

## Gütersloher Bildungsk(l)ick

CHE empfiehlt die Standardisierung der Lehre und private Online-Angebote

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) konstatierte im Oktober 2013, die „Potentiale der Digitalisierung“ an deutschen Hochschulen seien noch nicht ausgeschöpft. Empfohlen wird in diesem Arbeitspapier die Standardisierung von Lehrinhalten und -veranstaltungen durch den Einsatz von MOOC (Massive Open Online Courses) und optional die Privatisierung der Produktion dieser Lehrmedien. Gefordert wird darüber hinaus die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen, um „digitale Bildungsangebote“ bei der Vergabe von ECTS-Punkten und Zertifikaten den öffentlichen Bildungseinrichtungen gleichzustellen. Was hingegen fehlt, sind belastbare Argumente, warum MOOC in Deutschland sinnvoll einzusetzen wären.

Eines kann man Jörg Dräger, Geschäftsführer des CHE, nicht vorwerfen: dass er mit seinen „Empfehlungen“ zum Umbau der Hochschulen hinter dem Berg hielte. Im CHE-Arbeitspapier 174: „Die digitale (R)evolution? – Chancen und Risiken der Digitalisierung der akademischen Lehre“ wird, mit Blick auf den Hype der Online-Kurse und Online-Universitäten in den USA, die Standardisierung der Lehrinhalte durch Digitalisierung propagiert (zunächst für Grundlagen- oder Einführungskurse). Die angeführten Gründe sind die erwartbaren: Kosteneinsparungen und Effizienz, neben vollständiger Kontrolle und Steuerung der Lehr-/Lernprozesse durch Digitaltechnik. Zwar bestünde in Deutschland kein entsprechender Handlungsdruck zur Digitalisierung der Lehre wie in den USA, wo die Studiengebühren explodierten. Auch seien in Deutschland Hochschulen flächendeckend und, anders als in Schwellenländern, ausreichend vorhanden. Aber die „organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen“ stünden einer „revolutionären Entwicklung und Integration digitaler Bildungsangebote in den deutschen Hochschulen noch im Wege.“

Nirgends im ganzen Arbeitspapier wird allerdings argumentativ entschlüsselt, welche „revolutionären Potentiale“ für die Lehre und das Lernen inhaltlich und methodisch durch „digitale Bildungsangebote“ zu erwarten seien. Die vollständig automatisierte „Bedienung“ extrem großer Kohorten von „Studierenden“ etwa (mehrere zehntausend Teilnehmer) mit digitalen Angeboten mag zwar wirtschaftlich effizient sein, hat aber mit „Studium“ wenig zu

tun. Auch sind MOOC im Kern nur kurze Videosequenzen, die mit Multiple Choice-Fragen und Quizen „angereichert“ werden und als solche sicherlich keine „Innovation“. Übungsaufgaben gehören in jeden Lernkontext. Und ob das „Peer to Peer-Lernen“ via Web 2.0 tatsächlich auch nur den gleichen Nutzen hat wie Präsenz-Lerngruppen vor Ort, muss erst belegt, darf bezweifelt werden.<sup>1</sup> Aber Dräger leitet aus seiner Setzung, Digitaltechnik hätte Potential, die für ihn logische Schlussfolgerung als Auftrag an gewählte Volksvertreter ab:

„...die rechtlichen Rahmenbedingungen an den technologischen Fortschritt anzupassen, ist vordringliche Aufgabe der Politik, damit die Digitalisierung ihre positiven Wirkungen auch hierzulande entfalten kann.“ (S. 3)

### Voll frontal: Lernen an der Mattscheibe oder am Display

Wer sich mit Lehr- und Lernmedien und deren Geschichte auskennt, schüttelt verwundert den Kopf. Positive Wirkung der Digitalisierung? MOOC sind methodisch ein Rückschritt zu Frontalunterricht und „programmiertem Lernen“, wie es in den 1950er Jahren von den Behavioristen propagiert und von den Gegnern als „operante Konditionierung“ kritisiert wurde. Die Lehrenden werden lediglich durch Software ersetzt und die Lerninhalte, die sogenannten „Lernpfade“, anhand der eigenen Aktivitäten freigeschaltet. Aber wer sich mit Computerprogrammen, Algorithmen und Bedingungen (if-then-Schleifen)

1 Siehe dazu die Werbetexte der Startseite der iversity GmbH ([www.iversity.org](http://www.iversity.org)): „Education. Online. Free.

Wir bringen die Hochschullehre ins digitale Zeitalter. Mit unseren Kursen wird Online-Lehre interaktiv, kollaborativ und weltweit frei verfügbar. Kernelemente eines Open Course: Massive Open Online Courses (MOOC) sind mehr als abgefilmte Vorlesungen oder statische E-Learning-Angebote. Sie nutzen das Medium Video auf neuartige Weise, verknüpfen es mit interaktiven Elementen und schaffen Raum für den aktiven Austausch zwischen den Studierenden.

Video: Videos sind der Grundstein einer Online-Lehrveranstaltung. Der Inhalt der Lehrveranstaltung wird hierbei auf kleinere Bausteine herunter gebrochen, welche in kurzen Videos erklärt werden können.

Feedback: Kurze Tests ermöglichen es den Studierenden zu überprüfen, ob sie die vermittelten Inhalte verstanden haben. Derartige interaktive Elemente steigern nicht nur das Engagement, sondern stellen zudem ein unmittelbares Feedback für die Lehrenden dar.

