

Hochschulbildung in einer von Digitalisierung beeinflussten Zeit

Eine Verortung des Forschungsprojekts DISTELL

Verena Ketter

Die Auseinandersetzung mit Medien findet im tertiären Bildungsbereich nicht erst seit der Diskussion um Digitalisierung statt. Vor mehr als 160 Jahren wurden bereits Medien – dem engeren Begriffsverständnis nach technikbasierte Erfahrungsformen (vgl. Tulodziecki 2013) – wie Printprodukte, Briefe, später auch Telefone zum orts- und zeitunabhängigen Lehren und Lernen verwendet (vgl. Zawacki-Richter 2013; Deimann 2020). Die Mediennutzung in den 1960er Jahren zeichnet sich als Reaktion auf die von Georg Picht proklamierte Bildungskatastrophe durch eine optimierte und zweckrationale Wissensvermittlung aus (vgl. Hüther/Podehl 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Der programmierte Unterricht mit Büchern, Lehrmaschinen, Super-8-Filmen und Ton-Dia-Produktionen (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005) war das Lehr-Lern-Format par excellence für das vorgefertigte, eigene Denkprozesse vernachlässigende und an Nützlichkeit orientierte Lernen. Der sich auf dem Behaviorismus stützende und von Burrhus Frederic Skinner entwickelte Ansatz des programmierten Unterrichts sah eine Unterteilung des Lernpensums in kleinere Lektionen vor, die es selbständig, im eigenen Lerntempo und in klar festgelegter Reihenfolge abzuarbeiten galt (vgl. Hüther/Podehl 2005; Arnold et al. 2013). Entsprechend dem Reiz-Reaktion-Modells erfolgte auf die korrekte Beantwortung einer Frage eine unmittelbare Rückmeldung und – im Sinne einer Belohnung – die nächste Aufgabe. Bei nichtzutreffender Antwort wurden anstelle des Nachvollziehens der Lernwege erneut Daten und Informationen präsentiert (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Arnold et al. 2013). Sprachlabore beruhten ebenfalls auf dem programmierten Unterricht, die das Erlernen einer Fremdsprache durch die Verwendung eines Programmierung-Repetition-Mitschnitt-Automaten – in der Regel eine vom

Lehrenden und Lernenden steuerbare Tonbandanlage – verbessern sollten (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Süss et al. 2018).

Mitte der 1960er Jahre kam das Radio, ergänzt durch Studienbriefe, in der Lehrer*innenfortbildung in Hessen zum Einsatz (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Die vom Hessischen Rundfunk angebotenen Radiosendungen waren zunächst Lehrer*innen vorbehalten und als Fernstudium für das Fach Sozialkunde konzipiert; sie wurden in den Folgejahren jedoch – entsprechend dem inzwischen mehr Menschen offenstehenden Zugang zur Bildung – auf weitere Berufsgruppen ausgedehnt (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014). Abgesehen von dem sogenannten »Funkkolleg« (ebd.: 31) eröffneten auch Fernsehsendungen in Kombination mit schriftlichen Studienunterlagen und ergänzendem Präsenzunterricht die Möglichkeit auf einen Schulabschluss. Mithilfe von »Telekolleg« (ebd.), »Fernsehbildung« (Tulodziecki 2017: 222) oder »Bildungsfernsehen« (Deimann 2020: o.S.) erarbeiteten sich junge Menschen berufs begleitend die Mittlere Reife und die Fachhochschulreife (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014).

Zu Beginn der 1980er Jahre ersetzte der Personal Computer u.a. mit Bedienfreundlichkeit und geringen Kosten das Lernen mit Großrechenanlagen (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Parallel wandelte sich ebenso das Lernverständnis hin zu kognitivistischen Ansätzen, die – im Unterschied zum Behaviorismus – der Wechselwirkung zwischen internen Informationsverarbeitungsprozessen und Umwelt der Lernenden Beachtung schenkten, weshalb dieser Einschnitt auch als »kognitive Wende« markiert wurde (vgl. Arnold et al. 2013; Süss et al. 2018). Bis zur Etablierung des World Wide Web Anfang der 1990er Jahre diente der Computer in Bildungseinrichtungen insbesondere dem Erlernen von Programmiersprachen wie z. B. Basic und war mit seiner Software Lerngegenstand des Informatikunterrichts und der informationstechnischen Grundbildung – wie der Erwerb von Basisfertigkeiten in der Datenverarbeitung in Schulen genannt wurde (vgl. Zawacki-Richter 2013; Dallmann/Vollbrecht 2014; Tulodziecki 2016).

