

Svenja BEDENLIER¹ (Erlangen-Nürnberg) & Markus DEIMANN (Hagen)

„Bildung“ und „Digitalisierung“ im Spiegel von Digitalisierungsstrategien

Zusammenfassung

Digitalisierung nimmt im Kontext hochschulischer Bildungsprozesse eine zunehmend zentrale Rolle ein und dies sowohl in der eigentlichen Lehrpraxis als auch in bildungspolitischen Strategien. Um herauszuarbeiten, in welchem Verhältnis die beiden Komplexe *Bildung* und *Digitalisierung* zueinander stehen, werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse die Digitalisierungsstrategien von zwölf Bundesländern untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Komplexe anhand der Aspekte Qualität und Effizienz zusammengedacht werden, aber gleichzeitig der Einsatz digitaler Werkzeuge und Settings dem Bildungsgedanken untergeordnet ist.

Schlüsselwörter

Digitalisierungsstrategien, Bildungsbegriff, Digitalisierung in der Lehre

¹ E-Mail: svnja.bedenlier@ili.fau.de



‘Bildung’ and ‘Digitalisation’ in light of digitalisation strategies

Abstract

Digitalisation is playing an increasingly important role in the context of higher education, both in teaching practice and educational policy development. In order to shed light on the relationship between the two complex constructs of *Bildung* and *Digitalisation*, the digitalisation strategies of twelve German states were investigated using a qualitative content analysis. The results indicate that the two concepts are linked through aspects of quality and efficiency, and that digital tools and learning settings should serve educational goals.

Keywords

digitalisation strategies, Bildung, digitalisation within teaching and learning

1 Einleitung

Die Digitalisierung des Lernens und Lehrens an (deutschen) Hochschulen lässt sich als ein mehrschichtiges Phänomen begreifen, welches durch die Implementation digitaler Lehr- und Lernsettings in Hochschulen eine hohe praktische Dimension aufweist (z. B. VAN ACKEREN, KERRES & HEINRICHS, 2018). In den vergangenen Jahren beförderte die Bereitstellung eines Fördervolumens von 123 Millionen Euro in der Programmlinie *Digitale Hochschulbildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zudem die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die sich um die Digitalisierung im Hochschulbereich ergebenden Diskussionen werden einerseits sehr spezifisch geführt, als ein „Diskurs innerhalb von gesellschaftlichen Teilöffentlichkeiten, z. B. wissenschaftlichen Kontexten“ (KELLER, 2011, S. 68), andererseits aber auch als „Diskurs mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (ebd., S. 68). Im hochschulbezogenen öffentlichen Diskurs sind politische Strategiepapiere, wie die Stra-

tegie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (2016/17), die darauf aufbauenden Empfehlungen vom März 2019 und die Digitalisierungsstrategien der Bundesländer (GILCH et al., 2019) wichtige Impulse für die Diskussion. Auch die Veröffentlichungen des Hochschulforums Digitalisierung (HFD), welches als Plattform für Akteurinnen/Akteure aus Hochschule und Politik dient, zählen hierzu. Eine aktuelle wissenschaftliche Aufarbeitung des Themas Digitalisierung deutscher Hochschulen erfolgte durch GILCH et al. (2019).

In diesen Diskursen wird Pädagogik sowohl als Wert für sich dargestellt (z. B. in kollaborativen Settings) und mit digitalen Technologien unterstützt (etwa beim Inverted Classroom) als auch als Instrument zur Erreichung nicht-pädagogischer Ziele betrachtet (GERHOLZ, 2018). Auch ist zum Teil mit der Digitalisierung eine Defizitorientierung verbunden, verbunden mit dem Vorwurf an die Pädagogik, die Potentiale der digitalen Technologien nicht voll auszuschöpfen (JOKIAHO, MAY, SPECHT & STOYANOV, 2018).

CASTAÑEDA & SELWYN (2018) sehen im Unterschied dazu die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs und didaktisch begründeten Einsatzes digitaler Medien und Technologien an Hochschulen. Über den unmittelbaren Einsatz digitaler Medien hinaus sind dabei die sich in den verschiedenen Diskursen herausbildenden Verständnisse von Bildung im Verhältnis zu Digitalisierung von hohem Interesse, die für die Gestaltung von zukünftiger Hochschullehre strategische Bedeutung haben. Bildungspolitische Dokumente können hier Aufschluss geben.