P2P-Lernen: Studierende können Fragen posten, nach bereits vorhandenen Fragen suchen und die anderer Studierender beantworten. Sie können zudem Fragen und Antworten bewerten und somit die Sortierung der Fragen und Antworten beeinflussen.“

(13.11.2013)

auskennt, weiß, das es nichts Ent-Individualisierteres gibt als Computerprogramme. Der Einzelne sitzt vor seinem Bildschirm oder Display, schaut Videos, beantwortet Fragen, löst Quizze, bekommt dafür Punkte (= Belohnung als positive Verstärkung). Bei korrekten Antworten oder entsprechender Punktzahl wird die nächste Lerneinheit für ihn oder sie freigeschaltet. Das ist nicht individualisiert oder individuell, sondern per Software normiert und objektiviert. Man könnte daher mit Recht behaupten, das jede(r) vor dem Display bei gleichen Aktionen exakt identisch behandelt wird, weil das Programm kein individuelles Gegenüber kennt, sondern nur eine anonyme Unperson. An deren spezifische IP-Adresse (IP: Internet Protocol) werden Daten aufgrund spezifischer Bedingungen und Regeln geschickt. Jede(r) Lehrende weiß, dass diese Form der rein formalen „Objektivität“ den Lernenden allenfalls rein formal gerecht wird. Wer Lernen hingegen als Beziehungsprozess begreift, wird individuelle Lernprozesse immer an Personen und nicht an die Bedingungen und Logik einer Software binden. Und schließlich: Technisch betrachtet sind MOOC nur eine Variante des „distance Learning“ mit medialisiertem Lehrmaterial, das wahlweise per Post (Lehrhefte und Lehrbriefe), via Radio (Funkkolleg), Fernsehen (Telekolleg) oder jetzt übers Netz gesendet wurde und wird. Immer aber lernen die Probanden alleine und sozial isoliert, was eines der größten Probleme des Fernunterrichts war und auch bei digitalen Angeboten ist.

### Isolation, Interaktivität und a-soziale „soziale“ Medien

Die Lernenden müssen sich selbst motivieren und disziplinieren. Das Hauptproblem, die Isolation, kann auch durch sogenannte interaktive Anwendungen und medial vermittelte Kontakte, nicht ersetzt werden.<sup>2</sup> Wer behauptet, das die Kommunikation über digitale Medien diese Isolation aufhebe und ein ausreichender Ersatz für die direkte, interpersonale Kommunikation sei, kann das behaupten, sollte aber zur Kenntnis nehmen, das zunehmend mehr Untersuchungen publiziert werden, die die Änderungen des Kommunikationsverhaltens

---

2 Zum Begriffsverständnis: Direkte Interaktion findet nur zwischen Lebewesen statt, von Interaktivität spricht man auch, wenn ein Mensch eine Maschine (z.B. einen Computer) bedient.

durch die Nutzung digitaler Kommunikationsgeräte belegen. Neue und (euphemistisch „sozial“ genannte) Medien erlauben theoretisch wechselseitige Kommunikation. In der Praxis isolieren sich aber immer mehr, nicht nur junge, Menschen und weichen auf die indirekte Kommunikation (Twitter, Blogs, eMail etc.) aus, weil man dabei formulieren und publizieren (posten) kann, was und wann man will, ohne auf andere Rücksicht nehmen oder reagieren zu müssen. Während sich, nur ein Beispiel, bei der direkten zwischenmenschlichen Kommunikation die Inhalte in etwa in drei gleichwertige Themenblöcke gliedern (man erzählt von sich, hört der/dem anderen zu, spricht über anderes), liegt der Ego-Anteil bei Online-Kommunikation bei etwa 80%. Psychologisch betrachtet (und empirisch mittlerweile gut belegt) sind Onlinemedien typische Ich-Medien oder anders formuliert: Was aus Marketingaspekten „soziale Medien“ genannt wird, sind letztlich nur die Plattformen der „Ichlinge“ und generiert eine spezielle Form von „kommunikativem Autismus“ bzw. öffentlich zur Schau gestelltem Narzissmus, der selbst private Aspekte wie Beginn oder Ende von Beziehungen, Schwangerschaften, Krankheiten etc. öffentlich postet.

Diese (nicht nur kommunikative) Fokussierung auf das eigene Ich und die Gewöhnung an die isolierte wie isolierende Arbeit am Rechner ist eine der Voraussetzungen für die große Akzeptanz der Arbeit mit Lernmedien am Rechner. Denn Lernen findet üblicherweise im Kontext mit anderen Menschen, in Sozialgemeinschaften (Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Schule) statt. Das konkrete Lernen ist zwar immer ein notwendig individueller Prozess (jeder muss selbst lernen, was er/sie können möchte), es ist aber auch immer ein sozialer Prozess. Dieser soziale bzw. Beziehungsaspekt fehlt den eLearning-Angeboten, sofern man nicht die Interaktivität mit digitalisierten Abbildern (Fotografien, Videoaufzeichnung oder Livestreams) bereits als Beziehung bezeichnet. (Dann müssten konsequenterweise auch Dialoge und „Chats“ mit animierten Kunstfiguren (Avataren) und Sprach-Software als „Beziehung“ bezeichnet werden.)

Anstatt vollautomatisierte, digitale Kommunikationskanäle mit dem Attribut „sozial“ zu schmücken, sollten alle Beteiligten wieder lernen, den Begriff „sozial“ an direktes, zwischenmenschliches Handeln zu binden.

