

Lübcke, Maren; Wannemacher, Klaus

## Digitalisierung ohne Wandel? Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals

Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 194-207. - (Medien in der Wissenschaft; 76)



Quellenangabe/ Reference:

Lübcke, Maren; Wannemacher, Klaus: Digitalisierung ohne Wandel? Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals - In: Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 194-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217326 - DOI: 10.25656/01:21732

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217326>

<https://doi.org/10.25656/01:21732>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

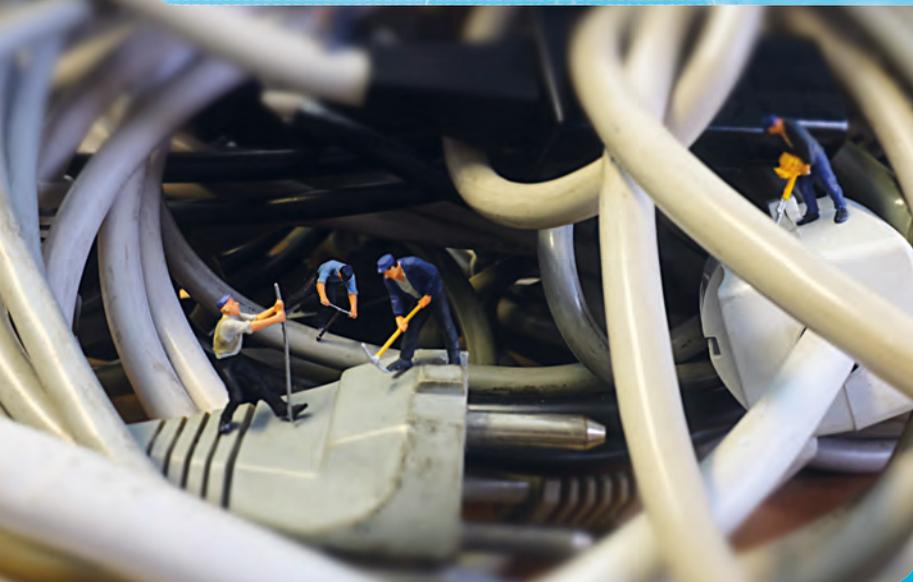
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are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

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



### Kontakt / Contact:

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



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

# Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven

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

# Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven



Waxmann 2020  
Münster · New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Medien in der Wissenschaft, Band 76**

Print-ISBN 978-3-8309-4109-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9109-0

<https://doi.org/10.31244/9783830991090>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Hans Krameritsch

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



# Inhalt

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

*Eva Seiler Schiedt*

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

### **1.3 Erfahrungsbericht**

*Martin Brämer, Nino Ferrin und Hauke Straehler-Pohl*

Menschinen programmieren: Ein Erfahrungsbericht zur Ausbildung  
von Handlungsträgerschaft ..... 166

### **1.4 Minidramen (1. Akt)**

*Hans Krameritsch*

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

## **2. Realitäten**

### **2.1 Medien und Technologien an Hochschulen**

*Jana Riedel*

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

*Maren Lübcke und Klaus Wannemacher*

Digitalisierung ohne Wandel?  
Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals ..... 194

*Franca Cammann, Edith Hansmeier und Katharina Gottfried*

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

*Sabine Fincke und Heinz-Dietrich Wuttke*

Digitale Technologien bei der Gestaltung des BASIC-Lehrkonzeptes ..... 226

*Falk Scheidig*

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

### **2.2 Umgang mit Digitalisierung in akademischer Selbstverwaltung und Third Space**

*Christiane Arndt, Tina Ladwig, Stefanie Trümper und Sönke Knutzen*

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

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

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

**2.3 Erfahrungsberichte**

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

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

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

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

**2.4 Minidramen (2. Akt)**

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

**3. Perspektiven**

**3.1 Lehre von morgen**

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

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

### 3.2 Hochschule von morgen

*Lars Schlenker*

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

*Marlene Miglbauer*

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

*Ralph Müller*

Digitalisierung – ja gut und dann? ..... 372

*Simone Rehm und Heiko Schulz*

Digitalisierung durchdenken und gestalten:  
Ein Plädoyer für strategisches Handeln ..... 382