Zeitgleich mit der Verbreitung des multimedialen Internets und dessen Möglichkeit zur sozialen Interaktion von Lehrenden mit mehreren Lernenden sowie Lernenden untereinander nahm die Bedeutung des Konstruktivismus in den 1990er Jahren zu (vgl. Arnold et al. 2013; Zawacki-Richter 2013; Süss et al. 2018). Nach diesem Verständnis sind Lernprozesse von außen nicht steuerbar; vielmehr stellen sie subjektive Konstruktionen dar, die zudem unwägbar sind (vgl. Arnold et al. 2013; Süss et al. 2018). Diese aktive und in sozialen Kontexten stattfindende Wissensaneignung und damit die Mitgestaltung medialer Lehr-

Lern-Arrangements kommt indessen erst mit dem sich zur Jahrtausendwende durchsetzenden Web 2.0 oder Mitmachnetz zur eigentlichen Entfaltung (vgl. Zawacki-Richter 2013; Süß et al. 2018). Ohne High-End-Technik und umfangreiche Programmierkenntnisse konnten die nicht mehr nur Informationen rezipierenden Nutzer*innen – infolgedessen auch als ›Prosumer‹ oder ›Produser‹ bezeichnet – Online-Inhalte interaktiv und kollaborativ produzieren und veröffentlichen (vgl. Zawacki-Richter 2013; Ketter 2017).

Unter dem Begriff E-Learning werden gegenwärtig internetgestützte, ortsgebundene und -unabhängige (mobile learning) Lehr-Lern-Szenarien ohne und mit Präsenzzeiten (blended learning) subsumiert, auch wenn, dem vorangestellten Buchstaben ›E‹ entsprechend, das Lernen mit allen elektronischen Medien als E-Learning betrachtet wird (vgl. de Witt 2008; Dallmann/Vollbrecht 2014; Reinmann 2017). Entgegen der Silbe ›Learning‹ und den Ausdruck E-Teaching verdrängend, steht jedoch das mediengestützte Lehren im Mittelpunkt (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014). Dem technisch-funktionalen Medieneinsatz für ein effizientes Lernen geht die von der Medien- und Computerwirtschaft beeinflusste Mediendidaktik nach (vgl. Kerres 2008; Dallmann/Vollbrecht 2014; Süß et al. 2018). So zählen die Erforschung selbstentwickelter Medienangebote (bspw. Podcasts, Videos, Online-Seminare), die auf lerntheoretischen Grundlagen basieren – Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus wurden angedeutet – und die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit Medien (z.B. Inverted oder Flipped Classroom) zu dieser Wissenschaftsdisziplin (vgl. de Witt 2008; Süß et al. 2018).

Hochschulen können, wie die historische Skizzierung verdeutlicht, auf Erfahrungen mit Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens zurückblicken. Doch angesichts der alle individuellen und gesellschaftlichen Bereiche durchdringenden Digitalisierung ist dieses Wissen und Können für eine adäquate Hochschulbildung nicht ausreichend – es werden gar Aspekte in den bisherigen Erörterungen übersehen. Daher vergewissert sich der vorliegende Beitrag kritischer Kommentierungen und Diskurse über digitale Medien, Bildung und Hochschule und weist auf unberücksichtigte Perspektiven hin. Diese Reflexionen bilden auch den Forschungsrahmen und Ansatzpunkt des Forschungsprojektes DISTELL.

