

Kerres, Michael / Ojstersek, Nadine / Voß, Britta: Vermarktung von E-Learning als Herausforderung an Hochschulen. In: Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.) Vermarktung von Hochschulweiterbildung, Waxmann-Verlag Münster, New York, München, Berlin 2006.

Kerres, Michael / Ojstersek, Nadine / Voß, Britta

Vermarktung von E-Learning als Herausforderung an Hochschulen

Bisherige Aktivitäten im Bereich der mediengestützten Lehre sind wesentlich durch punktuelle Projekte und spezielle Fördermaßnahmen initiiert worden. Hierbei sind eine Reihe hochwertiger Medien produziert worden, und es konnten wesentliche Erkenntnisse über die Möglichkeiten des Medieneinsatzes in der Lehre gewonnen werden. Eine nachhaltige Nutzung und Verstetigung von E-Learning sowohl in der grundständigen Lehre als auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird durch Projekte alleine jedoch nicht gelingen. Der Beitrag geht der Frage nach, was „Vermarktung“ von E-Learning Angeboten bedeuten kann. Dabei wird deutlich, dass die Hürden für die erfolgreiche Vermarktung aus Hochschulen heraus aus einer ganzen Reihe von Gründen hoch sind. E-Learning impliziert eine Innovation mit wesentlich weiterreichenden Implikationen für die Hochschule als Ganzes und insbesondere für die Organisation des Kernprozesses „Lehre“. Erforderlich erscheinen kreative (Neu-) Ansätze – jenseits simpler Muster einer Vermarktung im Sinne von „Kostendeckung“.

E-Learning in Hochschulen

Die Potenziale von E-Learning konnten in den vergangenen Jahren nicht zuletzt durch umfangreiche Fördermaßnahmen in allen Bildungssektoren intensiv erprobt werden. In Deutschland wurde die Entwicklung von Fernstudienangeboten an Hochschulen durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung bereits zwischen 1993 und 2001 mit etwa 25 Mio. Euro¹ gefördert, wobei multimedia- und netzgestützte Varianten der Fernlehre zunächst zögerlich aufgenommen wurden.² Die „große“ Förderwelle für E-Learning setzte Mitte der 1990er Jahre mit Programmen verschiedener Bundesländer ein, die dann ab 1998 durch das umfassende Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ des Bundes eingeholt wurden.

Hierbei wurden alleine bis 2003 in Deutschland ungefähr 550 Mio. Euro in die Produktion von mediengestützten Lernanwendungen in verschiedenen Bildungssektoren investiert (Kerres & Nübel, 2005). Immer wieder wurde in den Ausschreibungen die „Vermarktung“ der E-Learning Produkten, etwa in der Weiterbildung, als Ansatz für eine nachhaltige Fortführung der Entwicklungen gefordert und in Anträgen oft zugesichert. Allerdings spielte die gezielte Entwicklung von Angeboten für die wiss. Weiterbildung in diesen Förderprojekten eine eher untergeordnete Rolle. Offensichtlich schien die Verwertung von E-

¹ http://www.blk-bonn.de/papers/fern_98.pdf

² Das Förderprogramm wird von 2003 bis 2007 fortgesetzt mit 5,5 Mio. Euro jährlich.

Learning Produkten in der Weiterbildung als eine Art „Zweitverwertung“, die sich von selbst ergeben würde, - eine wie wir heute wissen, trügerische Annahme.

E-Learning Strategien von Hochschulen

E-Learning war in dieser Phase ein Thema für einzelne E-Learning Enthusiasten. Es eröffnete die Chance zur Akquisition von Drittmitteln, mit wenig Breitenwirkung für die Hochschule als Ganzes. Dies hat sich in kurzer Zeit vollkommen gewandelt. E-Learning an Hochschulen wird seit etwa 2001 zunehmend in seinen organisationalen und systemischen Implikationen betrachtet (Kerres, 2001b), also nicht mehr nur als Element zur Anreicherung des Lehrangebotes eines einzelnen Dozierenden. Im Mittelpunkt stehen vielmehr Überlegungen zu Potenzialen für eine Hochschule als Ganzes. Dabei wird deutlich, dass sich die Frage stellt, welche Ziele eine Hochschule für die Bereiche E-Learning und E-Services grundsätzlich anstrebt? So finden sich in Strategiepapieren mancher Hochschulen zunehmend Formulierungen, wie z.B.: „Unsere Hochschule möchte bis 2010 50% der Lehre mit E-Learning realisieren.“ Doch diese Formulierungen beinhalten nur implizit strategische Ziele, sie wären vielmehr als – näher zu bestimmende – Indikatoren einzuordnen.

Fragen wir also, warum sollten sich Hochschulen überhaupt mit dem Thema E-Learning beschäftigen? Welche Strategien zu E-Learning können Hochschulen verfolgen? In Anlehnung an Collis & van der Wende (2002, Seufert & Euler, 2004) können wir vier Fälle unterscheiden, je nachdem ob eine Produktinnovation angestrebt wird oder ob ein vorhandenes Produkt anders distribuiert werden soll:

- (1) Wollen wir bestehende Studienangebote für existierende Zielgruppen verbessern?
- (2) Wollen wir vor allem bestehende Studienangebote durch E-Learning Innovationen neu ausrichten?
- (3) Wollen wir neue Zielgruppen ansprechen, indem wir bestehende Angebote räumlich/zeitlich flexibilisieren?
- (4) Wollen wir uns grundsätzlich neu orientieren und uns global mit neuen Studienangeboten aufstellen?

