

## **Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Felds unter Pandemie-Bedingungen**

*Sandra Hofhues (Hagen)*

Herzlichen Dank, liebe Elke, für die nette Einführung in meinen Vortrag. Ich freue mich, heute im Rahmen des Kongresses meine Überlegungen zur Digitalisierung und Hochschulbildung vorzustellen. Mit Deiner Einführung in meinen Vortrag fühle ich mich aber natürlich auch daran erinnert, dass wir vor etwa zwei Jahren noch gemeinsam vor der schwierigen Entscheidung standen, den Kölner DGfE-Kongress abzusagen. Ein Zusammenkommen vor Ort, wie wir dies gewohnt waren und sicherlich auch liebgewonnen haben, kam dort ‚pandemiebedingt‘ nicht in Frage. Und: Niemand von uns hatte im Frühjahr 2020 geahnt, vor welchen Herausforderungen wir – persönlich, aber auch als Hochschulen und Gesellschaft – angesichts der Covid19-Pandemie noch stehen würden.

**„Aus gegebenem Anlass“ (Beck, 1986, S. 7):**

### **Zur gesellschaftlichen Konstitution nicht nur von Hochschulen**

*Zwei Jahre später* hat sich die gesellschaftliche Konstitution immer noch nicht verändert – im Gegenteil. Ein Zusammenkommen als wissenschaftliche Gemeinschaft von Erziehungswissenschaftler\*innen vor Ort kam ‚pandemiebedingt‘ erneut nicht in Frage, aber mit dem Unterschied, dass der Kongress dieses Mal – vorausschauend von den Organisator\*innen – von vornherein als Online-Veranstaltung geplant wurde. So kommen wir nun über ein technisches Tool namens Zoom zusammen und nutzen mit diesem Video-konferenzsystem einen Teil der technischen „Basisinfrastruktur“ der Universität Bremen, die den diesjährigen 28. DGfE-Kongress ausrichtet.

*Darüber hinaus* blicken wir in diesen Tagen neuerlich und mit großer Sorge auf das Weltgeschehen. Als Wissenschaftlerin und Mensch möchte ich mich daher Norbert Ricken anschließen, der im Tagungsband des zurückliegenden DGfE-Kongresses zum Tagungsthema „Optimierung“ in einer Fußnote dargelegt hat, dass sein Text Spuren enthalten würde von diesen „verstörende[n] Gesellschaftserfahrungen und erhebliche[n] persönliche[n] und soziale[n], auch wissenschaftliche[n] Einschränkungen, deren Ende und Ausgang nicht abzusehen“ (Ricken, 2021, S. 21) seien. Auch mich lassen nicht nur die anhaltende Pandemie, sondern auch das Kriegsgeschehen in der Ukraine danach fragen, in welchem Kontext *ich* eigentlich meinen Parallelvortrag zur Digitalisierung und Hochschulbildung halte, wenn unsere Gedanken vielmehr bei den Betroffenen des Krieges sind und wir zuallererst hoffen, dass der Krieg schnell enden möge. Dies lässt mich auch danach fragen, welche Annahmen ich meinem Vortrag zugrunde lege, wenn ich nicht bloß resümieren möchte, wie sich das Feld Digitalisierung und Hochschulbildung unter Pandemie-Bedingungen *zuletzt* konstituiert hat, sondern auch einbeziehe, dass sich die gesamte Spätmoderne in der Krise befinde, wie es Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa (2021) in Bezug auf die Pandemie ausgedrückt haben und was sich mit Bezug auf einen Krieg in Europa erweitern ließe. Wie nimmt die Corona-Krise beispielsweise Einfluss auf die Art und Weise, wie Hochschule im Allgemeinen und Hochschulbildung im Besonderen gedacht wird? Inwiefern befindet sich planvolles Handeln in Hochschulen *selbst* in der Krise, weil es sich infolge zahlreicher Entgrenzungen aufgrund von Digitalisierung und Pandemie der ständigen Anforderung an ein Sowohl-als-Auch gegenüber sieht? Welches Bild von Studierenden liegt diesem planvollen Denken eigentlich zugrunde und

inwieweit korrespondiert dieses Bild mit dem, wie Studierende über ihr Studium unter Bedingungen von Pandemie und Digitalisierung nachdenken?

*In diesen Tagen* fühle ich mich auch wegen dieser zum Teil grundsätzlichen Fragen und Anrufungen zu einer Positionierung im Kontext von Hochschulbildung an Ulrich Becks Forschungen zur „Risikogesellschaft“ (1986) erinnert. Im Lichte der Tschernobyl-Katastrophe zeichnet Beck darin den „Weg in eine andere Moderne“ (so sein Untertitel) vor, die für Menschen bedeutet, einen Umgang zu finden mit Problemen und Konflikten, „die aus der Produktion, Definition und Verteilung wissenschaftlich-technisch produzierter Risiken entstehen“ (ebd., S. 25). Gerade *weil* sich Gesellschaften seither *noch weiter transformiert* haben und Medien und Digitalisierung in bisher nicht gekanntem Ausmaß für uns persönlich, aber auch für Hochschulen und Gesellschaft wichtig(er) wurden, könnten seine sozialkritischen Annahmen und Analysen nun auch für den vorliegenden Zusammenhang zuträglich sein – sie erweisen sich sogar als erstaunlich gegenwärtig im von Pandemie und von Krieg bzw. der allgemeinen Nachrichtenlage geprägten Alltag. Denn im Angesicht der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl beschreibt er, wie sich die Ablösung von der Mangelgesellschaft zur Risikogesellschaft vollzogen hat und wie sich mit ihr auch die „Paradigmen‘ sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 26) weiter verschoben haben: Reichtum und Verteilung, aber auch ‚Nebenfolgen‘ allgemeinen technisch-ökonomischen Fortschritts und gesamtgesellschaftlicher Entwicklung. Teil seiner Analyse ist daher, dass „[d]em Modernisierungsprozeß ... seine bisherige Legitimationsgrundlage entzogen [wurde]: die Bekämpfung des evidenten Mangels, für die man auch so manche (nicht mehr ganz) ungesehene Nebenfolge in Kauf zu nehmen bereit war“ (ebd., S. 27).<sup>1</sup> Viele Aspekte seiner auf die Gesamtgesellschaft bezogenen Analyse im Übergang zur Risikogesellschaft finden sich in Form des Risikomanagements in der Covid19-Pandemie wieder, hamstern bzw. neudeutsch ‚preppen‘ für den Ernstfall ebenso wie Verzicht inklusive (zur Preparedness siehe ebenfalls Bröckling, 2021).

Dass Beck seine Forschungsarbeit in jenem Lichte selbst geradezu als „platte Beschreibung der Gegenwart“ (Beck, 1986, S. 11) empfindet und seine Einleitung mit „Aus gegebenem Anlass“ betitelt, macht die wiederholte Lektüre nicht nur ausgesprochen zugänglich und sympathisch; sie trifft zudem viele Gedanken, die auch die Erstellung *meines* Vortrags in diesen Tagen begleitet haben. So bewegt mich vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen durchaus auch, wie sich Digitalisierung und Hochschulbildung mit Blick auf eine heute zu gestaltende Zukunft verstehen *müsste*. Becks Überlegungen zur *reflexiven Modernisierung* dienen mir daher sozusagen außerplanmäßig immer wieder als Spiegel und gleichfalls als Referenz, um nach der Rolle der (Erziehungs-)Wissenschaft *in* der Gesellschaft zu fragen. Ließe sich seine Überlegung in Richtung von Technikfolgenabschätzung gar auf Hochschulen und den Einsatz von Tools wie Zoom übertragen?

