

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

ERFOLGSKONZEPT FERNSTUDIUM:

BETREUUNG,

INDIVIDUALISIERUNG,

METHODENMIX UND VIRTUALITÄT

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

9 Editorial

9 WOLFGANG JÜTTE

Stichwort: Verändertes Publikations- und Rezeptionsverhalten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung

14 Thema

**Dokumentation der Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium (AG-F)
Erfolgsformat Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität**

14 ANNETTE STRAUSS

Zum Themenschwerpunkt

15 CHRISTOPH BERG

Sind die Ergebnisse der ZEITLast-Studie zum Studierverhalten für die Gestaltung von Fernstudiengängen relevant?

23 WOLFRAM BEHM, CHRISTIAN BEDITSCH

Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium

30 MARION BRUHN-SUHR

**A change process initiated by the "e":
How students at Hamburg University learn to manage their e-moderators**

36 EVA CENDON, LUISE BEATRIX FLACKE

**Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers**

41 JASMIN HAMADEH, DOROTHEE DARTSCH

**Virtuell virtuos: Zeit fürs Detail und Raum fürs Miteinander
Wie Virtualität Lösungen für didaktische und organisatorische Herausforderungen bieten kann.
Am Beispiel moderierter online-Seminare für Apotheker**

48 SANDRA VON DER REITH

Optimising individual learning through active team processing
A case study

53 ULRICH IBERER, MARC MILLING

Was kennzeichnet "gute" Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format?
Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge

61 ELIZABETH MANNING

Opportunities and challenges for children and young people studying at a distance in a university primarily for adults

65 ASTRID OHL-LOFF

Individualized outcome evaluation
How to share responsibility to (im)prove competence and performance

70 Forum

70 MARKUS WALBER

Selbststeuerung und E-Learning
Ein altes Prinzip im neuen Gewand?

79 Projektwelten

79 MIRIAM SCHÄFER, MICHAEL KRIEGEL

Hochschulen öffnen durch strategische Kooperationen

84 Tagungsberichte

84 OLAF FREYMARK

Bildung als Privileg oder Uni für alle? Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Diversität und intergenerationelles Lernen als Herausforderungen für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer
Tagungsbericht zur Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) vom 6. - 8. März 2013 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

86 MARIA KONDRATJUK

Im Dialog mit den Fellows für Innovationen in der Hochschullehre
Bericht zur Tagung „Gute Lehre – gesucht und geteilt“ vom 18. - 19. März 2013 in Berlin

88 CLAUDIA LOBE

Forschende im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung vernetzen

Bericht zum Treffen der DGWF AG Forschung vom 31. Mai - 01. Juni 2013 in Bielefeld

89 **Buchbesprechungen**

91 **Publikationen**

93 **Service**

93 TERMINE

94 NEUE MITGLIEDER

95 **Notizen**

Stichwort: Verändertes Publikations- und Rezeptionsverhalten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

Die wissenschaftliche Kommunikation im Feld der Wissenschaftlichen Weiterbildung hat mit ihrem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs zugenommen. Es darf angenommen werden, dass das allgemeine Publikationsaufkommen in diesem Bereich in den nächsten Jahren weiter steigen und eine Ausdifferenzierung erfahren wird. Eine Reihe von exogenen Faktoren (bildungspolitische Projekte der Öffnung der Hochschulen, neue Qualifikationsarbeiten, ...) als auch endogene Faktoren (Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Akteuren, ...) prägen dabei die Formen der Kommunikation.

Derzeit vollziehen sich für alle sichtbar grundlegende Veränderungen im Wissenschaftsalltag; eine betrifft die neuen Kommunikationsmöglichkeiten. So erscheinen neue Fachzeitschriften direkt als Open Access Journals, wie das kürzlich gegründete „Interdisziplinäre Journal für Technologie und Lernen“ (iTel) (<http://itel-journal.org>). Darüber hinaus wandeln sich bisherige Fachzeitschriften in Online-Zeitschriften um, wie beispielsweise die 1996 gegründete finnische Zeitschrift Lifelong Learning in Europe (LLinE) (www.lline.fi), die nach 17 Jahren in gedruckter Form nun ausschließlich in digitaler Form erscheint. Vereinzelt zeigt die Buchverlags-Politik bereits „open-access freundliche“ Züge, wenn bspw. der W. Bertelsmann Verlag Publikationen im Open Access zur Verfügung stellt (vgl. Brandt/Höper 2013). Zugleich hat der Bundestag am 28.6.2013 ein Open Access-Zweitveröffentlichungsrecht beschlossen.

Ein Rückblick macht diese Veränderungen in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich. Anschaulich beschreiben Leggewie/Mühlleitner (2007, S. 277) diese Entwicklung:

„Die Zeitschrift ist schon so oft tot gesagt worden, dass jedes neue Projekt mit ungläubigem Respekt begrüßt wird: Wer wird sie lesen - und vor allem abonnieren? Ein Abo von Fach- und Allgemeinzeitschriften war einmal eine angenehme, steuerlich absetzbare Pflicht; Studenten streiften in Bibliotheken gerne an Schubern und Kästen vorbei, wo die Hefte des laufenden Jahrgangs auslagen, bevor sie auf längere Zeit beim Buchbinder verschwanden. Beim Durchblättern erhielt man einen ersten Überblick über Neuigkeiten im eigenen und anderen Fächern, man fand Tagungsannoncen, Stellenausschreibungen, Nachrufe und Jubiläen. Und

das Separatum, die 20 bis 30 vom Verlag zur Verfügung gestellten Sonderdrucke, verschickten Wissenschaftler mit persönlicher Widmung als Lebenszeichen an Fachgrößen und Freunde, eine leicht schrullige Variante akademischer Tauschwirtschaft.

Die Zeiten sind vorbei. Auch hochmotivierte Studenten haben anderes im Sinn als sich das Abo einer Fachzeitschrift zu Weihnachten schenken zu lassen, und beim Bibliographieren übersehen sie Aufsätze, die nicht mit einem Klick im elektronischen Bibliothekskatalog oder bei google zu finden sind.“

Wenngleich diese Zeiten und Organisationsformen in der Tat vorbei sind, nehmen Zeitschriften eine eher dominante Funktion im Wissenschaftsbetrieb ein. Wenngleich wir über das konkrete Rezeptions- und Publikationsverhalten im Feld Wissenschaftlicher Weiterbildung wenig wissen (vgl. zum Feld der Weiterbildungsforschung Weber 2005), sollen im Folgenden einige dieser sich abzeichnenden Veränderungen in den Blick genommen und ihre Konsequenzen für die kommunikationsstrategische Ausrichtung der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ befragt werden.

Die DGWF und ihre Rolle als Fachgesellschaft

Die DGWF als wissenschaftliche Fachgesellschaft hat nicht nur besondere Möglichkeiten der wissenschaftlichen Kommunikation, sondern auch eine besondere Verantwortung. Durch die Organisation von Konferenzen, Tagungen und die Möglichkeiten des persönlichen Austausches prägt sie als zentraler „Player“ seit Jahrzehnten das Feld. Hier war vor allem die Außenorientierung für den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) eine wichtige Aufgabe: So „erwies sich der AUE als ein wichtiges trägernahes Bindeglied, das zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit fand, sich zugleich allerdings steigenden Erwartungen der Kooperationspartner gegenüber sah“ (Dikau 1996, S. 29). In den folgenden Jahren profilierte und veränderte sich das institutionelle Selbstverständnis, so dass sie derzeit durchaus Funktionen einer Fachgesellschaft im klassischen Sinne übernommen hat. Deren vielfältige Rolle, so wie sie in einer aktuellen Untersuchung aus Großbritannien unterstrichen wird, trifft mittlerweile wohl auch umstandslos auf die DGWF zu:

„Learned societies are valued primarily for organizing conferences, publishing peer-reviewed academic journals, and defining and advocating for the field's values and policy priorities. Conferences are valued for their formal function of helping academics keep up with new scholarship, and the informal role of connecting academics with peers.“ (Housewright/Schonfeld/Wulfson 2013, S. 92)

Von der "AUE Information" zu "Hochschule und Weiterbildung"

Um die veränderten Publikationsstrategien in den Blick zu bekommen, erweist sich der Blick zurück als aufschlussreich. So hat Ernst Prokop (1996) in einer Zwischenaufnahme den Stellenwert der Tagungen und Publikationen zu Beginn des AUE beleuchtet: „Die Jahrestagungen hatten eine repräsentative Funktion gegenüber der Öffentlichkeit. Sie dienten von vornherein dazu, den innovativen Akzent unübersehbar zu präsentieren, der darin gesetzt wurde, die Weiterbildung als dritte Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre zu betonen. So verbanden sich die Themen von Jahrestagungen im Jahrzehnt der Gründung häufig mit den, dem Zeitgeist verbundenen Erörterungen“ (ebd., S. 129). Dieser Grundton kann sicherlich bis heute beobachtet werden; hier kommen neben dem Zeitgeist auch die Finanzierungsmöglichkeiten, bspw. die bildungspolitischen Projekte „Öffnung der Hochschulen“ ins Spiel. Unbestritten sind die Jahrestagungen nach wie vor ein wichtiger Ort für den wissenschaftlichen Austausch.

Die Zeitschrift war schon immer ein wichtiger Ort der Information. Zunächst erschienen in unregelmäßiger, aber mit 300 (sic!) Ausgaben in sehr häufiger Folge bis 1982 die „AUE Informationen“. Sie waren geprägt vom internen Kommunikationsbedarf. Der seit 1983 regelmäßig erscheinende „Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung“ wurde als „Stimme des AUE in der bildungspolitischen Öffentlichkeit“ (Prokop 1996, S. 135) bezeichnet. Im letzten Jahrzehnt, spätestens seit der Umbenennung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) im Jahre 2003, wies dieses Publikationsorgan immer mehr Charakteristika einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift auf. „Hochschule und Weiterbildung“ war seit ihrem Beginn – neben den Jahrestagungen und Arbeitstreffen – ein bedeutendes Medium, um sich über aktuelle Trends im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu informieren.

Darüber hinaus gab es in den 1990er Jahren zahlreiche Publikationen in Buchform: „Untersuchungen, Sammelbände mit perspektivischen Akzenten und Dokumentationen über die Organisationsstrukturen der Weiterbildung“, die nach Prokop (1996, S. 132f) zur „Meinungsbildung“ beitrugen; die hier zum Ausdruck kommende „thematische Verbreiterung der Vereinstätigkeit im Druckschriftenbereich“ (ebd., S. 133) nahm dann in den folgenden Jahren ab – bis auf die Reihe der „Beiträge“, die in den letzten Jahren vor allem die Funktion

von Dokumentationen der Jahrestagungen, redigiert von Vorstandsmitgliedern, hatte. Als Beobachtung und These darf formuliert werden, dass die Zeitschrift gegenüber Dokumentationen und Sammelbänden deutlich an Stellenwert für die wissenschaftliche Fachkommunikation gewonnen hat. Dieses Verhältnis wird sicherlich in der nächsten Zeit stärker beobachtet werden; für eine komplementäre Fortführung ist beispielsweise das Profil der „Beiträge“ derzeit hinsichtlich der zielgruppenspezifischen Ansprache nicht trennscharf genug. Für eine bloße Dokumentation von Jahrestagungen und Konferenzen stellen neue Medien erweiterte Möglichkeiten als die rein gedruckte Form dar. Hinzu kommt hinsichtlich des Aspekts der Verbreitung mittlerweile die wissenschaftspolitisch bedeutsame Diskussion um den „freien Zugang“ von Ressourcen.

Erweiterter wissenschaftlicher Austausch durch Open-Access

Open Access verändert die Wissenschaftskommunikation hinsichtlich der Verbreitung und des Zugriffs (www.open-access.net). Der uneingeschränkte Zugang zu wissenschaftlichen Ressourcen ist bedeutsam. Insofern tragen Open-Access Repositorien zur Innovation bei (vgl. Bambeby 2009). Zugleich erhöhen sie die Sichtbarkeit der Zeitschrift und eröffnen besonders Nachwuchswissenschaftlern/innen weitere Reputationsmöglichkeiten. Ebenso leisten sie einen Beitrag zur Langzeitarchivierung. Zugleich geht es für die DGWF auch darum, den Wissenstransfer über die engere Fachgesellschaft hinaus sichtbar zu machen.

Insofern werden nunmehr Beiträge aus dem Editorial, zum Schwerpunkt und zum Forum im erziehungswissenschaftlichen Repositorium pedocs (www.pedocs.de) als kostenfreie Zweitveröffentlichung zugänglich gemacht. Auf diesem Dokumentenserver sind bereits bedeutende erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften (bspw. Zeitschrift für Pädagogik und Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) präsent. Dabei wird auf das Open-Access-Verbreitungsmodell des „delayed access“ zurückgegriffen, d.h. Artikel werden nach einer Embargofrist von einem Jahr – das entspricht dem Richtwert der DFG – auf pedocs zweitveröffentlicht.

Neue Kooperationspartnerschaften

Wie der Ansatz des „open access“-Vorbereitungsmodells zeigt, gewinnen Kooperationsbeziehungen an Bedeutung. Dem tragen wir insofern Rechnung, als wir mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vereinbart haben, jeweils auf einen aktuellen Auszug zu neuen Veröffentlichungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus deren Datenbankbeständen zurückgreifen zu können.

Desgleichen kann die Zunahme länderübergreifender Vernetzung – so wie sie sich beispielsweise in den gemeinsamen Jahrestagungen in Wien (2005) und Bern (2007) oder in der europäischen Zusammenarbeit mit dem European Univer-

sity Continuing Education Network (EUCEN) niederschlagen –, perspektivisch zu neuen internationalen Formen der Zusammenarbeit führen.

Profilierung und Erhöhung der "Visibilität" als zentrale Aufgabe

Die Zeitschrift hat in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine bedeutsame Kontinuität gezeigt – zumal wenn man bedenkt, dass die durchschnittliche Lebensdauer einer Zeitschrift mit ca. sieben Jahren kolportiert wird. Dennoch ist eine weitere Profilierung geboten. Dazu zählt vornehmlich die Qualität der Beiträge zu sichern und die Sichtbarkeit im Feld zu steigern. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Wissenschaftsentwicklung muss eine Fachzeitschrift insbesondere die Reputationsmöglichkeit von Nachwuchs-wissenschaftlern/-innen in den Blick nehmen. Als konkrete Aufgaben in den nächsten Jahren lassen sich nennen:

- „Hochschule und Weiterbildung“ ist auf eine breite Mitwirkung angewiesen. Das Einreichverfahren – Einreichung von Artikeln, Buchbesprechungen und Tagungsberichten – wird noch transparenter als bisher gestaltet werden. Die Ankündigung von Themenschwerpunkten (Call for Papers) soll möglichst ein Jahr im Voraus erfolgen.
- Die Qualität der Beiträge soll ständig verbessert werden. So werden u.a. die Hinweise für Autoren/-innen für die jeweilige Textsorte (Fachartikel, Buchbesprechung, Tagungsberichte) „genre“-spezifisch angepasst.
- Wenngleich im akademisch-wissenschaftlichen Bereich „Peer reviewed journals“ zunehmend wichtiger werden, wird es kurzfristig sicherlich nicht auf ein strenges Peer-Review Verfahren hinauslaufen. Jedoch sollen die Begutachtungsprozesse und -standards qualitativ weiter entwickelt und dokumentiert werden.
- Es ist ein Kennzeichen von Fachzeitschriften, dass sie periodisch erscheinen. Derzeit sind zwei Ausgaben in Printform im Jahr (Juni und November) im Gesamtumfang bis zu 300 Seiten mit durchgehender Paginierung projektiert.
- Im Kontext des „Relaunch“ des Internetauftritts der DGWF muss die Online-Präsenz der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ dringend entwickelt werden. Es geht um den digitalen Zugang der Artikel, das Auffinden der Zeitschrift und der Abstracts in Suchmaschinen als auch in den spezialisierten Datenbanken. Ebenso muss die Kommunikation mit den potenziellen Autor/innen und den Leser/innen auf Basis der Entwicklung eines aktualisierten Kommunikationsplans, der

die neuen technischen Möglichkeiten (Stichworte: Web. 2.0, Newsletter, Mailing-Liste, Rss-feeds, etc.) berücksichtigt, verbessert werden.

- Die Organisationsform des Herausbergremiums bzw. der Redaktion wird auf eine breitere Basis gestellt. Wichtig erscheint es, Nachwuchswissenschaftler/innen einzubinden – so wie es im vorliegenden Heft mit Anne Bühner, Maria Kondratjuk, Sebastian Ruf, Mandy Schulze schon erfolgt ist. Perspektivisch – insbesondere, wenn über länderübergreifende und transdisziplinäre Kooperationen stärker nachgedacht wird, wäre auch an die Einrichtung eines „Beirates (Editorial Board)“ zu denken.

Die Inhalte und ihre Rubriken

Abschließend sollen die aktuellen Rubriken vorgestellt und ihre jeweilige Funktion in der „Kommunikationspolitik“ der Zeitschrift betont werden. Dabei gilt es die Ausdifferenzierung und „Pluralisierung“ der sozialen Fachgemeinschaft zu berücksichtigen, die sowohl eine „Praktikgemeinschaft“ als auch eine „Wissenschaftsgemeinde“ ist. Hier können Informationsbedürfnisse durchaus unterschiedlich sein. Daraus leiten sich vor allem zwei zentrale Aufgaben ab:

1. Wissenschaftliche Fachkommunikation mit einer hohen Sichtbarkeit in die verschiedenen fachlichen *communities* hinein;
2. internes Kommunikationsorgan der Fachgesellschaft mit hohem Informations- und Servicecharakter.

Gemeinsamkeiten liegen in den Möglichkeiten, sich über das Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“ wissenschaftlich auf dem Laufenden zu halten, ein Sprachrohr für bildungspolitische Anliegen zu sein und zur Selbstvergewisserung beizutragen.

Thematischer Schwerpunktteil

Jedes Heft weist einen inhaltlichen Schwerpunkt auf, der auf der Basis eines „Call for Papers“ zusammengestellt wird. Vorschläge für Themenschwerpunkte sind jederzeit willkommen; sie greifen relevante, u.a. aktuell zu debattierende, Themen auf. Dieser Thementeil kann auch von Gastredaktionen betreut werden, wie es im vorliegenden Heft bereits erfolgt ist.

Forum

In diesem allgemeinen Teil werden offene Beiträge angeführt. Dies hat den Vorteil für Autor/innen, dass sie jederzeit Beiträge zu aktuellen Forschungen und Debatten einreichen können.

Projektwelten

Die zunehmende Projektförmigkeit zieht in alle gesellschaftlichen Bereiche ein, davon ist das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausgeschlossen. Drittmittelprojekte bringen Geld ein, über sie wird manchmal der wissenschaftliche Nachwuchs finanziert und sie werden als ein Reputationsmerkmal gehandelt. Den Projekten und ihrer „Anatomie einer Vergesellschaftungsform“ (Bröckling 2005) wird hier Raum gegeben.

Tagungsberichte

Wichtige Kommunikationsorte sind Tagungen und Konferenzen. Dazu zählen die Jahrestagungen und die Treffen der Arbeitsgemeinschaften und Landesgruppen der DGWF. Darüber hinaus verlangt der transdisziplinäre Charakter von Weiterbildung auch Tagungen anderer Fachgesellschaften wahrzunehmen. Zusammen mit der räumlichen Ausweitung (Stichwort Internationalisierung) führt dies zu einer Zunahme und „Bündelung“ (Stichwort Tagungsmonat September), so dass die Fachkommunikation nur noch „vermittelt“ durch Berichte rezipiert werden kann. Der Pluralität der Akteure und der Unterschiedlichkeit der Stimmen soll stärker Raum gegeben werden.

Publikationen und Buchbesprechungen

Aktuelle Neuerscheinungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung werden jeweils in Form einer Auswahlbibliographie angezeigt. Diese basiert auf der Datenbankerfassung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Darüber hinaus wird es – wie bisher – Buchrezensionen geben; hierbei werden Rezensenten von der Redaktion beauftragt, ein übliches Verfahren, um „Gefälligkeitsrezensionen“ einzuschränken. Die Form der Sammelrezensionen sollte u.E. an Bedeutung gewinnen und der Kreis potenzieller Rezensenten erweitert werden.

Service

Der zweifellos verbesserungswürdige Serviceteil unterstreicht noch einmal die zum Ausdruck kommende Dienstleistungsorientierung. Hier geht es um die Vorschau von Tagungen, aber auch um personenbezogene Veränderungen. Mit leichter Ironie könnte auch von „information gossip“ gesprochen werden. Daher sei abschließend noch einmal aus dem Buch „Die Akademische Hintertreppe“ (Leggewie/Mühlleitner 2007, S. 153f) zum Thema „Klatsch“ zitiert:

„Geklatscht (von frühnd.: klatzen, klappen, knallen; neudeutsch: gossip) wurde früher die Bunt- und Feinwäsche im dörflichen Waschhaus oder in der Waschküche. Nicht nur Waschweiber klatschen, der berühmte Kaffeeklatsch war anfangs eine rein männliche Angelegenheit. (...) Klatsch ist verpönt und dennoch ein soziales Bindemittel. In der ‚diskre-

ten Indiskretion‘ (Bergmann) paaren sich widersprüchlichste Empfindungen und Äußerungen. Manager kaschieren das neudeutsch: ‚Ich klatsche nicht, ich netwerke‘. Darin steckt ein Körnchen Wahrheit. Klatsch ist überaus nützlich als Medium sozialer Kontrolle, als Kitt sozialer Gruppen und als Technik des Informationsmanagements auch und gerade unter Wissenschaftlern: Mit Klatsch bricht das Ungebührliche und Indezente in die angestrengt ‚objektive‘ und unpersönliche Wissenschaftskommunikation ein.“

Spätestens hier wird aber auch deutlich, dass trotz aller Ambitionen „Hochschule und Weiterbildung“ nicht alle Kommunikationsbedürfnisse abdecken kann – und will.

Die hier vorgenommenen Einschätzungen zu Bedarfen und Prioritäten werden sicherlich in ein, zwei Jahrzehnten erneut eine Umdeutung erfahren. Wenngleich wir – und da spreche ich ausdrücklich nicht nur als geschäftsführender Herausgeber, sondern auch im Namen der Redakteure/innen und des Vorstands – uns als Protagonisten begreifen, das Profil der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ als die führende Fachzeitschrift im Feld zu schärfen, bleiben wir vornehmlich auf die Zusammenarbeit mit Autoren/innen und Lesern/innen angewiesen.

Literatur

Bambey, Doris (2009): Open-Access-Repositoryen als Innovationsfaktoren für einen effizienteren wissenschaftlichen Austausch. In: *Erziehungswissenschaft* 20, H. 38, S. 41-43

Brandt, Peter/Höper, Joachim (2013) Erster Open-Access-Titel in DIE-Buchreihen, wbv und DIE beschreiten neue Publikationswege In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* <http://www.diezeitschrift.de/32013/openaccess.htm>

Bröckling, Ulrich (2005): Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. In: *Leviathan* H. 3, S. 364-382.

Dikau, Joachim: Die Entwicklung des AUE bis zur Wiedervereinigung Deutschlands. In: Dikau J./Nerlich, B./Schäfer, E. (Hrsg.): *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive*. Bielefeld, S. 24-39

Housewright, Ross/Schonfeld Roger C./Wulfson, Kate (2013): *Ithaca S+R/Jisc /RLUK UK Survey of Academics 2012*. London: University of London

Leggewie, Claus/Mühlleitner, Elke (2007): *Die akademische Hintertreppe: Kleines Lexikon des wissenschaftlichen Kommunizierens*. Frankfurt/Main.

Weber, Karl (2005): Produktion und Kommunikation in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 28/S. 134-140.

Prokop, Ernst (1996): Tagungen und Publikationen des AUE zu Hochschule und Weiterbildung. In: Dikau J./Nerlich, B./Schäfer, E. (Hrsg.): *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive*, Bielefeld, 128-136.

Zum Themenschwerpunkt

ANNETTE STRAUSS

Vom 30.5. bis zum 1.6.2012 fand an der Universität Hamburg die Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium in der DGWF statt. Die international ausgerichtete und zweisprachig durchgeführte Veranstaltung widmete sich dem Thema „Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität“ („Distance Education als a Recipe for Success: Students Support, Individualization, Mix of Methods, Virtuality“).

Der Teilaspekt ‚Betreuung‘ beschäftigte sich dabei beispielsweise mit den Fragen, ob die Studierendenbetreuung im Fernstudium tatsächlich das entscheidende Erfolgskriterium ist, wie diese Betreuung bei netzbasierten Studiengängen gestaltet werden kann und welche Qualifikationen für die Betreuung notwendig sind. Der Themenkomplex ‚Individualisierung‘ untersuchte u. a., ob netzbasierte Lernarrangements oder Fernstudienkonzepte der Individualisierung von Lernwegen besonders gerecht werden oder ob und welche Konzepte zur Sicherung und Entwicklung der Qualität es gibt. Das Themenfeld „Methodenmix und Virtualität“ schließlich behandelte Fragestellungen wie Sicherung der Methodenvielfalt in dem Fernstudium zugrunde liegenden didaktischen Konzepten oder die Bedeutung der persönlichen Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die Idee, die während der Frühjahrstagung vorgestellten und diskutierten Beiträge zu dokumentieren, entstand am Ende der Tagung auf Wunsch zahlreicher Teilnehmer aufgrund der allgemein als besonders hoch eingeschätzten Qualität der Beiträge. Und obwohl die Veranstalter dies vorab nicht angekündigt hatten, erklärten sich die meisten Referenten auch bereit, eine Langfassung ihres Beitrags zu erstellen. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle im Namen des Sprecherrats der AG-F und der Veranstalter in Hamburg herzlich danken! Gleichzeitig sei ebenfalls allen gedankt, die diese außerhalb der üblichen Veröffentlichungspraxis der DGWF stehende Tagungsdokumentation mit ermöglicht haben.

Die in der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift ‚Hochschule & Weiterbildung‘ dokumentierten Beiträge decken alle drei Themenaspekte der Tagung ab. Christoph Berg untersucht in seinem Beitrag, ob bzw. inwiefern die Ergebnisse der ZEIT-Last-Studie auf Fernstudiengänge transferierbar sind und berücksichtigt dabei drei relevante technologische Trends für das Fernstudium: Videostreaming, Virtual Classroom-Software und Blog-Software.

Wolfgang Behm und Christian Beditsch beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den methodischen Problemen der Workloaderfassung in Präsenzstudiengängen und der Übertragbarkeit der Workloadmessung auf das Fernstudium.

Marion Bruhn-Suhr stellt das an der AWW Hamburg erfolgreich konzipierte und durchgeführte eLearning-Projekt OLIM für Bachelorabsolventen mit Berufserfahrung vor. Das auf Kooperation und Kommunikation beruhende Lernkonzept mit der zentralen Figur des e-Moderators wurde auch zur Qualifizierung von e-Tutoren genutzt.

Eva Cendon und Luise Flacke berichten über ihre Erfahrungen mit BerufspraktikerInnen bei der Konzeption und Umsetzung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen.

Virtualität als Lösung didaktischer und organisatorischer Anforderungen ist Gegenstand der Ausführungen von Jamin Hamadeh und Dorothee Dartsch. Sie beschreiben die Herausforderungen berufsbezogener Weiterbildung am Beispiel eines Seminars zur Klinischen Pharmazie, das nach erfolgreicher Durchführung im Rahmen eines Projektes nachhaltig in ein privatwirtschaftliches Angebot überführt werden konnte.

Anhand einer Fallstudie erläutert Sandra von der Reith wie individuelles Lernen im Kontext des eLearnings durch aktivierende Gruppenprozesse optimiert werden kann.

Ulrich Iberer und Marc Milling analysieren anhand mehrerer Studiengänge verschiedene Komponenten der Betreuung. Dabei wird die Bedeutung unterschiedlicher Rahmenbedingungen der Studiengänge als Einflussfaktor für die Betreuung deutlich.

Elizabeth Manning widmet sich der Frage, ob und wie Kinder und junge Erwachsene in der Open University die Herausforderungen des Distance Learning meistern und Astrid Ohl-Loff beschließt die Dokumentation der Frühjahrstagung der AG-F mit der Betrachtung der Evaluationsproblematik unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzorientierung.

Dr. Annette Strauß

Stellvertretende Vorsitzende des Sprecherrats der AG-F

Sind die Ergebnisse der ZEITLast-Studie zum Studierverhalten für die Gestaltung von Fernstudiengängen relevant?

CHRISTOPH BERG

1. Einleitung

Das seit 2009 laufende BMBF-geförderte Forschungsverbundprojekt ZEITLast hat im letzten Jahr die öffentliche Debatte über die Auswirkungen der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge stark geprägt. Die Studierenden sind zeitlich mit dem Studium gar nicht überlastet, hieß es in einer Reihe von groß aufgemachten Presseartikeln. Weniger beachtet wurde, dass im Rahmen des ZEITLast-Projektes auf Basis der Ergebnisse zu der individuellen Zeitbelastung im Studium eine Reihe von Modellversuchen mit geänderten Studienstrukturen umgesetzt und evaluiert worden sind. Der vorliegende Artikel zeichnet noch einmal den Aufbau und die Ergebnisse der Studie nach. Er nimmt die Empfehlungen zu Änderungen in der Studienstruktur von Präsenzstudiengängen auf und versucht, diese auf Fernstudiengänge zu transferieren.

Die Skizze für eine mögliche Umsetzung der ZEITLast-Empfehlungen nimmt drei technologische Trends auf, die aus Sicht des Autors das Fernstudium in den nächsten Jahren nachhaltig verändern werden: Videostreaming, Virtual-Classroom-Software und Blog-Software.

2. Aufbau der ZEITLast-Studie

Ausgehend von den Klagen der Studierenden über die steigende Belastung durch die Umstellung der Studiengänge nach den Bolognavorgaben war das Ziel der ZEITLast-Studie, die Studierbarkeit der Bachelor und Master-Studiengänge zu erforschen. Schnell stellte sich heraus, dass eine zeitliche Überforderung der Studierenden nicht bestand. Es wurde allerdings auch sichtbar, dass die Organisation der untersuchten Studiengänge im Semesterverlauf und im Wechsel zwischen angeleitetem und selbstgesteuerten Lernen nicht gut war. Deshalb erweiterte sich das Ziel der Studie um die Fragestellung, wie die Lehrorganisation geändert werden müsste, um die Studierbarkeit zu verbessern. Dazu wurden eine Reihe von Pilotstudien initiiert.

Die ZEITLast-Studie umfasst 18 Stichproben aus 14 Studiengängen an fünf Hochschulen. Es wurden sowohl geisteswissenschaftliche wie technische Studiengänge untersucht. Die Studierenden erfassten fünf Monate lang täglich

ihr Zeitbudget, das sie für das Studium und für andere Aktivitäten aufwendeten. Die Erfassung des Zeitbudgets erfolgte online über ein eigenes Programm. Das Eingabeverhalten der Studierenden wurde regelmäßig überprüft. Am Ende wurden 403 Studierende in die Auswertung einbezogen, die über die fünf Monate täglich ihre Eingaben gemacht hatten (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011).

Drei Aspekte im Studiendesign unterscheiden die ZEITLast-Studie von ähnlichen Untersuchungen zu Zeitaufwand und Überlastung durch ein Studium:

1. Der individuelle Zeitaufwand wurde täglich und nicht retrograd am Semesterende wie in der 19. Sozialerhebung vom Deutschen Studierendenwerk und HIS oder der eurostudent IV Studie von 2008 - 2011 erfasst (vgl. Schulmeister, 2011). Diese Studien hatten einen deutliche höheren zeitlichen Aufwand für das Studium ermittelt. Eine nachträgliche Schätzung der eigenen Aktivität der letzten fünf Monate ist fast zwangsläufig ungenau. Zwei psychische Prozesse können beispielsweise eine solche Aufsummierung behindern: In der Erinnerung sind Situationen mit hoher emotionaler Intensität präsenter als Normalzeiten. Als emotional intensiv werden Studierende sicherlich die Wochen der Vorbereitung auf die Modulabschlussprüfungen erleben. Es steht also zu erwarten, dass die Studierenden mindestens in Teilen den Zeitaufwand in dieser Zeit mit dem Aufwand im Semesterverlauf gleichsetzen. Zudem ist die Aussage über den Zeitaufwand im vergangenen Semester in einer Befragung nicht nur eine Aussage über das Studium sondern auch über die eigene Person. Damit berührt sie das Selbstkonzept der befragten Studierenden. Sehe ich mich als kompetenten und disziplinierten Studierenden, werde ich kaum einen geringen Aufwand angeben, sondern mich eher an den Arbeitszeiten eines Normalarbeitsplatzes orientieren. So ist es nicht verwunderlich, dass die retrograden Schätzungen bei 36 (DSW/HIS) bzw. 37 Stunden (eurostudent) liegen.

2. Als Studienleistung wurden nicht nur Veranstaltungen wie Vorlesungen und Seminare sondern eine breite Sammlung studienbezogener Aktivitäten erfasst. Dazu gehörten Exkursionen, Praktika, Studienberatung, studienbezogene Wartezeiten, Organisationszeit wie Eingaben im Campussystem, Bücherausleihe oder Kopieren, Wegezeiten, studienbezogene Gespräche mit Kommilitonen sowie Selbststudium. Diese breite Erfassung macht eine differenzierte Auswertung der Binnenorganisation des Studiums möglich.
3. Die Studie berücksichtigt bei der Berechnung des Workload das ganze Semester von 24 Wochen (52 Wochen pro Jahr abzüglich 6 Wochen Urlaub geteilt in 2 Semester) und nicht nur die Vorlesungszeit von 14 bis 16 Wochen. Das relativiert manche zeitliche Überlastung in den Prüfungsmonaten, hat aber durchaus auch Diskussionen ausgelöst, ob diese Verbreiterung der für das Studium verfügbaren Zeit wirklich realistisch ist. Die ZEITLast-Studie folgt hier aber den Vorgaben zur Workloadberechnung im Studium.

3. Ergebnisse der ZEITLast-Studie zum Studierverhalten

Die Ergebnisse zum Studierverhalten sind über alle 18 Stichproben hinweg unabhängig vom Studienfach oder der Hochschule sehr ähnlich (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011: 47-111):

- Der Mittelwert der Lernzeit beträgt je nach Studiengang 20 - 27 h/Woche. Dabei ist die Streuung der individuellen Lernzeiten nicht normalverteilt. Eine kleine Gruppe von Intensivlernern verbessert durch ihre sehr hohen Lernzeiten die Mittelwerte deutlich. Die Streuung des Aufwands innerhalb der Studierenden ist hoch. Sie reicht von 9 bis 53 Stunden pro Woche.
- Etwa 50 % des gesamten Selbstlernens findet in den jeweiligen Prüfungsmonaten statt. Metzger und Schulmeister prägen hier den Begriff des Bulimielernens. Nur in diesen Monaten werden die Workloadvorgaben erreicht.
- Bei einer Umsetzung der Workloadvorgaben von 30 Stunden pro ECTS-Punkt und einer Vorlesungszeit von 15 bzw. 16 Wochen pro Semester müsste der Selbstlernanteil höher als der Präsenzlernanteil sein. In den meisten der untersuchten Studiengänge wird aber bestenfalls eine Selbstlern- zu Präsenzlernrelation von 1 zu 1 erreicht.
- Eine öfter geäußerte Vermutung besagt, dass Studierende so wenig Zeit für ihr Studium aufwenden, weil sie zu viel jobben (müssen). Dafür lassen sich in der der ZEITLast-Studie keine Belege finden. Job-

ben verhindert nicht, dass die Studierenden genügend Zeit für das Studium aufwenden könnten.

- Es gibt kaum Zusammenhänge zwischen der Menge vergebener ECTS-Punkte und dem Lernaufwand.

4. Ergebnisse der ZEITLast-Studie zur subjektiven Belastung

Neben dem Zeitaufwand wurde in einer Teilstudie am Standort Mainz die subjektive Belastung der Studierenden mittels eines Fragebogens untersucht. Erfasst wurde ein Querschnitt über 2 Semester mit 244 Versuchspersonen sowie eine Verlaufsmessung mit 4 Messpunkten mit 20 Studierenden. (vgl. Groß & Boger, 2011: 153ff).

In der Untersuchung ergab sich kein starkes subjektives Belastungsempfinden. Die Belastung durch das Studium wird im Diplomstudiengang genauso stark empfunden wie in den Bachelor und Master-Studiengängen. Allerdings überschätzten die Studierenden den eigenen Zeitaufwand für ihr Studium. Bei ihrer Untersuchung stießen Groß & Boger auf eine Paradoxie: Bei einem großen frei strukturierbaren Lernanteil empfanden die Studierenden die Freiheit, sich selbst zu strukturieren und die Zeit einzuteilen, als Belastung. Genauso negativ wird allerdings bewertet, wenn die Studienorganisation stark vorstrukturiert ist. Nach der Umstellung des Studiums auf eine Blockstruktur stieg der durchschnittliche Lernaufwand, ohne dass gleichzeitig das Belastungsempfinden zunahm. Die Belastung kann als anregend und bereichernd oder destruktiv und unnötig empfunden werden. Für das subjektive Belastungserleben sind Lehrqualität und Lernorganisation die Schlüsselfaktoren.

5. Empfehlungen zur Studienorganisation

Die Erkenntnisse der ersten Phase der ZEITLast-Studie führten zu vier Empfehlungen, die in einer zweiten Phase beispielhaft in einigen Studiengängen für einzelne Semester umgesetzt und evaluiert worden sind:

- Das Semester sollte in mehrere monothematischen Studienblöcke gegliedert werden, die nacheinander durchlaufen werden. Das verhindert die Zerstückelung des Studiums in oft mehr als 10 verschiedene Themen, mit denen die Studierenden sich innerhalb einer Woche beschäftigen müssen.
- Die Blockstruktur macht es leichter, Selbstlernen und Präsenzlehrveranstaltungen besser zu verzahnen.
- Die Lehrenden sollten den Selbstlernanteil stärker strukturieren und begleiten. „Betreutes Selbststudium ist wesentlicher Bestandteil einer Rückmeldekultur und wirkt sich deutlich positiv auf die Workload aus.“ (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011: 122)

- Um dem Bulimielernen in den letzten Wochen vor dem Semesterende Einhalt zu gebieten, sollten wo möglich studienbegleitende Prüfungen angeboten werden.

6. Gemeinsame Herausforderungen für Präsenz- und Fernlernen

Schaut man auf die Schwierigkeiten im Studienmanagement von Präsenzhochschulen, die die ZEITLast-Studie thematisiert, fällt auf, dass Präsenz- und Fernhochschulen eine Reihe von gemeinsamen Herausforderungen haben, die sich aus den Workloadvorgaben und der starken Betonung des Selbstlernanteils ergeben.

Beide Studienformen haben Schwierigkeiten, den Workload von 1800 h / Jahr zu erreichen bzw. nachzuweisen. Das kann an einer nicht nachvollziehbaren Relation von Präsenz- zu Selbstlernanteilen oder an der schwierigen Beschreibung und Quantifizierung von Selbstlernprozessen liegen. Die meisten Präsenzhochschulen vergeben Leistungspunkte für Selbstlernen, kümmern sich aber nicht darum, was die Studierenden in dieser Zeit tun sollen, außer sich auf die Prüfung vorzubereiten.

Bei den meisten Fernhochschulen sind weiterhin Studienhefte das Kernmedium. Wie lange das Durcharbeiten dauert und wie gut es gelingt, mit eingebetteten Aufgaben und Anregungen zum Weiterdenken wirklich aktives Lernen auszulösen, ist dabei kaum abschätzbar. Provokant könnte man ein solches Fernstudium als ein kontinuierliches auf Prüfungen ausgerichtetes Bulimielernen bezeichnen.

Während die Präsenzhochschulen die Didaktisierung und Strukturierung des Selbstlernens gerade erst als Herausforderung identifizieren, haben hier die Fernhochschulen einen deutlichen Erfahrungsvorsprung. Umgekehrt vernachlässigen die meisten Fernhochschulen, dass Lernen in vielen Phasen ein sozialer Prozess ist, ein Geleitet-werden durch den Stoff, ein gemeinsamer Diskurs über ein Thema, ein Kompetenzerleben in der Peer-Group. Sind Studienhefte wirklich ein ausreichender Ersatz für Vorlesungen und Seminare? Über Jahrzehnte war Post und Papier das einzig massentaugliche Kommunikationsmittel für Fernstudien. Im Zeitalter der massenhaften Verbreitung von Internet, Videostreaming mit z.B. Youtube und virtueller Kommunikation mit Skype sind die Optionen größer geworden.

Eine große Herausforderung für beide Studienformen ist die Strukturierung des Selbstlernens. Studierende schätzen Zeit- und Lernwegsautonomie beim Selbstlernen, die meisten kommen mit diesem freien Selbstlernen aber nicht besonders gut zurecht. Eine mögliche Lösung ist die Erhöhung der Selbstlernkompetenz der Studierenden, wie es z.B. Wagner et al. (2010) in einem Förderprogramm zum selbstregulierten Lernen an der Universität versuchten. Das ist ein nach meiner Erfahrung dorniger Weg. Den leichteren Weg stellt

eine bessere Strukturierung und kontinuierliche Begleitung des Selbstlernens dar. Das ist für Lehrende an Präsenz- wie an Fernhochschulen eine Herausforderung, weil sich ihre Rolle und ihre Lehrmethoden ändern müssen.

