für eine faire Gestaltung der Gesellschaft notwendig sind: „einmal die Gleichheit der Grundrechte und -pflichten; zum anderen den Grundsatz, daß [sic!] soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, etwa verschiedener Reichtum oder verschiedene Macht, nur dann gerecht sind, wenn sich aus ihnen Vorteile für jedermann ergeben, insbesondere für die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft“ (Rawls 1979, S. 31f.).

Aus diesem zweiten Prinzip folgt das sogenannte „maximin criterion“ (Rawls 1999, S. 72). Die *Veränderung* gesellschaftlicher Verteilungen (ob nun ökonomisch oder von Partizipationsmöglichkeiten) ist nur dann allgemein akzeptabel, wenn durch die Veränderung beim schwächsten Mitglied der Gesellschaft keine Verschlechterung eintritt: „The intuitive idea is that the social order is not to establish and secure the more attractive prospects of those better off unless doing so is to the advantage of those less fortunate“ (ebd., S. 65). Diese Verteilungsregel ist unter dem *veil of ignorance* akzeptabel, solange und gerade, weil die Beteiligten keine Kenntnis von ihrer gesellschaftlichen Situation haben – oder eben diskurspraktisch sich nicht auf diesen Status beziehen können.

Dieses Gedankenexperiment von John Rawls wollen wir aufgreifen, um normative Überlegungen zur Ausgestaltung der universitären bisherigen und der Postcorona-Lehre anzustellen. Es geht Rawls insbesondere darum, ein Hilfskonstrukt zur Verfügung zu stellen, um den moralischen Standpunkt einnehmen zu können – und zwar hinsichtlich Gestaltungsfragen von Institutionen. Überträgt man die Idee des *Urzustands* und des *Schleiers des Nichtwissens* nun auf die Institution Hochschule, so müsste man die Frage stellen, wie die zukünftigen Personen, die dort arbeiten, lehren und studieren, diese Institution gestalten würden, wenn sie nicht wüssten, welche Rolle sie einnehmen würden und welche besonderen Eigenschaften, sozialen Umstände usw. ihr Leben bestimmen würden. Es geht dabei um nichts weniger als um die faire Verteilung von *Bildungschancen*. Wenngleich diese Überlegungen natürlich alle Personen an Hochschulen einschließen, fokussieren wir uns hier vor allem auf die Studierenden bzw. auf die Regeln, die, basierend auf den beiden Grundsätzen der *fairness* (Rawls 1999, S. 3), in diesem universitätsbezogenen Rawls'schen Gedankenexperiment hinsichtlich der Studierenden beschlossen würden – und hierfür spielen die vorgestellten empirischen Erkenntnisse eine wichtige Rolle.

Auf die Frage nach fairen Bildungschancen angewandt, bedeutet das Rawls'sche Gedankenexperiment, dass die Parteien dieses Diskurses in der *original position* nur jene bildungspolitischen Regelungen akzeptieren werden, die ihnen auch den fairen Zugang zu Bildung ermöglichen. Die Regulierung des Bildungssystems zugunsten einer Bildungsvoraussetzung wie der uneingeschränkten räumlichen und zeitlichen, physischen und psychischen Präsenz am Bildungsort Hochschule käme mit dem *maximin criterion* in Konflikt, denn die am meisten durch ihre soziale und kulturelle Herkunft, körperliche sowie mentale Einschränkungen benachteiligten Gruppen würden durch diese Regulierung keinen „advantage of those less fortunate“ erfahren, sondern eine zusätzliche Erschwernis. Denn da in einer entwickelten demokratischen Gesellschaft Bildungsteilhabe Grundbestandteil eines gelingenden Lebens ist,

stellt die Verschlechterung der Bildungsteilhabe eine unfaire Benachteiligung dar.

Wenn es für jede Person möglich wäre, dass sie im Studium über das Studium hinausgehende Verpflichtungen hat (z. B. weil sie Kinder hat, in der Pflege von Angehörige eingebunden ist oder das Studium und den Unterhalt eigenständig verdienen muss und damit in Arbeitsverhältnissen steht oder aus anderen Gründen zeitlich in Konflikte mit dem Studium geraten kann), dann hätte dies einen Einfluss darauf, welchen Gestaltungsprinzipien die Lehre folgen müsste – zumindest solange in der Situation des Unwissens für keine Person entscheidbar wäre, unter welchen Bedingungen sie Teil der Hochschule ist.