Die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse greift dieses Thema auf und untersucht die Digitalisierungsstrategien der Bundesländer im Hinblick auf die Begriffe Hochschulbildung und Digitalisierung. Dabei geht es um folgende Fragen:

Welches Verständnis von Digitalisierung wird in den entsprechenden Strategiepapieren der Bundesländer kommuniziert? In welchem Verhältnis stehen die Begriffe *Digitalisierung* und *Bildung* zueinander?

2 Bildung und Digitalisierung

2.1 Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit

In dieser Untersuchung wird von der These ausgegangen, dass das Sprechen über Bildung ein komplexes, heterogenes und oft nicht widerspruchsfreies Unterfangen darstellt. Dies liegt insbesondere in den unterschiedlichen Interessen des akademischen und des öffentlichen bzw. politischen Diskurses begründet. Während es in den theoretisch-philosophischen Auseinandersetzungen um fachwissenschaftliche Fragestellungen zu so unterschiedlichen Aspekten wie der Bildung in virtuellen Welten (MAROTZKI, 2009) oder den Auswirkungen eines neu entstehenden „bildungsindustriellen Komplexes“ auf die Steuerung von Schulen (MÜNCH, 2018) geht, ist Bildung in öffentlichkeitswirksamen Debatten eine „façon parler“, eine bloße Redensart (PRÜWER, 2009). Dabei steht Bildung einerseits für eine signifikante Zukunftsinvestition – so fordert etwa die Deutsche Bank in ihrem Deutschland Monitor 2018 „(...) das humboldtsche Bildungsideal der Allgemeinbildung, auf dem die pädagogischen Ziele deutscher Bildungspolitik basieren, aufzuwerten zu ‚Humboldt 4.0‘“ (DEUTSCHE BANK RESEARCH, 2018). Andererseits ist das traditionelle Bildungsideal in die Kritik gekommen, so etwa bei der Diskussion um die Neuausrichtung von Universitäten und der damit verbundenen Funktionsverschiebung von der Wissenschafts- zur Kompetenzorientierung (ALT, 2019).

Ungeachtet dessen bleibt Bildung als Idee weiter gleichsam aktuell und omnipräsent. Es scheint, dass es gerade die „eigentümliche Unbestimmtheit“ ist, wodurch Bildung vorzüglich als „Spielball in den unterschiedlichsten Diskursen“ erhalten kann (RIEGER-LADICH, 2019, S. 13). Folglich ist es wichtig, sich der verschiedenen Bedeutungen und theoretischen Verankerungen zu vergegenwärtigen, was im Folgenden getan wird und den Referenzpunkt der vorliegenden Studie bildet.

Bildung als Versprechen auf eine bessere Zukunft bzw. Aufstieg durch Bildung: Diese Position steht in einem konstitutiven Zusammenhang mit dem seit einigen Dekaden stattfindenden Transformationsprozess von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Obwohl die Parole „Aufstieg durch Bildung“ nicht neu ist, bekommt sie

durch das seit 2008 vom BMBF durchgeführte Programm „Offene Hochschule“ besondere Aufmerksamkeit (BMBF, 2013). Dabei wird offensichtlich ein kausaler Zusammenhang zwischen Bildung(smaßnahmen) und (ökonomischem und sozialem) Aufstieg angenommen, der als Rechtfertigung für die „sozial selektive Realisierung dieser [Aufstieg durch Bildung; Einfügung die Autoren] Parole“ (HEID, 2009, S. 7) dient.

Ökonomisierung von Bildung: Als Teil eines neuen, globalen Paradigmas findet seit über 30 Jahren eine systematische Transformation von Regierungsformen und Steuerungsmodellen statt, die unter dem Dachbegriff „New Public Management“ subsumiert werden (MÜNCH, 2011). Dargestellt als Angleichung ökonomischer und wissenschaftlicher Leitprinzipien, sehen sich Hochschulen zum „Bündnispartner im neuen Innovationswettbewerb“ (ebd., S. 15f.) verpflichtet. Dadurch werden die Bedeutung und die Ziele von Bildung und Pädagogik zugunsten marktorientierter Prinzipien umdefiniert.

Bildung als Grund- bzw. Bürgerrecht: Bekannt durch das „Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik von Dahrendorf (1968) werden darunter Aspekte der Chancengleichheit – „es darf keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage geben“ (ebd., S. 24) – sowie Bezüge zu elementaren literacies verstanden. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen kommen im Zuge der Digitalisierung weitere elementare Schlüsselkompetenzen hinzu, deren Programmatik sich gerade in einem gesellschaftlich ausgetragenen, zum Teil emotional aufgeladenen Aushandlungsprozess befindet.

