

Haberer, Monika

Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften

Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 134-151. - (Medien in der Wissenschaft; 76)



Quellenangabe/ Reference:

Haberer, Monika: Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften - In: Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 134-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217297 - DOI: 10.25656/01:21729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217297>

<https://doi.org/10.25656/01:21729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

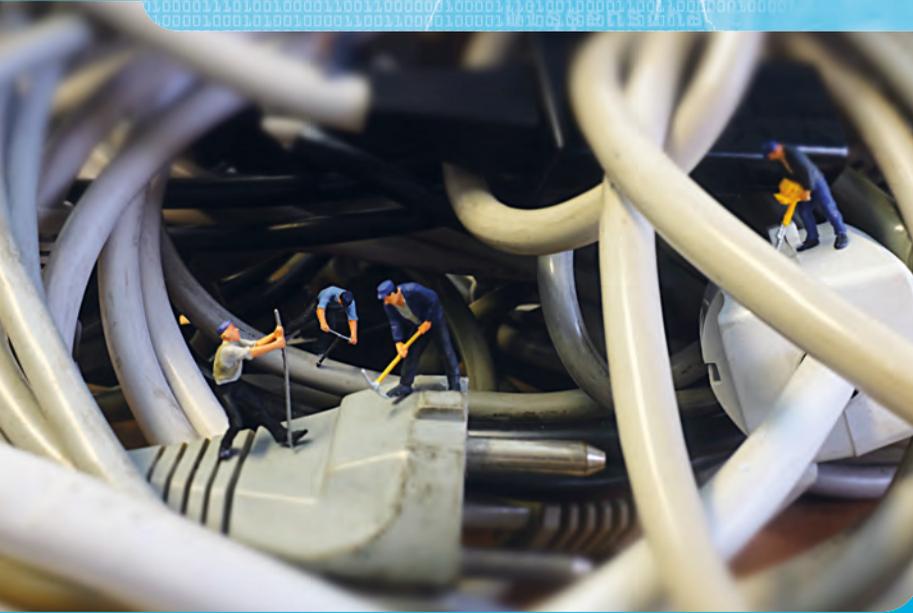
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hoffhues,
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen,
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven

Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues,
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen,
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven



Waxmann 2020
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 76

Print-ISBN 978-3-8309-4109-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9109-0
<https://doi.org/10.31244/9783830991090>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagabbildung: © Hans Krameritsch
Satz: Roger Stoddart, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Inhalt

<i>Thomas Köhler, Claudia Bremer, Jörg Hafer, Klaus Himpsl-Gutermann, Anne Thillosen und Jan Vanvinkenroye</i> Prolog: Was heißt ‚Medien in der Wissenschaft‘ im Kontext der Digitalisierung?	9
<i>Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen, Benno Volk und Klaus Wannemacher</i> Mythen, Realitäten und Perspektiven rund um Digitalisierung	12
<i>Sandra Hofhues und Mandy Schiefner-Rohs</i> Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung	23
1. Mythen	
1.1 Digital Natives	
<i>Ulrich Dittler und Christian Kreidl</i> Vom Mythos zur Realität: Lernenden-zentrierte Überlegungen zur Digitalisierung.....	40
<i>Anke Redecker</i> Vom quantified zum qualified self: Machbarkeitsmythen und Bildungschancen des Digitalen	55
<i>Filiz Aksoy, Sabrina Pensel und Sandra Hofhues</i> „Ja, wenn wir schon in diesem digitalen Zeitalter angekommen sind“ – Rekonstruktion studentischer Perspektiven auf Digitalisierung	69
1.2 Digital ist besser	
<i>Jörn Loviscach</i> Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich?.....	84
<i>Markus Deimann und Dennis Clausen</i> Digitales Bildungs-Pingpong: Ein Schreibgespräch	101
<i>Nina Grünberger, Reinhard Bauer und Hans Krameritsch</i> Kartographierung des Digitalen in der Bildung: Über den Versuch des Abbildens, Ordnen und (Neu-)Denkens eines umfassenden Digitalisierungsbegriffs.....	116
<i>Monika Haberer</i> Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften	134

Eva Seiler Schiedt

Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen
von Mythen der digitalen Lehrinnovation..... 152

1.3 Erfahrungsbericht

Martin Brämer, Nino Ferrin und Hauke Straehler-Pohl

Menschinen programmieren: Ein Erfahrungsbericht zur Ausbildung
von Handlungsträgerschaft 166

1.4 Minidramen (1. Akt)

Hans Krameritsch

Minidramen (1. Akt)..... 172

2. Realitäten

2.1 Medien und Technologien an Hochschulen

Jana Riedel

Neue Medien = Neue Lernkultur?
Verbreitung digital gestützter Lernszenarien an Hochschulen 178

Maren Lübcke und Klaus Wannemacher

Digitalisierung ohne Wandel?
Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals 194

Franca Cammann, Edith Hansmeier und Katharina Gottfried

Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre –
zentrale Tendenzen des aktuellen E-Learning-Einsatzes im Hochschulsektor..... 208

Sabine Fincke und Heinz-Dietrich Wuttke

Digitale Technologien bei der Gestaltung des BASIC-Lehrkonzeptes 226

Falk Scheidig

Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs
über Präsenz in Lehrveranstaltungen..... 243

2.2 Umgang mit Digitalisierung in akademischer Selbstverwaltung und Third Space

Christiane Arndt, Tina Ladwig, Stefanie Trümper und Sönke Knutzen

Gemeinsam lernen, gemeinsam handeln – Transferprozesse digitaler
Hochschulbildungskonzepte..... 262

Katrin Schulenburg und Barbara Getto
 Digitalisierung als Querschnittsaufgabe der Hochschulen..... 276

Simone Henze, Susanne Lippold, Judith Ricken und Peter Salden
 24 Konzepte – 1 Strategie?
 Zur Vielfalt von Digitalisierung an einer Volluniversität..... 286

2.3 Erfahrungsberichte

Daniel Handle-Pfeiffer und Josef Buchner
 Make IT Real: Technologie-unterstützte Hochschullehre
 als koOpERativer Entwicklungs- und Lernprozess 300

Anne Martin
 Studentische Bedürfnisse an die E-tutorielle Betreuung im Fernstudium
 Community-basierte Schnipsel aus einem Blogpost 303

Jonas Lilienthal und Clara Schroeder
 Kompetenzprofile für das digitale Zeitalter:
 Zwischen der Anpassung an veränderte Anforderungen
 und der Gestaltung von Veränderungsprozessen 306

André Epp
 Der Einfluss von QDA-Programmen auf den Forschungsgang –
 ein Erfahrungsbericht..... 309

2.4 Minidramen (2. Akt)

Hans Krameritsch
 Minidramen (2. Akt)..... 314

3. Perspektiven

3.1 Lehre von morgen

Kerstin Mayrberger
 Agilität als Motor für Transformationsprozesse in der
 Lehrentwicklung – Digitalisierung von Lehren und Lernen
 partizipativ gestalten, erproben und verankern 320

Uwe Elsholz und Rüdiger Wild
 Digital Dewey – Der Pragmatismus als Begründungsfolie
 pädagogischer Innovationen der Digitalisierung 338

3.2 Hochschule von morgen

Lars Schlenker

Die Neuerfindung des Campus – Digitalisierung als Chance für
die Hochschule als Lernraum 354

Marlene Miglbauer

digi.kompP, #digiPH und VPH, oder zwei ExpertInnen plaudern
aus ihren digitalen Hochschul-Nähkästchen..... 363

