

Peter Baumgartner

Medida-Prix – Quo vadis? Gedanken zur zukünftigen Ausrichtung des mediendidaktischen Hochschulpreises

Baumgartner, P. (2007). Medida-Prix - Quo vadis? Gedanken zur zukünftigen Ausrichtung des mediendidaktischen Hochschulpreises. In: E-Learning: Strategische Implementierungen und Studieneingang. Graz, Verlag Forum Neue Medien. 5: 68-81.

Zusammenfassung

Der nachfolgende Beitrag geht von der Annahme aus, dass der Medida-Prix seine wesentliche Funktion – nämlich als Trendsetter im Hochschulbereich zu wirken – inzwischen verloren hat. Soll nun auf diese innovative Funktion des Preisausschreibens verzichtet werden oder soll es gar eingestellt werden?

In diesem Beitrag plädiere ich dafür den Medida-Prix wieder als Trendsetter zu positionieren. Dazu muss der Preis eine neue inhaltliche Ausrichtung bekommen, die ihm wieder eine innovative Rolle zuweist. Ich schlage vor mit diesem hoch dotierten Preisausschreiben die Entwicklung und den Austausch frei zugänglicher Bildungsressourcen strategisch zu fördern.

1. Einleitung

Der mediendidaktische Hochschulpreis Medida-Prix wurde vor 8 Jahren ins Leben gerufen um Innovationen im Bereich Didaktik und Qualitätssicherung der Lehre anzustoßen. Während in den ersten 4 Jahren (2000-2003) vor allem die Idee der Nachhaltigkeit im Mittelpunkt stand, gewannen danach (2004-2007) strategische Entwicklungen an Hochschulen an Bedeutung (vgl. Baumgartner & Frank 2000 und vor allem den Sammelband von Brake, Topper & Wedekind 2004).

Die Aufgabe des Medida-Prix war es dabei als so genannter „Change Agent“ bzw. „Trendsetter“ zu fungieren und eine diesbezügliche Trendwende im Bereich der Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung der Lehre einzuleiten. Bei beiden Zielstellungen (Nachhaltigkeit und Strategieentwicklung) ist der Medida-Prix sehr wirksam gewesen, aber paradoxerweise hat gerade dieser Erfolg auch seine Krise verursacht: Weil entsprechende nationale Programme in den drei beteiligten Ländern die Kriterien des Medida-Prix in ihre Ausschreibungen und Förderbedingungen übernommen haben, wurde dadurch auch der innovative Charakter des Medida-Prix entwertet.

Es stellt sich daher die Frage wie es mit dem Medida-Prix weitergehen soll. Hat der Preis als Trendsetter ausgedient und soll er eingestellt werden? Oder soll zwar auf seine innovative Rolle verzichtet werden, der Preis jedoch als Ehrung und Auszeichnung weiter geführt werden? Oder soll der Medida-Prix seine Change Agent Rolle beibehalten und sich wieder eine innovative Rolle in der heutigen Hochschullandschaft suchen?

2. Medida-Prix als Trendsetter

Der Medida-Prix [W001] ist das mit Abstand am Höchsten dotierte mediendidaktische Preisausschreiben für die deutschsprachige Hochschulcommunity. AntragstellerInnen aus den DACH-Ländern (Deutschland, Österreich und der Schweiz) bewerben sich jedes Jahr um das Preisgeld von 100.000 Euro. Präsentation, Finale und Preisverleihung findet jeweils im

Rahmen der europäischen Fachtagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. (GMW) [W002] in einer dieser drei Länder statt.

Der Preis wurde im Jahr 2000 erstmalig – damals noch als alleinige Initiative des österreichischen Bundesministeriums – an der Universität Innsbruck ausgerichtet. Bereits 2001 beteiligten sich Deutschland und Schweiz an den Kosten. Es wurde zwischen den Ministerien ein Turnus von 4 Jahren vereinbart mit folgender Reihenfolge: AT-DE-CH-DE. Das ausrichtende Land übernimmt für das betreffende Jahr die Gesamtkosten der Organisation und das Preisgeld.

Neue Trends im Hochschulbereich zu setzen, war die zentrale strategische Idee bei der Gründung des Medida-Prix. Der Preis hat sich dabei vor allem an die einschlägige Community gewendet um mit seinem Kriterien, deren Operationalisierung, den daraus entwickelten Einreichungsunterlagen, den Begutachtungen durch Experten, den Jurorenworkshops und Briefings einen Umschwung in der bisherigen Praxis der Handelnden einzuleiten.

Dabei ging es nie in erster Linie um bloß mediendidaktische Innovationen: Der Medida-Prix hatte seit seiner Gründung immer seine wesentliche Ausrichtung im Bereich der Organisationsentwicklung an den Hochschulen (Baumgartner & Frank 2000). Im ersten 4 Jahreszyklus war dies durch Kriterien der Nachhaltigkeit gegeben: EinreicherInnen mussten nachweisen, dass ihre mediendidaktischen Produktionen über die Projektförderung hinaus eine langfristige Perspektive (z.B. durch curriculare Einbindung in den jeweiligen Studienplan) an der Hochschule hatten. Danach wurde eine eigene Preiskategorie für strategische Hochschulentwicklung eingerichtet. Diese Preislinie bezieht sich sehr direkt auf Organisationsentwicklung in Zusammenhang mit E-Learning und wendet sich dabei vor allem an hochschulinterne Steuerungs- bzw. Leitungsgremien die entsprechende Initiativen ins Leben rufen und implementieren sollen.

3. DACH-Förderprogramme: Nachhaltigkeit und E-Learning Strategien

In der Zwischenzeit allerdings haben nationale Förderprogramme in allen drei beteiligten Ländern diese Zielstellungen übernommen und auch größtenteils bereits umgesetzt.