Bildung als „zeitdiagnostischer Kritikbegriff“ (TENORTH, 2011): In Abgrenzung zur Familie der traditionellen Theorien ist einer Reihe von Bildungstheorien eine kritische Ausrichtung zur präzisen Bestimmung sozialer, kultureller und individueller Problemlagen inhärent (HORKHEIMER, 2011). Damit wird zum Ausdruck gebracht, was TENORTH (2011) als „(...) Indikator (...) für das Nicht-Gelingen oder Problematisch-Werden des vorher Selbstverständlichen, des vorher lebens-

weltlich, traditional und hinreichend geordneten Auswachsens“ (ebd., S. 355) kennzeichnet.

Ergänzend zu diesen diskursiven Formationen, lässt sich Bildung theoretisch als zwischen den Polen Individualität und Disziplinierung/Subjektivierung changierend fassen (RIEGER-LADICH, 2019). Die Ausprägungen sind höchst divergent und widersprüchlich. So etwa, wenn in der klassischen Bildungstheorie das Subjekt außerhalb gesellschaftlicher und politischer Bezüge gedacht wird, das sich autonom und selbständig weiterbildet. Demgegenüber stehen Ansätze aus der Bildungssoziologie, die das Subjekt wortwörtlich begreifen, d. h. als den gesellschaftlichen Bedingungen Unterworfenen. Es lassen sich noch weitere Dualismen aufzählen (RIEGER-LADICH, 2019, S. 181ff.), die alle mit dem Problem des blinden Flecks konfrontiert sind. Darum erscheint es folgerichtig, diesem Desiderat mit Ansätzen, die das Gegensätzliche produktiv bearbeiten, zu begegnen.

2.2 Digitalisierung (in) der Hochschulbildung

Den Einsatz neu aufkommender Technologien für Bildungsprozesse und die damit verbundene Annahme einer daraus resultierenden grundlegenden und umfassenden Transformation des Lehrens und Lernens sieht SELWYN (2017) als historisch tradiert. SELWYN (2016) argumentiert hier kritisch gegen die Annahme, dass eine Form von Technologie ein bildungsbezogenes Problem *lösen* und darüber das Lernen *verbessern* kann (vgl. ebd., S. 5-15). Diese Argumentation bestätigt die Ergebnisse einer Metaanalyse zweiter Ordnung von Forschungsergebnissen über vier Jahrzehnte von TAMIM et al. (2011). Diese stellten fest, dass der Einsatz von Bildungstechnologien nur geringen Einfluss auf Lernleistung ausübt.

Digitale Medien haben allerdings das Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert bereits insofern verändert, als dass sie primär vernetztes und kollaboratives Lernen ermöglichen (VOOGT, ERSTAD, DEDE & MISHRA, 2013) und dabei oftmals verhandelt werden in einem Diskurs zwischen „Euphorie und Apokalypse“ (ZIERER, 2018, S. 16). In einer Diskursanalyse beschreibt SELWYN (2013) unterschiedliche Diskussionsstränge, in welchen die an Digitalisierung – und genauer an

den Einsatz und hohe Verbreitung von digitalen Bildungstechnologien – geknüpften Erwartungen im Feld des Lehrens und Lernens deutlich werden. Ausgehend von den sich kontrastierenden Strängen des „de-schooling“ (Auflösung und Neubildung bestehender Bildungsräume und Informalisierung/Individualisierung des Lernens) und „re-schooling“ (Veränderung innerhalb von Bildungsinstitutionen, v. a. auch mit der Begründung von „twenty-first century skills“ ebd., S. 5) beschreibt SELWYN die Wirkmächtigkeit des Diskurses innerhalb der „educational technology community“ (ebd., S. 9), welcher durch die Überzeugung der positiven Wirkung von Technologie für Lernen und den Gedanken der Gemeinschaftlichkeit und des Teilens durch Digitalität getrieben ist. Eng verknüpft damit ist der Diskurs um den „education-industry complex“ (ebd., S. 11), über welchen Gedanken zu ökonomischen Prinzipien wie Effektivität, Effizienz in bildungsbezogene Debatten eingebracht werden und diese prägen².

Für den deutschsprachigen Raum stellen GETTO & KERRES (2018) heraus, dass die Lehr-Lern-Situation lediglich einen Teilbereich der Digitalisierung von Bildung darstellt, da Digitalisierung auch die Prozesse um diese herum aufgreift und ein gesamthochschulischer Prozess ist. Diesen beschreibt das US-amerikanische Konsortium EDUCAUSE³ (2018) als „digital transformation“, die einen „cultural, technological, and workforce shift“ (ebd., S. 6) bedeutet. An dem Verständnis von Digitalisierung, das Getto und Kerres (2018) beschreiben, orientiert sich auch diese Studie.