Vom E-Learning über Medienkompetenz zur Medienbildung

In Bildungseinrichtungen löst heute der Begriff Digitalisierung den des E-Learnings ab (vgl. Kerres 2016; Vollbrecht 2018); das Konzept des Lehrens und Lernens mit Medien und das technisch-instrumentelle Verständnis bestehen indessen fort (vgl. Allert et al. 2017; Jörissen/Verständig 2017). Da Digitalisierung umfassender ist als die Modifikation analoger Gegenstände (bspw. Texte, Töne, Fotos, Bewegtbilder) in den für Computer konstitutiven Binärcode (vgl. Knaus 2018; Kreidenweis 2018), bedarf es in Hochschulen einer Distanzierung weg von dem Einsatz der stets aktuellen und einem ständigen Wandel unterliegenden Medientechnologien (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018). Der Einfluss der Digitalisierung auf Lebens- und Arbeitswelten erfordert – statt komplexitätsreduzierter, flüchtiger und reaktiver Lehr-Lern-Umgebungen und in Anbetracht von menschenverachtender Artikulation, Desinformation, Manipulation, Künstlicher Intelligenz, Algorithmisierung etc. – Lehr- und Lernräume mit, über und durch Medien (vgl. Süss et al. 2018; Tulodziecki 2017).

In der Medienpädagogik werden Räume, die über den Gebrauch und die Bedienung von Medien hinausgehende Impulse bieten, schon seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Medienkompetenz-Modellen beschrieben (für eine Übersicht siehe Luca/Aufenanger 2007). Das weitverbreitetste Leitbild von Dieter Baacke (1996) beinhaltet die Dimensionen Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Neben den instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeiten umfasst die Medienkunde den Wissenserwerb über Mediensysteme, um sie, wie z.B. das Rundfunksystem oder Social-Media-Anbieter, zu durchschauen.

Selbst die Mediennutzung führt weiter als die bloße Medienrezeption, indem interaktiv gehandelt wird – bspw. durch die Kommentierung einzelner Folgen einer Serie oder die Zusammenstellung von Serienszenen eines*r Protagonist*in zu einem Videoclip.

Diese Kategorie des Medienkompetenz-Modells ist eng mit der Mediengestaltung verbunden, was zugleich auf die fließenden Grenzen der vier Dimensionen verweist. Mithilfe der Gestaltung z.B. von Filmen, Online-Landkarten, Snapchat- oder Instagram Stories werden eigene Sichtweisen, Anliegen und Interessen artikuliert, sodass Medien Beteiligungsprozesse und die gesellschaftliche Mitgestaltung ermöglichen. Die Umgestaltung von Online-Landkarten, um Aufenthaltsorte Jugendlicher sichtbar zu machen, Missstände aufzuzeigen und Stadtteile weiterzuentwickeln (vgl. Ketter 2012),

ist bspw. Ausdruck für die innovative Weiterentwicklung des Mediensystems – eine weitere Komponente der Mediengestaltung.

Das Herzstück des Modells bildet die Medienkritik: Sie enthält das Erfassen von Medienentwicklung und gesellschaftlichen Prozessen, das analytisch-reflektierende Denken in Bezug auf Medienangebote und den eigenen Medienumgang sowie die kritische Übertragung dieser Reflexionen auf das eigene, sozialverantwortliche Handeln enthält. Die Aussage einer Person, einen bestimmten Social-Media-Dienst aufgrund ökonomischer Interessen zu boykottieren, bedeutet z.B. für die diesen Dienst in Anspruch nehmende Person eine eingeschränkte Mediennutzung. Einem sozialverantwortlichen Handeln folgend verhindert sie den Datenzugriff der Smart-phone-Applikation auf ihre eigenen Kontakte, weshalb die Social-Media-Anwendung weniger bedienfreundlich wird.