In **Österreich** wurde die Initiative „Neue Medien in der Lehre“ (NML, 2001-2004) ins Leben gerufen. In zwei Ausschreibungsrunden wurden 25 kooperative Verbundprojekte zur „Content“-entwicklung gefördert. Dabei waren „Qualitätsverbesserungen in der Lehre durch Medieneinsatz“ und „Nachhaltigkeit“ – also Kriterien wie sie auch der Medida-Prix hat – zentrale Förderbedingungen [W003]. Das daran anschließende Programm zur "Entwicklung und Umsetzung von e-Learning/e-Teaching-Strategien an Universitäten und Fachhochschulen" hat in der Zwischenzeit auch die zweite Preislinie des Medida-Prix nachgebildet [W004].

Eine inhaltlich und zeitlich sehr ähnliche Entwicklung fand in **Deutschland** statt: 2000 war mit dem Bundesprogramm „Neue Medien in der Bildung“ [W005] unter anderem Nachhaltigkeit gefordert (S.19, vgl. auch den Bericht der Auditkommission, der unter meinem Vorsitz entstanden ist [W006]). Darauf folgte 2004 eine Ausschreibung zur „Förderung der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen der Strukturentwicklung zu Etablierung von eLearning in der Hochschullehre“ [W007], auch als „eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ [W008] bezeichnet.

In der **Schweiz** wurde das Programm Swiss Virtual Campus (SVC) aufgesetzt [W009], das mit einem Impulsprogramm 2000-2003 startete und mit einem Konsolidierungsprogramm 2004-2007 fortgesetzt wird. Während das Impulsprogramm vor allem mediendidaktische

Kursentwicklung initiierte, wurde diese im Konsolidierungsprogramm mit den Schwerpunkten „Nutzung und Unterhalt der entwickelten Projekte“ (entspricht „Nachhaltigkeit“) sowie den Aufbau von „Kompetenz-, Dienstleistung- und Produktionszentren an jeder Hochschule“ und „Dienstleistungen für die Hochschulen und die Koordination“ (entspricht „E-Learning Strategien“ bzw. „E-Learning Dienste“) ergänzt.

4. Der Medida-Prix als Lokomotive

Der obige Abschnitt zeigt, dass die Innovation des Medida-Prix recht schnell von den Förderprogrammen aufgegriffen wurde. Zum Teil hatte der Medida-Prix sogar nur einen „Vorsprung“ von 2 Jahren in der Ausschreibung. Zu bedenken dabei ist allerdings, dass die Förderprogramme zum Zeitpunkt ihrer Ausschreibung erst Anträge (Planungen) gefordert haben, während beim Medida-Prix die Leistung zum Zeitpunkt der Ehrung natürlich bereits vorliegen musste.

Trotzdem glaube ich nicht, dass die Übernahme der Innovationskriterien des Medida-Prix durch die Förderprogramme alleine auf die „Strahlwirkung“ des Preisausschreibens zurückzuführen ist. Es sind ja die gleichen Stellen (= Ministerien), die beide Aktivitäten forcieren bzw. finanzieren. Bereits bei der Einreichung des Medida-Prix musste schon eine gewissen Wertschätzung für jene Kriterien, die diese neue Ausrichtung einleiten sollten, bei den verantwortlichen Stellen in den Ministerien vorhanden sein.

Das Verhältnis von Medida-Prix zu Förderprogrammen muss man sich meiner Meinung nach eher wie ein Lokomotive mit angehängter Wagengarnitur vorstellen. Der Medida-Prix fährt vorne voran und bahnt den Weg. Aber er bricht nicht alleine auf, sondern zieht immer schon in seinem Schlepptau das Förderprogramm mit sich. Beide – Medida-Prix und Förderprogramm – sind miteinander verbunden, fahren nicht nur in dieselbe Richtung sondern auch auf den selben Gleisen, die vom selben „Bauherrn“ errichtet und finanziert worden sind.

Es ist übrigens gerade die gute Ausstattung des Medida-Prix, die seine Funktion als Lokomotive gewährleistet: Die hohe Dotierung des Preisausschreibung soll nicht bloß auszeichnen und ehren, sondern die gesamte Hochschulcommunity überraschen und aufhorchen lassen: Was ist der Medida-Prix? Was sind die Bedingungen und Voraussetzungen für eine Beteiligung? Welche Kriterien müssen Gewinner erfüllen?

Ich glaube, dass der Medida-Prix diese Lokomotivfunktion sehr gut erfüllt hat. Die Zugreisenden (= eLearning Community an den Hochschulen) schauen nicht nur sehr genau wohin die Lokomotive den Zug zieht, sondern sind bereits Teil der Zugmaschine geworden, weil sie an den verschiedensten Evaluierungsprozessen im Preisausschreiben teilnehmen. Dieser Prozess reicht von der umfangreichen Einreichung, über ein anspruchsvollen double-blind Reviewverfahren, einem intensiven 2-tägigen Gutacherworkshop bis hin zur Präsentation vor einem fachkundigen Kongresspublikum und dem Schiedspruch der Jury.

Genau mit dieser Aktivierung von Teilen der Community begründet sich auch das recht aufwändige Verfahren des Medida-Prix. Es soll damit erreicht werden, dass sich die Community mit den neuen Kriterien frühzeitig professionell auseinander setzt. Will man den Effekt des Medida-Prix beurteilen, so sind daher nicht nur die Sieger bzw. deren Projekte zu betrachten, sondern das gesamte Umfeld des Preisausschreibens. Das schließt ein:

- alle Personen, die die Ausschreibungsunterlagen studieren,
- alle Personen (Teams), die sich der Einreichungsprozedur unterziehen,
- alle Experten, die die Einreichungen begutachten,
- das Publikum des GMW-Kongresses, das sich die Präsentationen ansieht und an der Vergabe des Publikumspreises aktiv teilnimmt,
- die Öffentlichkeit, die sich über die GewinnerInnen Gedanken macht (Wurde der Preis

zu Recht vergeben?).