Ralph Müller

Digitalisierung – ja gut und dann? 372

Simone Rehm und Heiko Schulz

Digitalisierung durchdenken und gestalten:
Ein Plädoyer für strategisches Handeln 382

Heribert Schopf

Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen
und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und
„digitaler“ Bildung. Eine Provokation..... 401

3.3 Erfahrungsberichte

Jule Bäuning und Michael Marmann

Agile Lernsettings zur Entwicklung der Digital Literacy –
Agilität als Grundprinzip des Lernens für das 21. Jahrhundert? 416

Dorit Günther, Ulrike Arabella Günther, Kerstin Liesegang und Janina Grabow

Lernwelten 2030 – Zusammenstoß ungleicher Lernkulturen 433

3.4 Minidramen (3. Akt)

Hans Krameritsch

Minidramen (3. Akt)..... 438

4. Epiloge

Thomas Strasser

Mythen, Realitäten und Perspektiven: Ein Epilog 442

Peter Baumgartner und Reinhard Bauer

Multimedialer Epilog: Ein Video-Gespräch 454

Autorinnen und Autoren..... 454

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.) 469

Ergänzendes Material zu diesem Buch kann unter der Website:

<https://www.gmw-online.de/publikationen/digitalisierung-mythen-realitaeten-perspektiven/> abgerufen werden.

Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften

Zusammenfassung

Hochschulentwicklungsprozesse erfolgen im Zusammenspiel von wissenschaftlichen Impulsen, Umsetzungspraktiken und politischen Rahmenbedingungen, die ihrerseits gesellschaftlichen und politischen Transformationsprozessen Rechnung tragen und diese mitgestalten. Der Einsatz digitaler Medien in der Hochschulbildung wird seit über zwei Jahrzehnten praktiziert, auf verschiedenen Handlungsebenen diskutiert und in programmatischen bildungspolitischen Schriften und Verlautbarungen aufgegriffen. Der Beitrag analysiert ausgewählte Dokumente der letzten zwanzig Jahre mit Fokus auf die dort verwendeten Begrifflichkeiten und den damit verbundenen Konzepten und Zuschreibungen. Unter der Annahme einer Wechselwirkung zwischen politischer Steuerung und wissenschaftlicher Expertise geht der Beitrag der Frage nach, ob und inwiefern der Wandel der Begrifflichkeiten mit einer tatsächlichen Weiterentwicklung des bildungspolitischen Diskurses einhergeht.

1 Einführung

„Ist aber nicht das Vergessen eine nötige Voraussetzung jeder Entwicklung? Und ist es letztendlich nicht egal, welcher Begriff seitens der Politik, Wirtschaft und Presse verkürzt wird (und dadurch unverstanden bleibt)?“ (Knaus, 2016, S. 104).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den Aspekt des (möglichen) Vergessens, auf Verkürzungen und Wiederholungen in der diskursiven Praxis der Bildungspolitik. Mit der Etablierung des Internets im Alltag (Stalder, 2017, S. 92 ff.) hat auf hochschuldidaktischer und -politischer sowie bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Ebene die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit medial gestützten Formen des Lehrens und Lernens einen Aufschwung erfahren (Dallmann & Vollbrecht, 2014). Diese Entwicklung hat sich nicht nur in einer Fülle von wissenschaftlichen Publikationen und umsetzungspraktischen Handlungsempfehlungen manifestiert, sondern auch im bildungspolitischen Diskurs und daraus resultierenden staatlichen Förderprogrammen, die Einfluss auf hochschuldidaktische und -strategische Prozes-

se genommen haben. Die folgenden Ausführungen nehmen diesen Diskurs, insbesondere seine Ausprägung in programmatischen Verlautbarungen wie Strategiepapieren, Förderprogrammen, Gutachten von Arbeitsausschüssen und Expertenrunden in den Blick und zeichnen die Begriffsentwicklung nach. Darüber hinaus werden die mit den Begriffen verbundenen Zuschreibungen einer Analyse unterzogen. Die Einordnung und Beurteilung der Analyseergebnisse erfolgt vor dem Hintergrund einer Überblicksdarstellung der Begriffsentwicklung in den Geistes-, Kultur-, und Sozialwissenschaften. Diese Vorgehensweise erlaubt eine Einschätzung des Wechselverhältnisses zwischen wissenschaftlichem und politischem Diskurs.

2 Virtuelles Plastik? – Zum Digitalisierungsbegriff

Die technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben sukzessive Veränderungsprozesse mitgestaltet, beschleunigt und bedingt und das Verhältnis von virtuellen und physischen Interaktions- und Produktionsbereichen verändert (Augmented Reality, Internet der Dinge, Künstliche Intelligenz, Vernetzungspotentiale, Big Data). Die mediale, wissenschaftliche und gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die Wechselwirkung von wirtschaftlichen, (gesellschafts-)politischen, kulturellen und technologischen Faktoren des Wandels spiegelt sich in der Wahl von Begrifflichkeiten wider, die zur Beschreibung von aktuellen Entwicklungen und (prognostizierten) Veränderungsprozessen dienen. So erfährt der Begriff „Digitalisierung“ im deutschsprachigen Raum derzeit eine Konjunktur, die prägend für den öffentlichen Diskurs ist und den Prozess des Wandels – insbesondere in wirtschaftlichen Kontexten – in den Vordergrund rückt (Hess, 2016). Anfang der 2000er Jahre lag der Fokus des Begriffs des „Digitalen“ meist auf der Beschreibung technologischer Aspekte und Formate (z. B. Umwandlung analoger in digitale Formate). Seltener war die Begriffsverwendung mit einer gesellschaftlich-transformatorischen Dimension konnotiert, so in der Buchtitelübersetzung „Total digital [Being digital]“ (Negroponte, 1995), dem 1998 gegründeten Informations- und Publikationsportal www.politik-digital.de oder in Begriffen wie der „digital divide“.

„Digital(isierung)“ löst andere Termini, damit verbundene Vorstellungen, Konzepte und Zustandsbeschreibungen ab und erfüllt Kriterien, die nach Pörksen „Plastikwörter“ charakterisieren: „Sie ersetzen und verdrängen den Reichtum an Synonymen“ und „durch ihre wissenschaftlich autorisierte Objektivität und die ihr entsprechende Universalität lassen sie die älteren Wörter des Umgangs als ideologisch erscheinen“ (Pörksen, 2004, S. 118). Gleichzeitig ha-

ben sie den „Charakter von Metaphern“ (ebd.), die eine Brücke zwischen Wissenschaft und Alltagswelt schlagen.

Eine genaue Analyse, inwieweit der Begriff der „Digitalisierung“ den von Pörksen etablierten (dreißig!) Kriterien eines „Plastikworts“ entspricht, wäre Gegenstand eines eigenen Beitrags. Die Auswahl der hier genannten Dimensionen ist vor allem Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit einem Aspekt: dem Begriffswandel vor dem Hintergrund geistes- und sozialwissenschaftlicher Definitionsansätze in den letzten zwei Jahrzehnten. Eine solche Betrachtung ermöglicht einen Einblick in das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Sprachgebrauch.

2.1 Perspektiven der Sozial-, Kultur-, und Medienwissenschaften

Eine Annäherung an den begrifflichen Wandel kann auf Basis der definitiven Ansätze zu den Gegenständen und Konzepten und auf Basis der Zuschreibungen erfolgen, die in Gesellschaft und Wissenschaft mit den Gegenständen und Konzepten verbunden werden.