Entsprechend ist mein Versuch, im Vortrag Ordnungen des Felds Hochschulbildung unter Pandemie-Bedingungen auszuloten, stets im größeren Kontext von Gesellschaft zu sehen. Und das bringt mich zum *eigentlichen Thema* meines heutigen Vortrags, mit dem ich auf das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule unter Pandemie-Bedingungen blicke: Einerseits betrachte ich wissenschaftliche Erkenntnisse zur Digitalisierung und Hochschulbildung, andererseits empirische Forschungsergebnisse als spezifische und/oder als tradierte Praktiken, Strukturen und Ordnungen des Handlungsfelds Hochschule.

---

<sup>1</sup> Beck zufolge sind dafür ursächlich der Fortschrittsglauben (Beck, 1986, S. 344), Systemrationalisierungen (ebd., S. 348) und politischer Legitimationsdruck (ebd., 356). Zu seiner Analyse gehören Überlegungen in Richtung eines „Risikomanagements“, in deren Rahmen er über die Rolle und Bedeutung der Wissenschaften *an sich* nachdenkt.

## Agenda

Weil Digitalisierung mit der Pandemie erstmals für *alle* erleb- und spürbar und damit zu einem Gegenstandsbereich nicht nur von Medienpädagog\*innen, sondern von vielen Erziehungswissenschaftler\*innen wurde, scheint mir geboten, mit ein wenig ‚Begriffsklauselei‘ in die tiefere Auseinandersetzung mit meinem Thema zu starten.

*Im ersten Teil* meines Vortrags möchte ich daher zunächst auf Digitalisierung in Abgrenzung zur Digitalität eingehen, ehe das Handlungsfeld Hochschule nach und nach ins Zentrum rückt. Auf diese Weise verstehe ich die anhaltende Covid-19-Pandemie vor allem als Brennglas für zum Teil separat verlaufende Spezialdiskurse im Kontext von Medien und E-Learning und eben Digitalisierung.

*Im zweiten Teil* meines Vortrags richte ich meinen Blick auf studentische Subjekte, um auszuloten, wie Studierende Digitalisierung im Kontext ihres Studiums verstehen bzw. angesichts der Verfasstheit der Hochschulen überhaupt verstehen *können*. Denn Studierende sind im Diskurs – sei es im öffentlichen Diskurs oder im Fachdiskurs – erstaunlich wenig präsent. Zugleich veranlassen mich diesbezügliche Forschungsergebnisse dazu, forschungsseitige Leerstellen zu benennen, die sich *durch* den Blick auf Studierende ergeben. Das bedeutet auch, dass sich Entgrenzungen infolge von Digitalisierung nicht nur als Auswirkungen der Pandemie zeigen, sondern auch als vorher möglicherweise subjektive oder kollektiv erlebte *Begrenzungen* in Bezug auf Studium lesbar werden. Es scheinen also fast zwangsläufig Handlungsan- und Handlungsaufforderungen des *Studierens* auf.

Die Handlungsan- und -aufforderungen, welche zwischen Digitalisierung und Hochschulbildung aus Sicht von Studierenden deutlich werden, rücke ich im *dritten und damit letzten Teil* meines Vortrags in den Mittelpunkt. Auf diese Weise schließe ich auf den Status quo gegenwärtiger Hochschulbildung einschließlich der forschenden Zugriffe auf die Hochschule als institutionalisierte Organisation. Denn erst die Verbindung verschiedener Forschungsströmungen, -schulen und/oder -linien erklärt besagtes *Sowohl-als-Auch*, das sich im Kontext von Digitalisierung und Hochschulbildung nicht nur sukzessive aufdrängt, sondern auch in die Lesart reflexiver Modernisierung passt.

### 1. Zwischen Digitalisierung und Digitalität: Theoretisierende Begriffsklärungen zum Einstieg

Wenn es mir darum geht, ein möglichst *umfassendes* Bild von Digitalisierung und Hochschulbildung unter Einbezug je spezifischer Praktiken, Strukturen und Ordnungen dieses Felds zu zeichnen, komme ich quasi nicht umhin, zunächst eine Begriffsklärung anzustreben. Ich halte dies für bedeutsam, weil Digitalisierung seit der Pandemie als „Veränderungszumutung“ (Beck, 1986, S. 257) und zugleich als „Sachzwang“ (ebd.) aufscheint. Beide ziehen innerwissenschaftliche Klärungsprozesse nach sich. Mit Beck (1986, S. 257) könnten nun gerade „diese widersprüchlichen Außenerwartungen ... professionsintern Konflikte und Spaltungen“ (ebd.) schüren. Ich schließe mich aber zunächst einmal Sybille Krämer (2022) an, die Begriffsklärungen immer dann einfordert, „[w]enn ein Begriff zur Leerformel zu erstarren droht“ (ebd., S. 10). Obwohl schon oft als Leerformel bezeichnet, erweisen sich dabei die Begriffe Digitalisierung und Digitalität bei näherem Hinsehen nämlich ganz und gar nicht ‚inhaltsleer‘.

Beginnen wir mit einer Begriffsbestimmung von **Digitalisierung**, zu der der Blick in Sybille Krämers (2022, S. 10-17) „Kulturgeschichte der Digitalisierung“ ebenfalls zuträglich ist. Ihr zusammenfassender Beitrag in der populären Zeitschrift „Aus Politik und

Zeitgeschichte“ ist schon allein deswegen *für* die Erziehungswissenschaft interessant, weil er auf die Ursprünge von Digitalisierung innerhalb der jeweils vorherrschenden Gesellschaft verweist. Denn Digitalisierung beginne *vor* „dem Einsatz von Computertechnik“ (ebd., S. 10). Sie erinnert damit nicht nur an die mathematischen Ursprünge von Digitalisierung im Zusammenhang mit den Vorstellungen von Berechenbarkeit und damit etwa an Leibniz; sie schließt auch an medienphilosophische Arbeiten an, die früh fundierte Vorstellungen davon entwickelt haben, wie stark oder schwach ein Medium *als* Medium sein könnte. Mit Krämer lässt sich demnach ganz grundlegend festhalten, dass insbesondere die „Schnelligkeit und Radikalität, mit der sich die Digitalisierung gegenwärtig vollzieht, ... kaum erklärbar [wären], wenn sich nicht Keimformen des Digitalen bereits im Schoße der vorhergehenden Epoche ausgebildet hätten.“ (Krämer, 2022, S. 10). Krämer adressiert damit im Kontext der Digitalisierung nicht nur das Fortleben des Alten im Neuen, sondern spürt ganz grundlegend auch den sich bereits im Alten abzeichnenden Spuren des Neuen nach.

Dass der heute vorherrschende Digitalisierungsbegriff gerade *nicht* medienkulturell, sondern weiterhin technisch geprägt ist, zeigt Philipp Staab am „Aufstieg der digitalen Technologien“ (Staab, 2020) auf. Konkret macht er drei Phasen aus, in denen sich Digitalisierung vollzieht:

*Erstens.* Die Geschichte *technischer* Digitalisierung wird mit Alan Turing und der Entwicklung der Turing Maschine im Jahr 1936 geschrieben. Digitalisierung ist demnach an militärische Vorläufer und kriegerische Konflikte wie den 2. Weltkrieg und später den Kalten Krieg geknüpft. So werden bis heute so genannte ‚Kommandozeilen‘ geschrieben und ‚Befehle‘ innerhalb von Computertechnik ausgeübt. Heidi Schelhowe (2008) würde an dieser Stelle wahrscheinlich daran erinnern, dass Medien grundsätzlich dem „Befreienden der Gegenwart“ dienen. In dieser Hinsicht bedarf es eines Blickes auf *historische* Gewordenheiten, weil Gegenwart und mit ihr Medien sonst kaum verstehbar wären bzw. sind.