## Der Computer als (das fehlende) Gegenüber

Immerhin: Die zunehmende Isolierung am und die zunehmende Gewöhnung an den Computer als „Kommunikationsmittel“ erleichtert die Akzeptanz digitaler Lehrmedien und computergenerierter Reaktion und Resonanz. Beworben wird diese Isolation wie üblich mit Begriffen wie „Individualisierung des Lernens“, eigene Lerngeschwindigkeit, persönliche Freiheit durch die Jederzeit- und Überallmedien usw. Das ist zwar schon sprachlich eine Tautologie. Jeder Mensch lernt mit jedem Medium individuell, wobei „Medien“ durch ihre physische Präsenz bzw. technische Codierung immer die möglichen Lernwege vorgeben. Ein Buch rezipiert man anders als eine Schallplatte oder eine Videoaufzeichnung, auch wenn alle drei Medien z.B. das gleiche Interview enthalten könnten. Wenn allerdings unter „Individualisierung des Lernens“ im CHE-Papier methodisch „mehrmaliges Wiederholen einer Vorlesungseinheit“ (sprich: wiederholtes Schauen eines Videos) propagiert wird (S. 15), ist das bestenfalls Realsatire. Jedes Lesen eines analogen Buch ist individueller als der Einsatz digitaler Medien, weil Ort, Dauer und Lesegeschwindigkeit ebenso individuell zu entscheiden sind wie die Frage, welche Passagen man (einmal, öfter oder gar nicht) liest. Bei Videos kann man vor- oder zurückspulen, bleibt aber vom technischen Takt (Bilder pro Sekunde) abhängig. Der Leser agiert im eigenen Rhythmus. Der Unterschied zwischen analogem und „digitalem Buch“ ist ein anderer. Analoge Lektüre bleibt unbeobachtet. Wer digitale Bücher liest, wird gelesen, da Online-Medien und digitale Verbindungen immer bidirektional sind und alle Aktionen gespeichert werden.<sup>3</sup> (Kurz, Gelesen, 2012)

## Effizienz und volle Kontrolle

„Digitale Hilfsmittel ermöglichen eine kontinuierliche Lernkontrolle und entsprechend unmittelbare Feedback- und Interventionsmöglichkeiten auch bei größeren Studentengruppen“ heißt es in der Pressemeldung ...

---

3 Es ist, so betrachtet, kurios, das insbesondere Frauen für die Lektüre der Trilogie „Fifty Shades of Grey“ (eine Soft-Version von Sadomachismus und sexueller Unterwerfung) eBook-Reader bevorzugen, um nicht mit dem gedruckten Buch gesehen zu werden und dadurch das exakte Leseverhalten seiten- und minutengenau protokolliert werden kann.

„... und gleichzeitig [wird] dem Lernenden ein individueller Lernweg je nach persönlichem Wissensstand ermöglicht. Durch begleitende lernanalytische Software ließe sich die Qualität und Passgenauigkeit der Lehre so für jeden einzelnen Studierenden weiter verbessern.“<sup>4</sup>

Das kann, wer will, als „Innovation“ sehen. Es bedeutet: vollständig automatisierte Steuerung der Lernenden durch Computerprogramme und Algorithmen, da kein Mensch mehrere zehner- oder hunderttausend Lernende betreuen kann. Dadurch verschiebt sich das Primat des Unterrichts und der Lehre in Richtung Automatisierung und stetige Kontrolle aller Aktionen aller Beteiligten. Das folgende Zitat steht somit exemplarisch für die Argumentation des gesamten Papiers:

"Wenn die Lernmaterialien in digitaler Form vorliegen und der Lernfortschritt mittels digitaler Instrumente wie (adaptiver) Multiple-Choice-Tests oder automatisierter Bewertung gemessen wird, fällt über den individuellen Lernprozess automatisch eine Fülle an Daten an. Statistische Analysen dieser Daten („Learning Analytics“) können helfen, Lernfortschritte zu beobachten, Lernerfolg vorherzusagen sowie Probleme zu identifizieren. (...) Erstmals in der Geschichte der Massenuniversität können Lehrende durch Statistiken zur Beteiligung oder Ergebnisse der Onlinetests ein direktes, personenbezogenes Feedback zur Effektivität ihrer Lehre und einen Einblick in den Lernprozess jedes/jeder Studierenden erhalten." (S. 28)<sup>5</sup>

„Learning Analytics“ wird zum Generalschlüssel des (automatisiert messbaren) Lernerfolgs. Wie bei allen auf Messbarkeit fokussierten Lernszenarien (und parallel bei der Kompetenzorientierung) bleibt der konkrete Inhalt der Veranstaltungen im CHE-Papier außen vor. Gegensätzlich agiert der deutsche Gründer einer Online-Universität Sebastian Thrun (Udacity). Er sieht den Einsatz von MOOC primär auf mathematische und z.T. naturwissenschaftliche Curricula beschränkt, die sich durch den Lehrstoff eher eignen als soziale und geisteswissenschaftliche Fächer. Thrun versteht die MOOC-Umgebung auch „nur als Experiment“, um neuen Lehr- und Lernformen zu testen und hat aufgrund der hohen Abbruchquoten z.B. schon nach dem ersten Jahr für alle Studierenden

4 CHE Pressemeldung vom 30.10.2013

5 CHE Arbeitspapier 174, , S. 28

verbindliche „face-to-face“-Kontakte mit den Dozenten eingeführt. Bereits zu Beginn habe sich gezeigt, dass das persönliche Mentoring für den Lernerfolg entscheidend sei.<sup>6</sup> Sebastian Thrun stellt die Aktivitäten von Udacity nach etwas mehr als einem Jahr sogar generell in Frage:

„Wir waren auf den Titelseiten von Zeitungen und Magazinen, aber gleichzeitig stellte ich fest, dass wir die Leute nicht so ausbilden, wie andere sich das wünschen oder wie ich mir das wünsche“, sagte Thrun dem US-Wirtschaftsmagazin Fast Company. „Wir haben ein schlechtes Produkt.“<sup>7</sup>