Allerdings muss selbstkritisch gesagt werden, dass der Medida-Prix seinen Einfluss nicht wesentlich über die bereits eingestiegenen Fahrgäste – um bei unserer Zugmetapher zu bleiben – ausdehnen konnte. Gegenüber der allgemeinen Öffentlichkeit konnte das Preisausschreiben nie seine Bedeutung, die ihm sowohl von der Höhe des Preisgeldes als auch von seiner Relevanz für die Hochschulgemeinde zugestanden wäre, erreichen. Es ist bisher nicht gelungen eine entsprechend große Aufmerksamkeit in den Medien zu erreichen. Außerhalb der einschlägigen Community ist der Medida-Prix noch relativ unbekannt (Baumgartner & Preussler 2004).

5. Brauchen wir den Medida-Prix weiterhin?

Wenn sowohl die Nachhaltigkeit von E-Learning Projekten als auch die strategische Ausrichtung an den Hochschulen bereits in den nationalen Förderprogrammen vorgesehen ist, dann hat der Medida-Prix inzwischen seine frühere Lokomotivfunktion verloren. Aus all diesen Gründen ist meiner Meinung nach eine kritische Reflexion über die weitere Zukunft des Medida-Prix daher unvermeidlich geworden.

Die wohl radikalste Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen ist, lautet: Sind wir vielleicht schon am Ziel angekommen? Brauchen wir vielleicht gar keine Lokomotive mehr und können auf den Medida-Prix verzichten?

5.1 E-Learning ist noch nicht in den Studienalltag integriert

Wenn wir uns fragen ob E-Learning auch bereits bis zu den Studierenden durchgedrungen ist, sich im Studienalltag bereits durchgesetzt hat, dann ist diese Frage nach der Zielerreichung meiner Ansicht nach mit einem rigorosen „Nein“ zu beantworten. Sowohl anekdotische Evidenz – wie kurze Sequenzen des Videopanel auf der GMW-Jahrestagung 2006 in Zürich illustrierten [W010] –, als auch erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung (Paechter et. al. 2006) zeigen dies. Von den 446 befragten Studierenden haben auf die einschlägigen Fragen zur mediendidaktischen Gestaltung kaum mehr als 1/3 der Studierenden überhaupt geantwortet. Selbst dieser – offensichtlich mit E-Learning bereits in Berührung gekommene Teil der Studierenden – konzentriert seine Wünsche vor allem auf die bessere Strukturierung und klarere Übersichtlichkeit der Materialien. Die Frage zur Kommunikation und Kooperation beantworten überhaupt nur knapp mehr als ein Fünftel der Studierenden (22%).

Mir ist eine detaillierte Auswertung noch nicht zugänglich, doch zeigen diese Ergebnisse für mich deutlich, dass wir noch von keiner Trendwende im Studienalltag sprechen können. Erst ein kleinerer Teil der Studierenden ist anscheinend überhaupt erst mit E-Learning in Berührung gekommen und selbst davon sind die meisten Klagen auf die Gestaltung der Materialien gerichtet. Das deutet für mich darauf hin, dass selbst dieser kleine Teil der Studierenden vorwiegend erst mit einer eingeschränkten Form von E-Learning (Übermittlung von PDF-Dateien) Erfahrungen sammeln konnte. Die möglichen didaktischen Innovationen, die mit E-Learning verbunden sein könnten, haben sich noch nicht durchgängig etabliert und zu einer allgemeinen Anhebung der Lehrqualität geführt.

5.2 Die Ausbreitung von Innovationen folgt einem Schema

Wenn wir das Modell von Everett Rogers (1995) zur Grundlage unserer Einschätzung nehmen, dann lässt sich klar und deutlich sagen, dass wir noch nicht von einer Trendwende im Hochschulalltag sprechen können. Rogers ist der führende Forscher im Bereich der Innovationsforschung und sein bereits in der 4. Auflage vorliegendes Buch „Diffusion of Innovation“ stellt ein kommunikationstheoretisches Modell dar. Darin sammelt er penibel

genau die seit über 60 Jahren angesammelten theoretischen und empirischen Ergebnisse von Innovationsentwicklungen.

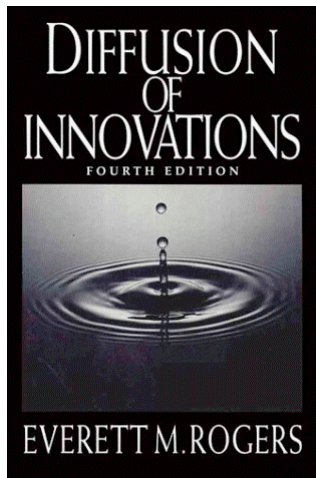


Abbildung 1: Titelblatt von Rogers 1995

Die (kommunikationstheoretische) Grundlage in der Diffusionsforschung liegt darin, dass Innovationen (als neue Ideen) kommuniziert werden müssen, damit sie von Mitgliedern eines sozialen System angenommen und umgesetzt werden können.

Diffusion (Verbreitung) einer Innovation ist nach dem Modell von Rogers ein sozialer Veränderungsprozess, der gewissen Gesetzmäßigkeiten folgt.

Wichtige Faktoren bei der Verbreitung von Innovationen sind für Rogers unter anderem

- die Art der Innovation und wie sie von den Mitgliedern des sozialen Systems wahrgenommen wird
- die Art des verwendeten Kommunikationskanals (Massenmedium oder Mundpropaganda)
- die Eigenheiten der unterschiedlichen Phasen des Entscheidungsprozesses und
- die soziale Struktur des System in dem die Innovation eingeführt wird bzw. werden soll.

