

Editorial

Hintze, Patrick / Getto, Barbara / Kerres, Michael

(Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen?

Zusammenfassung

Das Editorial ordnet das Motto der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. über die Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulentwicklung ein. Häufig wird von Wirkungen der Digitalisierung für die Lehre gesprochen, doch gibt es für viele dieser Postulate wenig Belege. Dies betrifft etwa die Erwartung, dass Digitalisierung zu besseren Lernergebnissen führen würde oder durch die offene Bereitstellung von Lehr-Lernmaterialien im Internet den Zugang zu Bildung verbreitern könne. Die Digitalisierung führt nicht automatisch zu bestimmten Effekten, sondern ist – in der Durchdringung von Hochschulprozessen – als ein Gestaltungsfeld für Neuerungen in der Hochschullehre zu verstehen, das einer Verständigung von Akteuren bedarf, welche Perspektiven angestrebt und wie Chancen einer Digitalisierung für Hochschulen eingelöst werden sollen.

1 Hintergrund d

Seit über 25 Jahren beschäftigen sich die Tagungen der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. (GMW) mit den Möglichkeiten der Medien für das Lehren und Lernen, für die Wissenskommunikation über Medien in Hochschulen und für die Öffentlichkeit. Die aktuelle Diskussion über die Digitalisierung von Hochschule rückt den Blick auf die Veränderungsprozesse der Hochschule als Ganzes: Die digitalen Medien beziehen sich nicht nur auf einzelne Elemente in der Lehre und die Verbesserung des Lernprozesses, sondern sie beinhalten eine Herausforderung, die alle Teilfunktionen von Hochschule in ihrer Gesamtheit betreffen.

Die Hochschulen sind gefordert Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Lehrende und Lernende digitale Medien nutzen und gestalten können. Dies betrifft die Verfügbarkeit von zentraler und dezentraler technischer Infrastruktur, genauso wie Services und Unterstützungssysteme, Beratung und anderer Dienstleistungen. Doch

der Wandel ist tiefgreifender, wenn wir auf die strukturellen und prozessualen Implikationen schauen, wie sich Forschen und Lehren ebenso wie das Verwalten und Managen von Hochschule durch die Digitalisierung verändert.

Forschung vollzieht sich in allen Disziplinen mit digitalen Werkzeugen und in einer globalen Welt der Wissenschaftskommunikation wesentlich anders als früher. Das hat Implikationen für das Lehren. Mit digitalen Lehrangeboten können organisationale Grenzen der Hochschule aufgeweicht werden, neue Formen der Ansprache von Öffentlichkeit in der Wissenskommunikation, der hochschulübergreifenden, auch internationalen Kooperation und des lebenslangen Lernens etabliert werden. Durch die Anbieter digitaler Contents und Tools wächst die Bedeutung neuer Akteure, deren Rolle für die Hochschulentwicklung erst schemenhaft erkennbar wird. Das Forschen hat sich im

Die Friktionen, denen Hochschule im Zeichen der Digitalisierung ausgesetzt sind, sind weltweit spürbar: Der Druck auf die traditionelle „Idee von Universität“ als unabhängigen und freien Ort von Erkenntnis und Verständigung nimmt zu. Ökonomische Verwertungsinteressen auf der einen Seite und die Inanspruchnahme von Hochschule durch verschiedenartige politische Interessen auf der anderen Seite nehmen zu. Ob Hochschule ihre traditionelle Idee im Zeitalter der Digitalisierung forttragen und unter neuen Rahmenbedingungen wiederfinden kann, bedarf des Ringens über die Ausgestaltung von Hochschule, die in allen ihren Funktionen von der Digitalisierung in besonderer Weise betroffen ist.

Die Tagung möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten, indem sie Fragen nach den Implikationen der Digitalisierung für die Hochschulentwicklung stellt. In den verschiedenen Foren und Sessions werden aktuelle Vorhaben an den Hochschulen in Studium und Lehre vorgestellt und ihrer Bedeutung für die Hochschulentwicklung diskutiert. Ein weiterer Fokus liegt auf strategischen Zielsetzungen und Maßnahmen, die Hochschulen entwickelt haben oder entwickeln, um eine (Neu-) Positionierung ihrer Hochschule im digitalen Zeitalter zu finden. In den „Case-Sessions“ werden Hochschulen als Fälle betrachtet und ihre Antworten auf die genannten Herausforderungen – unter den jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen – diskutiert. Wichtig erscheint auch, auf die hochschulübergreifenden Entwicklungen zu schauen und wie die Infrastruktur für die Bereitstellung von digitalen Bildungsressourcen – neben der digitalen Forschungsinfrastruktur – entwickelt werden kann. Dabei steht die Frage im Raum, inwieweit diese Infrastruktur nachhaltig zur Öffnung des Zugangs zu Bildungsressourcen resp. Bildung beitragen kann.