Sicherlich würden sich viele Personen für große Teile klassischer Präsenzlehre aussprechen, da sowohl Studierende wie Lehrende diese bevorzugen und es einige Nachteile mit sich bringt, völlig auf digitale Lehre umzustellen. Jedoch würde ebenfalls, weil jede Person potentiell die angesprochenen weiteren Verpflichtungen haben könnte, aus Klugheitsgründen ein gewisser Teil auf fest verankerte, digitale Lernangebote bestehen, auch und vor allem asynchrone, da diese besser mit den genannten Lebensumständen vereinbar sind und die dadurch entstehenden Konflikte und Probleme erst gar nicht aufträten oder gelöst werden können.

Diese Überlegungen machen auch deutlich, warum der Bezug auf die oben genannten Ergebnisse aus den verschiedenen Befragungen von Studierenden unter Corona-Bedingungen hilfreich und entscheidungssichernd ist. Die *besondere* Situation der Hochschullehre in der Pandemie erlaubt eine erfahrungsgestützte *allgemeine* Betrachtung von Hochschullehre, nicht nur für Menschen mit sozialen, physischen und psychischen Beeinträchtigungen, sondern im Sinne einer umfassenden Inklusion als Teilhabemöglichkeit für jeden, unabhängig von den persönlichen Voraussetzungen (vgl. Saalfrank/Zierer 2017, S. 35). Es gibt daher intersubjektiv teilbare Gründe dafür, dass folgender *hochschuldidaktischer Fairness-Grundsatz* als lehrgestaltungsleitend implementiert werden sollte, um eine für alle fair gestaltete Hochschule besuchen und sich dort bilden zu können: *So viel Präsenzlehre wie möglich, dabei und prioritär so viel digitale, asynchrone Lehre wie nötig, um einschränkende Lebens- und Studienbedingungen im Sinne einer umfassenden Inklusion auszugleichen.*

Wie wäre nun diese Bildungsteilhabe genauer zu denken? Traditionell wird ein gelingendes Leben an bestimmten Kompetenzen oder Gütern festgemacht. Unter dem *veil of ignorance* wird sich jede *party* fragen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um überhaupt erst einmal solche Kompetenzen und somit Güter zu erlangen. Damit zeigt sich, dass sich unter dem *veil of ignorance* des Rawls'chen Gedankenexperiments die in Bildungsinstitutionen wie der Hochschule aneigenbaren Kompetenzen als Bedingungen zweiter Ordnung erweisen: Sie sind selbst abhängig von spezifischen Bedingungen, diese Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubilden.

Im „Befähigungsansatz“ oder *Capabilities Approach* von Martha Nussbaum (2000) wird genau diese Bedingtheit des Kompetenzanspruchs reflektiert. Sie fasst dabei diese Bedingungen der Realisierung von Chancen als „capabilities“ (ebd., S. 70). Nussbaum betont dabei den ethischen Anspruch auf die Bereitstellung spezifischer Befähigungen oder Realisierungsmöglichkeiten grundlegender menschlicher Bedürfnisse, die als Summe dann ein gelingendes Leben ausmachen oder, spezifisch auf unsere Thematik zugespitzt, die als Voraussetzungen und Bedingungen einer inklusiven Bildungsbeteiligung gelten.

Konkrete Kompetenzen, bei Nussbaum als „functioning“ (Nussbaum 2000, S. 86) bezeichnet, sind für das Individuum zwar für die Realisierung des eigenen Gelingens maßgeblich, als ethisches Konzept geht es ihr jedoch um eine grundlegende „*human equality*“ (ebd.), deren *capabilities* institutionell zu sichern sind. Diese Rahmenbedingungen sind individueller wie auch sozialer Art. Sie sind abhängig von dem, was jede Person selbst an Ressourcen mitbringt, und davon, was ihr in der jeweiligen Situation ermöglicht wird. Politisch und damit pädagogisch wird die Bereitstellung von *capabilities* zur Zielnorm, noch vor bzw. begründend für Kompetenzen – diese Zielnorm wird damit zu einer Forderung, deren Realisierung nicht nur am Individuum ansetzt, sondern auch *politisch* an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die maßgeblich sind für die Realisierungsbedingungen individueller Weltaneignung („Bildung“) und damit den Erwerb von Kompetenzen, hier der universitären Bildungsteilhabe.

