



Kerstin Mayrberger

Partizipative Mediendidaktik

Gestaltung der (Hochschul-)Bildung
unter den Bedingungen der
Digitalisierung

BELTZ JUVENTA

Kerstin Mayrberger
Partizipative Mediendidaktik

Kerstin Mayrberger

Partizipative Mediendidaktik

Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter
den Bedingungen der Digitalisierung

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Univ.-Prof. Dr. phil. Kerstin Mayrberger, Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik an der Universität Hamburg

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht.
Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-ND 4.0 Lizenz überschreitet ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3692-3 Print
ISBN 978-3-7799-4699-1 E-Book (PDF)

CC BY-NC-ND 4.0



1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: Christine Groh, Frankfurt am Main
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	9
Vorwort	11
1.1 Anlässe	11
1.2 Zielgruppe, Struktur- und Kapitelüberblick	13
1.3 Dank	16
Kapitel 2	
Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten	18
2.1 Digitale Bildung, digitale Lehre, digitale Bildungsrevolution?	19
2.2 Mediendidaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit und über (digitale) Medien	21
2.2.1 Mediendidaktik	21
2.2.2 Bildungsmedien	24
2.2.3 Mediendidaktische Konzepte	26
2.3 Mediendidaktische Einordnungen	30
2.3.1 Entstehung der Mediendidaktik	31
2.3.2 Mediendidaktik im medienpädagogisch- erziehungswissenschaftlichen Kontext	33
2.3.3 Internationale Anbindung der Mediendidaktik	35
2.4 Forschung im Kontext der Mediendidaktik	37
2.5 Zeitgemäße Mediendidaktik	43
Kapitel 3	
Mitmachnetz, Medien und Digitalisierung im Kontext der Mediatisierung	45
3.1 Mitmachnetz, Social Web oder Web 2.0! – Ermöglicher für mehr Partizipation?	45
3.2 Medien und Technologie (in partizipativen Lernprozessen)	48
3.2.1 Medien	48
3.2.2 Technologien als Akteure	52
3.3 Mediatisierung und Digitalisierung	55
3.3.1 Mediatisierung	56
3.3.2 Digitalisierung und Digitalität	58

Kapitel 4	
Hochschulen als Bildungsorganisation und -institution	61
4.1 Zwischen Hype und verändertem Alltag! – Hochschulen im digitalen Wandel	62
4.2 Funktionen und Aufgaben der Hochschulen	63
4.3 Von Bildung 4.0 zur digitalen Transformation	66
4.3.1 Digitale Transformation als Herausforderung und Chance	67
4.3.2 Entwicklungsimpulse für die Hochschulen im digitalen Wandel	70
Kapitel 5	
Medienbezogene Handlungsfähigkeit von Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext	78
5.1 Digital Natives!?! – Lernende heute	79
5.2 Akademische Mediensozialisation	80
5.3 Digitale Souveränität, (akademische) Medienkompetenz und Medienbildung	83
5.4 Medienbezogene Professionalität und mediendidaktische Kompetenz für die digitale Transformation der akademischen Bildung	88
5.5 Digital Liberal Arts – Lernangebote zur digitalen Transformation für eine medienbezogene Handlungsfähigkeit	91
Kapitel 6	
Partizipation, Beziehungen und Offenheit in der Didaktik	94
6.1 Mehr oder weniger ist hier entscheidend! – Partizipationsverständnis für eine partizipative Mediendidaktik	94
6.1.1 Partizipationsformen und Partizipationsmodelle	95
6.1.2 Funktionen eines Partizipationsmodells als Referenzpunkt für partizipatives Lernen aus mediendidaktischer Perspektive	103
6.1.3 Perspektiven auf Partizipation und Partizipationsmodelle im Bildungskontext	107
6.2 Anbindung an mediendidaktische Ansätze und Konzepte	112
6.2.1 Mediendidaktische Entwicklungslinien	112
6.2.2 Mediendidaktische Ansätze	114
6.2.3 Mediendidaktik und Didaktisches Design	120

6.3	Partizipatives Lernen	124
6.3.1	Lerntheoretischer Kontext	125
6.3.2	Partizipatives Lernen und Konstruktivismus in der Lehre	131
6.3.3	Forschungsperspektiven im Kontext partizipativen Lernens	139

Kapitel 7

Theoretischer Kontext einer partizipativen Mediendidaktik 145

7.1	Mediendidaktischer Ansatz, heuristisches Modell und (noch) keine Theorie! – Wissenschaftstheoretische Verortung	145
7.2	Verhältnisbestimmung einer partizipativen Mediendidaktik zur Allgemeinen Didaktik	147
7.2.1	Anbindung an die Allgemeine Didaktik	148
7.2.2	Partizipation und allgemeindidaktische Theorien	152
7.3	Allgemeindidaktische Theorieperspektiven und ihre Relevanz für eine partizipative Mediendidaktik	153
7.3.1	Bildung – bildungstheoretische Didaktik	156
7.3.2	Lernen – lehrtheoretische Didaktik	159
7.3.3	Interaktion – kommunikative Didaktik	161
7.3.4	Konstruktion – konstruktivistische Didaktik	165
7.3.5	Vermittlungsbegriff und konstruktivistische Didaktik	173
7.4	Anschluss an internationale Debatten zur Open Pedagogy und Open Educational Practices (OEP)	176
7.5	Theoretischer Rahmen	179

Kapitel 8

Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik 182

8.1	Ortsbestimmung! – Disziplinäre Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik	183
8.2	Allgemeine Eckpfeiler	184
8.3	Entwicklung des Strukturmodells	188
8.3.1	Strukturelemente: Bedingungs Ebenen	189
8.3.2	Übergreifende Strukturelemente: Medienbalken und Partizipationsraum	192
8.4	Prozesse und Verlaufsmodell partizipativen Lernens	196
8.5	Gestaltung partizipativer (digitaler) Lernumgebungen: Planungsraster und Beispiele	202

Kapitel 9	
Schluss	210
9.1 Mut und Haltung! – Gelingensbedingungen und Hemmnisse partizipativen akademischen Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität	212
9.2 Zwischen Lückenschluss und Limitationen – Diskussion einer partizipativen Mediendidaktik	216
9.3 Außerdem: Mit-Gestaltung der Hochschule der Zukunft	223
Literatur	225

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Struktur- und Kapitelüberblick	14
Abb. 2:	Einordnung einer (allgemeinen) Mediendidaktik im inter- und transdisziplinären Feld	22
Abb. 3:	Mediendidaktische Konzepte verkürzt dargestellt in Anlehnung an Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010)	27
Abb. 4:	Entwicklungsimpulse im Kontext der Digitalisierung (von Lehren und Lernen) in den Hochschulen	73
Abb. 5:	Digital Liberal Arts – inter-/disziplinäre Lernangebote zur Digitalen Transformation inklusive informatischer Bildung und Medienbildung nach Mayrberger/Schirmer (2018)	93
Abb. 6:	Adaptiertes Stufenmodell für Typen und Formen von Partizipation	97
Abb. 7:	Adaptiertes Stufenmodell für Typen und Formen von Partizipation mit Beispielen aus dem Kontext akademischen Lehrens und Lernens	98
Abb. 8:	Partizipationsmodell einer partizipativen Mediendidaktik	106
Abb. 9:	Vergleichende Dimensionierung didaktischer Leitbegriffe im Überblick nach Kron/Jürgens/Standop (2014)	155
Abb. 10:	Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik im Kontext der Erziehungswissenschaft	183
Abb. 11:	Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik im weiteren Kontext der Erziehungswissenschaft und Bezugs(teil-)disziplinen	184
Abb. 12:	Heuristisches Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik	189
Abb. 13:	Prozessmodell	199
Abb. 14:	Reduziertes heuristisches Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik	199
Abb. 15:	Abstraktes Verlaufsmodell mit Bezug zum Prozessmodell	200
Abb. 16:	Abstraktes Verlaufsmodell mit Bezug zu den Strukturelementen	201
Abb. 17:	Planungsraster im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik	203

Vorwort

1.1 Anlässe

Es gibt Dinge, die brauchen ihre Zeit – den passenden Zeitpunkt, den passenden Reifegrad und die passende Gelegenheit. Es gibt Dinge, die müssen getan werden, für den einen ist es die Teilnahme an einem Marathonlauf, für die andere eine wochenlange Wanderung. Oder aber man schreibt ein Buch aus der Überzeugung heraus, dass die Inhalte genau jetzt gebraucht werden könnten.

Für mich stellt das vorliegende Buch etwas von allem dar. Vor allem ist es eine fachliche Zäsur, zu der ein langjährig verfolgter Themenkomplex zusammengeführt und mit einer (vorläufigen) Positionierung abgeschlossen wird, die nun den Leserinnen und Lesern zur Diskussion vor- und zur Verfügung gestellt wird.

Die Frage nach der Rolle von und dem Interesse für Partizipation im Lernprozess mit digitalen Medien konkretisierte sich bei mir bereits seit 2008. Hierbei stand die zunehmende Auseinandersetzung mit dem Potenzial und den Grenzen von Web 2.0-Werkzeugen oder Social Media für Lehr- und Lernprozesse in formalen Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule im Vordergrund, die per se nie völlig frei und selbstbestimmt sein können und damit zumeist verordneten Charakter haben (müssten). Mit Blick auf mögliche Stufen der Selbstbestimmung im Verhältnis zur Fremdbestimmung in Lernprozessen blieb die Leitidee eines veränderten Lehrens und Lernens mit digitalen Medien weiterhin ein übergeordneter Anker – wie auch schon in meiner ersten Monographie zum kooperativen und kollaborativen Lernen im offenen Unterricht der Grundschule angedeutet (Mayrberger 2007).

Entsprechend waren Fragen zur Gestaltung von an Selbstbestimmung orientierten Lernprozessen in formalen Bildungskontexten wie Schule und Hochschule sowie deren Grenzen, Widersprüche und Antinomien über mehrere Jahre und Projekte leitend für mich – parallel zu den flankierenden Projekt- und Verwaltungstätigkeiten, die mit der Übernahme einer Professur einhergehen. Über die Zeit entstanden so einzelne Bausteine zum aufgezeigten Themenkomplex, die sich ebenso als roter Faden lesen lassen. So stand seit 2008 die Auseinandersetzung mit dem Begriff von Partizipation im Kontext von Social Media und Online-Lernen sowie von Bildung und Lernen in formalen Zusammenhängen im Zentrum. Das floss 2010 im Zuge des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in ein Symposium und später in die Herausgabe eines Themenhefts der Online-Zeitschrift Medienpädagogik (Mayrberger/Moser 2011) mit ein. Begriffsklärungen zur Partizipation waren Basis für die Antrag-

stellung zum Projekt „PaLerMe – Partizipative Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien im Unterricht gestalten können“, das hier als mehrjähriger (2011 bis 2013) empirischer Explorationsraum zu nennen ist, dessen Untersuchung sich primär auf den schulischen Kontext bezog (Mayrberger/Linke 2014), während auch Erprobungen in der eigenen universitären Lehre stattfanden. Seit 2011 erweiterte sich das Spektrum von Social Media über den Einsatz von Tablets in der Lehre konkret auf mobiles und individuelles Lernen. Als weiterer Aspekt kam die Entgrenzung von formalen Lernumgebungen bzw. die Grenzverschiebung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen im Sinne einer Öffnung hinzu. Auf dem 6. Magdeburger Theorieforum „Medienpädagogik“ wurde dann 2012 eine erste Zusammenschau einer partizipativen Mediendidaktik präsentiert, anschließend publiziert (Mayrberger 2014) und später für das Online-Lehren aktualisiert (Mayrberger 2017c). Parallel nahm die Frage nach der Offenheit von Lernumgebungen wieder mehr Raum ein und es ließen sich Verbindungen ziehen – wie schon im Rahmen meiner Promotion zum offenen Unterricht mit der (erneuten) Beschäftigung mit Open Education in der Hochschule und offenen und freien Bildungsressourcen (OER) und einer offenen Bildungspraxis (OEP).

Mit meinem Wechsel an die Universität Hamburg erhielt ich seit 2014 die Möglichkeit, die theoretischen Überlegungen im Zuge des gemeinsamen Aufbaus des hochschulübergreifenden Projekts „Hamburg Open Online University“ (HOOU) zu reflektieren und praktisch zu erproben – vor allem aber, meinen Erfahrungshorizont zu erweitern. Insbesondere für das Teilvorhaben HOOU@UHH an der Universität Hamburg haben sich in den Bereichen Awareness und Medienproduktion im Zuge der partizipativen Prozesse im Sinne von Openness und Selbstbestimmungsbereitschaft und -fähigkeit im Lehr- und Lernprozess wichtige praktische Bezugspunkte zu den bisher theoretischen Überlegungen ergeben. Hinzu kam der breitere Kontext des Universitätskollegs der Universität Hamburg und später des Universitätskollegs Digital, das besonders in der zweiten Förderphase auf die stärkere Aktivität der Studierenden setzte und die Themenfelder Digitalisierung, Internationalisierung und Vielfalt sowie studentisches Engagement in Theorie und Praxis zusammenbrachte. Im Universitätskolleg Digital ist es insbesondere das aus der OER-Werkstatt im Projekt SynLLOER sowie dem MediaLab der HOOU@UHH hervorgegangene openLab, das einen potenziellen Raum für Offenheit und Anregungen sowie die Realisierung partizipativer Lernprozesse ermöglicht.

Alle diese Stationen können als Entwicklungsstufen und auch als Evolution rund um die Frage nach der Rolle von partizipativen Lehr- und Lernprozessen in eher formalen Lernumgebungen und deren Gelingensbedingungen betrachtet werden. Sie haben über die letzten Jahre mit ihren konzeptionellen Irritationen und Bestätigungen und ihren praktischen Erfahrungen zur Elaboration der vorliegenden partizipativen Mediendidaktik beigetragen – insbesondere, was die

Schärfung des Blicks für bereits vorhandene Grenzen angeht, vor allem aber für Gestaltungsräume für partizipative Lerngelegenheiten unter den Bedingungen der Digitalisierung. Man muss die Tür lediglich kräftig aufstoßen – und es tun.

1.2 Zielgruppe, Struktur- und Kapitelüberblick

Das vorliegende Buch versteht sich zwar nicht als explizite Einführung in die Mediendidaktik, dennoch ist es grundlegend ausgerichtet, indem die An- und Einbindung an bestehende mediendidaktische Überlegungen vorgenommen wird, grundlegende Begriffe geklärt und an geeigneten Stellen Beispiele und Fragen angeführt werden. Und doch ist es keine Form von Praxisleitfaden oder Anleitung zur Produktion von partizipativen Bildungsmedien. Das Buch ist auch kein Lehrbuch im klassischen Sinne – als solches ist es nicht verfasst, wenngleich darauf geachtet wurde, möglichst beispielhaft zu argumentieren und allgemein verständlich zu formulieren.

Vielmehr beschreiben die vorliegenden Ausführungen in Form einer Monographie – ganz in Tradition allgemeindidaktischer Ausführungen – mit der partizipativen Mediendidaktik eine spezifische theoretische und konzeptionelle Perspektive, die das Gesamtbild mediendidaktischer Perspektiven um einen Mosaikstein erweitert.

Die vorliegende Publikation richtet sich insofern an eine breite Zielgruppe mit spezifischem Interesse am Nachdenken und Ausprobieren über und im Schnittfeld von Partizipation, Bildung sowie Digitalisierung von Lehren und Lernen. Sie zielt gleichermaßen auf fachwissenschaftliche Kolleginnen und Kollegen und auf angehende und erfahrene Mediendidaktikerinnen und -didaktiker ab, die ihre Sicht auf die Mediendidaktik um diese spezifische Perspektive erweitern oder vertiefen wollen oder auch darüber in ihr jeweiliges Praxisfeld einsteigen möchten. Ebenso ist es für (zukünftige) Lehrende aus den formalen, non-formalen bis hin zu informellen Lern- und Bildungskontexten interessant. Dazu gehören ebenso Kontexte der akademischen Bildung wie die der Erwachsenenbildung aber auch Schule, Weiterbildung sowie betriebliche und kultureller Bildung.

Das Buch ist in fünf Teile und insgesamt neun Kapitel gegliedert, die aufeinander aufbauen. Grundsätzlich orientieren sich die Ausführungen im Buch an einem deduktiven Schema, d. h., es wird vom Allgemeinen zum Konkreten hin argumentiert. Allerdings lassen sich die Gedanken zu einer partizipativen Mediendidaktik auch über die Lektüre des zusammenführenden Kapitels 8 erfassen. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) gibt einen Überblick über die Teile und thematischen Schwerpunkte der neun Kapitel.

Auftakt	1. VORWORT Anlass und Interesse · Ziele · Aufbau und Struktur · Dank
	2. MEDIENDIDAKTIK – (HOCHSCHUL-)LEHRE ZEITGEMÄß GESTALTEN Digitale Bildung · Systematik I: Mediendidaktik · Forschung · Lücke · zeitgemäße Mediendidaktik
Kontext und Begriffe	3. MITMACHNETZ, MEDIEN UND DIGITALISIERUNG IM KONTEXT DER MEDIATISIERUNG Mitmachnetz · Medien · Technologie · Digitalisierung · Digitalität · Mediatisierung
	4. HOCHSCHULEN ALS BILDUNGSORGANISATION UND -INSTITUTION Organisation Hochschule und digitale Transformation · Aufgabe Hochschule · Entwicklungsimpulse · Digitaler Wandel
	5. MEDIENBEZOGENE HANDLUNGSFÄHIGKEIT VON LEHRENDEN UND LERNENDEN IM HOCHSCHULKONTEXT Mediensozialisation · akademische Medienbildung · Digitale Souveränität · medienbezogene Kompetenzen · Qualifizierung · Professionalisierung
Begriffe und Systematik	6. PARTIZIPATION, BEZIEHUNGEN UND OFFENHEIT IN DER DIDAKTIK Partizipation · Systematik II: Mediendidaktik und Didaktisches Design · Lerntheorien · Partizipatives Lernen · Student Engagement
	7. THEORETISCHER KONTEXT EINER PARTIZIPATIVEN MEDIENDIDAKTIK Anschlussfähigkeit · Systematik III: Wissenschaftstheorie und Allgemeine Didaktiken · (inter-)nationale Einordnung, Beispiel OEP
Modell und Transfer	8. ANSATZ EINER PARTIZIPATIVEN MEDIENDIDAKTIK Eckpfeiler · Modelle · Praxistransfer · Beispiele
Fazit	9. SCHLUSS Gelingensbedingungen · Diskussion · Außerdem

Abb. 1: Struktur- und Kapitelüberblick

Der erste Teil ist als persönlicher und fachlicher *Auftakt* zu verstehen. So dient das Kapitel 1 mit dem Vorwort zur Darlegung der Anlässe und eigenen Interessen für diese Publikation. Kapitel 2 nimmt eine fachliche allgemeine mediendidaktische Einordnung vor und beschreibt die Lücke, die mit einer partizipativen Mediendidaktik aufgefüllt wird.

Im zweiten Teil werden die primären fachlichen *Kontexte* und die hierfür zentralen *Begriffe* erläutert und für den vorliegenden Kontext fokussiert. Dazu zählen mit dem Kapitel 3 die Perspektive auf Medien, Digitalisierung und Mediatisierung, mit dem Kapitel 4 der organisationale Bildungskontext Hochschule und die derzeitigen Entwicklungsimpulse, mit denen die Digitalisierung von Lehren und Lernen auf einen Kulturwandel hinwirkt sowie das Kapitel 5, das den Fokus

auf die Mediensozialisation der an den Bildungs- und Lernprozessen beteiligten Personen und ihre medienbezogenen Kompetenzen legt.

Der dritte Teil fokussiert dann auf Partizipation und Didaktik, klärt zentrale *Begriffe* und nimmt eine Anbindung an bestehende *Systematiken* vor. Entsprechend dient das Kapitel 6 dazu, den Partizipationsbegriff sowie das partizipative Lernen mit lerntheoretischen Bezügen zu konkretisieren und Partizipation im Kontext mediendidaktischer Ansätze und Perspektiven systematisch zu reflektieren. Es kann als Erweiterung von Kapitel 2 verstanden werden. Das Kapitel 7 erweitert die mediendidaktischen Einordnungen nunmehr um primär systematische Anbindungen an allgemeindidaktische Diskussionen und konstruktivistische Ansätze sowie Verbindungen zur Wissenschaftstheorie und internationalen Diskussion und nimmt eine theoretische Verortung vor.

Der vierte Teil steht für *Modell* und *Transfer*, was sich im Kapitel 8 konkretisiert, das Eckpfeiler einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik in Form eines Ansatzes einer partizipativen Mediendidaktik zusammenführt. Darüber hinaus werden unterschiedliche Modellperspektiven vorgestellt und ein Transfer auf die Praxis vorbereitet.

Der fünfte Teil steht für ein umfassendes *Fazit*, das in Form des Schlusskapitels 9 eine knappe Zusammenfassung gibt, Gelingensbedingungen benennt und eine kritische Diskussion des vorgelegten Ansatzes vornimmt.

Diesem Vorhaben ist für die vorliegende 1. Auflage nochmal das für den akademischen Kontext klassische Buchformat als Printversion vorbehalten – doch erfolgt die Publikation bereits in hybrider Form. Denn die Erstellung des Buches wird über meine Professur aus öffentlichen Mitteln finanziert und soll daher auch frei lizenziert und offen zugänglich sein. Daher steht auf der Webseite des Verlags neben einer Printvariante im Sinne einer OER auch ein freies, offenes Online-Dokument zur kostenfreien Verfügung.

Mit der partizipativen Mediendidaktik liegt nun (m)ein erster Vorschlag für eine spezifische und zeitgemäße erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Gestaltung von Lernumgebungen vor, die Partizipationsförderung und Beziehungsgestaltung unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung in den Mittelpunkt didaktischer Betrachtungen rückt.

Hierbei ist mir völlig klar, dass der vorliegende Umfang nicht ausreichen kann, um alle theoretischen Facetten hinreichend an ihre historischen Wurzeln anzubinden und theoretisch in jeder Differenzierung zu elaborieren sowie die Breite an möglichen praktischen Erfahrungen mit einzubeziehen und zu analysieren. Doch soll mit der vorliegenden Publikation ein erster Schritt in Richtung einer konzeptionellen Zusammenschau gemacht sein, ein roter Faden gelegt, Begriffe erörtert und Theoriebezüge hergestellt sein, damit hier empirische Untersuchungen und weitere theoretische Überlegungen anknüpfen können und eine partizipative mediendidaktische Praxis einen möglichen theoretischen und konzeptionellen Bezugsrahmen erhält.

Aufgrund meines derzeitigen Tätigkeitsschwerpunkts im Kontext des universitären Lehrens und Lernens bezieht sich diese Publikation exemplarisch auf die Hochschulbildung und Hochschule als Reflexions- und Anwendungsrahmen. Ein weiterer Grund für die Wahl dieses institutionellen oder formalen Bildungsrahmens Hochschule (konkreter: Universität) liegt darin, dass die formalen Restriktionen zur Gestaltung von Lernumgebungen hier beispielsweise im Verhältnis zur Schule geringer sind und die didaktische Freiheit und Offenheit mit den zu meist erwachsenen Lernenden – so man möchte – sehr weit gelebt werden kann.

1.3 Dank

Dieses Buch würde nicht in dieser Form vorliegen, hätte es nicht in den letzten Jahren so vielfältige institutionelle und projektbezogene Impulse gegeben, die dieses Vorhaben befördert und Freiräume geschaffen haben. Nicht zuletzt erlaubte mir ein Forschungssemester, mich in ein ruhiges Schreibumfeld zurückziehen zu können. Auf diese Weise konnte ich nun einer bereits Ende 2013 getätigten Zusage nachkommen: Was einmal mit einer klassisch konzipierten „Einführung in die Mediendidaktik“ für Bachelor-Studierende begann, liegt nunmehr als ein eigener mediendidaktischer Ansatz vor. So danke ich an dieser Stelle Herrn Frank Engelhardt vom Verlag Beltz Juventa für die fortwährende unterstützende Geduld sowie das Einlassen auf das veränderte Buchkonzept und auch für die Bereitschaft zu einem offenen Publikationsformat.

Mein ganz besonderer Dank geht allerdings an die Menschen aus meinem direkten beruflichen und privaten Umfeld, die mich in dieser Phase angetrieben, motiviert und ganz schlicht bei den Routinearbeiten und Korrekturen unterstützt haben und immer wieder einen kritischen fachlichen Blick auf die entstandenen Textteile eingenommen haben.

Da ist vorneweg Ulrike Helbig zu nennen, die mir als wissenschaftliche Geschäftsführung des Universitätskollegs Digital den Rahmen gibt, solchen fachlichen Vertiefungen nachgehen zu können und das Team vor Ort souverän bei produktiver und guter Laune hält. Zusammen mit Markus Slobodeaniuk hat sie mich nachdrücklich ermutigt, dem bereits viel zu lange in der Konzeptionsphase befindlichen Buch endlich die nötige Timebox zu geben und diese einzuhalten, damit wieder Raum und Luft für neue, spannende gemeinsame Projekte ist, mit denen wir ab 2019 durchstarten können.

Für die Unterstützung beim Schreibprozess sowie dem Lektorat und Korrektorat danke ich Karen Amme und Amelie Nickel. Ebenso sei Laura Merhar gedankt, die mich bereits in einer früheren Phase des Buches bei den vorbereitenden Recherchen unterstützt hat. Für den kritischen fachlichen und zielgruppenspezifischen Blick auf die Texte danke ich ganz besonders Franziska Bellinger und Cansu Kartoglu.

Ebenso möchte ich Nina Rüttgens, Martin Lohse und Tobias Steiner sowie Kathrin Galley danken, die gezeigt haben, dass ein Vertrauen auf die zeitweise Selbstständigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit des Teams wichtig und angebracht ist, damit Projekte trotz Schreibphasen souverän weiterlaufen.

Meinem Mann Helgo danke ich für das stets offene Ohr (nicht nur) in dieser Zeit, und ich freue mich auf viele weitere gemeinsame Hamburg-Momente.

Das Buch trägt zwar meinen Namen als Autorin, doch haben sich die Gedankengänge erst über die Jahre durch vielfältige Austauschkontexte und gemeinsame Erfahrungsräume über Vorträge, Artikel und deren Reviews sowie über Diskussionsrunden oder sinnbildlich vielfältige Gespräche beim Kaffee (weiter-) entwickeln können. So danke ich auch solchen Kolleginnen und Kollegen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie besonders den Studierenden für genau diese Momente, die Zustimmung, Irritation oder neue Impulse mit sich brachten. Denn jener Austausch beförderte kritische Nachfragen und praktische Erfahrungen sowie ein weiteres Sinnieren über den Nutzen und die Grenzen einer solch spezifischen Perspektive auf das Partizipative in der Mediendidaktik und die Digitalisierung von Lehren und Lernen.

Beim Lesen des Vorworts ist vermutlich zu merken, dass mir das Buch mehr als ein fachliches Anliegen ist. Es ist mir auch jenseits des Postulats der Wertfreiheit für die Wissenschaft ein persönliches und politisches Anliegen, und zugleich hege ich die Hoffnung, mit einer partizipativen Mediendidaktik zur Förderung von zukünftiger Handlungsfähigkeit der Lernenden von heute einen Beitrag zu leisten.

Denn durch die Erfahrungen mit komplexen Handlungssituationen, wie sie in lernendenorientierten Lern- und Bildungsprozessen gesammelt werden, erscheint es weniger wahrscheinlich, sich im Privaten, im Beruflichen und auch im Politischen den vermeintlich einfachen Ja-Nein- oder Schwarz-Weiß-Antworten zu verschreiben – schließlich konnte man es über die (lebenslange) Lernzeit anders erleben. Jene hier gemachten Erfahrungen halten nicht immer eindeutige oder klare Antworten bereit, sie erfordern es, sich zwischen mehreren Optionen zu entscheiden, selbst nach Lösungen zu suchen, Position zu beziehen, zu erproben und auch einmal zu scheitern – um damit zur zeitgemäßen Stärkung einer demokratischen, pluralen Gesellschaft beizutragen, die gleichermaßen mit Vielfalt und Ungewissheit umgehen kann.

Hamburg, im März 2019

Kerstin Mayrberger

Kapitel 2

Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten

Im Sinne einer fachlichen Einleitung und zum besseren Nachvollzug der Ausgangslage steht die Mediendidaktik in diesem Kapitel einmal mit allen für den vorliegenden Kontext grundlegenden Begriffen im Fokus, um dann später im Buch mit der spezifischen Sichtweise einer partizipativen Mediendidaktik darauf aufsetzen zu können. Konkret heißt das, dass nachfolgende Kapitel jeweils einzelne Aspekte wieder aufgreifen, weiter vertiefen und kontextualisieren. Entsprechend wird in diesem Kapitel mit allgemeinem Blick ausgeführt, was Mediendidaktik begrifflich und konzeptionell meint und wie deren Verankerung aus erziehungswissenschaftlicher, allgemeindidaktischer und medienpädagogischer Perspektive sowie im Verhältnis zu anderen Disziplinen vorgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang wird erläutert, was Bildungsmedien meinen und welche Formen zu finden sind. Auch die langjährige nationale Diskussion zur Allgemeinen Didaktik wird in den Ausführungen berücksichtigt, und es werden erste Anknüpfungen zur internationalen Diskussion hergestellt. In diesen Zusammenhängen wird ebenso die Rolle der Wirkung von digitalen Medien in Lern- und Bildungszusammenhängen bzw. von digitalen Bildungsmedien thematisiert. Letztlich geht es in diesem fachlich einführenden Kapitel um die Frage, wie sich eine der Zeit angemessene Mediendidaktik, die sich zunehmend aus dem Korsett formaler Bildungsorganisationen mit dem Fokus auf Präsenzlehre löst, weiterentwickeln kann.

Dabei soll hier mit dem Attribut „zeitgemäß“ nicht unterstellt werden, dass bisherige Auffassungen von Mediendidaktik schlechter oder besser seien, es wird also keine Wertung vorgenommen. Stattdessen wird kritisch nachgefragt, ob sich verändernde Bedingungen des Lehrens und Lernens durch eine zunehmende Mediatisierung und Digitalisierung in allen Lebensbereichen nicht folgerichtig auch auf die Weiterentwicklung mediendidaktischer Perspektiven auswirken sollten. Was damit nicht gemeint ist, ist eine an aktuellen Geräten orientierte Didaktik, beispielsweise eine „Tablet-Didaktik“ oder eine „Virtual Reality-/Augmented Reality-Didaktik“. Vielmehr gilt es, den Grad zwischen Rahmenbedingungen in Form von technologischer Entwicklung und Innovation sowie grundlegenden, über die Zeit andauernden didaktischen Konzepten und Prinzipien zu reflektieren und – wo sinnvoll – zu revidieren sowie deren Evolution zur Kenntnis zu nehmen.

Das vorliegende Kapitel führt nun über das derzeitige Schlagwort einer „digitalen Bildung“ in die Thematik ein (Kap. 2.1), um dann ausführlicher zu erörtern, was heute unter Mediendidaktik in einem weiten und einem engen Verständnis gefasst wird und welche Rolle hierbei Bildungsmedien und mediendidaktische Konzepte haben (Kap. 2.2). Es folgt dann eine historische und systematische Einordnung der Mediendidaktik einschließlich internationaler Anbindung (Kap. 2.3). Ebenso wird das Feld der mediendidaktischen Forschung und methodologischen Grundannahmen mit Bezügen zur empirischen Bildungsforschung aufgezogen (Kap. 2.4) und mit Blick auf eine zeitgemäße Mediendidaktik (Kap. 2.5) zusammenfassend zu den nachfolgenden Kapiteln des Buches überleitet.

2.1 Digitale Bildung, digitale Lehre, digitale Bildungsrevolution?

Die derzeitige Diskussion um die Gestaltung von zeitgemäßer Lehre in den Hochschulen legt den Eindruck nahe, dass es nicht alleine genüge, von „guter Lehre“ zu sprechen, sondern es hier institutionelle Taten mit Veränderungsanspruch zur weiteren Professionalisierung brauche (vgl. Wissenschaftsrat (WR) 2017¹). Die Digitalisierung der Lehre wird in diesem Konzeptrahmen wiederholt als ein Aspekt zur Veränderung angeführt, wobei hier vorwiegend Technisierung gemeint zu sein scheint, denn eine erweiterte Perspektive auf Digitalisierung vorliegt (vgl. Kap. 3). Ebenso machte die Kultusministerkonferenz bereits 2016 mit ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ deutlich, dass es für den schulischen und den berufsbildenden Bereich sowie auch für den Hochschulbereich inklusive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Stärkung ebensolcher Kompetenzen in der digitalen Welt deutliche Aktivitäten auf der inhaltlichen Ebene brauche². Damit stehen die klaren Forderungen nach einem Lehren und Lernen mit digitalen Medien und auch nach einem Lehren und Lernen über digitale Medien gleichermaßen nebeneinander. Digitalen Medien wird hierbei eine ermöglichende Funktion und entsprechend die Rolle eines sogenannten Ermöglichers oder „Enablers“ einer digitalen Bildung zugesprochen. Zugleich wird in den letzten Jahren in Analogie zum Begriff von „Industrie 4.0“ – wobei es hierbei knapp gesagt um die umfassende Digitalisierung von Produktionsabläufen geht, zu der eine vermehrte Automatisierung und dafür benötigte Kompetenzen wie Kooperations- und Kollaborationsfähigkeiten gehören – auf entsprechendes „Lernen

1 siehe dazu auch die anschließenden Kontroversen beispielsweise bei Wiarda 2018 www.jmwiarda.de/2018/10/22/das-konzept-im-hintergrund/ (Abfrage: 18.02.2019)

2 siehe www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_in_der_digitalen_Welt_neu_26.07.2017.html (Abfrage: 18.02.2019)

4.0“ oder „Curriculum 4.0“³gesetzt. Zugespißt wird sowohl der „Patient Hochschule“ (Hanke 2014) identifiziert, der mit digitalen Medien kuriert werden könne, als auch „Die digitale Bildungsrevolution“ ausgerufen, die zumindest in den USA bereits im Gange und in Deutschland überfällig sei (Dräger/Müller-Eiselt 2015). Diese vielfältigen Perspektiven auf die Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulen und hier mit besonderem Fokus auf die Hochschulbildung gehen im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten und dem vom Gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Stifterverband getragenen Hochschulforum Digitalisierung⁴ auf. Hier werden seit 2014 gezielt Akteurinnen und Akteure vernetzt und zur gemeinsamen Erarbeitung aktueller Fragestellungen im Kontext von Digitalisierung von Lehren und Lernen angehalten und unterstützt, um diese an Entscheiderinnen und Entscheider in Politik und Wirtschaft zurückzuspiegeln. Allen Perspektiven ist gemein, dass sie darauf abzielen, die Hochschulen und damit einhergehend die Hochschullehre unter dem Schlagwort von digitaler Bildung zeitgemäß weiterzuentwickeln. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt unter anderem die mediendidaktische Perspektive hierfür einen wichtigen fachlichen Ankerpunkt zur Betrachtung und Entwicklung dieses interdisziplinären Vorhabens dar.

Der Titel des vorliegenden Buches ist nunmehr mit „Partizipativer Mediendidaktik“ überschrieben, der Titel dieses Fachkapitels lautet „Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten“. Da stellt sich die Frage, warum in diesem Zusammenhang von möglicherweise altbackend anmutender Mediendidaktik im Hochschulkontext gesprochen wird und nicht etwa von E-Learning oder digitaler Bildung oder Digitalisierung von Lehren und Lernen, wie es zunehmend passiert? Was meint Didaktik, was konkret Mediendidaktik und was Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien, und in welchem Verhältnis steht dieses zur Allgemeinen Didaktik, zum Didaktischen Design oder gar zur Hochschuldidaktik? Steht zeitgemäße Lehre in der Hochschule etwa für einen möglichst häufigen Einsatz digitaler Medien im Seminar oder in der Vorlesung? Und ist das dann bereits der vielbeschworene Mehrwert digitaler Lehre gegenüber bisher tradierter Lehrgestaltung? Welche Wirkungen haben digitale Medien für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen überhaupt, und welche positiven und negativen Folgen sind durch empirische Forschungsarbeiten zweifelsfrei belegt? Wie wird die Thematik international diskutiert, wo es den Begriff Mediendidaktik, verbun-

3 siehe beispielsweise seit 2016 beim Deutschen Stifterverband für die Wissenschaft mit Verweis auf die Qualität der Ausbildung an Hochschulen www.stifterverband.org/curriculum-4-0 (Abfrage 18.02.2019)

4 siehe hochschulforumdigitalisierung.de/ (Abfrage: 18.02.2019)

den mit der Bedeutung, wie wir sie im deutschsprachigen Raum kennen, überhaupt nicht gibt?

2.2 Mediendidaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit und über (digitale) Medien

Wenn digitale Medien vor allem in Lehrveranstaltungen oder bei individuellen Lernprozessen in formalen Bildungskontexten wie der Schule, der beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung oder eben der Hochschule zum Einsatz kommen (sollen), wird nicht selten nach ihrem Mehrwert gefragt. Rechtfertigt der Einsatz von digitalen Medien oder, konkreter gesagt, von Bildungsmedien, einen womöglich höheren zeitlichen, technischen, organisatorischen sowie personellen Aufwand mit Blick auf ein intendiertes Lernergebnis aufseiten der Lernenden? Und hat das alles einen didaktischen Mehrwert im Sinne einer (Aus-)Wirkung auf den Lernerfolg? Diese Frage erscheint berechtigt, wenngleich es auch überrascht, dass die Wertfrage nie in Bezug auf das klassische Bildungsmedium (Lehr-)Buch zur Debatte steht. Doch diese Frage verkennt auch den Wert von Medien, oder allgemeiner, den Wert der Digitalisierung für die didaktische Gestaltung von zeitgemäßen Lernumgebungen, in denen heute in formalen, non-formalen bis hin zu informellen Kontexten Lehr- und Lernprozesse und darüber hinaus Bildungsprozesse ablaufen (können). Um diesen Wert hinsichtlich der Perspektiven Didaktik und Wirkung geht es hier, wenn nachfolgend begriffliche und konzeptionelle Klärungen entlang von Mediendidaktik (Kap. 2.2.1), Bildungsmedien (Kap. 2.2.2) sowie mediendidaktischer Konzepte (Kap. 2.2.3) erfolgen.

2.2.1 Mediendidaktik

Die Mediendidaktik ist systematisch nicht leicht zu erfassen, da sie zwar mit der Medienpädagogik und der Erziehungswissenschaft eine disziplinäre Zugehörigkeit aufweist, doch zugleich auch – wie die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz – als pädagogische und didaktische Querschnittsaufgabe verstanden wird (z. B. im Zuge von Fachdidaktiken und Stufendidaktiken oder von der Hochschul- oder Grundschuldidaktik). Ebenso greift die Mediendidaktik auch auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück und berücksichtigt entsprechende Ansätze und Theorien mit (z. B. Psychologie, Soziologie, Informatik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft oder Politik, Philosophie oder die Rechtswissenschaft, vgl. für einen ersten Überblick Abb. 2 sowie dazu weiterführende Erläuterungen in Kap. 2.3.2).

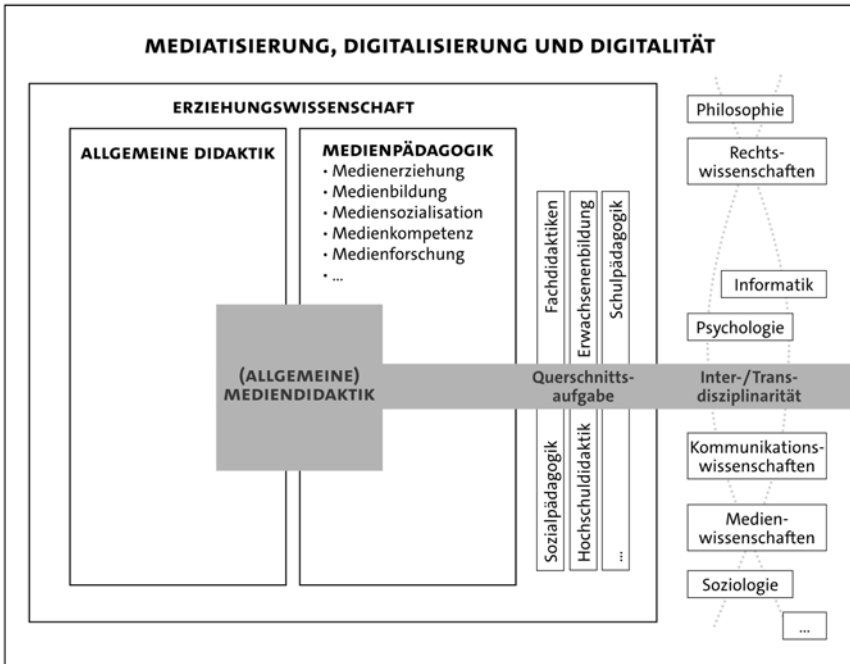


Abb. 2: Einordnung einer (allgemeinen) Mediendidaktik im inter- und transdisziplinären Feld

Diese interdisziplinäre Anknüpfung ist einerseits sehr gut für die stetige Weiterentwicklung der eigenen disziplinären Überlegungen, macht es andererseits aber nicht einfacher, da es so nicht die eine allgemeingültige Perspektive auf Mediendidaktik (im deutschsprachigen Raum) gibt. Es ist aber wichtig, ein systematisches Bild von ihr zu zeichnen, um später die spezifische Perspektive einer partizipativen Mediendidaktik einordnen und verordnen zu können (siehe ausführlicher Kap. 6 und 7) und ganz allgemein zur Mediendidaktik zu arbeiten und zu forschen. Dieses geht nur in systematischer Weise, wenn man (für sich) den Zugang und die Verwendung der Begriffe klärt und offenlegt, damit die eigenen Überlegungen von Dritten eingeordnet und ganz im Sinne der wissenschaftlichen Gemeinschaft („scientific community“) aufgenommen und kritisch und konstruktiv debattiert werden können.

Befasst man sich mit gängigen einführenden Publikationen zur Medienpädagogik, die auch Mediendidaktik als einen Teilbereich dieser behandeln oder sich allgemeiner mit Fragen der Digitalisierung und des Lernens und Lehrens beschäftigen, lässt sich bereits eine grobe Einordnung vornehmen. So wird einerseits deutlich, dass das jeweilige Verständnis durch den Bildungskontext vorgeprägt ist: Die schulische Perspektive mit Blick auf Schülerinnen und Schüler als Lernende legt den Fokus auf die Gestaltung formalisierter Unterrichtsprozesse

(siehe beispielsweise Döbeli Honegger 2016; Moser 2008; Petko 2014; Tulodziecki/Herzig 2004; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010), Perspektiven mit eher hochschulbezogener Sicht mit Blick auf Erwachsene als Lernende beschreiben eher die grundsätzlichen Gestaltungselemente von Lernumgebungen und gehen weniger auf fachliche und formale Bezugsrahmen ein (siehe beispielsweise bei de Witt/Czerwionka 2013; Kerres 2018 oder Reinmann 2015b). Konkrete medien-didaktische Definitionen lassen sich wiederum dahingehend unterscheiden, ob sie von der Gestaltung von komplexen Lernumgebungen (z. B. ein Blended-Learning-Angebot oder ein Online-Seminar mit interaktiven Selbstlernelementen) oder von primär einzelnen Lehr- und Lernmedien (z. B. multimedialen oder interaktiven Karten, Audio- oder Video-Podcast) ausgehen und ob sie eher ein breites (medien-)pädagogisches Bildungsziel verfolgen oder enger auf die Optimierung ausgewählter Lernprozesse oder Phasen im Lernprozess wie das Prüfen ausgerichtet sind. Nachfolgend werden hierfür ohne Anspruch auf Vollständigkeit Beispiele aufgezeigt. Die Unterscheidungen liegen stellenweise im abstrakten analytischen Rahmen und scheinen für die konkrete Praxis weniger entscheidend und richtungsweisend zu sein. Doch ist diese Form der Differenzierung wichtig, um zu erkennen, welches eigene Verständnis der Rolle von digitalen Medien man im Lernprozess verfolgt und wie dementsprechend didaktische Gestaltungselemente der Lernumgebungen zu gewichten sind.

So sprechen Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe (2010) in ihrer Einführung in die schulische Medienbildung davon, dass Mediendidaktik „den Bereich der Didaktik und zugleich der Medienpädagogik [beschreibt], in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im wesentlichen [sic!] um die Frage geht, wie vorhandene Medien bzw. Medienangebote oder eigene Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 41). Hierbei wird deutlich, dass für die Auswahl oder Produktion von Medien allgemeinpädagogische Ziele leitend sind. Konkreter und auch funktionaler erscheint dabei die Bestimmung von Mediendidaktik von Jürgen Hüther im Rahmen einer der ersten Auflagen der „Grundbegriffe Medienpädagogik“:

„Mediendidaktik befasst sich mit Fragen der Mediengestaltung und -auswahl. Sie trifft Aussagen über die didaktischen Funktionen, die Medien in Lehr- und Lernsituationen übernehmen können und sie untersucht die unterschiedlichen Formen, in denen Bildungsmedien zum Einsatz kommen“ (Hüther 2005, S. 237).

Hüther fokussiert hierbei auf die Nutzung und den Einsatz von Medien zur Unterstützung von Unterricht – ganz im Sinne eines Lernens mit Medien (z. B. mit einem Arbeitsblatt, einer Software, einem Buch, einem Film oder einem Beamer mit Laptop) – und auf Mediendidaktik als didaktisch begründete Medienentscheidung. Er verweist in seinem Beitrag auf die innerhalb der Medienpädagogik

übliche analytische Trennung zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung, die sich in den Kurzformeln eines Lernens mit Medien und eines Lernens über Medien ausdrücken.

In der aktuellsten Auflage der Grundbegriffe Medienpädagogik (2017) fasst Herzig, der sowohl die pädagogischen Ziele aufgreift als auch auf technische Medien bzw. technisch vermittelte Erfahrungen fokussiert, unter Mediendidaktik nunmehr Folgendes zusammen:

„Die Mediendidaktik lässt sich als ein Bereich der Medienpädagogik kennzeichnen, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Kern um die Frage geht, wie Medien oder Medienangebote zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet oder verwendet werden können bzw. sollen. Da grundsätzlich alle Erfahrungsformen, über die wir mit Inhalten oder Sachverhalten in Kontakt treten (reale, modellhafte, abbildhafte, symbolische Formen), als Medien bezeichnet werden können, erweist es sich in der Mediendidaktik als zweckdienlich, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen. Ein solcher Medienbegriff umfasst sowohl die Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Zeichen als auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren technisches und funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation“ (Herzig 2017, S. 229).

Wenn hier die pragmatische Einschätzung vorgenommen wird, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen, ist es interessant weiterzuschauen, was alles unter der Familie der Bildungsmedien gefasst wird (vgl. ausführlicher allgemein für Begriffe wie Medien, Mediatisierung und Digitalisierung in Kap. 3), um später deutlich zu machen, wie wichtig eine Differenzierung zwischen eher engen und eher weiteren Verständnissen von Medien gerade für Forschungsansätze ist.

2.2.2 Bildungsmedien

Laut der relativ jüngsten Definition der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2016, an der zahlreiche (auch medienpädagogische) Fachexpertinnen und -experten mitgewirkt haben, umfassen Bildungsmedien primär auf den schulischen Kontext bezogen „speziell für Unterrichtszwecke aufbereitete Medien und Lernumgebungen mit konkretem Alltagsbezug für den Einsatz in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Dazu zählen beispielsweise gedruckte wie digitale Schulbücher, Arbeitsblätter, Bildungssoftware, Simulationen, Filme oder Musikstücke sowie reale technische Geräte, Arbeitsmittel, Maschinen und branchenspezifische Software zur Abbildung von Arbeits- und Geschäftsprozessen der Berufswelt“ (KMK 2016, S. 29).

Ergänzend zur hier genannten Perspektive auf Bildungsmedien haben Claudia de Witt und Thomas Czerwionka (2013) in ihrer Einführung nochmals Varianten von Medienbegriffen im didaktischen Kontext zusammengestellt, die sie mit jeweiligem Fokus wie folgt differenzieren (vgl. ebd., S. 18–19) und die hier um Beispiele erweitert wurden:

- 1) **Unterrichtsmedien:** im Zentrum steht der Medieneinsatz im organisierten Lehr- und Lernprozess wie beispielsweise der Schule bzw. im schulischen Unterricht (z. B. Texte, Modelle, Präsentationstechnologie, (interaktive) Tafel, Learning Management System (LMS), Bild, Film, Karte, Computer, Tablets)
- 2) **Lehrmedien:** Verwendung von Medien durch die Lehrenden zur Unterstützung ihrer Lehraktivitäten und -kommunikation (z. B. Lehrbuch, Unterrichtsfilm/Lehrfilm)
- 3) **Lernmedien:** Verwendung von Medien durch die Lernenden zur selbstständigen Beschäftigung mit einem Lerngegenstand (z. B. Arbeitsblatt, LÜK-Kasten, Übungs-/Trainingssoftware, Lernsoftware)

Die weiteren Unterscheidungen in *Bildungsmedien* und *Didaktische Medien* sind nunmehr weniger eindeutig. Auch hier kommt wiederum die schon benannte enge und weite Perspektive zum Tragen, wenn de Witt und Czerwionka herausstellen, dass einerseits jedes Medium ein Bildungsmedien sein kann, das in einem Bildungskontext verwendet wird und eher einen Oberbegriff der bereits genannten Unterrichts-, Lehr- und Lernmedien darstellt. Andererseits gäbe es eine weite Auffassung von Bildungsmedien, wenn statt der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen die Bildungsperspektive und damit die pädagogische Zielperspektive im Vordergrund stünden. Würde das Bildungsziel die Auswahl der Medien und Inhalte bestimmen, so wäre von didaktischen Medien zu sprechen.

An dieser Stelle sei bereits auf die mediendidaktische Definition von Michael Kerres verwiesen, der sich explizit für eine weite Perspektive auf Bildungsmedien einsetzt und diese durch die folgenden Charakteristika auszeichnet. Eine „Gestaltungsorientierte Mediendidaktik

- beschäftigt sich mit der Konzeption von mediengestützten Lernangeboten,
- fragt, wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können,
- geht davon aus, dass digitale Medien das Potenzial für ein ‚anderes‘ Lernen haben und
- verfolgt einen präskriptiven Zugang zur Bildungsforschung“ (Kerres 2018, S. 85).

Insbesondere die vorangegangenen Ausführungen zeigen sehr gut, wie zentral der Gesamtkontext für medienbezogene Entscheidungen im didaktischen Zusammenhang ist, der für die geeignete Orientierung an einem mediendidaktischen Konzept berücksichtigt werden muss.

Im engeren und weiteren Sinne und mit Blick auf die Gesamtdiskussion in der Mediendidaktik kommen Bildungsmedien im Lernprozess in Bezug auf ein Lernen mit Medien mindestens die folgenden Funktionen zu:

- Lernanregung und -hilfe
- Bereitstellung von Informationen
- Werkzeug zur Informationssammlung, -ordnung und -aufbereitung
- Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens
- Instrumente der Speicherung und Präsentation von Informationen und Arbeitsergebnissen
- Kontroll- und Rückmeldefunktion
- Instrumente zur Kooperation, Kommunikation und Vernetzung

Im Sinne eines Lernens über Medien haben sie aber zugleich auch die folgenden Funktionen:

- Gegenstand der Analyse und Reflexion
- Produktion und Gestaltung
- Rezeptionserleben

Möchte man bei diesem eher auf die Medien und den Unterrichtszweck – also den formalen Lernkontext – fokussierten Blick verweilen, soll kurz auf weitere Unterscheidungen eingegangen werden.

2.2.3 Mediendidaktische Konzepte

So differenzieren Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) insbesondere für den primär schulischen Kontext mediendidaktische Konzepte nach Medienfunktion im Lehr-Lernprozess und nach der Rolle der Lehrenden sowie dem Grad der Selbststeuerung der Lernenden (vgl. ebd., S. 112). Hierbei wird zwischen den nachfolgenden Konzepten unterschieden:

- Lehrmittelkonzept
- Arbeitsmittelkonzept
- Bausteinkonzept
- Systemkonzept
- Lernumgebungskonzept

Diese Konzepte stehen erst einmal gleichberechtigt nebeneinander, da Lehrende jedes der Konzepte in begründeten didaktischen Zusammenhängen sinnvoll einsetzen können und damit eines nicht per se besser oder schlechter ist als das andere. Will man aus der Reihung dennoch eine systematische Unterscheidung ableiten, so lassen sich die Konzepte grob entlang des Grades der Selbststeuerungsmöglichkeiten der Lernenden strukturieren, sprich: von einer geringen Selbststeuerungsmöglichkeit beim Lehrmittelkonzept bis hin zur sehr hohen Selbststeuerungsmöglichkeit beim Lernumgebungskonzept. Potenziell charakterisiert ein Lernumgebungskonzept auch einen höheren Grad an Konstruktion als an Instruktion (vgl. Abb. 3).

Medien- didaktisches Konzept	Beispiel	Planungsverantwortung liegt bei	Grad der selbststeuerung der Lernenden	Aufgabe der Lernenden
Lehrmittelkonzept	Beamer, Landkarten, OHP-Folie, Animation, Klangbeispiel	Lehrperson	gering	Planung des Unterrichts, Auswahl der Lehrmittel, darbieten, kommentieren, steuern
Arbeitsmittelkonzept	„Material“ in der Hand der Lernenden, Arbeitsblatt, Webquest	Lehrperson, Materialentwickelnde	mittel bis gering	Bereitstellung von Arbeitsmitteln, anleiten, beobachten, beraten, kontrollieren
Bausteinkonzept	Lehrfilm, Schulfernsehen, Video-Podcast	Lehrperson, externe Produzentinnen und Produzenten	gering bis mittel	Auswahl von Medienangeboten, Planung und Durchführung des begleitenden Unterrichts, der Angebote integriert
Systemkonzept	Sprachlabor, Medienverbundsystem (Lehrbuch + DVD/Web), Selbstlernkurs zum Thema	externe Produzentinnen und Produzenten, (Lehrperson)	gering bis mittel	Entscheidung über Nutzung, Organisation, Einweisung, Beratung, Beobachtung
Lernumgebungskonzept	Simulation, virtuelles Labor, offene, komplexe Lehrsysteme	Lernende, Lehrperson, Materialentwickelnde	mittel bis hoch	Bereitstellung der Lernumgebung, Impulsgebung/Anregung, Methodenvielfalt, Ergebnissicherung, beobachten, unterstützen, beraten

Abb. 3: Mediendidaktische Konzepte verkürzt dargestellt in Anlehnung an Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010)

Für den weiteren Diskussionsgang ist in dieser Aufstellung das Lernumgebungskonzept relevant, vor allem im Kontext von Blended Learning, E-Learning und mit erweitertem Blick auf die Digitalisierung von Lehren und Lernen in der Hochschule:

„Grundlegend für das Lernumgebungskonzept ist der Gedanke, dass Lernen nicht als Prozess der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Lehrperson oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist; Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 104).

Ähnlich spricht auch Dieter Spanhel (2009) davon, dass Lernumgebungen im Netz potenziell als Medienbildungsräume aufgefasst werden können, wenn mit Medienbildung „die mediale Gestaltung der Bildungsräume und [die Reflexion] der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse“ (ebd., S. 51) gemeint sei. An dieser Stelle soll auch der Begriff E-Learning eingeführt werden: Er stand und steht noch immer – vor allem in Form von Blended Learning – für die Vermischung von Präsenz- und Online-Lehre bzw. ursprünglich für die Vermischung von elektronischen und webbasierten Medien und stellt zugleich eine Realisierung des genannten Lernumgebungskonzepts im Sinne eines mediendidaktischen Konzepts dar. Bereits Rolf Schulmeister stellte heraus, dass es sich beim E-Learning um einen unscharfen Begriff handelt:

„eLearning ist bis heute kein fester Begriff für ein eindeutiges Phänomen. Der Begriff eLearning kommt sowohl als Gegensatz zum Präsenzlernen vor (online learning versus on-campus learning) als auch als eine Kombination mit dem Präsenzünterricht (Blended Learning). eLearning oszilliert zwischen rein virtueller Lehre und Präsenzlehre“ (Schulmeister 2006, S. 191).

Aktuellere Begriffsbestimmungen sind hier kaum konkreter, wie die nachfolgende beispielhaft zeigt:

„E-Learning ist also ein sehr umfassender Begriff, der ein auf der Basis der elektronischen Informations- und Kommunikationstechnik entwickeltes neues multimediales Lehr- und Lernarrangement bezeichnet, in dem Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung von Individuen einzeln oder in Gruppen stattfinden kann und – so der Anspruch – besser als in den traditionellen Lehr- und Lernarrangements“ (Arnold et al. 2015, S. 23).

Daher verwundert es nicht, dass der Begriff E-Learning in der fachlichen Diskussion mittlerweile kritisch und als tendenziell zu eng für das Phänomen der Digitalisierung von Lehren und Lernen oder, allgemeiner, im (Hochschul-)Bildungsbereich gesehen wird. E-Learning wird zunehmend durch den umfassenderen Begriff von Digitalisierung und bisweilen auch Digitalität abgelöst – wenngleich zu erörtern ist, inwieweit diese Begriffe eher zur Konkretisierung des Phänomens beitragen (siehe ausführlicher Kap. 3.).

An den vorangegangenen Ausführungen zeigt sich gerade mit Blick auf das Lernumgebungskonzept, dass die analytische Unterscheidung zwischen Lernen mit Medien und Lernen über Medien in einem Unterricht, in dem das Internet als potenzieller Bildungsraum ein Bestandteil ist, in der Praxis nicht mehr realisierbar ist. Denn beide Perspektiven hängen heute miteinander zusammen und gehen sogar ineinander über. Mediendidaktische Entscheidungen zum Einsatz von Bildungsmedien dienen nicht nur dazu, fachliche Ziele zu erreichen, sondern tragen zunehmend auch dazu bei, inhaltlichen Ansprüchen wie der Förderung von Medienkompetenz und der Ermöglichung von Medienbildung gerecht zu werden. Werner Sesink (2006b) resümiert diesen Zusammenhang wie folgt:

„Insofern die Vermittlungsintentionen sich immer ja auch auf eine angemessene Präsentation der medialen Form der jeweiligen Inhalte beziehen, verschränken sich die vermittlungsbezogenen notwendig mit inhaltsbezogenen Überlegungen zum Medieneinsatz. Und insofern die Einführung in die Kultur einer Gesellschaft ohne eine Einführung in deren mediale Vermittlungsformen gar nicht denkbar ist, sind Bildungsmedien niemals nur Mittel zu den unterschiedlichsten Bildungszwecken, sondern ist ihr Einsatz und Gebrauch in Lehr-Lernprozessen immer auch selbst bildend“ (ebd., S. 45).

Ebenso sollten digitale Medien als computerbasierte Medien nach Isabel Zorn (2011) nach ihrem Bildungsgehalt und auch hinsichtlich ihrer technischen Eigenschaften erfasst werden:

„Das Digitale Medium ist aus medienpädagogischer Perspektive nicht nur zu sehen als ein weiteres Medium, über das etwas gelernt werden müsse, sondern es ist zu verstehen als ein umfassendes Bildungsmedium, das Bildung verändert: Es ist nicht nur ein Mittel für Bildungsprozesse, es ist auch ein Raum und Anstoß für Bildungsprozesse, und es muss Gegenstand von Bildungsprozessen sein“ (ebd., S. 200).

Die Perspektive auf Digitalisierung und, noch genauer, auf eine Kultur der Digitalität und ein zeitgemäßes Bildungsverständnis mit damit einhergehenden Praktiken wird ebenso von Heidrun Allert und Christoph Richter (2017) thematisiert.

Das hier aufgeführte Spektrum findet sich auch in einer aktuellen Definition des Aufgabenbereichs der Mediendidaktik wieder, wie sie Herzig herausstellt:

„Als mediendidaktische Aufgabenbereiche lassen sich zum einen die Entwicklung von Medienangeboten, zum anderen die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen mit Medien bestimmen. Beiden Aufgaben gemeinsam ist das Ziel, ein Produkt oder eine Situation so zu gestalten, dass Lernprozesse in zielführender Weise angeregt und unterstützt werden. Sowohl das Medienangebot als auch das medienunterstützte Lehr-Lernsetting enthält bzw. erfordert didaktische Entscheidungen. Mit der Entwicklung

eines Medienangebots werden durch bestimmte Gestaltungsentscheidungen Möglichkeitsräume im Hinblick auf die damit verbundenen Lernaktivitäten eröffnet. [...] Eine solche Passung zwischen verschiedenen Aspekten der jeweils spezifischen Lehr-Lernsituation und dem damit verbundenen Bildungsanliegen einerseits und dem Medium als soziotechnisches Artefakt andererseits stellt eine wichtige Bedingung für das Erreichen intendierter Wirkungen dar, die sich nicht aus dem Medium per se ergeben“ (Herzig 2017, S. 229).

Die eher enge Perspektive auf ein Bildungsmedium sowie die eher weite Sicht auf die Gestaltung von Lernräumen lässt sich sehr gut anhand der aktuellen nationalen, vor allem aber anhand der international geführten Debatte um den eher produktorientierten Fokus auf Open Educational Resources (OER) sowie den eher prozessorientierten Fokus auf Open Educational Practices (OEP) als Kernelement von Openness bzw. Open Education oder Open Pedagogy illustrieren (vgl. Bellinger/Mayrberger 2019). Hier wird in besonderem Maße deutlich, dass mit zeitgemäßen Bildungsproblemen und entsprechenden Begriffen eine traditionelle und im Grunde unveränderte Fragestellung der Mediendidaktik erörtert wird – nämlich die nach der Weite der Perspektive auf die Rolle von Medien im Verhältnis zu den dazugehörigen Praktiken.

Insgesamt soll hiermit deutlich werden, dass medienbezogene Perspektiven und Entscheidungen in didaktischen Zusammenhängen, die die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen zum Ziel haben, nicht bei der Optimierung von einzelnen kausalen Zusammenhängen zwischen Medium und Wirkung stehen bleiben können und hinreichend sind. Somit kann Sesinks Anspruch immer noch als aktuell gelten, wenn für ihn ein wichtiges Ziel darin besteht, ein „Bewusstsein dafür [zu] fördern, dass Medien in allen Lehr-Lernprozessen eine zentrale Funktion und prägende Wirkung haben und nicht lediglich mehr oder weniger hilfreiche und unterstützende Mittel zu vorgegebenen didaktischen Zwecken sind“ (Sesink 2005, S. 9). So ist jeweils kritisch zu hinterfragen, wie weit oder eng das mediendidaktische Handlungsfeld in Bezug auf die Rolle von Bildungsmedien in der jeweiligen Lehr- und Lernprozessgestaltung gefasst werden kann (vgl. ausführlicher Mayrberger 2013).

2.3 Mediendidaktische Einordnungen

Nachdem die Mediendidaktik begrifflich und konzeptionell beschrieben wurde, findet nachfolgend eine historische (Kap. 2.3.1) und systematische Einordnung (Kap. 2.3.2) sowie eine Anbindung an die internationale Diskussion (Kap. 2.3.3) dieser statt.

2.3.1 Entstehung der Mediendidaktik

Die Mediendidaktik als eigenes Feld oder gar als eigene Disziplin (im deutschsprachigen Raum) zu fassen, ist noch relativ neu. Dabei gibt es Medien sowie deren Einsatz als Lehr- und Lernmittel bereits seit Jahrhunderten. Als erstes schulisches Lehrbuch wird in diesem Zusammenhang immer auf das 17. Jahrhundert verwiesen, in dem „Orbis sensualium pictus“ (Die sichtbare Welt) von Johann Amos Comenius (1658) erschienen ist.⁵

Dennoch gilt es als eine Art Geburtsstunde der eigenständigen Mediendidaktik in Deutschland, als Paul Heimann in den 1960er Jahren in seinem allgemeindidaktischen Modell bzw. seinen entsprechenden Veröffentlichungen dazu die Medienentscheidung gesondert herausstellt:

„Am meisten überraschen könnte in dem hier entwickelten Schemata die Postulierung einer isolierten Medien-Struktur des Unterrichts, die einer besonderen Begründung bedürfte, hier aber aus Raumgründen nicht geleistet werden kann. Es besteht aber kein Zweifel, daß [sic!] die Repräsentation der Unterrichtsinhalte durch bestimmte Medien (Rede, Buch, Bild, Formel, Diagramm, Tonband, Film, Bildschirm, Naturgegenstände, Modelle, Apparaturen und Maschinen) in ihrer modifizierenden und lernförderlichen oder -hemmenden Wirkung in der bisherigen Didaktik nicht angemessen behandelt und bewertet worden ist. Ein Medium ist schon seines bilateralen Status wegen didaktisch interessant, denn es hat einen ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug, vermag Inhalte durch seine Form-Qualitäten überraschend zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und verflüchtigen, was jeweils methodische Chancen für eine wirkungsvollere Konkretion oder Abstraktion eröffnet und damit methodischen Fundamentalzielen dient“ (Heimann 1961 zit. nach Reich/Thomas 1976, S. 160).

Hier stellte er fest, dass die Medienwahl unter dem Eindruck der zunehmenden Bedeutung elektronischer Massenmedien als eigenes Entscheidungsfeld bei der didaktischen Unterrichtsplanung auszuweisen sei. Oder wie er es konkret schon damals treffend erkannte und formulierte:

„Die Medienfrage ist außerordentlich wichtig. Sie ist so wichtig, weil Intentionen, Gegenstand und verwendetes Medium in einer inneren Koordinierung, in einer Harmonie stehen müssen. Sie können also den ganzen Unterricht schon von der Struktur her

5 siehe Bilder dazu beispielsweise unter de.wikipedia.org/w/index.php?title=Orbis_sensualium_pictus&oldid=181340741 (Abfrage: 18.02.2019)

verbauen, wenn Sie eine falsche Medienwahl treffen!“ (Heimann 1961 zit. nach Reich/Thomas 1976, S. 111).

Medien stünden bei der Planung und Analyse von Unterricht in einer Wechselbeziehung zu den anderen, gleichrangig anzusehenden Entscheidungsfeldern wie den Zielen, Inhalten und Methoden:

„Innerhalb der intentionalen, inhaltlichen, methodischen und Medienstruktur geht es ganz offensichtlich um Entscheidungen. Es muß [sic!] entschieden werden, welche Absichten an welchen Inhalten unter Verwendung welcher Methoden und Medien verwirklicht werden sollen (Planung) oder verwirklicht worden sind (Unterrichtsana-lyse)“ (Heimann 1962 zit. nach Reich/Thomas 1976, S. 154).⁶

Wirft man einen noch weiteren Blick auf die verschiedenen allgemeindidaktischen Ansätze, lassen sich übergreifend gewisse Strukturelemente identifizieren, die allerdings nicht in jeder Variante von Didaktik vorkommen müssen bzw. in denen auch eigene Schwerpunktsetzungen stattfinden. Regelmäßig tauchen jedoch folgende Strukturelemente beziehungsweise Fragestellungen auf: Solche, die von einem Bildungsanliegen nach Vorstellungen zu Zielen und fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen ausgehen, von Lernvoraussetzungen, Lehrhandlungen, Lernaktivitäten, Inhalten, Methoden, Aufgaben, sozialen Formen der Zusammenarbeit zur Beziehungsgestaltung sowie von Medien. Auch Kerres betont im Anschluss an Heimann eine Form von didaktischem Rahmenmodell, das für die Mediendidaktik Geltung habe und didaktische Analysen und Entscheidungen abbildet (siehe Kerres 2018, S. 228 f. sowie ausführlicher zu didaktischen Modellen in Kap. 6).

Nachfolgend soll es nun weniger um die historische Entwicklung der Mediendidaktik gehen, die vor allem auf den schulischen Unterricht und Lehrmedien ausgerichtet war.⁷ Denn hier sind eher systematische Anknüpfungspunkte für eine allgemeine zeitgemäße, mediendidaktische Perspektive von Interesse, weshalb es nachfolgend um eine allgemeine, systematische Verortung der deutschsprachigen Mediendidaktik innerhalb ihres erziehungswissenschaftlichen Bezugsfeldes der Medienpädagogik und der Allgemeinen Didaktik sowie zu Nachbarwissenschaften gehen wird. Hierbei wird auf ausgewählte Entwicklungsschritte Bezug genommen, insbesondere auch auf die unterschiedlichen Entwicklungslinien der

6 siehe auch Reich/Thomas 1976 zur Rolle von Heimann für die Entstehung einer Medienpädagogik durch seine ausführliche Erörterung der Medienfrage – auch im Verhältnis von Erziehung und Medien

7 Eine historische Entwicklung als eine Art Zeitleiste der Mediendidaktik bis 2000 findet sich bei Süß, Lampert und Wijnen (2013, S. 173).

Mediendidaktik und der Educational Technology in Deutschland und den USA (vgl. Mayrberger/Kumar 2014).

2.3.2 Mediendidaktik im medienpädagogisch- erziehungswissenschaftlichen Kontext

Als erziehungswissenschaftliches Fach ist die Mediendidaktik systematisch vor allem aus zwei Disziplinen hervorgegangen bzw. in ihrem Schnittfeld anzusiedeln: in der Medienpädagogik und in der Allgemeinen Didaktik. Beide lassen sich der Erziehungswissenschaft und auch der Pädagogik und allgemeiner den Bildungswissenschaften zuordnen.

Die Allgemeine Didaktik beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens oder, genauer, mit der „Lehre und Wissenschaft vom Lernen und Lehren in ihren Wechselbeziehungen sowie mit ihren Voraussetzungen und Bedingungen“ (Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017, S. 270), indem sie die Didaktik traditionell als die wissenschaftliche Reflexion von vor allem organisierten und formalen Lehr- und Lernprozessen in Bildungsinstitutionen betrachtet. Eine zeitgemäße mediendidaktische Perspektive geht davon aus, dass sich die Beschränkung auf formale Bildungsprozesse oder institutionalisierte Bildungsangebote insbesondere aufgrund der Veränderung von Lernumgebungen über institutionelle Grenzen hinweg nicht mehr trennscharf aufrechterhalten lässt und hier eine Verschiebung der bestehenden Grenzen zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten bis hin zu einer Entgrenzung stattfindet.

Die Begründung der Medienpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaft wird zumeist auf Dieter Baacke zurückgeführt, der diese auf Grundlage seiner Auseinandersetzung mit der Rolle von kommunikativer Kompetenz für die Massenmedien wie folgt umschreibt:

„Medienpädagogik meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug. Empirische Grundlagen und normative Orientierungen sind dabei eingeschlossen“ (Baacke 1997, S. 4).

Allerdings gibt es nicht die eine Definition von Medienpädagogik, die sich seit den 1970er Jahren in der medienpädagogischen Diskussion etabliert hat. So fasst Stefan Aufenanger (2004) sie beispielsweise wie folgt:

„Medienpädagogik kann als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bezeichnet werden, die von der Annahme ausgeht, dass zum einen das Verhältnis des Menschen zur Welt in modernen Gesellschaften größten Teils [sic!] durch Medien vermittelt ist, zum anderen pädagogisches Handeln nur als ein Handeln in einer durch Medien geprägten Welt gedacht werden kann“ (Aufenanger 2004, S. 302).

Die Medienpädagogik wird zumeist in die beiden großen Felder Medienerziehung und Mediendidaktik unterteilt sowie um Mediensozialisation ergänzt. Hinzu kommt die Medienbildung, die bisweilen synonym oder ergänzend zur Medienpädagogik und auch zur Medienerziehung angeführt wird. Je nach Perspektiven wird bisweilen auch um folgende Teilbereiche erweitert: Medientheorien, Medienkunde und -ethik sowie (empirische) Medienforschung (siehe beispielsweise Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 41 f.). Tulodziecki (2011) hat in seinem Überblicksbeitrag zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien die verschiedenen Bezeichnungen historisch hergeleitet. Hierbei führt er auch sein Verständnis von einer Medienpädagogik bzw. Theorie der Medienbildung an, das wie folgt lautet:

„Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen“ (Tulodziecki 2011, S. 13).

Die Medienpädagogik zielt zusammengenommen also darauf ab, Menschen mit dem pädagogisch und didaktisch passenden und sinnvollen Einsatz von Medien in Prozessen pädagogischen Handelns in die Lage zu versetzen, der Sache angemessen, kritisch, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich gegenüber der Gesellschaft im Medienzusammenhang zu handeln, sich zu artikulieren und durch Förderung von Medienkompetenz in ihrer Autonomie als Subjekt zu stärken und ihre Medienbildung zu fördern (siehe ausführlicher Kap. 5).

Kerres (2018) spricht in seiner Einführung in die Mediendidaktik deutlich von der Disziplin Medienpädagogik und hat diesbezüglich bereits früh klar Position bezogen (Kerres 2006), wenn er erörtert, inwiefern die Mediendidaktik eher Teilgebiet der Medienpädagogik oder eben neben ihr eine weitere Teildisziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sei. Er spricht sich für Letzteres aus und betrachtet die Mediendidaktik als junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die dabei ist, sich zu institutionalisieren (siehe u. a. Kerres 2018, S. 54 f.) und die sich aufgrund ihrer Gestaltungsorientierung forschungsmethodisch als gestaltungsorientierte Disziplin positioniert (ebd., S. 75 f.). Um die Ambivalenz der Mediendidaktik zwischen Disziplinbildung und pädagogischer Teildisziplin und ihrer Querschnittsaufgabe und der systematischen Verortung zu fassen, ordnet Dominik Petko sie beispielsweise als transdisziplinäre Disziplin ein:

„Mediendidaktik kann am besten als transdisziplinäre Disziplin verstanden werden, die den Dialog mit der Medienpädagogik ebenso suchen kann wie den mit der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik“ (Petko 2014, S. 158).

Er sieht den Vorteil in einer derart „spezialisierten Disziplin darin, die verschiedenen Facetten des Themas aus einer integrierten Perspektive zu betrachten“ (ebd.). Konsens herrscht hingegen darüber, dass die Mediendidaktik eine eigene (Sub-)Disziplin darstellt und zugleich Querschnittsaufgaben übernimmt sowie auch von anderen Disziplinen integriert wird und selbst Perspektiven integriert (siehe Abb. 2).

Im Zuge der vorliegenden Ausführungen wird in Folge der beiden dargestellten exemplarischen Positionen ebenfalls einer komplexen Sichtweise gefolgt. So wird Mediendidaktik hier als eine Art „allgemeine Mediendidaktik“ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstanden, die sich zunehmend institutionalisiert und damit professionalisiert und die selbstverständlich über ihre disziplinären Grenzen hinaus kooperiert und kollaboriert. Eine solche allgemeine Mediendidaktik liegt im Kern im tradierten Querschnitt von Allgemeiner Didaktik und Medienpädagogik und hat Anschlüsse und weitere Überschneidungen mit Fachdidaktiken (z. B. Deutschdidaktik, Informatikdidaktik, Geographiedidaktik oder Geschichtsdidaktik) oder institutionenspezifische Didaktiken (z. B. Grundschuldidaktik oder Hochschuldidaktik) sowie auch mit quer liegenden Themen zu anderen Fachdisziplinen.

Insofern wird hier von einer allgemeinen Mediendidaktik innerhalb der Erziehungswissenschaft als transdisziplinär agierende (Teil-)Disziplin gesprochen, die ihren erziehungswissenschaftlichen Kern mit Querschnittsthemen ausbildet, anreicht und auch zur Entwicklung medienbezogener Fragestellungen in anderen Disziplinen beiträgt.

2.3.3 Internationale Anbindung der Mediendidaktik

Die Mediendidaktik stellt im deutschsprachigen Raum also eine eher dynamische und querschnittartige Disziplin dar, die zugleich eine eigene Subdisziplin ist. Komplizierter wird die Einordnung noch, wenn man den internationalen Raum mit in den Blick nimmt: In den USA und in Großbritannien beispielsweise findet die Bezeichnung Mediendidaktik bzw. die ihre naheliegende direkte Übersetzung – Media Didactics – praktisch keine Verwendung, weil es sich bei Mediendidaktik hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung um einen typisch deutschsprachigen Begriff in der Tradition der Allgemeinen Didaktik handelt. Die vermeintlich direkte Übersetzung – Didactics – wird beispielsweise in den USA mit stark lehrendenzentrierten und einer instruktionalen Gestaltung von Lernanwendungen verbunden (vgl. ausführlicher dazu Kap. 6.) Stattdessen wird in den USA – und das mit einer deutlich längeren Geschichte – breiter von Educational Technology (EdTech) gesprochen, ähnlich dem deutschsprachigen Begriff und Verständnis von Bildungstechnologie. Die jeweils gültige Definition von EdTech wird von der Fachorganisation Association of Educational Communications and

Technology (AECT) über das entsprechende Handbuch verbreitet. Derzeit folgt sie diesem Verständnis:

„Educational technology is the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources“ (Januszewski/Molenda 2008, S. 1).

Educational Technology ist hierbei klar über eine eigene Fachorganisation definiert, die über die Jahre die Entwicklung des Begriffs mitgeprägt und abgebildet hat. Educational Technology als Gegenstandsbereich ist beispielsweise in den USA verpflichtender Ausbildungsbestandteil für Personen, die in der Lehre oder in der Schule als Lehrerinnen und Lehrer tätig sein wollen (vgl. ausführlicher zur vergleichenden Perspektive Mayrberger/Kumar 2014). Anders ist es in Deutschland, wo eine Grundbildung im Bereich Medien oder medienpädagogische und auch mediendidaktische Inhalte nicht regelhaft in pädagogischen Ausbildungsberufen und Studiengängen angeboten werden – mitunter nicht einmal im Wahlbereich, sodass angehende Lehrerinnen und Lehrer heute nicht selbstverständlich in diesem Themenfeld (aus-)gebildet sind (siehe u. a. Imort/Niesyto 2014). Dieser Teufelskreis der immer noch durchgängig fehlenden Medienbildung und Medienkompetenzförderung – insbesondere mit Blick auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge an Hochschulen, genau genommen aber mit Blick auf alle Studiengänge mit pädagogischen Anteilen und damit auf das entsprechende akademische Lernen in diesen Studiengängen – ist bereits bekannt (siehe dazu exemplarisch Kammerl/Ostermann 2010 sowie die entsprechenden Forderungen der KMK 2016). Die Geltung von Disziplinen steigt allerdings erst, wenn sie in Studiengängen verpflichtend als Lehrveranstaltung mit Prüfungsrelevanz oder gar als Modul auftauchen. Andernfalls sind es Wahlfächer oder -bereiche, die man belegen oder auch auslassen kann. Für sie werden nicht zwingend Professuren eingerichtet, denn Universitäten und Hochschulen besetzen stets zuerst die Disziplinen, die verpflichtenden Charakter haben – gerade bei knappen Mitteln. Und somit ist die Frage nach der disziplinären Einordnung einer (zeitgemäßen) Mediendidaktik neben der fachlichen auch eine (bildungs-)politische Frage, die sich trotz zunehmender Bedeutung der Digitalisierung für das Lehren, Lernen und spätere Arbeitsleben eher schleppend entwickelt. Zwar herrscht durch den Blick auf Digitalisierung im (Hochschul-)Bildungsbereich zurzeit ein eher positives Klima für die Mediendidaktik oder – allgemeiner – für die Digitalisierung von Lehren und Lernen, doch hat die Disziplin noch immer Anerkennungsschwierigkeiten, beispielsweise, wenn die Auffassung vertreten wird, dass die nötige empirische Forschung vonseiten der Psychologie erfolgen könne und die didaktischen Überlegungen in der allgemeinen Didaktik für die Schule oder der Hochschuldidaktik für die Hochschule subsummiert werden könnten. Daher ist

es so wichtig, sich über den (eigenen) mediendidaktischen Standpunkt klar zu sein und sich in Bezug auf die unterschiedlichen Disziplinen zu verorten.

2.4 Forschung im Kontext der Mediendidaktik

Die bisherige Einordnung der Mediendidaktik hat bereits gezeigt, dass ihre Stärke sowohl in einem eigenen, sich dynamisch entwickelnden Profil liegt als auch in ihrer Funktion als Querschnittsthema und -aufgabe insbesondere in Bezug auf die Fachwissenschaften und -didaktiken. Besonders wenn man Mediendidaktik über ihren anfänglichen Fokus in Anknüpfung an die (deutschsprachige) allgemeine Didaktik mit ihrer Perspektive auf den traditionellen schulischen Unterricht hinaus verstehen und weiterentwickeln will – also dem Lernen und Lehren mit Medien in formalen Bildungskontexten bis hin zur Gestaltung von informellen Lerngelegenheiten für alle Alters- und Zielgruppen – wird der Forschungsgegenstand unübersichtlich. Abhängig davon, ob man aus psychologischer, soziologischer, informatischer, kommunikationswissenschaftlicher, pädagogischer oder didaktischer Perspektive auf die Erforschung von bestimmten Medien, multimedialen Anwendungen oder komplexen Lernsituationen mit ihren Akteurinnen und Akteuren blickt, schaut man anders auf den Gegenstand; man stellt andere Fragen und wendet mitunter andere Forschungsmethoden an. Dies sei zur besseren Differenzierung holzschnittartig am Beispiel des Einsatzes von mobilen Endgeräten wie z. B. Tablets, Smartphones oder anderen tragbaren Medien im Lernprozess illustriert:

- Pädagogische und didaktische Fragestellungen würden sich eher auf die Gestaltungsbedingungen der Lernumgebung und den Einsatz der Geräte sowie beispielsweise der Lernpraktiken und Gelingensbedingungen beziehen.
- Psychologische Fragestellungen würden eher auf die kognitiven Prozesse schauen und die Wirksamkeit des Medieneinsatzes im konkreten Lernprozess – beispielsweise mit Kompetenztests oder anderen Testverfahren – im besten Falle unter Laborbedingungen mit wenig Störfaktoren überprüfen wollen.
- Die informatorische Perspektive könnte nach der sozialen und technischen Passung der Geräte und auch nach ausgewählten Apps bzw. Applikationen fragen und Usability-Studien durchführen.
- Die kommunikationswissenschaftliche Perspektive könnte sich für das Rezeptions- und Nutzungsverhalten interessieren und fragen, wie und wann genau welche Funktion eines Tablets herangezogen würde.
- Eine (bildungs-)soziologische Perspektive könnte fragen, welchen Einfluss mobile Geräte auf den Mikrokosmos Familie haben, und inwiefern sich Interaktionen und auch Sozialisationsprozesse verändern würden, wenn durch die Bildungsinstitution eingesetzte mobile Endgeräte (etwa ein Tablet) in der Familie zur Verfügung stünden und genutzt würden.

