

Bildung 2025

Offen, vernetzt und partizipativ - Was wir tun sollten, um dahin zu kommen

Manuskript zur Keynote bei der E-Learning Konferenz

[“Lehre Digital”¹⁹](#) -

FH Bielefeld

05. November 2019

Markus Deimann // FernUniversität in Hagen

Markus.Deimann@fernuni-hagen.de

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](#).

[Präsentation](#)

Liebe Kolleg*innen,

Vielen Dank für die Einladung, heute beim E-Learning-Tag an der FH Bielefeld zu Ihnen sprechen zu dürfen. Mit meinem Vortrag möchte ich ein Thema behandeln, das ich aus verschiedenen Gründen für sehr wichtig halte. Wichtig für diejenigen, die sich beruflich mit E-Learning beschäftigen, so wie Sie hier an der FH Bielefeld. E-Learning ist mittlerweile ein “altes Thema” geworden, mit einer Geschichte von über 20 Jahren. Ich selbst beschäftige mich seit 2001 damit. In verschiedenen Projekten und Publikationen war ich Teil der frühen

E-Learning Entwicklung an deutschen Hochschulen. Wir beschäftigten uns um die Entwicklung, Implementierung und Evaluation von multimedialen Elementen in bestehende Studienangebote, wie im Projekt [MEDIN - multimediales Fernstudium Medizinische Informatik](#). Das Wissen, was wir uns in diesen und weiteren Projekten und Forschungsvorhaben aufbauten, veröffentlichten wir 2004 im ["Kompendium E-Learning"](#).

Seit dieser Zeit ist viel passiert. Eine Reihe von technologischen Entwicklungen, wie etwa das Smartphone oder Social Media haben zu tiefgreifenden Veränderungen unseres Alltags und weite Bereiche der Gesellschaft geführt. Im Bildungsbereich sind die durch Technologien ausgelösten Veränderungen noch nicht so spürbar. So ähnelt die Situation 2019 durchaus der Situation von Anfang der 2000er Jahre. Das Studium findet - mit Ausnahme von Fernhochschulen - vor Ort, an und in einer Hochschule, statt. E-Learning wird weiterhin hauptsächlich zur Anreicherung von Präsenzformaten wie der Vorlesung oder dem Seminar verwendet. Gleich geblieben sind auch die Hoffnungen und Erwartungen, die an Technologien geknüpft werden. Die Annahme ist stets, dass sich Lehren und Lernen durch den Einsatz der jeweils neuesten Technik verbessern wird.

Damals wie heute ging und geht es um die Zukunft von Hochschulbildung. Oft richtet sich der Blick jedoch ausschließlich nach vorne und blendet die Vergangenheit aus. So wurde beispielsweise bereits während der ersten Förderperiode von E-Learning Anfang der 2000er Jahre diskutiert, wie die Projekte von der Pionier- in die Konsolidierungsphase gelangen können (Bachmann, Haefeli, & Kindt, 2002). Von besonderer Bedeutung waren dabei die Aspekte (S. 13):

- Hochschulstrategie und Implementierung
- Standardisierung und Metadaten
- Online-Betreuung und Virtuelle Kommunikation

Das ähnelt sehr den Diskussionen, die auch 20 Jahre später noch geführt werden. So richtet etwa das Hochschulforum Digitalisierung gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst Anfang Dezember 2019 die Konferenz "Strategies Beyond Borders - Transforming Higher Education in a Digital Age" aus. Weiterhin bietet das Hochschulforum eine sog. ["Peer-to-Peer-Strategieberatung"](#) für Hochschulen an, die sich sehr großer Popularität erfreut. Für die drei Runden 2017-2019 haben sich knapp 100 Hochschulen beworben. Es scheint somit nicht am Wissen zu liegen, sondern eher am Gestaltungswillen zur Umsetzung.

Ich denke, dass es dennoch wichtig ist, dass wir uns über das bisherige Wissen mehr als bisher verständigen. Viele gute Ideen und Ansätze wurden entwickelt, die dann aufgrund der kurzfristigen Förderlogiken nicht länger verfolgt werden konnten. Eine Reise zurück in die Zukunft lohnt sich und ich möchte Sie im ersten Teil meines Vortrags dazu einladen.