Um die Jahrtausendwende war der eher vage Begriff „Neue Medien“ (Schröter, 2013; Manovich, 2002) zur Beschreibung der Medienentwicklung allgegenwärtig, die definitivische Eingrenzung erfolgte in einer konkreten Abgrenzung zum Bestehenden (alt/neu) und in der Abgrenzung zur Materialität und Übertragungsmodalität (analog/digital).

Im medien- und kommunikationswissenschaftlichen Diskurs sind die Ansätze „Medialisierung“/„Mediatisierung“¹ und „Medialität“ zur Erforschung des Medienwandels und dessen gesellschaftlicher Implikationen präsent. Ähnlich wie „Digitalisierung“ und „Digitalität“ stellen sie einmal stärker die Prozesshaftigkeit und einmal stärker die Prozessergebnisse in den Vordergrund (Hug, 2012, S. 33 ff.; Birkner 2017). „Vieles, was inzwischen auch unter Digitalisierung rubriziert wird, bezieht sich auf den nach wie vor wachsenden Mediensektor“ (Kübler, 2018, S. 20), die genannten medien- und kommunikationswissenschaftlichen Termini zur Beschreibung der gesellschaftlichen Entwicklungen finden sich jedoch in der Alltagssprache nicht wieder. Zu den Herausstellungsmerkmalen, die im interdisziplinären Diskurs für die Wahl der Begrifflichkeiten angeführt werden, die „digital“ im Wortstamm beinhalten, gehören etwa Konvergenz, Adaptivität, Ubiquität, Referentialität und Algorithmität (Stalder, 2017, Knaus, 2016, S. 103; Schelhowe, 2018). Zentral ist auch der Aspekt der soziotechnischen Integration: „Digitalität verweist also auf his-

1 Zur Problematik „Mediatisierung“ im deutschen Sprachgebrauch im Vergleich zum englischen Begriff „mediatization“ vgl. Hug (2012, S. 33)

torisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure“ (Stalder, 2017, S. 18).

Der Wandel der Begrifflichkeiten und der mit den Begriffen verbundenen Konzepte und Beschreibungsdimensionen impliziert nicht nur inhaltliche Weiterentwicklungen, sondern auch Überlappungen und Kontinuitäten.

Während in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften bei den Beschreibungsversuchen von Konzepten und Gegenständen die Frage einer disziplinprägenden Wende – „mediatic turn“ oder „digital turn“ (Hug, 2012; Rusch, 2009) – diskutiert wird, haben sich aktuell im alltäglichen Sprachgebrauch Begriffe wie „digitaler Wandel“ oder „digitale Transformation“ etabliert, die den Umbruchscharakter zum Ausdruck bringen sollen.

Im Kontext sich wandelnder sozio-ökonomischer Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund sich medientechnologische Entwicklungen vollziehen und die sie gleichzeitig mitbestimmen, werden Konzepte auf wissenschaftlicher Ebene reflektiert, die gleichermaßen Eingang in den Alltagsdiskurs gefunden haben. Die wachsende Bedeutung der Wissensökonomie und die Verlagerung der Gewichtung von produktiven und kommunikativen Tätigkeiten im ökonomischen Gefüge (Stalder, 2017, S. 31 ff.) wurden mit Begriffen belegt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Fokus wissenschaftlicher Diskussionen standen und sich auf unterschiedliche Weise im Sprachgebrauch etabliert haben, z. B. „Wissengesellschaft“ (Lane, 1966; Bell, 1975; Bender, 2013), „Informationsgesellschaft“ (Nora & Minc, 1978) oder „Netzwerkgesellschaft“ (Castells, 2017).

Dieser große, hier grob skizzierte begrifflich-konzeptuelle Rahmen, bildet die Grundlage für den bildungswissenschaftlichen Diskurs, der sich auf Medienentwicklung und den Mediengebrauch in Lehr-Lern-Kontexten sowie die inhaltliche Weiterentwicklung von Inhalten und Curricula im Sinne der Medienbildung fokussiert.

2.2 Zum bildungswissenschaftlichen Diskurs: die Sache mit dem „E“

Nach ersten, auf psychologischen Erkenntnissen basierenden Umsetzungsversuchen im Bereich der „programmierten Unterweisung“ in den Human- und Sozialwissenschaften in den 1960er Jahren und Erfahrungen in der Konzeption und Umsetzungen von Funk- und Tele-Lehr-Lernangeboten im Fern- und Weiterbildungssektor (Nittel, 2010; Dallmann & Vollbrecht, 2014) hat sich zunächst ein Begriffswandel vollzogen, der technologischen Entwicklungen (PC, Internet) und pädagogischen Ansätzen gleichermaßen Rechnung trug. Dall-

mann und Vollbrecht (2014, S. 32) zeigen am Beispiel der Titelanpassungen des Standardwerks von Issing und Klimsa zwischen 1995 und 2009, die „Abkehr von der Sichtweise, in der das Internet vorrangig als Informationsquelle gesehen wurde, und die Hinwendung zu einer die Kommunikationsaspekte integrierenden Vorstellung, die auch anspruchsvollere Lernkonzepte ermöglichte“.

Gleichzeitig waren seit den 1990er Jahren Termini im bildungswissenschaftlichen Diskurs im Gebrauch, die der Fülle von Konzepten, Szenarien und Formaten, die mit Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernkontexten unterstützt und ermöglicht wurden, entsprachen. Die Fokussierung auf „E-Learning“ als Begriff, der „alles umgreift, was gegenwärtig (aber auch früher) auf dem Markt zum personalen oder organisationalen, lokalen oder verteilten, synchronen oder asynchronen, individuellen oder kollaborativen, rezeptiven oder interaktiven“ (Bloh & Lehmann, 2002, S. 18) Lehren und Lernen umgesetzt und angeboten wurde, hat sich Anfang der 2000er Jahre verstärkt. Die Bezeichnung „E-Learning“ hat sich einige Jahre auch im wissenschaftlichen Diskurs etabliert, selbst wenn die Problematik des Begriffs bereits zum damaligen Zeitpunkt und immer wiederkehrend thematisiert sowie aus verschiedenen Blickwinkeln kritisiert wurde. Dazu gehören die Unschärfe in der Perspektive, welche Personen und/oder Prozesse durch das „elektronische“ Moment Unterstützung erfahren (Bachmann et al., 2009; Dallmann & Vollbrecht, 2014)², überladene Begriffszuschreibungen (Dichanz & Ernst, 2001, zit. nach Bloh & Lehmann, 2002, S. 18) oder die Gleichsetzung des Terminus mit „Click Education“ (Schulmeister, 2006, S. 7) bzw. mit spezifischen Lehr-Lernsettings wie dem „Web-based-Training“ (Niegemann, 2008; Bachmann et al., 2009). Die Kritik zielt ebenfalls auf die Provenienz des Begriffs aus dem Wirtschafts- und Politikkontext ab (Dallmann & Vollbrecht, 2014, S. 30).