Diese Aufzählung ließe sich in vielfältigen Varianten fortführen. Besonders interessant wird es dort, wo Perspektiven sinnvoll kombiniert werden oder aus der empirischen Pädagogik heraus mit psychologischen Methoden gearbeitet wird. Interessant wäre auch, Fragen der Mediensozialisation gleichzeitig mit denselben Methoden aus pädagogischer, kommunikationswissenschaftlicher und soziologischer Perspektive zu untersuchen, denn dann würde deutlich, dass es nicht den einen oder gar den besseren Zugang gibt. Vielmehr geht es – so die hier eingenommene Haltung – um die zeitgemäße und fachlich angemessen gestellte Forschungsfrage und die Auswahl oder Entwicklung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die dazu beitragen, die gestellten Fragen zielführend zu erklären oder Phänomene besser verstehen und beschreiben zu können.⁸ Disziplinbezogene Abgrenzungen werden mehr oder weniger wichtig genommen und lassen sich bei aller Forderung nach inter- und transdisziplinärer Forschung nicht immer aus der Fachdiskussion herausnehmen – gerade mit Blick auf Förderbekanntmachungen, die bisweilen Tendenzen der bevorzugten Forschungsperspektiven durchscheinen lassen.

Mit Blick auf die Mediendidaktik und vor dem Hintergrund der hier vorgenommenen Einordnung mit Bezügen zum Lernen mit Medien sowie mit internationaler Perspektive auf Educational Technology erscheint es an dieser Stelle besonders wichtig, herauszustellen, dass sich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung jahrelang die eher bildungstheoretischen und geisteswissenschaftlichen Zugänge zur Allgemeinen Didaktik sowie die empirischen Zugänge der Erforschung unvereinbar gegenüberstanden. Ewald Terhart (2002a) hat dieses Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung einmal sehr prägnant als zwei fremde Schwestern herausgearbeitet. Demnach ist das Lehren und Lernen mit Medien im Unterricht sowohl Gegenstand der Allgemeinen Didaktik als auch der empirischen Lehr-Lern-Forschung oder der Unterrichtsforschung – in diesem Kontext jeweils mit Medienbezug. Die mediendidaktische Perspektive als Teilbereich im Schnittfeld von Medienpädagogik und Allgemeiner Didaktik, die beide wiederum Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sind, befasst sich demnach auch mit Fragen des Lehrens und Lernens mit Medien unter Einbezug normativer Fragestellungen (beispielsweise zur Gestaltung von Räumen zur Ermöglichung von Medienbildung). Damit argumentiert Mediendidaktik auch präskriptiv im Gegensatz zur empirischen Lehr-Lern-Forschung, die streng deskriptiv arbeitet und argumentiert, wie es in der sozialwissenschaftlichen Tradition üblich ist. Terhart (2002a) attestiert allerdings den

8 An dieser Stelle wird nicht weiter auf die Besonderheiten der quantitativen wie qualitativen Methodologien wie Forschungsmethoden eingegangen, da dieses an anderen Stellen in sehr ausführlicher Weise vorliegt (siehe z. B. für einführende Arbeiten bei Bortz/Döring 2006 sowie Flick/von Kardoff/Steinke 2000 oder Lamnek 2010).

Überlegungen zu einer konstruktivistischen Didaktik eine relativ große Nähe zur neueren Lernforschung (vgl. ebd., S. 79), ebenso öffne sich eine moderne Lehr-Lern-Forschung auch qualitativen Verfahren (vgl. ebd., S. 81). Dennoch erscheine eine Annäherung der beiden „fremden Schwestern“ schwierig, denn die Lehr-Lern-Forschung fokussiere sich knapp gefasst eher auf die theoriegeleitete Erforschung der Mikroebene von Unterricht, ohne diesen ganzheitlich zu betrachten und immer die Folgen für die Lehrerbildung mitzudenken, während Konzepte der Didaktik zwar umfassender seien, ihren Ausgang aber nicht in empirisch gesicherten Erkenntnissen, sondern in der Praxis von Unterricht hätten (vgl. ebd., S. 81). Insofern plädiert Terhart abschließend dafür, dass die „Allgemeine Didaktik mit ihrer so wichtigen normativ-praktischen Aufgabenstellung wie auch die Lehr-Lern-Forschung mit ihrem empirischen Instrumentarium produktiv zusammenarbeiten können“ (ebd.), um ihrem „gemeinsamen Auftrag zur Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität“ (ebd., S. 96) gerecht zu werden. Dieses Plädoyer, das sich problemlos auf den Kontext der Hochschulbildung adaptieren lässt, erscheint auch heute noch und insbesondere für eine Medendidaktik mehr als passend, die sich auf partizipationsfördernde Elemente fokussiert (vgl. zum Partizipationsbegriff ausführlich Kap. 6): Die Perspektive auf das Lehren – vor allem aber auf das Lernen mit Medien und die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen und Bildungsräume mit ihrem durchaus normativ-praktischen wie auch empirischen Blick auf Fragen der Wirksamkeit partizipativen Lernens – vereint beides in sich. Zudem erfordert es eine zeigemäße Medieendidaktik, Forschungsmethoden präskriptiv wie deskriptiv sinnvoll einzusetzen, um Erkenntnisse auf die Theoriebildung und auch auf das praktische (medien-)pädagogische Feld zurückzuführen.

Ohne die Debatte hier ausführen zu können, hängt diese Überlegung davon ab, wie weit der Begriff der empirischen Bildungsforschung gefasst wird bzw. werden soll. Folgt man Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (2009, S. 9–10), so heißt es in einem eher weiten Verständnis:

„Bildungsforschung analysiert also Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche. [...] Sowohl die makro- als auch die mikroorientierte Bildungsforschung können stärker grundlagen- oder anwendungsorientiert sein und abhängig von den Fragestellungen werden quantitative und qualitative Ansätze bevorzugt oder aufeinander bezogen.“

Ebenso stellen sie in Fragen des Zusammenspiels von Allgemeiner Pädagogik und Bildungsforschung heraus, dass Bildungsforschung zwar in Tradition einer empirisch-pädagogischen Forschung zu sehen sei, doch „Ziel- und Normenfragen in der Erziehung und Bildung [...] damit keineswegs suspendiert“ wären (Tippelt/Schmidt 2009, S. 11). Doch wird betont, dass „in deskriptiven und analytischen Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt

gehalten werden müssen“ (ebd.). Entsprechend formuliert Cornelia Gräsel (2011, S. 24 f.) ganz deutlich, dass „aufgrund der theoretischen, methodischen und normativen Unterschiede – man vergleiche die lang anhaltende Debatte um die unterschiedlichen Bildungsbegriffe – nicht sinnvoll von einer Empirischen Bildungsforschung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesprochen werden kann.“ An anderer Stelle wird dennoch ausdrücklich angeführt, dass es sich hierbei um ein interdisziplinäres Forschungsfeld handele, das sowohl qualitative Methoden verwendet (vgl. dazu Gläser-Zikuda 2011) und quantitative Methoden nutzt, wobei der Fokus der empirischen Bildungsforschung nach wie vor auf empirisch-quantitativer Forschung basiere und sich vorwiegend der Theorien von Psychologie und Soziologie bediene (vgl. auch Zedler/Döbert 2009). Die Lehr-Lern-Forschung sowie die Unterrichtsforschung gelten ebenso als Teilbereich einer empirischen Bildungsforschung.

Insofern stellt sich die Frage, wie eine Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu verorten ist, die von präskriptiven Konzepten und Modellen ausgehend empirisch-qualitativ zur Theorieentwicklung und damit auch zur Korrektur präskriptiver Annahmen beitragen kann. Nimmt man die zuvor skizzierten Bekundungen vonseiten der empirischen Bildungsforschung auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld ernst, das jegliche methodische Zugänge unter Einhaltung der gängigen Forschungsstandards akzeptiert, dann wäre es für den vorliegenden Fall einer zeitgemäßen und partizipativen Mediendidaktik nur konsequent, von einer mediendidaktischen Bildungsforschung zu sprechen. Diese Bezeichnung könnte den jeweils notwendigen Zugängen (Terhart 2002a) gerecht werden, ohne dass der jeweilige Wert einer präskriptiven und deskriptiven bzw. theoretischen und empirischen Perspektive geschmälert wäre – auch mit Blick auf die formale und informelle Praxis des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien und den für die spezifischen Prozesse typischen Lernpraktiken.

Neben den Fragen nach einer quantitativen oder qualitativen Bildungsforschung – der mancherorts noch angeführten Polarisierung wird hier bewusst nicht Rechnung getragen – oder in diesem Kontext gar Medienbildungsforschung in einem sehr weiten Verständnis, sind dabei auch traditionelle bzw. wieder aktualisierte Ansätze aus der medienpädagogischen Forschung von Bedeutung (vgl. Hartung et al. 2014). Darunter befinden sich auch solche Ansätze, die eine entwicklungsorientierte (siehe Reinmann/Sesink 2014) bzw. eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung für die Medienpädagogik (siehe Tulodziecki/Grafe/Herzig 2014) oder die Mediendidaktik (siehe Preußler/Kerres/Schiefner-Rohs 2014) als weitere Zugänge mit den entsprechenden methodologischen und methodischen Überlegungen herausstellen.

Was sich heute im Zuge mediendidaktisch relevanter Forschungsergebnisse aus einzelnen Studien ableiten lässt und als Konsens und auch als Basis für weitergehende Forschung angesehen werden kann, ist die pauschale Feststellung,

dass vor allem das didaktische Konzept und weniger die Medienwahl für den Lernerfolg entscheidend ist. So fasst beispielsweise Petko wie folgt zusammen:

„Insgesamt ergibt sich der wenig überraschende Befund, dass die häufige Nutzung von digitalen Medien für sich genommen nicht automatisch zu besseren Lernleistungen führt. Stattdessen kommt es darauf an, wie sie eingesetzt werden. Zur Planung und Beurteilung dieser Qualität müssen lerntheoretische und didaktische und nicht primär technische Überlegungen die zentrale Rolle spielen“ (Petko 2014, S. 109).

Und auch Karsten Stegmann, Christof Wecker, Heinz Mandl und Frank Fischer stellen im Zuge ihres Überblicksbeitrags zu Befunden der empirischen Bildungsforschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus psychologischer Perspektive einschränkend fest:

„Die Übersicht der Erkenntnisse aus der Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass noch eine beträchtliche Lücke zwischen dem Wissen über die Wirksamkeit digitaler Medien auf das Lernen und der breiten, nachhaltigen Implementation digitaler Medien in der pädagogischen Praxis fehlt“ (Stegmann et al. 2018, S. 979 f.).

Sie kommen zu dem Schluss, „dass der Einsatz digitaler Medien unter bestimmten Voraussetzungen einen positiven Einfluss auf den Wissenserwerb hat“ (ebd., S. 983), es weiterer Forschung bedarf sowie Erkenntnisse systematisch in die Praxis transformiert werden müssten.

Rolf Schulmeister und Jörn Loviscach (2017) haben auf Basis empirischer Studien zur Digitalisierung in Bezug auf das Studium und das Lernen vier häufig diskutierte Themenfelder betrachtet: die Einschätzung Studierender als Digital Natives, den Einsatz mobiler Endgeräte in der Präsenzlehre, das Aufzeichnen von Vorlesungen mit Blended Learning sowie die Aktivierung von Abstimmungstools in der Präsenzlehre. Laut ihrem kritischen Fazit komme es darauf an, „wer was wann wie mit der Technik macht“ (ebd., S. 13) – somit also auf die klassischen didaktischen Elemente. Sie stellen entsprechend weiter heraus:

„Die Unterstützung des Lehrens und Lernens durch digitale Medien kann in der Tat vorteilhaft sein, jedoch nur dann, wenn sie die unterschiedliche Methodologie der Disziplinen berücksichtigt und an die didaktische Umgebung und die sozialen Kontexte und Motivationen der Studierenden angepasst ist“ (ebd.).

Gerade im Hinblick auf die partizipative Mediendidaktik ist die folgende Schlussfolgerung im Kontext der Digitalisierungsdebatte der Hochschulen besonders relevant:

„Lernen profitiert stark vom ‚Analogen‘: die unmittelbare Präsenz, die unvermittelte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden und Teilhabe an Wissen und Erkenntnisprozessen. Lehren und Lernen mit ihrer Charakteristik von komplexen motivationalen Wechselwirkungen, kognitiven und sozialen Rückkoppelungen und Effekten setzen einer strukturellen Digitalisierung der Hochschulen deutliche Grenzen der Machbarkeit“ (ebd., S. 14).

Aus den vorliegenden Ausführungen lässt sich hier mit Blick auf die aktuelle Praxis zum Einsatz von digitalen Medien – besonders im Feld der Hochschulbildung – folgern, dass im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik noch eher mit qualitativen Methoden und Einzelfallstudien und, wo möglich, in quasi-experimentellen Settings gearbeitet werden sollte. Denn so lassen sich die stellenweise noch neuen alltäglichen Felder des partizipativen Lehrens und Lernens mit Medien von Grund auf verstehen, rekonstruieren und grundlegende Konzepte und Strukturen partizipativen Lernens – eine offene Bildungspraxis mit Medien – identifizieren, die zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung beitragen können. Hierbei ist es hilfreich, dort, wo es aufgrund vorliegender Ergebnisse möglich ist, auf bestehende Erkenntnisse aufbauend mit verallgemeinernden und repräsentativ angelegten Untersuchungen weiterzugehen.⁹ Insgesamt ist es ein anspruchsvolles und schwieriges Unterfangen, Nachweise für eine Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Medien zu erbringen – auch für eine partizipative Mediendidaktik, die sich insbesondere auf die Gestaltung von partizipativen Lernprozessen fokussiert, an die ebenfalls der Anspruch gestellt wird und gestellt werden muss, dass sie in mehrerer Hinsicht wirksam seien (vgl. ausführlicher zu spezifischen Ausführungen Kap. 6 und 7). Doch es ist für die Mediendidaktik unerlässlich, tragfähige Forschungsergebnisse mit geeigneten methodischen Verfahren zu liefern, damit der Diskurs einer Digitalisierung von Lehren und Lernen jenseits politischer und gesellschaftlicher Hoffnungen und Ideale geführt werden kann (vgl. ausführlicher Kap. 4). Doch es bleibt auch festzustellen: Für eine rein mediendidaktische Perspektive auf alltägliche komplexe Präsenz-, Blended-Learning- oder Online-Lernumgebungen, an denen zahlreiche Lehrende und Lernende mit ihren jeweiligen Persönlichkeiten und Interaktionen beteiligt sind, ist es nahezu unmöglich, eindeutige kausale Antworten auf Fragen zur Wirksamkeit bestimmter Bedingungen zu finden. Die Frage nach dem lohnenden Wert lässt sich folglich nicht allein aus empirischer Sicht beantworten – diesen wird man

9 vgl. dazu beispielsweise das Tübinger Forschungsprojekt LearnMap, das sich bis 2020 zur Aufgabe gemacht hat, Erfolgsfaktoren für wirksame und effiziente Lehr-/Lern-Arrangements zur Digitalisierung in der Hochschulbildung zusammenzutragen sowie weitere Projekte der entsprechenden Förderlinie zur Digitalisierung in der Hochschulbildung des BMBF aus 2016 unter www.wihoforschung.de/de/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung-619.php (Abfrage: 18.02.2019)

hier auch aus normativer Perspektive mitbeantworten müssen. Daher erscheint es sinnvoll, die Mediendidaktik zeitgemäß unter spezifischer Perspektive partizipativer Elemente zu erörtern und für die Praxis und die empirische Forschung und damit die Theoriebildung fruchtbar zu machen.

2.5 Zeitgemäße Mediendidaktik

Wie bereits eingangs formuliert, wird hier mit dem Attribut „zeitgemäß“ keine Wertung vorgenommen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich die verändernden Bedingungen des Lehrens und Lernens durch eine zunehmende Mediatisierung und Digitalisierung in allen Lebensbereichen folgerichtig auch auf die Weiterentwicklung mediendidaktischer Perspektiven auswirken sollten, was zu einer Dynamisierung der Mediendidaktik, vor allem aber ihres Gegenstandsbereichs, führt.

Zusammengefasst wird hier unter einer zeitgemäßen Mediendidaktik eine Art allgemeine Mediendidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gefasst, die im weiteren Verlauf zu einer partizipativen Mediendidaktik entwickelt werden wird, und die sich zunehmend institutionalisiert und professionalisiert und damit selbstverständlich über ihre disziplinären Grenzen hinaus kooperiert und kollaboriert. Eine solche allgemeine Mediendidaktik liegt im Kern im tradierten Querschnitt von Allgemeiner Didaktik und Medienpädagogik und hat Anschlüsse und weitere Überschneidungen mit Fachdidaktiken, Institutionendidaktiken und auch mit quer liegenden Themen zu anderen Fachdisziplinen. Insofern wird hier von einer allgemeinen Mediendidaktik innerhalb der Erziehungswissenschaft als transdisziplinär agierende (Teil-)Disziplin gesprochen, die ihren erziehungswissenschaftlichen Kern mit Querschnittsthemen ausbildet, anreichert und die zur Entwicklung medienbezogener Fragestellungen in anderen Disziplinen beiträgt und zu deren medienbezogener Entwicklung beitragen kann. Mit dieser komplexen Sowohl-als-auch-Situation zu arbeiten, ist mitunter eine Zumutung, da die disziplinäre Verankerung so weniger stabil wirkt. Doch das entspricht auch zugleich einer zeitgemäßen Mediendidaktik und macht ihren Wert aus: Die Auseinandersetzung und Forschung über und mit Medien in Lehr- und Lernzusammenhängen kann umfassender und mehrperspektivischer erfolgen, wenn aus verschiedenen Blickwinkeln und auch gemeinsam auf Forschungsgegenstände geschaut wird. Die Dynamik des Forschungsgegenstands und des Praxisfeldes spiegelt sich also folgerichtig auch in der (trans-)disziplinären Konstitution der Mediendidaktik wider. Denn unter den mediatisierten Bedingungen (siehe Kap. 3) wird es zunehmend zur Normalität werden, dass Lernen immer mit Medien, durch Medien, über Medien oder in einer von Medien durchdrungenen Welt erfolgt. Diese Prozesse zu kennen und so gut wie möglich gestalten zu können, ist eine Herausforderung für die Gestaltung aktueller und zukünftiger

ger Lernumgebungen, die es bereits heute anzugehen lohnt – und zwar gleichermaßen aus didaktischer und aus lehr-lernpsychologischer oder soziologischer Perspektive und mit Blick auf den jeweiligen fachlichen oder überfachlichen Kontext. Hierbei wird gleichermaßen eine enge Produktperspektive und eine weite Prozessperspektive auf die Gestaltung von Bildungsmedien oder (virtuellen und physischen) Lernumgebungen und Bildungsräumen vertreten. Ebenso wird eine mediendidaktische Perspektive auf die Forschung eingenommen, die je nach Ausrichtung der Forschungsfragen theoretisch und methodisch präskriptiv und deskriptiv arbeitet und – naturgemäß den Fokus auf den Wert der Partizipation – auch normative Perspektiven mitberücksichtigt.

Im weiteren Verlauf der Ausführungen (siehe vor allem Kap. 6 bis 8) erfolgt eine Konkretisierung des partizipativen Lernens und darauf aufbauend eine Elaboration der partizipativen Mediendidaktik mit Praxisbezügen und einem Anwendungsrahmen. Leitend hierfür ist die Annahme, dass Lehrende und Lernende sowie auch die Bildungsorganisation selbst in die Lage versetzt werden sollen, die Digitalisierung von Lehren und Lernen an der Hochschule gegenwärtig und zukünftig mit den nächsten, nicht nur technologischen Entwicklungsschritten einhergehend proaktiv entwickeln und zeitgemäß gestalten zu können. Weiter wird angenommen, dass die Digitalisierung von Lehren und Lernen nur gelingen kann, wenn man den entsprechenden Akteurinnen und Akteuren ausreichend Erfahrungsräume bereitstellt, damit sie selbstgesteuertes Lernen und Partizipation erleben und authentisch erfahren – und sich dazu kritisch verhalten können. Diese Erfahrung sollte auf vielen Ebenen und mit den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (von den Lernenden über die Lehrenden bis hin zur Administration für Studium und Lehre) stattfinden, das heißt, es bedarf einer Infrastruktur, auch technischer Art, die es Studierenden beispielsweise erlaubt, sich auf bestimmten Kommunikationsplattformen zu unterhalten und kollaboratives Arbeiten zu erproben. Dafür werden gleichermaßen virtuelle und physische Lernräume gebraucht. Jene Lernräume sind im Idealfall so stimmig miteinander verbunden, dass ein Wechsel zwischen ihnen quasi unbemerkt bleibt (Seamless Learning). Alle beteiligten Akteurinnen und Akteure können sich technisch und thematisch in ihren virtuellen und physischen Räumen miteinander verbinden und frei bewegen – doch diese technische Infrastruktur bildet nur den Rahmen. Erst die (partizipationsfördernden) Dialoge und die Beziehungen zwischen ihnen sind der Kit, der alles zusammenhält: die virtuellen und die physischen Räume.

Als Basis für die weiteren partizipationsbezogenen Ausführungen werden nun nachfolgend unter Einbezug medienpädagogischer Kernkonzepte und Bezüge die Kontextbedingungen zu einer partizipativen Mediendidaktik erörtert, die die digitale Transformation (Kap. 3), die Bildungsorganisation Hochschule (Kap. 4) sowie die Lehrenden und Lernenden inklusive der Bezüge zur Mediensozialisation, zur Medienbildung und zu den Medienkompetenzen oder ganz allgemein zu Kompetenzen für die digitale Welt (Kap. 5) umfassen.

Kapitel 3

Mitmachnetz, Medien und Digitalisierung im Kontext der Mediatisierung

Geht es um die Digitalisierung im Allgemeinen und im Kontext von Lehren und Lernen im Besonderen, so bewegt man sich heute wieder irgendwo zwischen Hype und Bedenken – wie so häufig, wenn es darum geht oder ging, die nächste Generation digitaler Medien zu adaptieren oder schon im Vorfeld zu einem vorübergehenden Phänomen zu erklären. Dies mag auch daran liegen, dass die Begriffe nicht immer klar definiert sind und noch nicht generell von einem allgemein bestehenden Verständnis ausgegangen werden kann.

Deshalb wird nun in diesem Kapitel zuerst und mit Blick auf Partizipation das Phänomen des Mitmachnetzes beschrieben (Kap. 3.1), im Anschluss werden dann grundlegende medien- und kulturtheoretische sowie konzeptionelle Begriffe und Rahmenbedingungen aufgezeigt und erläutert. Dazu zählen in einem mediendidaktischen Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Rolle von Medien und Technologie (Kap. 3.2) sowie mit dem Ansatz der Mediatisierung im Zusammenhang mit Digitalisierung und Digitalität (Kap. 3.3). Dafür setzt dieses Kapitel die im vorherigen Kapitel vorgenommene Differenzierung und Begriffsbestimmung von Medien im Lehr-, Lern- und Bildungskontext (Kap. 2.2.2) auf allgemeiner Ebene fort und knüpft hier an. Die nachfolgend vorgenommenen begrifflichen Differenzierungen werden im später ausgeführten Modell einer partizipativen Mediendidaktik zusätzlich zentral im sogenannten „Medienbalken“ aufgegriffen, gebündelt und integriert (vgl. Kap. 8).

3.1 Mitmachnetz, Social Web oder Web 2.0! – Ermöglicher für mehr Partizipation?

Frage man nach, für welches Problem im Bildungskontext die partizipative Mediendidaktik eine Lösung liefere, so lautete die Antwort mit Blick auf die zunehmenden Prozesse der Digitalisierung im Kontext von Lehren und Lernen ganz grob und pauschal: für das Mitmachnetz und seine zeitgemäßen Varianten.

Sich ganz allgemein mit der Rolle und Akzeptanz von netzbasierten Mitmachgelegenheiten für Menschen auseinanderzusetzen, ist besonders mit Blick auf die aktuelle Krise demokratischer Prozesse von großer Relevanz. Die hier vorgestellte partizipative Mediendidaktik trägt dabei zur Gestaltung solcher auch netzbasierten Gelegenheiten für ein partizipatives Lernen im (Hochschul-)Bil-

dungskontext bei. Diese können einige von vielen handlungsorientierten Lern- und Erfahrungsgelegenheiten der Lernenden und Lehrenden darstellen, die in anderen Zusammenhängen zugleich (zumeist wahlberechtigte und volljährige) Bürgerinnen und Bürger sind.

Erst vor gut zehn Jahren erreichten die sozialen Medien, das Social Web oder auch das seinerzeit viel beachtete, diskutierte und von einem Hype flankierte Web 2.0 (O'Reilly 2005) die deutschsprachigen Bildungsinstitutionen und damit auch die Hochschullehre, wie ein Rückblick auf die zunehmende Anzahl an diesbezüglichen Publikationen und Erfahrungsberichten deutlich macht, die Mitte der 2010er Jahre erschienen. Anja Ebersbach, Markus Glaser und Richard Heigl (2011) schreiben, das Social Web bestehe aus „webbasierten Anwendungen, die für Menschen den Informationsaustausch, den Beziehungsaufbau und deren Pflege, die Kommunikation und die kollaborative Zusammenarbeit in einem gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Kontext unterstützen, sowie den Daten, die dabei entstehen und den Beziehungen zwischen den Menschen, die diese Anwendungen nutzen“ (ebd., S. 35). Bei den entsprechenden Anwendungen handelt es sich folglich um Social Software, wozu Wikis, Blogs, Microblogs, Social Networks, Social Sharing und übergreifende Dienste wie RSS zu zählen seien (vgl. ebd., S. 37 ff.).¹⁰ In Folge der zunehmenden Aufnahme von Web 2.0-Ideen in formalen und auch in non-formalen Bildungskontexten sprach Stephen Downes (2005) als erster von einem sogenannten E-Learning 2.0. Dabei war früh von ihm klar herausgestellt worden: Das Konzept Web 2.0 steht in erster Linie für eine soziale und weniger für eine technologische Weiterentwicklung des Internets, was sich in der Idee von E-Learning 2.0 auch manifestieren sollte („For all this technology, what is important to recognize is that the emergence of the Web 2.0 is not a technological revolution, it is a social revolution“, Downes 2005, o. S.). Im Gegensatz zum bisherigen Web (1.0) folgten Prinzipien, die die Ermöglichung von Partizipation, Kommunikation und Interaktion sowie Kollaboration und Kooperation im öffentlichen Netz vorantrieben. Entsprechend wurde das Social Web oder das Web 2.0 in der öffentlichen Diskussion vereinfacht als „Mitmachnetz“ bezeichnet.

Nach der ersten Euphorie über das große Potenzial der Offenheit und Selbstorganisationsmöglichkeiten im Web 2.0 wurde bereits hier ernüchert festgestellt, dass die erhofften Netzaktivitäten, die Konsumierende potenziell auch in die Rolle von Produzierenden versetzten, beinahe gänzlich ausblieben. Denn es schrieben – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – von da an beispielsweise nicht deutlich mehr Personen auf Wikipedia Artikel mit oder stellten selbst Vi-

10 vgl. auch zur Geschichte von Educational Technology bzw. der Verwendung bestimmter Bildungstechnologien die zeitlich gestaffelte Beschreibung von Martin Weller (2018) unter er.educause.edu/articles/2018/7/twenty-years-of-edtech (Abfrage: 18.02.2019)

deos auf etwaigen Portalen ein, auch die Anzahl der Weblogs blieb überschaubar. Allein die sozialen Netzwerke wie Facebook profitierten von den neuen Möglichkeiten – und doch waren soziale Medien insgesamt betrachtet im kommunikativen Alltag angekommen (vgl. dazu z. B. ältere Mediennutzungsstudien wie van Eimeren/Frees 2010, 2012; konkret bezogen auf den Hochschulkontext Kleimann 2007 oder Schulmeister 2009a). Entsprechend fiel auch die Adaption im Bildungskontext anders aus als angenommen: Nicht die Studierenden forderten Social-Web-Anwendungen ein, sondern Lehrende experimentierten mit ihnen unter dem Schlagwort E-Learning 2.0. Dabei standen sie häufig vor der Herausforderung, Studierende in Lehrveranstaltungen zum Bloggen, Twittern, Podcasten etc. zu ermuntern oder gewissermaßen zwingen zu müssen – also standen vor der Situation, wie man mit einer Partizipation unter Zwang oder einer verordneten Partizipation umgehen kann (vgl. Grell/Rau 2011 oder Mayrberger 2010a, 2012b). Diese Rahmenbedingungen haben sich seitdem im Wesentlichen nicht verändert – doch die Erfahrungen, gemeinsam mit dieser Ambivalenz umzugehen, sind durch vielfältige Erprobungen gewachsen. Inzwischen sind Lösungen vorhanden, die zumeist auf ein Transparentmachen dieser Ambivalenz und auf einer gemeinsamen Aushandlung dieser vermeintlich offenen Situation im Bildungskontext hinauslaufen (vgl. dazu auch Kap. 5 und beispielhaft Kap. 8).

Zwischenzeitlich konnte man zudem wahrnehmen, dass aufgrund der rechtlich unüberschaubaren Situation hinsichtlich Fragen des Urheber- und Persönlichkeitsrechts (eigene) Fotos und Beiträge verhaltender in das Netz gestellt wurden, um beispielsweise zu verhindern, durch Unwissenheit auf Schadensersatz verklagt zu werden. Die zunehmende Klärung der rechtlichen Grauzonen und das Anwachsen der juristischen Expertise in diesem Feld sowie die Popularität, sich mit Fragen offener und freier Lizenzierungen auseinanderzusetzen, sorgt auch hierzulande langsam für zunehmende alltagstaugliche Lösungen. Umso überraschender und aus medienpädagogischer Perspektive zugleich besorgniserregender ist das Ergebnis einer repräsentativen Studie zur Mediennutzung der 14- bis 24-Jährigen: Sie besagt, dass sich insbesondere die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zu denen auch die meisten Studierenden zählen, zunehmend von einer Teilhabe im Netz zurückziehen – u. a. aus Sorge, das Ziel von Angriffen, Verunglimpfungen oder Cybermobbing werden zu können. Die Studie stellt plakativ fest, dass die Euphorie nun vorbei sei (vgl. DIVSI-Studie 2018). Um das Feld nicht mangels Erfahrungen mit netzbasierten und partizipativen Interaktionsformen, medienbezogenen Kompetenzen und dem Eintreten für eigene Standpunkte und Positionen anderen zu überlassen, erscheint es umso wichtiger, den souveränen Umgang mit netzbasierten Technologien und das Partizipieren an Kommunikation sowie die Interaktionen im Netz in weitestgehend geschützten (Bildungs-)Kontexten erproben zu können – dazu zählt neben anderen Bildungskontexten auch die Hochschule.

Somit sind soziale Medien zwar derzeit augenscheinlich selbstverständlicher Teil des medialen Alltags und scheinen einfach dazuzugehören, doch mit genauem mediendidaktischen und medienpädagogischen Blick ist ersichtlich, dass hier weiterhin hinsichtlich medienbezogener Sensibilisierung bzw. Awareness, Kompetenzförderung und Akzeptanz eine Aufgabe zu bewältigen ist, die als grundlegend für ein verändertes Lehren und Lernen betrachtet werden kann.

Da hilft es in der Sache wenig, wenn man die Phänomene nun mit neuen Labels versieht und man bereits von der nächsten Bildungsrevolution spricht – in Form von disruptiven digitalen Kräften, oder wenn man im Zuge der Industrialisierung 4.0 gleich von einer Bildung 4.0, dem Lernen 4.0 oder einem E-Learning 4.0 spricht. Die medienbezogenen Aufgaben bleiben derzeit noch dieselben.

3.2 Medien und Technologie (in partizipativen Lernprozessen)

Nachfolgend werden nunmehr weitere fachliche Rahmenbedingungen aufgezeigt, die sich dabei disziplinenübergreifender Zugänge bedienen. Dabei wird zuvorderst eine Beschreibung dessen vorgenommen, was hier unter den bereits viel genutzten Begriffen Medien (Kap. 3.2.1) und Technologien (Kap. 3.2.2) verstanden wird.

3.2.1 Medien

Im Kontext von medienbezogenen Überlegungen zum Lehren und Lernen oder Fragen von Medienpädagogik, Medienbildung oder Mediendidaktik liegt es nahe, danach zu fragen, was denn überhaupt unter Medien zu verstehen sei. Doch die Antwort ist – wie so häufig in diesem Kontext – nicht eindeutig, denn es kommt darauf an, welchen disziplinären Kontext und was genau man hierbei mitberücksichtigt. Oder wie Norbert Meder es auf den Punkt bringt:

„Theorietechnisch betrachtet ist es gleichgültig, welchen Medienbegriff man verwendet, man muss nur klarstellen, welchen man in welchem Zusammenhang benutzt“ (Meder 2007, S. 62).

So setzt Sesink ganz grundsätzlich an, wenn er Medien als Vermittlungsinstanzen im menschlichen Welt-, Sozial- und Selbstverhältnis einordnet und darauf hinweist, dass genau genommen zwischen Medien und Medium zu differenzieren sei (Sesink 2006b, S. 34). Dabei unterscheidet er in Funktionen von Medien, die er ausführlicher mit trennen, verbinden, symbolisieren, transzendieren, intervenieren, distanzieren und unterbrechen beschreibt (vgl. ebd.). Des Weiteren unternimmt er die wichtige Unterscheidung zwischen Medien (z. B. Film, Präsen-

tation, Lernprogramm) und Medientechnik (z. B. Tafel, Beamer, Computer) und stellt heraus, dass Technik, die dazu dient, Medien zu produzieren und zu präsentieren, Medientechnik sei – doch selbst kein Medium (vgl. ebd., S. 37). Entsprechend ließe sich auch das vielfach als „Neue“ bezeichnete an den jeweils neuen Medien zumeist mit den technischen Eigenschaften erklären, die sich veränderten. So gelten vor allem die computer- und netzwerkgestützten Medien und ihre neuen Vermittlungsqualitäten als sogenannte „neue Medien“. Sesink hebt bezüglich des Neuen vor allem die Interaktivität hervor („die Möglichkeit bidirektionalen Austauschs mit dem Medium und darüber vermittelt die Aufhebung der festen Trennung von Sender und Empfänger“, ebd., S. 38), die Multimedialität („die Möglichkeit, unterschiedliche mediale Ausdrucksformen auf derselben technischen Basis zu generieren und zu integrieren, und darüber vermittelt die Berücksichtigung unterschiedlicher Rezeptionskanäle beim Empfänger“, ebd., S. 38) und die Vernetzung („die Möglichkeit, die Medien zu einem globalen Mediennetzwerk (Internet; www) zu verbinden, und darüber vermittelt die interkulturelle Globalisierung von Kommunikation und Kooperation“, ebd., S. 38). Sie haben in dieser Form noch Aktualität, wenn er ihnen aufgrund ihrer technischen Besonderheiten attestiert, aktiv, digital und vernetzt zu sein (vgl. ebd., S. 41).

Seine zusammenfassende und grundlegende Begriffsbestimmung von Medien zeigt allerdings nochmals auf, als wie komplex das Verhältnis der Medien zur Welt und zu sich selbst angesehen werden kann, wenn man von pragmatischen Definitionen abstrahiert und medientheoretisch argumentiert:

„Medien können generell als *Vermittlungsinstanzen* verstanden werden, die nicht nur im didaktischen Felde zwischen – verallgemeinernd gesagt – Mensch und Welt geschoben werden, um den damit gegebenen *Abstand* zwischen Mensch und Welt zugleich in sich zu *überbrücken*. Medien nehmen damit einen *Zwischenraum* in Anspruch, den sie zugleich auch für Vermittlungsprozesse anbieten. In einem weiteren Verständnis kann auch dieser Raum als Medium betrachtet werden, der für die Entwicklung medialer Vermittlungen *Möglichkeiten* bereitstellt. In diesem Sinne ist ein solcher gesellschaftlich und kulturell konstituierter Raum dann ein *Medien ermöglichendes Medium* oder Medium der Medien“ (Sesink 2006b, S. 40, Hervorh. i. O.).

Die Frage der Medien lässt sich auf die Rolle der beteiligten Personen und ihre Funktionen als Medien sowie den Medienbegriff in den unterschiedlichen Fachdisziplinen erweitern (vgl. zu Medienbegriffen in den Wissenschaften Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 228 f.). So kommen Friedrich Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop (2014) auch zu dem Schluss, „dass die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen auf die jeweiligen Wirklichkeiten der Akteure und deren Problem- und Aufgabenstellungen bezogen“ seien und der Medienbegriff damit „ein Erfahrungsbegriff [sei], für den die Erfahrungen von Menschen in einem bestimmten kulturellen oder sozialen Gegenstandsfeld konstitutiv“ seien.

„Im Umkehrschluss heißt dies, dass es eine objektive Mediendefinition, die auf allgemeingültigen Merkmalen beruht, nicht gibt“ (ebd., S. 229).

Für eine umfassende kommunikationswissenschaftliche Perspektive auf Medien und Kommunikation sei hier exemplarisch auf den Ansatz der Mediatisierung verwiesen. In diesem Ansatz werden Medien gleichermaßen als Struktur und Situation definiert und Medien durch diese Mehrfachperspektive zu einer eigenständigen Wirklichkeit als Medium gemacht, die Kommunikation ermöglichen und auch modifizieren (vgl. Krotz 2012, S. 44).

„In einer solchen Perspektive sind nun Medien zweifach doppelt, also vierfach, charakterisiert, weil sie wie Sprache Struktur sind und Bedingung für eine konkrete Nutzung setzen, und weil sie wie das Sprechen ganz konkrete, situative Tätigkeiten und Handlungen verlangen und darüber realisiert werden. Sowohl die strukturelle wie auch die situative Perspektive ist jeweils zweifach – die strukturelle berücksichtigt Technologie und soziale Form, die situative Perspektive Produktion und Rezeption von Kommunikation, die in besonderen Fällen etwa der interpersonalen Kommunikation zusammenfallen können“ (ebd., S. 42, Hervorh. i. O.).

Das Gesamte mache dabei erst ein Medium aus, wenn alle Perspektiven gleichermaßen einbezogen würden, das heißt, erstens die situative Gestalt in Form eines Erlebnisraums der Menschen, die das Medium nutzen (z. B. beim Betrachten eines Onlinevideos). Zweitens seien Medien in situativer Hinsicht zugleich Inszenierungsapparate mit spezifischen Kodierformen (z. B. Ansprachen oder Vorträge inklusive Bezüge zu Macht, Gesellschaft und Ideologie(-kritik)), und drittens seien Medien in struktureller Hinsicht durch ganz unterschiedliche Techniken bestimmt, die wiederum unterschiedliche Inszenierungs- und Nutzungsformen nach sich zögen (z. B., ob die Nutzenden eher aktiv, passiv oder interaktiv sein sollen oder mit welchen verteilten Ressourcen ein Medienangebot ermöglicht wird). Viertens seien Medien aus struktureller Perspektive auch soziale Institutionen im Hinblick auf die Menschen in ihrer Funktion als Nutzende und Nicht-Nutzende (z. B. Ziel einer umfassenden Alphabetisierung; medienbezogenen Kompetenzen bis hin zur Partizipationsfähigkeit im Netz) (vgl. Krotz 2012, S. 42 ff.).

Mit konkreterem Blick auf den Bildungskontext lassen sich die Ausführungen hier wiederum sehr gut mit Zorn ergänzen, die für folgendes Medienverständnis plädiert:

„Das Digitale Medium ist aus medienpädagogischer Perspektive nicht nur zu sehen als ein weiteres Medium, über das etwas gelernt werden müsse, sondern es ist zu verstehen als ein umfassendes Bildungsmedium, das Bildung verändert: Es ist nicht nur ein Mittel für Bildungsprozesse, es ist auch ein Raum und Anstoß für Bildungsprozesse, und es muss Gegenstand von Bildungsprozessen sein“ (Zorn 2011, S. 200).

Mit Bezug auf die konkrete Lehr- und Lernsituation werden häufiger griffigere Begriffsbestimmungen bevorzugt. So schlägt beispielsweise Petko (2014) als Arbeitsdefinition die bezeichnete Begriffsbestimmung vor, die auch den psychologischen Aspekten des Medienbegriffs Rechnung trägt:

„Medien sind einerseits kognitive und andererseits kommunikative Werkzeuge zur Verarbeitung, Speicherung und Übermittlung von zeichenhaften Informationen“ (Petko 2014, S. 13).

Auch wurde bereits im Kapitel 2 eine mögliche Definition von Herzig vorgestellt, die deutlich macht, wie Medien im Kontext der Mediendidaktik gefasst werden (können), und die vermutlich breite Zustimmung fände oder – wie Herzig selbst schreibt – zweckdienlich sei:

„Da grundsätzlich alle Erfahrungsformen, über die wir mit Inhalten oder Sachverhalten im Kontakt treten (reale, modellhafte, abbildhafte, symbolische Formen), als Medien bezeichnet werden können, erweist es sich in der Mediendidaktik als zweckdienlich, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen. Ein solcher Medienbegriff umfasst sowohl die Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Zeichen als auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren technisches und funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation“ (Herzig 2017, S. 229).

In der mediendidaktischen Praxis erscheint es angemessen, sich eher zweckdienlichen Perspektiven auf den Begriff Medien zu bedienen. Meist werden nach kurzem Überlegen zu den mediendidaktischen Fragen die richtigen Präsentationsmedien (früher OHP, heute Beamer), die Software, ausgewählte Bildungsmedien und Onlinekurse in Verbindung gebracht – das heißt, Medien werden als etwas (Be-)Greifbares und (Er-)Fassbares als Strukturelement einer didaktischen Planung betrachtet. Diese engere Sicht erscheint nachvollziehbar und für die konkrete Planung in der Interaktionsebene brauchbar. Insofern erscheint die zweckdienliche Perspektive, die Medientechnologie und digitale (Bildungs-)Medien gleichermaßen anspricht, auch für eine partizipative Mediendidaktik akzeptabel und nützlich, die stark bei netzbasierten Kommunikationsmedien ansetzt – zum Beispiel in Bezug auf die eingangs erwähnten veränderten Möglichkeiten, die das Web 2.0 beziehungsweise die sozialen Interaktionsmedien potenziell für gemeinschaftliche Kommunikation, Interaktion und damit kommunikatives Handeln bieten – wenngleich die Nutzung bis heute divers ausfällt (vgl. für ein derzeitiges repräsentatives Bild zur Mediennutzung z. B. die ARD/ZDF-Online-Studie 2018, den Digital-Index der Initiative D21 e. V. 2018/2019 oder bezogen auf Kinder und Jugendliche die KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs), siehe Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2016; Feier-

abend/Rathgeb/Reutter 2018). Doch dieser enge Medienbegriff erscheint in Anbetracht der komplexen Rollen von Medien und Mediatisierungsprozessen (vgl. nachfolgend ausführlicher) nicht hinreichend, weshalb Medien für eine partizipative Mediendidaktik in mehrfacher Perspektive und Ebene Berücksichtigung finden, wovon die Bildungsmedien die engere Perspektive repräsentieren.

3.2.2 Technologien als Akteure

In der partizipativen Mediendidaktik stellt die Unterscheidung zwischen Medien und Technologien einen interessanten Aspekt dar, da hier die Perspektive oder Frage eine Rolle spielt, inwiefern die Technologien selbst als Akteure bedeutsam sind.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen engeren und weiteren Vorstellungen von Medien lässt sich damit anschließen, dass auch Technologien nicht lediglich Werkzeuge in den Händen der Nutzenden darstellen, um sich zu informieren oder zu artikulieren. Insbesondere mit dem zunehmenden Wissen über die Rolle von Algorithmen im Kontext von Bildungsprozessen (vgl. u. a. Allert/Richter 2017; Allert 2018) und darüber hinausgehend über die potenziellen Rollen der Technologien, die mittels künstlicher Intelligenz mit anderen Technologien, Menschen oder Netzwerken interagieren (z. B. Empfehlungssysteme; adaptive Trainingsprogramme), zeigt sich erneut, dass sich das Verständnis von Beziehungen zwischen Menschen und Technik komplexer darstellt. So wird insbesondere der seit den 1970er Jahren aus techniksoziologischer Richtung viel diskutierte Ansatz der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) wieder interessant, der auf Bruno Latour und Michael Callon zurückgeht und als Mittelweg zwischen Technik- und Sozialdeterminismus betrachtet werden kann. Diese Theorie geht davon aus, dass sich die Gesellschaft aus verschiedenen Elementen einer netzwerkartigen Grundlage zusammensetzt und deshalb die Unterscheidung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteurinnen und Akteuren bzw. die strikte Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben wurde, weil diese nunmehr als gleichwertige gesellschaftskonstituierende Elemente nebeneinander stehen (u. a. Latour 2007, vgl. ANT im Kontext des Lernens mit Technologien, Belliger et al. 2013 sowie ausführlicher die ANT für den Kontext einer praxeologischen Medienbildung Bettinger 2018, vor allem Kap. 4). Nach Andréa Belliger, David Krieger, Erich Herber und Stephan Wabe (2013) kann die ANT als Erklärung für die Analyse und Beschreibung komplexer Bildungsprozesse und Innovationen herhalten. So stellen sie mit konkretem Blick auf das technologieunterstützte Lehren und Lernen zusammenfassend für die ANT Folgendes heraus, um sie bei der Entwicklung didaktischer Szenarien adäquat zu berücksichtigen:

„Technik ist für die ANT weder bloßes Instrument noch eine Determinante, die das soziale Leben und damit auch die didaktische Kommunikation von Lehren und Lernen bestimmt. Vielmehr bilden Mensch und Technik hybride Akteur/innen-Netzwerke. Diese Akteur-Netzwerke sind Formen des Zusammenschlusses von Menschen, Technologien, Organisationen, Regeln, Infrastrukturen und vielem mehr, mit dem Ziel, relativ stabile Gefüge von Wissen, Kommunikation und Handeln ins Leben zu rufen. Alle Akteure – Menschen, Medien, Maschinen oder sonstige Artefakte – sind gleichermaßen in der Lage, Beziehungen und Verhalten der Akteure in einem Netzwerk zu beeinflussen“ (Belliger et al. 2013, S. 1).

Ein solches hybrides Akteur-Netzwerk aus Mensch und Technik kann sehr klein sein und sich auf einen einzelnen Lernenden beziehen, es kann aber auch sehr groß sein und das ganze Bildungssystem umfassen (ebd., S. 3). Kritisch ist hierbei in Bezug auf die partizipative Mediendidaktik zu betrachten, dass die erfolgreich eingebundenen Akteurinnen und Akteure als eine Art Blackbox betrachtet werden, die sich wiederum mit ihrem Sub-Netzwerk in einem Netzwerk einbringen und das Lernen damit nicht dem Individuum, sondern im Sinne des Konnektivismus dem jeweiligen Netzwerk zugeschrieben wird (ebd., S. 4). So ein Gefüge erschwert es vor allem, normative und machtbezogene Implikationen von partizipativen Beziehungen sichtbar zu halten. In diesem Zusammenhang bleibt zu prüfen, inwiefern eine sozio-konstruktivistische Mediendidaktik (vgl. Kap. 7) aus lerntheoretischer Sicht (vgl. Kap. 6) mit dieser netzwerkorientierten Perspektive in Übereinstimmung zu bringen ist oder inwiefern eine spezifische Akteursperspektive herauszuarbeiten sein wird, die die soziale (Ko-)Konstruktion vom Wissen der Individuen mit dem Netzwerkgedanken in Einklang bringt. Schließlich könnte eine Sicht auf Lernen und Bildung als primäre Netzwerkarbeit grundsätzlich mit dem partizipativen Gedanken korrespondieren, bei dem Kommunikation ebenfalls als Handlung betrachtet wird, bei dem jedoch davon ausgegangen wird, dass im sozialen Kontext individuell Wissen rekonstruiert, konstruiert sowie dekonstruiert wird (vgl. Kap. 7). Unabhängig davon kann aus dem Ansatz der ANT bereits grundsätzlich die spezifische Perspektive auf die Technologie als Akteur im Beziehungsgefüge mit anderen Akteurinnen und Akteuren sowie deren Analyse aufgegriffen werden. Zudem kann deren spezifischer Einfluss auf das Zustandekommen eines tatsächlichen Partizipationsraums unter den Bedingungen der Mediatisierung in Form von Digitalisierung und Digitalität weiterverfolgt und im Zuge der weiteren Ausarbeitung einer partizipativen Mediendidaktik theoretisch adaptiert werden. Denn das Ziel von Akteur-Netzwerken korrespondiert mit der Idee der Schaffung oder vielmehr mit der Notwendigkeit der Schaffung eines Partizipationsraums durch alle Akteurinnen und Akteure, zwischen denen partizipatives Lernen stattfinden kann.

„Akteur-Netzwerke sind also Formen des Zusammenschlusses von Menschen, Technologien, Organisationen, Regeln, Infrastrukturen und vielem mehr, mit dem Ziel, relativ stabile Gefüge von Wissen, Kommunikation und Handeln ins Leben zu rufen“ (Belliger et al. 2013, S. 5).

Hierbei wird zur Illustration passenderweise auf das Phänomen Web 2.0 verwiesen, was deutlich macht, wie die Interaktion von Menschen mit entsprechenden netzbasierten sozialen Medien dazu beigetragen hat, dass sich Verhalten und Einstellungen tendenziell hin zu mehr Transparenz und Offenheit entwickelt haben und eine Kultur des Teilens und Vertrauens wachsen konnte. Von eben diesen Entwicklungen profitieren heute die Aktivitäten im Bereich von Open Education, Open Educational Resources und Open Educational Practices, die wiederum zu einer Kultur des Teilens beitragen (vgl. Kap. 7.5). Entsprechend zeigt sich hier exemplarisch, inwiefern Technologie selbst als Akteur agiert und den beteiligten Akteurinnen und Akteuren wiederum ein spezifisches Handlungsrepertoire zur Verfügung stellt, das ihnen inhärent ist (vgl. ausführlicher ein Beispiel zum Einsatz von Netbooks in der Lehre bei Belliger et al. 2013, S. 5 f.). Insofern lässt sich vor diesem Hintergrund, der Medien auch spezifische gestaltende Funktionen einräumt, nunmehr von einem veränderten Lernen *durch* digitale Medien neben der jahrelang dominierenden Formulierung eines neuen Lernens *mit* digitalen Medien sprechen. Entsprechend sind auch häufig angeführte Phrasen im Sinne eines Primats der Pädagogik vor der Technik neu zu bewerten. Denn mit dem Wissen um die auch handlungsleitenden Impulse von Technologien in entsprechenden Prozessen wird deutlich, dass die Steuerung der Ausgestaltung von Lernumgebungen nicht mehr allein den pädagogischen und didaktischen Überlegungen vorbehalten ist, sondern Technologien als Akteur mit zu bedenken sind.

In Bezug auf eine zeitgemäße Mediendidaktik, wie sie mit der partizipativen Mediendidaktik und mit einem Anker zu den Beziehungen auf interpersonaler Ebene sowie zwischen den Akteurinnen und Akteuren vertreten wird, erscheint die Frage hinsichtlich der Rolle von Technologie als Akteur (in partizipativen Lernprozessen) beantwortet: Neben den Lehrenden und Lernenden sowie den (Bildungs-)Organisationen nehmen in diesem komplexen Gefüge vor allem digitale, netzbasierte Technologien bei der Gestaltungsaufgabe des sogenannten Partizipationsraums die Rolle eines Akteurs ein (vgl. Kap. 8).

Für den vorliegenden Kontext werden nun Bildungsmedien fokussiert, die auf digitalen Technologien basieren, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die primäre Entwicklung von Bildungsmedien auf digitale Varianten von Lehrbüchern und Lernmaterialien – zunehmend als offene, frei zugängliche (digitale) Bildungsressourcen (OER) entwickelt – sowie eine entsprechende Infrastruktur für die digitale Nutzung im Bildungskontext konzentrieren wird. Dabei werden die Potenziale der digitalen Medien, die sich durch sich stetig verän-

dernde Netz- und Computertechnologien weiterentwickeln, vor allem in den Bereichen der Speicherung, Verarbeitung, Verbreitung, Ordnung und der Systematisierung von Daten und Informationen gesehen sowie in der (sozialen) Vernetzung, Interaktivität, Adaptivität und Multimedialität. Hierbei stellt die computervermittelte Kommunikation und Interaktion immer auch eine Herausforderung dar, weil sie (noch) anders ist als eine reine Face-to-Face-Kommunikationssituation, und weil die Einschränkungen für eine reibungslose Verständigung je nach gewählter (Kommunikations-)Technologie mehr oder weniger deutlich hervortreten (bspw. erlaubt eine Kommunikation über Foren, Chat oder Messenger-Systeme andere Formen als eine Audio- oder Videokonferenz oder die Kommunikation mittels stellvertretender Avatare in VR/AR-Anwendungen; vgl. ausführlicher hierzu bei Nicola Döring 2003, 2017, 2018). Aus mediendidaktischer Sicht ist es wichtig zu erwähnen, dass die Festschreibung einer Trennung von einer vermeintlich echten Kommunikation und einer Onlinekommunikation heute nicht mehr haltbar ist. Ebenso kann man auch nicht mehr von einer realen Welt und von einer vermeintlich anderen virtuellen Welt sprechen, die man gesondert betritt. Vielmehr stellen heute physische wie virtuelle Interaktions- und Kommunikationsformen mit ihren jeweiligen Besonderheiten gleichermaßen und gemeinsam die alltägliche Realität dar. Eine wie auch immer vorgenommene Grenzziehung macht keinen Sinn, wenngleich die Metapher des anderen Raums noch immer gerne vor allem von älteren Personen herangezogen wird, für die das Netz nicht bereits seit Geburt Teil der alltäglichen Lebenswelt ist, sondern irgendwann neu zum medialen Alltag hinzugekommen ist (vgl. ausführlicher zur Rolle der (neuen) Medien und der Digitalisierung, Kerres 2018, S. 127 ff. sowie Sesink 2006b, S. 32 ff. und zur Neuartigkeit und den Entwicklungen Schelhowe 2007, S. 39 ff.). Eine entsprechende Infrastruktur soll zunehmend einen flächendeckenden Zugang zum Netz ermöglichen oder ermöglicht diesen (zunehmend). Und so wird auch mehr und mehr erlebbar, dass heute besonders Jugendliche und junge Erwachsene „permanently online“ und „permanently connected“ seien, wie Peter Vorderer (2015) es seinerzeit plakativ ausdrückte. In der vielfältigen gemeinsamen und vor allem individuellen Nutzung vor allem mobiler Endgeräte wie dem Smartphone drücke sich ganz augenscheinlich ein mediatisierter Lebenswandel aus.

3.3 Mediatisierung und Digitalisierung

In den bisherigen Ausführungen wird häufig mit der Umschreibung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen von Digitalisierung, Digitalität und Mediatisierung gearbeitet, um zu verdeutlichen, dass hier eine breite Perspektive auf das derzeitige Lehren und Lernen mit und über Medien eingenommen wird, die über (Bildungs-)Medien und Technologien hinausgeht. Nachfolgend werden Me-

diatisierung (Kap. 3.3.1) und Digitalisierung und Digitalität (Kap. 3.3.2) beschrieben und die Beziehungen zueinander aufgezeigt.

3.3.1 Mediatisierung

Unter Mediatisierung ist mit Friedrich Krotz ein Metaprozess zu verstehen, der ein gesellschaftlich hochkomplexes Geschehen zu fassen versucht, indem hier verschiedene Formen und Ausprägungen sozio-kulturellen und medien-kommunikativen Wandels unter einem Dach gebündelt werden. *„Mediatisierung beginnt da, wo die Menschen Zeichen benutzen, die über situative Wahrnehmbarkeit hinausgehen, um anderen etwas mitzuteilen“* (Krotz 2012, S. 37, Hervorh. i. O.), und daher wird auch mit Blick auf die Rolle der Digitalisierung konstatiert:

„Mediatisierung hat nicht erst mit den digitalen Medien begonnen“ (Krotz 2012, S. 37, Hervorh. i. O.).

Entsprechend wird Mediatisierung von Krotz als *„Metaprozess sozialen Wandels verstanden“* (Krotz 2001, S. 33), womit gemeint sei, *„dass es sich um eine aus vielen Quellen gespeiste Entwicklung handelt, an der sich der soziale Wandel der Gesellschaft insgesamt konzipieren, beschreiben und verstehen lässt, die aber in ihrer Komplexität nicht auf einzelne Teilprozesse reduziert werden kann“* (ebd.).

Dabei versteht er den Ansatz einer „Mediatisierung“ in einem übergreifenden Sinne wie folgt:

„Medien werden als technische Gegebenheiten verstanden, über die bzw. mit denen Menschen kommunizieren – sie sind in einer spezifischen Gesellschaft und Epoche in Alltag, Kultur und Gesellschaft integriert (und dadurch soziale Institutionen), und die Menschen haben soziale und kommunikative Praktiken in Bezug darauf entwickelt. Menschliche Geschichte kann deshalb als Entwicklung gesehen werden, in deren Verlauf immer neue Kommunikationsmedien entwickelt wurden und auf unterschiedliche Weise Verwendung fanden und finden. In der Konsequenz entwickelten sich immer mehr immer komplexere mediale Kommunikationsformen, und Kommunikation findet immer häufiger, länger, in immer mehr Lebensbereichen und bezogen auf immer mehr Themen in Bezug auf Medien statt“ (Krotz 2001, S. 33, Hervorh. i. O.).

Insofern zeigt sich hier deutlich, dass es sich bei der Mediatisierung um mehr als die augenscheinlich starke Verbreitung von digitalen Medien handelt, wenngleich die mit der Digitalisierung einhergehenden technischen (Weiter-)Entwicklungen als Voraussetzung für den wiederholten Wandel von Kommunikation verstanden werden können (vgl. Krotz 2007 sowie zur phänomenorientierten Definition Krotz 2012, S. 34).

Die Mediatisierung durchdringt die alltägliche, berufliche und folglich auch die lern- und bildungsprozessbezogene Kommunikation und Interaktion. Für eine Mediendidaktik und eine partizipative Mediendidaktik, die Interaktion, Kommunikation und Handeln in ihr Zentrum stellen, ist die Mediatisierung in Bezug auf die sozialen Beziehungen ein relevantes Konzept für bildungsbezogene Handlungsfelder im Allgemeinen und im Besonderen (vgl. dazu Kap. 7). Mit Blick auf eine entsprechende Mediatisierungsforschung, die alle gesellschaftlichen Ebenen im Blick hat, zeigt folgende Schlussfolgerung von Krotz prägnant, in welchen Verhältnissen die hier vorliegenden Ausführungen zu einer partizipativen Mediendidaktik umfassend zu betrachten sind. Auch wenn bei Fragen zu Bildung, Lernen und damit auch zu Didaktik augenscheinlich vor allem die Mikroebene des Lehrens und Lernens im Fokus zu stehen scheint, wenn Krotz verdeutlicht, *„dass sich Mediatisierungsforschung nicht allein mit dem Wandel des Mediensystems beschäftigt, sondern nach dem Wandel von Kommunikation und darauf bezogen auf der Mikroebene nach dem Wandel der Menschen und ihres Alltags und ihrer sozialen Beziehungen, auf der Mesoebene nach dem Wandel von Parteien und Unternehmen, Organisationen und Institutionen und auf der Makroebene nach dem Wandel von Politik und Wirtschaft, von Sozialisation, Gesellschaft und Kultur fragt“* (Krotz 2012, S. 37, Hervorh. i. O.). Krotz will damit betonen, dass der Medienwandel und damit einhergehende Wandlungsprozesse schon immer in der Mediatisierung mitgedacht wurden und Mediatisierung kein Ergebnis von Medienwirkungen von Inhalten darstellt. Deshalb stellt er heraus, dass Mediatisierung nur sinnvoll sei, *„wenn es diesen Wandel miterfasst und zu begreifen gestattet“* (ebd.). In einer neueren Begriffsbestimmung beschreibt er das Verständnis von Mediatisierung *„als einen lang andauernden, übergreifenden, in den verschiedenen Kulturen und historischen Phasen ungleichzeitigen und unterschiedlich sich entwickelnden Metaprozess des Wandels von Medien, von deren Bedeutungen sowie von den Chancen und Problemen, die sich daraus für die Menschen ergeben. Als Prozess von Prozessen begleitet Mediatisierung die Menschheit und wird sie auch weiter begleiten, und in ihrem Verlauf werden sich auch Kultur als Netz von Sinnbildungsprozessen sowie Gesellschaft, Alltag und Identität etc. verändern. In dieser Form gewinnt der Mediatisierungsbegriff seine Relevanz und dadurch wird das begriffliche Konzept Mediatisierung, seine Entwicklung und Anwendung für die Kommunikations- und die Sozialwissenschaften bedeutsam“* (Krotz 2001, S. 38, Hervorh. i. O.). Damit wird deutlich, welcher umfassende Geltungsbereich diesem Konzept zugeschrieben wird, das im vorliegenden Kontext aus erziehungswissenschaftlicher bzw. medienpädagogischer Perspektive für die Mediendidaktik herangezogen wird.

Konkrete Bezüge werden schon länger zur Medienpädagogik hergestellt. So kommt beispielsweise auch Bernd Schorb (2011) hinsichtlich der aktuellen Prozesse in Fortführung kommunikationswissenschaftlicher Ansätze zu dem Schluss,

dass „Mediatisierung und ‚orientierte‘ Medienaneignung [...] die Grundbedingungen [sind], innerhalb der Medienpädagogik als Handlungswissenschaft agiert“ (ebd., S. 82). In diesem Verständnis wird das Internet erst mit der Aneignung bestimmter Angebote durch die Subjekte zu einem Social Web bzw. zu einem Mitmachnetz, wenn sie ein partizipatives Verhalten erfordern und damit die aktuelle Netzkultur als partizipative Medienkultur (mit-)prägen. Weitere Implikationen einer partizipativen Medienkultur schrieb besonders Jenkins et al. (2006) im Zuge seiner Forderung nach einer „Media Education for the 21st Century“ (ebd.) vor dem Hintergrund US-amerikanischer Entwicklungen fest. Konkreter setzen sich Karsten Wolf, Klaus Rummeler und Wibke Duwe (2011) in Anbindung an die zunehmende Bedeutung von Mediatisierung und Medienaneignung für die medienpädagogische Diskussion auseinander – mit dem Stellenwert von Medienbildung und Medienliteralität im Social Web, in dem die Möglichkeiten der Nutzung in Form von Rezeption und Produktion sowie Artikulation und Partizipation von Bedeutung sind. Sie schlagen vor, der Entfaltung von Partizipation mit Blick auf das Agieren in vernetzten (Online-)Medien neben dem Orientierungs- und Verfügungswissen im Zusammenhang mit Medienbildung, Medienkompetenz und Medienliteralität einen gleichbedeutenden Stellenwert zukommen zu lassen (ebd., S. 153 f.).

Um erneut an Krotz anzuknüpfen, bleibt festzuhalten, dass sich Mediatisierungsschübe (Krotz 2012) durch unterschiedliche Prägungen ausdrücken – und so ist der derzeitige durch die Digitalisierung geprägt. Auch die Digitalisierung wurde bereits mehrfach angesprochen, ebenso wurde von „neuen Medien“ gesprochen, die derzeit für digitale Medien stehen oder für digitale Technologien, aber auch für digitale Bildung oder digitales Lernen. Letzteres wird hier als wenig trennscharfe Bezeichnung betrachtet, da ein im Subjekt stattfindender Lern- oder Bildungsprozess nicht im eigentlichen Sinne digital verlaufen kann – wenngleich diese Formulierung umso zutreffender werden könnte, je stärker die Technisierung des Selbst in den nächsten Jahrzehnten zunimmt (Stichwort Cyborgs). Es erscheint daher relevant, den Begriff der Digitalisierung sowie den entsprechenden Begriff der Digitalität zu präzisieren.

3.3.2 Digitalisierung und Digitalität

Felix Stalder (2016) nimmt eine Differenzierung aus kulturwissenschaftlicher Sicht vor, indem er die Veränderung der Strukturbedingungen des Handels durch Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität als drei kulturelle Formen von Digitalität beschreibt. Digitalisierung beschreibt somit knapp gesagt die Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien und die damit einhergehende Entstehung einer neuen Infrastruktur der Wahrnehmung, der Kommunikation und der Koordination. Diese neuen Strukturbedingungen des Handelns in Form der Digitalität lösen nunmehr weitreichende Veränderungen aus (vgl. Stalder 2018,

S. 8). Für den Bildungsbereich und hier am Beispiel der Hochschule formuliert, zeigen sich damit völlig veränderte Rahmenbedingungen, die bisher noch zu wenig in den Blick genommen wurden:

„Die zentrale Herausforderung der Universitäten unter den durch die Digitalität veränderten Bedingungen ist nicht primär, welche Geräte nun angeschafft werden sollen, sondern wie sie ihre eigenen Praktiken unter diesen Bedingungen umgestalten sollen und wollen. [...] Die Herausforderungen der Digitalität liegen also nicht primär auf technischer, sondern auf epistemologischer und organisatorischer Ebene. Nur wenn man darauf Antworten entwickelt, kann man die Infrastruktur so ausbilden, dass sie den veränderten Anforderungen an Lehre, Forschung und gesellschaftlicher Einbettung gerecht wird“ (Stalder 2018, S. 14 f.).

Bezieht man nun diese Differenzierung auf den Bildungsbereich, wird einerseits deutlich, weshalb anstelle von E-Learning (nachdem dieser Begriff bereits vor zehn Jahren für untauglich befunden wurde, vgl. Bachmann/Bertschinger/Miluška 2009 sowie Kap. 2) zunehmend von Prozessen der Digitalisierung oder der Digitalisierung der Lehre gesprochen wird – und wie in den vorliegenden Ausführungen die Ergänzung um Digitalität oder digitale Handlungspraktiken vorgenommen wird. Die Differenzierung zwischen E-Learning und Digitalisierung in der Bildung hat Kerres wie folgt grundlegend vorgenommen, um deutlich zu machen, dass das allgemeine Verständnis von E-Learning einen zu engen Fokus auf die Konstruktion der Lernumgebungen und -architektur sowie die Bildungsmedienerstellung und auch die Durchführung von Onlineveranstaltungen gelegt habe:

„Betrachten wir also ‚Digitalisierung der Bildung‘ als eine Kurzformel für den zugrundeliegenden Transformationsprozess der Bildungsarbeit, der – anders als E-Learning – die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt“ (Kerres 2016, S. 3).¹¹

Entsprechend wird in den vorliegenden Ausführungen mit der Formulierung Digitalisierung von Lehren und Lernen die Perspektive erweitert, um deutlich zu machen, dass Mikro-, Meso- und Makroebene der Hochschullehre einschließlich spezifischer Forschungen und der Hochschulorganisation und -institution sowie auch der Bildungspolitik als Ganzes mitbetrachtet werden. Trotzdem machen

11 Für eine aktuelle zusammenfassende und programmatische Sicht zur Verwendung des Begriffs Digitalisierung und als umfassenden Blick auf die derzeitigen Transformationsprozesse im Bildungsbereich siehe ausführlicher Hafer et al. (2018), zur weiteren Differenzierung für den Kernbereich Studium und Lehre siehe Getto und Kerres (2018) und für die Akteurskonstellation siehe Getto, Hintze und Kerres (2018).

Fragen der Organisations- und Strategieentwicklung und des Kulturwandels das Lehren und Lernen in Form der Gestaltung von Bildungsmedien und medialen Lernumgebungen sowie der benötigten institutionellen Rahmenbedingungen und -prozesse immer noch einen großen Teil des Beschäftigungsgegenstands aus. Folglich wird hier konsequenterweise statt von E-Learning von einer Digitalisierung von Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität gesprochen, da über Technologien und Infrastruktur hinaus auch die sich verändernden Praktiken und kulturellen Rahmungen mitbetrachtet werden. Zusammengenommen bergen Digitalisierung und Digitalität einerseits eine Form der Technisierung von (routinierten) Prozessen und andererseits eine Weiterentwicklung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen und damit einhergehend Handlungsrouinen und Praktiken. Aufgrund dieser Durchdringung aller Alltags- und Hochschulbereiche erscheint es angebracht, von Transformationsprozessen (über die Zeit) zu sprechen, die evolutionäre sowie durchaus völlig neue Praktiken mit sich bringen können (vgl. dazu auch Allert/Richter 2017 sowie kritisch Allert 2018).

Aufgrund der sich wandelnden Praktiken, die sich im konkreten medienbezogenen Handeln ausdrücken und damit ebenso konstituierend für potenziell partizipatives Lernen gelten können, wird in der vorliegenden Publikation auch – trotz aller Orientierung an den Lernenden – davon abgesehen, plakativ ein Primat der Pädagogik vor der Technik oder den Medien zu fordern oder schlicht Bildung oder Pädagogik vor Technik zu postulieren. Eine zeitgemäße Mediendidaktik innerhalb einer zeitgemäßen Erziehungswissenschaft sollte die Entwicklungen der Mediatisierung und Digitalisierung differenzierter betrachten und hier frühzeitig fundierte theoretische und empirische Verbindungen herstellen – zumal die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden nicht nur für die Medienpädagogik ein leitendes Credo darstellt.

Für die nachfolgenden Ausführungen wird eben diese hier angeführte umfassende Bedeutung des Medienwandels deutlich werden: Eine partizipative Mediendidaktik ist evolutionär mit dem Wandel gestaltbar, da sie sich einer konstruktivistischen und immer auch einer kritischen Perspektive eröffnet (vgl. ausführlicher Kap. 7 und 8), die die (medienbezogenen) Bedingungebenen in Bezug auf Gesellschaft, Bildungskontext und -institutionen sowie Akteurinnen und Akteure und Interpersonalität einschließlich sozialer Beziehungen berücksichtigt. Digitalisierung von Lehren und Lernen und damit verbundene Digitalität ist zugleich ein Beispiel für einen stetigen Prozess des Wandels, der Auswirkungen auf alle diese Ebenen hat, insbesondere auch auf die entsprechenden Akteurinnen und Akteure wie die Lehrenden und Lernenden, die (Bildungs-)Organisationen und die Technologien.

Kapitel 4

Hochschulen als Bildungsorganisation und -institution

Nachfolgend wird mit Blick auf den Bildungskontext und im Besonderen auf den Kontext Hochschule – womit hier Universitäten beziehungsweise das organisierte akademische Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität gemeint sind – ein (bewusst) weit gefasster gesellschaftlicher und demokratiebezogener Begründungszusammenhang hinsichtlich deren Aufgaben aufgezogen und grob skizziert.

Dabei wird unter Rückbezug auf die Perspektive von Digitalisierung und Digitalität und in Bezug auf veränderte Handlungspraktiken der Transformationsprozesse der Digitalisierung ein Überblick zu impulsgebenden aktuellen Entwicklungen aufgezeigt. Dieser schließt Trends wie vermeintliche Hypes und den allgegenwärtigen Handlungsdruck mit ein, die mit Blick auf die stetigen technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auch nicht vor dem akademischen Bildungsbereich haltmachen. Denn trotz der erkennbaren Ambivalenz in Bezug auf die Themen digitaler Wandel und Veränderungen, die noch in der breiten Bevölkerung vorherrscht, wird hier folgende Position vertreten: Die (vor allem staatlich finanzierten) Bildungsinstitutionen und damit auch die Hochschulen haben die Rolle und Funktion, die Studierenden dazu aufzufordern und zu befähigen, sich weniger den Befürchtungen und mehr einer proaktiven Gestaltung und kritischen Haltung gegenüber den Bedingungen des stetigen Wandels im Kontext einer Mediatisierung zu stellen. Es sollte eher und mehr agiert als lediglich reagiert werden – letzteres ist in einigen Bereichen jedoch bereits zunehmend der Fall, wenn sich die Prozesse an den Akteurinnen und Akteuren vorbeientwickeln und sich so nachteilige Wirkungen auf ein Vertrauen und die eigene Wirksamkeit im Prozess der digitalen Transformation für das eigene Handlungsfeld einstellen könnten.

Entsprechend ist auch in einem organisatorischen Gefüge zu schauen, wo eine partizipative Mediendidaktik und ein partizipatives Lehren und Lernen unter derartigen medienbezogenen gesellschaftlichen Bedingungen eine Relevanz hat und zum Kulturwandel beiträgt, um innerhalb dieses Metaprozesses zur Handlungsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden beizutragen (vgl. Kap. 5). Damit nimmt dieses 4. Kapitel mit Fokus auf die Organisation grob gesagt eine Brückenfunktion zwischen Personen (Kap. 5) und den Medien und medienbezogenen Metaprozessen (vgl. Kap. 3) ein: Hier wird der Fokus auf die institutionellen Bedingungen der Bildungsorganisation Hochschule als Beispiel für den formalen

Bildungskontext mit Tendenzen zur Öffnung gelegt. Dafür wird einleitend auf die digitale Transformation und ihre Bedeutung für die Hochschulen eingegangen (Kap. 4.1), um anschließend die Aufgaben der Hochschule mit Bezug auf Bildung zu umreißen (Kap. 4.2) und schließlich ausführlicher den Zusammenhang und die Impulse einer digitalen Transformation zur Bildung einschließlich ihrer Herausforderungen und Chancen zu erörtern (Kap. 4.3).

4.1 Zwischen Hype und verändertem Alltag! – Hochschulen im digitalen Wandel

Der Digitalisierung wird ein hohes Transformationspotenzial beigemessen. Dieses führt – quasi ohne ein Innehalten – zu stetigen Prozessen des (Kultur-)Wandels und der Veränderung, da sich die Prozesse mittlerweile überlappen und damit gleichermaßen prägend werden für große gesellschaftstheoretisch geladene Schlagworte wie Flexibilität, Individualisierung, Beschleunigung und Vernetzung. Auf der anderen Seite gibt es die Sorgen um Risiko und Kontrollverlust sowie den Umgang mit einer allgegenwärtigen Unsicherheit, sie speisen sich wiederum aus Metaprozessen wie der Globalisierung, einhergehend mit der Konfrontation mit Vielfalt in jeglicher Hinsicht (vgl. exemplarisch auch das Gutachten 2017 des Aktionsrat Bildung, insbes. Kap. 5 zur Digitalisierung aller Lebensbereiche, vbw 2017). Und über all dem schwebt mit Blick auf die Veränderung des Klimas und der Sorge um die zukünftige Gesellschaft die stetige (Auf-)Forderung nach Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen; sie kann derzeit gut durch die von den Vereinten Nationen benannten Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, den sogenannten SDGs, aufgezeigt werden (vgl. Sustainable Development Goals der United Nations 2015). Doch bei allem Verständnis für ein sorgenvolles Vertrauen auf das Bekannte und Beständige einerseits sowie für eine ebenso anzutreffende technologiebezogene Euphorie andererseits ist dabei nicht zu verkennen, dass sich im Zuge von Veränderungsprozessen immer auch feste Strukturen wieder lockern und luftige Räume entstehen, die Chancen bieten, ein verändertes oder gar neues Handeln zu erproben und hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Passung zu reflektieren.

So zeichnen sich heute gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Digitalisierung von Lehren und Lernen zuvorderst durch umfassende oder tiefgreifende Prozesse von Mediatisierung aus (Krotz 2012; Hepp 2018), die sich derzeit in einem Digitalisierungsschub widerspiegeln und zur Entfaltung damit einhergehender Praktiken der Digitalität beitragen (vgl. Kap. 3). Aus Sicht einer partizipativen Mediendidaktik kommen insbesondere Entwicklungen hinzu, die sich im Anschluss an Jenkins et al. (2006) u. a. in einer partizipativen Medienkultur (Biermann/Fromme/Verständig 2014) äußern (können) und sich in einer partizipativen Lernkultur ausdrücken, die durch einen entspre-

chenden organisatorischen Rahmen unterstützt wird (siehe exemplarisch für das Beispiel der Universität Roskilde Schraube/Chimirri 2015) – insbesondere mit Blick auf eine demokratiefördernde Handlungspraxis unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität.

Vor diesem Hintergrund kommt den Hochschulen nun die Aufgabe zu, sich zeitgemäß und zukunftsorientiert auszurichten – mitunter gar völlig neu zu orientieren und dabei an den eigenen Grundfesten zu rütteln und hier Verschiebungen vorzunehmen.

4.2 Funktionen und Aufgaben der Hochschulen

Als Akteurin oder Akteur im Bildungskontext kann man sich derzeit tatsächlich getrieben fühlen – wenn man es zulässt. Ähnlich wie im Märchen oder der Geschichte von Hase und Igel¹² kommt man augenscheinlich beim besten Willen zu spät: Die Digitalisierung hat in den einzelnen gesellschaftlichen Systemen oder Segmenten eine derartige Geschwindigkeit und Vernetzung aufgenommen, so dass digitale Praktiken zunehmend Teil des alltäglichen Handelns geworden sind und man es als Einzelperson, als einzelne organisationale Einheit oder als ganze Bildungsinstitution kaum noch schaffen kann, mit dem derzeitigen Tempo Schritt zu halten. Man könnte es nicht einmal als flinker Hase schaffen, der sich auf seine tradierte Kernkompetenz verlässt und entlang der routinierten Handlungsmuster lossprintet. Dann würde man von den beiden schlaun Igel ausgetrickst, weil sie ihr Handeln gezielt und strategisch, vor allem aber kooperativ im Rahmen ihrer alltäglichen Möglichkeiten angingen – heute würde man sagen: Weil sie in der Lage wären, lösungsorientiert um die Ecke zu denken – und so als Sieger hervorgehen würden. Nachfolgend soll es exemplarisch um die Hochschule als Bildungsorganisation und Beispiel für einen formalen Bildungskontext gehen, der sich ebenfalls im stetigen Wettrennen befindet.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird eine Differenzierung zwischen Institution und Organisation vorgenommen, die für den vorliegenden Kontext hilfreich erscheint:

„Als Institution nimmt die Hochschule einen gesellschaftlichen Auftrag wahr, der in der Produktion (Forschung) und der Vermittlung von Wissen (Lehre) besteht. Die Hochschulen haben sich dabei an gesetzliche Vorgaben zu halten, verfügen aber darüber hinaus über eine besondere Autonomie, die sich aus der historischen Entwick-

12 vgl. das Märchen hier guttenberg.spiegel.de/buch/die-schonsten-kinder-und-hausmarchen-6248/77 sowie zum Kontext im Überblick inklusive Erläuterungen unter de.wikipedia.org/w/index.php?title=Der_Hase_und_der_Igel&oldid=181786835 (Abfrage: 18.02.2019)

lung und dem Stellenwert der Hochschule in der modernen Gesellschaft ergibt. Die Betrachtung der Hochschule als Organisation fokussiert sich dagegen primär auf die organisationale und dabei häufig auf die betriebswirtschaftliche Perspektive, also auf Aspekte wie Effektivität, Effizienz, Rationalität und Zweck-Mittel-Orientierung“ (Alt-vater 2007, S. 13 f.).

Zugleich wird auch mit großen Überschneidungen beider Begriffe gearbeitet, wie es Barbara Kehm (2012) für den Hochschulkontext macht. Sie kommt zu dem Schluss, dass Hochschulen über eine hohe Deckung zwischen Merkmalen einer Institution und einer Organisation verfügen, sodass sich hier keine scharfe Trennung ziehen lässt. Stellenweise wird Organisation auch unter dem Institutionenbegriff subsumiert (siehe hierzu mit Fokus auf den Wandel der Universität von der Institution zur Organisation differenziert bei Anna Kosmützky 2010). Für den vorliegenden Kontext ist in erster Linie die Universität als soziales Gebilde und Handlungsraum mit ihren Praktiken von Relevanz – insbesondere hinsichtlich ihrer Rolle als Akteurin in Form einer Bildungsorganisation neben den Personen und Technologien. Es wird hier allerdings weiterhin umfassend und integrierend von den Hochschulen als (Bildungs-)Organisationen gesprochen, um neben Universitäten auch andere Hochschulformen einzuschließen (vgl. Kap. 8).

Die derzeitigen Erwartungen an die Lehre der Hochschulen lassen sich mit Bezug zu den „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ des Wissenschaftsrats (WR 2015) plakativ deutlich machen, wenn hier die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung herausgestellt werden: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung (WR 2015, S. 9 sowie ausführlicher S. 40 ff.). Die derzeitigen Erwartungen an die Lehre der Hochschulen lassen sich mit Bezug zu den „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ des Wissenschaftsrats (2015) plakativ deutlich machen, wenn hier die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung herausgestellt werden: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung (WR 2015, S. 9 sowie ausführlicher S. 40 ff.).

Folgt man der historischen Betrachtung Ludwig Hubers (zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit der deutschen Universitätstradition als Erbe Wilhelm von Humboldts siehe auch Tenorth 2018), so zeichnet sich im Anschluss an Humboldt und Schleiermacher, nach denen die Universitäten trotz aller Reformen hauptsächlich für die Wissenschaft zuständig blieben, der Auftrag der neuen deutschen Universität durch eine Bildung durch Wissenschaft aus (Huber 1983, S. 118 ff.), den Huber wie folgt zusammenfasst:

„Zugrunde liegt dabei die idealistische Konzeption von *Wissenschaft als Prozeß* [sic!] offener, nie abgeschlossener Wahrheitsuche; dieses Merkmal teilen nicht nur die Forschung, sondern auch Lehre (Einheit von Forschung und Lehre) und Studium (forschendes Lernen)“ (ebd., S. 118, Hervorh. i. O).

Huber referiert die seinerzeit damit verbundene ideale Idee einer Lernfreiheit der Studierenden, die nicht mit Verschulung einherginge. Er führt weiterhin aus, dass Wissenschaft unabhängig von direktem Nutzen betrieben werden sowie frei von äußerlichen Zwängen sein müsse, um im Medium der Universität konsequent eine Aneignung von Fachwissen, eine Bildung der Persönlichkeit sowie eine Ausformung moralischer Autonomie für praktisches Handeln realisieren zu können. Dabei stelle Kommunikation die Grundlage einer so verstandenen Wissenschaft und Bildung durch Wissenschaft dar (vgl. Huber 1983, S. 118 sowie kritisch zu diesem Selbstverständnis oder Leitbild der Universität WR 2015, S. 9). Bis heute – oder auch gerade wieder heute – wird auf diese Tradition einer Bildung durch Wissenschaft und einem korrespondierenden, forschenden Lernen zurückgegriffen, das zuerst 1970 von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) als Konzept formuliert wurde (vgl. BAK 1970). Im Zuge einer Neuauflage wird forschendes Lernen wie folgt definiert, wobei heute auch pragmatische Anpassungen unter den Bezeichnungen forschungsorientiertes oder forschungsnahes Lernen vorzufinden seien:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11).¹³

Das forschende Lernen stellt hier mit seinem Anspruch an Mitarbeit oder Teilhabe an ausgewählten Phasen des Forschungsprozesses bereits ein korrespondierendes, hochschuldidaktisches Konzept für eine kritisch konstruktivistische Mediendidaktik in Form einer partizipativen Mediendidaktik dar (vgl. ausführlicher Kap. 7 und 8). Besonders, da es hier in Anlehnung an die von Kersten Reich verfolgten Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik inhärent erscheint, stets mit fragender Haltung und offenen Konzepten zu arbeiten, sodass diese Haltung unter Zuhilfenahme der Unterscheidungen innerhalb des forschenden Lernens bei Bedarf ebenfalls weiter ausdifferenziert werden könne. Mit Blick auf die Hochschulen erscheint es allerdings auch wichtig zu betonen, dass der Ansatz eines forschenden Lernens – zumal, wenn der Forschungsbegriff weit ist und

13 vgl. weiter zu den unterschiedlichen Formen forschenden Lernens u. a. Huber (2014) sowie Reinmann (2016) und praxisbezogen exemplarisch Nexus HRK (2015); vgl. erweitert auf ein forschendes Lehren im eigenen Fach im Sinne eines Scholarship of Teaching and Learning auch Huber et al. (2014)

gleichermaßen Entwicklungsforschung miteinbezieht – heute über die Universitäten hinaus über alle Hochschulformen hinweg praktikabel erscheint. Ebenso erstreckt sich eine derartig offene Grundhaltung gegenüber Neuem und deren systematischer Entdeckung auch als Konzept über andere Bildungskontexte (vgl. dazu das Beispiel des Hauses der kleinen Forscher (2018) für den Primarbereich).