Begeben wir uns also auf eine Zeitreise zu den Anfängen des E-Learning an deutschen Hochschulen. Dies betrifft die Zeit Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre. Mit viel Geld und ebenso viel Gestaltungswillen wurden Versuche zur nachhaltigen Verankerung von

multimedialen Lernumgebungen angegangen. Charakteristisch war die Idee, Hochschule zu virtualisieren, d.h. die Hochschule wurde so wie sie in der analogen Welt bekannt ist, in die virtuelle Welt übertragen. In mehreren Bundesländern, u.a. Bayern und Baden-Württemberg wurden Programme gestartet, die einen "Zusatznutzen für Studierende" (Kandzia, 2002, S. 51) in Form von zeitlicher und örtlicher Flexibilisierung bewirken sollten. Insbesondere Menschen, denen aus bestimmten Gründen ein Präsenzstudium nicht möglich war oder die das Studium nicht fortsetzen konnten, wurden adressiert. Es mussten also mehrere Komponenten virtualisiert werden, nicht nur Inhalte, sondern auch Zertifikate. Bald wurde klar, dass diese umfangreiche Form der Virtualisierung nicht so reibungslos abläuft, wie geplant und gehofft. Kandzia (2002) spricht in diesem Zusammenhang von "restriktiven Faktoren der Virtuellen Hochschule" (S. 52). Gemeint sind "nicht ausgereifte Technik, fragliche Didaktik und vor allem enorme Kosten" (ebenda). Diese Faktoren stehen nicht isoliert voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. So wirkt sich ein einseitiger Fokus auf die Technik oft in didaktischen Einbußen und noch höheren Kosten aus.

Die Art, wie die drei restriktiven Faktoren ins Verhältnis gesetzt werden können, hat starke Ähnlichkeit mit dem "Iron Triangle of Distance Education" (Daniel, Kanwar, & Uvalić-Trumbić, 2009). Die akademische Fernlehre hat eine weitaus längere Geschichte als E-Learning (so startete beispielsweise 1858 die University of London mit einem damals sehr innovativen Fernlehrprogramm) und sich deshalb auch bereits intensiv mit dem Problem des wechselseitigen Zusammenhangs von restriktiven Faktoren beschäftigt. Dies betrifft Zugang, Kosten und Qualität. Mit Beginn des Entstehens von Fernlehr-Institutionen sahen sie sich mit dem Vorwurf der im Vergleich mit Präsenzhochschulen geringeren Qualität ausgesetzt. Dementsprechend musste in Programme zur Qualitätssicherung investiert werden (dies betrifft nicht nur Fernlehr-Institutionen sondern auch reguläre Hochschulen).

Da es relativ fixe Kosten für die physische Infrastruktur und die Anzahl der angestellten Lehrkräfte gibt, geht das Iron Triangle nun davon aus, dass sich ein Zuwachs von Studierenden nicht automatisch nachteilig auf die Qualität auswirken muss. Digitale Lehrmaterialien lassen sich mit geringen bzw. überhaupt keinen Kosten vervielfältigen und über das Netz verteilen. Mit dem Aufkommen der Massive Open Online Courses wurde deutlich, wie sehr Fernlehre skalierbar ist, aber auch mit welchen Restriktionen auf didaktischer und pädagogischer Seite dies einhergeht. Es scheint, dass viele der Anfang der 2000er Jahre angesprochenen Probleme bis heute nicht gelöst sind. Dies betrifft insbesondere eine fehlende langfristige Zielorientierung und Planung (Kandzia, 2002). Zu oft werden Erkenntnisse und Ergebnisse aus den zahlreich geförderten Projekte nicht in den Regelbetrieb übertragen. Es findet somit kein Transfer statt und viele Neuerungen erreichen nicht die breite Masse. Was sich hingegen durchgesetzt hat, sind Anwendungen, die eine Anreicherung der Präsenzlehre verfolgen, wie etwa das Learning Management System.

Blickt man heute auf diese Entwicklungen zurück, so könnte das Motto "Neustart durch Digitalisierung" lauten. Die alten Begriffe E-Learning, Multimedia Learning und so weiter werden durch Digitalisierung ersetzt. Gleich geblieben sind jedoch die Anforderungen und Erwartungen

an die Digitalisierung. Es geht wieder um nachhaltige Veränderung und strategische Verankerung. Angesichts der bereits angesprochenen Probleme aus der ersten E-Learning-Phase könnte man dazu verleitet werden anzunehmen, dass es nun ausreicht, diese zu lösen. Doch so einfach ist die Sache nicht. Seit Anfang der 2000er Jahre hat sich nicht nur die Technik geändert, sondern auch die sozio-politischen Diskurse. Diese stellen ein "Bigger Picture" dar und rahmen die Digitalisierungs-Debatten. Es handelt sich dabei unter anderem um den sog. Techno-Solutionismus und der steigende Einfluss aus dem Silicon Valley (Morozov, 2013; Selwyn, 2019). Viele, wenn nicht alle Probleme gegenwärtiger Gesellschaften, lassen sich durch den Einsatz von Technologien lösen. Der Techno-Solutionismus beschränkt sich allerdings nicht auf die Lösungen, sondern arbeitet aktiv an der Problematisierung mit. Im Bildungsbereich wird so beispielsweise die These vertreten, dass Schulen und Universitäten nicht mehr ausreichend funktionsfähig sind und darum dringend der Reform bedürfen (Williamson, 2017). Diese Reformen schreiben pädagogische Praktiken so um, dass sie passend zu den vorgeschlagenen technologischen Lösungen sind, die dann mit Profit verkauft werden können.