Im Folgenden wird die aktuelle Diskussion über die Rolle der Digitalisierung bei der Hochschulentwicklung – auch als Rahmung der Tagung – skizziert.

1 Digitalisierung in Agenden der Hochschulentwicklung

Hochschulen sind mit einer Vielzahl von Veränderungsagenden konfrontiert, die in Konkurrenz zueinanderstehen und im Wettstreit um Aufmerksamkeit und Ressourcen der Akteure stehen. Mit verschiedenen Initiativen werden Effekte erwartet, um bestimmte hochschul- (oder gesellschafts-) politische Herausforderungen zu lösen. Die KMK-Strategie "Bildung in der digitalen Welt" geht etwa davon aus, dass digitale Medien eine umfassendere Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen ermöglichen, dass Hochschulen durch digitale Medien als Bildungsort attraktiver werden und einen Beitrag dazu leisten können, Bildung für neue Zielgruppen zu öffnen, deren Lebenssituation ein ausschließliches Präsenzstudium erschweren würde (KMK 2016: 44f).

Die Hochschulen werden verschiedentlich aufgefordert, das Thema zum Bestandteil ihrer Strategie zu machen (s.a. Wissenschaftsrat, 2017), und so verbindet etwa die Universität Duisburg-Essen in ihrem Hochschulentwicklungsplan die Ziele von Bildungsgerechtigkeit und Öffnung von Hochschule mit Maßnahmen ihrer Digitalisierungsstrategie in der Lehre (van Aackeren u. a., 2017).

Die 20 Thesen des "Hochschulforums Digitalisierung" verbinden mit der Digitalisierung eine Reihe von Erwartungen, etwa wenn auf die Erweiterung des Zugangs für nicht-traditionelle Studierenden zum Hochschulstudium verwiesen wird und auf die flexiblere Organisation des digitalen Studiums, das sich besser an die individuellen Bedürfnisse der vielfältigen Lebenssituation von Studierenden anpassen ließe (HFD 2015).

Aktuelle Ausschreibungen, wie die Bund-Länder-Programme "Aufstieg durch Bildung", "Qualitätspakt Lehre" und "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", folgen dem Anspruch, dass sich die Hochschulen stärker auf dem Feld der Qualität der Lehre und der Durchlässigkeit im Bildungssystem engagieren sollten. Hohe Abbruchquoten und die Selektivität im Übergang zwischen Schule und Hochschule werden mit der institutionellen Verantwortung der Hochschulen als Bildungseinrichtungen in Verbindung gebracht und finanzielle Anreizstrukturen werden geschaffen, die der Weiterentwicklung von Studium und Lehre einen zunehmend projektförmig organisierten Rahmen gegeben haben. Den Handlungsbedarf verdeutlichen Statistiken, die im öffentlichen Diskurs regelmäßig herangezogen werden: Während von 100 Kindern mit akademisch gebildetem Elternhaus 79 ein Hochschulstudium aufnehmen, sind es bei 100 Kindern aus Nicht-Akademiker*innenhaushalten gerade einmal 27 (Kracke/Buck/Middendorff 2018: 4). Gemessen an den Bevölkerungsanteilen sind Studierende mit nicht-akademischem Bildungshintergrund unterrepräsentiert. Im Ergebnis sind 48 Prozent der Studierenden bundesweit Erstakademiker*innen, an den Ruhrgebietshochschulen sind es immerhin 57 Prozent (RuhrFutur 2018: 26). Die Ursachen hierfür sind nicht nur bei der unterschiedlichen kulturellen Ausstattung, Sozialisation und Förderung zu suchen (primäre Herkunftseffekte), sondern umfassen auch Ungleichheiten bei der Abwägung von Kosten und Nutzen eines Bildungswegs (sekundäre Herkunftseffekte) (Boudon 1974). Ein

Mangel an Vorbildern und Wertschätzung des Studiums im sozialen Umfeld, eine geringe finanzielle Risikobereitschaft und fehlende Informationen zu Möglichkeiten der Studienfinanzierungen können den Ausschlag geben, sich gegen ein Studium zu entscheiden (Reimer/Schindler 2013: 266). Selbst unter denjenigen, die ein Studium aufnehmen, fällt die Wahl der Hochschulart und des Studienfachs herkunftsspezifisch aus (Middendorff et al. 2016: 28f). Dabei sind Reproduktionseffekte erkennbar, die sogar noch beim Übergang von einem Bachelor- in ein Master-Studium auftreten (ebd.; Ebert/Stammen 2014).