² SELWYN bezieht sich hier auf PICCIANO, A. & SPRING, J. (2013). *The great American education-industrial complex*. London: Routledge. Er führt diese Begriffe dann weiter aus.

³ Es handelt sich um eine institutionelle Vereinigung, deren Mitglieder, vor allem auch aus dem Bereich Hochschule, für den Einsatz und Verbreitung von Informationstechnologien an Hochschulen eintreten.

3 Methode

3.1 Ansatz und Vorgehen

Methodisch erfolgte eine Orientierung am Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse (SCHREIER, 2012). Ihr subsumierender und materialreduzierender Ansatz hat besondere Eignung für die Bearbeitung größerer Materialmengen und ermöglicht die inhaltliche Integration kodierter Passagen verschiedener Dokumente. Um die Forschungsfragen beantworten zu können, bot sich dieser Ansatz an, der einen primären Fokus auf die Inhalte der kodierten Passagen legt und weniger auf deren intensive sprachlich-rhetorische Analyse. Mit der Analysesoftware MaxQDA wurden aus den Dokumenten Passagen zu den großen Themen „Verständnis von Digitalisierung“ (f = 13), „Digitalisierung“ (f = 46) und „Bildungsbegriff“ (f = 36) kodiert. Da es primär um das Hervorheben von Passagen geht, die Aufschluss über Verständnis, Konnotation und wechselseitigem Einfluss von Bildung und Digitalisierung ermöglichen, erfolgte dieses vereinfachte Vorgehen. Als „Verständnis von Digitalisierung“ wurden diejenigen Passagen kodiert, die eine explizite Definition von Digitalisierung oder ein implizites Verständnis skizzieren.

Die Digitalisierungsstrategien der Bundesländer wurden in digitaler Form recherchiert; für zwölf der sechzehn Länder konnten Dokumente identifiziert werden. Zwei Länder befinden sich in der Strategieentwicklung und für zwei weitere Länder konnten diesbezüglich keine Informationen gefunden werden. Drei Länder verfügen zudem über Digitalisierungsstrategien für den Bildungsbereich (Bayern) bzw. explizit für den Hochschulsektor (Sachsen, Thüringen). Für die Analyse wurden die drei bildungsbezogenen und die neun allgemeinen Digitalisierungsstrategien herangezogen.

3.2 Dokumente

Es handelt sich um Dokumente sehr unterschiedlichen Umfangs, Gestaltung und Bezeichnung. Primär laufen diese als „Strategie“ in verschiedenen Abwandlungen,

bspw. als „Strategie digitales Hessen“, als „Zukunftsstrategie“ (Bayern), „Digitalisierungsstrategie“ (Baden Württemberg), aber auch als „Agenda“ (Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern) oder „Digitalisierungsprogramm“ (Schleswig-Holstein) und wurden zwischen 2015 und 2018 veröffentlicht. Für ein Dokument ist kein Datum angegeben.

Die Strategie Niedersachsens hat mit 128 Seiten den größten Umfang, Hamburg mit acht Seiten den geringsten. Das Layout reicht von einfachen PDF-Dokumenten bis zu professionell aufgesetzten Broschüren. Verantwortet werden die Strategie-papiere jeweils von den Ministerien, denen „Digitalisierung“ zugeordnet ist, bzw. Wissenschaftsministerien.

3.3 Limitationen

Die hier berücksichtigten Dokumente wurden unter Verwendung der Stichworte „Digitalisierung(ssstrategie)“ und „Name des Bundeslandes“ im Dezember 2018 recherchiert, so dass später veröffentlichte oder modifizierte Dokumente nicht enthalten sind. Auch kann nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Strategien für den Bildungsbereich bestehen, die jedoch über diese Form der Suche nicht gefunden wurden⁴. Begründet im qualitativ forschenden Vorgehen in dieser Studie fließt in die Lesart und Interpretation der kodierten und dann abstrahierten Passagen das subjektive Verständnis der Autorinnen/Autoren ein. Während ihnen dies bewusst ist, bedeutet dies trotzdem eine Limitation der Studie, da eine andere Sichtweise auf das Thema der Arbeit potentiell eine andere Form gegeben hätte. Diese Studie versteht sich als erster Schritt der Autorinnen/Autoren hinsichtlich der Auseinandersetzung mit diesem Thema. Dargestellt werden im Folgenden die Themenfelder, die dabei sehr deutlich hervorgetreten sind – das Material ist damit noch nicht erschöpfend behandelt und wird in Anschlussstudien weiter betrachtet. Während alle