Martha Nussbaum beschreibt in verschiedenen Publikationen (z. B. 2000, 2007) die zehn maßgebenden *capabilities* als Teil der Menschenrechte.<sup>7</sup> Diese *capabilities* oder Befähigungen sind sehr allgemein gehalten, sie heben nicht auf konkrete politische Handlungsformen ab, sondern bleiben auf einer Abstraktionsebene im doppelten Sinne: Abstrakt, weil sie die Voraussetzungen von konkreten Kompetenzen bilden, aber auch abstrakt, weil sie nach den humanen Lebensvollzügen fragen, die durch die Kompetenzen realisiert werden sollen. Für unseren Kontext sind vor allem die folgenden drei *capabilities* maßgebend: Zunächst die Befähigung *Senses, Imagination, and Thought*,<sup>8</sup> in der Bildung nicht nur als Können und Wissen vorgestellt wird, sondern zugleich als Ermöglichung von Erleben und Handeln sowie die freie Meinungsäußerung, also die Artikulation der erlangten Erkenntnisse und Einsichten. Sodann ist die Befähigung *Affiliation*<sup>9</sup> zu beachten, die auf die Ermächtigung zur sozialen Kommunikation und Interaktion abhebt. Hier erhält die Rede von einer ICT-Kompetenz besondere Bedeutung, denn die Befähigung zu Kommunikation und Interaktion ist nicht nur nicht *statt*, sondern zum Teil auch allein *durch* Digitalisierung zu erreichen (vgl. Edler/Rath 2014; Edler 2021). Und schließlich ist noch die Befähigung *Control over One's Environment*<sup>10</sup> zu nennen. Politische Partizipation ist auch eine Frage der Bildung sowie der kommunikativen Ressourcen (vgl. Marci-Boehncke 2019; Rath 2020). Hier wird die Wendung des *Capabilities Approach*

---

<sup>7</sup> 1. Life, 2. Bodily Health, 3. Bodily Integrity, 4. Senses, Imagination, and Thought, 5. Emotions, 6. Practical Reason, 7. Affiliation, 8. Other Species, 9. Play, 10. Control over One's Environment (vgl. Nussbaum 2007, S. 23–24).

<sup>8</sup> “Being able to use the senses, to imagine, think, and to reason – and to do these things in a ‘truly human’ way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training. Being able to use imagination and thought in connection with experiencing and producing works and events of one’s own choice, religious, literary, musical, and so forth. Being able to use one’s mind in ways protected by guarantees of freedom of expression with respect to both political and artistic speech, and freedom of religious exercise. Being able to have pleasurable experiences and to avoid non-beneficial pain.” (Nussbaum 2007, S. 23)

<sup>9</sup> “Being able to live with and toward others, to recognize and show concern for other human beings, to engage in various forms of social interaction; to be able to imagine the situation of another. (Protecting this capability means protecting institutions that constitute and nourish such forms of affiliation, and also protecting the freedom of assembly and political speech.)” (ebd.).

<sup>10</sup> „A. *Political*. Being able to participate effectively in political choices that govern one’s life; having the right of political participation and protections of free speech and association.” (ebd., S. 24)

im Gegensatz zu einem Kompetenzkonzept deutlich, das Bildungschancen verkürzt als Kompetenzerwerbsangebot denkt und nicht nach den Bedingungen fragt, die Menschen überhaupt erst befähigen, diese Angebote zu nutzen. Es geht also bei Nussbaum um die Lebenspraxis des Menschen und die Befähigungen, die er braucht, um diese Praxis zu leisten. Hochschuldidaktische Lehrformen sind daher kein Selbstzweck, sondern sie stehen unter den sehr viel umfassenderen Zielvorgaben der Sinnsetzung, der Konzeptionalität, Sozialität und politischen Partizipation des gesellschaftlichen Auftrags, Bildungsteilhabe zu ermöglichen.