Die soziale Herkunft erweist sich als stabile Einflussgröße bei Studienwahl und Studienverhalten: Bildungsaufsteiger*innen sind tendenziell häufiger erwerbstätig und von Problemen der Studienfinanzierung betroffen als ihre akademisch geprägten Kommiliton*innen (Middendorff et al. 2016: 62). Neben Leistungsschwierigkeiten, die nicht selten auf die nicht-gymnasiale Vorbildung zurückgeführt werden können (Heublein et al. 2017: 65), erweist sich die soziale Interaktion als prägender Faktor. Anonymität und Erfahrungen von Geringschätzung wirken gerade bei Studierenden nicht-akademischer Milieus in der Studieneingangsphase belastend (Schmitt 2010: 204-235). In Studienabbruchquoten spiegeln sich viele dieser Problemlagen wider. Im Durchschnitt beenden 29 Prozent der Studierenden ihr Studium vorzeitig, wengleich es hier erhebliche Unterschiede zwischen den Disziplinen gibt (Heublein et al. 2017: 263f). Unter den Exmatrikulierten sind 56 Prozent nicht-akademischer und 44 Prozent akademischer Herkunft, während unter den Absolvent*innen genau das umgekehrte Zahlenverhältnis vorliegt (ebd.: 60f).

Diese Daten belegen, warum Hochschulen bei Fragen der Chancengerechtigkeit und der Gestaltung eines diversitätsgerechten Studienangebotes gefordert sind. Hochschulen, die die Thematik gezielt angehen, orientieren sich dabei häufig an Ansätzen eines „Diversity Managements“. Das Konzept stammt aus den USA und stützt sich dort auf verschiedene Konzepte der Personalentwicklung in Organisationen (Krell 2004). Im deutschen Hochschulsystem erwies sich vor allem die emanzipatorische, auf Chancengerechtigkeit fokussierte Perspektive als anschlussfähig an die Bildungsreformdebatte und wurde durch die Antidiskriminierungsgesetzgebung, ökonomische Erwägungen und ethische Argumente zur Anerkennung von Differenzen und Intersektionalitäten zusätzlich befördert (Lutz 2013: 22-24).

Die Hochschulen haben in den letzten Jahren eine Breite an Maßnahmen hervorgebracht, um mit der Diversität ihrer Studierenden umzugehen. Viele Vorhaben sind dabei als Teil größerer Strategien und Programme angelegt, um beispielsweise den Übergang von der Schule zur Hochschule zu verbessern oder Studierende durch neue Veranstaltungs- und Betreuungskonzepte gezielt zu unterstützen (Bülow-Schramm 2018 et al.).

Handlungsleitend ist die Wahl der Perspektive, mit der die Vielfalt der Studierenden (und Beschäftigten) einer Hochschule betrachtet wird. Merkmalsbezogene Zuschreibungen und die auf dieser Grundlage sozial konstruierten Gruppen (bspw. Bildungsaufsteiger*innen) werden zumeist zu Gunsten einer mehrdimensionalen Perspektive aufgegeben, die neben den demografischen Antidiskriminierungskate-

gorien auch kognitive, fachliche, funktionale und institutionelle Diversität berücksichtigt (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 18f unter Verweis auf das Modell von Gaisch/Aichinger 2016: 5). Mit Diversität umzugehen, bedeutet nicht nur Unterschiede und das Anderssein zu thematisieren, sondern auch vorhandene Gemeinsamkeiten zu identifizieren und anzuerkennen. Studierende werden dabei nicht nur als Zugehörige sozialer Gruppierungen wahrgenommen, sondern auch als Teil der Gemeinschaft aller Studierenden gesehen.