Blickt man allerdings auf die Kernanforderungen an Lehre und Studium im Hochschulkontext, so machen hier die Empfehlungen des Wissenschaftsrats in einem der jüngsten Positionspapiere exemplarisch klar, wo derzeit die kennzahlenorientierten Prioritäten liegen: „Studienkapazitäten weiterhin nachfragegerecht aufrechtzuerhalten und zugleich die Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung verstärkt voranzutreiben“ (WR 2018, S. 59). An dieser Stelle ließe sich unter dem Aspekt der Qualität an Debatten zur Digitalisierung von Lehren und Lernen sowie an zeitgemäße (medien-)didaktische Ansätze anknüpfen. Denn partizipative Formen des Lernens und Lehrens unter den Bedingungen der Digitalisierung können gleichermaßen kritisch wie konstruktiv zu allen drei akademischen Bildungsdimensionen beitragen, da eine partizipative Mediendidaktik den gesellschaftlichen Kontext explizit einbezieht. Zudem stellt sie den kritisch reflektierten Nutzen des Wissenserwerbs für die Person und für die gesellschaftlichen Belange in den Vordergrund – und nicht die Zweckfreiheit (vgl. Kap. 7 und 8).

4.3 Von Bildung 4.0 zur digitalen Transformation

Noch immer lässt sich ein anhaltender Hype um die Versionierung 4.0 ausmachen, der als eine Folge der seinerzeit begonnenen Versionierung des Social Web als Web 2.0 von Tim O'Reilly (2005) (vgl. Kap. 3.1) gelten kann. Mit Blick auf den Auftrag von akademischem Lehren und Lernen lässt sich die nächste akademische Bildung und neue Arbeitswelt mit Überspitzung wunderbar illustrieren, wenn bereits über Humboldt 4.0¹⁴ spekuliert wird – oder darüber, wie Humboldt heute lehren¹⁵ würde. Ganz im Sinne der Leitidee einer Industrie 4.0, die durch die Digitalisierung von Produktionsprozessen u. a. hinsichtlich Automatisierung und Vernetzung charakterisiert werden kann. So folgten entsprechende Titel von Lernen 4.0 (Zierer 2017) oder E-Learning 4.0, wie Ullrich Dittler (2017) die vierte Welle des mobilen und ubiquitären, netzbasierten E-Learnings umschreibt – bis

14 vgl. Gunter Dueck in seiner Keynote Speech beim BarCamp Arbeiten 4.0 vom 4.06.2015 unter www.bertelsmann-stiftung.de/en/media-center/media/mid/keynote-speech-gunter-dueck/ (Abfrage: 18.02.2019)

15 vgl. Tage der Bildung der ProcessNET-Fachgemeinschaft Bildung und Innovation zum Thema „Industrie 4.0 - Bildung 4.0: Wie würde Humboldt heute lehren?“ idw-online.de/en/event58577 (Abfrage: 18.02.2019)

zur Lehre 4.0 und Forschung 4.0 sowie Verwaltung 4.0 und Hochschule 4.0 (Scheer 2017). Dahinter steckt korrespondierend die Idee zeitgemäßer (Wissens-) Arbeit 4.0 oder eine New Work¹⁶, wie die sich derzeit entwickelnden Arbeitskulturen unter den Bedingungen der Digitalisierung und der damit einhergehenden Digitalität umschrieben werden. Mit ihnen erhofft man sich, einer Arbeitswelt angemessen begegnen zu können, die heute zunehmend VUCA¹⁷ ist.

Die benannten Versionierungen sind nur teilweise hilfreich, können aber zugleich als eine mögliche Umgangsform mit dem permanenten Prozess der digitalen Transformation interpretiert werden, um Wegmarkierungen zu setzen.

4.3.1 Digitale Transformation als Herausforderung und Chance

Digitale Transformation oder der digitale Wandel „bezeichnet erhebliche Veränderungen des Alltagslebens, der Wirtschaft und der Gesellschaft durch die Verwendung digitaler Technologien und Techniken sowie deren Auswirkungen“ (Pousttchi 2017, o. S.).

Mit Bezug auf den Kontext der Hochschulbildung oder der Higher Education lässt sich aus internationaler Perspektive feststellen:

„The term ‚digital transformation‘ (Dx) encapsulates the seismic cultural, workforce, and technological shift under way as the diverse digital landscape influences – and changes – almost everything we do. This transformation is having a profound impact across all kinds of enterprises, including higher education.

Dx requires college and university leaders to understand the extent of this transformation and initiate change – closely linked to an institution’s business model – to cultivate new practices that reflect today’s technology-enabled and technology-driven world. The rise of Dx greatly accelerates the evolution of IT – from technology provider to service provider to trusted advisor – and creates abundant opportunities for IT to fulfill its potential as a strategic campus partner in advancing the institution’s mission and goals. [...] In its cultural dimension, Dx requires that members of the institutional community collaborate across silos with a shared commitment to change management and the development of the agility and flexibility needed to meet quickly changing demands. Dx requires dramatic shifts in IT workplace skills at all levels and

16 vgl. dazu www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-new-work/ oder newworkblog.de/new-work/ sowie www.computerwoche.de/a/was-new-work-bedeutet-in-7-punkten-erklart,3332073 (Abfrage: 18.02.2019)

17 „VUCA ist ein Akronym für die englischen Begriffe volatility deutsch ‚Volatilität‘, ‚Unbeständigkeit‘, uncertainty deutsch ‚Unsicherheit‘, complexity deutsch ‚Komplexität‘ und ambiguity deutsch ‚Mehrdeutigkeit‘“, vgl. de.wikipedia.org/w/index.php?title=VUCA&oldid=182883344 (Abfrage: 18.02.2019).

professional development that enables the IT workforce to keep pace with the rapid tempo of change“ (EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) 2018, S. 1).

Wenngleich sich die vorausgegangene Kurzbeschreibung auf den angelsächsischen Higher Education-Kontext bezieht und hier Geschäftsmodelle eine noch größere Rolle spielen als im deutschsprachigen Raum, werden die Grundprinzipien dennoch deutlich. Mit Blick auf die Akteurinnen und Akteure könnte man auch pauschal sagen, dass es darum geht, die Prozesse der Digitalisierung einschließlich ihrer impliziten Regeln, Programmierungen und Steuerungen für alle gesellschaftlichen Bereiche möglichst durchschauen, kritisch reflektieren und für den eigenen Nutzen einschätzen zu können. So erscheinen die praktischen Implikationen für den Hochschulbildungskontext übergreifend anschlussfähig, wenn die Potenziale der digitalen Transformation knapp beschrieben werden:

„Dx has the potential to facilitate creative new pedagogic strategies and reach a larger, more diverse circle of learners, including many seeking new kinds of skills and credentials. Dx also opens doors to improved research methodologies that make possible research previously thought to be unachievable, including those that can benefit best from access to big data. New fields of research and entirely new disciplines will emerge“ (ELI 2018, S. 2).

Heidrun Allert sieht diese Pauschalisierung von Transformationsprozessen auf Basis der jeweils neuesten Technologie aus Perspektive von Bildung allerdings kritisch, wenn sie feststellt:

„Im Zusammenhang mit Digitalisierung wird regelmäßig von Transformationsprozessen gesprochen. Durch Digitalisierung findet jedoch nicht automatisch Transformation statt, auch wird nicht gänzlich Neues praktiziert, nur weil die genutzten Technologien digital sind. Unter Transformation werden undifferenziert zwei verschiedene Prozesse zusammengefasst: Einerseits das Anwenden und Ausreizen bereits bestehender Regeln und damit die Ausweitung bekannter Logiken, andererseits das Erzeugen neuer Regeln und Formen durch gemeinsames Handeln in unbestimmten Situationen. Neue Formen stellen Gegebenes und Bekanntes kritisch in Frage. Konstitutiv und performativ im Sinne von realitätsgenerierend sind beide grundlegenden Formen und Prozesse – sie sind jedoch nicht beide transformativ im Sinne des Wechsels der Form“ (Allert 2018, S. 17).

So weist sie beispielhaft auf eine Praktik hin, die neu, aber nicht transformativ sei, sondern die bekannten Regeln auf das Verständnis von Daten als exklusive Ressourcen von Unternehmen oder Konzernen ausweitet, die ihnen allein zur Verfügung stünden. Der Informationsgehalt der Daten bliebe derselbe, wenn sie

mit den Nutzenden geteilt würden, doch werden Daten heute als Eigentum, Ware und Wert behandelt und akzeptiert:

„Das Konzept von Daten als Ressource liegt nicht in den Daten selbst, sondern in den Praktiken“ (ebd.).

Entsprechendes lässt sich von der Grundannahme her auf den Bildungskontext übertragen. Immer dann, wenn neue Technologien und damit einhergehende Prozesse auftauchen, wäre zu prüfen, wie man ihre Ausrichtung und Wirkung idealerweise durch eine Veränderung von (kollektiven) Praktiken mitbestimmen könnte, indem eine veränderte Praxis unter Einbezug dieser neuen Technologien als Erfahrungsraum angeboten und erprobt würde – und man nicht immer lediglich die jeweils aktuellen Technologien in bestehende Lehrkonzepte addiert. Ein solches Vorgehen kann auch dazu beitragen, sich nicht immer wieder von den „neuen Medien“ enttäuschen zu lassen, wenn sie aus Perspektive des Bildungskontexts und vor allem aus Perspektive der Lehrenden wiederholt ein verheißungsvolles Versprechen auf die Zukunft darstellen, dem nachgejagt wird, wie es Schulmeister provozierend in den Raum stellt. Er mahnt, nicht die eigenen didaktischen Ideen der jeweils neuesten, mitunter noch nicht ausgereiften Technologie unterzuordnen (Schulmeister 2009b), und er warnt auch davor, dass – wenn die Nutzenden und ihre diesbezüglichen Praktiken derart aufgeladen werden – erneut in bewährten Handlungsmustern agiert oder unter bestehenden Praktiken subsumiert wird, anstatt die Grenzen zu verschieben, andere Wege zu gehen und Neues zu erproben, sodass die jeweils zur Verfügung stehenden Technologien und Bildungsmedien im gestalterischen Sinne eine Herausforderung darstellen.

Sesink kam bereits vor mehr als zehn Jahren mit Blick auf die immer neuen Medien und die damit einhergehenden vermeintlichen Anfänge für die jeweiligen lernenden (Bildungs-)Organisationen und im Rückblick auf die hinter ihm liegenden 30 Jahre seines Wirkens im Kontext von Computertechnologie und Bildung zu dem Schluss, dass ein „Under Construction“ die neue Grundverfassung von Bildungsorganisationen sein werde. Diese müssten sich entsprechend darauf einstellen, zu permanenten Baustellen zu werden bzw. permanent im Umbau „on the fly“ zu sein (vgl. Sesink 2006a, S. 191). Entsprechend kann heute noch sein Schlusssatz gelten:

„Daher wird weniger die Akkumulation eines wachsenden Erfahrungsschatzes als vielmehr die Bereitschaft zum offenen Experiment tragend werden. Dass in Zukunft permanentes Lernen gefordert sein wird, lässt sich nicht nur auf Personen beziehen, sondern muss auch auf Institutionen Anwendungen finden“ (ebd., S. 192).

Heute können jene Vorgehensweisen als eine lösungsorientierte Antwort auf dieses permanente Lernen im Kontakt mit den jeweiligen Stakeholdern wie Lehrenden und Lernenden gelten, die sich am agilen Manifest und an agilen Entwicklungsprinzipien orientieren und neben anderen die nachfolgenden Entwicklungsimpulse aufzeigen.

4.3.2 Entwicklungsimpulse für die Hochschulen im digitalen Wandel

In Bezug auf die Hochschulen lässt sich bereits vorwegschicken, dass ihr Verhältnis zum Metaprozess der Mediatisierung in derzeitiger Form der Digitalisierung über alle Bereiche hinweg und insbesondere im Kontext des Lehrens und Lernens häufig ambivalent bleibt. Das mag an der Institution Hochschule selbst und in besonderem Maße für Universitäten gelten, aber auch an ihrer starken, verhafteten Tradition in der Beständigkeit liegen – wenngleich dies nicht für den Forschungsbereich gilt, der sich, um erfolgreich zu sein, durch Fortschritt aus Neugierde, Erkenntnisinteresse und Experimentierfreude sowie Innovationsbereitschaft auszeichnet, ja, auszeichnen muss. Entsprechend lässt sich für den Bereich der Digitalisierung von Lehren und Lernen einschließlich der didaktischen Implikationen zunehmend schwerer begründen, weshalb man die derzeitigen Innovationen hier – in der Breite betrachtet – (noch) eher zu scheuen scheint. Vielmehr wiederholt sich hier die Geschichte bezüglich der Kritik und mangelnden Akzeptanz gegenüber der jeweils neuesten Technologie zuverlässig.¹⁸

Veränderungen innerhalb einer Hochschule beziehungsweise im Bereich des fachspezifisch tradierten Lehrens und Lernens, das die jeweilige Fachkultur maßgeblich mitprägt, sind voraussetzungsvoll. Dies betrifft insbesondere die Digitalisierung von Lehren und Lernen – also Prozesse, die wiederum nicht ohne Zusammenspiel mit den übrigen Digitalisierungsaktivitäten in einer Bildungsorganisation in den Bereichen Forschung, Infrastruktur sowie Verwaltung und (Wissenschafts-)Kommunikation gelingen können, um hier eine angemessene Akzeptanz zu erwirken. Die Entwicklungen verlaufen hierbei nicht nur zwischen den Hochschulen, sondern auch innerhalb einer Bildungsorganisation in unter-

18 vgl. für eine auf die letzten 600 Jahre bezogenen Perspektive, angefangen bei den Druckerpressen Gutenbergs über den Kaffee bis hin zur Künstlichen Intelligenz auf die Abwehr und Akzeptanz gegenüber den jeweils technologischen Innovationen, Juma (2016); ebenso beschäftigen sich die diverse Kolumnistinnen und Kolumnisten der unterschiedlichen Zeitungen in den Massenmedien mit Fragen der Digitalisierung, Veränderung, Angst und den Chancen, so bspw. im Handelsblatt www.handelsblatt.com/meinung/kolumnen/expertenrat/onaran/expertenrat-tijen-onaran-in-deutschland-bestimmt-angst-die-debatte-ueberfortschritt/23727710.html sowie regelmäßig im Spiegel-Online bei www.spiegel.de/thema/spon_lobo/ oder www.spiegel.de/thema/spon_der_rationalist/ (Abfrage: 18.02.2019)

schiedlichen Tempi ab (vgl. exemplarisch Mayrberger 2017a) – oder man könnte formulieren: In der Breite müsste fortwährend und unermüdlich eine notwendige Basis geschaffen werden, während gleichzeitig ebenso Aktivitäten an der Spitze unerlässlich sind, um das Gestaltungspotenzial der jeweils neuesten Entwicklungen mit auszuschöpfen. Entsprechend dieser Leitidee ließe sich möglichst zeitnah und entsprechend der Möglichkeiten ein adäquater zeitgemäßer Entwicklungsstand mit Breitenwirkung und ohne Vernachlässigung der Spitzenentwicklung erreichen. Im Zuge dieser Aktivitäten sind die viel zitierten Leuchtturmprojekte nicht nur nicht hinreichend, sie können sogar Erfolge in der Breite verzögern und mitunter auch verhindern. Denn, wenn man den Leuchtturm im wahrsten maritimen Sinne betrachtet, so steht er immer alleine auf weiter Flur oder See. Zudem handelt es sich nicht nur um ein durch ein Leuchtf Feuer hervorgerufenes Lichtsignal, das bei der Positionsbestimmung helfen oder den weiteren Weg weisen soll, sondern vielmehr auch um ein Signal, das davor warnt, weiter aufeinander zu zufahren. Wie so häufig, kommt es auf die Perspektive und auf den Kontext an, in dem die Breite, die Spitze oder die Leuchtturmprojekte ihre Bedeutung für die übergreifenden Entwicklungsprozesse erlangen.¹⁹

Betrachtet man den langjährigen Auftrag von Hochschulen, mit dem sie über die Jahrzehnte in der Vorstellung eins gewesen zu sein scheinen, wie Lehre und Forschung zu passieren habe – und auch in Bezug auf deren Verhältnis zueinander, so scheinen Hochschulen von den derzeitigen Entwicklungen (heraus-)gefordert zu sein. Und gerade deshalb sind Hochschulen heute aufgefordert, sich zu den Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung allgemein und im Sinne der hier vorliegenden Ausführungen zur Digitalisierung von Lehren und Lernen zu verhalten und diese Positionen zu artikulieren – ganz gleich, wie diese sind. Denn im Kern sind sie auch als Bildungsorganisation stetig herausgefordert, sich zu entwickeln und Raum für Neues zu geben und gar Innovationen hervorzu bringen (vgl. grundsätzlich den Essay zur derzeitigen Rolle von Innovationen im Sinne eines Kulturwandels von Wolf Lotter (2018) – wenngleich sich auch bei derart etablierten Institutionen wie den Hochschulen und allen voran den Universitäten abzeichnet, dass diese (noch) überfordert sind, Lernen und Lehren gänzlich in zukünftigen Alternativen zu denken – oder anders formuliert: Die Prioritäten werden eher noch an anderen Stellen gesetzt als in der Lehre unter den Bedingungen der Digitalisierung.

19 vgl. für exemplarische Projekte u. a. das Hochschulforum Digitalisierung unter hochschulforumdigitalisierung.de/ sowie die projektbezogenen Publikationen der Sonderbände zum Fachmagazin Synergie unter www.synergie.uni-hamburg.de/publikationen/sonderbaende.html und auch die Sammlung im Zuge des Projekts Digital Learning Map 2020 unter www.e-teaching.org/community/digital-learning-map (Abfrage: 18.02.2019)

Nachfolgend werden ausgewählte Entwicklungsimpulse exemplarisch umrissen, die sich derzeit in der fachlichen Diskussion finden lassen. Je nach Perspektive kann man in diesen Entwicklungsimpulsen gleichermaßen Herausforderungen und auch Chancen für die Lehrentwicklung sehen. In den vorliegenden Ausführungen werden alle Perspektiven benannt, wenngleich hier primär die Perspektive der Chancen für die Digitalisierung von Lehren und Lernen und damit einhergehend für einen umfassenden Digitalisierungsprozess an den Hochschulen eingenommen wird. Doch damit werden die kritischen Perspektiven keineswegs ausgeblendet; vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich ein zeitgemäßer Gestaltungsanspruch weniger auf Einwänden als auf die sich eröffnenden Möglichkeiten unter gleichermaßen kritischem Einbezug ethischer, politischer, gesellschaftlicher, soziale, juristischer, kultureller und auch technischer Bedingungen aufbauen und realisieren lässt.²⁰

Die Entwicklungsimpulse von Hochschulen unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität nehmen im vorliegenden Kontext ihren Ansatzpunkt beim umfassenden, gleichermaßen die Forschung, die Administration und die Lehre betreffenden aktuellen Thema der *Openness*. Entsprechend der vorliegenden Ausführungen zu einer partizipativen Mediendidaktik folgt dem die kontextualisierende Perspektive auf die Rolle von *Beziehungen* und *Didaktik*, bevor über zeitgemäße *Inhalte* und *Technologien* schließlich zur *Organisation* übergeleitet wird. Im Überblick lassen sich die Entwicklungsimpulse wie folgt darstellen (Abb. 4).²¹

20 vgl. für weitere Ausführungen zu den hier kursorisch angesprochenen Punkten wie auch für drüber hinausgehenden Impulsen die Publikationen des Open Access-Fachmagazins Synergie für die Digitalisierung in der Lehre, siehe Mayrberger (2016–) sowie im Blog des Hochschulforums Digitalisierung hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog (Abfrage: 18.02.2019)

21 Die angeführten Entwicklungsimpulse orientieren sich an einem Vortrag, gehalten im Rahmen der Konferenz „Hochschulperspektiven: Die Zukunft im Blick? – Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung“ in Berlin im März 2018 und ist hier dokumentiert: www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2018/03/tagung_hochschulen_in_zeiten_der_digitalisierung.shtml (Abfrage: 18.02.2019).

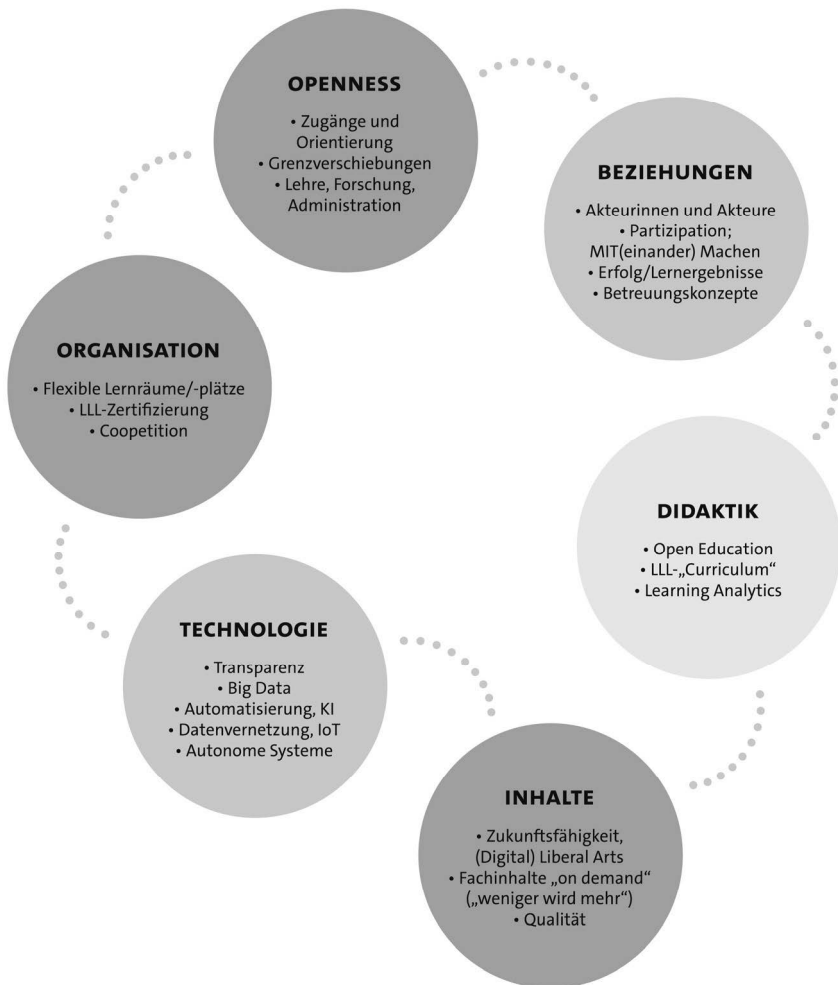


Abb. 4: Entwicklungsimpulse im Kontext der Digitalisierung (von Lehren und Lernen) in den Hochschulen

Nachfolgend können die Perspektiven auf die derzeitigen Entwicklungen lediglich cursorisch aufgezeigt werden – zum einen, weil es hier um den Gesamteindruck der derzeitigen digitalisierungsbezogenen Entwicklungen und der damit einhergehenden Veränderungen geht. Zum anderen, weil diese Entwicklungen bereits im nächsten Jahr wieder weniger relevant sein könnten oder auch Trendstudien bereits alltäglich Wahrgenommenes wieder relevanter einordnen oder gänzlich neue Entwicklungen für eine Disruption ausmachen könnten (siehe dazu beispielsweise den jährlich erscheinenden Horizon-Report von Adams Becker

et al. (2018) sowie die aktuelle Untersuchung von Wild/Hochberg (2018) und zur AHEAD-Studie Orr (2018).

Openness: Aus der Perspektive eines akademischen Kulturwandels kann das Thema Openness im Sinne eines umfassenden Digital und Open Scholarship (vgl. vor allem Weller 2011, 2014 sowie exemplarisch für den lokalen Kontext einordnend Mayrberger/Thiemann 2018) mit Bezügen zu Open Science und Open Education einschließlich Open Access gelten, womit zugleich Forschung, Lehre, Administration und Infrastruktur angesprochen sind. Openness eröffnet hierbei im Sinne von Open Education unter Verwendung von Open Educational Resources (OER) sowie im Kontext von Open Educational Practices (OEP) (vgl. ausführlicher Kap. 7.4) Zugänge zu Bildungschancen und organisierten Lehr- und Lernangeboten sowie zu non-formalen bis hin zu informellen Lernmöglichkeiten. Openness trägt dazu bei, dass durch die Forcierung von Werten und Haltungen wie Offenheit, Transparenz, Teilen und Vertrauen im Sinne von Fairness Grenzverschiebungen stattfinden oder Grenzen gänzlich aufgehoben werden – zu den Bildungsinstitutionen und auch zwischen den Bildungsinstitutionen sowie innerhalb der Fachgemeinschaften und innerhalb der Organisation selbst. Vor allem aber trägt Openness im technischen Sinne zu einer transparenten Zugänglichkeit, Verfügbarkeit, Weiterentwicklung und -verbreitung von Daten bei.

Beziehungen: Es wird von der zentralen Annahme ausgegangen, dass Beziehungen, die auf Kommunikation, Interaktion und Handeln fußen, auch unter den Bedingungen der Digitalisierung als das konstituierende Element beim Lehren und Lernen Bestand haben werden. Hierbei entwickelt sich mithilfe des technologischen Fortschritts eine zeitgemäße Interaktion der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Es können veränderte Praktiken von Digitalität für eben diesen Handlungsrahmen entstehen, ohne dass die Frage im Raum steht, inwiefern eine gute Beziehung oder eine erfolgreiche Kommunikation vom Face-to-Face-Kontakt abhängt. Unbestritten ist Kommunikation der Kitt – und damit geht im Zuge einer partizipativen Mediendidaktik auch die Frage der Partizipation einher (vgl. ausführlicher Kap. 6 und 7) und des Miteinanders sowie des Mitmachenkönnens in zeitgemäßen, weniger, mehr oder völlig netzbasierten Lehr- und Lernprozessen. Dieses erfordert entsprechend ebenso offene Betreuungskonzepte, damit die Lernenden ihren Lernweg allein oder gemeinsam gehen können. Denn bei aller Offenheit zählt doch für alle Beteiligten, inwiefern der durchlaufende Lernprozess als erfolgreich betrachtet oder nachgewiesen werden konnte.

Didaktik: Entwicklungsimpulse innerhalb der Didaktik lassen sich mit Blick auf eine höhere Individualisierung und Adaption einerseits sowie höhere Partizipationsmöglichkeiten und problemorientierte Herangehensweisen andererseits in eben diesen traditionellen Linien einordnen: Parallel werden sowohl stark lehrendenorientierte oder – besser gesagt – lernsystemorientierte Ansätze weiterentwickelt, die sich mittels Learning Analytics optimieren lassen, als auch eher

offene Lernumgebungen, wie sie im Zuge der Open Education und hier mit einer kritisch-konstruktivistischer Mediendidaktik in Form einer partizipativen Mediendidaktik untermauert werden (vgl. Kap. 7 und 8). Vor allem im Zuge des lebenslangen Lernens erscheint es mit Blick auf offene Inhalte und sich verändernde curriculare Angebote relevant, didaktische Überlegungen hinsichtlich grundlegender organisierter Lehr- und Lernangebote nur in späteren Lebensphasen vorzunehmen, die über eine Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wie sie heute bekannt ist, hinausgehen. Aus mediendidaktischer Sicht kann hier grundsätzlich an die Diskussion um Personal Learning Environments (PLE) einschließlich der kritisch geführten E-Portfolio-Diskussion angeknüpft werden (vgl. u. a. Meyer et al. 2011).

Inhalte: An diesen Rahmen anknüpfend kommt den Fragen nach der Qualität von OER in der Lehre unter den Bedingungen einer zunehmenden Offenheit auch eine neue Rolle zu (vgl. für erste Vorschläge u. a. Mayrberger/Zawacki-Richter/Müskens 2018; Zawacki-Richter/Mayrberger 2017). Hier geht es vor allem auch um die Institutionalisierung transparenter Qualitätssicherungsprozesse offener und freier Bildungsmaterialien im Kontext passender technologischer, sozialer, rechtlicher und kultureller (Infra-)Strukturen, um aus der Menge der Angebote auswählen zu können oder besser passende Angebote vorgeschlagen zu bekommen. Denn die Inhalte selbst werden zunehmend – wie bereits über das Netz üblich – als OER deklariert zugänglich sein. Die Folge wird eine Fülle an Informationen sein, mit denen fachlich und zunehmend auch politisch oder ideologiekritisch umzugehen sein wird (vgl. mit besonderem Fokus auf zuletzt genannten Punkt der Ideologiekritik auch das umfassende Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien im vorwiegend schulischen Kontext bei Fey/Matthes 2017). In diesem Sinne gewinnt der Ansatz am Exemplarischen wiederum an Attraktivität, womit wenige Inhalte zu mehr und breiterer Auseinandersetzung beitragen können – ähnlich wie es bereits Wolfgang Klafki als zeitgemäße Analyse von Lerninhalten angeregt hat (vgl. Kap. 7). Ebenso stellen sich Fragen nach curricularen oder offenen Studienstrukturen, die hinreichend Wahlfreiheiten lassen und Inhalte situations- und bedarfsgerecht auf Anfrage (on demand) und in Form von Micromastern oder Microdegrees vorhalten – wie es bereits im Bereich der Weiterbildung üblich ist. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Inhalte in Bezug auf eine zukünftige Handlungsfähigkeit oder die Zukunftsfähigkeit tragfähig sind und inwiefern ein Open BA bzw. MA oder ein teiloffener Studiengang in der Wahl der Inhalte rasonieren könnte. In diesem Zusammenhang und mit konkretem Fokus auf die digitale Transformation erscheint es zunehmend sinnvoller, dem Aspekt der Allgemeinbildung in Form von Liberal Arts (vgl. zur Tagungsdokumentation NEXD17 Mayrberger 2018b) oder konkreter, den Digital Liberal Arts (vgl. für einen Vorschlag Mayrberger/Schirmer 2018) deutlich mehr Gewicht beizumessen. Dieses schließt dann aus der hier eingenommenen Perspektive die Gestaltung von Lehr-

und Lernprozessen mit ein, die es ermöglichen, sich im Sinne eben dieser zukünftigen Handlungsfähigkeit auch im Kontext von Demokratieerfahrungen zu üben.

Technologien: Transparenz kann in diesem Gefüge als Chance, aber auch als Herausforderung der besonderen Art betrachtet werden, wenn nicht zugleich auch hinreichend die Sicherheit der eigenen Daten und in Deutschland zudem das Recht auf informationelle Selbstbestimmung berücksichtigt werden. So zeigt das Beispiel des lebenslangen Lernens, dass Technologien zunehmend in der Lage sind, das persönliche Portfolio über die Lebensphasen hinweg auch technisch zugänglich zu machen und dafür – wie es derzeit erprobt wird – Blockchain-Technologien zur dezentralen Verwaltung von Zertifizierungen genutzt werden können (vgl. dazu das Verbundprojekt INTEGRAL und Kiron Open Higher Education 2018 sowie allgemeiner Hochschulforum Digitalisierung (HFD) 2018). Hierbei stellt sich zunehmend die Frage, welchen Platz adaptive Systeme, Roboter sowie allgemein Elemente künstlicher Intelligenz im Rahmen einer zeitgemäßen Didaktik (nicht nur) im akademischen Bildungskontext als Akteur haben werden. Als Erweiterung von Learning Analytics kommt dem Educational Data Mining²² in einigen Bereichen eine zunehmende Rolle zu – womit Big Data bereits grundsätzlich den Einzug in den Kontext von Studium und Lehre vollzogen hat und es nunmehr um Fragen der Form der möglichen und erlaubten sowie der sinnvollen Verwendung für unterschiedlichsten Kontext und verschiedene Stakeholder geht.

Organisation: Mit Blick auf die aufgezeigten Entwicklungsimpulse heißt das für eine zeitgemäße Bildungsorganisation, dass langfristig ebenso flexible physische wie virtuelle Lernorte oder Lernräume geschaffen werden müssen, um den Anforderungen der Studierenden gerecht zu werden, die über verschiedene Lebensphasen hinweg mit unterschiedlichen Bedürfnissen aufschlagen (vgl. für ein entsprechendes Explorationsprojekt exemplarisch Brand/Bachmann 2014 zur Nutzung des Raums Hochschule von Studierenden, das allerdings die zeitlos erscheinende Metapher hervorbrachte, Studierende als „Lernwanderer“ zwischen den Räumen zu sehen – und fordert, damit anzufangen, die Räume entsprechend bedarfsgerecht umzugestalten). Eine solche Perspektive auf Orte und Zeiten von Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung braucht entsprechende Überlegungen, wie eine Zertifizierung über die Lebensspanne aussehen kann und wie ein zeitgemäßes Verständnis in Bezug auf die Anwesenheit der Lernenden und Lehrenden – was mindestens bei partizipativen Lernprozessen von Vorteil wäre – gemeinsam hergestellt und gelebt werden kann. Darüber hinaus werden die Lernenden, wie bereits mit der Bologna-Reform intendiert, weiterhin zwischen

22 vgl. educationaldatamining.org/ sowie en.wikipedia.org/w/index.php?title=Educational_data_mining&oldid=870268408 (Abfrage: 18.02.2019)

den unterschiedlichen Bildungsanbietern für akademisches Lehren und Lernen wandern. Daher erscheint es sinnvoll, sich bei aller Konkurrenz im Rahmen einer Kooperation mit anderen Hochschulen zusammenzuschließen – auch mit Blick auf die internationale Konkurrenz, die bereits stärker in den digitalen Bildungsmarkt drängt und vertreten ist.

Insgesamt sollen die hier kursorisch aufgezeigten Entwicklungsimpulse deutlich machen, dass die Bildungsorganisation selbst einer stetigen Adaption ausgesetzt sein wird und entsprechende Hochschulentwicklungsprozesse durchlaufen werden müssen (vgl. dazu beispielsweise mit explizit pädagogischem Fokus Brahm/Jenert/Euler 2016). Gerade daher ist es sinnvoll zu überlegen, inwiefern bewährte Strukturen vorerst weitergeführt werden können, während zeitgleich neue Impulse aufgenommen und parallel unter demselben Dach entwickelt, erprobt und institutionalisiert werden könnten – insbesondere die Bereiche Lehrentwicklung und Studiengangsentwicklung bzw. -reform verfügen hier seit der Bologna-Reform über ein breites Erfahrungsrepertoire. In diesem Zusammenhang scheint die Adaption agiler Projektmethoden auf den Hochschulkontext tragfähig und umsetzbar (vgl. für exemplarische Erfahrungen Mayrberger/Slobodeaniuk 2017; Mayrberger 2017b, 2018c). Hinsichtlich einer zeitgemäßen Führung werden entsprechende Ansätze eines Digital Leadership diskutiert und im Kontext des Aufkommens von Chief Digital Officers (CDO) oder Chief Digital Learning Officers (CDLO) zu relevanten Rahmenwerken (vgl. Ehlers 2018).

Der Aspekt eines spezifischen medien- oder digitalisierungsbezogenen Leadership-Gedankens kann im weitesten Sinne auch insgesamt auf die Akteurinnen und Akteure übertragen werden. Dabei bleibt zu fragen, wie diese unter den absehbaren Entwicklungsimpulsen, die hier allein für den Bereich der Digitalisierung von Lehren und Lernen aufgezeigt wurden, handlungsfähig bleiben sollen. Entsprechend wird der Fokus im nachfolgenden Kapitel auf die Lehrenden und Lernenden oder – allgemeiner gesagt – auf die Personen als Akteurinnen und Akteure gelegt.

Kapitel 5

Medienbezogene Handlungsfähigkeit von Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext

In diesem Kapitel²³ werden die Personen als Akteurinnen und Akteure und allen voran die Lehrenden und Lernenden im Kontext ihrer medienbezogenen Handlungsfähigkeit betrachtet. Zudem wird geprüft, welchen Stellenwert diese Handlungsfähigkeit für eine partizipative Mediendidaktik hat.

Unter der Akteurin beziehungsweise dem Akteur wird hier im handlungstheoretischen Sinne eine sozial handelnde Person verstanden, die in ihren Rollen und Funktionen und damit verbundenen Beziehungen innerhalb eines Geschehens agiert und für Geschehnisse sorgt und verantwortlich ist (vgl. u. a. Kron/Winter 2009).

Leitend für diese Kapitel ist einerseits die Problematisierung der noch vielfach bemühten Annahme um die sogenannten Digital Natives (Kap. 5.1). Entsprechend werden im Anschluss einerseits grundsätzliche medienpädagogische Überlegungen hinsichtlich einer akademischen Mediensozialisation bearbeitet (Kap. 5.2). Andererseits wird mit Blick auf eine digitale Souveränität die Förderung einer akademischen Medienkompetenz und Medienbildung der Lernenden und konkreter Studierenden vor dem Hintergrund national und international ventilierten Kompetenzmodelle betrachtet (Kap. 5.3). Solche Kompetenzmodelle können aber gleichermaßen für Lehrende und Lernende gelten, wie es medienpädagogische und auf die Professionalisierung und Professionalität der Lehrenden ausgerichtete Ansätze zeigen (Kap. 5.4). Abschließend wird am Beispiel von Digital-Liberal-Art-Angeboten erläutert (Kap. 5.5), inwiefern ein solches Lernangebot zur Handlungsfähigkeit von Lehrenden und Lernenden im Rahmen der digitalen Transformation beitragen kann. Dabei werden auch entlang der Idee von offenen Werkstätten beispielhaft Sensibilisierungs- und Qualifizierungsangebote im Sinne der Grundidee von sogenannten OpenLabs aufgezeigt.

23 Dieses Kapitel verwendet bereits publizierte Textabschnitte aus Mayrberger (2014) sowie (2018a) und baut auf diesen Ausführungen auf.

5.1 Digital Natives!? – Lernende heute

Lernenden von heute wird nicht selten nachgesagt, „Digital Natives“ zu sein, wenn es sich um junge Erwachsene oder ältere Jugendliche handelt, da sie augenscheinlich bereits in einer mediatisierten Welt aufgewachsen sind. Entsprechend wird vorausgesetzt, dass sie selbstverständlich mit digitalen Medien und Geräten vertraut sind und diese intuitiv in unterschiedlichen Handlungskontexten einsetzen können – und wollen. Spätestens die umfassende Untersuchung von Schulmeister (2009c) zur Net Generation hat diese Annahme stark relativiert – wenn nicht gar widerlegt. Zwar lässt sich in bestimmten Bereichen wiederholt eine hohe Medienverwendung und Nutzung dieser Net Generation feststellen (vgl. für ein derzeitiges repräsentatives Bild zur Mediennutzung z. B. die ARD/ZDF-Onlinestudie 2018 und den Digital-Index der Initiative D21 e. V. 2018/2019), doch es lassen sich auch immer noch Diskrepanzen hinsichtlich medienbezogener Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen feststellen. Der Erwerb digitaler Kompetenzen bleibt noch über alle gesellschaftlichen Gruppen hinweg eine Herausforderung (vgl. Initiative D21 e. V. 2018/2019, S. 26 ff.). Pauschal gesagt werden digitale Kompetenzen eben nicht beiläufig erworben, sondern bedürfen – besonders mit Blick auf den akademischen Kontext von Lehren und Lernen – einer gesonderten Förderung und entsprechenden Angeboten.

Aus Perspektive einer allgemeinen Mediennutzung zeigen aktuelle Studien in der Breite der bis zu 25-Jährigen, die derzeit noch altersbezogen den größten Teil der Studierenden repräsentieren, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland heute selbstverständlich mittels ihren mobilen Endgeräten online sind (vgl. JIM-Studie 2017 siehe Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2017 sowie U25-Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) 2018). Doch stellt die DIVSI U25-Studie (2018) hinsichtlich der These, dass sie „Digital Natives“ seien, zusammenfassend fest: „Die Vorstellung, junge Menschen seien qua Geburtsjahr digital kompetent, lehnen 14- bis 24-Jährige entschieden ab“ (ebd., S. 13), weil ihnen bewusst ist, wie aufwendig es für sie ist, sich das notwendige Wissen zum Umgang mit den Angeboten des Internets zu erarbeiten. Zudem zeigt die DIVSI U25-Studie derzeit in bemerkenswerter Weise auf, dass die Jugendlichen ein Unbehagen gegenüber einer wahrgenommenen Alternativlosigkeit bezüglich einer bereits alltäglichen Nutzung von Angeboten des Internets spüren. Sie fühlen sich von dieser Omnipräsenz demnach auch unter Druck gesetzt und verspüren mitunter sogar Angst vor einer Internetsucht. Entsprechend zeichnet die Studie auch eine differenzierte Sicht der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer Nutzung und Wahrnehmung sozialer Medien nach, die sich gegenüber den Vorjahren verändert hat:

„Jugendliche sehen grundsätzlich Chancen im Internet, nehmen aber auch die Risiken stärker wahr; dies ist nicht mit einer Zunahme an Sicherheitsmaßnahmen verbunden“ (ebd., S. 13).

Zugleich fühlen sie sich „auf die digitale Zukunft unzureichend vorbereitet“, insbesondere was Aspekte der Sicherheit angeht (ebd., S. 14). Insgesamt kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die Haltungen der 14- bis 24-Jährigen gegenüber dem Internet seit 2014 stärker ausdifferenziert haben und daher die 2014 formulierten Internet-Milieus stellenweise justiert und modifiziert werden mussten (vgl. ausführlicher DIVSI 2018, S. 30 ff.). Vor diesem Hintergrund wird die akademisch-medienbezogene Sozialisation von Studierenden als Teil der Mediensozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener angesprochen.

5.2 Akademische Mediensozialisation

Unter Sozialisation wird hier nach Klaus Hurrelmann knapp gefasst ein Passungsprozess zwischen Individuum und Umwelt verstanden: Demnach bezeichnet Sozialisation „den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bildet“ (Hurrelmann 2002, S. 15 f.). Dabei betrachtet auch Hurrelmann die (Massen-)Medien als tertiäre Sozialisationsinstanz.

Mediensozialisation wird von Anfang an eng in Verbindung mit Medienpädagogik gedacht – und je nach Perspektive als einer der Grundbegriffe des Faches betrachtet. So stellen Jürgen Hüther und Bernd Schorb die Zusammenhänge in ihrer Begriffsbestimmung zur Medienpädagogik in Bezug auf die Rolle von Mediensozialisation wie folgt dar:

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort, wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik. Dabei meint Sozialisation die Gesamtheit intendierter und nicht intendierter Einwirkungen auf das Individuum, durch deren kognitive und emotionale Verarbeitung der Mensch sich in seinem Denken, Fühlen und Handeln formt. Mediensozialisation wird begriffen als Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen

mit seiner medialen Umwelt, durch den dieser von ihr geprägt wird, sie aber ebenso selbst prägt“ (Hüther/Schorb 2005, S. 265).²⁴

Die bereits erwähnten Ergebnisse der DIVSI U25-Studie weisen deutlich darauf hin, dass Studierende heute nicht zwingend breite Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen aufweisen oder hierfür eine hohe Akzeptanz außerhalb der (privaten) Kommunikation und Interaktion vorliegt – auch wenn sie mit digitalen Medien und dem Internet als selbstverständlichem Teil ihres Alltags und ihrer Realität aufgewachsen sind (vgl. konkret für den Hochschulkontext u. a. zur Digitalisierung in der Hochschule den Monitor Digitale Bildung 2017 von Schmid et al. 2017 und zur Mediennutzung Studierender das Literature Review des BMBF-Projekts „Your Study“ von Steffens/Schmitt/Aßmann 2017 sowie die aktuelle Untersuchung zur Mediennutzung von Lehrenden und Studierenden an deutschen Hochschulen von Bond et al. 2018). Besonders im Bereich der akademischen Lehre oder des Studiums werden immer noch Lücken festgestellt und offene Fragen registriert (vgl. u. a. Schulmeister/Loviscach 2017).

Und so kann man sich – ähnlich wie im Bereich der Schulen und Schulstufen – heute auch im akademischen Studium nicht darauf verlassen, dass Studierende über eine umfassende Medienkompetenz verfügen oder – breiter formuliert – ein angemessener Grad von Medienbildung vorhanden ist, wenn sie ihr Studium beginnen. Zugleich fehlt es auch noch an systematischen Angeboten, die die Studierenden von Anfang an darin stärken, medienbezogene akademische Kompetenzen und Erfahrungen im Kontext einer akademischen Medienbildung zu sammeln. Hiermit sind aus einer breiter angelegten Perspektive Qualifizierungen gemeint, die über notwendige, aber nicht hinreichende Angebote zur Handhabung von Standardsoftware im Studium hinausgehen und worunter zumeist Office-Programme zur Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationsunterstützung fallen sowie fachspezifische Software zum Umgang mit Forschungsdaten. Diese breite Perspektive zeigt sich auch, wenn die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) für das Handlungsfeld der Studierenden postuliert, dass die Hochschulen einen Erfahrungsraum schaffen sollen, um mit digitalen Medien umzugehen und deren Einsatz(-kontext) zu reflektieren:

„Die Hochschulen haben u. a. die Aufgabe, Studierende auf Anforderungen vorzubereiten, die durch neue Kommunikations- und Arbeitsformen sowie durch den ständigen Zugriff auf Informationen und Wissen geprägt sind. Die Lernenden sollen in

24 zur Mediensozialisation Süss/Lampert/Wijnen 2013, S. 33 ff. sowie ausführlicher zum Verhältnis von Mediatisierungsansatz und Mediensozialisation bei Krotz 2017

die Lage versetzt werden, selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren“ (KMK 2016, S. 46).

Und weiter heißt es:

„Die Kompetenzen der Studierenden im Umgang mit und in der Anwendung von digitalen Medien und Werkzeugen werden insbesondere durch die digitale Praxis in Lehre und Forschung gefördert. Besondere Chancen liegen in den Möglichkeiten, die Studierenden- den [sic!] mittels digitaler Technologie intensiv und interaktiv in Lehr-Lern-Prozesse einzubinden. [...] Dies gilt vor allem für die Erweiterung der forschungsbezogenen Informationskompetenz im Masterstudium“ (KMK 2016, S. 49).

Zugleich wird in einem nachfolgend in Kap. 5.3 ausführlicher vorgestellten Gutachten zur digitalen Souveränität und Bildung für den Hochschulbereich festgestellt:

„Auch wenn die Lebenswelt vieler Lehrpersonen und insbesondere der Lernenden von digitalen Medien geprägt ist, findet der Einsatz digitaler Geräte und Medien in deutschen Bildungseinrichtungen bislang noch nicht ausreichend Beachtung“ (vbw 2018, S. 17).

Statt sich nunmehr weiter mit der Problematisierung mangelnder medienbezogener Kompetenzen und Nutzungserfahrungen Studierender zu befassen oder deren ernüchternd geringe Bereitschaft des Einlassens auf digitale Medien im Kontext des Studiums zu untermauern, erscheint es vielmehr angebracht, zu fragen, wie sich dieser Zustand für die kommenden Generationen von Studierenden verändernd gestalten lässt. Relevant ist auch, ob sich daraus eine klare Aufgabenstellung an eine zeitgemäße Lehr- und Programmentwicklung ableiten lässt – die potenziell auch auf nicht-formale Bildungsbereiche erweitert werden kann. Die Problematik liegt hier – wie bereits im Kapitel 3 bezüglich des Mitmachnetzes exemplarisch ausgeführt – in der Partizipationsermöglichung für alle Lernenden oder im vorliegenden Zusammenhang des akademischen Lehrens und Lernens für die Studierenden. Die aufgezeigten Entwicklungen illustrieren auch, dass nun digitale und vor allem soziale digitale und vernetzte Medien breiter verfügbar sind, es jedoch noch keine funktionierenden Umgangsformen gibt, die auf handhabbaren, breit akzeptierten sozialen Regeln basieren, die wiederum als Teil einer veränderten Lernkultur gelten könnten. Entsprechend wird aus diesem Umstand auch eine Begründung für die Notwendigkeit einer partizipativen Mediendidaktik mit didaktischen, konstruktivistischen sowie medienpädagogischen Bezügen auf die mediale Lebenswelt der Lernenden gesehen: Die Stärkung von überfachlich und integriert erworbenen, medienbezogenen Kompetenzen sind wichtiger geworden, ebenso die Stärkung von Möglichkeiten für Medienbildungsprozesse

und Partizipationserleben durch und mit partizipativem Lernen. Sie sollten in allen Bildungsbereichen systematisch etabliert werden – allem voran aber im organisierten akademischen Lehr- und Lernkontext.

5.3 Digitale Souveränität, (akademische) Medienkompetenz und Medienbildung

Im Kontext von Medienkompetenz und Medienbildung liegen vor allem aus der medienpädagogischen Diskussion vielfältige Begriffsbestimmungen vor, darüber hinaus geführte Diskussionen über deren Reichweite, die mit der Rolle von Medienbildung und dem Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung zueinander verbunden sind (vgl. u. a. Moser/Grell/Niesyto 2011). Nachfolgend wird als Vertiefung der in Kapitel 2 begonnenen systematischen Ausführungen zur Medienpädagogik und ihrer zentralen Begriffe ein Eindruck der diversen Perspektiven sowie konsensfähiger Bestimmungen von Medienkompetenz und Medienbildung gegeben und mit besonderem Blick für das akademische Lehren und Lernen nach passenden Perspektiven geschaut.

Waren es erst die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung aus dem pädagogischen Kontext, die vor allem im bildungsbezogenen Bereich und der entsprechenden öffentlichen Diskussion über Jahrzehnte präsent waren, so rückt im Zeitalter der digitalen Transformation aus wirtschaftlicher und technologischer Perspektive zunehmend ein übergreifend ausgelegtes Verständnis von digitaler Souveränität und einer damit einhergehenden Handlungsfähigkeit in den Fokus:

„Das Konzept der digitalen Souveränität wurde zu einem *Buzzword* der Digitalisierungspolitik und schaffte es als ‚technologische Souveränität‘ 2013 in den Koalitionsvertrag sowie 2014 in die digitale Agenda der Bundesregierung“ (Gräf/Lahmann/Otto 2018, S. 4, Hervorh. i. O.).²⁵

Letztere betonen einführend, dass die individuelle digitale Souveränität in groben Zügen dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung, also dem Recht, über die Preisgabe und Verwendung der eigenen personenbezogenen Daten selbst bestimmen zu können, entspreche (vgl. Gräf/Lahmann/Otto 2018, S. 5). Für den vorliegenden Kontext ist zudem ein explizit auf den Bildungsbereich ausgerichteter Gutachten von Interesse: Der Aktionsrat Bildung stellt im Vor-

25 vgl. dazu auch Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) 2015 oder Forschungszentrum Informatik (FZI) 2017 sowie ausführlicher zum Thema Gräf/Lahmann/Otto 2018

wort seines Gutachtens zur „Digitale Souveränität und Bildung“ (vbw 2018) mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich einer digitalen Transformation – wenngleich auch primär mit Blick auf die wirtschaftlichen Interessen – in Bezug auf Teilhabe fest: „Wer den Prozess der digitalen Transformation mitgestalten und im digitalen Raum selbständig und verantwortungsvoll handeln möchte, muss über digitale Souveränität verfügen. Dies bedeutet, dass man mit digitalen Medien unter vollständiger eigener Kontrolle umgehen kann. Digitale Souveränität ist wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe, für unsere jetzige und künftige Wettbewerbsfähigkeit – und damit auch für unseren Wohlstand. Wie die Gesellschaft mit den Herausforderungen der digitalen Transformation umgeht, wird wesentlich durch unser Bildungssystem geprägt“ (vbw 2018, S. 7), das augenscheinlich für das Erreichen einer digitalen Souveränität in der Verantwortung gesehen wird. Weiter stellt dieser seinem Gutachten ein Leitbild für eine digitale Souveränität voraus, dem als Mittelweg zwischen Pessimismus und Euphorie eine eher kritisch-optimistische Grundhaltung zugrunde gelegt wird. Mit dem Konzept einer digitalen Souveränität soll versucht werden, „dem Erfordernis sowohl technischer als auch dem humaner Kompetenz gerecht zu werden“ (ebd., S. 12). Hierbei ist für die vorliegenden Ausführungen von Interesse, dass man sich auf häufig verwendete medienpädagogische Perspektiven auf Medienkompetenz beruft und die digitale Souveränität über alle Bildungsphasen und -kontexte hinweg eng mit eben dieser in Verbindung gebracht wird:

„Als ‚digitale Souveränität‘ wird die Möglichkeit verstanden, digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen. Digital souveränes Handeln ist einerseits an individuelle Voraussetzungen gebunden, nämlich eine hinreichende Medienkompetenz der Person, und andererseits an die Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte. So setzt beispielsweise die Kontrolle des Nutzenden über die Darstellung der eigenen Person in der digitalen Welt Wissen über verschiedene Medien, relevante Sicherheitsaspekte und potenzielle Gefahren ihrer Verwendung voraus (Medienkompetenz), außerdem auch zertifizierte IT-Produkte, Datenschutzrichtlinien und Systeme, die eine sichere Datenübermittlung garantieren. Der Begriff ‚digitale Souveränität‘ wird vor allem mit Bezug auf die in einer Gesellschaft lebenden Personen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die einen souveränen Umgang mit digitalen Medien gewährleisten, bezogen. Der Begriff ‚Medienkompetenz‘ ist hingegen auf Wissen, Handlungskompetenz und Lernprozesse des Individuums bezogen und gilt für dessen Umgang mit konventionellen und digitalen Medien gleichermaßen“ (vbw 2018, S. 12).

Auch wenn sich die grundlegenden Zielsetzungen decken, rückt die digitale Souveränität augenscheinlich eine konservative Perspektive auf umfassende Kon-

trolle und Sicherheit des Individuums in den Vordergrund und ist enger im Kontext von IT-Technologien zu sehen (vgl. ebd., S. 17), während Medienkompetenz mit Baacke (1997) bei einer kritischen Gestaltungskompetenz ansetzt und primär auf die Mündigkeit und Verantwortung der Subjekte einschließlich dessen kreativen Potenzials setzt. Die Expertengruppen unterscheiden weiter zwischen technischer Souveränität, die sie in passiv-rezeptive sowie aktiv-gestaltende Kompetenz unterteilen und ethisch-reflexiver Souveränität, die sie in zulässige und unzulässige Rezeption und Produktion differenzieren. Für die technische und die ethisch-reflexive Souveränität werden entsprechende Aspekte im Bereich von Wissen, Kompetenz und Bildung aufgerufen (vgl. ebd., S. 18). Hierbei wird digitale Souveränität als übergreifendes Ziel einer digitalen Bildung und als Erweiterung von Medienkompetenz eingeordnet (ebd., S. 17).

Insofern ist es als Fortschritt zu betrachten, dass hier von veränderten Begrifflichkeiten ausgegangen wird, die vom Ansatz her weiter greifen (könnten), doch erscheint die hier vorgelegte Perspektive nicht hinreichend ausbalanciert zu sein. Betrachtet man beispielsweise etablierte Perspektiven auf Medienkompetenz und Medienbildung (vgl. für eine auch historisch umfassende Erörterung von Medienkompetenz im Verhältnis zur Medienbildung im Kontext von Medienpädagogik Tulodziecki 2011 oder für eine vergleichende Perspektive Groeben 2002). Exemplarisch sei dieses anhand des von Norbert Groeben 2002 vorgelegten, aggregierten Begriffs von Medienkompetenz illustriert: Dieser berücksichtigt neben den von Baacke aufgerufenen selbstverständlichen Dimensionen wie der kritischen Reflexionsfähigkeit oder der Gestaltungskompetenz auch eine Souveränität in der genussorientierten Umgangsweise mit den jeweils vorliegenden Medien. Zudem benennt er auch eine explizit partizipationsorientierte Dimension aus Sicht der Subjekte, die in eine Anschlusskommunikation führen kann. So zeichnete sich für Groeben (vgl. 2002, S. 165 ff.) das Konzept der Medienkompetenz in seiner Binnenstruktur bereits vor über 15 Jahren durch die folgenden sieben Dimensionen aus, die auch heute noch adaptierbar sind:

- 1) Dimension von Medienwissen und Medialitätsbewusstsein
- 2) Dimension medienpezifischer Rezeptionsmuster
- 3) Dimension medienbezogener Genussfähigkeit
- 4) Dimension medienbezogener Kritikfähigkeit
- 5) Dimension Selektion/Kombination von Mediennutzung
- 6) Dimension (produktive) Partizipationsmuster
- 7) Anschlusskommunikation

Überlegungen hinsichtlich einer akademischen, medienbezogenen Kompetenz sind in der deutschsprachigen Diskussion nicht neu und wurden bisher vorwiegend auf die Lehrenden bezogen erörtert (vgl. u. a. Mayrberger 2008, 2012b, 2013b; Reinmann/Hartung/Florian 2013; Schulmeister 2004; Wedekind 2004, 2009).

Der Begriff der Medienbildung beansprucht über eine kompetenzorientierte Perspektive hinaus auch eine reflexive Perspektive zwischen Subjekt und Welt und verlangt, daraus resultierende Transformationsprozesse miteinzubeziehen. Er geht deutlich darüber hinaus, Medien allein als Gegenstand zu thematisieren, sondern fordert, sich mit Medialität auseinanderzusetzen. Benjamin Jörissen bringt den relativ schwer zu konkretisierenden Begriff der Medienbildung 2013 sehr gut auf den Punkt, wenn er dieses bildungstheoretisch ausgerichtete Konzept wie folgt in Form von fünf Thesen beschreibt:

- „1. Medienbildung ist Bildung in einer von Medien durchzogenen – ‚mediatisierten‘ – Welt.
2. Medienbildung ist daher nicht nur Bildung über Medien (Medienkompetenz) und nicht nur Bildung mit Medien (E-Learning).
3. ‚Bildung‘ meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche ‚Gebildetheit‘, sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten.
4. Medien bestimmen wesentlich die Strukturen von Weltansichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene: Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor.
5. Medienbildung ist also der Name dafür, dass die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen mit medial geprägten (oder konstituierten) kulturellen Welten entstehen, dass sie sich mit ihnen verändern – und vor allem auch dafür, dass Bildungsprozesse Neues hervorbringen können: neue Artikulationsformen, neue kulturelle/individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen“ (Jörissen 2013, o. S.).

Diese ausführliche Darstellung des Begriffs von Medienbildung macht sehr gut deutlich, weshalb Medienbildung und Medienkompetenz nicht synonym stehen können. Medienkompetenz lässt sich konkreter operationalisieren und zumeist in Kompetenzstufen einordnen, die hinsichtlich ihres Erreichens potenziell überprüfbar sind. Medienkompetenz ist in diesem Verständnis als ein Lernen über Medien in einem Verständnis von Medienbildung enthalten. Ebenso kann man zusätzlich darüber argumentieren, inwiefern Informationskompetenz in einer umfassenden Dimension kritischer Medienkompetenz aufgeht oder für sich steht (vgl. ausführlicher Schiefner-Rohs 2012). Erwähnt werden soll an dieser Stelle – obwohl primär für den schulischen Bereich ausgearbeitet – neben dem bereits angeführten Kompetenzrahmen der KMK 2016 für „Kompetenzen in der digital-

en Welt“²⁶ auch das sogenannte Dagstuhl-Dreieck. Im Zuge der 2016 publizierten Dagstuhl-Erklärung konstatieren Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Informatik und Medienpädagogik in Kooperation mit Expertinnen und Experten aus dem schulischen Kontext Kompetenzen für eine „Bildung in der digitalen vernetzten Welt“ und bringen in einem Dreieck eine technologische, eine gesellschaftlich-kulturelle sowie eine anwendungsbezogene Perspektive zusammen (vgl. Gesellschaft für Informativ e. V. (GI) 2016).

Gerade in Bezug auf den akademischen Bildungskontext, der sich in der derzeitigen Diskussion auch stark an hochschuldidaktischen Ansätzen des forschenden Lernens orientiert, sollte ein breites Verständnis vorliegen, dass verändertes Lernen, Lehren und Forschen gleichermaßen unter den Bedingungen der Digitalisierung in den Blick nimmt. Die aktuellen Entwicklungen im Bereich von Open Science, Open Access sowie Open Education (vgl. für einen Überblick zur Open Education im Verhältnis zum deutschsprachigen Bildungsdiskurs u. a. Deimann 2019) und – konkreter – Open Educational Resources (OER) und entsprechender Open Educational Practice (OEP) bilden dafür ein sehr gutes Beispiel. Aus internationaler Perspektive ist hier exemplarisch auf Martin Weller zu verweisen, der eine systematische Überlegung für die Transformation der akademischen Praktiken unter den Bedingungen der Digitalität entlang von Netzwerken und Offenheit ausformuliert hat und vom (Open) „Digital Scholar“ spricht (Weller 2011).

Die partizipative Mediendidaktik ist ebenfalls im Zusammenhang von Medienkompetenz und Medienbildung zu sehen, weil sie zur Förderung derselben beiträgt und zugleich bei den Lehrenden und Lernenden eine gewisse Medienkompetenz erfordert. Insofern setzt eine partizipative Mediendidaktik in Anlehnung an Tulodziecki (2011) die (Weiter-)Entwicklung einer jeweils altersangemessenen Medienkompetenz beziehungsweise eines Medienkompetenzniveaus voraus. Hier sind auch die sogenannten „New Media Literacies“ (Jenkins et al. 2006, S. 3 f.) miteinzubeziehen, die sich durch Kollaboration und Netzwerkarbeit entwickeln und die eine Voraussetzung für ein Medienhandeln im partizipativen Netz darstellen. In partizipativen, medialen Lernumgebungen wird Medienbildung als individueller Prozess betrachtet, der sich hier vollziehen kann. So können partizipative Lernumgebungen im Netz in Anlehnung an Spanhel (2009, S. 47) potenziell als Medienbildungsräume aufgefasst werden, wenn mit Medienbildung „die mediale Gestaltung der Bildungsräume und [die Reflexion] der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse“ (ebd., S. 51) gemeint ist. Weil eine partizipative Mediendidaktik vom aktuellen gesellschaftlichen Rahmen und der Lebenswelt der Lernenden – und gleichermaßen der Lehrenden – ausgeht, ist die

26 visualisiert unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html (Abfrage: 18.02.2019)

aktuelle partizipative Medienkultur, die hier kurz umrissen wurde, sehr relevant. Denn sie bezieht sich im vorliegenden Verständnis sowohl auf den fachlichen Lerngegenstand bzw. den Fachinhalt als auch auf den überfachlichen Lerngegenstand, also auf die Ermöglichung von Medienbildung beim Lernen mit Medien und über Medien in einer partizipativen Medienkultur. Ein weiterer überfachlicher Lerngegenstand ist neben der Medienbildung auf der sozialen Ebene das Erfahren und Lernen von Partizipation in Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien. Damit können die Lernenden aktiver Teil einer Gemeinschaft und Teil der partizipativen Medienkultur werden und sich als Individuum im Sinne eines Empowerments (vgl. u. a. Urban 2005, S. 5) weiterentwickeln.

Mit Blick auf eine umfassende akademische Medienbildung, deren Genese zuvorderst in der Medienpädagogik liegt, erscheint es wesentlich, dass sie – wenn sie flächendeckend gefördert werden soll – mehr und mehr integrativer Teil regulärer Studienprogramme wird. Jahrelang wurde im Kontext von Schule die Diskussion geführt, ob das Fach „Medien“ oder eher ein integrativer Ansatz sinnvoll sei. Augenscheinlich hat sich letztere Perspektive durchsetzen können, daher ist es nun Zeit anzuerkennen, dass sich diese Debatte für den akademischen Kontext erübrigt hat. Es ist deutlich geworden, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung auf mehreren Ebenen liegt und liegen muss, um die heutigen Studierenden möglichst umfassend für eine gesellschaftliche Verantwortungsübernahme unter den Bedingungen der Digitalisierung vorzubereiten. Diese vorbereitende Aufgabe fällt vorwiegend Lehrenden oder medienbezogenen Professionellen zu.

5.4 Medienbezogene Professionalität und mediendidaktische Kompetenz für die digitale Transformation der akademischen Bildung

Will man die Lernenden durch geeignete Strukturen, Rahmenbedingungen sowie Lernumgebungen in ihren Kompetenzen für die digitale Welt fördern, liegt es auf der Hand, dass es hier sinnvoll ist, bereits über entsprechende Kompetenzen zu verfügen. In der Medienpädagogik und der medienpädagogischen Lehrerbildung wird daher auch seit über 20 Jahren zwischen persönlicher Medienkompetenz und Medienbildung der pädagogischen Fachkräfte bzw. Lehrenden sowie einer medienpädagogischen Kompetenz unterschieden. Dahinter steht das Verständnis einer medienpädagogischen Professionalisierung und Professionalität vor dem Hintergrund einer Diskussion zur pädagogischen Professionalität, die im weitesten Sinne auch mit ihren differenzierenden Perspektiven für den Hochschulbildungsbereich herangezogen werden kann (vgl. u. a. Helsper/Tipelt 2011a, b; Combe/Helsper 1996 sowie mit spezifischem Blick auf medienpädagogische Kompetenzen für das Lernen von Erwachsenen Bellinger 2018). Das

Verständnis von medienpädagogischer Kompetenz umfasst ein Wissen und Können über Theorien und Konzepte der medienbezogenen Erziehung, Bildung und Sozialisation und auch der Mediendidaktik. Darüber hinaus spielen aber auch Fragen einer medienbezogenen Organisationsentwicklung und Professionalisierung eine Rolle. Hierfür wird zumeist auf den ersten empirisch fundierten Ansatz zur medienpädagogischen Kompetenz für die Lehrerbildung von Sigrid Blömeke (2000) referenziert, der wesentlich an die Arbeiten von Tulodziecki anknüpft.²⁷ Das Kompetenzverständnis als notwendige Grundlage für ein (medienbezogenes) professionelles Handeln ist in diesem Ansatz sowohl als Beschreibung einer komplexen Fähigkeit zu verstehen, also auch im Sinne einer normativen Zielvorgabe für die Lehrerbildung (vgl. Blömeke 2000). Für den vorliegenden Kontext wird exemplarisch auf den Bereich der mediendidaktischen Kompetenz fokussiert und dieser als besonders relevant für den Bereich der Digitalisierung von Lehren und Lernen an der Hochschule hervorgehoben. Hierbei stehen mit Blömeke vor allem die beiden Kompetenzen im Fokus, Bildungsmedien angemessen beurteilen und auswählen zu können sowie passende mediendidaktische Szenarien entwickeln und umsetzen zu können. Mayrberger (2012b) hat diese Perspektive mit Verweis auf eine mediendidaktische Kompetenz im Kontext eines sich verändernden Netzes erweitert und betont hierbei die Implikationen des Social Webs und des partizipativen Potenzials für die Lehre und die Rolle von Medien in Lehr- und Lernzusammenhängen. Eine solche erweiterte Perspektive zeichnet sich durch einen erweiterten Medienbegriff aus (siehe auch Kap. 3) sowie – um als Lehrende souverän handlungsfähig sein zu können – durch einen professionellen Umgang mit der Entgrenzung formaler Lehr- und Lernkontexte bzw. eine Öffnung dieser sowie eine offene und kritische Haltung gegenüber ebensolchen zunehmend offenen Lernszenarien und deren Bedeutung für die Motivation, das Interesse und die Akzeptanz der Lernenden.

Neben dem Aspekt einer mediendidaktischen Kompetenz als Teil einer umfassenden medienpädagogischen Kompetenz erscheint für den vorliegenden Kontext auch der Aspekt der Organisationsentwicklungskompetenz von nicht zu unterschätzender Relevanz, denn hier gilt es u. a. zu reflektieren und zu konzipieren, welche veränderten Rahmenbedingungen nötig sind, um in der Lage zu sein, gute Lehre gestalten zu können. Dabei ist die Frage der eigenen Haltung und die Arbeit an der eigenen pädagogischen und medienbezogenen Professionalität sowie die Offenheit für Veränderungen und Reflexionsfähigkeit eine zent-

27 Mittlerweile wird in der Lehrerbildung alternativ ebenso häufig das sogenannte US-amerikanische Rahmenwerk „Technological Pedagogical Content Knowledge“ als sogenanntes TPACK-Modell (Mishra/Koehler 2006) herangezogen, um das notwendige Zusammenspiel zwischen Fachwissen, technischem Wissen und pädagogischem und didaktischem Wissen als gemeinsame Aufgabe zu verdeutlichen, vgl. die Visualisierung unter www.tpack.org/ (Abfrage: 18.02.2019).

rale Aufgabe und Herausforderung für Lehrende im Kontext der Digitalisierung der (eigenen) Lehre. Dieser Zusammenhang wird besonders gut im europäischen Rahmenmodell für die digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) deutlich, das 22 Kompetenzen in sechs Bereichen definiert. Die sechs Bereiche werden unter den folgenden Überschriften gefasst (vgl. Redecker/Punie 2017):

- 1) Professional Engagement
- 2) Digital Resources
- 3) Teaching and Learning
- 4) Assessment
- 5) Empowering Learners
- 6) Facilitating Learner's Digital Competence

Als Ziel des Kompetenzrahmens über alle Bildungsebenen hinweg wird hierbei benannt, Lehrende beim Einsatz digitaler Medien zur Verbesserung und Innovation von Bildungsangeboten zu unterstützen.

Hierbei geht es explizit nur um die medienbezogenen Kompetenzen von Lehrenden, derzeit werden drei Kompetenzprofile konkretisiert, wozu neben Schule und Erwachsenenbildung auch der Bereich für Hochschulen zu nennen ist.²⁸ Dabei werden wiederum sechs unterschiedliche Kompetenzebenen beschrieben, die Lehrende im Verlauf erreichen können und die jeweils mit Rollenbeschreibungen versehen sind. Die folgenden Rollen werden aufsteigend differenziert: Newcomer, Explorer, Integrator, Expert, Leader und Pioneer (Redecker/Punie 2017, S. 28 ff.).

Alle hier benannten Kompetenzbereiche sind für eine zeitgemäße allgemeine Mediendidaktik selbstverständlicher Bestandteil und werden auch im Rahmen dieser Publikation angesprochen. Denn auch eine partizipative Mediendidaktik trägt in spezifischer Weise zu allen Kompetenzbereichen mit Perspektive auf die Lehrenden (vgl. bereits im Ansatz für eine partizipative mediendidaktische Kompetenz von Lehrenden Mayrberger 2010a, 2012b) bei – kann aber in besonderer Weise den fünften Bereich – Empowering Learners – stärken und ausbauen.

28 siehe exemplarisch den Selbsteinschätzungstest auf Basis des Europäischen Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender unter ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-DE (Abfrage: 18.02.2019).

5.5 Digital Liberal Arts – Lernangebote zur digitalen Transformation für eine medienbezogene Handlungsfähigkeit

Liberal-Arts-Studienangebote stehen für die Idee eines inhaltlichen Programms oder Curriculums und für einen spezifischen Ansatz des Lernens und der Lehrorganisation (vgl. exemplarisch die Dokumentation zur NEXD17-Konferenz, Mayrberger 2018b). Wenn hier nun von Digital Liberal Arts gesprochen wird, wird damit dem Umstand Rechnung getragen, dass dem Aspekt der Digitalisierung der Gesellschaft oder den gesellschaftlichen Bedingungen in derartigen Programmen bisher wenig Raum gegeben wurde. Denn mit Digital Liberal Arts ist nicht in erster Linie gemeint, dass ein Studienprogramm wie Liberal Arts oder auch das Studium Generale verstärkt digitale Medien als Werkzeuge einbindet, auf Online-Plattformen organisiert werden oder Medienkompetenztrainings einschließen. Vielmehr steckt hinter diesen durchaus normativen Überlegungen im Anschluss an medienpädagogische und -didaktische Ausführungen zur Medienbildung eine Vision und (bildungspolitische) Forderung (vgl. dazu Imort/Nie-syto 2014): In einer durch Mediatisierung und Digitalisierung geprägten Gesellschaft sollten Studierende im Verlauf ihres Studiums die Möglichkeiten erhalten haben, eine spezifische akademische Grundbildung im Bereich Medien zu erfahren – idealerweise als Fortführung einer diesbezüglichen schulischen Grundbildung. Dieses gilt nochmals in besonderer Weise für Studierende bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Fächer sowie für Studierende des Lehramts. Digital Liberal Arts lässt sich aus einer eher geisteswissenschaftlichen Perspektive mit JM Olejarz (2017, o. S.) auch provokativ als „Call it the revenge of the film, history, and philosophy nerds“ bezeichnen. Olejarz schreibt, dass es nicht allein um Technologie und Technologiekompetenzen gehe, er macht – ähnlich wie beim Ansatz einer Medienbildung – auch den Kontext und damit die Medialität und Digitalität zum Gegenstand:

„From Silicon Valley to the Pentagon, people are beginning to realize that to effectively tackle today’s biggest social and technological challenges, we need to think critically about their human context“ (Olejarz 2017, o. S.).

Und weiter:

„If we want to prepare students to solve large-scale human problems, [...] we must push them to widen, not narrow, their education and interests“ (Olejarz 2017, o. S.).

Auch hier zeigt sich, dass es um allgemeine, grundlegende Aspekte einer akademischen (Aus-)Bildung geht – zum Beispiel um kritisches Denken, Kreativität oder Kommunikationsfähigkeit, die unter den Bedingungen der Digitalisierung

erweitert werden können und müssen. Es geht darum, die Herausforderungen der heutigen Realität adäquat zu bewältigen, die gleichermaßen aus virtuellem und physischem Raum besteht. Das übergeordnete Ziel der akademischen Bildung lässt sich den Empfehlungen des Wissenschaftsrats entsprechend heute schlagwortartig mit fachwissenschaftlicher Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt umreißen. Andere Akteurinnen und Akteure würden von Citizenship und Employability sprechen oder von aktiver Teilhabe und Souveränität. Dabei zeigt sich auch hier sehr gut, dass derzeit nicht allein von Souveränität gesprochen wird, sondern mit Blick auf Politik, Ökonomie und Kultur besonders und verstärkt von digitaler Souveränität (u. a. Friedrichsen/Bisa 2016). Sie setzt in der Regel eine akademische Medienbildung voraus und sollte diese mit einschließen – auch, um den Kontext, die besonderen gesellschaftlichen Entwicklungen und die anstehenden Herausforderungen zu untermauern. Was hier nicht so explizit betont wird, was aber augenscheinlich ist: Bei allem Anspruch auf Empowerment und Teilhabe kann und wird die Diversität der Studierenden (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018) eine Herausforderung darstellen. Dieses gilt sowohl für die eingangs umrissenen komplexen, gesellschaftlichen Themenstellungen als auch für Studienprogramme, die stärker auf Selbstbestimmung ausgerichtet sind. Entsprechend ist zu bedenken, inwiefern die Einführung solcher Programme im Sinne eines Scaffolding, eines Fading, studienbegleitender Maßnahmen durch Peer-to-Peer-Tutorinnen und -Tutoren oder eines Mentorings durch Lehrende bedarf und inwiefern dies auch noch an einer großen Hochschule zu realisieren wäre. Für ein Konzept „Digital Liberal Arts – inter-/disziplinäre Lernangebote zur Digitalen Transformation inkl. informatischer Bildung und Medienbildung“, das die gemeinsamen Perspektiven der Informatik und Medienpädagogik integriert, haben Mayrberger und Schirmer (2018) einen Vorschlag vorgelegt (vgl. Abb. 5).

Die Umsetzung eines solchen Konzepts kann auf mehreren Wegen (parallel) erfolgen – sei es systematisch und curricular integriert im Kontext eines Studium Generale, von General Studies oder von Liberal-Arts-Angeboten oder mit medienbezogenem Fokus im Rahmen von diskurs- und handlungsorientierten offenen Werkstattangeboten zur Sensibilisierung und Qualifizierung in den entsprechenden Themenfeldern, wie es im Rahmen von Konzepten von OpenLabs erprobt wird (vgl. DeRosa/Blickensderfer 2017).²⁹ Dabei wird hier bewusst auf tradierte Formate wie beispielsweise mehrtägige Workshops oder systematische Fortbildungsprogramme und Studiengänge verzichtet. Stattdessen wird auf ein agiles Coaching-Modell mit individualisierten, bedarfsorientierten und interessensabhängigen Angeboten gesetzt, das zielgruppengerecht die gesamte Spanne zwi-

29 vgl. exemplarisch ein lokales Beispiel unter www.hoou.uni-hamburg.de/openlab/grundidee.html (Abfrage: 18.02.2019).

schen Präsenz- und vollvirtuellen Lernangeboten ermöglicht – und zwar unter Einbezug technologischer, mediendidaktischer, mediengestalterischer sowie – wenn nötig – juristischer Expertise für die Digitalisierung von Lehren und Lernen.

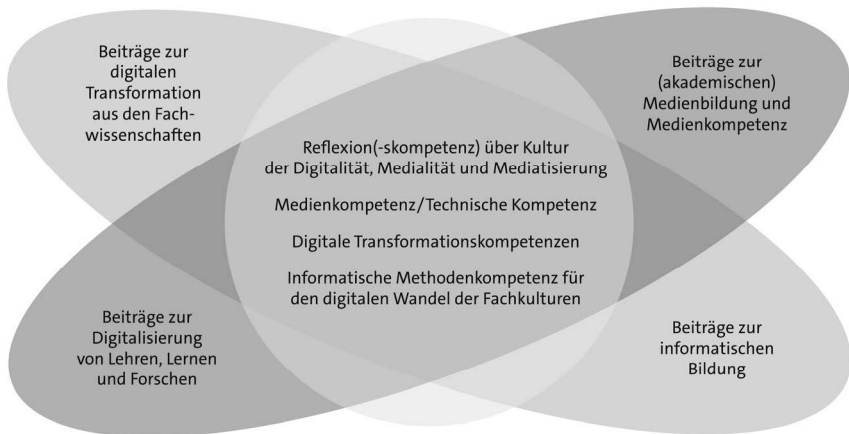


Abb. 5: Digital Liberal Arts – inter-/disziplinäre Lernangebote zur Digitalen Transformation inklusive informatischer Bildung und Medienbildung nach Mayrberger/Schirmer (2018)

Ein solches (dynamisch ausgerichtetes) akademisches Lernangebot zur digitalen Transformation kann für alle interessierten Lernenden und ebenso für Lehrende zur Sensibilisierung (Awareness) sowie auch zur persönlichen Qualifizierung in unterschiedlichen themen- und zielgruppenspezifischen Formaten vorgehalten werden – und gleichermaßen für eine interessierte Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Ähnlich wie eingangs mit Bezug zur DIVSI U25-Studie aufgezeigt, kann es dazu beitragen, dass die allgemeine Unsicherheit im Kontext mit der digitalen Transformation sinkt und Platz macht für eine stärkere Gelassenheit mit dem stetigen Digitalisierungsprozess im Sinne einer tiefgreifenden Mediatisierung oder einer – im weiteren medienpädagogischen Sinne – Souveränität für bildungsbezogene Digitalisierungsprozesse und Digitalität.

Kapitel 6

Partizipation, Beziehungen und Offenheit in der Didaktik

Partizipation, die auf Beziehungen im Lehr- und Lernprozess basiert, ist der grundlegende Anker für die hier vorgestellte konstruktivistische Mediendidaktik mit dem Fokus auf das partizipative Lernen und Lehren unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität – kurz: einer partizipativen Mediendidaktik.

Doch was genau bedeutet nun Partizipation oder das Partizipative bzw. das Partizipatorische, wenn man eine solche Perspektive einnimmt? Und wie steht diese Perspektive im Verhältnis zu alternativen oder korrespondierenden leitenden Begriffen wie Bildung, Autonomie oder Mündigkeit? Ebenso stellt sich die Frage nach der konkreten Rolle von Beziehungen im Lernprozess – und welches Verständnis von Lernen hierbei leitend ist. Was bedeutet es, wenn der Lernprozess in den Fokus gerät und mindestens so wichtig ist wie das Lernergebnis oder im reduziertesten Fall sogar „nur die Bewertung“ für eine Leistung? Welche pädagogischen, didaktischen oder lerntheoretischen Ansätze und Konzepte sind hierfür exemplarisch, und inwiefern passt hier das Spektrum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung als rahmende Struktur im Lernprozess? Diesen und weiteren Fragen wird nachfolgend ausführlicher nachgegangen. Begonnen wird mit der ausführlichen Darlegung des hier vertretenen Partizipationsverständnisses, einem daraus resultierenden Partizipationsmodell sowie dessen Kontextualisierung in Bezug auf weitere (medien-)pädagogische Perspektiven auf Partizipation (Kap. 6.1). Im Anschluss daran werden im Sinne einer Vertiefung von Kap. 2 konkret Anbindungen zur Rolle von Partizipation in mediendidaktischen Ansätzen und Konzepten erörtert (Kap. 6.2). Das letzte Unterkapitel beschäftigt sich dann primär aus lerntheoretischer Perspektive mit Forschungsansätzen, -ergebnissen und -lücken zu Formen partizipativen Lernens, wie sie für den Hochschulkontext Relevanz haben (Kap. 6.3).

6.1 Mehr oder weniger ist hier entscheidend! – Partizipationsverständnis für eine partizipative Mediendidaktik

Wenn man an Partizipation denkt oder von ihr hört, scheint jedem – gerade in einer demokratischen Gesellschaft mit regelmäßigen Wahlen und Mitspracherechten und -optionen – sofort klar zu sein, was Partizipation meint. Die einen

bringen damit Teilhabe in Verbindung, die anderen Mitwirkung und das Einbringen der eigenen Position, wieder andere verbinden mit Partizipation die schlichte Möglichkeit, dabei sein zu dürfen. Fragt man beispielsweise Schülerinnen und Schüler oder auch Studierende, was Partizipation im Unterricht für sie bedeutet, fällt im Zuge der heutigen Lehr- und Lernkultur nicht selten der Hinweis darauf, dass man sich im Unterricht melden könne oder in der Nachmittags-AG Ideen für Themen vorschlagen dürfe (siehe beispielsweise Mayrberger/Linke 2014). Fragt man Studierende, sind sie – wie eine Exploration in der eigenen Lehre ergab – erst einmal irritiert, dann stellen sie fest, dass Partizipation ermögliche, Fragen in Seminaren oder Vorlesungen stellen zu dürfen und zu können – neuerdings auch in größeren Veranstaltungen mit elektronischen Abstimmungstools oder Apps auf den eigenen Geräten, die zumeist für kurze Quizze oder Verständnisfragen zwischendrin genutzt werden (Stichwort Audience oder Student Response Systeme/ARS³⁰).