Als Konsequenz bietet Udacity kostenpflichtige Kurse an (ca. 100 US \$/Monat), bei denen die persönliche Betreuung durch Tutoren sichergestellt sei, die Fragen beantworten und Hausaufgaben korrigieren würden. Eine vergleichbare, inhaltliche Diskussion und Spezifizierung nach Disziplinen oder kritisch zu reflektierenden Aspekte (außer der hohen Abbrecherquote) sucht man im Gütersloher Arbeitspapier vergebens. Es zeigt stattdessen, dass die Autoren eingesponnen sind in ihre empirisch-statistischen Denkmuster des „alles Erfassen, Vermessen, Bewerten und Steuern“. Ungefragt wird unterstellt, Lehrende wollten kontinuierlich Einblick in die Lernaktivitäten und Lernprozesse der Studierenden haben. Dahinter steckt zudem ein mechanistisches Verständnis von Lernprozessen, das unterstellt, man könne Lernen messen, steuern und kontrollieren wie die Produktion von z.B. Zahnbürstengriffen in einer Spritzgießmaschine. Das ist schon nicht mehr Drill, sondern Zurichtung von Menschen. Pädagogische oder didaktische Fragen werden erst gar nicht thematisiert, sonst würde schnell klar, dass diese Form des Bereitstellens von Inhalten immer die Kontextualisierung in einer direkten Lehrsituation bräuchte, wie es Sebastian Thrun als Anbieter von MOOC als selbstverständlich erachtet:

„Weder Frontalvorlesungen noch Videos helfen bei komplexen Sachverhalten. Zu Hause gibt's die Videos, an der Hochschule wird aber gemeinsam gedacht.“ (Thrun, zit. n. Honig, Bildung, 2013)

---

6 „Der Glaube, dass Bildung durch ein Computerprogramm ersetzt werden kann, ist ein Mythos. Der menschliche Kontakt und das Mentoring machen den entscheidenden Unterschied bei den Lernergebnissen aus.“ Thrun, zit. n. Brinck

7 Thrun, zit. n. Golem.de, E-Learning, 2013; interessant auch die Formulierung, „die Leute“ nicht so ausgebildet zu haben wie andere sich das wünschen ...

## Exzerpt der Konsequenzen

Das CHE-Papier dekliniert stattdessen die wesentlichen Parameter dieses Modells der „maschinellen Beschulung durch digitale Dienste“ durch: Digitalisierung der Lehrinhalte, Bereitstellung über die Infrastruktur des World Wide Web, vollständige Kontrolle aller Aktivitäten aller Beteiligten (Lehrende und Lerner), automatisierte Lernkontrollen und individualisierte „Lernpfade“ (was jeweils für den Einzelnen aufgrund bisheriger Aktionen freigeschaltet wird) – mit paralleler, ebenfalls automatischer Erstellung von Lernprofilen (die wie alle digital erhobenen Daten vermarktet werden, in diesem Fall an potentielle Arbeitgeber; der Verkauf der Lernprofile ist Teil des Geschäftsmodells). Als Quintessenz der „Empfehlungen“ des CHE sind wenige, gleichwohl die Hochschullandschaft grundlegend verändernde Forderungen zu extrahieren:

1. Standardisierung (und Normierung) der Lehrinhalte durch MOOC bei gleichzeitiger Standardisierung der Lehrmethoden. Jedes Medium gibt die technischen Rahmenbedingungen der Präsentation von Inhalten vor. So wie Lehrbücher in ihrer grundsätzlichen Struktur – nicht den jeweiligen Inhalten – formal standardisiert sind, werden auch MOOC formal (und durch regelmäßige, auch automatisierte Evaluationen) standardisiert (zum Beispiel Länge der Videos, Art der Übungsaufgaben, Formen der Interaktivität, typische Fehlerquellen etc.).
2. Reduktion der Vielfalt an Vorlesungen durch Austausch der Angebote (Im- und Export von Online-Kursen) zwischen Hochschulen, dadurch Monopolisierung von Lehrmeinungen wie in den USA. Wenn alle Studierende eines Fachs landesweit die gleichen Einführungsvideos schauen, die identischen Übungen absolvieren, gleiche Online-Prüfungen ablegen, mag man das für „fair“ halten, aber man weiß auch, dass bei dieser Form des Lernens a) vor allem diejenigen erfolgreich sind, die das eigenständige Lernen bereits gelernt haben und das es b) nur Repeitionslernen (oder Bulimie-Lernen) ist. MOOC sind, anders als behauptet, auch keine „Demokratisierung“ des Lernens, sondern nur eine weitere Form (zunächst) kostenfreier Publikation, die, wie bei öffentli-



chen Bibliotheken, in der Regel von einer (vor)gebildeten Klientel genutzt wird. Nicht, das jemand lesen (MOOC schauen) könnte, ist relevant, sondern wer es tut und was er/sie daraus zu lernen in der Lage ist.