⁴ So wird beispielsweise das E-Learning-Konzept Baden-Württembergs nicht berücksichtigt, da dieses erst nach Abschluss der Studie identifiziert wurde. Dieses Konzept sollte in weiteren Arbeiten jedoch mit einbezogen werden.

genannten Strategien berücksichtigt wurden, so zeigen die im Ergebnisteil zitierten Passagen, dass nicht alle Strategien zu den identifizierten Themenfeldern Aussagen machen.

4 Ergebnisse

4.1 Digitalisierungsverständnis

Zwei der zwölf Dokumente formulieren ein Verständnis von Digitalisierung, welches im Sinne einer *Definition* im Text gekennzeichnet ist (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg). Während in der Strategie Nordrhein-Westfalens eine Vierfelder-Matrix die ethisch-rechtlichen, ökonomischen, sozio-kulturellen und wissenschaftlich-technischen Dimensionen von Digitalisierung aufzeigt (MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, INNOVATION, DIGITALISIERUNG UND ENERGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, 2018, S. 8), wird für Baden-Württemberg formuliert:

Ursprünglich bezeichnete der Begriff „Digitalisierung“ nur die Umwandlung von Speichermedien wie Büchern, Schallplatten oder Fotos in Dateien aus Nullen und Einsen. Im Laufe der Zeit bekam der Begriff noch eine zusätzliche, umfassendere Bedeutung. Die Umwandlung von Informationen aller Art in ein digitales Format, die massenhafte Speicherung und Verarbeitung von Daten und die weltweite Vernetzung wurden zum Sinnbild einer neuen Epoche. Seitdem wird unter „Digitalisierung“ die Gesamtheit aller wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Neuerungen und Veränderungen auf der Basis von Informations- und Kommunikationstechnologien verstanden (MINISTERIUM FÜR INNERES, DIGITALISIERUNG UND MIGRATION BADEN-WÜRTTEMBERG, 2018, S. 8).

Die Strategie Sachsens formuliert bereichsspezifisch „Unter Digitalisierung der Hochschulbildung wird neben der Kompetenzvermittlung an Studierende für die digitalisierte Arbeitswelt insbesondere die Weiterentwicklung der Methoden der

Lehr- und Lernprozesse sowie das Erreichen neuer Qualität bei Lehr- und Lernvorgängen verstanden“ (STAATSMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND KUNST SACHSEN, 2018, S. 4).

Sechs Strategien deuten ein implizites Verständnis an, bspw. „[d]ie Digitalisierung ist dabei, nicht nur unsere Wirtschaft, sondern unser ganzes Leben tiefgreifend zu verändern“ (HESSISCHES MINISTERIUM FUER WIRTSCHAFT, ENERGIE, VERKEHR UND LANDESENTWICKLUNG, 2016, o. S.), Digitalisierung „ist eine technische Umwälzung, die unser Leben grundlegend beeinflusst“ (STAATSKANZLEI RHEINLAND-PFALZ, S. 2) und die „einen fundamentalen gesellschaftlichen Wandlungsprozess angestoßen [hat]“ (THÜRINGER LANDESREKTORENKONFERENZ & MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, WISSENSCHAFT UND DIGITALE GESELLSCHAFT, 2017, S. 2). Gemein haben die Strategiepapiere die Konnotation und teils auch explizite Benennung des Begriffs Digitalisierung mit gesellschaftlichen Umwälzungen, der Durchdringung aller Lebensbereiche, einem Verständnis als technik- oder technologieinduziert und als Prozess mit sowohl Chancen als auch Risiken.

4.2 Verhältnis der Begriffe „Digitalisierung“ und „Bildung“

Der Begriff Digitalisierung oder auf ihn bezogene Abwandlungen wird in verschiedenen Strategiepapieren mit den Konzepten „Qualität, Effektivität oder Effizienz“ (STAATSKANZLEI RHEINLAND-PFALZ, o. J., S. 44) hochschulischer Lehre verbunden; gleichzeitig aber auch mit einem Fokus auf individuelles studentisches Lernen und der Einordnung in das didaktische Design von Lehre.