*Zweitens.* Wenn *heute* von Digitalisierung die Rede ist, ist damit zumeist die Erfindung des Arpanets im Jahr 1968 und später des World Wide Web – also des WWW – angesprochen. Das WWW als das bekannte Internet gilt seither als „Basisinfrastruktur der digitalen Welt“ (Staab, 2020, S. 904). Staab spricht vom Internet als Basisinfrastruktur, da das Internet über die Zeit weitreichende, „strukturelle Bedeutung für zeitgenössische Gesellschaften“ (ebd., S. 904) erlangt hat. Diese Bedeutung wurde in der Anfangszeit der Pandemie sogar noch deutlicher – mit Blick auf Hochschulen vor allem dort, wo Basisinfrastrukturen im „elektronischen Hochschulökosystem“ (Hechler & Pasternack, 2017, S. 7) eben nicht vorhanden waren und unter Zeitdruck zur Verfügung gestellt werden mussten. So fehlten Hochschulen durchaus technische Infrastrukturen zur Aufrechterhaltung ihres laufenden Betriebs (auch Hofhues & Hugger, 2020, 282-283).

Zu den jüngsten „Realitäten der Digitalisierung in der Gegenwart“ (Staab, 2020, S. 906) gehört *drittens* das Smartphone, da „[m]it dem Erfolg des Smartphones ... der Siegeszug der Digitalisierung durch die Arbeits- und Lebenswelten der Weltgesellschaft seinen bisherigen Höhepunkt erreicht hat“ (ebd.). Seither tragen viele von uns den Computer nicht nur in der Hosentasche mit sich herum; Smartphones ebenso wie Tablets werden auch als ‚die‘ digital-mobilen Medien für orts- und zeitunabhängiges Lernen wie selbstverständlich genutzt. Hier scheint ein Verständnis von Entgrenzung auf, wonach mehr Zugänge zu Informationen und Kommunikation über Grenzen hinweg möglich werden. Zur Entgrenzung von Lernen und Bildung gehören seither aber auch persönliche Überforderungen infolge des Zugangs zu Informationen oder ein gegenüber weiteren, so genannten analogen Medien wenig aufwändiger Zugriff, beispielsweise auf Daten.

*Dass in diesem Lichte Aspekte von Kontrolle und damit Hierarchisierung, Zentralisierung und Überwachung das Internet heute mehr denn je kennzeichnen, setzt sich als Nebenfolge von Digitalisierung und damit als Wissen über Digitalisierung erst sukzessive durch (Staab, 2020, S. 916).*

Die erste Einordnung von Digitalisierung als primär technische Entwicklung und Errungenschaft ist auch deswegen wichtig, weil sie offenlegt, *wie* Digitalisierung üblicherweise in Abgrenzung zur **Digitalität** verstanden wird: „Digitalisierung... ist der Aufbau einer Infrastruktur“, so Felix Stalder (2021, S. 4), aber diese Infrastruktur sei nicht nur technisch zu verstehen, sondern umfasse „auch das Lernen, diese zu nutzen. Digitalität hingegen das, was diese Infrastruktur dann möglich macht.“ Stalders Befassung mit einer aufscheinenden Kultur der Digitalität rückt auf diese Weise die Handlungsoptionen des Menschen also durchaus wieder in den Fokus (auch Grünberger, 2020, S. 40). Unter Einbezug zurückliegender Gewissheiten befasst sich Stalder dann insbesondere mit einer von Daten, Algorithmen, eben digitalen Medien geprägten Welt. Während er damit den vermeintlich neuen Qualitäten von Medialität nachspürt, knüpft Sybille Krämer mit ihrer Kulturgeschichte der Digitalisierung unmittelbar an ihre vorausgehenden Forschungen zu „Medium, Bote, Übertragung“ (Krämer, 2020) an. Dem durchaus auch innerhalb der Erziehungswissenschaft häufig anzutreffenden Argument, ein Medium sei bloßes Mittel der Übertragung und Instrument der Vermittlung und Kommunikation, stellt sie dort die Figur des Boten gegenüber. Unter Rückgriff auf das Botenmodell konzipiert sie ein Medium als „Mitte“ (Krämer, 2020, S. 40) und „Mittler“ (ebd.) – ähnlich wie sich auch ein Bote „im Zwischenraum des ‚Sinnaufschubs‘“ (Krämer, 2020, S. 117) bewegen würde.<sup>2</sup> Sie interessiert vor diesem Hintergrund vielmehr das Rauschen, das technische Medien erzeugen.

In der **Hochschulbildung** kennt die Befassung mit Digitalisierung begriffliche und nicht zuletzt *konzeptionelle Vorläufer*, die in der Trias von Medien, E-Learning und Digitalisierung zueinander in Beziehung gesetzt werden können:

*Zugespitzt* ausgedrückt, drehte sich ein Großteil des auch in der Erziehungswissenschaft geführten Diskurses der letzten Jahrzehnte darum, was Medien ausmachen könnte und wie Medien in Lehre und Unterricht zum Einsatz kommen können. Was über viele Jahre in einem Spezialdiskurs unter E-Learning verhandelt wurde, wurde derweil in den breiteren und deutlich grundsätzlicheren Diskurs um die Digitalisierung der Hochschulen überführt (weiterführend Hofhues & Schiefner-Rohs, 2020). Dabei lassen sich Kontinuitäten in der Befassung mit Medien in vielen hochschulischen Erzählungen über das Neue *technischer* Gebrauchsmedien ausmachen, die bis in die Gegenwart der Digitalisierung reichen (Schiefner-Rohs & Hofhues, 2018) und unter Pandemie-Bedingungen mit der *durchgängigen* Online-Lehre sicherlich auf die Spitze getrieben wurden. Es könnten sich also Common Sense-Strukturen in Bezug auf Digitalisierung der Lehre ausgebildet haben, nicht zuletzt durch den ‚flächendeckenden‘ Einsatz einzelner Tools wie auch das für den Vortrag eingesetzte Zoom. Nicht selten wurden 90-minütige Lehrveranstaltungen dann zum 90-minütigen Zoom-Kino. Entscheidend ist nun, dass das Phänomen Zoom zu einer breiten Diskussion geführt hat – oder wie ist das praktische Interesse an den sogenannten ‚schwarzen Bildschirmen‘ sonst zu lesen? Die Notwendigkeiten der Pandemie, so meine Einschätzung, brachten diese Fragen zum Vorschein, aufgrund vieler praktischer Erfordernisse wurden sie aber kaum weiter forschend bearbeitet. So dürfte klar

---

<sup>2</sup> Sie verdeutlicht zudem, wie unterschiedlich gängige Medientheorien argumentieren, indem sie aufzeigt, dass gerade in dieser parallelen Existenz diverse Deutungsangebote liegen, die u. a. zu der Schwierigkeit führen, Medienwirkungen (sei es aus medien- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht, aber auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht) theoretisch näher zu greifen und womöglich empirisch zu erforschen.

sein, dass in der Hochschulbildung weder der Medienbegriff von Sybille Krämer noch ein Verständnis von Digitalität vorherrschend ist, es schreibt sich stattdessen ein technisches Verständnis von Digitalisierung fort. In der Logik des Risikomanagements musste es somit auch zu vielen bekannten Lösungen des E-Learnings kommen, ganz gleich, wie ‚retro‘ diese aus fachwissenschaftlicher Sicht sind. Ich halte daher an dieser Stelle fest:

*Sowohl* mit dem Begriff der Digitalisierung als auch mit dem Begriff der Digitalität sind spezifische Lesarten in einer von Medien durchdrungenen Gegenwart verbunden. Speziell der vorherrschende Digitalisierungsdiskurs sollte uns daher als Forschende der Erziehungswissenschaft daran erinnern, stets und immer wieder den Schritt zur Seite zu treten, wenn wir selbst über Digitalisierung sprechen oder darüber forschen wollen: So sind wir als Wissenschaftler\*innen Teil dieses Diskurses, und – ob wir wollen oder nicht – als öffentlicher Diskurs ist dieser nun einmal eng mit *technischen* Errungenschaften und *politisch-programmatischen* Erzählungen über ‚das Neue‘ der (digitalen) Medien verbunden und klammheimlich schreiben sich diese nicht nur fort, sie finden sich auch beständig in unseren Forschungsarbeiten wieder. Um nun auf das Feld Hochschulbildung und insbesondere auf Studierende zu schließen, waren mir diese Begriffsklärung und auch die damit verbundene kritische Note wichtig, womit ich zum zweiten Vortragsteil komme.