Daraus folgt, dass die vorcoronäre „herkömmliche“ Lehre (die hauptsächlich analog und, wenn digital, dann vorrangig synchron stattfand), sofern sie als die alleinige oder auch nur als prioritäre hochschuldidaktische Form angesehen wird, sozialetisch defizitär ist. Denn gegenüber bestimmbareren Studierendengruppen und deren Lebens- und Studenumständen war und ist sie blind. Wenn diese Umstände nun aber zum einen bekannt sind und die digitale Lehre zum anderen Befähigungen ermöglicht, den studiumsrelevanten Benachteiligungen Abhilfe zu schaffen, dann sollten – wie wir nun sagen können, von Studierenden gewünscht *und* sozialetisch gefordert – digitale Lernangebote, vor allem asynchrone, fester Bestandteil der Postcorona-Lehre werden. „Sollen“ darf hier nicht als Schwundstufe des Müssens missverstanden werden. Vielmehr ist es das Sollen des Gesollten, das als „sittliche Pflicht“ (Kant) argumentativ unabweisbar und daher die unmittelbar einsichtige Selbstaufforderung aller Beteiligten und vor allem aller Entscheidenden darstellt.

Natürlich ist damit nur so viel gewonnen, dass die Einrichtung asynchroner digitaler Lehre unabweislich ist. Was dies dann konkret bedeutet, ist immer noch offen. So ist das Verhältnis von analoger, digital-synchroner und digital-asynchroner Lehre im Sinne des *hochschuldidaktischen Fairness-Grundsatzes* zu klären – diskursiv und unter Berücksichtigung aller betroffenen Gruppen, aber *nicht* im Sinne eines pseudodemokratischen Majoritätsprinzips. Es führt kein Weg hinter den Sollensanspruch auf digitale-asynchrone Lehre zurück.<sup>11</sup>

### **Plädoyer für ein *digital backbone* in der Postcorona-Lehre**

Die Realisierung kann, wie immer, wenn es um die Umsetzung abstrakter ethischer Forderungen in konkrete Handlungen und Regelungen geht, in unterschiedlicher Form geschehen. Am Institut für Philosophie der PH Ludwigsburg wird dies in der Postcorona-Lehre mit einem *digital backbone* umgesetzt. In Zukunft (also auch in Postcorona-Semestern) wird ein Drittel der Lehre standardmäßig digital synchron und/oder asynchron durchgeführt werden bzw. können die Veranstaltungen entweder synchron besucht *oder* im digitalen asynchronen Modus absolviert werden. Dies umfasst dabei sowohl die grundlegenden Einführungsveranstaltungen als auch einen gewissen Teil an weiterführenden Veranstaltungen im Studium. Ziel ist es, mit dem Konzept des *digital backbone* sicher zu stellen, dass in jedem einzelnen

---

<sup>11</sup> Dabei ist zu beachten, dass sich der Workload dieses Studienmodus mit dem eines nichtdigitalen Seminars decken sollte. Denn, wie Greimel-Fuhrmann et al. (vgl. 2021, S. 99) in einer Interviewstudie herausfanden, es „herrscht bei allen befragten Personen Konsens über den erhöhten Workload“ in den coronabedingten Digitalsemestern. Die positiven Effekte der flexiblen Arbeitsweise dürfen also nicht durch eine Überlastung ausgehebelt werden.