Trotz der großen Unterschiedlichkeiten von Innovationen (von einer neuen Hybrid-Reisart, über ein neues Medikament bis zu einer neuen Lehrmethode) zeigt sich ein überraschend konsistentes Verlaufsmuster: Bei der Untersuchung der Verbreitung unterschiedlichster Arten von Innovationen zeigte sich immer wieder eine Kurve in der Form eines „S“:

Die von InnovatorInnen oft erst experimentell eingeführte Neuerung wird zuerst nur von wenigen Personen (= „Early Adopters“) angenommen (13,5%) , um dann – sobald die Neuerung eine „kritische Masse“ von AnhängerInnen erreicht hat – in ihrer Unterstützung und Einsatz rasch anzuwachsen (= steiler Anstieg im Kurvenverlauf, entspricht weiteren 34%). Dieser S-förmigen Verlauf der Innovationskurve im Rogers-Modell lässt sich daher sehr gut für die Einschätzung des aktuellen Standes und für die Zukunftsprognose verwenden.

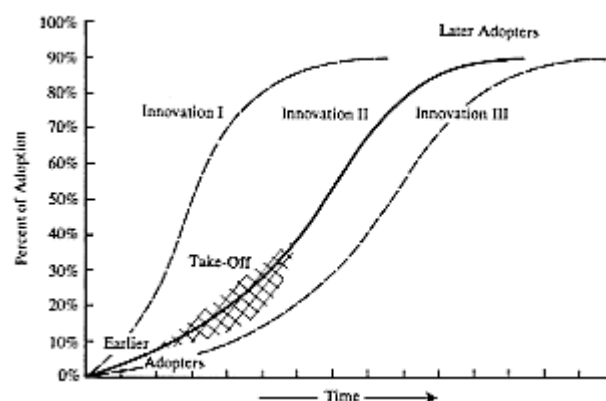


Abbildung 2: Verbreitung von Innovationen nach Zeit und Prozentsatz der Annahme (Rogers 1995, S. 11)

Bezogen auf E-Learning zeigt sich, dass wir sicherlich bereits die Phase der InnovatorInnen (2,5 Prozent der HochschullehrerInnen) und vielleicht auch schon die Phase der „Frühen Anwender“ (weitere 13,5 Prozent) überschritten haben. Keinesfalls ist jedoch die nächste Phase der „Frühen Mehrheit“ (weitere 34 Prozent) abgeschlossen. Wir befinden uns daher bestenfalls immer noch im „Take Off“, d.h. einer starken Zunahme und Verbreitung von E-Learning an Hochschulen (Baumgartner 2006a).

Wir können also (noch) nicht davon ausgehen, dass bereits die Hälfte des sozialen Systems Hochschule mit der Innovation E-Learning unumkehrbar „infiziert“ worden wäre. Damit haben wir auch noch keine Trendwende, kein „Umkippen“ der Innovation in den Alltag erreicht: E-Learning wird immer noch als Innovation gesehen und hat sich noch nicht in Routine und Gewohnheit aufgelöst.

5.3 Medida-Prix als Change Agent

Genau aus diesem Grunde brauchen wir daher weiterhin den Medida-Prix und zwar in seiner Funktion als Change Agent, als „Lokomotive“ für Innovationen im Hochschulbereich!

Aus diesem Grunde bin ich auch nicht für eine „Verstetigung“ bzw. „Normalisierung“ des Medida-Prix: Statt weiterhin seiner Rolle als Katalysator für Innovation nachzukommen, soll nach diesem Modell das Preisausschreiben „Best Practice“-Beispiele auszeichnen. Es wäre dann vielleicht nicht mehr die hohe Dotierung für einen einzigen Preis gerechtfertigt, aber der Medida-Prix könnte ja in verschiedene Kategorien vergeben werden. So wäre z.B. denkbar, dass der Gesamtbetrag von 100.000 Euro auf 5 Preise je 20.000 Euro aufgeteilt wird und z.B. in den Kategorien

- Mediendidaktik
- Nachhaltigkeit
- E-Learning Strategien
- Didaktische Innovation und
- Content Sharing

vergeben wird.

Sicherlich: Dieses Modell ist nicht nur denkbar sondern auch relativ einfach durchzuführen. Wir würden dann aber davon ausgehen, dass die generelle Richtung der Zugfahrt stimmt. Die Preise würden dann nicht mehr für eine neue Ausrichtung, sozusagen für das Wechseln auf ein anderes Gleis vergeben, sondern wir würden auf der einmal eingeschlagenen Route besonders gut gelungene Stationen auszeichnen. Die entscheidende Aufgabe des Medida-Prix als Change Agent bei der *Einführung und Ausrichtung* von E-Learning zu dienen, würden wir damit jedoch aufgeben.

Ich glaube, dass diese Selbstgenügsamkeit fatal wäre. Ich bin zwar überzeugt davon, dass E-Learning in der Form des so genannten „Blended Learnings“ – also gemischter Arrangements von Präsenz- und Online-Unterricht – sich an den Hochschulen durchsetzen wird. Aber nicht nur das Ergebnis selbst, sondern auch die Geschwindigkeit dieser Umstellung ist von herausragender Bedeutung. Wenn wir auf die Change Agent-Rolle des Medida-Prix verzichten, würden wir damit den Zug quasi vor sich hin bummeln lassen und wichtige Zeit im internationalen Wettbewerb der Hochschulsysteme verlieren.

5.4 Context statt Content?

Wenn vor etwa 8 Jahren die ersten zarten Pflänzchen von E-Learning Projekten mit der Nachhaltigkeitsforderung gestärkt werden mussten, so wurde diese Bewegung „von unten“

einige Jahre später durch die Ausrichtung auf E-Learning Strategien „von oben“ weiter gestärkt. Während es in den ersten Runden der Förderprogramme um hochschulübergreifende Kooperationen ging, konzentrierte sich die zweite Welle der Förderprogramme auf die Entwicklung und Umsetzung von strategischen Konzepten innerhalb der jeweiligen Institution.