## **2. Tradierte Praktiken, Strukturen und Ordnungen des Handlungsfelds Hochschule: Empirische Befassung**

In meinem zweiten Vortragsteil sehe ich mir tradierte Praktiken, Strukturen und Ordnungen des Handlungsfelds Hochschule im Kontext Digitalisierung genauer an, weil zumindest im öffentlichen Diskurs im Raum steht, dass Hochschulen „während der Pandemie zu Lernfabriken geworden“ seien<sup>3</sup>. In diesem Sinne entschuldigte sich im April 2021 auch Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei Studierenden als ‚vergessene Gruppe‘<sup>4</sup>. In einer solchen Analyse der Gegenwart von Hochschulen geht es dann erstaunlich wenig um Digitalisierungskonzepte, obwohl ich gerade diesen angesichts ihrer jeweiligen normativen Aufladung zuvor noch so umfangreiche Bedeutung zugesprochen habe. Die Zeit selbst, in der Studierenden wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde, lässt sich an dieser Stelle kaum zurückdrehen, und auch die Befassung mit Digitalisierung ergibt in der Hochschulbildung nur in ihren Grenzen Sinn. Ich nutze daher die Gelegenheit, im Folgenden an Forschungsergebnisse des *BMBF-geförderten You(r) Study-Projekts*<sup>5</sup> und damit bei Studierenden anzuknüpfen. Dieses Projekt haben Kolleginnen und ich vor der Pandemie begonnen und im ersten Jahr der Pandemie abgeschlossen (Hofhues et al., 2020).

Im Projekt haben wir *Studierende* in den Blick genommen, wobei diese erst nach und nach immer ‚prominenterer‘ Teil unserer Analyse und Befragung wurden: Befassten wir uns in organisationssoziologischer und -pädagogischer Hinsicht eingangs in Form eines systematischen Reviews mit den Fremdbildern von Studierenden ebenso wie von Studium und Lehre, die der Gestaltung von digitalen Lernumgebungen konzeptionell eingeschrieben sind, befragten wir Studierende innerhalb von Gruppendiskussionen anschließend selbst, wie sie Medien und Digitalisierung im Kontext ihres Studiums verste-

---

<sup>3</sup> <https://www.stern.de/neon/-hochschulen-sind-zu-lernfabriken-geworden----das-muss-sich-aendern-30675904.html>  
(16.03.2022)

<sup>4</sup> <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Berichte/DE/Frank-Walter-Steinmeier/2021/04/210412-Semesterbeginn.html>  
(16.03.2022)

<sup>5</sup> <https://your-study.info> (16.03.2022)

hen. Uns ging es in diesem Projekt also darum herauszufinden, wie Studierende ihr Studium angesichts der Verfasstheit der Hochschulen überhaupt verstehen *können*. Wir wollten demnach forschungsseitigen Leerstellen zu Medien und Digitalisierung durch einen multimethodischen, empirischen Zugriff begegnen – zugleich waren wir selbst neugierig auf die Ergebnisse dieses Projekts, weil wir in unseren Fragestellungen und Grundannahmen auch zugelassen haben, dass Studierende *eigensinnig* mit Medien umgehen könnten. In diesem Sinne war für uns zunächst einmal vorstellbar, dass Studierende einen anderen als den hochschulseitig geplanten Umgang mit Medien haben. Die Grundannahmen im Rahmen des qualitativen Forschungsstrangs des You(r) Study-Projekts wurden u. a. auch bei der vorbereitenden Betrachtung unterschiedlicher Forschungsliteratur zu Lerninfrastrukturen an Hochschulen einbezogen, die – und da knüpfte ich bei Philipp Staab (2020) an – *technische Basisinfrastrukturen* für Studierende darstellen *können*.

### **Von einem ausgeprägten Blick auf Studierende zu kontingenten Lesarten**

Komme ich zunächst zu ausgewählten Ergebnissen aus dem zurückliegenden systematischen Review, in dessen Rahmung Sabrina Pensel (Schaper) und ich im Jahr 2017 das Anliegen verfolgten, die „Präfigurationen durch digitale Lerninfrastrukturen für medienengestütztes Lehren und Lernen offenzulegen“ (Pensel & Hofhues, 2017, S. 3). Zu unserer Vorannahme gehörte, dass digitale Lerninfrastrukturen Lernräume innerhalb formalisierten Lehrens und Lernens eröffnen, die dadurch (wenn auch in je unterschiedlicher Weise) vorbestimmt sind. Ins Review haben wir dann alle möglichen Dokumente einbezogen, darunter empirische Studien, Ergebnisse aus der Evaluationsforschung, systematische und vergleichende Situationsanalysen zu digitalen Lern-/Hochschulinfrastrukturen, Trend-Studien, Projekt- und Konzeptevaluationen und einige mehr (ebd., S. 9-10).

Meine Beobachtung ist nun, dass sich die im zurückliegenden Review enthaltenen Analysen auch unter Pandemie-Bedingungen als erstaunlich kontingent erweisen könnten: *Neben* den üblichen hochschulstrategischen Themen, die in diesen Dokumenten verhandelt werden, konnten wir festhalten, dass im Kontext von Digitalisierung meist über den Kopf von Studierenden hinweg Erwartungen *an sie* formuliert werden. Diese Erwartungen stammen weniger ‚aus der Feder‘ der Hochschulen selbst, sondern sie gehen vielfach auf politische Akteur\*innen oder weitere Gruppen im Diskurs zurück, die auf die Gestalt von Hochschule bis hin zu Studieninhalten Einfluss nehmen möchten. Dass sich Hochschulen hierzu verhalten müssen und werden, ist relationalen Organisationskonzepten im Gegensatz zu strukturtheoretisch argumentierenden Organisationskonzepten konstituierend eingeschrieben und soll daher an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden.

*Hier* möchte ich stattdessen einen Aspekt herausarbeiten, der uns schon während der Arbeit am systematischen Review zum Nachdenken gebracht hat: So liegt vielen im Review untersuchten Arbeiten das Konzept des Student-Life-Cycle zugrunde. Innerhalb der Studienverlaufsplanung zeichnet sich so eine Orientierung am möglichst erfolgreich gestalteten „Normallebenslauf“ (kritisch Andresen et al., 2022) ab. In unterschiedlicher Hinsicht erweisen sich die ausgewählten Ergebnisse des Reviews also als aktuell *und* als Reproduktion von über die letzten Jahre gewonnenen Annahmen über Studierende: So konnten wir auf Basis der gesichteten Dokumente bereits vor fünf Jahren konstatieren, dass „die Diskussion um digitale Lehr- und Lernformate auf organisationaler und strategischer Ebene häufig nur auf *Annahmen* zur studentischen Rolle und zu den Studierendenbedürfnissen basiert“ (Pensel & Hofhues, 2017, S. 24). Sie selbst kamen dabei nicht

zu Wort. Barbara Friebertshäusers Forschungen im Kontext Studierender (z. B. 2004) bilden hier seit vielen Jahren eine Ausnahme. Es wäre nun aufschlussreich, die Ursachen dieses fehlenden Einbezugs Studierender genauer zu ergründen: So werden die Konzepte meist auf Basis von Aussagen der Hochschulleitungen, Lehrenden, Mitarbeiter\*innen von hochschulischen Service-Einrichtungen geschrieben und/oder sie basieren auf der Untersuchung von hochschulweiten Konzepten, Organisationsstrukturen und (Drittmittel-)Projekten. Weiteren Forschungsbedarf sehe ich zudem darin zu prüfen, inwieweit in der Orientierung am Normallebenslauf auch die implizite Orientierung am „Normalstudenten“, männlich gegendert, bestehen könnte.