Auch wenn der E-Learning-Begriff selbst mancherorts kurz nach seinem Boom wieder „abgeschafft“ wurde (Bachmann et al., 2009) oder durch ähnlich unscharfe Begrifflichkeiten wie „Blended-Learning“ weitergeführt wurde, bleiben in der Diskussion um die Nutzung von digitalen Medien im Lehr-Lernkontext Themen durchgängig relevant: so die Frage nach dem Verhältnis von Technologie und Pädagogik (z. B. Schelhowe, 2018; Knaus, 2016; Lehmann & Bloh, 2002, S. 16 ff.), die Frage nach dem innovativen Potential mediengestützter Lehr- und Lernansätze (Reinmann, 2006) und deren Nutzen, z. B. zur Verbesserung der Lernleistung und/oder zur Unterstützung der Lernendenautonomie (Kerres, 2017; Dallmann & Vollbrecht, 2014). Im Hochschulkontext blieb die Beschäftigung mit der operativen Umsetzung von Konzepten zur In-

2 Als Folge des „Perspektivproblems“ wurde/wird die Unterscheidung zwischen „E-Teaching“ und „E-Learning“ gemacht.

tegration von online-gestützten Lehr-Lernansätzen in der Universitätslandschaft Thema (Wannemacher, 2017; Apostolopoulos et al., 2009; Kleimann & Wannemacher, 2004).

Unabhängig von diesen durchgängigen Diskussionen finden sich in den letzten Jahren Begriffe mit dem Wortstamm „digital“ verstärkt in Publikationstiteln und Konferenzprogrammen wieder. Meist wird analog zum aktuellen Alltagsgebrauch der prozessuale Terminus der „Digitalisierung“ verwandt (z. B. Ladel et al., 2018; Kerres, 2016), präzisere Wortkombinationen wie „digitale Medien“ finden sich ebenso im wissenschaftlichen Diskurs (Schelhowe, 2018) wie das verkürzte und inhaltlich wenig aussagekräftige Schlagwort „digitale Bildung“ (Kübler, 2018). Die Fragen, ob die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten (k)eine rein akademische Diskussion darstellt (Schiefner-Rohs & Hofhues, 2018, S. 241), ob der Terminus der „Digitalisierung der Bildung“ tatsächlich „eine inhaltliche Weiterentwicklung und eine andere Betrachtung auf das Phänomen“ (Kerres, 2016) mit sich bringt oder ob die Fokuserweiterung auf Prozesse, die über die Lehr-Lernsituation hinausgehen, unter anderem Label nicht bereits in den thematischen Ansätzen der vorgehenden Jahre angelegt war (vgl. z. B. Keil et al., 2007), bleiben ebenso relevant, wie die Frage, in welcher Weise sich die Begrifflichkeiten des wissenschaftlichen Diskurses an bildungspolitische Trends anpassen und umgekehrt.

3 Begrifflichkeiten und Zuschreibungen in der Bildungspolitik

Grundlage der Analyse bilden 29 ausgewählte Dokumente³ der letzten zwanzig Jahre, die unterschiedlichen Textgattungen zugeordnet werden können und im Umfang, in der programmatischen Zielsetzung und im sprachlichen Duktus variieren. Dazu gehören ausführliche Berichte aus verschiedenen Gremienformen (Arbeitsgruppe Staatssekretäre, Enquête-Kommission), die in Zusammenarbeit mit Vertreter*innen aus unterschiedlichen (Hochschul-)Bereichen entstanden sind, Gutachten, Aktionspapiere der Regierungen und Ausschreibungen zu Förderprogrammen.

Allen gemein ist, dass es sich bei der Textauswahl um Dokumente und Verlautbarungen auf Bundesebene handelt, die Herausgeber*innen- bzw. Autor*innenschaft damit begrenzt ist auf Bundesministerien (BMBF und BMWi) und Gremien wie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und deren Nachfolgeorganisation Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). Einbezogen werden auch Koalitionsverträge

3 Die Auswahl der Dokumente basiert zum Großteil auf einer Schlagwort-Recherche in der Online-Datenbank des Bundesarchivs: <https://apps.bundesarchiv.de/F> (11.03.2020).

und Dokumente von Organisationen aus dem bildungspolitischen Handlungsfeld, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Hochschulforum Digitalisierung (HFD).

Auf inhaltlicher Ebene wurden Dokumente ausgewählt, die Hochschulbildung in den Blick nehmen oder einen Gesamtüberblick über bildungspolitische Planungen geben, in denen der Hochschulbereich explizit thematisiert wird. Methodisch steht ein inhalts- und diskursanalytisches Vorgehen im Vordergrund, Erkenntnisse und Diskurslinien werden exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit an ausgewählten Dokumenten aufgezeigt. Dabei geht es weniger um die genaue Analyse von Einzeldokumenten – wie in den kommentierenden Beiträgen zur KMK-Strategie aus den letzten Jahren (z. B. Asmussen et al., 2017; Aßmann, 2017; Dander, 2018) – als um die Betrachtung von wiederkehrenden Argumentationslinien über die Jahre hinweg, in denen das Thema des Mediengebrauchs „verhandelt“ wird. Dieser qualitative Ansatz wird punktuell durch die Erfassung von Worthäufungen in den relevanten Dokumenten unterstützt. Aufgrund der Varianz und Länge der ausgewählten Texte können im Beitrag nur Tendenzen aufgezeigt werden.⁴

3.1 Begriffswandel in bildungspolitischen Verlautbarungen

3.1.1 1998–2004: Multimedia und Neue Medien, virtuell und vernetzt

Bereits die Betitelungen der politischen Verlautbarungen lassen Rückschlüsse auf einen Begriffswandel ziehen, der einen analogen Verlauf zur Entwicklung des wissenschaftlichen und allgemeinsprachlichen Diskurses nimmt. Ende der 1990er Jahre tragen die Berichte der Staatssekretär-Arbeitsgruppe der Bund-Länder-Kommission den Titel „Multimedia im Hochschulbereich“ (BLK, 1998a; BLK, 1998b; BLK, 1999; BLK, 2000). Gleichzeitig etabliert sich sukzessive um die Jahrtausendwende bis ca. 2004 die Begriffsprägung „Neue Medien“, die mit „Multimedialität“ eher ein spezifisches Charakteristikum als eine übergeordnete Kategorie beschreibt (KMK, 1998; BLK, 1998b). In den BLK-Arbeitsberichten – und in den vorliegenden Quellen nur dort – findet die Wortkombination „Multimedia und Rechnernetzung“ mit inhärentem Verweis auf die Internettechnologie vergleichsweise häufig Verwendung. Interessant daran ist die Trennung zwischen unterschiedlichen technologischen Funktionen (Distribuiert und Kommunikation vs. Materialdarbietung und -beschaffenheit), die sich im genannten Zeitraum auch in anderen Begriffs-

4 Die Auswertung der Dokumente erfolgt u. a. mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA.

kombinationen, z. B. „Internet und Multimedia“ (BMBF & BMWi, 1999, S. 8), widerspiegelt. In diese Unterscheidungslogik fügt sich die Häufung der Begriffe „Bildungs-“ oder „Lernsoftware“, die in späteren Dokumenten zum Themenkomplex keine herausragende Rolle mehr spielen.

In selteneren Fällen findet sich der Terminus „Digitalisierung“. In den Dokumenten wird er im Wesentlichen zur Beschreibung der Umwandlungsprozesse von Materialien und Strukturen von analogen zu digitalen Formaten verwandt. Vielfach bezieht er sich im wissenschaftlichen Kontext auf Lehr-Lernmaterialien (z. B. BLK, 1998b, S. 20) und Bibliotheksbestände (z. B. BLK, 1998a, S. 6 ff.) oder im (Massen-)Mediensektor auf die technologischen Veränderungsprozesse und ihre vorhersehbaren Implikationen im Hinblick auf Konvergenzentwicklungen (z. B. BMBF & BMWi, 2002).⁵ Die Aspekte der Vernetzung und der Multimedialität werden in konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernstrukturen nicht auf der Basis der Antonyme „analog“ und „digital“ eingebracht, sondern in der Gegenüberstellung von „real“ und „virtuell“.