Innovation der Distribution →

<p>❶ Innenorientierung, Stabilitätsorientierung bestehende Zielgruppen und Bildungsangebote, Qualitätsverbesserung</p>	<p>❸ Außenorientierung (partiell) Flexibilitätsorientierung neue Zielgruppen und Bildungsangebote durch räumlich/zeitliche Flexibilisierung</p>	<p>niedrig <i>Produktinnovation</i></p>
<p>❷ Außenorientierung (partiell) Flexibilitätsorientierung neue Zielgruppen und Bildungsangebote durch personale Flexibilisierung, Individualisierung</p>	<p>❹ Außenorientierung, Innovationsorientierung neue Zielgruppen und Bildungsangebote durch Globalisierung und Individualisierung</p>	<p>hoch</p>

Tab. 1: Systematik möglicher E-Learning Strategien

Alle Varianten erscheinen gleichermaßen gerechtfertigt, der erste Fall ist allerdings – aus strategischer Sicht – am wenigsten „ambitioniert“ und beinhaltet die wenigsten Chancen für die Hochschulentwicklung. Dabei ist zu bedenken, dass ein Großteil der geförderten E-Learning Projekte in Deutschland genau hier angesetzt haben: Man wollte für bestehende Studiengänge und Lehrveranstaltungen, für bestehende Zielgruppen und Märkte Verbesserungen der Studienangebote erreichen. Das vierte Feld würde am ehesten durch Neugründungen, wie etwa die Phoenix University, charakterisiert werden können. Besonders attraktiv bleiben damit für Hochschulen die Felder (2) und (3): *going distance* mit bestehenden Angeboten oder mit innovativen E-Learning Produkten die eigene Marktposition stärken.

Für eine Hochschule ist es allerdings nicht einfach, eine solche strategische Position zu E-Learning als Aussage „der“ Hochschule eindeutig zu formulieren und konsequent umzusetzen. Hochschulen sind – auch im Bereich E-Learning – komplex organisierte soziale Gebilde, denen strategisches Handeln schwer fällt. Dennoch bleibt die Notwendigkeit, sich mit Zielen für E-Learning auseinander zu setzen, um die in diesem Bereich getätigten Investitionen, auch in zentralen Bereichen, angemessen ausrichten zu können.

Nutzen von E-Learning

Worin nun liegt der mögliche Nutzen von E-Learning für Hochschulen? Je nach Perspektive, sei es die individuelle Lehrperson oder die Hochschule als Ganzes, kann die Antwort unterschiedlich ausfallen. Einige der möglichen Antworten sollen im Folgenden genannt werden:

- Reputationsgewinn

Es kann sich „lohnen“, E-Learning Produkte und andere Materialien für Forschung und Lehre frei verfügbar ins Internet zu stellen. Denn das Internet hat

sich rasant und gerade auch im Wissenschaftsbereich als zentraler Informationskanal etabliert. Der Aufwand, vorliegende E-Learning Contents ins Internet zu stellen, ist in der Regel gering, und der Betreuungsaufwand ist bei Lernressourcen, die für sich abgearbeitet werden können, in der Regel minimal. Es ist vergleichsweise selten, dass sich Studierende anderer Hochschulen mit besonderen Fragen oder Hinweisen an den Autor wenden. Rückmeldungen zum Produkt sind positiv zu werten, da sie zur Produktverbesserung beitragen können.

Alle Arten von Materialien, die auf Internetseiten frei angeboten werden, erreichen oft ein wesentlich größeres Publikum als etwa traditionelle Publikationen, die nur über Printmedien distribuiert werden. Es ist nicht untypisch, dass solche Materialien über das Internet zigtausendfach aufgerufen werden. Durch diese breite Dissemination erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass auf die eigenen Arbeiten auch international Bezug genommen wird, dass diese Ansätze und Erkenntnisse bekannt werden und dass sich deren Sichtbarkeit in der scientific community insgesamt weiter erhöht. Dieser Gewinn an Aufmerksamkeit trägt zur Profilierung in der scientific community bei, aber auch dazu, profilierte Student/innen zu gewinnen.

◦ Tauschgewinne

Ein ebenso nicht-monetärer Gewinn kann in Tauschmodellen realisiert werden. Eine Hochschule bietet etwa einen Kurs an, an dem Studierende anderer Hochschulen teilnehmen können und betreut werden. Sie können dabei auch Leistungsnachweise erwerben, die an ihrer Heimathochschule (automatisch) Anerkennung finden. Studierende der eigenen Hochschule können dann an betreuten E-Learning gestützten Veranstaltungen der anderen Hochschule teilnehmen. Auf diese Weise kann eine win-win Situation entstehen, die für beide Hochschulen interessant ist. Denn jeder Partner kann so seine Stärken einbringen und von dem spezifischen Profil des Anderen profitieren. Beide Studienprogramme können durch die Zusammenarbeit in ihrer Qualität gewinnen.