Studien-Modul der vom Fach Philosophie zu verantwortenden Studiengänge immer mindestens eine digitale Lehrveranstaltung besucht werden kann. So sollen vor allem Studierende mit den oben genannten erschwerenden Lebens- und Studierumständen die Möglichkeit haben, sich sowohl die Grundlagen als auch darauf aufbauende Inhalte durch digitale Lernangebote aneignen zu können. Zugleich flexibilisiert dieses Konzept zumindest tendenziell die generelle Studierbarkeit, denn diese Veranstaltungen bieten natürlich allen Studierenden die Möglichkeit, ganz oder teilweise Studienangebote eigenbestimmt, im Rahmen der je eigenen Ressourcen, Lernformen und Lernstile zeitsouverän wahrzunehmen. Nicht zuletzt erhöht eine solche verselbständigte Digitalisierung der Lehre als Normalfall auch *learning-by-doing* die digitale „Grundbildung Medien“ (vgl. Fries/Kommer 2015) von angehenden Lehrkräften. Sie stellt generell eine ethische Professionalitätsnorm für Lehrkräfte dar (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2019) und ist für die Ethik-Lehrkräfteausbildung in Ludwigsburg seit geraumer Zeit schon curricular verankertes Ziel (vgl. Rath 2014b; Rath/Köberer 2014).

Ein Ziel des hier Dargelegten ist es, auch andere Hochschullehrende zu überzeugen, den eigenen Lehrbetrieb vor dem Hintergrund des hochschuldidaktisch-ethischen Gedankenexperiments neu, und das heißt digital(er), zu gestalten. Doch gelingt dies nicht allein, die sozial- und nicht (nur) individuelle ethische Forderung des *hochschuldidaktischen Fairness-Grundsatzes* muss möglichst vom ganzen Lehrkörper eines Faches als geboten anerkannt und umgesetzt werden. Ebenso müssen die Hochschulen als Institutionen die notwendigen Rahmenbedingungen hierfür schaffen. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sind diese Möglichkeiten gegeben. Nun kommt es darauf an, diese auch zu nutzen.

## Literatur

- Adam-Gutsch, Dörte/Paschel, Felix/Ophardt, Diemut/Huck, Jana (2021): Studieren im Corona-Online-Semester. Bericht zur Befragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin im Sommersemester 2020. Berlin: Technische Universität Berlin. URL: [dx.doi.org/10.14279/depositononce-11343](https://dx.doi.org/10.14279/depositononce-11343) (28.07.2021).
- Aristovnik, Aleksander/Keržič, Damijana/Ravšelj, Dejan/Tomažević, Nina/Umek, Lan (2020): Impacts of the covid-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. In: Sustainability, Bd. 12, H. 20, p. 8438. URL: [doi.org/10.3390/su12208438](https://doi.org/10.3390/su12208438) (28.07.2021).
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (Hrsg.) (2013): Themenheft „Medialer Habitus“. Medienimpulse, Bd. 51, H. 4. URL: [doi.org/10.21243/mi-04-13-02](https://doi.org/10.21243/mi-04-13-02) (28.07.2021).
- Beck, Lea (2020): Barrierefrei Studieren in Zeiten von Corona. Umfrage zur aktuellen Lage im digitalen Semester für Studierende mit Beeinträchtigungen. SoSe 2020. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. URL: [hu-berlin.de/de/studium/barrierefrei/lehrendeundmitarbeiter/umfrage-broschuere-28-1-2021\\_barrierefrei.pdf](https://hu-berlin.de/de/studium/barrierefrei/lehrendeundmitarbeiter/umfrage-broschuere-28-1-2021_barrierefrei.pdf) (28.07.2021).
- Berghoff, Sonja/Horstmann, Nina/Hüsch, Marc/Müller, Kathrin (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. In: CHE-Impulse Nr. 3. Gütersloh: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. URL: [che.de/download/studium-lehre-corona/](https://che.de/download/studium-lehre-corona/) (28.07.2021).
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breitenbach, Andrea (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg. URL: [nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212740](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212740) (28.07.2021).
- Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2020): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In: Knaus, Thomas/Merz, Olga (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (FraMediale, 7). München: kopaed, S. 157–167. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-221179](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221179) (28.07.2021).
- Brosow, Frank (2020): Die DNA des Philosophierens. Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP-Mind-Theory. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 2, S. 64–81.
- Delere, Malte/Höfer-Lück, Hanna/Marci-Boehncke, Gudrun/Vogel, Tatjana (2021): Analog vs. Digital Spaces – How University Lecturers Evaluate Possibilities for Pre-Service Teachers Education within the Corona-Pandemic. INTED 2021 Proceedings, pp. 3425–3432. URL: [10.21125/inted.2021.0713](https://doi.org/10.21125/inted.2021.0713). URL: [researchgate.net/publication/348415904\\_analog\\_vs\\_digital\\_spaces\\_how\\_university\\_lecturers\\_evaluate\\_possibilities\\_for\\_pre-service\\_teachers\\_education\\_within\\_the\\_corona-pandemic](https://www.researchgate.net/publication/348415904_analog_vs_digital_spaces_how_university_lecturers_evaluate_possibilities_for_pre-service_teachers_education_within_the_corona-pandemic) (28.07.2021).
- Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (2020): Ergebnisse einer trinationalen Umfrage unter Studierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihren Erfahrungen mit der Online-Lehre des Sommersemesters 2020. URL: [opus.hs-furtwangen.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sort-field/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/trinationalen/docId/6737](https://opus.hs-furtwangen.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sort-field/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/trinationalen/docId/6737) (28.07.2021).
- Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (2021): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden: Springer VS.
- Edler, Cordula (2021): e-Inclusion – Inklusive-Partizipative Forschung und Entwicklung, User-Centred Design und Empowerment. Orientierungen für einen Ansatz der Forschung und Entwicklung (F&E) gemeinsam mit Menschen mit kognitiven Behinderungen. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. URL: [nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-7246](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-7246) (28.07.2021).
- Edler, Cordula/Rath, Matthias (2014): People with learning disabilities using the iPad as a communication tool – conditions and impact with regard to e-inclusion. In: Miesenberger, Klaus/Fels, Deborah/Archambault, Dominique/Penaz, Petr/Zagler, Wolfgang (Eds.): Computers Helping People with Special Needs. 14th International Conference, ICCHP 2014, Paris, France, July 9-11, 2014, Proceedings, Part I. Wiesbaden: Springer VS, pp. 177–180.
- Feucht, Tabea/Pistel, Kirsten-Heike/Reif, Cedric/Arnold, Henrike (2020): Die komplexen Auswirkungen des „Corona-Semesters“ auf die Lehre. Die Ergebnisse der Umfrage des Studierendenrates der Universität Heidelberg. In: HINT – Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching, Bd. 1, H. 1, S. 105–119, URL: [doi.org/10.11588/hint.2020.1.77694](https://doi.org/10.11588/hint.2020.1.77694) (28.07.2021).
- Frailon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Duckworth, Daniel (2019): Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018, International Report. Amsterdam: IEA. URL: [iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world](https://iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world) (28.07.2021).
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. Medienimpulse,