Die unterschiedlichen Perspektiven zeigen, wie wichtig es für ein gemeinsames Verständnis ist, sich über den verwandten Begriff von Partizipation im Klaren zu sein. Und für den vorliegenden Kontext ist gleichermaßen zu klären, welche Rolle Partizipation oder das Partizipative für die Gestaltung von Lernumgebungen spielt, damit sie bzw. es eine derart exponierte Stellung in einem mediendidaktischen Ansatz erhält. Denn ebenso könnte man einwenden, dass Interaktivität und Interaktion sowie auch Aktivierung zu jeder guten Lehrplanung gehören und der Einbezug der Lernendenperspektive in didaktischen Ansätzen schon immer ein Punkt neben anderen sein sollte. Für diese Erläuterung wird auf Ausführungen zur Partizipation und Didaktik zurückgegriffen und aufgebaut, die bereits an früherer Stelle ausführlicher vorgenommen wurden (vgl. Mayrberger 2010b, 2012a, 2013c, 2017b, c, d) und die nun für die vorliegende Publikation aktualisiert und systematisch erweitert werden.

6.1.1 Partizipationsformen und Partizipationsmodelle

Für den Begriff der Partizipation finden sich in der Literatur zahlreiche Synonyme: sehr häufig zum Beispiel Beteiligung, Teilhabe, Anteil haben und Teilnahme. Aber es werden auch Synonyme wie Mitwirkung, Mitbestimmung oder Einbeziehung an Entscheidungsprozessen herangezogen. Ebenso ist Partizipation nicht gleich (tatsächliche) Partizipation. Aufgrund dessen hat Sherry Arnstein in den 1960er Jahren am Beispiel der Beteiligung von Bürgerinnen und

30 vgl. für Beispiele u. a. auf dem E-Learning-Fachportal e-teaching.org unter www.e-teaching.org/news/termine/weiterbildung/audience-response-systeme-aktivierung-in-lehrveranstaltungen (Abfrage: 18.02.2019)

Bürgern im Zuge der Stadtentwicklung eine Abstufung von Partizipationsformen vorgenommen und in einer „Ladder of Citizen Participation“ (Arnstein 1969) festgehalten. Die Partizipationsleiter nach Arnstein unterscheidet über acht Stufen hinweg acht Grade, die aufsteigend in drei Gruppen zusammengefasst werden: Nonparticipation (1. Manipulation, 2. Therapy); Degrees of Tokenism (3. Informing, 4. Consultation, 5. Placation); Degrees of Citizen Power (6. Partnership, 7. Delegated Power, 8. Citizen Control) (vgl. Arnstein 1969, S. 217). Nach diesen Ausführungen sei eine tatsächliche Partizipation grundsätzlich erst möglich, wenn die Zielgruppe eine verbindliche Rolle bei der Entscheidungsfindung spiele, es also eine Bereitschaft gäbe, die Macht über Entscheidungen umzuteilen („participation as a redistribution of power“, ebd., S. 116). Diese Leiter beziehungsweise dieses Stufenmodell kann als grundlegende Arbeit zur Differenzierung des Partizipationsbegriffs und der Entscheidungsmacht der beteiligten Personen betrachtet werden.

Für den Bereich des Lehrens und Lernens liegen Sherry R. Arnstein (1969) zufolge ähnliche Stufenmodelle vor (u. a. Hart 1992 mit acht Stufen zur Jugendpartizipation; Schröder 1995 zur Kinder- und Jugendpartizipation; Fletcher 2005 zum „meaningful student involvement“ (S. 4), indem er die acht Stufen von Hart auf Schülerinnen und Schüler sowie Schule adaptiert hat). Richard Schröder (1995, S. 16) hat wiederum auf Basis der Stufenleiter von Roger Hart und einem Modell von Wolfgang Gernert (1993) eine Synthese vorgenommen, um in hierarchischer Reihenfolge Grade der Kinder- und Jugendpartizipation herauszuarbeiten, sodass sich nach seiner Annahme die nunmehr neun verschiedenen Formen der Partizipation in ein Kontinuum von Partizipationsgraden einordnen lassen. Sie reichen von reiner Fremdbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung und darüber hinaus bis zur Selbstverwaltung und Selbstorganisation. Diese Erweiterung ist mindestens schon deshalb nachvollziehbar, da auf der bisherigen Leiter ein logischer Gegenpart zur einbezogenen Nicht-Partizipation fehlte (siehe dazu auch das Beispiel partizipativer Qualitätsentwicklung von Wright/Block/Unger 2008). Denn konsequent und breiter betrachtet, stellen lediglich die Partizipation und die Vorstufen der Partizipation einschließlich der Pseudo- und Scheinbeteiligung Formen von Partizipation dar und sind somit im Spektrum zwischen Alibi-Teilnahme (Stufe 3) und Selbstbestimmung (Stufe 8).

Dem hier adaptierten Stufenmodell für den Bildungskontext Hochschule liegt vorwiegend das neunstufige Modell von Schröder zugrunde, wenngleich als Basis für die ausformulierten Beispiele und für die Erläuterung der Partizipationsformen auf alle vorliegenden Modelle zurückgegriffen wurde. Die hier verwendete Abbildung (Abb. 6) stellt gegenüber einer früheren Version (Mayrberger 2012a, S. 12) eine aktualisierte Form des adaptierten Stufenmodells dar. Die verwendeten Begrifflichkeiten beziehen sich an dieser Stelle erst einmal allein auf den Partizipationsbegriff und ein partizipatives Lernen ohne konkreten Bezug auf (me-

dien-)didaktische Zusammenhänge. Dieser Bezug wird erst im nächsten Schritt hergestellt.

Stufen	Typen	Partizipationsformen	Beispiele
9	Typ IV: volle Autonomie; über Partizipation hinaus	Selbstverwaltung oder Selbstorganisation	
8	Typ III: Partizipation	Selbstbestimmung	
7		Mitbestimmung	
6		Mitwirkung	
5	Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung	Einbeziehung	
4		Teilhabe oder Anhörung	
3		Alibi-Teilnahme	
2	Typ I: Nicht-Partizipation	Dekoration oder Anweisung	
1		Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung	

Abb. 6: Adaptiertes Stufenmodell für Typen und Formen von Partizipation

Das vorliegende Stufenmodell soll nunmehr als strukturierende Orientierung der verwendeten Partizipationsformen innerhalb der Partizipationstypen dienen. Die Partizipationsformen werden nachfolgend knapp und sachlich beschrieben und um medienbezogene Beispiele aus dem Bildungskontext Hochschule ergänzt. Bei der Ausformulierung der Beispiele wurde eine für den Hochschulkontext passende Konnotation entwickelt. Für diese Betrachtungsweise spricht auch, dass für den Bildungskontext Hochschule bzw. den Kontext des akademischen Lehrens und Lernens – anders als beispielsweise im schulischen Rahmen – potenziell das gesamte Spektrum an Partizipationsformen im Rahmen der alltäglichen Lehre ausgeschöpft werden kann.

Nachfolgend orientiert sich die Struktur der Darstellung an der folgenden tabellarischen Form (Abb. 7), die hier aus Gründen der Lesbarkeit im Text erfolgt.

Stufen	Typen	Partizipationsformen
9	Typ IV: volle Autonomie; über Partizipation hinaus	Selbstverwaltung oder Selbstorganisation
8	Typ III: Partizipation	Selbstbestimmung
7		Mitbestimmung
6		Mitwirkung
5	Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung	Einbeziehung
4		Teilhabe oder Anhörung
3		Alibi-Teilnahme
2	Typ I: Nicht-Partizipation	Dekoration oder Anweisung
1		Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung

Abb. 7: Adaptiertes Stufenmodell für Typen und Formen von Partizipation mit Beispielen aus dem Kontext akademischen Lehrens und Lernens

Nachfolgend werden nun entlang der Partizipationstypen von IV bis I zuerst die Partizipationsform je Stufe beschrieben und dann je Form ein bis zwei Beispiele aus dem Hochschulkontext angeführt, die durch ein Aufzählungszeichen gekennzeichnet sind.

Typ IV: Volle Autonomie; über Partizipation hinaus

Selbstverwaltung oder Selbstorganisation

Den Akteurinnen und Akteuren obliegt die völlige Entscheidungsfreiheit und die Verantwortung für Gestaltungsprozesse (das Ob und das Wie). Die Entscheidungen werden anderen Akteurinnen und Akteuren mitgeteilt.

Beispiele:

- Selbstorganisation von Projekten, zum Beispiel die Erstellung einer App zur Klausurvorbereitung in einem eigens gegründeten Verein, von studentischen Lern- und Lehrangeboten in Form von einer Ringvorlesung zu Digitalisierung und Ethik
- Selbstverwaltung und -organisation von institutionellen Angeboten wie einem Makerspace oder einem Lab als Hilfe zur Selbsthilfe. Ergebnisse und Termine werden den anderen Akteurinnen und Akteuren (z. B. anderen Studierenden und Lehrenden) in der Hochschule lediglich mitgeteilt.

Typ III: Partizipation

Selbstbestimmung

Die Akteurinnen und Akteure ergreifen die Initiative für ein Vorhaben aufgrund eines eigenen Interesses oder eigener Betroffenheit und erhalten Unterstützung und Förderung von Akteurinnen und Akteuren, die einen zumeist höheren machtbezogenen Status in der Sozial- und Entscheidungsstruktur haben. Die Entscheidungsmacht und die Kontrolle über den Prozess werden komplett abgegeben.

Beispiele:

- Idee für ein Blended-Learning-Seminar oder einen offen und frei zugänglichen Massive Open Online Course (MOOC) zum Thema „Fake News“. Dieser wird von den Studierenden selbst initiiert, engagierte Lehrende unterstützen das Vorhaben durch ihren Status partnerschaftlich und verankern es darüber hinaus in der regulären Lehre. Die Studierenden erhalten lediglich tutorielle Unterstützung, entscheiden jedoch selbst über Inhalte, Ziele und Methoden des Lernangebots. Die oder der Lehrende trägt die Entscheidungen mit, ohne zwingend beteiligt zu sein.
- Studierende produzieren im Sinne einer Open Educational Practice (OEP) ein eigenes Lern- und Lehrbuch als offene Bildungsressource (OER) für nachfolgende Studierende, zum Beispiel auf technologischer Basis eines Wikis oder eines GitBooks. Dabei werden sie von Lehrenden fachlich unterstützt, begleitet und gefördert.

Mitbestimmung

Akteurinnen und Akteure haben ein tatsächliches Beteiligungsrecht und werden bei Entscheidungen mit einbezogen, dadurch wird ihnen eine Mitverantwortung überlassen. Die Idee, der Impuls oder die Vorgabe für ein Vorhaben stammt von einer Akteurin oder einem Akteur, die oder der einen zumeist höheren machtbezogenen Status in der Sozial- und Entscheidungsstruktur hat. Dennoch werden alle notwendigen Entscheidungen zur Realisierung des Vorhabens gemeinsam nach demokratischen Prinzipien getroffen und Entscheidungsmacht und Kontrolle somit teilweise delegiert.

Beispiele:

- Eine Idee für ein Forschungsvorhaben im Sinne von tatsächlichem forschenden Lernen wird vonseiten einer Lehrperson oder auf Basis der thematischen Modulvorgaben vorgeschlagen oder vorgegeben. Es könnte sich dabei beispielsweise um eine ethnographische Studie zum Verhalten älterer Erwachsener im Netz unter Zuhilfenahme von digitalen Tools handeln oder um eine Onlineumfrage unter Studierenden zur Digitalisierung in der Lehre – jeweils

gefolgt von der späteren digitalen Dokumentation der Studienergebnisse als gemeinsam publizierte Online-Ressource (Open Access-Projektbericht).

- Alle Entscheidungen zur Durchführung eines Projekts werden demokratisch und gemeinsam mit den Lernenden getroffen und alle Prozessschritte zur Vorbereitung, Erhebung, Durchführung und Auswertung gemeinsam absolviert, das Forschungsergebnis wird ebenfalls gemeinsam publiziert.

Mitwirkung

Die Akteurinnen und Akteure verfügen über eine indirekte, aber reale Einflussnahme bei der Findung von Ideen und Lösungen zu einem Thema, sie haben jedoch keinen Einfluss auf die Umsetzung einer entsprechenden Maßnahme und auch keine Entscheidungsmacht.

Beispiele:

- Studierende werden online nach Kritikpunkten und Verbesserungsmöglichkeiten zur Bereitstellung und Nutzung von digitalen Medien für ihr Studium und ihre Informations- und Handlungsstrategien in ihrem Studium befragt, damit die Beratung für Studierende in den Servicebereichen (z. B. E-Learning, Bibliothek oder Rechenzentrum) daraufhin angepasst werden kann.
- Für eine Lehrveranstaltung wie eine Ringvorlesung zum Thema „Medien und Bildung“ oder einem Seminar zur Medienkonvergenz könnten Studierende im Vorfeld befragt werden, welche Themen oder Vortragenden sie interessieren würden. Beruhend auf diesen Befragungsergebnissen könnten Lehrende die Veranstaltungen entsprechend inhaltlich und organisatorisch ausgestalten.
- Lehrveranstaltungsevaluationen und Feedbackrunden, insbesondere, wenn die Veränderungen aufgrund von Feedback nicht mehr der eigenen Lernerfahrung zugutekommen.
- Als Mitwirkung gilt, wenn in didaktischen Formaten wie beispielsweise einer Inverted-Classroom-Vorlesung Rückmeldungen an Lehrpersonen (z. B. über Audience-Response-Systeme) oder auch Rückfragen zum vorab bereitgestellten Video-, Bild- oder Textmaterial dazu führen, dass die Lehrperson die Veranstaltung im Prozess nochmals an die Bedarfe der Studierenden anpasst und nachjustiert.

Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Scheinbeteiligung

Einbeziehung

Die Akteurinnen und Akteure sind gut über die geplante Maßnahme, den Entscheidungsprozess oder eine Abstimmung informiert sowie im Bilde und haben eine Vorstellung davon, was sie in diesem Rahmen bewirken können und wollen.

Die Akteurin oder der Akteur mit einem zumeist höheren machtbezogenen Status in der Sozial- und Entscheidungsstruktur dominieren die Themenwahl und die Vorbereitung von Vorhaben, Projekten oder Entscheidungen.

Beispiele:

- Eine Hochschule will eine Digitalisierungsstrategie einführen und bindet ausgewählte Vertreterinnen und Vertreter der Statusgruppen in einem Beteiligungsverfahren ein.
- Unter Einsatz von Abstimmungssystemen bereiten Lehrende für Studierende eine Lernumgebung vor, zum Beispiel einen Onlinekurs, ein Blended-Learning-Seminar oder eine Vorlesung, und sie erklären den Lernenden das didaktische Konzept nachvollziehbar. So sind die Lernenden gut informiert, sie verstehen, worum es geht und wissen, was die Lehrveranstaltung bewirken soll. Studierende haben jedoch keinen Einfluss auf die Inhalte oder Gestaltung der Veranstaltungsformate oder den weiteren Verlauf einer Lehrveranstaltung.

Teilhabe oder Anhörung

Die Akteurinnen und Akteure können sich über eine reine Teilnahme an einem Projekt, einer Veranstaltung oder einem Angebot hinaus in gewissem Rahmen eher sporadisch beteiligen und einbringen, ohne dass ein tatsächlicher Einfluss erfolgt.

Beispiele:

- Studierende nehmen an einer Informationsveranstaltung zur Datenschutz-Grundverordnung und zum Schutz persönlicher Daten teil. Sie werden zu Beginn der Veranstaltung nach ihren Erwartungen gefragt, ohne dass die Antworten den vorher geplanten Verlauf der Veranstaltung beeinflussen.
- In Lehrveranstaltungen werden mit der Präsentation des Veranstaltungsablaufs Fragen nach Wünschen zur Ergänzung gestellt und Erwartungen angehört, auf die dann aber kein Bezug mehr genommen wird.
- Wortbeiträge (ohne ersichtliche Folgen) in einem Seminar, einer Vorlesung, in einem Onlinekurs oder im virtuellen Klassenzimmer stellen eine Form der Teilhabe dar.

Alibi-Teilnahme oder Alibi-Teilhabe

Die Akteurinnen und Akteure nehmen an Veranstaltungen oder Konferenzen teil, ohne tatsächlichen Einfluss oder eine Stimme zu haben. Die Teilnahme erfolgt freiwillig. Die Entscheidungsmacht liegt komplett bei den Akteurinnen oder Akteuren, die einen zumeist höheren machtbezogenen Status in der Sozial- und Entscheidungsstruktur haben.

Beispiele:

- Studierende werden zu Podiumsdiskussionen zum Thema Digitalisierung in der Hochschullehre eingeladen, um neben anderen geladenen Positionen (Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wissenschaft, Journalismus) der Vollständigkeit halber auch ihre Sichtweise mit abzubilden, wobei ihre Position nicht zuvorderst von Interesse ist. Über die eigene Teilnahme oder Absage haben die Studierenden selbstständig entschieden.
- In Lehrveranstaltungen werden die Studierenden mittels Seminarplan oder Syllabus über den Verlauf des Lernformats – sei es nun ein Seminar oder ein Onlinekurs – informiert und es können Verständnisfragen gestellt werden.

Typ I: Nicht-Partizipation

Dekoration oder Anweisung

Die Akteurinnen und Akteure wirken ohne Kenntnisse der genauen Ziele auf einer Veranstaltung mit.

Beispiele:

- In der Literatur ist damit gemeint, dass unmündige Akteurinnen und Akteure auf Anweisung erwachsener Personen handeln (z. B. Kinder, die Plakate auf einer Demonstration mittragen sollen, die auf einem Podium oder in einem Interview Antworten geben oder mit der Turnergruppe einen Auftritt auf einer Spendengala absolvieren sollen).
- Diese Form erscheint im Kontext der Hochschullehre relativ unwahrscheinlich, da hier nicht davon ausgegangen wird, dass es sich bei Akteurinnen und Akteuren in der Hochschule um unmündige Personen handelt.
- Im Hochschulkontext scheint ein solches Szenario eher im bildungspolitischen Bereich möglich, wenn ein Projekt im Rahmen einer Sitzung oder Großveranstaltung auf Anweisung der Leitungsebene durch authentische Projektmitglieder präsentiert werden soll, diese jedoch keine Kenntnis über die eigentliche Agenda (Hidden Agenda) haben, die sie mit dem Beitrag unterstützen.

Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung

Die Akteurinnen und Akteure wirken auf einer Veranstaltung mit, sie erhalten Instruktionen zu ihrer Rolle, haben jedoch keine Kenntnisse über die genauen Ziele. Die Inhalte und Arbeitsformen sind komplett fremddefiniert, es kann bis zu einer Manipulation der betroffenen Akteurinnen und Akteure reichen.

Beispiele:

- In Lehrangeboten wie einer Vorlesung oder einem Onlinekurs liegt der Ablauf komplett in der Hand der Lehrperson – die Vorlesung wird quasi vorgelesen, es gibt keine Diskussion im Sinne einer Diskursförderung. Der Lern-

prozess wird aus Perspektive der Lernenden durch komplett fremdbestimmte Elemente durch die Lehrperson gestaltet.

- Lehrangebote in Form eines E-Learning-Kurses oder eines eng angelegten adaptiven Onlinelernangebots können mit automatisierten Instruktionen, Antwortvorgaben und Rückmeldungen auf Basis von Learning-Analytics-Ergebnissen eine fremdbestimmte und gar systembestimmte Lernumgebung darstellen, ohne selbst Einfluss nehmen zu können. Der Lernprozess wird aus Perspektive der Lernenden komplett mittels fremdbestimmter Elemente durch das technische System gestaltet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hier unter tatsächlicher Partizipation im Zusammenhang mit einer partizipativen Mediendidaktik jegliche Form der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung verstanden wird. Zudem definiert sie das Verhältnis von mindestens zwei Akteurinnen und Akteuren zueinander und die Machtverteilung zwischen ihnen im Zuge von Entscheidungsprozessen. In einer mediatisierten (Lebens-)Welt äußert sich ein partizipatives Lernen mit und über digitale Medien vorwiegend – aber nicht nur – in formalen Lerngelegenheiten oder auch in organisierten Lehr- und Lernprozessen (sei es in direkten Begegnungen, beim Blended Learning, in virtuellen Lernumgebungen, in Online-Selbstlernprogrammen sowie der Produktion von Bildungsmedien). Es zeichnet sich durch die Beteiligung der Lernenden an der Vorbereitung, der Durchführung, der Analyse und der Reflexion aus. Zudem ist partizipatives Lernen von der Übertragung von Entscheidungsmacht geprägt und von der gegenseitigen Verantwortungsübernahme und -abgabe für den Lehr- und Lernprozess. Damit die akzeptierte freiwillige und nicht verordnete Partizipation trotz formaler Rahmenbedingungen erfolgen kann, stellt das tatsächliche Partizipationserleben in Form von Verantwortungsabgabe und -übernahme aufseiten der Lernenden wie auch aufseiten der Lehrenden die zentrale Bedingung dar. Diese fußt vor allem auf intakten emotionalen und sozialen Beziehungen sowie einer grundsätzlich offenen Haltung aufseiten aller beteiligten Akteurinnen und Akteure.

6.1.2 Funktionen eines Partizipationsmodells als Referenzpunkt für partizipatives Lernen aus mediendidaktischer Perspektive

Die zuvor in der Übersicht aufgeführten Begriffe Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Mitwirkung stehen im Sinne der hier vertretenen Auffassung für tatsächliche Partizipation. Sie beziehen die Lernenden als wirkliche Entscheidungsmittagende mit ein und gestehen ihnen eine direkte Einflussnahme auf die Gestaltung des sie betreffenden Lehr- und Lernprozesses zu. Insofern stehen sie für ein partizipatives Lernen und damit für das Partizipative in der partizipativen Mediendidaktik. Alle anderen Begriffe benennen Partizipationsformen innerhalb

der Typen – Vorstufen von Partizipation, Pseudopartizipation, Nicht-Partizipation und Über-Partizipation-hinaus. Im vorliegenden Kontext allerdings erscheinen die Typen wesentlicher als die einzelnen Benennungen, wenngleich die konsequente Verwendung der Formen sehr gut als Grundlage geeignet ist, um den Begriff Partizipation und damit den Forschungsgegenstand zu konkretisieren.

Ob tatsächlich ein Partizipationsraum vorhanden ist, zeigt sich erst, wenn bei Unstimmigkeiten ein entsprechender Umgang miteinander gepflegt wird („miteinander auf Augenhöhe agieren“). Für den vorliegenden Kontext ist also entscheidend, inwiefern Lehrende und Lernende eher in symmetrischen oder in asymmetrischen Beziehungen und Interaktionen agieren – wie sie also mit der ihnen formal zugestandenen machtvollen Position umgehen. Dieses Verhältnis lässt sich in der Lehre sehr gut mittels des Spektrums von eher fremdbestimmt und instruktiv (asymmetrische Kommunikation mit starkem Machtgefälle) und eher selbstbestimmt und konstruktiv (symmetrische Kommunikation mit wenig oder keinem Machtgefälle) veranschaulichen.

Kommunikation, Interaktion sowie Aushandlungsprozesse sind als Basis von partizipativen Lernprozessen sehr bedeutsam für die Gestaltung von Beziehungen. Entsprechend wird hier – der leitenden Annahme folgend, dass eine konstruktivistische Didaktik „so viel Konstruktion wie möglich“ in Lehr- und Lernprozessen verwirklichen solle (vgl. Reich 2012, S. 254, ausführlicher siehe nachfolgendes Unterkapitel) – die Leiter auch als Gefälle von einer Instruktion zur immer autonomen Konstruktion bis hin zur völligen Autonomie verstanden. Das heißt für diesen Kontext, dass es ein praktisches Anliegen ist, so viel partizipative Lernmöglichkeiten zu ermöglichen, wie es didaktisch und fachlich sinnvoll ist und damit häufiger das Spektrum der Konstruktion als das der Instruktion zu bespielen (siehe zu dieser lerntheoretischen Dichotomie ausführlicher nachfolgende Ausführungen). Zugleich soll das Modell zu den Formen von Partizipation oder nunmehr auch das Leitermodell in diesem Kontext dazu beitragen, die eigene didaktische Planung, die beiläufige oder nachgelagerte Analyse und auch deren Reflexion zu strukturieren. Aus konzeptioneller Sicht hat es eher eine präskriptive Funktion, während es aus praxisbezogener Sicht eine deskriptive Funktion hat. Da es auch für didaktische Kontexte heranziehbar sein soll, die sich nicht primär in Tradition einer konstruktivistischen Didaktik verstehen, erscheint es möglicherweise missverständlich, weiterhin an einem Leitermodell festzuhalten, das den Eindruck von Partizipation-Levels vermitteln könnte.

Aus lerntheoretischer Perspektive zeigen Studien seit längerem (siehe dazu Kapitel 6.3), dass es insbesondere bei Lernendengruppen mit einem hohen Grad an Diversität sinnvoll sein kann, im Wechsel Phasen der Konstruktion und Phasen der Instruktion einzubeziehen. Diese Erkenntnis schmälert nicht das Plädoyer für mehr Konstruktion im Sinne von höheren Anteilen im Lehr- und Lernprozess, zumal und gerade weil die tradierte Lehre an den Hochschulen noch immer von einer ausgeprägten Dominanz der Instruktionseite geprägt ist. Somit

soll hier von Ausprägungen entlang einer Dimension von Instruktion bis Konstruktion gesprochen werden, die sicherlich nicht immer absolut trennscharf zu bestimmen sind – sei es, um beispielsweise eine Lerneinheit oder eine Lehrveranstaltung in ihren Phasen oder als Ganzes oder um ein Curriculum in seiner grundsätzlichen Ausrichtung schwerpunktmäßig zu verorten. Diese Perspektive auf Ausprägungen innerhalb einer Dimension erfordert aus analytischer und theoretischer Sicht eine differenzierte Perspektive und eine begriffliche Trennschärfe. Zugleich werden die diffusen Übergänge der Phasen deutlicher, die dem Lehren und Lernen als pädagogische Handlungspraxis und als Interaktionsraum von Subjekten genuin innewohnen.

Um dem theoretischen und praktischen Anspruch zur Verwendung des Modells gleichermaßen Rechnung tragen zu können, wird im weiteren Verlauf von dem eingeführten Bild einer Leiter oder eines Stufenmodells Abstand genommen. Der Grund liegt darin, dass dieses Bild mit Stufen oder Treppchen arbeitet, die man erklimmen sollte, um „oben“ anzukommen (was in der Regel mit dem besten Platz oder dem höchsten Wert in Zusammenhang gebracht wird). Rückschritte oder halbe Wege könnten entsprechend als Fehler oder Rückfall gewertet werden. Doch gerade im didaktischen Zusammenhang erscheint es derzeit unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität wichtiger, dass ein tatsächliches partizipatives Lernen, das die Perspektive und Aktivitäten der Lernenden im Lernprozess selbstverständlich stärkt, an sich realisiert wird – vor allem mit Blick auf die Beschränkungen des formalen Bildungskontextes (vgl. Kap. 4). Das gilt auch für solche Szenarien, die sich erst auf den Weg der Entwicklung machen und den Studierenden noch nicht durchweg eine hohe Selbstbestimmung, Mitbestimmung oder zumindest Mitwirkung ermöglichen, die aber langfristig darauf abzielen. Zugleich erlaubt auch der formale Bildungskontext als Institution Aktivitäten, die über Partizipation hinaus realisierbar sind.

Somit wird zwar die Idee eines niedrigen oder hohen Partizipationsgrades weiterhin verfolgt, doch wird der Rahmen gerade mit Blick auf den didaktischen Zusammenhang über eine Partizipationsdimension entlang von Instruktion und Konstruktion gelegt, da es für den vorliegenden Bildungskontext überaus passend erscheint. Hierin liegt auch der Grund, warum nicht einer Aufgliederung in drei Dimensionen gefolgt wird, wie sie beispielsweise Waldemar Stange (2007) für die kinderpolitische Perspektive vorschlägt.

Somit steht diese (lehr-)realitätsnahe und pragmatische Einschätzung nicht der grundsätzlichen Auffassung einer konstruktivistischen Mediendidaktik entgegen, wonach prinzipiell jede Lehrveranstaltung so reorganisiert werden könne, dass sie häufige Phasen partizipativen Lernens mit hohem Partizipations- oder Konstruktionsgrad aufweist. Vielmehr ist gerade der Weg durch die unterschiedlichen Phasen mit allen Entwicklungs- und Rückschritten ein wichtiger Prozess der (Medien-)Sozialisation der Studierenden (wie auch der Lehrenden selbst), um

bzw. keine Partizipation zu identifizieren, wenn allgemein von Beteiligung, Teilhabe oder Partizipation gesprochen wird.

Mit Blick auf die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens und aus mediendidaktischer Perspektive geht es darum, den passenden Begriff von Partizipation, Pseudo-Partizipation oder Nicht-Partizipation für die jeweils im Fokus stehende Lernumgebung benennen zu können – aus analytischer und deskriptiver Sicht wie auch aus planerischer und damit präskriptiver Sicht. Denn es geht bei der Auseinandersetzung mit dem Partizipativen darum, das Partizipationserleben aus den jeweiligen Rollen heraus antizipieren zu können. Das heißt, es geht darum, sich einerseits als Gestaltender von Lernumgebungen und andererseits auch als Partizipierender in den jeweiligen Situationen bewusst zu sein, welchen Grad an Partizipation die Lernumgebung fördern will und gleichermaßen einfordert, zulässt oder auch – hingegen der gut gemeinten Intentionen – ausbremsen könnte (siehe dazu auch den Transfer in Kap. 8). Und es geht auch darum, welche (An-)Forderungen sich daraus hinsichtlich einer Verantwortungsabgabe und -übernahme für die beteiligten Personen in ihren Rollen als Lehrende, Lernende oder auch als Mitglieder der Administration ergeben.

Partizipation beziehungsweise Formen des partizipativen Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Digitalität stellen den zentralen Ankerpunkt für die vorliegenden Ausführungen einer partizipativen Mediendidaktik dar. Dieser Perspektive liegen empirische, konzeptionelle, theoretische und auch normative Annahmen zugrunde. Sie werden nachfolgend herausgestellt, um zu verdeutlichen, dass der Fokus auf partizipatives Lernen in Form einer konstruktivistischen Mediendidaktik unter den Bedingungen der Digitalisierung zeitgemäß sein kann. Ebenso kann eine möglichst gute Lehre mit Blick auf tiefenorientiertes Lernen und Motivation zielführend für organisierte Lehr- und Lernprozesse in der Hochschule sein.

Partizipation ist hierbei im Zusammenhang von Kommunikation, (sozialer) Interaktion und vor allem von Beziehungen zu kontextualisieren. Deutlicher gesagt entstehen Partizipation, Partizipationserfahrungen und Partizipationserleben erst im Zuge einer solchen kommunikativen Interaktion in Beziehungen – oder sie entstehen eben auch nicht, wenn die Beziehung ein Lehren und Lernen auf Augenhöhe nicht hergibt.

6.1.3 Perspektiven auf Partizipation und Partizipationsmodelle im Bildungskontext

Wenngleich die Strukturierung von Beteiligungs- oder Partizipationsformen mithilfe des Stufenmodells sehr hilfreich ist und die Möglichkeit bietet, klare Abgrenzungen und Differenzierungen zwischen Partizipation und Nicht-Partizipation und allem dazwischen und darüber hinaus zu schaffen, handelt es sich bei

den hier vorgestellten Stufen lediglich um eine mögliche Perspektive. Ebenso kann ein Modell nicht die feinen Übergänge und Graubereiche zwischen den Stufen abbilden, die es in der Praxis vielfältig gibt. Zu berücksichtigen gilt weiterhin, dass es sich bei der hier vorgenommenen Verwendung des Begriffs Partizipation lediglich um eine mögliche Variante handelt. So trifft man beispielsweise in der pädagogischen und (bildungs-)politischen Praxis nicht selten auf Begriffe wie beispielsweise Teilnahme, Teilhabe oder Mitmachen, die nach dem hier herangezogenen ausdifferenzierten Verständnis keine Partizipation darstellen würden, doch synonym zu Partizipation oder Beteiligung gemeint sind. Da nicht jede Begriffswahl in dem Bewusstsein der hier angeführten fachlichen Unterscheidungen getroffen wurde, sollte man daher immer den verwendeten Begriff im Kontext prüfen, um herauszufinden, ob damit tatsächliche Partizipation gemeint ist.

Nachfolgend werden deshalb neben einer breiteren Umschreibung von Partizipation weitere kontextualisierte und exemplarische Perspektiven auf Partizipation aus dem Bildungskontext angeführt, um diese Vielfalt nah am Gegenstand der vorliegenden Publikation deutlich zu machen.

Allgemein betrachtet, hängt Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite ab, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und ebenso von der Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen. Damit beschreibt Partizipation allgemein das Verhältnis von Akteurinnen und Akteuren zueinander und die Machtverteilung zwischen ihnen. Die Verteilung von Entscheidungsmacht zeigt sich nach Ulrike Urban (2005, S. 2) erst dann, wenn Uneinigkeit besteht, Aushandlungsprozesse gestaltet und Entscheidungen getroffen werden müssen. Insofern offenbart sich der tatsächliche Partizipationsraum der jeweils beteiligten Personen immer erst im Umgang mit auftretenden Diskrepanzen – für den vorliegenden Kontext also in der eher symmetrischen oder asymmetrischen Beziehung und Interaktion von Lehrenden und Lernenden.

Im Kontext der Medienpädagogik (siehe für einen praxisbezogenen Überblick Lutz/Rösch/Seitz 2012) wird Partizipation beispielsweise nach Christian Swertz (2017, S. 338) wie folgt gehalten:

„Partizipation bezeichnet in der Medienpädagogik Verständigungsprozesse zwischen einem Subjekt und einer Gemeinschaft, in denen Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft verwendet werden.“

Dabei werde die Befähigung zur und die aktive Beteiligung selbst im Kontext von Medienerziehung und Medienbildung verankert. In Anlehnung an Baacke könnte man hier auch grundlegend anführen, dass es der Medienpädagogik seit ihrem Entstehen als Disziplin darum gegangen ist, Subjekte in einer von Massenmedien

geprägten Gesellschaft zur Artikulation zu befähigen. So stellt Baacke mit Blick auf eine Zuständigkeit von Medienpädagogik gleich zu Beginn fest:

„Medienpädagogik umfasst [sic!] alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen“ (Baacke 1997, S. 5).

Hierbei zielt er insbesondere auf die bereits in den 1990er Jahren bedeutsame Rolle von Informations- und Kommunikationstechnologie ab und sieht in der Förderung von aktiver Medienarbeit und -gestaltung sowie damit einhergehender Medienkompetenz oder auch „Medienalphabetisierung“ (ebd.) ein zentrales Element, mündig zu handeln und sich emanzipieren zu können (vgl. zu jüngeren Debatten um Mediatisierung und Digitalisierung sowie zum Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung ausführlicher Kap. 3 und 5). Um auf die Vielfalt der begrifflichen Perspektiven zurückzukommen, sei weiter auf Perspektiven in der Medienpädagogik verwiesen.

Im Kontext von kultureller Medienbildung spricht beispielsweise Christian Helbig (2016, o. S.) davon, dass digitale Medien „einen wesentlichen Faktor heutiger kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ ausmachen und mit Blick auf die heutigen Jugendlichen:

„Sie beteiligen sich auch aktiv an der Gestaltung der Medienkultur bzw. an dem Prozess der Mediatisierung“ (ebd.).

Er betont die Relevanz einer digitalen Partizipation und bezieht sich dabei auf kulturelle Teilhabe und Partizipation. Dabei definiert er Partizipation mit Manfred Schmidt im politischen Sinne als „politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal eines Gemeinwesens“ (Schmidt 2008, S. 236) und begründet eine Erweiterung, wonach, „auch die Begriffsbestimmung der Partizipation um die Teilhabe am kulturellen und sozialen Bereich“ über das Politische hinaus zu erweitern seien (Helbig 2016, o S.). Auch Ulrike Wagner und Niels Brügger (2012) folgen der Auffassung von Partizipation nach Schmidt, wenn sie Ansätze der Partizipation im Netz kritisch erörtern. Hierbei beziehen sich die Autorin und der Autor ebenfalls auf ein nach Schröder (1995) adaptiertes Modell zur Einteilung von Partizipationsformen, und zwar auf das nach Stange (2007). Er begreift Partizipationsformen in ihren Typen-Abgrenzungen, unterteilt sie anders und benennt sie als Bereiche von Teilhabe – nämlich die drei Bereiche:

- a) Fehlformen (Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilnahme)
- b) Beteiligung (Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung)
- c) Selbstbestimmung (Selbstbestimmung, Selbstverwaltung)

Stange (2007) begründet die Auflösung des Stufenmodells damit, dass er die implizite Annahme für problematisch halte, es handele sich im Sinne eines Kontinuums um nur eine Dimension der Partizipation. Er erkenne aber eher drei unabhängig nebeneinanderstehende Dimensionen, nämlich Fehlformen, Beteiligung und echte Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 13).

Insgesamt erscheint die Entwicklung einer partizipativen Medienkultur (vgl. Biermann/Fromme/Verständig 2014) für die (Weiter-)Entwicklung der Medienpädagogik bedeutsam, die in ihren Ansätzen und Konzepten – wozu auch eine partizipative Mediendidaktik gezählt werden kann – verändertes Medienhandeln (vgl. u. a. Wagner 2010) aufgreift. So verweist Schorb (2011) hinsichtlich der Mediatisierung darauf, dass beispielsweise das Internet erst mit der Aneignung bestimmter Angebote zu einem Social Web wird (vgl. Kap. 3) und damit die aktuelle Netzkultur zu einer partizipativen Medienkultur.

Weitere Implikationen einer partizipativen Medienkultur schrieben besonders Henry Jenkins et al. (2006) im Zuge ihrer Forderungen nach einer „Media Education for the 21st Century“ vor dem Hintergrund US-amerikanischer Entwicklungen fest:

„A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another (at the least, members care about others' opinions of what they have created)“ (ebd., S. 3).

Konkret benennen die Autorinnen und Autoren (ebd., S. 6) in diesem Zuge vier Bereiche, in denen sich eine participatory culture in Form der Einbindung des Subjekts in einer Gemeinschaft niederschlägt:

- a) die Zugehörigkeit zu informellen oder formalen Netzwerken („Affiliations“)
- b) die neuen Formen des kreativen Ausdrucks mit digitalen Medien („Expressions“)
- c) das kollaborative Arbeiten in formalen oder informellen Teams („Collaborative Problem Solving“)
- d) die Beeinflussung von Informationsflüssen („Circulations“)

Die Zielsetzung formulieren Jenkins et al. dabei wie folgt, „to encourage youth to develop the skills, knowledge, ethical frameworks, and self-confidence needed to

be full participants in contemporary culture“ (ebd., S. 6). Sie beschreiben hiermit einen vorwiegend informellen Entwicklungsrahmen, für den die Förderung einer spezifischen Medienkompetenz bzw. Media Education in institutionalisierten Kontexten notwendig werde. So spricht Heinz Moser (2011, S. 54 f.) in Anlehnung an Jenkins et al. auch von einer partizipatorischen Medienbildung im 21. Jahrhundert.

Abschließend soll die UNESCO-Perspektive auf die Förderung einer „Teilhabe an Bildung, Kreativität und Innovation“ (Peter 2018, S. 66) angeführt werden. Sie ist hier aufgrund ihrer Aktualität und des konkreten Medienbezugs im Kontext von Open Educational Resources (OER) relevant sowie aufgrund der Orientierung an einer Kultur des Teilens und an einer Transformation der Lernkultur inklusive der konkreten Idee der Mitgestaltung von Bildungsmaterialien durch Lernende. Aus dieser Sicht werden OER zudem als ein Instrument zur Realisierung des auf Bildung ausgerichteten vierten Nachhaltigkeitsziels (SDG 4) eingeschätzt, das laut Bildungsagenda bis 2030 erreicht werden soll und wie folgt lautet:

„Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“ (UNESCO 2017, S. 1).

Die vorgestellte Perspektive und auch die Ideen von Jenkins machen deutlich, dass die Verwendung von Partizipation oder Teilhabe im Bildungskontext eine Orientierung an der Diversität der Lernenden über alle Lebensphasen hinweg mit besonderem Blick auf Vielfalt und Inklusion impliziert.

Aufgrund der hier angeführten Begriffserläuterungen und der Beispiele zeigt sich kritisch betrachtet, dass bisweilen dieselben Begriffe für unterschiedliche Partizipationsverständnisse verwendet werden. Allein der Begriff Beteiligung scheint sich als gleichbedeutendes Synonym für Partizipation durchgesetzt zu haben. Es ist sicherlich für den praktischen Bereich hinreichend, den jeweiligen Kontext und die intendierten Akteurinnen und Akteure in ihrer jeweiligen Altersgruppe im Blick zu haben, um herauszulesen, welcher Grad an Partizipation oder Beteiligung tatsächlich gemeint ist. Doch erscheint es gerade für die nachfolgende konzeptionelle Arbeit zu einer partizipativen Mediendidaktik und für die später intendierte forschungsorientierte Arbeit zu dieser von höchster Relevanz, mit klar definierten Begriffsverständnissen zu arbeiten. Entsprechend wird dem zuvor elaborierten Modell von Partizipationsformen oder auch Partizipationsgraden gefolgt.

Zusammengenommen wird davon ausgegangen, dass die hier vorgestellte Rolle von Partizipation als zentrales Element einer didaktischen Perspektive zeitgemäße Impulse für die derzeitige Diskussion um die Digitalisierung im Bildungsbereich, konkreter, im Hochschulbereich, beitragen kann, indem vorhandene didaktische und pädagogische Ansätze ergänzt und gestärkt werden. Auch können

durch die partizipative Mediendidaktik neue Impulse auf bisher verhältnismäßig wenig beachtete didaktische Elemente erfolgen. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden entsprechend ausgewählte didaktische, mediendidaktische, (medien-)pädagogische und stellenweise lerntheoretische Perspektiven aufgezeigt und die jeweilige Rolle für Partizipation benannt – auf Basis von Beziehungen in Folge von sozialer Interaktion, Kooperation, Kollaboration und Kommunikation. Weiterhin werden diese Perspektiven ins Verhältnis zur partizipativen Mediendidaktik gesetzt.

6.2 Anbindung an mediendidaktische Ansätze und Konzepte

Die vorliegenden Ausführungen zur partizipativen Mediendidaktik sind nicht gänzlich neu, sondern reihen sich in bisherige medienpädagogische und mediendidaktische Ansätze und Konzepte ein. Sie knüpfen an und wollen durch die Fokussierung auf die Partizipation als Struktur- und Kernelement aus mediendidaktischer Perspektive eine bisherige Schwachstelle für die Analyse und Planung von Lernumgebungen stärken und – wo sinnvoll und nötig – neue Impulse geben. Dabei sei an dieser Stelle vorausgeschickt, dass es sich bei den nachfolgenden Ausführungen nicht um eine vollständige Übersichtsarbeit oder Einführung in die Mediendidaktik handelt. Für einen systematischen Überblick zu Mediendidaktik, des Lehrens und Lernens mit Medien oder des E-Learnings oder des Online-Lernens sei daher auf die bereits bestehende Vielzahl an breit gefächerten Handbüchern und Einführungen verwiesen (vgl. beispielsweise Arnold et al. 2015; Euler/Seufert 2005; Issing/Klimsa 2009 oder Kerres 2018). Daher werden nachfolgend nur solche Ansätze und Konzepte beschrieben und in ausgewählter Form auch knapp umrissen, die aufgrund ihrer Nähe oder der aktuell breiten Rezeption im Bildungsbereich für eine partizipative Mediendidaktik relevante Bezugspunkte darstellen beziehungsweise eine Einordnung erfordern und so dazu beitragen können, die Eckpfeiler einer partizipativen Mediendidaktik (vgl. Kap. 8) nachvollziehen zu können.

6.2.1 Mediendidaktische Entwicklungslinien

Wenn mediendidaktische Ansätze nicht als eigenständige Ansätze und Konzepte dargestellt werden, so werden sie bis heute neben der Medienerziehung und häufiger auch neben der Mediensozialisation als ein Teilbereich innerhalb der Medienpädagogik umrissen und eingeordnet. Dieses erfolgt dann zumeist in eher allgemeiner Weise (vgl. u. a. mit schulischem Fokus Petko 2013; Schaumburg/Prasse 2019 oder Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010 sowie aus eher allgemeiner Perspektive Süß/Lampert/Wijnen 2013 und als integriertes Kapitel bei Kron/Jür-

gens/Standop 2014 sowie kritisch zu der tradierten Unterscheidung Ruge 2015, der zwischen drei Medienpädagogiken, nämlich der Pädagogik mit/über/der Medien, unterscheidet). Die Entwicklung mediendidaktischer Ansätze folgt zumeist einem ähnlich paradigmatisch orientierten Dreischritt, wie man ihn auch aus der lerntheoretischen oder sozialisationstheoretischen Diskussionen kennt: Ansätze, die von einer Steuerung des Menschen ausgehen (Medien machen etwas mit oder wirken ein auf Personen – aus lerntheoretischer Sicht entsprechend des behavioristischen Paradigmas) gehen in Ansätze über, in denen vor allem davon ausgegangen wird, dass die Menschen die Technik und Medien beeinflussen können (Personen machen etwas mit den oder steuern die Medien und Technologien – aus lerntheoretischer Sicht entsprechend des kognitivistischen Paradigmas). Von hier aus entwickeln sie sich zum nächsten Paradigma weiter, in dem von einem wechselhaften Wirkungsverhältnis ausgegangen wird oder auch von einem interaktionistischen Ansatz (Personen und Medien bzw. Technologie beeinflussen sich gegenseitig in der Entwicklung – aus lerntheoretischer Sicht entsprechend des konstruktivistischen Paradigmas). Entsprechend der medienpädagogischen Anbindung sind auch deren Entwicklungslinien als Rahmung für die Entwicklung mediendidaktischer Ansätze von Relevanz, die sich etwa seit den 1960er Jahren entlang einer technisch-funktionalen, kritisch-emanzipatorischen sowie reflexiv-handlungsorientierten und teilnehmenden-orientierten Perspektive ausdrücken lassen (vgl. ausführlicher u. a. bei Hüther/Podehl 2017; Süß/Lampert/Wijnen 2013; Tulodziecki/Schlingmann/Mose 1995). Und wenngleich heutige medienpädagogische Ansätze eher versuchen, alle Perspektiven sinnvoll zu integrieren, was im Sinne einer verantwortungsvollen und altersgerechten Mediennutzung auch präventiv-normative Aspekte mit einschließen kann, so stellt doch die reflexive, kritische und handlungsorientierte Herangehensweise für den vorliegenden Kontext eine besondere historische Reverenz dar. Denn sie richtet sich bevorzugt an den Teilnehmenden aus und stellt die Idee einer Partizipation und gesellschaftlichen Teilhabe in Tradition einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive in den Fokus (vgl. u. a. Schorb 2017). Dahinter steht eine Haltung, die grundsätzlich auch in eine partizipative Mediendidaktik mit einfließt und die bei ihrer spezifischen Ausrichtung entlang einer erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Tradition auch mit einfließen muss.

Anhand der soeben aufgezeigten Entwicklungslinien lassen sich die mediendidaktischen Entwicklungslinien der letzten Jahrzehnte grob skizzieren, wobei hier starke Überschneidungen zu lerntheoretischen Ansätzen herauszulesen sind. So sind bei Kron et al. (2014, S. 220 f.) auf Basis der Ausführungen von Jürgen Hüther und Bernd Podehl in einer der früheren Auflagen zu den Grundbegriffen Medienpädagogik (Hüther/Schorb/Brehm-Klotz 1997) drei wesentliche Entwicklungslinien von Mediendidaktik zusammengefasst und referiert, die sich allerdings deutlich am schulischen Unterricht orientieren:

- 1) Eine technologische Ausrichtung: Sie zielt zum gradlinigen Erreichen von Lehrzielen auf einen zweckrationalen und funktionsgerechten Einsatz von Medien (z. B. der programmierte Unterricht).
- 2) Eine emanzipatorisch-politische Ausrichtung: Sie zielt darauf ab, über Lehr- und Lernprozesse und die kritische Reflexion von Technologie mit zur gesellschaftlichen Veränderung beizutragen.
- 3) Eine handlungs- und teilnehmendenorientierte Perspektive: Diese Perspektive ist auf einen offenen Lernprozess ausgerichtet, in dem Medien gleichermaßen in den Händen der Lernenden und der Lehrenden ein Lehr- und Lernmittel darstellen.

Aufgrund der grundsätzlichen Offenheit des Medieneinsatzes innerhalb einer offenen und auf Kooperation aller Personen ausgelegten Lernumgebung funktioniert dieser Ansatz nur mit entsprechend modernen und offenen Lehr- und Lernkonzepten. Hierbei würden mediendidaktische und medienpädagogische Anliegen in besonderer Weise korrespondieren: Einerseits die eigene Erstellung von Medien und die handelnde Auseinandersetzung mit ihnen, andererseits Medien zur Aktivierung und Förderung von Denk- und Lernprozessen und entsprechenden Handlungen. Darüber hinaus wirkt auch das Bestreben danach, Medien reflektiert zu verwenden und die Analyse und Nutzung von Medien immer in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu sehen, mit ein (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 221). Die Autorinnen stellen abschließend fest, ein mediendidaktischer Begründungszusammenhang, der von Unterricht oder, allgemeiner gesprochen, von organisiertem Lehren und Lernen ausgeht, „muss auch primär von den Akteuren, ihrer Lebenswelt und den gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen ausgehen“ (ebd., S. 221). Dieser Perspektive wird auch im vorliegenden Kontext gefolgt. Ebenso stellen mediendidaktische Konzepte und hier vor allem das integrierende Lernumgebungskonzept auf der Mikroebene des Lehr- und Lernprozesses relevante Bezugsparameter dar (vgl. dazu Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010 sowie ausführlicher Kap. 2), da hiermit das partizipative Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung im weitesten Sinne eine passende Lernumgebung findet.

6.2.2 Mediendidaktische Ansätze

Betrachtet man nun aus primär didaktischer Perspektive ausgewählte Publikationen zur Mediendidaktik im Sinne eines Lehrens und Lernens mit Medien, entdeckt man zahlreiche Einführungen in das Themenfeld, denen die jeweiligen Autorinnen und Autoren bei der Beschreibung des Feldes durchaus eigene Akzentsetzungen aus pädagogischer, psychologischer oder informatischer Perspektive gegeben haben (in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum vor allem de

Witt/Czerwionka 2013; Döbeli Honegger 2016; Kerres 2018; Petko 2013; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010; sowie international beispielsweise Jahnke 2016 oder Laurillard 2012). Dazu lassen sich besonders für den spezifischen deutschsprachigen Bildungskontext zwei als eigene oder eigens betitelte Ansätze und Konzepte von Mediendidaktik identifizieren, die nicht nur einen Teilbereich einer Einführung in die Medienpädagogik und Medienbildung kennzeichnen, sondern die den interdisziplinären Weg einschlagen und hier beispielhaft angeführt werden, die Netzdidaktik und die gestaltungsorientierte Mediendidaktik. Moser (2008) hat eine Netzdidaktik entwickelt, die er auch allgemeiner als „eine Didaktik der Medien, die den Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft entspricht“ (ebd., S. 19) bezeichnet und die sich damit von einer engeren Sicht auf Mediendidaktik distanziert. Er baut seine Netzdidaktik um das traditionelle didaktische Dreieck auf, das drei wesentliche Punkte umfasst: Inhalte, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Dazu ergänzt er es um die wiederum als Dreieck angeordneten Vermittlungsmedien, mediale Lernhilfen und Kommunikationsmedien (vgl. ebd., S. 20 ff.) zu einem didaktischen Stern. In dieser didaktischen Perspektive wird an das vernetzte Denken und Lernen in Netzwerken als Folge der Entwicklung des Internets angeknüpft. Doch gerade ein derartig ausgerichtetes Lernen setzt sowohl individuelle als auch kollektive Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit voraus. Eine partizipative Mediendidaktik, die nicht zwingend an aktuelle technische und soziale Entwicklungen des Netzes gebunden zu werden braucht, kann hier weiter greifen und den Vernetzungsgedanken in mehrfacher Hinsicht auf sozialer, medialer und organisationaler Ebene integrieren.

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik, wie sie von Kerres und de Witt vertreten wird, kann bis heute als breit rezipierter mediendidaktischer Ansatz (stellenweise auch als Konzept bezeichnet) betrachtet werden – augenscheinlich vor allem im Bereich von Weiterbildung und Hochschulbildung bzw. akademischem Lehren und Lernen, weshalb dieser Bereich für den vorliegenden Kontext eine wichtige Referenz darstellt. Dieser Ansatz wird im Folgenden in verhältnismäßig ausführlicher Weise referiert, um in der abschließenden Diskussion besser auf ihn Bezug nehmen zu können. Mit Blick auf ausgewählte Publikationen dazu (de Witt/Czerwionka 2013; Kerres/de Witt 2011; Kerres/Preußler 2015; Kerres 2018) geht es Kerres und de Witt grundsätzlich darum, die beiden für die Medienpädagogik als konstitutiv geltenden Teilbereiche Medienerziehung und Mediendidaktik weniger abzugrenzen. Sie sprechen sich für eine deutlichere Verknüpfung einer handlungsorientierten mit einer gestaltungsorientierten Perspektive der Medienpädagogik aus: „Die handlungsorientierte Perspektive möchte das handelnde Individuum zu einem kompetenten Umgang mit Medien befähigen [...]“ und die „gestaltungsorientierte Perspektive betrachtet in Ergänzung dazu die lern- und entwicklungsförderliche Umwelt“ (Kerres/de Witt 2011, S. 259). Erst durch deren Verknüpfung oder Konvergenz, wie Kerres (2018, S. 64) es auch

nennt, ließe sich die „Kompetenz für Medienhandeln entwickeln, die auf die Verständigung von Menschen durch Teilhabe an Wissen und Kultur, durch Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation und auf Entwicklung von Persönlichkeit abzielt [...]“, wobei Medien „nicht nur als Werkzeuge für den Menschen, sondern als technische Artefakte mit einschneidenden Einflüssen auf dessen Lebenswelt“ (ebd.) verstanden werden. Wenngleich diese Perspektive nicht völlig neu ist (vgl. dazu u. a. Tulodziecki 2011 mit seiner systematischen historischen Betrachtung des Diskurses) und die zunehmende Sensibilisierung für die Vermischung von Medienerziehung und Mediendidaktik in pädagogischen Zusammenhängen seit längerem unter Schlagworten wie umfassender Medienbildung oder Bildung in einer von digitalen Medien geprägten Kultur oder auch Bildung in der digitalen Welt erfolgt (u. a. BMBF 2010; KMK 2016), wird sie in diesem mediendidaktischen Ansatz deutlich als Ausgangslage formuliert. Entsprechend wird ein weiter Medienbegriff vertreten und eingefordert, der Medien nicht nur als Werkzeuge für die Menschen sieht, sondern der vor allem die Technik und digitale Technologie mit der zunehmenden Vernetzung der Dinge als Akteur sieht im Sinne von:

„Alle Medien werden zur Technik und Technik wird zum Medium“ (ebd., S. 261).

Demnach könne es „nicht mehr ausreichen, den Menschen zur *Nutzung* von bestimmten Medien zu befähigen“, sondern es gehe eher darum, wie digitale Technik „gestaltet werden kann, um menschliches Lernen und Entwicklung zu unterstützen“ (ebd., Hervorh. i. O.). In diesem Sinne folgt die gestaltungsorientierte Mediendidaktik dem Leitgedanken, dass Technik einen Aufforderungscharakter habe – ähnlich wie ein Stuhl zum Sitzen auffordere.

„Das Design des Stuhls kommuniziert seine Botschaft an den potenziellen Nutzer. In ähnlicher Weise ist für Artefakte und Infrastrukturen, die für Lernzwecke entwickelt werden, ein ‚Design‘ erforderlich, um zu bestimmten Lernaktivitäten *aufzufordern*. Die technischen Artefakte von Lernumwelten zu gestalten, wäre demnach als Aufgabe zu sehen, die gleichermaßen als *didaktisches Design* auszuzeichnen ist“ (vgl. Kerres/de Witt 2011, S. 262, Hervorh. i. O.).

Kerres und de Witt (2011, S. 264 f.) arbeiten heraus, dass eine handlungsorientierte Perspektive, wie sie sich seit den 1980er Jahren in der Medienpädagogik entwickelt, primär das Medium in seiner instrumentellen Funktion betrachtet. Demnach stünde die Technik den handelnden Individuen für die Aneignung von Weltwissen und als Mittel zur Artikulation und Partizipation zur Verfügung. Und sie folgern weiter, dass der Lernumwelt eine wichtige Rolle bei der Förderung von Medienkompetenz zukomme und sie damit entscheidenden Einfluss auf handlungsorientierte Lernprozesse habe. An dieser Stelle setzen sie nun mit

der gestaltungsorientierten Mediendidaktik an, wenn sie wie folgt differenzieren und folgern:

„Nimmt die handlungsorientierte Perspektive das mit seiner Umgebung interagierende und partizipierende Individuum in den Blick und richtet sich innerhalb der Medienpädagogik damit auf die Medien-Bildung, so geht es der gestaltungsorientierten Perspektive um das didaktische Design medialer Lernangebote“ (ebd., S. 265).

Eine gestaltungsorientierte Perspektive, der es um die Entwicklung von medialen Lernangeboten geht, wie Kerres (2001) sie bereits Ende der 1990er Jahre formulierte, folgt theoretisch einer pragmatischen Orientierung und nimmt als Ausgangspunkt immer ein konkret benanntes Bildungsanliegen oder -problem. Bei der Analyse von Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Entscheidungen und dem Versuch, dafür mittels Medien eine Problemlösung in Form von einer Gestaltung von Lernangeboten zu schaffen, wird in der gestaltungsorientierten Perspektive insbesondere auf Forschung zum didaktischen Design oder auf Instructional Design zurückgegriffen (siehe umfassender zum Instructional Design und multimedialem Lernen u. a. Niegemann et al. 2008 sowie mit Bezug auf Bildungstechnologie Niegemann/Weinberger 2018; vgl. ebenso zum didaktischen Design im Hochschulkontext Reinmann 2015b und zur Gestaltung von forschungsorientierten Lernräumen Reinmann 2016). Kerres und de Witt stellen für das didaktische Design und damit auch für die gestaltungsorientierte Perspektive als wesentlich heraus:

„Dem didaktischen Design geht es vielmehr um die Gestaltung der Lern- und Erfahrungshorizonte, die dem Medium eingeschrieben sind und damit ‚hinter‘ der Benutzeroberfläche verborgen sind“ (ebd., S. 265).

Für ein didaktisches Design eines Lernangebots werden Analyse- und Auswahlentscheidungen getroffen, die in der klassischen allgemeindidaktischen Tradition stehen. Hierbei orientiert sich das Analyse- und Planungsschema im Sinne eines Bedarfs am vorgefundenen Bildungsproblem und geht offen an dessen Problemlösung heran. Daraus lässt sich konkret folgern, dass hier kein lerntheoretischer oder didaktisch wie methodischer Zugang präferiert wird, sondern das jeweils für das Bildungsproblem Passende herangezogen wird (vgl. Kerres 2018). Insofern kann eine gestaltungsorientierte Mediendidaktik aus ihrer Logik heraus grundsätzlich reaktive wie auch partizipative Konzepte in der Gestaltung von mediengestützten Lernangeboten verfolgen, beispielsweise die Einbindung von Lernenden (vgl. Kerres 2018, S. 295–297):

„[...] sie werden auch in die Planungs- und Konzeptionsphasen, entweder als *beratende* oder *mitentscheidende* Instanz, eingebunden“ (Kerres 2018, S. 296, Hervorh. i. O.).

Eine dezidierte Beschäftigung mit Partizipation allgemein und insbesondere in einer differenzierenden Weise, wie es die partizipative Mediendidaktik fokussiert, steht daher in diesem Ansatz nicht im Zentrum des Interesses. Es wird von folgender Grundannahme ausgegangen:

„Pädagogische Wirkungen der Medien gehen nicht von den Medien selbst aus, sondern von dem didaktischen Konzept, das der Anwendung eines Mediums zugrunde liegt, und das ein Bildungsproblem oder -anliegen mehr oder weniger gut einlöst“ (Kerres/Preußler 2015, S. 36 sowie Kerres 2018, S. 84).

Weiter könne eine Medienwirkung für die Bildungsarbeit nur sichergestellt werden, wenn das Ziel für die Konzeption eines Bildungsmediums nicht bei der Lösung eines technischen Problems stehenbliebe, sondern bei der Lösung eines Bildungsanliegens. Ebenso ginge es darum, nicht nur einige wenige didaktische Methoden in den Vordergrund zu stellen (wie bspw. fallbasierte oder problemorientierte Ansätze), sondern vom Bildungsanliegen ausgehend für methodische Lösungen offen zu sein und diese an den Parametern oder Elementen des didaktischen Feldes auszurichten. Schließlich sei der Mehrwert der Medienkonzeption gegenüber anderen Lösungen im Sinne eines Verhältnisses von Aufwand und Nutzen relevant und jeweils abzuwägen (ebd., S. 37). Dafür geht die gestaltungsorientierte Mediendidaktik grundlegend vom didaktischen Planungsmodell oder dem didaktischen Rahmenmodell nach Heimann aus, dass er zur Beschreibung und Analyse schulischen Unterrichts konzipierte (de Witt/Czerwionka 2013, S. 82 f. sowie Kerres 2018, S. 227 ff.). Entsprechend der vier identifizierten didaktischen Entscheidungsfelder Heimanns (Intention, Inhalt, Methoden und Medien sowie die anthropologischen und sozio-kulturellen Bedingungsfelder) geht es der gestaltungsorientierten Mediendidaktik um „die Bestimmung der Zielgruppe und Lernsituation, die Benennungen der Lehrziele, die Aufbereitung der Lehrinhalte und um die Bestimmung der Funktion und Begründung von Medien“ (de Witt/Czerwionka 2013, S. 82). Entsprechend wurde ein Vorgehensmodell mit fünf Analysebereichen entwickelt, das die Projektziele, Zielgruppe, Lerninhalte und -ziele, didaktische Struktur/Methoden sowie Lernorganisation umfasst (ebd., S. 83).

Zusammenfassend stellen Kerres und de Witt heraus, dass die gestaltungsorientierte Perspektive als eine Perspektive, die eine lern- und entwicklungsförderliche Technik gestaltet, nicht der handlungsorientierten Perspektive gegenübersteht, die Menschen zu kompetentem Medienhandeln befähigt. Sie steht vielmehr in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, denn es gelte, „handelnde Individuen in ihrer Kompetenzentwicklung zu befähigen; dies setzt Lern- und Erfahrungswelten voraus, die entsprechende Wissens- und Artikulationsmöglichkeiten anbieten. Und diese Umwelten wiederum können ihre Potenziale nur entfalten, wenn sie von den handelnden Individuen erschlossen werden. Lernen lässt sich aus pragmatisch orientierter Perspektive als Handlung definieren,

die bildende Erfahrungen ermöglicht und die an konkrete Situationen und Lebenswelt des einzelnen und damit an einen bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext gebunden ist. Erfahrung entsteht durch die Interaktion mit der Umwelt, u. a. mit Medien und mit anderen Personen“ (ebd., S. 268). Entsprechend stellen sie heraus, dass eine Gestaltungsorientierung für die Medienpädagogik meint, „Medien als zu gestaltende Umwelt zu interpretieren und aus dieser Perspektive medienpädagogische Design-Forschung anzulegen. Mediendidaktik, als Teil der Medienpädagogik, setzt auf einen gestaltungsorientierten Zugang, wenn es ihr um die didaktische Konzeption von medialen Lernangeboten und Lernarrangements geht [...], um Artefakte als Teil von Umwelt zu gestalten, mit denen Lernen unterstützt wird“ (ebd., S. 268).

An anderer Stelle heben Michael Kerres und Annabell Preußler (2015, S. 37) einen fast schon allgemein-mediendidaktischen und neutralen Anspruch einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik hervor, wenn da steht:

„Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik fokussiert den Prozess von Konzeption und Entwicklung. Sie macht diesen Prozess zum Gegenstand der Reflexion und Forschung, da die Gestaltung dieser Prozesse die Qualität neuer Lernangebote ganz wesentlich ausmacht. Es kann behauptet werden, dass die Kontroverse über den einen überlegenen ‚paradigmatischen‘ Ansatz für das Lehren und Lernen die theoretische Weiterentwicklung der (Medien-)Didaktik eher blockiert als befördert. Es muss vielmehr darum gehen, die Komplexität und damit auch die Kontingenz sozialer Realität anzuerkennen“ (Kerres/Preußler 2015, S. 38).

Eine gestaltungsorientierte Mediendidaktik „geht davon aus, dass (digitale) Medien das Potenzial für ein ‚anderes‘ Lernen haben, das sich aber erst in der Umsetzung vor Ort beweisen muss“ (ebd.).

Insgesamt zeigt sich in den vorherigen Ausführungen die Gratwanderung mediendidaktischer Ansätze zwischen eher handlungs- und eher gestaltungsorientierter Perspektive sehr gut, die wiederum jeweils ihre eigenen Bezugsrahmen haben. Da Kerres diese Differenzierung mit der gestaltungsorientierten Perspektive sowie die Rolle des didaktischen Designs in besonderem Maße betont, wurde der Ansatz hier entsprechend weiter ausgeführt. Denn diese Perspektiven helfen dabei, eine partizipative Mediendidaktik mit ihrer spezifischen Sichtweise einzuordnen – nachfolgend nun exemplarisch im Verhältnis zur gestaltungsorientierten Mediendidaktik. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik von Kerres positioniert sich hier eher im Sinne eines didaktischen Designs aufseiten der Gestaltung, wenngleich in dem Ansatz für eine Konvergenz geworben wird. Eine partizipative Mediendidaktik setzt hier ähnlich integrierend an – gerade weil sie mit der normativen Positionierung zur Ermöglichung und Förderung von partizipativem Lernen klare Bezüge zur allgemeinen Didaktik und Medienpädagogik herausstellt, ohne sich den Forschungsergebnissen und -methoden der Lehr-Lern-

forschung zu verschließen (vgl. dazu Kap. 2). Doch geht es einer partizipativen Mediendidaktik im Sinne eines engeren Begriffs von Bildungsmedien nicht in erster Linie um die Gestaltung von in sich eher geschlossenen oder für sich stehenden Medienangeboten, sondern es geht ihr in einem weiteren Medienverständnis primär um die Gestaltung von komplexen personalen Lernumgebungen. Sei es in physischen oder virtuellen Lehrräumen oder in einer Kombination aus diesen, in denen die Bedingungen der Digitalisierung eine selbstverständliche Rolle spielen. Ähnlich der gestaltungsorientierten Mediendidaktik, die bei aller Konvergenz entsprechend ihrer Namensgebung ihren Schwerpunkt in der Gestaltungsperspektive sieht, kann man diese Sichtweise für die partizipative Mediendidaktik spiegeln. Das heißt, dass mit Blick auf Struktur- und Verlaufsmodelle auch bei einer partizipativen Mediendidaktik die Verbindung einer Handlungs- und Gestaltungsorientierung sinnvoll und nötig ist, wobei hier der Schwerpunkt im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik eher auf einer kritisch-reflexiven Handlungsorientierung liegt. Entsprechend lässt sich eine partizipative Mediendidaktik als integrative Perspektive mit einer Tendenz jenseits der Mitte verstehen, die gleichermaßen versucht, die handlungs- und gestaltungsorientierte Perspektive zu berücksichtigen. Hierbei kann sie möglicherweise der Idee einer Mediendidaktik gerecht werden, wie sie bereits Tulodziecki (2011, S. 18) für die Situation in den frühen 1970er Jahren als hilfreiche Kombination eingeschätzt hatte:

„In diesem Zusammenhang verband sich mit dem Begriff der Mediendidaktik auch die Hoffnung, eine Polarisierung zwischen verschiedenen Strömungen – von einer ‚harten‘ Unterrichtstechnologie bis zu Ansätzen einer kritisch-kommunikativen Mediendidaktik – zu vermeiden und diese in ein Gesamtkonzept von Mediendidaktik zu integrieren“ (ebd., S. 18).

Er bezieht sich hier auch auf Baacke, der seinerseits ebenfalls von der Mediendidaktik gefordert habe, die Medien als Instrumente wie auch als Gegenstand zu betrachten.

6.2.3 Mediendidaktik und Didaktisches Design

Gerhard Tulodziecki stellt fest (2011, S. 18), dass sich die Mediendidaktik ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre wieder auf eine engere Sicht ihrer Rolle als Element im Rahmen didaktischer Modelle und auf die Rolle von Lehr- und Lernmedien im Unterricht im Kontext der anderen didaktischen Faktoren, wie sie u. a. von Heimann (1962) in die Diskussion eingebracht wurden, bezogen habe. Entsprechend wäre eine partizipative Mediendidaktik auch nicht primär dem Bereich der Bildungstechnologien (vgl. Niegemann/Weinberger 2018) zuzuordnen

und damit einhergehend dem Instructional Design mit seiner psychologischen Tradition beim Onlinelernen (vgl. u. a. Seel/Ifenthaler 2009) oder der deutschen Entsprechung des didaktischen Designs.³¹ Gleichwohl wäre zu diskutieren, inwiefern heute immer intelligenter werdende Systeme auch eine Technologiegestaltung für partizipative Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen würden, die Interaktion wie Interaktivität fördern. Schulmeister (2004) hat in diesem Sinne schon früh auf die wichtige Bedeutung u. a. von Interaktivität und Feedback in offenen (virtuellen) Lernumgebungen hingewiesen:

„Interaktivität im E-Learning bezeichnet dabei nicht die soziale Interaktion. Dieser Aspekt ist bereits in den Begriffen Kommunikation und Kollaboration enthalten. Der Begriff der Interaktivität in E-Learning-Umgebungen meint die Manipulation und den lernenden Umgang mit den Lernobjekten im virtuellen Raum“ (Schulmeister 2004, S. 24 sowie zur Taxonomie der Interaktivität Schulmeister 2003, S. 207 f.).

Hierbei macht er deutlich:

„Der Begriff ‚offene Lernumgebungen‘ signalisiert eine Abkehr von der Methode des Instruktionsdesigns. Aber die Gestaltung offener Lernumgebungen lässt sich immer noch als ‚didaktisches Design‘ verstehen, nämlich als didaktisches Design offener Lernumgebungen“ (ebd., S. 19).

Folgt man Schulmeisters Punkt und den bisherigen Ausführungen zum didaktischen Design respektive dem Instructional Design oder dem Instruktionsdesign, so erscheint es hier sinnvoll, sich so klar wie möglich zu verorten.

Auch Kerres beschreibt in einer systematischen Gegenüberstellung eine eher philosophisch orientierte und am Ziel der (Persönlichkeits-)Bildung ausgerichtete Didaktik in geisteswissenschaftlicher Tradition. Dem stellt er das eher psychologisch und am Ziel von Training von Fertigkeiten orientierte Instructional Design auf Basis von empirisch-analytischen Zugängen plakativ gegenüber. Die traditionelle Didaktik lege den Schwerpunkt dabei auf die Beschäftigung mit curricularen Fragen sowie Lehrinhalten und -zielen, wohingegen das Instruktionsdesign primär auf den Vermittlungsaspekt fokussiere (vgl. Kerres 2018, S. 58 f.). Kerres plädiert daher – wie bereits in Kapitel 2 erörtert wurde – für eine integrative Perspektive dieser theoretischen und forschungsorientierten Herangehensweisen und fasst diese Integration in der Tradition von Karl-Heinz Flechsig unter

31 vgl. differenzierend zwischen didaktischem Design und didaktischem Design offener Lernumgebungen Schulmeister 2004 sowie grundlegender zum Instruktionsdesign Schulmeister 2007, zum didaktischen Design Reinmann 2013, 2015b und eigene Design-Ansätze zum Digital Didactical Design Jahnke 2015, 2016 oder Laurillard 2012 und zum Verhältnis von Mediendidaktik und didaktischem Design Kerres 2005, 2018

dem Begriff von didaktischem Design zusammen. Flechsig hat diesen Begriff in den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum im Rahmen der Integration beider Perspektiven eingeführt – und lässt ihn auch in die gestaltungsorientierte Mediendidaktik einfließen (ebd., S. 60; siehe zur Diskussion des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Instructional Design u. a. auch Zierer/Seel 2012).

Da sich das didaktische Design – ähnlich wie allgemeindidaktische Ansätze, die auch Medien als Strukturelement mit einbeziehen – auch auf Medien in Lehr- und Lernprozessen bezieht, soll die Perspektive didaktisches Design an dieser Stelle aufgegriffen werden. Und dies, obwohl es sich hier nicht im eigentlichen Sinne um eine Mediendidaktik oder einen mediendidaktischen Ansatz handelt bzw. er als solcher dargestellt wird. Doch aufgrund der Verbindungen des didaktischen Designs zur psychologischen Lehr-Lernforschung sowie zur US-amerikanischen Instructional Design-Perspektive, die dort wiederum enger mit Educational Technology (vgl. zum Überblick Spector et al. (2014) – also Bildungstechnologien – in Verbindung stehen, schließt sich ein Kreis, weil im deutschsprachigen Raum die Fokussierung auf Bildungstechnologie in diesem fachlichen Kontext (beispielsweise repräsentiert durch entsprechende Professuren) wiederum je nach Ausgestaltung auch Überschneidungen mit mediendidaktischen Fragestellungen aufweist bzw. aufweisen kann.

Betrachtet man nun Ansätze des didaktischen Designs im deutschsprachigen Raum, sei hier exemplarisch auf den häufig angeführten Ansatz von Gabi Reinmann verwiesen. Sie ordnet beispielsweise das didaktische Design mit Bezug auf Lerntheorien prägnant im Abstract eines Lehrbuchartikels wie folgt ein:

„Trotzdem haben Lerntheorien keine direkte handlungspraktische Relevanz, wenn es darum geht, didaktische Entscheidungen zu treffen. Verfahrensregeln zur Erarbeitung von vor allem technologiegestützten Lehr-Lernangeboten, wie es z. B. das Instructional Systems Design anbietet, scheinen dagegen genau diese, den Lerntheorien fehlende, handlungspraktische Relevanz zu haben, erweisen sich aber letztlich als zu starr und der Komplexität didaktischer Herausforderungen nicht gewachsen. Didaktisches Design versucht, Lehrenden Leitlinien für die Gestaltung didaktischer Szenarien an die Hand zu geben, die dem besonderen Verhältnis zwischen Lehren und Lernen gerecht werden. Zu diesen Leitlinien gehören unter anderem Lehrzieltaxonomien und Heuristiken zur Inhaltsauswahl, aber auch Verfahrensvorschläge, die sich an der Logik didaktischen Handelns orientieren. Didaktisches Design ist eine Entwurfsdisziplin und will als solche das didaktische Handeln der Lehrenden durch Gestaltungsmaßnahmen im Vorfeld des Unterrichts unterstützen. Dafür greift sie auf lerntheoretische und didaktische Erkenntnisse zurück, ohne davon auszugehen, dass sich didaktische Szenarien stets regelhaft gestalten und Unterricht in allen Aspekten planen lassen“ (Reinmann 2013, S. 1 sowie ausführlicher Reinmann 2015b, S. 6 ff.).

Eine partizipative Mediendidaktik, die sich zugleich als konstruktivistische Mediendidaktik versteht, hat entsprechend der bereits vorgenommenen Einordnungen in den vorangegangenen Kapiteln insofern eine Nähe zum didaktischen Design, als dass sie sich auch für die Verbindung von didaktischen und lehr-lerntheoretischen Perspektiven in der Gestaltung und Erforschung von entsprechenden Lernumgebungen öffnet. Es wird hier gar die Position vertreten, dass eine zeitgemäße Mediendidaktik, die aktuelle empirische Ergebnisse ignorieren würde und sich allein auf normative und theoretische Modelle stützte, angesichts der technologischen und damit einhergehenden sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen bei aller wissenschaftlicher Elaboration ihr fachliches Potenzial nicht voll ausschöpfen würde – und ein Transfer auf die Bildungspraxis kaum sinnvoll möglich wäre. Nach diesem Aspekt wäre sogar die These aufzustellen, ob diese Verbindung nicht, wenn sie ein konstitutives Element im didaktischen Design darstellt, die Basis aller zeitgemäßen (allgemeinen) didaktischen Ansätze sein müsste. Insofern gibt es in diesem Punkt zwischen dem didaktischen Design und der partizipativen Mediendidaktik Überschneidungen, wenngleich es ebenso deutliche Punkte gibt, die die Perspektiven unterscheiden, wie nachfolgend exemplarisch herausgestellt wird.

So geht eine partizipative Mediendidaktik über die Mikroebene der Lehr-Lernsituationsgestaltung hinaus und bezieht sich maßgeblich auf die weiteren lebensweltlichen Kontexte der Akteurinnen und Akteure, auf die Bildungskontexte sowie den gesellschaftlichen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der (tiefgreifenden) Mediatisierung. Eine daraus resultierende kritisch-konstruktivistische Perspektive – mit deutlichen Referenzen in der kritischen Erziehungswissenschaft sowie auch in der reflexiv handlungsorientierten und interaktionistisch ausgerichteten Medienpädagogik – weitet die Perspektive des Ansatzes, der darauf abzielt, die Schaffung eines als umfassend verstandenen Partizipationsraums zu begründen und praktisch fruchtbar zu machen. Zugleich wird hier der lerntheoretische Fokus dezidiert im konstruktivistischen Spektrum gesehen und die maßgebliche Rolle der Lernenden in einer konsequenten lernendenorientierten Perspektive bei der Analyse und Planung hervorgehoben. Daher bezieht sich die partizipative Mediendidaktik nicht – wie das didaktische Design – potenziell auf alle paradigmatischen Lerntheorien und die damit einhergehenden didaktischen Konzepte (auch beim technologiegestützten Lehren und Lernen). Diese Fokussierung der partizipativen Mediendidaktik ist dem Umstand geschuldet, dem partizipativen Lernen einen möglichst offenen Raum zu geben und hierfür eine Breite theoretische wie konzeptionelle, aber auch praxistaugliche Begründung und Handhabe zu liefern. Entsprechend ist sie als spezifischer mediendidaktischer Beitrag einzuordnen, um einer bisher verhältnismäßig vernachlässigten mediendidaktischen Perspektive Geltung zu verschaffen – aber auch, um dem interdisziplinären Anspruch einer Mediendidaktik Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 2.). Aus diesem Grund wird bei der partizipativen Mediendidaktik auch an der Bezeichnung Mediendidaktik festgehalten, wenngleich sich auch argumentieren

ließe, dass heute jegliches didaktische Handeln ebenso mediatisiert sei wie das alltägliche Handeln und die Medien damit selbstverständlich immer ein Teil vom allgemeinen Ganzen seien und sie keiner besonderen Erwähnung und Konkretisierung bedürfen. Reinmann argumentiert in dieser Weise, wenn sie herausstellt, weshalb sie allein vom didaktischen Design spricht und Medien jeweils an geeigneten Stellen in den Kapiteln mit aufnimmt, zum Beispiel im Kapitel zur Vermittlungskomponente des Lehrens, im Kontext der Betreuungskomponente und im Kapitel zur Aktivierungskomponente des Lehrens (vgl. Reinmann 2015b, S. 10). Anders hält es Kerres (2018), der zwar einem mediengestützten didaktischen Design folgt, dieses jedoch als gestaltungsorientierte Mediendidaktik verortet.

Die bisherigen Ausführungen zeigen auch, dass mit der schlichten deutschen Übersetzung von „didactics“ in internationalen Zusammenhängen häufig das mit Instructional Design Gemeinte assoziiert wird (vgl. Mayrberger/Kumar 2014). Daher erscheint es sinnvoll, nach behelfsmäßigen Umschreibungen zu schauen, die das eigentlich Gemeinte besser fassen, um Missverständnisse zu vermeiden. So wird für den vorliegenden Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik, wenngleich sie auch für die Gestaltung offener Lernumgebungen steht, bis auf Weiteres die Übersetzung einer participatory media education genutzt, da so die damit einhergehende kritisch-konstruktivistisch orientierte partizipative Grundidee einer partizipativen Mediendidaktik deutlicher – wenn auch nicht deckungsgleich – transportiert werden kann.

6.3 Partizipatives Lernen

Partizipation ist hier aus didaktischer Perspektive im Zusammenhang von Kommunikation, (sozialer) Interaktion, Kollaboration, Kooperation und den damit einhergehenden Beziehungen als ein relevantes Strukturelement einzuordnen. Personale Beziehungen und solche mit beteiligten Akteurinnen und Akteuren, zu denen neben Lehrende und Lernende und auch Technologien und Bildungsmedien sowie die Organisation zählen, werden in den vorliegenden Ausführungen als konstitutives Element für einen Partizipationsraum betrachtet. Um ein partizipatives Handeln der Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen, ist die Schaffung eines solchen Partizipationsraums unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität sowie Technologien in Form von passenden Bildungsmedien das Ziel einer partizipativen Mediendidaktik. Hierbei stellt eine konstruktivistische Didaktik, die sich auch als Beziehungsdidaktik versteht, den zentralen Ausgangspunkt für ein partizipationsförderndes bzw. partizipationsermöglichendes Lehren und partizipatives Lernen mit und über Medien unter den Bedingungen der Digitalisierung dar.

Die Frage nach einem partizipativen Lernen ist nicht grundlegend neu. Sie gehört zum Kern reformpädagogischer Ansätze und ist z. B. selbstverständlicher

Teil und das Schlüsselanliegen einer konstruktivistischen Didaktik, wie sie in diesem Kapitel nachfolgend noch ausführlicher dargestellt wird. Man kann hier auch alternative Schlagworte anführen, beispielsweise Lernendenzentrierung oder aktives Lernen oder allgemeiner von einer Öffnung der Lehre und offenen Lernumgebungen sprechen. Hierbei ist wichtig – und das sei an dieser Stelle vorweggenommen – dass in den genannten (zumeist formalen) Bildungskontexten auch tatsächlich ein partizipatives Lernen möglich ist (vgl. für eine exemplarische Problematisierung aus subjektwissenschaftlicher Perspektive für den Hochschulbereich auch Schraube/Chimirri 2015). In Anlehnung an die konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich (2008) ist mit partizipativem Lernen (im schulischen Kontext) gemeint, den Unterricht bzw. den Lehr- und Lernprozess zumindest phasenweise gemeinsam zu planen, zu gestalten und zu evaluieren (vgl. ebd., S. 252), also gemeinsam Verantwortung für das Gelingen von Lernprozessen zu übernehmen. Ebenso wird davon ausgegangen, dass Lernende ihr eigenes Wissensbild von der Realität (re-)konstruieren. Entsprechend dem hier zugrundeliegenden Begriff von tatsächlicher Partizipation wird unter partizipativem Lernen zudem ein Verständnis von Lehren und Lernen verstanden, dass die Mitwirkung, die Mitbestimmung sowie die Selbstbestimmung der Lernenden zum Ziel hat.