*Dass* in fast allen Arbeiten die Rede ist von „den Studierenden“ oder – synonym – von „den Lernenden“, lässt auch aufscheinen, dass der vielfach im Einsatz befindliche Begriff der heterogenen Studierendenschaft Probleme eher fortschreibt, als dass er einen Beitrag zur Problemlösung leisten würde. Auch diesem sind hauptsächlich *Soll-*Vorstellungen inhärent: *Soll-*Vorstellungen des Studiums stehen *Soll-*Vorstellungen der Anpassung der Hochschullehre „an die Vielfalt von Biographien, Erfahrungen, Motivationen, soziokulturellen Hintergründen, Lebenskonzepten, Lebensumständen“ (ebd., S. 25) gegenüber. Wie auf diese ‚heterogene Studierendenschaft‘ konkret reagiert werden könnte, bleibt schwammig, wenn nicht gar offen, weil das Konzept des Normalstudenten eben nicht weiter befragt wird. Vielmehr ist es eben auch dem Diskurs um Medien und Digitalisierung inhärent (ebd.). Zu diesem Diskurs gehört dann auch, dass beispielsweise Fernstudierende grundsätzlich als nicht-traditionelle Studierende gefasst werden, weil sie vielfach weiblich sind und Lebenserfahrungen in ihr Studium einbringen, sprich oft, aber nicht zwingend, etwas älter sind. Diese Ergänzung gegenüber dem Review sei mir an dieser Stelle gestattet, verbunden mit der Bemerkung, was eigentlich wäre, wenn viele Studierende künftig als ‚nicht-traditionell‘ einzuschätzen wären...?

Auch über Studienanfänger\*innen wird in vielen im Review untersuchten Studien umfangreich nachgedacht: Es geht darum, ob und wie sicher bzw. kompetent sie mit digitalen Medien wären. Viele Schriften verfolgen daher die These, dass Studierende aufgrund ihrer Mediensozialisation in der Lage wären, sich Medien *per se* anzueignen und damit das Studium zu meistern. Aber was wäre, wenn Studierende sich bestimmte Medien nicht aneignen wollen? Oder wenn sie dazu nicht der Lage wären – aus welchen Gründen auch immer? Hier sind sich die untersuchten Arbeiten uneins: Aufklärung und Information über die Angebote ist eine Überlegung, die „strukturierte Integration und Vernetzung aller Verantwortlichkeiten und Angebote“ (ebd., S. 28) eine technisch begründete andere. Jegliche Auseinandersetzung sei zugleich freiwillig, sodass Studierende sich selbst überlassen werden und der selbstorganisierte Umgang mit dem Studium ebenso wie mit Medien vorausgesetzt wird. *Der Normalstudent kann das ja.*

### **Das Studium (in) der je spezifischen Gegenwart meistern**

Das genannte Forschungsprojekt hat eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Aspekten der Selbstorganisation nach sich gezogen, wobei zu den Forschungsergebnissen auch gehört, dass der Begriff der Eigenorganisation gegenüber jenem der Selbstorganisation wichtiger wurde (Aksoy & Neuberger, 2020). Damit sollte begrifflich markiert werden, dass es Studierenden stets um den eigenen Aushandlungsprozess zwischen Selbst und Welt im Kontext des Studierens geht, mehr noch: Es sollte vor den qualitativen Erhebungen in Form von 18 Gruppendiskussionen bewusst *nicht* an das tradierte Konzept von Selbstorganisation angeschlossen werden, weil darin Vorstellungen des Studierens eingeschrieben sind und auch Erwartungen an Studierende potenziell fortge-



schrieben werden. Im Typ „Verantwortung“, der mithilfe der dokumentarischen Methode herausgearbeitet wurde, schälte sich heraus, wie Studierende ihren Umgang mit den an sie gerichteten Erwartungen an Eigen- bzw. Fremdorganisation finden (Pensel, Hofhues & Schiller, 2020, S. 51-52): So fanden wir studentische Orientierungen, ich zitiere, „die darauf basieren, dass von der Universität erwartet wird, dass für das Studium relevante Inhalte und Informationen *komplett* bereitgestellt werden“ (ebd., S. 52, Hervorhebung im Original). Studierende sind sich allerdings

„uneinig darin, ob es sich dabei [Selbstorganisation, S. H.] um eine Charaktereigenschaft handelt, die man bereits ins Studium mitbringt, oder um eine Fähigkeit, die man im Laufe des Hochschulstudiums erlernen kann. ... Die Orientierungen der Selbstorganisation beziehen sich insbesondere auf die Informationsbeschaffung, den Umgang mit Studieninhalten, das Zurechtfinden in der universitären Infrastruktur, die Aneignung von für das Studium notwendigen Fertigkeiten sowie die Selektion von richtigen und falschen Inhalten im Zuge von Recherchen. Studierende, bei denen sich diese Orientierungen dokumentieren, sehen sich selbst in der Pflicht und erwarten nicht von Seiten der Universität, dass ihnen Inhalte oder Wegweiser zur Verfügung gestellt werden“ (ebd.).

Auch digitale Medienangebote würden aus Sicht Studierender allenfalls die Funktion übernehmen, sie bezogen auf ihre *Selbstorganisation zu unterstützen* (ebd.).

Mit anderen Worten heißt das nun: *Begrenzungen* in Bezug auf das Studium wurden bereits zuvor als Handlungsan- und Handlungsaufforderungen des *Studierens* lesbar. Und auch angesichts dessen dürften sich diese und weitere Orientierungen, die wir mit der dokumentarischen Methode in den Gruppendiskussionen gefunden haben, in der Pandemie nun *noch* deutlicher, ich verkneife mir hier das Brennglas, gezeigt haben: Während einige Studierende sich Anforderungen an ihre Selbstorganisation zunutze machen konnten, empfinden andere gerade diese als begrenzend oder in einer nie da gewesenen Art und Weise als erschwerend.

Die Anforderung für Studierende, sich im Kontext ihres Studiums in der für sie spezifischen Gegenwart transformieren zu müssen, wird somit offenkundig. Es verwundert daher nicht, dass es Studierenden innerhalb der Gruppendiskussionen vor allem um das *Meistern des Studiums* aus ihrer jeweiligen Sicht geht. So rekonstruieren Michael Becker, Tim Riplinger und Mandy Schiefner-Rohs (2020) in selbigem Forschungsprojekt, dass der Sinn des Studiums für Studierende „im Bestehen von Prüfungen und dem Erlangen eines Abschlusses“ (ebd., S. 93) bestehen würde. Sie ergänzen: „Die dokumentierten Handlungspraktiken weisen darauf hin, dass das Meistern des Studiums relevant ist“ (Becker, Riplinger & Schiefner-Rohs, 2020, S. 93), sodass Mediennutzung vor allem als „Praktiken des Ab-Arbeitens und Organisierens“ (ebd., S. 94) aufscheinen würde.