Ich möchte hier allerdings nicht zu viel Dystopie verbreiten und wir haben heute auch ein anderes Thema zu besprechen. Ich denke aber, dass wir ohne diese etwas längere Vorrede nicht verstehen können, wie und warum Open Education eine Alternative sein kann. Eine Alternative zu technikdeterministischen, kommerziellen und neoliberalen Erzählungen, die Bildung und Lehre in unternehmerischen Zusammenhängen denken. Dem setze ich eine pädagogisch orientierte Denkart entgegen, die von der pädagogischen Praxis ausgeht.

Vergewissern wir uns also zunächst, wie pädagogische Praxis 2019 an Hochschulen aussieht. Einen Anhaltspunkt über die Komplexität bekommen wir aus der Hochschulforschung mit Konturen und Strukturen (Jahnke & Wildt, 2010). Hier sehen wir, dass die didaktische Praxis durch Interaktion, Kooperation, Selbstorganisation und Instruktion gekennzeichnet ist. Sie ist aber auch Ausdruck umfangreicher Reformbemühungen, die ihre Anfänge in der politisch bewegten Zeit Ende der 1960er und Anfang der 1970er hatten und bis heute nachwirken (Rudloff, 2018). Mit der Bologna-Reform kamen neue Anforderungen und Belastungen an die Lehre hinzu. Die Hochschuldidaktik, das wird durch das Rahmenmodell (Jahnke & Wildt, 2010) deutlich sieht sich einer Reihe von konfligierenden Einflüssen ausgesetzt, etwa von Seiten der Politik und Wirtschaft.

Angesichts dieses Kräftefelds kann es schwerfallen, den Blick auf das Wesentliche, d.h. das Pädagogische zu richten. Anhand der Open-Education-Bewegung, die seit Anfang der 2000er Jahre weltweit agiert, können wir sehen, wie eine solche Re-Fokussierung aussehen kann. Was aber ist und will Open Education? Schematisch dargestellt, geht es bei Open Education - wie auch bei den verwandten Ansätzen Open Data und Open Science - um Zugang. Im Fall von Bildung betrifft das beispielsweise den Zugang zur Hochschule (Open University), zu Kursen (Massive Open Online Courses) oder Lehrmaterial (Open Educational Resources). Mehr Menschen als bisher sollen dadurch Möglichkeiten zur Bildung bekommen, sowohl institutionell gebunden als auch individuell als lebenslanges Lernen. Die Öffnung von Bildung (oder von

Wissenschaft) kann in einem größeren Rahmen betrachtet werden, bei dem es um demokratische Werte wie Partizipation, Teilen oder Chancengerechtigkeit geht. Auch Zusammenarbeit und Austausch sind wichtige Methoden der Open-Education-Bewegung. In der langen Geschichte der Öffnung von Bildung sind immer wieder Abfolgen von Öffnungs- und Schließungsbewegungen zu verzeichnen (Deimann, 2018). So folgte etwa auf die Phase der progressiven Bildung in den USA und Großbritannien in den 1960er Jahren ein konservativer “Backlash”, wobei es mehr um Disziplin denn um Freiheit ging. Inwieweit das Bildungssystem sich öffnet ist eine Frage, die von einem ganzen Bündel von sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Faktoren abhängt und pauschal kaum zu beantworten ist.

Weniger umstritten verhält es sich bei den Open Educational Resources (OER), denn hier gibt es eine akzeptierte [Definition](#). OER sind zwingend an die Verwendung einer freien Lizenz (z.B. Creative Commons) geknüpft. Damit lässt sich einfach festlegen, welche kreativen Freiheiten die Urheberin den Nutzenden überträgt. Ungeachtet dieser lizenzrechtlichen Grundlagen, ist die Verbreitung von OER in Deutschland im Vergleich zu anderen Regionen in der Welt (z.B. USA) noch unterentwickelt. Mit einer Reihe von praktischen Einführungen, wie zum Beispiel von der [Ruhr-Universität Bochum](#) versuchen engagierte Akteur*innen die Verbreitung von OER voranzutreiben.