Die Betitelung der ersten großen staatlichen Förderinitiativen spiegelt die hier skizzierten Tendenzen begrifflich wider: So wurden die „BMBF-Leitprojekte“, die auf inhaltlicher und institutioneller Ebene auf Vernetzung basieren, „Vernetztes Studium Chemie“ und „Virtuelle Fachhochschule“ benannt. Der Förderschwerpunkt „Neue Medien in der Bildung“ und seine Förderlinien hingegen legten einen vergleichsweise starken Schwerpunkt auf die Entwicklung von Lehr-Lernmodulen, Content- und Produktionstools sowie digitalen Wissensressourcen im Hochschulverbund (Kleimann & Wannemacher, 2004; Haberer, 2007; Wedekind & Haug, 2009; e-teaching.org, 2017).⁶

5 Die Wortkombination „Multimedia und Rechnernetzung“ erscheint in drei Dokumenten aus dem Korpus insgesamt 30-mal. Von den 1025 Nennungen (N) des Begriffs „Multimedia“ tauchen 968 in Dokumenten im Zeitraum zwischen 1998 und 2004 auf. Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus „Neue Medien“, der insgesamt 508-mal erscheint, davon 494-mal in ebendiesem Zeitraum. Die häufigsten N von „Bildungssoftware“ (29 von 31) und „Lernsoftware“ (48 von 48) lassen sich ebenfalls in dieser Zeitspanne verorten. „Digitalisierung“ wird in dieser Phase nur 39-mal (von 688 N) aufgeführt.

6 Mit den Förderlinien „Notebook University“ und „eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ wurde der Fokus weg von der Inhaltsproduktion hin zur Ausgestaltung strategischer, struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen an den Hochschulen gerichtet. Das Gesamtvolumen war geringer und die Reichweite weniger ausgeprägt.

3.1.2 Ab 2004: E-Learning, eLearning

Mit der letzten Förderlinie „eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ im Förderschwerpunkt „Neue Medien in der Bildung“ und dem Kursbuch „eLearning“ als Überblicksdokumentation der seit 2001 geförderten Projekte wird „eLearning“ oder „E-Learning“ als Begriff in bildungspolitischen Verlautbarungen prominent (BMBF, 2004; BMBF & DLR, 2004) und findet seitdem eine regelmäßige, wenn auch stetig zurückgehende Verwendung – zuletzt im Koalitionsvertrag (CDU/CSU & SPD, 2018, 7646)⁷. Eine erste Nennung des Begriffs lässt sich mit Bezugnahme auf die europäische Initiative „eLearning – Gedanken zur Bildung von morgen“ schon im Jahre 2000 (BLK, 2000, Heft 85, S. 16) feststellen, erste kritische Anmerkungen zum Begriff und den damit verbundenen Formatvorstellungen bereits im Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Informationsgesellschaft von 2003: „Gegenwärtig ist der vielfach auf E-Learning verkürzte Einsatz Neuer Medien im Bildungssektor von Umbrüchen in pädagogischer, medialer und ökonomischer Hinsicht gekennzeichnet“ (BMWi & BMBF, 2003, S. 41).

3.1.3 Ab 2010: Total digital?!

Seit dem Expert*innen-Bericht des BMBF zu „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ (BMBF, 2010), das den Blick von digital gestütztem Lehren und Lernen weitert und sich auf den Themenbereich Medienbildung fokussiert, ist der Terminus „Neue Medien“ fast nicht mehr auffindbar und wird durch Begriffskombinationen wie „digitale Medien“ ersetzt. In allen relevanten folgenden Publikationen ist das Adjektiv „digital“ in den Beschreibungen von medienunterstützten Bildungsformen und -formaten nicht wegzudenken, was sich in den Titeln der Verlautbarungen widerspiegelt. Sie nehmen Bezug auf gebräuchliche gesellschaftliche Zuschreibungen und auf die Verortung im größeren (bildungs- und sozioökonomischen) Entwicklungszusammenhang oder verweisen auf richtungsgebende Umbruchstendenzen: „Hochschule im digitalen Zeitalter“ (HRK, 2012), „Digitalisierung der Hochschulbildung“ (HFD, 2014), „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (BMBF, 2016), „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) und „The digital turn“ (HFD, 2016). Die gleichermaßen allumfassende und verkürzende Formel „digitale Bildung“ findet eine erste Erwähnung im Koalitionsvertrag von 2013 (CDU & SPD, 2013, S. 141) und wird extensiv in den Strategiepapieren des BMBF

⁷ Insgesamt lassen sich 387 Fundstellen für beide Schreibweisen ausmachen, wobei das Suchergebnis viele Literaturverweise und Programm- und Institutionsnamen beinhaltet.

und des BMWi (z. B. BMWi, 2016) verwendet. Auf einer weniger übergeordnet-plakativen Betrachtungsebene des Phänomens wird in Positionspapieren weiterhin der Fokus auf die „digitale Lehre“ gelegt (HRK, 2014a, 2014b).

Wie gezeigt, lässt sich der Wandel im Gebrauch der Begrifflichkeiten an Worthäufigkeiten aufzeigen. Gleichzeitig werden in den Texten selbst „alte“ Termini weiterhin oder in angepasstem Kontext verwandt. Allein die Auflistung der aktuellen, Bedeutung suggerierenden Titel und Begriffskombinationen geben Anlass genug, die deskriptive und statistische Ebene zu verlassen und auf einer inhaltlich-semanticen Ebene einen Blick auf die Zuschreibungen zu werfen, die der Mediengebrauch im Hochschulwesen in den vergangenen Jahren erfahren hat.

3.2 Die Begriffe und ihre Zuschreibungen

„Der mediale Fortschritt sollte – so Kahlert in einer kritischen Würdigung damaliger Argumente –, umwälzende Bedeutung für das Bildungssystem‘ (Schramm, 1963, S. 5) haben, dazu beitragen ‚Unmündigkeit zu überwinden‘ (ebd., S. 34), die ‚Orientierung an Lern- und Erkenntnismöglichkeiten des Schülers‘ unterstützen (Schöler, 1966, S. 34) sowie ‚Erfolgsenerlebnisse und die Erfahrung von Selbstständigkeit‘ (Jouhy, 1964, S. 19) fördern (alles zit. n. Kahlert, 2012, S. 1)“ (Dallmann & Vollbrecht, 2014, S. 31).

Diese Erwartungshaltungen an die „programmierte Unterweisung“ in den 1960 Jahren lassen Zuschreibungen erkennen, die auch heute in bildungswissenschaftlichen und -politischen Ansätzen relevant sind. Darüber hinaus lassen sich aus den bildungspolitischen Diskursen staatliche Interessen ableiten, die über die pädagogischen Fragestellungen hinausgehen. Im Folgenden werden zentrale Themen exemplarisch beleuchtet, die – unabhängig vom skizzierten Wandel der Begrifflichkeiten – in der Diskursentwicklung durchgängig präsent und inhaltlich miteinander verwoben sind. Dabei soll der „Nimbus des Großen und Neuen“ (Dander, 2018, S. 254), der den Begriff „Digitalisierung“ im Hochschulkontext umgibt, ins Verhältnis gesetzt werden.