3. Reduktion des Lehrpersonals (durch wechselseitigen Im- und Export der Onlinekurse) und Ersatz der Lehrenden durch günstigere (Online-) Mentoren und (Online-)Tutoren oder Avatare. In den USA werden schon jetzt Professuren nicht mehr besetzt. Insbesondere kleinere Universitäten ersetzen Präsenzlehre zunehmend durch den Zukauf und die Lizenzierung von Onlinekursen großer Universitäten. So können zwar nicht „alle bei den besten Professoren studieren“, wie es in der Werbung stereotyp heißt, aber zumindest alle deren Videos schauen. (Nur dass das ohne Begleitveranstaltungen nicht viel nutzt...)
4. Stattdessen: Verstetigung der sozialen Selektion durch die notwendige Bindung von MOOC an begleitende Mentorenprogramme. Wer glaubt, „Bildung“ sei „per Video und Mausclick“ zu realisieren, versteht weder etwas von Bildung noch von Lernprozessen. Die technische Codierung von Lehrinhalten ist nachgeordnet. Entscheidend ist die Einbindung in den persönlichen und sozialen Kontext und den Dialog. Für eingeschriebene Studierende können MOOC eine Ergänzung der Lehrmedien sein und das Spektrum der Präsenzveranstaltungen, Lerngruppen und Selbstlernphasen ergänzen. Fehlt der soziale Kontext (einschließlich der zeitlichen Struktur und Regeln), beenden i.d.R. nur die intrinsisch motivierten „Selbstlerner“ die Kurse, bei denen es letztlich gleich ist, welche mediale Repräsentation die Lehrmedien haben. (In Zahlen: 2,5% der Teilnehmer eines typischen MOOC schließen den Kurs ab.<sup>8</sup>)
5. Reduktion der Lehrinhalte (Curricula) auf das, was technisch generiert präsentiert und vor allem automatisiert geprüft werden kann. Was man schon bei anderen Testreihen aus der empirischen Bildungsforschung beobachten kann intensiviert sich bei MOOC: Geprüft wird nicht

---

8 CHE-Papier 174, S. 48, siehe auch Lankau, Mathematik, 2013

mehr im Nachgang, was gelernt wurde, sondern es wird gezielt für Prüfungen und Testreihen gelernt wie bei PISA & Co. Wer Videos schaut, antizipiert bereits die zu erwartenden Fragen. Inhalt wiederum kann nur sein, was sich in Form „digitalisierter Inhalte“ darstellen und per Automatismus prüfen lässt. Schon einfache Verständnisfragen mit Freitextantworten sind kaum zu realisieren, erst recht keine Interpretationen. Damit verarmt die akademische Lehre zu Prüfroutinen. Der offene Diskurs, die Vielfalt möglicher Meinungen und Positionen entfällt.

6. Auslagerung der Produktion dieser MOOC an externe Dienstleister, die sich auf die Herstellung von digitalen Lehrmedien spezialisiert haben. Die (noch verbliebenen) Dozenten „liefern“ Ihr Fachwissen als „content“ ab und prüfen ob ihrer fachlichen Kompetenz anschließend die Qualität des extern produzierten Lehrmaterials. Aus Präsenzlehre und Interaktion, aus konkrete Beziehungshandeln mit Studierenden vor Ort wird Qualitätsmanagement für digitale Lehrmedien, die zudem technisch ständig weiter evaluiert und von Lehrenden entkoppelt werden. Konsequenz zu Ende gedacht, so das CHE-Papier, müssten Hochschulen und Universitäten schließlich selbst gar keine Inhalte mehr anbieten und würden „nur noch“ für die Qualität der Inhalte bürgen.

„Langfristig ist denkbar, dass Hochschulen entstehen, welche überhaupt keine eigenen Lehrangebote mehr vorhalten, sondern sich darauf konzentrieren, absolvierte Bildungsangebote zu prüfen, Vorwissen zu zertifizieren und aus dem großen, weltweit verfügbaren Bildungsangebot für jeden Studierenden individualisierte Lernprogramme zusammenzustellen.“<sup>9</sup>

7. Da die abschließenden Onlineprüfungen aufwendige technische Einrichtungen zum „Identitätsmanagement“ fordern (biometrische Gesichtserkennung der Prüflinge, Auswerten der Tastatureingaben und Abgleich mit früheren Mustern, S. 45) werden auch diese Online-Prüfungen von privaten Anbietern übernommen. Die Universitäten stellen

---

9 CHE-Arbeitspapier 174, S. 41

nurmehr Studiengänge aus extern produzierten Online-Kursen zusammen und besiegeln die Gültigkeit der Zertifikate.

Zu erwarten ist mittelfristig weiterhin eine starke Monopolisierung der Angebote wie bei allen digitalen Angeboten und die Reduktion der Anbieter („Marktberreinigung“), die man aus anderen Segmenten der IT-Industrie kennt. Damit etabliert sich im Bildungsmarkt, was die Harvard-Professorin und Ökonomin Shoshana Zuboff für die Wirtschaft als die drei „Zuboffschen Gesetze“ formuliert hat und die durch MOOC und Online-Universitäten auf Bildungseinrichtungen übertragbar werden:

„Erstens: Was automatisiert werden kann, wird automatisiert. Zweitens: Was in digitalisierte Information verwandelt werden kann, wird in digitalisierte Information verwandelt. Und drittens: Jede Technologie, die für Überwachung und Kontrolle genutzt werden kann, wird, sofern dem keine Einschränkungen und Verbote entgegenstehen, für Überwachung und Kontrolle genutzt, unabhängig von ihrer ursprünglichen Zweckbestimmung.“ (Zuboff, Sand, 2013)

Man wird im Jahr 2013 (und in Folge der „Snowden- bzw. NSA-Affäre“) allenfalls den dritten Punkt modifizieren und ergänzen, dass die Überwachung auch trotz eventueller Verbote oder Einschränkungen praktiziert und zwecks vollständiger Kontrolle aller Beteiligten eingesetzt werden dürfte. Aber das „Online-Lernen“ mit eLearning, Mobile Learning, MOOC und Co. sei nun mal nicht aufzuhalten, so das CHE als Propagandist der IT-Industrie.