Verbunden mit der Dissemination von OER stehen eine Reihe von Kompetenzen. Aus dem Projekt [“OER-Fachexperten”](#) wurde eine Empfehlung erstellt. Diese deckt sich zum Teil mit den Empfehlungen der KMK-Strategie [“Bildung in der digitalen Welt”](#). OER-spezifische Kompetenzen sind zum Beispiel Kenntnisse zum Urheberrecht und Lizenzen, zu Geschäftsmodellen oder zu Qualitätsstandards. Auch soziale Kompetenzen wie konstruktiver Umgang mit Neuerungen oder der Umgang mit Kritik an OER fallen darunter. OER-Kompetenzen sind gedacht, als Reflexion der Idee von Partizipation und Öffnung im Kontext der eigenen pädagogischen Praxis. Das betrifft die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien in offenen und wiederverwendbaren Formaten sowie die Nachnutzung von bereits als OER erstellten Inhalten. Aufbauend auf OER ist mit der Idee der Öffnung von Bildung auch eine Öffnung der pädagogischen Praxis angedacht (Open Educational Practices, OEP). Hier stehen Aspekte wie das Festlegen von Lernzielen oder die Wissensüberprüfung zur Diskussion und lassen sich durch Lernvertrag oder E-Portfolio demokratisieren und öffnen.

Aber wie lassen sich solche offenen Bildungspraktiken nachhaltig in der Hochschule verankern? OER und OEP sind nicht als Selbstzweck gedacht, sondern als Mittel für andere, pädagogische Zwecke, die etwa in einer Lehr- und Lernkultur ihren Ausdruck finden. An der [TH Köln](#) gibt es einen entsprechenden Versuch, dies in Form einer Lehrstrategie zu integrieren. Als Teil einer Hochschulstrategie ist die Lehrstrategie als Top-Down-Prozess angelegt und sollte durch einen Bottom-Up-Ansatz komplementiert werden. Ein solches Modell hat höhere Chancen neue kulturelle Praktiken zu initiieren und zu etablieren.

Zum Abschluss möchte ich auf das Thema meines Vortrags “Bildung 2025” eingehen und einige Maßnahmen skizzieren, wie Bildung geöffnet werden kann. Als Ausgangs- und Ansatzpunkt

steht das Selbstverständnis der Hochschule. Dieses ist jedoch oft nicht explizit ausgedrückt, sondern ist historisch gewachsen (Humboldt) und einem Spannungsfeld aus Politik, Wirtschaft, Studierende und Zivilgesellschaft ausgesetzt. Um die eigene Bedeutung nicht aus den Augen zu verlieren und zum Spielball anderer Interessen zu werden, ist ein Selbstverständigungsprozess hilfreich. Denn daraus leiten sich Leitlinien für pädagogische Praktiken im digitalen Zeitalter ab. Erst zu diesem Zeitpunkt, also nach einer Klärung von Anspruch und einem Abgleich mit der Realität, macht es Sinn, über Öffnung zu sprechen. Dimensionen und Ansatzpunkte gibt es viele: Die Fächer mit ihren Kulturen, Lehr- und Lernformen, technische Infrastruktur oder Service-Einrichtungen.

Mit diesem Ausblick auf zukünftige offene Bildungsszenarien möchte ich schließen und bin gespannt auf Rückmeldungen und Diskussion.

Literatur

Bachmann, G., Haefeli, O., & Kindt, M. (Hrsg.). (2002). *Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster: Waxmann.

Daniel, J., Kanwar, A., & Uvalić-Trumbić, S. (2009). Breaking Higher Education's Iron Triangle: Access, Cost, and Quality. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 41(2), 30–35.
<https://doi.org/10.3200/CHNG.41.2.30-35>

Deimann, M. (2018). *Open Education Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung*. Bielefeld: transcript.

Jahnke, I., & Wildt, J. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 21(1), 4–8.

Kandzia, P.-T. (2002). E-Learning an Hochschulen—Von Innovation und Frustration. In G. Bachmann, O. Haefeli, & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 50–58). Münster: Waxmann.

Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. New York: PublicAffairs.

Rudloff, W. (2018). 'Project Studies!'. Reform Experiments in Academic Learning and Teaching in the 1960s and 1970s. *Moving the Social*, 60(2018), Academic Knowledge Formation.

Interactions since the 1960s-. <https://doi.org/10.13154/mts.60.2018.45-70>

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge, UK: Polity Press.

Williamson, B. (2017). Educating Silicon Valley: Corporate education reform and the reproduction of the techno-economic revolution. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(3), 265–288. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1326274>