Obschon Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie Mitwirkung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Menschenwürde in dem Medienkompetenz-Modell von Baacke aufschimmern, erfährt es in gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen eine funktional-technische und auf Verwertbarkeit ausgelegte Engführung (vgl. Spanhel 2014; Tulodziecki 2016), durch die sich auch zahlreiche Strategie- und Positionspapiere u.a. für das E-Learning (vgl. MWK 2015) und die Bildung in einer digitalen Welt (vgl. KMK 2016) auszeichnen. Da der Medienkompetenzbegriff zudem eine defizitäre Orientierung im Hinblick auf Emotionen – von Norbert Groeben (2002) treffender mit medienbezogenen Genussfähigkeit bezeichnet – und die Rolle der Gesellschaft aufweist (vgl. Vollbrecht 2017), hat sich im Fachdiskurs der Medienpädagogik seit dem Jahr 2000 der Begriff Medienbildung etabliert (vgl. Tulodziecki 2016). Analog zum sozialpädagogischen Denken sieht die Medienbildung das Subjekt mit dessen eigenen Ressourcen als handlungs- und gestaltungsfähig an (vgl. Vollbrecht 2017). Bei der Medienbildung handelt es sich um einen unabgeschlossenen, das ganze Leben andauernden Prozess, der vorhandene Auffassungen und Perspektiven auf das eigene Selbst und die Welt in Frage stellt (vgl. Spanhel 2014; Jörissen/Marotzki 2009), auch erschüttert und zum Revidieren bisherigen Denkens, Wahrnehmens und Handelns führen kann. In diesem Kontext eröffnen Medien die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, wodurch das Subjekt sich selbst, die Welt und Formen des Zusammenlebens reflektiert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Medienbildung kommt folglich weniger die instrumentell-qualifikatorische Informationsweitergabe zu; entscheidender ist vielmehr die Konstruktion von Räumen zur Fremdheitserfahrung, Reflexion und Exploration, die Kritik, Scheitern und Revidieren zulassen.

Hochschulbildung in digitalisierten Welten und das Forschungsprojekt DISTELL

An Hochschulen steht eine vergleichbare Entwicklung hinsichtlich eines Bildungsbegriffs in von Digitalisierung beeinflussten Welten an. Der mit Wilhelm von Humboldt als prägende Kraft konzipierte Bildungsbegriff geht aus der Kritik an dem Bildungsansatz der Aufklärung, der gesellschaftlichen Vormachtstellung und Inanspruchnahme des Menschen hervor (vgl. Rühle 2018). Im Unterschied zu einer nur auf den Nutzen verengten Bildung, liegt dem neuhumanistischen Verständnis die Entfaltung eines jedem Menschen eigenen Vermögens zugrunde (vgl. Koller 2005). Diese Selbstentfaltung stellt eine Erhöhung des Menschen gegenüber der Gesellschaft und deren Anforderungen dar (vgl. Sting 2018) – auch wenn Bildung im wechselseitigen Austausch von Ich und Welt zeitlebens erfolgt. Die gesellschaftliche Partizipation ist zwar im Rahmen einer reflektiert-kritischen Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Welt mitbedacht; die Befähigung des Menschen zur Mündigkeit, die Emanzipation von einer zweckrationalen Gesellschaft ist in Humboldts Bildungstheorie jedoch vorrangig (ebd.).

In Hochschulkontexten gilt das Bildungsverständnis des Neuhumanismus im Sinne einer allen zugänglichen, ganzheitlichen und prozesshaften Bildung des Menschen spätestens seit der Bologna-Reform nicht mehr als konstitutiv (vgl. Borst 2017; Elsholz 2019). Das bereits im humboldtschen Bildungsbegriff angelegte Spannungsverhältnis zwischen Befreiung und Anpassung hat sich erneut zugunsten einer ökonomischen und gesellschaftlichen Verwertbarkeit des Menschen aufgelöst (vgl. Frost 2017; Rühle 2018). Bedeutete noch für Wilhelm von Humboldt ein Studium keine Spezialisierung für einen Beruf (vgl. Koller 2005), zielt Studieren heute – in Zeiten neoliberaler Vorstellungen – vor allem auf die Herstellung von Arbeitsmarktfähigkeit, die sich durch das Beherrschen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz auszeichnet (vgl. Borst 2017; Elsholz 2019). Mit dieser die Konzeption der Schlüsselqualifikationen der 1970er Jahre weiterentwickelnden und im Kontext der PISA-Studien stehenden Kompetenzorientierung (vgl. Rühle 2018) wird die Bildung an Hochschulen vermessen und genormt. Durch die Operationalisierung der Hochschulbildung – wie der »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse« eindrucksvoll verdeutlicht (vgl. KMK 2017) – werden offene, eigen-sinnige und nicht intendierte Bildungsprozesse unmöglich gemacht (vgl. Frost 2017). Bildung als Selbstbildung wird im neoliberalen Denken zunehmend irrelevant (vgl. Borst 2017; Frost 2017) bzw. zur Verantwortlichkeit für die eige-

ne Bildung umgedeutet, was auch im Ansatz des ›Lebenslangen Lernens‹ mit-schwingt (vgl. Rühle 2018): Institutionen ziehen sich aus dem nie abgeschlossenen Bildungsprozess zurück; der*die Einzelne bleibt sich selbst überlassen und ist im Interesse der Gesellschaft gefordert, sich selbstverantwortlich um die Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit durch das Aneignen von Kompetenzen zu kümmern.