In Werner Sesinks „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ (2003) wird eine solche Praxis mit der „*Ökonomie* des Studierens“ in Verbindung gebracht. In kritischer Bologna-Rhetorik problematisiert er allerdings auch Logiken des Studiums als Anforderung *ans* Studieren: „So wie das Studium heute geordnet ist, werden sie [Studierende, S. H.] zu einer solchen Haltung in gewissem Maße geradezu gezwungen.“ (ebd., S. 50). Sesink spricht damit die potenzielle Haltung eines „geringste[n] Aufwand[es] für größtmöglichen Ertrag“ (ebd., S. 49) an. Schließlich könne man „das Studieren nicht in einer Weise erledigen, wie man andere Arbeiten vielleicht erledigen kann“ (ebd., S. 50). Während Sesink seine Überlegungen in der mir vorliegenden 6. Auflage mit dem damals wichtiger werdenden Internet koppelt, sind unsere empirischen Befunde durchaus davon entkoppelt:

„Danach nehmen die Studierenden das Ausprobieren im Studium, die Erweiterung des eigenen Horizonts und das Setzen eigener Schwerpunkte als etwas Positives wahr und befürworten diese – solange der erfolgreiche Studienabschluss nicht gefährdet ist,“

wie es bei Becker und Kolleg\*innen (2020, S. 93) heißt.

Ausgehend vom empirisch ausgerichteten You(r)Study-Projekt kann ich also *festhalten*, dass Medien oder auch Digitalisierung aus Sicht von Studierenden kaum thematisiert werden. Ihnen geht es schlicht um das Meistern des Studiums aus ihrer Sicht. Dies ließ sich bereits theoretisch ergründen, aber auch empirisch nachzeichnen. Es könnte damit in der Tat wichtiger werden, dieses Forschungsdesiderat aufzunehmen, um aus Sicht von Hochschulen in den Blick zu nehmen, dass sich Studierende und ihre Wege durch das Studium verändern. Und damit komme ich zum dritten und letzten Teil meines Vortrags.

### **3. Fazit: Handlungsan- und -aufforderungen zwischen Digitalisierung und Hochschulbildung**

Nachdem ich im vorangegangenen Teil ein Forschungsprojekt mit empirischer und theoretisierender Ausrichtung in den Mittelpunkt gerückt habe, möchte ich im schließenden Teil die bisherigen Ausführungen zusammenführen:

#### **Politiken von Digitalisierung**

Mit der *Öffnung* des Hochschulwesens in den 1970er Jahren und der damit einhergehenden Massifizierung von Studium und Lehre, aber auch infolge der Studienstrukturreformen von Bologna und der zunehmenden externen Forderungen nach ‚Employability‘ werden Hochschulen auf die Probe gestellt und infolge eines so genannten „organisational shifts“ (Wissel, 2007, S. 193) weithin transformiert. Die anhaltende Digitalisierung treibt diesen Wandel *noch rascher voran*. Zu diesem Wandel gehört, dass strategisches Planen und Entscheiden seit den (späten) 1990er Jahren einen neuen Stellenwert in den Hochschulen gewinnt und vor diesem Hintergrund auch Studierende *als größte Gruppe* an Hochschulen bedeutsamer werden. Im unternehmerischen Zugang wird für die Steuerung der Einzelhochschule die Chance gesehen, die Verwaltung der Bildungsorganisation der Hochschulleitung als strategische Spitze zu überlassen. Dabei wird meist optimistisch oder ohne Rückbezug auf organisationale Spezifika davon ausgegangen, *dass* sich Hochschulen prinzipiell entwickeln lassen. (Hofhues, Pensel & Möller, 2018) Hochschulen werden hier gewissermaßen als ‚besondere Organisationen‘ begriffen (Musselein, 2007), sodass auch Digitalisierung hier in besonderer Weise greifen dürfte. Digitalisierung geschieht also nicht „organisationsneutral“, wie Stefanie Büchner ebenfalls hervorhebt (Büchner, 2018).

Angenommen wurde dies gerade in der *Anfangszeit der Pandemie* aber doch:

*Kurzerhand* ging es also vielerorts wieder (nur) um den (möglichst reibungsfreien) Einsatz einzelner Medien, um Lernen zu ermöglichen, zu optimieren und/oder motivationale Effekte auf das Lernen zu beforschen, wenngleich die Pandemie selbst genügend empirisch fundiertes Wissen darüber erzeugt hat, dass Medieneinsatz ohne jegliche Thematisierung und Kontextualisierung in der Lehre meist, wenn überhaupt, als kurzfristiger motivationaler Effekt anzusehen ist. Denn bereits vor der Covid-19-Pandemie war Forschenden in diesem Feld klar, *dass* es keine One-Size-Fits-All-Problemlösungen geben

*kann*. Die Problematik der allgemeinen Orientierung am Normallebenslauf und potenziell auch am Normalstudenten habe ich vorgestellt. Rolf Schulmeister und Jörn Loviscach (2017) sprechen diesbezüglich von *Mythen*, die Hoffnungen zur Optimierung des Lernens an Medien, E-Learning und jüngst Digitalisierung aufrechterhalten würden. Eine These ist daher, dass sich diese Digitalisierungsmythen innerhalb der Hochschulen auch deswegen so beständig halten, *weil* sie von der jeweiligen Verfasstheit der Einzelhochschule oder des Hochschul- bzw. Wissenschaftssystems ablenken. Dies werde ich quasi als ‚pandemischen‘ Befund, zeigt er sich in Krisenzeiten doch wie unter dem Brennglas und ist gleichfalls anschlussfähig innerhalb erziehungswissenschaftlicher Digitalisierungsforschung, die sich auch mit Organisationen befasst.

Nun lässt sich mit Bezugnahme auf Organisationstheorien noch ein weiterer, aus meiner Sicht *paradoxe Widerspruch* im Umgang mit Studierenden beobachten:

Die zunehmend nötig werdende Organisation von Bildung steht im Widerspruch zur zunehmend in Frage zu stellenden Sichtweise auf den Normallebenslauf bei Studierenden.

So bildet der sogenannte *Student-Life-Cycle* meinerwegen noch managerial einen Weg durch das Studium ab. Und dass dabei viele Studierende aus dem Blick geraten, wurde vor der Pandemie meinerwegen noch ‚in Kauf genommen‘. Vorgezeichnet sein dürfte jedoch, dass die neuen hybriden Formate als eine Ausdrucksform des ‚Sowohl-als-Auch‘ die Hochschulen *weit über die Pandemie hinaus* begleiten werden. So wurde schon vor der Pandemie deutlich, dass die Ordnungen im Feld der Hochschulbildung zwar mit Digitalisierung zusammenhängen, aber *eben nicht* ausschließlich und auch nicht ausnahmslos *durch* sie hervorgebracht wurden oder damit erklärt werden könnten. Hier möchte an die Ausführungen von Sybille Krämer zur Kulturgeschichte der Digitalisierung erinnern.

Gleichwohl sind fast allen Diskussionen machtvolle *Politiken der Digitalisierung* eingeschrieben, die einer kritischeren Hinwendung bedürfen, als dies bisher der Fall ist.

Wiederum exemplarisch möchte ich hier die Analyse der Deutungshoheiten von Digitalisierung von Maïke Altenrath, Christian Helbig und mir (2020) anführen, aus der beispielsweise hervorging, dass die politische Förderlandschaft zur Unterstützung formaler Bildungskontexte neigt und dass der Gegenstandsbereich Arbeit übermäßig prominent vertreten ist. Kurz gesagt, adressieren Politiken der Digitalisierung vielfach genau den Aspekt, der den Menschen *zum Funktionieren* bringen möchte. Dass aktuell also Data Literacy gefördert werden soll, weil es ein ‚Nachwuchsproblem‘ in der Wirtschaft zu geben scheint oder Künstliche Intelligenz den Studienverlauf begünstigen soll, passt ins politische Bild weit besser als ins (erziehungs-)wissenschaftliche, das die digitale Spurensuche allenfalls in kritischer Hinsicht verfolgen würde. Sollen Universitäten seit Ende der 1990er Jahre also tatsächlich den Wandel zur unternehmerischen Hochschule vollziehen, kommt dieses Wechselspiel im Umgang der Hochschulen mit Digitalisierung aktuell gerade besonders zum Ausdruck.