7. Wie strukturiert man Selbstlernprozesse?

Was ist das Gegenteil von Selbstlernen? Fremdlernen – wohl kaum, denn Lernen kann eine Person nur selber. Oft wird geleitetes Lernen als Gegensatz zu Selbstlernen gesetzt. Autonomie ist dann das Kernelement von Selbstlernen. Eine sehr weit in diese Richtung reichende Definition von Selbstlernen geben Greif & Kurtz (1998: 27) Danach sollten Lernende in sechs Bereichen Selbststeuerung ausüben können:

- Lernaufgaben und Lernschritte,
- Regeln der Aufgabenbearbeitung (Individuum und Gruppe),
- Lernmittel, Lernmethoden oder Lernwerkzeuge,
- zeitliche Investitionen und Wiederholungen bei der Bearbeitung von Aufgaben,
- Form des Feedbacks und der Expertenhilfe,
- soziale Unterstützung durch Kollegen und LernpartnerInnen.

Die Lehrenden müssten in einem solchen Setting einen Pool von Aufgaben und Lernmitteln sowie Lernzeit zur freien Verfügung bereitstellen und für Feedback auf Aufforderung zur Verfügung stehen. Das ist schon mehr Lernstrukturhilfe als in vielen Präsenzstudiengängen für das Selbstlernen vorgesehen ist. Der Preis für diese große Autonomie ist allerdings ein hoher Lernaufwand. Muss ich als Lernender mir meinen Lernpfad mit Lernzielen, Materialien und Übungen selber zusammenstellen, benötige ich sehr viel mehr Zeit und Motivation, als wenn ich auf einen vordefinierten Lernpfad zurückgreife.

Lernende haben meist eine pragmatischere Auffassung von Selbstlernen, wie Berg (2006: 68) in einer Evaluationsstudie zum selbstgesteuerten Lernen im Team nachweisen konnte. Das Lernprogramm bestand aus neun Lerneinheiten mit stark vorstrukturierten Aufgaben und Abläufen. Trotz dieser Struktur erlebten sich die Lernenden als selbstgesteuert, weil sie ohne Lehrende lernten, sie Lernverlauf und Lernintensität an die eigenen Bedürfnisse anpassen konnten. Wichtig war auch, dass das Lernprogramm viele Möglichkeiten bot, den Zuwachs an Kompetenz bei sich selber kontinuierlich erleben zu können. Gute didaktische Aufbereitung wird also von Lernenden gerne angenommen. Und sie macht Lernen auch erfolgreicher als die fachliche Exzellenz des Lehrenden, wie Deslauriers et al. (2011) zeigen konnten. Sie verglichen die Lernergebnisse von zwei parallel stattfindenden Physikvor-

lesungen. Eine gehalten von einem fachlich profilierten, sehr erfahrenen Professor und eine gehalten von einem Dozenten, der die Vorlesung das erste Mal las, der allerdings sehr gut in Vorlesungsdidaktik ausgebildet war und dieses Wissen intensiv in der Veranstaltung einsetzte. Der Lernerfolg in der didaktisch aufbereiteten Vorlesung war deutlich höher.

Didaktische Vorstrukturierung des Selbstlernens ist also sinnvoll. Allerdings kann zu viel Außensteuerung die intrinsische Lernmotivation auch reduzieren, wie Deci & Ryan (1993) in ihrem Lernmotivationsmodell zeigen konnten. Außerdem soll akademisches Lernen auch persönlichkeitsbildend sein. Das benötigt Freiraum und Mentoring. Es gilt also, das richtige Maß an vorgebendem Lernen, geleitetem Selbstlernen und freiem Selbstlernen zu finden.

8. Drei Technologietrends mit Einfluss auf das Fernlernen

Das Streamen von Video über das Internet ist heute ein so selbstverständlicher Vorgang, das leicht übersehen wird, was für ein Technologiesprung sich dort vollzogen hat. Noch vor 6 - 8 Jahren war das Versenden von DVDs die einzig sichere Methode, Videos an einen größeren Kreis zu verteilen. Für eine Distribution über das Internet waren die Datenmengen zu groß, es gab keinen einheitlichen Videocodec (kein einheitliches Videoformat), es fehlte an kostengünstigen Serverlösungen zum Verteilen von Videos und es gab keine Verlässlichkeit auf Seiten der Endgeräte, dass diese Videos sicher abspielen konnten. Das hat sich erst vor 3-4 Jahren geändert und zum Massenphänomen wird gestreamtes Video erst jetzt, da sogar Smartphones und iPads scheinbar mühelos Videos aus dem Internet abspielen. Es gibt Indikatoren aus der Marktforschung, dass Jugendliche inzwischen YouTube intensiver nutzen als herkömmliches Fernsehen. Das zeitversetzte Fernsehen aus der Mediathek setzt sich durch und Videos werden allmählich nicht mehr aus der Videothek geholt, sondern im Internet ausgeliehen.

Dieser Technologietrend verändert das Nutzungsverhalten von Videos und legt es nahe, neu über das Thema Videovorlesung nachzudenken. Gefilmte Vorlesungen sind ja nichts wirklich Neues. Das Telekolleg beispielsweise gibt es seit 1967. Neu ist, dass jeder Besitzer eines einigermaßen aktuellen Computer oder Smartphones Videos aus dem Internet in guter Qualität abspielen kann, dass er sie zu der Zeit sehen kann, die ihm passt und das Videos leicht auf demselben Gerät mit anderen Kommunikationskanälen wie Text, interaktiven Elementen, sozialen Netzen und Mail kombiniert werden können.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass momentan viele Institutionen massiv in den Bereich Bildung per Video einsteigen. Drei Beispiele seien hier kurz genannt:

- Salman Khan hat seine ursprünglich als Nachhilfe für seine Cousine geplanten Videos zu einer Akademie

mit 3200 kurzen Videos zu unterschiedlichen akademischen Themen gemacht. Seine Videos sind einfach, anschaulich und persönlich. Sie werden inzwischen in Schulen und Hochschulen eingesetzt.

- Sebastian Thrun hat die Online-Academy Udacity gegründet, nachdem er als Stanford Professor eine Informatikvorlesung mit 90.000 Onlineteilnehmern gehalten hatte.
- Apple stellt mit iTunes U seit 2007 eine Plattform für Hochschulen zur Verfügung, auf der Videos, Podcasts und Texte Lernern zur Verfügung stehen. Die Nutzung ist für Hochschulen kostenlos. Momentan gibt es etwa 1000 Hochschulen als Anbieter und 350.000 Kurse.

Interessant ist, wie unterschiedlich die Anbieter das Format Videovorlesung interpretieren. Es gibt Videos, die Vorlesungen aus der Perspektive eines Zuhörers direkt abfilmen. Man sieht eine große Projektionsfläche, im Dunkeln einen entfernt stehenden Professor und einen Ton, der den Hall des großen Raumes aufnimmt. Diese Videos dokumentieren geradezu prototypisch das Lernen an einer Massenhochschule. Das andere Extrem sind Videos, die dem Dozenten quasi über die Schulter sehen und abfilmen, was er handschriftlich notiert. Die Stimme kommt aus dem Off, der Dozent wird nicht sichtbar. Trotzdem wirken diese Videos sehr individuell und persönlich, so, als ob der Dozent mir als Zuhörer in einer 1 zu 1 Situation ein Thema erklärt.

Ein zweiter Technologietrend sind Virtual-Classroom Systeme. Im Prinzip sind das um Lernfunktionen erweiterte Videokonferenzsysteme. Auch derartige System gibt es bereits seit 30 Jahren. Bis vor etwa 5 Jahren benötigte man für solche Konferenzen aber spezielle, extrem teure Hardware, die in der Regel in Räumen fest verbaut war. Heute kann man per Skype kostenlos oder zu geringen Kosten vom Smartphone oder Laptop aus Videotelephonate führen. Rechnerleistung, eingebaute Kameras, Bandbreite und einheitliche Codecs haben diesen Erfolg möglich gemacht. Für Jugendliche ist es ganz normal, sich über Entfernung hinweg virtuell bei Skype zu treffen. Wichtig für den Einsatz beim Distance Learning sind allerdings die Unterschiede zwischen Videotelephonie, Videokonferenz und Virtual Classroom. Videotelephonie ermöglicht die gleichzeitige Video- und Audioübertragung von 2 oder mehr Teilnehmern. Für Videokonferenzen ist die Übertragung einer gemeinsamen Vorlage wichtig. Das kann eine Präsentation oder eine Art Whiteboard sein, auf der etwas gemeinsam entwickelt wird. Ein Virtual Classroom System sollte zusätzliche Interaktionsformen bieten. In Adobe Connect beispielsweise können Tests und Befragungen durchgeführt und direkt für alle sichtbar ausgewertet werden, Teilnehmer können zu Dozenten mit Präsentationsmöglichkeiten gemacht werden, es gibt die Möglichkeit, Dokumente an alle zu verteilen, die Lernenden können sich untereinander im Chat verständigen

und dem Dozenten mit Symbolen ein schnelles Feedback geben, ob sie dem Vortrag folgen können. Adobe Connect und ähnliche Systeme sind für die Benutzer kostenlos und laufen im Browser oder in einfach zu installierenden Programmen. Für die Veranstalter von Virtual Classroom Sitzungen entstehen einige Kosten, weil ein Server mit der entsprechenden Software installiert werden muss. Die Kosten sind aber weit von denen der früheren dedizierten Videokonferenzsysteme entfernt.

Die Technologie ermöglicht momentan virtuelle Seminare mit bis zu 20 Teilnehmern. Die maximale Anzahl an Teilnehmern ist einerseits dadurch begrenzt, dass nur bis zu einer gewissen Gruppengröße eine Interaktion in der Gruppe möglich ist. Andererseits ist die Übertragungsbandbreite ein limitierender Faktor, der sich allerdings immer mehr verbessert.

Ein dritter Technologietrend, der gut für das Lernen genutzt werden kann, ist das auf einer Website öffentlich geführte Tagebuch mit Kommentarfunktion für die Leser, das Web-Log oder kurz Blog. Voraussetzung für eine solche Site ist lediglich ein Server, bei dem die Internetinhalte mit einem Content Management System verwaltet werden. Das ist bei allen größeren Sites der Fall und mit Open Source Software auch sehr preisgünstig umsetzbar. Als Technologietrend ist das für Hochschulen interessant, wenn er mit Portfolio-Prüfungen kombiniert wird.

9. Die Verknüpfung der Technologien mit Lehrformen

Die drei beschriebenen Technologietrends ermöglichen eine



Abb.1: Kursansicht Artificial Intelligence

Umsetzung der Empfehlungen des ZEITLast-Projektes im Fernstudium. Insbesondere ermöglichen sie eine neue Kombination von Vorlesung, Seminar und Selbstlernen.

Viele Studierende lernen am besten, wenn die Studieninhalte ihnen von einem Lehrenden direkt erklärt werden. Studienhefte können Inhalte effizienter transportieren, aber Vorlesungen sorgen für mehr Verständnis der Inhalte. Die neuen Technologien ermöglichen es Fernstudienanbietern jetzt, Videovorlesungen anzubieten, die aber keine abgefilmten Präsenzvorlesungen sein sollten. Weil Videos mehrfach gesehen werden können, kann die Wissensvermittlung kompakter und schneller erfolgen. 45 bis 60 Minuten sind vermutlich eine gute Dauer. Wichtig ist, die Chance der Videos zu nutzen, eine scheinbare 1 zu 1 Beziehung zwischen Lehrendem und Studierendem herzustellen. Das kann durch eine subjektive Kameraperspektive und eine handschriftliche Entwicklung der Präsentation erreicht werden, wie es Udacity und die Khan Academy vormachen. Der Name der Videovorlesung könnte Lecture2Go heißen, so wie die Universität Hamburg ihre Videoangebote nennt.

Ein Virtual-Classroom System ermöglicht Seminare mit 20 Teilnehmern, die sich an unterschiedlichen Orten befinden, aber zu gleichen Zeit online sind.

Neben dem geleiteten Selbstlernen in der Lecture2Go Vorlesung kann Blogsoftware zu einer Strukturierung des freien Selbstlernens dienen und gleichzeitig eine begleitende Modulabschlussprüfung ermöglichen. Den Einsatz sogenannter ePortfolios hat beispielsweise Miller (2010) beschrieben. Die Prinzipien von ePortfolios sind, dass die Studierenden studienbegleitend den eigenen Lernfortschritt dokumentieren.

Sie sollen den Austausch mit anderen Studierenden und ein schnelles Feedback vom Dozenten ermöglichen. Das fertige ePortfolio ist die Modulabschlussprüfung. Inhalte von ePortfolios können vorgegebene Aufgaben sein, die gelöst werden sollen. Die Studierenden sollen Dokumente sammeln und kommentieren, sowie ihr eigenes Lernen schriftlich reflektieren. Der Blog wird im Lernmanagementsystem für jeden Studierenden angelegt und ist für den Kurs öffentlich. Die Studierenden bearbeiten ihn täglich und müssen wöchentlich die Blogs anderer Studierender kommentieren. Nach der Hälfte des Moduls geht der Dozent mit dem Studierenden seinen Blog durch und gibt ihm eine Rückmeldung. Die Kombination der drei Lernformen in einer Veranstaltung sieht dann folgendermaßen aus:

Die Studierenden arbeiten sich zunächst mit einer Lecture2Go in das Thema der Veranstaltung ein. Im Virtual Classroom Seminar wird das Thema vertieft. Das Seminar beginnt ggf. mit der Nachbesprechung von ePortfolioaufgaben aus der letzten Veranstaltung. Anschließend folgt eine gemeinsame Zusammenfassung der Lecture2Go. Jeder kann vom Dozenten um eine Zusammenfassung gebeten werden. Damit wird sichergestellt, dass die Studierenden vorbereitet sind. Es folgen Reflexionsfragen zur Vertiefung, die gemeinsam bearbeitet werden.

Plenumsarbeit in einem Virtual Classroom Setting ist anstregend. Deshalb folgt eine Aufgabe, die in Kleingruppen oder einzeln bearbeitet und deren Lösungen anschließend gemeinsam besprochen werden. Einige Virtual Classroom Systeme ermöglichen Kleingruppenarbeit durch sogenannte Breakout-Sessions, bei denen sich die Teilnehmer der jeweiligen Kleingruppe untereinander verständigen können, ohne dass das die übrigen Teilnehmer mitbekommen.

Es folgen Themenvorschläge zum Weiterdenken und ein Ausblick auf die anstehende ePortfolioarbeit. Diese individuelle

Arbeit am ePortfolio macht jeder Studierende anschließend in freier Zeiteinteilung.

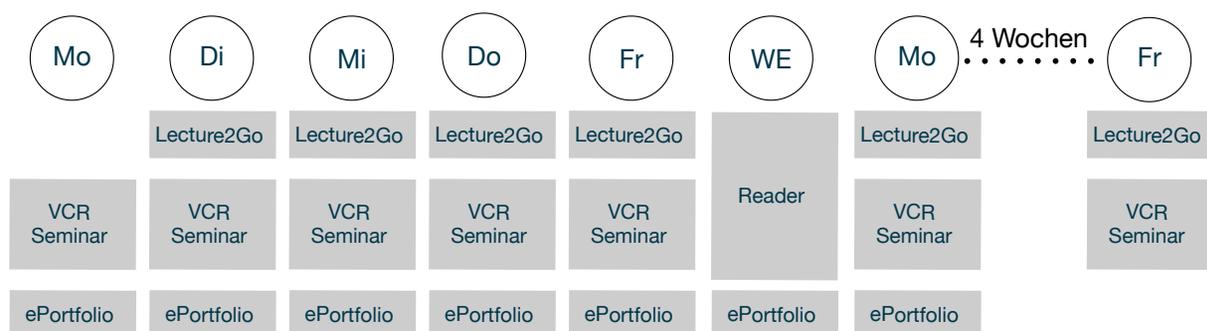
10. Beispielhafter Aufbau eines Moduls und eines Curriculums

Gemäß den Vorschlägen aus dem ZEITLast-Projekt sind die Lernmodule im Kernfach kompakt geplant:

Ein Modul umfasst 4 Wochen mit täglichen Veranstaltungen und einer individuellen Arbeitsphase am Wochenende. Die Abschlussprüfung erfolgt begleitend über das ePortfolio. Ein solches Modul entspricht einem Arbeitsaufwand von 8 ECTS-Punkten. Diese Module aus dem Kernfach sollten möglichst so oft angeboten werden, dass die Studierenden einen Zeitraum wählen können, in dem sie das Lernen gut mit der Arbeit verbinden können. Sie haben also große Gestaltungsfreiheit, wann sie das Modul bearbeiten. Innerhalb des Moduls sind sie zeitlich getaktet. Natürlich wäre es auch möglich, weniger Veranstaltungen pro Woche zu machen und die Arbeit am ePortfolio auf das Wochenende zu legen. Damit wären aber die Fremdtaktungsphasen im Jahr deutlich länger.

Das Nebenfach und die Module zu den allgemeinen beruflichen Kompetenzen sollten ebenfalls nicht im Block gelehrt werden, um Flexibilität für die Studierenden zu erhalten.

Für das Nebenfach bieten sich klassische Studienhefte an, die ABK-Module könnten in Präsenzseminaren ggf. gekoppelt mit vorbereitenden Studienheften gelehrt werden. Bei einem berufsbegleitenden Studiengang kämen die Studierenden so auf einen workload von 32 ECTS im Hauptfach und 12 - 16 ECTS im Nebenfach.



Prinzipien

- kompaktes Design, 4 Wochen enge Taktung, danach Freiraum
- 4 dieser Module im Hauptfach pro Jahr
- 8 ECTS
- begleitende Abschlussprüfung ePortfolio

Abb.2: Aufbau eines Moduls

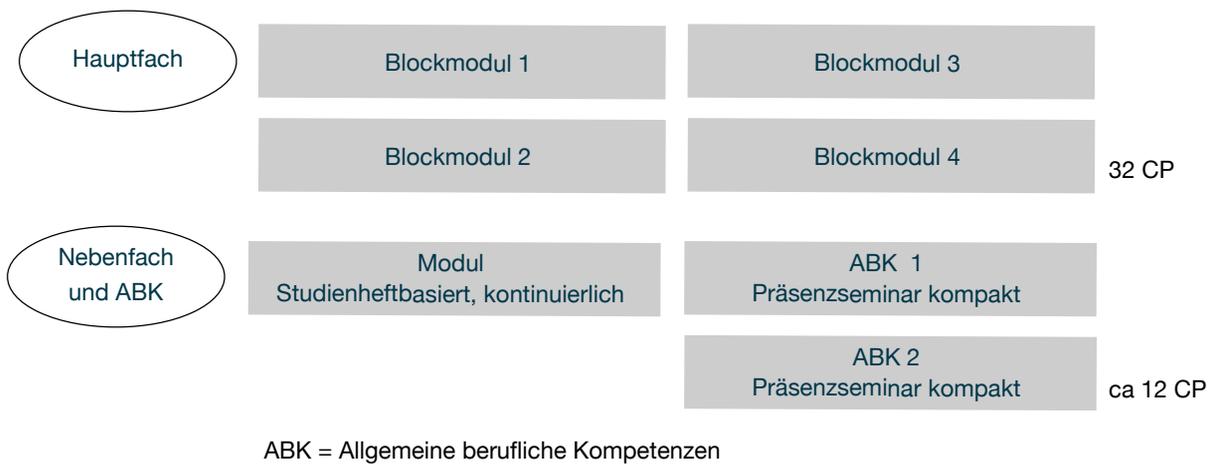


Abb.3: Überblick über ein Studienjahr

11. Ausblick

Der vorliegende Artikel zeigt auf, dass sich die Vorschläge aus dem ZEITLast-Projekt mit technologischen Innovationen in einem berufsbegleitenden Fernstudium umsetzen lassen. Die enge Verzahnung von Vorlesungen, Seminaren und Selbststudium lässt eine deutlich geringere Abbruchquote als bei herkömmlichen Fernstudiengängen erwarten, weil der Methodenmix die Probleme von Studierenden in Fernstudiengängen mit dem kontinuierlichen Selbstlernen überwinden hilft.

Der Preis ist allerdings eine deutlich geringere zeitliche Flexibilität der Studierenden und damit größere Schwierigkeiten, Berufstätigkeit und Studieren in einen Hut zu bringen. Würde man Studierende prospektiv befragen, ob sie bereit sind, ein Stück Flexibilität gegen mehr Studienerfolgssicherheit zu tauschen, würde man vermutlich ähnlich ambivalente Äußerungen ernten wie bei der Befragung in Mainz im Rahmen der ZEITLaststudie. Ich bin aber davon überzeugt, dass die Quote derjenigen, die erfolgreich ein Fernstudium absolvieren, eine deutlich höhere sein wird.

Interessanterweise werden sich Präsenz- und Fernstudium vermutlich strukturell ähnlicher, wenn die Empfehlungen der ZEITLast-Studie umgesetzt werden. Der größte Unterschied wäre dann der zwischen Präsenz und virtueller Präsenz.

Literatur

Berg, C. (2006): „Selbstgesteuertes Lernen im Team“. Springer, Berlin.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 223-238.

Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011): „Improved learning in a large enrollment physics class“, in: Science, 332 (6031), S. 862-864.

Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1998): „Handbuch selbstorganisiertes Lernen“, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen.

Mandel, S., Rutishauser, M., & Seiler Schiedt, E. (Hrsg.) (2010): „Digitale Medien für Lehre und Forschung“, Waxmann, Münster.

Miller, D. (2010): „E-Portfolios als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung“, in: Wagner, P. et al. (Hrsg.), E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24(3-4).

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011): „Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie“, Waxmann, Münster.

Schulmeister, R. (2011): „Bologna-Parameter und die Befragung zur Workload im Bachelor: Eine Methodenkritik“, Universität Hamburg (http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419#Publikationen, zuletzt besucht 22.7.2012).

Wagner, P. et al., 2010: „E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität“, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24(3-4), S. 289-303.

Autor

Prof. Dr. Christoph Berg
 Professur für Wirtschaftspsychologie
 FOM Hochschule für Oekonomie und Management
christoph.berg@fom.de

Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium

WOLFRAM BEHM
CHRISTIAN BEDITSCH

1. Einleitung

Der Arbeitsaufwand, bzw. die Workload von Studierenden wird aktuell in der Fachgemeinschaft aber auch in der Öffentlichkeit kritisch diskutiert (z. B. Krämer, 2011; DIE ZEIT, 2011). Es existieren wissenschaftliche Studien zum Thema Workload bislang nur an Präsenzhochschulen. Ausgehend von den vorliegenden Studien sollen die methodischen Schwierigkeiten der Workloadmessung diskutiert werden. In einem weiteren Schritt soll auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den vorliegenden, präsenzstudienorientierten Erhebungen auf den Fernstudien Sektor eingegangen werden. Insbesondere soll im vorliegenden Beitrag auf die besonderen Herausforderungen bei der Workload-Erfassung im berufsbegleitenden Fernstudium eingegangen werden, da diese in Deutschland zunehmend attraktiver werdende Studienform einige strukturelle Besonderheiten aufweist. In diesem Zusammenhang wird ein modelltheoretischer Rahmen vorgestellt, der die Einflussvariablen der Arbeitsbelastung im berufsbegleitenden Fernstudium darstellt bzw. als Grundlage für die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Lernzeit an der SRH FernHochschule Riedlingen dienen soll.

2. Hintergrund: Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Workload-Erfassung an Hochschulen

Im Rahmen des 1999 angestoßenen Bologna-Hochschulreformprozesses wurde das Ziel vereinbart „*international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, 2012). Eine der wichtigsten Änderungen, die der Bologna-Prozess mit sich gebracht hat, ist die Einführung eines Systems von verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor und Master) (BMBF, 2012). Mit dem sogenannten ECTS-Modell (European Credit Transfer System-Modell) sollen Studienleistungen sowie Abschlüsse an Hochschulen in ganz Europa vergleichbar werden. Studierende erhalten für ihre erbrachten Studienleistungen credit points, deren Höhe sich aus dem dahinterliegenden Arbeitsaufwand der entsprechenden Prüfungsleistung ergibt.

Nach der Bologna-Reform entspricht ein ECTS-Punkt einer durchschnittlichen studentischen Arbeitsbelastung (Workload) von 25 bis maximal 30 Stunden (Hochschulrektorenkonferenz Bologna-Zentrum, 2012). Die Workload wird von der Hochschulrektorenkonferenz (2012) wie folgt definiert: „*Der studentische Arbeitsaufwand beinhaltet neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen auch die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, Prüfungen und die Zeit des Selbststudiums. Damit wird ein Paradigmenwechsel in der Lehre von einer Lehrzentrierung hin zu einer Lernzentrierung eingeführt.*“ Geht man z.B. von einem Bachelorstudiengang aus, in welchem die Studierenden 30 ECTS-Punkte pro Semester (oder 60 ECTS-Punkte pro Jahr) erwerben müssen, und nimmt 45 Arbeitswochen plus sieben Wochen Urlaub pro Jahr an, ergibt sich theoretisch eine studentische Workload von 33 bis 40 Stunden pro Woche.

Die Angaben zur Workload sollen somit den tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwand in seiner Gesamtheit erfassen. Sämtliche Lern- und Studienzeiten sollen berücksichtigt werden, nicht nur die Zahl der in der Präsenzlehre zu absolvierenden Semesterwochenstunden. Gerade für das Fernstudium, in dem der Anteil des Selbststudiums hoch ist und der Anteil an Präsenzlehre entsprechend niedriger, ist der Paradigmenwechsel hin zu einer Lernzentrierung für die Erfassung der Workload besonders wichtig und sinnvoll. Dennoch ergeben sich bei der Erfassung dieses tatsächlichen studentischen Workloads einige Schwierigkeiten, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3. Aktueller wissenschaftlicher Stand: Methodik und Ergebnisse der Erfassung des Arbeitsaufwands von Studierenden an Präsenzhochschulen

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse exemplarischer, aktueller Studien, die sich mit der Messung der Workload von Studierenden beschäftigen, eingegangen. Zudem werden die methodischen Schwierigkeiten, welche sich im Rahmen der Zeitbudgeterhebung im Studium ergeben, aufgezeigt.

Aktuelle Studien zum Thema Workload-Erfassung zeichnen u. a. aufgrund ihrer unterschiedlichen methodischen Ausrichtung ein inhomogenes Bild der studentischen Arbeitsbelastung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung

Studie	Methodik	Ø Workload / Woche
19. Sozialerhebung	Aktivitätsorientierter Fragebogen	36 – 38 Stunden
10. Studierendensurvey	Aktivitätsorientierter Fragebogen	35 Stunden
ZeitLAST	Webbasiertes Tagebuch	23 Stunden
FELZ	2 Fragebögen (täglich, wöchentlich)	21 Stunden

Abb.1: Ergebnisse ausgewählter Studien zum Thema studentische Arbeitsbelastung

(BMBF) kommt in seiner 19. Sozialerhebung mittels einer aktivitätsorientierten Fragebogen-Erhebung zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Workload von Studierenden 36-38 Stunden pro Woche beträgt (Isserstedt, Middendorf, Kandulla, Borchert & Leszcensky, 2010). Im 10. Studierendensurvey des BMBF wird, ebenfalls mit einem aktivitätsbezogenen Fragebogen, der durchschnittliche Aufwand innerhalb einer Woche des Semesters mit 35 Stunden beziffert (Multrus, Barge & Ramm, 2008). In der FELZ Studie (Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit) der Universität Berlin kommt eine Fragebogenkombination bestehend aus drei Fragebögen zum Einsatz: einer erfasst die tägliche, der andere die wöchentliche und der dritte die in der vorlesungsfreien Zeit anfallende Workload (Blüthmann, Ficzkow & Thiel, 2006). Die Studie weist eine mittlere studentische Workload von 21 Stunden pro Woche aus, wobei die ermittelten Werte stark vom Zeitpunkt innerhalb des Semesters abhängig sind.

Schulmeister und Metzger (2011) erfassen in ihrem Projekt „ZEITLast“ die Workload der Studierenden mittels eines webbasierten Tagebuchs. Die Studierenden waren angehalten, täglich über einen 5-monatigen Erhebungszeitraum (von November bis März), sowohl über ihren studienbezogenen Zeitaufwand (nach Fach, Lehrveranstaltungstyp, Arbeitsform und Tätigkeit) als auch über ihre Freizeitaktivitäten (Privatzeit, Job, Krankheit, etc.) detailliert Buch zu führen. Im Mittel ergibt diese Studie 23 Stunden Workload pro Woche.

Anzumerken ist, dass den vorliegenden Studien unterschiedliche Bezugszeiträume zugrunde gelegt werden, so dass z. B. nur in manchen Studien die veranstaltungsfreie Zeit mitberücksichtigt wurde. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der Studien ein, und muss beim Vergleich der Durchschnittswerte mit berücksichtigt werden. Zudem sei angemerkt, dass in der ZEITLast Studie eine hohe interpersonelle Heterogenität, insbesondere bei der Lernform Selbststudium festgestellt werden konnte: Hier schwanken die Mittelwerte der Probanden zwischen ca. 10 und 50 Stunden im Monat. In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der ausgewählten Studien nochmals zusammengefasst, u.a. abhängig von der gewählten Methode der Datenerhebung ergibt sich ein sehr

inhomogenes Bild der studentischen Arbeitsbelastung. Studien die einen punktuellen, stichtagsbezogenen Fragebogen verwenden, generieren gegenüber Methoden der „kontinuierlichen“ Datenerhebung (z.B. Lerntagebüchern) signifikant höhere Ergebnisse hinsichtlich der mittleren Lernzeit.

Bei der Zeitbudgeterfassung ergeben sich einige methodische Schwierigkeiten, welche teilweise die Spannweite der Ergebnisse erklären können. Das zentrale Problem der Zeitbudgeterfassung stellt die Verzerrung der Angaben durch retrospektive Schätzungen der Befragten dar (Stinebrickner & Stinebrickner, 2004). Je nach Wahl des methodischen Instruments sehen sich Zeitbudgetstudien diesem Problem in unterschiedlichem Maße ausgesetzt. Bei Interviews oder aktivitätsorientierten Fragebögen, die durch eine relativ große zeitliche Spanne zwischen der tatsächlichen Tätigkeit und der späteren Datenerhebung gekennzeichnet sind, stellen ungenaue Schätzungen ein großes Problem im Hinblick auf die Validität der Befunde dar. Die erhobenen Daten können stark vom tatsächlichen Wert abweichen und führen zu einer Verfälschung der Datenlage. Darüber hinaus beeinflusst insbesondere der Erhebungszeitraum die Workload. Es muss davon ausgegangen werden, dass Befragungen welche z.B. in zeitlicher Nähe zum Prüfungszeitraum durchgeführt werden, deutlich höhere Mittelwerte bezüglich der Lernzeit generieren als Datenerhebungen zu anderen Semesterzeitpunkten (Blüthmann et al., 2006).

Weitere wichtige Fehlerquellen, die bei der Durchführung einer aktivitätsbezogenen Befragung auftreten können, sind nach Ehling, Holz und Kahle (2001):

- geringe Anzahl und ungenaue Abgrenzung der Aktivitäten,
- unpräzise Erfassung der Dauer von Aktivitäten, oftmals verbunden mit einer Überschätzung der Dauer durch die Befragten und
- Gefahr der Verzerrung aufgrund sozialer Erwünschtheit.

Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit stellt bei aktivitätsbezogenen Befragungen, aber auch in geringerem Maße bei Lernstagebüchern, ein nicht zu vernachlässigendes Problem dar. So wird auch in den Zeitbudgeterhebungsstudien des Statistischen Bundesamtes darauf hingewiesen, dass Bildung als ein allgemein positives Verhalten eingeschätzt wird, daher neigen die Befragten dazu „ihren Zeitaufwand zu überzeichnen, um sich in einem positiven Licht darzustellen“ (Statistisches Bundesamt, 2004). Die skizzierten Probleme der Zeitbudgeterfassung sind gleichermaßen für Workload-Erfassungen im Präsenzstudium sowie im Fernstudium relevant.

4. Workload-Erfassung im Fernstudium: Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Übertragbarkeit

Den vorgestellten Studien ist gemeinsam, dass sie ausschließlich Studierende an Präsenzhochschulen im Rahmen eines Präsenzstudiums als Zielgruppe adressieren. Eine uneingeschränkte Übertragbarkeit der in diesen Studien verwendeten Methoden sowie der aufgezeigten Ergebnisse auf den Fernstudienbereich ist daher schwierig. Ein Fernstudium unterscheidet sich sowohl strukturell, als auch hinsichtlich der Merkmale der Grundgesamtheit der Studierenden grundsätzlich von einem Präsenzstudium.

Zunächst hebt sich ein Fernstudium hinsichtlich der Verteilung der Lernformen (Selbststudium, Präsenzstudium, virtuelle Komponenten) klar von einem klassischen Präsenzstudium ab. Der zentrale Unterschied ist, dass sich Studierende im Rahmen eines Fernstudiums hohe Anteile des relevanten Fachwissens im Selbststudium erarbeiten müssen (z. B. anhand von digitalen oder in Papierform versandten Studienmaterialien). Der Präsenzanteil im Fernstudium ist im Gegenzug typischerweise deutlich geringer als im Präsenzstudium. Die Präsenzveranstaltungen im Fernstudium dienen weniger der Vermittlung von Lerninhalten als vielmehr der Diskussion und Vertiefung von bereits durch das Selbststudium erarbeiteten Lerninhalten. Wie bereits eingangs angedeutet, konnte die ZEITLast Studie (Schulmeister & Metzger, 2011) eine hohe Varianz hinsichtlich der studentischen Arbeitsbelastung festzustellen. Insbesondere konnte Schulmeister diese interpersonelle Heterogenität aber an der Lernform Selbststudium festmachen, da hier die Mittelwerte der Probanden zwischen ca. 10 und 50 Stunden im Monat streuen. Überträgt man diese Erkenntnisse auf das Fernstudium, wird deutlich, dass die „Blackbox“ Selbststudium, und die damit verbundene interindividuelle Streuung der Lernzeit aufgrund der Struktur des Fernstudiums und des ausgeprägten Selbstlernanteils noch deutlich größer sein dürfte. Die Herausforderung liegt im nächsten Schritt darin, diese große Streuung zu erklären, bzw. die tatsächlichen Einflussvariablen, welche die studentische Arbeitsbelastung determinieren, zu identifizieren. Weiterhin zeichnet sich das Fernstudium an der SRH FernHochschule Riedlingen dadurch aus, dass viele Lehr- und Lernangebote durch die Nutzung von Neuen Medien gekennzeichnet sind

(z.B. werden online-Veranstaltungen in virtuellen Klassenzimmern angeboten oder das Studienmaterial in Form von ePubs aufbereitet).

Zusätzlich zu den strukturellen, systembezogenen Unterschieden zwischen einem Fern- und Präsenzstudium kommt die Tatsache, dass sich die Studierenden selbst im Fernstudium von Studierenden im Präsenzstudium in einigen wichtigen Eigenschaften unterscheiden. Fernstudierende sind in der Regel älter als Studierende an Präsenzhochschulen und verfügen bereits über Berufserfahrung bzw. sind während des Studiums berufstätig. Schaeper und Minks (1997, zitiert nach Menzel 2005), sowie Giessen und Gold (1996, zitiert nach Menzel 2005) haben in ihren Untersuchungen herausgefunden, dass das Alter bei Erstimmatrikulation einen positiven Einfluss auf die Arbeitsleistung im Studium hat. So konnten diese Studien feststellen, dass Studierende mit einem höheren Alter bei Erstimmatrikulation eine geringere Studiendauer aufwiesen.

Fernstudierende unterscheiden sich von Präsenzstudierenden in einer wichtigen Tatsache: Sie verfügen im Allgemeinen über eine erste berufspraktische Ausbildung bzw. sind in der Regel berufstätig. Einerseits ist intuitiv davon auszugehen, dass aufgrund der berufspraktischen Tätigkeit das Zeitbudget der Studierenden belastet wird und aufgrund dieser Belastung weniger Zeit für das Studium investiert werden kann. Brandstätter und Farthofer (2003) konnten in ihrer Studie feststellen, dass ein solcher negativer Zusammenhang zwischen Studienleistung und Berufstätigkeit existiert, falls die berufliche Wochenarbeitszeit der Studierenden einen Schwellenwert von 19 Stunden überschreitet. Andererseits können aufgrund der Berufstätigkeit auch positive Zusammenhänge entstehen. Es ist davon auszugehen, dass der typische Studierende im Fernstudium bereits zu Studienbeginn über ein bestimmtes Maß an fachrelevantem Vorwissen verfügt, welches durch Ausbildung oder Berufserfahrung erworben wurde. Dieses Vorwissen kann dem Studierenden im Lernprozess bzw. bei der Aneignung der modulspezifischen Inhalte nützlich sein und so an bestimmten Stellen seine Arbeitsbelastung bzw. Workload erheblich beeinflussen. So haben Renkl und Stern (1994) in ihren Untersuchungen herausgefunden, dass das fachspezifische Vorwissen einen hohen Beitrag zur Erklärung des Lernerfolgs im Mathematik Unterricht liefert. Zwischen 10 und 18% der Varianz konnten durch die Variable Vorwissen erklärt werden. Süß (1996) hat in seinen experimentellen Untersuchungen u.a. den Zusammenhang von Vorwissen und Problemlösekompetenz untersucht. Das fachspezifische Vorwissen hat Süß explizit mittels eines wirtschaftswissenschaftlichen Tests erfasst und nicht nur implizit z.B. über Angaben der Berufstätigkeit geschätzt. Im Ergebnis lag der Beitrag des Vorwissens zur Varianzaufklärung bei 14% (im Vergleich lag der Beitrag der Variable Intelligenz bei 8%). Bezogen auf das Vorwissen ist somit naheliegend, dass Personen, die beispielsweise eine Banklehre absolviert haben und in einer Bank tätig sind, einen anderen Hintergrund haben, um z. B.

finanzwirtschaftliche Lerninhalte einzuordnen und zu verstehen als Studierende, die direkt von der Schule kommen.

Hasselhorn (2006) geht davon aus, dass relevantes, also inhaltsbezogenes Vorwissen das Lernen erleichtert bzw. den Lernprozess unterstützt. Bei entsprechendem Vorwissen kann davon ausgegangen werden, dass Lerninhalte leichter angeeignet werden können und deshalb weniger Zeit für den Lernprozess in Anspruch genommen wird. Cortina (2006) stellt zudem fest, dass durch die Anwendbarkeit der gelernten Inhalte, bzw. durch die direkte Übertragbarkeit auf die Praxis ein gesteigertes Interesse an Lerninhalten festzustellen ist. Dadurch dass die Studierenden das Gelernte an bestimmten Stellen direkt in ihrem Berufsalltag einfließen lassen können, steigt ihr Interesse bzw. ihre Motivation an den Lerninhalten. Dies wiederum lässt einen positiven Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Lernzeit vermuten. Es lässt sich festhalten, dass bei der Betrachtung des Faktors Berufstätigkeit bzw. Ausbildung ein interessanter Trade-off entsteht. Einerseits konkurrieren die Zeiten für Berufstätigkeit und Lernen, wodurch ein negativer Zusammenhang entsteht. Andererseits kommt es aufgrund des Einbringens von Vorwissen in den Lernprozess und die nutzenstiftende Komponente durch die direkte Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis zu einem positiven Zusammenhang von Berufstätigkeit und Lernzeit.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der aus der Tatsache resultiert, dass die Studierenden berufstätig sind, ist die Vermengung von Arbeits- und Studienzeit. Das Studium an der SRH FernHochschule Riedlingen ist, wie dargestellt, so angelegt, dass bestimmte studienbezogene Aktivitäten einen direk-

ten Bezug zum beruflichen Hintergrund der Studierenden aufweisen. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass ein Teil der damit verbundenen studiumsbezogenen Tätigkeiten in der Arbeitszeit der Erwerbstätigkeit erfolgt. Eine Schwierigkeit, die sich in diesem Zusammenhang für die Workload-Erfassung ergeben kann, ist, dass Studierende Zeiten die sie bei ihrer Arbeitsstelle verbringen, nicht auf das mentale Konto „Studienzeit“ verbuchen. Ein Student hat zwar beispielsweise Gespräche mit Führungskräften und Betriebsräten zur Vorbereitung seiner empirischen Erhebung geführt, aber diese Zeiten sind ihm unter Umständen nicht so präsent, wenn er ein Lerntagebuch ausfüllt als die Zeiten, in denen er abends gelernt hat oder eine Präsenzveranstaltung besucht hat.