Damit wird auch deutlich, dass auf dieser Basis neue Modelle der hochschulübergreifenden Kooperation möglich sind. Gerade interdisziplinäre Studienprogramme oder Studienangebote der sogenannten „kleinen“ Fächer können von solchen kooperativen Modellen profitieren.

Als Beispiel kann das Projekt Mar-Ing genannt werden, wo Hochschulen in Berlin, Duisburg-Essen, Hamburg-Harburg und Rostock zum Thema Schiffs- und Meerestechnik zusammenarbeiten. Die Hochschulen sind alleine nicht in der Lage, ein vollständiges Studienangebot aufzustellen; nur gemeinsam können die Partner ein hinreichend breit angelegtes Studienangebot mit E-Learning gewährleisten. Das Prinzip besteht also darin, lokal verfügbare Stärken zu vermarkten und für Gegenleistungen „einzutauschen“. Dies kann auf der Basis einer tragfähigen Vereinbarung basieren, mit der sichergestellt ist, dass eine für beide Seiten profitable Situation entsteht. Um diesen Austausch zu fördern und zu organisieren, kann es hilfreich sein, einen Broker einzubeziehen, der als Agentur tätig wird, um Partner zusammenzubringen, und sie dabei unterstützt, ihre Zusammenarbeit zu regeln.

◦ Einnahmen

Schließlich können mit E-Learning auch monetäre Erlöse erzielt werden. Aus meiner Sicht wird dieser Bereich – gerade im Vergleich zu den genannten nicht-monetären Aspekten – vielfach überschätzt. Die gewinnbringende Ver-

marktung von E-Learning Materialien als eigenständige Produkte aus Hochschulen stellt sich ausgesprochen schwierig dar und hat sich auch international wenig durchgesetzt. Durch z.B. die kostenlose Bereitstellung von Materialien durch das MIT im Internet ist teilweise die Erwartung entstanden, dass E-Learning Materialien frei verfügbar sein sollten.

Die Vermarktung ganzer E-Learning Kurse oder Fernstudiengänge erscheint vor allem in der Weiterbildung attraktiv, aber faktisch ist auch dieser Markt bis heute für Hochschulen schwer zugänglich. Dies zeigt ein Blick in die Datenbanken www.studieren-im-netz.de mit etwa 2000 Einträgen zu E-Learning Angeboten an Hochschulen und www.medien-bildung.net, in der Informationen über etwa 300 Produkte aus BMBF-geförderten Projekten gespeichert sind.³ Deutlich weniger als 10% der Produkte lassen sich dem Bereich der Weiterbildung zuordnen und nur ein Teil dieser Produkte findet tatsächlich und erfolgreich Verwertung in Weiterbildungsangeboten.

In der Datenbank www.hochschulkompas.de liegen 117 Einträge für weiterbildende Fernstudienangebote von Hochschulen vor. Davon sind laut Akkreditierungsrat 36 Angebote (von insgesamt 1.461 Studienangeboten) akkreditiert, wobei etwa die Hälfte der Angebote von der FernUniversität in Hagen, anderen FernHochschulen und Fernstudien-Verbänden stammen, und ein Großteil der Angebote weiterhin auf dem Versand von schriftlichem Studienmaterial mit minimalen E-Learning Elementen basiert. Es verbleiben damit deutschlandweit etwa 15 akkreditierte weiterbildende Online-Master Programme an Präsenzhochschulen mit E-Learning Anteilen!

Vertrieb von E-Learning Content

Die Vermarktung von E-Learning beinhaltet digitale Medienprodukte als „Content“. Dieser Content kann aus Texten, Aufgaben, Simulationen, Videos usw. bestehen und kann physikalisch auf einem Datenträger oder online über Datenleitungen vertrieben werden. Die Entwicklung solcher E-Contents stand bislang im Mittelpunkt der meisten E-Learning Projekte. Liegt hier nicht, so die nahe liegende Frage, ein wunderbarer Pool an „vermarktbar“ Produkten vor? Muss man hierzu nicht einfach die entsprechenden Wissenschaftler mit Verlagen oder anderen Unternehmen als „Verwerter“ zusammenbringen?

Betrachtet man die Marktrealität, national aber auch international, so ist offensichtlich, dass die monetäre ebenso wie nicht-monetäre Verwertung von E-Learning Produkten aus Hochschulen viel seltener erfolgt, als man angesichts der Fülle vorliegender Einzelergebnisse vermuten mag (Dohmen & Michel, 2003). Liegt dies an der vielfach behaupteten Unfähigkeit von Wissenschaftlern, marktorientiert zu denken und zu handeln? An der Unfähigkeit von Verlagen, interessante E-Learning Produkte zur Marktreife zu führen und den E-Learning Markt „aufzuschließen“? Oder gar an der letztlich doch mangelhaften Qualität der Produkte, die dem Anspruch Studierender genügen mag, aber für den Weiterbildungsmarkt nicht hinreichend ist?