### **Zur Ökonomie des Studierens unter Bedingungen von Pandemie und Digitalisierung**

Zu den Ordnungen des Felds Hochschulbildung gehört *per se*, sich mit dem *Spannungsfeld* dessen auseinandersetzen zu müssen, was es bedeutet, wissenschaftliche Interessen ebenso wie ein Problembewusstsein für wissenschaftliches Arbeiten zu entwickeln, sich zu orientieren und gleichfalls sich orientieren zu müssen, aber auch das eigene Wissen über Phänomene, Gegenstände und Herangehensweisen aufzubauen – und das Ganze

unter Bedingungen von Krise und den sich zeigenden Unsicherheiten, gibt Werner Sesink in seinem Einführungswerk ins wissenschaftliche Arbeiten zu bedenken (ebd., S. 50-51). Der Verweis in dieses einführende Werk ins wissenschaftliche Arbeiten ist auch angesichts der Überlegungen in Richtung eines „Onboardings“ (Mojescik et al., 2020) Studierender von Bedeutung, wenn letztlich hochschulseitig erfasst würde, dass „Studieren zu einer äußerst belastenden Angelegenheit“ (Sesink, 2003, S. 51) werden kann, deren Belastungen sich für uns als Lehrende und Forschende der Erziehungswissenschaft ohnehin nur in Grenzen erschließen lassen (auch Brahm & Pumptow, 2020).

Was Anfang des Jahrtausends nämlich noch unter Aspekten von *Ökonomisierung* verhandelt wurde, potenziert sich unter Bedingungen von Digitalisierung weiter. Mehr noch: Aspekte von Ökonomisierung sind der dritten Phase von Digitalisierung (Staab, 2020) eingeschrieben, wie dies infolge der raum-zeitlichen Entgrenzungen der Pandemie deutlich wurde. Als Handlungsan- und -aufforderung begreife ich daher auch, Digitalisierung forschungsseitig weiter zu befragen, verbunden damit, nach der Verfasstheit der Hochschulen zu fragen und gerade *nicht* darauf zu setzen, Studierende immer ‚besser‘ auf ihr Studium vorzubereiten, im Gegenteil. So dürften sich in der Pandemie gerade die Grenzen einer Prepaidness (Bröckling, 2021) gezeigt haben, die auch Studierende betrifft.

Zugleich halte ich Überlegungen in Richtung einer „Lebensalterübergreifende[n] Übergangsforschung“ (Andresen et al., 2022, S. 16) durchaus für anschlussfähig, da auf diese Weise viel mehr das Studieren fokussiert würde und weniger Student\*innen in der Denkklogik eines sogenannten „Normallebenslaufs“ (ebd., S. 16).

„Mit der Entstandardisierung des Lebenslaufs wurden Übergänge im Lebenslauf zunehmend als Unsicherheits- und Ungewissheitsmomente identifiziert, an den sich ungleiche soziale Chancen auf Teilnahme an Bildung, Wohlstand, Partizipation reproduzieren.“ (Andresen et al., 2022, S. 17)

Mit dem Fokus auf das Studieren – im Gegensatz zu ‚dem Studium‘ – würde einhergehen, den, „Lebenslauf als soziale Konstruktion“ (Andresen et al., 2022, S. 17) und damit eng an der Verbindung von Struktur und Handeln zu verstehen. *Forschungsmethodologische Anchlüsse zu Erkenntnissen aus praxistheoretischer Forschung* scheinen unmittelbar auf.

## **Ein paar methodische Aspekte und Anchlüsse**

*Eingangs* habe ich im Grunde laut darüber nachgedacht, wie eigentlich innerhalb der Erziehungswissenschaft über Digitalisierung gesprochen wird. Und welche Aspekte von Digitalität in Forschung und pädagogischer Praxis adressiert werden. Mich interessierte auch, welche Aspekte demgegenüber weder thematisiert noch untersucht werden. Mit Beispielen war der Vortrag breit gespickt. Auch Lesarten dessen, was dies mit den Entgrenzungen und Ordnungen des Felds Hochschulbildung zu tun hat, habe ich eröffnet. Sie verweisen darauf, dass es für die Erziehungswissenschaft gilt, auf Digitalisierung und Hochschulbildung einen dezidiert *eigenen* und nicht zuletzt umfangreichen Blick zu werfen, der das eigene Selbstverständnis einerseits aufnimmt, andererseits aber auch einen eigenen Beitrag zum Diskurs über Bezugswissenschaften hinaus leistet bzw. unter Einbezug eben dieses Diskurses. Die Pandemie zeigt, dass dies nicht nur der Medienpädagogik oder der Organisationspädagogik vorbehalten ist, weil diese Sektionen sich entweder mit Medien oder mit der Organisation von Bildung und Wissen befassen; die Skizzen zeigen mehr als deutlich auf, dass Digitalisierung die Erziehungswissenschaft als Ganzes ‚etwas angeht‘. Dazu gehört dann auch anzuerkennen, dass es weder ein grund-

legendes Konzept noch eine Richtung innerhalb von Digitalisierung in eigene Forschungen einzubeziehen gilt. Stattdessen haben wir es zu tun mit einem *sich nicht erschöpfen wollenden Diskurs*, der von der Erziehungswissenschaft eine Hinwendung geradezu verlangt.

Methodologisch stelle ich mir folgende *Fragen*, die ich *weder* abschließend beantworten kann *noch* will: Wie kann es innerhalb der Erziehungswissenschaft gelingen, Hochschulbildung auch als historisch gewordene zu verstehen, die sich in ihrer je spezifischen, heute also digitalisierten Gegenwart materialisiert? Was können wir aus der empirischen Unterrichtsforschung lernen? Was wird gemeinhin unter Evidenzbasierung besprochen und wie schreibt sich diese im Kontext Medien/Digitalisierung fort? *Was* meinen wir davon ernst? Damit ist forschungsmethodologisch vor allem zu folgern, dass es nicht um ein Entweder-Oder von Forschung gehen kann, sondern dass es um die Verbindung der verschiedenen Linien zu Digitalisierung und Hochschulbildung gehen muss, um hier ein *umfassendes* Bild zu generieren. Ein solches Vorgehen erfordert dann geradezu die interne Kooperation, die allzu häufig von einem *Streit um Mittel* gestört wird.

### **Zusammenfassender Blick und Schluss-Plädoyer**

Ausgangspunkt meines Vortrags waren grundsätzliche Überlegungen, aber auch offene Fragen angesichts von Pandemie, Krieg und möglicher anderer Krisen – insbesondere die Klimakrise in Bezug auf Digitalisierung und Hochschule wäre nochmals ein eigener Vortrag. Im Verlauf des Vortrags ist deutlich geworden, dass ich mit diesem ‚Nachdenken über‘ nicht alleine bin, im Gegenteil: Die *Reflexion* über die Konstitution von Gesellschaft gehört für Erziehungswissenschaftler\*innen ‚dazu‘. Sukzessive habe ich mich dann meinem Feld der Hochschulbildung genähert, wobei ich zunächst eine Begriffsklärung und damit auch Präzisierung des Digitalisierungsbegriffs vorgenommen habe. Mir war und ist es ein Anliegen, diese begriffliche Schärfung auch in der Erziehungswissenschaft vorzunehmen, um nicht bei den Begriffen zu verbleiben, wie sie im öffentlichen Diskurs überwiegend gebräuchlich sind.

Wie vielfältig der fachwissenschaftliche Diskurs einschließlich erziehungswissenschaftlicher Beiträge und jener ihrer Bezugsdisziplinen ist, konnte ich hoffentlich generalisierend, aber auch exemplarisch anhand der Ergebnisse eines Forschungsprojekts im Feld der Hochschulbildung zeigen. Dabei interessierten mich insofern auch die persönlichen oder auch erfahrungsbasierten Annahmen und allgemeinen Überzeugungen, die in jüngster Befassung mit Digitalisierung vielfach nicht nur mit Medien auf das Handlungsfeld Hochschule durchscheinen. Kritisiert habe ich speziell den Fokus auf den Einsatz digitaler Medien zugunsten ‚*erfolgreichen*‘ Studierens, gerade weil bereits aus prae-pandemischen Forschungsergebnissen gut bekannt und auch belegt ist, dass es kaum ‚die Medien‘ alleine sind, die pädagogische Probleme zu lösen vermögen. Hier scheinen *Forschungsergebnisse in Vergessenheit geraten* zu sein.