Lehrende stehen vor der Herausforderung, die Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen in der Gesamtheit anzusprechen und gleichzeitig spezifische Bedürfnisse und Interessen von Einzelnen zu adressieren (Linde/Auferkorte-Michaelis 2017: 180, 2018 : 23). Die Konstruktion eines gruppenspezifischen Unterstützungsbedarfs von z.B. „den weiblichen Studierenden“ oder „den Studierenden mit Migrationshintergrund“ trägt dazu bei, behauptete Problemlagen zu reifizieren und damit fortzutragen. Für die Gestaltung diversitätsgerechten Lehrens und Lernens würden sich eher Ansätze empfehlen, die durch verschiedene Medien, Methoden und Lernorte Lernchancen für alle schaffen, an bereits vorhandene Interessen und Erfahrungen der Studierenden anknüpfen und einer stärker studierendenzentrierten Vorgehensweise folgen, die sich beispielsweise kollaborativer Elemente bedient und Peer-Interaktionen betont.

Im Kontext des skizzierten Diskurses spielt die Digitalisierung eine zunehmend wichtige Rolle: So weist rund die Hälfte aller Vorhaben des Qualitätspakts Lehre in der zweiten Förderphase die Digitalisierung als Handlungsfeld von Teilprojekten aus (BMBF 2018). Die hierbei verwendeten Konzepte rekurrieren auf die eingangs benannten Erwartungen, die die Digitalisierung für den individuellen Studienerfolg, den Umgang mit Diversität und die Teilhabe an Bildung bereithält. Den Vorhaben ist die Annahme hinterlegt, dass mit dem Einsatz digitaler Medien in Studium und Lehre die Qualität der Lehre positiv beeinflusst werde: Lehrende würden durch die Möglichkeiten der Digitalisierung neue Methoden und Werkzeuge gewinnen, mit denen klassische Veranstaltungsformate zu digitalen Lehr-Lernszenarien aufgewertet werden könnten. Die Lernmaterialien, -anlässe und -gelegenheiten würden quantitativ und qualitativ erweitert, eine Individualisierung der Lernerfahrung ermöglicht und die Lernergebnisse der Studierenden verbessert. Durch die räumliche und zeitliche Flexibilisierung der Veranstaltung oder ihrer einzelnen Teile steige zudem die Vereinbarkeit des Studiums mit (neben)beruflichen oder familiären Verpflichtungen, was sich wiederum in einem reduzierten Dropout und einem höheren Studienerfolg niederschläge. Eine empirische Untersuchung und (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit der Maßnahmen und den didaktisch-konzeptionellen Voraussetzungen, unter denen die erwarteten Wirkungen auch tatsächlich zu erwarten sind, erfolgt dabei eher selten.

2 Qualität des Lernens

Die Untersuchung zu den Effekten des Lernens mit digitalen Medien ist seit Jahrzehnten Gegenstand empirischer Analysen und ist in ihren Ergebnissen auffallend stabil. Mit jeder Generation „neuer“ Medientechnik wird regelmäßig ein Durchbruch in der „Revolutionierung“ der Bildungsarbeit prognostiziert bzw. behauptet. Doch die empirische Überprüfung der Effekte bzw. Effektivität verweist immer wieder darauf, dass die jeweils neue Technik im Ganzen einen eher geringen positiven Beitrag zur Steigerung von Lerneffekten aufweist. Die Hoffnung, dass Bildung durch die Digitalisierung „besser“ würde, erscheint problematisch und sogar kontraproduktiv (Getto & Kerres, 2017).

Angesichts der hohen Zahl der vorliegenden Einzelstudien zu Effekten der digitalen Medien auf das Lernen, die in den letzten Jahrzehnten hierzu durchgeführt worden sind, werden Meta-Analysen bzw. Meta-Metaanalysen solcher Auswertungen herangezogen (vgl. Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami, & Schmid, 2011). Sie zeigen seit der ersten Meta-Analyse des Ehepaars Kulik (1980) beständig – und damit unabhängig von der technologischen Entwicklung – einen vergleichsweise kleinen Effekt des Einsatzes digitaler Medien auf Lernerfolge. Auf der Grundlage vorliegender Auswertungen und Erfahrungen erscheint es damit sogar eher plausibel anzunehmen, dass digitale Medien und Werkzeuge zunächst *keinen* Effekt darauf haben, wie sich das Lernen organisiert und gestaltet (Kerres, 2018). Lehrende führen vielmehr jahrelang überlernte Praktiken des Lehrens mit digitalen Medien fort und tragen damit zur Verfestigung etablierter Interaktionsmuster im Studium bei. Die Erwartung, dass Hochschullehre sich durch Digitalisierung ändern würde, impliziert im Übrigen einen Technikdeterminismus, der verkennet, dass es auf die Akteure und Gestaltungskonzepte ankommt, um Veränderungen in der Bildungsarbeit und einen Wandel in der Lernkultur herbeizuführen.