Aus den vorangegangenen Überlegungen wird klar, dass die Übertragbarkeit der bisherigen Studien auf das Fernstudium problematisch erscheint. Um die Arbeitsbelastung im Fernstudium richtig zu erfassen, müssen die Einflussvariablen der Lernzeit bzw. des Lernerfolgs unter Berücksichtigung der fernstudien-spezifischen Herausforderungen zunächst theoretisch abgebildet werden. Im Folgenden wurde daher im Rahmen eines facettheoretischen Ansatzes (vgl. Borg, 1992) versucht, die wesentlichen Einflussvariablen der studentischen Lernzeit an der SRH FernHochschule Riedlingen darzustellen. In Abbildung 2 sind die identifizierten Einflussfaktoren dargestellt. Im Rahmen dieses Ansatzes lassen sich zwei maßgebliche Hauptfaktoren identifizieren: Das Lehr- und Lernsystem und die Lerninhalte stellen den Faktor „situative Merkmale“ dar, die Personenmerkmale und die Einstellungen des Lernenden bilden den Faktor „Lernermerkmale“.

„Lehr-/ Lernsystem“	„Lerninhalte“	„Personenmerkmale“	„Einstellungen“
Präsenzunterricht	Fachabhängigkeit	Individuelle Eingangsvoraussetzungen	Einstellungen
Quantität	Fächerart (Methoden-, Grundlagen-, Spezialisierungsfach)	Fachspezifische Fähigkeiten (Ausbildung / Berufserfahrung / Vermengte Zeiten / Vorwissen)	Motivation
Qualität (Struktur, Didaktik, Lernziele, Dozent)	Anspruchsniveau / Schwierigkeitsgrad	Allgemeine Fähigkeiten (Intelligenz / Auffassungsgabe / Selbstorganisation)	Disziplin / Ausdauer
Darbietungsmodus (z.B. Präsenz / Virtuell)	Inhalt Praxisbezug, „Anregungsgehalt“	Soziodemographische Merkmale (Alter, Studienfortschritt, Geschlecht, etc.)	Leistungsanspruch (erzielte Note)
Studienmaterial			Interesse
Quantität			
Qualität (Struktur, Didaktik, Lernziele)			
Darbietungsmodus (z.B. paper-based / e-pub)			
Kommunikation / Organisation			
Informationsbeschaffung (Literatur, Leitfäden, Betreuung)			
Kommunikationsmöglichkeiten (eCampus, Chat, Forum, Mail)			

Abb.2: Facettheoretische Darstellung - Einflussfaktoren der Lernzeit

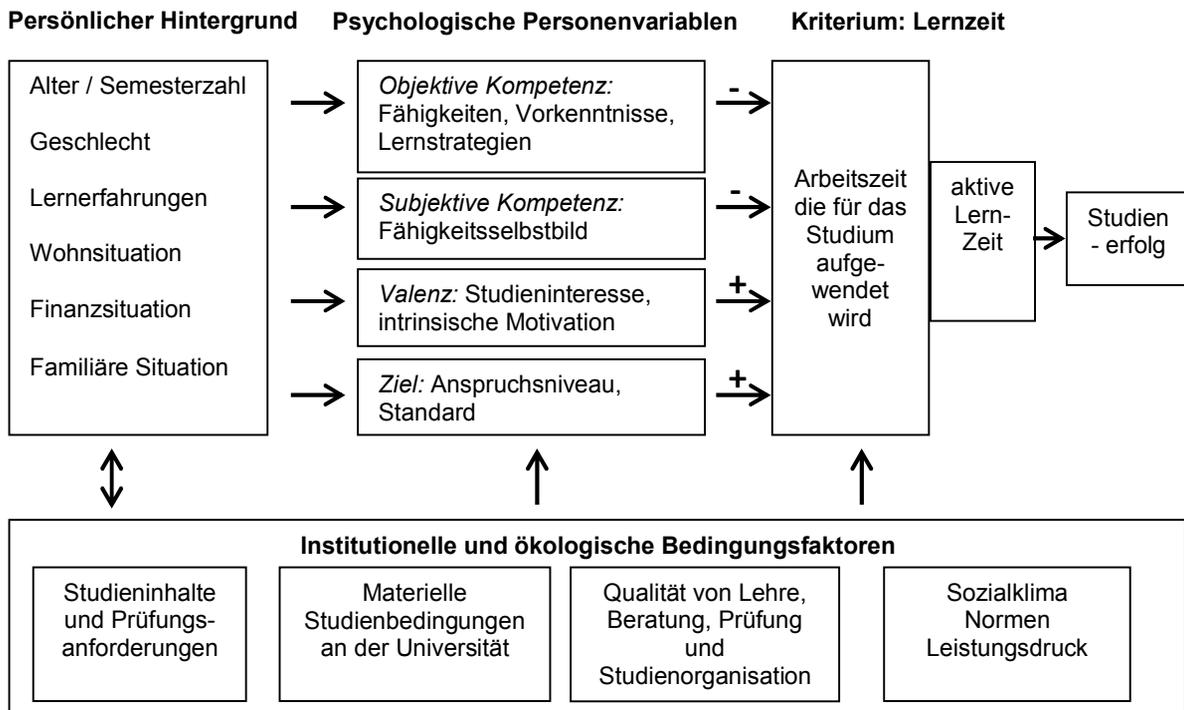


Abb.3: Determinanten der Lernzeit für das Studium (nach Helmke & Schrader 1996, 2006)

Der Faktor Lehr- und Lernsystem lässt sich in die Unterfaktoren Präsenzunterricht, Studienmaterial und Kommunikation/Organisation aufgliedern. Der Faktor Präsenzunterricht kann je nach Quantität und Qualität (Struktur, Didaktik, Lernziele, Dozent) die studentische Lernzeit beeinflussen. Zudem kann der Darbietungsmodus der Lehrveranstaltungen eine Rolle spielen, da sowohl klassische Präsenzen vor Ort als auch virtuelle Präsenzen angeboten werden. Der Umfang und die Qualität des Studienmaterials, welches den Studierenden zu Semesterbeginn zur Verfügung gestellt wird, beeinflusst ebenso die studentische Arbeitszeit. Auch hier kann der Darbietungsmodus wiederum eine Rolle spielen, da sowohl klassisch, papierbasierte Studienmaterialien als auch multimediale Formen (z.B. ePubs) zum Einsatz kommen. Das Lehr- und Lernsystem wird zudem durch den Faktor Kommunikation / Organisation determiniert, welcher sich wiederum aus den Unterfaktoren Informationsbeschaffung und Kommunikationsmöglichkeiten zusammensetzt. Unter diesen Punkten soll die Qualität der Betreuung, der zur Verfügung stehenden Literatur und Orientierungshilfen (z.B. Leitfäden), sowie die Qualität der eingesetzten Kommunikationsplattform subsumiert werden. Es ist davon auszugehen, dass sowohl die Qualität der Informationsbeschaffung, als auch die der Kommunikationsmöglichkeiten (der Studierenden mit der Hochschule / den Professoren und innerhalb der Studierendengruppe selbst) die studentische Arbeitszeit beeinflussen.

Der Faktor Lerninhalte beschreibt die Abhängigkeit der studentischen Lernzeit vom unterrichteten Fach oder Modul. Je nach Fächerart (Methoden-, Grundlagen-, oder Spezialisier-

ungsfach) dürfte der Lernaufwand unterschiedlich sein. Sowohl der Schwierigkeitsgrad oder das Anspruchsniveau im jeweiligen Fach, als auch die vermittelten Inhalte müssen in diesem Zusammenhang als Einflussfaktoren berücksichtigt werden. So ist z.B. davon auszugehen, dass ein Modul mit erhöhtem Praxisbezug den berufspraktisch orientierten Studierenden weniger Lernzeit abverlangt als ein theoretisches Grundlagenfach.

Der Faktor Personenmerkmale beschreibt die individuellen Eingangsvoraussetzungen. Wie bereits eingangs dargestellt, müssen die speziellen Eigenschaften der Zielgruppe der berufstätigen Studierenden berücksichtigt werden. Durch die Ausbildung, Berufserfahrung, sowie die aktuelle Berufstätigkeit weisen die Studierenden ein gewisses Vorwissen auf, welches Ihnen im Lernprozess von Vorteil sein kann. Ebenso kann die Lernzeit durch die Verknüpfung der Berufstätigkeit und des Studiums, z.B. im Rahmen eines Praxisprojekts innerhalb der Firma, beeinflusst werden. Jeder Lerner weist zudem allgemeine, individuelle Fähigkeiten wie z.B. Intelligenz, Auffassungsgabe, Selbstorganisation und Lernstil auf. Je nach Ausprägung dieser Fähigkeiten wird die benötigte Lernzeit beeinflusst. Ergänzend ist anzunehmen, dass auch die soziodemographischen Merkmale des Studierenden (z.B. Alter, Studienfortschritt, Lernerfahrung, ...) die studentische Lernzeit beeinflussen.

Der vierte Faktor berücksichtigt die Einstellungen, bzw. die psychologischen Einflussvariablen der Studierenden im Lernprozess. Es ist davon auszugehen, dass die individuelle

Lernzeit maßgeblich von motivationalen Komponenten, sowie der persönlichen Ausdauer und Disziplin, dem individuellen Leistungsanspruch und dem persönlichem Interesse abhängt. So ist anzunehmen, dass Studierende welche sich mit dem Lerninhalt identifizieren können bzw. ein höherwertiges Interesse am Stoff selbst haben, im Mittel eine höhere Lernzeit aufweisen als diejenigen Studierenden, deren Interesse am Fach deutlich geringer ist.

Zu berücksichtigen ist, dass die aufgezeigten Einflussfaktoren keineswegs isoliert betrachtet werden können, vielmehr ist davon auszugehen, dass starke Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren bestehen, bzw. dass die Faktoren sich gegenseitig beeinflussen. So kann man z.B. davon ausgehen, dass ein Studierender, der durch seine berufspraktischen Fähigkeiten ein bestimmtes Vorwissen aufweist, zugleich ein hohes Interesse an den vermittelten Inhalten hat, da diese Inhalte sein Fachgebiet betreffen. Lernzeit kann als multifaktorielles Konstrukt gesehen werden, dessen unterschiedliche Prädiktoren sich gegenseitig beeinflussen.

In diesem Zusammenhang sei auf ein theoretisches Modell von Helmke und Schrader (Helmke und Schrader, 1996, 2006) hingewiesen, welches die Determinanten der Lernzeit für das Studium sehr strukturiert darstellt. Helmke und Schrader wählen als Kriterium bzw. abhängige Variable die Arbeitszeit, die für das Studium aufgewendet wird. In Abbildung 3 ist zu erkennen, dass diese Lernzeit maßgeblich von drei Haupteinflussfaktoren bestimmt wird: dem persönlichen Hintergrund des Studierenden, den psychologischen Personenvariablen und den institutionellen und ökologischen Bedingungsfaktoren.

Der persönliche Hintergrund der Studierenden umfasst die Variablen Alter, Geschlecht, Lernerfahrung, Wohnsituation, Finanzsituation und familiäre Situation. Die institutionellen und ökologischen Bedingungsfaktoren beziehen sich auf das Lehr- und Lernsystem der Hochschule. Hier subsumieren Helmke und Schrader die Studieninhalte und Prüfungsanforderungen, die materiellen Studienbedingungen, die Qualität von Lehre, Beratung und Studienorganisation, sowie Sozialklima, Normen und Leistungsdruck. Den dritten wichtigen Faktor stellen die psychologischen Personenvariablen des Studierenden dar. Diesen Faktor untergliedern die Autoren in objektive Kompetenzen (Fähigkeiten, Vorkenntnisse, Lernstrategien), subjektive Kompetenzen (Fähigkeitsselbstbild), Valenz (Interesse, Motivation) und Ziel (Anspruchsniveau, Standard). Diese psychologischen Einflussvariablen beeinflussen im Modell von Helmke und Schrader die studentische Lernzeit maßgeblich. Anzumerken ist, dass dieser Faktor wie bereits angedeutet, speziell auch für die Workloadmessung im Fernstudium eine zentrale Rolle spielt. Das Vorwissen der Fernstudierenden, deren Erfahrung im berufspraktischen Kontext sowie das Interesse an den vermittelten Inhalten durch die direkte praktische Anwendbarkeit sind z.B. einige Faktoren, die in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen sind.

Der aufgezeigte facettentheoretische Ansatz, sowie das dargestellte Modell von Helmke und Schrader bilden die theoretische Grundlage für die weitere Entwicklung eines Instruments zur Workloaderfassung.

5. Fazit und Ausblick

Aus den bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass die Übertragbarkeit aktueller präsenzstudienorientierter Workloaderhebungen auf den Fernstudienbereich schwierig erscheint. Dass sich das System Fernstudium sowie die Gruppe der Fernstudierenden selbst maßgeblich vom klassischen Präsenzstudium und Präsenzstudenten unterscheiden, muss bei der Entwicklung eines geeigneten Instruments berücksichtigt werden. Hierbei spielen insbesondere die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden eine zentrale Rolle. Durch die berufspraktische Ausbildung und Tätigkeit der Studierenden, sowie einer möglichen Vermengung von Arbeits- und Studienzeiten ergeben sich interessante Zusammenhänge. Einerseits konkurrieren die Zeiten für Berufstätigkeit und Studium, andererseits ergeben sich aus diesem Zusammenspiel möglicherweise einige positive Effekte für die studentische Arbeitszeit. Zum einen kann das fachspezifische Vorwissen den Lernprozess positiv beeinflussen, zum anderen können die vermittelten Inhalte für den Studierenden durch die direkte Anwendbarkeit eine nutzenstiftende Komponente aufweisen und so wiederum seine Lernmotivation beeinflussen.

Die zentrale Frage der weiteren Forschungsarbeit wird sein, wie der Workload der Studierenden durch die Kombination der methodischen Komponenten (Inhalte, Präsenz, e-Learning, Internet / Kommunikation, Betreuung) und unter Berücksichtigung der Lernermerkmale beeinflusst wird. Bei der Entwicklung eines Instruments zur Workloaderfassung bzw. der Auswahl der optimalen Methoden, müssen die fernstudienpezifischen Herausforderungen ebenso berücksichtigt werden, wie die aufgezeigten allgemeinen Herausforderungen der Zeitbudgeterfassung. Auf diesem Wege soll dargestellt werden, welche Einflussfaktoren die studentische Arbeitsbelastung maßgeblich beeinflussen. Abschließend sei in Bezug auf diese Herausforderungen auf ein Zitat von Helmke und Schrader (2006: 695) verwiesen: „Im Hochschulbereich hat man sich im Unterschied zur schulischen Unterrichtsforschung mit Variablen der Lernzeit und Lernzeitnutzung, d.h. der Angemessenheit und Effektivität der eingesetzten Lernaktivitäten bislang noch kaum beschäftigt. Es gibt nur wenige Versuche, studentische Lernzeiten zu analysieren, unterschiedliche Lernzeitprofile zu identifizieren und ihre Bedeutung für den Lernerfolg zu ermitteln oder gar die dabei ablaufenden Lernaktivitäten prozessnah zu erfassen.“

Literatur

- Blüthmann I., Ficzkow M. & Thiel, F. (2006): „Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen“, *evaNet_Position 01/2006*.
- Borg, I. (1996): „Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie“, Huber Verlag, Bern.
- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2003): „Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg“, in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, S. 134-145.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): „Der Bologna-Prozess“. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [01.08.2012].
- Cortina, K. S. (2006): „Psychologie der Lernumwelt“, in: A. Krapp, & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 477-524), Beltz Verlag, Weinheim.
- DIE ZEIT (2011): „Ach dieser Stress“. Verfügbar unter: http://www.academics.de/wissenschaft/ach_dieser_stress_47974.html [01.08.2012]
- Ehling, M.; Holz, E. & Kahle, I. (2001): „Erhebungsdesign der Zeitbudgeterhebung 2001/2002“, in: *Wirtschaft und Statistik*, Nr.6, 2001, S.427-436. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006): „Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren“, Kohlhammer, Stuttgart.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (1996): „Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit“, in: J. Lompscher, & H. Mandl, *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 39-53), Verlag Hans Huber, Bern.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006): „Determinanten der Schulleistung“, in: D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 693-699), Beltz, Weinheim.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bologna-Zentrum (2012): „Module, ECTS-Punkte und Workload“. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923_2116.php [01.08.2012].
- Isserstedt, W.; Middendorff, E.; Kandulla, M.; Borchert, L. & Leszczynsky, M. (2010): „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009“, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg). Berlin.
- Krämer, M. (2011): „Messung der Studierbarkeit durch Erfassung des Kriteriums »workload«“, in: M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 307-318), Shaker Verlag, Aachen.
- Menzel, B. (2005): „Messung von Studienerfolg über Studiennoten und Studiendauer. Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen“ (Heft 2), 147-157, Johann Wolfgang Goethe-Universität; Institut für Psychologie, Frankfurt am Main.
- Multrus, F.; Bargel, T. & Ramm, M. (2008): „Studiensituation und studentische Orientierung“, 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg). Bonn, Berlin.
- Renkl, A. & Stern, E. (1994): „Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1), 27-39, Verlag Hans Huber, Bern.
- Süß, H.-M. (1996): „Intelligenz, Wissen und Problemlösen. Kognitive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln bei computersimulierten Problemen“, in: *Lehr- und Forschungstexte Psychologie*, Hogrefe, Göttingen.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011): „Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie“, Waxmann, Münster.
- Statistisches Bundesamt (2004): „Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung - Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004“, Wiesbaden.
- Stinebrickner, R. & Stinebrickner, T.R. (2004): „Time-use and college outcomes“, in: *Journal of Econometrics* 121, S. 243-269.

Autoren

Prof. Dr. Wolfram Behm
Prorektor der SRH FernHochschule Riedlingen, Prorektor der SRH FernHochschule Riedlingen
wolfram.behm@fh-riedlingen.srh.de

Herr Christian Beditsch
wissenschaftlicher Mitarbeiter/Doktorand der SRH FernHochschule Riedlingen
christian.beditsch@fh-riedlingen.srh.de

A change process initiated by the “e”:

How students at Hamburg University learn to manage their e-moderators

- A case study -

MARION BRUHN-SUHR

1. Introduction

E-learning or online learning within university education in many cases still means provision of written material focusing on the means of refreshing and revisioning lectures and seminars as well as offering add-ons for specific subjects.

In the area of university continuing education we have been experiencing the collaborative and communicative concepts of e-learning which comprises open and reflective discussions among participants as well as with their e-moderators as one of the most important learning components. The participants' individual learning process is also supported by intensive individual feedback on subject specific aspects as well as the communicative and collaborative aspects in a course.

In 2009 the central e-learning office at Hamburg University (ZeB - Zentrales eLearning Büro) developed the idea of an e-learning course based on the collaborative concepts to qualify undergraduate students to become e-tutors. Jointly with the centre for university continuing education of Hamburg University (AWW) they created a course of 90 hours workload partly made of two courses (Virtual Teamwork and Train the E-trainer) which have been successfully presented for many years. It is hoped that in future the qualified e-tutors will motivate and support their teachers in setting up collaborative concepts for their e-learning activities.

In this paper we will discuss some interesting observations and outcomes on the undergraduate students' perceptions of this concept and compare these with postgraduate participants' who have at least 1-2 years working experience in business. The observations are based on the author's own active moderation in three course presentations for undergraduates from 2009 onwards as well as the moderation of numerous e-learning courses for professionals.

2. The AWW e-learning concept based on collaboration and communication

2.1. The AWW concept

The centre for university continuing education (Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)) of Hamburg

University started its e-learning developments in 2002 with a project jointly funded by the national ministry of education and research as well as the Hamburg ministry of science and research. The funding of the project OLIM (Online Learning in Management) ended in 2004 when 12 modules on management issues as well as a module “Train the E-Trainer” had been developed, piloted and evaluated (see http://www.aww.uni-hamburg.de/projekt_olim.html for a detailed project description). The programme OLIM has since been successfully presented by the AWW. The target groups are people with a first university degree and at least 1-2 years working experience. Their subject specific background is diverse and they come from different countries worldwide.

The e-concept for OLIM is based on communication and collaboration in virtual teams. An important component of these e-learning courses is the continuous support by a team of e-moderators who moderate the discussion forums, support the participants' motivation and provide feedback all the way through: on the subject, on the transferability of the discussed cases and concepts into business as well as on the quality of their teamwork. The role of the moderators is very much that of a facilitator of the participants' learning processes.

2.1.1. The module "Virtual Teamwork"

The different OLIM-modules run over a period of five months with a workload of 90 and 150 hours workload respectively. In addition there is a compulsory introductory three weeks (30 hours workload) course on the necessary study skills. The following topics are addressed:

- technical aspects of the learning platform,
- time management issues,
- learning styles,
- success factors and stumbling blocks of virtual teamwork, how to work efficiently in a virtual team and
- reading techniques, note-taking and critical thinking.

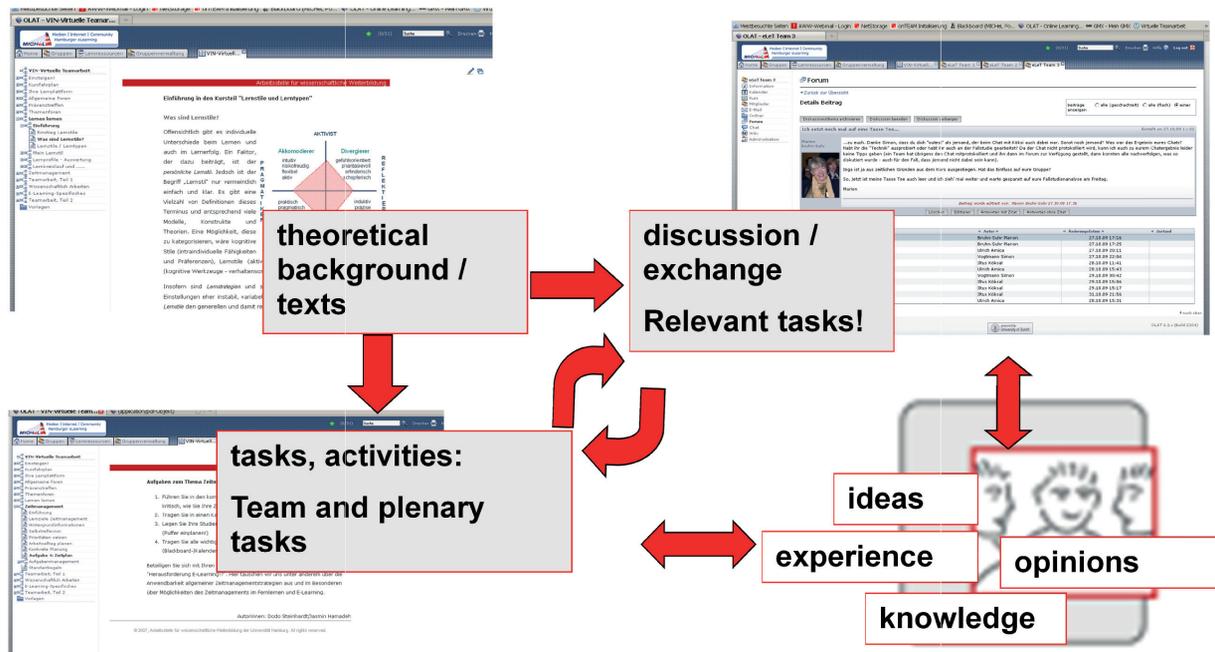


Abb.1: Concept of interaction

In parallel to theoretical input (mostly texts) the participants experience to work in a virtual team and reflect on the theory and how it is transferred into practice when they work on their team assignment which is the case study analysis of a virtual team situation.

2.1.2. The course Train the E-Trainer

The above mentioned course “Train the E-Trainer” (http://www.aww.uni-hamburg.de/Train_the_E-Trainer.html) runs over three months with a workload of 90-120 hours. Target groups are experienced teachers and trainers. The focus of this course is again on “learning by doing and experiencing”. The overarching teamwork consists of a concept for an e-learning course. Step by step the participants learn about different possible components and concepts while they experience how the moderators facilitate their individual learning process.

This course imparts the kind of qualification the AWW requires of those academics who apply for an associate lectureship to become one of the OLIM- or any other AWW-e-learning modules. Without this or a comparable qualification the AWW would not employ an academic as e-moderator. This was one of the outcomes of the project OLIM regarding quality standards.

2.2. The course eLeT (Virtual skills: from e-Learner to e-Tutor)

Collaborations and communication as mentioned above is in general not the underlying concept of e-lectures and e-seminars at Hamburg University. E-learning here in most cases

stands for (mostly written) material provided via a learning platform to help students refreshing and revising the contents or to provide some additional material or latest research results.

This was the starting point when the ZeB developed the idea of an interactive collaborative e-learning course for undergraduate students to qualify them for working as e-tutor. Based on parts of the courses “Virtual Teamwork” and “Train the E-Trainer” the ZeB and the AWW jointly designed the three months course eLeT (90 hours workload) which comprises working in virtual teams as well as the basics of designing and planning a short e-learning unit and testing it with some of their fellow students in the course.

The first presentation was in 2009. Following an information session with details about concept and workload students had one week time to consider their registration for the course. At the end of the week there was a compulsory four hours face to face session. Another face to face session takes place at the end of the three months course.

3. The role of the e-moderators

The concept of all OLIM modules is based on communication and collaboration. The didactic design is based on learning from and with each other and on generating new knowledge. In the learning process the exchange of experience, awareness of different working styles and learning types as well as individual and group reflections play a decisive role.

The screenshot shows a web interface for the University of Hamburg's eLearning platform. At the top, a breadcrumb trail reads 'UHH > eLearning > eCompetence > e-Seminars'. Below this is a navigation bar with four main tabs: 'eINFO', 'eCOMPETENCE', 'eAPPLICATION', and 'eCOMMUNITY'. Underneath these are four sub-tabs: 'e-Qualification', 'Workshop Opportunities', 'Self-Study Opportunities', and 'e-Seminars'. The 'e-SEMINARS' section is active, displaying a list of seminars. The first seminar is 'eLeT / Online Seminar "Virtual Skills - From e-Learner to e-Tutor"'. To the left of the main content is a 'CONTENT' sidebar with links to 'eLeT', 'TRAIN THE E-TRAINER', and 'TBDL QUALIFICATIONS'. The main content area includes a thumbnail of a seminar page, a detailed description of the 'Virtual Skills' seminar, and several navigation links at the bottom: 'Detailed description of seminar', 'Curriculum', 'Course information in STINE', 'Target group: Students', and 'Back to top'.

Abb.2: eLeT-website: http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eKompetenz/eSeminare_e.html

For the communication and to solve the team tasks participants can use asynchronous as well as synchronous tools of the learning platform.

The learning process is facilitated by the e-moderators. Important tasks of moderation are: continuous feedback, support to keep the motivation, moderation of the discussion process, to help the participants to develop their self learning competence and to provide additional input for the transfer into the work routine.

The AWW participants very much appreciate and profit from the moderator's support. The fact that the moderators are watching and accompanying the teams in their closed team rooms has never been an issue - on the contrary: the participants have always appreciated the support and the certainty that the moderators would intervene if the participants' discussion would gravitate towards a wrong direction. There had also been a few cases where the moderators had explicitly been asked to help with conflicts in the team.

Because of these positive observations within the OLIM-programme we were even more surprised about the undergraduate students' reactions: there was almost no visible discussion or work going on in the team rooms so the moderators proactively sent emails around to find out whether there were any technical or group-related problems:

„We didn't want the e-moderator to see what and how we are discussing the course content or how we cope with our assignments. E-moderators are teachers, they mark and assess our work and we only want to present results of our work when we are convinced that these are optimal, the best we can produce for the time being.“

„An e-moderator is a person „in power“ and he or she stands on the other side“.

At the beginning of the course eLeT the traditional students obviously did not envisage the facilitation in the moderator's role but rather that of a teacher who marks assignments but is not interested in the individual students' learning development. At the end of the course though a change process had started and they saw the advantages of our e-moderator concept but there was also skepticism regarding the high demand in performance and workload.

„I have really sensed that the moderators wanted me to learn something but it was too much work and it was not bachelor-like.“

4. Feedback culture

The undergraduate students did not expect a detailed feedback on their tasks. They had expected some kind of mark and possibly a specimen solution to compare with their own. They were rather surprised that the moderators saw themselves rather as a facilitator who provides constructively critiquing feedback which helps the student to further develop.

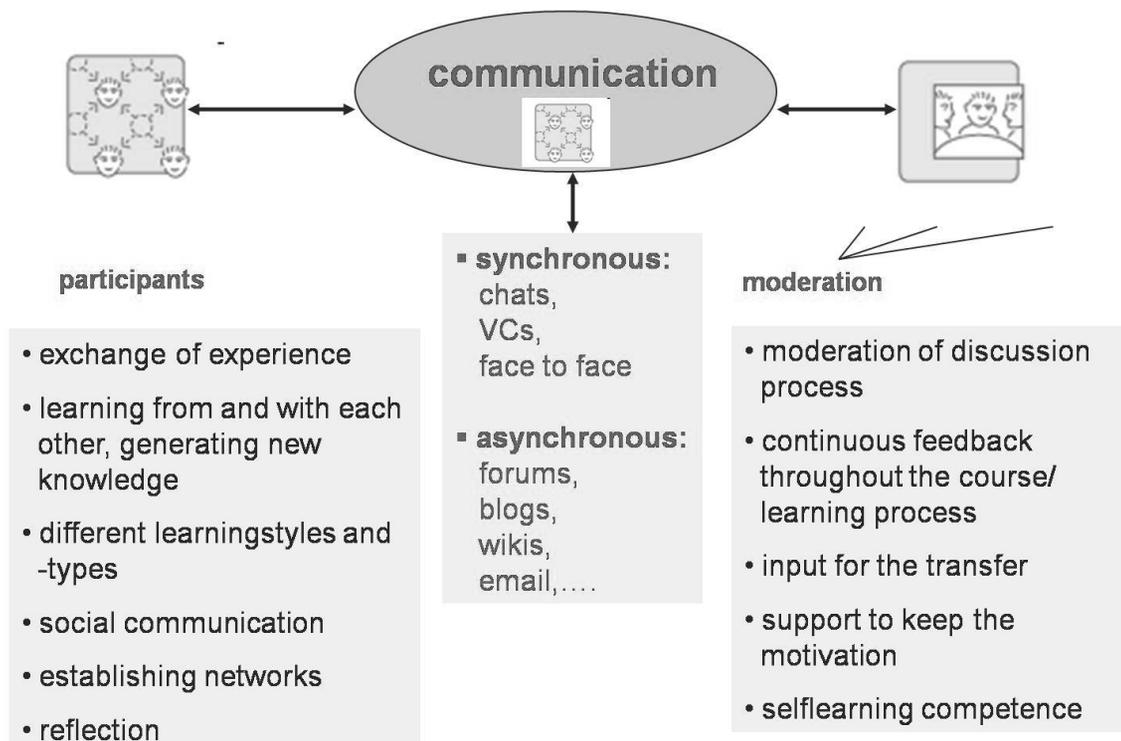


Abb.3: Communication

„Wow, I have never experienced so detailed feedback, this is really helpful for future learning experiences.“

Of course the course work needs to be assessed: this is done by a series of individual, team and plenary tasks plus a final end of course assessment (usually a case study analysis or the concept of an e-learning unit). In general students have to submit at least two substantial postings per discussion forum as a precondition for the certificate. The moderators remind them in time when there are postings missing.

handle platform tools: e.g. even the younger undergraduate students did have difficulties to use Wikis and overall we observed that the participants did have more inhibitions due to their anxiety to cause technical problems than the undergraduate students but on the other hand their activities are sometimes more efficient because of their more reflective way of learning.

4.1. Comparison of the two target groups

The differences between the two groups are summarized in the following table:

How can we explain the different feedback perceptions of the two groups and what are possible conclusions?

- For both groups it was important to get a certificate of successful participation as well as the ECTS-points (European Credit Point System) at the end.
- There was no big difference in the competence to

	Undergraduate students	Postgraduate students / participants with working experience in business
Age	20-25 years	>25 years
Life and work experience	School/university	Business world
Course fee	No fee	Comparatively high course fee
Role of a moderator	Person who values	facilitator who is trying to empower me as a participant/student and who will guide me through the course
Feedback	Marking and assessing	Pointing at areas of improvement and advice how best to achieve that

The comparison and evaluation of the course presentation for both groups demonstrated that there is big scope for improvement regarding the undergraduates' learning processes through feedback.

4.2. Initiating a change process

At the end of the course the students obviously valued the learning experience. The question arising was: "How to improve the students' competence to manage their e-moderator right from the beginning?" We decided to take the following three steps for the latest presentation in summer 2012:

- We provided especially detailed information about the concept of moderation and the roles of e-moderators including the intended learning process.
- Right at the beginning during the first face to face meeting we let the students experience how they can use the competence of the e-moderators by setting up little tasks and activities which were then supported by the moderators.
- We decided not to grade the student's work, only a pass or non-pass for individual assignments were given but they all received detailed feedback on the quality of their work.

In some cases students needed graded certificates within their programme of study. For these we had decided to mark the final group work which was assessed and graded by both, moderators and students.

The response on the students' side was considerable:

- They openly discussed almost everything via the platform and did not hesitate to involve the moderators. They were keen on really understanding the feedback in order to improve their active learning.
- Continuous feedback added to the students' motivation, the drop-out rate was much lower than before.
- Continuous facilitation raised the quality of student's learning outcomes.
- Some students were frustrated about their traditional learning situation after having experienced the difference.

Of course we did not manage to make all participating students powerful learners who intensively "use" the e-moderators' competences but the obvious better learning results are worth the effort.

5. Conclusions

The experiences and developments over four semesters were promising. We could demonstrate that there is quite a potential to empower students to become self-confident learners using the up-to-date media and web 2.0 concepts to become competent and efficient in generating new knowledge and in establishing powerful networks. Of course the presentation costs are high with a team of well-trained e-moderators but learning outcomes are much better in quality. Maybe the newly trained e-tutors can take over at least part of the moderators' roles in future to make this concept financially feasible.

The „e“ was crucial to set this development in motion because the traditional academics would not think about this type of student support and intensive individual feedback.

Literatur

Beyer, K., Bruhn-Suhr, M., Hamadeh, J. (2004): „Praxisbezug in Online-Kursen: Lernen mit Fallstudien und Fallbeispielen“, Tagungsdokumentation Learntec 2004.

Beyer, K., Hamadeh, J. (2003): „It's not only the 'e' that is new but also the 'teaching'. How to enable traditional professors and lecturer to become didactical correct e-teachers. Insights into a guided process“, Online-Educa, Berlin 2003.

Bremer, C. (2003): „Lessons learned: Moderation und Gestaltung netzbasierter Diskussionsprozesse in Foren“, in: M. Kerres and B. Voß (Eds), Digitaler Campus - Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Medien in der Wissenschaft; Band 24; Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin; pp. 191-202.

Bruhn-Suhr, M. (2005): „Projekt - OLIM, Online-Perspektiven für das weiterbildende Studium 'Management für Führungskräfte', Schlussbericht“, http://www.aww.uni-hamburg.de/projekt_olim_abschluss.pdf.

Ehlers, U., (2002): „Qualität - Im Mittelpunkt steht der Lernende“, Auszug aus: LIMPACT Nr. 5 1/2002. (http://www.berufsbildung.de/b_aus_und_weiterbildung/L3_qualitaet.php)

Reglin, T., Severing, E. (2003): „Konzepte und Bedingungen des Einsatzes von E-Learning in der betrieblichen Bildung“, in: Erfahrungen mit neuen Medien, Report 2/2003.

Salmon, G. (2000): „E-moderating - The Key to Teaching and Learning Online“, Kogan Page, London.

Salmon, G. (2002): „E-tivities - The Key to Active Online Learning“, Kogan Page, London.

Autorin

Dr. Marion Bruhn-Suhr,
ehem. wiss. Mitarbeiterin der Universität Hamburg, AWW
m.bruhn-suhr@aww.uni-hamburg.de

Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers

EVA CENDON

LUISE BEATRIX FLACKE

1. Kontext

Um den Leserinnen und Lesern eine bessere Verortung des Beitrags zu ermöglichen, erfolgt an dieser Stelle eine Kurzvorstellung der Deutschen Universität für Weiterbildung. Sie ist eine Private-Public-Partnership der Freien Universität Berlin und der Klettgruppe, die als Universität 2008 staatlich anerkannt wurde. Der Studienbetrieb startete 2009. Im Programm-Portfolio der DUW befinden sich neben berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengängen auch Zertifikatsprogramme. Diese richten sich sowohl an Berufstätige als auch an Akademikerinnen und Akademiker mit Berufserfahrung, die aus unterschiedlichen organisationalen und disziplinären Zusammenhängen kommen. Um den Studierenden ein berufsbegleitendes Studium zu ermöglichen, wurde an der DUW ein Studienmodell entwickelt, das einen Blended-Learning-Ansatz mit einem hohen Fernstudienanteil beinhaltet.

2. Ausgangslage

Mit dem Wandel von einer postindustriellen hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft entwickelt sich Wissen zunehmend zum gesellschaftlichen Produktionsfaktor (Willke, 2001). Wissensintensiv sind in diesem Zusammenhang nicht mehr nur Hochschulen und Forschungseinrichtungen, sondern gleichermaßen viele andere Organisationen, Unternehmen und Branchen. Neue Arten der Wissensproduktion finden in ganz unterschiedlichen Kontexten und in vielfältigen Verbindungen dieser Kontexte statt (Nowotny/Scott/Gibbons, 2001). Die sich daraus ergebenden Wissensmengen erfordern einen selektiven und reflexiven Umgang mit Wissensbeständen, der ermöglicht, komplexe Wissensmengen zu ordnen, zu restrukturieren und neu zu verknüpfen.

Die gesellschaftliche Funktion von Lebenslangem Lernen ist demnach nicht die Re-Produktion von Wissensbeständen, sondern das Anbieten von Unterstützungsstrukturen im individuellen Umgang mit und dem Weiterentwickeln

von Wissensbeständen und Lernerfahrungen (Schäffter, 2007). Hochschulen und hier im Besonderen der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung – als institutionalisierte Form lebenslangen Lernens – werden durch diese Entwicklungen zu einem wichtigen Lernort für eine wichtige Zielgruppe, nämlich an die Hochschule zurückkehrende erwachsene Lernerinnen und Lerner. Diese Studierenden bringen vielfältige Berufs- und Lernbiografien mit. Sie stehen an unterschiedlichen beruflichen Stationen und haben verschiedene organisationale Hintergründe. Und sie haben zumeist sehr konkrete Vorstellung darüber, was sie lernen und welchen Nutzen sie daraus ziehen wollen.

Wissenschaftliche Weiterbildung verortet sich damit an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, in deren Zentrum eine nachfrageorientierte Lehre steht, die auf die Bedarfe praxiserfahrener, erwachsener Studierender eingeht. Das Wechselspiel von theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Anwendung soll daher sowohl der Hochschule als Ort der Wissenschaft, der Lebenssituation berufstätiger Studierender als auch den Erfordernissen der modernen Arbeitswelt gerecht werden. Deshalb ist der reflektierte Umgang mit bereits vorhandenem Wissen und Verknüpfen unterschiedlicher Wissensbestände wesentliches Ziel hochschulischen Lernens. Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende nehmen vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle für den Erfolg von Lehr-Lernprozessen ein.

3. Reflective Practice: Grundverständnis hochschulischer Lehre

Die Verzahnung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat zum einen Konsequenzen für die inhaltliche und didaktische Ausrichtung von Studiengängen, beispielsweise dadurch, dass die individuelle berufliche Praxis zum Reflexionsgegenstand gemacht wird. Zum anderen hat sie Konsequenzen für die Zusammensetzung des Lehrkörpers: Dieser sollte in seiner Gesamtheit das

Spektrum an Qualifikationen und Kompetenzen aufweisen, das für eine qualitätsvolle hochschulische und praxisbezogene Lehre erforderlich ist. Ziel ist es dabei, das wissenschaftliche Lernen als hochschulinterne Praxis mit dem Handeln in der hochschulexternen Praxis, wie Beruf oder Tätigkeitsfeld, zu verbinden (Wildt, 2007: 68). Das erfordert von vorwiegend an Hochschulen tätigen Hochschullehrenden eine Offenheit gegenüber den Erfahrungen der Lernenden und eine Berücksichtigung dieser Erfahrungen in der eigenen Lehre („Praxis in Theorie“); für Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende erfordert es, die eigene Berufserfahrung als auch die der Lernenden in den wissenschaftlichen Kontext einzubetten („Theorie in Praxis“).

Das Studienmodell der DUW spiegelt die Verzahnung von Theorie und Praxis wider. Die Lehre der DUW richtet sich am Konzept des Reflective Practitioner (Schön 1983, 1987) aus, das auf einer Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis beruht. Im Studienmodell hat daher der reflexive Umgang mit beruflichen Erfahrungen und Fragestellungen aus dem Arbeitsalltag der Studierenden einen zentralen Stellenwert. Diese werden methodisch u.a. durch Fallstudien und Projektarbeiten zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Reflexives Lernen gilt damit als wichtige Art des Lernens, bei der der Lernfortschritt nur individuell erfolgen kann, da eigene Denkmuster überprüft werden müssen.

4. Mehrwerte durch Praktikerinnen und Praktiker

Der Lehrkörper an der DUW setzt sich aus Lehrenden der eigenen Hochschule, externen Hochschullehrenden sowie Praktikerinnen und Praktikern zusammen. Die Realisierung der Lehre auch mit Lehrenden aus vielfältigen Berufsfeldern ist damit gelebtes Prinzip. Das Einbinden von Praktikerinnen und Praktikern in die Lehre – so zeigen die Erfahrungen an der DUW – ergeben Mehrwerte auf der Organisations- und Studiengangebene.