*Heribert Schopf*

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

### 3.3 Erfahrungsberichte

*Jule Bäuning und Michael Marmann*

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

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

Lernwelten 2030 – Zusammenstoß ungleicher Lernkulturen ..... 433

### 3.4 Minidramen (3. Akt)

*Hans Krameritsch*

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

## 4. Epiloge

*Thomas Strasser*

Mythen, Realitäten und Perspektiven: Ein Epilog ..... 442

*Peter Baumgartner und Reinhard Bauer*

Multimedialer Epilog: Ein Video-Gespräch ..... 454

Autorinnen und Autoren..... 454

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

**Ergänzendes Material zu diesem Buch kann unter der Website:**

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

## **Digitalisierung ohne Wandel?**

### **Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals**

#### **Zusammenfassung**

Die Digitalisierung wird heutzutage mit einem Epochenwandel wie der Industrialisierung gleichgesetzt. Auch die Hochschulen werden sich den Veränderungen, die die neuen Technologien auslösen, anpassen. Mit den neuen Technologien werden auch neue didaktische Prinzipien und Konzepte postuliert, wie etwa das rhizomatische Lernen oder das „crowd learning“. Jedoch stellt sich die Frage, ob das Lernen und Lehren an Hochschulen bereits jetzt, nach ca. 20 Jahren des Einsatzes digitaler Medien, einen Wandel durchlaufen hat. Um dies zu beantworten, wurden die Publikationen der wichtigsten internationalen Zeitschriften im Bereich der Hochschuldidaktik von 2017 bis Mitte 2018 auf Schlüsselwörter untersucht. Es zeigt sich, dass besondere Technologien und innovative didaktische Konzepte noch keine wirkliche hohe Aufmerksamkeit erzeugen. Deutlich zu erkennen ist hingegen der eindeutige Wandel „From Teaching to Learning“ und dass die empirische Unterrichtsforschung die didaktischen Grundlagendiskussionen ersetzt, wobei letztere im angesichts der anstehenden Veränderungen sicherlich notwendig wären.

#### **1 Einleitung**

Während also die Geschwindigkeit der technologischen Entwicklungen einen zunehmenden Druck auf die Wirtschaft ausübt und ein insgesamt hohes internationales Tempo, was Wandel angeht, festzustellen ist, so scheinen Hochschulen diesem Druck bisher eher widerstehen zu können.

Zwar gibt es auch im Kontext der Digitalisierung immer wieder neue Studiengänge, die z. B. auf Bedarfe nach Data Scientists reagieren (Lübcke & Wannemacher, 2018); demgegenüber stehen aber Untersuchungen, die zeigen, dass noch 2016 digitale Lehre von mehr als einem Drittel der deutschen Hochschulen nur ein geringer Stellenwert beigemessen wird (Wannemacher et al., 2016). Ein Grund dafür ist sicherlich das, was als „Technologiedefizite technologiebasierter Lehre“ (Kleimann, 2009) beschrieben wurde: Lehre zeichnet sich im Unterschied zu industriellen Fertigungsprozessen durch ein sogenanntes Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) aus, das sich aus dem Fehlen eines linearen Ursache-Wirkungsprinzip im pädagogischen Handeln ergibt.

Sicherlich geht es nicht um die Digitalisierung der Lehre per se. Nimmt man aber ernst, dass Hochschulen Studierende zur erfolgreichen Aufnahme eines Berufs qualifizieren, der in einem zunehmend digitalisierten Umfeld stattfindet und zudem auf das erforderliche lebenslange Lernen vorbereiten soll, das in weiten Teilen digital stattfinden wird, so überrascht diese Zurückhaltung doch sehr.

Für den hochschuldidaktischen Diskurs stellt sich diese Frage ungleich komplexer dar, da es in diesem Bereich nicht nur um den Einsatz digitaler Lehr- und Lernmittel gehen kann. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob und in welcher Weise die didaktischen und bildungstheoretischen Methoden auf die zunehmende Digitalisierung reagieren müssen und auf welcher Ebene die Beschreibung gängiger Modelle und Methoden in der Hochschuldidaktik genau ansetzen. Denn mit den neuen Technologien werden auch neue didaktische Prinzipien und Konzepte postuliert, wie etwa das „crowd learning“ (Open University, 2016); die Frage ist jedoch, welche Rolle solche Konzepte im Kontext der Hochschule tatsächlich spielen. Common sense besteht darüber, dass innerhalb der Didaktik das Verhältnis von Inhalten, von Aktivierung und Motivation und Betreuung (wie werden Lernende beim Lernen begleitet?) bestimmt wird (vgl. Reinmann, 2015).

Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, eine systematische Bestandsaufnahme vorzunehmen, um den aktuellen Stand des hochschuldidaktischen Diskurses abzubilden und zu untersuchen, wo dieser bereits durch die Digitalisierung gekennzeichnet ist. Dieser im Folgenden dargestellte aktuelle Stand des wissenschaftlichen Diskurses wurde durch eine umfangreiche Literaturlauswertung mit bibliometrischen Verfahren der aktuellsten Journalpublikationen erhoben.

## 2 Methodik

Für die Auswahl geeigneter Journals wurde der 2008 eingeführte SJR-Indikator herangezogen (Falagas et al., 2008). SJR misst den Einfluss von wissenschaftlichen Fachzeitschriften anhand ihrer Eigenvektorzentralität, ähnlich wie der PageRank-Algorithmus von Google. Damit ist nicht nur die Anzahl an Zitationen, die die Artikel einer Zeitschrift erhalten, wichtig, sondern auch, von wem die Zitate stammen, also wie prestigeträchtig das zitierende Journal selbst ist. Zudem ist der SJR-Indikator open access verfügbar und weist eine umfangreichere Journalliste auf als der Impact Factor.

Datenbasis für die vorliegende Untersuchung ist der aktuelle Datenbestand von 2016 unter dem Stichwort „social science/education“.