Wenn die Medien auch nicht zu „besseren“ Lernergebnissen führen, so haben sie aus mediendidaktischer Sicht das Potenzial, Lehr- und Lernprozesse anders zu gestalten und zu organisieren. Dieses Potenzial für die Bildung verweist auf die Verantwortung der Stakeholder in den Bildungsinstitutionen (vgl. Getto & Kerres, 2017):

- Mediengestützte Lernarrangements können die Selbststeuerung beim Lernen unterstützen.
- Mediengestützte Lernarrangements können kooperative Lernszenarien wesentlich befördern und Lernangebote flexibel organisieren, um der Vielfalt der Lernenden entgegenzukommen.
- Mediengestützte Lernarrangements können handlungs- und problemorientierte didaktische Methoden stärken, indem etwa authentische Materialien eingebunden werden, Lernprozesse in der (inter-)aktiven Auseinandersetzung mit medial präsentierten Inhalten intensiviert und in der Arbeit mit di-

gitalen Artefakten, etwa in Projektarbeiten und bei der kooperativen Bearbeitung von Fällen, angeregt werden.

Ein solches „anderes Lernen“ ist im Übrigen auch mit anderen Lernergebnissen verbunden: Wir erhoffen uns von dem Einsatz der digitalen Medien in solchen Lernarrangements nicht einfach einen (eben eher selten eintretenden) höheren Lernerfolg, sie unterstützen „andere Lernziele“ – jenseits der (in den meisten Studien fokussierten) Behaltensleistung. Sie befördern etwa Problemlösefertigkeiten, Lerntransfer oder Selbstlernkompetenz und Teamfähigkeiten.

3 Diversitätsgerechte Lehre

Ebenso voraussetzungsvoll erscheint das Argument der zielgruppengerechteren Lehre: Nicht selten wird die Digitalisierung als didaktische Intervention konzipiert. Diese kann sich beispielsweise auf die Homogenisierung des Wissensniveaus entlang eines vorab definierten Kanons richten oder auf die Ansprache einer als benachteiligt empfundenen Zielgruppe abzielen, wie sie etwa von Studierenden mit Nebenerwerbsverpflichtungen, die nicht oder nur zum Teil an Präsenzveranstaltungen teilnehmen können, verkörpert wird.

Die Orientierung an einem Set an Mindestkompetenzen als definierte Einstiegshürde ist teilweise in Fächern zu beobachten, in denen mathematische Grundlagen eine hohe Bedeutung haben. Veranstaltungen in der Studieneingangsphase setzen Fähigkeiten voraus, die dem Abiturniveau entsprechen. Zeigt sich in der Veranstaltung, dass die Studierenden mit den darauf aufbauenden Inhalten nicht zurechtkommen bzw. „Lücken“ bestehen, wird auf eigens konzipierte oder von externen Anbietern bereitgestellte Online-Lernangebote verwiesen, mit denen die Inhalte nachgeholt werden können. Es erscheint dabei fraglich, ob Studierende mit fachlich bedingten Leistungsproblemen die nötige Zeit, die Motivation und das Repertoire an Lernstrategien aufwenden können, um diese Grundlagen ohne weitergehende Hilfestellungen aufzuarbeiten. Die Aufforderung zur Angleichung an das fachliche Niveau der Veranstaltung kann auf diese Weise nicht nur einen zusätzlichen Zeitbedarf nach sich ziehen, sondern bei Studierenden ohne ausreichende Erfahrungen mit selbstgesteuerten Lernprozessen auch zu Frustrationserfahrungen und einem Scheitern in der Veranstaltung führen.