Auf Hochschulebene lassen sich folgende Mehrwerte festhalten (Grassl, 2012):

Der Zugang zu Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die im Durchschnitt über langjährige Berufserfahrungen verfügen, kann durch Praktikerinnen und Praktiker in der Lehre (noch) besser erschlossen werden: Die Lehrende können durch ihre eigenen Nähe zur Praxis die Lern-Ausgangslage und den Praxiszugang zu einem Thema von Lernenden besser einschätzen und auch würdigen. Durch den praxisbezogenen Zugang können Praktikerinnen und Praktiker darüber hinaus ein entsprechendes Lehrverständnis entwickeln, das ermöglicht, Inhalte berufserfahrenen, erwachsenen Lernenden durch eine entsprechende Methodik und Didaktik zielgruppengerecht zu vermitteln. Des Weiteren ist der Aspekt der Praxisgemeinschaft ein zentraler Mehrwert. So ist für berufsbegleitend Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben der fachlichen Ver-

tiefung oder Weiterentwicklung der Vernetzungsgedanke ein wesentliches Studienmotiv. Der Austausch mit Gleichgesinnten, mit anderen Expertinnen und Experten und der Aufbau einer Praxisgemeinschaft ist daher in der Lehre zu berücksichtigen. Durch den Einbezug von Praktikerinnen und Praktikern als Lehrende erhält auch das Konzept der hochschulischen Praxisgemeinschaft eine weitere Dimension (Markowitsch, 2001: 53ff.). Durch das mit- und voneinander Lernen wird der Verzahnung von Theorie und Praxis noch besser Rechnung getragen. Und nicht zuletzt geht es um die Legitimationsfunktion und das Alleinstellungsmerkmal: Die Sichtbarkeit von Praktikerinnen und Praktikern im Lehrkörper signalisiert Studieninteressierten Anknüpfungspunkte zu Berufsfeldern bzw. zur Praxis. Lehrende aus der Praxis fungieren daher per se als Mehrwert, um sich für ein berufsbegleitendes Hochschulprogramm zu entscheiden. Außerdem verbürgen sie für abnehmende Organisationen (Arbeitgeber) die Qualität des Weiterbildungsangebots und haben damit auch eine Legitimationsfunktion. Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende können damit aus Marketingsicht als Alleinstellungsmerkmal fungieren.

Auch auf Studiengangebene lässt sich der Mehrwert der Einbeziehung von Praktikerinnen und Praktikern in den Lehrkörper gut zeigen:

In einem ausschließlich traditionellen Verständnis von Theorie und Praxis besteht die Gefahr, die Theorie über der Praxis einzuordnen, wissenschaftliche Erkenntnis als der beruflichen Erfahrung vorgehend zu begreifen (Schön, 1983). Der Einsatz von Praktikerinnen und Praktikern in der hochschulischen Lehre ermöglicht, ein integriertes Verständnis von Theorie und Praxis zu verstärken, da Personen „aus dem Feld“ lehren. Der Einsatz von Praktikerinnen und Praktikern ermöglicht, die Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis auch als gelebtes Prinzip zu verankern. Anknüpfend an die Praxisforschung (Moser, 1977, 1995), die Anschlussstellen zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem herzustellen versucht, können durch Praktikerinnen und Praktiker in der hochschulische Lehre Theorien auf die Berufspraxis der Studierenden bezogen, deren Chancen und Grenzen gemeinsam ab- und hergeleitet werden. So wird ermöglicht, Theorien kritisch in Praxiszusammenhängen zu prüfen. Daran anknüpfend wird aber auch die Praxis zum Reflexionsgegenstand theoretischer Auseinandersetzung. Hierbei sind Praktikerinnen und Praktiker mit ihren Berufserfahrungen nah an denen der Studierenden. Es können gemeinsam Fallstudien reflektiert und individuelle Fragestellungen aus der Praxis wissenschaftlich bearbeitet werden. Lehrende und Studierende können dabei ihre eigenen Praxiserfahrungen einbringen und reflektieren. Durch den Einbezug von Praktikerinnen und Praktikern ist zudem die Nähe zu Trends und Herausforderungen in der Praxis gewährleistet. Der zeitnahe Transfer aktueller Themen und daraus resultierender neuer beruflicher Anforderungen in die Hochschule – als Ort gesellschaftlicher und individueller

Qualifizierung – ist so besser gesichert. Zusammenfassend lässt sich daher aus Studiengangssicht festhalten, dass Lehrende aus der Praxis den Lehrkörper bereichern, da sie einerseits die Nachfrageorientierung und andererseits das Prinzip der Theorie-Praxis-Verzahnung verkörpern.

5. Begleitung: Vermittlung gemeinsamer Standards

Für eine erfolgreiche Vermittlung gemeinsamer Lehr-Lernstandards bedarf es zuallererst einer Auseinandersetzung mit der eigenen hochschulischen Lehre. Das oben erläuterte Grundverständnis von Lehr-Lernprozessen an der DUW wird von unterschiedlichen hochschulischen Akteurinnen und Akteuren entwickelt und (weiter-)getragen. Das sind zum einen die Studiengangleitungen und die Studiengangentwicklungsteams, die maßgeblich an der Curriculumplanung, -entwicklung und -umsetzung beteiligt waren und sind; zum anderen ist es das interne Qualitätsmanagement in der Funktion als Steuerungsinstanz. Dabei ist die Gelingensbedingung erfolgreicher Lehre das gemeinsame Verständnis von Hochschullehre aller in die Planung, Gestaltung und Steuerung des Lehr-Lernprozesses Involvierten.

Den für die Steuerung der Lehr-Lernprozesse verantwortlichen Studiengang- und Programmleitungen mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommt hier die Aufgabe zu, die Lehrenden auf deren jeweilige Tätigkeiten vorzubereiten, sie zu begleiten und zu unterstützen (Pellert, 2012). Das bedarf einer gut funktionierenden Beziehungsebene als Grundlage für eine gut funktionierende Sach- und Arbeitsebene, die in einer erleichterten Zusammenarbeit durch gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der Person und deren Expertise mündet. Intensive Kommunikationsarbeit wirkt vertrauensbildend, fördert den Aufbau eines gemeinsamen Lehr-Lernverständnisses und das gemeinsame (Weiter-)Entwickeln von Ideen und Impulsen für die Lehre. Wichtig ist dabei die Kontinuität in der gemeinsamen Arbeit.

Die konkrete Enkulturation erfolgt schrittweise durch Informationen, Handreichungen und Leitfäden. Lehrveranstaltungskonzepte werden im engen Dialog zwischen Studiengang-/ Programmleitung und Lehrender bzw. Lehrendem entwickelt. Kommunikation mit den Lehrenden – so leitet es sich aus den Erfahrungen ab – ist der zentrale Erfolgsfaktor und unabdingbar für die erfolgreiche Steuerung der Lehr-Lernprozesse in den Studiengängen.

6. Perspektive der Praktikerinnen und Praktiker

Eine im April 2012 an der DUW durchgeführte Umfrage bei Lehrenden aus der Praxis fokussierte auf deren Lehrmotive, -erfahrungen und -herausforderungen.

Unter den Befragten zeichneten sich drei Hauptmotive für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung ab, die

damit auch Mehrwerte aus Sicht der Lehrenden umreißen: Ein zentrales Motiv ist die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen an Studierende. Für die Praktikerinnen und Praktiker ist besonders spannend, Themen aus der Arbeitswelt der Studierenden zu diskutieren und vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund zu systematisieren, zu bewerten und daraus folgend Empfehlungen zu geben; was gleichzeitig auch herausfordernd ist. Ein weiteres Motiv ist die Konfrontation mit aktuellen berufspraktischen Themen und Herausforderungen. Die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht Praktikerinnen und Praktikern zum einen das eigene Wissen stetig zu reflektieren. Zum anderen erhalten sie Einblicke in aktuelle Themen der Studierenden aus vielfältigsten Organisationen. Darüber hinaus ist der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Lehre impulsgebend. Anknüpfend an die beiden genannten Motive sehen Praktikerinnen und Praktiker im Austausch mit Studierenden – und ebenso mit anderen Lehrenden aus dem Praxis- und Theoriekontext – die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen weiterzugeben und dadurch Praxis und Wissenschaft zu verbinden.

Vor dem Hintergrund dieser Motive formulieren die befragten Praktikerinnen und Praktiker einige Herausforderungen in Bezug auf die eigene Lehre. Ein wichtiger Aspekt, der wohl für alle externen Lehrenden gilt, ist der Faktor Zeit. Die Lehrenden sind gefordert, die beruflichen Anforderungen mit den Anforderungen als Lehrende zu vereinbaren; und dies mit dem Anspruch, über das jeweils zu vermittelnde Thema auf dem neuesten Stand zu sein. Eine weitere Herausforderung formulieren die Lehrenden in der Wahl der Didaktik, die reflexives Lernen ermöglicht. D.h. konkret, komplexe Themen in einer Art und Weise zu vermitteln, dass bei den Studierenden nachhaltige Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Schließlich stellt der Umgang mit der Heterogenität der Studierenden eine wichtige Herausforderung dar: Die eigene Lehre soll den Bedarfen der Studierenden gerecht werden, die aus unterschiedlichen Organisationen und Disziplinen kommen.

Diese Ergebnisse legen offen, dass die Unterstützung und Begleitung der Praktikerinnen und Praktiker in der Lehre ein wichtiger Prozess ist, um dem Ansatz der Reflective Practice in der hochschulischen Lehre weiterhin gerecht zu werden. Was dafür bereits an Ansätzen – über die bisherigen vorgestellten Entwicklungs- und Begleitungsprozesse hinaus – besteht und was es weiterzuentwickeln gilt, stellt das folgende Kapitel dar.

7. Ausbau der Begleitungsprozesse

In der Entwicklungsphase der DUW fanden regelmäßige Lehrkonferenzen statt, um Studiengänge gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der DUW und mit anderen Lehrenden zu konzipieren. Dabei war die Verzahnung von Theorie und Praxis stets handlungsleitendes Prinzip. Das Format der Lehrendenkonferenzen ist hinsichtlich einer

weiterführenden Begleitung und einer nachhaltigen (Ein-)bindung der Lehrenden ein wichtiges Element, das über den inhaltlichen Austausch zur Weiterentwicklung der Studiengänge die Mitverantwortung der Lehrenden für den gesamten Studiengang fördert.

Aus der Befragung ging ebenso hervor, dass bei den Lehrenden der Wunsch nach einer weiteren Vernetzung mit anderen Lehrenden besteht. Hier eine gute (virtuelle) Plattform für Austausch und Vernetzung zu schaffen, kann ein nächster wichtiger Schritt in der Begleitung der Lehrenden und Anreiz für die Entwicklung einer erweiterten Praxisgemeinschaft unter Lehrenden sein. Vor dem Hintergrund zeitlicher und örtlicher Restriktionen vieler Lehrender eignen sich thematische Aufhänger und moderierte Webinare als Aufhänger, um Vernetzungsprozesse zu initiieren.

Für eine stärkere Bindung an die Hochschule, ist auch eine weitere Vertiefung der Zusammenarbeit ausgewählter Lehrender, die auch aus der Praxis kommen können, denkbar: Durch den Aufbau von „Kernlehrenden“, die Verantwortung für ausgewählte Bereiche (zum Beispiel als Modulverantwortliche) übernehmen, und damit in bestimmten Bereichen erste Ansprechperson für Studierende in diesen Programmen sind, lässt sich die Zusammenarbeit intensivieren. Diese Lehrenden betreuen ebenso Projekt- und Abschlussarbeiten der Studierenden. Eine nachhaltige Einbindung sowohl von Praktikerinnen und Praktikern als auch von Hochschullehrenden kann schließlich in einer nächsten Ausbaustufe auch durch gemeinsame Forschungs- und/oder Kooperationsprojekte gelingen.

8. Fazit

Zusammenfassend und verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass Praktikerinnen und Praktiker eine wichtige Bereicherung des Lehrkörpers in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind, da sie zum einen die Praxisperspektive in die Lehre hineinbringen und für das gelebte Prinzip der Theorie-Praxis-Verzahnung stehen. Zum anderen sind sie wichtige Gegenüber für die Studierenden, unter anderem weil sie Resonanzboden für deren Praxiserfahrungen sind. Dafür benötigen die Praktikerinnen und Praktiker eine gute Begleitung und Unterstützungsstruktur von Seiten der Hochschule.

Für die nachhaltige Einbindung ausgewählter Lehrender in Richtung Lehrentwicklung und die Weiterentwicklung des gemeinsamen Lehr-Lernverständnisses ist es sinnvoll, ein gestuftes Vorgehen zu wählen, das von der Entwicklung von Kernlehrenden bis hin weiterführenden Kooperationen reicht. Hilfreich ist es, wenn dieses Vorgehen von einem Aufbau einer erweiterten Praxisgemeinschaft flankiert wird. Denn diese ermöglicht eine Vernetzungsstruktur, die insgesamt einen zentralen Mehrwert der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt.

Datenquellen

Leitfadengestütztes Expertinneninterview mit Dr. Roswitha Grassl, Leiterin der Programmentwicklung an der Deutschen Universität für Weiterbildung, 27. April 2012, internes Arbeitsdokument

Leitfadengestützte, schriftliche Befragung externer DUW-Lehrender, April 2012, internes Arbeitsdokument

Literatur

Markowitsch, J. (2001): „Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung“, WUV-Universitätsverlag, Wien.

Moser, H. (1977): „Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch“, München.

Moser, H. (1995): „Grundlagen der Praxisforschung“, Freiburg im Breisgau.

Nowotny, H./ Scott, P./ Gibbons, M. (2001): „Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty“, Polity Press, Cambridge.

Pellert, A. (2012): „Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung - eine Herausforderung für die Personalentwicklung“, in: Hofer, C./Schröttner, B./Unger-Ullmann, D. (Hrsg.), »Akademische Lehrkompetenzen/Academic teaching competences«, Waxmann Verlag, Berlin, München (im Druck).

Schäffter, O. (2007): „Pädagogische Organisationsentwicklung im Kontext von institutionellem Strukturwandel: Thesenpapier“, <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/standardseite>, Zugriff: vom 31.07.2012.

Schön, D. A. (1983): „The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action“, S. 21-30, Basic Books, Inc, New York.

Schön, D.A. (1987): „Educating the Reflective Practitioner“, San Francisco

Wildt, J. (2007): „Praxisbezug revisited - Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre“, in: Merkt, M./ Mayrberger, K.: »Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung«, S.59-72, Studienverlag, Innsbruck-Wien-Bozen.

Willke, H. (2001): „Systemisches Wissensmanagement“, 2., neu bearbeitete Auflage, Stuttgart.

Autorinnen

Dr. Eva Cendon
Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement,
Deutsche Universität für Weiterbildung
eva.cendon@duw-berlin.de

M.A., Dipl.-Kffr. (FH) Luise Beatrix Flacke
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle
Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement,
Deutsche Universität für Weiterbildung
luise.flacke@duw-berlin.de

Virtuell virtuos: Zeit fürs Detail und Raum fürs Miteinander

Wie Virtualität Lösungen für didaktische und organisatorische Herausforderungen bieten kann, dargestellt am Beispiel moderierter online-Seminare für Apotheker

JASMIN HAMADEH
DOROTHEE DARTSCH

1. Einführung

Was die Welt nicht braucht, sind zusätzliche Herausforderungen für berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Und damit ist das Thema "moderierte online-Seminare" auch schon vom Tisch. Könnte man meinen.

Zeitliche und örtliche Flexibilität allein helfen keinem Teilnehmenden, wenn der Preis dafür gravierende Einbußen sind, z. B. auf Seiten der Motivation, der fachlichen und organisatorischen Betreuung, der Anwendungsübung und des Transfers.

Wir zeigen in dieser Langfassung des Vortrags vom 01.06.2012 - anlässlich der AG-F-Jahrestagung in Hamburg - wie mit den vielfältigen Möglichkeiten der online-Lehre bestehenden Herausforderungen begegnet werden kann und stellen den Nutzen konkreten Aufwandsfaktoren gegenüber.

2. Institutionelle Einbettung: Von der AWW zur CaP

In der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg (AWW) wurde im Projekt OLIM¹ 2002 bis 2004 das Format berufsbegleitender moderierter online-Seminare erfolgreich umgesetzt und erprobt. Die Ergebnisse konnten über ein Leonardo-Projekt² auch für Seminare zur Klinischen Pharmazie für Apotheker/innen nutzbar gemacht werden (2006 - 2008), aus dem das Modul „Arzneimittelbezogene Probleme lösen“³ entstand und ins Regelangebot der AWW aufgenommen wurde.

Mit Gründung der CaP Campus Pharmazie GmbH 2012 haben wir das Angebot u. a. hinsichtlich der Anforderungen an Vereinbarkeit der Fortbildungen mit Beruf und sonstigem Leben sowie der Notwendigkeit eines zielgruppenspezifischen Marketings weiterentwickeln können.

Die privatwirtschaftliche Fortführung des Angebots profitiert dabei von einem höheren Maß an Flexibilität bzgl. inhaltlicher und konzeptioneller Entwicklung und Angebotsformate - steht dafür jedoch in einer gewissen "Nachweispflicht" bzgl. Wissenschaftlichkeit und Qualitätskontrolle, die u. a. über Vernetzung mit Facheinrichtungen, Akkreditierungen durch die Bundesapothekerkammer, Zulassung der Seminare durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) und - mittelfristig - über Kooperationen im Hochschulbereich erreicht wird.

3. Herausforderungen

Berufsbezogene Fort- und Weiterbildung steht typischerweise vor der Herausforderung, große Mengen darstellenden Wissens vermitteln zu müssen und gleichzeitig den Transfer in den handlungsorientierten Berufsalltag einzuüben oder zumindest vorzubereiten.

Dabei stehen die Teilnehmenden in besonderem Maße vor der Frage der Vereinbarkeit von Fort- und Weiterbildung mit ihrem Berufs- und sonstigem Leben. Vor allem bei komplexen Fragestellungen und umfassenden Themenbereichen ist das eine zeitliche sowie motivationale Herausforderung.

Bedeutende Barrieren für eine erfolgreiche Fort- und Weiterbildung von Apotheker/innen sind:

- zeitliche Rahmenbedingungen wie Apothekenöffnungszeiten und Notdienste,
- familiäre Pflichten, da der Beruf mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird,
- geringe online-Affinität und Medienkompetenz i. w. S., vor allem bei älteren Teilnehmenden,

¹ http://www.aww.uni-hamburg.de/projekt_olim.html

² <http://papaver.farmacja.cm-uj.krakow.pl/leonardo//index.php/Project>

³ http://www.aww.uni-hamburg.de/klip/Klinische_Pharmazie_Flyer.pdf

- hohe Komplexität und Verantwortung der Bereiche, für die sich die Teilnehmenden mit der Fort- und Weiterbildung qualifizieren möchten.



Abb.1: Herausforderungen

4. Spannungsfelder und Anforderungen

Die Herausforderungen führen zu Spannungsfeldern, aus denen sich deutliche Anforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept ableiten lassen. Wir haben dafür gezielt in der online-Lehre nach Lösungen gesucht.

4.1 Teilnehmende brauchen Flexibilität und Druck

Unregelmäßige Arbeitszeiten, familiäre und sonstige Verpflichtungen fordern zeitliche Flexibilität für die Fort- und Weiterbildung. Doch zwangsläufig führt dieser Kontext zu der Strategie, zuerst abuarbeiten, was den stärksten Druck ausübt. Bei zu hoher Flexibilität gerät das Engagement für eine Fort- und Weiterbildung in der Prioritätenliste also immer wieder nach unten.

Gefordert ist also ein Konzept, dass einerseits bewirkt, dass der Druck für Lernaktivitäten groß genug ist, um sie auf einem vorderen Platz der Prioritätenliste zu positionieren - andererseits aber weiterhin Fort- und Weiterbildung vereinbar macht mit Beruf und sonstigem Leben.

Eine Lösung dafür ist, Aktivitäten flexibel innerhalb größerer Zeiträume zu platzieren: Ein Thema wird nicht am Samstag von 10 - 13 Uhr bearbeitet - sondern Aufgaben zu einem Thema werden z. B. zwischen Donnerstag, dem 12. Juli und Mittwoch, dem 25. Juli erfüllt.⁴

4.2 Teilnehmende brauchen unmittelbare Anwendbarkeit und Hintergrundwissen

Klinische Pharmazie zielt auf verantwortungsvolle Beratungstätigkeiten in Apotheken und kann schwerwiegende

Komplikationen z. B. durch Unverträglichkeiten parallel eingenommener Medikamente vermeiden helfen.

Es besteht täglicher Handlungsbedarf, dem Apotheker/innen durch ihre Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen qualifiziert begegnen wollen. Gleichzeitig sind die Anwendungszusammenhänge in der Regel hochkomplex - und die Einordnung in einen strukturierten Zusammenhang ist unabbdinglich.

Eine Lösung ergibt sich, indem ein kooperatives Bearbeiten von Fallbeispielen in das Zentrum der Seminare gerückt wird: Beispiele aus der Praxis werden vor dem Hintergrund systematisch aufbereiteten Studienmaterials anhand praxisorientierter Leitfragen bearbeitet. Das bietet sowohl einen induktiven als auch einen deduktiven Zugang zu den Themen. Gleichzeitig berücksichtigt ein kooperatives Miteinander die Vielfalt an Kenntnissen, Perspektiven und Herangehensweisen, die für eine umfassende Lösung nötig ist.

Abb. 2: Arzneimittelinteraktionen. Tabelle 2.2 zeigt eine exemplarische Interaktion für jede der pharmakologischen Wirkstoffklassen...



Abb.2: Anwendbarkeit/ Hintergrundwissen

4.3 Teilnehmende brauchen schnelle Erkenntnis und Nachhaltigkeit

Was Einsatz, Organisationstalent und Selbstdisziplin betrifft, ist der Preis für berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung hoch. Schnelle Erkenntnis und Anwendungserfolge sind notwendige motivationale Elemente. Gleichzeitig ist mit einem Bildungs-Strohfeuer niemandem gedient - der Lohn muss auch ein nachhaltiger Lernerfolg sein.

Wie lässt sich das lösen? Z. B. durch eine Verzahnung von Aufgaben unterschiedlicher Anwendungstiefen und Sozialformen. So kann die Seminarkonzeption den Anforderungen unterschiedlicher Lernzielebenen gerecht werden, motiviert durch Abwechslung und Austausch und führt gleichzeitig zu

⁴ Die Notwendigkeit, aber auch das Dilemma zeitlicher Flexibilität im Fernunterricht zeigt sich deutlich in den Ergebnissen einer Umfrage von Stiftung Warentest 2011: <http://www.test.de/Ergebnisse-Umfrage-Fernunterricht-Weil-Lernen-Spass-macht-4238161-4238163/>

seminarimmanenten Wiederholungen, die der Nachhaltigkeit Rechnung tragen.

5. Virtuell virtuose Lösungswege

Die Möglichkeiten der online-Lehre bieten vielfältige Gestaltungselemente, die in ihren Kombinationen effektive, komfortable sowie nachhaltige Antworten vorhalten.



Abb.3: Online Elemente | © Felix Jork - Fotolia.com

5.1 Wie und mit wem?

Die Seminare finden auf einer Lernplattform statt. Das ermöglicht den Einsatz von verschiedenen didaktischen Methoden unterschiedlicher Sozialformen und vor allem deren sinnvoller Kombination.

Trotz der anspruchsvollen Seminarziele wird in Hinblick auf die technischen Voraussetzungen der Zielgruppe bewusst Wert gelegt auf einfache technische Anwendbarkeit und überschaubaren Aufbau.

5.1.1 Methoden und Sozialformen: gemeinsam individuell

Wir setzen *Einzelarbeit* analog zu herkömmlichen Lehrbriefen ein: für ein systematisches Erarbeiten darstellend aufbereiteten Wissens. Mit den zusätzlichen Annehmlichkeiten, die die digitale Aufbereitung bietet.

Durch Arbeit in Diskussionsforen und Beitragen zu Sammlungen nutzen wir die Sozialform der *Plenumsarbeit* für Austausch, Reflektion und Systematisierung von Erfahrungen, sowie als Ausgangspunkt für komplexere Fragestellungen, für die gezielt das konzentrierte Miteinander der *virtuellen*

Teamarbeit eingesetzt wird. In Teamarbeit werden vorwiegend Lösungen zu komplexen praxisbezogenen Fallbeispielen erarbeitet. Dabei trägt die Vielfalt der Erfahrungen und Perspektiven der Teammitglieder erheblich zur Qualität der Lösung bei.

Durch ein gezieltes Miteinander von didaktischen Methoden und Sozialformen können so auch in einem online-Fernunterrichts-Szenario Lernziele auf verschiedenen Ebenen erreicht werden.



Wie & mit wem?



Abb.4: Sozialformen/ Methoden

Exkurs: Foren im Zentrum eines naturwissenschaftlichen Seminars

Ein Diskussionsforum ist in erster Linie eine technische Funktion, die für unterschiedliche Szenarien genutzt werden kann: Beispielsweise für das gemeinsame Erstellen und Kommentieren von Datensammlungen, als "Journal Club", in dem jeder Teilnehmende einen Fachartikel zusammenfasst, vorstellt und bei Bedarf erläutert, für einen Vergleich verschiedener Methoden, ihrer Praktikabilität, ihres Aufwands und der Qualität ihres Ergebnisses etc. So trägt auch und gerade für naturwissenschaftliche Fragestellungen die Vielfalt an Kenntnissen, Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden in Diskussionsforen zur Qualität der Lösungen bei.

5.1.2 Effektiv und Effizient: Motivation und Qualitätskontrolle durch virtuelles Miteinander

Neben Zielen aus dem kognitiven Bereich können durch die online-Optionen zusätzlich extrafunktionale Ziele erreicht werden, die für die Herausforderungen der Zielgruppe und der anspruchsvollen Lernzielsetzungen von herausragender Bedeutung sind:

- Motivation durch ein Miteinander von Teilnehmenden untereinander: im Plenum und in den Teams
- Motivation und Lenkung durch die Betreuung durch Tutoren: Jedes Seminar wird sowohl fachlich als auch lernorganisatorisch kontinuierlich begleitet - zur Sicherung der inhaltlichen Qualität und für einen effizienten Lernprozess
- Unterstützung im Zeitmanagement durch die Möglichkeit zu individueller Taktung innerhalb eines gesetzten, überschaubaren Zeitrahmens.

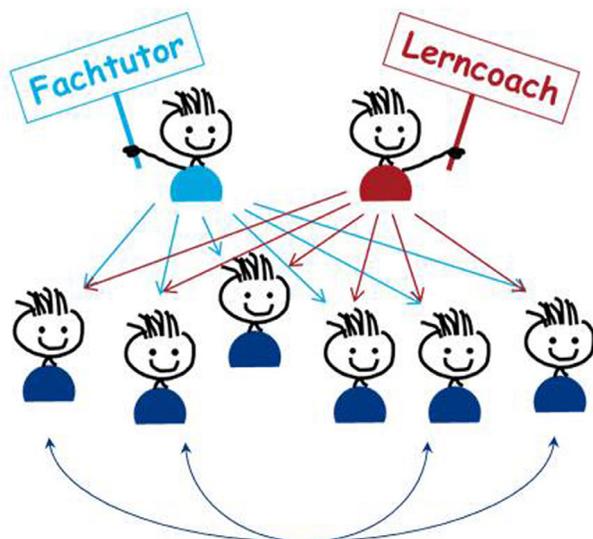


Abb.5: Betreuung

5.2 Die Aufwandsseite

Die angestrebten Ziele lassen ganz zu Recht einen erheblichen Aufwand erwarten. Aber aus welchen Faktoren setzt er sich zusammen? Wie kann man sich einer realistischen Kalkulation annähern?

5.2.1 für Teilnehmende

Die technischen Anforderungen sind bewusst niedrigschwellig angelegt: Es reicht ein durchschnittlicher Rechner mit Internetzugang und je nach individueller Arbeitsweise Zugriff auf einen Drucker. Die Anforderungen an die Medi-

enkompetenz sind vergleichsweise gering - dennoch müssen Hemmschwellen abgebaut werden und einige Teilnehmende mit geringen Vorkenntnissen nutzen das proaktive Unterstützungsangebot - was in der Startphase Zeit und Energie beansprucht.

Angelegt sind die aktuellen Seminare auf einen zeitlichen Aufwand von 8 Stunden pro Woche, die flexibel eingesetzt werden können. Jedoch mit der Auflage, dass für ein nachhaltiges Miteinander eine regelmäßige Teilnahme erforderlich ist.

Das ist einerseits ein hoher organisatorischer Aufwand für die Teilnehmenden - andererseits ist es genau der Punkt, über den die Seminar-Aktivitäten sich ihren notwendigen Platz an vorderer Stelle der individuellen Prioritätenlisten sichern.

5.2.2 Für Seminaranbieter

Wie für alle Fort- und Weiterbildungsangebote ist ein wesentlicher Aufwandsfaktor die Entwicklung eines Seminar-konzeptes. Es folgt für die moderierten online-Seminare die Notwendigkeit, Material, Aufgaben, Lösungen und Moderationsdrehbücher zu erstellen und das Seminar auf einer Lernplattform umzusetzen. Erhebliche Aufwandsfaktoren können zusätzlich das Einarbeiten in eine Lernplattform sein sowie das Aufbereiten von Inhalten für die online-Nutzung.

Zudem muss geeignetes Lehrpersonal, das sowohl fachlich als auch in Hinblick auf eine online-Moderation qualifiziert und erfahren ist, gesucht oder ausgebildet werden.

Oftmals unterschätzt sind Aufwandsfaktoren der Verwaltung und Administration der Interessenten und Teilnehmenden (ggf. auch die Abwicklung von öffentlichen Förderungen für Teilnehmende). Und gänzlich unterschätzt ist in der Regel das Marketing für dieses doch oftmals sehr erklärungsbedürftige Format. Als hilfreich erwiesen haben sich sehr gut strukturierte und kommentierte Demo-Kurse, Vorführungen der Konzepte auf der Lernplattform auf Informationsveranstaltungen oder erläuternde Kurzfilme, die den Seminarablauf demonstrieren.

5.2.3 Für Moderatoren und Moderatorinnen

Während des eigentlichen Verlaufs eines Seminars geht der Aufwand dann auf die Moderatoren/innen über - und fällt dort naturgemäß für jeden Lauf des Seminars an.

Neben der fachlich/inhaltlichen Moderation von Fachforen und des Lösungsprozesses in den Teams, bedarf es kontinuierlicher lernorganisatorischer und ggf. technischer Unterstützung der Teilnehmenden. Um hier den Aufwand in engeren Bahnen zu halten, ist das Erstellen, Einhalten und transparent-Machen von Standards empfohlen.

Vor allem in Hinblick auf (In-)Aktivitäten der Teilnehmenden

den, Reaktionszeiten und ggf. Absprachen zwischen Moderatoren/innen.

Auch ein Aufwandsrahmen für Follow-Up Aufgaben wie Foren-Zusammenfassungen, Feedback auf Lösungen oder ggf. auf die Nachbearbeitung von Lösung, Umgang mit Fragen am inhaltlichen Rande der eigentlichen Themen muss kalkuliert werden.

5.3 Die Nutzenseite

Die nicht unerhebliche Anzahl von Aufwandsfaktoren stellt die Frage nach dem Nutzen für einige sicherlich in ein neues Licht.

5.3.1 Für die Anbieterseite

Auf Anbieterseite ergibt sich eine Option auf ein relevantes Alleinstellungsmerkmal - das nicht zuletzt dem Erhalt oder der Schaffung von Arbeitsplätzen dient. Zum anderen tragen Konzepte wie das Beschriebene erheblich zur Qualitätssicherung in der Lehre bei - durch die Notwendigkeit zur Dokumentation aller Lernschritte und Vorbereitung aller Aufgaben und des Einschreitens im Verlauf ihrer Lösung.

Und natürlich hat es Einfluss auf das Ansehen eines Anbieters, ob und inwieweit er sich den Möglichkeiten der online-gestützten Fernlehre öffnet und bereit und in der Lage ist, sie für die Belange seiner Zielgruppe gewinnbringend zu nutzen.

5.3.2 Für die Teilnehmenden

All der Aufwand auf Anbieterseite hat zwangsläufig seinen Preis, der finanzielle Folgen für den Teilnehmenden hat. Vor diesem Hintergrund tut man gut daran, neben dem allgemeinen Nutzen für den Teilnehmenden auch den spezifischen Nutzen des beschriebenen Konzepts deutlich herauszustellen, u. a.

- Flexibilität (Zeit & Ort)
- Motivation und Erfahrungsgewinn durch intensiven kollegialen Austausch
- Kosteneinsparung (keine Reisen, Vertretungen) im Gegensatz zu Präsenzveranstaltungen
- besondere Qualitätssicherung des Angebots
- ausdrückliche Vorbereitung und Einübung des Lerntransfers
- Anrechenbarkeit für die verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsanforderungen (Fortbildungspunkte der Bundesapothekerkammer)
- Nachhaltigkeit im Lernerfolg

6. Nachhaltige Verankerung: Hürden und Postulate

6.1 Hürden

Oftmals ist der Zielgruppe unklar, was die individuell relevanten Fortbildungsziele sind - und was nötig ist, sie zu erreichen. Typischerweise halten viele Interessenten Selbstlernaktivitäten für effektiver als den Austausch in Gruppen und bedenken nicht, dass einige der von ihnen angestrebten Ziele kooperatives Erarbeiten erfordern.

Zudem ist das Konzept von Fortbildungsformaten wie moderierten online-Seminaren in hohem Maße erklärungsbedürftig - und jenen, die wenig oder keine Erfahrung mit online-unterstütztem Lernen und virtueller Teamarbeit haben, oftmals schwer zu vermitteln.

Nicht zuletzt schrecken auch die Kosten, die eine intensive fachliche und lernorganisatorische Moderation mit sich bringt. Der erwartbare Nutzen muss sehr deutlich herausgestellt werden - doch dafür müssen erst einmal eine Gelegenheiten geschaffen werden.

6.2 Postulate

Wie kann man nun erreichen, dass ein so sorgfältig erarbeitetes, erprobtes und bewährtes Konzept sich etabliert?



Abb.6: Postulate | © AKS - Fotolia.com

In Anbetracht der benannten Hürden müssen zum einen Strategien gefunden werden, die der Zielgruppe helfen, ihre individuellen Fortbildungsziele zu erkennen.

Zum anderen bedarf es Persönlichkeiten, die als „Botschafter“ für die Vermittlung dieses Konzeptes agieren und Türen öffnen können. Vor allem in Hinblick auf strukturelle Einbettung betreuter Fernunterrichtskonzepte bei Anbietern, Zertifizierungsstellen, Förderstellen etc.

Bevor das Angebot etabliert ist, bedarf es zudem eines nicht geringen Maßes an „finanzieller Fantasie“, um die Entwicklung oder Durchführung der Seminars zu ermöglichen - oder aber Übernahmen der Teilnahme-Gebühren zu fördern.

7 Warum es sich lohnt: Evaluationsergebnisse

Die diesem Aufsatz zugrundeliegenden Fragestellungen sind charakteristisch für berufliche Fort- und Weiterbildungen, insofern sind die erprobten konzeptionellen Überlegungen unabhängig von den Fachspezifika übertragbar.

Um Fort- und Weiterbildungsanbieter - trotz aller Widrigkeiten - ausdrücklich zu ermutigen, das Format moderierter online-Seminare auf Eignung für ihre Zielsetzungen zu prüfen und ggf. gewinnbringend für ihre Zielgruppen einzu-

setzen, hier Auszüge aus der Evaluation der bisherigen Semindurchläufe (an der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg).

Es haben 39 Teilnehmende aus den Jahren 2008 bis 2011 an der Befragung teilgenommen.

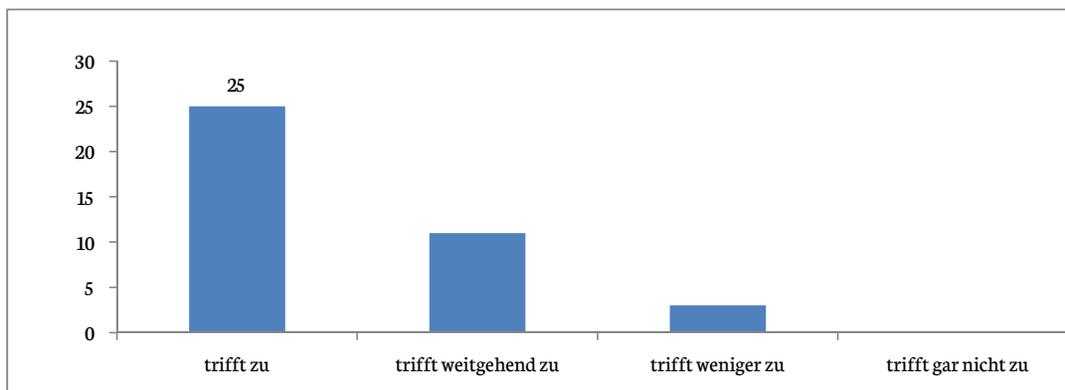
Auszüge aus den offenen Antworten:

Zur Arbeit im Plenum und im Team

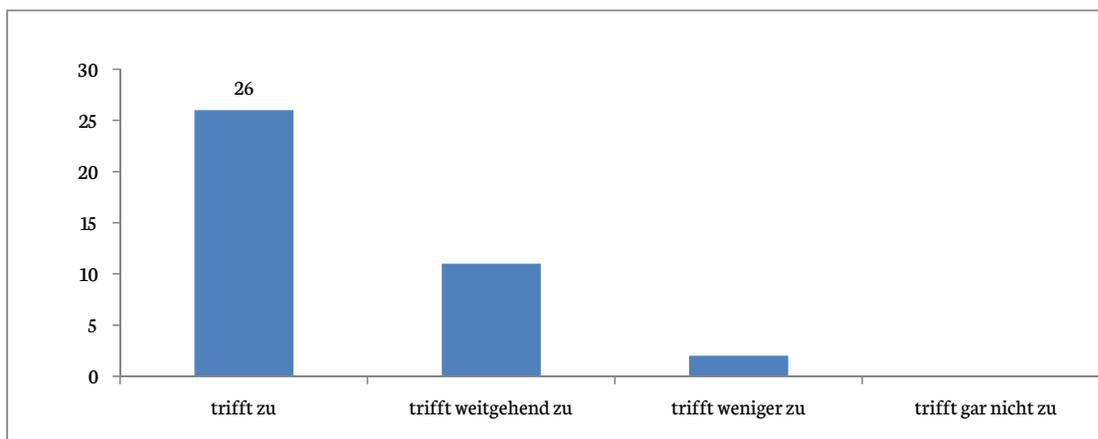
Was mir besonders gut gefallen hat:

- Der Austausch miteinander, das Lernen voneinander, insbesondere bei den Teamaufgaben.
- Insbesondere die gemeinsame Erarbeitung von Fallbeispielen war sehr interessant, da andere Teammitglieder unter Umständen auf ganz andere Aspekte fokussiert sind als man selbst.

"Ich würde auch zukünftig diese Art des mediengestützten Fernstudiums einem berufsbegleitenden Präsenzstudium oder dem traditionellen Fernstudium vorziehen."



"Ich bin mit der Effizienz des Kurses zufrieden."



- Dass ich Einblicke in die Arbeitsbereiche der Krankenhaus-Kollegen bekommen habe, mit denen ich sonst weniger Kontakt habe.
- Dass die Arbeit im Team viel Spaß gemacht hat und der Lerneffekt recht hoch war, da man von dem Wissen untereinander "profitiert" hat.

Zur Organisation / zum Konzept allgemein

Was mir besonders gut gefallen hat:

- Die Kombinationen von Einzel-/Teamarbeit und von geführter Moderation/Selbststudium.
- Dass es eine ideale berufsbegleitende Form der Weiterbildung darstellt.
- Dass ich mit Hilfe dieses eLearning-Angebotes zeitlich und örtlich flexibel ohne berufliche Einschränkungen und mit akzeptablen privaten Einschränkungen eine akademische Lehrveranstaltung absolvieren konnte.
- Das nette Miteinander, die Aufgeschlossenheit, die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen.
- Gute Moderation, interessierte und engagierte Teilnehmer, Antworten auf alle Fragen, spannendes Thema, didaktisch gut aufgebaut, überwiegend praxisorientiert.
- Besonders gefallen haben mir: die positive und motivierende Atmosphäre, die konkreten Fallbeispiele, die Tipps für Literaturrecherche, Links, Tabellen,..., die Kontakte die ich jetzt neu habe VIELEN DANK!

Autorinnen

Die Autorinnen sind Geschäftsführerinnen der CaP Campus Pharmazie GmbH, Hamburg:

Jasmin Hamadeh
j.hamadeh@campus-pharmazie.de,

Prof. Dr. Dorothee Dartsch,
d.dartsch@campus-pharmazie.de

Optimising individual learning through active team processing

A case study

SANDRA VON DER REITH

1. Introduction

Although it may sound contradictory at first, this paper holds that active team processing is one of the key parts (if not the one essential element) in optimising individual learning in the context of e-learning.