Aus meiner Sicht greifen diese Hypothesen insgesamt zu kurz. Sie übersehen, dass die Entwicklung von E-Learning unter ganz unterschiedlichen Bedingungen und Zielsetzungen erfolgen kann, die zu unterschiedlichen Ergebnissen

³ alle Datenangaben aus Internet-Recherchen Stand Juni 2006

führen. Grob unterschieden, können E-Learning Produkte realisiert werden (1) als maßgeschneiderte Lösungen, genau angepasst für das Bildungsproblem einer Organisation oder (2) als eigenständiges Produkt für einen breiten Einsatz, unabhängig von den Bedingungen und Anforderungen eines bestimmten Kontextes (vgl. ausführlich Kerres, 2001a). Beides gleichzeitig zu verfolgen, ist im Regelfall unwahrscheinlich und erfahrungsgemäß fällt der Fall (2) selten als „Abfallprodukt“ von (1) – quasi beiläufig – an. Dies liegt u.a. auch daran, dass der erste Fall genau dann erfolgreich ist, wenn das Produkt in die Strukturen, die in der Organisation vorhanden sind, exakt eingefügt ist, d.h. vorhandene Services also nicht schlicht zu ersetzen versucht oder (unbeabsichtigt) in Konkurrenz zu vorhandenen Angeboten tritt. Eine solcher Abgleich ist etwa mit Betreuungsleistungen zu realisieren, die vor Ort geleistet werden, wie die Einführung in die Programmbedienung, eine Hotline bei Installationsproblemen oder bereits bestehende Test- und Prüfungssysteme, die den Lernfortschritt überwachen. Ein für diese Konstellation zu entwickelndes Lernprogramm muss berücksichtigen, wenn bzw. dass solche Services vorliegen, und sie mit der E-Learning Anwendung verzahnen. Das E-Learning Produkt ist damit integraler Bestandteil eines Bildungsservices, das eng „verdrahtet“ ist mit dem spezifischen Kontext und den Elementen, die die Bildungslösung als Ganzes ausmachen.

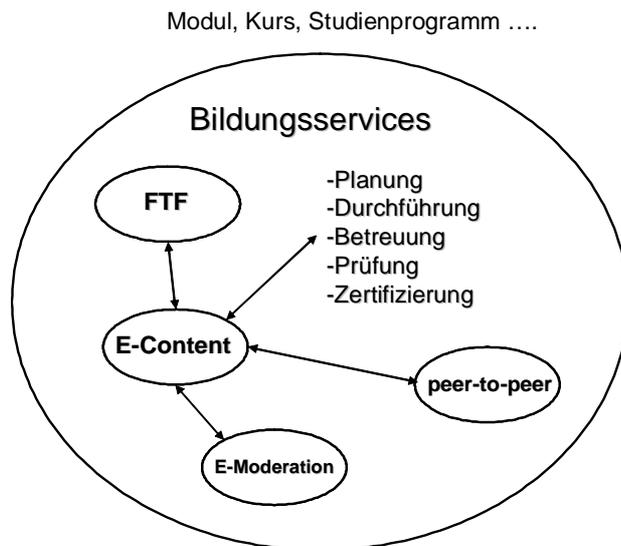


Abbildung 1: E-Content als integraler Bestandteil eines Bildungsservices

Für die Produzenten der E-Contents, in der Regel einzelne oder eine Gruppe von Lehrenden bzw. von ihnen Beauftragte, ist ganz offensichtlich, dass die digitalen Medien, die sie entwickeln (lassen), genau auf die Anforderungen in ihrem Kontext vor Ort zu entwickeln sind. Das E-Learning Produkt ist damit in genau solchen Nutzungszusammenhängen einsetzbar, für die es entwickelt wurde. Diese sind, vor allem in den Naturwissenschaften, an verschiedenen Hochschulen zum Teil vergleichsweise ähnlich, so dass man davon ausgehen könnte, dass bei einem ähnlichen Aufbau des Curriculums, bei ähnlichen Grup-

pengrößen oder Betreuungsverhältnissen der Institution der Einsatz solcher Medien gut einsetzbar und damit übertragbar sein sollte.

Als einzelne Produkte sind E-Contents, wie andere Lernmaterialien, in der Regel allerdings nur dann erfolgreich zu vertreiben, wenn sie „self-contained“ sind, d.h. in sich vollständig erklärend und als eigenständige Lernanwendungen nutzbar sind. Ein Sprachlernprogramm für Fortgeschrittene, ebenso wie ein Lehrbuch der Buchhaltung, muss von einer Person in Augsburg genauso nutzbar sein wie in Berlin und von einem 20jährigen genauso wie von einem 60jährigen Lerner. Die meisten E-Learning Produkte aus dem Hochschulsektor sind allerdings nicht „self-contained“, sondern stark kontextgebunden. Sie sind in einem engeren Zusammenhang mit einer oder mehreren Lehrveranstaltungen und bestimmten Studiengängen an einer bestimmten Hochschule entwickelt worden.

Eine gezielt am Markt bzw. externen Kunden orientierte Strategie würde dagegen von den eigenen lokalen Anforderungen – bereits bei der Planung – abstrahieren und von einer Analyse potentieller Nutzer/innen, der Marktsituation etc. ausgehen. Große amerikanische Buchverlage gehen etwa bei der Entwicklung von „großen“ Lehrwerken in der Regel entsprechend systematisch vor. Sie überlassen es typischerweise nicht alleine der individuellen Einschätzung eines einzelnen Lehrbuchautors, welche Inhalte in welchem Umfang wie abgehandelt werden sollen. Sie befragen vielmehr von Beginn an, und auch in den weiteren Entstehungsphasen, Kollegen anderer Hochschulen, potenzielle Nutzer und weitere Experten über das Lehrwerk. Nur so entsteht zuverlässig ein Produkt, das überregional Akzeptanz und größeren Absatz findet.