Ähnlich verhält es sich mit Veranstaltungsformaten, mit der die Bedeutung der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen zugunsten einer Online-Lernumgebung zurückgestellt wird. Studierende, die ihr Studium in hohem Maße durch eine Erwerbstätigkeit finanzieren müssen, sollen von flexibilisierten Veranstaltungen profitieren. Mit Veranstaltungsaufzeichnungen, Self-Assessments und Online-Tutorien werden sie in die Lage versetzt, sich die Inhalte einer Vorlesung zuhause selber zu erarbeiten. Dabei belegen Edwards & Clinton (2018), wie sich die Bereitstellung von aufgezeichneten Veranstaltungen negativ sowohl auf die Vorort-Präsenz als

auch auf Prüfungsleistungen auswirken, während Häufigkeit der Präsenzteilnahme und Prüfungsergebnisse positiv korrelieren. Damit wird deutlich: Die Verfügbarkeit digitaler Angebote in der (Präsenz-) Hochschule, wie Online-Aufzeichnungen von Vorlesungen, trägt nicht als solches dazu bei, bestimmte Veränderungen und neue Qualitäten des Lehrens und Lernens zu etablieren. Schulmeister & Loviscach (2017) sprechen von Mythen der Digitalisierung, die – ähnlich wie bei Vorlesungsaufzeichnungen – auch bei digitalen Response-Systemen in der Präsenzlehre bestehen und grundsätzliche Limitationen beinhalten:

„Lehren und Lernen mit ihrer Charakteristik von komplexen motivationalen Wechselwirkungen, kognitiven und sozialen Rückkoppelungen und Effekten setzen einer strukturellen Digitalisierung der Hochschulen deutliche Grenzen der Machbarkeit. (Schulmeister u. a., 2017, S. 14).

Den Beispielen ist gemein, dass sie sich auf bestimmte Gruppen von „Problemfällen“ beziehen, die sie mit eigens entwickelten Maßnahmen zu adressieren versuchen. Die Digitalisierung wird zielgerichtet genutzt, folgt aber einer eher interventionistischen Logik, mit der durch eine punktuelle Maßnahme ein an sich grundlegenderes Problem des Konzepts eines Studiengangs „an den Rand“ verlagert wird. Es wird nicht das Konzept infrage gestellt, sondern die Maßnahmen bestärken die Sicht auf die identifizierten Studierenden als „Problemfälle“. Weder wird auf die Gesamtheit der Studierenden einer Lehrveranstaltung noch auf spezifische, individuelle Motivationen, Erfahrungen oder das Vorwissen der Studierenden Bezug genommen. Zwar verspricht die technische Entwicklung im Kontext der Forschung zu „learning analytics“, dass Lernumgebungen und -materialien auf individuelle Voraussetzungen und Lernwege zugeschnitten werden können. Eine „Adaptivität“, die diese Ansprüche in der Lehre alltagstauglich umsetzen könnte, steht jedoch mit Blick auf die didaktischen Forderungen nach der Vielfalt von Lernerfahrungen in deutlicher Ferne (Allert, Asmussen, & Richter, 2018; Ferguson, Brasher, Clow, Griffiths, & Drachsler, 2016).

4. Öffnung von Hochschulen und Teilhabe

Ähnlich verhält es sich mit der Erwartung, Online-Studienangebote könnten neue Gruppen von Studieninteressierten gewinnen und zu einer Öffnung von Hochschule für bislang benachteiligte Gruppen, denen der Zugang zu Hochschule erschwert ist, beitragen. Die öffentliche Diskussion über *Massive Open Online Courses* (MOOC) hat die Aufmerksamkeit auf die Forderung nach Bildungsteilhabe in der Diskussion über Digitalisierung gelenkt. Die MOOC-Debatte hat jedoch erneut Einsichten dazu geliefert, wie voraussetzungsvoll die erfolgreiche Teilnahme an Online-Lernangeboten und der Kompetenzerwerb in Online-Lernumgebungen ist (Walgenbach 2017). Neben technischen Voraussetzungen bedarf es Medien- und

Informationskompetenzen und nicht zuletzt einer ausgeprägten Fähigkeit zur Selbstregulation sowie eines passgenauen Betreuungskonzeptes (Rohs/Ganz 2015). Herkunftsspezifische Unterschiede im Zugang zu digitalen Medien und den Nutzungspraktiken stellen im Übrigen das Bild einer einheitlichen Generation von „Digital Natives“, die ohne Weiteres von digitalen Angeboten profitieren würde, in Frage (vgl. Verständig/Klein/Iske 2016).