3.2.1 Internationale Sichtbarkeit der Hochschulen und Wettbewerb

Die Einführung und Entwicklung technologischer Neuerungen ist unmittelbar mit einer ausgeprägten wirtschaftlichen Komponente und einer Wettbewerbsdimension verbunden. Die politischen Auftaktinitiativen zum „Aufbruch ins Informationszeitalter“ (z. B. BMBF & BMWi, 1999) und die darin enthalte-

nen Erwartungshaltungen an das Potenzial digitaler Bildungsangebote spiegeln diesen Wettbewerbsgedanken wider. Internationale Sichtbarkeit, Positionswahrung und -stärkung sind Erwartungen, die in der Bildungspolitik durchgängig an die Förderung neuer Technologie zu Lehr-Lernzwecken geknüpft sind.

Ende der 1990er Jahre wurde mit der Einführung von digitalen Medien in der Hochschullehre die „internationale Konkurrenzfähigkeit des Bildungswesens“ als staatliche Aufgabe definiert (BLK, 1998a, S. 2) und mit den sich entwickelnden medialen Möglichkeiten auch im Bereich der Distance Education ein akuter Bedarf zur internationalen Anschluss- und Wettbewerbsfähigkeit in einem sich verändernden globalen Bildungsmarkt identifiziert (BLK, 2000, S. 2 ff.). Dabei sollte die „Integration ausländischer Lehrangebote“ (ebd.) ebenso beitragen wie die Entwicklung „international einsetzbare[r] Studienmaterialien“ (BLK, 1998a, S. 31). Gleichzeitig wurden Konzepte zur (internationalen) Vermarktung von Bildungsangeboten und Refinanzierung von Lehr-Lernsoftware durch entsprechende zu etablierende Strukturen und Kooperationen mit dem Wirtschaftssektor eingefordert (z. B. BLK 2000, S. 9). Erklärtes Ziel war es, eine führende Position bei der Bereitstellung von Bildungssoftware zu erlangen, (BMWi, 2002, S. 24), was sich etwa in der Ausrichtung von Förderprogrammen niedergeschlagen hat (BMBF, 2004).

Nach einer Phase der Ernüchterung und reduzierter Fördermittel wurde mit der aufkommenden Welle der Massive Open Online Courses (MOOC) die Internationalisierungs- und Wettbewerbsrhetorik erneut aufgegriffen. MOOCs werden das Potential zur internationalen Profilierung und Etablierung neuer internationaler Standards zugeschrieben (HRK, 2014b, S. 46; HFD, 2016, S. 89), gleichzeitig werden die Möglichkeiten aufgezeigt, mit digitalen Bildungsangeboten und flankierenden online-basierten Maßnahmen die Sichtbarkeit, Attraktivität und Internationalisierung deutscher Hochschulen zu erhöhen (BMBF, 2016, S. 27 ff.).

Zusätzlich wird die Bedeutung der Digitalisierungsprozesse für die „regionalen und nationalen Wissenschaftsstandorte Deutschlands“ hervorgehoben (KMK, 2016, S. 47) und der internationale Wettbewerb um „Fach- und Spitzenkräfte“ vor dem Hintergrund der digitalen Entwicklungen als Handlungsrahmen betont (BMBF, 2016, S. 2).

Danders (2018, S. 264) Kritik an der in politischen Verlautbarungen zugewiesenen Bedeutung von Bildungsinstitutionen, die er in der Rolle der „Dienstleister“ für nationale und wirtschaftliche Interessen sieht (ebd.), ist auch in der Rückschau von Relevanz. Die politische Diskussion um Standort- und Wettbewerbsfragen bleibt über die Jahre hinweg eine Konstante mit ähnlichem Vokabular und ähnlichen Zielsetzungen, scheint aber in der aktuellen Bildungspolitik mit weniger unmittelbaren konkreten wirtschaftlichen Verwertungszielsetzungen verbunden als vor 20 Jahren.

3.2.2 Teilhabe, Durchlässigkeit und Offenheit

Demokratischer Austausch, gesellschaftliche Teilhabe, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sind Zuschreibungen und Erwartungen, die mit der Entwicklung neuer Technologien und (massen-)medialer Formate einhergehen (gleichzeitig in Frage gestellt werden) und angesichts des Kooperations- und Kommunikationspotentials der Internettechnologien eine besondere Ausprägung erfahren haben (z. B. Brecht, 1967 [1932]; Benkler, 2006; Lehmann, 2013; Wiesenhütter & Haberer, 2016). Im bildungspolitischen Diskurs finden diese Aspekte ebenfalls kontinuierlich Berücksichtigung. Die „Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen“ ist ein übergeordnetes bildungspolitisches Ziel, das in dieser oder ähnlicher Begriffskombination in den Koalitionsverträgen seit 2002 formuliert wird (SPD & BÜNDNIS 90/DIE GRÜNE, 2002; CDU/CSU & SPD, 2005; CDU/CSU & FDP, 2008; CDU/CSU & SPD, 2013; CDU/CSU & SPD, 2018) und dem u. a. mit dem Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung“ Rechnung getragen werden soll.⁸

Der Teilhabegedanke wird in den vorliegenden Dokumenten unter dem Aspekt der Bereitstellung von Strukturen, Konzepten und Inhalten betrachtet, die zur Partizipation befähigen – im Sinne eines übergeordneten, persönlichkeitsorientierten Medienerziehungsansatzes (BLK, 1998b, S. 17; BMBF, 2010⁹) sowie konkreter (Weiterbildungs-)Maßnahmen zur Teilhabe im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext, die auch Durchlässigkeit unterstützen (z. B. BMBF & BMWi, 2002, S. 6). Im Untertitel des Expert*innengutachtens von 2010 wird die Bandbreite der – aus bildungstheoretischer Perspektive durchaus konträr beurteilten – Zuschreibungen, die mit Medienbildung verbunden sind, kondensiert dargestellt: „Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit“ (BMBF, 2010). Die aktuellen Strategiepapiere von KMK und BMBF greifen diese Ausprägungen des Teilhabegedankens auf, indem sie den Selbstbestimmungsaspekt und die gesellschaftlichen Implikationen im Medienhandeln hervorheben (z. B. KMK, 2016, S. 15, S. 54 ff.; BMBF, 2016, S. 2).

Der Gedanke der Partizipation und Chancengerechtigkeit ist an Konzepte des „lebenslangen Lernens“ und flexibler Weiterbildungsmöglichkeiten gekoppelt (BLK, 1998b, S. 8; BMBF, 2010; KMK, 2016, S. 55) und wird in neueren Publikationen in Kombination mit dem Begriff der „Hochschulöffnung“ (Durchlässigkeit für unterschiedliche Zielgruppen) in Verbindung gebracht (z. B. HFD, 2016, S. 148 ff.). Das forschende Postulat, „digitale(r) Lehre trägt maß-

8 <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> (11.03.2020)

9 Der Medienerziehungs- bzw. Kompetenzansatz ist insbesondere in Gutachten und Politikempfehlungen aus der Wissenschaft zu finden.

geblich zur Öffnung der Hochschule bei“ (HFD, 2016, S. 151), wird in anderen Publikationen vorsichtiger formuliert aufgegriffen und mit Entwicklungsinitiativen belegt. So z. B.