*Implizit* habe ich so Aspekte von Digitalisierung ‚mit‘ verhandelt, die einerseits diskurs-treibend sind und andererseits anschlussfähig sein dürften an eine *erziehungswissenschaftliche Digitalisierungsforschung*: So werden mit Digitalisierung immer auch Politiken von Digitalisierung verhandelt; ökonomische Fragen habe ich hier und heute vor allem als Ökonomie des Studierens ‚gelesen‘.

In diesem Sinne werden also mit Forschungen zur Digitalisierung im komplexen Zusammenspiel mit Politik und Ökonomie allerhand *neue* Forschungsergebnisse erzeugt, die *vielschichtige neue, im Grunde aber alte Problemlagen verursachen* – und damit bin

ich wieder bei Beck (1986, S. 300; 305) und seinen Analysen zur Risikogesellschaft: Einerseits müssen auch diese Forschungsergebnisse als Befunde und Diagnosen einer durch die Pandemie geprägten Zeit wieder auf ihre Gültigkeit hin befragt werden; andererseits braucht es genau diese Momentaufnahmen aus der Pandemie, um Zuspitzungen von Digitalisierung überhaupt festzustellen, festzuhalten und mit Blick auf Hochschulbildung daraus zu lernen für eine *zu gestaltende Hochschule*, die sich ausgehend von dem hier zugrunde gelegten Konzept der institutionalisierten Organisation ohnehin aus ihrer permanenten und eben relationalen Bezugnahme mit der Gesellschaft ergibt. Allerdings wird innerhalb organisationspädagogischer Forschung konstatiert, dass dieser Blick für die Erziehungswissenschaft aktuell noch ‚untypisch‘ wäre. Statt auf Organisationen, etwa von Bildung, zu blicken, würde der Blick vielmehr der Bildungsinstitution Schule gelten (weiterführend Hofhues, 2021).

Und nun sind wir möglicherweise zugleich selbst und in loser Anlehnung an Beck (1986, S. 349) *Zeitzeug\*innen* beim „Verfließen oder Unterlaufen“ (ebd.) von hochschulischen Grenzen. Immerhin fragt er auch nach herstellbaren „Organisationskonfigurationen“ (ebd.) und zur Befassung mit dieser Frage lädt uns Digitalisierung ja nicht allein wegen der antizipierten raum-zeitlichen Entgrenzung ein.

Reckwitz und Rosa (2021) thematisieren in ihrem Buch im Übrigen, dass das „disziplinäre Projekt der Soziologie ... das einer Krisenwissenschaft der jeweiligen Gegenwart“ (ebd., S. 15) sei. Es mag hoch gegriffen sein, aber angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen wünschte ich mir auch eine Erziehungswissenschaft, die sich als eine solche *Krisenwissenschaft* bewähren würde.

Verdeutlichen wollte ich auch daher interne Widerstreite, um Positionen *im* Diskurs um Digitalisierung zu benennen und zu ihrer Aushandlung innerhalb von Forschungen einzuladen. Die *unterschiedlichen Blicke*, die auf Medien und Digitalisierung geworfen werden, halte ich vor diesem Hintergrund für wichtig und geradezu nötig, um ein umfassendes Bild von Digitalisierung und Hochschulbildung zu zeichnen. *Und ist Ihnen angesichts dessen aufgefallen, wie wenig ich noch über Möglichkeitsräume der Digitalisierung gesprochen habe?* Denn wir befinden uns *längst im Übertritt* zur dritten Phase der Digitalisierung, die Grenzen noch stärker zieht und Positionierung erfordert.

**Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.  
Ich freue mich auf Ihre Fragen.**

## Literatur

- Aksoy, F. & Neuberger, O. (2020). Eigensinniges Medienhandeln Studierender? In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 23-40). Münster: Waxmann.
- Altenrath, M., Helbig, C. & Hofhues, S. (2020). Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. *Medienpädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 17), 565-594.
- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 68, 15-31.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, M., Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Von Hoffnungen und Enttäuschungen gegenseitiger Erwartungen an Lehre. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 87-105). Münster: Waxmann.
- Brahm, T. & Pumptow, M. (2020). Förderung medienbezogener Selbstwirksamkeit an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten* (S. 237-244). Münster: Waxmann.
- Bröckling, U. (2021). Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart. In H. Terhart, S. Hofhues & Kleinau, E. (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 217-230). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*. 5, 332-348.
- Friebertshäuser, B. (2004). Studium als neue Lebensphase. Facetten einer Statuspassage. In M. Horstkemper et al. (2004), *Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 47-50). Seelze: Friedrich Verlag.
- Grünberger, N. (2021). Eine Kultur des Digitalen aus Mikro- und Makroperspektive. Über die Begriffsspanne von Digitalität mit Fokus auf den Bildungskontext. In P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, S. Hofhues, K. Kaspar & H. J. Keden (Hrsg.), *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen* (S. 33-42). München: kopaed.
- Hechler, D. & Pasternack, P. (2017). Das elektronische Hochschulökosystem. *die hochschule*, 7-18.
- Hofhues, S. (2021). Institutionen der Medienpädagogik: Hochschule. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. 2. vollständig aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 1-9, online first). Wiesbaden: Springer.
- Hofhues S. & Hugger, K.-U. (2021). #Covid-19: Beobachtungen, Beschreibungen, Analysen und Reflexionen aus studentischer Sicht. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 281-292). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hofhues, S., Pensel, S. & Möller, F. (2018). Begrenzte Hochschulentwicklung: das Beispiel digitaler Lerninfrastrukturen. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung* (S. 49-59). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 74). Münster: Waxmann.
- Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thilloßen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 23-36). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 76). Münster: Waxmann.

- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S. & Brahm, T. (Hrsg.) (2020). *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster: Waxmann.
- Krämer, S. (2022). Kulturgeschichte der Digitalisierung. Über die embryonale Digitalität der Alphanumerik APuZ – *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 10-17.
- Krämer, (2020). *Medium, Bote, Übertragung*. Berlin: Suhrkamp.
- Limpinsel, I. L., Neuberger, O., Aßmann, S. & Engemann, M. (2020). All-in-One – Hochschulkontexte studierendengerecht und digital gestalten durch einen ganzheitlichen Onboarding-Prozess. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 229-236). Münster: Waxmann.
- Pensel, S. & Hofhues, S. (2017). *Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen*. Köln: Universität zu Köln (You(r) Study-Forschungsprojekt).
- Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020). „Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen“. Rekonstruktion der studentischen Sicht auf digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten* (S. 41-64). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2021). Optimierung – eine Topographie. In H. Terhart, S. Hofhues & Kleinau, E. (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 21-44). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schelhowe, H. (2008). Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 95-113). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). *Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen*. <https://doi.org/10.18445/20171205-102512-1>
- Schiefner-Rohs, M. & Hofhues, S. (2018). Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen. In J. Othmer, A. Weich & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule* (S. 239-254). Springer: VS.
- Sesink, W. (2003). *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Mit Internet – Textverarbeitung – Präsentation*. München: Oldenbourg.
- Staab, P. (2020). 26. Digitalisierung In H. Joas & S. Mau (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 901-927). Frankfurt: Campus.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3-7) Stuttgart: Metzler.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wissel, C. von (2007). *Hochschule als Organisationsproblem*. Bielefeld: Transcript.

**- Es gilt das gesprochene Wort. -**