Die ersten 200 Zeitschriften wurden daraufhin untersucht, ob sie einen expliziten Bezug zur Hochschulforschung im Titel tragen. Folgende elf Zeitschriften wurden auf diese Weise in die Untersuchung mit aufgenommen:

- Internet and Higher Education
- Research in Higher Education
- Journal of Higher Education
- Studies in Higher Education
- Review of Higher Education
- Community College Review
- Assessment & Evaluation in Higher Education
- Active Learning in Higher Education
- Higher Education Research and Development
- Journal of Computing in Higher Education
- Perspectives: Policy and Practice in Higher Education

Alle in diesen Zeitschriften veröffentlichten Beiträge aus den Jahren 2017 und 2018 (Stichtag 1. Mai) wurden mit Keyword, Titel und Abstract in dem Literaturverwaltungsprogramm Zotero gespeichert. Insgesamt wurden 509 Artikel heruntergeladen.

Diese Art des Samplings wurde aus mehrererlei Gründen gewählt.

1. Das Vorgehen, Totalerhebungen über bestimmte Zeitschriften durchzuführen, hat den Vorteil, dass keine Vorauswahl durch bestimmte Schlüsselwörter getroffen werden musste, sondern alle Themen direkt aus den Zeitschriften kommen. Als Alternative wären Datenbankabfragen nach bestimmten Suchbegriffen möglich gewesen, die dann aber den entsprechenden Bias der Abfrage enthalten.
2. Die Einschränkung der Auswahl aus den Top 200 der Zeitschriften folgt dem Konzept der sozialen Sichtbarkeit. Sichtbarkeit ist ein Attribut einer Zeitschrift, das aber auf Grund seines relationalen Wertes, wie er im SJR ermittelt wird, entsteht. Es ist die Prominenz, die Augenfälligkeit, mit der eine Publikation wahrgenommen wird und die die Wahrscheinlichkeit eines anschließenden Diskurses steigert (vgl. Lübcke, 2010).
3. Unter den Top 200-Journals finden sich ausschließlich englischsprachige Zeitschriften. Dies spiegelt den Stellenwert der internationalen Debatte wider.

Die gespeicherten Keywords, Titel und Abstracts wurden manuell ausgewertet. Für die Auswertung aus dem Datensatz extrahiert wurden Begriffe/Konzepte

- die in Verbindung mit „education“ (z. B. „developmental education“) stehen
- in Verbindung mit „pedagogy“ (z. B. „constructivist pedagogy“)

- in Verbindung mit „higher education“ (z. B. „hybrid university“)
- die didaktische/pädagogische Theorien, Methoden, Frameworks bezeichnen (z. B. „activity theory“, „community of practice“)
- die Technologien bezeichnen (z. B. MOOC, „annotation tool“)
- in Verbindung mit „teaching“ (z. B. „teaching practice“)
- in Verbindung mit „learning“ (z. B. „lifelong learning“)
- in Verbindung mit „assessment“/„evaluation“/„feedback“ (z. B. „peer assessment“)
- die sonstige didaktische Konzepte oder Inhalte beinhalten und sich keiner der vorher genannten Kategorien zuordnen lassen.

Jeder auftretende Begriff (bzw. jedes Begriffspaar) wurde erfasst, jedoch nur ein Mal pro Artikel. Kam derselbe Begriff z. B. in Titel, Abstract und Keywords vor, so wurde er nur einmal gezählt. Die Begriffe mussten einen eindeutigen pädagogischen/didaktischen Bezug haben. Es wurden keine Stichworte aufgenommen, die eher die Policy-Ebene von Hochschulen betreffen, also Chancengleichheit, Diversität, Einfluss der Hochschulen auf die gesellschaftliche Entwicklung, Förderprogramme und Stipendien. Die gefundenen Begriffe wurden gezählt und weiter klassifiziert. Auch hier dient die Quantifizierung der Ermittlung der Sichtbarkeit. Wenn ein Konzept häufig über verschiedene Artikel hinweg diskutiert wird, erhält es eine gewisse Relevanz und Sichtbarkeit im wissenschaftlichen Diskurs.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Allgemeiner Befund

Bei der Durchsicht der Artikel fällt auf, dass sehr häufig empirische Forschungsergebnisse präsentiert werden. Es ist zu vermuten, dass diese Hinwendung zu einer evidenzbasierten hochschuldidaktischen Forschung erklärt, warum relativ wenig auf konzeptioneller Ebene diskutiert wird. Die Kategorien, die eher Begriffe konzeptioneller bzw. theoretischer Art enthalten („education“, „pedagogy“, „higher education“ und „Didaktische Theorie/Methoden/Framework“) machen zusammen nur 18% der gefundenen Stichworte aus, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

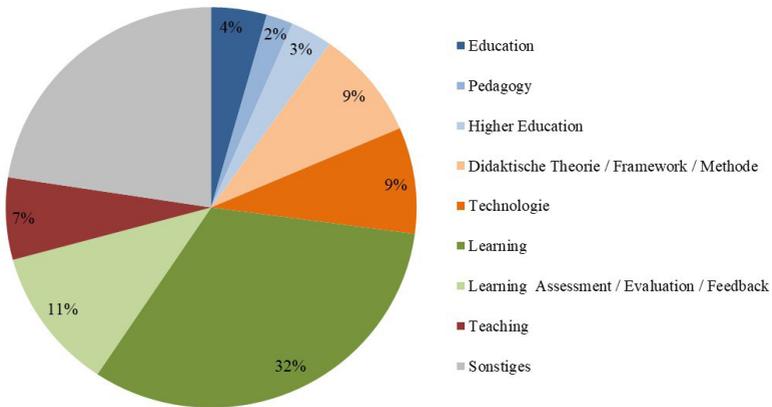


Abbildung 1: Häufigkeit der Begriffe und Kategorien im Datenkorpus (n=509)