As is widely known, student support in e-learning is a key factor in establishing a sustainable learning process. But it has also become a buzzword being used in almost every discussion concerning didactical processes.

To achieve active participation, a tutor should - at least for the most part - be able to monitor the progression of his/her students' work over the course of an e-learning class.

Students, on the other hand, have been primed throughout their studies to present perfect results and to hide the laborious process achieving them. Therefore, they tend not to ask questions during the process and have also been found reluctant to actively test all the communication tools that the learning platform presents them with.

The e-learning course this case study is based on is part of a whole range of classes designed for professionals with a first university degree plus some working experience. The course serves as the basic module of the whole concept, introducing the learning platform as well as initiating virtual teamwork. Indeed, initiating virtual teamwork should be considered its actual main focus.

Being obliged to work in teams, at least in part, shifts the focus from the tutor to the fellow students, making it easier for the tutor to follow up learning and working processes.

Thus, students become more active which, in turn, also changes the tutor's role.

This is an achievable goal only when the learning-process itself is made transparent - and remains so throughout the course.

Teamwork in e-learning presents opportunities to achieve a support that initiates students' activity and openness. On the whole, the idea is to shift the student's focus from the tu-

tor to the fellow students so that there is a lesser incentive to impress, but rather get appreciated by learning, planning and working together with the other students - meaning by learning from and with them. Consequently, they can open up to the process instead of only trying to appear as perfect as possible.

The single aspects of an exemplary e-learning class need to be given a closer look here in order to identify possible hindrances and ways of getting around them.

Students who had never had to reflect on what their learning strategies actually are may find themselves at the beginning of the course in a situation similar to the one of someone who enters the wrong classroom and gets examined, in front of the whole class, on a subject he has no knowledge whatsoever about, say, the flags of South American countries. No wonder, then, that the student will feel uncomfortable and is likely to behave as inconspicuously as possible. It is precisely the fear of being tried and found wanting that we try to dispel by making people work in teams. Not in order to shirk responsibility and to pass the blame, of course, but in order to pool the participants' knowledge and make them come out stronger as a group - stronger, in fact, than the students would have been had they been left to fend for their own.

Similarly, it would test the students' willingness to admit to knowledge gaps if the tutor were to give them the homework to prepare a presentation on South American flags overnight, but without recourse to secondary sources, i. e. only using participants' previous knowledge, however shaky it may be. Wouldn't most people at least feel somewhat tempted to have a quick peek into Wikipedia, ask a close friend, search for the old encyclopaedia? Indeed, most would probably rather just show the final result and play down any difficulties, even more so, if the way to get there had been painful because it was difficult to achieve and included a lot of hard work.

This problem commonly appears in all sorts of learning situations including e-learning. In e-learning in particular, it might produce special problems, because of the peculiar e-learning situation in which the online communication situation sometimes hides communication gaps more easily and also the problems underlying them.

One possible key to this problem is the way how tutors go about stimulating the online communication process. They should try to make the students structure and build their own individual learning progress more actively by working in an active, self-organized team.

This also is the reason for tutors in the OLIM Project, to prepare for the course in a certain way. Although all the tutors are familiar with teaching subject-matter they might not be quite as familiar with e-learning - they might therefore not know the special challenges it poses as regards communication.

On top of that, they can't know what it feels like to be on the other side of the system: on the student's side. The tutors qualify for teaching e-learning classes by taking part in a mandatory course called "Train the e-trainer". There, they are confronted with feeling insecure, waiting for the others to answer, and so on... Actually, having had that experience later on helps a lot teaching, as one can really put oneself into the student's shoes.

2. Approaching learning goals:

Shifting the Focus from Tutor to Fellow-students

Let's have a closer look now on how to make students approach their learning goals more positively. Various points need to be made here in order to see where and how this active process can be initiated, most important of which are the following:

a. platform

b. class structure

c. tutor's role

- a. The platform - how is it build up, what sort of learning does it initiate, which are the channels of communication it offers to the students?
- b. What is the class structure like? Are there different phases, how are they organized, and what sort of different tasks have to be performed?
- c. The tutor's role: How actively does he take part? Does he rather watch from the sidelines, or is he more or less the hub of the learning and communication process?

A few words need to be said as to how these classes fit into the university's structure as a whole. The class "Virtual teamwork" is organized by Hamburg University's „Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung“. It is part of a modular course system (the OLIM project) aiming at students with a first degree plus some work experience. Those people are of-

ten looking for a different position or a different line of work entirely and require some management knowledge in order to achieve that. They can now choose from and combine some modules of the „OLIM“-programme, (some are also in the English Language) which work mostly online but have at least one (most classes two) face-to-face-meetings.

There is a broad range of subjects from Law to Psychological aspects of management. One can choose several of these modules and combine them in different ways. For all of these classes, one gets credit points in accordance with the Bologna credit point system.

The starting point for all this range of classes is always the introductory class: Virtual Teamwork. This four-week course aims both at introducing the learning platform and at making the students familiar with the idea of working in a virtual team, or, to be a little bit more specific: initiating virtual teamwork.

On the one hand, the class plainly and simply introduces the platform, so that later on in the following modules participants will be able to handle it smoothly. This way the students can focus on the subject-matter. On the other hand - and this is to be considered the classes' main aim - it wants to initiate virtual teamwork.

How the second target can be achieved, and what sort of problems might occur, will be seen when one knows how the class actually works and evaluates the processes afterwards. The four working weeks are organized in three main parts.

1. Preparatory week

2. Face-to-face meeting

3. Three online weeks including two tasks for virtual teams

3a. case study

3b. self-reflexive task

The first week (part 1) before the actual start is a preparatory week to get to know the platform on one's own. It gives students an overview of the extent of the course's workload, and offers them also an opportunity to get to know the fellow students online, since they are meant to introduce themselves before the actual face-to-face-meeting after this first online week. All these little tasks are organized on the basis of a „roadmap" in a way that all different functions of the platform get at least tried out once by the students. The full-day face-to-face-meeting which follows (part 2) usually takes place one Saturday. During the remaining three weeks, the students (part 3) have to complete two tasks in a team which ideally consists of 4 or 5 students.

The first task is a case study on a fictional virtual project. The project that students are presented with has run into various problems. The students are now meant to identify the problems – and find adequate ways to deal with them so that the project will eventually have a satisfactory result. The project's difficulties lie in all sorts of fields, namely communication, technical problems, a lack of procedural knowledge, allocation of tasks, and so on.

The second task is to name five key factors of success and the main “stumbling blocks” in e-learning and to evaluate them in the group.

Both tasks, obviously, are related to the situation that students find themselves in. The first task makes one aware of the typical problems that might occur, while the second is a reflecting task, in which everybody's experiences during class are brought to bear, so that students are now able to see what can be improved.

In order to solve these given problems the students have to organize themselves as groups and use the communication tools offered on the platform. So the whole system is based on the idea of „learning by doing“: and this principle is applied to both aspects: using the platform and the virtual teamwork. The tutor's job is to monitor their work and only interfere when it can't be helped.

Students deal with the three different periods of the course in different ways. With regard to that, the question has to be asked whether certain characteristics in how the class is structured make students more likely to try out more tools the platform offers them – or, conversely, if the class's organisation mode actually prevents this active trial-and-error learning from happening.

2.1 The Preparatory Week

In the first phase of the class, students work from home, and haven't yet gotten to know their fellow students face to face. In this preparatory stage, i. e. one week before the face-to-face meeting, students get to know the platform. They can familiarize themselves with the structure of the platform, the workload and also the communication tools. The students receive a roadmap, which tells them where to go virtually and to leave traces. They are asked to introduce themselves. Discussions in the forums usually get kickstarted by an initiating question from the tutor's part.

So, the basic requirements are all there for the students to use. With the roadmap they have something to hold on to and something that leads them through the platform, and in the background there is always us, the tutors offering assistance – be it either on the platform or via e-mail contact.

The question that now arises is if the students actively make use of all these possibilities? Fortunately, in most classes they

do, but in some they keep rather silent. What actually prevents them from communicating freely in those few classes may be, first and foremost, the group structure. When they take this class, students bring with them all the personal learning experiences that have accumulated during school, university and on the job and that have shaped their individual learning styles.

Due to the fact that “virtual teamwork” is a broad-ranged introductory class, all different sorts of students from quite diverse backgrounds are required to take it before they can afterwards choose from the modules. Some students are trained in the humanities; others have a background in tech or engineering. And these diverse backgrounds they have achieved over different periods in their lives:

At first they have made, up to now, their own individual experiences in their work-life, and secondly, behind those differences lies a variety of study-systems through which they have passed and which no doubt leaves traces on the way how these students learn and go about finding solutions to given tasks and problems. Here again, we have students with a technical study- background, humanities and also medical background.

An experience from a “virtual teamwork” run may serve as an example for the challenges that arise out of the great variety of students' backgrounds. One class on offer is usually taken up by chemists – people who have a degree in pharmacy and, for the most part, work at a chemist's when taking the class. After finishing the class, they intend to take up work at a dispensary. As students, they had mostly been used to working alone. They prepared for their tests alone and thus are not used to a lot of discussion in their studies.

During the class in question that consisted almost exclusively of pharmacy students, hardly anything happened in the first phase. They fulfilled their tasks in phase two, but didn't really work as teams. One of them prepared something, then the next person prepared the next tasks. “Serial” pieces of individual work were produced this way, but no open discussion ever happened. During their studies and working-life-experience those people had so internalised their work style, they could not easily and on short notice adjust to a different system.

Having had such a homogenous group only strengthened the realisation how important it is to compile groups that are as heterogeneous as possible concerning students' work and learning habits. It proved right the decision made before, namely that it is best to have groups that comprise participants from a wide range of educational and professional backgrounds so that their different learning styles can complement one another.

Also, the mentioned OLIM -project aims at people who often work in management, meaning their profession at least partly forces them to hide their own insecurities and instead to present solutions in a self-assured way.

Trying to make better use of that variety of learning styles also found its way into the class on another level: a self-test on what sort of learning-type one is, and a theoretical discussion based on that test and on students' life experiences. In preparation for the first face-to-face-meeting, students are asked to do a self-test, questioning them about their learning habits. Having answered all the questions, they get to a diagram showing them what sort of learner they are. The test works with four different groups, and in the diagram it is shown to what extent one belongs to each of these groups, so that the students are not being pressed in one category but can see what different aspects their learning and study behaviour comprises.

Then, the topic is put up for discussion in the forum. Thus, the students are urged to monitor their learning habits not only during their studies but also during their working life. How do they go about problems? Do they confront them head-on or do they rather hold off until action can no longer be avoided? When they discuss this sort of problem, they also apply their theoretical ideas to their learning process right there in the course, and combine those more general questions with the special requirements of e-learning, especially considering online communication and virtual teamwork.

As has already been shown, the group structure may be one reason why the communication tools are not as freely used as tutors would like them to be. The tutor's team can influence the group structure beforehand to a certain extent - in that they try to organize groups with different backgrounds, and therefore different communication habits and styles. Still, that way, you can only foresee the group structure to a certain extent - some students may turn out to be very talkative, while others will be of a more reserved nature. The silent ones might even feel more uncomfortable communicating, so that they withdraw even more, while the active ones think they are the only ones alive on "planet platform".

That constellation might result in both groups not communicating any longer, especially since sitting at home and communicating online - perhaps without much experience in that sort of communication - with none of the facial expressions available that carry a fair amount of meaning in intrapersonal communication. Even intervention from the tutor's side can only lessen the problem without being able to solve it in a completely satisfactory way. Sometimes it might even make things worse, since the students then feel the direct teacher's eye on them, which may make them afraid to make mistakes, feel embarrassed and gradually become even more inhibited.

Since students don't know each other yet, the focus in that phase is at the beginning of it rather on the tutor - since no

one actually wants to give the impression of being a beginner, who doesn't know how the platform works. The unknown quantity of fellow students even worsens the feeling of insecurity and so might lower the self-esteem of some. Nevertheless it is the students' first chance to get into contact - and mostly they use it.

2.2 The Face-to-Face Meeting

The face-to-face meeting is a very easygoing and rewarding occasion, especially when active communication has taken place in the first period. If it hasn't, there is now the opportunity to build up a firm functional relation, which helps during the two online tasks in which the students have to work quite closely together.

Certainly, the face-to-face-meeting may just as well have the reverse effect: personal antipathy leading students to build up prejudices. But in general, the atmosphere in the classes is that of mutual respect and understanding; thus, in many cases students have given the most positive feedback on this part of the course, appraising it as a big help for them to get to know the fellow students and especially those they are meant to work with afterwards as a team. In order to initiate the team building process and the team work itself in the second part of class, the students are made to work as teams right from the beginning, thus laying the groundwork for the tasks to come.

2.3 Two Tasks for Virtual Teams

After the preparatory online period and the face-to-face meeting, the main part starts. To no small amount, the workload is structured according to the design of the platform. There, three different forms of learning are represented:

Those are:

- a. individual study
- b. general discussion/interaction
- c. two team exercises

The platform represents these three different types of work all at the same time. Since team work processes are supposed to help initiate individual learning processes hereby, the focus is on the group discussions and the team exercises that are, by necessity. They equip students with communication tools. Those tools are the same for the whole group and the smaller teams, who have a "team room" the design of which is similar to the interface for the whole group. On top it offers them a file deposition (i. e. an archive) to collect their material.

In order to communicate, the students have the possibility to use a forum, a wiki, to chat or to use the virtual classroom (so that they don't lose all the aspects of the face-to-face-communication). With the help of these communication tools the students are then asked to work on the two aforementioned

tasks: the case study of a team project which does not work out well and the self-reflexive task concerning the factors of success and the stumbling blocks in e-learning

Students are required to hand in their work after 10 days. Since the tutors ask them to get organized with as little outside help as possible, they try to take as little part in their discussion as possible, but rather watch the students and offer advice when they see problems arising. On the whole, the experiences with these two tasks have been mainly positive. In most cases the students learn to be pretty well organized on their own. They are much more active than in the initial part of class. The focus clearly shifts from the tutor to the fellow students, which offers us as tutors the possibility to monitor their work a lot better. They also feel free to ask their team members for help in the handling of some of the tools they are not familiar with, e. g. the wiki. In one class, it went so far that a student wrote an easily comprehensible step-by-step manual for the fellow students that has actually been turned into part of the official teaching material in the classes to follow.

The more students work together, the more open they are to new experiences, at least if the group building process worked as initiated in the face-to-face-meeting. And the more the students actively use the communication tools, the more familiar they get with the platform, and the more familiar they get with the platform, the more they try out. Also, the contributions to the discussion become livelier and also more sophisticated, since students are no longer queasy about posting something to be read by someone quite anonymous, as it might have appeared to them earlier on. That way, by working in a group they also tackle their own problems and improve their learning structures and widen their knowledge.

Gradually, reflections on problem-solving strategies take precedence over trying to present perfect results. The students obtain a heightened awareness of that process, as is reflected in the discussions of the whole group where they are also asked to monitor their progress (including the difficulties they encountered). The group discussions becomes more and more important, while the tutors need to give new impulses less and less frequently, that are then discussed among the students, and not in a one to one discussion with the tutors as is the case in the initial phase.

It is interesting to observe that it is the small “team room” where most participants tend to open up first. In that kind of forum, they become active themselves and freely discuss with each other. In the forum for the main group, they tend to prefer one-to-one contact with the tutor for much longer, but the more they work in their small teams, the better and more open the whole group discussion becomes. That might be due to the fact that they regard themselves more as part of the smaller team, in which they work together on one task, while they tend to feel more as individuals in the whole group discussion.

Both are important ways to learn and discuss; nevertheless, in order to monitor work and help the students to organize themselves, the team creates an open atmosphere that helps them clearly to achieve an easier matter-of-course handling of the tools and also helps them to become aware of - and used to - the specifics of online communication.

The tutors see far more this way, since the students are not centred on them in the discussion, and they become less aware being observed, and thus feeling more free to experiment with new ways of learning, which they otherwise might have shied away from in order to keep up appearances of being someone not making (at least not too many) mistakes. Instead of leading discussions, the tutors can choose whether to take part and otherwise just watch.

The theoretical input is warranted via the self-reflexive discussions, partly based on the self-study tasks that each student also has to work on. And at the end of class, after all the teams have handed in their solutions to both tasks, there is one final self-reflexive question: They are asked to evaluate their own teamwork - what they think worked out well and what they think they should improve next time. Since each student answers this final question, they don't only get their own view, but they have the possibility to compare their own impression with those of the fellow students. Again, here the attention shifts from the tutor to their fellow students. Although the students are aware of the fact that the tutors initiate and monitor this evaluation, they present it primarily to their peers with whom they now have been working together for three weeks now.

So, by having been in the same boat together for three weeks, each single one learns to row more freely and effectively, because he or she uses the possibility to try something out more freely than each of them would have done on their own. They concentrate on their fellow students and themselves while rowing, instead of focusing on the instructor. Still, further adjustments will be made as the system of improving individual learning through team-processing evolves - in order to make it even more effective.

Autorin

Sandra von der Reith
Universität Hamburg

Was kennzeichnet “gute” Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format?

Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge

ULRICH IBERER
MARC MILLING

1. Ausgangssituation

In dem Maße, wie innerhalb von onlinegestützten Studienangeboten die Paradigmen nach methodischen und organisatorischen Strukturen für weitgehend selbstorganisiertes, orts- und zeitflexibles Lernen an Bedeutung zunehmen, gewinnt gleichzeitig die Beratung und Betreuung von Studierenden an Bedeutung. Weder bei jüngeren noch bei älteren, erwachsenen Lernenden kann eine souveräne Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen von vorneherein vorausgesetzt werden. Bei Studienprogrammen, die als E-Learning- bzw. Blended-Learning-Format realisiert werden, ist somit ein gewisser Anteil an realer und virtueller Betreuung notwendig, wie verschiedene Studien und Evaluationsergebnisse belegen (vgl. z.B. Ojstersek, 2009; Kerres u.a., 2005; de Witt, u.a. 2007). Vor allem hinsichtlich der Lerner motivation und der Lerntransferleistungen konnten entsprechende Zusammenhänge empirisch nachgewiesen werden (vgl. Wolfhagen, 2007; Geyken u.a., 1998). Betreuungssysteme für die Studierenden sind in der Fernlehre unverzichtbar, sie sind für den angestrebten Lernerfolg mit entscheidend. Die Hochschulen agieren nicht nur als Bildungsanbieter, sondern vielmehr auch als Serviceinstitutionen mit Unterstützungsfunktionen (vgl. Lehmann, 2008 und 2012).

Entsprechende Konzepte, die eine tutorielle Begleitung beinhalten, versprechen bessere Studienergebnisse und geringere Abbrecherquoten. Welche genauen Formate besonders wirksam sind, ist generell jedoch schwer festzumachen. Vielmehr zeigen die vorliegenden Quellen, dass eine Bandbreite von Varianten und Kombinationen verschiedener Betreuungskomponenten angewendet wird - sowohl orientiert an primär didaktischen Zielen (z.B. individueller Studienerfolg), als auch in Verbindung mit marktorientierten Zielen (z.B. Kundenzufriedenheit und nachhaltiger Erfolg im Wettbewerb). An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird seit dem Wintersemester 2003/2004 der berufsbegleitende Masterstudiengang “Bildungsmanagement” erfolgreich umgesetzt. Auch dessen didaktisches

Rahmenkonzept beinhaltet eine dezidierte Betreuung der Studierenden, umgesetzt durch mehrere Betreuungskomponenten (vgl. Iberer/ Wippermann/ Müller, 2008). Die methodische Architektur dieses Studiengangs wurde zuletzt auf einen weiteren interkulturellen Masterstudiengang “International Education Management” transferiert. Beide Studienangebote sind im Blended-Learning-Format aus einer Kombination von Kompaktphasen, Fernstudienelementen und Online-Lerneinheiten gestaltet. Beim internationalen Studiengang liegt die Besonderheit vor, dass die Konzeption der Betreuungsstrukturen auch Aspekte kulturverschiedener Erwartungen an Lehren und Lernen berücksichtigt.

Bereits aus organisatorischen oder ökonomischen Rahmenbedingungen sind Bildungsorganisationen, die Fernstudienprogramme anbieten, daran interessiert, Strukturen und Prozesse in ihrer Leitungserstellung möglichst synergetisch zu nutzen. Im Folgenden wird fokussiert, wie im genannten Beispiel der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entsprechende Erkenntnisse aus dem Betreuungskonzept des nationalen Studiengangs gewonnen werden konnten und auf den internationalen Studiengang übertragen wurden. Neben dieser organisationsorientierten Perspektive werden daran anschließend Ergebnisse einer empirischen Erhebung vorgestellt, die die Frage nach “guter Betreuung” aus studentischer Perspektive beleuchtet. Hierzu wurden die Studierenden in beiden Studiengängen nach ihrer Einschätzung der einzelnen Betreuungskomponenten befragt. Beide Quellen könnten Anhaltspunkte liefern, inwieweit die erwähnten Synonym- und Synergieeffekte tatsächlich eintreten oder inwieweit Unterschiede zwischen “nationalen” und “internationalen” Studierenden festzustellen sind.

2. Masterstudiengänge “Bildungsmanagement” und “International Education Management”

Die Einrichtung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement im Jahre 2003 gründet sich auf die Gesamtstrategie der PH Ludwigsburg, vor dem Hintergrund des demograf-

ischen Wandels und damit der zu erwartenden rückläufigen Studierendenzahlen in den grundständigen Studiengängen, das Studienangebot zu diversifizieren und es auch in weiterbildende Studiengänge im Themenfeld von Bildung, Kultur und Medien auszuweiten. Ausgehend von einem Förderprojekt durch die Landesstiftung Baden-Württemberg (heute: Baden-Württemberg Stiftung) und getragen von einem Anbieterverbund wurde der Masterstudiengang Bildungsmanagement mit dem Ziel implementiert, für die immer wichtiger werdenden Managementfragen und Leitungsaufgaben im gesamten Bildungsbereich (v.a. Schule, Hochschule, betriebliche Bildung, Erwachsenenbildung) eine umfassende wissenschaftliche Qualifizierung zu schaffen. Der viersemestrige Studiengang (Umfang: 90 CP) ist als berufsbegleitende, akademische Führungskräftequalifizierung angelegt und in einem Blended-Learning-Format aus kompakten Präsenzeinheiten (insgesamt: 51 Tage), Selbstlern- und Transferphasen mit E-Learning-Komponenten und Phasen des Lernens in der Praxis organisiert. Verschiedene studienbegleitende Selbstlern- und Projektaufgaben bearbeiten die Studierenden je nach thematischer Schwerpunktsetzung und zeitlicher Möglichkeit individuell. Die Präsenzeinheiten finden in gleichbleibenden, geschlossenen Kursgruppen (30 Studierende) statt, um hier gruppenspezifische Effekte und die Vorteile einer vertrauten, persönlichen Atmosphäre z.B. für sensible Themen oder Fallbeispiele aus den Organisationen der Studierenden zu nutzen.

Die Einrichtung des interkulturellen Masterstudienganges „International Education Management“ erfolgte im September 2010 auf Grundlage der von der PH Ludwigsburg und der Helwan University in Kairo gewonnenen Ausschreibung durch den DAAD zur Förderung eines internationalen Masterstudienganges „Bildungsmanagement“ für deutsche und arabische Fach- und Führungskräfte in Ägypten und Deutschland. Durch die Finanzierung über das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) stellt dieses Masterprogramm eine akademische Weiterqualifizierungsmöglichkeit für Fach- und Führungskräfte auf mittlerer und oberer Managementebene im Bildungsbereich und im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit dar. Der Studiengang zielt dabei in seiner interdisziplinären und holistischen Ausrichtung und unter Berücksichtigung der mehr-kulturellen Zielgruppe in besonderem Maße auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ab. Aufgrund der beruflichen Eingebundenheit der Teilnehmer, die in der Regel nicht für eine Dauerpräsenz in einen Masterstudiengang freigestellt werden können, ist der internationale Studiengang analog zum nationalen Studiengang im Blended-Learning-Format aus Vorbereitungs-, kompakten Präsenz- und Nachbereitungsphasen organisiert. Besondere Bedeutung erhält dabei die im Studiengang umgesetzte Cross-Border-Education in Form von anteilig mehrwöchigen Präsenzen in Deutschland bzw. in Ägypten, Praktika in arabischen und deutschen Bildungseinrichtungen und Projekten sowie die Zusammen-

arbeit in interkulturellen Lerntandems nach dem Prinzip „each one teaches one“. Der Studiengang (20 Teilnehmer pro Studienjahrgang) streckt sich über insgesamt sechs Semester (Umfang: 120 CP) und endet mit einem in Deutschland und in Ägypten beidseitig anerkannten Master of Arts (Joint Degree).

3. Betreuungskomponenten und ihr Transfer

Die organisationalen und methodischen Grundstrukturen, wie sie im nationalen Masterstudiengangs Bildungsmanagement entwickelt und implementiert wurden, wurden auch bei der Konzeption des internationalen Masterstudiengangs International Education Management zugrunde gelegt, transferiert und weiterentwickelt. Im Folgenden wird primär auf den Aspekt der Betreuung der Studierenden eingegangen.

Aus Evaluationsstudien anderer Masterprogramme, die als Fernstudienprogramme mit E-Learning realisiert wurden, ist bekannt, dass sich die Bedürfnisse der Studierenden hinsichtlich Betreuung zum einen auf fachliche Beratung bei inhaltlichen Unklarheiten bzw. Interessen und zum anderen auf Unterstützung bei studiengangsbezogenen, überfachlichen Fragen fokussieren (vgl. z.B. Simpson, 2002; Ojstersek, 2009). Neben diesen didaktischen Anforderungen gilt es beim Studienangebot Bildungsmanagement bzw. International Education Management darüber hinaus, dessen inhaltlich-programmatischen Anspruch zu berücksichtigen, nämlich die Aufforderung zur eigenverantwortlichen Selbstbildung zur Führungskraft und das im Leitbild der Hochschule verankerte Prinzip eines gemeinsam von Studierenden und Dozenten getragenen Lehr-Lernprozesses. In diesem Zusammenhang muss Betreuung in hohem Maße auch dienstleistungsorientierte Funktionen erfüllen, zumal die Studierenden („Kunden“) einen nicht unwesentlichen Betrag an monetären und zeitlichen Aufwendungen erbringen und entsprechend nutzenstiftende Gegenleistungen erwarten. Demgegenüber setzen die ökonomischen Interessen der Hochschule wichtige Prämissen, die vorhandenen, begrenzten personellen und materiellen Ressourcen möglichst effizient einzusetzen. Last but not least gilt es zu überprüfen, inwieweit das Betreuungssystem dazu beiträgt, die strategischen Ziele der Hochschule bzw. des Studiengangs zu erreichen (hoher Studien- und Berufserfolg der Studierenden, Etablierung einer Community of Practice).

Unter Berücksichtigung dieser Anforderungen wurde in beiden Masterstudiengängen folgende Architektur hinsichtlich der Betreuung der Studierenden geschaffen:

- In der **Organisation** des nationalen Masterstudienganges werden die Betreuungsstrukturen durch eine Betreuungsmatrix aus zentraler Studienbetreuung in Form eines sogenannten „Kurslotsen“ (für jede Kursgruppe) und dezentraler Fachbetreuung in Form der sogenannten „Modulfürsten“ (für jedes inhaltliche Modul) abgebildet. Die Kombination dieser beiden

Betreuungskomponenten garantiert eine zeitnahe Reaktion und zuverlässige Bearbeitung bei individuellen Anliegen. Die verantwortlichen Mitarbeiter sind in diesen Rollen die wichtigsten Ansprechpartner für die Studierenden, das "Gesicht der Hochschule".

Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse und gesammelten Erfahrungswerte bildeten die Grundlage für das Betreuungskonzept im internationalen Masterstudiengang und folgt hierbei den gesammelten Erfahrungswerten des nationalen Masterstudiengangs. Die modulverantwortlichen "Heads of Modules" wurden zusätzlich um "Heads of Study Field" ergänzt, die vor allem den thematischen Zusammenhang und die inhaltliche Qualitätsentwicklung im Gesamtkontext sicherstellen sollen.

- In der **Philosophie** der Betreuung beider Masterstudiengänge stellen neben dem (Lehr-)Personal die Studierenden selbst eine wichtige Quelle bei der Unterstützung im Studienverlauf: Unter Anleitung von Hochschuldozenten und professionellen Coaches werden die Studierenden zu kollegialer Beratung in Kleingruppen innerhalb der Kursgruppen angeleitet. So entstehen dauerhafte Strukturen studentischer Lern- und Arbeitsnetzwerke im Sinne einer Community of Practice, vor allem auch zwischen aktuellen Studierenden und Absolventen früherer Kursgruppen.
- Als **feste methodische Form** im Studienverlauf wird das Prinzip studentischer Betreuung weiter in Form von Lern-Tandems und Kurs-Patenschaften umgesetzt. Gegenseitige Aufmerksamkeit und Impulse sollen vor allem in den Phasen des Selbstlernens den kontinuierlichen Lernprozess unterstützen. Außerdem können über diese Komponente wichtige Erfahrungen in der Selbstorganisation eines berufsbegleitenden Studiums zwischen den Studierenden und zwischen verschiedenen Kursjahrgängen direkt vermittelt werden. Die Methode "Lern-Tandem", wie sie im nationalen Studiengang in ausgewählten Modulen erprobt wurde, wird im internationalen Studiengang als durchgängiges Prinzip in allen Modulen praktiziert.
- Über **mediale Infrastrukturen**, insbesondere durch spezifische Funktionen in der Online-Lernplattform, werden Kommunikations-, Informations- und Rückmeldeinstrumente vorgehalten, die den Betreuungsprozess in puncto Ort und Zeit flexibilisieren. Sie dienen als weiteres Kommunikationsmedium, können konkrete Betreuungsbedarfe auf Bedarf schnell erfüllen und vernetzen bzw. integrieren die unterschiedlichen Betreuungskomponenten (Strukturen, Personen, Methoden) an einer zentralen Stelle.

- Um die Betreuungsaktivitäten auch an die **Qualitätsentwicklung** des Studiengangs anzubinden, finden in jeder Kursgruppe einmal im Semester dialogisch gestaltete Evaluationsgespräche zwischen Studierenden und Studiengangsleitung bzw. im internationalen Masterstudiengang mit dem Projektkoordinator statt. Sie tragen dazu bei, studiengangübergreifende und sich wandelnde Bedürfnisse der Studierenden zu erfassen.

Die Evaluationsgespräche und weitere Daten aus anderen Evaluationsinstrumenten helfen, die Betreuungskomponenten auf den tatsächlichen Bedarf der Studierenden anzupassen und weiterzuentwickeln sowie den Stellenwert der Betreuung in der gesamten Konzeption des Studiengangs realistisch einzuschätzen. Die Qualitätssicherung richtet sich dabei sowohl nach innen (Weiterentwicklung des Studienangebots), als auch nach außen in der Rechenschaftslegung bzw. Berichtspflicht gegenüber den Projektförderern (BMZ, GIZ, DAAD). Hinsichtlich der strategischen Steuerung kommt im internationalen Studiengang unterstützend eine projektspezifische Balanced Scorecard zum Einsatz.

4. Perspektive der Studierenden: Empirische Erhebung

Auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach generellen Aspekten "guter Betreuung" interessieren neben dem Wissen und den Erfahrungen der Anbieter und Lehrenden eines Studienangebots die Wahrnehmung und Einschätzung der Studierenden. Deren Perspektive ist insofern von besonderer Bedeutung, als für den Prozess "Betreuung" die Mitwirkung der einzelnen Studierenden wesentlich ist, wie es Dienstleistungsprodukte generell auszeichnet ("externer Faktor").

Die beiden oben skizzierten Studiengänge bieten für eine empirische Erhebung, die die studentische Perspektive zu erfassen versucht, eine interessante Quelle: Zum einen können ausreichend Personen befragt werden, die zu einem ausgewählten Zeitpunkt unter ähnlichen Rahmenbedingungen und Messäquivalenzen (v.a. Studienzeitpunkt, Studienthema, Studienziele, Betreuungskonzept) agieren. Gleichzeitig bieten die Studierendengruppen des nationalen und internationalen Studiengangs die Chance, über komparative Datenauswertung und Interpretation weitere Erkenntnisse hinsichtlich gleicher bzw. differenter Kontextfaktoren zu gewinnen. Besonders spannend ist hierbei die Frage, inwieweit Unterschiede zwischen "nationalen" und "internationalen" Studierenden festzustellen sind.

Im Rahmen von Präsenzphasen im April 2012 wurden alle zu diesem Zeitpunkt aktiven Studierenden mittels schriftlicher Fragebögen um ihre Einschätzungen gebeten. Von insgesamt 55 Studierenden im nationalen Studiengang haben 31 geantwortet (2. und 4. Fachsemester), von 20 internationalen Studierenden haben 19 Studierende (2. Fachsemester) teilgenommen, d.h. es lagen am Ende insgesamt 50 vollständig

ausgefüllte Fragebögen vor. Der Fragebogen selbst war so gestaltet, dass er zügig und in der jeweiligen Studiensprache (deutsch bzw. englisch) beantwortet werden konnte. Vor dem Ausfüllen der Fragebogen wurden die Studierenden mündlich informiert, dass mit der Befragung keine unmittelbaren Konsequenzen im Studienverlauf beabsichtigt sind, sondern aus den Antworten primär generelle Erkenntnisse hinsichtlich der studentischen Wahrnehmung von Betreuung gezogen werden sollen.

Der Fragebogen umfasste folgende 8 Teilfragen:

1. Was verstehen Sie unter Betreuung bzw. was verbinden Sie damit?
2. Was empfinden Sie als besonders wichtig für eine "gute" Betreuung?
3. Wie wichtig sind Ihnen die verschiedenen Komponenten im Studiengang zur Betreuung bzw. Unterstützung im Studiengang für Ihr Studium?
4. Hatten Sie vor Antritt Ihres jetzigen Studiums bereits Erfahrungen mit überwiegend selbstverantwortlichen Lernformen? (Fernstudium usw.)?
5. Meinen Bedarf an Betreuung bzw. Unterstützung in meinem jetzigen berufsbegleitenden Master-Studium schätze ich folgendermaßen ein ...
6. Für welche Zwecke greifen Sie v.a. auf Betreuungs-Angebote zurück?
7. In welchen Situationen greifen Sie v.a. auf Betreuungs-Angebote zurück?
8. Welche Beratungs-Form ist für eine "gute" Betreuung wichtig?

Das Befragungsdesign dieser Fragen war überwiegend in quantitativen Frageformen (Multiple-Choice, 5er-Verhältnisskala), in geringerer Zahl als offene qualitative Frageform gestaltet.

Mit diesen Fragen wurde weniger die subjektiv wahrgenommene Qualität der Betreuung in den jeweiligen Studiengängen erfasst, als vielmehr die generelle Einschätzung zu "Betreuung" und ausgewählte Aspekte hinsichtlich retrospektiv wahrgenommener individueller Nutzungsmuster von Betreuung. Neben den 8 aufgeführten Fragen wurden noch folgende soziodemografischen Merkmale erfasst: Geschlecht, Altersstufe (bis 35, 36 bis 45, 46 und älter), Studiengang.

Ergebnisse

Mit den ersten zwei Fragen sollte ermittelt werden, inwieweit ein gemeinsam getragenes, generelles Grundverständnis für "Betreuung" vorliegt, d.h. welche Aspekte die Studierenden mit "Betreuung" verbinden und welche hierbei für sie besonders wichtig sind:

Die Werte (Abb.1) zeigen, dass mit den vorgelegten Items die Wahrnehmung der Studierenden sehr gut prognostiziert wurde. Als ggf. weiteren Aspekt wurde in der offenen Frage mehrmals "zeitnahe Reaktion" genannt. Die hohen Werte treffen sowohl auf die nationalen als auch auf die internationalen Studierenden zu; lediglich bei der Frage nach Wichtigkeit im Item "Antworten auf fachliche Fragen" konnten Unterschiede festgemacht werden (26 % national vs. 61 % international).

In der dritten Frage (Abb.2) wurden die Einschätzungen bezogen auf die Wichtigkeit der unterschiedlichen Betreuungskomponenten (s.o.) erfasst. Als Antwortschema wurde hier eine 5er-Verhältnisskala vorgegeben (1 = keine Bedeutung bis 5 = zwingend erforderlich)

Dabei wurde deutlich, dass vor allem die angelegten Strukturen in Form der Betreuungsmatrix (zentrale überfachli-

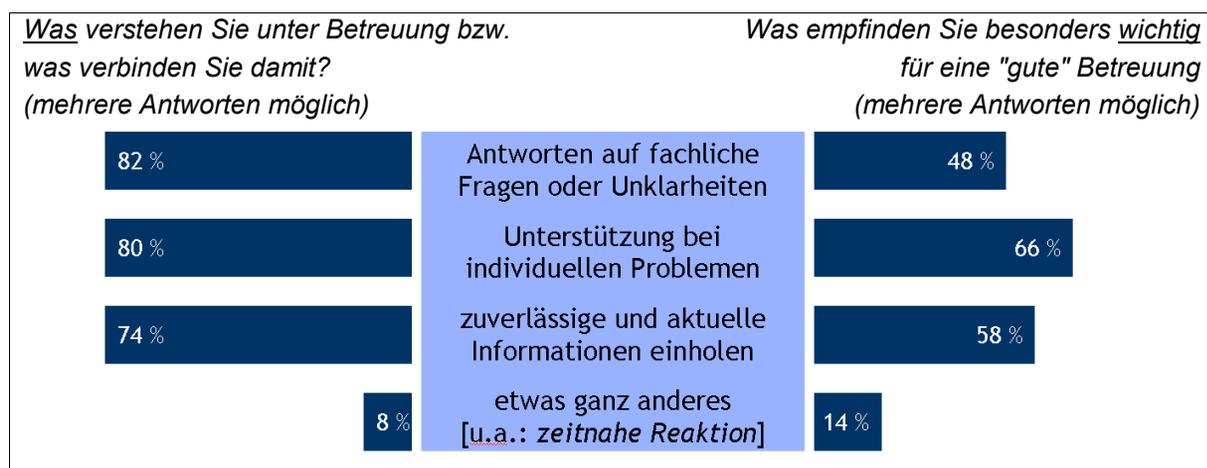


Abb.1: Auswertung der Fragen 1 und 2 des Fragebogens



Abb.2: Auswertung der Frage 3 des Fragebogens (MW= Mittelwert, SD= Standardabweichung)

che, dezentrale fachliche Betreuung) als besonders wichtig eingeschätzt werden. Die Werte bei den internationalen Studierenden sind bei den Items “fachspezifische Betreuung”, “Lerntandems” und “mediale Strukturen” höher, was hier durch tatsächlich spezifische methodische Varianten erklärt werden kann.

Bei den Teilfragen 4 und 5 (Abb. 3) wurde nach individuellen Einflussgrößen gefragt, konkret etwaigen Vorerfahrungen und einer groben Einschätzung des eigenen Bedarfs an Betreuung.

Immerhin knapp die Hälfte der Studierenden gibt an, dass sie mit Vorerfahrungen hinsichtlich selbstorganisierten Lernformen in das berufsbegleitende Studium gestartet sind. Diejenigen, die sich “umfangreiche Erfahrungen” zugeschrieben hatten, konnten dies allesamt dadurch belegen, dass sie in ihrem Erststudium bereits umfangreichere Fernlehrprogramme absolviert hatten. Vorerfahrungen mit E-Learning sind bei den nationalen Studierenden höher ausgeprägt als bei den internationalen. Bei der Frage nach dem

individuell vermuteten Bedarf ergaben sich für national und international Studierende nahezu identische Werte.

Die sechste und siebte Frage (Abb 4.) zielte darauf ab, mehr über die Anlässe und Ausgangspunkte von Betreuungssituationen zu erfahren.