Für eine partizipative Mediendidaktik, wie sie hier verstanden wird, konstituiert sich partizipatives Lernen innerhalb eines Partizipationsraums, der auf Beziehungen baut. Jene Beziehungen ergeben sich aus der interpersonalen und aus der akteursbezogenen Interaktion, Kommunikation sowie Kooperation und Kollaboration. Entsprechend werden nachfolgend auch korrespondierende Begriffsbestimmungen und Zusammenhänge aufgezeigt. In diesem Unterkapitel wird das partizipative Lernen in einer partizipativen Mediendidaktik beschrieben. Dafür wird zuerst ein allgemeiner lerntheoretischer Rahmen aufgezogen (Kap. 6.3.1) und im Anschluss daran eine Fokussierung auf partizipatives Lernen und Konstruktivismus in der Lehre (Kap. 6.3.2) vorgenommen. Den Abschluss bilden ausgewählte Forschungsperspektiven auf Formen partizipativen Lernens im akademischen Bildungskontext (Kap. 6.3.3).

6.3.1 Lerntheoretischer Kontext

Aus didaktischer Perspektive tragen Lerntheorien und -modelle dazu bei, die jeweiligen Vorstellungen von Lehren und Lernen in den didaktischen Perspektiven zu erklären und um organisierte Lehr- und Lernprozesse durchzuführen und zu evaluieren. Allen didaktischen Theorien, Modellen und Konzepten liegen gleichfalls entsprechende lerntheoretische Modelle oder Theorien zugrunde. Ebenso ist das jeweilige Verständnis von der Rolle der Lehrenden und der Rolle der Lernenden oder das Bild, das von den Lernenden gezeichnet wird, im Lehr- und Lernprozess vom lerntheoretisch leitenden Blick geprägt. Knapp gesagt stellt sich

die Frage, ob Lernen grundsätzlich als Reaktion, als Wissenserwerb oder als Wissenskonstruktion aufgefasst wird. Bis heute werden drei lernpsychologische Paradigmen unterschieden, aus denen sich drei große Lerntheorien entwickelt haben und immer noch weiterentwickeln. Sie haben sich jeweils aufgrund der Kritik an den vorherigen Lerntheorien weiterentwickelt und haben für einen bestimmten Zeitraum die Diskussion um das Lehren und Lernen wesentlich beeinflusst – wenngleich daraus nicht zu folgern ist, dass sie sich jeweils komplett von den vorherigen Theorien abgelöst haben. Bis heute koexistieren alle drei Perspektiven. Hierbei handelt es sich um den Behaviorismus, den Kognitivismus und den Konstruktivismus.

Nachfolgend wird nun auf Basis der bestehenden zahlreichen Übersichten ein kurzer Überblick über die gängigen Lerntheorien und -modelle im Kontext des Lehrens und Lernens gegeben (für die lerntheoretischen Darstellungen aus und in didaktischen Kontexten vgl. u. a. Kerres 2018; Kron/Jürgens/Standop 2014; Reinmann 2015b; Schulmeister 2007 oder aus psychologischer Perspektive u. a. Klauer/Leutner 2012; Krapp/Weidenmann 2001; Mietzel 2007; Rost 2010; Seel 2000; eine Zusammenschau mit besonderem Fokus auf das gemeinschaftliche Lernen in Form von Kooperation und Kollaboration sowie deren Differenzierung ist bereits erfolgt in Mayrberger 2007). Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die konstruktivistische Perspektive gelegt, insbesondere, damit dessen Besonderheiten und Anschlussfähigkeit für den vorliegenden Kontext deutlich werden.

Behaviorismus

Der Behaviorismus dominierte die Diskussion in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er wurde von John B. Watson zu Beginn des 20. Jahrhunderts begründet. In der psychologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass psychische Vorgänge wie Denken, Fühlen, Wollen und damit auch das Lernen von außen nicht zugänglich und objektiv erfassbar sind, sondern lediglich Verhaltensweisen objektiv beobachtbar und beforschbar seien. Es herrscht die Vorstellung vor, dass das Gehirn eine Art Black-Box sei. Entsprechend wurde der innere Prozess des Lernens als Verhalten übersetzt – in der Folge wurden neue Verhaltensweisen in Form von Reaktionen auf Reize unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten Situationen als Ergebnis von Lernen betrachtet. In dieser Vorstellung gehen Reize sowie deren Verstärkung zu intendierten Reizen vom Lehrenden aus, beispielsweise, um das richtige Antwortverhalten zu steuern. Insofern waren die Lernenden reaktiv, ihre Reaktionen auf die Reize wurden als aktiver Part im Lernprozess begriffen, womit das Lernen als teilweise passiver Prozess betrachtet wird. Hierbei gibt es immer eine richtige Lösung beim Lernweg und -ergebnis.

Ein vielzitiertes Beispiel für die behavioristische Perspektive auf Lernen stellt dessen Umsetzung in Form des programmierten Unterrichts dar, der von B. F. Skinner entwickelt und in den 1970er Jahren praktiziert wurde. Ein programmierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass das (schulische) Lernen als lineare Informationsaufnahme und erfolgreiche Informationswiedergabe verstanden wird. Sie wird belohnt und sollte nach Vorbild eines Regelkreises programmiert werden, in dem die Lernenden lediglich eine zu regelnde Größe im Prozess darstellen. Aus didaktischer Sicht waren die Lehrziele, entsprechende Inhalte mit Aufgaben und die etappenweisen Lernkontrollen entsprechend klar zu formulieren, damit das Programm von den Lernenden möglichst selbstständig durchlaufen werden konnte. Der programmierte Unterricht kann als besonders ausgeprägte Form der Instruktion betrachtet werden und lässt sich bis heute im Sinne von „drill & practice“-Elementen in Lernumgebungen wiederfinden.

In der behavioristischen Perspektive liegt die Verantwortung für den Lehrprozess demnach bei den Lehrenden, die Lernenden übernehmen in diesem Ansatz eine passive Rolle bezüglich der Gestaltung von Lernprozessen, die vorwiegend Trainingscharakter haben.

Kognitivismus

Der Kognitivismus löste den Behaviorismus ab den 50er/60er Jahren weitgehend ab und dominierte die Diskussion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Bis heute spricht man bezogen auf den Übergang vom Behaviorismus auf den Kognitivismus von der sogenannten kognitiven Wende, seit William Dember diese Mitte der 1970er Jahre als solche benannt hat. In dieser psychologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass psychische Vorgänge kognitiv erfolgen und die Wahrnehmung, das Denken und die Erinnerung erforscht werden können. Die wichtigste Entwicklung ist hierbei, dass davon ausgegangen wird, dass die Lernenden ihre Kenntnisse durch eine aktive und eigenständige Informationsverarbeitung erwerben und der weitere Lernprozess davon beeinflusst wird. Damit hängen Lernprozesse ebenso von internen kognitiven Prozessen ab wie von Umweltbedingungen. Markante Lernauffassungen sind hierbei das Lösen von Problemen und das entdeckende Lernen, wobei das Ziel darin besteht, die Lernenden mit komplexen Problemstellungen dabei zu fördern und zu trainieren, entsprechende kognitive Schemata aufzubauen. Die Sicht auf die Lernenden veränderte sich. So wurde zunehmend davon ausgegangen, dass die Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf den eigenen Lernprozess haben. Hierbei sind mehrere Lernwege möglich, wobei das Lernergebnis zumeist vorher feststeht, da die Lehrenden die Problemstellungen im Vorfeld konstruiert haben.

In der kognitivistischen Perspektive liegt die Verantwortung für den eigenen oder gemeinsamen Lernprozess insofern bei den Lehrenden und bei den Lernenden, wenngleich die Verantwortung aufseiten der Lehrenden dominiert. Deren

Aufgabe ist in dieser Perspektive, für komplexe Lernumgebungen und entsprechende tutorielle Unterstützungssysteme zu sorgen, die u. a. ein problemorientiertes Lernen der Lernenden ermöglichen. Für den vorliegenden Kontext ist relevant, dass noch immer von einem nicht gleichberechtigten Kommunikationsverhältnis in der Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden ausgegangen wird, wenngleich die Machtposition des Lehrenden nicht dieselbe ist wie beim behavioristischen Ansatz.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus knüpft in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts an das kognitivistische Lernparadigma an und stellt die Bedeutung des aktiven Anteils der Lernenden am Lernprozess in den Vordergrund. Kernelement ist die Grundannahme, dass Subjekte oder konkreter Lernende Konstrukteurinnen und Konstrukteure ihres eigenen Wissenserwerbs als Ergebnis des Lernprozesses sind. Die Grundidee, Lernen als aktiven Prozess zu begreifen, ist allerdings auch schon in den Jahrzehnten zuvor von einzelnen Psychologinnen und Psychologen und Pädagoginnen und Pädagogen betont worden, zum Beispiel Anfang des 20. Jahrhunderts von John Dewey und dem von ihm vertretenen handlungsorientierten Pragmatismus. Auch die Arbeiten von Lew Wygotski (die Zone der nächsten Entwicklung) und Jean Piaget haben das konstruktivistische Paradigma vorbereitet; letzterer maßgeblich mit seiner Theorie der geistigen Entwicklung in Form von Stufen und den auf Gleichgewicht (Äquilibrium) zielenden Anpassungsprozess zwischen Assimilation und Akkomodation im Lernprozess des Subjekts mit der Umwelt. Ebenso können hier seit dem 19. und 20. Jahrhundert reformpädagogische Strömungen als Wegbereiter benannt werden, die auf eine Lernendenorientierung und Förderung von Selbststeuerung setzen.

Beim Konstruktivismus handelt es sich um eine Erkenntnistheorie. Das Wissen stellt in diesem Zusammenhang eine Funktion des Erkenntnisprozesses dar, und die individuelle Wissenskonstruktion ist von der Interpretation des Subjekts vor dem Hintergrund der jeweiligen Vorerfahrungen und des Vorwissens abhängig. Wissen wird wissenschaftstheoretisch und philosophisch gesehen, nicht als objektiv vorhanden und unabhängig vom Subjekt. Wissen gilt es nicht nur aufzunehmen oder zu vermitteln, sondern es wird immer erst vom Subjekt konstruiert, daher hat jede Form von Wissen für jedes Subjekt eine Form der Darstellung, und es gibt immer mehrere Optionen der Wissenskonstruktion. Dieser Umstand beziehungsweise dieses Paradoxon, wie man den Erwerb von nicht objektivem Wissen im Rahmen von organisiertem Lehren und Lernen ermöglichen kann und wo die Grenzen liegen, wenn eine 1:1-Vermittlung nicht möglich ist, ist besonders relevant für die Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Lerntheorien. Es erschütterte die Grundfesten der bis dahin vorherrschenden Annahmen zum Lehren und Lernen und die damit einhergehenden Rollen der Lehren-

den und Lernenden und ist ebenso folgenreich für didaktische Entscheidungen. Beim Konstruktivismus stehen so auch vor allem Aspekte wie Selbstorganisation und Eigenaktivität im Mittelpunkt. Den Lernenden wird in dieser Perspektive grundsätzlich eine größere Verantwortung für ihren Lernprozess beigemessen als in den vorherigen Paradigmen. Die Lernwege und Lernergebnisse stehen nicht im Vorfeld fest und hängen von den Lernenden ab. Ziel ist, dass sich die Lernenden mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und Lehrende (mit ihnen zusammen) anspruchsvolle Lernumgebungen gestalten. Entsprechend kommt der Fähigkeit der Selbstregulation, der Selbststeuerung und der Förderung in Lernprozessen eine wesentliche Rolle zu, um die Lernenden in ihrer Selbstorganisation zu unterstützen. Demnach ändert sich im konstruktivistischen Lernparadigma die Rolle des Lehrenden wesentlich. Es geht nicht mehr darum, den Lernprozess der Lernenden zu steuern, sondern sie als Lehrende zu begleiten und entsprechende Kompetenzen möglichst frühzeitig zu fördern. Diese sollen dazu beitragen, den eigenverantwortlichen Lernprozess erfolgreich selbst steuern und bestimmen zu können und mit Blick auf ein lebenslanges Lernen zur Selbstorganisation beitragen zu können.

In der konstruktivistischen Perspektive liegt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess schwerpunktmäßig bei den Lernenden, aufseiten der Lehrenden liegt die Verantwortung für eine adäquate Lernumgebung und eine passende Begleitung des individuellen oder gemeinsamen Lernprozesses. Die individuelle und soziale Wissenskonstruktion und eine Prozesszentrierung stellen hierfür ein zentrales Merkmal dar. Für den vorliegenden Kontext ist besonders wichtig, dass hier in der Interaktion ein gleichberechtigtes Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden angestrebt wird.

Konstruktivismus und organisierte Lehr- und Lernprozesse im Fokus

Nachfolgend wird vor dem Hintergrund der skizzierten Denkrichtungen oder Paradigmen vor allem die Diskussion auf das Gelingen von partizipativem Lernen mit dem Wissen um diese Entwicklungen gelenkt werden, wohl wissend, dass hier nicht in voller Breite auf alle Ansätze und Personen und auch nicht auf den wissenschaftstheoretischen und beim Konstruktivismus auf den philosophischen Hintergrund eingegangen werden kann. Hier erscheint es relevant, die Rolle der empirischen Lehr-Lern-Forschung für die Gestaltung von Lernumgebungen zu betonen, die ein konstruktivistisch orientiertes Lehren und Lernen fördert.

Allen voran ist hier der viel rezipierte Handbuchbeitrag von Gabi Reinmann und Heinz Mandl (2006) zu nennen, der bis heute aktuellen Charakter hat und einen Brückenschlag zwischen einem Primat der Instruktion (worunter hier eher behavioristische und kognitivistische Positionen gefasst werden) und einem Primat der Konstruktion (worunter eher kognitivistische und konstruktivistische

Positionen gefasst werden) für die Lehrpraxis schlägt. Hier werden beide Perspektiven erläutert, bevor ein praxisorientiertes, integriertes Modell für die Gestaltung situierter oder offener Lernumgebungen vorgestellt wird, das Konstruktion und Instruktion verbindet. Die Ausgangslage für eine integrierende Perspektive stellen empirische Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zur Wirksamkeit konstruktivistischen Lernens in Form von situierter Lernumgebungen dar, die Probleme aufzeigen, die sich durch mehr Instruktion mindern ließen. Schwierigkeiten werden hierbei vor allem darin gesehen, dass zu offen gefasste Begriffe zu vage seien und zu viel Freiheit für Lehrende und Lernende bestehen könnte. Zudem bestünde aufseiten der Lernenden die Gefahr von Desorientierung und Überforderung, wenn nicht hinreichend Instruktion oder Instruktion von gebrauchter Qualität erfolge, sodass sich ein Schereneffekt einstelle. Hiernach würden die schwächeren Lernenden eher schwächer und die stärkeren Lernenden profitieren. Weiterhin sei ein konstruktivistisches Vorgehen insbesondere zeitaufwändig für alle Beteiligten (vgl. Reinmann/Mandl, S. 634). Ihre Position, die die Instruktion und Konstruktion miteinander verbindet und Problemorientierung als Leitprinzip verfolgt, fassen sie als integriertes Modell zusammen (ebd., S. 636 ff.) und bezeichnen dieses als praxisorientierte Position. Demnach seien Lernumgebungen so zu gestalten, „dass aktiv-konstruktive, situative, selbstgesteuerte und soziale Prozesse des Lernens angeregt und gefördert werden, ohne dabei auf instruktionale Unterrichtsanteile wie Anleiten, Darbieten und Erklären zu verzichten“ (ebd., S. 656). Für den Kontext der Hochschule wird dabei die zunehmende Bedeutung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen sowie die Rolle von Problemorientierung herausgestellt, wenngleich diese Lernformen vor allem für die Lernenden nicht voraussetzungsfrei seien. Zugleich wird zusammenfassend betont, dass (neue) Medien eine wichtige Rolle für deren Realisierung spielten, neben Chancen aber auch neue Herausforderungen mit sich brächten. Dieser abschließende Hinweis macht nochmals auf die Verbindung von lerntheoretischen Perspektiven, Didaktik und Medien aufmerksam. Entsprechend den lerntheoretischen Paradigmen lassen sich auch Analogien beim mediengestützten Lernen ausmachen, wie es beispielsweise Kerres betont, wenn er dem Behaviorismus tendenziell die rechnergestützten Lernmaschinen im Übergang zum Kognitivismus zuschreibt, dem Kognitivismus im Übergang zum Konstruktivismus das multimediale Lernen sowie dem Konstruktivismus das vernetzte Lernen (Kerres 2018, S. 147; vgl. für entsprechende Illustrationen für den schulischen Kontext auch Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 113 ff. sowie in Kap. 2).

Das partizipative Lernen und der hier besonders relevante Bereich der tatsächlichen Partizipation in Form von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung geht konform mit einer konstruktivistischen Perspektive – sowohl aus lerntheoretischer als auch aus didaktischer und letztlich auch aus pädagogischer Sicht. Nachfolgend wird daher erörtert, inwiefern und mit welchen möglichen Ansätzen ein partizipatives Lernen im Verhältnis zwischen Instruktion und

Konstruktion zu realisieren ist und inwiefern den benannten Problemfeldern, die mit einem rein konstruktivistischen Lernen verbunden werden, mithilfe didaktischer oder pädagogischer Konzepte begegnet werden kann. Letzteres hat wiederum eine Relevanz für eine damit verbundene Professionalität und Qualifizierung der Lehrenden sowie damit einhergehende notwendige Kompetenzen der Lernenden (vgl. Kap. 5).

6.3.2 Partizipatives Lernen und Konstruktivismus in der Lehre

Die Diskussion um eine Vereinbarung der konstruktivistischen Philosophie und das Verständnis von nicht objektivierbarem Wissen mit traditionellen oder den sich wandelnden didaktischen und pädagogischen Konzepten wurde in der allgemeinen Didaktik relativ ausführlich in Zeiten der paradigmatischen Übergänge und Anfänge geführt. Damals – Ende der 1990er Jahre – richtete man dabei den Blick auf das organisierte Lehren und Lernen und vor allem auch auf den traditionell lehrerzentrierten schulischen Unterricht. Bis heute lassen sich Vorbehalte gegenüber offenen Lernformen feststellen, die vonseiten der Lehr-Lernforschung bisher nicht eindeutig aufgelöst werden konnten – ebenso wie der Wirksamkeitsnachweis von digitalen Medien im Lernprozess (vgl. Kap. 2). Zugleich machen es die derzeitigen organisationalen Rahmenbedingungen und die physischen Bedingungen von Lernumgebungen, Lernräumen und -orten in den Bildungsinstitutionen nicht immer leicht, offene und für diesen Kontext relevante partizipative Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu zählen beispielsweise die verlässliche technische Infrastruktur, die Versorgung mit mobiler, netzwerkfähiger Technologie einschließlich rechtssicheren Netzwerklösungen sowie Cloud- oder Dateimanagement-Lösungen und Social-Media-Anwendungen; ebenso die Ausstattung von physischen Lernräumen mit mobilem, kommunikationsförderndem Inventar sowie die Verfügbarkeit von Projekträumen oder – allgemeiner formuliert – Funktionsräumen oder -ecken für unterschiedliche Formen der Einzel- und Zusammenarbeit. Auch die Ermöglichung regelmäßig passender Zeittaktung für projektorientiertes, kollaboratives Arbeiten sowie Fragen von Aufsichtspflicht und Zuständigkeiten bei der Ausweitung von Lernräumen über den Klassen- oder Seminarraum hinaus – auch unter Hinzunahme virtueller Lernumgebungen – zählen dazu.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, anzusprechen, weshalb aus der philosophischen und theoretischen Genese heraus im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik kein Vermittlungsbegriff verwendet wird – und warum seine Verwendung den Ansatz und das damit verbundene Rollenbild der Lehrenden und Lernenden auch konterkarieren würde. Dafür wird eingangs auf die angesprochenen Diskussionen um die Jahrtausendwende zurückgegriffen (siehe

ausführlicher bei Mayrberger 2007, S. 28 ff. woraus nachfolgend auch entsprechende Textpassagen herangezogen wurden).

Denn folgt man strikt der erkenntnistheoretischen Perspektive des Konstruktivismus, so ergibt sich hier für Lehr- und Lernprozesse im Rahmen von Unterricht ein Widerspruch: Wenn das Lernen in erster Linie durch das Individuum und nicht durch die Umwelt bestimmt wird und Wissen als individuelle, kognitive Konstruktion aufgefasst wird, ist Instruktion in Form von Wissensvermittlung nicht möglich. Die klassische Auffassung, dass eine bestimmte Instruktion zu einem bestimmten Lernerfolg führt bzw. Wissen zwischen Lernenden und Lehrenden übertragen werden kann, ist im Konstruktivismus nicht haltbar beziehungsweise gar ausgeschlossen. Dirk Rustemeyer (1999, S. 475 f.) bezeichnet die Kernannahmen des Konstruktivismus so auch als „Provokation für erziehungswissenschaftliche Denkweisen“ und attestiert aus politischer und professionsstrategischer Sicht „Legitimationsschwierigkeiten pädagogischen Handelns.“ Zudem dränge sich der Eindruck auf, dass „ein solcher Idealtypus konstruktivistischen Lernens überall besser stattfinden könne als im Kontext der schulischen Institution, deren schwerfällige Organisation, Lehrpersonal und Sachanforderungen freie Autopoiesen eher behindern“ (ebd., S. 475 f.). Diese Einschätzung kann grundsätzlich bis heute für den formalen Bildungskontext gelten. Doch liefern hier Organisationsformen des akademischen Lehrens und Lernens mit (jungen) Erwachsenen und weniger Anwesenheits- und Aufsichtspflichten in besonderem Maße veränderte und potenziell zukunftsweisende Rahmenbedingungen – vor allem aufgrund der zunehmenden physischen und virtuellen Erweiterungen der Lernräume und -orte. Aber auch aufgrund der zunehmenden technischen Möglichkeiten, Informationen bereitzustellen und zu dokumentieren sowie der Möglichkeiten, Prozesse der Kommunikation, Interaktion und Kollaboration sowie Reflexion zu unterstützen. Wie Rustemeyer bereits seinerzeit feststellte, liefert die konstruktivistische Sichtweise für eine moderne Pädagogik und Didaktik mit Blick auf das lernende Subjekt trotz des aufgezeigten Widerspruchs zahlreiche positive Anknüpfungspunkte, denn „weder bestreiten [konstruktivistische Thesen] die Bedeutung von Lernumwelten für operational geschlossene Gehirne noch die Relevanz sozialer Erfahrungen, die Bedeutung kommunikativer Prozesse für Lernvorgänge oder die Installation spezieller schulischer Lernkontexte“ (Rustemeyer 1999, S. 476). So hat im pädagogisch-didaktischen Zusammenhang eine bewusste Abkehr von der erkenntnistheoretischen radikalen Position stattgefunden, um die konstruktivistische Position für die schulische Praxis des Lehrens und Lernens fruchtbar zu machen. Diese pragmatische Modifikation wird als gemäßigte oder didaktische Form des Konstruktivismus bezeichnet.

Inwiefern sich mit diesem Paradigmenwechsel zugleich ein neuer Ansatz in Form einer konstruktivistischen Didaktik im Rahmen der allgemeinen Didaktik etabliert, erörtert Terhart (vgl. 1999, 2002b) kritisch wie ausführlich. So spricht

Terhart (1999, S. 636) in diesem Zusammenhang von einer „Revision des didaktischen Gesamtfeldes, denn es werden umfassende Vorstellungen vom Lernprozeß [sic!], vom Charakter der Inhalte, der Unterrichtssituation und -interaktion, der Aufgabe des Lehrers sowie der übergreifenden Zielperspektive didaktischen Handelns entwickelt.“ Doch zeigt sich schließlich, dass der sehr aufwendige Argumentationshintergrund des didaktischen Konstruktivismus keine in sich homogene neue Theorie der allgemeinen Didaktik liefert, vor allem, da „die verbindende semantische Klammer – also: ‚Konstruktivismus‘ als Konzept – in sehr inhomogener Weise verwendet wird“ (Terhart 1999, S. 644). Terhart wirft zudem die Frage auf, ob das Herunterbrechen des radikalen Konstruktivismus auf die Bedürfnisse der Praxis in Form einer gemäßigten Variante, die auf operativ taugliche Handlungskonzepte abzielt und damit theoretische Verluste in Kauf nimmt, notwendig ist oder schlicht eine fehlerhafte Verkürzung darstellt. Exemplarisch sei an dieser Stelle auch auf die instruktionspsychologische Perspektive bei Karl Joseph Klauer und Detlev Leutner (2012) verwiesen, die deutlich macht, dass nicht jede paradigmatische Entwicklung gleichermaßen von allen als solche mitgetragen wird. Sie konstatieren, dass es den Begriff Konstruktivismus oder Konstruktion im Kontext von Lehren und Lernen nicht brauche:

„Forscher wie Piaget und Wygotski, die sozusagen als Großväter des Konstruktivismus in Anspruch genommen werden, haben diesen Begriff allerdings genau so wenig wie Dewey je verwendet. Man kann also sehr gut auf ihn verzichten“ (ebd., S. 16).

Und deutlicher wird der disziplinäre Konflikt zwischen den Paradigmen und deren Tauglichkeit für das Lehren und Lernen anhand folgender Einschätzung:

„Von daher gab und gibt es immer wieder Tendenzen, abwechselnd mal das mehr selbstorganisierte Entdeckenlassen und mal das mehr vom Lehrer gesteuerte Unterrichten in den Vordergrund zu rücken. In der Geschichte der Didaktik ist dieser Wechsel der Erziehungs- und Lehrstile offenkundig, insbesondere seit der Reformpädagogik [...]. Selbst viele Instruktionspsychologen ließen sich darauf ein, die konstruktivistisch orientierte Instruktionspsychologie als neues Forschungsparadigma zu beschwören [...]. Solche nahezu ideologischen Vorentscheidungen bringen indes wenig und werden von einer nachfolgenden Forschergeneration meist wieder verworfen. Es stünde der Lehr-Lern-Forschung und der Instruktionspsychologie gut an, dieses Hin und Her zu verlassen, um durch Forschung empirisch herauszufinden, wann welches Vorgehen günstiger ist“ (Klauer/Leutner 2012, S. 16–17).

Für die partizipative Mediendidaktik sind die hier angeführten Einwände wichtig, um diese in die Erörterung der Eckpfeiler miteinzubeziehen, weil sie beispielhaft für Positionen stehen, die den Nutzen einer konstruktivistischen Perspektive

bezweifeln, da die Ideen bereits latent parallel zu allen Paradigmen vorhanden waren. Dahinter steht die Frage, worin also in den letzten Jahren der Wert dieser Perspektive lag. Für die vorliegenden Ausführungen ist es ebenfalls folgerichtig zu fragen, worin der Wert liegt, diese Perspektive gar noch zu forcieren. Ebenso wiegt der potenzielle Vorwurf einer ideologischen Vorentscheidung bei einer reinen Orientierung an konstruktivistischen Leitideen schwer. Denn die partizipative Mediendidaktik wird hier von vornherein als konstruktivistische Mediendidaktik in die Tradition allgemeindidaktischer konstruktivistischer Überlegungen gestellt – einschließlich der damit einhergehenden theoretischen und empirischen Überlegungen und einschließlich normativer Grundannahmen hinsichtlich eines emanzipatorisch und autonom agierenden Subjekts (vgl. dazu Kap. 7.3, vor allem die Ausführungen zu den Ansätzen von Kersten Reich, Horst Siebert und Rolf Arnold).

Insgesamt zeigt sich bereits in diesem knappen Ausschnitt der bis heute anhaltenden Debatte, dass auf Dauer nicht alle Gräben zwischen der Didaktik in geisteswissenschaftlich und sozialwissenschaftlicher Tradition und der psychologischen Lehr-Lernforschung einfach zu überwinden sind und sein werden – bei aller zunehmenden Offenheit für eine integrierende Perspektive. Auch wenn die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lernforschung und der Hochschulforschung (vgl. dazu nachfolgendes Kapitel) bis heute nicht gänzlich belegen, dass die offenen Lehr- und Lernformen gegenüber überwiegend instruktionaler Lehre eine überlegene Wirksamkeit aufweisen, so zeigt sich hier – ähnlich wie bei der Frage nach der Wirksamkeit des Medieneinsatzes in der Lehre – ein ambivalentes Feld. Diese Frage muss mehrperspektivisch beantwortet werden, ebenso wie es mehrere Perspektiven auf das Lehren und Lernen gibt und weiterhin geben wird (vgl. dazu die entsprechenden Überlegungen für das didaktische Design von Bildungsmedien Kerres 2018, S. 158 ff.). Man könnte auch provokativ fragen: Geht es bei immer knapper werdenden Ressourcen – allen voran bei der immer schneller zunehmenden Menge an verfügbarem Wissen in immer weniger Zeit – um das Auswendiglernen von ausgewählten Informationen, Modellen und Zusammenhängen und das Reproduzieren in hoch strukturierten Lernformaten? Geht es um das Nachvollziehen von eben solchen in immer noch stark von außen gesteuerten Lernumgebungen, die zum funktionalen Entdecken und Problemlösen einladen, um mit diesen Methoden gut für den Arbeitsmarkt ausgebildet zu sein? Oder geht es darum, zeitgemäße Lehre mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen mutig anders zu gestalten und ein entsprechend offen gestaltetes Lehren und Lernen zu ermöglichen? Gekoppelt mit den normativen Ansprüchen, was aus heutiger Sicht eine gute Menschenbildung darstellt und laut der Lehr-Lernforschung eine gute Lernumgebung ist, was die wichtige Rolle der Lehrenden sowie die Relevanz einer klaren Struktur (was nicht gleichzusetzen ist mit Instruktion) herausstellt. Es geht darum, Anstrengung, Mühe und einen höheren Aufwand für Lehrende und Lernende in Kauf zu nehmen, um Erfolgserlebnisse

und nachhaltige Wissenskonstruktionen zu forcieren. Natürlich kann man argumentieren, dass man für die Führerscheinprüfung die Verkehrsregeln kennen und auswendig lernen muss – gerne auch mit einer Trainings-App – und dass das am besten schnell gehen muss, damit man bald den Multiple-Choice-Test besteht. Doch gerade dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es für die tatsächliche Handlungsfähigkeit ist, „träges Wissen“ zu vermeiden, womit laut Jochen Gerstenmaier und Heinz Mandl (1995) ein Wissen gemeint ist, „das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist“ (ebd., S. 867), wenn es nicht in einen authentischen Kontext eingebettet wird, der dem Wissen für die Lernenden eine Bedeutung verleiht. Umgekehrt hängt auch das Problem des „mangelnden Transfers“ laut den Autoren damit zusammen, d. h., das entsprechende Wissen ist in einer konkreten Situation zwar verfügbar und anwendbar, kann aber vom Lernenden nicht auf andere Situationen übertragen werden. In diesem Zusammenhang spielt die Kontextualisierung von Wissen eine wichtige Rolle. Gerstenmaier und Mandl (1995) sehen für diese Probleme in konstruktivistischen Ansätzen eine potenzielle Lösung. Man kann provokativ fragen, warum ein Theorietest nicht für die Führerscheinprüfung ausreicht; warum erfolgt ein handlungsorientiertes Fahrtraining in authentischen und situierten Lernkontexten, in denen die theoretischen Kenntnisse erst kontextualisiert werden? Und so wie vermutlich niemand die Verkehrswege mit Personen teilen möchte, die lediglich einen Theorietest und Zertifikate auf Multiple-Choice-Basis erworben haben, so wenig wollen vermutlich Industrieunternehmen ihre Werke von derartig ausgebildeten Personen steuern lassen. Selbst das medizinische Studium wird seit Jahren stärker in Richtung Problemorientierung reformiert, weil man erkannt hat, dass es andere Formen des Lernens benötigt, die auf dem situierten Lernen aufsetzen.

Insofern ist es bis heute schwierig, ein eindeutiges Besser oder Schlechter für die jeweilige lerntheoretische Auffassung und deren Spiegelung in didaktischen Ansätzen und Konzepten zu formulieren. Nichtsdestotrotz gibt es zahlreiche Aussagen, die aus pädagogischer und lerntheoretischer Perspektive guten Unterricht im schulischen Bereich und für den Hochschulkontext eine gute Hochschullehre und die diesbezügliche (Er-)Forschung thematisieren.³² Wenngleich

32 Zu nennen sind hier beispielhaft für den überwiegend schulischen Bildungskontext Hattie 2009; Helmke 2015; Jürgens/Standop 2010; McElvany et al. 2016 oder Meyer 2012 sowie zunehmend auch für den akademischen Bildungskontext u. a. Berendt 2000; Bromme et al. 2006; die HRK-Fachgutachten und -Zusatzgutachten u. a. zur Kompetenzorientierung Schaper et al. 2012, Schaper/Hilkenmeier/Bender 2013 sowie mit dem Anspruch verbunden einen Überblick über evidenzbasierte Gestaltungsprinzipien effektiver Hochschullehre bei Schneider/Mustafić 2015; vgl. zusätzlich Reinmann 2015a für eine Differenzierung der Forschungszugänge auf (gutes) universitäres Lehren und Lernen sowie Sloane 2018 zur

die Ergebnisse durchweg breit rezipiert werden, sind diese nicht frei von Kritik (vgl. u. a. Terhart 2011, 2014 sowie Schulmeister/Loviscach 2014). Es kommt also darauf an, welchen Standpunkt man mit der eigenen fachlichen und auch professionellen Lehrauffassung und -haltung vertreten möchte und begründen kann. Und es kommt weiter darauf an, inwiefern man auch überfachlichen Lernzielen und Bildungsansprüchen in einem jeweiligen Ansatz Rechnung tragen möchte.

Hier lässt sich sehr gut an die Schlussfolgerungen zum konstruktivistischen Paradigma für die Praxis von Kron et al. (2014) anschließen, die sich auf ihre Ausführungen zur Unterscheidung des normativen und interpretativen Paradigmas für die didaktische und lerntheoretische Diskussion aufbauen (vgl. ausführlicher ebd., S. 63 f.). Die Autoren führen das interpretative Paradigma mit Bezug auf den Beitrag von Wilson aus den 1970er Jahren aus, das anhand der Veränderung von Rollenbeziehungen, sozialem Verhalten und Beziehungen den Paradigmenwechsel vom normativen Paradigma hin zum interpretativen Paradigma verdeutlicht. Demnach könne der klassische Behaviorismus als wissenschaftliche Folge des normativen Paradigmas gesehen werden, wonach der Mensch als Reflexwesen gesehen wird und soziale Beziehungen als Verhalten in Form von Beeinflussung einer Person verstanden wird. Hier liegt also dasselbe Ursache-Wirkungsgefüge vor wie in der dargestellten behavioristischen Lerntheorie, wenn Verhalten hier als Leitbegriff gelten kann. Anders werden im interpretativen Paradigma Rollenbeziehungen als symbolische Interaktion aufgefasst, wobei der Mensch als sinnverstehendes Wesen gesehen wird. Die individuellen Sinnproduktionen müssen jedoch nicht eindeutig sein und können auch Aushandlungsprozesse provozieren. Soziale Beziehungen werden hier daher als symbolische Interaktion aufgefasst, die sinnverstehend im Handeln aufeinander Bezug nimmt. Leitbegriffe sind das Handeln sowie der Mensch als Konstrukteur von Wirklichkeit. Dem interpretativen Paradigma sind neben anderen Ansätzen handlungsorientierte und auch konstruktivistische didaktische Ansätze zuzuordnen. Entsprechend können auch die vergleichenden Schlussfolgerungen von Kron et al. (2014, S. 182) zu den lerntheoretischen Orientierungen und damit einhergehend zu den didaktischen Perspektiven für die vorliegende Argumentation hilfreich sein. Hier lässt sich insbesondere der Aspekt der Partizipation in Form von Interaktion und Kommunikation auf Basis von Beziehungen und unter Einbezug und Rahmung von digitalen Technologien mit Bezug auf das interpretative Paradigma herausstellen. So kommen Kron et al. (2014) bezüglich des Lernens zu dem Schluss, dass eine interaktionistische Auffassung von Lernen, wie sie dem interpretativen Paradigma zuzuordnen ist, um einen Erkenntnisbegriff erweitert werden muss, der beispielsweise auch beim didaktischen Konzept des forschenden

Kritik an einer ausschließlich evidenzbasierten Didaktik und dessen Dekonstruktion mit Blick auf die Notwendigkeit erklärender und verstehender Forschungszugänge.

den Lernens Verwendung findet. Dies passt zur Auffassung, dass Wissen nicht objektiv gegeben sei und immer erst aufgrund von Informationen von den erkennenden und lernenden Subjekten konstituiert werden müsse und in dieser Weise vom Subjekt Wissen konstruiert werde, während das Subjekt zeitgleich prüfe, ob dieses Wissen für das weitere Handeln und Denken brauchbar oder bedeutsam sei. Entsprechend sei für die Beziehungsebene der Begriff des (sozialen) Handelns konstitutiv, welches immer aufgrund von Interesse und Neugierde der Subjekte passiere. Mit der für diese Ausführungen relevanten Fokussierung auf die Rolle von Beziehungen in diesem wissenschaftstheoretischen Gefüge wird hier das Fazit der Autorinnen und Autoren herangezogen, das – obwohl es sich auf den schulischen Kontext bezieht – ebenso auf das akademische Lehren und Lernen bezogen werden kann:

„Eine Pädagogik und Didaktik, die sich an dem normativen Paradigma orientiert, geht von dem einzelnen Menschen aus und macht ihn zum Objekt aller erzieherischen oder unterrichtlichen Bemühungen. So steht der Lehrer den Schülern gegenüber, die Schüler stehen dem Lehrer und den Inhalten, alle Akteurinnen und Akteure stehen den Medien gegenüber. Im anderen Fall gehen die pädagogischen und didaktischen Anliegen und Arrangements grundsätzlich von der Beziehung von Menschen untereinander aus, von Interaktion, Kommunikation oder Situationen, in denen sie sinnverstehend (symbolisch) miteinander handeln und sich verständigen“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 182).

Diese Uneindeutigkeit ist typisch für den wissenschaftlichen Diskurs, und wie die oben angeführten Fragmente zeigen, ist das auch gut so und förderlich für das Vorankommen und stetige Reflektieren des eigenen Tuns und zukünftigen Handelns. Eine stetige Debatte und konstruktives Streiten um ein verändertes Lehren und Lernen oder ein damit einhergehender Kulturwandel bringt die bestehenden Auffassungen aus dem Trott und lädt diese ein, sich erneut zu behaupten und wieder an ihre Stärken zu erinnern sowie auch Entwicklungspotenziale zu erkennen und Neuem Raum zu geben. Denn im Kern verändert sich das Lernen selbst über die Jahrzehnte nicht, doch die jeweiligen Kontexte und die entsprechenden Lernumgebungen und deren Gestaltung und die didaktische Begründung verändern sich.

Besonders den digitalen Medien beziehungsweise der Digitalisierung von Lehren und Lernen wird ein besonderer Wert zugeschrieben, Lehre weiterzuentwickeln und verändern zu können – bis hin zum mythenhaften Mehrwert. So werden digitale Medien bis heute auch als Katalysator angesehen oder als Ermöglicher bzw. Enabler betitelt, die dazu beitragen, dass sich mit den jeweils tradierten Lehr- und Lernstrukturen und -prozessen zugunsten von offenen Lernumgebungen auseinandergesetzt werden müsse. So sei hier beispielhaft auf das Plädoyer für medienunterstützte virtuelle, offene Lernumgebungen in der Hochschullehre

verwiesen, das Rolf Schulmeister vor einigen Jahren gehalten hat und in dem er sich für offene Lernsituationen und offenes Lernen im Sinne einer „inneren Offenheit der Lernsituation für den Lerner als Gegenbild zu einem lernzielorientierten und strukturierten instruktionalistischen Lernangebot“ (Schulmeister 2004, S. 23) ausspricht, bei dem die Lernenden ihr Lernen selbst organisieren. Diese Entwicklung bringt er mit der parallelen Weiterentwicklung des Internets zusammen. Dabei weist auch er darauf hin, dass es sich bei offenen Lernumgebungen nicht um völlig neue Konzepte handele, wie beispielsweise das fallbasierte Lernen, das entdeckende Lernen, das forschende Lernen oder den sokratischen Dialog. Vielmehr stellt er treffend heraus:

„Aber es scheint sich in jüngster Zeit eine Entwicklung anzudeuten, die weg führt von instruktionalistischen Lernprogrammen zu offenen Lernumgebungen, zu radikal alternativen Modellen des Lernens, und damit auch zu einer anderen Vorstellung von didaktischer Gestaltung oder didaktischem Design“ (ebd., S. 24).

Zusammenfassend arbeitet er heraus, dass für die Qualität der Lernprozesse für das didaktische Design von offenen E-Learning-Umgebungen vor allem zwei Aspekte wichtig seien: eine hochgradige Interaktivität beim Lernen mit Lernobjekten sowie eine hohe Qualität bei den Rückmeldungen an die Lernenden in offenen Lernumgebungen seitens der Lehrenden (ebd., S. 43). Vor diesem Hintergrund lassen sich sehr gut die Ausführungen Schulmeisters zum Mehrwert von E-Learning in der akademischen Lehre nachvollziehen (Schulmeister 2006), die er mit vier Schranken umschreibt und die mittels E-Learning und Multimedia überwunden werden können.

„Auf wenige Begriffe gebracht heißt dies: Interessant für eine Begründung didaktischen Mehrwerts im eLearning sind die *Vernetzung der Lernphase*, das vielfältige *Spiel mit der Zeit* in Simulationen, die *Vernetzung verteilter Lernobjekte* und Lernorte, die *Virtualisierung* von Lernobjekten sowie die *Interaktivität* der Lernobjekte, ihre ‚Beispielbarkeit‘, schließlich die dadurch gegebene Expansion der Lernchancen“ (Schulmeister 2006, S. 206 f., Hervorh. i. O.).

Er fasst diese vier Schranken erstens unter eine Zeitschranke, zweitens unter eine Raumschranke und drittens unter eine Analog-Digital-Schranke. Diese grundsätzliche Einteilung kann bis heute als zeitgemäß gelten, wenn man sie um die derzeitigen technologischen Entwicklungen erweitert. Dies betrifft besonders die vierte Schranke, die sogenannte Normenschranke, die für den vorliegenden Kontext der partizipativen Mediendidaktik einen sehr guten Ankerpunkt bildet. Mit der Normenschranke verbindet Schulmeister eingespielte soziale Normen im Lehr- und Lernprozess, die mittels digitaler Medien aufgebrochen werden könnten – dazu gehören folglich auch konstruktivistisch orientierte didaktische Kon-

zepte, die auf diese Weise unterstützt oder gar erst ermöglicht werden können. Er fasst die Überwindung der Schranke als Expansion der Lernchancen auf und bündelt darunter bereits Aspekte, wie sie heute noch allorts angeführt werden, wenn es darum geht, den (Mehr-)Wert digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen herauszustellen. Dazu gehören die Individualisierung des Lernens, die Personalisierung von Lernmaterial, die Frage nach der Lizenzierung von Lernmaterialien, die Berücksichtigung der Diversität der Lernenden und die Barrierefreiheit sowie die Partizipation aller am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten, ebenso auch neue Lerntheorien und -modelle einschließlich der Vernetzung von Perspektiven, um einen Beitrag zur Offenheit, zur Toleranz und zum relativierenden Denken zu leisten (vgl. Schulmeister 2006, S. 207 sowie ausführlicher S. 249 ff.). Insbesondere der Aspekt der Partizipation aller beteiligten Personen im Unterricht wird hier herausgestellt, wenngleich dieses Verständnis bei Schulmeister auf die Teilnahme an Diskussionen in Lehrveranstaltungen oder die Aktivierung durch Moderation in Präsenzsitzungen und den Einsatz von Foren und Chats als Beispiel für Onlinekommunikation reduziert ist (vgl. entsprechend auch Hesse/Friedrich 2001 zur spezifischen Perspektive auf Partizipation und Interaktion in virtuellen Seminaren). So können möglichst alle Teilnehmenden zu Wort kommen oder die Möglichkeit wahrnehmen, interaktiv eigene Beiträge einzubringen, zum Beispiel an Diskussionsboards oder ins Lernmaterial bzw. Beiträge auf Lernplattformen hochzuladen. Ähnlich wie das Lernumgebungs-konzept in der Systematisierung mediendidaktischer Konzepte bei Tulodziecki et al. (2010) sehr breit und immer wieder zeitgemäß zu interpretieren ist, lässt sich auch die Normenschanke in der von Schulmeister vorgelegten Systematisierung sehr breit und zeitgemäß auslegen und mit Inhalten aktualisieren und erweitern. Die partizipative Mediendidaktik bedient sich damit den beiden Feldern der Lernumgebungen und Normen, um diese aus Perspektive des partizipativen Lernens und dem hier zugrundeliegenden Partizipationsbegriffs unter den Bedingungen der Digitalisierung mediendidaktisch zu spezifizieren. Eine solche Spezifikation erfolgt vor dem Hintergrund der vorliegenden lerntheoretisch gerahmten Ausführungen, den allgemeindidaktischen Konzepten und den pädagogischen Ansätzen.

6.3.3 Forschungsperspektiven im Kontext partizipativen Lernens

Partizipation oder, allgemeiner, partizipatives Lernen in organisierten Lehr- und Lernprozessen sowie in partizipationsfördernden (medien-)pädagogischen Kontexten, ist als namentliches und eigenständiges Phänomen noch wenig systematisch erforscht. Dies kann insbesondere für den Bereich des akademischen Lehrens und Lernens oder einer Bildungsforschung im Kontext der Hochschule gelten. Entsprechend kann weiter festgestellt werden, dass der Zusammenhang von Digitalisierung beim Lehren und Lernen mit besonderem Fokus auf Social-

Media-Anwendungen in Lern- und Lehrzusammenhängen sowie die Partizipation aus der Perspektive, wie sie hier im Sinne einer partizipativen Mediendidaktik vertreten wird, bisher in formalen Bildungskontexten wie Schule oder Hochschule kaum untersucht worden ist.³³

Es lassen sich allerdings Bezüge zu weiteren Forschungsfeldern im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik herstellen, für die wiederum auf empirische Studienergebnisse und theoretische und konzeptionelle Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann – ganz im Sinne einer integrierenden Perspektive einer all-gemeindidaktischen und lehr-lernforschungsbezogenen Herangehensweise an Forschungsgegenstände. So lassen sich entlang der hier vorgenommenen Differenzierung tatsächlicher Partizipation aus pädagogischen, didaktischen und lern-theoretischen Kontexten theoretische und empirische Arbeiten zur Rolle der Folgen und Bereitschaft sowie auch zur Passung von Mitwirkung, Mitbestimmung sowie Selbstbestimmung in der Lehre heranziehen.³⁴ Weiter spielt die soziale Interaktion in Form von Kollaboration und Kooperation sowie eine mögliche Ko-konstruktion in Lehr- und Lernprozessen zwischen den Lernenden sowie die Beziehungsgestaltung unter den Lernenden und auch zwischen den Lernenden und Lehrenden eine Rolle.³⁵

33 siehe für eine kritische Perspektive auf konzeptionelle Fragen zur Herausforderung von Selbstregulation, -steuerung und Selbstorganisation im Web 2.0 beispielsweise Reinmann 2010; für eine empirische Überblicksstudie zum empfundenen Partizipationszwang Studierender beim Einsatz von Social-Software in der Hochschullehre Grell/Rau 2011; für eine empirische Explorationsstudie im schulischen Kontext zum netzbezogenen partizipativen Lernen und Lehren und die Relevanz eines Partizipationserlebens für die Lernenden für die Akzeptanz partizipativer Lernformen Mayrberger/Linke 2014 sowie für einen aktuellen psychologischen Überblick zum Lernen mit sozialen Medien vgl. Holtz/Cress/Kimmerle 2018

34 vgl. exemplarisch zur Forschung aus dem Kontext der Selbstbestimmungstheorie der Motivation und die Rolle von Autonomiebestrebungen, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben sowie zum Bedürfnis sozialer Eingebundenheit für gelingendes Lernen Deci/Ryan 1993, 2008; weiterhin siehe exemplarisch mit Bezug auf die Hochschullehre zur Heterogenität der Motivation bei Studierenden und die akademische Lehrorganisation Metzger/Schulmeister/Mertens 2012 sowie Metzger 2018, aber auch die Auseinandersetzung mit Fragen der Selbstbestimmung und Selbststeuerung aus Perspektive formativen Prüfens wie beispielsweise im Kontext der (E-)Portfolio-Arbeit in formalen Bildungskontexten und Schule und Hochschule Häcker 2007; Mayrberger 2011

35 vgl. ausführlicher Mayrberger 2007, S. 38 ff. sowie exemplarisch zur kritischen Auseinandersetzung zur Wirksamkeit von kooperativem Lernen in organisierten Lehr- und Lernprozessen als Form der schüleraktivierenden, kommunikativen und konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung Kremers 2014 als Replik auf Hattie; ebenso lassen sich Forschungsergebnisse im Kontext des mediengestützten kooperativen, vernetzten Lernens einbeziehen, wie sie besonders für das akademische Lernen Erwachsener in virtuellen Kontexten relevant sind, wie u. a. im Überblick bei Bodemer/Gaiser/Friedrich 2009 oder bei Dillenbourg/Järvelä/Fischer 2009 sowie im Kontext der Arbeiten zum computerunterstützten kooperativen Lernen (CSCL) bei Haake/Schwabe/Wessner 2012

Ebenso ist es auch für eine partizipative Mediendidaktik relevant, sich Fragen der Passung und Stimmigkeit der didaktischen Strukturelemente für die Gestaltung einer offenen, partizipationsfördernden Lernumgebung mit und im Kontext digitaler vernetzter Medien zu stellen. Dies gilt insbesondere, wenn die Lernenden – oder für den vorliegenden Kontext: die Studierenden – mit ihrem Handeln die Lehre gestalten sollen und damit zur Passung von Zielen, Methoden und Evaluationsansätzen im Sinne der im hochschuldidaktischen Kontext viel beachteten Perspektive eines Constructive Alignment (vgl. Biggs 1999; Biggs/Tang 2011) beitragen sollen. Im Hochschulkontext wird seit längerem (wieder) dem didaktischen Konzept eines forschenden beziehungsweise eines forschungsorientierten Lernens und einer forschungsorientierten Lehre größere Beachtung geschenkt (siehe u. a. Huber 2009, 2014; Reinmann 2016 sowie Wildt 2009). Dies geschieht auch in Verbindung mit digitalen Werkzeugen und Medien im Sinne eines forschenden Lernens 2.0 (vgl. Kergel/Heidkamp 2016), das hier von David Kergel und Birte Heidkamp als eine mögliche Form partizipativen Lernens betrachtet wird. Im Zusammenhang mit weiteren didaktischen und pädagogischen Konzepten, die auch im Hochschulkontext Einzug halten und die ebenfalls – je nach konkreter Umsetzung und Partizipationsauffassung und -realisierung – potenziell einem partizipativen Lernen entsprechen können, soll an dieser Stelle auf Konzepte einer Bildung durch nachhaltige Entwicklung (BNE) verwiesen werden.³⁶

Insbesondere für den Hochschulkontext erscheint die Diskussion um das partizipative Lernen und die Einbindung von Studierenden mit Blick auf die Qualität des Studiums³⁷ und den damit verbundenen Lernerfolg von Interesse. Hierfür bieten die Diskussionen und Studien im Feld des Student Engagements (vgl. u. a. Kuh 2009; Kahu 2013) insbesondere auf der Mikroebene sehr gute Anhaltspunkte für ein partizipatives Lernen, wenngleich oder auch gerade, weil die Perspektiven auf Partizipation hier divergieren, digitale Medien bisher wenig Beachtung gefunden haben und Lücken vorhanden zu sein scheinen. Im Kontext der Diskussion um ein Student Engagement steht die allgemeine und im vorliegenden Kontext weniger überraschende These, dass die Qualität eines Studiums umso höher sei, wenn das studentische Engagement höher sei (vgl. Winteler/Forster 2008, S. 163). Adi Winteler und Peter Forster (2008) fassen den Stand der Forschung in diesem Sinne wie folgt zusammen:

36 vgl. u. a. Barth 2006; Barth/Rieckmann 2016; Rieß/Apel 2006 sowie im Kontext der SDG-Verankerung an Hochschulen Müller-Christ/Giesenbauer/Tegeler 2017, zum Service Learning in der Hochschule vgl. u. a. Altenschmidt/Miller/Stark 2009; Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015; Reinders 2010, 2016; sowie auf sogenannte Student-Led-Konzepte zur Gestaltung potenziell offener akademischer Lern- und Lehrformate u. a. Budzinski McMullen 2014; Yorke/Goodwin 1985; Worth 2015.

37 siehe zu student engagement als Qualitätsindikator Kuh 2009 und die Erhebungsgrundlagen des National Survey of Student Engagement (NSSE) unter nsse.indiana.edu/ sowie Müller/Braun 2017.

„Aus der bisherigen Forschung geht hervor, dass der wichtigste Faktor für das studentische Lernen und die persönliche Entwicklung während der Studienzeit das studentische Engagement ist, d. h., die Qualität der Anstrengungen, die Studenten solchen sinnvollen Aktivitäten widmen, die direkt zu den angestrebten Lernergebnissen führen: der Zeitaufwand für das Studium, fachbezogene Interaktionen mit den Lehrenden und den Kommilitonen, Nutzung der Ressourcen, wie Bibliothek und Technologie“ (ebd., S. 163).

Auch Vicky Trowler (2010) beschreibt Student Engagement in ihrer Literaturstudie in ähnlicher Weise:

„Student engagement is concerned with the interaction between the time, effort and other relevant resources invested by both students and their institutions intended to optimise the student experience and enhance the learning outcomes and development of students and the performance, and reputation of the institution“ (ebd., S. 2).

Dabei fällt auf, dass der Lernprozess selbst nur einen Aspekt unter vielen darstellt, nicht aber in der expliziten Form herausgestellt wird – und schon gar nicht im hier vertretenen Sinne einer partizipativen Mediendidaktik. Bei Georg Kuh (2009) wird es dagegen etwas deutlicher, wenn er Engagement auch mit Bezug auf Lernerfahrungen im Bereich von Austausch und Feedback mit Blick auf Problemlösefähigkeit und Kollaboration umschreibt:

„The engagement premise is straightforward and easily understood: the more students study a subject, the more they know about it, and the more students practice and get feedback from faculty and staff members on their writing and collaborative problem solving, the deeper they come to understand what they are learning and the more adept they become at managing complexity, tolerating ambiguity, and working with people from different backgrounds or with different views“ (ebd., S. 5).

Neben den vielen möglichen Perspektiven im Kontext von Student Engagement, das hier neben einer konstruktivistisch orientierten didaktischen Perspektive durchaus als Referenzkonzept von Lehrentwicklung betrachtet werden kann, wird das partizipative Lernen in den Fokus genommen – ähnlich wie es Trowler (2010) beim Student Engagement als Dimension von „student (active) participation in learning“ and „student-centeredness“ beschreibt (ebd., S. 17). Entsprechend kann mit Winteler und Forster (2008) auch die Relevanz der adäquaten Lernumgebung festgehalten werden:

„[...] wichtig und effektiv für das studentische Lernen sind Lernumgebungen, in denen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die es den Studierenden ermöglichen, sich akademisch und sozial zu integrieren und in denen hohe

(und erreichbare) Erwartungen an die studentischen Leistungen klar formuliert werden“ (ebd., S. 163).

Darüber hinaus weisen die Autoren auf die besondere Rolle von Interaktionen und Beziehungen von Studierenden hin:

„Student Engagement beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen Studierenden und den Dingen, die kritisch für ihr Lernen im Studium sind. Es stellt einen einzelnen und hinreichenden Indikator für die Beziehungen dar, die Lernende in ihrem Studium, mit den Lehrenden und der Institution haben“ (ebd., S. 164).

Entsprechende konkrete Erfahrungen oder auch Praktiken aktiven Tuns im Studium sind nach Winteler und Forster (ebd.) zentraler für den Studienerfolg als die akademische Sozialisation der Studierenden oder der Rang einer Hochschule.

Doch ist eine rein positiv aufgeladene Sichtweise auf Student Engagement zu hinterfragen und die Möglichkeiten der Studierendenbeteiligung sind differenziert zu betrachten (vgl. Macfarlane/Tomlinson 2017). So betitelt Lesley Gourlay (2015) ihren Aufsatz mit „Student engagement and the tyranny of participation“, weil ihr Formen wie stillschweigende, lediglich textbasierte oder indirekte soziale Partizipation im Studium zu wenig beachtet werden. Ähnlich kommt Peter Kahn (2013) zu dem Schluss, dass vor allem die theoretische Basis von Student Engagement stärker und in ihrer Breite ausgearbeitet werden müsse, da die kognitive Perspektive dominiere:

„Engagement is positioned as primarily a cognitive activity, arising out of a mindset of high motivation and determination“ (Kahn 2013, S. 5).

Auch im Kontext von „Educational Technology“ wird festgestellt, dass es hinsichtlich „student-centered, open learning environments“ (SCOLEs) noch weiterer empirischer und theoretischer Fundierung bedarf (Hannafin et al. 2013).

Es zeigt sich also, dass Student Engagement sowohl auf der Mikroebene der Lehre als auch auf der Meso- und Makroebene der Studiengangorganisation und Bildungsinstitution eine bedeutende Rolle spielt. Aufgrund der Komplexität konzentriert sich das vorliegende Forschungsvorhaben auf die individuelle Ebene des studentischen Lernens in Form von tatsächlicher Partizipation im Sinne von „student (active) participation in learning“ sowie „student-centeredness“ (Trowler 2010, S. 17). Dabei stellen sich Fragen sowohl nach der Form der Partizipation als auch danach, an was Studierende aktiv partizipieren.

Somit lässt sich der Bogen zur passenden Gestaltung von partizipativen oder partizipationsfördernden Lernumgebungen schlagen und damit entsprechend zu den notwendigen spezifischen, didaktischen Überlegungen sowie zur zentralen

Rolle von Beziehungen für den Lernprozess und dem Erleben tatsächlicher Partizipation (vgl. zum Konstrukt von Partizipationserleben Mayrberger/Linke 2014).

Im Kontext der digitalen Medien erscheint hier derzeit vor allem das Feld der Open Pedagogy im Zusammenhang mit einer Offenen Bildungspraxis von Interesse – international diskutiert als Open Educational Practices mit mehr oder weniger starker Referenz auf die Nutzung von Open Educational Resources (OER). Diese pädagogischen und didaktischen Ansätze und Konzepte hängen im Idealfall maßgeblich von einer grundsätzlichen Idee der Teilhabe, des Teilens und der Kollaboration zwischen Lehrenden und Lernenden untereinander und auch miteinander ab (vgl. für einen internationalen Überblick in Form eines systematischen Literaturreviews zu OEP Bellinger/Mayrberger 2019 sowie knapp in Kap. 7.4).

Insgesamt zeigen die vorliegenden Forschungsperspektiven mit Bezug auf die Partizipation Studierender oder, allgemeiner gesagt, mit Bezug auf die Partizipation Lernender und auch in Form von relevanten Kontextbedingungen, dass Arbeiten vorliegen, an die angeknüpft werden kann. Doch zugleich ist wenig Forschung im Sinne einer partizipativen Mediendidaktik zu verzeichnen, die die tatsächliche Partizipation mit digitalen Medien untersucht. Eventuell muss sie auch noch zusammengetragen und miteinander in Verbindung gebracht werden. Letztlich liegt die Gemeinsamkeit bei den meisten vorliegenden Fragen und Themen, wie sie hier referiert wurden, auf dem Fokus, wie hoch der Grad der Freiheit der Lernenden bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse ist. Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Fremd- und Selbstorganisation oder Fremd- und Selbstbestimmung in vorwiegend organisationalen Lehr- und Lernkontexten aus? Damit würde sich für den vorliegenden Kontext und die hier vertretene Perspektive auf das Lehren und Lernen die Frage nach der Form von Partizipation zwischen Fremdbestimmung als Nicht-Partizipation und Selbstbestimmung als ausgeprägteste Form der tatsächlichen Partizipation stellen, wie sie eingangs in diesem Kapitel differenziert wurde.

Der „große“ Begriff Selbstbestimmung, dessen Förderung im Rahmen von komplexen personalen Lernumgebungen unter den Bedingungen der Digitalisierung und die Beforschung und Exploration von ausgewählten Zusammenhängen, stellen hierbei eine große Herausforderung und zugleich auch eine Chance dar – und zwar sowohl aus psychologischer und pädagogischer Perspektive als auch aus empirischer, normativer und auch gesellschaftskritischer Perspektive.

Hier bietet die konstruktivistische Mediendidaktik mit dem Fokus auf ein partizipatives Lernen, das sich im Idealfall durch eine (hohe) Selbstbestimmung der Lernenden auszeichnet, noch immer ein weites Forschungsfeld an. Die im Zuge der Digitalisierung von Lehren und Lernen (vgl. Kap. 3) auftretenden Lücken sind noch groß – in Bezug auf die damit einhergehende Entwicklung der akademischen Lehre, auf die notwendige Qualifizierung und Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure (vgl. Kap. 5) und die entsprechende Hochschulentwicklung (vgl. Kap. 4) (nicht nur) für das akademische Lernen von morgen.

Kapitel 7

Theoretischer Kontext einer partizipativen Mediendidaktik

Um die partizipative Mediendidaktik nunmehr im Kontext allgemeindidaktischer Diskussionen und entsprechender Theorien einzuordnen, wird hier wie folgt vorgegangen: Im ersten Schritt wird eine knappe wissenschaftstheoretische Verortung der partizipativen Mediendidaktik vorgenommen und die Frage beantwortet, inwiefern es sich um eine didaktische Theorie, ein Modell, ein Konzept oder einen Ansatz handelt (Kap. 7.1). Im Anschluss erfolgt in Fortführung der bereits in Kapitel 2 vorgenommenen Ausführungen zur Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Didaktik und Mediendidaktik eine vertiefende Erörterung der partizipativen Mediendidaktik im Kontext der Allgemeinen Didaktik (Kap. 7.2). Danach werden zentrale allgemeindidaktische Ansätze und Theorien sowie pädagogische Bezüge aufgezeigt, an die eine partizipative Mediendidaktik (teilweise) anschlussfähig ist oder – wie im Falle einer konstruktivistischen Didaktik – konkret anknüpft (Kap. 7.3). Anschließend wird der für eine partizipative Mediendidaktik als wesentlich betrachtete medienpädagogische bzw. mediendidaktische Anschluss an die derzeitige internationale Diskussion dargestellt, indem das Feld von Open Educational Practices (OEP) im Kontext von Open Education als Bezugsrahmen erörtert wird. Hier stehen (freie) offene Bildungspraktiken, offene Bildungsressourcen (OER) und eine entsprechende Handlungspraxis im Zentrum (Kap. 7.4). Das Kapitel schließt mit einer zusammenführenden Perspektive auf den theoretischen Rahmen (Kap. 7.5). Mit diesem Kapitel liegt zugleich der letzte Baustein vor, um die Eckpunkte einer partizipativen Mediendidaktik (Kap. 8) inhaltlich vorzubereiten und in die als besonders relevant erachteten theoretischen Bezugskontexte einzuordnen.

7.1 Mediendidaktischer Ansatz, heuristisches Modell und (noch) keine Theorie! – Wissenschaftstheoretische Verortung

Im pädagogischen und didaktischen Kontext liest man gleichermaßen von didaktischen Theorien, Modellen und auch Konzepten und parallel wird zudem von didaktischen Ansätzen gesprochen. Es begegnen einem insofern Varianten von Begriffen, die manchmal auch synonym verwendet werden. Entsprechend stellt sich die berechtigte Frage, wo (der derzeitige Stand) einer partizipativen

Mediendidaktik aus wissenschaftstheoretischer Perspektive zu verorten ist und wohin die Entwicklung gehen kann.

Ausgehend von der bereits im zweiten Kapitel angedeuteten integrierenden Perspektive einer partizipativen Mediendidaktik wird hier der Argumentation von Kron, Jürgens und Standop (2014, S. 53) gefolgt. Hiernach wird Didaktik sowohl als erklärende als auch als verstehende Sozialwissenschaft verstanden, wobei es sich bei dieser grundsätzlich um einen offenen, sich stetig entwickelnden Diskursgegenstand handelt, der nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Geschlossenheit verfolgt:

„[...] dass eine Didaktik, die sich als verstehende und erklärende angewandte Sozialwissenschaft begreift, ihren Wissenschaftscharakter nicht durch die Hypostasierung von Resultaten ihrer Forschungen oder Theorien bekräftigt sehen kann, sondern dass sie ihren Wissenschaftscharakter in erster Linie durch die wissenschaftliche Arbeit und ihre öffentliche Diskussion und Transformation einlöst“ (ebd., S. 53).

Weiter ausgehend von einer systematischen Übersicht bei Kron, Jürgens und Standop (2014, S. 56) zum Zusammenhang von Theorien, Modellen und Konzepten mit Blick auf die Lehrpraxis wird nachfolgend eine erste Einordnung vorgenommen. Hierbei lässt sich feststellen, dass es sich bei der partizipativen Mediendidaktik selbst im Zuge einer modernen wissenschaftstheoretischen Position, die einen weiten Theoriebegriff umfasst, (noch) nicht um eine didaktische Theorie handelt. Denn bisher liegt ein erstes systematisch zusammengetragenes System auf Basis von (qualitativ-)empirischen und bildungs- sowie lerntheoretischen Aussagen zur partizipativen Mediendidaktik vor, die nachfolgend in Form von Eckpfeilern zusammengetragen und illustriert werden. Doch müssen die einzelnen Elemente und Zusammenhänge der Theorie der kritisch-konstruktivistischen (Medien-)Didaktik unter den Bedingungen der Mediatisierung und Digitalisierung um den Forschungsgegenstand des partizipativen Lernens zu ihrer weiteren Reifung theoretisch wie empirisch elaboriert werden. Das Ziel ist, langfristig eine ausgereifte und gegenstandsverankerte Theorie im Kontext eines akademischen Lehrens und Lernens für eine konstruktivistische Mediendidaktik vorzulegen, für die die vorliegenden Ausführungen einer partizipativen Mediendidaktik im Sinne eines Modells eine Vorform darstellen.

Eine (eigene) abstrakte Modellvorstellung kann helfen, sich gedankliche Klarheit über komplexe Zusammenhänge bezüglich der eigenen Sicht auf die Welt, die Beziehungen und die nächsten Handlungsschritte zu verschaffen und auch zu antizipieren, wie zukünftiges Handeln konkret aussieht und die nächsten Schritte bewältigt werden können. Unter didaktischem Konzept wird mit Kron et al. (2014, S. 59) ein Handlungskonzept verstanden, dem ein Konzeptbegriff zugrunde liegt, der als eine „Art Handlungsentwurf betrachtet [wird], den sich Menschen von allen kulturellen Dingen, Prozessen und Beziehungen machen, ja

geradezu machen müssen, um erfolgreich agieren und interagieren zu können.“ (vgl. zu allgemeindidaktischen Modellen auch Jank/Meyer 2002, S. 35 sowie zur Unterscheidung von didaktischen Prinzipien und Unterrichtskonzepten ebd., S. 305 f.).

Im praxisbezogenen Zusammenhang der konkreten Lernsituation spielen Konzepte hinsichtlich der Vorstellung der Lehrenden über die Lehr-Lern-Situation eine entscheidende Rolle, da sie für die Tätigkeit des Lehrens leitend sind. Das heißt zugleich, dass eine Anregung zur Transformation der theoretischen und modellhaften Überlegungen auf die (eigene) Praxis des Lehrens und Lernens bereits mitgeliefert wird, die die eigene Konzeptbildung aufseiten der zumeist Lehrenden unterstützen kann. Damit verbunden ist auch die Hoffnung, dass umgekehrt auch Transformationsimpulse erfolgen, d. h., dass Praxiserfahrungen und in diesem Zusammenhang entstehende Konzepte von partizipativem Lernen in der Hochschulbildung zur Weiterentwicklung der didaktischen Modelle und Theorien beitragen.

Somit lässt sich die partizipative Mediendidaktik derzeit als heuristisches didaktisches Modell einordnen, das wie alle didaktischen Modelle der Analyse und Planung von Lehr- und Lernprozessen dient und mit Konzepten des partizipativen Lernens und Lehrens im vorwiegend organisierten Kontext von Lehren und Lernen an der Hochschule arbeitet (vgl. ebd., S. 58).

Zugleich handelt es sich bei der partizipativen Mediendidaktik allgemein um einen mediendidaktischen Ansatz mit spezifischer Ausrichtung auf das partizipative Lernen (vgl. für einen Überblick didaktischer Ansätze Kron/Jürgens/Standop, S. 65), der sich mit der Zeit und mit zunehmend mehr Ergebnissen aus Forschung und Praxis zu einer spezifischen kritisch-konstruktivistischen mediendidaktischen Theorie entwickeln kann und soll. Beim Verständnis eines Ansatzes kann mit Wolf (2008, S. 24) nochmals zwischen einem theoretischen Ansatz unterschieden werden, in dem eine bestimmte Forschungsperspektive eingenommen wird, und einem Ansatz als Theoriefamilie, in dem Theorien mit ähnlicher Argumentationsstruktur referenziert werden. Der vorliegende didaktische Ansatz ist hinsichtlich einer integrierenden Perspektive von erklärenden und verstehenden Perspektiven zu sehen, kann vor allem aber in Tradition des interpretativen Paradigmas (vgl. Kap. 6.3.2) betrachtet werden.

7.2 Verhältnisbestimmung einer partizipativen Mediendidaktik zur Allgemeinen Didaktik

In Vertiefung zum Kapitel 2 wird nachfolgend eine erweiterte Perspektive der allgemeinen Didaktik beschrieben (Kap. 7.2.1) und knapp erläutert, welche Rolle Partizipation in der allgemeinen Didaktik spielt (Kap. 7.2.2).

7.2.1 Anbindung an die Allgemeine Didaktik

Das allgemeine Verständnis von Didaktik wird bei Werner Jank und Hilbert Meyer (2002) so beschrieben, dass es im Sinne seines griechischen Ursprungs lehren, unterrichten, belehrt werden oder lernen meint (vgl. auch die in Bezug auf die Mediendidaktik bereits vorgenommenen Ausführungen zur allgemeinen Didaktik in Kap. 2). Didaktik sei eine Handlungswissenschaft, weil sie Theorie und Praxis in Verbindung bringt und Handlungsorientierungen geben will. In der Regel wird mit Didaktik die wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen in institutionalisierten Bildungskontexten bezeichnet. Lange galten gerade in der praxisbezogenen Lehramtsausbildung die W-Fragen als Leitlinie, d. h., dass Didaktik unter Einbezug der Methodik dazu diene, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen solle (ebd., S. 16 ff.).

Hier wird der Annahme gefolgt, dass Didaktik in Form einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen die theoretische Perspektive auf Lehren und Lernen mit Praxisbezug einnimmt. Dieses entspricht der bereits zuvor angeführten Auffassung von Didaktik von Blömeke, Herzig und Tulodziecki (2004, S. 199), die die Allgemeine Didaktik betrachten als „die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lehrinhalt.“ Besonders relevant ist hierbei das deutliche Herausstellen des allgemeinen Anspruchs, nämlich der Verweis auf keinen besonderen Bezug der Lehrinhalte selbst. Gleiches kann auch für eine mediendidaktische Perspektive beansprucht werden, wenn diese nicht fachlich oder institutionenbezogen angebunden wird, deshalb wird hier auch stellenweise von einer allgemeinen Mediendidaktik oder einer allgemein-mediendidaktischen Perspektive auf Lehren und Lernen mit Medien gesprochen.

In Bezug auf Theorie und Praxis beschreiben Herbert Gudjons und Rainer Winkel (2006) eine etwas engere Auffassung von Allgemeiner Didaktik, wengleich sie einschränkend feststellen, dass es nie die eine Perspektive auf Theorien und damit beispielsweise auch auf Didaktik gäbe. Sie erörtern dabei zugleich die Herausforderung und Ambivalenz, didaktische Theorie und Praxis gleichermaßen verantwortungsvoll zu entwickeln: Demnach sei Allgemeine Didaktik „die Analyse und Planung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse und deshalb kein unmittelbares Handeln, sondern eine Theorie. Also Didaktik als Theorie institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse – die wissenschaftliche Reflexion organisierten Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 9). Zugleich sei Didaktik aber immer auch „die Kritik an einer bestimmten Praxis, das heißt auf eine vorhandene und gewollte Praxis bezogen und deshalb nicht nur Theorie, sondern das Durchdenken und Verantworten von Praxis“ (ebd., S. 9). An der letzten Äußerung wird besonders deutlich, worin eine Anschlussfähigkeit durch die empirische Bildungsforschung

– ob nun aus standardisierter oder nicht-standardisierter oder aus einer grundlegenden oder entwicklungsorientierten Perspektive geleitet – besteht. Durch eine Analyse der dann tatsächlich vorgefundenen und vollzogenen Praxis ließen sich potenziell wiederum Schlüsse zu einer weiteren didaktischen Theoriebildung ziehen. Denn Lehr- und Lernsituationen lassen sich präskriptiv strukturiert beschreiben und (vorab) analysieren, wengleich man nicht davon ausgehen kann – so die hier vertretene Auffassung – dass komplexe menschliche Interaktion in der Art planbar und steuerbar ist, wie es die traditionelle Unterrichtsplanung mit Grob- und Feinzielen suggeriert. So legten ursprünglich Jank und Meyer (2002, S. 61 ff.) ein hermeneutisches und zugleich auch recht umfassendes Modell für die Planung und Analyse aller (nicht nur schulischer) Lehr- und Lernsituationen vor – mit ähnlichem allgemeinen Anspruch wie das Basismodell von Paul Heimann (1962) und doch mit deutlicher Abgrenzung zu ihm (ebd., S. 69 ff.). Das Strukturmodell von Jank und Meyer enthält fünf Strukturmomente, die auf der Definition der Autoren von (schulischem) Unterricht basieren:

„Unterricht ist die planmäßige Interaktion von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext Schule“
(Jank/Meyer 2002, S. 46).

Die enthaltenen fünf Elemente Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur im Kontext von personalem, institutionellem und gesellschaftlichem Rahmen dienen in ihrer Wechselwirkung der Analyse, Planung und Realisierung von eben planmäßigen Lehr-Lernsituationen. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes der genannten fünf allgemeinen Strukturmomente wiederum von je einer eigenen didaktischen Logik von jeweils spezifischen didaktischen Ansätzen geprägt wird, die diese allgemeinen Elemente aufgreifen und spezifisch adaptieren (ebd., S. 63).

Für den vorliegenden Kontext sind im Zusammenhang mit diesen schulnahen Überlegungen besonders zwei Aspekte relevant, die hier exemplarisch herausgestellt werden sollen. Damit soll einerseits gezeigt werden, dass das später vorgestellte Modell einer partizipativen Mediendidaktik um bestimmte didaktische Kernelemente und -überlegungen nicht herunkommt. Zugleich soll vorab deutlich gemacht werden, weshalb der Bildungskontext Hochschule hier weitere Spielräume in Form von Lernräumen und Partizipationsräumen eröffnet. So wird erstens in diesem Modell sehr lehrendenzentriert von einer didaktisch strukturierten und planmäßig gestalteten Beziehungsarbeit als Basis der sozialen Architektur ausgegangen, die auf der Beziehungsarbeit und der sozial-räumlichen Gestaltung basiert. Zweitens werden in diesem Zusammenhang von Jank und Meyer an anderer Stelle traditionell bekannte Aspekte oder Synonyme wie Sozialformwahl und innere und äußere Differenzierung angeführt (ebd., S. 77 f.; vgl. auch zur Gestaltung eines lernförderlichen (Klassen-)Klimas u. a. bei Helmke 2009,

S. 222). In der traditionellen Unterrichtsplanung sprechen Jank und Meyer weiter von einer Beziehungsarbeit, die sich durch Maßnahmen wie Morgenkreis, Elterngespräche oder einen Klassenrat erfolgreich durchführen ließe. Sie stellen heraus, dass die Beziehungsarbeit die Grundlage für die Erziehungsarbeit schaffe und Beziehungsregeln in der Schule wiederum festlegten, „wer wann wo und wie miteinander interagieren darf. Regelkonformes Verhalten wird zumeist belohnt“ (Jank/Meyer 2002, S. 81). Die Autoren folgern daraus, dass die schulische Beziehungsarbeit dann zu einem erfolgreichen Abschluss gekommen sei, wenn es gelungen sei, ein Arbeitsbündnis zwischen den Beteiligten herzustellen, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam die Verantwortung für den Lehr-Lernprozess übernommen haben (ebd.). Allerdings wird hier dem Anschein nach von vornherein davon ausgegangen, dass die Lernenden nicht von sich aus leistungsbereit seien, was insbesondere für den Fortgang der weiteren Argumentation und das Verständnis für ein Heranziehen kommunikativer wie konstruktivistischer Didaktiken wichtig ist. Deshalb sei hier an dieses Defizit anknüpfend – weitestgehend aus der Lehrendenperspektive argumentiert – die pointierte Zusammenfassung formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, Mitverantwortung für den Lehrerfolg ihrer Lehrerinnen und Lehrer zu übernehmen“ (Jank/Meyer 2002, S. 81).

Wenngleich hier die Beziehungen und die Beziehungsarbeit als Basis für eine gemeinsame Interaktion und Kommunikation nachgezeichnet wurden, so wird deutlich, dass ein solcher Rahmen keine tatsächliche Partizipation ermöglichen kann, sondern nach dem hier verfolgten Verständnis lediglich Vorphasen von Partizipation (vgl. Kap. 6) möglich wären – und damit im definitiven Sinne auch keine tatsächliche Partizipation.

Ebenso wird deutlich, dass Medien in diesem Strukturmodell von Unterricht in einem engen Verständnis als unterstützende Lernmedien betrachtet werden und entsprechend keinen eigenen Platz im Modell haben – aus heutiger Sicht stellen Medien im Sinne eines umfassenden mediendidaktischen Verständnisses gar eine Leerstelle dar.

Die hier vorgestellten allgemeindidaktischen Überlegungen, hervorgehobenen Elemente, Medien und Beziehungen sowie das exemplarische Aufzeigen von (schmalen) Brücken zu schuldidaktischen Überlegungen wurden vor allem deshalb angeführt, weil das hier vorgestellte Strukturmodell nicht selten die Grundlage im Studium jener Lehrerinnen und Lehrer darstellte, die heute tätig sind, und es ist auch die Sozialisationsbasis eines Unterrichts der Lernenden, die heute die Lernenden in Hochschulen sind. Da ist es kaum verwunderlich, wenn partizipationsfördernde Ansätze oder – allgemeiner gesagt – konstruktivistisch orientierte Didaktiken, die über eine übliche Beziehungsarbeit hinaus Räume für mehr Selbstbestimmung im Lernprozess fördern und einfordern, als relatives

Novum und sogar als Irritation betrachtet werden könnten – insbesondere mit Blick auf die vermeintliche Effektivität des Lernens. Hier schließt Terharts (2009) Perspektive auf Unterricht exemplarisch gut an, wenn er seine kritische Perspektive vor dem Hintergrund einer neuen Lernkultur einbringt. Der Autor zeichnet die Lernkultur in ihrer Entwicklung von (schulischem) Unterricht bis heute anhand von vier Ansatzpunkten für unterrichtsbezogenes Denken kritisch nach: anhand der Inhalte, des Lernens, der Erziehung und der Grenze. Hierbei sind für den vorliegenden Kontext besonders die Grenzen von (moderner) Didaktik bedeutsam, die Terhart u. a. anhand von Ausführungen zur Entgrenzung formalen Lernens hin zum Informellen aufzeigt. Ebenso sieht er ein Problem in der didaktischen Professionalität, wenn sich das Nähe-Distanz-Verhältnis aufgrund der steigenden Interaktionsmöglichkeiten zur Nähe verschiebe. Hierbei handelt es sich sicherlich um relevante Problemfelder, doch muss man gleichzeitig anmerken, dass die Forderung nach einer konstruktivistischen (Medien-)Didaktik, die tatsächliche Partizipation ermöglichen will, zugleich auch einen ebensolchen professionellen Anspruch mitverfolgen muss, falls sie nicht in ein Laissez-faire-Modell abdriften will, an dem dann auch jede Kritik voll berechtigt wäre. Ebenso braucht es einen professionellen formalen Rahmen, den allgemeindidaktische Überlegungen liefern können, um ein angemessenes Verhältnis von professioneller Nähe und Distanz im Lern- und Lehrprozess zu praktizieren – auch um von Beginn an den Vorwurf einer „Kuschelpädagogik“ zu entkräften. Ergänzend sei noch angemerkt, dass dem Stellenwert von Medien über ihre Funktion als Informationsträger und Visualisierungshilfe hinaus auch in Terharts Perspektive keinerlei Rechnung getragen wird. Ähnlich stellt es sich für die Rolle von Beziehungen als Ausgangslage für Partizipation sowie für die Medien auch bei anderen allgemeindidaktischen Ansätzen dar, die für eine partizipative Mediendidaktik fruchtbare Anknüpfungspunkte liefern – dabei werden insbesondere den Medien und ihrem Potenzial für Kommunikation, Interaktion sowie Kooperation und Kollaboration kaum Bedeutung beigemessen. Auch zeigt sich, dass der Fokus auf den Bildungskontext Schule insbesondere bei den beiden genannten Themenfeldern vielfach eine engere Perspektive hervorruft, die nicht selten mit den Entwicklungsphasen der Lernenden, mit der Gesetzgebung und den formalen Rahmenbedingungen der Bildungsorganisation sowie der Tradition dieser Institution insgesamt korrespondieren. Dennoch werden nachfolgend allgemeindidaktische Ansätze angeführt, die – nicht nur – aus dem schulischen Kontext entstanden sind, um ihren Referenzwert für die hier vorliegenden Überlegungen aufzuzeigen.

Zusammengenommen werden daher konkrete Ansätze einer allgemeinen (Medien-)Didaktik mit Bezügen zur Partizipation im Sinne einer bildungskontextübergreifenden Wissenschaft in Form von Theorie und Praxis vom Lernen und Lehren verstanden. Dabei werden bewusst keine Bezüge auf konkrete fachspezifische Inhalte erfolgen, weil das die Aufgabe der Fachdidaktiken ist. Die

ebenso übliche Bezeichnung einer Theorie des Unterrichts für die allgemeine Didaktik (vgl. u. a. Kron/Jürgens/Standop 2014), wie sie häufig für eine schulpädagogische Perspektive verwendet wird, erscheint für den vorliegenden Kontext aus soeben aufgezeigten Gründen ungeeignet. Besonders im Bereich der Hochschulen bzw. des organisierten akademischen Lernens und Lehrens und der entsprechenden Weiterbildung erscheint es mit Blick auf die zumeist erwachsenen Lehrenden angemessener, von Lehrveranstaltungen oder allgemein von Lehre zu sprechen.

7.2.2 Partizipation und allgemeindidaktische Theorien

Die Ermöglichung von Partizipation in jeglichen, vor allem aber formalen Bildungskontexten wird schon länger aus pädagogischer und didaktischer Perspektive diskutiert und gefördert (vgl. beispielsweise Edelstein/Fauser 2001; Eikel 2006 sowie Kap. 6). Denn Partizipation ist keine völlig neue Thematik unter der Perspektive von Erziehung zur Mündigkeit und im Kontext von offenem Unterricht, Projektarbeit oder allgemeinen didaktischen Überlegungen bis hin zu einem handlungsorientierten Unterricht (vgl. beispielsweise Gudjons 2008; Meyer 2001; Peschel 2002; Schulz 1985). Dabei ist eine stetige Anbindung an das Professionsverständnis der Lehrenden von Relevanz, wie die nachfolgenden Ausführungen im Vorfeld der Darstellung ausgewählter allgemeindidaktischer Perspektiven exemplarisch aufzeigen sollen.