Auch der Anteil der Stichworte zu spezifischen Technologien fällt mit 9% relativ gering aus, obwohl sich zwei der ausgewählten Journals explizit mit „Internet“ bzw. „computing“ befassen. Allerdings gibt es technologiebezogene Konzepte in den anderen Kategorien durchaus häufig mit einer höheren Sichtbarkeit.

Am häufigsten kommen in den untersuchten Zeitschriften Begriffe im Kontext mit Lernen vor, gefolgt von Begriffen, die im Zusammenhang von „assessment, evaluation und feedback“ erscheinen. Dabei ist zu beachten, dass die Stichworte, die diesem Themenbereich zugeordnet sind, sich ausschließlich mit der Bewertung studentischen Lernens befassen. Evaluationen, die sich auf die Lehrenden oder die Hochschulen selbst beziehen, sind der Kategorie „teaching“ bzw. der Kategorie „higher education“ zugeordnet worden.

Was sich in den Publikationen deutlich abzeichnet, ist der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“. Begriffe aus der Kategorie „learning“ werden sieben Mal so häufig genannt wie Begriffe aus der Kategorie „teaching“ („learning“; „learning assessment“: 290 Nennungen; „teaching“: 44 Nennungen).

Dieser Wandel lässt sich auch in zeitlicher Hinsicht nachzeichnen. Eine Analyse der Suchbegriffe „teaching“ und „learning“ im Web of Science Core Collection (Kategorie: „education“, „educational research“) zeigt, dass der Begriff „teaching“ für den Zeitraum von 1970 bis 1992 deutlich häufiger vorkommt als „learning“ (einzige Ausnahme: 1990), dass sich dieses Verhältnis seit 1992 aber umkehrt. Die Zeit zwischen 1988 und 1994 kann dabei als Übergangsphase betrachtet werden, da hier die Differenz zwischen den beiden

Begriffen zwischen rund 5% und 12% liegt, während danach die Differenz zwischen den beiden Begriffen im Schnitt bei 30% liegt. 1995 wurde die Publikation von Barr und Tagg veröffentlicht, die diesem Wandel einen Namen gab: „From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education“ (Barr & Tagg, 1995).

Zudem spiegelt sich der Paradigmenwechsel vom „teaching to learning“, vom Lehren zum Lernen, auch in den anderen Kategorien wider. Auch das Assessment wird in Richtung der Lernenden verlagert. So sind die wichtigsten Feedbackgeber die Studierenden selbst. Es geht vor allem um „peer assessment“ und um „self-evaluation“. Nur zwei Mal geht es explizit um „staff-to-student-“ oder „teacher-to-student-feedback“ (Abb. 2).

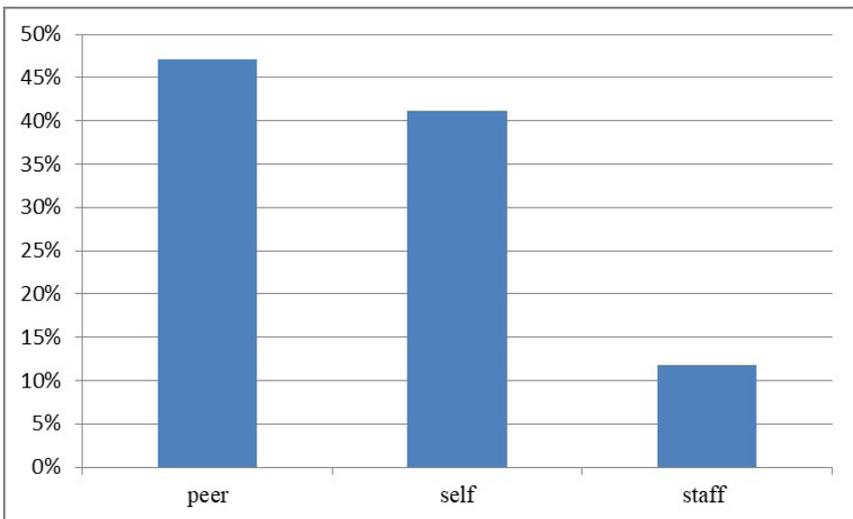


Abbildung 2: Assessmentgeber: peer, self oder staff

Selbst „assessment literacy“ wird aus studentischer Perspektive erörtert, indem es um den Umgang mit Feedback geht und nicht um die Fähigkeit, Feedback zu geben.

### 3.2 Kategorie: „learning“

Die mit Abstand umfangreichste Kategorie mit 214 verschiedenen Begriffen ist „learning“. Ein Schwerpunktthema in der wissenschaftlichen Debatte ist das technologiegestützte Lernen, das vor allem „online learning“ und Blended Learning umfasst.