Die nach wirtschaftlicher Logik ausgestalteten Hochschulkompetenzen greifen bei der Begegnung mit dem komplexen, Unbestimmtheit und Ungewissheit hervorrufenden Veränderungsprozess der Digitalisierung zu kurz. Das eigene Selbst sowie gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen zu erkennen, zu hinterfragen und zu beurteilen, erfordert – wie im Rahmen der Medienbildung – Lernende als Subjekte mit ihren Lebenswelten wiederzuentdecken. Eine an Beteiligung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität orientierte Hochschulbildung beinhaltet zwar auch den Erwerb technischen Wissens, da die binäre Konstruktion, junge Menschen sind ›Digital Natives‹ und alternde Menschen zählen zu den ›Digital Immigrants‹ zu verwerfen ist. Unter den ›Digital Natives‹ finden sich Impuls gebende Vordenker*innen und Entwickler*innen höheren Alters (vgl. Büsch 2017) wie z.B. Grace Hopper, die den ersten Compiler (Computerprogramm zur Umwandlung eines Quellcodes in einen Maschinencode) entwarf oder Tim O'Reilly, der den Begriff Web 2.0 prägte. Zugleich kennen einige Studierenden, die auch zu den sogenannten ›Digital Natives‹ gehören, die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien nicht (vgl. Persie/Friedrich 2016); ihre Mediennutzung lässt sich eher als einseitig charakterisieren. Kritisches Denken und Urteilsvermögen befinden sich jedoch im Fokus einer an Beteiligung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität orientierten Hochschulbildung.

Ausgehend von dem Aufgabenverständnis, eine der Digitalisierung angemessenen Hochschulbildung zu entwickeln, wurde das Forschungsprojekt »DISTELL – Digitalisierungsstrategie für effektives Lehren und Lernen« mit vier Projekt-Komponenten konzipiert:

- Eine interdisziplinäre, die Laufzeit des Forschungsprojektes überdauernde Fachgruppe;
- ein Überblick über bisherige Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden der Hochschule Esslingen mit digitalen Medien;
- eine Erprobung für die den ingenieurs-, natur-, sozial- sowie wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der Hochschule Esslingen unbekanntem Medientechnologien – in Anlehnung an die Studie von Klaus Wannema-

cher (2016) als digitale Lernelemente bezeichnet – und mediengestützte Lehr-Lern-Formen (digitale Lehrformate) sowie

- eine Selbstreflexionen anregende Smartphone-Applikation mit visueller Unterstützung (SeLeMA, Selbstlernmanagement-App).

Organisiert als iterativer Prozess flossen Erkenntnisse aus den einzelnen Projektabschnitten in den weiteren Projektverlauf wieder ein. So wurden die erhobenen Lehr-Lern-Erfahrungen mit der Entwicklung, Durchführung und Analyse von Veranstaltungen, die digitale Lernelemente und Lehrformate (dLL) integrierten, verknüpft. Die Ergebnisse wurden darüber hinaus nicht erst am Ende der Projektlaufzeit (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2017) und ausschließlich in Textform, sondern auch in unkonventionellen Formaten wie z. B. als Peer-Qualifizierungen (detaillierter siehe den Beitrag ›Digitale Fahrt aufnehmen‹ von Michaela Wörner in der zweiten Publikation) oder als Online-Video (vgl. Ketter/Schmidt/Tsirikiotis o.J.) veröffentlicht.