Generell verlaufen die Ergebnisse von nationalen und internationalen Studierenden auch bei diesen Fragen in ähnlicher Richtung. Besonders sticht der Wert “praktische Umsetzung” hervor, der vor dem Hintergrund eines an sich wissenschaftlichen Studiums deutlich zum Ausdruck bringt, dass die Erwartungshaltung der berufsbegleitend Studierenden nach möglichst unmittelbar umsetzbarem Wissenszuwachs deutlich ausgeprägt ist. Im Studienverlauf selbst sind die Nutzungsmuster für Betreuung stark von der methodischen Grundstruktur abhängig: Während im nationalen Studiengang (mit durchschnittlich vier Präsenzphasen je Semester) stärker die Möglichkeiten der Betreuung in der Präsenzphase genutzt werden (84 % zu 47 %), so sind dies im internationalen Studiengang (mit zwei Präsenzphasen je Semester) stär-

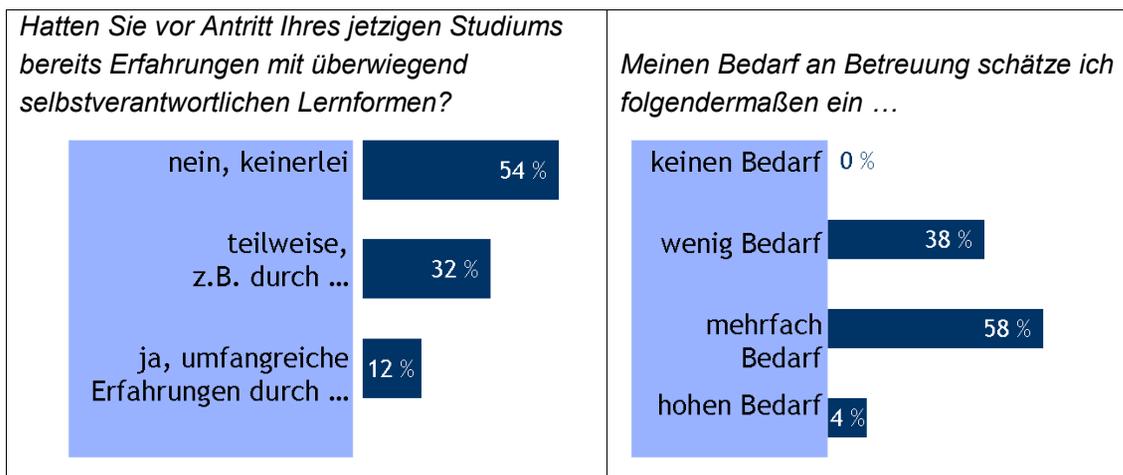


Abb.3: Auswertung der Fragen 4 und 5 des Fragebogens



Abb.4: Auswertung der Frage 6 des Fragebogens

ker die Betreuungsangebote während der Selbstlernphasen (Vor- und Nachbereitung von Präsenzphasen).

Mit der letzten Frage (Abb.5) wurde nochmals gezielt erhoben, welche Beratungs-Form für die Studierenden entscheidend ist. Dabei zeigte sich, dass unabhängig vom Studiengang der Wunsch nach "persönlicher" Betreuung dominiert, d.h. die unmittelbare Begegnung mit Dozenten und Kommilitonen bevorzugt wird.

5. Interpretation

Was genau eine "Betreuung" im Kontext eines berufs begleitenden Studiengangs auszeichnet, wird unterschiedlich wahrgenommen. Ob als Unterstützung, Service, Support, Beratung, Begleitung - bereits die Bandbreite begrifflicher Ausdrucksweisen fokussiert je spezifische Funktionen oder Teilaspekte (vgl. auch Fogolin, 2012). Mit der hier vorgestellten Erhebung wurden unter dem Begriff "Betreuung" in erster Linie solche Aktivitäten betrachtet, die von einer hohen Interaktivität zwischen Studierenden und Hochschule geprägt sind und die als eine Form aktiv geführter persönlicher Beziehung einen psychosozialen Gegenpol zum Lernen außerhalb unmittelbarer sozialer Kontrolle bilden.

Aus den Antworten der Studierenden wurde deutlich, dass Betreuung verstanden als Prozess bereits unmittelbar vor

dem Start des Studiums beginnt. Gerade hier verspüren die (angehenden) Studierenden Unsicherheiten zu ihrem neuen Studium, wollen Unklarheiten bei der Studienplanung klären oder suchen nach ihrem Platz in neuen Gemeinschaften. Die Startphase im Betreuungsprozess ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen entscheidet sich hier, wie schnell und wie effektiv über eine gelungene Betreuung die Studierenden ihren Selbstlernmodus für das Studium, parallel zu den Anforderungen in Beruf und Familie, finden. Viele fernstudienspezifische Lernmethoden, beispielsweise die sichere Handhabung der Lernplattform, werden in dieser Phase angeleitet. Zum anderen prägt die Erstwahrnehmung der angebotenen Betreuungskomponenten auch maßgeblich die Erwartungshaltung hinsichtlich möglicher Betreuungsformen bzw. Betreuungspersonen, wenn bislang unbekannte Serviceangebote weitere, neue Bedürfnisse wecken.

Des Weiteren wurde aus der Befragung deutlich, dass "gute" Betreuung insbesondere dort wahrgenommen wird, wo eine unmittelbare persönliche Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden vorliegt. Gerade in den kompakten Präsenzphasen entwickeln sich solche Gespräche zwischen Studierenden und Dozenten, Tutoren, Studiengangsleitung einerseits sowie innerhalb der Studierendengruppe andererseits. Die Präsenzphasen gilt es mehr denn je entsprechend methodisch und organisatorisch zu gestalten. Neben der reinen fachlich-inhaltlichen Vermittlung liegt hier der

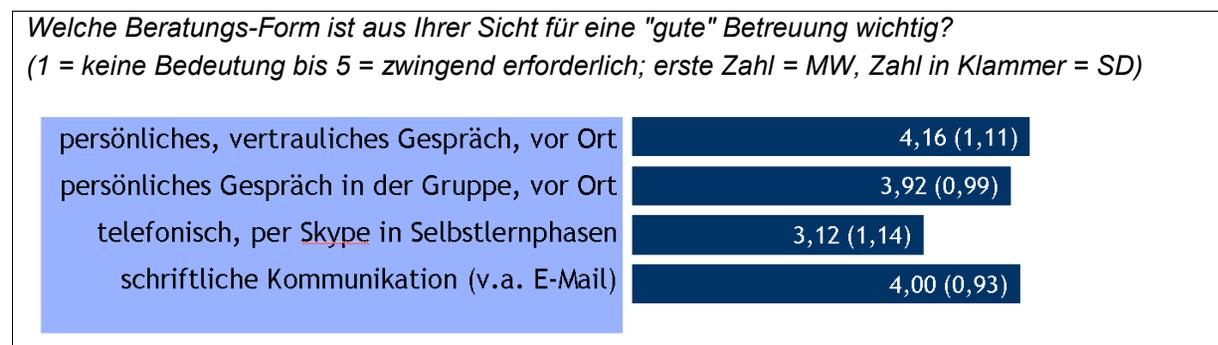


Abb.5: Auswertung der Frage 8 des Fragebogens (MW= Mittelwert, SD= Standardabweichung)

Schwerpunkt vor allem im sozialen Austausch in der Studiengruppe. Es gilt hierfür sowohl ein effizientes Sprechstunden-Management vorzuhalten, als auch ausreichend Raum für Pausengespräche und Kleingruppenarbeiten einzuplanen.

Der objektive Bedarf nach Betreuung ist dabei keine feststehende Größe. Vielmehr ändert sich dieser im Studienverlauf qualitativ (z.B. Anlässe, Themen, Schwierigkeit) und quantitativ (Umfang, Zeitpunkt, Zeitrhythmen): In beiden befragten Studiengruppen dominierten in den ersten beiden Semestern eher organisatorisch-fachliche Fragen, während Studierende in höheren Fachsemestern gezielten ergebnis-, prüfungs- und anwendungsorientierten Beratungsbedarf äußerten. Die divergierenden Durchschnittswerte bei der Frage nach der "Wichtigkeit" von Betreuung bzw. bestimmten Betreuungskomponenten einerseits und der tatsächlichen Nutzung dieser Betreuungskomponenten andererseits, provoziert die These, dass die subjektive Wahrnehmung von "guter Betreuung" bereits über das alleinige Wissen um die Existenz der Angebote und die Möglichkeit der Nutzung, aber nicht unbedingt die tatsächliche Inanspruchnahme, bestimmt wird. Dieser - hier noch nicht weiter verfolgte - Effekt würde analog zum bekannten Phänomen an Universitätsbibliotheken stehen, deren 24-Stunden-Nutzungszeiten von den Studierenden einerseits als wichtig eingestuft und auch wahrgenommen werden, faktisch aber in nur sehr geringem Umfang genutzt werden.

Solche Dynamiken im Betreuungsprozess konnten aus der Beschreibung des Betreuungskonzepts und aus den Ergebnissen der Befragung noch an mehreren, weiteren Stellen beobachtet werden: So ändern sich die Betreuungsformen mit der fortlaufenden Weiterentwicklung und Optimierung der Studiengänge, beispielsweise dann, wenn Erkenntnisse aus Evaluationen bezüglich von der Gestaltung bestimmter Betreuungskomponenten konsequent aufgegriffen und umgesetzt werden oder wenn sich wichtige Rahmenbedingungen verändern (z.B. weitere Betreuungsstrukturen nach höherer Studierendenzahl). Außerdem wurde in den Befragungen deutlich, dass Betreuungsmuster zumindest teilweise auch von der jeweiligen Altersstufe der Studierenden abhängig sein könnten: Während jüngere Studierende höheren Betreuungsbedarf hinsichtlich fernstudien-spezifischer Aspekte äußern (z.B. Zeitmanagement), fühlen sich hier ältere Studierende - vermutlich infolge ausgeprägter Berufs- bzw. Lebenserfahrung - sicherer. Umgekehrt liegen die Erfahrungen bei älteren Studierenden in methodischen oder technologischen Anwendungen zu weit zurück, als dass sie diese ohne zusätzliche Unterstützung und Begleitung souverän anwenden könnten.

6. Fazit

Die eingangs formulierte Frage nach den Kennzeichen von "guter" Betreuung kann durchaus auf allgemeine Kriterien hin beantwortet werden (fachkundige Klärung, individuelle und persönliche Unterstützung, zuverlässige und schnelle Information). Gleichzeitig fällt eine trennscharfe Kategorisierung jedoch schwer, zumal die unterschiedlichen Rahmenbedingungen eines bestimmten Studiengangs im Studienverlauf bzw. Studienfortschritt zu veränderten Bedürfnissen in der Betreuung seitens der Studierenden und zu veränderten (optimierten) Betreuungsformen seitens der Hochschule führen. Die hier vorgestellten Masterstudiengänge sind nach dem Kohortenprinzip organisiert; inwieweit diese Entwicklungsdynamik bei stärker individualisierten (Fern-)Studienangeboten beobachtbar ist, wäre eine interessante Anschlussfrage. Die zunächst vermutete unterschiedliche Wahrnehmung bei nationalen vs. internationalen Studierenden hinsichtlich Betreuung konnte in der Befragung nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigte sich über die vergleichende Analyse auch an dieser Stelle, dass vielmehr studiengangsspezifische Lehrmethoden und Organisationsstrukturen die Wahrnehmung von Betreuung beeinflussen. Für die Planung und Umsetzung von Studienangeboten im Blended-Learning-Format ist daher besonders bedeutsam, die methodischen und organisatorischen Einzelheiten mit unterschiedlichen, adäquaten Betreuungskomponenten zu kombinieren (vgl. auch Iberer, 2010). Um diesem Anspruch an Sensibilität gerecht zu werden, lassen sich folgende Empfehlungen vor dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen benennen:

- Bedarfe für Betreuung sind für Studierende nicht erst mit der offiziellen Aufnahme des Studiums relevant, sondern schon vorab. Organisatorische Hinweise und Verfahrenswege stehen dabei neben ersten inhaltlichen Fragen im Mittelpunkt.
- Herausforderungen während des Studiums können in den unterschiedlichen Alterskohorten eines Studienjahrgangs verschieden wahrgenommen werden. Familiäre oder berufliche Aspekte, die Einfluss auf einen erfolgreichen Abschluss eines Studienganges haben, erfordern Betreuungskomponenten, die Flexibilität im Studiengangverlauf ermöglichen.
- Die Taktung von Selbstlern- und Präsenzphasen in Blended-Learning-Studiengängen muss neben der inhaltlichen Planung auch angepasst auf den Bedarf und auf Angebotsmöglichkeiten von Betreuung geplant werden. Das soziale Moment in Präsenzphasen ist während des Studienverlaufs ein nicht zu unterschätzender und gewinnbringender Faktor.

Literatur

de Witt, Claudia (2003): „Hybride Lernarrangements in der universitären Weiterbildung. Das Beispiel Educational Media“, in: Medienpädagogik-Online. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online abrufbar unter: <http://wl3www486.webland.ch/03-1/dewitt03-1.pdf>, zuletzt geprüft am 1.08.2012.

Fogolin, A., Hrsg. (2012): „Bildungsberatung im Fernlernen“, in: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung, W. Bertelsmann, Bielefeld.

Geyken, A., Mandl, H., Reiter, W. (1998): „Selbstgesteuertes Lernen mit Tele-Tutoring“, in: Schwarzer, Ralf (Hrsg.): Multimedia und Telelearning. Lernen mit Cyberspace, S. 181-196, Campus-Verlag, Frankfurt/Main.

Lehmann, B. (2008): „Vom Bildungs- zum Servicemanagement“, in: Vogt, H., Weber, K. (Hrsg.) (2008): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS: Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern, DGWF (46), Hamburg.

Lehmann, B. (2012): „Aus der Ferne Lehren und Lernen - zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats“, in: Fogolin, A. (Hrsg.): Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 19-42, W. Bertelsmann, Bielefeld.

Ojstersek, N. (2009): „Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung“, Waxmann, Münster.

Simpson, O. (2002): „Supporting Students in Online, Open and Distance Learning“, Routledge, London.

Wolfhagen, J. (2007): „Webbasierte Lernplattformen in der universitären Lehre. Evaluation des praktischen Einsatzes“, VDM Verlag, Saarbrücken.

Autoren

Dr. Ulrich Iberer,
akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
iberer@ph-ludwigsburg.de

Marc Milling (M.A.)
akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
milling@ph-ludwigsburg.de

Opportunities and challenges for children and young people studying at a distance in a university primarily for adults

ELIZABETH MANNING

1. Introduction

The Open University was set up in 1969 to provide a 'second chance' to adults who had not had, or taken up, the opportunity to study for a degree. The minimum age of entry for OU students at that time was 21, reduced in 1974 to 18. In 2006 the University's Senate approved the further lowering of the minimum age to 16 following the introduction of new Age Discrimination legislation. This legislation had greater impact on the OU compared with other higher education institutions because of our open access policy, and more recently we have been receiving enquiries and applications from students under the age of 16.

How do children and young people fare in a university that was set up primarily for adults? The first Vice-Chancellor of The Open University, Sir Walter Perry, believed that 'to follow such a course of study in isolation demands qualities of maturity that would usually be lacking in people as young as 18'.

His assumption that distance learning equates with studying in isolation might be considered questionable because of the personal support available from both tutors and contacts with fellow students, both course-specific and social - increasingly possible with the new digital technologies. The concept of the 'independent learner' is a more positive description and recognised as a particular strength by employers. The question of 'maturity' is more complex and is something that will be covered later in this paper.

2. The Young Applicants in Schools Scheme (YASS)

Perry's view seemed to be borne out by the early relatively low success rates of younger students at the time of his statement, but in 1996 a group of ten 16 year-olds proved him wrong and were to set the scene for an experiment which resulted in the subsequent successful involvement of around 25,000 students of that young age. The original group registered for an OU module while still at school - Monkseaton High School in

north-east England - and studying for their A level examinations. The students were highly motivated, bright young people who had ambitions to apply to one of the more prestigious universities which are highly competitive. They were treated the same as any other OU student, with no additional support, and their tutor group contained students of all ages. Among those studying in that first group was a History teacher, who bravely registered alongside her pupils to study Mathematics. She was able to discover what studying at a distance meant in practice and to keep an eye on their progress, making sure, for instance, that they knew when their deadlines were and how important it was to meet them. All ten students passed, half of those with a distinction.

This pilot project was soon expanded across the UK to attract over 700 schools (Scotland, where the education system is significantly different, joined at a later point but is enjoying similar success). Schools, in consultation with parents, selected the students they wished to register, and they were not necessarily those who were academic high-flyers, but those who had demonstrated a particular interest in the subject and who were self-motivated. Parents often expressed unease about the extra work-load when their child was already under pressure to gain high grades in their school examinations, but this did not seem to be an issue once the module started. The in-school support referred to above was strongly recommended to the other schools who joined the Scheme. The pass rates remained high, indeed 18% higher than for traditional new students registering on the same modules.

A number of factors contributed to this success, where for several years registrations grew year on year by 40%:

- a) Successive **Governments** were committed to offering what was termed 'stretch and challenge' opportunities to 'gifted and talented' young students. A National Academy for Gifted and Talented Youth was established, with which the OU quickly liaised. A review of post-16 study in schools was also underway, the author

of which report, Sir Mike Tomlinson, was keen to promote 'stage, not age'. What was so sacrosanct about moving from school to university at 18? There was considerable interest in what had become the OU's Young Applicants in Schools Scheme (YASS). While other universities were offering a taste of higher education with school visits and summer schools, YASS offered a real, accredited, experience where students had to take responsibility for their studies. YASS led to a change in the law, and the Education Act, 2005, officially allows school students to study a first year undergraduate level module alongside the school curriculum, and for that study to be funded.

- b) The OU's **Science Faculty** created a new programme of short modules, lasting between 10 and 12 weeks, where it was possible to defer the final assignment. They were offered more frequently than the traditional 30 and 60 point modules¹, and it was soon discovered that May was the most popular start date, allowing for study during the summer holidays. Concerns that the young people would have other priorities outside school term-time proved unfounded. Over three-quarters of YASS students were registered for these modules which we found to be particularly helpful to those applying to the major schools of medicine.
- c) **Schools** were delighted with their association with The Open University. They were able to offer additional opportunities to their brightest students without increasing their own workload. Studying with the OU offered both breadth and depth to the school curriculum. It also provided their students with an edge over other applicants to the more prestigious universities, and there is plenty of evidence to demonstrate that university admissions officers were impressed by the articulacy of these young applicants and their capability for independent learning.

YASS has been popular with the students. It has stretched our more able students. Studying an OU module has helped them to develop time management and organisational skills that they can carry forward.

There have been significant benefits for students. The modules give able young people a real and rewarding challenge. Studying an OU module allows them to work at a different level, as undergraduates while still in the sixth form. This is genuine enrichment.

- d) The **students** themselves really enjoyed the experience:

I loved my Open University module as it allowed me to be creative. I started it in November and finished it in January which fitted in well with my school work. I was really pleased and proud when I passed and would definitely do it again.

I liked not having a teacher and not being in the classroom. My OU module reinforced my understanding of Maths and Physics. I particularly like the flexibility to study when it suited me – in my case late at night.

3. Applications from individuals

YASS students are not the only cohort of under 18s who study at the OU. 1500 16 and 17 year-olds are now regularly applying as individuals. Any individual applicant of 16 or 17 is routinely contacted by an adviser before they register, to check that they have chosen an appropriate module and that they know what studying at a distance will entail. Their success rate is lower than YASS students who are selected and registered as a group by their school, but reflects the average for new students.

A separate group has been the small number (around 110) of exceptionally gifted under 16s, many of whom are home educated. A special admissions process exists for them, and their acceptance is discretionary. The vast majority, however, are accepted and they have been particularly successful, choosing to work towards a degree rather than taking a standalone module. The OU works well for them because they are still studying in the safety of their home environment.

4. Issues for the University

The focus of this paper so far has been on the students and schools. What are the issues for The Open University itself?

The OU has always prided itself on its mission of openness and for reaching those students who would not otherwise have had the opportunity to study for a degree. There was some concern in the early days of YASS that this was an 'elite' scheme, OU modules being offered to advantaged students from ambitious private schools. In fact, the Scheme was launched at a time when the Government was aiming to raise aspirations among disadvantaged young people and providing funding through a project called AimHigher. This funding was frequently used to support such students, who, of course, were no less 'gifted and talented' than those from more privileged backgrounds but who perhaps had less confidence in their abilities.

¹ OU modules are either 30 or 60 CATS points; 60 points (600 hours) representing half-time study.

Neither was YASS supported solely by the private school sector: 80% of participating schools came from the state sector.

It became clear that YASS students did not consider themselves to be 'OU students'. Only 4% went on to immediate further study with the OU. Practically all of them, however, applied to traditional university, and a longitudinal study run jointly in 2010 with the University and Colleges Admissions Service (UCAS) demonstrated how useful YASS had been, not just in the admissions process but in bridging the gap between school and university. There has been considerable discussion in recent years concerning the preparedness of school leavers for university. (Indeed a further review of A levels has been proposed in June 2012.)

A further focus group activity run by the OU with UCAS with university admissions officers again showed the value of YASS in preparing students for full time higher education, although the research also showed less awareness about the Scheme than we had hoped. The Scheme had always been promoted both to improve chances in applying to traditional university and to develop skills to help in the transition to full-time higher education study.

There have been some notable instances where YASS students have gone on to complete their OU degree, having taken on an apprenticeship, and have gained a head-start in their career at a time when it is increasingly difficult for graduates, and young people generally, to find employment. Such opportunities are now being increasingly promoted to schools and their students. The OU becomes an increasingly valid option. The concern that they would not be able to enjoy the 'student experience' - an increasingly vague term - becomes less of an issue as students at traditional university take on part-time jobs and live at home to save money and continue with their existing social networks.

The Open University has always welcomed a wide diversity of students. It is part of our open mission. Breadth of age is one aspect of that diversity, and our tutors are accustomed to having students up to the age of 80 or over. However, the inclusion of very young students (some as young as 12) has presented challenges. A small number of tutors have said that they joined The Open University to teach adults and not children, but the majority seem to enjoy having under 18s in their groups.

I've found that my young students are often brighter than the rest of the student cohort.

At a time of massive external and internal change, the Open University is having to identify its priorities. Why do we then admit those who are under 16, especially as they are only accepted after a relatively time-consuming selection process involving the setting of a task and an interview? It could be argued that as we have an open access policy, to refuse admis-

sion on grounds of (very young) age goes against our mission. But to accept every application could have reputational repercussions and, perhaps more importantly, not be in the best interest of a child whose decision to apply to the University is not their wish but that of their parents. To state that we do not accept applications from students under the age of 16 could open us up to challenges of age discrimination, again because of our open access policy.

Here we come to the issue of maturity. Maturity is not something easily measured and is not necessarily age-related. It cannot be used as a reason - nor should it be - for example, not to admit a young person under 18 to an institution of higher education:

the requirement of demonstrating personal maturity is more contestablepersonal maturity does not by itself justify a hard and fast minimum age requirement².

There is no doubt about their academic ability, and they are very familiar with studying and with sitting an examination, much more so than the majority of their adult counterparts. They are required to juggle their studies around other activities, just the same as adults, choosing the most effective time to do so. Many also have part-time jobs. One, for example, studied in the back room of her parents' Chinese takeaway restaurant in the small hours of the morning. Some have significant caring responsibilities, while others suffer extremely difficult home circumstances, and yet still complete their module.

Where 'maturity' is an issue, it is most apparent in tutorial discussion when a student under 18 may not have developed the skills to respond appropriately in a discussion which may, for instance in a Philosophy tutorial, also require some life experience. Some of our extremely gifted students who are under 16 have Asperger's Syndrome, which significantly affects their social interaction and which is not easy to manage in a group situation. It is important that the adults in the group - clearly the majority - do not have an unrewarding experience.

It is easy to stereotype young students: it is not possible to say they are less confident, less likely to meet deadlines or take note of tutor feedback, less likely to want to contact their tutor, more likely to adopt a strategic approach to their studies or more likely to collude, compared with the majority of students who are over 25. The following experience cited by one tutor could apply to any student, whose last experience of formal teaching was at school:

Some of the students who have been used to classroom teaching have trouble getting started with distance learning and may need guidance from their

² The Employment Equality (Age) Regulations 2006. General Guidance Note on Age and Student Issues (Equality Challenge Unit)

tutor. This might lead them to drop out, so it's important to check, quite early on, that they are ok.

The Open University has always adopted a student-centred approach to its teaching and learning, and tutors are encouraged to meet the individual needs of their students. An online staff development tool has been produced to support tutors with their young students, and, in asking them to challenge their assumptions about them, it emphasises that in most respects their very young students have the same support needs as any other.

At a risk of immediately contradicting myself, it is perhaps helpful briefly to consider young students' use of digital technologies compared with that of older students. A recent research project undertaken by the OU's Institute of Educational Technology³ has reported that *younger students seem to have more access to digital technology and more positive attitudes to such technology than older students*. The use of the word 'seem' is significant in the context of the above discussion. Teaching and learning in school to an increasing extent involves engagement with digital technologies: students study online texts, submit work and receive feedback electronically, are encouraged to undertake research for projects online. Engagement with the internet, social networking sites and Twitter are second nature to them. A positive attitude to digital technologies, which is said in the report to lead to deeper approach to learning, must be redressing the balance from a more surface approach adopted by students who are studying for extrinsic reasons.⁴ And the latter is what these young students have largely been encouraged to do in order to pass their exams. The IET research also showed that younger students spend more time than their older counterparts in using the new technologies for other purposes. There is a suggestion that, despite their comfortableness with online forums, they are reluctant to engage in formal online tutorial discussions. But again, this may not be an age-related phenomenon.

There may be significant challenges for both the student and the institution in respect of modules which either require either some experience of life or involve discussions on 'adult' topics which, in the case of the latter, are not easily resolved. Autobiographical modules in Creative Writing can be particularly problematic when adults take the opportunity to divest themselves for the first time of some painful episode in their lives. It is not so much that the youngsters need protecting from such revelations, but it is very much a challenge for the tutor in managing the online discussion of a piece of writing and the vulnerability of the writer who may not necessarily be aware that he or she has disclosed such experiences to a 16 year-old, or someone younger.

The safeguarding of students who are under 18 is a requirement under British law. New modules are checked to make sure they are suitable for this age group. They are not able to study modules which relate to professional qualifications such as nursing or social work where the entry is 18, and a decision has also been taken not to allow under 18s to study counselling modules as there was an increased likelihood that their fellow students were vulnerable adults hoping to confront their issues. Otherwise the University aims to empower these young people to engage as fully as possible with the full range of activities. A set of safety guidelines is sent to their parents/guardians/carers at the time of registration, which they are asked to sign to confirm that they recognise that their child will be studying in what is primarily an adult institution. Procedures are also in place promptly to refer to a child protection agency any concerns arising, for example, an online forum or information given in an assignment.

5. Conclusion

To everyone's regret, a decision was taken at the beginning of 2012 to cease YASS in schools in England, Wales and Northern Ireland from the end of July. This was the result of a survey to schools in England to assess the impact of fee increases from September 2012 over which the University had no control. The opportunity for schools to continue registering students on OU modules will still exist, but the Scheme as such will no longer be promoted. In the meantime, for increasing numbers of young students, and school leavers in particular, The Open University in their university of choice. We should perhaps stop referring to them as 'younger students'. They do not see themselves as such; they see themselves as 'students'. I hope I have demonstrated that their needs are not that different from others.

Autorin

Dr. Elizabeth Manning,
Assistant Director, Learner Support
The Open University UK

³ Older students' use of digital technologies, Chetz Colwell, Anne Jelfs and John T. Richardson (IET. 2012)

⁴ GIBBS, G. (2003) Open University in the North regional staff development conference, *Motivating Students*, Durham 2002 (internal publication)

Individualized outcome evaluation

How to share responsibility to (im)prove competence and performance

ASTRID OHL-LOFF

1. The Problem: Supplier-driven evaluation deficiencies

Dealing with competencies, the question occurs how to support and prove outcome and performance of individual competencies. Furthermore, who is in charge of developing competencies and by that, developing performance?

Most teachers and trainers are familiar with so-called *Happy Sheets*: Short-term formative evaluation papers, regularly used at the end of a didactically adjusted learning process in a limited and protected learning environment. What do *Happy Sheets* measure? They measure the feeling that students have according to what they (might) have learnt. They look backwards. The standard model of learning evaluation, set up in Kirkpatrick's evaluation-pyramid (Kirkpatrick, 2006), states that the measurement of reaction is the lowest level of evaluation, answering the question: *How do you feel or think about what you could have learned?* Nevertheless it has been proven over several years that nearly 80% of all evaluations focus on this lowest level (*Reaction*), evaluated by these standard sheets. Figures swing slightly, depending on the year and the evaluation context, but over all it turns out that this is the most popular kind of evaluation (Krekel et al., 2001). The next level considers knowledge (*Learning*), proven e. g. by tests, aiming at knowledge and maybe written application. Only one-third of the evaluations dare to measure learning, partly owed to the business-training background where testing knowledge is not very common to avoid unfriendly reaction by higher-ranking persons. These basic levels are followed by changes in behavior and transfer to new and real tasks (*Behavior*). Top levels aim at impacts onto more abstract contexts like business objectives.

Developing competencies and transferring them in individual contexts - currently state-of-the-art in traditional and further education - is the focus hereafter: competencies are to be used in new and complex situations different from the lessons. Complex situations are framed by incomplete information, intransparency, polytelic objectives, and a dynamic

time component changing conditions apart from the learners influence (Dörner, 1986; Ohl-Loff, 2012). Under these conditions these situations the students or participants have to prove their ability to cope with new situations. They have to come to decisions and to bear consequences. According to international findings, this level is evaluated in a maximum of 10% of evaluations, usually even less (Krekel, 1999; Kirkpatrick, 2006; Euler, 2003).

Leading to further problems, a wide range of evaluation focuses on backward orientation. Even in more improved reaction-evaluation sheets, the most forward-looking question might be something like *Do you think what you learned would be transferable?* Founded on the qualitative analysis of 34 formative short-term evaluation sheets used in the education sector in Germany, findings show that question about targets and objectives from both sides, the suppliers' side as well as the recipients' side, are missing in 75% and are at least disguised in more than 80% (Ohl-Loff, 2012 (2)¹).

As it becomes obvious that evaluation takes place but it does not measure what it should measure, the following hypotheses concerning supplier-driven evaluations are stated:

H1: Many formative evaluation sheets are insufficient due to their short-term approach. They measure the perception of the learning environment rather than its effects.

H2: A large share of evaluations hardly measure competencies.

H3: Formative evaluations are widely practiced as one-way questioning. They pose the question to students: „*What do you think about our work?*“

¹ Yet to be published. Full research report and results can be received from the author: ohl-loff@gmx.de.

2. Competing objectives

If it is not that short-term view onto perception of the learning situation, what counts? Regarding objectives, many further-education learners want to gain higher proficiency in doing what they do, or they want to prepare themselves to improve their career in further education. They need competencies for performance. The providers of education feel obliged to this approach, but also try to reach a large scale of learners. They need to meet standards for all and individual needs at the same time. Unfortunately, this seems to be a contradiction. The providing control level and the individual learning level compete in their demands. To assure matching of individual interests, individual transfer possibilities and the individual application context, performance, transfer and progress have to become visible - by evaluation. Therefore, the leading evaluation questions should be: Are the objectives reached? Objectives are first of all the objectives of students. They have to be in one line with the overall objectives of the study program. Development of competencies is an agreed objective of both sides and it has to be proven by their performance.

3. Competence-evaluation dilemma

Performance is closely dated to application situations which do not take place within an artificial learning environment like a classroom, no matter if it is a physical room or a web-based learning space. Objectives are beyond classroom learning, and beyond formative evaluations. According to Klieme (2004), competencies can be considered as dispositions enabling a person to deal with demanding tasks in different situations. A comprehensive definition of competencies, integrating several concepts and including non-cognitive individual prepositions, is given by Weibert (1999):

Competence is a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or individual dispositions to learn something successfully, to do something successfully, or to reach a specific goal. (p. 44)

Following Erpenbeck (1997, 311) competencies cannot be measured directly, but be revealed from the realization of their dispositions. Frieling (2000) suggests that competencies are even developed while manifesting in performance. Performance in a classroom-situation or performance outside the classroom? In terms of evaluation: How could competence be proven and have an impact on the future development of the learning design at the same time?

A dilemma for evaluation comes up: The outcome manifests itself only outside the learning environment. Although classroom situations can show most signs of complexity as mentioned above, they lack the risk which is implicit in real application situations. Didactically reduced decisions do not have wide-ranging consequences as they would have when to be dealt with in real life. A transfer gap opens between the controlled learning environment and the application zone beyond as the following figure shows:

The control zone, a time-and-space zone of operative implementation of competence elements, defines and forms the learning environment. Competencies cannot be developed by reproductive learning - not even by learning in complex didactic case studies or projects. The dilemma results from a didactically reduced complexity in the learning environment. "We can also find examples of unrealistic and over-simplified problems in the sciences, languages and social studies" (Grabinger/Dunlap, 1995, 7).

Competencies are abilities to perform in real-life situations. They must leave the learning environment, seeded as small competence elements, or cores, to develop their applied outcome later on, in real-application environments. Those com-

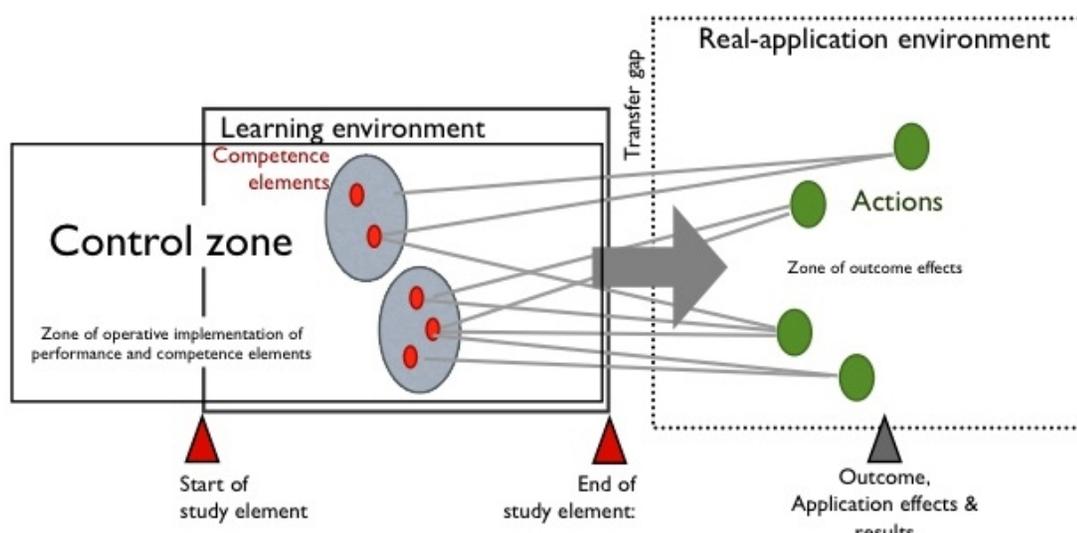


Abb.1: The evaluation dilemma: Transfer gap between learning environment and real-application environment (Ohl-Loff, 2012).

petence-cores are meant to cause real outcome effects, having real results leading to real consequences. Despite methodic and didactic possibilities of giving complex tasks to the students, the crucial element is missing in artificial environments: The possibility of failure and being confronted with real consequences of decisions.

The problem is systemic - as long as the environment is not based on constructivist principles, competencies could hardly be developed, and measurement of outcomes remains non-effective as long as output is measured but performance is needed.

From an operative point of view, suppliers are confronted with a further problem: Dealing with the multiple-person environment full of individuals with individual needs. Control (personalized by those in charge of the learning design) needs a kind of double preparation. Planning has to cover the individual needs, in a way that also group needs and overall objectives are taken into account. At the borders of the learning environment, the next challenge comes up: Learners do not learn to fulfill the suppliers' needs. In short-term, they are aware that they have to pass some kind of examination to get the wanted degree. Long-Term, they learn to develop performance abilities to be used outside the learning environment.

Education suppliers hardly bear responsibility for the world outside: They never move into the real-life professional world of every single student - in fact, they cannot. How can they measure the outcome when they are not there? As a consequence, no evaluation takes place outside the immediate learning environment. In that one-way direction mentioned before it is only asked:

Do you think what you learn will be helpful in your real-life problem?

When receiving an optimistic answer, many evaluators do not look any further. The supplier takes responsibility until the border of the learning environment. As soon as this space is left, the learner has to take over responsibility on his own, hopefully equipped with everything he needs.

As far as the real-life environment is concerned, there is no standardized evaluation anymore but just performance success or failure. Even though that is hard-fact measurement, it does not fulfill the criteria for good evaluation. High-level evaluation enables both, the provider and the receiver, to improve, change, develop and innovate. As long as the learner has to bridge the transfer gap on his own, and see if he can sur-

vive in the unprotected area, evaluation and responsibility is shared in an insufficient way.

4. Constructivist way out: Implications and consequences

Competencies base on highly individual learning and reflection processes. Their nature is about application and performing in real-life situations. Since learning environments cannot move into reality of all individual situations, a move into the other direction turns out to be an effective solution of the dilemma: A shifting of the real-life environments into the learning space. By moving the situation, also the time and space for evaluation is shifted, performance is shifted and the role of students and learning moderators are also preponed.

Being shifted, control zone and application zone overlap, putting emphasis and more responsibility into the learning zone. Consequently, learners and suppliers need to share responsibilities for the application of competencies, for performance and for the individual evaluation. Operatively, both have to come to mutual agreements. As soon as there is a certain knowledge background assured, they decide by which indicators the competence can be considered as given and become visible.

The consequences for the learning-environment design are tremendous. Following constructivist assumptions of learning (Grabiner/Dunlap, 1995, 9), learning mainly involves the

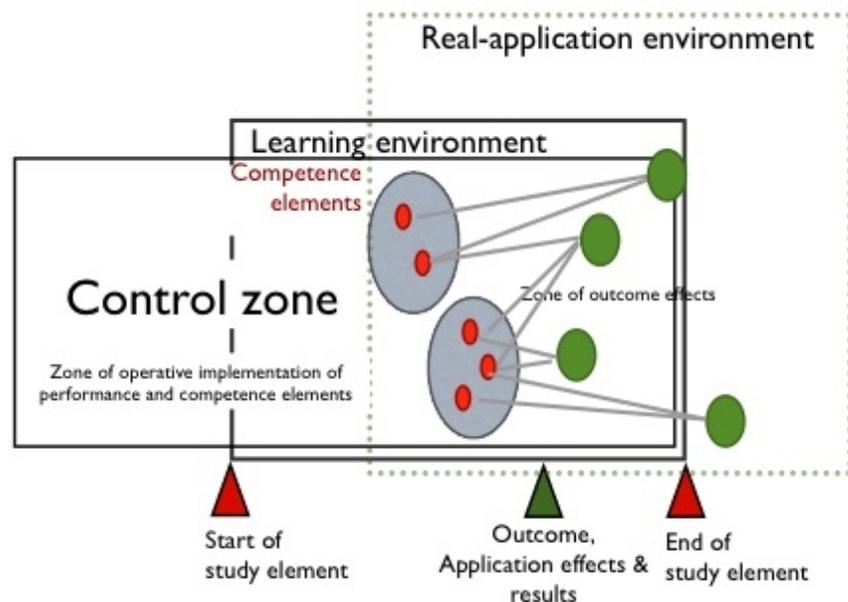


Abb.1: Closing the transfer gap by shifting the performance zone into the learning environment (Ohl-Loff, 2012).

processing of information and the constant creation and evolution of knowledge structures. Therefore, learning designs would have to focus on thinking, deciding and reasoning

processes: “Learners bring their own needs and experiences to a learning situation and are ready to act according to those needs. We must incorporate those needs and experiences into learning activities to help students take ownership and responsibility for their own learning. Skills and knowledge are best acquired within realistic contexts.” (p. 10).

A key element for successful shifting is metacognition. Metacognition, considered as knowledge, monitoring and control of one’s own learning (Baird, 1986; Bown and Palincsar, 1982) leads into processing, evaluating the processing, and deciding. Regarded in one line of assumptions concerning competencies and constructivist learning environments, it should be stated that the final objective of any competencies are decisions. Following this, didactical consequences have to be drawn on more than one level:

- Metacognition has to be emphasized and practiced within the learning design. Metacognition means knowledge, awareness and control.
- The outcomes of each study field have to be cleared in advance. Outcome indicators for a successful transfer and performance have to be agreed upon in shared responsibility.

5. Conclusions

Both challenges and advantages for students and education suppliers occur from that approach: Students define application situations. Within the learning environments, dealing with difficulties can be reflected in the protected area. Decision-making is improved by controlled and shared metacognition.

The education supplier can keep standards and support individual needs within the same process. Individualism does not compete with standards: There are standards for competencies (e. g. DQR Competence Matrix). Performance and competencies can be proved in different levels of fulfillment. Standards merge with individual needs. Both contribute to co-operative evaluation, according to the agreed outcome.

Competence-orientation in a constructivist learning environment, including individual application situations, solves many of the problems in the hypotheses mentioned at the beginning: Self-learning capacities are enhanced by metacognition and reflection in the protected area of the learning environment. This enables the learner to improve his own learning, his own metacognition and lifelong learning ability (H1). Learning for the real situation is possible instead of learning for didactically reduced tasks (H2). Evaluation asks “What are the objectives” first (H3).

The supplier gives over a part of the learning and evaluation control to the learner. The learners take control: they plan, act, measure and reflect the plans and actions in new and complex situations. This kind of evaluation puts focus not on happiness but on performance by new competencies. This makes the difference and brings both the learners and the learning design and education the study consequently forwards.

Literatur

Dörner, D. (1986): „Diagnostik der operativen Intelligenz“, in: Diagnostica 32, 290-308.

Erpenbeck, J. (1997): „Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen“, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen (S. 309-316), Waxmann, Münster.

Frieling, E. (2000): „Kompetenzentwicklung - ein urwüchsiger Prozess?“, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen flexible Mitarbeiter? (S. 11-20), Waxmann, Münster.

Kirkpatrick, D. L./Kirkpatrick, J. D. (2006): „Evaluating Training Programs - The four Levels“, 3. Ausgabe, Berrett-Koehler, San-Francisco, CA.