Dass Interaktion, Verständigung oder der Dialog zentrale Bausteine von Partizipation ausmachen, zeigt sich bereits in älteren Ausführungen, die beispielsweise die Schülerbeteiligung im Unterricht aufgreifen (Schulz 1985) – und zwar deutlich weiter verstanden, als es im vorherigen Abschnitt mit Bezug auf Jank und Meyer aufgezeigt wurde. So spricht Wolfgang Schulz schon in den 1980er Jahren mit Perspektive auf Mündigkeit und Emanzipation von partizipatorischer Methodik. In diesem Zuge geht auch er auf die Problematik des Partizipationszwangs in formalen Bildungskontexten wie dem schulischen Unterricht ein, die sich zugleich als verordnete Partizipation (Mayrberger 2012a) fassen lässt. Dieses Problem sei „nur im Dialog zwischen den Unterrichtsteilnehmern zu lösen“ (Schulz 1985, S. 61), ohne auf die Professionalität der Lehrenden zu verzichten. Vielmehr zeige sich die spezifische Professionalität der Lehrenden bei einer partizipatorischen Methodik u. a. darin, „Probleme und Informationsstände so darzustellen, daß [sic!] Lernende zur Mitplanung ihrer Lernprozesse ermutigt und befähigt werden, [...] Selbstkontrolle zu erleichtern, solidarische Fremdkontrolle zu organisieren oder selbst zu leisten [und] bei der Aufklärung der Bedingungen des Lernens, wie sie sich im gesellschaftlichen Umfeld finden, ebenso zu helfen wie bei ihrer kritischen und kreativen Einbeziehung in die Lernhandlung. Dazu gehört auch die Hilfe bei Offenlegung jeder Widersprüchlichkeit in der Erzieher-

(Lehrer-)Rolle, wie sie zwischen humanitärem Engagement und amtlichen Auftrag auftreten kann“ (ebd.).

Lehrende benötigten daher sowohl ein eigenes Konzept von ihren Aufgaben als auch der Interessen ihrer Lernenden, „um mit ihnen die Lernhandlungen zugleich emanzipatorisch relevant und möglichst effektiv steuern zu können“ (ebd.). Hierbei könne nach Schulz das Prinzip der Überforderung hilfreich sein, in dem die Lehrenden Möglichkeiten schaffen, die Lernende ermutigen, immer noch mehr Selbstbestimmung zu wagen, als sie es bisher versucht haben – auch, um zu zeigen, dass der (phasenweise) Rollenwechsel vonseiten der Lehrenden gewollt ist (vgl. ebd., S. 65). Diese abschließende Feststellung kann zugleich als ein wesentliches Element für Überlegungen angesehen werden, die eine medienbezogene partizipative Professionalität von Lehrenden und eine entsprechende Qualifizierung im Kontext des akademischen Lehrens und Lernens (vgl. ausführlicher dazu Kap. 4) ausmacht.

7.3 Allgemeindidaktische Theorieperspektiven und ihre Relevanz für eine partizipative Mediendidaktik

Nachfolgend werden nun – wiederum als Vertiefung des Kapitels 2 zu verstehen – systematisch weitere didaktische Ansätze und Konzepte angeführt, die sich ebenfalls mit Fragen zur Partizipation, zu Beziehungen und Kommunikation, zur Selbstbestimmung sowie zu leitenden Begriffen wie Bildung und Konstruktion befassen. Zur Kontextualisierung einer partizipativen Mediendidaktik wurde vor allem nach theoretischen Perspektiven geschaut, die sich entsprechend der begrifflichen Breite und dem Verständnis von Partizipation mit Fragen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Mitwirkung sowie mit Fragen von Verantwortungsübernahme und -abgabe zwischen Lehrenden und Lernenden beschäftigen. Dafür spielen Ansatzpunkte wie Interaktion, Kommunikation und Beziehung eine wesentliche Rolle.

Auch hier sei vorweggestellt, dass es sich gerade bei allgemeindidaktischen Ansätzen aus ihrer Genese heraus um solche didaktischen Ansätze handelt, die im Kontext von Schule und schulischem Unterricht und mit primärem Blick auf die Rolle der Lehrenden und ihre Professionalität (weiter-)entwickelt und tradiert wurden. Durch reformpädagogische Einflüsse und eine stärkere Schülerorientierung richteten sich vor allem jüngere Ansätze auch an der Perspektive der Lernenden aus, doch die Schule bleibt der primäre Bezugsrahmen (Jürgens/Standop 2010). Für den vorliegenden Kontext einer partizipativen Mediendidaktik, die sich heraus aus einer Schnittstelle zur allgemeinen Didaktik entwickelt, erscheint es dennoch wichtig, eine erörternde Einordnung vorzunehmen. So lässt sich mit Blick auf den Kontext des organisierten akademischen Lehrens und Lernens herausstellen, weshalb eine partizipative Mediendidaktik für diesen Bildungskontext

fruchtbare Erweiterungen und Konkretisierungen leisten kann. Hierbei wäre es durchaus sinnvoll gewesen, für eine breite systematische und theoretische Verankerung einer partizipativen Mediendidaktik einen noch weiteren Bogen über die Breite der möglichen didaktischen Perspektiven einzunehmen – doch würde ein solches Vorgehen den Rahmen der vorliegenden Ausführungen weit über-spannen.

Aus diesem Grund wurde folgende, als pragmatisch erscheinende Vorgehensweise gewählt. So erfolgte eine systematische Sichtung der häufig angeführten allgemeindidaktischen Modelle der aktuellen deutschsprachigen Diskussion auf Basis von primär allgemeindidaktischen Überblickspublikationen, wie sie vor allem – aber nicht nur – in der Lehrerbildung herangezogen werden und wurden (u. a. Arnold/Zierer 2015; Gudjons/Winkel 2006; Jank/Meyer 2002; Kron/Jürgens/Standop 2014). Eine Systematisierung von didaktischen Ansätzen entlang der großen Linien u. a. bezogen auf bildungstheoretische, lerntheoretische und konstruktivistische Zugänge findet sich auch bei Jank und Meyer (2002), wobei sie gesondert die Vielzahl didaktischer Prinzipien und (schulischer) Unterrichtskonzepte auflisten (ebd., S. 304 f.). Arnold und Zierer (2015) stellen als große didaktische Modelle, wie sie es titulieren, vor allem das Berliner Modell (Paul Heimann), das Hamburger Modell (Wolfgang Schulz) sowie die bildungstheoretische Didaktik (Wolfgang Klafki) heraus. Auch Terhart (2005) spricht in seiner kritischen Zusammenschau davon, dass in der Allgemeinen Didaktik vier große Theoriefamilien vorherrschten: die bildungstheoretische Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik, die kommunikative Didaktik sowie die konstruktivistische Didaktik als deren jüngste Entwicklung. Entsprechend werden nachfolgend diese skizziert und im Hinblick auf eine partizipative Mediendidaktik im Kontext einer konstruktivistischen Didaktik kommentiert, wobei der Schwerpunkt auf die jüngste Theoriefamilie – die konstruktivistischen Ansätze – gelegt wird. Und auch wenn einzelne Perspektiven für didaktische Theorien als repräsentativ vorgestellt werden, so erfolgt die grundsätzliche Strukturierung für die nachfolgenden Ausführungen auf Basis der Darstellung von fünf Leitbegriffen bei Kron et al. (2014). Sie haben auf Grundlage von 46 als Monographien zugänglichen Didaktiken, die sie als Theorien und Modelle gegenstandstheoretischer Bestimmungen der Didaktik gefasst haben, induktiv für diese fünf Cluster herausgearbeitet (ebd., S. 64 f.). Die fünf Cluster haben sie mit den didaktischen Leitbegriffen Bildung, Lernen, Interaktion, System und Konstruktion überschrieben. Sie werden in ihren jeweiligen Dimensionen in einem vergleichenden tabellarischen Überblick von den Autoren holzschnittartig mit primärem Blick auf den Bildungskontext Schule zusammengefasst (vgl. Abb. 9).

	I. Bildung	II. Lernen	III. Interaktion	IV. System	V. Konstruktion
1. Grundbestimmung von Mensch und Welt	Mensch – kulturelle Wirklichkeit	Mensch-kulturelle Realität	Wirklichkeit/ Realität Mensch – Mensch	Mensch – Umwelt	Mensch – Umwelt
2. Anthropologische Annahme	Mensch ist Produzent von kulturellen Werten	Mensch ist Lernender in kultureller Umwelt	Mensch interagiert mit anderen Menschen im Medium der Kultur	Mensch ist autonomes „System“	Mensch ist Forscher und Konstrukteur von Welt
3. Individuelle Ausdrucksformen	Verstehen	Verhalten	Handeln	Variieren, Selektieren, Stabilisieren	Operieren, Ordnen, Konstruieren
4. Kulturelle Ausdrucksformen	Kulturgüter, Werte	Inhalte, Informationen, Fakten	Symbole	Informationen, Wissen	Alle Gegebenheiten der Umwelt
5. Unterricht	Bedingung der Möglichkeit für Persönlichkeitsbildung, Schaffung einer anreg. kulturellen Umgebung	zweckrationale Organisation von Lernprozessen	sinnverstehend aufeinander bezogenes Handeln im Medium von Kultur/ Kulturen	Organisiertes kulturelles und soziales Angebot	Organisiertes Angebot unter vielen außerschulischen Umweltangeboten
6. Wertorientierungen	höchstes Gut, Prinzipien, Ideen	Lernziele	Sinn, Bedeutungen	Selbstreproduktion	Selbstorganisation
7. Zwecke/Ziele	Wertvolle Persönlichkeit	Funktion des Einzelnen in der Gesellschaft	gegenseitige Verständigung auf allen Ebenen	Optimierung von Funktionen	Aktive und selbstbestimmte Anpassung
8. Didaktische Relevanz	Kultur	Lehren	Symbole	Differenzierte Angebote	Offene Angebote und Öffnung der Schule

Abb. 9: Vergleichende Dimensionierung didaktischer Leitbegriffe im Überblick nach Kron/Jürgens/Standop (2014)

Eine partizipative Mediendidaktik folgt hier vor allem dem Leitbegriff der Konstruktion (Kap. 7.3.4) – auch im Sinne einer entsprechenden lerntheoretischen Anbindung, die sowohl auf Selbstbestimmungsförderung und -fähigkeit ausgerichtet ist als auch davon ausgeht, dass die Konstruktion von Wissen innerhalb der Individuen in Interaktion stattfindet. Doch zuvor wird diese Perspektive im Sinne einer Hinführung durch die leitenden Ideen didaktischer Theorien, Bildung (Kap. 7.3.1) und Interaktion (Kap. 7.3.3) mit einem hohen Wert bezüglich einer Allgemeinbildung und Beziehungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation und dem Handeln herausgestellt. Bezüge zu lerntheoretischen Ansätzen über den Leitbegriff Lernen werden der Vollständigkeit halber und zur besseren Einordnung im Verhältnis zur Bildung ebenfalls aufgezeigt (Kap. 7.3.2).

Auf Grund der häufigen Nennung eines jeweiligen Vermittlungsbegriffs in den diversen didaktischen Ansätzen wird abschließend aus Perspektive einer partizipativen Mediendidaktik erörtert, weshalb ein traditionell verstandener Vermittlungsbegriff für diesen Ansatz nicht angemessen ist (Kap. 7.3.5). Damit wird die in Abb. 9 referierte Tabelle in den nachfolgenden Unterkapiteln in ihren identifizierten Hauptbegriffen soweit sinnvoll für eine partizipative Mediendidaktik herangezogen und erörtert sowie auf den Kontext des akademischen Lehrens und Lernens adaptiert.

7.3.1 Bildung – bildungstheoretische Didaktik

Für den Bildungsbegriff stellen Kron et al. (2014, S. 66 und S. 70 ff.) prägnant heraus, dass es hierbei in besonderem Maße um das Verhältnis des Menschen zur Welt und um dessen Einzigartigkeit ginge. Der Mensch werde in didaktischen Ansätzen, die diesem Leitgedanken folgen, vor allem „in seiner bildenden Tätigkeit, d. h. in seiner Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden kulturellen Wertewelt, gesehen. Das Ziel dieser individuellen geistigen Tätigkeit liegt in der Entwicklung einer wertvollen und unverwechselbaren Persönlichkeit“ (ebd., S. 66). Eine entsprechende Gestaltung von organisierten Lehr- und Lernprozessen oder Bildungsräumen ermögliche dann auf Basis entsprechend ausgewählter kulturell bedeutsamer Gegenstände einen Prozess zur Förderung ihrer Persönlichkeit(-sbildung). Für den vorliegenden Kontext ist das Zusammenspiel von partizipativem Lernen im Kontext passender zeitgemäßer Lerngegenstände relevant, die durchaus aktuelle Varianten der epochalen Schlüsselprobleme oder der SDG (Nachhaltigkeitsziele) aufzeigen, darstellen könnten und zu einer diskursiven und kritischen Auseinandersetzung einladen. In diesem Sinne stellt der thematische Inhalt der gewählten und begründeten Gegenstände für eine partizipative Mediendidaktik durchaus einen wichtigen Ansatzpunkt dar, doch legt die partizipative Mediendidaktik den Fokus nicht so sehr auf die Inhaltsebene, sondern versucht, Inhalts- und Beziehungsebene im Kontext von Digitalisierung und Digitalität miteinander zu verbinden.

Folgt man dem Leitbegriff der Bildung, so wird die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft zumeist als erste und diese Perspektive prägende angeführt, die eine zeitgemäße Weiterentwicklung seiner Theorie der kategorialen Bildung darstellt. Sie gilt in ihrer weiterentwickelten Form als Beispiel für eine kritische Didaktik, die den Bildungsbegriff als Zentralkategorie fasst und nachhaltig für dessen Beibehaltung plädiert (Klafki 2006, S. 13 ff.). Hierbei wird von Klafki die Bedeutsamkeit von Bildung oder einem dafür herangezogenen Äquivalent wie beispielsweise Emanzipation oder Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit als zentrale Kategorie zur Bündelung von den pädagogischen Bemühungen herausgestellt, wobei

die Inhalte immer den zentralen Anker ausmachen. Er fügt hier weiter an, dass der Bildungsbegriff aus historischer Sicht immer auch im Kontext seiner ursprünglich kritischen Genese, ja, sogar in seiner potenziell gesellschaftskritischen Funktion verstanden werden müsse. Deshalb sei es die heutige Aufgabe, „dieses ursprünglich vorhandene, kritische Moment wieder herauszuarbeiten und es – weiter entwickelt [sic!] – auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu beziehen“ (ebd., S. 14).

Im vorliegenden Fall käme dieser Funktion als Angelpunkt die Zentralkategorie Partizipation zu – einschließlich ihrer bedeutsamen Funktionen für eine potenziell zukünftige, demokratieunterstützende Handlungsfähigkeit. Und ob des aktuellen Bedarfs bestünde kein Anlass, so ließe sich mit Wolfgang Klafki folgen, im Sinne einer kritischen Didaktik und im Zuge der Konzeption von organisierten Lehr- und Lernprozessen auf eine solche bildungsorientierte Zentralkategorie zu verzichten. Klafki (2006, 2007) sieht das generelle Ziel von Unterricht darin, „den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer *Selbstbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, zu geben“ (Klafki 2006, S. 15, Hervorh. i. O.), um eine rationale Diskursfähigkeit der Lernenden auf Basis von passender Beziehungsarbeit zu fördern. Entsprechend wird von Klafki das Lehren und Lernen auch als Interaktionsprozess aufgefasst, „in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsfähigkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen“ (ebd., S. 15), die Lehrenden aber auch zugleich einen eigenen Lernprozess durchlaufen (können). Das partizipative Moment kommt in Klafkis Überlegungen nun ähnlich wie bei Reich (2012) mit Blick auf die Planung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen und seinen Überlegungen zu einer konkreten Umsetzung partizipativen Lernens im Unterricht heraus:

„Soll Lehren Hilfe zu einem so verstandenen Lernprozeß [sic!] sein, so muß [sic!] es selbst *für* Lernende und in zunehmendem Maße *mit* ihnen zusammen – im Sinne des Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzips – diskursiv gerechtfertigt und geplant werden“ (ebd., S. 15, Hervorh. i. O.).

Das heißt, dass auch eine kritische Didaktik, die am Bildungsbegriff anschließt, den Diskurs und das Miteinander ins Zentrum stellt. Es ließe sich folgern, dass sie damit auch den Aspekt der zumindest temporären Augenhöhe im Diskursraum Unterricht im Schulkontext ins Zentrum stellt:

„Im Lehr-Lern-Prozeß [sic!] muß [sic!] das Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsprinzip in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der *Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unter-*

richtsphasen seitens der Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch ‚Unterricht über Unterricht‘; das sind Elemente dessen, was heute unter den Stichworten ‚offener‘, bzw. ‚schülerorientierter Unterricht‘ erfreulich lebhaft diskutiert wird“ (ebd., S. 15 f., Hervorh. i. O.).

Klafki hebt entsprechend hervor, dass Unterricht immer auch als sozialer Prozess verstanden werden müsse, der von den beteiligten Personen mit ihren Biographien gestaltet wird. Hierbei betont er die bedeutsame Rolle von Störungen und Konflikten und deren Bearbeitung im Unterricht. Diese würde laut Klafki erst seit den 1970er Jahren bewusster beachtet, womit das vormals eher funktionale Element von Unterricht in Form von sozialem Lernen nunmehr auch als erweiterte Form einer demokratischen Sozialerziehung mit in die Ziele und Planung von Unterricht einbezogen werden müsse. Mit Blick auf die soziale Interaktion lässt sich hier eine Analogie zur Evolution der Rolle von Medien im Unterricht herstellen: Waren sie anfänglich funktionale Mittel und Unterstützung der Lehrenden, haben sie sich im Sinne einer Medienbildung zusätzlich zu einer überfachlichen Zielstellung von organisierten Lehr- und Lernprozessen entwickelt – oder übergreifend folgernd anders formuliert: Zunehmend wurde die Komplexität von sozialer Interaktion und auch von den Medien erkannt, ebenso, dass eine rein funktionale oder methodische Reduktion nicht hinreichend sei.

Bezieht man nun Klafkis Kernthesen weiter auf das akademische Lehren und Lernen mit (jungen) Erwachsenen, so wird deutlich, dass der Aspekt des Miteinanders im gemeinsamen Lernprozess (durchaus in Anbindung an demokratiepädagogische Grundgedanken) – ganz im Sinne des hier verstandenen Begriffs von Partizipation oder von partizipativem Lernen – produktiv zusammenspielt. Offenheit in der Gestaltung von Lernprozessen erfährt hier nochmals mehr Freiheitsgrade oder ermöglicht leichter ein gemeinsames Agieren im Spektrum einer höheren Selbstbestimmung im Lernprozess als es im alltäglichen schulischen Bildungskontext möglich ist. Diese umfassende Perspektive mache es erforderlich, die demokratische Sozialerziehung in die grundsätzlich leitenden Überlegungen der Planung von Unterricht mit aufzunehmen und nicht im traditionellen Sinne als ein Strukturelement von Unterricht als Sozialform (vgl. ebd., S. 16). Auch Klafki nimmt bereits eine Unterscheidung zwischen Üben, Trainieren und einem Lernen vor, dass „in seinem Kern *sinnhaftes, verstehendes und entdeckendes bzw. nachentdeckendes Lernen*“ (ebd., S. 15, Hervorh. i. O.) sei. Für den vorliegenden Kontext und vor allem mit Blick auf das Prozessmodell einer partizipativen Mediendidaktik soll hier auch auf das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung von Klafki eingegangen werden – im Fortgang der zuvor ausgeführten Rolle von Bildung auf den Begründungszusammenhang, der einer Planung und Analyse von Lehre vorausgehen sollte und an eine Bedingungsanalyse anschließt. Diese schließt auch die konkreten sozial-kulturellen Ausgangsbedingungen einer Lernendengruppe und der Lehrenden sowie der institutionellen Bedingungen ein-

schließlich antizipierbarer Schwingungen oder Störungen mit ein (vgl. für eine überblicksartige Darstellung der Perspektiven im Modell einschließlich der Grenzen des Modells bei Klafki 2006, S. 18 ff. sowie bei Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 87).

Diese Bedingungsanalyse erscheint als Eckpfeiler einer zeitgemäßen Didaktik und ist damit auch wesentlich für die Reflexion des Begründungszusammenhangs, den Klafki mit Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung sowie der exemplarischen Bedeutung der gewählten Ziele für die Lernprozesse umschreibt, wobei die von ihm formulierten epochalen Schlüsselprobleme als Referenz dienen können. Die weiteren Perspektiven hinsichtlich einer thematischen Strukturierung, der Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten und auch die methodische Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse weisen Ähnlichkeiten zu den bis heute in fast allen Ansätzen vorzufindenden Strukturelementen auf, zudem werden in der neueren Version auch Medien benannt.

7.3.2 Lernen – lehrtheoretische Didaktik

Aus Gründen der Vollständigkeit, Differenzierung und dem Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sei an dieser Stelle auf das gesellschaftskritische Hamburger Modell von Wolfgang Schulz verwiesen, das er als lehrtheoretische Didaktik bezeichnet und das auf das Berliner Modell von Paul Heimann zurückgeht. Wenngleich hier im Rahmen einer partizipativen Mediendidaktik auch die Rede vom Lernen und Lernprozess und von einer integrativen Perspektive ist, die evidenzbasierte Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung berücksichtigt und im Struktur- und im Verlaufsmodell auf die bekannten Elemente (Inhalte, Ziele, Methoden sowie Medien) sowie auf das Rahmenmodell von Heimann (siehe auch Kap. 2) Bezug nimmt, so korrespondiert die hier zugrunde gelegte Idee eines stark lehrendengesteuerten didaktischen Vorgehens nicht mit den grundlegenden Ideen einer partizipativen Mediendidaktik, wie nachfolgend deutlich werden wird.

Die lehrtheoretische Didaktik versteht Unterricht und Schule als Handlungsfeld im Sinne eines Feldes didaktischen Handelns, das eine gesellschaftskritische Perspektive und die potenziell reproduktiven Kräfte von Schule referenziert. Schulz versucht eine verstandene Handlungsaufgabe „in einem Modell so zu begreifen, daß [sic!] wir besser eingreifen können, verantwortbarer, effizienter, aufgeklärt über die Bedingungen dieses Handelns und handelnd Stellung nehmend“ (Schulz 2006, S. 35). Der Autor betont die naturgemäße Reduktion im Zuge einer Modellbildung und den Anspruch, nicht alle auftretenden Probleme lösen zu wollen und zu können, sondern nur solche, für die auch die Bedingungen genannt werden, potenziell hilfreich sein zu können, demnach also dem selbst gesetzten Auftrag gerecht zu werden – wohl wissend um die Grenzen. Hierbei ist

die Idee der Lehrenden als professionell Vorbereitende und Vermittelnde der Welt und der damit verbundene, gesellschaftlich durchaus kritische (Sozialisations- oder Enkulturations-)Auftrag an die Lernenden leitend (Schulz 2006, S. 36). So weist Schulz im Kern auf Folgendes hin:

„Die Selbstproduktion, hier der Schülerinnen und Schüler als orientierte und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft, kann schließlich nicht zustande kommen ohne die Verständigung mit ihnen über die Aufgabe, nicht in dem sie ohne ihre Mitbestimmung zu einer Disposition genötigt werden, die allein dadurch gerechtfertigt wird, daß [sic!] sie den gesellschaftlichen Auftraggebern nutzt“ (ebd., S. 38).

Auch hier herrscht ein grundsätzliches Bewusstsein dafür vor, dass sich die Lernenden auf eine eher asymmetrische pädagogische Interaktionssituation einlassen müssen. Es bedürfe einer wiederholten Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über die Handlungsmomente und es könne nicht um eine Unterwerfung der Lernenden gehen, um Akzeptanz für den Lernprozess zu erfahren (ebd., S. 38). Folglich – und so spiegelt es sich auch im Strukturmodell der lehrtheoretischen Didaktik von Schulz wider (ebd., S. 40) – zielt didaktisches Handeln auf eine Verständigung der Lehrenden mit den Lernenden ab, und zwar über die Handlungsmomente der Unterrichtsziele, die Ausgangslage, die Vermittlungsvariablen einschließlich der Methoden und Medien sowie der Erfolgskontrollen. Diese Verständigung werde durch die institutionellen Bedingungen und durch die gesellschaftlichen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse gerahmt, die hier illusionsfrei und wenig idealistisch betrachtet werden (ebd., S. 41 f.). Allerdings wird konsequent und mit Bezug auf die Selbstbestimmung ein Zusammenhang zwischen Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen und Kompetenzen, Autonomie und Solidarität hergestellt. Damit wird dem gesellschaftlichen Kontext als Bedingungen setzendes Umfeld für eher funktionale Zielsetzungen im Sinne intentionaler und thematischer Aspekte eine wesentliche Rolle eingeräumt. Medien werden auch in dieser Perspektive im Anschluss an Heimann als gegenständliche Mittler und Hilfsmittel für die didaktische Kommunikation betrachtet. Dabei wird auf eine Objektivierung der Lehrfunktion verwiesen, in der Lehrende durch Referentinnen und Referenten ersetzt werden können (ebd., S. 51). Wenngleich hier die im Ansatz gemeinsamen Informationen, die Erörterung der Lehrplanung mit den Lernenden sowie die Verständigung für das gemeinsame Handeln, relevante Aspekte darstellen und die Lehrenden als Professionelle und als Treiber des didaktischen Handels betrachtet werden, erscheint dieser Ansatz für die partizipative Mediendidaktik nicht als richtungsweisende Referenz. Denn eine tatsächliche Partizipation sieht die Lernenden nicht in der primären Rolle der Akzeptierenden, sondern der im Lehr- und Lernprozess mitbestimmend Agierenden. Zu sehr steht hier die Lehrendenorientierung und die

potenzielle Austauschbarkeit von Lehrenden ohne Berücksichtigung der Relevanz des Beziehungsaspekts im Zentrum des didaktischen Handelns.

Im Kontext einer zu starken funktionalen Perspektive und Orientierung an den Lehrenden oder einer den technischen Systemen entlehnten Denkweise hinsichtlich didaktischen Handelns mit einem hohen Grad an Fremdbestimmung, Fremdsteuerung und -lenkung soll an dieser Stelle die kybernetisch-informativische Didaktik (vgl. ausführlicher im Überblick von Cube 2006) sowie die lernzielorientierte oder curriculare Didaktik (vgl. ausführlicher im Überblick Möller 2006) genannt werden. Für den vorliegenden Kontext einer partizipativen Mediendidaktik mit deutlicher Lernendenorientierung sind sie in der engen Auslegung keine hilfreichen Referenzperspektiven, da sie die gesellschaftlichen Kontextbezüge nicht einbeziehen und in ihren Modellen auch nicht die als relevant betrachtete Rolle der subjektbezogenen Interaktion in Form von Beziehungen als Basis für Partizipation Rechnung tragen. Dennoch ist einzuräumen, dass diesen didaktischen Perspektiven durch die augenscheinliche Zunahme der Begeisterung für adaptive Lernsysteme und die Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz und an strenger, am Instruktionsdesign oder Instructional Design orientierten Perspektiven der Gestaltung von Bildungsmedien zu einer Neuauflage verholten werden könnte.

7.3.3 Interaktion – kommunikative Didaktik

Der Leitbegriff der Interaktion für didaktische Ansätze geht nach Kron et al. (2014, S. 68 und S. 110 ff.) von der Einbezogenheit des Menschen in soziale Beziehungen aus, in denen sie auf der Grundlage von Symbolen (Zeichen, Wörter, Gegenstände usw.) mit kultureller Bedeutung sinnverstehend handeln und so Verständigungsprozesse stattfinden. Diese Prozesse sind nicht steuerbar, weshalb hier von einer grundsätzlichen Offenheit der didaktischen Theorien, Modelle und Konzepte auszugehen sei. Für den vorliegenden Kontext einer partizipativen Mediendidaktik ist mit Blick auf die Gestaltung von Lernumgebungen von Interesse, dass die Verständigungsprozesse nicht lediglich als sozialwissenschaftliches Phänomen im Zuge der Organisation von sozialen Formen in der Lehre betrachtet werden, sondern die Gestaltung von organisierten Lehr- und Lernprozessen und die Gestaltung von Räumen für das Erfahren von Verständigungsprozessen als Ziele betrachtet werden, die auch Kontroversen und Konflikte beinhalten können. Entsprechend sei diese Perspektive von einer sozialen Normvorstellung geprägt:

„Meinungsverschiedenheiten, Differenzen und Konflikte sind daher als ebenso konstitutiv anzusehen wie das Bemühen um gegenseitiges Verstehen“ (ebd., S. 68).

Für eine partizipative Mediendidaktik heißt das entsprechend, dass es nicht immer um eine zwingend erfolgreiche Partizipationserfahrung im Zuge von zum Beispiel kollaborativen Gruppenprozessen gehen muss. Mit Blick auf den Bildungsbegriff ist es wesentlich, auch über die Inhaltsauswahl oder Themensetzungen eine gemeinsame Entscheidung zu treffen, die alle Beteiligten einlädt, sich aktiv und kritisch an diesen abzuarbeiten und einzubringen und sich zu positionieren. Partizipativ heißt in diesem Zusammenhang also, bewusst von individuellen Positionen auszugehen, den Raum für Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zu schaffen sowie im Kontext einer auf Selbstbestimmung abzielenden Lehre Offenheit zuzulassen und (gemeinsam) zu moderieren und zu unterstützen. Eine solche Perspektive, die die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen und auch ihren Beitrag zu Verständigungsprozessen als konstitutive Eckpfeiler oder Elemente betrachtet, geht auch von einem Bild der Lehrenden und Lernenden aus, das sich von einer homogenisierten Lerngruppe verabschiedet hat, die in möglichst hohem Grad steuerbar ist.

Im weiteren Argumentationsgang wird daher die Aufmerksamkeit auf didaktische Ansätze gelegt, die sich der Förderung von Selbstbestimmung verschreiben. Aus diesem Grund wird nunmehr die Perspektive der kritisch-kommunikativen Didaktik, wie sie von Rainer Winkel als Erweiterung der kommunikativen Didaktik von Klaus Schaller vertreten wird, angeführt, die genau an den benannten Defiziten ansetzt und sich in der Tradition einer kritischen Erziehungswissenschaft sieht. Winkel zeigt auf, dass er unter kritisch-kommunikativ eine didaktische Orientierung versteht, die die jeweils aktuellen gesellschaftlichen (Ist-) Werte nicht einfach unkritisch akzeptiere, sondern auf eine permanente Verbesserung im Sinne von (Soll-)Werten der menschlichen Lebensbedingungen sensu Comenius abziele, die er als Demokratisierung und Humanisierung herausstellt (Winkel 2006, S. 94); zudem macht er deutlich, dass die per Grundgesetz festgelegten Normen und Werte hierfür leitend seien. Den kommunikativen Unterricht leitet Winkel davon ab, dass dieser ein kommunikativer Prozess sei, der sich aus elf Axiomen konstituiere, die hier im Anschluss an Paul Watzlawick und Dieter Baacke für den schulischen Unterricht unter den folgenden Stichworten zusammengeführt werden: Permanenz, Beziehung, Festlegung, Ökonomie, Institution, Erwartbarkeit, Regeln und Rollen, Inhalte und Beziehungen, Kontrolle, Störung sowie Mittel und Selbstzweck (ebd., S. 94 f.). Ebenso betrachtet er die kritisch-kommunikative Didaktik als dialektisch im folgenden Sinne:

„Nicht nur weil Unterricht ein kommunikativer Prozeß [sic] *ist* (mit all den leidigen Defekten), bezeichnet sie sich so, sondern auch deshalb weil Lehren und Lernen kommunikativer werden *sollen*, das heißt schülerorientierter, kooperativer, transparenter, mit- und selbstbestimmender, störungsärmer usw.“ (Winkel 2006, S. 95, Hervorh. i. O.).

Vor diesem Hintergrund definiert Winkel die kritisch-kommunikative Didaktik als „eine Theorie (das heißt hier eine systematische Analyse und Planung) des schulischen Lehrens und Lernens als kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvolleren Möglichkeiten zu transformieren“ (ebd.). Demnach spielt Partizipation in der kritisch-kommunikativen Didaktik, deren Grundwerte Demokratisierung und Humanisierung sind (vgl. zusammenfassend Winkel 2006), eine bedeutende Rolle. Es handelt sich hierbei um eine (schulische) lernendenorientierte Didaktik, die dem Lehrenden im Sinne der Verantwortung für die Planung und Analyse von Unterricht die spezifische Zuständigkeit belässt. Zur Rolle von Lehrenden und Lernenden gilt hier die Haltung:

„Je kleiner, ungeübter, uneinsichtiger usw. die Mitagierenden, desto eher sind stellvertretende Entscheidungen und behutsame Partizipationen (Teilhaben) notwendig. Sie reichen über das regressiv-komplementäre Agieren, also die Zurücknahme autoritärer Verhaltensweisen, bis hin zu den Versuchen, so viel und so oft wie möglich symmetrisches (gleichwertiges) Handeln in Schule und Erziehung herzustellen“ (Winkel 2006, S. 100).

Winkel sieht die Entstehung der kritisch-kommunikativen Didaktik als Reaktion auf Defizite sowie im Zuge der Entwicklung einer kritischen Erziehungswissenschaft, die auch Einflüsse auf die Weiterentwicklung einer bildungs- und lehrtheoretischen Didaktik gehabt habe (ebd., S. 96 f.). Allerdings wird diese Position nicht voll geteilt (ebd., S. 113 ff.), was nachvollziehbar wird, wenn man Winkels pointierte Positionierung betrachtet, die allerdings für die vorliegenden Diskussionen zugleich auch aufschlussreich in ihrer Klarheit ist:

„Während die kritisch-kommunikative Didaktik der bildungstheoretischen und der lehrtheoretischen Didaktik, die gestörte, widersprüchliche und geheime Unterrichtsprozesse weitgehend ausklammern, Schulalltagsferne vorwirft (ohne ihnen das Etikett von ‚Feiertagsdidaktiken‘ anzuhängen), kritisiert sie an der curricularen und der kybernetisch-informationstechnischen Didaktik die bedenkenlose Vernachlässigung kritisch-emanzipatorischer Momente sowie deren offen zu Tage tretende Manipulationstechniken“ (Winkel 2006, S. 98, Hervorh. i. O.).

Für den vorliegenden Kontext stellt sich mit Blick auf das Analyse- und Planungskonzept einer kritisch-kommunikativen Didaktik allerdings ebenso die Frage nach dem, was hier unter Unterrichtswirklichkeit fällt. Ebenso ist fraglich, weshalb an erster Stelle der Unterrichtsanalyse der bzw. ein Vermittlungsbegriff genannt wird, der Methoden nach Flehsig sowie Medien als Lehr- und Übungsmittel einschließt, gefolgt von Inhalt, Beziehungen und Störfaktoren. Im Sinne eines partizipativen Ansatzes werden hier ähnlich wie bei den Partizipationsgra-

den Kommunikationsgrade erkennbar, wenn von einer stellvertretenden Entscheidung über eine behutsame Partizipation bis hin zu symmetrischem Agieren vier Planungsschritte benannt werden (ebd., S. 99). Dieser Ansatz und auch der von Schulz geht grundsätzlich aber noch stärker davon aus, dass das schulische Agieren letztlich in eine mit- und selbstbestimmte Lebensförderung einmünden soll. Hierfür bedarf es Zeit und einer Planung über einen längeren Zeitraum, und es geht über das Einüben von Gruppenunterricht hinaus. Demnach liegt der Kern beim partizipativen Lernen darin, dass nicht nur die Lehrenden die Gestaltung der Lernumgebungen für die Lernenden vornehmen, sondern dass diese im Sinne der Kernidee von Didaktik (phasenweise) das gemeinsame Lehren und Lernen zusammen mit den Lernenden planen, umsetzen und evaluieren. Nur im Rahmen einer solchen Vorgehensweise können Lernende auch in formalen Kontexten tatsächliche, mindestens aber transparent verhandelte Phasen der Selbstbestimmung und somit Phasen der höchsten Stufe von tatsächlicher Partizipation erfahren. Auch wenn das Modell den Aspekt der Kommunikation und der Beziehungen klar ins Zentrum rückt und einer kritischen Perspektive Rechnung trägt, erscheint bei aller Fürsprache dennoch eine weniger konstruktivistische Orientierung auf den Lernprozess zu verzeichnen zu sein. Zudem wird nicht vollends deutlich, inwieweit mehr Symmetrie im Kommunikationsprozess auch ein konstruktivistisches Bild von Lehrenden und Lernenden bzw. der Wissenskonstruktion mit sich bringt, da der kritische Aspekt einen enormen Raum erhält und damit auch Gefahr läuft, die Prozesse ob des Überbaus auf den anderen Ebenen zu vereinnahmen oder gar zu behindern (vgl. ebd., S. 104 f.). Ebenso wird ein enger Medienbegriff vertreten. Allerdings sind die vorgenommenen Überlegungen für den Transfer der Strukturelemente zur Analyse und Planung des didaktischen Modells in ein Planungsraster und -schema bei aller berechtigten Einschränkung aufschlussreich, um nachvollziehen zu können, wie die Vorstellung des Transfers zwischen Theorie und Praxis exemplarisch abbildbar ist, sodass die Umsetzung einer kritisch-kommunikativen Didaktik unterstützt werden kann (ebd., S. 99 ff.).

Hierbei erscheint nicht allein die Perspektive Winkels aufschlussreich, die hier exemplarisch herausgestellt wurde. Insgesamt wirkt die Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen zentral – angefangen bei der Interaktion im Anschluss an den symbolischen Interaktionismus nach George H. Mead und die Einbringungen in die deutsche Debatte über Klaus Mollenhauer; das Handeln im Anschluss an den Pragmatismus John Deweys sowie der Grundbegriff Kommunikation, der wesentlich auf kommunikationspsychologische Überlegungen und Axiome nach Watzlawick zurückgeht – gerade weil die sozialen Beziehungen hier aus interdisziplinärer Perspektive im Zentrum stehen (vgl. im Überblick Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 110 ff.). So wird von Kron et al. mit Bezug auf Jürgen Habermas und Max Weber der Zusammenhang von Interaktion und Handeln in dieser didaktischen Perspektive zusammenfassend herausgestellt:

„Der Begriff Handeln dient zur näheren Bestimmung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen, denn im Handeln rücken die Akteure, also die Subjekte und die Beziehungen, in denen sie stehen, in den Blick“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 112).

Hierbei wird unter „Handeln ein gegenseitig sinnfälliges aufeinander bezogenes ‚Sich-Verhalten‘ verstanden“ und „dass die handelnden Personen immer aufgrund von Bedeutungen handeln bzw. kommunizieren oder interagieren“ (ebd.). Entsprechend wird gefolgert, dass „die Menschen auch in Interaktions- und Kommunikationsprozessen bzw. im und durch das Handeln jene Bedeutungen erwerben, also lernen, die ihnen ihr soziales, sachbezogenes oder fachliches Handeln überhaupt erst ermöglichen: die Bedeutungen von Handlungsnormen, Rollen, Handlungen und Gesten; von Lauten, Wörtern, Begriffen und Sprache; von Dingen, Einrichtungen, Texten und Zahlen; von Ideen und von Sinn usw. Dies gilt auch für den Unterricht“ (ebd.). Übertragen auf den vorliegenden Kontext wäre hier entsprechend von Lehrhandeln zu sprechen, zudem müssten die Medien deutlicher in die vorherige Aufzählung integriert und eine handelnde Auseinandersetzung mit diesen vollzogen werden, sei es als Gegenstand, als Phänomen oder als Rahmenbedingung im Sinne einer Mediatisierung beziehungsweise gegenwärtiger Schübe dieser, wie derzeit die Digitalisierung (vgl. Kap. 3). Im Lehrhandeln agieren die Lehrenden und Lernenden aus dieser kommunikationstheoretischen Perspektive auf Ebene der Inhalte und Beziehungen als Akteurinnen und Akteure.

„Bildungstheoretisch gesehen verwirklichen sich die Akteure in diesen Prozessen aber auch selbst: sie entwickeln z. B. Persönlichkeit oder bestimmte Dimensionen ihrer Persönlichkeit weiter oder sie fühlen sich ernst genommen und akzeptiert. Im Idealfall ereignet sich Bildung“ (ebd., S. 113).

Soziale Beziehungen werden insofern auch als zentraler Anker in Bezug auf die jeweiligen Inhalte für eine partizipative Mediendidaktik betrachtet, wobei aus dieser didaktischen Perspektive ebendieser Inhaltsaspekt zu sehr hinter der Beziehung und dem Sozialen zurückzutreten scheint.

7.3.4 Konstruktion – konstruktivistische Didaktik

Es wird nun der von Kron et al. (2014, S. 68 und S. 145 ff.) identifizierten Leitidee der didaktischen, konstruktivistischen Perspektive gefolgt, wenn sie mit Blick auf die im Zuge der vorgenommenen Analyse der seinerzeit drei von 46 konstruktivistisch orientierten Ansätze als gemeinsamen Nenner bezüglich des Verhältnisses zwischen Mensch und seiner Umwelt folgern:

„Der Mensch ist nicht gezwungen, die Artefakte seiner Umwelt in sich aufzunehmen und in sich ‚abzubilden‘; er konstruiert vielmehr seine Umwelt in sich selbst. Hierzu bedarf er notwendigerweise der Interaktion mit seiner Umwelt; aber er ist es, der aufgrund seiner Erkenntnisfähigkeit oder seines Denkens die Bedeutungen von und die Erfahrungen mit seiner Umwelt in sich und für sich selbst organisiert und ordnet“ (ebd., S. 68 f.).

Dabei wird anthropologisch das Bild des Menschen als Forschender herangezogen, wonach der Mensch selbstständig mit seiner individuellen Brille aus den kulturellen Angeboten wählt und diese mit Bedeutung versieht und somit als selbstreferenzielles autonomes System mit seiner Umwelt agiere (ebd., S. 69). Ebenso bestehe nach Kron et al. eine Gemeinsamkeit konstruktivistischer Perspektiven, da sie „den Menschen in seinen neurologischen, affektiven und kognitiven Leistungen, Interaktionen und Handlungen als Akteur“ ansehen (Kron/Jürgens/Standop, S. 146). Dahinter läge die gemeinsame Erkenntnis, „dass die Akteure zwar mit ihrer Umwelt interagieren oder kommunizieren, handeln und sich verhalten, dass aber die Lehr- und Erkenntnisprozesse in ihnen selbst als Konstruktionsprozesse ablaufen“ (ebd.). Insbesondere mit Blick auf Prozesse der Ko-Konstruktion sowie Prozesse von Interaktion und letztlich der Beziehungsebene neben der Inhaltsebene im Lernprozess sowie den entsprechenden didaktischen Ansätzen erscheint dieser letzte Punkt relevant: Lernen passiert am Ende im Subjekt selbst – angeregt durch Interaktionen und Wechselwirkungen mit ihrer jeweiligen sozialen und kulturellen Umwelt. Es ist hierbei nicht von einfachen kausalen Zusammenhängen für didaktische Entscheidungen auszugehen, sondern immer das gesamte Zusammenspiel oder die Umwelt der Lernenden zu betrachten.

Folgt man einer solchen Perspektive, so wird deutlich, wo die Grenzen bei einer vorab vorgenommenen Auswahl durch Lehrende liegen: beispielsweise von als wertvoll angesehenen Bildungsinhalten, wenn die Lernenden hier keine Anknüpfungspunkte oder auch kein Interesse haben. Ebenso ist ein Begriff von der Vermittlung oder Steuerung und auch der Lenkung der Interaktions- und Lernprozesse nicht konsequent haltbar, wie er vor allem in lerntheoretischen und lehrtheoretischen didaktischen Ansätzen mitschwingt. Entsprechend sind die am Bildungsbegriff und an der Interaktion orientierten (kritischen) Perspektiven für eine partizipative Mediendidaktik unterstützende und auch flankierende Eckpfeiler, die vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Idee dennoch stimmig eingebunden werden müssen. Der Lernbegriff – um diesen hier noch im Kontrast zu nennen – wurde in diesem Zusammenhang dagegen eher von den anderen Leitbegriffen funktional abgegrenzt, da diese Ansätze von einer bestimmbareren Wirkung der Kombination von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auf das spätere Verhalten ausgingen. „Ins Zentrum dieser Sicht menschlicher Weltaneignung ist die Funktionalität des Einzelnen in der Gesellschaft gerückt“ (ebd.,

S. 66), wobei je nach lerntheoretischer Verortung von Beeinflussbarkeit und leistungsorientierter Lenkung von einem potenziell für solche Prozesse offen ausgelegtem System ausgegangen wird.

Die Idee eines partizipativen Lernens findet sich vor allem in allgemeindidaktischen Ansätzen mit konstruktivistischer Ausrichtung wieder. Ein solcher allgemeindidaktischer Ansatz in Form einer konstruktivistischen Didaktik wird prominent von Reich (2012) vertreten, der diesen didaktischen Ansatz vor dem theoretischen Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Reich 2005) breit theoretisch begründet und entwickelt hat, die er zugleich als interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik in die Debatte einbringt. Seine Perspektive soll nachfolgend umrissen werden. Zuerst erscheint es relevant, den allgemeinen Punkt herauszustellen, der auch Reich ein Anliegen ist: Bei einer konstruktivistischen Didaktik geht es nicht um eine schlichte Methodensammlung oder um ein theorieleeres Unterfangen, sondern um eine veränderte Unterrichtspraxis, die von allen Beteiligten Anstrengungen erfordert – allen voran von den Lehrenden und ihrer Professionalität, ihre Rolle zu verändern und zu reflektieren. Natürlich stellt diese Didaktik ebenso wenig die eine umfassend gültige Didaktik dar wie es die zuvor vorgestellten Ansätze taten. Vielmehr geht es der konstruktivistischen Didaktik, wie sie Reich vertritt, darum, die Einseitigkeit hinsichtlich einer vollumfänglichen Planbarkeit von Unterricht, einer Vermittlungsidee im Sinne eines Wissenstransfers und den Vorrang der Inhalte aufzubrechen und nachvollziehbar alternative didaktische Herangehensweisen anzubieten – inklusive des Angebots eines Praxistransfers in Form eines anpassbaren Methodenpools (vgl. u. a. bei Reich 2005, 2010). Hierbei bleibt klar, dass sich Planung und konstruktivistisch orientierte Lehre mit einem veränderten Lernbegriff (vgl. Kap. 6.3) im Kern ausschließen und hier eine besondere Herausforderung für die didaktisch tätigen Lehrenden und in diesem Fall auch Lernenden liegt.

Denn für Reich ist das partizipative Lernen selbstverständlicher Bestandteil einer konstruktivistischen Didaktik. Mit der konkreten Realisierung partizipativen Lernens muss auch der Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden vorgenommen werden. Entsprechend führt Reich (2012) im Kontext seiner konstruktivistischen Didaktik, in der die Partizipation der Lernenden ein Schlüsselanliegen darstellt, partizipatives Lernen als eine von fünf Reflexionsperspektiven auf die Planung von Lehr- und Lernprozessen im konstruktivistischen Sinne an. Hier zeichnet sich partizipatives Lernen dadurch aus, inwiefern die Lernenden an der methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Lernens beteiligt werden und inwieweit die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden methodisch gestärkt werde. Partizipation auf der Ebene von Unterricht bedeutet für Reich, (1) Unterricht (zumindest) phasenweise gemeinsam zu planen, (2) inhaltliche und methodische Notwendigkeiten gemeinsam zu erörtern und zu begründen, (3) die vorgenommene Planung gemeinsam kritisch zu evaluieren und entsprechende Konsequenzen zu ziehen, (4) kontinuierlich sogenannte Reflecting-

Teams einzusetzen, d. h., Lernende, die den Unterricht kritisch beobachten und (5) ein partizipatives Evaluationsmodell durchzuführen (vgl. Reich 2012, S. 252). Das partizipative Lehren und Lernen stellt hier eine wesentliche Säule seiner Didaktik dar, die die Interaktionen bzw. die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden für das Gelingen von effektiven Lernprozessen ins Zentrum rückt. Entsprechend betrachtet Reich in seiner konstruktivistischen Didaktik sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden als Didaktikerinnen und Didaktiker und betont die Besonderheiten einer Beziehungsdidaktik, die auf Kommunikation und Moderation basiert (vgl. dazu ergänzend die Beziehungsdidaktik nach Miller 2003; ebenso sei auf das praxisbezogene Konzept einer agilen Hochschuldidaktik verwiesen, das für eine Haltung zur Förderung einer gemeinsamen Co-Didaktik von Lehrenden und Lernenden plädiert, vgl. Arn 2016).

Ein solches Verhältnis baut auf einer Beziehungsdidaktik auf, da für Reich Beziehungen im Lernen die entscheidende Lernumgebung darstellen (Reich 2012, S. 16). Die Rollen der Lehrenden und Lernenden sind in dieser theoretischen Perspektive mit Fokus auf die Beziehungsgestaltung entlang einer pragmatischen didaktischen Einstellung, einer konstruktiven Vorgehensweise sowie einer systemisch geprägten Voraussetzung zu verstehen. Die pragmatische Einstellung fußt hierbei im zentralen Rückgriff auf Deweys Pragmatismus auf dem Begriff der Experience und dem viel zitierten „Learning by Doing“, das hier nur eingeschränkt mit Erfahrung übersetzt wird, da er hier mehr meint und „zugleich die Quelle, das Ziel und das Kriterium unserer geistigen und lernenden Aktivität angibt. Wir lernen in Erfahrungen, d. h. im Handeln, was uns etwas lernen lässt, dass wir in späteren Handlungen einsetzen. So verändern wir uns im handelnden Lernen und verändern über das Lernen das Handeln“ (ebd., S. 23). Daher sei es aus pragmatischer Perspektive das zentrale Ziel einer Lernumgebung, den Lernenden Erfahrungen und Handlungsfähigkeiten durch Aktivitäten zu ermöglichen, die nicht in dem, was lerntheoretisch als träges Wissen bezeichnet wird (vgl. Kap. 6), münden. Die Förderung der Lernenden mit dem Ziel eines individuellen Wachstums oder eines „growth“ sei daher Bestandteil einer professionellen Haltung der Gestaltenden von Lernumgebungen. Entsprechend kommt den situativen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Rolle zu. Reich verbindet damit folgende Idee:

„Eine Interaktion in einer demokratischen Gesellschaft erzwingt zwei Richtungen, die wir pragmatisch realisieren müssen: Freiheit und Partizipation“ (ebd., S. 24).

Dabei ist Partizipation hier gar als Form der Begrenzung der völligen Freiheit beim Lernen zu verstehen, die durch die Lehrenden in Form von Lernumgebungen mit partizipativen Lernprozessen erfolgt und in der zugleich Freiheiten erlaubt sein müssen, um eigene Wegerfahrungen zu machen – Reich spricht hier von einer Demokratie im Kleinen (ebd.). Entsprechend benötigen Lernende seiner Mei-

nung nach eine konsequent in diesem Sinne gestaltete Lernumgebung, die neben den Inhalten auch Methoden vorsieht, die dauerhaft zur Untersuchung oder forschenden Haltung im Sinne einer „inquiry“ einladen und ebenso für andere Situationen tauglich sind. Die Erdung der Perspektive Reichs zeigt sich darin, dass die Lehrenden in offenen Lernumgebungen ungeachtet der zu ermöglichenden Freiheiten von einer verantwortlichen Lernkontrolle sprechen – trotz der pragmatischen Grundideen Deweys, die zugleich partizipativ sind. Dieses Zusammenspiel funktioniert nur, wenn in der Rollenausgestaltung konstruktiv eine Beziehungsdidaktik vorgegeben werde (Reich 2012, S. 25) und sich Lehrende ihrer situativen Rollenvielfalt z. B. als „Mehrwisser, Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Moderatoren, Visionäre, Evaluateure und anderes mehr“ (ebd.) bewusst seien, mindestens aber der permanenten Doppelrolle zwischen Wissendem oder Wissender sowie Moderatorin bzw. Moderator. Reich kommt daher mit Blick auf die sich verändernde Lehrendenrolle zu der sich ebenfalls verändernden Lernendenrolle zum folgenden, aus didaktischer Sicht zentralen Schluss:

„Bei allen Lernern, so eine neuartige Schlussfolgerung, der hier vertretenen Didaktik, sollten wir deshalb heute zugeben, dass sie nicht nur die Konstrukteure ihres Lernens sind, die sich als Konstrukteure damit auch für ihren Erfolg oder Misserfolg verantwortlich zeigen, sondern dass wir sie auch als Didaktiker des eigenen Lernens sehen müssen. Lerner werden unter einer solchen Perspektive zumindest dazu angehalten, ihre Intentionen im Blick auf den von anderen gesetzten Rahmen zu suchen, ihre Inhalte auszuwählen, die exemplarisch helfen, Konstrukte zu verstehen, ihre Medien zu wählen und zu gestalten, mit denen sie sich das zu Lernende veranschaulichen und einprägen, eine Methodenkompetenz zu entwickeln, auf welchen Wegen und wie dies besonders günstig gelingen kann. Insoweit sind Lehrende und Lernende heute gleichermaßen Konstrukteure und Didaktiker“ (Reich 2012, S. 29).

Diese grundsätzliche Perspektive auf die Lernenden und Lehrenden ist für eine partizipative Mediendidaktik besonders von Relevanz, wenn es um tatsächliche Partizipation und hohe Selbstbestimmung im Lernprozess geht, die unter den Bedingungen der Digitalisierung von Lehren und Lernen und mitunter mit und über digitale Medien stattfindet. Ein solches Lernen ist voraussetzungsvoll, und diese Voraussetzungen gilt es sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Lernenden zu kultivieren und zu fördern. Dabei erscheint allerdings ein Punkt, den Reich weniger deutlich anspricht, ebenso wichtig zu sein: In derart offenen Lernumgebungen sei nämlich die (temporäre) Verantwortungsübergabe oder -abgabe an die Lernenden tatsächlich passend und im Sinne einer Förderung vorzunehmen, damit sie die nächste Erfahrungshürde nehmen können (vgl. dazu im engeren sozialpsychologischen Sinne auch Wygotskys „Zone der proximalen Entwicklung“). Eine Konterkarierung dieses didaktischen Ansatzes muss dabei im Sinne neoliberaler Strömungen und einer Forcierung der Optimierung des

Selbst vermieden werden – auch das gehört zur professionellen Aufgabe der Lehrenden in der kritischen Auseinandersetzung und Reflexion mit den gesellschaftlichen und institutionellen bis hin zu den curricularen Bedingungen der Lernumgebungen (vgl. Reich 2012, S. 171 ff.; dazu die relativ ausführlich geführte Diskussion im Kontext der E-Portfolio-Debatte, u. a. Meyer et al. 2011). Die deutlich systemische Perspektive im Ansatz Reichs rührt von der Annahme, Inhalte und Beziehungen gleichwertig und in einem stetigen Wechselspiel zu betrachten. Damit grenzt sich dieser Ansatz deutlich von einer bildungs- und lerntheoretischen Perspektive ab, die stark auf die Inhaltsdimension setzt, und auch von einer kommunikations- und interaktionsorientierten Didaktik, die beinahe nur auf die Beziehungsdimension setzt. Mit der Betonung der Relevanz von menschlichen Beziehungen in Form von Interaktionen in Lehr- und Lernprozessen für den Sinn und Erfolg von Lernprozessen ergibt sich auch die Bezeichnung einer Beziehungsdidaktik, die Reich gleichzeitig für seinen Ansatz verwendet. Dabei spielen auch Aspekte wie die Schaffung eines grundsätzlich anerkennenden, wertschätzenden Lernklimas eine Rolle, das eine wechselseitige Entwicklung und kommunikative Kompetenz fördern kann – trotz oder gerade auch im Rahmen einer hochkompetitiv ausgelegten Gesellschaft, wie sie derzeit erlebt werde (vgl. Reich 2012, S. 31). Systemisch bezieht man sich hier also auf den Einbezug aller Komponenten – vor allem aber gleichermaßen auf die Inhalts- und die Beziehungsseite im Sinne einer Lernendenorientierung, die einen möglichst hohen Grad an Selbstbestimmung und damit die Selbstverantwortung der Teilnehmenden ermöglichen will.

„Die Teilnehmerorientierung bedeutet vor allem, dass Lehrende sich zugestehen, dass ihre Lerner besser als sie über sich und ihre Situation Bescheid wissen (= Mündigkeit des Lerner)“ (ebd., S. 35).

Daher spricht Reich sich ganz praktisch dafür aus, im Sinne einer hohen Teilnehmendenorientierung mit den Lernenden gemeinsam zu klären, was wann warum und wie unterrichtet werden solle, denn „Lehrende müssen einsehen, dass auf Dauer kaum sinnvoll *gegen* den Willen, die Vorstellungen, die Wünsche und Erwartungen der Lerner erfolgreich unterrichtet werden kann“ (ebd., S. 35, Hervorh. i. O.). Diese Form der Beziehungsarbeit im Kontext von Lehren und Lernen gilt in Form von Selbsttätigkeit auch für ein reproduktives Lernen, soweit dieses notwendig ist.

Für eine partizipative Mediendidaktik ist diese Perspektive auf die menschliche Interaktion und das Primat der Beziehungen unter den Bedingungen der Digitalisierung ein wichtiger und auch herausfordernder Aspekt, denn es gilt, die Beziehungsarbeit aus dieser Perspektive für jeglichen Lernraum in angemessener Weise zu realisieren – sei er nun virtuell oder physisch oder wechselnd zwischen den Dimensionen. Hierbei ist der Bezug auf den Kontext des akademischen Leh-

rens und Lernens durchaus von Vorteil, da die Enge des schulischen Unterrichts, wie sie bei Reich immer wieder deutlich wird (z. B. in einigen Formulierungen in Bezug auf das Unterrichten oder Vermitteln oder auf systembedingte Zwänge), im akademischen Bereich weniger massiv vorhanden ist und man hier entsprechende Freiräume ausnutzen kann bzw. könnte. Dies betrifft insbesondere die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, die in dieser konstruktivistischen Didaktik so zentral ist. Hier ist von Vorteil, dass es sich in der Regel um (junge) Erwachsene und auch um erfahrene Lernerinnen und Lerner handelt, sodass auch didaktische Überlegungen der Erwachsenenbildung aufgenommen werden können, um gerade hier keine Widerstände im Lernprozess zu erzeugen oder zu defensivem Lernen aufzufordern, wie es Klaus Holzkamp (1995) zentral benennt, statt selbstbestimmte Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. u. a. Arnold/Nuissl/Rohs 2017 sowie Siebert 2005, 2017).

In einer konstruktivistischen Didaktik, wie sie Reich vertritt, wird ebenso ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Lehren vertreten, das besonders auf den Ansätzen von Dewey, Piaget und Wygotski fußt (vgl. Reich 2012, Kap. 3 sowie Reich 2005, Kap. 5). Hierbei geht Reich von den didaktischen Unterscheidungsperspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion aus und löst damit die Frage nach einem guten Verhältnis von Instruktion und Konstruktion sowie nach einer pragmatischen lerntheoretischen Position auf, die Instruktion und Konstruktion im Sinne einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik theoretisch stimmig verbindet (vgl. Reich 2012, S. 138 ff.).

Hierbei steht die Perspektive der Konstruktion im Zentrum der konstruktivistischen Didaktik. So wird die kognitive Konstruktionsarbeit im Anschluss an Piaget mit der Gestaltung wertschätzender Beziehungen in Verbindung gebracht und als Maxime eine möglichst hohe Selbstbestimmung sowie eine möglichst große Förderung eines Selbstwerts der Lernenden wie Lehrenden eingefordert, damit das konstruktive Lernen möglichst funktioniere. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass eine höhere Selbstbestimmung im Lernprozess die Voraussetzungen für einen nachhaltigen, tiefergehenden Lernerfolg schaffe (ebd., S. 138). Die Perspektive der Rekonstruktion (ebd., S. 139) trägt dem Umstand Rechnung, dass eine Aneignung von Welt pädagogisch folgerichtig nur durch Konstruktion erfolgen kann. Aber es gäbe auch genügend Symbole und Gegenstände in Form von Konstruktionen von anderen, die nicht immer wieder neu erfunden werden müssten, da sich viele in ihrer temporär ausgehandelten Bedeutung auf deren Akzeptanz verständigt haben. Insofern sei es hier besonders wichtig, die Lernenden bei der Auswahl von Rekonstruktionsaufgaben einzubeziehen, die sie dann möglichst in Selbsttätigkeit erarbeiten können. Zudem sei nicht davon auszugehen, dass es sich bei allem um fixes Expertenwissen oder unumstößliche Fakten handele, sondern man solle eher dazu ermutigen, im Prozess der Rekonstruktion nach Kontexten, Beweggründen, Entstehungszusammenhängen und Verbindungen zu fragen. Hier knüpft dann die dritte Perspektive der Dekonstruktion

an, die eine kritische Haltung gegenüber den Konstruktionen und dem zu Rekonstruierenden einnimmt und – wenn sinnvoll – mit Skepsis begegnet und hinterfragt. Dabei ginge es darum, die Dinge sowohl aus der Perspektive der Selbst- als auch aus der Perspektive der Fremdbeobachtung zu betrachten – also verantwortungsvolle Reflexionsprozesse zu vollziehen und konstruktiv wie kritisch, aber nicht destruktiv zu agieren, um ein Miteinander so zu ermöglichen, dass die Dekonstruktion selbstverständlicher Teil des gemeinsamen Lernprozesses ist (ebd., S. 141).

Reich stellt alle Perspektiven unter ein pädagogisches Grundmotto, das die Intention jeweils sehr anschaulich illustriert. Demnach steht die Rekonstruktion für „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (ebd., S. 139) und die Konstruktion für „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (ebd., S. 138). Die Dekonstruktion steht für „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit“ (ebd., S. 141). Im ersten Fall nehmen die Lernenden vor allem die Rolle des Beobachtenden mit vielzähligen Handlungen und einer nachvollziehenden Teilnahme ein, während die Lernenden im Falle von Konstruktion und Dekonstruktion Beobachtende, Handelnde und Teilnehmende sein können (vgl. Reich 2005, S. 7). An anderer Stelle fasst Reich die Grundannahmen einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie und einem damit einhergehenden Wandel des Lernverständnisses, wie es in der konstruktivistischen Didaktik zum Ausdruck kommt, zusammen:

„Hier wird vor allem der grundlegende demokratieorientierte und plurale Bezug konstruktivistischer Erkenntniskritik deutlich. Alle Konstrukteure von Wirklichkeiten – auch Lerner auf allen Stufen – sollen durchgehend entsprechend ihres Alters und orientiert an Handlungen und Ereignissen an den Begründungen von Unterricht mitwirken und seine Gestaltung mit entwickeln helfen. Die grundsätzliche partizipative und handlungsorientierte Ausdeutung des Lernens wendet sich insbesondere gegen Lehrplansetzungen allein durch äußere Experten und setzt die Lehrenden und Lernenden vor Ort als eine gemeinsam forschende, aber auch verantwortliche Verständigungsgemeinschaft ein, die kein vollständiges, sondern ein viables (d. h. für sie passendes) Wissen mit Relevanz für die gegenwärtige Lebenswelt erarbeiten“ (Reich 2005, S. 5).

Zwar wird dann auch hier einer gemäßigt konstruktivistischen Perspektive gefolgt, doch – und das ist für eine partizipative Mediendidaktik, die sich als konstruktivistische Mediendidaktik versteht, relevant – erscheint die Wahl der Begriffe für die Wissensformen und die grundsätzliche Perspektive auf die Konstruktionsleistungen der Personen oder Akteurinnen und Akteure theoretisch stimmig. Daher werden auch für die partizipative Mediendidaktik bis auf Weiteres die vielfältigen Rollen der Akteurinnen und Akteure innerhalb dieser festgehalten. In diesem Sinne kann auch die in Kapitel 6 erfolgte Erörterung entlang

von Konstruktion und Instruktion fortgeführt und erweitert werden und folgerichtig von Graden der Rekonstruktion und Konstruktion bis hin zur Dekonstruktion gesprochen werden.

7.3.5 Vermittlungsbegriff und konstruktivistische Didaktik

In der konstruktivistischen Didaktik nach Reich, an die hier angeknüpft wird, irritiert allein die durchgängige Beibehaltung des Vermittlungsbegriffs. Zwar wurde der Ansatz sehr stark entlang des schulischen Bildungskontextes entwickelt, doch distanziert er sich auch im Kern von einer Vermittlungsidee. Aufgrund dieser dem Ansatz inhärenten Distanzierung wird für den primären Bildungskontext des akademischen Lehrens und Lernens von der Verwendung des Vermittlungsbegriffs in einer partizipativen Mediendidaktik abgesehen. Hier erscheint der Ansatz von Rolf Arnold anschlussfähiger – nicht nur, aber besonders für den vorliegenden Kontext des akademischen Lehrens und Lernens mit (jungen) Erwachsenen bzw. Lernenden. Arnold stellt insofern die möglichen Lesarten von Vermittlung heraus, wonach die meisten didaktischen Ansätze einem Vermittlungsbegriff folgen, „der eher durch die informationstechnische Vorstellung einer ‚Übermittlung‘ statt durch die ursprüngliche Wortbedeutung des ‚Verbindens‘ und ‚Versöhnens‘ gekennzeichnet ist“ (Arnold 2007, S. 35). Somit kann der Vermittlungsbegriff statt übertragend auch dialogisch verstanden und ausgelegt werden:

„So betrachtet, lassen sich zwei unterschiedliche Vermittlungsvorstellungen unterscheiden: eine – enge – *erzeugungsdidaktische* und eine – weitere – *ermöglichungsdidaktische* Konzeption von ‚Vermittlung‘“ (ebd., S. 36, Hervorh. i. O.).

Arnold plädiert daher insgesamt dafür, „Didaktik nicht in erster Linie als *Vermittlungswissenschaft*, sondern als Aneignungswissenschaft zu verstehen“ (Arnold 2007, S. 34; Hervorh. i. O.; siehe zur kritischen Einschätzung einer Vermittlungswissenschaft der (Fach-)Didaktik auch Terhart 2005) und in diesem Sinne von einer Ermöglichungsdidaktik zu sprechen. Ermöglichungsdidaktik wird entsprechend von Arnold im Verhältnis zur Erzeugungsdidaktik mit Begriffen wie Zirkularität (vs. Linearität), Wirkungsoffenheit (vs. Wirkungssicherheit), Selbsttätigkeit (vs. Führen), Prozesssteuerung (vs. Inputsteuerung), Vielfalt (vs. Standardisierung) und eben Aneignen (vs. Vermitteln) unterlegt, wobei Aneignen beschrieben wird als „Lehren kann lediglich anregende und komplex anschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten zugänglich machen“ (Arnold 2007, S. 38; vgl. ausführlicher zur Ermöglichungsdidaktik Arnold/Gómez Tutor 2007). Arnold räumt dabei selbst ein, dass eine derartige Gegenüberstellung allerdings auch dazu führen könne, in das andere Extrem zu verfallen. Zudem könne aus Perspek-

tive der Lehrenden bei einer extremen Orientierung die Gefahr bestehen, dass diese oder dieser „die Didaktik vollständig an die Subjektivität des Lerners rückbindet und dadurch zumindest die Frage aus dem Blick verliert, wie Voraussetzungen für Aneignung und die Förderung und Entwicklung der Ich-Kräfte (Selbstlernkompetenz etc.) geschaffen und strukturierend in den Lehr-Lern-Prozess eingebracht werden können. Zugegeben, an dieser Stelle der Argumentation bewegt sich die ermöglichungsdidaktische Gedankenführung auf dem schmalen Grat, der sich zwischen ‚restinterventionistischer Illusion‘ und ‚autochtoner [sic!] Entwicklung‘ auftut“ (Arnold 2007, S. 37). Dieser kritischen Sicht kann nur zugestimmt werden. Das Ziel kann nicht sein, von einem Extrem in das andere zu verfallen, sondern vielmehr, ein Bewusstsein für beide zu haben und mit Blick auf den Kern der Konstruktion angemessene Lernumgebungen für die jeweils passenden Inhalte (miteinander) zu gestalten. An anderer Stelle arbeitet Arnold den Vermittlungsbegriff der vier prominenten allgemeindidaktischen Theoriefamilien heraus und kommt zu dem Schluss, dass ein enger Vermittlungsbegriff vor allem in den bildungstheoretischen und lehr-lern-theoretischen Ansätzen vorherrsche, während ein weiter Vermittlungsbegriff eher den kommunikations- und interaktionstheoretischen Ansätzen und den konstruktivistischen Ansätzen innewohne (Arnold 2007, S. 43 f.). Eine Entwicklung des didaktischen Diskurses ließe sich von einer stärkeren Vorstellung von Kulturvermittlung hin zu einer Orientierung zur Stärkung des Subjekts aufzeigen (ebd.).

Im Sinne einer partizipativen Mediendidaktik erscheint es hier auch wichtig zu erwähnen, dass die Kernelemente der Didaktik – die Planung (angepasst an die Bedarfe offener Lernumgebungen) und die Analyse einer Lernumgebung – bei Verzicht auf den Begriff von Vermittlung weiterhin zentrale Bestandteile der Professionalität von Lehrenden (aller Bildungskontexte) bleiben. Zugleich wird, wie zuvor aufgezeigt, ein Miteinander der Lehrenden und Lernenden im partizipativen Sinne angestrebt. Planung und Analyse sind daher zeitgemäß auszugestalten – insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung und Digitalität, die hier erweiterte Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation bieten können. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass die Ansprüche an die Professionalisierung und an die Professionalität von Lehrenden mit Zunahme des Grades an Selbstbestimmung steigen, vielleicht auch im Zuge der Förderung und Ermöglichung von partizipativem Lernen – und dass sich diese Ansprüche auch entsprechend eines veränderten Lehrens und Lernens wandeln (müssen), ganz unabhängig von der Frage der Rolle der Medien (vgl. exemplarisch aus mediendidaktischer Perspektive für die Lehrerbildung und Web 2.0 Mayrberger 2012b).

Wenngleich der Vermittlungsbegriff auch im konstruktivistischen Sinne verwendet werden kann, nämlich, wenn damit folgerichtig ein eher dialogisches Verständnis und ein weiter Vermittlungsbegriff verbunden wird, erscheint die Begriffswahl für die partizipative Mediendidaktik gerade an dieser Stelle konstitutiv.

Aus diesem Grund wird im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik auf diesen verzichtet und vorrangig von Ermöglichung oder Förderung von Rekonstruktion, Konstruktion sowie Dekonstruktion und auch von Aneignung gesprochen.

Insgesamt zeigen die vorangegangenen Ausführungen sehr gut auf, dass eine partizipative Mediendidaktik Anschlüsse an allgemeindidaktische Theorien und Ansätze herstellt bzw. dass solche bereits bestehen, wenngleich der Fokus auf den Anschluss der konstruktivistischen Didaktik gelegt wird. Die bildungstheoretische Didaktik sensibilisiert dabei für die (zukunftsweisend) sinnvolle und begründete Auswahl der Inhalte, auch wenn die Inhaltsdimension und Rolle der Lehrperson hier zu sehr im Vordergrund steht. Die neueren Studien Wolfgang Klafkis greifen auch hier die Interaktionsdimension weitaus mehr auf und platzieren das Ziel der Emanzipation nach wie vor über allem. Die lehrtheoretische Didaktik gibt Aufschlüsse über Strukturelemente der Planung einschließlich der Medien, und insbesondere das Hamburger Modell sensibilisiert hier für die kritische Perspektive und für die Gesellschaftskritik als begleitende Reflexionsebene; doch auch hier dominiert die Lehrendenorientierung. Eine kommunikative oder an der Interaktion orientierte Didaktik bringt die Beziehungsebene deutlicher hervor, wobei hier die Inhaltsebene beinahe zu kurz kommt; doch der Verdienst liegt darin, die symmetrische Kommunikation in den Fokus der Planung und Analyse von Lehren und Lernen zu stellen. Eine konstruktivistische Didaktik verbindet nun eher die Beziehungs- und Inhaltsebene miteinander und fokussiert die Subjekt- und Lernendenorientierung. Jeder dieser Ansätze betont Eigenheiten, so kann nicht ein Ansatz Geltung über alle beanspruchen. Dies wird nochmals bei kritischer Betrachtung aller Ansätze deutlich, wie Terhart prägnant vermerkt und zum Nachdenken anregt. Doch bereits 2005 stellte Terhart als eine wesentliche Herausforderung für die allgemeine Didaktik fest, dass „moderne Informations- und Kommunikationsmedien neue Lehr- und Lernwelten [eröffnen], die ebenfalls mit den Werkzeugen der Allgemeinen Didaktik nur sehr schwer zu bestimmen sind“ (Terhart 2005, S. 2). Er diagnostiziert in diesem Zusammenhang bereits, „dass sich das Lernen immer stärker vom Lehren abkoppelt“ und mahnt hierbei an, „stattdessen wird jeder Einzelne selbst verantwortlich dafür, ob und was er wie lernt. Dies eröffnet vielleicht Freiheiten; in jedem Fall aber verlagert es die Risiken aufseiten der nunmehr selbstständig Gewordenen“ (ebd.). Diese Mahnung ist berechtigt und zeigt bis heute auf, dass mehr Verantwortungsabgabe an die Lernenden in organisierten Lehr- und Lernkontexten nicht mit Laissez-faire gleichzusetzen ist oder mit einer Gleichgültigkeit gegenüber den Lernenden und ihren jeweils von ihnen selbst zu verantwortenden Lernerfolgen. Vielmehr kommt einer zeitgemäßen Didaktik vor allem eine doppelte Verantwortung der Lehrenden oder didaktisch agierenden Personen zu, denn es geht in solchen Lernumgebungen darum, alle Perspektiven in der Planung und Analyse zu antizipieren, diese in eine auf Offenheit und Situiertheit ausgerichtete Planung zu integrieren und dabei eine gewissenhafte Verantwortungsübergabe

an die Lernenden zu vollziehen. Im Sinne einer Stärkung der Lernenden und einer Förderung ihrer Selbst kann es auch im professionellen Sinne immer nur darum gehen, dass die gemeinsamen Aktivitäten und (Re-)Konstruktionsleistungen der Lernenden noch mehr Aufmerksamkeit erfahren – und in keinem Fall vonseiten der Lehrenden an Gleichgültigkeit gewinnen, weil eine vermeintliche Steuerung nicht möglich erscheint und ein Kontrollverlust als prägender Rahmen für das eigene Lehren mit digitalen Medien und unter den Bedingungen der Digitalisierung antizipiert wird. Hier kann eine partizipative Mediendidaktik mit ihren Eckpfeilern anknüpfen (vgl. Kap. 8) und ein didaktisches Konstrukt anbieten, diesen Herausforderungen zeitgemäß zu begegnen.

7.4 Anschluss an internationale Debatten zur Open Pedagogy und Open Educational Practices (OEP)

Eine partizipative Mediendidaktik schließt mit ihrer Ausrichtung international vielfältig an, doch in besonderem Maße an die international bereits viel umfassender geführten Diskussionen um eine Participatory Culture (Jenkins et al. 2006). Mit ihrem Fokus auf mediendidaktische und medienpädagogische Fragestellungen lassen sich direkte Verbindungen zum Themenfeld einer offenen Bildung bzw. einer offenen Bildungspraxis und (freien) offenen Bildungsressourcen ziehen, die international unter den Stichworten Open Education, Open Pedagogy sowie Open Educational Resources (OER) und den damit einhergehenden Open Educational Practices (OEP) geführt werden (vgl. für einen Überblick u. a. Bozkurt/Koseoglu/Singh 2019; Cronin/MacLaren 2018 und Koseoglu/Bozkurt 2018).

Je nach der Perspektive auf eine OEP und je nachdem, wie breit man das Begriffsverständnis fasst (vgl. für eine Differenzierung der Dimensionierung mit vier Ankerpunkten von OEP in einem weiten und einem engen Verständnis bei Bellinger/Mayrberger 2019), wird eine OEP gleichbedeutend mit Open Pedagogy in Verbindung gebracht oder – bei engerer Begriffsauslegung – als die Praxis verstanden, die auf die Erstellung und Nutzung von OER rekurriert. So versteht Bronwyn Hegarty unter einer Open Pedagogy ein Modell, das die Nutzung von OER rahmt, in Folge von Gráinne Conole (2013) beschreibt er acht Attribute, die dieses auszeichnen. Diese gleichwertigen und nicht überschneidungsfreien Attribute benennt Hegarty wie folgt und liefert Ankerbeispiele des Handelns dazu (Hegarty 2015, S. 5):

- 1) Attribute 1 – Participatory technologies: use for interacting via Web 2.0, social networks and mobile apps
- 2) Attribute 2 – People, openness, trust: develop trust, confidence and openness for working with others

- 3) Attribute 3 – Innovation & creativity: encourage spontaneous innovation and creativity
- 4) Attribute 4 – Sharing ideas & resources: share ideas and resources freely to disseminate knowledge
- 5) Attribute 5 – Connected community: participate in a connect community of professionals
- 6) Attribute 6 – Learner generated: facilitate learners' contributions to OER
- 7) Attribute 7 – Reflective practice: engage in opportunities for reflective practice
- 8) Attribute 8 – Peer review: contribute to open critique of others' scholarship

Diese acht Attribute stehen in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung unverkennbar in Beziehung zu den hier vorgelegten Überlegungen einer partizipativen Mediendidaktik und nehmen sogar einen noch weiteren Blick ein, indem Ebenen wie die Rolle der Community sowie hohe Werte wie Vertrauen angesprochen werden. Doch lässt sich Hegarty (2015) folgend darin eine wesentliche Unterscheidung zur partizipativen Mediendidaktik festmachen: Das partizipatorische Element, das hier nicht genauer spezifiziert wird, wird nicht zuvorderst auf die verwendeten Technologien und ein Community Building bezogen, sondern vor allem auf die Prozessgestaltung der Lehr- und Lernszenarien und auf die darin entstehenden Beziehungen der Akteurinnen und Akteure. Die damit verbundene Handlungspraxis stellt den Kern und Anker dar – unabhängig davon, ob dabei nun idealerweise OER hergestellt und verwendet werden oder hier Web 2.0-Technologien bzw. Anwendungen des Social Web (vgl. Kap. 3) zum Einsatz gekommen sind. Wenngleich hier auch eine mediendidaktische Perspektive eingenommen wird, ist diese dennoch nachrangig zu betrachten, da eine offene partizipative Grundhaltung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure als grundlegende Voraussetzung begriffen wird – ganz im weiteren Sinne eines „Open is a state of mind“³⁸.

Nach diesem Verständnis findet in einer von Digitalisierung und Digitalität geprägten Gesellschaft eine Gestaltung und Ermöglichung von partizipativen Lernprozessen statt. Allerdings erfolgt diese nicht in erster Linie aufgrund der Auswahl bestimmter Technologien oder weil die Erstellung von OER als Grundlage und Referenz für alle Handlungen betrachtet wird, wie bei Hegarty abschließend nochmals deutlich herauszulesen ist (Hegarty 2015, S. 11).

Für den vorliegenden Kontext ist hierbei besonders von Interesse, dass bei Hegarty eine Open Pedagogy als Rahmen einer OEP verstanden wird, die wieder-

38 siehe beispielsweise den Blogpost von Cameron Neylon aus dem Jahr 2013 sowie die dazugehörige Diskussion unter cameronneylon.net/blog/open-is-a-state-of-mind/ (Abfrage: 18.02.2019)

rum eng an OER geknüpft wird. Damit werden Open Pedagogy enger mit OER verbunden als man es aufgrund der Vielzahl von allgemeinen und mit umfanglichem Anspruch formulierten Attributen auf den ersten Blick von diesem Konzept erwarten würde. Auch Suzan Koseoglu und Aras Bozkurt (2018) schlagen am Ende ihrer systematischen Analysen zu OEP eine Art Ökologie vor, die sie hier als „framework for OEP“ vorstellen, wenn sie OEP mittig zwischen Open Education (in Folge von Openness) sowie einer Reihe von Open-Ansätzen platzieren, worunter sie auch Open Pedagogy subsumieren (vgl. Koseoglu/Bozkurt 2018, S. 455). Grundsätzlich wird hier davon ausgegangen, dass eine sehr enge Sicht auf OEP nicht dem Gegenstand und der Komplexität von offenen Bildungspraxen entspricht, weshalb es sich hier nicht um eine Technik oder didaktische oder pädagogische Methode handelt. Stattdessen ist diese in einem weiteren Begriffsverständnis zu sehen. So ist der in diesem Zusammenhang von Wiley und Hilton (2018) kürzlich erfolgte Vorschlag sehr zu begrüßen, eben solche enger auf OER und die 5R von Openness rekurrierenden Perspektiven als „OER-Enabled Pedagogy“ zu bezeichnen und damit sehr zur Differenzierung der Perspektiven beizutragen, die dann doch im Kern dieselben Stoßrichtungen aufweisen und nicht in Konkurrenz zueinanderstehen. Ebenso sei hier exemplarisch auf die Perspektive von Robin DeRosa und Scott Robinson (2017) verwiesen, die im Zuge einer Open Pedagogy wiederum Lernende als Ko-Konstrukteure von Wissen fassen und Ko-Konstruktion wie auch Kollaboration und Kooperation explizit als eine OEP fassen. Dieser Position ist die partizipative Mediendidaktik sehr viel näher als der zuvor dargestellten.

Eine handlungstheoretisch angebundene partizipative Didaktik kann für OEP daher grundsätzlich auch einen fruchtbaren Bezugspunkt herstellen, da mit dieser ein erster elaborierter Ansatz vorliegt, der über konzeptionelle Überlegungen hinausgeht. Entsprechend lässt sich eine partizipative Mediendidaktik im Sinne einer Participatory Media Education (vgl. zur begrifflichen Verwendung von education anstelle von didactics Kap. 6.3.2) durchaus im Schnittfeld mit einer Open Pedagogy und sogar als eine Variante sehen, die in einer Linie mit einer Open Education im größeren Kontext eines Open Scholarship and Science anzusiedeln wäre, wenn hier leitende Ideen wie Offenheit und Partizipation die tragenden Säulen darstellen. Unter diesem Dach von Open Education, Open Pedagogy und folglich auch einer partizipativen Mediendidaktik wären dann Open Educational Practices (OEP) zu sehen (vgl. zur Einordnung in die Openness-Debatte Mayrberger/Thiemann 2018; Bellinger/Mayrberger 2019). Für den vorliegenden Kontext könnte man gar überlegen, explizit von einer Participatory Open Educational Practices zu sprechen, ähnlich wie Koseoglu und Bozkurt (2018) von Digital Open Educational Practices sprechen, um den besonderen Fokus einer partizipativen Mediendidaktik herauszustellen, wenngleich deutlich wurde, dass in der internationalen Diskussion unter dem Term Openness Participation weitestgehend subsumiert wird. In einer partizipativen Mediendidaktik geht es zwar um

einen hohen Grad an Selbstbestimmung sowie primär um die Gestaltung entsprechend offener Lernumgebungen, die den Lernenden Raum für ihr (gemeinsames) Lernhandeln lassen – doch wird das partizipative Lernen nicht abhängig von der Debatte um Offenheit im Sinne der Verwendung von OER bzw. von freier Lizenzierung und offenen Zugängen gemacht.