Ein zweites Problem bei der Vermarktung von E-Learning besteht in der Granularität der Produkte. Ein Buch ist ein Buch und wird als Buch vertrieben. Ein E-Learning Produkt kann wie ein Buch als Package - etwa auf CD oder DVD - vertrieben werden. Technisch gesehen ist dies aber keineswegs zwingend. Das E-Learning Produkt ist letztlich eine Kollektion von Daten, die sich in ganz unterschiedlicher Konfektionierung für Kunden bereitstellen lassen. Der Vorteil der Vermarktung von E-Learning Produkten kommt genau hier zum Tragen: E-Learning Produkte können in viel kleineren Einheiten vermarktet werden. Zwar ließe sich auch ein Buch kapitelweise vertreiben, schwierig wird es aber, wenn jemand zum Beispiel nur die Kapitel eines Unterthemas abrufen will, in denen auch Prüfungsfragen integriert sind, weil er genau solche Materialien benötigt.

Wiederverwertbare Lernobjekte

Wie man derartige, unterschiedlich granulare Lernmaterialien konzipiert und distribuiert, die man möglichst flexibel wiederverwerten und vermarkten kann, ist zentraler Gegenstand der Forschung über Lernobjekte (learning objects). Wiederverwertbare Lernobjekte bestehen aus einer Kollektion von Medien (Text, Grafik, Animation usw. = „Assets“) **plus** Metadaten, die diese Medien beschreiben. Für diese Metadaten liegen Standards vor, wie z.B. LOM, IMS oder SCORM. Sie beinhalten z.B. Informationen über die Dateiformate der inkludierten Dateien, über Nutzungsrechte oder die logische Struktur der Inhalte.

Kontrovers wird der Stellenwert didaktischer Metadaten diskutiert (Baumgartner, 2004). Gemeint sind Metadaten, wie z.B. im LOM-Standard die Felder „Schwierigkeitsgrad“, „Alter der Zielgruppe“, „Typ der Zielgruppe“,

„Lerndauer“, „semantische Dichte“ oder „Interaktivitätsniveau“. Die Spezifikationen EML bzw. IMS Learning Design geht darüber hinaus und liefert Modelle, mit denen sich die Rollen und die erwarteten Aktivitäten bei der Bearbeitung der beschriebenen E-Learning Ressource differenziert beschreiben lassen.

Genau hier setzt – gerade von pädagogischer Seite – ein Unbehagen ein. Denn zum einen handelt es sich bei allen genannten Begriffen um ausgesprochen komplexe Konzepte, die von unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen Kontexten und Kulturen unterschiedlich aufgefasst werden. Um solche weitgehenden Standards zu etablieren, müssten wir uns alle einig sein, was wir als „niedriges“ oder „hohes“ Interaktionsniveau auffassen. Wir müssten uns alle gleichermaßen darauf verständigen, was ein „Lernziel“ oder eine „Lernaktivität“ wirklich ist. Es erscheint fraglich, ob es möglich und sinnvoll ist, eine Standardisierung und Vermittlung des Verständnisses derartig komplexer Konzepte ernsthaft anzustreben.

Hinzu kommt ein zweites Problem: Autoren lieben es nicht – um es zurückhaltend zu formulieren –, Metadaten zu erstellen. Mit den verschiedenen Standardisierungsbemühungen sind Umfang und Abstraktionsgrad der Metadaten zunehmend gewachsen. (Weniger erfahrene) E-Learning Entwickler benötigen für die Erstellung der Metadaten teilweise genauso lange, wie für die Produktion des E-Learning Elementes selbst, so dass die Effizienz des Ansatzes für den Autor keineswegs evident ist. Es erscheint unwahrscheinlich, dass man die Autoren für die neuen Standards gewinnen kann. Im industriellen Kontext kann davon ausgegangen werden, dass Unternehmen von ihren Autoren schlicht fordern, Metadaten zu erzeugen; im Umfeld der Hochschulen ist dies schwer durchsetzbar.

Aus meiner Sicht werden sich deswegen Ansätze, die auf pädagogischen Metadaten beruhen, im Hochschulbereich kaum durchsetzen können. Einfache Metadaten könnten dagegen hilfreich sein und ein System müsste diese, so weit wie möglich, automatisch erzeugen, um Autoren zu entlasten. Hinzu kommt, dass sich in anderen Zusammenhängen ganz andere Formen von „Metadaten“ etablieren, die hier ebenso relevant werden könnten. Gemeint sind zum einen die Verwendung von freien, nicht an Standards und Taxonomien gebundene „tags“. Das Potenzial solcher „Folksonomies“ (van der Vaal) für die Kategorisierung von Inhalten im Internet wird zunehmend deutlich. Zum anderen wächst die Bedeutung dynamischer Metadaten, die durch das Benutzerverhalten implizit (und nicht durch explizite Texteingaben) erzeugt werden, wodurch beispielsweise Ähnlichkeits- und Konkordanzinformationen generiert werden können (etwa „Personen, die diese Lernressource angesehen haben, interessieren sich auch für ...“). Durch diesen Mechanismus lassen sich zum Teil erstaunlich akkurate Zusammenhänge aufzeigen.