Krekel, E. M. et al. (2001): „Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich“, in: Berichte zur beruflichen Bildung (250). Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, W. Bertelsmann, Bielefeld.

Weinert, F. E. (1999): „Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“, Max Planck Institute for Psychological Research, München.

Grabinger, R. Scott and Dunlap, Joanna C. (1995): „Rich environments for active learning: a definition“, in: Association for Learning Technology Journal, 3 (2). pp. 5-34. ISSN 0968-7769

Ohl-Loff, A. (2012): „Herausforderungen der deutsch-arabischen Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich“, Eul, Lohmar.

Autorin

Dr. Astrid Ohl-Loff
ohlloff@ph-ludwigsburg.de

Selbststeuerung und E-Learning

Ein altes Prinzip im neuen Gewand?

MARKUS WALBER

1. Fragen zum Verhältnis von Selbststeuerung und E-Learning

Die lerntheoretische Forderung nach Selbststeuerung im Lernprozess ist keineswegs neu, sie wird bereits ausgehend von Comenius über die Pädagogik der Aufklärung und vehement von den Reformpädagogen am Anfang des 20. Jahrhunderts eingefordert. Nachdem sich in Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges eine an Institutionen orientierte Pädagogik entwickelt, erfährt selbstgesteuertes Lernen im pädagogischen Diskurs der Postmoderne eine Renaissance (vgl. Walber, 2007, S. 61ff.).

In dieser Zeit erhält die Debatte u.a. durch die Anwendung der konstruktivistischen Erkenntnistheorie auf unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Handlungsbereiche eine neue Dynamik (vgl. Arnold/Siebert, 1997; Mandl/Prenzel, 1993; Kösel, 1997). Die Plausibilität der Anschlussfähigkeit des Konstruktivismus an selbstgesteuertes Lernen scheint offensichtlich auf der Hand zu liegen, weil dieser Theorie Begriffe wie Selbstorganisation, Eigenaktivität oder Selbstreferenzrealität immanent sind und Konstruktivistinnen auf die große Bedeutung des Subjekts im Erkenntnisprozess hinweisen. Da der Begriff der Selbststeuerung in der konstruktivistischen Erkenntnistheorie nicht explizit auftaucht, erscheint es angebracht, diesen Begriff zunächst aus dieser Theorieperspektive zu erschließen.

Insbesondere im Diskurs zum Lebenslangen Lernen wird Selbststeuerung zunehmend mit unterschiedlichen pädagogischen Handlungskontexten verknüpft. E-Learning gilt nicht selten als idealtypische Realisierungsform von Selbststeuerung im Lernprozess (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier, 1997; Euler, 2004; Siebert, 2001). Begründet wird dies damit, dass E-Learning es den Lernenden ermöglicht, eigenständig auf 'digital' zur Verfügung gestellte Informationen zuzugreifen und sich somit ohne einen Lehrenden Wissen selbstgesteuert aneignen können. Darüber hinaus wird die Bedeutung von E-Learning zur Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen, insbesondere in der Verknüpfung mit Präsenzangeboten (Blended-Learning), hervorgehoben (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 13f.).

Als E-Learning werden hier allgemein Lernkontexte bezeichnet, die unter Einsatz von digitalen Elementen (multimedial dargestellte Inhalte, Online-Kommunikationstools, themenspezifische Lernsoftware, elektronisch bereit gestelltes Lernmaterial, Online-Lernprozessbegleitung, computerbasierte Lernerfolgskontrollen), realisiert werden (vgl. Hugger/Walber, 2010, S. 9ff.).

Vor dem Hintergrund der besonderen Relevanz, der E-Learning als Realisierungsform selbstgesteuerten Lernens zugesprochen wird, wird hier das Verhältnis von Selbststeuerung und E-Learning auf Basis einer Untersuchung von Teilnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Walber, 2007) in den Blick genommen. Die hier zu klärenden Fragen lauten:

- *Lassen sich unter Weiterbildungsteilnehmenden empirisch Selbststeuerungstypen differenzieren?*
- *Weisen Weiterbildungsformen mit E-Learning-Elementen eine spezifische Qualität im Hinblick auf die Selbststeuerung im Lernprozess auf?*

Zur Behandlung der Fragen wird in diesem Beitrag zunächst versucht, Selbststeuerung aus konstruktivistischer Perspektive theorieimmanent zu erfassen und anschließend zu operationalisieren. Im Anschluss erfolgt die Darstellung empirisch generierter Faktoren, die aus Sicht von Weiterbildungsteilnehmenden für Selbststeuerung im Lernprozess konstitutiv sind. Auf deren Basis wird eine Selbststeuerungstypologie generiert, welche als Referenz zur Analyse der E-Learning-Angebote inhärenten Selbststeuerungsqualität dient.

2. Selbststeuerung aus konstruktivistischer Perspektive

Der *Selbststeuerung* wird als adäquate Subjektaktivität zur Realisierung lebenslanger Lernprozesse wachsende Bedeutung zugeschrieben. Die zunehmende Überwälzung der Verantwortlichkeit für die Entwicklung und Erhaltung der eigenen Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit auf das Subjekt macht Selbststeuerung, insbesondere im Kontext

beruflicher Weiterbildung, zu einer Kernkompetenz für alle Erwerbsfähigen (vgl. Wittwer, 2003). Zur Beschreibung der hieraus ableitbaren Eigendynamik, die der Lernende im Lernprozess potenziell einbringen kann, werden in der Diskussion verschiedene Begriffe, wie z.B. Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Selbstregulation, verwendet (vgl. Siebert, 2001, S. 25ff.).

Gemeinsam ist allen Begriffen ein Terminus, durch den die Selbstreferenz der Lernhandlung zum Ausdruck kommt. Die Mannigfaltigkeit der Bezeichnungen ist nicht zuletzt damit zu erklären, dass die Begriffe auf unterschiedlichen historisch gewachsenen Denkrichtungen fußen und daher immer im Kontext bestimmter Legitimationstheorien oder Anwendungsfelder stehen.

Semantisch repräsentieren die Begriffskonstrukte des Selbst-Lernens einen Perspektivenwechsel in Form einer erneuten Lernerorientierung, wie sie beispielsweise ähnlich in der Reformpädagogik mit dem Begriff der 'Pädagogik vom Kinde aus' zum Ausdruck kommt.

Zur Klärung des Begriffs Selbststeuerung aus konstruktivistischer Perspektive ist es wichtig zu sehen, dass der Begriff der Selbstorganisation in dieser Theorie bereits besetzt ist. Daher ist es notwendig, Selbstorganisation und Selbststeuerung analytisch zu unterscheiden.

Systeme, die all ihre bestandesnotwendigen Strukturen durch eine interne Dynamik selbst hervorbringen, werden in konstruktivistischer Terminologie als sich selbstorganisierend bezeichnet. Selbstorganisation wird von Konstruktivisten also als Erklärungsprinzip für *systeminterne* (Informations-)Verarbeitungsprozesse verwendet, bei denen das Subjekt die aktive Konstruktionsinstanz ist und somit neue Strukturen nur selbst hervorbringen kann.

Wenn man die Indexverzeichnisse einschlägiger Literatur zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie analysiert, fällt auf, dass dort der Begriff Selbststeuerung gar nicht auftaucht und in der erkenntnistheoretischen Debatte kaum eine Rolle zu spielen scheint (vgl. von Foerster, 1999; von Glasersfeld, 1998; Maturana/Varela, 2009). Im Gegensatz dazu lassen sich in der pädagogischen Rezeption des radikalen Konstruktivismus, insbesondere in der Erwachsenen- und Weiterbildung, eine Vielzahl an Veröffentlichungen finden, die Selbststeuerung bzw. selbstgesteuertes Lernen als eine der zentralen Implikationen dieser Theorie herausarbeiten und hieraus Gestaltungsprinzipien für Lernprozesse oder gesamte didaktische Modelle ableiten (vgl. Büser, 2003, S. 28ff.; Siebert, 2001; Arnold/Lehmann, 1998, S. 89ff.).

Zur Unterscheidung von Selbstorganisation und Selbststeuerung werden hier alle Systemoperationen, die mit dem Lernprozess verbunden sind, nach der Dichotomie 'endogen' und 'exogen' differenziert.

Mit endogenen Systemoperationen werden alle Dynamiken bezeichnet, die innerhalb der 'Systemwelt', 'Endo-Welt', entstehen, dort verarbeitet werden und auf die von Außen kein direkter Eingriff erfolgen kann. Sie richten sich auf den Erhalt der Organisation und können nur durch den Lernenden selbst vollzogen werden (Selbstorganisation) (vgl. Schmidt/Rössler, 2000, S. 106). Endo-Operationen sind also Bedingung für und damit genuiner Bestandteil von Lernprozessen.

Im Gegensatz hierzu sollen Dynamiken, die von außen auf das lernende System wirken, als Exo-Operationen bezeichnet werden. Hierzu zählen insbesondere Steuerungsoperationen, die allgemein eine kontrollierte Veränderung des Systems intendieren. Steuerung hat also prinzipiell die Lenkung von Systemen oder Vorgängen zum Ziel (vgl. Arnold/Eysenck/Meli, 1989, S. 2216).

Aus Perspektive des gesteuerten Systems wird Steuerung folglich als exogene Systemanforderung sichtbar, woraus sich eine Differenz zwischen Ist- und Zielzustand ergibt. Damit ist Steuerung mit einer Zieldynamik verbunden, die auf die Erreichung eines neuen Systemzustands abzielt, der sich aus einer Intentionalität oder einem Zweck aus der Exo-Welt induziert (vgl. Konrad/Traub, 1999, S. 11).

Steuerung kann allgemein durch Einflüsse aus der Systemumwelt erfolgen. Zu diesen Einflüssen zählen potenziell auch pädagogische Interventionen z. B. durch Dozenten, Trainer und Coaches. So kann Steuerung als didaktischer Begriff der Erwachsenenbildung gesehen werden, der sich auf die didaktisch gestaltbare Lernumwelt, also auf didaktische Steuerungsdimensionen bezieht. Zu diesen zählen insbesondere die Steuerung von Lernzielen, Lerninhalten, Lernzeiten, Lernmethoden, Lernmedien, Lernorten, Lernbeteiligung und Lernbewertung. Im Gegensatz zu den didaktischen Steuerungsdimensionen stellt das Funktionsprinzip der Selbstorganisation eine geschlossene Operation dar und wird folglich in didaktischen Handlungsprozessen zu einer konstanten Bedingungsdimension (vgl. Arnold/Lehmann, 1998, S. 89). Daher gehören alle Teiloperationen der Selbstorganisation aus konstruktivistischer Perspektive nicht zu den Steuerungsdimensionen - Selbstorganisation ist nicht steuerbar. Jede Steuerung ist hingegen durch die Selbstorganisation determiniert. Das relationale Prinzip, das das Bindeglied zwischen Selbststeuerung und Selbstorganisation herstellt, ist die Viabilität. Steuerung kann also nur dann erfolgreich sein, wenn das zu steuernde System die Differenz zwischen dem Ist- und dem Zielzustand viabel im Sinne der Selbstorganisation auflösen kann.

Steuerung wird nur dann zur Selbststeuerung, wenn das lernende System diese Differenz mit dem Ziel einer eigenen Strukturveränderung selbst erzeugt. Da das Subjekt physikalisch nicht aus sich selbst heraustreten kann, um sich von außen zu steuern, ist Selbststeuerung nur theoretisch fassbar. Um sich selbst zu steuern, muss das lernende System sich selbst in seiner eigenen Umwelt konstruieren, indem es

sich Systemzustände vorstellt, die sich von seinem aktuellen Zustand unterscheiden. Realisiert werden kann dies nur im Rahmen dessen eigener Vorstellungskraft. Das Überschreiten der immanenten Systemgrenzen mit Hilfe mentaler Vorstellungskraft wird hier als mentale Transzendenz bezeichnet [lat. transcendens = überschreitend] (vgl. Halder,

organisation determiniert, aber nicht umgekehrt. Diese hier zum Ausdruck kommende Subjekt-determiniertheit lässt prinzipiell keine (lehr-)technologischen generalisierbaren Aussagen über „richtige“ Lernorte, Methoden, Lernmedien, etc. durch ein externes Referenzsystem zu.



Abb.1: Selbststeuerung des Lernprozesses (Walber, 2007, S. 98)

2000, S. 337f.). Jede so konstruierte Exo-Welt stellt folglich einen potenziellen Selbststeuerungsraum dar, der durch zusätzliche externe Einflussfaktoren (Fremdsteuerung) noch erweitert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Selbstorganisation systemimmanente (endogene), Selbststeuerung systemtranszendente (exogene) Operationen beschreibt (vgl. Abbildung 1). Eine kausale Verknüpfung zwischen dem Prinzip der Selbstorganisation und dem Prinzip der Selbststeuerung lässt sich nicht direkt herstellen. Die Selbststeuerung der unterschiedlichen operativen Entscheidungsdimensionen erfolgt allerdings vor dem Hintergrund der Viabilität in Bezug auf die Selbstorganisation - Selbststeuerung ist also durch Selbst-

3. Selbststeuerung auf dem Prüfstand

Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse wurden im Rahmen einer Teilnehmendenbefragung explorativ ermittelt. Befragt wurden deutschlandweit institutionen- und branchenübergreifend Teilnehmende an mehrtägigen Weiterbildungsmaßnahmen mit und ohne E-Learning-Anteilen. Die Stichprobe umfasste 315 auswertbare Datensätze (vgl. Walber 2007).

Der Frauenanteil beträgt in der Stichprobe 62,4% gegenüber 37,6% bei den Männern. Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 35,8 Jahren und reicht vom 16. bis zum 62. Lebensjahr. Die Verteilung auf die Altersgruppen fällt in-

Theoretische Dimensionen	Empirisch ermittelte Dimensionen (Faktoren)
<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung über die Teilnahme am Lernprozess • Bestimmung der Lernziele • Bestimmung der Lerninhalte • Bestimmung der Lernmethoden • Bestimmung der Lernmedien, • Bestimmung der Lernzeit/des Lerntempos • Bestimmung des Lernraumes/des Lernortes • Eigene Bewertung des Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Faktor 1: Beeinflussung der Inhalte und Ziele • Faktor 2: Zufriedenheit mit der Selbststeuerung • Faktor 3: Zeitliche Freiheit • Faktor 4: Auswahl der Lernmedien • Faktor 5: Methodische Freiheit • Faktor 6: Entscheidung zur Teilnahme • Faktor 7: Einfluss auf die Lernbeurteilung • Faktor 8: Räumliche Freiheit • Faktor 9: Setzung von Zielen vor der Maßnahme

Tab.1: Selbststeuerungsdimensionen im Überblick

sgesamt relativ ausgewogen, mit einem leichten Übergewicht im Bereich der 36-45-Jährigen, aus. Das allgemeine Bildungsniveau der Befragten kann als hoch bezeichnet werden. So befindet sich unter ihnen niemand ohne allgemeinbildenden Schulabschluss. Über einen Volks-, bzw. Hauptschulabschluss verfügen nur 7,0%, beim Realschulabschluss sind es ca. ein Fünftel (20,4%). Mehr als zwei Drittel (70,0%) haben das Abitur oder Fachabitur erlangt.

Beim Berufsbildungsniveau ist ebenfalls eine Tendenz in Richtung höhere Qualifikation zu beobachten. Annähernd 40% der Befragten haben einen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss erworben. Ähnlich viele verfügen über eine betriebliche Ausbildung oder Fachschulausbildung. Trotz des insgesamt hohen Berufsbildungsniveaus gibt aber auch ungefähr jeder Sechste an, bisher keine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben.

Obwohl unter den Befragten als Weiterbildungsform die klassische Präsenzveranstaltung dominiert, liegt der Anteil an besuchten Maßnahmen mit E-Learning-Elementen immerhin bei mehr als einem Drittel (40%). Allerdings sind hiervon nur (12,1%) reine E-Learning-Angebote, bei 27,9% handelt es sich um Blended-Learning-Veranstaltungen, also einer Mischung aus präsenten und elektronischen Lernelementen.

Zur Untersuchung des Selbststeuerungskonstrukts wurde Selbststeuerung im Lernprozess anhand von 50 Texten theoretisch operationalisiert. Das so generierte Modell umfasste 8 Selbststeuerungsdimensionen mit jeweils 5 Items.

Zur empirischen Überprüfung des Theoriemodells und zur Komplexitätsreduktion wurde unter Einbeziehung aller 40 Items das Verfahren der Faktorenanalyse angewendet. Die explorative Faktorenanalyse liefert eine Lösung mit neun Faktoren¹, die zum Teil den theoretisch angenommenen

Selbststeuerungsdimensionen entsprechen (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus entstanden aber auch neue Dimensionen, deren Erklärungswert noch zu überprüfen ist. Die einzelnen Faktoren werden im Folgenden kurz beschrieben.

Faktor 1: Steuerung der Inhalte und Ziele während der Maßnahme

Dieser Faktor umfasst Items, in denen es um die Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Lerninhalte und Lernziele während der Weiterbildungsmaßnahme geht. Hierunter werden die beiden theoretischen Dimensionen Lerninhalte und Lernziele, die von den Befragten nicht systematisch unterschieden werden, zusammengefasst.

Faktor 2: Zufriedenheit mit der Selbststeuerung

Dieser Faktor wird auf Basis der Ergebnisse der Faktorenanalyse neu konstituiert. Die hierunter subsumierten Aspekte drücken über alle theoretisch angenommen Dimensionen hinweg das Bedürfnis nach mehr Selbststeuerung innerhalb der Weiterbildungsmaßnahme aus und weisen dadurch die Zufriedenheit mit der Selbststeuerung aus.

Faktor 3: Zeitliche Freiheit

Die Items dieses Faktors fokussieren allesamt zeitliche Aspekte des Lernprozesses. Hierunter fallen sowohl die Bestimmung des Lernzeitpunkts, als auch der zeitlichen Lerndauer.

Faktor 4: Auswahl der Lernmedien

Unter diesem Faktor werden Items subsumiert, die den Einfluss auf die Wahl zwischen unterschiedlichen Lernmedien zum Ausdruck bringen.

¹ Diese Lösung ergibt sich nach der Analyse unterschiedlicher statistischer Gütekriterien. Das nach Kaiser-Meyer-Olkin getestete Maß der Stichprobeneignung (KMO-Wert = 0,812) sowie der Signifikanzwert nach Bartlett von 0,000 bestätigen eine hohe Aussagekraft der verwendeten Korrelationsmatrix. Unter Verwendung des Eigenwertkriteriums >1 wird ein Varianzanteil von 59,96% durch die Komponentenlösung erklärt.

Faktor 5: Methodische Freiheit

Dieser Faktor umfasst alle Items, welche die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Auswahl von den in der Weiterbildung angewendeten Methoden thematisieren. Über die vorher deduzierten Items hinaus kommt hier der Aspekt der Entscheidung über die Sozialform, in welcher der Lernprozess stattfindet, hinzu.

Faktor 6: Entscheidung zur Teilnahme

Die Aspekte dieses Faktors bilden motivationale Dynamiken ab, die im Vorfeld der Weiterbildungsmaßnahme für die Entscheidung zur Teilnahme relevant sind.

Faktor 7: Einfluss auf die Lernbeurteilung

Dieser Faktor repräsentiert die Items, die sich auf die Steuerung der Prüfungsart, der Lernbeurteilung und der Rückmeldungen beziehen.

Faktor 8: Räumliche Freiheit

Der Faktor räumliche Freiheit bezieht sich sowohl auf den Aspekt der Auswahl der Lernlokalität, als auch auf die konkrete Gestaltbarkeit des Lernraums. Mit negativen Faktorladungen wirken die Items, die einen festgelegten Lernort ausweisen oder diesem keine Bedeutung beimessen.

Faktor 9: Setzen von Zielen vor der Maßnahme

Im Gegensatz zu dem Aspekt Lernziele in Faktor eins unterscheidet sich dieser Faktor hinsichtlich des Zeitpunktes der Setzung von Lernzielen. Die Items, die hoch auf diesen Fak-

tor laden, fokussieren den Zeitraum, der vor der Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme liegt.

Es zeigt sich, dass sich die theoretisch angenommenen Dimensionen weitgehend empirisch wiederfinden lassen, allerdings sind auch Modellmodifikationen vorzunehmen. So unterscheiden die Weiterbildungsteilnehmenden nicht wie theoretisch angenommen zwischen der „Steuerung von Inhalten“ und der „Setzung von Zielen“. Vielmehr scheint aus Subjektperspektive der Zeitpunkt der Zielsetzung (vor oder während der Maßnahme) relevant zu sein. Darüber hinaus entsteht ein bisher in der Literatur nicht diskutierter Faktor, die „Zufriedenheit mit der Selbststeuerung“. Dieser liefert eine Einschätzung der Steuerung und kann folglich als Metafaktor interpretiert werden. Die Items dieses Faktors sagen nichts über den tatsächlichen Grad an Selbststeuerung im Lernprozess aus, sondern lediglich über die individuelle Zufriedenheit damit. Dieser Faktor hat mit 8,27% insgesamt die zweitgrößte Erklärungskraft aller ermittelten Faktoren zur Selbststeuerung im Lernprozess, wodurch dessen besondere Relevanz deutlich wird. Das modifizierte Selbststeuerungsmodell ist in Abbildung 2 dargestellt, die Bedeutungen der einzelnen Faktoren sind dem prozentualen Erklärungswert zu entnehmen.

Insgesamt liefern die neun Selbststeuerungsfaktoren hinsichtlich der zu Grunde liegenden Items zur Selbststeuerung einen Erklärungswert von 59,96% des Gesamtmodells. Somit handelt es sich bei diesem modifizierten Selbststeuerungsmodell um ein brauchbares Konstrukt zur Beschreibung von Selbststeuerung.

Im Anschluss werden die Befragten daraufhin untersucht, ob es unter ihnen strukturtypische Gruppen gibt, die sich im

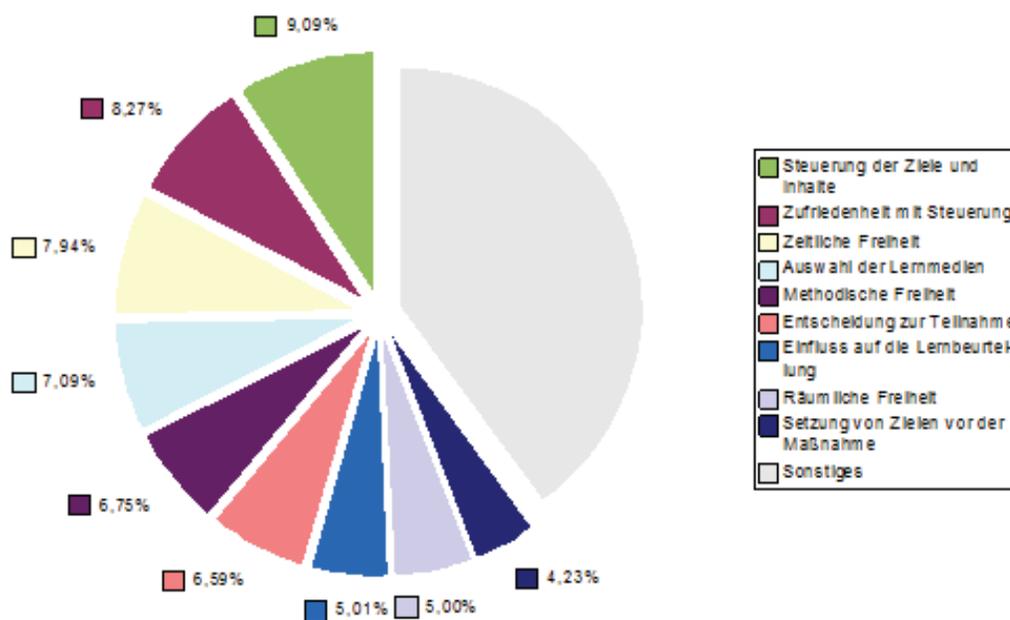


Abb.2: Bedeutung der Selbststeuerungsfaktoren für das Gesamtmodell (vgl. Walber, 2007, S.241)

Hinblick auf die Ausprägungen der Selbststeuerungsfaktoren abgrenzen lassen. Im Ergebnis entsteht eine Selbststeuerungstypologie nachfolgend vorgestellt wird.

4. Selbststeuerungstypologie

Die hier vorgestellte Selbststeuerungstypologie wurde mittels hierarchischer Clusteranalyse gebildet (vgl. Schendera, 2010, S. 23ff.; Rudolf/Müller, 2012). Die Identifizierung der Typen erfolgte unter simultaner Einbeziehung der vorher beschriebenen Selbststeuerungsfaktoren Steuerung der Inhalte und Ziele, Zufriedenheit mit der Selbststeuerung, zeitliche Freiheit, Auswahl der Lernmedien, methodische Freiheit, Entscheidung zur Teilnahme, Einfluss auf die Lernbeteiligung, räumliche Freiheit und Setzung von Zielen vor der Maßnahme.

Im Ergebnis ließen sich 5 Selbststeuerungstypen voneinander unterscheiden, die nachfolgend kurz skizziert werden.

Typ 1: Die Selbststeuernden

Mit 91 Fällen befindet sich mehr als jeder Vierte der Befragten unter den Selbststeuernden. Damit ist dieses Cluster insgesamt das größte der Selbststeuerungstypologie.

Charakteristisch für die Selbststeuernden ist ein insgesamt deutlich stärker zum Ausdruck kommender Freiheitsgrad bezüglich aller neun Selbststeuerungsfaktoren. Somit zeichnen sich die Personen dieses Clusters durch eine überdurchschnittliche potenzielle Selbstbestimmtheit im Lernprozess aus.

Hinsichtlich der Art der Weiterbildung nimmt mit 71,4% (Ø60,0%)² der Hauptanteil der Selbststeuernden an reinen Präsenzveranstaltungen teil. Reine E-Learning- (9,9%) sowie Blended-Learning-Angebote (18,7%) sind im Vergleich zu den anderen Clustern deutlich unterrepräsentiert.

Typ 2: Die Ziel- und Inhaltssteuernden

Dieses Cluster umfasst eine Fallzahl von 56, und entspricht damit einem Anteil von 17,8% der Stichprobe. Ihren Namen verdanken die Ziel- und Inhaltssteuernden einer deutlich über dem Gesamtwert liegenden Zustimmung zu den Faktoren Steuerung der Ziele und Inhalte sowie Setzung von Zielen vor der Maßnahme. Im Gegensatz zum Gesamtwert liegt die Zustimmung zum letztgenannten Faktor annähernd 20% über dem durchschnittlichen Wert der Stichprobe. Mehr als acht von zehn der Ziel- und Inhaltssteuernden geben an, sich bereits vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme eigene Lernziele gesetzt zu haben.

Überdurchschnittlich häufig vertreten sind unter den Ziel- und Inhaltssteuernden E- und Blended-Lerner. So machen

E-Lerner knapp ein Viertel (23,2%/Ø12,1%) Blended-Lerner sogar 41,1% (Ø27,9%) dieses Clusters aus. Präsenzlerner (35,7%) sind nur in etwa halb so oft wie in der Gesamtstichprobe vertreten.

Typ 3: Die Startentscheider

Die Befragten dieses Clusters sind dadurch zu charakterisieren, dass sich deren Freiheitsgrade vornehmlich auf die Phase vor der Weiterbildungsmaßnahme beziehen. Vor diesem Hintergrund werden sie Startentscheider genannt. Sie stellen mit 99 Personen und einem Anteil von knapp einem Drittel das zweitgrößte Cluster der Selbststeuerungstypologie dar. Es fällt auf, dass sich das Ausmaß an Selbststeuerung insgesamt auf eher niedrigem Niveau befindet. Mit Ausnahme der Faktoren Entscheidung zur Teilnahme sowie Zufriedenheit mit der Selbststeuerung liegen die sonstigen Faktoren allesamt deutlich unterhalb des entsprechenden Gesamtwerts der Stichprobe. Das Selbststeuerungspotenzial der Startentscheider kommt also vor dem Start der Maßnahme zum tragen und nimmt während der Durchführung deutlich ab, ohne dass diese mit dem Grad der Selbststeuerung besonders unzufrieden sind.

Hinsichtlich der Art der Weiterbildung nehmen Startentscheider mit 74,7% (Ø60,0%) im Vergleich zu den anderen Selbststeuerungstypen am häufigsten an reinen Präsenzveranstaltungen teil. Hingegen tauchen E-Lerner (3,0%) in diesem Cluster kaum auf. Auch Blended-Lerner sind mit 22,2% deutlich unterrepräsentiert.

Typ 4: Die Orts- und Zeitunabhängigen

Mit 32 Fällen und damit einem Anteil von 12,1% der Gesamtstichprobe bilden die Orts- und Zeitunabhängigen das zweitkleinste Cluster. Bei Addition der Zustimmungswerte der einzelnen Faktoren fällt auf, dass der gesamte Selbststeuerungsgrad der Orts- und Zeitunabhängigen annähernd gleich hoch ausfällt wie bei den Selbststeuernden. Allerdings ist die Gewichtung der einzelnen Faktoren deutlich unterschiedlich. Bei diesem Cluster ist auffällig, dass die Faktoren räumliche Freiheit und zeitliche Freiheit etwa doppelt so hoch ausfallen, wie die entsprechenden Gesamtwerte aller Cluster, woraus die Benennung des Clusters abgeleitet wurde.

Reine E-Lerner sind ca. mit einem Drittel (31,6%) im Vergleich zu den anderen Selbststeuerungstypen unter den Orts- und Zeitunabhängigen am häufigsten vertreten. Ebenfalls überrepräsentiert sind die Blended-Lerner mit 39,5%, dieser Wert ist lediglich unter den Startentscheidern noch etwas stärker ausgeprägt. Entsprechend sind in diesem Cluster mit 28,9% die wenigsten Präsenzlerner zu finden.

² Die in Klammern angegebenen Durchschnittswerte beziehen sich auf die jeweils auf die Gesamtstichprobe.

	Die Selbststeuernden		Die Ziel- und Inhaltssteuernden		Die Startentscheider		Die Orts- und Zeitunabhängigen		Die Fremdgesteuerten	
Steuerung der Ziele und Inhalte	++		++		--		-		--	
Zufriedenheit mit der Steuerung	+		-		∅		+		--	
Zeitliche Freiheit	∅		++		--		++		--	
Auswahl der Lernmedien	++		-		∅		-		--	
Methodische Freiheit	++		∅		-		+		--	
Entscheidung zur Teilhabe	∅		∅		+		+		--	
Einfluss auf die Lernbeurteilung	++		-		∅		∅		--	
Räumliche Freiheit	++		--		--		++		-	
Setzung von Zielen vor der Maßnahme	∅		++		-		+		--	
Art der Weiterbildung	++	Präsenz	++	Blended-Learning	++	Präsenz	++	Blended-Learning	+	Blended-Learning
	-	Blended-Learning	++	E-Learning	-	E-Learning	++	E-Learning	--	E-Learning
			--	Präsenz		Blended-Learning	--	Präsenz		

Tab.2: Die Steuerungstypen im Überblick³

Typ 5: Die Fremdgesteuerten

Die Fremdgesteuerten bilden mit 31 Personen das kleinste Cluster der Selbststeuerungstypologie. Sie verdanken ihren Namen dem mit Abstand geringsten Ausmaß an Freiheitsgraden im Weiterbildungsprozess. So fällt die Summe der Zustimmung zu den Selbststeuerungsfaktoren etwa um die Hälfte niedriger aus als bei den Selbststeuernden. Die Fremdsteuerung kommt über alle Faktoren hinweg relativ homogen zum Ausdruck.

Bezogen auf die Lernform ist anzumerken, dass leicht überdurchschnittlich häufig Blended-Lerner (35,5%/∅27,9%) unter den Fremdgesteuerten vertreten sind. Während die Präsenzlerner auf durchschnittlichem Niveau liegen, sind hier die reinen E-Lerner im Vergleich zu den übrigen Selbststeuerungstypen am seltensten repräsentiert.

Nachfolgende Tabelle zeigt zusammenfassend die Abweichungen der Cluster zur Gesamtstichprobe im Hinblick auf die Selbststeuerungsfaktoren und die Art der Weiterbildung.

5. Welche Selbststeuerungstypen sind E-Lerner?

Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse wird nachfolgend eine Relationierung von E-Learning und Selbststeuerung versucht. Überraschenderweise sind unter den Fremdgesteuerten Teilnehmende an Blended-Learning-Angeboten leicht überrepräsentiert. Auch unter den Ziel- und Inhaltssteuernden sowie den Orts- und Zeitunabhängigen sind überdurchschnittlich viele Teilnehmende an Angeboten mit E-Anteilen zu finden. Dagegen werden die Selbststeuernden von reinen Präsenzseminaren dominiert.

Auffällig ist, dass bei beiden Selbststeuerungstypen, in denen E-Lerner besonders repräsentiert sind, die Auswahl von Lernmedien unterdurchschnittlich häufig gegeben sind. Somit kann die mediale Vielfalt, die nicht selten als besonderes Potenzial von E-Learning genannt wird, durch die vorliegende Studie nicht bestätigt werden. Dagegen ist zu beobachten, dass E-Lerner in höherem Maße selbst entscheiden, an welchen Themen und Inhalten sie arbeiten als klassische Präsenzlerner.

Die dominantesten Zusammenhänge zwischen E-Learning und Selbststeuerung sind im Hinblick auf die Unabhängigkeit von Raum und Zeit zu beobachten. Die Zustimmung zum Faktor „zeitliche Freiheiten“ liegt unter den E-Lernern bei 53,3%, die zur räumliche Freiheit bei 41,5% höher als dies

³ Die + und - Zeichen geben die Abweichungen der Merkmale vom Gesamtwert der Stichprobe an: ++ (mehr als 10%), + (5% bis 10%), - (-5 bis -10%), -- (mehr als -10%).

durchschnittlich bei der Gesamtstichprobe der Fall ist. Die Abweichungen hinsichtlich dieser beiden Selbststeuerungsfaktoren fallen dermaßen deutlich aus, dass man diese als die Hauptfreiheitsgrade von E-Learning, insbesondere von klassischen Formen, begreifen kann.

Es zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen elektronisch unterstützten Weiterbildungsformen und der Selbststeuerung im Lernprozess gibt, wenngleich dieser sich nicht in Form von je mehr „E“ desto mehr „Freiheit“ ausdrücken lässt. Die Hauptpotenziale liegen im Bereich der räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit sowie der Möglichkeit selbst zu entscheiden, mit welchem Gegenstand man sich auseinandersetzen will. Auch andere Studien kommen zu differenzierten Ergebnissen bezogen auf die Merkmale von E-Learning im Hinblick auf Selbststeuerung. Beispielsweise arbeiten Treumann, Ganguin und Arens mittels qualitativer Typenbildung „autonome E-Lerner“, „intrinsisch motivierte und Herausforderungen suchende E-Lerner“, „fremdgesteuerte E-Lerner“ und „gruppenorientierte E-Lerner“ heraus (vgl. Treumann/Ganguin/Arens, 2012, S. 136ff.).

E-Learning stellt folglich eine Form zur Realisierung von selbst gesteuerten Lernszenarien mit besonderem Potenzial an Freiheitsgraden dar, wenngleich man vorsichtig damit sein sollte diese Lernform als Prototyp von Selbststeuerung zu idealisieren.

Literatur

Arnold, Wilhelm; Eyesenck, Hans Jürgen; Meili, Richard (1989): „Lexikon der Psychologie“, Freiburg.

Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1997): „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“, 2. Aufl., Baltmannsweiler.

Arnold, Rolf; Lehmann, Burkhard (1998): „Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium“, in: Derichs-Kunstmann, Karin; Faustich, Peter; Wittpoth, Jürgen; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 89-100.

Büser, Tobias (2003): „Offene Angebote an geschlossene Systeme - Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus“. in: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 27-41.

Hugger, Kai-Uwe; Walber, Markus (2010): „Digitale Lernwelten: Annäherungen aus der Gegenwart“, in: Hugger, Kai-Uwe; Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven, Wiesbaden, S. 9-18.

Euler, Dieter (2004): „Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten“, in: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis (Loseblattsammlung 4.1), Neuwied.

Foerster, von, Heinz (1999): „Sicht und Einsicht“, Heidelberg.

Glaserfeld, von, Ernst (1998): „Radikaler Konstruktivismus“, 2. Aufl., Frankfurt am Main.

Halder, Alois (2000): „Philosophisches Wörterbuch“, 2., völlig überarbeitete Neuauflage, Freiburg.

Kösel, Edmund (1997): „Die Modellierung von Lernwelten: ein Handbuch zur subjektiven Didaktik“, 3. Aufl., Elztal-Dallau.

Konrad, Klaus; Traub, Silke (1999): „Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis“, München.

Mandl, H.; Prenzel, M. (1993): „Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive“, in: Montada, L. (Hrsg.): Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992, Band 2, Göttingen, S. 701-709.

Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, Gabi (1997): „Selbststeuerung des Lernprozesses mit Multimedia“, in: Geißler, Karlheinz, A.; von Landsberg, Georg; Reinartz, Manfred (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis, Köln, S. 1-22.

Autor

Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Maturana, Humberto Romecin; Varela, Francisco J. (2009): „Der Baum der Erkenntnis“, 2. Aufl., Frankfurt am Main.

Reinmann-Rothmeier, Gabi; Vohle, Frank (2003): „Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule“, 1. Aufl., Bern.

Rudolf, Matthias; Müller, Johannes (2012): „Multivariate Verfahren“, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen.

Schendera, Christian (2010): „Clusteranalyse mit SPSS“, Oldenbourg, München.

Schmidt, Artur P.; Rössler, Otto E. (2000): „Medium des Wissens. Das Menschenrecht auf Information“, Bern, Stuttgart, Wien.

Siebert, Horst (2001): „Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne“, Neuwied.

Treumann, Klaus Peter; Ganguin, Sonja; Arens, Markus (2012): „E-Learning in der beruflichen Bildung“, Wiesbaden.

Walber, Markus (2007): „Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion: Eine empirische Studie in der Weiterbildung“, Münster, New York, München, Berlin.

Wittwer, Wolfgang (2003): „Kompetenzbiographie als Referenzsystem für selbstgesteuertes Lernen“, in: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 115-127.

Hochschulen öffnen durch strategische Kooperationen

MIRIAM SCHÄFER

MICHAEL KRIEDEL

Sollen die Pforten der Hochschule für nicht-traditionelle und berufstätige Studierende geöffnet werden, so reicht ein Tag der Offenen Tür mit Informationsständen, Power Point Präsentationen oder bunten Stellwänden bei weitem nicht aus. Es müssen administrative, strukturelle und soziale Hürden abgebaut werden, aber auch solche, die in den Köpfen der Lehrenden und der Studieninteressierten bestehen.

Das Zauberwort heißt „Offene Hochschule“. Von den einen als Chance erkannt, Berufsalltag durch Wissenschaft und Forschung anzureichern, von den anderen als Risiko erachtet, die akademische Freiheit infolge interessengeleiteter Einflussnahme zu verlieren.

Aus Sicht der Politik hängen die individuellen Zukunftschancen und die der Gesamtgesellschaft davon ab, „wie Hochschulen, Weiterbildungsträger und Wirtschaft die neuen Bildungsherausforderungen annehmen und bewältigen“ (MWK Niedersachsen, 2012). Das bedeutet, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kooperationen zwischen Hochschulen, beruflicher Bildung und Unternehmen fördern.

Hierzu hat das BEST WSG-Projekt der Fachhochschule der Diakonie (www.offene-fh.de) in Bielefeld im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (www.wettbewerb-offene-hochschulen.de) die Expertise von 29 berufserfahrenen ExpertInnen aus den Bereichen Sozialunternehmen, Weiterbildung, Hochschule, Personalvermittlung und Verbandswesen eingeholt. Insbesondere interessierte das Projektteam, wie Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet werden können, wie Studiengänge für heterogene Zielgruppen konzipiert sein müssen und wie die Hochschule von morgen generell aussehen sollte.

Hochschule und Weiterbildung

Hochschule und Weiterbildung lassen sich scheinbar immer noch als völlig getrennte Systeme verstehen: Während aus Sicht der ExpertInnen das Bild der Hochschule einerseits durch Wissenschaftlichkeit, die Vermittlung von Theorie und die Freiheit von Forschung und Lehre geprägt ist, an-

dererseits aber auch durch Praxisferne, wenig Kunden- und Serviceorientierung und eine gewisse Unflexibilität, nimmt die Weiterbildung eine fast konträre Position dazu ein: Praxisnah, bedarfs- und kundenorientiert, dafür wenig(er) wissenschaftstheoretisch und ohne akademischen Abschluss.

Trotz ihres Weiterbildungsauftrages tun sich Hochschulen im Bereich der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung oft schwer. Dennoch nimmt die Anzahl derer, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt zunehmend besser positionieren, kontinuierlich zu. Die Praxis scheint schon länger davon überzeugt zu sein, dass die „Verquickung“ von Hochschul- und Weiterbildungsangebot etliche Vorteile mit sich bringt. Als potentielle Kunden und Nachfrager reagieren die befragten ExpertInnen auf diese Thematik wie folgt:

- Hochschulen können ihr Angebot diversifizieren und erweitern.
- Hochschulen können Teile von Studiengängen als Weiterbildung anbieten, was mehr Durchlässigkeit schafft und Anrechnung vereinfacht.
- Als Weiterbildungsanbieter kann die Hochschule flexibler auf aktuelle Bedarfe aus der Praxis reagieren.
- Hochschulen verfügen mit Weiterbildungsangeboten über eine zusätzliche Einnahmequelle.
- Weiterbildung an Hochschulen kann als „Einflugschneise“ in ein Studium dienen.