Darüber hinaus wird, wie schon beim Feedback, das „collaborative“ und das „peer learning“ sehr wichtig. Die Outcome-Orientierung, die mit dem „Shift from Teaching to Learning“ vollzogen wurde, wird ebenfalls deutlich, stechen die outcome-bezogenen Begriffe wie „learning outcome“ oder „student outcome“ doch stark heraus.

Auffällig ist die häufige Nennung des Begriffs „student engagement“, der als Einzelbegriff die Liste anführt. „Student engagement“ hat dabei eine starke Nähe zu den Begriffen „active learning“ und „self-regulated learning“ – zwei weiteren Begriffen von hoher Bedeutung. Bei diesem Themenkomplex geht es darum, die Studierenden stärker in den Lernprozess einzubinden, ihnen eine aktive (im Gegensatz zu passiven) Rolle im Lernprozess zukommen zu lassen. Dazu gehört auch die im „self-regulated learning“ angedachte Reflexion des eigenen Lernens und Lernverhaltens und die aktive Steuerung des eigenen Lernprozesses. Zudem fällt insbesondere die Vielfalt von Lernkonzepten und Lernformen auf, die genannt werden, wie die nachfolgende Tabelle zeigt.

Tabelle 1: Lernkonzepte mit max. zweifacher Nennung

classroom learning	lifelong learning
competence-based learning	mastery learning
cooperative learning	meta-learning
cross-cultural learning	micro learning
culturally inclusive learning	mobile learning
cumulative learning	placement learning
deep learning	problem-based learning
disciplinary learning	professional learning
distance learning	project-based learning
face to face learning	reflective learning
facilitated learning	relational learning
formative learning	research-based learning
group learning	self-reported learning
in-class learning	situated learning
individual learning	social learning
informal learning	task-oriented learning
inquiry-based learning	transformative learning
interdisciplinary learning	unlearning
interdisciplinary problem-based learning	work-based learning
learning by design	collaborative learning
peer learning	active learning
self-regulated learning	online learning
blended learning	

Wenn man diese verschiedenen Lerntypen gruppieren möchte, kann man sie verschiedenen didaktischen Theoriefamilien zuordnen. Dabei lassen sich für den deutschsprachigen Raum vier prägende Theoriefamilien (Terhart, 2005) ausmachen:

- Bildungstheoretische Ansätze (1) fokussieren weniger auf die Vermittlung von spezifischen Fachinhalten als vielmehr auf Bildung im Sinne der Vermittlung einer „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Terhart, 2005, 4). Diesen Ansätzen werden Konzepte wie das „service learning“ zugeordnet, die das Lernen mit gemeinschaftlichem Engagement verknüpfen und dadurch „Schlüsselprobleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (ebd.) vermitteln.
- Lehr-/lerntheoretische Ansätze (2) sind dagegen viel stärker fach- bzw. methodenorientiert. Sie organisieren Unterricht vor dem Hintergrund (vor-) bestimmter Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. „Online learning“ oder auch „flipped classroom“ passen in diese Kategorie.
- Konstruktivistische (3) und kommunikationstheoretische und interaktionstheoretische Ansätze (4) lassen sich nicht klar voneinander trennen. „Co-operative learning“ oder auch „informal learning“ sind beispielsweise Ausdrucksformen dieser Ansätze.

Wenn die gefundenen Lernkonzepte diesen Theoriefamilien zugeordnet werden, zeigt sich, dass die meisten Lernkonzepte, die in den Journal-Beiträgen thematisiert werden, aus dem Bereich der Lehr-/Lerntheorie kommen (61%), 21% sind eher bildungstheoretische Ansätze und 26% kommunikationstheoretische/interaktionstheoretische bzw. konstruktivistische Ansätze.

### 3.3 Kategorie: „teaching“

Interessanterweise fällt im Unterschied zur Kategorie der Stichwörter aus dem Bereich „learning“ auf, dass das technologiebasierte Lernen in der Kategorie „teaching“ keine große Rolle spielt. Gerade drei Mal im gesamten Datensatz wird „online teaching“ oder „online instruction“ als Begriff benutzt.

War die Kategorie „Lernformen“ die größte Sammelkategorie, so werden lediglich vier verschiedene Lehrformen in den Aufsätzen unterschieden: „adaptable teaching“, „effective teaching“, „interactive teaching“ und „online teaching“.

Der Bereich „Lehren“ wird offenbar nicht nur weniger, sondern auch weniger differenziert betrachtet als der Bereich „Lernen“. Eine starke Begriffsdifferenzierung kann aber als Ausdruck eines lebendigen Diskurses verstanden

werden. Zudem zeigt sich darin der Versuch, eigene Konzepte zu prägen und sie quasi im Diskurs zu setzen. Umso interessanter ist, dass diese Differenzierung mittlerweile nicht mehr für Konzepte mit Bezug auf die Lehre vorgenommen wird – als gäbe es hunderte Arten des Lernens, doch nur wenige Arten des Lehrens.