### Dreifaltigkeit der Digitaleuphoriker: Markt, Kontrolle, Effizienz

Es geht schließlich schon lange nicht mehr um eine praxisorientierte Analyse digitaler Medien im Unterricht – die man didaktisch sinnvoll einsetzen kann wie jedes andere Medium auch – sondern um die generelle Fixierung auf digitale Techniken. Bereits sprachlich wird aus „digitalen Bildungsangeboten“ im Fazit des CHE-Papiers gleich pauschal „Formate digitaler Bildung“ (S. 55). Das ist schon begrifflich derart absurd, das man es wohl nur mit Humor nehmen kann. Man müsste schließlich nur den Konterpart „Formate analoger Bildung“ einsetzen, um sich den Widersinn solcher Formulierungen zu vergegen-

wärtigen. Doch die Autoren des CHE mit Dräger an der Spitze agitieren munter drauf los: Ein „digitaler Tsunami“ stünde bevor (S. 2) als sei das ein unaufhaltsames Naturereignis. Die allgegenwärtige Präsenz und Nutzung von Computern, Smartphones und Tablets durch die „digital natives“ würde die Ansprüche und Anforderungen an Hochschulen grundlegend verändern – als müsste sich die Hochschullehre an Entwicklungen der Kommunikationstechnik ausrichten. Denkbar wären schließlich auch andere Szenarien: analoge, IT-freie Unterrichtsräume und Lehrveranstaltungen als Gegengewicht zur überbordenden Nutzung digitaler Geräte, um überhaupt wieder persönliche, interpersonale Kontakte zu ermöglichen etwa. Aber die Digitalisierung ist offenbar ein Wert an sich. Bei entsprechender Planung, so Dräger, könne sogar eine „Individualisierung trotz Massifizierung“ gelingen. Zu bestaunen ist eine Sprachkapriole besonderer Güte:

„Der Einsatz digitaler Technologien und die Modularisierung der Inhalte würden es erleichtern, mit einer wachsenden und immer heterogeneren Studierendenschaft adäquat umzugehen. Digitale Hilfsmittel ermöglichen eine kontinuierliche Lernkontrolle und entsprechend unmittelbare Feedback- und Interventionsmöglichkeiten auch bei größeren Studentengruppen.“ (Pressemeldung)

Digitalisierung und Modularisierung des „Content“, kontinuierliche Lernkontrollen der Probanden und sofortige Interventionsmöglichkeiten durch Software: Auch so kann man sich die Universitäten der Zukunft vorstellen. Die Digitalisierung ist offenbar Selbstzweck, die keiner Begründung bedarf. Das lenkt die Aufmerksamkeit zur Kernfrage: Warum – und zu wessen Nutzen?

### Szenarien mit Realitätsgehalt

Es ist ein CHE-Papier. Bekannt ist die utilitaristische Sichtweise auf den Menschen, der als nurmehr zuzurichtendes und zu optimierendes „Produkt“, als lediglich statistische Größe auftaucht. Wer Texte von Milton Friedman oder aus dem neoliberalen Kontext kennt, dürfte diese Reduktion auf merkantile Aspekte gewohnt sein. Zu erwarten ist allerdings, dass diese CHE-Szenarien der Digitalisierung der Hochschullehre in den nächsten Jahren (zumindest teilweise)

realisiert werden. Man muss nur die Laufzeiten der aktuellen Finanzierungsprogramme für Hochschulen und Forschung (bzw. deren Auslaufen) betrachten, um die zu erwartenden Sparrunden antizipieren zu können. Der Hochschulpakt läuft 2020 aus, die Exzellenzinitiative 2017, der Pakt für Forschung und Innovation 2015 – bei weiter steigenden Studierendenzahlen. Gleichzeitig tritt die Schuldengrenze in Kraft (Bund 2016, Länder 2019).<sup>10</sup> De facto müssen mehr Studierende mit weniger Geld und bestenfalls stagnierendem Personalstand betreut werden: Es muss gespart werden, auch an den (Hoch-) Schulen. Die Beteuerungen der Bedeutung von Bildung für die Zukunft Deutschlands gilt zwar weiter, steht aber durchgängig unter Finanzierungsvorbehalt.

Wie hilfreich, wenn – nur für den Fall der Fälle – konkrete Einsparungspotentiale schon schriftlich fixiert sind.

### Spiel über Bande

Primäre Adressaten des Arbeitspapiers des CHE sind denn auch nicht die Hochschulen und deren Vertreter(innen), sondern Industrie- und Wirtschaftsverbände. Aus dieser Klientel rekrutiert sich die überwiegende Zahl der Hochschulräte. Sie sind – im vom CHE lancierten Sprachgebrauch die „strengen Freunde“ der Rektoren und dank „Bologna-Reform“ bzw. der neuen Landeshochschulgesetze nicht nur beratend tätig, sondern entscheidend. Diese Räte wiederum sind mit dem „Trimmen“ von Wirtschaftsbetrieben auf Effizienz und Produktoptimierung (als „Produkt“ zählen im Kontext Hochschule Absolvent(inn)en) durch Qualitätsmanagement bei gleichzeitiger Kostenreduzierung durch Automatisierung und Stellenabbau vertraut. Daher werden die „strengen Freunde“ ihren Rektoren Vorschläge machen, wie sie in Zeiten überfüllter, gleichwohl unterfinanzierter Hochschulen durch den effizienten Einsatz von digitalen Lehrmitteln die großen Kohorten der Studierwilligen „qualifiziert und (selbst-)evaluiert bedienen“: per MOOC. Durch die Automatisierung der Lehre und die Ausdifferenzierung der Rollen (Forschungs- und Lehrprofessuren, Betreuung der Studierenden durch Mentoren und Tutoren) lassen sich die Lehrenden „entlasten“ und der größte Haushaltsposten (Personal) abschmel-

---

<sup>10</sup> Kaube, Schwachstellen, 2013, S. 1

zen. Und einen Schritt weiter: Würde das „Potential der Digitalisierung vollständig“ umgesetzt, würde nach dem Erstellen der Lehrmaterialien auch die (Online-)Betreuung der Studierenden, die Abnahme der Prüfungen, die Vergabe der ECTS, das Ausstellen der Zertifikate privatisiert. (Haben sich MOOC an Hochschulen etabliert, ließe sich dieses Geschäftsmodell auf alle anderen Schulformen ausweiten. Gelernter forderte schon 2012, konsequent nur noch Online-Lehre und Online-Tutoren bereits für Grundschüler einzusetzen.)