Wir können die Einführung von E-Learning an den deutschsprachigen Hochschulen daher auch als eine Art Pendelausschlag interpretieren: Als das Pendel durch einzelne individuelle Pilotprojekte langsam in Bewegung kam, wurde es durch die Förderung von Kooperationen zur nachhaltigen Entwicklung von Kursproduktionen in eine bestimmte Richtung (sagen wir nach A) gestoßen. Im Auditbericht [W006] wurde diese nahezu ausschließliche Konzentration auf die Produktion von Inhalten („Content“) kritisiert. „Context statt Content“ sollte die zentrale Leitlinie der nächsten Förderprogramme deshalb lauten. Das bedeutet nicht eine Vernachlässigung von inhaltlichen Fragestellungen, sondern nur, dass der Inhalt eines E-Learning Kurses bloß ein Teil einer holistisch zu betrachtenden – und daher auch ganzheitlich zu entwickelnden – Lehr- und Lernumgebung ist.

Mit der Ausrichtung auf E-Learning Strategien sollte die fast ausschließliche Konzentration auf inhaltliche Produktion korrigiert werden und der institutionelle Kontext von E-Learning an der einzelnen Hochschule gestützt werden. Das Pendel wurde daher gewissermaßen in die Gegenrichtung (nach B) gestoßen. Es gab aber gleichzeitig auch Überlegungen die Kontextfrage nicht nur auf der institutionellen Ebene aufzugreifen, sondern auch auf der inhaltlich-didaktischen Ebene. Unter diesem Aspekt war auch wieder eine hochschulübergreifende Kooperation vorgesehen.

Unglücklicherweise ist aber diese gesamte Linie in **Deutschland** durch das Abtreten der Bildungszuständigkeit des Bundes an die Länder gekippt worden. Und dies zu einem Zeitpunkt, wo nicht nur die Ausschreibung bereits gelaufen war, sondern auch die Begutachtung bzw. Entscheidungsprozesse für die Projekteinreichungen bereits abgeschlossen waren. In **Österreich** – wo die Hochschulpolitik sich auf die Prozesse der Universitätsautonomie konzentrierte und die Budgetmittel für die Universitäten jahrelang stagnierten –, fehlte Geld für diese zweite wichtige Programmlinie. Einzig und allein der **Schweiz** gelang es eine Mischung zwischen strategischer Ausrichtung und Integration von E-Learning Kursen nicht nur – wie in Deutschland – in ein zweites Förderprogramm zu gießen sondern es dann auch durchzuführen.

Rückblickend war die Aufsplitterung der beiden Intentionen der Förderprogramme (Unterstützung des Kontextes auf institutioneller und auf inhaltlich/didaktischer Ebene) vielleicht ein Fehler. Schon in der Diskussion der damaligen Audit-Kommission befürchteten wir, dass die Gliederung in einzelne Förderlinien der selektiven Umsetzung Vorschub leisten könnte. Diese Sorge war damals zu Recht vor allem auf die vierte vorgeschlagene Programmlinie der explorativen Forschungsprojekte zum Aufbau neuer Lernkulturen gerichtet [W006, S.49). Während die anderen drei Förderlinien zu zwei Förderprogrammen verdichtet worden sind – wovon nun eines nicht realisiert wird –, wurden wir schon damals mit unserer vierten Empfehlung an die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) verwiesen.

6. Kooperative Entwicklung und Nutzung freier Bildungsressourcen

Möglicherweise war auch die Formulierung „Statt Lerncontent den Lerncontext fördern“ (ebd., S.44) zu radikal bzw. missverständlich formuliert. Eine neue Kurzformel müsste die Ausweitung der Perspektive (etwa: „Vom Lerncontent zum Lerncontext“) bzw. die Einbeziehung der Umgebungsbedingungen (etwa: „Integration des Contents in den Context) zum Inhalt haben.

Das klingt natürlich alles recht holprig und strapaziert das ohnehin „neudeutsche“ Wortspiel von Content und Context. Die Idee jedoch, dass wir weiterhin unsere Aufmerksamkeit auf die inhaltlich/didaktische Qualität der Lehr-/Lernsituation richten müssen, halte ich weiterhin für entscheidend. Es geht dabei nicht in erster Linie um die Qualität des Lehr-/Lernangebotes, weil diese Formulierung nicht die interaktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten einschließt. Gerade aber die Gestaltung („Design“) von aktivierenden, den Bedürfnissen der Zielgruppe angepassten Lernumgebungen ist meiner Meinung nach das zentrale Kettenglied bei der weiteren Einführung und Verbreitung von E-Learning. In dieser Hinsicht gibt es meiner Meinung nach noch viel zu tun; stimmt weder die Ausrichtung noch Geschwindigkeit der Innovation.

Wenn wir den Medida-Prix wieder als Trendsetter (und vielleicht auch wieder als Vorläufer nationaler Förderprogramme) positionieren wollen, dann brauchen wir eine Ausrichtung die eine kooperative nachhaltige inhaltliche Entwicklung (1. Welle der Förderprogramme) mit einer strategischen Ausrichtung der Hochschulen (2. Welle der Förderprogramme) miteinander verbindet.

Mein Vorschlag hierzu ist es, den Medida-Prix auf den Austausch von Inhalten („Content Sharing“) auszurichten. Das mag auf den ersten Blick wie ein Wiederaufleben der einseitigen Konzentration auf die Inhalte aussehen. Das ist aber meiner Meinung nach nicht der Fall. Die Begründung dafür ist recht komplex und ich teile sie daher auf mehrere Schritte auf:

6.1 Wiederverwendung von Inhalten

Schon seit einigen Jahren wird in Zusammenhang von Kostenüberlegungen darüber geforscht, wie Inhalte so gestaltet und mit Metadaten ausgezeichnet werden können, dass ein möglichst hoher Grad an Wiederverwendung möglich wird. Wiederverwendung heißt in dieser Hinsicht, dass dieselben Inhalte in anderen Zusammenhängen (andere Personen, andere Lernumgebungen) eingesetzt werden können. Die aktuelle Forschung läuft unter dem Stichwort „Wiederverwendbare Lernobjekte“ (Reusable Learning Objects, RLOs).