### 3.4 Kategorie: „Technologie“

In der Kategorie „Technologie“ fällt auf, dass vor allem Technologien behandelt werden, die schon über einen gewissen Reifegrad verfügen. Die in den letzten Jahren „gehypten“ Technologien wie etwa „blockchain“, „virtual“ und „augmented reality“ (VR/AR), „wearables“ oder auch „assessive computing“, „machine learning“ oder „big data“ (Abb. 3).

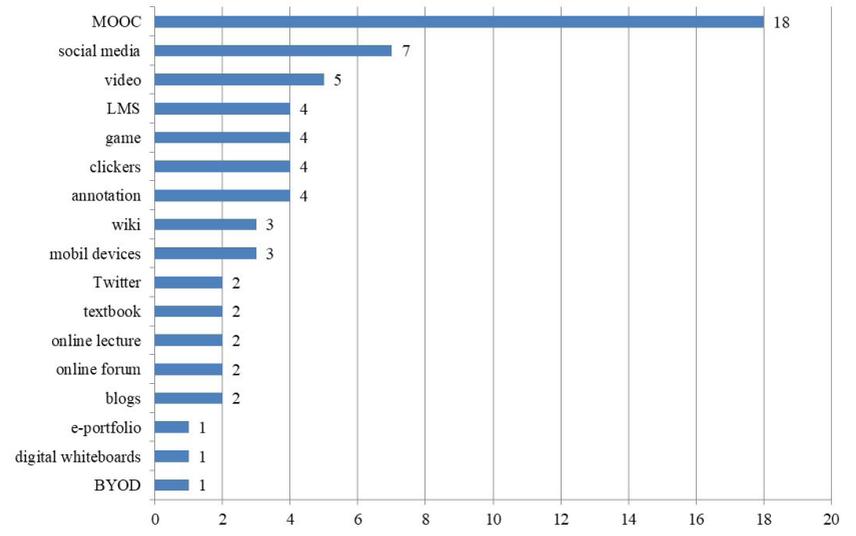


Abbildung 3: Überblick über die Kategorie „Technologie“

Umso überraschender ist, dass MOOCs noch immer eine dominierende Rolle spielen. MOOCs (massive open online courses) gehörten etwa seit 2013 zu den großen Innovationen im Bildungsbereich. Zwar wurde der „Gipfel der überzogenen Erwartungen“ im Sinne des „Gartner-Hype-Zyklus“ schnell überschritten und dahinterstehende Geschäftsmodelle sind weiterhin teilweise unklar, doch bleiben MOOCs nach wie vor offensichtlich ein wichtiges Thema – gerade für den Hochschulbereich, wobei sich auch hier eine zunehmende Differenzierung zeigt. So werden in den Zeitschriftenbeiträgen zwei spezielle Formen

von MOOCs näher betrachtet: cMOOCs (das „c“ steht für „connectivismus“) und hMOOCs. Das „h“ steht dabei für Hybridität und bezeichnet die Nutzung von existierenden MOOCs als Bestandteil eines traditionellen Kurses.

Am zweitwichtigsten in dieser Kategorie sind die Stichworte „Soziale Medien/Netzwerke“. Konkret wurde auch Pinterest genannt, das dieser Kategorie zugeordnet wurde. Videos spielen eine ähnlich wichtige Rolle wie Clickersysteme und Annotationstools. Hinzuweisen ist noch darauf, dass mobile devices, die als Sammelbegriff gezählt wurden (ähnlich Smartphone und Tablet), keine maßgebliche Rolle spielen. Dieser Eindruck deckt sich mit dem Ergebnis, dass der Begriff „mobile learning“ ebenfalls nur einmal vorkommt (siehe Abschnitt „learning“). Unter „Online-Forum“ wurden die beiden Begriffe „discussion forum“ und „Google Groups“ zusammengefasst. Twitter, Pinterest und Google Groups sind die einzigen Anwendungen, die konkret als Applikation und nicht nur als Anwendungstypus genannt werden. Das mag zum einen damit zu tun zu haben, dass wissenschaftliche Artikel auf verallgemeinerbare Aussagen abzielen, zum anderen, dass die Nutzung dieser kommerziellen Social Networking-Dienste zum Teil für Hochschulen eher schwierig ist (z. B. bei der Nutzung copyrightgeschützten Lehrmaterials).

### 3.5 Kategorie: Didaktische Theorien, Frameworks und Methoden

Die nächste Sammelkategorie fasst Ansätze und Theorien aus der hochschuldidaktischen Forschung zusammen. Das wichtigste Thema bzw. das Thema mit der größten Sichtbarkeit ist der Bereich der „learning analytics“. Bei learning analytics werden Methoden aus dem Big-Data-Bereich genutzt, um die beispielsweise in Lernmanagementsystemen entstehenden Daten auszuwerten und für die Optimierung des Lernprozesses zu nutzen. Damit sind neue und individualisierte Lernmöglichkeiten verbunden sowie die Hoffnung auf eine effizientere Lernsteuerung, wie etwa Überlegungen zum „automated feedback“ zeigen (Wannemacher et al., 2018). Das wichtigste Thema ist hier also direkt mit der Digitalisierung verknüpft.