Insgesamt wird aber m.E. aber die Bedeutung der Metadaten für die Distribution und Vermarktung von E-Learning eher überschätzt und die starke Fokussierung der Forschung der letzten Jahre auf diese Frage überrascht. Denn die Standards für Lernobjekte unterstützen die Wiederverwertbarkeit „nur“ dadurch, dass Materialien von einem Kurs in einen anderen Kurs und auch in eine andere Lernplattform (als „runtime environment“) übertragen werden können.

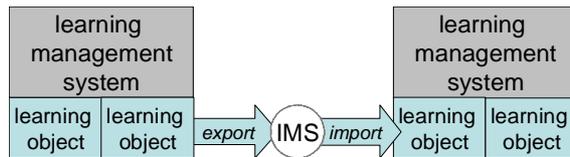


Abbildung 2: Austausch von Lernobjekten

Nicht gelöst wird das Problem, wie die Objekte *tatsächlich* von einem Kurs in einen anderen bzw. in ein anderes System an einer anderen Hochschule gelangen, d.h. wie und wo werden diese Lernobjekte zur Verfügung gestellt, so dass sie (weltweit?) distribuiert und wiederverwertbar gemacht werden können?

Der bisherige, technisch triviale Weg besteht darin, **Link-Listen** zur Verfügung zu stellen, in denen E-Learning Materialien, die im Netz verfügbar sind, aufgeführt werden. Eine bekannte Sammlung solcher Ressourcen in den USA ist MERLOT.org, in Deutschland könnte die Übersicht <http://www.medienbildung.net/> genannt werden, in der BMBF-geförderte Aktivitäten aufgeführt sind. Eine Lehrperson muss in der Datenbank zunächst nach Materialien suchen, die sie interessiert und dann dem dort angegebenen Verweis auf die Internet-Seite des Autors folgen. Welche Materialien sie auf dieser Seite, wenn sie noch existiert, in welchen Formaten und zu welchen Konditionen findet, und wie sie diese Materialien in ihre Lernplattform bekommt, bleibt ihr Problem.

Mit LON-CAPA, entwickelt an der Michigan State University, liegt ein Ansatz vor, der dieses Problem gezielt angeht (Kortemeyer, Bauer, Kashy, Kashy, & Speier, 2001). LON-CAPA ist zunächst eine Lernplattform, ähnlich wie andere Lernplattformen auch. Es beinhaltet allerdings einen Mechanismus, wie Lernmaterialien, über angeschlossene LON-CAPA Server hinweg, im Internet weltweit geteilt und für die Nutzung freigegeben werden können. Wenn der Autor es zulässt, können auf seine Materialien über alle Server, auf denen LON-CAPA läuft, weltweit zugegriffen werden und in anderen Kursen – auch in anderer Zusammensetzung – wiederverwertet werden.⁴

Auf diese Weise können Materialien, die an einem Ort entwickelt wurden, zur Verfügung gestellt werden und – vor allem – in anderen Nutzungszusammenhängen einfach und unmittelbar integriert werden. Bei diesem Distributionsmodell findet damit die mögliche Flexibilität des Vertriebs von E-Learning Produkten Berücksichtigung.

⁴ Auf diese Ressourcen kann im Übrigen nicht über andere Lernplattformen zugegriffen werden, weil keine allgemeine Schnittstelle (API) für den Zugriff auf LON-CAPA Ressourcen vorliegt.

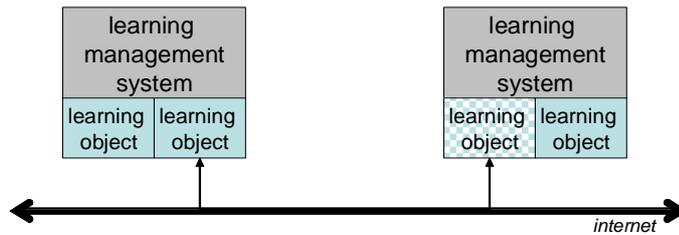


Abbildung 3: Distribution von Lernobjekten über das Netz

Eine Hürde für die Vermarktung von E-Learning besteht also in technischer Hinsicht darin, dass wir über keine etablierten Mechanismen verfügen, wie Lernressourcen unterschiedlicher Granularität über Systeme hinweg im Internet verfügbar und nutzbar gemacht werden können. Bei der Vermarktung von E-Learning Produkten dominiert bis heute vielmehr die Buchmetapher, die selbstverständlich „ganze Werke“ vor Augen hat. Jemand, der nur Zuckerwürfel kennt, wäre überrascht, plötzlich mit „losem“ Zucker konfrontiert zu werden. Tatsächlich bedeutet die Distribution von E-Learning Produkten als fixierte „Datenpakete“ (wie Bücher) gerade für die Nutzung in Hochschulen eine geringe Flexibilität. Ihren eigentlichen Vorteil spielen E-Learning Produkte aus, wenn sie in feiner abgestuften Varianten abrufbar und verwertbar sind.