4.2.1 Bildung

Ein klassischer, d. h. an Humboldt orientierter, Bildungsbegriff scheint in verschiedenen Strategien (z. B. in Bayern und Sachsen) durch. Dabei wird von einer gebildeten Person ausgegangen, die sich nun mit dem neuen Bildungsgegenstand *Digitalisierung* auseinandersetzen muss. Welche Inhalte als relevant für Digitalisierung heranzuziehen sind, wird allerdings nicht weiter präzisiert. Zu denken wäre etwa an

Grundkenntnisse des Programmierens oder der Data Literacies. Dagegen herrscht in den Landesstrategien große Einigkeit hinsichtlich der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese wird mit den traditionellen Kulturtechniken gleichgesetzt und als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortung gesehen. Eine Brückenfunktion zwischen Bildung und dem souveränen Umgang mit digitalen Technologien als Bedingung zur Teilhabe an der Gesellschaft ist der Erwerb bzw. die Förderung von Kompetenzen. Wahlweise werden Medienkompetenz oder digitale Kompetenzen genannt. Somit bleibt das Bildungsverständnis auf der Meta-Ebene unangetastet, historisch tradiert, während sich die politischen Aktivitäten auf die gestaltbare Ebene der Kompetenzen beziehen.

Da viele digitale Technologien noch sehr neu sind und sich gerade erst etablieren, z. B. das Smartphone als *alltägliche Allzweckwaffe* (WEINERT, 2019), wird eine gezielte Anleitung und Förderung von Medienkompetenz bzw. Medienbildung angemahnt. In fast allen Strategien finden sich Hinweise auf die Verankerung entsprechender digitaler Angebote, z. B. in Bayern Massive Open Online Courses, in Sachsen Wikis und Open Educational Resources oder in Nordrhein-Westfalen „Flipped Classroom“. Die Strategie Mecklenburg-Vorpommerns nimmt die Digitalisierung zum Anlass, grundsätzlich über die Struktur und Gestaltung von Lernumgebungen nachzudenken, während in Sachsen-Anhalt von „zeitgemäßen Fachdidaktiken“ die Rede ist. Die hier angedeutete Unterscheidung von Bildung und Lernen wird in den Papieren nicht als solche thematisiert, d. h. Bildung als übergeordnetes, nicht per se funktionalistisches Konstrukt wird dem Lernbegriff mehr oder weniger gleichgesetzt.

Deutlich wird eine Privilegierung der Pädagogik gegenüber der Technik, etwa in der baden-württembergischen Strategie. Dort wird gefordert, dass die Technik der Pädagogik folgen muss. Technologien – so scheint es – müssen sich erst für einen pädagogischen Einsatz „bewerben“, was an das Attribut „Mehrwert“ geknüpft ist. Tatsächlich verbirgt sich dahinter eine Tautologie, denn es dürften sich kaum Pädagoginnen/Pädagogen finden, die Technik als Selbstzweck betrachten, die außerhalb didaktischer Szenarien steht (KROMMER, 2018).

4.2.2 Qualität

Der Begriff Qualität wird in den Strategien nicht weiter ausgeführt, es wird jedoch mehrfach (Bayern, Sachsen, Hamburg, Rheinland-Pfalz) auf ihn Bezug genommen. Die sächsische Strategie für den Hochschulbereich sagt hier einerseits aus, dass „Unter Digitalisierung der Hochschulbildung [...] neben der Kompetenzvermittlung an Studierende für die digitalisierte Arbeitswelt insbesondere die Weiterentwicklung der Methoden der Lehr- und Lernprozesse sowie das Erreichen neuer Qualität bei Lehr- und Lernvorgängen verstanden“ (STAATSMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND KUNST SACHSEN, 2018, S. 4) wird und andererseits deren „Potential zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ (ebd.) erst erschlossen werden soll. Die Aussage, „Dies geschieht unter Berücksichtigung der Lernbedarfe der Studierenden auf unterschiedliche Art und Weise. Hier können digitale Werkzeuge zur Ergänzung der Lehre zum Einsatz kommen, aber teils auch an die Stelle von Präsenzveranstaltungen treten“ (ebd.) stellt den Fokus auf Studierende heraus, wobei offen bleibt, ob der implizit angesprochene Ansatz des Blended Learnings hier beispielsweise Qualität aus Sicht der Studierenden durch erhöhte Flexibilität oder inhaltliche Qualität durch andere Vermittlungsansätze bedeuten könnte.