Als theoretisches Modell kommt am häufigsten die Community of Practice (COP) zur Anwendung. Das bereits 1991 von Lave und Wenger (Lave & Wenger, 1991) geprägte Modell stellt Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen und scheint bis heute ein Klassiker der hochschuldidaktischen Literatur zu sein. Die nachfolgende Tabelle zeigt auf, welche Theorien, Frameworks und Methoden zudem vertreten waren.

Tabelle 2: Theorien, Frameworks und Methoden

action research (3)	design-based research (1)
activity theory (2)	interaction analysis model (1)
Blooms taxonomy (1)	Ivanič's framework of discourses of writing (1)
community of inquiry (2)	learning analytics (15)
community of practice (9)	metaphor analysis (1)
concept mapping (4)	self-determination theory (5)
culture of learning continuum (1)	TPACK (1)

### 3.6 Kategorie: „pedagogy“, „education“ und „higher education“

Insgesamt 14 Mal werden spezifische Formen der Pädagogik genannt. Auch hier zeigt sich das Bemühen darum, eigene Begriffe zu prägen.

Tabelle 3: Pedagogy-Begriffe

aboriginal pedagogy	cross-cultural pedagogy (2 x)
active learning pedagogies	digital information activation pedagogy
community-driven pedagogy	inclusive pedagogy
connectivist pedagogies	Indigenous holistic pedagogies
constructivist pedagogies	interdisciplinary pedagogical model
critical pedagogy	self-focused pedagogy

Drei Ansätze weisen den theoretischen Unterbau aus, auf den sie sich beziehen: kritische Pädagogik, Konnektivismus und Konstruktivismus. Interessanterweise überschneiden sich die Begriffe im Kontext von „education“ mit denen von „pedagogy“ kaum.

„Developmental education“ ist dabei der am häufigsten genannte Sammelbegriff. Developmental education beschäftigt sich mit unterstützenden Maßnahmen insbesondere in der Studieneingangsphase, die vor allem auf die Herstellung von Studierfähigkeit abzielen. Dazu zählen auch „bridging programs“, „foundation education“ und „remedial education“. Zudem kommt in der Kategorie „education“ ein relativ starker Technikbezug zum Ausdruck: „distance education“, „online education“, doch auch „open“ und „hybrid education“ müssen alle im Kontext digitaler Mediennutzung gesehen werden.

Tabelle 4: Häufigsten Kombinationen mit „education“

developmental education (6)	educational innovation (2)
distance education (3)	online education (5)

Dominierende Themen und Stichworte in der „higher education“-Kategorie sind vor allem die Evaluation auf Hochschulebene und das „faculty development“. Die Internationalisierung stellt ein weiteres zentrales Schwerpunktthema dar. Unter diesen Begriff fallen unter anderem Konzepte wie „transnational higher education“ oder „branch campuses“. Branch campuses sind ähnlich wie z. B. das Guggenheim Museum Ableger vorrangig von US-amerikanischen Universitäten außerhalb der Vereinigten Staaten. Der häufiger genannte Begriff „hybrid university“ ist in diesem Kontext ebenfalls von Belang. Die hybride Universität steht im vorliegenden Datensatz jedoch nicht für einen Blended-Learning-Ansatz (was üblicherweise Hybridität im Lernkontext impliziert), sondern für die Vermischung von westlicher Hochschulkultur mit ostasiatischen bzw. konfuzianischen Traditionen.

## 4 Fazit

Die aktuelle Diskussion im Bereich einer Hochschulforschung mit pädagogischem Schwerpunkt ist klar durch den „Shift from Teaching to Learning“ gekennzeichnet. Es geht um das studentische Lernen, das studentische Engagement, die studentische Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit und Selbstregulierung. Selbst die Bewertung der Lernleistungen wird den Studierenden selbst bzw. in ihrer Rolle als „peers“ angetragen. Die Lehrenden und die Lehre verschwinden dahinter fast vollständig. Der Begriffsreichtum, der in Zusammenhang mit dem Terminus „learning“ begegnet, ist für das Pendant „teaching“ nicht (mehr) erkennbar. Eine solche Begriffsvielfalt kann als Ausdruck eines lebhaften Diskurses und einer intensiven Beschäftigung mit dem dahinterstehenden Sachverhalt gesehen werden.

Reinmann (2018) weist darauf hin, dass dieser Wandel vom Lehren zum Lernen zwei semantische Räume öffnet. Zum einen werde dabei eine Art „Befreiungsschlag [...] der Studierenden von der inhumanen Lehre“ postuliert, zum anderen eine „Mobilisierung lehrerunabhängiger Instrumente für effektive Lernförderung“ (S. 4) adressiert. Beide Lesarten lassen sich auch in den Konzepten und Begriffen der vorliegenden Untersuchung finden. Aber das schon fast konsequente Ignorieren der anderen Seite der Lehre, die im Hochschulkontext ja unverändert stattfindet und der Seite der Lernenden gegen-

übersteht, ist doch überraschend und deutet auf ein wesentliches Defizit im hochschuldidaktischen Diskurs hin. Denn wie soll auf das lebenslange Lernen in einer digitalisierten Welt vorbereitet werden, wenn so wenig Reflexion über dessen Erwerb bzw. dessen Vermittlung stattfindet?