„Verschiedene Maßnahmen, die durch den Hochschulpakt gefördert werden, tragen durch die Einbindung digitaler Lehr- und Lernmedien zur Öffnung der Hochschulen für Studienanfängerinnen und Studienanfänger auch aus bislang unterrepräsentierten Gruppen bei“ (GWK, 2017, S. 74, s. a. KMK, S. 47).¹⁰

Ein geringerer Anteil an Textstellen bringt ein Bildungsgerechtigkeitsverständnis zum Ausdruck, das über den nationalen Rahmen mit seinen aktuellen Integrationsherausforderungen hinausgeht. Das Zugangspotential offener digitaler Lehr-Lernmaterialien (z. B. MOOCs und OER) für Zielgruppen aus „Schwellen- und Entwicklungsländern, die keinen Zugang zur Hochschulbildung haben“ (HRK, 2014b, S. 47, auch HFD, 2015, S. 8; HFD, 2016, S. 76), scheint erst in neueren Abhandlungen in den bildungspolitischen Diskurs der Ministerien und Akteure aufgenommen zu werden.

3.2.3 Potenziale für Lernen, Lehre und Lehrorganisation

Zuvor wurden Themen beleuchtet, die sich auf die Positionierung des Hochschulsystems und konzeptionelle Gestaltungsansätze beziehen. Die folgenden Ausführungen nehmen die Argumentationslinien zum (hochschul-)didaktischen Potenzial digitaler Bildungsangebote in den Blick.

„Medienunterstützte Lehre kann Wege zu einer moderneren Hochschuldidaktik öffnen, die *unter den Bedingungen der Massenuniversität ein effektives Lehren und Lernen* ermöglicht. Allerdings würde das Streben, allein mit dem Einsatz elektronischer Medien die größtmögliche Effizienz bei der Wissens- und Informationsvermittlung zu erzielen, eine Verengung des Bildungsbegriffes bedeuten [...] Dementsprechend bedingen die Ausbildungserfordernisse *eine vielschichtige Einbindung der elektronischen Medien in die Lehrprozesse an den Hochschulen*“ (Lewin et al., 1996, S. 3, Hervorh. v. MH).

Der hier aufgespannte Rahmen skizziert das Spannungsverhältnis und die Parameter, die bei der Gestaltung von Lehre im deutschen Hochschulsystem bestimmend waren und sind. So zählen laut HFD neben der Heterogenität der Studierenden die „Masse“ und der „Studienerfolg“ zu den Herausforderungen des Hochschulwesens, zu deren Lösung digital gestützte Prozesse und Maßnahmen einen Beitrag leisten (HFD, 2016, S. 16 ff.).

¹⁰ Siehe auch die Maßnahmen des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung“

Die geforderte vielschichtige Einbindung von Medien beinhaltet die Berücksichtigung spezifischer und neuer Lehr-Lernformate und -szenarien, die verschiedene methodische – auch kommunikativ-kollaborativ ausgerichtete – Ansätze berücksichtigen. In den Dokumenten lassen sich hierzu schon Ende der 1990er Jahre Aussagen finden, die argumentativ in nachfolgenden Verlautbarungen aufgegriffen oder weitergeführt wurden.

So adressieren die Förderprogramme um die Jahrtausendwende verschiedene Szenarien, die „die digitale Unterstützung der Präsenzlehre“, das „multimedial unterstützte Selbststudium“ und die „netzgestützte (Fern-)Lehre“ (BLK, 2000, S. 2) umfassen und Virtualisierungsgrade sowie Arrangementvarianten beinhalten, die im späteren Diskurs unter „Blended-Learning“ subsumiert werden (z. B. HRK, 2014b, S. 37; HFD, 2016, S. 120 ff.; KMK, 2016, S. 48). Gleichzeitig werden Prognosen zum Wandel des Verhältnisses von (nicht) betreuten Arbeitsphasen im Studium und zur partiellen Verschmelzung zwischen Präsenz- und Fernstudienmodus getroffen: „Neue Formen der Fernlehre werden das Präsenzstudium ergänzen und für einzelne Studienabschnitte im Verlauf des lebenslangen Lernens dominant werden“ (BMBF & BMWi, 1999, S. 33). Die Beibehaltung der Präsenzlehre und die Weiterführung bewährter Lehr-Lernformen bleibt dabei ein wiederkehrendes Moment (z. B. KMK, 2016, S. 47, BMBF/BMWi, 1999, S. 33).

Abgeleitet werden aus Formatvarianten und Modularisierungsmöglichkeiten von Lehre Vorteile für Studierende im Hinblick auf die (flexible) Organisation und Gestaltung des Studiums, die sich an den attribuierten Erfordernissen des Berufslebens orientieren. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit Wissen (BLK, 2002, S. 5), Selbstbestimmtheit (BMBF & BMWi, 2002, S. 51), Individualisierung und Selbststeuerung (HFD, 2016, S. 23) unter der gesetzten Prämisse des „lebenslangen Lernens“ verwandt. Gleichzeitig sind Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten ebenso wiederkehrende Themen (z. B. BLK, 2000, S. 4; HFD, 2016, S. 14) wie das Unterstützungspotential, das der Einsatz von digitalen Medien zur aktiven Partizipation der Lernenden in Lehr-Lern- und Forschungsprozessen bietet (z. B. BLK, 2000, S. 7; KMK, 2016, S. 49). Somit wird die Nutzung der digitalen Möglichkeiten, auch zur Nachvollziehbarkeit des Lernverhaltens, als „Anlass zur Entwicklung und Anwendung neuer Lehr-Lernformen“ thematisiert, die zur Steigerung der Lehrqualität beitragen können (z. B. BLK, 1998b, S. 19 ff.; HFD, 2016, S. 23 ff.). Die Anknüpfungspunkte an die weiter oben aufgeführten bildungswissenschaftlichen Zuschreibungen aus den 1960er Jahren sind vorhanden, auch wenn sich die theoretischen Lehr-Lernansätze und Umsetzungskonzeptionen gewandelt haben.

4 Zusammenfassende Überlegungen

Ziel dieses Beitrags war es zunächst, einen Blick auf die Begriffe zu werfen, die rund um das Thema Lehren und Lernen mit digitalen Medien im hochschulischen Kontext in Verwendung waren/sind. Gleichzeitig wurde nachvollzogen, welche Veränderungen im Begriffsgebrauch sich unter Beeinflussung geistes- und sozialwissenschaftlicher Medienentwicklungsansätze vollzogen haben und welche Begrifflichkeiten sich – durch wirtschaftliche und politische Impulse angestoßen – im alltagssprachlichen Gebrauch wiederfinden. Darüber hinaus wurden unter der Annahme einer Interaktion von (Bildungs-)Wissenschaft und bildungspolitischem Wirken (Tenorth, 2014, S. 158), das in den letzten Jahren durch die ausgeprägte Drittmittelfinanzierung im Bereich Lehre gekennzeichnet ist, die Wechselwirkungen in der Anpassung der Begriffsverwendungen nachvollzogen. In einem weiteren Schritt wurden anhand ausgewählter thematischer Cluster in bildungspolitischen Dokumenten Zuschreibungen untersucht, die mit dem digital gestützten Lehren und Lernen im Hochschulkontext verbunden sind. Dabei wurden eine hohe Kontinuität von Argumentationslinien, Zielsetzungen, theoretischen und ideologischen Ansätzen, aber auch kleinere Abweichungen im Hinblick auf die analysierten Themen aufgezeigt. Viele Aspekte der Diskussion sind also nicht neu, werden aber unter neuen Begrifflichkeiten und in veränderten Akteurskonstellationen neu diskutiert und verhandelt.