Neben der Aneignung instrumentell-qualifikatorischer Wissensbestände im Rahmen der mediendidaktischen Weiterbildungen war mit allen vier Komponenten des Forschungsprojekts DISTELL intendiert, die Bedeutung digitaler Hochschulbildung aus Studierenden-, Lehrenden- und Hochschulperspektive zu ergründen, einzelne digitale Lernelemente und Lehrformate (dLLs) zu durchleuchten sowie deren Möglichkeiten für eine digitale Hochschulbildung nachzugehen (ausführlicher siehe den Beitrag von Schmidt/Tsirikiotis in dieser Publikation), um schließlich der Komplexität einer digitalen Hochschulbildung gerecht zu werden und sie mit sozialwissenschaftlichen Reflexionen anzureichern (siehe Tsirikiotis/Schmidt in dieser Publikation). Die Wortkombination ›digitale Hochschulbildung‹ ist in diesem Zusammenhang nicht entlang einer Dichotomie zwischen ›analog‹ und ›digital‹ zu beschreiben (vgl. Kerres 2018; Vollbrecht 2018), sondern eher als Aufhebung der Grenzen, als Verschmelzung – wie der von dem Medienphilosophen Peter Weibel Mitte der 1990er Jahre genutzte Begriff ›vireak‹ (vgl. Ketter 2011). Die Verwendung des Adjektivs ›digital‹ unterstreicht die aufgrund der tiefgreifenden Digitalisierung notwendige Auseinandersetzung mit Hochschulbildung, die als offener Prozess zu verstehen ist und an die mit dieser Open-Access-Print- und E-Book-Publikation angeschlossen wird – daher das Fragezeichen im Titel des Herausgeber*innenbandes.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter Christoph (2017): »Digitalität und Selbst: Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 9–23.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2013): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld: Bertelsmann.
- Baacke, Dieter (1996): »Medienkompetenz als Netzwerk. Ein Begriff hat Konjunktur«, in: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik 2, S. 4–10.
- Borst, Eva (2017): »Über die Notwendigkeit kanonisierten Wissens für die Wiederaneignung einer existenziell bedeutsamen Bildung«, in: Tilly Miller/Margit Ostertag (Hg.), Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 50–62.
- Büsch, Andreas (2017): »Digital Natives and Digital Immigrants Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen«, in: Christian Fischer (Hg.), Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht, Münster, New York: Waxmann
- Dallmann, Christine/Vollbrecht, Ralf (2014): »Lernen mit Medien. Wiederkehrendes und Aktuelles in der E-Learning-Debatte«, in: Kultura i Polityka, 16, S. 29–44, https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/mp/ressourcen/dateien/publikationen-rv/15-Lernen-mit-Medien-KiP_16_Dallmann_Vollbrecht.pdf?lang=de vom 01.06.2020.
- De Witt, Claudia (2008): »Lehren und Lernen mit neuen Medien/E-Learning«, in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, München: kopaed, S. 440–448.
- Deimann, Markus (2020): Aus der Not eine Tugend gemacht, <https://merton-magazin.de/aus-der-not-eine-tugend-gemacht> vom 31.03.2020.
- Elsholz, Uwe (2019): »Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung«, in: Tobias Jenert/Gabi Reinmann/Tobias Schmohl (Hg.), Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–21.
- Frost, Ursula (2017): »Bildung – Widerständigkeit und (Mit-)Verantwortung. Reflexionen zur Wirkung von Rahmenbedingungen heutigen Studierens«, in: Tilly Miller/Margit Ostertag (Hg.), Hochschulbildung. Wiederaneig-