Es ist zwar unklar, warum sich Bund und Länder in diesem Szenario überhaupt noch öffentliche (Hoch)Schulen leisten sollten. Aber schon heute zu fordern, alle öffentlichen Bildungseinrichtungen zugunsten von privaten Online-Anbietern generell abzuschaffen, wäre wohl selbst für das CHE (derzeit noch) nicht opportun.

Das CHE macht stattdessen einmal mehr deutlich, um was es ihm beim Umbau der Hochschulen seit der Bologna-Reform tatsächlich geht: Die vollständige Merkantilisierung der Bildungseinrichtungen und die Unterordnung unter das Diktat der „Märkte“ und des „technologischen Fortschritts“. So darf man den eingangs zitierten Satz von Jörg Dräger als Imperativ verstehen: "Die Politik muss dafür die rechtlichen Rahmenbedingungen an den technischen Fortschritt anpassen“. Die Publikation dieses CHE-Papiers während der laufenden Koalitionsverhandlungen in Berlin nach der Bundestagswahl im September 2013, ebenso die Tagung des CHE zusammen mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft im November 2013 in Berlin, lässt den Schluss zu, dass Arbeitspapier und Tagung deutliche Signale nach Berlin senden, welche Schwerpunktsetzungen in der Lehre und welche Entscheidungen zur Privatisierung das (mittlerweile nicht mehr) „heimliche Bildungsministerium in Gütersloh“ von den Berliner Repräsentanten erwartet.

## Was tun?

Der Versuch, auch ohne demokratische Legitimation oder pädagogischen Auftrag Einfluss auf die deutsche Bildungslandschaft zu nehmen und aus Bildungseinrichtungen Dienstleistungsunternehmen der Wirtschaft zu machen, gehört

zum generellen Selbstverständnis des CHE (nicht erst) seit Müller-Brömlins „entfesselter Hochschule“ (2002). Das aktuelle Arbeitspapier liest sich daher als Variation der immer gleichen Forderungen, Lehre und Forschung an den Bedürfnissen und Erwartungen der Arbeitgeber als „Abnehmer der Absolventen“ und Auftraggeber der Drittmittelprojekte auszurichten. Das konkrete Arbeitspapier ergänzt diese grundsätzlichen Forderungen des CHE lediglich um die Aspekte der Standardisierung von Lehrangeboten und die vollständige Kontrolle durch digitale Techniken. Dem ist entgegenzuhalten:

1. Weder Politiker noch Pädagogen haben die Aufgabe oder Notwendigkeit, Bildungseinrichtungen und Lehrszenarien nach dem jeweiligen technischen Fortschritt auszurichten. Technik ist kein Selbstzweck. Der Einsatz von Medien im Unterricht orientiert sich an inhaltlichen und methodischen Fragen der jeweiligen Fachdidaktik.
2. Bezogen auf digitale Techniken muss man sprachlich klarstellen: Kein Mensch lernt digital. Es gibt auch keine „digitale Bildung“, sondern immer nur medialisierte (technisch digitalisierte) Inhalte (so genannte Digitalisate).

Kein vernünftiger Mensch spricht von „analoger Bildung“, wenn er oder sie ein Buch liest. Daher sollten wir nicht von „digitaler Bildung“ sprechen, nur weil als technische Codierung medialer Inhalte Digitalisierungstechniken benutzt werden. Mittlerweile sind so gut wie alle Medien in der Distribution digital. Wir hören „digitales Radio“, schauen „digitales Fernsehen“, auch wenn die Programminhalte sich nicht geändert haben, sondern „nur“ der technische Prozess der Codierung und Decodierung von Signalen.

Mit anderen Worten: Ganz am Anfang der sicher noch zu führenden Diskussion über die (Veränderungs-) Potentiale digitaler Technologien muss eine Klärung der Begrifflichkeiten stehen, um die „Arroganz des Silicon Valley“<sup>11</sup> zu durchbrechen, die derart in ihre digitalen Weltbilder eingesponnen sind, dass der Mensch als Maß und Gegenüber verloren ging. Anstatt sich „dem „Diktat der Märkte“ und/oder dem „Diktat des technologischen Fortschritts“ zu über-

---

11 Zuboff, 2013

antworten, muss und kann jede(r) Einzelne die Relationen wieder zurecht rücken und statt technischer Kommunikationstechniken oder Geräte wieder das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Das gilt insbesondere im pädagogischen Kontext, in dem immer der oder die Einzelne im Zentrum stehen muss (wie u.a. die extrem hohen Abbruchquoten der Online-Kurse belegen).<sup>12</sup>

Zugleich schließt dieser Text an pädagogische Traditionen (von Pestalozzi bis Ladenthin) ebenso an wie an aktuelle Ergebnisse empirischer Lernforschung (z.B. die Hattie-Studie). Lehre ist Beziehungsarbeit, Lernen und Lernerfolge sind im Wesentlichen soziale Prozesse.