Zudem zeigt sich eine starke Dominanz empirischer Unterrichts- bzw. Bildungsforschung. Theorien und theoretische Konzepte spielen nur eine untergeordnete Rolle. Die theoretischen und didaktischen Anleihen, die die einzelnen Publikationen machen bzw. auf die sie sich beziehen, weisen keine so bestimmende Relevanz mehr auf, als dass sie im begrenzten Zeichenrahmen von Titel, Abstract und Keyword – die als Attraktoren dienen – Platz fänden.

Wenn Begriffe und Konzepte dieser Art auftauchen, dann sind es i. d. R. gut etablierte Ansätze wie die „community of practice“ oder die Self-determination-Theorie aus den 1970er Jahren. Diese Diagnose entspricht auch dem Befund zur Rolle von „educational technologies“, welche mit nur 9 % aller verwendeten Begriffe von geringer Sichtbarkeit sind. Von einer technologiegetriebenen hochschuldidaktischen Forschung kann jedenfalls nicht die Rede sein. Auch die in den Journal-Artikeln thematisierten eingesetzten und untersuchten Technologien sind schon länger etabliert. MOOCs, Clicker, LMS und soziale Netzwerke werden diskutiert, die aktuellen Hype-Themen wie „artificial intelligence“, „assessive computing“ oder VR/AR sind offenbar noch nicht in der Hochschulpraxis (oder zumindest noch nicht in den etablierten Journals) angekommen – jedenfalls nicht in einem solchen Maß, dass sie einer evidenzbasierten Untersuchung standhalten (oder in den Einreichungen zu den Journals behandelt worden bzw. in die Zeitschriften aufgenommen worden wären). Dafür bedarf es eines gewissen Reifegrads, um die notwendigen Datenmengen zu erzeugen, die dann empirisch ausgewertet werden können. Allerdings wird zumindest das Lernen allgemein sehr stark in Zusammenhang mit „online learning“ und „e-assessment“ diskutiert. Auch game-basierte Ansätze, wie sie vermutlich vor allem in einem technologiebasierten Setting vorkommen, sind wichtig. Zudem werden die durch die Digitalisierung entstehenden Daten systematisch ausgewertet und das Potential von „learning analytics“ eruiert, wie sich in dem ausgewerteten Datensatz deutlich widerspiegelt. All dies weist darauf hin, dass technologiegestütztes Lernen mittlerweile Alltag ist, ohne aber aktuell prägende Innovationswellen aufzunehmen. Nur im Ausnahmefall ist einmal ein Haupttrend im Bereich des digitalisierten Lehrens und Lernens bereits breiter im wissenschaftlichen Diskurs angekommen.

## Danksagung

Wir bedanken uns bei Sandra Hofhues für wertvolle Hinweise zur Klassifizierung der didaktischen Theoriefamilien.

## Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Falagas, M. E., Kouranos, V. D., Arencibia-Jorge, R. & Karageorgopoulos, D. E. (2008). Comparison of SCI-mago journal rank indicator with journal impact factor. *The FASEB Journal*. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/6105/08a997c6f822e73709a24794e53e40aa236f.pdf> [19.12.2019].
- Kleimann, B. (2009). Technologiedefizite technologiebasierter Lehre? In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thilloßen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz* (S. 71–89). Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lübcke, M. (2010). *In Line or Out of Control?* Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92458-8>
- Lübcke, M. & Wannemacher, K. (2018). *Vermittlung von Datenkompetenzen an den Hochschulen*. Hannover: HIS-HE. Verfügbar unter: [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Forum\\_Hochschulentwicklung/Forum\\_HE\\_201801\\_Web.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/Forum_HE_201801_Web.pdf) [18.12.2019].
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Open University (2016). *Innovating Pedagogy 2017*. Milton Keynes: Open University (Open University Innovation Report 5). Verfügbar unter: [http://proxima.iet.open.ac.uk/public/innovating\\_pedagogy\\_2016.pdf](http://proxima.iet.open.ac.uk/public/innovating_pedagogy_2016.pdf) [18.12.2019].
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext\\_DD\\_Sept2015.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf) [12.07.2020]
- Reinmann, G. (2018). *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment*. Eröffnungsvortrag. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag\\_Berlin\\_Feb2018.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf) [12.07.2020].
- Terhart, E. (2005). Über Tradition und Innovation oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 1–13.
- Wannemacher, K., Beise, A. S. & Schulze-Meeßen, L. (2018). Learning Analytics. In S. Harris-Huermann, P. Pohlenz & L. Mitterauer (Hrsg.), *Digitalisierung der Hochschullehre* (S. 121–132). Münster: Waxmann.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Osterfeld, S., Scholz, J. & von Villiez, A. (2016). *Organisation digitaler Lehre in den deutschen Hochschulen*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Hochschulforum\\_Digitalisierung/HFD\\_AP\\_Nr21\\_Organisation\\_digitaler\\_Lehre\\_web.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Hochschulforum_Digitalisierung/HFD_AP_Nr21_Organisation_digitaler_Lehre_web.pdf) [12.07.2020]