Bisher wurde meistens der Ansatz verfolgt, Methoden und Werkzeuge für möglichst abstrakte und kontextneutrale Lernobjekte zu entwickeln (Wiley 2002). Dieser scheinbare Königsweg hat sich jedoch bisher nicht als besonders erfolgreich und effektiv gezeigt. In zunehmenden Maße werden daher Kritiken an dieser Vorgangsweise laut. Es wird gefordert, dass das Unterrichtsdesign wieder unter einer ganzheitlichen Perspektive (fachlicher Inhalt *und* didaktische Lernsituation) betrieben wird (McCormick 2003, Baumgartner & Kalz 2005, Baumgartner 2006b und c, Baumgartner & Heyer 2007). Das bedeutet natürlich, dass nicht mehr nach dem Supercontent, der berühmten „Eier-legenden-Woll-Milch-Sau“ gefahndet wird. Eine Aufgabe, die von einer Perspektive des natürlichen Menschenverstandes sowieso monströs erscheint. Dahinter stand die unausgesprochene – weil absurde – Vorstellung, dass nach einer definitiven, und daher einzigartigen, Ansammlung von Inhalten für jedes spezielles Fachgebiet gesucht werden muss.

Es zeigt sich in zunehmenden Maße, dass bei der Forschung nach wiederverwendbaren Content der Fokus gerade nicht nur auf die Gestaltung der Inhalte gelegt werden darf, sondern vor allem auch die didaktischen Situationen, in denen diese Inhalte eingesetzt werden, genauer untersucht werden müssen .

Auch wenn es hier in der Scientific Community noch zu keinem Konsens gekommen ist, so möchte ich aus meiner Perspektive doch eine wichtige Schlussfolgerung ziehen: Damit das Ziel einer möglichst hohen (Wieder-)Verwendbarkeit von Inhalten erfolgreich umgesetzt werden kann, muss der Kontext der Verwendung dieser Inhalte wesentlich stärker beachtet werden. Konkret geht es darum, dass die Inhalte gerade mit Hinblick auf ihren Einsatz in Lernsituationen betrachtet werden müssen. Wiederverwendung von Lerninhalten wird daher

paradoxerweise zu einem Anreiz verstärkt über die didaktischen Lehr-/Lernumgebungen nachzudenken.

6.2 Kooperative Entwicklung von Inhalten

Es gibt eine ganze Reihe von Argumenten, warum eine kooperative Entwicklung von Inhalten die gemeinsame Nutzung und Wiederverwendung fördert. Der bekannte Spruch, dass deutschsprachige (nur deutschsprachige?) ProfessorInnen eher die Zahnbürste ihrer KollegInnen als deren inhaltlichen Entwicklungen nutzen, deutet auf eine kulturelle Eigenart hin. Dazu kommt noch, dass bei uns die didaktische Aufbereitung von Inhalten nur geringes Ansehen hat. Das wird besonders deutlich, wenn wir an die hohe Reputation denken, die die Publikation eines „Textbooks“ im angelsächsischen Sprachraum genießt.

Eine kooperative Entwicklung von Inhalten bringt automatisch auch eine stärkere Berücksichtigung der Umgebungsbedingungen mit sich. Wenn zwei oder mehrere Institutionen sich zusammenschließen und gemeinsame Inhalte für E-Learning bzw. Blended Learning Kurse entwickeln, dann wollen natürlich alle Institutionen davon auch direkt profitieren und diese Inhalte auch in ihrem eigenen Umfeld einsetzen. Es muss daher eine Kompromiss zwischen allgemeiner Entwicklung und Adaption für die eigenen Bedürfnisse gefunden werden. – Das ist aber auf der praktischen curricularen Seite dieselbe Aufgabe wie sie sich die Forschung zu wiederverwendbaren Lernobjekten theoretisch stellt.

Es erweist sich daher auch unter diesem Gesichtspunkt, dass Fragen nach der Nutzung, und damit nach den didaktischen Umgebungsbedingungen, auf der Hand liegen. Die kooperative Entwicklung von Inhalten muss die Integration der produzierten Inhalte in die verschiedenen didaktischen Lernarrangements, die sich aus den unterschiedlichen Curricula ergeben, bereits bei deren Planung in den Blick nehmen.

6.3 Freie Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER)

Seit recht kurzer Zeit formiert sich unter den Stichworten „Open Content“, „Open Courseware“ bzw. „Open Educational Resources“ eine Bewegung, die dafür eintritt, dass Inhalte und andere Bildungsressourcen frei zur Verfügung gestellt werden [W011].

Ich möchte zu aller erst mit zwei möglichen Missverständnissen aufräumen:

1. „Open“ darf nicht mit „offen“ übersetzt werden, weil die Inhalte (z.B. eine TIFF-Grafik) keineswegs immer offen für Veränderungen vorliegen, wie das im Vergleich mit dem Quellcode in Open Source-Bewegung beispielsweise der Fall ist.
2. „Open“ - oder „Frei“ wie die deutsche Übersetzung heißt, bedeutet auch nicht automatisch, dass die Inhalte ohne jegliche Konditionen verwendet werden können. Dem traditionellen Copyright „All rights reserved“ wird nicht etwa Copyleft („No rights reserved“, „Public Domain“) entgegen gesetzt. Vielmehr wird eine Zwischenposition („Some rights reserved“) eingenommen. Es gibt diesbezüglich verschiedene Lizenzen, wovon die Creative Commons Initiative wahrscheinlich inzwischen die wichtigste und wohl auch die am weitest verbreitetste Bewegung hervorgebracht hat [W012].