### Lehrende statt IT

Die direkte Folge daraus ist ebenso klar: Investiert werden muss in Lehrende, nicht in IT und Netzwerke. Das gefällt zwar weder den Anbietern von Hard- und Software, deren Geschäftsfeld die Durchdringung möglichst aller Lebensbereiche mit Digitaltechnik ist, noch denjenigen, die „Bildung“ zum Geschäftsmodell machen und den „Bildungsmarkt“ unter sich aufteilen wollen. Aber auch hier gilt: „Bildungsmonopole“ wären exakt der Gegenpol zu Bildung, die von Vielfalt und Individualität lebt, nicht von Normierung und Standardisierung. Vielleicht hilft der sinnreiche Aufsatz von Peter Bieri „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ weiter, der mit einer so einfachen wie notwendigen Einsicht beginnt:

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden - wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“<sup>13</sup>

Eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein heißt: Bildung ist kein maschinell und automatisiert herzustellendes „Produkt“, keine Ware. Bilden kann sich immer nur das Individuum, um zu werden, was es im Kern immer schon

---

12 CHE-Papier 174, S. 48

13 Bieri, Gebildet, 2008, S. 1



ist. Was hingegen das CHE-Papier 174 propagiert, ist (wieder nur) abprüfbares Funktionswissen, wie man es von PISA und anderen „teaching to the test“-Szenarien der empirischen Bildungsforschung kennt, ergänzt um die vollständige Kontrolle aller Beteiligten durch digitale Geräte und Netzwerktechnologien. Das kann nicht Ziel von Bildungseinrichtungen sein. Man wird Bildungseinrichtungen stattdessen aus merkantilen Denkmustern herausnehmen (müssen). Als Idee und anzustrebendes Ideal sei formuliert:

Die „res extra commercium“ sind die dem Kommerz entzogenen Dinge. Viel wäre geholfen, zählten Bildungseinrichtungen dazu.

## Quellen und Literatur

- Bieri, Peter [Gebildet, 2008]: Wie es wäre, gebildet zu sein, in: Göppel, Rolf u.a. (Hrsg.) [Bildung, 2008]: Bildung ist mehr. Potentiale über Pisa hinaus, Mattes: Heidelberg, 2008, S. 13-21
- CHE: Digitalisierung der Hochschullehre: Potenziale noch weitgehend ungenutzt, Pressemeldung vom 30.10.2013: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=1637&getCB=398&getLang=de>; Download des PDF (Arbeitspapier 174): [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_174\\_Digitalisierung\\_der\\_Lehre.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf) (04.11.2013)
- Drösser, Christoph; Heuser, Uwe Jean [MOOC, 2013]: Moocs: Harvard für alle Welt, 21. März 2013, <http://www.zeit.de/2013/12/MOOC-Onlinekurse-Universitaeten/komplettansicht> (15.11.2013)
- Gelernter, David [Hausfrauen, 2012]: Hausfrauen und Polizisten - Jeder ist als Lehrer geeignet, in: FAZ vom 8. Februar 2012, S. N5
- Golem.de [E-Learning, 2013]: E-Learning. Udacity bietet kostenpflichtige Kurse an, in: Golem.de, <http://www.golem.de/news/e-learning-udacity-bietet-kostenpflichtige-kurse-an-1311-102783.html> (15.11.2013)
- Honig, Christina [Bildung, 2013]: Bildung für alle, in: Hochschule/Wissenschaft, (Hochschule Mittweida), <http://www.die-novum.de/714/ikea-der-bildung/> (15.11.2013)
- Lankau, Ralf [Mathematik, 2013]: Mathematik aus Gütersloh. oder: Wie man aus fünf Prozent 25 macht und gegen 70 Prozent verrechnet, <http://bildung-wissen.eu/kommentare/mathematik-aus-guetersloh.html>
- Hübner, Edwin [Medienerziehung, 2005]: Anthropologische Medienerziehung. Grundlagen und Gesichtspunkte. Frankfurt am Main: Lang, 2005
- Kaube, Jürgen [Schwachstellen, 2013]: Die Schwachstellen der Wissenschaft, in: FAZ vom 6. November 2013, S. 1
- Kurz, Constanze [Gelesen, 2012]: Wer liest, der wird gelesen, in: FAZ vom 23. November 2012, S. 33
- Lankau, Ralf [Digital lernen, 2013]: Digitales Lernen: Geschäftsmodell statt Unterricht?, Gastbeitrag in Magazin Digital Lernen, Berlin; <http://www.di->

gital-lernen.de/nachrichten/diverses/artikel/gastbeitrag-digitales-lernen-geschaeftsmodell-statt-unterricht.html

Lankau, Ralf [Lernsklaven, 2013]: Lernsklaven und Klickbildung, in: bildungSPEZIAL, Heft 4/2013: "Lernen heute – lernen morgen", S. 36-38, (online: [www.bildung-plus.de](http://www.bildung-plus.de))

Lankau, Ralf [MOOC, 2013b]: MOOC & Co. oder: Das Lernen verlernen <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/mooc-co-oder-das-lernen-verlernen.html> (09.07.2013)

Thrun, zit. n. Brinck, Christine [Unser Mann, 2013]: Unser Mann im Valley, in Süddeutsche Zeitung vom 26. September 2013 , S. 11

Zuboff, Shoshana [Sand, 2013]: Widerstand gegen Datenschnüffelei. Seid Sand im Getriebe! , in: FAZ vom 24.6.2013, S. 33, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/widerstand-gegen-datenschnueffelei-seid-sand-im-getriebe-12241589.html> (24.06.2013)