Zwei Dokumente (Hamburg, Bayern) unterscheiden sich hier in der Rhetorik, indem sie durch die Verwendung des Indikativs die Rolle von Digitalisierung als gegeben feststellen, auch hinsichtlich Qualität: „Digitale Bildungstechnologien und Medien sind heute unverzichtbar zur Sicherung der Qualität sowie der Weiterentwicklung von Personalisierung bzw. Individualisierung der Lehre und der Stärkung der Selbstlernkompetenzen der Studierenden“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FUER BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST, 2016, S. 30) und „Für die Hochschulen selbst geht es zunächst um die Qualitätssteigerung von Studium und Lehre durch Ergänzung traditioneller Präsenzlehre mit vor allem problemzentrierten und interaktiv zwischen Lernenden nutzbaren digitalen Lehr- und Lernangeboten“ (STADT HAMBURG, 2015, S. 4-5). Der Gedanke der *Qualitätssteigerung* drückt hier aus, dass die bestehende Qualität als erweiterbar wahrgenommen wird. Ähnlich stellt sich die Strategie für Rheinland-Pfalz dar,

in welcher für den Bereich der Open Educational Resources (OER) ausgesagt wird, dass diese „durch einen offenen Austausch und kontinuierliche Verbesserungen an den Lehrmaterialien zur Erhöhung der Qualität und Transparenz der Lehre bei[tragen]“ (STAATSKANZLEI RHEINLAND-PFALZ, o. J., S. 46).

4.2.3 Digitalisierung und Effizienz

Der Begriff der Effizienz erscheint in den Strategien Hessens, Rheinland-Pfalz und Bayerns als ein Ziel des Einsatzes digitaler Medien und Lehrformaten – jedoch mit jeweils expliziten Einschränkungen und Begrenzungen: Es soll eine Prüfung erfolgen, in welchem „Ausmaß die Kombination klassischer und digitaler Lernformen (Blended Learning) die Effizienz der Wissensvermittlung im Allgemeinen und die Vermittlung neuer digitaler Entwicklungen im Besonderen unterstützen kann“ (HESSISCHES MINISTERIUM FUER WIRTSCHAFT, ENERGIE, VERKEHR UND LANDESENTWICKLUNG, 2016, S. 15), der „Nutzen“ für Studierende und Dozierende wird beachtet (in Rheinland-Pfalz) und der Einsatz erfolgt „überall dort, wo sie [digitale Lehrmethoden] zu höherer Qualität und Effizienz der Lehre“ führen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FUER BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST, 2016, S. 11). Die sprachliche Gestaltung der Passagen unterstreicht diese Konkretisierung durch Modalverben wie „soll“ und „kann“ und scheint hierbei weniger absolut als im Hinblick auf den Aspekt der Qualität.

5 Diskussion und Implikationen

Deutlich wurde in der Inhaltsanalyse, dass Digitalisierung häufig nicht klar definiert, sondern als technikinduziertes Phänomen dargestellt wird, welches jedoch durch den Menschen – und im Sinne politischer Ansprache durch die Bürgerin/den Bürger – mitgestaltet werden kann. Die Aussicht der Gestaltungsmöglichkeit begegnet möglichen Ängsten, zeigt aber nicht konkret auf, wie sich Individuen hier verhalten können. Während die Definitionsansätze allgemeinen Charakter haben, so wird in den auf Hochschule und Digitalisierung bezogenen Passagen vor allem

die konkrete Umsetzungsebene angesprochen und Hochschulen erhalten gleichzeitig eine zentrale Rolle in der Mitgestaltung der Digitalisierung.

In den Strategien ist der Einsatz digitaler Medien und digitaler Lehr- und Lernformate mit dem Gedanken ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung verbunden. SELWYNs (2013) Beobachtung der unterschiedlichen Diskurse innerhalb der „educational technology community“ und dem „education industry complex“ lassen sich in Ansätzen auch für den deutschen Hochschulkontext finden: Effizienz als ein zentraler Begriff ökonomischer Kontexte und Qualität als ein implizit in Aussicht gestelltes Ziels der VerfechterInnen des Einsatzes digitaler Medien zeigen dies. In Rückbezug auf CASTAÑEDA & SELWYN (2018) schließt sich hier die Frage an, inwieweit sich in den politischen Strategiepapieren ein von CASTAÑEDA & SELWYN kritisch hinterfragter Neoliberalismus im Kontext von Digitalisierung/Hochschule findet. Während Qualität und Effizienz als Themen präsent sind, so wird in den Strategiepapieren ersichtlich und bspw. in der Strategie Baden-Württembergs („Die Technik folgt der Pädagogik“, S. 42) explizit benannt, dass sich digitale Lernformate und Medien dem Bildungs- und Lernziel nachgeordnet in das „constructive alignment“ einfügen (BIGGS, 1996) – und damit eine gewisse Ambivalenz hervorrufen. Mit diesem als Spannungsfeld zu bezeichnendem Komplex wurde sich bereits in einzelnen Aspekten auseinandergesetzt (DE WITT & LEINEWEBER, 2018), an die angeschlossen werden kann.