Die Datenlage zur Partizipation in der Hochschulbildung ist ernüchternd: Der Anteil eines Jahrgangs, der ein Studium aufnimmt, ist in den letzten Jahrzehnten in Europa kontinuierlich gestiegen. Doch die Mechanismen der Selektion und Exklusion bleiben relativ konstant, wie die Hochschulforschung regelmäßig aufzeigt (Chowdry, Crawford, Dearden, Goodman, & Vignoles, 2012; Osborne, 2003). Die Hoffnung, die Teilhabe an Bildung durch MOOCs nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu verändern, erscheint kaum belegbar (vgl. Freitas, Morgan, & Gibson, 2015).

Von Bedeutung erscheint die Frage, mit welcher Motivation Online-Lernangebote außerhalb des regulären Hochschulstudiums nachgefragt werden. Die in Deutschland vorherrschende Fokussierung auf Abschlüsse steuert die Nachfrage in Richtung formal-zertifizierter Bildungsangebote. Studieninteressierte, die sich aus einem bestimmten Bildungsweg heraus auf ein Studium vorbereiten möchten, sind zugleich mit einer Vielzahl an Angeboten konfrontiert, deren Verwertbarkeit sie häufig nur in begrenztem Maße einschätzen können. Wie bei jeder Bildungsschwelle bzw. -entscheidung sind auch hier Herkunftseffekte wahrscheinlich, wie sie bereits an den anderen Übergängen in der Bildungsbiografie auftreten. Hinzu kommt, dass sich non-formal erworbene Kompetenzen, wie sie etwa durch neue digitale Formate, wie Portfolios, Badges oder Nanodegrees dokumentiert werden können, zurzeit kaum in der Anerkennungspraxis der Hochschulen wiederfinden (HFD 2018).

4 Schluß

Schulmeister & Loviscach (2017) diskutieren Online-Lehre in Konkurrenz zur Präsenzlehre und verweisen auf die Schwierigkeiten der Digitalisierung in der Hochschullehre. Kerres (2018) problematisiert die Grenzziehung zwischen *digital* vs. *analog* und geht von einer Durchdringung der Hochschule durch die Digitalisierung aus. Mit der zunehmenden Nutzung der digitalen Technik in alltagsweltlichen Vollzügen vollzieht sich die Transformation des Hochschulbetriebes in der digitalen Vernetzung der Funktionen von Forschung, Lehre und Verwaltung.

Diese Entwicklung ist nicht als schicksalhaft gegeben zu betrachten, sondern in ihren Gestaltungsdimensionen zu erkennen, etwa wenn es darum geht, neue Konzepte für Studiengänge und didaktische Designs für Lehrveranstaltungen zu erarbeiten. Digitale Angebote sollten sehr wohl dazu beitragen, dass Kontaktpunkte zwischen Dozierenden und Studierenden, Reflexionsmöglichkeiten, Peer-

Interaktionen und -Kollaborationen – auch mit digitalen Medien – erhöht und nicht reduziert werden; sie sollten die Komplexität von Studieninhalten anerkennen, statt in behavioristische Muster einer Simplifizierung von abstrakten Wissensstrukturen zu verfallen; und sie sollten die Bindungskraft der Universität – ihrer analogen ebenso wie auch digitalen Lernorte – erhöhen, um ein Anonymitäts- und Distanzerleben von Studierenden zu verhindern.

Die digitale Technik durchdringt Hochschule: Wir sollten die Frage hinter uns lassen, ob wir "das Digitale" oder "das Analoge" wollen. Damit unterschätzen wir, wie sehr "das Digitale" bereits unsere Lebenswelt bestimmt, ohne dass wir die Implikationen dieser Durchdringung bereits hinreichend verstehen. Wenn wir Digitalisierung jedoch nutzen wollen, um Studium und Lehren anders zu gestalten, bedarf es einer weiteren Reflexion und Verständigung. Dazu ist zu überlegen, welche Ziele mit dem Einsatz der digitalen Technik in der Lehre verbunden werden sollen und wie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK) gestaltet werden kann, um gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen (Kerres, 2018).