Ähnlich wie bei der bereits recht bekannten Open Access-Bewegung (Jacobs 2006) gibt es gute Gründe Bildungsressourcen kostenlos zu Verfügung zu stellen. Ohne Reihung in ihrer Bedeutung seien genannt:

1. Weltweite Imagebildung der Institution
2. Communitystolz, der insbesondere in der Bindung der Absolventen (Alumni) an die Institution sichtbar wird.
3. Transparenz und damit Unterstützung der Kooperation von Hochschullehrenden innerhalb der Institution.
4. Unterstützung der Bildungsmission der jeweiligen Institution
5. Die Materialien fungieren als Anschauungsmaterial für die Institute und deren Curricula (Showcase)
6. Die Materialien erleichtern das Werben um neue Studierende (Akquise)
7. Es werden neue (Medien-)Kompetenzen von den Hochschullehrenden verlangt (Personalentwicklung)

Die für meinen Beitrag hier aber entscheidende Argumentation besteht darin, dass die Freigabe von Inhalten notwendige Bildungsprozesse nicht ersetzt. Wir wissen, dass das Durcharbeiten von Material noch keineswegs Kompetenzen (anwendbares Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten) generiert. Wenn dies der Fall wäre, dann bräuchten wir überhaupt keine Bildungsinstitutionen und könnten uns mit Bibliotheken zufrieden geben!

Auch die Angst, dass die Freigabe von Inhalten jegliches Geschäftsmodell sabotiert, ist unbegründet. Sieht man sich beispielsweise alle Webauftritte des OpenCourseWare Consortium (OCW Consortium) durch [W013], so erkennt man recht rasch die wesentliche Einschränkung: Die Absolvierung der kostenlosen Kurse berechtigt weder zur inhaltlichen Beratung durch die jeweilige Institution noch zum Ablegen von Prüfungen. Damit bleibt die Macht der Zertifizierung, das Ausstellen von Zeugnissen weiterhin in der Hand der Institution. Die Inhalte dienen als „Lockmittel“ und sollen die Transparenz erhöhen und die Akquise neuer Studierendengruppen erleichtern.

Es zeigt sich also auch hier, dass die inhaltliche Fragestellung untrennbar mit curricularen und didaktischen Situationen verknüpft ist. Der freie Zugang zu den Inhalten löst nicht die Bildungsaufgabe und macht daher auch den notwendigen Bildungsprozess nicht obsolet. Ganz im Gegenteil: Wird erst einmal der Inhalt frei zur Verfügung gestellt, richtet sich das Fokus der Aufmerksamkeit erst recht auf die Qualität des Unterrichts, den didaktischen Arrangements und Umgebungsbedingungen sowie auf die Erfahrung und Expertise des Lehrkörpers.

Unter diesem Aspekt ist auch die MIT Strategie zur Gründung der OpenCourseWare Initiative zu verstehen: Es handelt sich in erster Linie weder um eine karikative Kampagne noch um sozialpolitische Maßnahmen, um beispielsweise den armen Ländern der Dritten Welt zu helfen. Das MIT verfolgt mit dieser Aktion vor allem ein beinhartes Geschäftsmodell: Einerseits wird die Konkurrenz der Bildungsinstitutionen auf ein neues Gebiet (der Qualität der Lehrarrangements) fokussiert, andererseits wird dieser Konkurrenzkampf ausgeweitet, indem er durch den weltweiten freien Internetzugang globalisiert wird.

Mit dieser kritischen Bemerkung will ich die Idee der kostenlosen Weitergabe von Bildungsressourcen aber nicht desavouieren, sondern nur aufzeigen, dass sie auch als ökonomisches Geschäftsmodell zu vertreten ist. Wie oben gezeigt, gibt es eine Reihe von Gründen für die freie Weitergabe von Bildungsressourcen einzutreten. Für die Argumentation in diesem Artikel geht es mir jedoch vor allem darum, dass freier Zugang zu den Inhalten hohe didaktische Innovationskraft besitzt.

7. Medida-Prix: Innovation als Programm

Ich habe in den obigen Abschnitten Argumente für eine Ausrichtung auf die kooperative Entwicklung und Nutzung freier Bildungsressourcen zusammen getragen. Das Paradoxe dabei ist, dass ein spezifischer Fokus auf inhaltliche Fragestellungen ganz besonders die didaktische Entwicklung im E-Learning Bereich forcieren wird.

Was genau könnten nun Projekte sein, die der neue Medida-Prix auszeichnen sollte? Es ist natürlich gerade die Quintessenz von Innovationen, dass sich vorher nicht genau sagen lässt, worin die Neuerungen im Detail bestehen und welche Konsequenzen sie haben werden. Ohne einer späteren notwendigen Konkretisierung in operationalisierbare Kriterien vorzugreifen, könnte ich mir folgende Entwicklungen vorstellen:

- Entwicklung innovativer Austauschmodelle
- Produktionsmodelle für die Entwicklung wiederverwendbaren Lernressourcen
- Entwicklung von Werkzeugen, die den Austausch unterstützen
- Entwicklung von Modellen der Evaluation und Qualitätssicherung, die die Güte der Lernumgebungen und der Austauschmodelle bewerten und konsolidieren helfen
- Modelle wie „fremde“ Ressourcen in die eigenen didaktisch innovativen Situationen und Lernarrangements eingebunden bzw. integriert werden können
- Initiativen die Metadaten generieren, um didaktisch sinnvolle Ressourcen schneller und leichter auffinden zu können
- Aufbau gemeinsamer fachlich spezifizierter Pools von Bildungsressourcen – nicht im Sinne zentraler Repositorien, sondern durch Vernetzung und gegenseitigen Verlinkung (sog. „Referatories“)
- ...