- Bd. 51, H. 4. URL: [doi.org/10.21243/mi-04-13-04](https://doi.org/10.21243/mi-04-13-04) (28.07.2021).
- Fries, Rüdiger/Kommer, Sven (2015): Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte. In: Medienimpulse, Bd. 53, H. 2. URL: [doi.org/10.21243/mi-02-15-16](https://doi.org/10.21243/mi-02-15-16) (28.07.2021).
- Greimel-Fuhrmann, Bettina/Riess, Julia/Loibl, Tim/Schuster, Susanne (2021): Lehren aus der Distanzlehre ziehen – eine Interviewstudie zur Distanzlehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. In: Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (Hrsg.): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–103.
- Handke, Jürgen (2020): Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und medien-gerechte Lehre. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Tectum.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: [hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf) (28.07.2021).
- Höfer-Lück, Hanna/Delere, Malte/Vogel, Tatjana (2020): Changing Practices and Self-Reflection? Implications of the Corona Crisis Regarding Private and Professional Digital Media Use of Pre-Service Teachers. In: EDULEARN 2020 Proceedings, S. 7319–7327. URL: [10.21125/edulearn.2020.1873](https://10.21125/edulearn.2020.1873). (28.07.2021).
- Höhne, Thomas (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–284. URL: [10.1007/978-3-531-18669-6\\_14](https://10.1007/978-3-531-18669-6_14).
- Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie, hrsg. v. Matthias Rath, und Gudrun Marci-Boehncke. Weinheim: Beltz.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist. In: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–177.
- Kontovourki, Stavroula/Garoufallou, Emmanouel/Ivarsson, Lena/Klein, Michael/Korkeamaki, Riitta-Liisa/Koutsomiha, Damiana/Marci-Boehncke, Gudrun/Tafa, Eufimia/Virkus, Sirje (2016): Digital Literacy in the Early Years: Practices in Formal Settings, Teacher Education, and the Role of Informal Learning Spaces: A Review of the Literature. COST ACTION IS1410. URL: [digitaleu.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-March-2017-v2.pdf](https://digitaleu.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-March-2017-v2.pdf) (28.07.2021)
- LLVO Baden-Württemberg: Verordnung des Wissenschaftsministeriums über die Lehrverpflichtungen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und der Dualen Hochschule (Lehrverpflichtungsverordnung - LVVO) vom 3. September 2016. GBl. 2016, 552. URL: [landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-LVerpflVBW2016rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true](https://landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-LVerpflVBW2016rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true) (28.07.2021).
- Lörz, Markus/Marczuk, Anna/Zimmer, Lena/Multrus, Frank/Buchholz, Sandra (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. Fast 25.000 Studierende aus ganz Deutschland schildern ihre Erfahrungen im digitalen Sommersemester 2020. In: DZHW.Brief 05/2020. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. URL: [doi.org/10.34878/2020.05.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief) (28.07.2021).
- Marci-Boehncke, Gudrun (2019): Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Über-

- legungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung. In: Stapf, Ingrid/Prinzig, Marlis/Köberer, Nina (Hrsg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Nomos: Baden-Baden, S. 315–334.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Delere, Malte (2018): Discussing Digital Media and Opening Eyes for Constructivist Learning Chances: A Qualitative Empirical Study about Pre-Service Teachers Beliefs and a Meta-Cognitive Reflection Tool for Education. In: ICERI 2018 Proceedings, S. 1980-1985. URL: [10.21125/iceri.2018.143](https://doi.org/10.21125/iceri.2018.143). (28.07.2021).
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2019): Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist. In: Holzmann, Katharina/Hug, Theo/Pallaver, Günther (Hrsg.): Das Ende der Vielfalt? Zur Diversität der Medien. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 85–100.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (i.V.): Learning Space Design. Eingereicht für ICERI 2021 Proceedings.
- Nansen, Bjørn (2020): A Touchscreen Media Habitus. In: Nansen, Bjørn (Ed.): Young Children and Mobile Media. Cham: Palgrave Macmillan. URL: [10.1007/978-3-030-49875-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49875-7_3) (28.07.2021).
- Nussbaum, Martha C. (2000): Women and Human Development. The Capabilities Approach. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2006): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2007): Human Rights and Human Capabilities. In: Harvard Human Rights Journal, Vol. 20, pp. 21–24.
- Nussbaum, Martha C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rath, Matthias (2010): Empirische Perspektiven. In: Schicha, Christian/Brosda, Carsten (Hrsg.): Handbuch Medienethik, Wiesbaden: Springer VS, S. 136–146. URL: [link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92248-5\\_9](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92248-5_9) (28.07.2021).
- Rath, Matthias (2014a): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Rath, Matthias (2014b): (Medien-) Ethik in der Grundbildung Medien. In: Onlinemagazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 17/2014, Themenausgabe „Grundbildung Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg“. URL: [doi.org/10.21240/lbzm/17/02](https://doi.org/10.21240/lbzm/17/02) (28.07.2021).
- Rath, Matthias (2019): Metaprozesse als *conditio humana* – Zur ethischen Potenz einer philosophischen Leerstelle. In: Krainer, Larissa/Litschka, Michael (Hrsg.): Der Mensch im digitalen Zeitalter: Ethische Fragen zum Einfluss von Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung auf die *conditio humana*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–29.
- Rath, Matthias (2020): „Kritische Medienkompetenz“ – Zur ethischen Überforderung einer allein pädagogischen Medienbildung. In: *Communicatio Socialis*, Bd. 53, H. 2, S. 148–157. URL: [10.5771/0010-3497-2020-2-148](https://doi.org/10.5771/0010-3497-2020-2-148).