Aus diesen Überlegungen heraus wäre zu prüfen, inwiefern das Participatory Learning im Zuge der Debatten um Open Education und OEP nicht viel stärker betont werden sollte – zusätzlich zu den technischen Merkmalen von Openness und ganz im Sinne eines sozialen und kulturellen Wandels, wie er bereits unter der Phrase „Kultur des Teilens“ von David Wiley (2010), der Offenheit oder Openness seinerzeit als „acts of generosity, sharing, and giving“ (Wiley 2010, S. 16) bezeichnet hat. Auch ein partizipatives oder partizipationsförderndes Lehren und Lernen lebt im Kern von der Großzügigkeit der Lehrenden, von ihrer tradierten Gestaltungsmacht, Verantwortung abzugeben und zu teilen sowie davon, darauf bauen zu können, dass die geteilte Verantwortung nicht enttäuscht werde. In Anlehnung an die Forderung von Michael Peters und Rodrigo G. Brites (2008) nach einer Education for Openness kann beim Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik insofern von einer Education for Participation oder – noch konkreter – von einer Media Education for Participatory Learning and Teaching gesprochen werden.

7.5 Theoretischer Rahmen

Die theoretische Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik basiert grundsätzlich in einer fortführenden Logik der mediendidaktischen, allgemeindidaktischen und medienpädagogischen Ansätze, auf die wesentliche Bezüge genommen wurden.

So wird auch eine partizipative Mediendidaktik als Handlungswissenschaft verstanden, die Theorie und Praxis miteinander in Einklang bringt (vgl. u. a. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 116 f. sowie Reich 2005, der diese Perspektive über die Lehrenden hinaus auf die Lernenden ausweitet). Dabei werden, wie zuvor ausgeführt, handlungstheoretische Anbindungen gesucht und auch eine praxistheoretische Nähe gesehen (vgl. Bellinger/Mayrberger 2019).

Kron et al. stellen 2014 mit Rückgriff auf Jürgen Habermas fest, dass auch im Bildungsbereich gesellschaftliche Interessen vorlägen, die nicht ausgeblendet werden können. Sie sind vielfältig, divergieren oder können gerade in Bezug auf den Faktor Macht zueinander in Konflikt stehen. So auch im Bereich des organisierten Lehrens und Lernens, in dem die Politik, die Institutionen, die Lehrenden und auch die Lernenden jeweils Interessen verfolgen und die Interessen damit gleichermaßen die Bedürfnisse von Menschen repräsentieren, aber auch die Aus-

drucksformen von Gesellschaft, z. B. in Form von Arbeit und Sprache (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 59 f.).

Hierbei wird mit Habermas zwischen technischem, praktischem und emanzipatorischem Erkenntnis- und Handlungsinteresse unterschieden. Für den vorliegenden Zusammenhang einer partizipativen Mediendidaktik steht weniger ein technisches Interesse im Vordergrund. Hier wird nicht im Sinne des Technologiedefizits bedauert, dass Didaktik keine Technik ist, mit der sich rationale Prozesse (des Lehrens und Lernens) mit Blick auf Rationalismus, Leistungssteigerung und Standardisierung steuern und optimieren lassen, hier soll gerade das Gegenteil mit einem Lehr- und Lernprozess erreicht werden – der ebenso mit Lernerfolg verbunden ist. Entsprechend stehen hier praktische Interessen im Vordergrund, die sich wie folgt auszeichnen:

„Mit dem Begriff des praktischen erkenntnisleitenden Interesses ist der Prozess der menschlichen Lebensbeziehungen in ihrer Intersubjektivität gemeint. Hierbei geht es in der praktischen Absicht in erster Linie um handlungsorientierte Verständigung oder um das gegenseitige Interpretieren und Verstehen der Intentionen der Handlungspartner; wie z. B. Deutung und Vereinbarung der Geltung von Sprachsymbolen, Gesten, Sätzen, syntaktischen Bewegungen der Sprache“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 61).

Mit dieser Perspektive wird auch das Vorhandensein von Metareflexion, wie es die konstruktivistische Didaktik einfordert, verbunden, wonach organisierte Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten sind, dass die „Akteure auch in die Lage versetzt werden, sich über die Formen, Inhalte und Bedingungen ihres Verhaltens und Handelns Klarheit zu verschaffen, d. h. also die kommunikativen Zusammenhänge ihres Daseins und ihrer Lernprozesse zu reflektieren und ihre Reflexionen auch kommunikativ in Szene zu setzen“ (ebd., S. 62). Eben hier setzt eine partizipative Mediendidaktik mit einem partizipationsfördernden Lehren und Lernen an, dass auf symmetrische Interaktion baut und den Lernenden zugleich eine solche Interaktion zumutet und ihre Toleranz für misslingende Kommunikation und Interaktion herausfordert. Aus diesem Grund ist eine partizipative Mediendidaktik auch im interpretativen Forschungsparadigma angesiedelt. Zugleich erlaubt und befördert eine Metareflexion des gemeinsamen Interaktionsprozesses oder des gemeinsamen Lernhandelns auch ein Infragestellen des Lernprozesses und die Frage nach dem Sinn des gemeinsamen Lehrens und Lernens. Damit verfolgt eine partizipative Mediendidaktik mit Blick auf die Akteurinnen und Akteure und entlang der Argumentation von Kron et al. (2014) auch ein emanzipatorisches Interesse:

„Dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse entspricht auf der Handlungsebene das Begreifen der Welt mittels der menschlichen Vernunft; anders ausgedrückt: der Gebrauch der Vernunft wird als eine weitere Praxis des Menschen angesehen, die Wirk-

lichkeit zu gestalten. Vernunftgebrauch ist also ebenso eine Art des menschlichen Handelns und der Strukturierung des Daseins wie die Auslegung der Symbole und die instrumentelle Handhabung der Welt“ (ebd., S. 62).

Folglich könne hier auch die Ideologiekritik als eine zentrale Tätigkeit emanzipatorischen Erkenntnisinteresses und vernunftgemäßen Handelns angeführt werden.

Vor diesem Hintergrund der Interessen sieht eine partizipative Mediendidaktik auch eine zeitgemäße Anbindung an eine kritische Erziehungswissenschaft. Das liegt bereits in der grundsätzlichen Orientierung dieser mediendidaktischen Perspektiven begründet, in der Partizipation in das Zentrum gestellt wird und somit eine grundsätzliche Nähe zu Klafkis neueren Studien zur Bildungstheorie und Didaktik in Form einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiver Didaktik (Klafki 2007) gesehen wird, die Emanzipation in Form von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit stärken und fördern will.

Kapitel 8

Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik

Die vorangegangenen Kapitel dienten dazu, die Eckpunkte einer partizipativen Mediendidaktik inhaltlich vorzubereiten und sie – soweit es im Rahmen der vorliegenden Publikation möglich ist – ausführlicher darzulegen und in die jeweiligen Kontexte einzuordnen.

In diesem Kapitel wird nunmehr ein erster Entwurf eines umfassenden Ansatzes einer partizipativen Mediendidaktik ausformuliert. Es handelt sich dabei um eine Aktualisierung und Erweiterung bereits bestehender Überlegungen für den schulischen und akademischen Kontext zum partizipativen Lernen im Zusammenhang mit den sozialen Medien und – allgemeiner – unter den Bedingungen der Digitalisierung von Lehren und Lernen (siehe vor allem bei Mayrberger 2012a, 2013c, 2014, 2017c sowie zur ersten empirischen Exploration Mayrberger/Linke 2014). Zudem sind in den nun vorliegenden ersten Entwurf ebenso Erfahrungen und Erkenntnisse aus der akademischen Lehre als auch aus der medienbezogenen Professionalisierung von Lehrenden im Bereich Higher Education sowie aus aktuellen anwendungsorientierten Entwicklungsprojekten im Kontext von Open Education und Open Educational Practices eingeflossen (siehe Mayrberger 2019a und b).

Die nachfolgenden Ausführungen zu einer partizipativen Mediendidaktik sind als Momentaufnahme zu betrachten. Denn ganz im konstruktivistischen Sinne bilden alle hier vorgenommenen Ausführungen zur partizipativen Mediendidaktik eine Etappe im Erkenntnisprozess ab, ohne abschließende oder gar objektive Gültigkeit zu beanspruchen. Vielmehr sind sie als Einladung zur Rekonstruktion, weiteren Konstruktion und Dekonstruktion zu begreifen.

Insofern werden im Sinne einer erörternden Zusammenführung und Einordnung (Kap. 8.1) nunmehr allgemeine Eckpfeiler einer partizipativen Mediendidaktik dargestellt (Kap. 8.2). Leitend dafür sind die vorangegangenen Ausführungen, Diskussionen und Schlüsse zur Rolle von Medien und Digitalisierung, des Bildungskontextes Hochschule und seiner Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung sowie die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure inklusive eines Blickes auf medienbezogene Kompetenzen und eine Professionalisierung unter Rückbezug auf pädagogische, mediendidaktische, didaktische sowie lerntheoretische Ansätze und Konzepte sowie den hier vertretenen Partizipationsbegriff. Die Eckpunkte der partizipativen Mediendidaktik werden in einem heuristischen Strukturmodell zusammengeführt (Kap. 8.3). Danach werden auf Basis dieses Strukturmodells die prozesshaften Zusammenhänge erläutert und später in ein für die Praxis einer passenden Planung und Analyse von partizipativen

Lehr- und Lernprozessen bezogenes Verlaufsmodell transferiert (Kap. 8.4). Im Anschluss daran wird auf dieser Basis ein Planungsraster aufgezeigt, und es werden Beispiele für (medien-)didaktische Szenarien zum partizipativen Lernen gegeben (Kap. 8.5). Damit kann dieses Kapitel als Kernkapitel der vorliegenden Publikation betrachtet werden, in dem wesentliche Fäden zusammenlaufen und zugleich ein Transfer von Theorie bis hin zu praxisbezogenen Folgerungen vorgenommen wird.

8.1 Ortsbestimmung! – Disziplinäre Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik

Bei der partizipativen Mediendidaktik handelt es sich um eine spezifische Form einer allgemeinen Mediendidaktik, die an Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik und an mediendidaktische Ansätze anschließt. Es werden Bezüge zur Allgemeinen Didaktik und auch zur Medienpädagogik hergestellt und innerhalb der Erziehungswissenschaft verortet, wobei zeitgemäße Bezüge zur kritischen sowie zur empirischen Auslegung bestehen (vgl. Abb. 10).

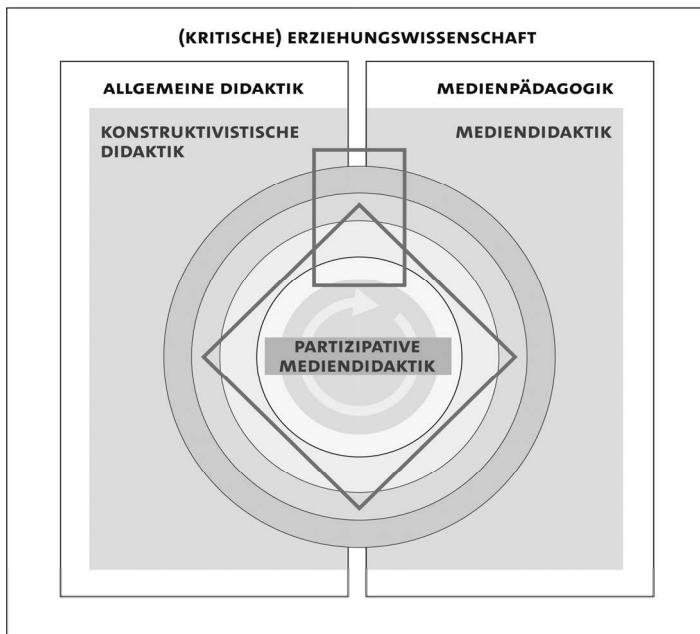


Abb. 10: Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik im Kontext der Erziehungswissenschaft

Zugleich stellt die Mediendidaktik eine Querschnittsaufgabe im Kontext von Fachdidaktiken und Fachwissenschaften und auch im Kontext der Hochschul-, Erwachsenen- und Weiterbildung dar. Inter- und transdisziplinäre Anknüpfungen bestehen vor allem zur Informatik, Psychologie und Soziologie sowie zur Kommunikationswissenschaft, zu den Medien- und Rechtswissenschaften und zur Philosophie. Eine partizipative Mediendidaktik versteht sich als transdisziplinär agierende (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Abb. 11).

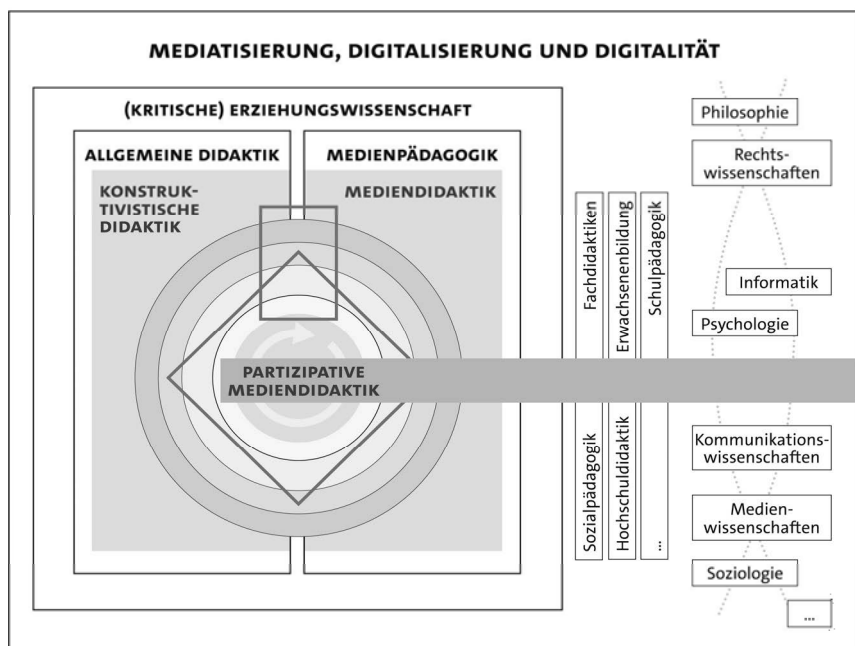


Abb. 11: Einordnung einer partizipativen Mediendidaktik im weiteren Kontext der Erziehungswissenschaft und Bezugs(teil-)disziplinen

Die partizipative Mediendidaktik ist handlungstheoretisch ausgerichtet und knüpft didaktisch an den interaktionistischen Konstruktivismus oder – allgemeiner – an den soziokulturellen Konstruktivismus sowie an eine sozio-konstruktivistische Lerntheorie an.

8.2 Allgemeine Eckpfeiler

Ein Eckpfeiler der partizipativen Mediendidaktik als transdisziplinär agierende (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaften liegt in ihrer Uneindeutigkeit, die auch schon für die Didaktik und Pädagogik identifiziert wurde. Sie drückt sich

in disziplinären Einordnungen mit Benennungen von transdisziplinären Schnittmengen, Anschlüssen oder Querschnittsaufgaben aus. Dies zeigt sich beispielsweise im Zuge der Verortungen einer partizipativen Mediendidaktik im Verhältnis zu anderen spezifischen oder besonderen Didaktiken. So weist sie einerseits eine Sach- und Fachorientierung (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 26 ff.) auf, wenn sie sich in gewisser Weise als Bereichsdidaktik und aufgabenfeldbezogene Didaktik mit einordnen lässt. Andererseits lässt sich die partizipative Mediendidaktik, wie es für konstruktivistische Didaktiken typisch ist, einer Interaktions- und Lernendenorientierung zuordnen. Nachfolgend sollen kurz die Didaktiken mit eher Sach- und Fachorientierungen angesprochen werden, da sich alle nachfolgenden Ausführungen primär auf die Interaktions- und Lernendenorientierung beziehen werden. Die Bereichsdidaktik und die aufgabenfeldbezogene Didaktik folgen einer ähnlichen Begründung, wenn sie sich im Zuge der Einordnung in eine aufgabenfeldbezogene Didaktik hinaus entwickelt haben und hier u. a. Medien als gesondertes Aufgabenfeld identifizieren. Eine Bereichsdidaktik „orientiert sich an den Erfordernissen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereichen“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 28). Dazu gehören die digitalen Medien und ihre Bedeutungen für die aktuelle und zukünftige Lebens- und Arbeitswelt im Sinne eines Lernens mit und über Medien in der mediatisierten Lebenswelt. Sie lassen notwendig erscheinen, dass „eine didaktische Umsetzung dieser Ansprüche – sofern deren Auseinandersetzung in organisierten Lehr- und Lernbereichen überhaupt gewollt wird – nicht nur die gesellschaftlichen Interessen und die individuellen Bedürfnisse, Selbst- und Weltinterpretationen ins Spiel bringen muss, sondern dass dabei auch neue Formen des Lehrens und Lernens, z. B. das Projekt, besondere Medien, z. B. die Arbeit mit Videokamera und Computer, problemorientierte Bestimmungen von Inhalten und Zielen und ungewohnte Zeitvorstellungen für eine solche Arbeit bedacht und realisiert werden müssen“ (ebd.). Wenngleich diese Beschreibung schon fünf Jahre alt ist, wird doch sehr deutlich, dass ein Beitrag zur Entwicklung und der damit einhergehenden Veränderung von Lehren und Lernen in allen formalen, non-formalen und – soweit möglich – auch informellen Bildungskontexten gerade von einer Mediendidaktik erwartet wird. Ebenso wird auch das fachliche Einbringen der medien- und technologiebezogenen Perspektive in solche Lehr- und Lernzusammenhänge erwartet. Entsprechend bedarf eine inhaltliche, gestaltungs- und handlungsorientierte Ausrichtung von Lernszenarien einer Orientierung an dynamisch ausgerichteten curricularen Rahmenbedingungen, entsprechender Nachweisformate sowie passenden organisationalen und institutionellen Bedingungen.

Einen weiteren Eckpfeiler stellt die Verortung und Einordnung der partizipativen Mediendidaktik im Verhältnis zu bestehenden medienpädagogischen und mediendidaktischen Perspektiven dar. Folgt man der hier vorgenommenen Verortung von Mediendidaktik, so wird diese hier als transdisziplinär agierende

(Teil-)Disziplin betrachtet, die zusammen mit den Fachdidaktiken, den Stufen- und den Institutionendidaktiken auch Querschnittsaufgaben wahrnimmt. Doch gerade im vorliegenden Kontext einer partizipativen Mediendidaktik, die sich unter dem Dach der Erziehungswissenschaft sowohl aus (medien-)pädagogischen als auch aus allgemeindidaktischen Aspekten speist, ist die nachfolgende Unterscheidung zwischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Didaktik, wie sie von Kron et al. (2014, S. 20 f.) zur systematischen Einordnung der allgemeinen Didaktik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft vorgenommen wird, von besonderer Relevanz: „Während die Pädagogik primär an Sozialisations- und Lernprozessen interessiert ist, hat die Didaktik eher Interesse an Lehr- und Lernprozessen sowie an Momenten, die diese Prozesse bedingen: z. B. die Inhalte, die Medien, die Sozialformen des Lehrens und Lernens, aber auch die diese wieder bedingenden gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Faktoren“ (ebd., S. 20), wobei gerade beim Letztgenannten das pädagogische Interesse ins Spiel käme. In den ersten Kapiteln standen insbesondere Ausführungen zur Digitalisierung, zu medienpädagogischen Fragen der Sozialisation und Bildung sowie zum exemplarischen Bildungskontext Hochschule und den aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich im Vordergrund. Ebenso wurden dabei der normative Anspruch der passenden Haltungen hinter den entsprechenden Normen und Werten für eine offene, selbstbestimmte und nach demokratischen Prinzipien handelnde Gesellschaft konsequent hervorgehoben.

Nun muss besonders für eine partizipative Mediendidaktik herausgestellt werden, dass in dieser didaktischen Perspektive – anders ist sie nicht vollumfänglich zu praktizieren – auch konkrete medien- und demokratiepädagogische Zielvorstellungen mit einfließen.

Da sich die vorliegenden Ausführungen exemplarisch auf den Bildungskontext Hochschullehre beziehen, soll der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch eine Verhältnisbestimmung zur Hochschulbildung und Hochschuldidaktik erfolgen. So lässt sich beispielsweise die Hochschuldidaktik als eine Stufendidaktik oder auch als Institutionendidaktik verorten. Stufendidaktiken beziehen sich auf eine Stufe im geordneten Bildungssystem, sie beginnen in der Elementarstufe und setzen sich über die Sekundarstufe bis hin zum Hochschulwesen bzw. den Hochschulen fort und schließen auch außerschulische Settings wie die Erwachsenenbildung, die berufliche und die außerschulische Bildung mit ein (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 27). Eine partizipative Mediendidaktik liegt entsprechend zu diesen Didaktiken quer, wenngleich es über den Bildungskontext deutliche Anschlüsse und Überschneidungen gibt, wie sie hier beispielhaft am Hochschulbildungskontext gezeigt werden. So lassen sich im Hochschulbereich durchaus Nähen eines partizipativen Lernens zu forschungsorientierten oder problemorientierten Leitprinzipien und zum forschenden Lernen als didaktischem Konzept erkennen (vgl. zur semantischen Differenzierung Reinmann 2016), ebenso für die akademische Lehre in Tradition einer forschungsorientierten Bildung

durch Wissenschaft. Gleichwohl folgt eine partizipative Mediendidaktik primär einer Lernendenorientierung und weniger einer Perspektive, die lediglich auf Vermittlung und Aktivierung im Lehrprozess ausgerichtet ist (vgl. ausführlicher Kap. 7.3.5).

Weitere Eckpfeiler der partizipativen Mediendidaktik stellen Normen und Werthaltungen dar, die sich in einer offenen Lehr- und Lernkultur ausdrücken. Offenheit in der Lehre ist nicht neu und wird seit den reformpädagogischen Ansätzen im 19. Jh. immer wieder proklamiert und (immer noch) jenseits des Mainstreams realisiert, wenngleich ein Vorstoß in den formalen (vor allem grundschulischen) Bildungskontext mit der zunehmenden Verbreitung von offenem bzw. zumindest geöffnetem Unterricht (vgl. zur Differenzierung zusammenfassend Mayrberger 2007) gelungen ist. Für den Bildungskontext der Hochschule, in dem die Lernenden zumeist (jüngere) Erwachsene und erfahrene Lernerinnen und Lerner sind, geht der normative Anspruch in Tradition der Aufklärung einher: Hier gilt es, Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie sowie Persönlichkeitsbildung für ein selbstbestimmtes Handeln in einem demokratischen Wertesystem, wie es in der Bundesrepublik grundlegend ist, zu ermöglichen, erlebbar zu machen und auf diese Weise zu fördern (vgl. ausführlicher Kap. 4).

Kron et al. (2014) nehmen eine Differenzierung der von ihnen vorgenommenen Analyse bekannter didaktischer Ansätze in Form von Theorien und Modellen gegenstandstheoretischer Bestimmungen vor. Sie untersuchen die Ansätze, die in Form von Monographien vorliegen, entlang der darin verfolgten fünf Leitbegriffe Bildung, Lernen, Interaktion, System und Konstruktion (ebd., S. 65 f.). Diese systematische Unterscheidung ist für die vorliegenden Ausführungen hilfreich, weil sich deutlich zeigt, dass eine partizipative Mediendidaktik, die – ausführlicher formuliert – als kritisch-konstruktivistische Mediendidaktik zu verstehen ist, dem Leitbegriff von Konstruktion folgt, jedoch zudem notwendige Schnittmengen zu Bildung und Interaktion aufweist (ebd., S. 69; siehe dazu ausführlicher Kap. 6).

Das Verhältnis zwischen primär didaktischen und primär pädagogischen Zielen wird u. a. von Kerres (2018, S. 64) mit Bezug auf Tulodziecki et al. (2010) angeführt, wenn für die Medienpädagogik und die Mediendidaktik zwischen einer Gestaltungs- und Handlungsorientierung differenziert wird. Für eine partizipative Mediendidaktik mit medienpädagogischen Implikationen kann entsprechend gelten, dass sie sowohl eine Gestaltungs- als auch eine Handlungsorientierung zum Ziel hat – insbesondere, da sich dieses mediendidaktische Modell in erster Linie für komplexe kooperative oder kollaborative Präsenz-, Blended-Learning- oder Online-Lernszenarien eignet. Es ist nur bedingt und mit einigen Kompromissen im Bereich der Bildungsmedienproduktion einsetzbar – beispielsweise zum individuellen Selbstlernen – insbesondere, wenn eine selbstbestimmte Anpassung in sinnvoller Kombination mit einer intelligenten, technologischen Adaption wie beispielsweise mithilfe Künstlicher Intelligenz möglich wäre.

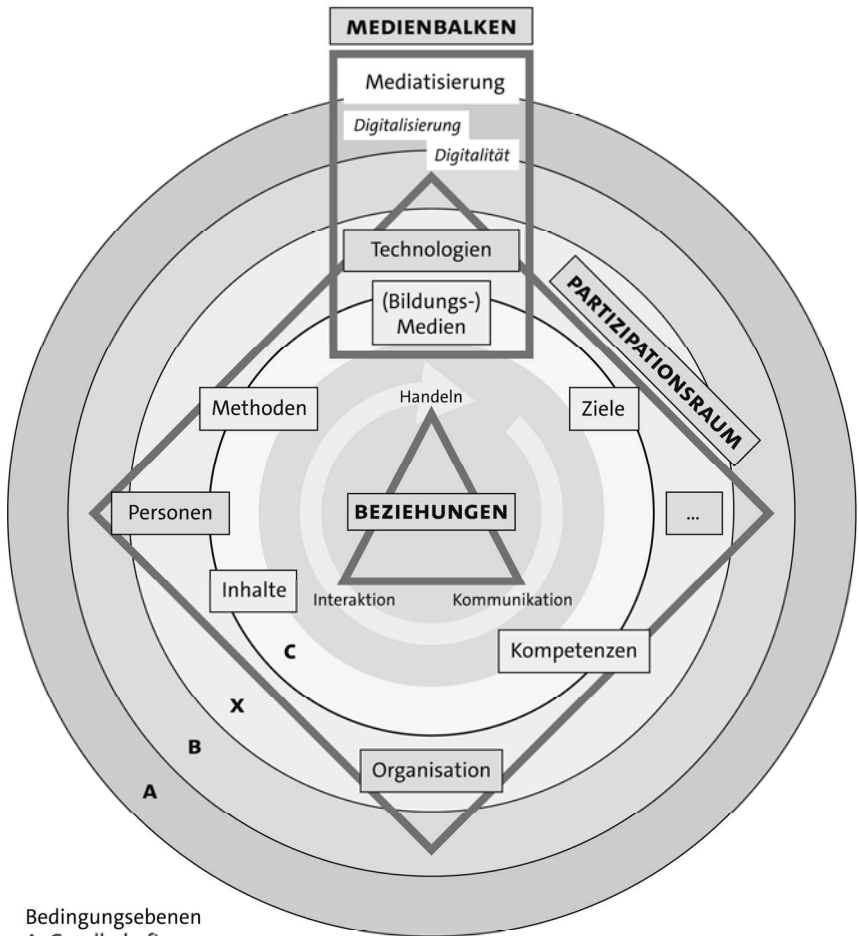
8.3 Entwicklung des Strukturmodells

Nachfolgend wird das Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik entwickelt und beschrieben. Die Beschreibung erfolgt in Anlehnung an die Anforderungen an allgemeindidaktische Modelle, wie sie von Jank und Meyer (2002) konkretisiert wurden: Demnach steht ein didaktisches Modell für „ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen“, weiterhin für den „Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären“ sowie „in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftstheoretischen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet“ (ebd., S. 35) zu sein.

Entsprechend werden bildlich gesprochen nachfolgend die Eckpfeiler und tragenden Ebenen für ein Theoriegebäude einer partizipativen Mediendidaktik ausgeführt. Dabei handelt es sich derzeit um die Vorform einer Theorie und somit die Ausformulierung eines Modells einer partizipativen Mediendidaktik, genauer: um ein heuristisches Strukturmodell. Auf Basis weiterer theoretischer und empirischer Arbeiten kann sich aus diesem Ansatz langfristig eine ausgereifte mediendidaktische Theorie entwickeln. Als Strukturierungshilfe für die nachfolgende systematische Darstellung wird sich bereits an den Strukturelementen des heuristischen Modellentwurfs einer partizipativen Mediendidaktik orientiert. Zur besseren visuellen Orientierung wird dieses Strukturmodell nunmehr in seiner vollen Komplexität vorweggenommen (vgl. Abb. 12), wenngleich die Erläuterungen zu den darin benannten Ebenen und Elementen sowie die verbindenden Implikationen erst nachfolgen.

Für eine strukturierte Beschreibung wird hier ein deduktiver Zugang gewählt. Entsprechend erfolgt der Einstieg der Modellbeschreibung über allgemeine Eckpfeiler (a), beschreibt dann die Strukturelemente (b) einschließlich vier Bedingungebenen und schließlich die beiden übergreifenden Elemente (c) mit dem konstituierenden Partizipationsraum und dem tragenden Medienbalken.

Dabei wird jeweils aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden differenziert, inwiefern Analyseprozesse oder Planungsprozesse im Sinne der allgemeindidaktischen Bestimmung im Vordergrund stehen, die mit Entscheidungen einhergehen. Zudem ist zu bedenken, wie die jeweiligen Ebenen im gesellschaftskritischen Sinne im Zuge der Lernprozesse in Form von Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion aufeinander ein- und zurückwirken (können).



- Bedingungs-
 A Gesellschaft
 B Bildungskontext
 C Interpersonalität
 X Akteurinnen und Akteure

Abb. 12: Heuristisches Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik

8.3.1 Strukturelemente: Bedingungs-ebenen

Das vorliegende heuristische Strukturmodell lässt sich – durch eine konstruktivistisch orientierte Brille betrachtet – in vier Bedingungs-ebenen differenzieren, die nachfolgend auch als Rahmen für die weitere Erläuterung dienen. Dabei handelt es sich um die folgenden Ebenen:

- A: gesellschaftliche Bedingungen
- B: institutionelle Bedingungen des Bildungskontextes
- C: interpersonale Bedingungen im Lehr- und Lernprozess
- X: Bedingungsebene der Akteurinnen und Akteure, mindestens bestehend aus dem personalen Kontext der Lehrenden und Lernenden (Biographie, Diversität), der Technologien und der Organisation

Im Anschluss an die allgemeindidaktischen Ansätze lässt sich dann entlang der Ebenen zwischen der Analyse der gesellschaftlichen und der institutionellen Bedingungen sowie der Analyse von (exemplarischen) Inhalten unterscheiden. Zudem lässt sich ein Blick auf die Reflexion ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung werfen sowie im eher planerischen und entscheidungsgetriebenen Sinne zwischen der Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernumgebung unterscheiden, die als Rahmen für die Lernhandlungen auf den Ebenen der Akteurinnen und Akteure und der Interpersonalität dient. Hierbei werden im Zuge einer partizipativen Mediendidaktik die Planungsentscheidungen zumindest (phasenweise) gemeinsam zwischen den Lehrenden und Lernenden getroffen.

Bedingungsebene A: Gesellschaft

Die Bedingungsebene der Gesellschaft umfasst – im vorliegenden Zusammenhang und ohne Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen zu können – insbesondere die medienbezogenen Elemente (vgl. Kap. 3), die sich unter Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität fassen lassen und in besonderem Maße das Internet adressieren. Der physische Raum und der virtuelle Raum in Form des Internets werden dabei gleichermaßen und selbstverständlich als derzeitige Realität begriffen, es wird nicht zwischen „online“ und „offline“ beziehungsweise einer virtuellen und physischen Realität unterschieden. Dies ist ganz im Sinne einer partizipativen Medienkultur, in der wir uns derzeit bewegen, und auch im Sinne der Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung und der Digitalität, die sich unter dem Dach einer (tiefgreifenden) Mediatisierung formieren und die für die Durchdringung jedweden Handelns und jeder Kommunikation mit Medien steht (vgl. Kap. 3).

Mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen lassen sich diese gleichermaßen um Bezugsgrößen wie Flexibilität und Beschleunigung in der Arbeits- und Lebenswelt, um Vernetzung sowie die partizipative Medienkultur im Kontext von Kultur und Wandel erweitern. Zugleich stellen die Globalisierung, die Vielfalt und die Fragen der Nachhaltigkeit Bedingungen dar, die in einer übergreifenden Sorge und Erfahrung von Unsicherheit und Risiko sowie einer Angst vor Kontrollverlust münden. Diese Aspekte machen insbesondere für unsere westliche Gesellschaft die Stärkung der Demokratisierungsprozesse beziehungsweise – mit Blick auf aktuelle nationale und globale Entwicklungen – den Schutz von bestehenden Demokratisierungsprozessen erforderlich. Es wird entsprechend

davon ausgegangen, dass eine partizipative Mediendidaktik zu Demokratisierungsprozessen in der Gesellschaft beitragen kann (vgl. Kap. 4) – so die hier zugrunde liegende, normative Annahme.

Bedingungsebene B: Bildungskontext

Die institutionelle Bedingungsebene des Bildungskontextes umfasst die unterschiedlichen Bildungskontexte, die üblicherweise in formale oder organisierte Bildungskontexte sowie in non-formale und informelle Bildungskontexte unterteilt werden. Damit wird im bisherigen Verständnis ausgedrückt, inwieweit eine Zertifizierung im Rahmen einer Institution erfolgt oder ob das Lernen beiläufig außerhalb institutioneller Kontexte verläuft. Sie wird häufig mit einem lebenslangen Lernen oder mit einem Lernen über alle Lebensphasen hinweg in Verbindung gebracht (vgl. Kap. 4 und 5). Die partizipative Mediendidaktik bezieht sich zuvorderst auf formal organisierte Lehr- und Lernprozesse. Doch sie kann im Grunde in allen pädagogischen und didaktischen *Bildungskontexten* Anwendung finden und damit – was im akademischen Bildungskontext zunehmend an Bedeutung gewinnt – auch im Bereich des non-formalen und informellen Lernens einschließlich selbstorganisierter Bildungskontexte. Man kann hier durchaus von der Grenzverschiebung oder auch der Entgrenzung (vormals) formaler Bildungskontexte sprechen (vgl. Kap. 4). Insofern bezieht sich eine partizipative Mediendidaktik auf formale und non-formale sowie auch auf informelle Bildungskontexte.

Bedingungsebene C: Interpersonalität

Die interpersonalen Bedingungen im Lehr- und Lernprozess beziehen sich primär auf die Lehrenden und Lernenden und ihr Verhältnis zueinander und miteinander. Sie zeigen sich insbesondere im Strukturelement der Beziehung und im Zusammenspiel von Handeln, Interaktion und Kommunikation. Beziehungen und Inhalte sind in der partizipativen Mediendidaktik zwei zentrale didaktische Strukturelemente für die Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernumgebung, die auf Basis von Entscheidungen im Kontext der Strukturelemente von Zielen, Kompetenzen, Inhalten, Methoden und Bildungsmedien einschließlich der Beziehungen erfolgen (vgl. Kap. 7).

Bedingungsebene X: Akteurinnen und Akteure

Die Bedingungsebene der Akteurinnen und Akteure bezieht sich grundsätzlich auf alle möglichen Beteiligten und umfasst mindestens die drei hier ausdrücklich benannten Strukturelemente Personen, Technologien und Organisationen. Zudem umfasst sie ein offen gehaltenes Element, das ausdrücken soll, dass die Akteurinnen und Akteure je nach Perspektive weiter oder enger gefasst werden

können. Mit Blick auf den personalen Kontext der Lehrenden und Lernenden hinsichtlich ihrer biographischen Voraussetzungen und der Vielfalt oder Diversität der Lernenden und Lehrenden werden alle Akteurinnen und Akteure als Personen zusammengefasst. Das offen gehaltene Strukturelement drückt aus, dass man die Lehrenden und Lernenden als jeweils eigenständige Akteurinnen und Akteure begreifen kann, was beispielsweise sinnvoll wäre, wenn hier im Sinne von Statusgruppen von Studierenden, Mitarbeitenden sowie Professorinnen und Professoren aus argumentiert würde. Im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik, der es nicht im Kern darauf ankommt, das Gegenüber zu kultivieren, sondern das Gemeinsame für die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen zu betonen, erscheint es sinnvoll, eine umfassende Interessensgruppe in Form von Personen zu adressieren. Besonders, da sich die Personen als Akteurinnen und Akteure auf Co-Lehrende, Tutorinnen oder Tutoren und Mitarbeitende der Administration erweitern ließen, wenn diese nicht als Repräsentanten der Organisation agieren. Daher erscheint es im abstrakten Strukturmodell sinnvoll, neben den Technologien und der Organisation die Personen als eine Akteursgruppe festzuschreiben.

Unter Akteurin beziehungsweise Akteur wird hier im handlungstheoretischen Sinne zuvorderst (aber nicht nur) eine sozial handelnde Person verstanden, die in ihren Rollen und Funktionen und damit verbundenen Beziehungen innerhalb eines Geschehens agiert und für Geschehnisse sorgt und verantwortlich ist. Im vorliegenden Verständnis werden sowohl Personen als auch Organisationen und Technologien, aber auch ganz allgemein Gegenstände oder – abstrakter gedacht – Dinge als Akteure betrachtet (vgl. Kap. 3, 4, 5). Dieser Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationsraum entsteht gleichermaßen im Kontext und unter dem Einfluss der äußeren gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen. Er konstituiert sich über das Zusammenspiel der Strukturelemente auf der Mikroebene sowie auf der interpersonalen Ebene um das zentrale Element der Beziehungen herum, weshalb er eine integrierende Zwischenebene X darstellt, auf der sich potenziell die Ebenen A, B und C kreuzen.

8.3.2 Übergreifende Strukturelemente: Medienbalken und Partizipationsraum

Über die Bedingungebenen hinweg greifen der Medienbalken als im wahrsten Sinne tragendes Strukturelement sowie der Partizipationsraum als konstituierendes Strukturelement einer partizipativen Mediendidaktik; beide werden nachfolgend beschrieben.

Medienbalken

Neben dem Partizipativen ist in der partizipativen Mediendidaktik die Rolle der *Medien* auf den unterschiedlichen Ebenen von entscheidender Bedeutung. Wie bereits ausgeführt, kann zwischen vielfältigen Zugängen zur Rolle von Medien im Lehr- und Lernprozess inklusive der unterschiedlichen Kontexte unterschieden werden. Bezogen auf eine partizipative Mediendidaktik muss hier grundsätzlich von Folgendem ausgegangen werden: Trotz der in der öffentlichen Diskussion häufig als rasant und disruptiv eingestuften Entwicklungen der sogenannten digitalen Transformation als Kennzeichen für den stetigen Wandel und trotz der oft verwendeten Umschreibung einer partizipativen oder kritisch-konstruktivistischen Didaktik mit dem Zusatz „unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung“ (vgl. Kap. 3) können Medien heute noch immer nicht als selbstverständlicher Teil der Interaktions-, Kommunikations-, Sozialisations- und Lern- und Bildungsprozesse gesehen werden. So wäre die Benennung einer allgemeinen Didaktik ohne die explizite Vorsilbe „Medien“ gegenüber der spezifischen Mediendidaktik obsolet. Aus diesem Grund wird hier an der Bezeichnung Mediendidaktik festgehalten, wenngleich sich heute abzeichnet und es zudem wünschenswert wäre, dass zukünftig keine didaktischen Überlegungen mehr stattfinden, ohne die Medien auf den unterschiedlichen Ebenen mitzudenken. In der partizipativen Mediendidaktik werden die Medien nicht nur im Strukturzusammenhang mit der organisierten Lehr-Lernsituation gesehen, wie sich schon in den vorangegangenen Ausführungen zeigt (also dem, was aus schulischer Perspektive den konkreten Unterricht darstellt und wie es beispielsweise im Didaktischen Viereck durch den zentralen Zusammenhang von Lehrperson, Lernenden, Sache/Inhalte sowie Medien abgebildet wird, vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 25). Aufgrund ihrer durchgehenden Präsenz von der interaktionistischen Mikro- über die institutionelle Meso- bis hin zur gesellschaftlichen und politischen Makroebene sind entwickelte und gestaltete Bildungsmedien bzw. für Bildungszusammenhänge verwendete Medien in Form von Applikationen, digitalen Technologien sowie die Prozesse von Digitalisierung und Digitalität als derzeitige Ausprägung eines Metaprozesses von Mediatisierung gleichermaßen relevante Einflussfaktoren. Es erscheint insbesondere bedeutsam, dass neben den Lehrenden und Lernenden und der Bildungsorganisation auch Technologien einen Akteur darstellen – insbesondere, wenn man die neueren Entwicklungen in Richtung Educational Data Mining mit Fokus auf Learning Analytics oder die (zukünftige) Rolle von Künstlicher Intelligenz (z. B. eingebettet in (Selbst-)Lernprogramme oder physisch vertreten durch Roboter in der Lehre) genauer anschaut und weiterdenkt. Wurde die Mediendidaktik in den 1960er Jahren ob des Erkennens der zentralen Funktionen von Medien im Lernprozess als solche benannt (siehe Kap. 2), so lässt sich dieser Schluss auch heute noch voll und ganz unterschreiben. Allerdings wären heute nicht mehr zuvorderst die Landkarte,

das Schulbuch oder erste Ansätze von programmiertem Unterricht zu nennen, sondern neben interaktiven und adaptionsfähigen Bildungsmedien vor allem Online-Lernangebote mit intelligenten Unterstützungs- und Steuerungssystemen und flexible Online-Lernumgebungen (vgl. dazu auch im Ansatz Verbindungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie in Kap. 3). Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik auch von einem „Medienbalken“ gesprochen, der quer über alle vier Bedingungs Ebenen hinweg liegt und die medien- und technologiebezogenen Besonderheiten einer zeitgemäßen allgemeinen (partizipativen) Mediendidaktik kennzeichnet.

Der Medienbalken stellt über alle Ebenen hinweg die jeweils spezifische Rolle und damit auch die Mehrfachrolle der Medien im Strukturmodell heraus. Daher wird in diesem Kontext auch nicht einfach von „digitalen Medien“ oder von „partizipativem Lernen mit digitalen Medien“ gesprochen. Der Zusammenhang zwischen Medien und Didaktik stellt sich aus einer zeitgemäßen medienpädagogischen Perspektive (vgl. ausführlicher Kap. 2) weitaus komplexer dar, wenn im Zuge des Metaprozesses der Mediatisierung von Lernen mit und über Medien in einer von Digitalisierung und Digitalität geprägten Gesellschaft gesprochen wird. Dieses Bedingungsgefüge erlaubt es zudem, entsprechend komplex eingebettete Lernumgebungen zu gestalten und Lernprozesse zu vollziehen, die wiederum potenziell komplexe Medienbildungsprozesse ermöglichen können. Somit greift der Medienbalken die Bildungsmedien konkret als Strukturelement der interpersonalen Ebene auf. Für medienbezogene sowie medienpädagogische Ziele und Kompetenzen für eine digitale Welt oder – allgemeiner – zur Förderung von umfassender Medienbildung lassen sich jedoch die Inhalte, Methoden, Kompetenzen und Ziele ebenso im extracurricularen Sinne auf Medien beziehen, womit im traditionellen Sinne ein Lehren und Lernen über Medien im Sinne einer medienbezogenen Kompetenzförderung gemeint ist. Zugleich lassen sich traditionell alle inneren Strukturelemente primär auf fachliche Inhalte im curricularen Sinne beziehen, womit hier das traditionelle Bild eines Lernens und Lehrens mit Medien (als Werkzeug) bedient würde – im traditionellen Sinne eines Lernens mit Medien. In einer partizipativen Mediendidaktik werden diese fachlichen und überfachlichen Zugänge allerdings integriert betrachtet und um ein Lernen und Lehren unter den Bedingungen der Digitalisierung in einer mediatisierten (Lebens-)Welt erweitert – womit dann auch integrierte Medienbildungsprozesse im Kontext des fachlichen akademischen Lehrens und Lernens partizipativ ermöglicht werden können.

Partizipationsraum

Partizipation wird hier aus didaktischer Perspektive im Zusammenhang von Kommunikation, (sozialer) Interaktion und Handeln und den daraus hervorgehenden Beziehungen als konstituierendes Strukturelement betrachtet. Sie kann sich in

Varianten von Kollaboration und Kooperation ausdrücken. Partizipatives Lernen wird hier als sozialer Prozess verstanden, der die (Ko-)Konstruktion von Wissen ermöglicht.

Der Partizipationsraum ist im heuristischen Strukturmodell auf der Bedingungs-ebene der Akteurinnen und Akteure angebunden beziehungsweise aufgehängt und liegt zugleich über den Bedingungs-ebenen Interpersonalität und Bildungskontext. Dabei wird hier von einer tatsächlichen Partizipation als Ergebnis der Prozesse innerhalb der Lehr- und Lernsituation oder dem gemeinsamen Handlungsraum Lehre ausgegangen, die der Partizipationsraum ermöglichen soll. Die Bedingungs-ebene Gesellschaft lässt sich mittels Partizipationsraum in der Lehre nur indirekt mitgestalten bzw. diese stellt einen Kontext für den Partizipationsraum dar, weshalb der Partizipationsraum nicht umfassend über alle Bedingungs-ebenen gelegt wurde (vgl. Abb. 12).

Die Setzung des Ankers tatsächlicher Partizipation steht entsprechend für Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung und die damit einhergehende Beschreibung des jeweiligen Verhältnisses von mindestens zwei Akteurinnen und Akteuren oder Personen zueinander sowie deren Machtverteilung im Zuge der Entscheidungsprozesse (vgl. Kap. 6.1). In einer mediatisierten (Lebens-)Welt äußert sich ein partizipatives Lernen mit und über digitale Medien nicht nur, aber vorwiegend in formalen Lerngelegenheiten oder auch in organisierten Lehr- und Lernprozessen, weil vor allem hier die bestehenden oder tradierten (Macht-)Strukturen einen Akt der Partizipationseröffnung oder – allgemeiner gesagt – eine partizipative Praktik als bemerkenswerten Akt augenscheinlich werden lassen. Ebenso ist ein partizipatives Lernen eher im Zuge von non-formalen und informellen Lernprozessen vorzufinden – meist in weniger asymmetrischer kommunikativer Ausgangslage und eher auf Augenhöhe von Akteurinnen und Akteuren. Potenziell sind ein partizipatives Lernen oder eine partizipative Mediendidaktik auch im ursprünglichen didaktischen Sinne gestaltbar oder realisierbar, wenn man die grundsätzliche Idee der konstruktivistischen Didaktik weiter ausführt und die Lernenden als Didaktikerinnen und Didaktiker – sozusagen immer mehr in eigener Sache – begreift. Dann nehmen Personen die Rolle der Lehrenden und der Lernenden ein (was auch Peer-to-Peer-Lernprozesse einschließt), ohne dass formal zwingend die Funktionen oder Rollen der Lehrenden und Lernenden festgelegt sind, wie man es als gegebene Lernsituation in organisierten Lehr- und Lernkontexten üblicherweise vorfindet und wie es nur aufgebrochen werden kann, wenn die Akteurinnen und Akteure alle wollen – nicht weil es die quasi natürliche Lernsituation als Ausgangslage vorsieht.

Konkret zeichnet sich Partizipation dann (grundsätzlich über alle Bildungskontexte hinweg) durch die Beteiligung der Lernenden an der Vorbereitung, Durchführung und Analyse sowie auch durch fortwährende und nachgelagerte (Meta-)Reflexionen von Lehr- und Lernprozessen aus. Partizipation ist geprägt

von der Übertragung von Entscheidungsmacht sowie von gegenseitigen Verantwortungsübernahmen und -abgaben für die Lernprozesse und damit das gemeinsame Lern- und Lehrhandeln. Daher ist das tatsächliche Partizipationserleben auf Basis von authentischen Handlungen aufseiten der Lernenden und auch der Lehrenden grundlegend für die Akzeptanz dieser Form des Lehrens und Lernens mit und über digitale Medien sowie unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Mediatisierung. Und dieses Erleben und Handeln basiert wiederum auf gelingenden emotionalen Beziehungen und professionellen (Ver-)Bindungen, die aufseiten aller beteiligten Akteurinnen und Akteure eine grundsätzlich offene Haltung sowie eine entsprechende Entwicklungsbereitschaft voraussetzt.

Das Partizipative stellt demnach die Schnittfläche für eine inhaltliche und – entsprechend der aktuellen Politik – für eine kompetenzorientierte und werte- sowie handlungsorientierte Gestaltung von, vereinfacht gesagt, digitalen oder digitalisierten Lernumgebungen dar. Es fundiert damit den hier als Partizipationsraum umschriebenen Interaktions- und Handlungsrahmen, der gleichermaßen mediendidaktische wie (medien-)pädagogische Zielsetzungen mit demokratischem Anspruch eint und den es nunmehr gemeinsam auszugestalten gilt. Das Partizipative in der partizipativen Mediendidaktik äußert sich darin, dass alle mediendidaktischen Analysen und Planungsentscheidungen die Schaffung, Gestaltung und Reflexion eines gemeinsamen Partizipationsraums darstellen und dieser Partizipationsraum in der partizipativen Mediendidaktik das konstituierende Strukturmerkmal darstellt. Die Schaffung und (Aus-)Gestaltung eines solchen Partizipationsraums unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität sowie den Technologien in Form von passenden Bildungsmedien im weitesten Sinne stellt das Ziel und den Gegenstand einer partizipativen Mediendidaktik dar.

8.4 Prozesse und Verlaufsmo- dell partizipativen Lernens

Das vorgelegte heuristische Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik dient in dieser statischen Form dazu, den vorliegenden kritisch-konstruktivistischen, mediendidaktischen Ansatz abzubilden und zu erläutern.

Um der Prozesshaftigkeit bei der Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Gestaltung von Formaten für das akademische Lehren und Lernen im Sinne eines partizipativen Lernens Rechnung zu tragen, wird das Strukturmodell nunmehr in ein Prozessmodell übertragen. Hierbei stehen einerseits, wie bereits ausgeführt, etablierte didaktische Zielstellungen wie Analyse und Planung Pate, andererseits und mit besonderem Blick auf den Partizipationsraum situationsbezogene und vor allem auf Partizipation ausgelegte Prozesse der mediendidaktischen Gestaltung von Lernumgebungen. Die Balance zwischen der Planbarkeit einer grundsätzlich offen gestalteten Lern-

umgebung für gemeinsame Konstruktionsprozesse (oder auch die Ambivalenz von Planung und Situierung) finden zu können oder zu wollen beziehungsweise sie auszuhalten, stellt eine sehr große Herausforderung an die Professionalisierung von Lehrenden bzw. an deren Professionalität dar – selbst wenn sie über eine Art von professioneller Gelassenheit verfügen, die sich durch einen souveränen, kompetenten Umgang mit eben solchen offenen partizipativen Lernumgebungen auszeichnet. Gleichermäßen ist es für die Lernenden eine Herausforderung, nunmehr ebenfalls in didaktische Entscheidungen involviert zu sein. Für beide sowie für den institutionellen Rahmen braucht es daher entsprechende Räume, um sich für eine solche Lern- und Lehrgelegenheit auch qualifizieren zu können oder zumindest nach und nach den Rahmen für ein partizipatives Lehren und Lernen zu kultivieren – zumindest, sofern es für (einige) der Akteurinnen und Akteure eine neue Situation darstellt. Doch es erscheint grundsätzlich einfacher, eine gemeinsame Planung partizipativer Lehr- und Lernprozesse vorzunehmen, wenn man sich eine veränderte Form von Planung vornimmt und die Situiertheit in der Planung als Regelfall im Blick hat. In Anlehnung an das agile Projektmanagement, das weniger im sogenannten Wasserfallmodell vorgeht (dieses erstellt in gewohnter Manier von A bis Z einen Plan, der dann durchgeführt wird), sondern eher in iterativen Zyklen, die immer wieder Abstimmungsphasen vorsehen und alle Beteiligten in die Prozesse einbeziehen (vgl. zum agilen Projektmanagement in der Lehr- und Hochschulentwicklung Kap. 4 sowie Mayrberger 2017e), lassen sich hier Parallelen zwischen den entsprechenden Grundwerten und einer partizipativen Mediendidaktik herstellen. Dies ist vor allem der Fall, wenn es vornehmlich um das gemeinsame Entscheiden des „Wie“ beim Lehr- und Lernprozess geht (vgl. ausführlicher Mayrberger 2017b; ebenso zum Konzept agilen Vorgehens im hochschuldidaktischen Kontext Arn 2016 sowie im Kontext der Bildungsmediengestaltung Kerres 2018, S. 251 ff.). Folglich ist eine Planungskorrektur hier nicht im negativen Sinne als Korrektur einer Fehlplanung zu verstehen, sondern als zielgerichtete Anpassung entlang der Bedarfe der Akteurinnen und Akteure und Beteiligten, weshalb hier nachfolgend auch von Planungsanpassung gesprochen wird. Es wird bewusst nicht auf den Begriff der Planung verzichtet, da ein agiles Vorgehen gleichermaßen eine andere Form der Planung und kein situiertes „Laissez-Faire“ ist, indem man sich mit gemeinsamen fundierten und bewussten Entscheidungen, die zum gemeinsam bestimmten Ziel führen, mit dem Verweis auf Agilität entziehen kann. Eine Diskussion um die Planbarkeit von Offenheit ist nicht neu, sie erhält allerdings vor allem durch den Diskurs um Offenheit in der Bildung (vgl. Kap. 7.4) erneuten Aufschwung. So musste sich diesbezüglich bereits die Diskussion um einen offenen Unterricht (in der Schule) kritischen Fragen stellen (vgl. zum Überblick zum offenen Unterricht im Kontext medienpädagogischer Fragestellungen u. a. Mayrberger 2007).

Bisher war primär von der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse die Rede, doch spätestens im Zuge der Auseinandersetzung mit der Prozessebene von Lehre sind auch die Gestaltung von Prüfungsprozessen sowie von Betreuungsprozessen einschließlich Feedbackprozessen hinzuzunehmen. Die Idee des vielzitierten Constructive Alignment (Kap. 2), in der es grob gesagt um die Stimmigkeit dieser Prozessebenen geht, gilt in Bezug auf eine gute didaktische Gestaltung auch für eine partizipative Mediendidaktik. Schon im Vorfeld der noch folgenden Modellreflexion (vgl. Kap. 9.2) ist anzumerken, dass die Realisierung einer partizipativen Mediendidaktik möglich ist, wie spätere Beispiele zeigen werden (vgl. Kap. 8.5). Allerdings stellt sie zumindest in der ersten Zeit für alle Beteiligten eine Herausforderung dar, da ein stärker an der Selbstbestimmung orientiertes Lehren und Lernen eine höhere Interaktionsintensität sowie ein Engagement aller einfordert – ohne dabei über die Beziehungsebene die Inhaltsebene aus den Augen zu verlieren.

Nachfolgendes Prozess- und Verlaufmodell stellt hierbei einen möglichen Rahmen dar, in dem vielfältige mediendidaktische Szenarien ihren Raum haben können. In der vorliegenden Variante werden nun mit Blick auf die Rolle von Medien und den Grad der Virtualität des jeweiligen didaktischen Szenarios im Sinne eines Blended Learning oder voll-virtueller Angebote Beispiele aufgezeigt.

Das Prozessmodell gliedert sich im Kontext des formalen organisierten Lehrens und Lernens in fünf Phasen, von denen mindestens die Phasen 2 bis 5 einen iterativen Prozess abbilden:

- 1) *Analyse* der Gestaltung der Lernumgebung und der Lehr- und Lernsituation im Zuge der unterschiedlichen Bedingungssebenen A bis D
- 2) *Planung* der Lehr- und Lernsituation oder Lernphase
- 3) *Durchführung* der Lehr- und Lernsituation oder Lernphase
- 4) prozess- und produktbezogene *Prüfung* (summativ und formativ)
- 5) situations- und zielbezogene *Planungsanpassung*

Den Prozess begleitet eine (Meta-)Reflexion der Lehr- und Lernsituation oder Lernphase mit Blick auf die Beziehungs- und Inhaltsebene sowie die Gestaltung der Lernumgebung im Ganzen.

Dabei sind die Phasen Planung, Durchführung und Reflexion in besonderer Weise in einem sich wiederholenden und wechselseitigen Prozess zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Partizipationsraums zu sehen, die in einer stetigen situations- und zielbezogenen Planungsanpassung münden. Ebenso ist die Phase des Überprüfens eng an die der Durchführung gebunden – insbesondere, wenn es hierbei um formative, also um prozessorientierte Varianten des Prüfens geht (vgl. Abb. 13).

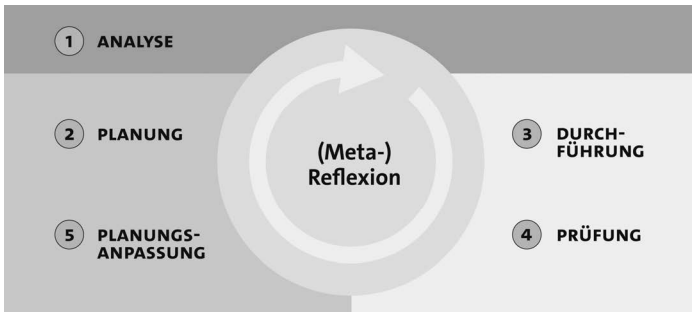


Abb. 13: Prozessmodell

Ein Verlaufsmodell, das deutlicher den zeitlichen Ablauf im Blick hat, orientiert sich an einem reduzierten Strukturmodell partizipativer Mediendidaktik (vgl. Abb. 14).

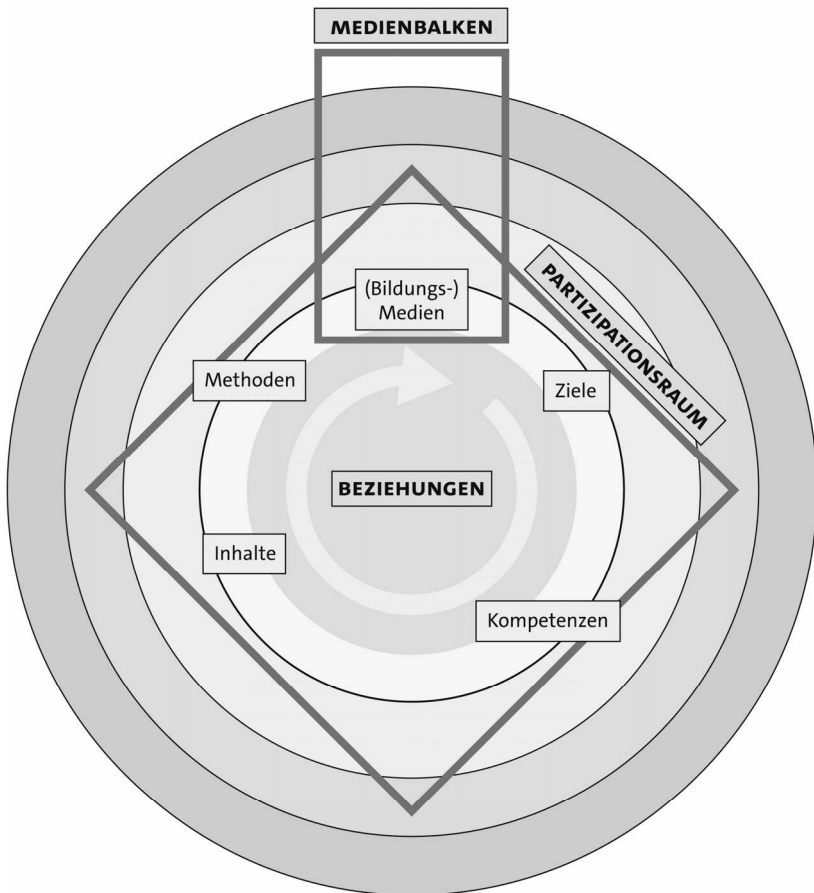


Abb. 14: Reduziertes heuristisches Strukturmodell einer partizipativen Mediendidaktik

Dieses Verlaufsmodell lässt sich dann je nach Auslegung des didaktischen Szenarios und ähnlich wie im Perspektivenschema Klafkis in reduzierter, verallgemeinerbarer Weise wie folgt beschreiben, um auf dieser Basis Adaptionen möglich zu machen. Dabei werden von Beginn an drei für eine partizipative Mediendidaktik relevante Ebenen in Beziehung gesetzt, die sich auch in der Debatte um den didaktischen Mehrwert und in der dimensionierten Beschreibung von didaktischen Szenarien wiederfinden (vgl. Kap. 2 sowie Mayrberger 2010b):

- 1) die Beschreibung des Lernorts anhand der Dimension komplett präsent bis komplett virtuell
- 2) die Beschreibung der zeitlichen Dimension des didaktischen Szenarios
- 3) die Beschreibung der vorherrschenden (Nicht-)Partizipationsform zwischen kompletter Fremd- und kompletter Selbstbestimmung in der dritten Dimension (vgl. Abb. 15)

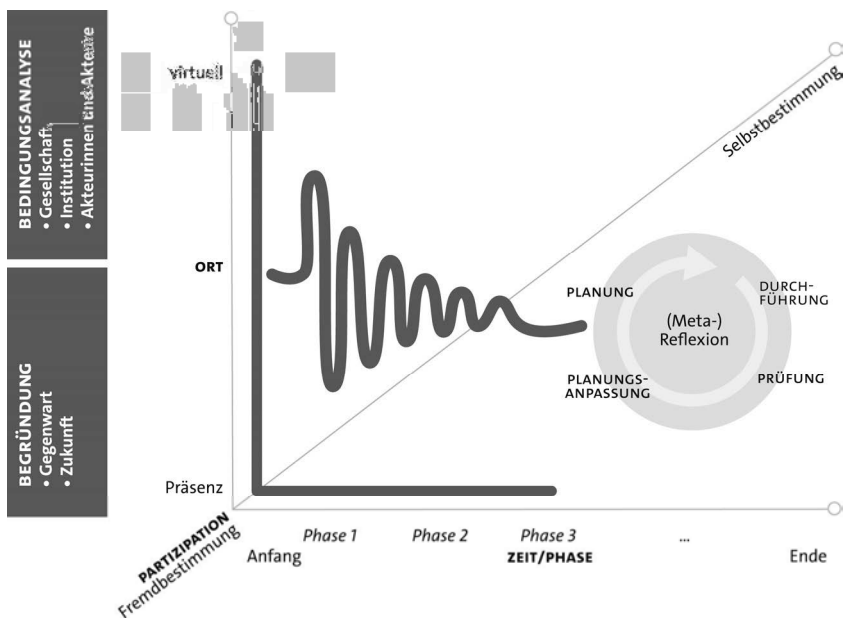


Abb. 15: Abstraktes Verlaufsmodell mit Bezug zum Prozessmodell

Hier lassen sich jetzt die Phasen anhand konkreter Beispiele und mit Blick auf die Strukturelemente für die konkrete mediendidaktische Planung einer organisierten partizipativen Lehr- und Lernsituation verdeutlichen. Die nachfolgende Abbildung zeigt dieses Prozessmodell nochmals in abstrakter Form. Dabei wird auch deutlich, dass dieses Modell gleichermaßen im iterativen Prozess zur Planung, also auch zur Folie für die (Meta-)Reflexion und Planungsanpassung, her-

angezogen werden kann. Je nach Zielsetzung der Lerngruppe wird schnell ersichtlich, ob man sich auf dem zuvor antizipierten Weg befindet oder im Zuge der Dimensionen deutlich wird, dass Unstimmigkeiten zu den eigenen Ansprüchen auftreten (z. B. wenn das Ziel angestrebt wird, gemeinsam ein komplexes Blended-Learning-Szenario durchzuführen und vorab oder im Laufe des Prozesses auffällt, dass die Interaktionen und das gemeinsame Handeln vorwiegend in der Präsenzphase passieren und online lediglich Materialien zur Verfügung gestellt werden oder Selbsttests und kaum Interaktion zu verzeichnen sind). Konkrete Beispiele lassen sich unter Einbezug der jeweils zu treffenden Planungsentscheidungen bezüglich der Ziele, Kompetenzen, Inhalte, Methoden und Bildungsmedien je nach ihrer Granularität in Form von didaktischen Szenarien abtragen – zum Beispiel in einer Seminarsitzung, die den Zeitstrahl für 90 Minuten verwendet, in einem Blended-Learning-Block über vier Wochen und auch in einer Vorlesung entlang des üblichen Semestertakts von 14 Wochen (Abb. 16).

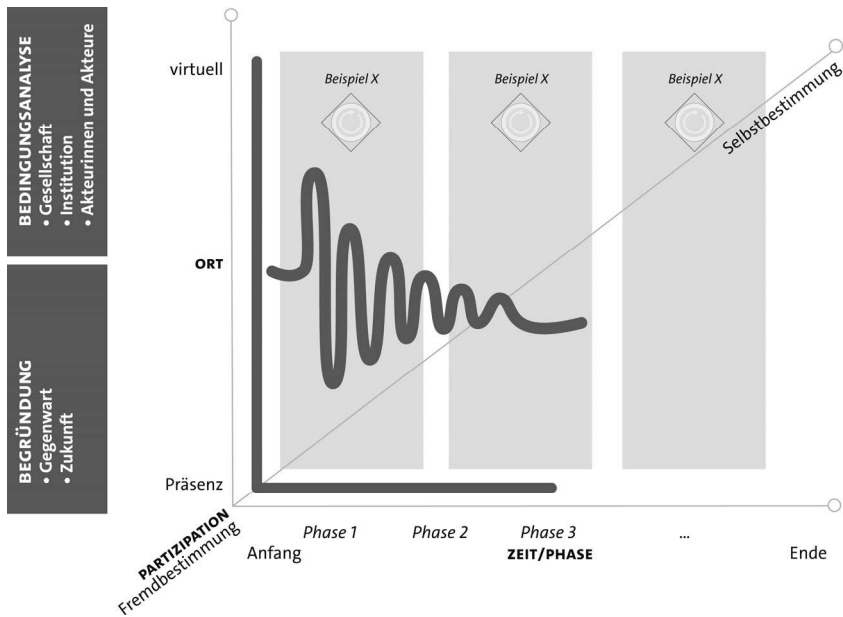


Abb. 16: Abstraktes Verlaufsmodell mit Bezug zu den Strukturelementen

Nun kann man sich unter Berücksichtigung der hier aufgezeigten Dimensionen und um entsprechende Fragen und Antworten für die jeweiligen zeitlichen Phasen entlang der Strukturelemente (ohne die iterativen Prozesse auszublenden) praktikabel notieren zu können, mit einer Art Planungsraster behelfen, das sowohl die traditionelle Tabellenform der (schulischen) Lehrplanung haben kann als auch eine andere geeignete Form.

8.5 Gestaltung partizipativer (digitaler) Lernumgebungen: Planungsraaster und Beispiele

Um dem selbstgesetzten Anspruch eines hinreichenden Theorie-Praxis-Transfers gerecht zu werden und den Weg vom Strukturmodell bis zum praktikablen Planungsraaster einer partizipativen Mediendidaktik nachzuzeichnen, wird nun in diesem Kapitel eine Variante der Notation für eine Planung vorgestellt. Zudem werden ausgewählte Beispiele partizipativen Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung von Lehren und Lernen aus dem Hochschulkontext angeführt. In Fortführung des vorgestellten Verlaufsmodells und unter Berücksichtigung der aufgestellten Eckpfeiler einer partizipativen Mediendidaktik sei hier ausdrücklich vorweggestellt, dass nicht von einer Planung auf eine entsprechende Durchführung geschlossen werden kann – und sei diese noch so akribisch erfolgt. Denn in der Begegnung und Kommunikation der beteiligten Akteurinnen und Akteure (worunter auch die Gruppe der Personen fällt, zu denen hier die Lehrenden und Lernenden gezählt werden) und in der jeweils vorgefundenen Situation einschließlich möglicher (unvorhersehbarer) Störungen wird sich zeigen, inwiefern die vorab aufgestellten Überlegungen zu potenziellen Verläufen der Lehr- und Lernsituationen den tatsächlichen Situationen dann gerecht werden oder inwiefern hier situativ und professionell fachliche organisatorische oder soziale Anpassungen vorgenommen werden müssen. Und dennoch spricht diese Ungewissheit nicht dafür – so zeigt es sich in der Lehrpraxis – ohne vorherige Überlegungen in eine offene Lehr- und Lernsituation zu gehen oder sich – überspitzt gesagt – auf eine vermeintliche „Schwellendidaktik“, eine „Treppe didaktik“ oder eine völlig agile Vorgehensweise zu berufen. Denn insbesondere die Lernenden im akademischen Bildungskontext wertschätzen es, wenn für und mit ihnen vorbereitende Überlegungen getroffen wurden, die wiederum fachlich und didaktisch transparent gemacht werden und durchaus als eine Art Plan A herhalten können. Ebenso wird wertgeschätzt, wenn ganz im Sinne eines partizipativen Aushandlungsprozesses und innerhalb der Verantwortungsübergabe und -verteilung eine spürbare fachliche und (medien-)pädagogische sowie (medien- und fach-)didaktische Professionalität vorhanden ist. Darüber hinaus wissen die Lernenden eine professionelle Gelassenheit zu schätzen (vgl. Kap. 5), die es ermöglicht, sich selbstbewusst auf miteinander abgestimmte Varianten eines Plan A, eines Plan B oder möglicherweise auch Plan C einzulassen, ohne Veränderungen als Kritik oder Scheitern entlang der ursprünglich angenommenen Planung anzusehen, weil sich alle auf ein Vorgehensmodell verständigen und die Bereitschaft signalisieren, die gemeinsame Situation des Lehrens und Lernens verantwortungsvoll mitzutragen.

	Phase 1 (von ... bis ...)	Phase 2 (von ... bis ...)	Phase 3 (von ... bis ...)	Phase n (von ... bis ...)
Ort (Präsenz – virtuell)				
Kompetenzen (fachlich – überfachlich)				
Inhalte , Themen, Problemstellungen				
Methoden zur Rekonstruktion, Konstruktion oder Dekonstruktion inkl. passender Feedbackformen und Prüfungsmethoden (inkl. Materialien und Ressourcen)				
(Bildungs-)Medien (inkl. Infrastruktur, Zugänge)				
Partizipationsform (Fremd-/Selbstbestimmung)				
Verantwortungsbereich Lehrende ; u. a. Vorbereitung, Betreuungsaufgaben, ...				
Verantwortungsbereich Lernende ; u. a. Vorbereitung, Betreuungsaufgaben, ...				
Verantwortungsbereich Tutorinnen und Tutoren ; u. a. Vorbereitung, Betreuungsaufgaben, ...				

Abb. 17: Planungsraster im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik

Entsprechend den Prozess- und Verlaufsmodellen, die bereits der Analyse und Grobplanung dienen können, folgt nun ein Vorschlag für ein eher umfangreiches Planungsraster (Abb. 17). Dieses legt den Fokus auf die Anforderungen einer partizipativen Mediendidaktik, schließt an diese Überlegungen an und macht diese für die Analyse und Planung konkreter akademischer Lehr- und Lernsituationen fruchtbar. Dabei kann das Planungsraster nur abstrakt bleiben und für den ersten Eindruck möglichst weit ausgerichtet sein. Weiterhin soll es erste orientierende Fragestellungen aufzeigen, da an dieser Stelle nicht die Vielfalt der möglichen didaktischen Szenarien abgebildet und in Leitfragen übersetzt werden kann. Diese Anpassungen müssen dann entlang der jeweiligen Planungsfälle erfolgen. Spätere Beispiele zeichnen aber exemplarische Handlungspraxen auf, die mithilfe eines solchen Planungsrasters oder einer Adaption dieser analysiert und geplant werden können.

Die nachfolgenden Darstellungen folgen wiederum den fünf Schritten des bereits eingeführten Prozessmodells: Analyse, Planung, Durchführung, Prüfung und Planungsanpassung bei stetiger gemeinsamer (Meta-)Reflexion (Abb. 13).

Schritt 1: Analyse

A: Begründungszusammenhang

- Inwiefern ist das gewählte Thema für die Gegenwart und Zukunft bedeutsam?
- Inwiefern lässt sich die Themenwahl gegenüber anderen, nicht berücksichtigten Themenstellungen begründen?
- Inwieweit ist ein partizipatives mediendidaktisches Lernszenario passend und eine kritische thematische Auseinandersetzung realisierbar?
- ...

B: Bedingungsanalyse

- Welche gesellschaftlichen, institutionellen oder persönlichen Interessen werden von wem verfolgt, bedient oder erfüllt?
- Welche personalen und biographischen Voraussetzungen bringen die Lernenden mit?
- Welche institutionellen Rahmenbedingungen sind für das jeweilige didaktische Szenario zu berücksichtigen?
- Welche (nicht nur) medienbezogenen Ressourcen und welche Infrastruktur steht in welchem Umfang und zu welcher Zeit zur Verfügung? (WLAN mit Zugang; Stichwort: Bring Your Own Device (BYOD); Online-Lernräume; Anzahl der physischen Räume inklusive (flexibler) Möblierung und Arbeitsmaterialien etc.)
- Welche technischen Rahmenbedingungen werden benötigt?
- Welche medienbezogenen Voraussetzungen bringen die beteiligten Akteurinnen und Akteure mit oder sind noch zu schaffen?
- Welche sozialen und kommunikativen Voraussetzungen bringen die beteiligten Akteurinnen und Akteure mit oder sind noch zu schaffen?
- ...

Schritt 2: Planung

C: Rahmenentscheidungen für die Planung

- Auf welchen zeitlichen Abschnitt bezieht sich die Planung?
- Welches sind die leitenden Ziele des didaktischen Szenarios, für das die Planung erfolgt?
- Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sollen gefördert werden?
- Welches formative oder summative Prüfungsformat ist für das didaktische Szenario passend?
- Welche Lernorte gilt es zu berücksichtigen (physisch bzw. präsent oder virtuell) und wie sind diese erreichbar?
- ...

D: Struktur eines Rasters (vgl. Abb. 17)

- Welche Zeiteinheiten sind sinnvoll?
- Inwiefern findet die Präsenz-Lernphase gemeinsam oder in verteilten Räumen oder virtuell synchron oder asynchron in gemeinsamen oder getrennten Räumen statt?
- Welche Inhalte eignen sich zur Rekonstruktion, Konstruktion oder Dekonstruktion ausgewählter Themen?
- Welche (Bildungs-)Medien unterstützen die thematischen und sozialen sowie kommunikativen Handlungsprozesse angemessen?
- Inwiefern tragen die Medien selbst zur Bearbeitung der Thematik bei?
- Welche Methoden sind hinsichtlich der angestrebten Prozesse von Rekonstruktion, Konstruktion oder Dekonstruktion passend und welche Methoden eignen sich für eine Überprüfung hinsichtlich eines vorab gemeinsam definierten Erfolgs oder von Bewertungskriterien?
- Inwiefern soll eine Partizipationsform in bestimmten Phasen in besonderem Maße und mit welchen Methoden ermöglicht werden?
- Welche Verantwortung übernehmen die beteiligten Personen jeweils, um den physischen oder virtuellen Partizipationsraum auszugestalten?
- ...

Schritt 3: Durchführung und Schritt 4: Prüfung

E: Durchführung inklusive Prüfung und (gemeinsamer) Reflexion

- Inwiefern entspricht die Durchführung entlang der gewählten Zeitspanne den Erwartungen der beteiligten Personen oder – allgemeiner formuliert – der Akteurinnen und Akteure?
- Inwiefern sind die ausgewählten Methoden mit Blick auf ein authentisches Partizipationserleben und einen hohen Grad an Selbstbestimmung aufseiten der Lernenden passend gewählt?
- Inwiefern werden die gewählten Themen als bedeutsam eingeschätzt und in welcher Form werden sie weiterverfolgt?
- Inwiefern sind die Rückmeldeformen und Bewertungskriterien passend und tragfähig?
- ...

Schritt 5: Planungsanpassung

F: Planungsanpassung und (gemeinsame) Meta-Reflexion

- Inwiefern sind Anpassungen hinsichtlich der gewählten Themenausrichtung vorzunehmen?
- Inwiefern sind Anpassungen hinsichtlich der partizipativ gestalteten Lehr- und Lernsituation vorzunehmen?
- Wie wurde die Beziehungsebene von den Personen erlebt (z. B. Verhältnis von Nähe zu Distanz)?
- ...

Die vorangegangenen Vorschläge für eine konkrete Planung eines auf einen hohen Selbstbestimmungsgrad der Lernenden ausgerichteten offenen, didaktischen Szenarios könnten nachfolgend nochmals für eine akademische Lehrpraxis konkretisiert werden, indem in den unterschiedlichen Lern- und Prüfungsmethoden, den Aufgabenformaten, der Auswahl und Gestaltung von Bildungsmedien sowie möglicher Rückmeldungen und Betreuungsformate systematische Entscheidungshilfen gegeben würden. Es würde allerdings den vorliegenden Rahmen sprengen, weshalb zu diesem Zeitpunkt exemplarisch auf bereits bestehende Überblicksarbeiten dazu verwiesen wird, die auch für den Kontext des akademischen Lehrens und Lernens ausgelegt oder sinnvoll adaptierbar sind (vgl. u. a. bei Arnold et al. 2015; Kerres 2018; Reinmann 2015b sowie im Kölner Pool konstruktivistischer und systemischer Methoden bei Reich 2017). Die Entscheidung für eine Kombination bestimmter Methoden und Formate sollte dann möglichst auf den derzeit

vorliegenden theoretischen, konzeptionellen und empirisch untersuchten allgemeindidaktischen, mediendidaktischen und in diesem Fall auch hochschuldidaktischen Erkenntnissen basieren.

Die nachfolgenden Beispiele illustrieren schlaglichtartig Möglichkeiten der Umsetzung, (nicht nur) aber bevorzugt im akademischen Bildungskontext und unter Einbindung von digitalen Medien oder der Thematisierung von Digitalisierungsfragen. Ihre Gemeinsamkeit liegt grob betrachtet auf dem Fokus, der Lernenden unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen einen möglichst hohen Grad an Mitbestimmung bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse einräumt. Soweit bekannt, werden hier Einschätzungen vorgenommen und Folgerungen für das Lernen, Lehren, Betreuen und Prüfen im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik gezogen.

Beispiel A:

Seminar zu einem kooperativ oder kollaborativ bearbeitbarem Thema

Ein reguläres Hochschulseminar – ob in Form von Einzelsitzungen oder Blocktagen – wird entlang der Planungsmatrix möglichst gemeinsam mit den Lernenden oder im Rahmen einer groben Themensetzung entwickelt, die im Vorfeld vorgenommen wurde. Zu Beginn werden Inhalte, Formen der Zusammenarbeit sowie Formen der Prüfung einschließlich der anzulegenden Bewertungskriterien gemeinsam abgestimmt, sodass diese als gemeinsame Handlungsgrundlage gelten. Diese Absprachen sind beispielsweise dann wichtig, wenn eine Seminargruppe in schwierigen Situationen oder im Fall von schlechter kollegialer Stimmung untereinander versucht, auf Leitungsentscheidungen zu drängen. Wenn allen Beteiligten alle formalen und sozialen Absprachen für die Seminarzusammenarbeit bekannt sind, können prinzipiell auch Lernenden untereinander besser Kritik üben oder konstruktives Feedback geben sowie vereinbarte Regeln durchsetzen – und diese Rolle wird nicht allein bei der Lehrperson gesehen. Ein gemeinsames, partizipatives Lernen und Lehren bedeutet aus Perspektive der Lehrenden somit auch, einschätzen zu lernen, in welchen Situationen man sich besser zurückhält und aushält, damit sich eine authentische partizipative Praxis entfalten kann, die auch funktioniert, wenn es in der Lerngruppe krisenhafte Phasen gibt. Je nach Erfahrungen in der Lerngruppe mit partizipativen Ansätzen braucht es zum Start eine gewisse Zeit, bis sich die Akzeptanz erhöht – dies mag in Masterstudiengängen mit erfahrenen Lernenden bisweilen früher passieren als in Erstsemesterveranstaltungen, was aber nicht der Regelfall sein muss. Insofern ist in diesem Format die Ausschöpfung des Partizipationsraums gut möglich – aufgrund der bestehenden Haltungen gegenüber dem didaktischen Format eines Seminars besteht aber auch die Chance, in bewährten Mustern und somit lediglich in Vorformen der Partizipation zu verharren.

Beispiel B:**Projektvorhaben von und mit Studierenden im Sinne von Open Educational Practices (OEP)**

Im Zuge einer gemeinsamen Projektarbeit außerhalb der curricularen Lehre wurde mit einem studentischen Entwicklungsteam systematisch und in iterativen Zyklen eine offene Bildungsressource für die Lehre vor dem Hintergrund von Eckpfeilern aus dem übergeordneten Projektkontext partizipativ bearbeitet. Die Studierenden wuchsen über die wöchentlichen Treffen oder Review-Sitzungen hinweg zunehmend in ihre Rolle als selbstorganisiertes Team hinein und übernahmen – anfänglich sichtlich irritiert – zunehmend mehr die Verantwortung, die ihnen für das Produkt von Beginn an zugestanden wurde (vgl. für einen Projektbericht Mayrberger 2019b, S. 44 ff.). Aufgrund des konsequent an agilen Prinzipien orientierten Vorgehens wird hier der Partizipationsraum voll ausgeschöpft und mitunter über Partizipation hinaus verlassen und die Selbstorganisation der Teams forciert. Diese Form der partizipativen Praxis im Kontext von Open Education und Erstellung von OER kann als Variante einer Open Educational Practices (OEP, vgl. Kap. 7.4) gelten.³⁹

Beispiel C:**Projektstudium an der CODE University of Applied Sciences (<https://code.berlin>)**

Ausgehend vom European Qualification Framework werden die Lernenden zu Beginn – nach dem Durchlaufen einer Orientierungsphase aufgrund der bereits vorhandenen individuellen Kompetenzen eingestuft, hierauf basierend wird ein individuelles Studienprofil entwickelt. Das Studium baut konsequent auf ein Projektstudium auf, bei dem die studentischen Teams bei Bedarf von Mentorinnen und Mentoren oder Expertinnen und Experten begleitet werden. Hierbei ist gerade mit Blick auf medienbezogene Fragestellungen und Themen eine Art von Digital Liberal Arts-Angebot (vgl. Kap. 5.5) hervorzuheben, dass hier unter Science, Technology and Society (STS) firmiert und für alle obligatorisch ist.⁴⁰ Entlang der konzeptionellen Darstellungen erscheint der Partizipationsraum für die Studierenden hier über das Studium hinweg ausgeschöpft zu werden.