- nung eines existenziell bedeutsamen Begriffs, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 16–25.
- Groeben, Norbert (2002): »Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte«, in: Ders./Bettina Hurrelmann (Hg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa, S. 160–197.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Theorie-Methoden-Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin/Verständig Dan (2017): »Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis »digitaler Bildung«, in: Ralf Biermann/Dan Verständig (Hg.), Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungs- theoretische Analysen zum Digitalen, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.
- Kerres, Michael (2008): »Mediendidaktik«, in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, München: kopaed, S. 116–122.
- Kerres, Michael (2016): »E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma?«, in: Andreas Hohenstein/Karl Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning, Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. 61. Ergänzungslieferung.
- Kerres, Michael (2018): »Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl«, in: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 2, <http://denk-doch-mal.de/wp/michael-kerres-bildung-in-der-digitalen-welt-wir-haben-die-wahl> vom 01.06.2020.
- Ketter, Verena (2011): »Vireale Sozialraumaneignung. Ansatz einer sozialraum- und lebensweltbezogenen Jugendmedienbildung«, in: merz, medien + erziehung 3, S. 19–25.
- Ketter, Verena (2012): »Internetgestützte Beteiligungsprozesse in der Jugendarbeit«, in: Klaus Lutz/Eike Rösch/Daniel Seitz (Hg.), Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik, München: kopaed, S. 115–121.
- Ketter, Verena (2017): »Digitale Transformationen – Die ›Idee‹ der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege«, in: spektrum 44, S. 62–64.
- Ketter, Verena/Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (o.J.): »Digitalisierungsstrategien für effektives Lehren und Lernen (DISTELL). Erfahrungsbericht.«, <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/digitalisierungsstrategien-fuer-effektives-lehren-und-lernen-distell> vom 01.06.2020.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_BildBil_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Kultusminister Konferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf vom 01.06.2020.
- Knaus, Thomas (2018): »[Me]nsh – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ›Digitalen Bildung‹ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft«, in: Medien-Pädagogik 31, S. 1–35, <https://www.medienpaed.com/article/view/532> vom 01.06.2020.
- Koller, Hans-Christoph (2005): »Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform«, in: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.), Bildung der Universität Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript, S. 79–100.
- Kreidenweis, Helmut (2018): »Sozialwirtschaft im digitalen Wandel«, in: Ders. (Hg.), Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis, Baden-Baden: Nomos, S. 11–26.
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten, Berlin: VIS-TAS.
- Messerschmidt, Rolf/Grebe, Regina (2005): Zwischen visionärer Euphorie und praktischer Ernüchterung: Informations- und Bildungstechnologien der vergangenen fünfzig Jahre, Research Report, QUEM-report, No. 91, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/105485/1/810615169.pdf> vom 01.06.2020.
- MWK (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg) (2015): E-Learning. Strategische Handlungsfelder der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zur Digitalisierung in der Hochschullehre, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/publikationen/Broschuere_E-Learning.pdf vom 01.06.2020.
- Persike, Malte/Friedrich, Julius-David (2016): Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf vom 01.06.2020.

- Podehl, Bernd (2005): »Geschichte der Medienpädagogik«, in: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 116–127.
- Reinmann, Gabi (2017): »E-Learning«, in: Bernd Schorb/Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 74–78.
- Rühle, Manuel (2018): »Was ist Bildung? Geschichte und Gegenwart einer neuzeitlichen Idee«, in: *merz, medien + erziehung* 5, S. 8–15.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018): »Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen.«, in: Andreas Weich/Julius Othmer/Katharina Zickwolf (Hg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 239–254.
- Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2017): »Wer Visionen hat... Erste Einblicke in den Auswertungsprozess des Forschungsprojekts DISTELL«, in: *spektrum* 45, S. 25–28.
- Spanhel, Dieter (2014): »Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung«, in: Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hg.), *Perspektiven der Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–148.
- Sting, Stephan (2018): »Bildung«, in: Gunther Graßhoff/Anna Renker/Wolfgang Schröer: *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 399–411.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, Gerhard (2013): »Medienkompetenz«, in: Dorothee Meister/Friederike von Gross/Uwe Sander (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1–34.
- Tulodziecki, Gerhard (2016): »Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung«, in: *MedienPädagogik* 25, S. 7–25, <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.25.X>
- Tulodziecki, Gerhard (2017): »Medienbildung«, in: Bernd Schorb/Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 222–228.
- Vollbrecht, Ralf (2017): »Identitas fragilis – Über die Identität der Medienpädagogik als Disziplin«, in: Christine W. Trültzsch-Wijnen (Hg.), *Medienpädagogik: Eine Standortbestimmung*, Baden-Baden: Nomos, S. 53–70.

- Vollbrecht, Ralf (2018): »Medienbildung in digitalisierten Welten«, in: merz, medien + erziehung 5, München: kopaed, S. 25–31.
- Wannemacher, Klaus (2016): Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/digitale-lernszenarien-arbeitspapier-15> vom 01.06.2020.
- Zawacki-Richter, Olaf (2013): »Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0«, in: Martin Ebner/Sandra Schön (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, <http://l3t.eu> vom 01.06.2020.