Methodisch ist es ratsam – um auch Teildiskurse oder Ambivalenzen stärker berücksichtigen und Nuancen sichtbar machen zu können –, eine größere Bandbreite an Dokumenten und Schriftstücken zu betrachten. Hierfür und auch hinsichtlich der Möglichkeit, eine feinere linguistische Analyse durchzuführen und hierüber den Einfluss von Sprache und die inhaltlichen Bezüge zwischen bildungspolitischen Dokumenten und Strategien herstellen zu können, bietet sich die Durchführung einer (kritischen) Diskursanalyse an (z. B. KELLER, 2011). In diesem Sinne beansprucht die Studie nicht, eine erschöpfende Analyse durchgeführt zu haben, sondern vielmehr eine Interpretation erster Teilbereiche, die zur inhaltlichen und methodischen Vertiefung anregen soll.

6 Literaturverzeichnis

Alt, P.-A. (2019, 6. März). Eine neue Idee der Universität. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

BMBF (2013). *Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland*. BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf, Stand vom 19. März 2020.

Castañeda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>

Dahrendorf, R. (1968). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Christian Wegner Verlag.

Deutsche Bank Research (2018). *Deutschland-Monitor*. https://www.deutsche-bank.de/dam/deutschebank/de/shared/pdf/Digitalisierungstrend_beguenstigt_Bildung_fuer_alle.pdf, Stand vom 19. März 2020.

EDUCAUSE (2018). *Report from the 2018 EDUCAUSE task force on digital transformation*. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/11/dxtaskforcereport.pdf>, Stand vom 19. März 2020.

Gerholz, K.-H. (2018). Digitale Transformation und Hochschullehre. Konsequenzen für die didaktische und evaluative Gestaltung. In S. Harris-Hummert, P. Pohlenz, & L. Mitterauer (Hrsg.), *Digitalisierung der Hochschullehre* (S. 41-56). Waxmann.

Getto, B. & Kerres, M. (2018). Digitalisierung von Studium und Lehre: Wer, warum und wie? In M. Kerres & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S.17-34). Münster: Waxmann.

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer*

Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation (Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14-2019). HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE).

Heid, H. (2009). Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 5-24.

Horkheimer, M. (2011). Traditionelle und kritische Theorie. In *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze* (7. Aufl., S. 205-260). Frankfurt: Fischer.

Jokiaho, A., May, B., Specht, M. & Stoyanov, S. (2018). Barriers to using E Learning in an advanced way. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.3991/ijac.v11i1.9235>

Keller, R. (2011). *Diskursforschung*. Wiesbaden: VS.

Marotzki, W. (2009). Bildung in virtuellen Welten. In *Wie ist Bildung möglich?* (S. 151-167). Bad Heilbrunn: Klinckschardt.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt: Suhrkamp.

Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim: Beltz Juventa.

Prüwer, T. (2009). *Humboldt reloaded: Kritische Bildungstheorie heute*. Marburg: Tectum-Verlag.

Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity.

Selwyn, N. (2017). A short history of education and technology. In *Education and technology. Key issues and trends* (2. Aufl.). London: Bloomsbury.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>

Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 351-362.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0223-2>

van Ackeren, I., Kerres, M., & Heinrich, S. (Hrsg.) (2018). *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century: Learning and schooling in a digital world. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413.

Weinert, F. (2019). *Digitalkunde als Schulfach*. Stuttgart: UTB für Wissenschaft.

de Witt, C., & Leineweber, C. (Hrsg.) (2018). *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. FernUniversität in Hagen.

Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autor/in



Junior-Prof. Dr. Svenja BEDENLIER || Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Department Pädagogik / Institut für Lern-Innovation || Dr.-Mack-Str. 77, D-90762 Fürth

svenja.bedenlier@ili.fau.de



PD Dr. Markus DEIMANN || FernUniversität in Hagen, Lehrgebiet Mediendidaktik || Universitätsstr. 33, D-58097 Hagen

www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/mediendidaktik/team/markus.deimann.shtml

markus.deimann@fernuni-hagen.de