Diese Aufzählung für mögliche auszeichnungswürdigen Pilotprojekte ist sicherlich nicht vollständig und die konkreten Punkte mögen im Einzelfall vielleicht sogar im kritischen Diskurs zu modifizieren sein. Ich hoffe aber doch, dass ich damit eine Idee vermitteln konnte, wohin die Zugreise gehen soll. Die Intention meines Beitrages möchte ich abschließend noch in zwei zentrale Punkte zusammenfassen:

1. Der Medida-Prix soll wieder zur einer Innovationslokomotive im E-Learning Bereich an den Hochschulen werden.
2. Die Ausrichtung auf die kooperative Entwicklung und Nutzung freier Bildungsressourcen scheint sich dafür ausgezeichnet zu eignen.

Literatur

Baumgartner, P. & S. Frank (2000). Der Mediendidaktische Hochschulpreis (Medida-Prix) - Idee und Realisierung. In: Campus 2000 - Lernen in neuen Organisationsformen. F. Scheuermann. Münster, Waxmann: 63-81.

Baumgartner, P. & A. Preussler (2004). Medida-Prix im Spiegel der Community - "Wir wären nicht hier, wo wir jetzt sind!" In: Der MEDIDA-PRIX: Nachhaltigkeit durch Wettbewerb. C. Brake, M. Topper und J. Wedekind. Münster, Waxmann. **31**: 165-176.

Baumgartner, P. (2006a). "Ready for Take-off." heureka! Das Wissenschaftsmagazin im Falter **50** (4): 22. http://www.peter.baumgartner.name/article-de/take-off_heureka.pdf/view

Baumgartner, P. (2006b). E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen

Taxonomie. In: E-Learning – alltagstaugliche Innovation? E. Seiler Schiedt, S. Kälin und C. Sengstag. Münster, Waxmann. **38**: 238-247.

Baumgartner, P. (2006c). Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning. In: DeLFI 2006: 4. e-Learning Fachtagung Informatik - Proceedings. M. Mühlhäuser, G. Rößling und R. Steinmetz, Gesellschaft für Informatik. **P-87**: 51-62.

Baumgartner, P. & S. Heyer (2007 forthcoming). "The Trinity: Towards a Model of Learning Objects." Submitted to: Technology, Instruction, Cognition and Learning (TICL).
<http://www.peter.baumgartner.name/article-en/trinity-model-of-lo.pdf/view>

Baumgartner, P. & M. Kalz (2005). Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In: Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. D. Tavangarian und K. Nölting. New York - München - Berlin, Waxmann. **Bd. 34**: 97-106.

Brake, C., M. Topper & J. Wedekind, Hg. (2004). Der MEDIDA-PRIX: Nachhaltigkeit durch Wettbewerb. Münster, Waxmann.

Jacobs, N., Ed.. (2006). Open Access: Key Strategic, Technical and Economic Aspects. Information Professional Series. Oxford, Chandos Publishing.

McCormick, R. (2003). Keeping the Pedagogy out of Learning Objects. EARLI.

http://celebrate.eun.org/eun.org2/eun/Include_to_content/celebrate/file/KeepingPedagogyOutOfLOs3v2.doc

Paechter, M., B. Fritz, B. Maier & S. Manhal (2006): eStudy – eLearning im Studium: Wünsche von Studierenden an medienbasierte Lehrveranstaltungen. Foliensatz als PDF (92 kB): www.fnm-austria.at/tagung/FileStorage/download/paechter.pdf?file_id=27630 (15.01.2007). Der Fragebogen der aktuellen Erhebung findet sich unter: <http://www.uni-graz.at/estudy/> (15.01.2007).

Rogers, M. E. (1995). Diffusion of Innovations. 4th Ed., New York, Free Press.

Wiley, D. (2002). The Instructional Use of Learning Objects - Online Version. Utah, Utah State University. <http://www.reusability.org/read/>.

Webadressen

[W001]: <http://www.medidaprix.org> (15.01.2007)

[W002]: <http://www.gmw-online.de> (15.01.2007)

[W003]: <http://www.nml.at> (Neue Medien in der Lehre. Die Ausschreibungsbedingungen finden sich unter: http://www.nml.at/archiv_1_richtlinien.shtml (15.01.2007)

[W004]: <http://strategie.nml.at> (E-Learning/E-teaching strategien. Die Ausschreibungsbedingungen finden sich unter: http://strategie.nml.at/strategie/ausschreibung_text.html (15.01.2007)

[W005]: http://www.dlr.de/pt_nmb Seite des Projektträgers (15.01.2007)

[W006]: www.dlr.de/pt_nmb/Foerderung/Bekanntmachungen/Audit_Bericht_2003.pdf Auditbericht des BMBF zum Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ (15.01.2007)

[W007]: www.bmbf.de/pub/neue_medien_bildung.pdf: Richtlinien über die Förderung der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen der Strukturentwicklung zur Etablierung von eLearning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“, 28. Juni 2004. (15.01.2007)

[W008]: <http://www.bmbf.de/foerderung/2576.php> Bekanntmachung des

- Bundesministeriums für Bildung und Forschung: E-Learning Dienste (15.01.2007)
- [W009]: <http://www.virtualcampus.ch> Homepage des Swiss Virtual Campus (15.01.2007)
- [W010]: http://www.oekonomie-und-bildung.de/2006_e_learning_glanz_und_elend_an_hochschulen E-Learning: Glanz und Elend an Hochschulen (15.01.2007)
- [W011]: <http://www.peter.baumgartner.name/goodies/aspekte-freier-bildungsressourcen>: Zusammenfassung einer internationalen Konferenz zu „Open Educational Resources auf meiner persönlichen Homepage (15.01.2007)
- [W012]: <http://creativecommons.org/>: Creative Commons Homepage (15.01.2007)
- [W013]: <http://www.ocwconsortium.org/about/members.shtml>: OpenCourseWare Consortium (15.01.2007)