Bei der Einordnung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Themenpalette der bildungspolitischen Betrachtung auf Medienentwicklung im Hochschulwesen breiter ist, als hier dargestellt werden konnte. Sie umfasst z. B. zusätzliche Teilbereiche der Hochschulentwicklung und -organisation und den Komplex der technischen Entwicklungen, der nicht selten Anlass und Treiber für vermeintlich neue didaktische Potentiale sowie damit verbundene Begriffsvarianten ist (z. B. „E-Learning 2.0“, Dallmann & Vollbrecht, S. 2014, S. 35; „Hochschule 4.0“), selbst wenn dem „Primat des Pädagogischen“ im Diskurs eine besondere Stellung eingeräumt wird (vgl. BMBF, 2016, S. 3 ff.). Auf struktureller Ebene böte eine vertiefende Betrachtung der Ergebnisse aus der Perspektive übergeordneter politischer (und wirtschaftlicher) Motivationen sowie eine Untersuchung von Akteurskonstellationen und Einflussnahmen über die der explizit einbezogenen wissenschaftlichen Experten im hochschulpolitischen Feld hinaus die Möglichkeit einer eingehenderen Analyse.

Der Einblick, den der Beitrag gibt, verdeutlicht die Dimensionen der „Begriffsklauererei“ im Wechselspiel zwischen wissenschaftlichen Ansätzen und Politik- und Alltagsdiskurs. Die präzise Begriffsverwendung ist elementarer Bestandteil des humanwissenschaftlichen Selbstverständnisses (Vollbrecht,

2018, S. 26), bildungspolitische Verlautbarungen sind meist dem sprachlichen Duktus politischer Kommunikation und einer gewissen Alltagsauglichkeit verpflichtet.

Letzterer ist aber prägend für die Hochschulentwicklung und beeinflusst den wissenschaftlichen Diskurs. Dies stellt neben anderen Faktoren einen möglichen Erklärungsansatz für eine „Dynamik des Vergessens“ und ein wellenartiges Wiederaufgreifen von alten Themen unter neuem Label dar.

Literatur

- Apostolopoulos, N. Hoffmann, H., Mansmann, V. & Schwill, A. (2009) (Hrsg.). *E-Learning 2009*. Münster: Waxmann.
- Asmussen, M., Schröder, C., Hardell, S. (2017). Bildung in politischen Programmen. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs*. <http://www.medien-im-diskurs.de>
- Aßmann, S. (2017). *Medienbildungspolitische Positionen, Forderungen und Strategien*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/digitalebildung/medienpaedagogik/medienkompetenzschriftenreihe/257607/medienbildungspolitische-positionen-forderungen-und-strategien>.
- Bachmann, G. & Bertschinger, A. & Miluška, J. (2009). E-Learning ade – tut Scheiden weh? In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann, A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009* (S. 118–128). Münster: Waxmann.
- Bloh, E. & Lehmann, B. (2002). Online-Pädagogik – der dritte Weg? In B. Lehmann & E. Bloh (Hrsg.), *Online-Pädagogik* (S. 11–128). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bell, D. (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Bender, C. (2013). Die Geburt der Wissensgesellschaft aus dem Geist des Kalten Krieges. *APuZ*, 63, 18–20, 22–28.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks*. Yale: Yale University Press.
- Birkner, T. (2017). *Medialisierung und Mediatisierung*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845272955>
- Brecht, B. (1967 [1932]). Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. In B. Brecht, *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, Bd. 18 (S. 127–134). Frankfurt: Suhrkamp.
- Castells, M. (2017). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11322-3>
- Dallmann, C. & Vollbrecht, R. (2014). Lernen mit Medien. *Kultura i Polityka*, 1, 29–44.
- Dander, V. (2018). Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs*. Verfügbar unter: <http://www.medien-im-diskurs.de>
- e-teaching.org (2017). *E-Learning-Förderung in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.e-teaching.org/projekt/politik/foerderphasen>.
- GWK (2015). *Hochschulpakt 2020. Bericht zur Umsetzung im Jahr 2015*. Bonn: GWK.
- Haberer, M. (2007). ‘Campus Numériques’, ‘Notebook-Universitäten’ and the Like. In D. Remenyi (Hrsg.), *6th European Conference on e-Learning*. Reading: Academic

- Conferences International (S. 287–295). Sonning Common: Academic Conferences Ltd.
- Haug, S. & Wedekind, J. (2009). „Adresse nicht gefunden“. In U. Dittler, J. Kramers, N. Nistor, C. Schwarz, A. Thillosen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz*. (S. 19–37). Münster: Waxmann.
- Hess, T. (2016). Digitalisierung. In N. Gronau et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik Online Lexikon*. Berlin: Gito.
- Hug, T. (2012). Kritische Erwägungen zur Medialisierung des Wissens im digitalen Zeitalter. In B. Kossek & M. F. Peschl (Hrsg.), *Digital Turn?* (S. 23–46). Göttingen: V&R unipress.
- Kerres, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: dwd.
- Keil, R., Kerres, M., Schulmeister, R. (Hrsg.) (2007). *eUniversity*. Education Quality Forum Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Kleimann, B. & Wannemacher, K. (2004). *E-Learning an deutschen Hochschulen*. Hochschulplanung Bd. 165. Hannover: HIS.
- Knaus, T. (2016). digital – medial – egal? In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten*. (S. 99–130). München: koepaed.
- Kübler, H.-D. (2018). Was ist und was soll digitale Bildung? *merz*. 62, 5, 16–24.
- Lane, R. E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 31, 5/1966, 649–662. <https://doi.org/10.2307/2091856>
- Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A. (Hrsg.) (2018). *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2>
- Lehmann, B. (2013). Es liegt was in der Luft. In R. Schulmeister (Hrsg.), *MOOCs* (S. 257–271). Münster: Waxmann.
- Lewin, K., Heublein, U., Kindt, M. & Föge, A. (1996). *Bestandsaufnahme zur Organisation medienunterstützter Lehre an den Hochschulen (A7/96)*. Hannover: HIS.
- Manovich, L. (2002). *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Negroponte, N. (1995). *Total digital*. München: Bertelsmann.
- Nora, S. & Minc, A. (1978). *L'informatisation de la société*. Paris: Editions du Seuil.
- Pörksen, U. (2004). *Plastikwörter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reinmann, G. (2006). Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik* (S. 31–47). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rusch, G. (2009). The Many Mediatic Turns. In T. Hug (Hrsg.), *Mediatic Turn* (S. 23–34). Frankfurt: Lang.
- Schellhove, H. (2018). Vom Digitalen Medium und vom Eigen-Sinn der Dinge. *merz*. 62, 4, 27–33.
- Schiefner-Rohs, M. & Hofhues, S. (2018). Prägende Kräfte. In A. Weich, J. Othmer, K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17074-5_14
- Schröter, J. (2013). Medienästhetik, Simulation und „Neue Medien“. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 8, 1/2013 (S. 88–100). urn:nbn:de:101:1-2014082720220.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning*. München: Oldenbourg.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

- Tenorth, H. E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft, 139–171.
- Wannemacher, K. (2017). Digitalisiertes Lehren und Lernen als organisationales Problem in den deutschen Hochschulen. *Die Hochschule*, 28, 1/2017, 99–110.
- Wiesenhütter, L. & Haberer, M. (2016). Kaiserslauterer Open Online Course. In N. Apostolopoulos et al. (Hrsg.), *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens* (S. 149–169). Münster: Waxmann.
- Vollbrecht, R. (2018). Medienbildung in digitalisierten Welten. *merz*, 62, 5/2018, 25–31.

Die vollständigen bibliographischen Angaben (Primärquellen) finden sich unter:
www.gmw-online.de/digitalisierung-mythen-realitaeten-perspektiven