Beispiel D:**Verbundprojekt HOOU – Hamburg Open Online University (www.hoou.de)**

Das Verbundvorhaben diverser staatlicher Hochschulen Hamburgs erscheint für die Realisierung des Ansatzes einer partizipativen Mediendidaktik sehr geeignet:

³⁹ vgl. beispielhaft weitere Varianten von OEP unter openpedagogy.org/examples/ sowie konkret erörtert für den Kontext studentischer wissenschaftlicher Texterstellung und Publikationstätigkeit unter er.educause.edu/blogs/2018/11/the-values-of-open-pedagogy; vgl. ebenso für das Format der studentischen Projekte (Abfrage: 18.02.2019)

⁴⁰ vgl. für einen methodischen Einblick code.berlin/de/study/curriculum/ (Abfrage: 18.02.2019)

So setzt die HOOU aus technologischer und (bildungs-)medienbezogener Sicht auf offene Bildungsressourcen (OER) sowie die Idee einer offenen Bildung und Öffnung für eine breite interessierte Zielgruppe. Lernendenorientierung und auch Kollaboration sind didaktische und konzeptionelle Leitideen für die fachlichen Lernangebote der HOOU und werden potenziell auch technisch von der HOOU-Plattform selbst ermöglicht und unterstützt. Darüber hinaus verstehen sich die Lernangebote der HOOU als Angebote für ein akademisches Lehren und Lernen, orientiert an Wissenschaftlichkeit und zivilgesellschaftlich relevanten Themen sowie an einer Öffnung der Zielgruppe über die Studierenden hinaus (vgl. ausführlicher u. a. Mayrberger 2019a). Hierbei hängt es schließlich vom Grad der Lernendenorientierung und Kollaboration eines jeden Lernangebots ab, inwiefern der Partizipationsraum ausgeschöpft wird oder ein Angebot bei Vorstufen der Partizipation verbleibt.

Beispiel E:

Hochschulentwicklung mit Studierenden – Digitale Changemaker

Hochschulbezogene Entwicklungsprozesse erfolgen selten direkt unter Einbezug der wichtigen Stakeholdergruppe der Studierenden. Ein Beispiel hierfür ist die Studentische Zukunfts-AG zu Hochschulbildung im digitalen Zeitalter des Hochschulforums Digitalisierung (Digitale Changemaker). Laut Selbstbeschreibung erarbeitet diese AG in offenen Projektformen Ideen und Vorschläge und bringt diese in die augenscheinlich parallel laufenden Hauptdebatten zur Digitalisierung im Hochschulkontext mithilfe neuer Formate mit ein.⁴¹ Auch dieser Ansatz hat durchweg Potenzial, den Partizipationsraum im Zuge dieser projektorientierten Herangehensweise voll auszuschöpfen.⁴²

In diesem Kapitel wurde nun der Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik dargestellt und es wurden Schritte aufgezeigt, wie ein Transfer hin zu einer partizipativen Lehrpraxis erfolgen kann. Die abschließend und zur Illustration benannten Beispiele zeigen eine Vielfalt an Anwendungskontexten für den hier vorliegenden mediendidaktischen Ansatz auf. Zugleich soll mit dieser Auswahl aufgezeigt werden, dass es sehr viele Möglichkeiten gibt, Szenarien einer partizipativen Mediendidaktik zu realisieren. Hierbei kommt es wiederum auf Bedingungen an, die ein Gelingen fördern oder hemmen, die im nachfolgenden Kapitel ausgeführt werden.

41 vgl. hochschulforumdigitalisierung.de/de/themen/digitale-changemaker-studentische-zukunfts-ag-zu-hochschulbildung-im-digitalen-zeitalter (Abfrage: 18.02.2019)

42 siehe für weitere nicht immer medienbezogene Beispiel für studentische Projekte z. B. im Kontext von Service Learning www.agentur-mehrwert.de/do-it-studierendenprojekte (Abfrage: 18.02.2019)

Kapitel 9

Schluss

Die vorliegende Publikation legt in einer ersten, umfassenden Version den Ansatz einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik zur Gestaltung partizipativer Lernumgebungen für formale (und informelle) Bildungskontexte am Beispiel des akademischen Lehrens und Lernens vor – kurz: das Modell einer partizipativen Mediendidaktik. Damit verbunden ist der Anspruch, eine kritische didaktische Perspektive zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen im Zuge von Mediatisierung und Digitalisierung sowie spürbar veränderter Demokratisierungsprozesse einzunehmen und einen lösungsorientierten sowie zeitgemäßen didaktischen Ansatz vorzulegen. Dieser soll die bestehenden medien- und allgemeindidaktischen Ansätze um den Fokus auf eine medienbezogene partizipative und handlungsorientierte Lernendenorientierung im Sinne einer vermehrten Selbstbestimmung und Förderung von Autonomie erweitern.

Dabei setzen die Ausführungen des mediendidaktischen Ansatzes aus medienpädagogischer, allgemeindidaktischer und damit zuvorderst aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive an. Sie nehmen diesbezüglich erste systematische Einordnungen vor und benennen den Anspruch einer zeitgemäßen Mediendidaktik – hier vorwiegend mit Bezügen zum Bildungskontext des akademischen Lehrens und Lernens (Kap. 2).

In den vorangegangenen Kapiteln wurden grundlegende Begriffe, Konzepte und theoretische Anbindungen erörtert und für eine partizipative Mediendidaktik konkretisiert. Wie es bei einer Mediendidaktik naheliegt, wurde der Fokus zuerst auf die Klärung medienbezogener Begriffe gelegt: In diesem Fall auf das sogenannte Mitmachnetz, auf das Feld von Medien und Technologien sowie die gesellschaftlichen Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität (Kap. 3). Dem folgte eine konkretisierende Perspektive auf den hier bevorzugt behandelten Bildungskontext – die Hochschulen einschließlich der Universitäten. Ausgehend von der Perspektive von der Digitalisierung von Lehren und Lernen wurden in diesem Rahmen anstehende Entwicklungsimpulse für die Lehr- und Hochschulentwicklung herausgearbeitet und ihre Bedeutungen für eine partizipative Mediendidaktik aufgezeigt (Kap. 4). Anschließend wurde ein vertiefender Blick auf die wichtigsten Akteurinnen und Akteure in diesem Zusammenhang geworfen – auf die Lehrenden und Lernenden und ihre medienbezogene Handlungsfähigkeit. Dabei erfolgten Ausführungen zur akademischen Mediensozialisation und Medienbildung und zu medienbezogenen Kompetenzen sowie auch hinsichtlich einer mediendidaktischen Professionalität von Lehrenden (Kap. 5).

Die Kapitel 3, 4 und 5 stehen im Modell einer partizipativen Mediendidaktik zugleich für eine Vertiefung der Bedingungebenen Gesellschaft, Bildungskontext und Interpersonalität. Vor diesem Hintergrund fand dann im relativ ausführlichen Kapitel 6 eine konzeptionelle und theoretische Grundlegung statt. Hier wurden das Verständnis von Partizipation und Partizipationsformen erörtert und für den vorliegenden Kontext in Form eines Partizipationsmodells festgelegt. Es folgten vertiefende Erörterungen hinsichtlich einer mediendidaktischen und lerntheoretischen Verortung einschließlich konstruktivistisch-orientierter Anbindungen eines partizipativen Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung sowie daran anschließend entsprechende Forschungsperspektiven. Diese grundlegende Vertiefung wurde in Kapitel 7 fortgeführt: Hier fand eine Anbindung der partizipativen Mediendidaktik an die Allgemeine Didaktik und an vorliegende allgemeindidaktische Theorien einschließlich der konstruktivistischen und kritisch-konstruktiven Didaktik statt, und es erfolgte ein exemplarischer Anschluss an die internationale Diskussion um eine Open Pedagogy sowie Open Educational Practices. Auf diese grundlegenden Ausführungen setzte dann das Kernkapitel 8 der vorliegenden Publikation mit seinem erstmals in dieser Form vorgelegten Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik auf. Hier wurden die wesentlichen Eckpfeiler einer partizipativen Mediendidaktik benannt und ein konzeptionelles Strukturmodell vorgelegt. Dieses wurde mit Blick auf die (nicht ausschließliche, aber überwiegend akademische) Lehrpraxis über ein Prozess- und Verlaufsmodell in einen konkreten Vorschlag für ein mögliches Planungsraster zur Gestaltung partizipativer (digitaler) Lernumgebungen transferiert und es wurden beispielhafte Auslegungen aufgezeigt.

Im Anschluss an eine knappe zusammenfassende Rückschau auf die vorliegenden Ausführungen (Kap. 9.1) werden in diesem Kapitel nun praktische Folgerungen dargelegt, die sich vor allem auf eine (zukünftige) Praxis der Lehr- und Hochschulentwicklung einschließlich der Praktiken im Sinne von Digitalität beziehen. Diese werden in Form von Gelingensbedingungen und Hemmnissen für eine partizipative Mediendidaktik angeführt (Kap. 9.2). Darauf folgt dann – im Sinne theoretischer und konzeptioneller Folgerungen – ein konstruktiver und kritischer Blick auf die vorangegangenen Ausführungen sowie auf die noch anstehenden Entwicklungsmöglichkeiten des vorgelegten Ansatzes. Dennoch erhebt die vorliegende Publikation nicht den Anspruch, alle möglichen Zustimmungen und Einwände einer anschließenden Diskussion vorwegzunehmen (Kap. 9.3). Den Schluss bilden dann – ganz im Sinne eines Fazits – Gedanken, die *außerdem* noch angesprochen werden sollen (Kap. 9.4).

9.1 Mut und Haltung! – Gelingensbedingungen und Hemmnisse partizipativen akademischen Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität

An dieser Stelle werden nun solche Bedingungen formuliert, die je nach Blickwinkel gleichermaßen als Chance und auch als Herausforderung im Kontext formalen oder organisierten Lehrens und Lernens gedeutet werden können. Was für die eine Person dabei eine Herausforderung darstellt, kann von einer anderen Person als eine besondere Chance angesehen werden. Aus diesem Grund ist im Zuge der Bedingungsanalyse der partizipativen Mediendidaktik auch die Ebene der Akteurinnen und Akteure nicht zu vernachlässigen. Denn insbesondere Personen wie Lehrende und Lernende, aber auch eine lernende Bildungsorganisation mit den sie repräsentierenden Vertreterinnen und Vertretern in ihren Funktionen bringen ihre jeweiligen Erfahrungen in der Entwicklung von Lehre und Studium mit ein. Gerade wenn es um Personen geht, spielen Werte, Haltungen und Einstellungen eine nicht zu vernachlässigende, wenn nicht gar eine zentrale Rolle, wenn Neuerungen passieren (sollen). Eine partizipative Mediendidaktik zu realisieren, ist eine solche Neuerung.

So werden nachfolgend zusammenfassend wesentliche Bedingungen für ein partizipatives Lernen entlang der in Kapitel 8 aufgezeigten Bedingungs Ebenen angeführt – ohne an der Stelle auf Vollständigkeit abzielen zu wollen und zu können. Dabei werden sich einige Aspekte als nicht wirklich neue Erkenntnisse lesen. Bereits hier kann vorweggeschickt werden, dass häufig einfach der mutige Schritt fehlt, die Prioritäten entlang der Fakten und des Kenntnisstands entsprechend zu setzen und in eine ernst gemeinte Erprobungs- oder Pilotphase zu gehen. Diese könnte bei Erfolg auch eine Institutionalisierung nach sich ziehen, wenn entsprechende Ressourcen verlagert werden könnten. Daraus ergibt sich bereits eine erste umfassende Gelingensbedingung für ein verändertes Lehren und Lernen im Sinne einer partizipativen Mediendidaktik. Diese kann aber durchaus für vielfältige Formen von Neuerungen gelten, die (mangels alternativer Parallelstrukturen) in bestehende Strukturen eingeführt werden – die grundsätzliche Bereitschaft, eine Ressourcenumschichtung vorzunehmen. Denn relativ unabhängig davon, von welcher Perspektive man auf eine Neuerung im (staatlichen) Hochschulbildungskontext schaut: Es gibt zumeist keine Extraressourcen für Neuerungen. Nach überwiegend projektfinanzierten Erprobungsphasen muss eine Neuerung nach relativ kurzer Zeit funktionieren und möglichst gleich in der Breite überzeugen, damit Umschichtungen und Verschiebungen für sie vorgenommen werden. Doch das Gegenteil ist häufig der Fall: Gerade die unterschiedlichen Tempi des routinierten Alltags und einer sich schnell entwickelnden Neuerung können Gefühle des Überfahrens und damit einhergehender Abwehr mit Blick auf das Bestehende forcieren – trotz aller Beteiligungsangebote und -aufforde-

rungen. Und darin liegt zugleich das größte Hemmnis, das auf alle drei nachfolgenden Bedingungssebenen gleichermaßen zutrifft: Niemand gibt freiwillig auf, ab oder teilt zumeist hart erkämpfte Pfründe und Grenzen sowie Zuständigkeiten. Diese grundlegende Rahmenbedingung auf institutioneller und interpersonaler Ebene der Hochschulen, die allerdings von gesellschaftlichen Bedingungen in Form von mindestens sozial-, bildungs- und finanzpolitischen Entscheidungen mitbeeinflusst wird, gilt es geschickt und zielorientiert zu nehmen, damit eine zeitgemäße akademische Lehrentwicklung tatsächlich gelingen kann.

A: Gesellschaftliche Bedingungen

Aus gesellschaftlicher Perspektive können mit Rückgriff auf Kapitel 4 vor allem die Anforderungen an die Hochschulen als Motor für ein Gelingen benannt werden, wenn hier drei zentrale Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – gefordert werden. Diese können (auch) als Motor für ein partizipatives Lehr- und Lernvorhaben genutzt werden. Wie in Kapitel 5 ausgeführt, werden die medienbezogenen Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger von morgen, die heute noch Lernende sind, zunehmend in Richtung zukünftige Handlungsfähigkeit gesehen, die sich u. a. in einer digitalen Souveränität, in den sogenannten 21th Century Skills oder in Kompetenzprofilen für die digitale Welt subsumieren lassen. Gerade das akademische Lehren und Lernen kann hier – insbesondere aufgrund der vielen derzeit möglichen Bildungswege einschließlich der Optionen für die Gestaltung von lebenslangen Lernangeboten – Impulse hinsichtlich einer umfassenden Persönlichkeitsbildung im fachlichen Rahmen setzen und dennoch eine Beschäftigungsfähigkeit erreichen. Gleichwohl wird schon jetzt deutlich, dass überfachliche Kompetenzen zukünftig bedeutsamer sein werden und sie die nachhaltigeren Investitionen darstellen als das Auffordern zur stetigen Rekonstruktion von (trägem) Faktenwissen. Dieses ist zunehmend frei zugänglich und zumeist online verfügbar und dank mobiler, ubiquitär vernetzter Technologien situationsbezogen abrufbar. Darum geht es um das Können und Wissen, wie man in entsprechenden Handlungssituationen (gemeinsam) mit diesen Informationen oder auch mit exemplarischen Themenfeldern im Sinne der digitalen Transformation umzugehen weiß.

B: Institutionelle Bedingungen des Bildungskontextes

Auf institutioneller Ebene der Bildungsorganisation liegen die Gelingensbedingungen für veränderte und offene Lehr- und Lernprozesse im Hochschulbereich im Sinne einer partizipativen Mediendidaktik derzeit in der Erfüllung von Ziel-

vereinbarungen, Kennzahlen sowie mindestens dem Ressourcenerhalt. Aus Perspektive von Studium und Lehre kommen insbesondere die Aspekte Regelstudienzeit und Studiendauer hinzu, die unabhängig vom tatsächlichen Lernerfolg oder Umorientierungen einzelner Studierender pauschal als Lernerfolgskriterium bzw. Qualitätsmerkmal betrachtet werden. Diese lassen sich – soweit möglich – besonders gut durch standardisierte und bewährte Verfahren erreichen. Aus didaktischer Perspektive gehen mit einer Abfertigung möglichst großer Studierendenzahlen Lehr- und Lernformate wie „Referateseminare“ oder „Massenvorlesungen“ einher. Und genau hier liegt ein zentraler Anknüpfungspunkt für ein Gelingen von offenen Ansätzen: Unter Einbezug von digitalen Medienangeboten und verbesserten Betreuungskonzepten und -strukturen lässt sich auch für größere Studierendenzahlen eine stärkere Lernendenorientierung ermöglichen.⁴³ Hier kommen auf Ebene der fachlichen Institutionen die jeweilige Ausprägung der Lehr- und Lernkultur und der Umgang mit den Rollenvorstellungen der Lehrenden und Lernenden hinzu, ebenso das, was dem jeweiligen Fach als Lehrformat angemessen erscheint. Doch auch hier kann herausgestellt werden, dass im Prinzip in jedem Kontext eine stärkere Lernendenorientierung möglich ist.

C: Interpersonale Bedingungen im Lehr- und Lernprozess

Im Zuge der personenbezogenen und der interpersonalen Bedingungen liegen die Voraussetzungen für eine gelingende offenere Lehr- und Lernkultur in einer partizipativen Mediendidaktik beziehungsweise – unabhängig vom jeweiligen Fach – in den Personen selbst. Das heißt, die Voraussetzungen liegen im Selbstverständnis der jeweiligen Rolle als Lehrende oder Lernende und den damit verbundenen Funktionen und Aufgaben – zumeist in der Form, in der sie im schulischen Kontext bereits durch Sozialisation inkorporiert wurden entsprechend der Tradition von Hochschullehre und vor allem vom universitären Lehren und Lernen. Hier wird gern ein Bild vom Studieren transportiert, das (häufig überfüllte) Vorlesungssäle zeigt, in denen eine Lehrperson den Saal „bespielt“. Wenn die Sozialisation bereits frühzeitig dahingehend erfolgt, dass Lernen formalisiertes oder institutionalisiertes Lernen ist und die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer vorne spricht, dann stellt diese Form bereits ein Hemmnis in den Köpfen der beteiligten Personen dar, wenn wider Erwarten vermehrt Eigenaktivität vonseiten der Lehrenden eingefordert wird. Entsprechend kommt als Hemmnis hinzu, dass eine Kultur der Hochschulbildung auf Augenhöhe sowie der Aktivitäten

43 siehe dazu beispielsweise Ansätze wie die P2P-University (courses.p2pu.org) sowie von der Grundidee her die Hamburg Open Online University (HOOU) (www.hoou.de) oder auch die CODE code.berlin/ (Abfrage: 18.02.2019)

aufseiten der Lehrenden und Lernenden zumeist noch geschaffen oder wieder kultiviert werden muss. Diese Kultivierung einer partizipativen Lehr- und Lernkultur braucht es aufseiten der Lehrenden und der Lernenden. Sich souverän auf Augenhöhe begeben zu können, verlangt ein hohes Maß an Professionalität von den Lehrenden. Zudem brauchen Lehrende die Gewissheit, mit der Abgabe von Kontrolle und Verantwortung umgehen zu können, sich auf unerwartete Ergebnisse einstellen und damit weiterarbeiten sowie mit einer Vielfalt an Positionen umgehen zu können. Man kann auch sagen, dass es eine individuelle Form von professioneller Gelassenheit braucht, die eine Basis für ein partizipatives Lehren und Lernen darstellt. Auf dieser Ebene lässt sich eine Gelingensbedingung hinsichtlich einer möglichst frühzeitigen Sozialisation von lernendenorientierten, partizipativen Lernformen formulieren: Hierzu können jegliche Formen und Varianten von Projektarbeit gezählt werden, im Kontext der Hochschullehre insbesondere Formen von Problemorientierung, Fallorientierung und forschendem Lernen sowie auch Service Learning oder Konzepte einer Bildung durch nachhaltige Entwicklung und deren Schnittmengen. Um in dieser Hinsicht Lehr- und Lernerfahrungen sammeln zu können, braucht es auch die entsprechenden Rahmenbedingungen – sowohl räumlicher als auch sozialer, administrativer und prüfungsrechtlicher Art, um beispielsweise offene Lern- und (wenn nötig) Prüfungsprozesse mit formativ entwickelten Kompetenznachweisen auf digitale Weise ermöglichen und einbringen zu können (z. B. in Form von Modulprüfungen oder auch Micro- oder Nanodegrees). Ebenso ist auch eine Transparenz in der Lehrplanung sowie die Einbindung in ebendiese nicht allorts erwünscht – und zwar von beiden Seiten: Denn die Transparenz der Lehrplanung und auch die Möglichkeit, sich im Sinne der Performanz stärker einzubringen und damit die eigenen Kompetenzen beziehungsweise die noch nicht ausgereiften Kompetenzen offen zu zeigen, erfordert die Akzeptanz von Transparenz und den Mut, kollegial mit Sichtbarkeit umzugehen. Hier scheint es stellenweise die größte Herausforderung zu sein, die tradierte Routine nicht aufzugeben und die sogenannte Komfortzone nicht zu verlassen. Eine weitere Gelingensbedingung auf interpersonaler Ebene stellt aus medienbezogener Perspektive auch die Schaffung einer hinreichenden IT-Basisversorgung dar. Das schließt Zugänge zum WLAN und zu sicheren, netzbasierten Kommunikations- und Interaktionsanwendungen im Sinne von Social Media mit ein, die in eine persönliche Lernumgebung integriert werden können, statt lediglich das Vorhalten traditioneller geschlossener Learning-Management-Systeme für den potenziellen Einsatz in der Lehre als Erfolg zu werten. Damit ist für den Bereich der Lehre und Studium eine Infrastruktur gemeint, die sich der Forschung im Sinne der Verarbeitung und Archivierung großer Datenmengen anschließt und zugleich niederschwellige rechtskonforme Online-Kommunikation und -Interaktion ermöglicht. Entsprechend ist im Sinne der in Kapitel 5 dargestellten Varianten ein systematisches (Medien-)Bildungsangebot zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrenden und Lernenden

mit Blick auf die derzeitige Lebenswelt eine weitere Gelingensbedingung, um sich mit den Prozessen der Digitalisierung, den veränderten Praktiken und einer digitalen Praxis auseinanderzusetzen.

X: Bedingungsebene der Akteurinnen und Akteure

Nach den bisherigen Ausführungen und Erfahrungen in der Lehrentwicklung scheinen die wesentlichen Faktoren für das Gelingen einer partizipativen Mediendidaktik insbesondere aufseiten der Akteurinnen und Akteure Mut und Offenheit zu sein, damit eine souveräne Handlungsfähigkeit entstehen kann, die stellenweise gar als Variante einer offenen Bildungspraxis gelten kann. Eine zukunftsorientierte Handlungsfähigkeit kann dann wiederum in besonderer Weise für die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure als Rahmen für die Neudefinition hinsichtlich ihrer Interessen, Rollen und Zuständigkeiten als Gelingensbedingung gelten.

Zusammengenommen kann durchaus für alle Bedingungsebenen gefolgert werden, dass die grundsätzlichen Rahmenbedingungen für ein partizipatives Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität weitestgehend vorhanden sind. Es braucht vor allem organisationalen und personalen Mut und eine offene Haltung sowie offenbar noch den richtigen Moment, auf den (immer noch) gewartet wird, um systematisch anzufangen.

9.2 Zwischen Lückenschluss und Limitationen – Diskussion einer partizipativen Mediendidaktik

Nachfolgend werden nun nochmals ausgewählte Aspekte zum Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik herausgegriffen, reflektiert und diskutiert, die im Zuge der vorliegenden Publikation angesprochen wurden, und es wird hinsichtlich möglicher Entwicklungen und Limitationen erörtert und somit implizit deutlich gemacht, worin der Beitrag des Ansatzes zu einem Lückenschluss liegt.

Wie vor allem in den Kapiteln 6 und 7 gezeigt werden konnte, knüpft die hier vorgestellte kritisch-konstruktivistische Mediendidaktik in Form der partizipativen Mediendidaktik vielfältig an bestehende allgemeindidaktische, mediendidaktische und vor allem auch an lerntheoretische Theorien, Ansätze und Konzepte an. Ebenso konnte konstatiert werden, dass die Aspekte der Medien sowie die der Partizipation auch in jüngeren Ausführungen zu allgemeindidaktischen Ansätzen – also in Ausführungen der letzten 20 Jahre – wenig explizite Beachtung gefunden haben. Der hier vorliegende Ansatz verbindet nun diese beiden Ele-

mente und bettet sie in eine konstruktivistisch orientierte Mediendidaktik ein und will damit eine bestehende Lücke schließen.

Dabei wurde neben der Entwicklung eines Strukturmodells auch ein Angebot vorgelegt, um die theoretischen und konzeptionellen Ideen auf die konkrete gemeinsame Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu übertragen – wenngleich in diesem Rahmen weder eine Anleitung für jedes mögliche didaktische Szenario gegeben werden konnte noch mit Checklisten aufgewartet wird. Bei erkanntem Bedarf kann dies an anderer Stelle und in anderer (digitaler) Form nachgereicht werden. Die bisher aufgezeigten Beispiele (Kap. 8) verdeutlichen allerdings, dass es bereits passende Bildungskontexte gibt und hier partizipatives Lernen in der je eigenen Form praktiziert wird. Anschlussmöglichkeiten sind also vorhanden.

Was im Rahmen dieser mediendidaktischen Publikation nicht im Einzelnen ausgeführt wurde, ist die ausführliche Darlegung der Rolle und Funktion von Medien in den unterschiedlichsten lerntheoretischen, sozialpsychologischen und (bildungs-)mediengestalterischen Zusammenhängen im Sinne von Lernen mit Text, Bild, Ton und Multimedia. Auch deren Vor- und Nachteile für die Gestaltung von Bildungsmedien wurden nicht einzeln ausgeführt. Dies geschieht bereits hinreichend in bestehenden Einführungen und Übersichtsarbeiten zur didaktischen Gestaltung oder zum lerntheoretisch fundierten Design von Lernumgebungen in den unterschiedlichen Kontexten organisierten Lehrens und Lernens (vgl. für eine systematische Aufbereitung u. a. bei Arnold et al. 2015; Kerres 2018; Petko 2014; Reinmann 2015b; Schulmeister 2007 oder Seel/Ifenthaler 2009).

Für alle Akteurinnen und Akteure liegt eine langfristige Herausforderung in der Etablierung einer alltagstauglichen, partizipativen Mediendidaktik. Denn sie bietet einen didaktischen Rahmen, um das anspruchsvolle Segment im Bereich von Exploration und Emanzipation bespielen zu können und verfolgt mit Blick auf eine lernendenorientierte Lehrpraxis lerntheoretische sowie pädagogische Ziele. Sie wird hier als eine Variante einer kritisch-konstruktivistischen Didaktik im Lernprozess betrachtet – mit dem dezidierten Fokus auf Medien und Partizipation. In der alltäglichen Praxis kann sie daher eine Zieldimension darstellen, die eigene Lehre zunehmend selbstbestimmungsfördernder als gemeinsame Lehre auszurichten. Doch es ist weniger die ganz konkrete Methodenwahl oder der mehr oder weniger hohe Grad an Selbstbestimmung, der für das Gelingen erfolgreich ist. Zu Beginn ist es vielmehr das grundsätzliche Rollenverständnis und -verhältnis von Lehrenden und Lernenden über- und zueinander. Besonders in formalen Bildungskontexten, zu denen auch die Hochschulen zählen, ist das notwendige Überdenken und Verändern der Rollenpraxis von Lehrenden und Lernenden je nach üblicher Lehrformen und Tradition in den Fächern notwendig – und damit eine Herausforderung, der sich nicht jede und jeder wird annehmen wollen. Und bei aller professionellen Gelassenheit, die ein solcher Prozess (einigen) Lehrenden abnötigt und die jede Öffnung von Lehre braucht, bedarf es auch des kritischen Blicks auf das sich ändernde Verhältnis von Lehrenden und Ler-

nenden. Anhand eines jeden Praxisfalls bleibt zu erörtern, was (aus professioneller Perspektive vor allem auf Lehrendenseite) eine Veränderung des Nähe-Distanz-Verhältnisses mit allen Beteiligten macht und wie eine persönliche und professionelle Grenzziehung – insbesondere in Zeiten von sozialen Medien und vielfältigen Messaging-Angeboten – erfolgen kann, ohne die Beziehungsebene überzustrapazieren, die zugleich aufgebaut werden soll. Ebenso würde eine einseitig verordnete Partizipation das Anliegen einer partizipativen Mediendidaktik konterkarieren (Mayrberger 2012a), und auch eine nicht zu mindernde stetige Sorge um einen Kontrollverlust aufseiten der Lehrenden würde dem vorgelegten Ansatz entgegenwirken. Oder wie Terhart (2009) es in seinen Bedenken hinsichtlich konstruktivistisch orientierter Ansätze in der (schulischen) Didaktik mit Blick auf die kritische Perspektive völlig berechtigt anmahnt:

„Ob mit der gezielten Ausweitung des Arbeitsbereichs der Lehrer von der Inhalts- auf die Beziehungsebene, mit dem plötzlich auftretenden ‚persönlichen Ton‘ der Lehrer tatsächlich eine Verbesserung und Humanisierung der Unterrichts- und Schulkultur erreicht werden kann oder darin ganz im Gegenteil eine problematische Ausweitung des institutionellen Zugriffs der Schule auf den Schüler als ‚ganzen Menschen‘ liegt, kann abschließend zwar als Frage formuliert, aber nicht ausführlich erörtert werden“ (Terhart 2009, S. 121).

Insbesondere der letzte Punkt ist aus (gesellschafts-)kritischer Perspektive weiter anzugehen: Inwiefern könnte eine partizipative Mediendidaktik als übergriffig erlebt werden – und zwar auf allen vier hier angeführten Bedingungebenen? Inwiefern könnte eine partizipative Mediendidaktik von den Akteurinnen und Akteuren nicht als Ermöglichung, sondern als Druck und Stress erfahren werden, und worin könnten dafür die (eigentlichen) Gründe liegen? Das Streben nach und der Druck zur Selbstoptimierung sowie die hohe Wettbewerbsorientierung (nicht nur) in akademischen Lehr- und Lernkontexten kann hier vorerst lediglich als ernst zu nehmender Faktor benannt werden, den es praktisch und auch empirisch auszuloten gilt. Bis auf Weiteres kann die Thematisierung dieser Fallen im Zuge von Qualifizierungsangeboten für Lehrende und Lernende sowie eine Perspektive auf die vermehrte Förderung überfachlicher (nicht nur) medienbezogener Kompetenzen dazu beitragen, dass sich diesbezüglich eine persönliche und professionelle Gelassenheit einstellt und ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis einpendelt.

So ist die partizipative Mediendidaktik im Sinne eines Empowerments zugleich auch als Entwicklungsrahmen für Lehrende und Lernende zu verstehen, die durch zunehmendes Partizipationserleben Prozesse von Demokratisierung erleben können – das hat bereits in den formalen Bildungskontexten angefangen, die jede und jeden viele Jahre des Lebens begleiten. Denn nur auf dieser Basis

erscheint es wahrscheinlich, dass Mündigkeit als Ziel für alle gut erreicht werden kann – denn dafür braucht es immer auch Mut.

Was herauszustellen bleibt, ist, dass es sich bei der partizipativen Mediendidaktik nicht um eine sogenannte Feiertagsdidaktik handeln soll, wie es beispielsweise dem Ansatz Wolfgang Klafkis bisweilen zum Vorwurf gemacht wurde, also um einen Ansatz, der (vermeintlich) nicht im didaktischen Alltag umgesetzt werden kann. Vielmehr soll die partizipative Mediendidaktik für die jeweiligen Bildungskontexte und Lernformate, die partizipativ ausgerichtet sein sollen, gangbar gemacht werden oder im konstruktivistischen Sinne variabel sein. Mit „gangbar machen“ ist hier allerdings nicht gemeint, sich wiederum von bestehenden didaktischen Praktiken und Routinen lediglich assimilieren zu lassen. Wichtig ist hierbei, dass vieles anpassbar ist, doch das dem Konstruktivismus grundlegend innewohnende Menschenbild lässt sich nur schwerlich neu ausrichten. Ebenso erscheint auch eine Abkehr von der grundsätzlichen Idee des transparenten Miteinanders in verschiedensten Formen der Partizipation zwischen Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion wenig sinnvoll. Doch für solche Bedarfe und Fälle stehen zahlreiche alternative didaktische Ansätze zur Verfügung oder es müssen neue aufgezeigt werden – auch für die partizipative Mediendidaktik gilt, dass sie nicht einen exklusiven Geltungsanspruch verfolgt. Jeder didaktische Ansatz muss mit der Ambivalenz leben, dass es genügend Alternativen gibt, die andere Schwerpunkte setzen und diese aus ihren Perspektiven heraus begründen.

Die vorliegende Publikation stellt einen mediendidaktischen Ansatz in Form eines (heuristischen) Modells vor, das den Fokus auf das Partizipative und die Rolle von Medien in Lehr- und Lernprozessen legt. Dieser Ansatz beansprucht, eine zeitgemäße Perspektive einzunehmen – und zwar zeitgemäß mit Blick auf lernendenorientierte Einsatzszenarien vor allem im Bereich von Open Education und Open Educational Practices sowie entlang aktueller Diskussionen im Kontext von Digitalisierung und Digitalität im Bildungsbereich, die sich auf Kompetenzen für das 21. Jahrhundert beziehen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und damit einhergehender (bildungs-)institutioneller Entwicklungen bezieht sich diese Perspektive vor allem auf die zunehmende Bedeutung der Digitalisierung und damit zusammenhängende Praktiken und Praxis sowie die zunehmend erforderliche Selbstbestimmungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme einzelner (Lernender) für die zukünftigen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Zudem bezieht diese Perspektive mit ein, inwieweit die Lernenden vor allem aus medienpädagogischer Perspektive bereits vorbereitet sind und wo es hierbei noch Unterstützungsbedarf durch Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozesse gibt. Denn partizipatives Lehren und Lernen ist – wie jede offene Form mit starker Lernendenorientierung und Anspruch auf Offenheit – voraussetzungsreich. Hier bietet eine konstruktivistische Mediendidaktik vielfältige neue Chancen und auch Herausforderungen für alle Akteurinnen und Akteure. Daher sollte es erst einmal nicht als Limitation betrachtet werden, dass es ungewohnt

ist, wenn Lehrende und Lernenden mehr auf Augenhöhe agieren sowie gemeinsam und wechselseitig Verantwortung abgeben und übernehmen. Damit sich eine entsprechende Haltung entwickeln oder verändern kann, braucht es vielfältige und vor allem positive Handlungserfahrungen in diesem Kontext. Diese positiven Erfahrungen können nur erlebt werden, wenn damit begonnen wird, eine Praxis zu schaffen, die Partizipation in den Vordergrund rückt und entsprechende Praktiken kultiviert.

Der vorliegende Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik steht empirisch wie theoretisch noch auf jungen, aber durchaus stabilen Füßen. Deshalb wird hier weder von einer Theorie oder von nur einem didaktischen oder pädagogischen Konzept gesprochen, sondern von einem ersten heuristischen Modell. Parallel erfolgende theoretische und nachfolgende empirische Arbeiten, die der Ausformulierung dieses mediendidaktischen Ansatzes folgen, können dazu beitragen, ihn weiter auszudifferenzieren, anders auszurichten oder im Zuge einer weiteren Be- und Überarbeitung ein gänzlich verändertes Konstrukt vorzulegen und so zu seiner Theoriebildung beizutragen. Ganz im konstruktivistischen Sinne ist diese Offenheit hinsichtlich des vorgeschlagenen Ansatzes sinnvoll und kann sich nur förderlich für dessen Adaption, Akzeptanz oder Einsatz in vielfältigen Bildungskontexten erweisen. Auch bei diesem Ansatz werden einige iterative Runden im Austausch mit den sogenannten Stakeholdern nötig sein, damit dieser über die Zeit reifen und sich passend und anwendbar entwickeln kann – oder eben auch nicht, weil es passendere Ansätze gibt oder geben wird. Im vorliegenden mediendidaktischen Kontext (und nicht nur hier) erscheint es besonders angebracht, dass eine Passung zwischen Theorie und Praxis und den Akteurinnen und Akteuren gegeben ist – und somit eine Art Abgleich mit einer tatsächlich stattfindenden partizipativen Praxis im vorliegenden Sinne erfolgt. So kann sich das Lehren und Lernen passend mit den tatsächlichen Bedarfen für diesen Ansatz weiterentwickeln und somit prinzipiell immer zeitgemäß bleiben. Dieser Praxisabgleich bezieht sich auf Lerngelegenheiten, die mithilfe einer partizipativen Mediendidaktik begründet und gestaltet werden. Es geht hier explizit nicht darum, die partizipative Mediendidaktik an die bestehende tradierte, didaktische Praxis mit in der Regel starker Fremdbestimmung rückwirkend auszurichten, um Akzeptanz zu erlangen. Für die weitere Entwicklung des vorliegenden Ansatzes wird davon ausgegangen, dass ein stetiger, iterativ angelegter professioneller, mediendidaktischer Austausch zur bereits beschriebenen professionellen Gelassenheit und damit zur souveränen Praxis entlang einer partizipativen Mediendidaktik beiträgt – und so eine Akzeptanz und Verbesserung des Ansatzes stattfinden wird.

Ein Punkt soll in diesem Kontext und an dieser Stelle der Reflexion des Ansatzes nicht unerwähnt bleiben, da er vor der Entwicklung des nunmehr vorliegenden Modells einige Überlegungen und Entscheidungen erfordert hat: Die Frage danach, ob das vorliegende Modell und der Ansatz einer partizipativen

Mediendidaktik überhaupt den Anspruch einer zeitgemäßen Mediendidaktik erfüllen kann, wenn sie zugleich Anbindungen an bestehende medien- und allgemeindidaktische wie auch medienpädagogische Entwicklungen sucht und schließlich auch vornimmt. Zwar geschieht dies an vielen Stellen in kritischer und abgrenzender Weise, doch stellt die konstruktivistische Didaktik grundsätzlich auch einen Ansatz dar, der mit den bekannten Strukturelementen des Lernens und Denkens arbeitet. Gerade mit Blick auf derzeitige, sehr nachvollziehbare Debatten um die 21th Century Skills in Form des sogenannten 4K-Modells des Lernens, wie es seit einigen Jahren prominent vor allem von Andreas Schleicher vertreten wird (siehe für den Hochschulkontext exemplarisch Schleicher 2018). Bei diesem Ansatz steht vor allem die Förderung von den vier Kompetenzen Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation im Zentrum. Doch was bei diesem Rahmenwerk viel wichtiger erscheint, ist die dahinterstehende Annahme, sich von der Idee zu verabschieden, dass Lernenden – vor allem im Sinne der pädagogischen und didaktischen Tradition des letzten Jahrhunderts – primär Wissen vermitteln wird, das dann möglichst reproduziert und im besten Falle angewandt werden soll. Der Ansatz forciert, dass es von nun an primär Räume und Anlässe für Lernen, Denken und Reflexion geben müsse, um vor allem überfachliche Kompetenzen wie die vier vorgeschlagenen (doch die Liste ließe sich erweitern) zu erproben und zu entwickeln. Bereits 2006 fragte das Times Magazin: „How To Build a Student For the 21st Century“⁴⁴, und Studierende hinterfragen zugleich, ob die Universität von heute reif für den Digital Turn sei (vgl. exemplarisch Fries 2018). Eine partizipative Mediendidaktik knüpft genau an diesen Überlegungen – nochmals expliziter mit medienbezogenem Fokus (Kap. 3 und 4) – an und stellt ebenfalls heraus, wie relevant die Etablierung von Digital Liberal Arts-Angeboten mit Blick auf zukünftige Handlungsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden gleichermaßen sein könnte (vgl. Kap. 5). Denn auch eine partizipative Mediendidaktik betrachtet sich als Didaktik für formale, non-formale und informelle Lern-, Bildungs- und selbstverständlich auch Denk- und Reflexionsprozesse mit besonderem Fokus auf Beziehungen, Partizipation und hoher Selbstorganisation. Zugleich lässt sich eine partizipative Mediendidaktik in ihrer Anbindung an bestehende Linien medienbezogener Didaktiken als eine Art Brücke betrachten, die aufzeigen will, dass eine Idee von Didaktik anders zu denken ist als bisher. Vor allem wird deutlich, dass die Gestaltung von akademischem Lehren und Lernen (aber nicht nur diesem) zukünftig nur angemessen gemeinsam von Lehrenden und Lernenden erfolgen kann, und zwar mit Inhalten, die exemplarisch sind für die großen Fragen der Zeit, die immer wieder mit zeitgemäßen Methoden gemeinsam angegangen werden. Und genau diese

44 Time Magazine vom 18.12.2006 unter content.time.com/time/covers/0,16641,20061218,00.html (Abfrage: 18.02.2019)

Ablösung von der Bearbeitung eines vermeintlich objektivierten Wissenskanons findet sich bereits bei Klafki (2007), der vorausschauend und wiederholt ange-mahnt hat, sich auf Schlüsselprobleme der Zeit zu konzentrieren. Ebenso hat die kommunikative Didaktik die bedeutsame Rolle der Kommunikation und Kollaboration für gelingende Lern-, Denk- und Reflexionsprozesse erkannt, und die konstruktivistische Perspektive hat den Vermittlungsbegriff theoretisch ad absurdum geführt (vgl. Kap. 6). Die partizipative Mediendidaktik greift diese Entwicklungen nun unter den Vorzeichen der Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität auf, um mit dem durchaus berechtigten Anspruch – wie die vorherige Erläuterung darlegen sollte – einen zeitgemäßen und fundierten Ansatz einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik aufzuzeigen und um die bestehenden Fäden aufzunehmen, zusammenzubinden, mit aktuellen Impulsen zu verweben und zu einem möglichst starken und tragfähigen Band zusammenzuknüpfen.

An dieses kann wiederum mit (Weiter-)Entwicklungen angeschlossen werden. Hierbei erscheint es schon heute absehbar, dass die partizipative Mediendidaktik bereits in der nächsten Iteration weniger den Schwerpunkt auf eine Brückenfunktion und einen Lückenschluss legen wird. Vielmehr wird sie auf Basis der hier vorliegenden Ausführungen den Fokus beim nächsten Schritt allein auf die Ausgestaltung eines (nicht nur akademischen) veränderten Lehrens und Lernens legen bzw. gar legen müssen, wenn man die heute schon aufscheinenden Impulse zur Weiterentwicklung des (akademischen) Lehrens und Lernens (Kap. 4) ernst nimmt. Der vorgelegte Ansatz ist, wie im begrenzten Raum der vorliegenden Publikation ausgeführt wurde, nicht final oder – ganz im Sinne des agilen Projektmanagements – als „done“ zu werten. Vielmehr kann er aus dieser Logik heraus als erstes, umfassendes Inkrement verstanden werden, das den Stakeholdern nun in dieser Form als Release zugänglich gemacht wird. Die Leserinnen und Leser werden es einem Review unterziehen und hoffentlich kritische und konstruktive Rückmeldungen geben. Diese können in die nächste Iteration einfließen, und zu gegebener Zeit kann ein weiteres Inkrement – beispielsweise in Form einer erweiterten Neuauflage – vorgelegt werden. Im konstruktivistischen Sinne handelt es sich hierbei um fortlaufende Rekonstruktionen, Konstruktionen und Dekonstruktionen einer zeitgemäßen, partizipativen Mediendidaktik.

So stellt die partizipative Mediendidaktik ein Angebot zum weiteren fachwissenschaftlichen und auch praxisorientierten Dialog dar – eben ganz im Sinne einer gemeinsamen Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion. Vor allem aber ist sie ein Angebot zum Machen!

9.3 Außerdem: Mit-Gestaltung der Hochschule der Zukunft

Eine selbstverständliche Partizipation Lernender bzw. Studierender ist leicht konzipiert und schnell gefordert – es sind durchaus gefällige Anliegen, die besonders gerne im Kontext der akademischen Lehrentwicklung auf Gehör stoßen. Doch die Kehrseite ist, dass jegliche gemeinsamen (Aus-)Handlungsprozesse für alle Beteiligten eine besondere Herausforderung darstellen, da jene Prozesse vorwiegend transparent erfolgen (müssen), damit eine tatsächliche Verantwortungsabgabe und -übergabe funktioniert. Dies betrifft insbesondere die Ressourcen: So kosten partizipative Aushandlungsprozesse Zeit, bis sich möglichst viele eingebracht haben, und sie kosten Mühe, damit die passenden Argumente gefunden und artikuliert werden. Sie sind unbequem, da man sich mit anderen Positionen beschäftigen muss, und sie nehmen Raum ein, der bereitgestellt und moderiert werden will – angefangen beim physischen Raum bis hin zum virtuellen Austausch. Dabei wäre es augenscheinlich so schön effektiv, wenn eine Person die richtigen Perspektiven verkünden und die anderen (unhinterfragt) rezipieren würden – und sich alle einig wären, dass ein symmetrisches Machtverhältnis zwischen den Akteurinnen und Akteuren allen das Leben leichter und bequemer machen und das vorgegebene Ziel so sicher effizienter erreicht werden würde. Und dass man sich mit der Beschränkung des eigenen Handlungs- und Reflexionsraums arrangiert. Das kann man in kleineren, mittleren und großen Veranstaltungen in präserter und virtueller Form erleben – und akzeptieren.

Dies ist sicherlich eine Perspektive von Effektivität und Effizienz auf akademische Bildungsangebote, die sich unter Einbindung von intelligenten Assistenzsystemen und adaptiven Lernsystemen nach dem jetzigen Stand weiterspinnen ließe bis hin zu folgender Frage: Wird es zukünftig nur noch einer kleinen Gruppe möglich sein, in privilegierten kommunikativen Zusammenhängen zu lernen, während sich die Masse mittels Technologien mit einer adäquaten Grundbildung zufrieden geben muss? Das ist die eine Perspektive. Die andere könnte im Sinne des aufgezeigten Szenarios lauten, dass gerade ein breiter Zugang die Zukunft sein könnte. Ein Zugang zu Lernsystemen oder virtuellen Lernpartnerinnen und -partnern, die mit Künstlicher Intelligenz ausgestattet sind oder von dieser unterstützt werden und zur Partizipation im hier vorgestellten Sinne anregen. In beiden Fällen lässt sich erahnen, wie die Lernenden die akademischen Sozialisationsprozesse hinsichtlich von Welt- und Menschenbildern sowie auch das Selbstbild erfahren könnten.

Doch betrachtet man das Hier und Jetzt, erscheint es nicht nur gefällig, sondern notwendig, den zweiten aufgezeigten Weg zu kultivieren und die Studierenden (auch) entsprechend einer partizipativen Lehr- und Lernkultur zu sozialisieren. Diese verlangt ihnen selbstverständlich ab, sich regelmäßig und systematisch in einem didaktischen Sinne (gemeinsam) vorzubereiten und sich wiederholt im Diskursraum zu positionieren und Verantwortung zu übernehmen – und in der

Konsequenz die Folgen eigener und gemeinsamer (Mehrheits-)Entscheidungen und Handlungen (mit)zutragen. Aus Perspektive einer politischen Bildung und mit Blick auf eine zukünftige Handlungsfähigkeit unter unbekanntem Bedingungen scheint dies ebenfalls effektiv zu sein und ein lohnenswerter Erprobungsraum für eine demokratische Praxis. Und so stellt sich hier im umfassenden Sinne und mit Blick auf Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation nicht die Frage der Priorisierung, sondern allein die der nötigen Effektivität hinsichtlich der Lern- und Bildungsziele sowie der dafür nötigen tragfähigen Beziehungsarbeit unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität.

In Anlehnung an die in den vorangegangenen Ausführungen aufgegriffene Metapher eines permanenten „under construction“ lässt sich mit Blick auf die anstehenden, nicht enden werdenden personalen und organisationalen Entwicklungsprozesse unter den Bedingungen der Mediatisierung in demokratischen Gesellschaften Folgendes ableiten: Eine Aufforderung zu einem nachhaltigen, zukunftsgerichteten Handeln im Sinne von Lehren, Lernen und Bildung ist sinnvollerweise durch ein hervorstechendes Merkmal gekennzeichnet: *Under participation!*

Literatur

- Adams Becker, Samantha/Brown, Malcolm/Dahlstrom, Eden/Davis, Annie/De Paul, Kristi/ Diaz, Veronica/Pomerantz, Jeffrey (2018): NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2018. library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Allert, Heidrun (2018): Kritische Bestandsaufnahme: Bildungsverständnis und Digitalisierung. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, H. 6, S. 16–19. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag03-allert.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2017): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 1, S. 19–32. (auch online unter nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7, (Abfrage: 18.02.2019).
- Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Altvater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Altvater, Peter/Bauer, Yvonne/Gilch, Harald (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), S. 11–25.
- ARD/ZDF-Onlinestudie (2018): Ergebnisse aus der Studienreihe „Medien und ihr Publikum“ (MiP). Pressemitteilung vom 10.10.2018. www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2018/PM_ARD-ZDF-Onlinestudie_2018.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Arn, Christof (2016): Agile Hochschuldidaktik. Weinheim und Base: Beltz Juventa.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Auer.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thilloßen, Anne/Zimmer, Gerhard M. (2015): Handbuch E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Arnold, Karl-Heinz/Zierer, Klaus (Hrsg.) (2015): Die deutsche Didaktik-Tradition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners 35, H. 4, S. 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225.
- Aufenanger, Stefan (2004): Medienpädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 302–308.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmann, Gudrun/Bertschinger, Antonia/Miluška, Jan (2009): E-Learning ade – tut Scheiden weh? In: Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster: Waxmann, S. 118–128.
- BAK – Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Bonn.
- Barth, Matthias (2006): Lernen mit Neuen Medien – ein Weg für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? In: Rieß, Werner/Apel, Heino (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–81.

- Barth, Matthias/Rieckmann, Marco (2016): State of the Art in Research on Higher Education for Sustainable Development. In: Barth, Matthias/Michelsen, Gerd/Rieckmann, Marco/Thomas, Ian (Hrsg.): Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. Abington: Routledge, S. 100–113.
- Bellinger, Andréa/Krieger, David/Herber, Erich/Wabe, Stephan (2013): Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. www.pedocs.de/volltexte/2013/8359/pdf/L3T_2013_Bellinger_et_al_Die_Akteur_Netzwerk_Theorie.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Bellinger, Franziska (2018): Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 30, S. 116–136. DOI: doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X.
- Bellinger, Franziska/Mayrberger, Kerstin (2019). Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 34, Februar, S. 19–46. DOI: doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.X.
- Berendt, Brigitte (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 247–260.
- Bettinger, Patrick (2018): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-658-21849-2.
- Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (Hrsg.) (2014): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Biggs, John (1999): What the Student Does: teaching for enhanced Learning. In: Higher Education Research & Development 18, H, 1, S. 57–75. DOI: 10.1080/0729436990180105.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. 3. Auflage. Maidenhead: McGraw Hill.
- BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (Hrsg.) (2015): Digitale Souveränität. Positionsbestimmung und erste Handlungsempfehlungen für Deutschland und Europa. Berlin. www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Position-Digitale-Souveraenitaet.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: kopaed.
- Blömeke, Siegrid/Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard (2004): Gestaltung von Schule: Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Bodemer, Daniel/Gaiser, Birgit/Hesse, Friedrich W. (2009): Kooperatives netzbasiertes Lernen. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag, S. 151–159.
- Bond, Melissa/Marín, Victoria I./Dolch, Carina/Bedenlier, Svenja/Zawacki-Richter, Olaf (2018): Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 15:48. doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Limitierte Sonderausgabe. Heidelberg: Springer-Verlag.

- Bozkurt, Aras/Koseoglu, Suzan/Singh, Lenandlar (2019): An analysis of peer reviewed publications on openness in education in half a century: Trends and patterns in the open hemisphere. In: Australasian Journal of Educational Technology 35, H. 4, S. 78–97. DOI: doi.org/10.14742/ajet.4252.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.) (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brand, Sabina/Bachmann, Gudrun (2014): Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: Rummeler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, S. 15–28.
- Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 169–355.
- Budzinski McMullen, Victoria (2014): Using Student-Led Seminars and Conceptual Workshops to Increase Student Participation. In: College Teaching 62, H. 2, S. 62–67. DOI: 10.1080/87567555.2014.885876.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Comenius, Johann Amos (1658): Orbis sensualium pictus.
- Conole, Gráinne (2013): MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. In: RED, Revista de Educación a Distancia 39. www.um.es/ead/red/39/ (Abfrage: 19.12.2018).
- Cronin, Catherine/MacLaren, Ian (2018): Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. In: Open Praxis 10, H. 2, S. 127–143. DOI: doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825.
- de Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas (2013): Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238. www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: Canadian Psychology 49, H. 3, S. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801.
- Deimann, Markus (2019): Open Education. Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- DeRosa, Robin/Blickensderfer, Dan (2017): What Makes an Open Lab 'Open'? www.insidehighered.com/views/2017/05/02/key-principles-open-labs-essay (Abfrage: 18.02.2019).
- DeRose, Robin/Robinson, Scott (2017): From OER to open pedagogy: Harnessing the power of open. In: Biswas-Diener, Robert/Jhangiani, Raijv (Hrsg.): Open: The philosophy and practices that are revolutionizing education and science. London: Ubiquity Press, S. 115–124.
- Dillenbourg, Pierre/Järvelä, Sanna/Fischer, Frank (2009): The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. From Design to Orchestration. In: Balacheff, Nicolas/Ludvigsen, Sten/Jong, Ton de/Lazonder, Ard/Barnes, Sally: Technology-Enhanced Learning. Principles and Products. Dordrecht: Springer Verlag, S. 3–19.
- Dittler, Ullrich (Hrsg.) (2017): E-Learning 4.0. Mobile Learning, lernen mit smart Devices und lernen in sozialen Netzwerken. Berlin: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (Hrsg.) (2018): DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Hamburg. www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt. 1. Auflage. Bern: hep.
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

- Döring, Nicola (2017): Sozialpsychologie der Internetnutzung. In: Frey, Dieter/Bierhoff, Hans-Werner (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse. Göttingen: Hogrefe, S. 341–377.
- Döring, Nicola (2018): Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–183.
- Downes, Stephen (2005): E-learning 2.0. In: eLearnMagazine, H. 10. DOI: 10.1145/1104966.1104968.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. 1. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2011): Social Web. 2. Auflage. Konstanz: UTB Verlag.
- Edelstein, Werner/Fausser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben: Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Ehlers, Ulf-Daniel (2018): Digital Leadership in Hochschulen. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 6, S. 24–28. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag05-ehlers.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Eikel, Angelika (2006). Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. In: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- ELI – EDUCAUSE Learning Initiative (2018): 7 Things You Should Know About Digital Transformation. library.educause.edu/resources/2018/10/7-things-you-should-know-about-digital-transformation (Abfrage: 18.02.2019).
- Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hrsg.) (2005): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2016): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/ Reutter, Theresa (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.) (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsrater für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlagen und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fletcher, Adam (2005): Meaningful Student Involvement. Guide to Students as Partners in School Change. 2. Auflage. soundout.org/wp-content/uploads/2015/06/MSIGuide.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth.
- Friedrichsen, Mike/Bisa, Peter (Hrsg.) (2016): Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fries, Isabell (2018): Future Skills and University 4.0 – are you ready for the change? In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 6, S. 20–24. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag05-ehlers.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- FZI – Forschungszentrum Informatik (Hrsg.) (2017): Kompetenzen für eine digitale Souveränität. Berlin. www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/kompetenzen-fuer-eine-digitale-souveraenitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (Abfrage: 18.02.2019).

- Gerholz, Karl-Heinz/Liszt, Verena/Klingsieck, Katrin B. (2015): Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online 28, S. 1–23. www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_et_al_bwpat28.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Gernert, Wolfgang (1993): *Jugendhilfe. Einführung in die sozialpädagogische Praxis*. 4. Auflage. München und Basel: UTB für Wissenschaft.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 6, S. 867–888.
- Getto, Babara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (2018): (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In: Getto, Babara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. Münster: Waxmann, S. 13–25.
- Getto, Babara/Kerres, Michael (2018): Wer macht was? Akteurskonstellationen in der digitalen Hochschulbildung. In: Getto, Babara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. Münster: Waxmann, S. 60–73.
- GI – Gesellschaft für Informatik e. V. (Hrsg.) (2016): *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Berlin: März 2016. gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Gläser-Zikuda, Michaela (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, Heinz/Ditton, Helmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–121.
- Gourlay, Lesley (2015): 'Student engagement' and the tyranny of participation. In: *Teaching in Higher Education* 20, H. 4, S. 1–10. DOI: 10.1080/13562517.2015.1020784.
- Gräf, Erik/Lahmann, Henning/Otto, Phillip (2018): Die Stärkung der digitalen Souveränität. Wege der Annäherung an ein Ideal im Wandel. Diskussionspapier von iRightsLab. Hrsg. v. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet – DIVSI. www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/05/DIVSI-Themenpapier-Digitale-Souveraenitaet.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Gräsel, Cornelia (2011): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz/Ditton, Helmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–29.
- Grell, Petra/Rau, Franco (2011). Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21, S. 1–23. DOI: doi.org/10.21240/mpaed/21/2011.11.21.X (Abfrage: 18.02.2019).
- Groeben, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 11–22.
- Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (2006). Vorwort. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 9.
- Gudjons, Herbert (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 7. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haake, Jörg/Schwabe, Gerhard/Wessner, Martin (Hrsg.) (2012): *CSCIL-Kompodium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computergestützten kooperativen Lernen*. 2. Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–85.
- Hafer, Jörg/Bremer, Claudia/Himpsl-Gutermann, Klaus/Köhler, Thomas/Thillosen, Anne/ Vanvinckenroye, Jan (2018): E-Learning. Ein Nachruf. Keine wissenschaftliche Analyse. In: Getto, Babara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. Münster: Waxmann, S. 26–35.

- Hamburger Open Online University (HOOU) (2018): openLab. Grundidee: Nexus offener Praktiken in Lehre und Wissenschaft. www.hoou.uni-hamburg.de/openlab/grundidee.html (Abfrage: 18.02.2019).
- Hanke, Jürgen (2014): Patient Hochschullehre: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. 1. Auflage. Marburg: Tectum Verlag.
- Hannafin, Michael J./Hill, Janette R./Land, Susan M./Lee, Eunbae (2013): Student-Centered, Open Learning Environments: Research, Theory and Practice. In: Spector, Michael/Merrill, David M./Ellen, Jan/Bishop M.J. (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York: Springer Verlag, S. 641–652.
- Hart, Roger (1992): Children's Participation. From tokenism to citizenship. In: Innocenti Essays, H. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre. cernyc.org/files/2011/09/Childrens_participation-Tokenism-booklet.pdf, Abfrage: 18.02.2019).
- Hartung, Anja/Schrob, Bernd/ Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–27.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018): Zentrale Ergebnisse aus der Begleitforschung zum „Haus der kleinen Forscher“. www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Zentrale_Ergebnisse_Begleitforschung_2018.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Hegarty, Bronwyn (2015): Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources. In: Educational Technology (July–August), S. 3–13. upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Ed_Tech_Hegarty_2015_article_attributes_of_open_pedagogy.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Heimann, Paul (1961/1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. u. eingel. v. Reich, Kersten/Helga, Thomas. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule 54, S. 407–427.
- Helbig, Christian (2016): Partizipation und Kulturelle Medienbildung in einer digitalen Medienwelt. In: Kulturelle Bildung Online. www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-medienbildung-einer-digitalen-medienwelt (Abfrage: 18.02.2019).
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011a): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Weinheim: Beltz Juventa, S. 268–288.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011b): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Weinheim: Beltz Juventa.
- Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung In: Reichertz, Jo/Bettmann, Richard (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus? Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 27–45.
- Herzig, Bardo (2017): Mediendidaktik. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. Auflage. Bobingen: Kessler Druck+Medien, S. 229–234.
- Hesse, Friedrich W./Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (2001): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. In: Medien in der Wissenschaft, Band 13. Münster: Waxmann.
- HFD – Hochschulforum Digitalisierung (2018): Anrechnung digitaler Lehrformate – Entwicklung und Empfehlungen. Arbeitspapier Nr. 35. Berlin. hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr35_Anrechnung_digitaler_Lehrformate.pdf (Abfrage: 18.02.2019).

- Holtz, Peter/Cress, Ulrike/Kimmerle, Joachim (2018): Lernen in Sozialen Medien. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Lernen mit Bildungstechnologie. Berlin: Springer.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015): Forschendes Lernen. In: nexus Impulse für die Praxis, 8. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Forschendes_Lernen.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles daselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62, H. 1+2, S. 22–29.
- Huber, Ludwig/Pilniok, Arne/Sethe, Rolf/Szczyrba, Brigit/Vogel, Michael (Hrsg.) (2014): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. 2. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd/Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. 3. Auflage. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen (2005): Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen/Schrob, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Auflage. München: kopaed, S. 234–240.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Auflage. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2017): Geschichte der Medienpädagogik. In: Schrob, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. Auflage. München: kopaed, S. 117–125.
- Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.
- Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2018/2019): D21-Digital-Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf
- Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.) (2009): Online Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Jahnke, Isa (2015): Digitales Didaktisches Design – Jongleure und Prozess-Designer. In: Langemeyer, Ines/Fischer, Martin/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Epistemic and Learning Cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln. Weinheim: Beltz Juventa, S. 167–189.
- Jahnke, Isa (2016): Digital Didactical Design. Teaching and Learning in CrossActionSpaces. New York: Routledge.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Januszewski, Alan; Molenda, Michael (Hrsg.) (2008): Educational technology: A definition with commentary. 1. Auflage. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robison, Alice J./Weigel, Margaret (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jörissen, Benjamin (2013): „Medienbildung“ in 5 Sätzen. joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/ (Abfrage: 18.02.2019).
- Juma, Calestous (2016): Innovation and Its Enemies. Why People Resist New Technologies. New York: Oxford University Press.
- Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.) (2010): Was ist guter Unterricht? Namenhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahn, Peter (2013): Theorising student engagement in higher education. In: British Educational Research Journal 40, H. 6, S. 1005–1018. DOI: 10.1002/berj.3121.

- Kahu, Ella R. (2013): Framing student engagement in higher education. In: *Studies in Higher Education* 38, H. 5, S. 758–773. DOI:10.1080/03075079.2011.598505.
- Kammerl, Rudolf/Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorie zur ‚Organisation Hochschule‘. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–25.
- Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.) (2016): *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Kerres, Michael (2005): *Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik*. In: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinhardt Verlag.
- Kerres, Michael (2006): *Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?* In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–179.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2011): *Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik*. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 259–271.
- Kerres, Michael/Preußler, Annabell (2015): *Mediendidaktik*. In: Von Gross, Frederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 32–49.
- Kerres, Michael (2016): *E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma?* In: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hrsg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Kiron Open Higher Education (2018): *INTEGRAL+ Integration und Teilhabe von Geflüchteten im Rahmen von digitalen Lehr- und Lernszenarien durch Personalisierung und Skalierung*. Teilvorhaben „Digitale Lösungen für nachhaltige Innovationsprozesse in der Hochschule für Geflüchtete“. Zwischenbericht vom 20.04.2018. kiron.ngo/wp-content/uploads/2018/05/Kiron_Zwischenbericht_INTEGRAL.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Klafki, Wolfgang (2006): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 13–34.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klauer, Karl Joseph/Leutner, Detlev (2012): *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleimann, Bernd (2007): *eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen*. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin/Schulmeister, Rolf/Sommer, Angela, van den Berk, Ivo (Hrsg.): *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann, S. 149–158.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): „Strategie der Kultusministerkonferenz. „Bildung in der digitalen Welt““. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Koseoglu, Suzan/Bozkurt, Aras (2018): *An exploratory literature review on open educational practices*. In: *Distance Education* 39, H. 4, S. 441–461. DOI: 10.1080/01587919.2018.1520042.

- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation?: Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kremers, Thomas (2014): Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmayer.
- Kron, Friedrich W./ Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014): Grundwissen Didaktik. 6. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kron, Thomas/Winter, Lars (2009): Aktuelle soziologische Akteurtheorien. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-67.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. 1. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-59.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reinmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-40.
- Kuh, Georg D. (2009): The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. In: New Directions for Institutional Research 2009, H. 141, S. 5-20. DOI: 10.1002/ir.283.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laurillard, Diana (2012): Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology. New York: Routledge.
- Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018): Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17-30.
- Lotter, Wolf (2018): Innovation. Streitschrift für barrierefreies Denken. Hamburg: Edition Körber.
- Lutz, Klaus/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.) (2012): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. In: Schriftenreihe zur Medienpädagogik, Band 47. München: kopaed.
- Macfarlane, Bruse/Tomlinson, Michael (2017): Critiques of Student Engagement. In: Higher Education Policy 30, H. 1, S. 5-21. DOI: doi.org/10.1057/s41307-016-0027-3.
- Mayrberger, Kerstin (2007): Verändertes Lernen mit neuen Medien? – Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computerunterstützten Lernumgebung in der Grundschule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (zugleich Dissertation).
- Mayrberger, Kerstin (2008): (Medien-)pädagogische Kompetenzen für die nachhaltige Integration von E-Learning in die akademische Lehre. In: Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie 3, H. 2, S. 9-23.
- Mayrberger, Kerstin (2010a): Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für E-Learning 2.0. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309-328.

- Mayrberger, Kerstin (2010b): Ein didaktisches Modell für partizipative eLearning-Szenarien – Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten. In: Mandel, Schewa/Rutishauser, Manuel/Seiler Schiedt, Eva (Hrsg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster: Waxmann, S. 363–375.
- Mayrberger, Kerstin (2011): Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 251–280.
- Mayrberger, Kerstin/Moser, Heinz (Hrsg.) (2011): Editorial: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21. DOI: doi.org/10.21240/mpaed/21/2011.10.10.X.
- Mayrberger, Kerstin (2012a): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21, S. 1–25. DOI: doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X.
- Mayrberger, Kerstin (2012b): Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389–412.
- Mayrberger, Kerstin (2013a): Digitale Bildungsmedien – Eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.): *Digitale Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–41.
- Mayrberger, Kerstin (2013b): Medienbezogene Professionalität für eine zeitgemäße Hochschullehre – ein Plädoyer. In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand, S. 197–214.
- Mayrberger, Kerstin (2013c): Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hrsg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag*. Zum Stand der Dinge Münster: Waxmann, S. 96–106.
- Mayrberger, Kerstin (2014): Partizipative Mediendidaktik. Inwiefern bedarf es im Kontext einer partizipativen Medienkultur einer spezifischen Mediendidaktik? In: Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (Hrsg.): *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–282.
- Mayrberger, Kerstin/Kumar, Swapna (2014): Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 44–55.
- Mayrberger, Kerstin/Linke, Franziska (2014): Partizipationserleben mit Social Software – Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien. In: *Merz Wissenschaft. Zeitschrift für Medienpädagogik* 58, H. 6, S. 83–92.
- Mayrberger, Kerstin (Hrsg.) (2016–): *Synergie*. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre. Universität Hamburg.
- Mayrberger, Kerstin (2017a). Praxisbericht: Universität Hamburg: (Un-)Gleichzeitigkeit trotz Diversität – Digitalisierung von Lehren und Lernen. In: Dittler, Ullrich (Hrsg.): *E-Learning 4.0: Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in Sozialen Netzwerken*. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag, S. 139–151.
- Mayrberger, Kerstin (2017b): Agilität und (Medien-)Didaktik – Eine Frage der Haltung? In: *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, H. 3, S. 16–19. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe03/synergie03-beitrag02-mayrberger.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin (2017c): Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In: Griesehop, Hedwig Rosa/Bauer, Edith (Hrsg.): *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–129.

- Mayrberger, Kerstin (2017d): Miteinander Lernen auf Augenhöhe. Partizipatives Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung gestalten. In: Weiterbildung, H. 4, S. 32–35.
- Mayrberger, Kerstin (Hrsg.) (2017e): Agilität. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, H. 3. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe03/synergie03.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin/Slobodeaniuk, Markus (2017): Adaption agiler Prinzipien für den Hochschulkontext am Beispiel des Universitätskollegs der Universität Hamburg. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) 48, H. 3, S. 211–216. DOI: 10.1007/s11612-017-0376-4.
- Mayrberger, Kerstin (2018a): Digital Liberal Arts – Konzept für eine zeitgemäße integrierte akademische Medienbildung. In: Universitätskolleg-Schriften 23, S. 165–174. www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-023-dla.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin (Hrsg.) (2018b): NEXD17 – NOVEMBER EXPERT DAYS 2017. Dokumentation der Tagung „November Expert Days 2017“ inkl. der auf der Tagung vorgestellten Studie zu Online-Self-Assessments. In: Universitätskolleg-Schriften, 23. Hamburg: Universitätskolleg. www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-023.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin (2018c): Agile Lehrentwicklung als Beitrag zur Organisationsentwicklung der Hochschule. Ein Rückblick nach einem Jahr Erprobung. In: Universitätskolleg-Schriften, 24. Hamburg: Universitätskolleg, S. 63–82. www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-024-6.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin/Schirmer, Ingrid (2018). Zukunftsfähigkeit Studierender für die digitale Transformation stärken! In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 5, S. 28–33. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag04-mayrberger-schirmer.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin/Thiemann, Stefan (2018): Jenseits von Selbstreferenzialität – Awareness for Openness@UHH. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 5, S. 88–91. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag18-mayrberger-thiemann.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin/Zawacki-Richter, Olaf/Müskens, Wolfgang (2018): Qualitätsentwicklung von OER – Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstruments für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University. In: Sonderband zum Fachmagazin Synergie. www.synergie.uni-hamburg.de/publikationen/sonderbaende/qualitaetsentwicklung-von-oer.html (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin (2019a): Angebot ≠ Auftrag. Aktivitäten im Universitätskolleg Digital 2017/2018. In: Sonderband zum Fachmagazin Synergie. www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/angebot-ungleich-auftrag.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Mayrberger, Kerstin (2019b): Projekte 2017/2018. Berichte aus der Förderphase am Universitätskolleg Digital. Sonderband zum Fachmagazin Synergie. www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/projekte-2017-2018.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günther/Gebauer, Miriam M./Schwabe, Franziska (Hrsg.) (2016): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–73.
- Metzger, Christine/Schulmeister, Rolf/Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7, H. 3, S. 36–50.
- Metzger, Christiane (2018): Zur motivationalen Heterogenität Studierender. Auswirkungen auf Lernverhalten und Workload. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53–73.
- Meyer, Hilbert (2012): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

- Meyer, Meinert A. (2001): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen. In Böhme, Janette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–58.
- Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Miller, Reinhold (2003): Beziehungsdidaktik. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record 108, H. 6, S. 1017–1054.
- Möller, Christine (2006): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 75–93.
- Moser, Heinz (2008): Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 41–58.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Müller-Christ, Georg/Giesenbauer, Bror/Tegeler, Merle Kartrin (2017): Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Universität Bremen: www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ_Giesenbauer_Tegeler_2017-10_Studie_zur_Umsetzung_der_SDG_im_deutschen_Bildungssystem.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Müller, Lars/Braun, Edith (2017): Student Engagement. Ein Konzept für ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 3, S. 649–670. DOI: doi.org/10.1007/s11618-017-0799-2.
- Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Niegemann, Helmut M./Weinberger, Armin (Hrsg.) (2018): Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Olejarczyk, JM (2017): Liberal Arts in the Data Age. In: Harvard Business Review, Juli-August 2017, S. 144–145.
- O'Reilly, Tim (2005): What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. In: International Journal of Digital Economics, H. 65, S. 17–37.
- Orr, Dominic (2018): Die AHEAD Trendanalyse zur digitalen Hochschulbildung in Deutschland 2030. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 6, S. 60–64. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag14-orr.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Peschel, Falko (2002): Offener Unterricht: Idee-Realität-Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peter, Julia (2018): Auf dem Weg zu inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung. Open Educational Resources aus UNESCO-Perspektive. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, H. 5, S. 64–70. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag12-peter.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Peters, Michael A./Britez, Rodrigo G. (Hrsg.) (2008): Open Education and Education for Openness. Rotterdam und Taipei: Sense Publisher.
- Petko, Dominik (2013): Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch. In: Miller, Damian/Volk, Benno (Hrsg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 206–214.
- Petko, Dominik (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz.

- Pousttchi, Key (2017): Digitale Transformation. In: Gronau, Norbert/Becker, Jörg/Leimeister, Jan Marco/Overhage, Sven/Suhl, Leena (Hrsg.): Enzyklopädie der Wirtschaftsinformation – Online-Lexikon. 10. Auflage. Berlin: Gito. www.encyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de (Abfrage: 18.02.2019).
- Preußler, Annabell/Kerres, Michael/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In: Hartung, Anja/Schrob, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–275.
- Redecker, Christine/Punie, Yves (Hrsg.) (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin 3, S. 5–10. www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_48.pdf. (Abfrage: 18.02.2019).
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2010): Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Was ist guter Unterricht. Namenhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134–157.
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2017): Methodenpool. methodenpool.uni-koeln.de (Abfrage: 18.02.2019).
- Reinders, Heinz (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 531–547.
- Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 613–658.
- Reinmann, Gabi (2010): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–89.
- Reinmann, Gabi (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehungen zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage.
- Reinmann, Gabi/Hartung, Silvia/Florian, Alexander (2014): Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 319–333.
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: Hartung, Anja/Schrob, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–93.
- Reinmann, Gabi (2015a): Forschung zum universitären Lehren und Lernen. Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. In: Das Hochschulwesen 63, H. 5–6, S. 178–188.
- Reinmann, Gabi (2015b): „Studententext Didaktisches Design. Hamburg: Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen.“ gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Reinmann, Gabi (2016): Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11, H. 5, S. 225–244.
- Rieß, Werner/Apel, Heino (Hrsg.) (2006): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rost, Detlev H. (Hrsg.) (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ruge, Wolfgang B. (2015): E-Learning als Fachdidaktik der Medienerziehung. In: medienimpulse-Beiträge zur Medienpädagogik, H. 1, S. 1–8. www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_E_Learning_als_Fachdidaktik_der_Medienerziehung_Ruge_20150224.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Rustemeyer, Dirk (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 4, S. 467–484. DOI: doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_6.
- Schaper, Niclas/Reis, Oliver/Wild, Johannes/Horvath, Eva/Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK Projekt nexus. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schaper, Niclas/Hilkenmeier, Frederic/Bender, Elena (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. Bonn: HRK Projekt nexus. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen (2019): Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheer, August-Wilhelm (2017): Hochschule 4.0. In: Dittler, Ullrich (Hrsg.): E-Learning 4.0. Mobile Learning, lernen mit smart Devices und lernen in sozialen Netzwerken. Berlin: De Gruyter Oldenbourg Verlag, S. 101–123.
- Schelhowe, Heidi (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien. Münster: Waxmann.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz: Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster, Munschen, Berlin: Waxmann.
- Schleicher, Andreas (2018): Shaping the Digital Turn. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 6, S. 10–16. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag05-ehlers.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia (2017): Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schmidt, Manfred G. (2008): Demokratietheorien. Eine Einführung. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Michael/Mustafić, Maida (Hrsg.) (2015): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 1–94.
- Schorb, Bernd (2017): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schrob, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 134–141.
- Schraube, Ernst/Chimirri, Niklas Alexander (2015): Partizipatives Lernen, digitale Technologien und die Entwicklung universitärer Lernkultur vom Standpunkt der lernenden Subjekte. In: Lange-meyer, Ines/Fischer, Martin/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Epistemic and Learning Cultures: Wohin sich Universitäten entwickeln. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, S. 189–210.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit. Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schulmeister, Rolf (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht - Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, Ulrike/Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster: Waxmann, S. 19–49.

- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten. 1. Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 4. Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2009a): Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In: Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas (Hrsg.): E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter. Waxmann: Münster, S. 129–140.
- Schulmeister, Rolf (2009b): Der Computer enthält in sich ein Versprechen auf die Zukunft. In: Dittler, Ulrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thillosen, Anne (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Waxmann: Münster, S. 317–324.
- Schulmeister, Rolf (2009c): Gibt es eine Net Generation? Erweiterte Version 3.0. Hamburg. epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schulmeister, Rolf/Loviscach, Jörn (2014): Kritische Anmerkungen zur Studie „Lernen sichtbar machen“ (Visible Learning) von John Hattie. In: SEMINAR 2, S. 121–130. www.bak-online.de/downloads/Seminar2-2014_S121-130.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schulmeister, Rolf/Loviscach, Jörn (2017): „Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen“. In: Leineweber, Christin/de Witt, Claudia (Hrsg.): „Digitale Transformation im Diskurs: Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen.“ Ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001263/DtID_Schulmeister_Loviscach_Mythen_Digitalisierung_Studium_2017.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Schulz, Wolfgang (1985): Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Gunter, Otto/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 53–73.
- Schulz, Wolfgang (2006): Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 35–57.
- Seel, Norbert M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seel, Norbert M./Ifenthaler, Dirk (2009): Online lernen und lehren. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sesink, Werner (2006a): Entwicklung eines universitären Arbeitsbereichs durch Neue Medien. Ein Rückblick. In: Sesink, Werner (Hrsg.): Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung. Münster: LIT, S. 173–191.
- Sesink, Werner (2006b): Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Mediendidaktik. Studienbrief der Fernuni Hagen. Hagen: Fernuniversität.
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Siebert, Horst (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. 3. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Sloane, Peter F.E. (2018): Evidenzbasierte Didaktik – Das ‚What works‘-Phänomen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 114, H. 3, S. 353–362.
- Spanhel, Dieter (2009): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–58.
- Spector, Michael J./Merrill, David M./Elen, Jan/Bishop, M.J. (Hrsg.) (2014): Handbook of Research on Educational Communication. New York: Springer Science+Buisness Media.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, H. 5, S. 8–15. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf (Abfrage: 18.02.2019).

- Stange, Waldemar (2007): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A 1.1. Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Steffens, Yannic/Schmitt, Inga Lotta/Aßmann, Sandra (2017): Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten. Systematisches Review nationaler und internationaler Studien zur Mediennutzung Studierender. Köln: Universität zu Köln. DOI: 10.13154/rub.106.95.
- Stegmann, Karsten; Wecker, Christof; Mandl, Heinz; Fischer, Frank (2018): Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Ansätze und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 967–988.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swertz, Christian (2017): Die didaktische und technologische Konzeption der Online-Bildungsplattform für die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 4, S. 347–371. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.08.19.X.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 5, S. 629–649.
- Terhart, Ewald (2002a): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, H. 2, S. 77–86. DOI: doi.org/10.1024//1010-0652.16.2.77.
- Terhart, Ewald (2002b): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 1, S. 1–13.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik – Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, Edwin (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmayer.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2009): Einleitung der Herausgeber. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–23.
- Trowler, Vicky (2010): Student engagement literature review. York: Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/system/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Tulodziecki, Gerhard/Schlingmann, Andrea/Mose, Katja (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden. In: Dichanz, Horst (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik, Band 2. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 20, 11. September, S. 11–39. Doi: 10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X.

- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2014): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung. In: Hartung, Anja/Schrob, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–231.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO (2017): *Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Hrsg und deut. Übersetzung v. der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK). Bonn: Juni 2017. www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- United Nations (Hrsg.) (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Urban, Ulrike (2005): *Demokratiebaustein: Partizipation*. Berlin: BLK - (Demokratiebausteine).
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2010): Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010. In: *Media Perspektiven*, H. 7-8, S. 334–349. www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2010/07-08-2010_Eimeren.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2012): 76 Prozent der Deutschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. In: *MEDIA PERSPEKTIVEN* 7-8, S. 362–379. www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2012/0708-2012_Eimeren_Frees.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2017): *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik*. Münster: Waxmann. www.pedocs.de/volltexte/2017/14542/pdf/Bildung_2030_veraenderte_Welt_Gutachten.pdf (Abfrage 18.02.2019).
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2018): *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten*. Münster: Waxmann. www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_pdfs/ARB_Gutachten_Digitale-Souveraenitaet_2018.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- von Cube, Felix (2006): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 57–75.
- Vorderer, Peter (2015): Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. In: *Publizistik* 60, H. 3, S. 259–276. DOI: 10.1007/s11616-015-0239-3.
- Wagner, Ulrike (2010): Partizipation mit und über Medien. In: *merz | medien + erziehung* 5/2010, S. 11–17.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (2012): Von Alibi-Veranstaltungen und „Everyday Makers“. Ansätze von Partizipation im Netz. In: Klaus, Lutz/Rösch, Eike/Seitz, Daniel (Hrsg.): *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 21–43.
- Wedekind, Joachim (2004): Medienkompetenz an Hochschulen. In: Bremer, Claudia/Kohl, Kerstin (Hrsg.): *E- Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 267–279.
- Wedekind, Joachim (2009): *Akademische Medienkompetenz: Schriftfassung der Virtuellen Ringvorlesung e-teaching.org vom 19.01.2009*. www.e-teaching.org/projekt/personal/medienkompetenz/Medienkompetenz_JW.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Weller, Martin (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Basingstoke: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781849666275.
- Weller, Martin (2014): *The Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. London: Ubiquity Press. DOI: doi.org/10.5334/bam.
- Weller, Martin (2018): Twenty Years of Edtech. In: *EDUCAUSE Review*. er.educause.edu/articles/2018/7/twenty-years-of-edtech (Abfrage: 18.02.2019).

- Wild, Rüdiger/Hochberg, Jana (2018): Studieren in der Zukunft: Wird der Digital Turn zum Individual Turn? Erkenntnisse aus dem Projekt „Hochschulen der Zukunft“. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 6, S. 64–68. www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06-beitrag15-wild-hochberg.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik* 20, H. 2, S. 4–7.
- Wiley, David (2010): Openness as Catalyst for an Educational Reformation. In: *EDUCAUSE Review* 45, H. 4, S. 14–20. er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm1040.pdf.
- Wiley, David/Hilton, John (2018): Defining OER-Enabled Pedagogy. In: *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 19, H. 4, S. 133–147.
- Winkel, Rainer (2006): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 93–113.
- Winteler, Adi/Forster, Peter (2008): Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. In: *Das Hochschulwesen* 56, H. 6, S. 162–171. www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2008.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Wolf, Joachim (2008): Theorien, Ansätze, Paradigmen und Denkschulen im Wissenschaftsbetrieb. In: Wolf, Joachim (Hrsg.): *Organisation, Management, Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler, S. 1–44.
- Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Duwe, Wibke (2011): Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 137–158.
- Worth, Nancy (2015): Experimenting with student-led seminars. In: *Planet* 27, H. 2, S. 30–35. DOI: 10.11120/plan.2013.00003.
- WR – Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Bielefeld. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- WR – Wissenschaftsrat (2017): „Strategien für die Hochschullehre“. Positionspapier. Halle (Saale): April 2017. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- WR – Wissenschaftsrat (2018): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020. Positionspapier. Trier. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Wright, Michael T./Block, Martina/von Unger, Hella (2008): Partizipation in der Zusammenarbeit zwischen Zielgruppe, Projekt und Geldgeber. In: *Gesundheitswesen* 70, H. 12, S. 748–754. DOI: 10.1055/s-0028-1102955.
- Yorke, D. M./Goodwin, A. J. (1985): The student led seminar: opening rather an endgame? In: *Journal of In-Service Education* 11, H. 3, S. 153–155, DOI: 10.1080/0305763850110307.
- Zawacki-Richter, Olaf/Mayrberger, Kerstin (2017): Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University. In: Sonderband zum Fachmagazin Synergie. Hamburg. www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/qualitaet-von-oer-2017.pdf (Abfrage: 18.02.2019).
- Zedler, Peter/ Döbert, Hans (2009): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–47.
- Zierer, Klaus/Seel, Norbert M. (2012): General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. In: SpringerPlus 2012, 1:15. DOI: 10.1186/2193-1801-1-15.
- Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Zorn, Isabel (2011): Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierten Medienkompetenz und Medienbildung. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 175–210.