- Rath, Matthias/Delere, Malte (2020): Media Skepticism as a Prejudice – Attitudes of German Prospective Teachers towards Digital Media. In: INTED 2020 Proceeding. URL: 10.21125/inted.2020.1582. (28.07.2021).
- Rath, Matthias/Köberer, Nina (2014): Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 255–269.
- Rath, Matthias/Tannrath, Michelle (2019): Teaching in digital societies as a topic of an ethically informed media pedagogy. In: EDULEARN19 Proceedings. S. 7507-7511. URL: 10.21125/edulearn.2019.1795. (28.07.2021).
- Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (1999): Theory of Justice. Revised Edition. Cambridge, Mass: The Belknap Press.
- Rawls, John (2014): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rustemeier, Lind/Grimminger, Sanja/Voß-Nakkour, Sarah (2019): Was benötigen Hochschulen, um digitale Barrierefreiheit als Teilhabemöglichkeit umzusetzen? In: Pinkwart, Niels/Konert, Johannes (Hrsg.): DELFI 2019. Die 17. Fachtagung Bildungstechnologien, Lecture Notes in Informatics (LNI). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 27–32. URL: 10.18420/delfi2019\_321 (28.07.2021).
- Saalfrank, Wolf-Thorsten/Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sidgwick, Henry (1893): The Methods of Ethics (fifth edition). London: MacMillan.
- Traus, Anna/Höffken, Katharina/Thomas, Severine/Mangold, Katharina/Schröer Wolfgang (2020): Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. URL: 10.18442/150 (28.07.2021).
- Walgenbach, Katharina/Körner, Nadja (2020): Inklusion–(k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Bd. 15, H. 3, S. 225–246. URL: [zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1414](http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1414) (28.07.2021).
- Weiß, Ralph (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, Andreas/Krotz Friedrich/Thomas Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–46. URL: 10.1007/978-3-531-91839-6\_3 (28.07.2021).
- Welling, Stefan/Averbeck, Ines (2013): Die Schule in der mediatisierten Welt. Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven. In: Karpa, Dietrich/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke (Hrsg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 196–206.
- Winde, Mathias/Werner, Said D./Gumbmann, Barbara/Hieronimus, Solveigh (2021): Hochschulen, Corona und jetzt? (Future Skills – Diskussionspapier 4). Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. URL: [stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt](http://stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt) (28.07.2021).
- Zapata-Cuervo, Natalia/Montes-Guerra, Maricela I./Shin, Hyejo Hailey/Jeong, Miyoung/Cho, Mi-Hea (2021): Students' psychological perceptions toward online learning engagement and outcomes during the covid-19 pandemic: a comparative analysis of students in three different countries. In: Journal of Hospitality & Tourism Education. URL: 10.1080/10963758.2021.1907195 (28.07.2021).
- Zawacki-Richter, Olaf (2020): The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. In: Human behavior and emerging technologies, Bd 3, H. 1, pp. 218–226.

URL: 10.1002/hbe2.238 (28.07.2021).

Zimmer, Lena M./Lörz, Markus/Marczuk, Anna (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. In: DZHW.Brief 02/2021. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. URL: 10.34878/2021.02.dzhw\_brief (28.07.2021).

Zwiefka, Natalie (2007): Medienhabitus – Über die Mediatisierung von Kindheit und Jugend. In: Zwiefka, Natalie (Hrsg.): Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet (Reihe: Internet Research, Bd. 28). Baden-Baden: Nomos, S. 29–33. URL: 10.5771/9783845214870 (28.07.2021).

### Informationen zu den Autoren



Prof. Dr. Dr. Matthias Rath ist Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; Leiter des Instituts für Philosophie, Leiter der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung und der Forschungsgruppe Medienethik sowie Vorsitzender des Interdisciplinary Media Ethics Center IMEC. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Medienethik und empirische Medienbildungsforschung.

rath@ph-ludwigsburg.de

Patrick Maisenhölder, M.A., ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und am Institut für Philosophie der Universität Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte sind digitale Medien und deren Nutzung in (philosophisch-ethischen) Bildungsprozessen.



patrick.maisenhoelder@ph-ludwigsburg.de

#### **Zitationshinweis:**

Rath, Matthias/Maisenhölder, Patrick (2021): Digitalisierung als Capability und Fairness – Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: [medienpaed-ludwigsburg.de/](https://medienpaed-ludwigsburg.de/)