Literatur

- van Ackeren, I., Bilo, A., Blotevogel, U., Gollan, H., Heinrich, S., Hintze, P., ... Petschenka, A. (2017). Vom Strategiekonzept zur Entwicklung der Lehr-/Lernkultur? Ein Überblick über bisherige Rahmenbedingungen und Maßnahmen der E-Learning Strategie. In I. van Ackeren, M. Kerres, & S. Heinrichs (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 35–55). Münster: Waxmann
- Allert, H., Asmussen, M., & Richter, C. (2018). Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 142–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7>
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bülow-Schramm, Margret; Celle Küchenmeister, Daria; Hilkemann, Meike; Hintze, Patrick; Stammen, Karl-Heinz; Venn, Miriam; Winter, Sarah (2018): *Übergänge gestalten*. In: Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde (Hg.): *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 277–289.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre*. Online verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>, zuletzt geprüft am 10.06.2018.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2012). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431–457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2012.01043.x>
- Ebert, Anna; Stammen, Karl-Heinz (2014): *Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbeteiligung*. In: *die hochschule* (2), S. 172–189.
- Edwards, M. R., & Clinton, M. E. (2018). A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment. *Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0275-9>
- Ferguson, R., Brasher, A., Clow, D., Griffiths, D., & Drachsler, H. (2016). *Learning Analytics: Visions of the Future*. Gehalten auf der 6th International Learning Analytics and Knowledge (LAK) Conference, Edinburgh, Scotland. Abgerufen von <http://oro.open.ac.uk/45312/>

Freitas, S. I. de, Morgan, J., & Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455–471. <https://doi.org/10.1111/bjet.12268>

Gaisch, Martina; Aichinger, Regina (2016): Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. Tagungsband des 10. Forschungsforums der österreichischen Fachhochschulen. Wien.

Getto, B., & Kerres, M. (2017). Digitalisierung von Studium & Lehre: Warum und wie? In I. van Ackeren, M. Kerres, & S. Heinrichs (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann.

Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2018): Anerkennung und Anrechnung digitaler Lehrformate. Online verfügbar unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/themen/anererkennung-und-anrechnung-digitaler-lehrformate>, zuletzt geprüft am 14.06.2018.

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2015): Diskussionspapier - 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Arbeitspapier Nr. 14. Berlin. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2014_Diskussionspapier.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2018.

Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. *denk-doch-mal*, (2). Abgerufen von <http://denk-doch-mal.de/wp/michael-kerres-bildung-in-der-digitalen-welt-wir-haben-die-wahl/>

Kracke, Nancy; Buck, Daniel; Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland. (DZHW-Brief 3|2018). Hannover: DZHW.

Krell, Gertraude (2004): Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor. In: Gertraude Krell (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen. 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 41–57.

Kulik, J. A., Kulik, C. C., & Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of computer based college teaching: A meta-analysis of findings. *Review of educational research*, 50, 524–544.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.12.2016, zuletzt geprüft am 10.06.2018.

Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2017): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Katrin Hansen (Hg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Management-Reihe Corporate Social Responsibility), S. 177–217.

Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018): Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde (Hg.): Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17–30.

Lutz, Helma (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa (Diversity und Hochschule), S. 13–31.

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2016): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozi-

alerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Osborne, M. (2003). Increasing or Widening Participation in Higher Education? — a European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5–24. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00125>

Reimer, David; Schindler, Steffen (2013): Soziale Selektivität beim Übergang zur Hochschule: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Jupp Asdonk, Sebastian Udo Kuhnen und Philipp Bornkessel (Hg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 261–270.

Rohs, Matthias; Ganz, Mario (2015): MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data. In: *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16 (6), S. 1–19.

RuhrFutur (2018): Studieren im Ruhrgebiet heute. Erste Ergebnisse der gemeinsamen Studieneingangs- und Studienverlaufsbelegungen an den RuhrFutur-Hochschulen. Essen. Online verfügbar unter http://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/inline-attachments/RZ_Bericht_Studierendenbefragung_web.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2018.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Zugl.: Marburg, Univ., Diss, 2009. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>.

Schulmeister, R., Loviscach, J., Leineweber, C., & de Witt, C. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In *Digitale Transformation im Diskurs* (S. 1–21). FernUniversität in Hagen: dposit. Abgerufen von http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/ifbm/bildung_medien/medien-im-diskurs/

Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: *Siegen:Sozial : Analysen, Berichte, Kontroversen* 21 (1), S. 50–55.

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. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28.

Walgenbach, Katharina (2017): Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses (MOOCs). In: *Erziehungswissenschaft - Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 28 (55), S. 37–45.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>, zuletzt geprüft am 10.06.2018.

ISBN 978-3-8309-3868-2

ISBN-A 10.978.38309/38682

Creative Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung CC BY-NC-ND 3.0 Deutschland