E-Learning Produkte als Bildungsservice

Bisher haben wir E-Learning als zu vermarktenden E-Content betrachtet. E-Learning Produkte lassen sich allerdings nicht nur als E-Content betrachten, sondern auch als einen Bildungsservice, der auf mediengestütztem Lernen basiert: Ein Lehrbuch alleine würden wir nicht als einen Kurs bezeichnen, es ist vielmehr Bestandteil eines Kurses, denn Lehrveranstaltungen an der Universität sind deutlich mehr als das Bearbeiten von Texten. Ein E-Learning gestütztes Bildungsangebot beinhaltet folglich auch mehr als eine Sammlung digitaler Medienressourcen. Ein Student sucht eine Hochschule nicht wegen der Medien (etwa in der Universitätsbibliothek) auf, sondern wegen des erhofften Lernzuwachses, der durch ein anerkanntes Zertifikat dokumentiert wird. Die Attraktivität des Hochschulangebotes kommt also nicht durch die verfügbaren Lernressourcen zustande, sondern durch den Lerneffekt, der in einer bestimmten Nutzung der Lernressourcen in Seminaren, Vorlesungen etc.) entsteht. Insofern besteht der spezifische Vorteil von Hochschulen, etwa gegenüber Medienunternehmen, nicht in der Fähigkeit, hochwertige Medienprodukte herzustellen, sondern in der gesamten Wertschöpfungskette eines Bildungsservice, der in der Lehre – unter Nutzung digitaler Medien – realisiert wird.

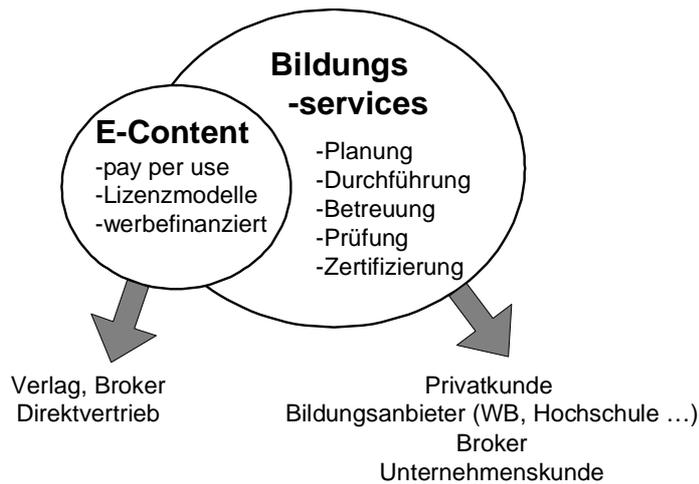


Abbildung 4: E-Learning als E-Content oder Bestandteil eines Bildungsservice

Gleichzeitig zeigen vorliegende Projekterfahrungen, dass E-Learning gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung wesentliche Vorzüge ausspielen kann, die in der grundständigen Lehre nur bedingt zum Tragen kommen. Für viele Studierende, die sich für ein traditionelles Studium *on campus* entschieden haben, ist der Nutzen von E-Learning Angeboten in ihrem Studium keineswegs immer erkenntlich. Ihre Akzeptanz muss durch überzeugende und pointierte didaktische Konzepte über „Mehrwerte“ des E-Learning gewonnen werden, was keineswegs immer gelingt. In der Weiterbildung ist der Einsatz von E-Learning dagegen in der Regel evident: Für viele Teilnehmende gibt es gar keine Alternative zu einem mediengestützten Fernstudienangebot bzw. Dual-Mode Studium mit E-Learning Anteilen. Sie sind berufstätig, familiär oder anders terminlich und / oder örtlich gebunden und könnten an einem konventionellen Kursangebot oder Studienprogramm überhaupt nicht teilnehmen.

Für Hochschulen wäre damit also die Chance verbunden, „ganze“ E-Learning Angebote, wie Kurse oder Online-Studien zu vermarkten, statt reine E-Contents zur Verfügung zu stellen. Dabei gibt es nun ein besonderes Problem, auf das im Folgenden näher eingegangen werden wird.

Organisation arbeitsteiliger Produktion beim E-Learning

„Konventionelle“ Lehre ist überraschend ganzheitlich organisiert: Ich definiere die Inhalte und Ziele meiner Lehrveranstaltung, wähle Medien und Lehrmethoden und kann, im besten Fall, sogar Termine für die Veranstaltung festlegen. Auch bei den weiteren Schritten der Vorbereitung und Durchführung bin ich relativ autark. Ich trage die Veranstaltung in eine Datenbank ein, erstelle einen Aushang und bewerbe die Veranstaltung auf Internet-Seiten. Die Teilnehmenden melden sich bei mir an, ich betreue sie während der Veranstaltung und prüfe am Ende.

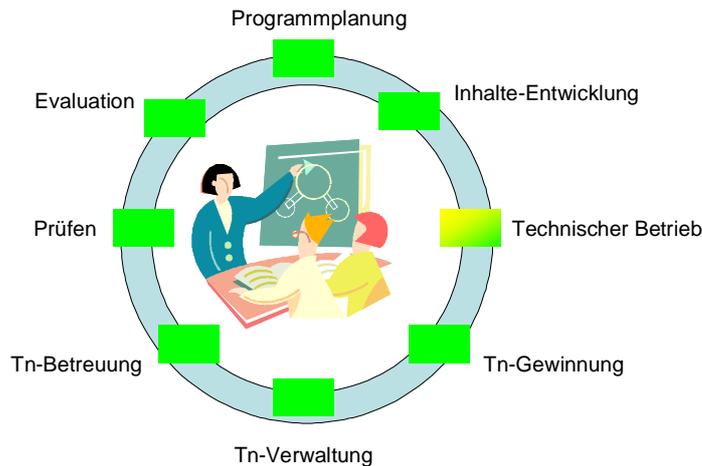


Abbildung 5: Lehre als ganzheitlich organisierter Prozess

Diese so beschriebene „Ganzheitlichkeit“ ist heute – u.a. durch die Modularisierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses und die Einführung von Qualitätsmanagement – bereits deutlich zurückgedrängt. Interessant ist aber, dass bei E-Learning gestützten Lernangeboten diese Ganzheitlichkeit nochmals deutlich geringer ist. Die Umsetzung von E-Learning bedeutet eine wesentlich höhere Arbeitsteiligkeit und damit auch eine nochmalige Reduktion der Autonomie des Einzelnen. Otto Peters, früherer Rektor der FernUniversität in Hagen, sprach seinerzeit von der Industrialisierung des Lehrens beim Fernstudium. Statt der handwerklichenzelfertigung in der konventionellen Lehre findet ein Übergang zur arbeitsteiligen Produktion von Studienangeboten statt.

Tatsächlich entsteht bei der Realisierung von E-Learning Bildungsangeboten ein wesentlich höherer Aufwand für Planung, Management und Controlling als in der traditionellen Lehre. Bestimmte Kompetenzen sind nicht im eigenen engeren Umfeld verfügbar, sondern sind in irgendeiner Weise „einzubinden“. Alle Vorgänge, die die Lehrperson bislang alleine und weitgehend routineisiert innerhalb etwa eines Lehrstuhls oder Instituts „autark“ abgewickelt werden konnten, sind nun mit Anderen abzusprechen, zu koordinieren und abzusichern. Ich bin ganz entscheidend abhängig von der Verfügbarkeit eines Servers im Rechenzentrum, von der pünktlichen Lieferung von Grafikvorlagen aus dem Medienzentrum, von der rechtzeitigen Lieferung der Werbebroschüren aus der Druckerei oder von der Zuverlässigkeit der Buchungen aus der Haushaltsabteilung. Weil solche Formen einer verlässlichen Zusammenarbeit in Hochschulen vielerorts gar nicht etabliert sind, ist es schwierig, einen bestimmten „Quality of Service“ für E-Learning Bildungsangebote zu garantieren. Eine zentrale Frage für die Vermarktung von E-Learning Bildungsangeboten ist deswegen, wie die erforderlichen Dienstleistungen an Hochschulen zu organisieren sind, damit die arbeitsteilige Zusammenarbeit Akzeptanz findet und funktioniert. Dies ist eine diffizile Problematik, weil mit jeder Lösung in gleicher Weise Vor- wie Nachteile verbunden sind. Die Realisation von E-Learning erfordert eine höhere Arbeitsteiligkeit, was zum einen mit dem Selbstverständnis von vielen Lehrenden konfligiert und zum anderen damit, dass die entsprechenden Prozesse in der Institution oft nicht hinreichend etabliert sind.

Schlussbemerkung

Das Aufzeigen verschiedener Hürden für die Vermarktung von E-Learning an Hochschulen sollte nicht zu dem Schluss verleiten, dass die Vermarktung von E-Learning „eigentlich“ nicht funktionieren kann. Es geht vielmehr darum aufzuzeigen, welche Hürden existieren – und zu überwinden sind. Es sind realistische Erwartungen aufzubauen und Lösungen zu entwickeln, die für den Hochschulsektor auch tatsächlich adäquat sind, d.h. den Rahmenbedingungen entsprechen und mit der „Idee“ von Hochschule übereinstimmen. Wenn man dies angemessen berücksichtigt, dann sind die Chancen für die Vermarktung von E-Learning Produkten aus Hochschulen noch lange nicht ausgeschöpft.

Literatur

- Baumgartner, P. (2004). Didaktik und Reusable Learning Objects. In D. Carstensen & B. Barrios (Eds.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* (Vol. 29). Münster: Waxmann.
- Dohmen, D., & Michel, L. P. (Eds.). (2003). *Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für eLearning-Angebote deutscher Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, M. (2001a). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2 ed.). München: R. Oldenbourg.
- Kerres, M. (2001b). Neue Medien in der Lehre: Von der Projektförderung zur systematischen Integration. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 49, 38-44.
- Kerres, M., & Nübel, I. (2005). The Status of E-Learning at German Higher Education Institutions. In U. Dittler, H. Kahler, M. Kindt & C. Schwarz (Eds.), *E-Learning in Europe – Learning Europe. How have new media contributed to the development of higher education?* (Vol. 36, pp. 29-50). Münster: Waxmann.
- Kortemeyer, G., Bauer, W., Kashy, D., Kashy, E., & Speier, C. (2001). *The LearningOnline Network with CAPA Initiative*. Paper presented at the IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings.
- Seufert, S., & Euler, D. (2004). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie* (No. 2). St. Gallen: SCIL.