In dem Maße, indem Hochschule sich für Weiterbildung öffnet, muss sie sich anders aufstellen: kunden- und nachfrageorientiert, bedarfsgerecht, flexibel und praxisnah. Gelingt das, wird sie zu einer ernst zu nehmenden Konkurrenz für Weiterbildungsanbieter, da das Renommee eines Hochschulzertifikats aus Sicht der ExpertInnen die der anderen überwiegt. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass Hochschulen im Weiterbildungssegment noch ziemlich unbeweglich sind und vor allem in wirtschaftlicher Hinsicht recht unerfahren.

Eine Konkurrenzsituation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen spielt sich deshalb oft nur in den Köpfen ab. Tun sie sich zusammen, stellen sie schnell fest, dass beide Systeme unterschiedliche Fähigkeiten besitzen und es mehr Sinn macht, die komplementären Kompetenzen und Ressourcen voll auszuschöpfen.

Die Kunst liegt darin, für beide Kooperationspartner eine Win-Win-Situation zu schaffen. Die Vorteile liegen laut ExpertInnenmeinung auf der Hand:

- **Anrechenbarkeit:** Sind Weiterbildungsleistungen auf ein Hochschulstudium anrechenbar, erreichen beide Bildungssysteme zusammen eine breitere oder heterogenere Zielgruppe. Weiterbildung gewinnt an Attraktivität, wenn sie anschlussfähig ist und anrechenbar auf ein Hochschulstudium. Durch die Anrechenbarkeit von Weiterbildung kann wiederum ein Studium für Berufstätige interessant werden, weil sich die Studiendauer u.U. verkürzt oder ein niedrigschwelliger Einstieg möglich wird.
- **Gemeinsame Produkte:** Entwickeln Hochschule und Weiterbildungsträger (auch in Kooperationen mit Unternehmen, s.u.) gemeinsame Angebote, wird eine einseitige Orientierung vermieden und eine Anschlussfähigkeit in alle Richtungen geschaffen. Es findet eine Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Erwartungen statt. Ein gemeinsames Bildungscontrolling im Sinne eines gemeinsamen Kundenbetreuungssystems kann Bedarfe gezielt ermitteln und Angebote gemeinsam schaffen.
- **Theorie-Praxis-Transfer:** Zentrale Herausforderungen und Zukunftsfragen der Praxis können gemeinsam identifiziert und wissenschaftlich fundiert bearbeitet werden. Hieraus können gemeinsame Angebote generiert werden, die sowohl den Ansprüchen an Praxisnähe als auch an Wissenschaftlichkeit gerecht werden. So profitieren beide Systeme von den Kernkompetenzen des jeweils anderen.
- **Modularisierung:** Modularisierte Studienmodelle bieten individuelle und flexible Qualifizierungsmöglichkeiten. Sie können an unterschiedlichen Lernorten angeboten und durchgeführt werden. So können Teile eines Curriculums, begünstigt durch die modulare Struktur, von Weiterbildungsträgern angeboten werden, so dass eine Nachfrage für beide Seiten garantiert wird.
- **Durchlässigkeit:** Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit hängen sehr eng miteinander zusammen. Durch eine vertrauensvolle Lernortkooperation zwischen Hochschule und Weiterbildung werden

durchlässige Bildungswege geschaffen, die eine effizientere Nutzung von Lern- und Lebenszeiten für Weiterbildungs- und Studieninteressierte fördern.

Vielerorts wird die Zusammenarbeit zwischen den Bildungspartnern in einem Kooperationsvertrag vereinbart und geregelt. Eine durchaus sinnvolle gegenseitige Versicherung, verantwortungsvoll und produktiv miteinander umzugehen. Allerdings beschränken sich solche Verträge nur auf die jeweiligen Vertragspartner und auf die ausgehandelten Kooperationsformen und Inhalte. Das Handlungsspektrum bleibt institutionell, räumlich und für die Kunden begrenzt. Flächendeckende Durchlässigkeit im Sinne Bolognas und als Voraussetzung für Lebenslanges Lernen wird damit nicht erreicht und ist insofern alles andere als selbstverständlich. Regionale Verbünde in Ehren - nach Meinung der befragten ExpertInnen - können sie jedoch nur der Anfang sein für ein durchweg offenes, transparentes und durchlässiges Bildungssystem. Es bedarf einer Generallösung, welche verbindlich ist für alle Akteure.

„Wichtig ist ein steter Dialog, weil in den Unternehmen eine rasende Entwicklung stattfindet.“
(Vorstandsmitglied eines Diakonischen Werks)

Hochschule und Unternehmen

Aus Sicht der befragten ExpertInnen sollte eine engere Verzahnung von Hochschulen und Unternehmen (in unserem Fall Sozialunternehmen) sowie ein kontinuierlicher Theorie-Praxis-Transfer institutionalisiert werden. Hierbei sollte die Angebots- und Nachfrageorientierung strategisch und operativ balanciert werden.

In den Interviews wurden folgende Kooperationsformen mit ihren jeweiligen inhaltlichen Handlungssträngen genannt:

► Austausch

- Berücksichtigung von Anforderungsprofilen und Bedarfen der Unternehmen bei der Curriculumentwicklung.
- Einrichtung eines regelmäßigen Forums, in dem sich Hochschule und Unternehmen kontinuierlich über relevante Praxisthemen und wissenschaftliche Erkenntnisse austauschen können (Verstetigung der Kooperation).
- Einrichtung einer Informationsbörse, in der konkrete Anfragen und Angebote eingebracht und abgefragt werden können.

- Identifizierung von Zukunftstrends in den Sozialunternehmen durch z.B. sogenannte Themenscouts.
- Einrichtung einer Jobbörse, um HochschulabsolventInnen gezielt in die Unternehmen vermitteln zu können.
- Schaffung von Kooperationsverbänden.
- Sichtbarmachen der Effekte und Lernergebnisse des Studiums für die Unternehmen.

„Ich glaube das ist vollkommen illusorisch zu glauben, dass eine Hochschule aus sich selbst heraus passende Weiterbildungsangebote generieren kann, Bedarfe trifft. Das heißt, schon bei der Entwicklung von solchen Formaten braucht es eine ganz enge Abstimmung mit Praxisvertretern.“
(Hochschullehrer mit Schwerpunkt Personalentwicklung)

► **Gemeinsame Entwicklung von Angeboten**

- Beteiligung von Unternehmen an der Curriculumentwicklung.
- Gemeinsame Konzeptentwicklung, z.B. im Bereich Personalentwicklung.
- Strategische Zusammenarbeit bei der Qualifizierung von Berufseinsteigern.
- Gemeinsame Entwicklung von kompetenzorientierten Prüf- und Einstellungsverfahren.
- Einbettung von Studium (und Weiterbildung) in interne Unternehmensprozesse, gemeinsame Planung und Begleitung des Transfers.
- Verzahnung von strategischer Personalentwicklung und Studium bzw. Weiterbildung (z.B. im Bereich der Führungskräfteentwicklung).
- Angebot eines dualen Studiums (Lernorte: Hochschule und Unternehmen).

► **Vergabe von Aufträgen**

- Hochschule bietet Inhouse-Seminare in Unternehmen an.
- Hochschule übernimmt Forschungs- und Evaluationsaufträge aus Unternehmen.

- Hochschule wird beratend in Unternehmen tätig.
- Praxis beteiligt sich an der Themenstellung und Vergabe von Abschlussarbeiten.
- Einbindung von Professoren in die unternehmerische Praxis und Beteiligung von Praktikern am wissenschaftlichen Diskurs.
- Schließung von Dreiecksverträgen bei berufsbegleitenden Studiengängen (Unternehmen - Hochschule - Arbeitnehmer).

„Also ich finde immer, es ist am besten zu lernen, wenn man Praxisanteile hat und diese reflektieren kann.“
(Personalverantwortliche eines Ev. Krankenhauses)

► **Integration von Praxisanteilen im Studium**

- Praktika
- Praxissemester
- Projekte (Lernen an realen Fällen aus der Praxis)
- Projektstudium (problemorientiertes Lernen)
- Mitarbeitergewinnung durch Praxiskontakte im Studium
- Training on the job (im Unternehmen lernen)
- Berufsintegriertes Studium

Aus den Meinungen der ExpertInnen lassen sich eine Reihe von konkreten Maßnahmen ableiten, die an Hochschulen aufgegriffen und konzeptionell integriert werden können.

Als zentrales Element für den Aufbau und Erhalt offener Hochschulstrukturen sind die Kontinuität und Nachhaltigkeit in der Kooperation für unverzichtbar anzusehen. Mit den ExpertInneninterviews ist der Anfang zum inhaltlichen Austausch von Unternehmen und Hochschule gemacht, den es nunmehr gilt, zu institutionalisieren, z.B. in Form regelmäßiger Foren, Tagungen oder Workshops.

Im Zuge der Curriculumentwicklung scheint es ratsam, Unternehmen von vorne herein zu beteiligen. Eine mögliche Form ist die Bildung von Kompetenzgruppen für die jeweiligen Fachgebiete, die u.a. aus VertreterInnen von Unternehmen, Hochschule und Weiterbildungsträgern besetzt sein sollen. Durch die gemeinsame Entwicklung wird nicht nur ein Produkt geschaffen, das von allen Beteiligten mitgetragen wird, sondern auch die Chance hat, von Anfang an im Un-

ternehmen, z.B. im Sinne der Nachwuchsförderung etabliert zu sein. Durch die Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsträgern können die Vorteile beider Systeme ausgeschöpft werden und bereits in der Entwicklung Aufgaben bzw. Module an die Weiterbildungsträger ausgelagert werden, die dort bedingt durch die Praxisnähe besser aufgehoben sind.

Durch die gemeinsame Entwicklung werden Praxisanteile identifiziert: was kann sinnvollerweise vor Ort, am Arbeitsplatz, im Unternehmen selbst gelernt werden? Auf dieser Grundlage können Konzepte für Case-Studies, Praxismodule, Training-on-the-job u.ä. entwickelt und direkt mit den Unternehmensvertretern abgestimmt werden. Die Vergabe von Themen für die Abschlussarbeiten könnte im Rahmen einer online-gestützten Themenbörse umgesetzt werden, ebenso eine Jobbörse für die Absolventen. Evaluations- und Forschungsaufträge der Unternehmen sollten wenn möglich in das Curriculum eingebunden sein: So können Studierende gelernte Forschungsmethoden direkt anwenden.

Ein weiterer Vorteil in der engen Verzahnung von Hochschule und Unternehmen liegt darin, dass der Effekt des Studiums sichtbar wird und somit das Unternehmen unmittelbar profitieren kann. Dies könnte dazu beitragen, dass die Bereitschaft der Unternehmen steigt, sich an den Kosten des Studiums zu beteiligen.

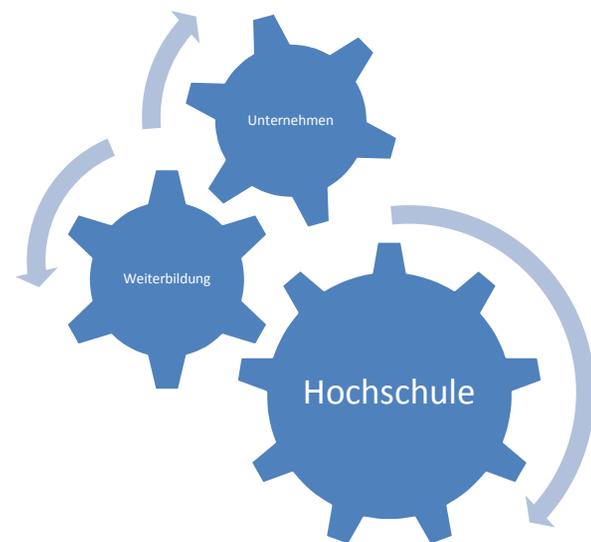
„Die Organisation sagt: Bring das Wissen zurück, wende es an, leiste Transfer, dann bezahlen wir das auch oder finanzieren das mit.“
(Vorstandsmitglied einer Krankenhausgesellschaft)

In einer engeren Kooperation von Hochschule und Unternehmen liegen also viele Vorteile für beide Seiten. Kontrovers diskutiert wird von den ExpertInnen die Frage, wie weit die Hochschule unmittelbar für die Praxis ausbilden soll bzw. was im Sinne von Freiheit der Lehre auch noch zweckfrei bleiben soll/muss. Ein Experte eines Sozialunternehmens hat das in einem der Interviews folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Es muss darauf geachtet werden, dass die Eigenständigkeit des Studiengeschehens gewährleistet wird, die sich bewusst abhebt von einer direkten Eins-zu-Eins Entsprechung von Kompetenzerwartungen aus der Praxis.“
(Geschäftsführer einer Jugendhilfeeinrichtung)

In gleicher Weise, nur provokanter, hat es Horst Hippler, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, ausgedrückt: „Wenn es sich dahin entwickeln sollte, dass wir die Hochschulen in reine Berufsbildungsstätten verwandeln, dann machen wir alles falsch“ (Hippler 2012, S. 11 ff.).

Hochschule bewegt sich also in einem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Praxis, die es zu berücksichtigen gilt, sowie dem Anspruch, zweckfrei zu lehren und zu lernen und sich frei entfalten zu können. Wie kann man nun beiden Ansprüchen gerecht werden; dem Alleinstellungsmerkmal von Hochschule einerseits und dem berechtigten Anspruch der Praxis auf bedarfsorientierte, akademische Bildung andererseits? Eine Bedingung ist sicherlich in den skizzierten Kooperationsmodellen zu sehen. Diese bedürfen allerdings einer gründlichen Vorbereitung: das Kennen(lernen) der jeweils unterschiedlichen Kulturen, der Aufbau vertrauensvoller Zusammenarbeit, die Bereitschaft, sich zu akzeptieren, auf Augenhöhe zu diskutieren und zu engagieren. Gelingt dies, so können die jeweiligen Ansprüche und Anforderungen in eine gemeinsame Kooperation münden, deren Ziel es



ist, Curricula, Module, Lernmethoden und Techniken für berufstätig Studierende gemeinsam zu konzipieren.

Profil der Hochschule von morgen: Die Offene Hochschule

Das aufgezeigte Spannungsfeld muss von allen Beteiligten bearbeitet werden; es gilt, die Balance zwischen Ausbildung für die Praxis auf der einen Seite und akademischer Sozialisation auf der anderen Seite zu wahren und diese vermeintlich gegensätzlichen Ansprüche zu vereinen. Damit das gelingt, sollte ein Hochschulstudium beides bieten, z.B. durch die Integration von Praxismodulen neben theoretischen Modulen, durch eine wissenschaftlich und theoretisch fundierte Bearbeitung von Fällen aus der Praxis, durch eine Feedbackkultur in Zusammenarbeit mit den Unternehmen, durch Räume für Persönlichkeitsentwicklung sowie durch die unmittelbare wissenschaftliche Reflexion der Praxis.

„Es braucht eine Abwägung zwischen Berufsorientierung im Studium und einem Teil, der sozusagen die Freiheit des Geistes fördert. Wenn ein Mitarbeiter die Freiheit des Geistes für sich entdeckt, ist das für mich ein ganz hoch einzuschätzendes Kriterium. Das klingt paradox, aber man muss die Menschen im Studium ‚freigeben‘, im Sinne von der Praxis befreit denken. Entfaltet ein Mitarbeiter diese Fähigkeit später in seinem praktischen Handeln, hat das eine ganz besondere Wirkung.“
(Stabsstellenleiterin im Johannesstift)

Die Kooperation von Hochschulen mit Weiterbildungssträgern und Unternehmen sind insofern das Fundament für eine sinnvolle und notwendige Verzahnung von Theorie und Praxis, um allen Systemen gerecht werden zu können. Durch die Entwicklung von gemeinsamen Angeboten werden die Systeme durchlässiger und offener, ohne dabei jedoch ihr eigenes Profil und ihre Lernkompetenzen aufgeben zu müssen. Durchlässigkeit bedeutet hier auch, Übergänge gemeinsam zu gestalten: von der Weiterbildung in die Hochschule, von der Hochschule ins Unternehmen - und umgekehrt.

So werden neue und niedrigschwelligere Zugänge zu allen Systemen geschaffen, was der Gewinnung neuer Zielgruppen dienlich sein sollte. Die Verzahnung der Systeme führt darüber hinaus auch zu einer größeren Flexibilität, die auch der Vereinbarkeit von Familie und Beruf Rechnung tragen. In einer nach allen Seiten im wahrsten Sinne des Wortes „offenen“ Hochschule liegt somit die Zukunft von Hochschule.

Literatur

Hippler, Horst (2012): „Wir brauchen eine höhere Grundfinanzierung“, Interview im DSW Journal, Magazin des Deutschen Studentenwerks (DSW), Ausgabe 3/2012.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2012): „Offene Hochschule Niedersachsen“. <http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live>

Schäfer, Miriam/ Loerbroks, Katharina (2013): „Implikationen für die Hochschule: Qualifizierungsbedarfe, Barrieren, Anreize und Zukunft von Hochschule“, in: T. Ayan (Hrsg.), Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen - Personenbezogene und strukturelle Rahmenbedingungen für Berufe und Bildungschancen im Sozial- und Gesundheitssektor, Kölner Wissenschaftsverlag.

Autoren

Miriam Schäfer, Dipl. Pädagogin
Wissenschaftliche Mitarbeiterin der FH der Diakonie in Bielefeld und Projektmitarbeiterin des vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ (BEST WSG) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen

Michael Kriegel, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FH der Diakonie in Bielefeld und Projektleiter des vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ (BEST WSG) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen

Bildung als Privileg oder Uni für alle? Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Diversität und intergenerationelles Lernen als Herausforderungen für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Tagungsbericht zur Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) vom 6. – 8. März 2013 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

OLAF FREYMARK

Die Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere vom 06. – 08. März 2013 an der Universität Oldenburg stand unter dem Thema „Bildungsgerechtigkeit“. Von den Teilnehmenden wurde rege diskutiert, ob die Universität ein (Bildungs-)Ort für Alle ist bzw. sein könnte. Insbesondere wurde über das Verhältnis von Alter und Bildung nachgedacht.

Das Hauptreferat hielt Prof. Dr. Franz Kolland von der Universität Wien

zum Thema: „Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf.“ In seinen einleitenden Worten verwies der Referent darauf, dass die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit zurzeit einen prominenten Platz in bildungspolitischen Diskussionen und in der empirischen Bildungsforschung einnimmt. Der Anlass für diese Diskussionen sind einerseits Studien, die die soziale Selektivität im Bildungssystem belegen und andererseits Forschungsergebnisse, die auf mangelnde Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagsaufgaben von Menschen in allen Lebensphasen hinweisen. Das Stichwort ist hier die digitale Spaltung. Aus der Sicht der Alters- bzw. Lebenslauf-forschung stellt sich die Frage, wie sich Kompetenzen im Lebenslauf entwickeln und welche Auswirkungen unterschiedliche Bildungsabschlüsse auf die Lebenschancen im Lebenslauf haben. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Finanzierung von Bildung über den Lebenslauf. Diskutiert wurde ein von Tom Schuller entwickeltes Modell für einen neuen Generationenvertrag im Bildungssystem, welches eine stärker an der Langlebigkeit orientierte Verteilung von finanziellen Mitteln vorschlägt. Zu klären sind die Fragen: „Was ist gerecht und was ist ungerecht? Was müssen wir in der Erwachsenenbildung dafür tun?“ Es wurde sich mit dem Begriff Gerechtigkeit auseinander gesetzt und darauf verwiesen, dass es keine allgemeine, sondern eine

nach Lebensphasen spezifische Gerechtigkeit gibt. Bildungsgerechtigkeit bemisst sich an der Verteilung von Ressourcen, sprich der Quantität der Mittel. Für Kolland bemisst sich Bildungsgerechtigkeit an der Befähigung zur individuellen Autonomie.

Dr. Julia Franz von der Universität Erlangen, referierte in ihrem Vortrag zum Thema:

„Intergenerationelles Lernen: systematisch betrachtet - Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer.“ Zu Beginn des Vortrags äußerte sie, dass in den letzten Jahren intergenerationelles Lernen vor allem vor dem Hintergrund und demografischer und sozialer Veränderungen diskutiert wurde. Dabei liegen in einigen pädagogischen Bereichen schon vielfältige Erfahrungen mit dem Lernen verschiedener Generationen vor. Insbesondere das Feld der Wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere verfügt über große Potentiale, schließlich wird nicht umsonst das Seniorenstudium als wichtiger Wegbereiter intergenerationaler didaktischer Prinzipien gesehen. Im Vortrag wurde die neuere Diskussion nun um intergenerationelles Lernen mit den Potentialen des Seniorenstudiums verknüpft. Franz entwickelte unter Rückgriff auf unterschiedliche Generationenbegriffe und intergenerationelle Lernzugänge eine systematische Übersicht, die mit Beispielen guter Praxis generationenübergreifenden Lernens illustriert und vor dem Hintergrund eigener empirischer Forschungserfahrungen mit der didaktischen Gestaltung intergenerationalen Lernens reflektiert wurde.

Die Diskussion zu den Vorträgen setzte sich in den Arbeitsgruppen fort. Die erste Arbeitsgruppe beschäftigte sich unter der Leitung von Winfried Schulz-Kaempff, Universität Oldenburg, mit dem Thema: „Älter werden in der Migrationsgesellschaft - Bildungserwartungen und Möglichkeiten

des Lebenslangen Lernens an Hochschulen.“ Es wurden drei Diskussionspunkte angesprochen: Besondere Angebote in der Migrationsgesellschaft ja oder nein? Wie kann man voneinander lernen? Wie erreichen wir die Zielgruppen, ohne einen Missionsdrang auszuüben? Als eine Schlussfolgerung der gemeinsamen Diskussion kann festgehalten werden, dass es für die Hochschulen wichtig ist, Weiterbildung für diese Zielgruppe im Profil der Hochschulen zu verankern. Das bedeutet, einen Bedarf zu entwickeln, die Akteure zu befragen und umsetzbare Projekte der interkulturellen Bildung zu entwickeln.

Eine weitere Arbeitsgruppe unter Leitung von Dr. Beate Hörr, Universität Mainz, diskutierte über das Thema: „Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer im Beruf und während des Übergangs in den Ruhestand: Konzepte, Angebote und Formate“. In der Diskussion wurde festgestellt, dass Bildungserfahrungen im Lebenslauf einen positiven Einfluss auf das Lebenslange Lernen haben. Bei den Älteren ist das Gefühl ‚gebraucht zu werden‘ ein starker Motivationsfaktor für die Teilnahme an Weiterbildung. Universitäten und Hochschulen müssen aber prüfen, wo sie Weiterbildungsangebote in bestimmten Bereichen anbieten können und prüfen, wo Weiterbildungsangebote so ausgerichtet werden, dass das Wissen später auch angewendet werden kann. Der Bedarf an Weiterbildung besteht in der Entwicklung von Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, soziale Beziehungen, Zeitmanagement, digitale Fähigkeiten und Kompetenzen für soziales Engagement.

Ein weiterer Schwerpunkt der Tagung war die Diskussion über das Zusammentreffen der Generationen an der Universität als potentieller Beitrag zur Verbesserung des intergenerationellen Dialogs und zum Umgang mit demographischen Wandlungsprozessen. Hier stecken Potentiale für ältere Studierende und für jüngere Studierende. Diese liegen im gegenseitigen Kennenlernen, miteinander Lernen und übereinander Lernen. Zu diesem Thema ist in den Universitäten Forschung notwendig. Wichtig ist es, Projekte zum intergenerationalen Lernen zu entwickeln.

Unter dem Motto: WunderBAR, OffenBAR, BrennBAR, FruchtBAR, „Früchte für mich“ diskutierten die Teilnehmer im „Round Table“-Verfahren über aktuelle Ansichten der Bildung Älterer. Außerdem wurden ein Ist-Stand an den Universitäten und Hochschulen erstellt und Zukunftsfragen der Organisation und Durchführung der Bildung im Alter visionär von den Teilnehmern dargestellt.

Mit dem vorliegenden Bericht sollen insbesondere die zahlreichen Einrichtungen für Weiterbildung Älterer an Hochschulen ermuntert werden, zukünftig an den interessanten Tagungen der BAGWIWA teilzunehmen. Das Thema „Bildung im Alter“ wird in unserer Gesellschaft immer präsenter. Das verlangt von den Akteuren neue Modelle für die Zielgruppe. Für den Austausch sind diese Tagungen eine wertvolle Anregung.

Die nächste Jahrestagung der BAG WiWA findet voraussichtlich vom 26. - 28. Februar 2014 an der Universität Leipzig statt.

(* Der vorliegende Beitrag basiert auf ausgewerteten Tagungsmaterialien, die von den Referenten veröffentlicht wurden.)

Olaf Freymark

„Studieren ab 50“

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Im Dialog mit den Fellows für Innovationen in der Hochschullehre

Bericht zur Tagung „Gute Lehre – gesucht und geteilt“ vom 18. - 19. März 2013 in Berlin

MARIA KONDRATJUK

Die Veranstaltung fand im Rahmen des Fellowship-Programms für Innovationen in der Hochschullehre der Baden-Württemberg-Stiftung, der Joachim Herz Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft statt.

„Overture excellence“ – so lautete der erste Programmpunkt der Tagung. Dahinter verbarg sich eine musikalische Kurzarbeitung zweier Lehrpreisträger der Popakademie Baden-Württemberg in Mannheim, die für einen gelungenen Einstieg in die Veranstaltung sorgten.

Neben der Präsentation und Vorstellung der Vorhaben der prämierten Fellows in einer Posterausstellung und in Workshops, standen die Vernetzung, der Austausch und die Diskussion der TeilnehmerInnen im Vordergrund. Durch die vielfältigen und innovativen Veranstaltungsformate war es den TeilnehmerInnen möglich, in einen regen Austausch mit den Vortragenden und den Fellows zu kommen.

Nach der Begrüßung durch die Vertreter der Stiftungen erhielten die TeilnehmerInnen einen wissenschaftlichen Input in Form einer Keynote zum „Beitrag der Lehr-/Lernforschung zur Innovation in der Lehre“ von Prof. Rolf Arnold. Arnold hob hervor, dass Methoden des Lehrens wichtig sind, jedoch gehe das Lernen vom Subjekt aus (inside out), was bei der Konzeption der Lehre bedacht werden solle. Lehre müsse als Lernbegleitung (Lernkulturen als Aneignungs- und Förderkulturen) verstanden werden und Lehrende sollten als Lernbegleiter fungieren, denen ausreichend „didaktische Schmierstoffe“ für z.B. Großvorlesungen zur Verfügung gestellt werden müssen. Arnold wies auch darauf hin, dass Lehre das Lernen auch behindern kann (Holzkamp) und Wissen nicht gleich Kompetenz stiftet (Rauner). Mit den Prämissen Leichtigkeit, Humor, Anschaulichkeit und Wertschätzung sowie mit Kreativität in der Lernumgebung (Aneignungssettings) könne die Lehre effektiver ausgestaltet werden. Er referierte zudem zu den Ermöglichungsfaktoren für nachhaltiges Lernen: selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ, sozial = spass. Arnold schloss seinen Vortrag mit den Statements, dass 1. der Universitätslehrer (mit Bezug auf Humboldt) kein Lehrer ist, sondern ein Forscher, der seine Studierenden mit auf eine Reise nimmt; 2. wir vom Lehren

zum Lernen, von Lerninhalten zu Kompetenzen und von Institutionen zu Bildungsnetzwerken kommen sollten und 3. ein Umdenken, weg von den Inhalten als wichtigste Säule hin zur Unterstützung und kompetenten Begleitung als tragende Säule notwendig ist.

Prof. Wolfgang Jütte kommentierte den Vortrag von Arnold und unterstrich, sich auf die Studierenden zu konzentrieren: hier einerseits auf deren Selbststeuerung und andererseits auf den Fakt, dass man nicht allen Lerntypen etwas anbieten kann („Abrüsten). Jedoch kann man von den Lernenden lernen, indem man eruiert, wie die „guten und erfolgreichen“ Lerner das machen. Nicht zu vernachlässigen sei auch die Perspektive der Lehrenden. Man müsse an den teilweise vorherrschenden Defizitblicken arbeiten und Lehrende dahingehend schulen, ihren Blick auf das Lernen und wie das Lernen transportiert werden kann, zu ändern. Um dafür geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen und Veränderungsprozesse in der Lehre (z.B. Lernmodell der Hochschule) voranzutreiben sei es erstrebenswert, Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung mit Erkenntnissen der Hochschulforschung zu verknüpfen. Auch gebe es noch zu selten soziale Orte des sozialen Austausches über Lehre.

Transfer im Dialog – unter diesem Motto fanden fünf parallele Workshops statt. In jedem Workshop wurden jeweils drei unterschiedliche Vorhaben der Fellows vorgestellt und als Impuls von den ModeratorInnen in den Austausch und die Diskussion eingebracht. Die TeilnehmerInnen konnten zwischen folgenden Workshopthemen wählen: Forschendes Lernen, Lehren und Lernen in Großgruppen, Interdisziplinarität in Studium und Lehre, Kooperatives Lernen und Praxisbezug in Lehre und Studium. In den Gruppen fand eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themenschwerpunkt statt.

Der zweite Konferenztag startete mit einem „Schwarzmarkt des Wissens“, bei dem die TeilnehmerInnen mithilfe der Rubriken „Suche“ und „Biete“ in direkten Kontakt treten konnten. So konnten sich TeilnehmerInnen z.B. zum Thema diversitygerechte Hochschule austauschen oder geeignete Dozenten für Kurse zu aktivierenden Lehrmethoden finden.

Unter dem Motto „Innovationen auf der Spur“ stand der Zwischenbericht zum Stand der Begleitforschung zum Fellowship-Programm. Unter der Leitung von Prof. Wolfgang Jütte wird derzeit an der Universität Bielefeld das programmbegleitende Forschungsvorhaben durchgeführt. Dr. Markus Walber präsentierte das Konzept wie auch ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung - qualitative Interviews mit den Fellows, Netzwerkanalyse und Studierendenbefragung.

Den Abschluss der Tagung bildete eine Podiumsdiskussion mit dem Titel „Welche Rahmenbedingungen braucht gute Lehre?“ bei der Bettina Jorzik (Stifterverband), Laura Jersch (Wissenschaftsrat), Jun.-Prof. Dr. iur. Matthias Klatt (Universität Hamburg), Prof. Dr. Petra Morschheuser (Duale Hochschule Baden-Württemberg), Dr. Andreas Weber (Baden-Württemberg-Stiftung) und Andreas Klein (Bundesministerium für Bildung und Forschung) interessante Argumente, Kontroversen und Diskussionspunkte aufwarfen. So ging es z.B. um die fortwährend heiß diskutierte Frage der Wertschätzung von Lehre im Vergleich zur Forschung und der damit verbundenen Reputation von Lehre; diskutiert wurde zudem über Strukturen für gute Lehre in den Hochschulen, wie das Versagen von Funktionsträgern oder adäquate Anerkennung und Anreizsysteme zur Förderung der Motivation für Lehre. Die Schaffung eines institutionellen Rahmens von Lehre in Form einer dauerhaft institutionalisierten Organisation mit verlässlichen Förderprogrammen und Publikationsorganen wurde ebenfalls erörtert.

Die Veranstaltung wurde über beide Tage hinweg von Jan-Martin Wiarda, Leiter Kommunikation und Medien der Helmholtz-Gemeinschaft Berlin moderiert. Als Veranstaltungsorte dienten das Umweltforum Auferstehungskirche und das nahegelegene Tagungszentrum Neue Mälzerei.

Das ausführliche Programm, die Präsentationen aus den Workshops, die Poster sowie Fotos und Impressionen finden Sie auf den Seiten des Stifterverbandes:

http://www.stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2013_03_18_gute_lehre/index.html.

Maria Kondratjuk

Forschende im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung vernetzen

Bericht zum Treffen der DGWF AG Forschung 31. Mai - 01. Juni 2013 in Bielefeld

CLAUDIA LOBE

Am 31.05./01.06.2013 fand in Bielefeld das zweite „Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung“ statt, welches Forscher/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Gelegenheit bietet, aus ihren Forschungsprojekten zu berichten und aktuelle Diskurse, Entwicklungen und methodische Zugänge zu reflektieren. Dieses Treffen bildete zugleich die erste Sitzung der neuen „Arbeitsgemeinschaft Forschung“ der DGWF, in der das Forschungsforum sich nun institutionalisiert.

Wie schon im letzten Jahr führten Wolfgang Jütte und Karl Weber durch zwei halbe Veranstaltungstage, die vor allem durch ihren Werkstattcharakter geprägt waren. Die Veranstaltunggröße sorgte für intensive Begegnungen unter den gut zwanzig Teilnehmenden, die sich aus namhaften Forscher/innen des Feldes und Nachwuchswissenschaftler/innen zusammensetzten. Viele Beteiligte einte die Einbindung in den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, im Zuge dessen sich auch viele Fachhochschul-Vertreter/innen auf der Tagung einfanden.

Am ersten Tag gewährten mehrere Inputs Einblicke in forschungsmethodische Zugänge und hinterfragten kritisch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und gängige Zukunftsprognosen. Markus Walber (Universität Bielefeld) skizzierte ein forschungsmethodisches Design für eine „Multidimensionale Lehr-Lern-Forschung“. Rita Meyer (Universität Hannover) entwarf eine „Professionsorientierte Beruflichkeit als Konstrukt für die Erforschung der Weiterbildung an Hochschulen“. Andrá Wolter (HU Berlin) verwies auf „Absolventenstudien in Deutschland und ihre Erträge - unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung“. Walburga Freitag (HIS Hannover) berichtete aus der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Arbeitsbereich „Lifelong Learning in Higher Education“ am HIS.

Der zweite Tag stand im Zeichen thematischer (Themen-Werkstatt) und methodischer (Methoden-Werkstatt) Fragen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung, die in kleineren Workshopgruppen bearbeitet wurden. Inhaltlich orientiert an konkreten Frage- oder Problemstellungen der

TeilnehmerInnen boten die Workshops gerade auch NachwuchswissenschaftlerInnen in unterschiedlichen Stadien des Forschungsprozesses ein Forum für den kollegialen Erfahrungsaustausch zu forschungsmethodischen Überlegungen ihrer Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten. In der Abschlussrunde wurden vor allem die vielfältigen Austauschmöglichkeiten mit inhaltlich und methodisch Gleichgesinnten sowie die vertrauensvolle, konstruktive Atmosphäre als gewinnbringend hervorgehoben und ein hohes Interesse an weiteren Treffen signalisiert.

Im Rahmen der Veranstaltung wurde außerdem der aktuelle Stand der Institutionalisierung des Forschungsforums als Arbeitsgemeinschaft „Forschung“ innerhalb der DGWF bekannt gegeben, die von den TeilnehmerInnen des Forschungsforums begrüßt und getragen wird. Die AG Forschung der DGWF versteht sich als ein Forum zum kollegialen Wissens- und Erfahrungsaustausch über laufende Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dadurch liefert sie einen Beitrag zur Kontinuität und Qualität in diesem Forschungsfeld, zur Systematisierung und Akkumulation von Wissen und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld) fungiert als kommissarischer Sprecher, Maren Kreutz (Leibniz Universität Hannover) als Stellvertreterin.

Auf der DGWF-Jahrestagung 2013 in Rostock wird sich die AG Forschung mit einem offenen Diskussionsforum zum Thema „Forschungsperspektiven und Beobachtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als Beitrag zur Profilierung des Feldes“ präsentieren und zum gemeinsamen Austausch einladen. Die nächste Tagung der AG Forschung wird wieder im Mai / Juni 2014 in Bielefeld stattfinden.

Claudia Lobe

Buchbesprechungen

Lernen im Lebenslauf

Arnold, Rolf; Pachner, Anita (Hrsg.): Schneider Verlag, Hohengehren 2011, 267. S., 20,00 Euro, ISBN 978-3-8340-0978-4

Im Jahr 2008 veröffentlichte das BMBF die „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“. Mit dem vorliegenden Sammelband lassen Arnold/Pachner Kolleg/inn/en aus der Erwachsenenbildungswissenschaft zu Wort kommen. Sie geben „Einschätzungen, Kommentare sowie weitere, perspektivische Vorschläge“ (S. 9) vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Forschungsschwerpunkte.

Strukturiert ist der Band in vier, inhaltlich ineinander übergehende Rubriken. Nach Vorwort und Einleitung sind dies 15 Beiträge in den Rubriken „Lernen und Lernerfolg“, „Biographische Kontexte Lebenslangen Lernens“, „Lernen in entgrenzten Räumen“ sowie „Kompetenzdiagnostik in der Erwachsenenbildung“. Dabei können die vier Rubriken als diejenigen Schwerpunkte verstanden werden, unter denen Fragestellungen des Lernens im Lebenslauf im bundesdeutschen Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung diskutiert werden.

In der Rubrik „Lernen und Lernerfolg“ (S. 15ff.) legt Peter Faulstich einen theoretischen Beitrag vor. Der dort entwickelte, erziehungswissenschaftliche Lernbegriff verweist auf die gesellschaftliche Eingebundenheit von Lernprozessen. Der Beitrag von Anne Schlüter legt mit Auszügen aus drei empirischen Studien quasi empirische Daten zu dieser gesellschaftlichen Eingebundenheit vor.

Die zweite Rubrik widmet sich den biographischen Bedingungen Lebenslangen Lernens. Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt analysieren die Konsequenzen der demographischen Entwicklung für den Bildungssektor und entwickeln intergeneratives Lernen als Merkmal des Lernens im Lebenslauf. Felizitas Sagebiel stellt empirische Ergebnisse von Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer vor und entwickelt daraus Empfehlungen. Cornelia Maier-Gutheil/Jochen Kade/Monika Fischer rekonstruieren die Professionalitätsentwicklung von zwei Dozenten in der Weiterbildung anhand ihrer Berufsbiographie. Wiltrud Gieseke/Ulrike Heuer analysieren Weiterbildungsentscheidungen im Kontext von Unternehmen.

In der Rubrik „Lernen in entgrenzten Räumen“ werden die vielfältigen Entgrenzungen beleuchtet, die Lernprozesse im Lebenslauf mit sich bringen. Arnold unterscheidet in seinem Beitrag politische und didaktische Entgrenzungsdimensionen von Lernen in seiner Einbettung in den Lebenslauf.

Sodann folgen in den Beiträgen von Christine Zeuner und Bettine Thöne-Geyer/Monika Kil Perspektiven auf die internationalen Entgrenzungen Lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund bildungspolitischer Einflüsse. Petra Grell widmet sich den virtuellen Entgrenzungen von Lernen im Lebenslauf und kritisiert hierbei die immer noch eher nachlässige Auseinandersetzung mit medialen Aspekten von Bildungsprozessen im Kontext der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sabine Schmidt-Lauff analysiert die Empfehlungen des Innovationskreises aus temporaltheoretischer und zeitlicher Perspektive. Henning Pätzold ergänzt die Entgrenzungsperspektive Lebenslangen Lernens um die Frage der Verantwortung für (Weiter-) Bildungsprozesse.

Die Themen der vierten Rubrik „Kompetenzdiagnostik in der Erwachsenenbildung“ entspringen aus dem internationalen bildungspolitischen Diskurs um Lebenslanges Lernen. Im Kontext internationaler Bildungspolitik ist die Frage, wie Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsprozesse erworben wurden eine zentrale. In Deutschland wird das Thema bislang eher randständig behandelt. Ute Clement legt in ihrem Beitrag den internationalen Kontext dar und argumentiert, dass es sich bei Fragen der Anerkennung von Kompetenzen vor allem um eine Frage des Vertrauens handelt. Jahn Böhm/Katharina Schenk/Giesela Wiesner stellen verschiedene internationale Anerkennungsverfahren im Kontext der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung vor. Anita Pachner gibt einen Einblick in die Lernwirksamkeit selbstevaluativer Verfahren im Kontext von Hochschulbildung.

Im vorliegenden Sammelband werden keine neuen empirischen Daten oder theoretische Ansätze um Fragen des Lernens im Lebenslauf vorgelegt. Das ist auch nicht dessen Absicht. Vielmehr ist er als disziplinäre Antwort auf die Empfehlungen des Innovationskreises zu verstehen. Es ist also ein Sammelband, der sich an die Bildungspolitik richtet und in komprimierter Form Ergebnisse und zum Teil eher implizite Empfehlungen aus der Disziplin bereitstellt. Damit lässt der Sammelband über die Mitglieder des Innovationskreises hinaus auch die weitere Fachcommunity zu Wort kommen. Damit nimmt die erwachsenenbildungswissenschaftliche Community ihre Verantwortung wahr, bildungspolitische Empfehlungen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu kommentieren. Aufgrund seiner Anlage können wissenschaftlich interessierten Praktiker/innen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch als Zielgruppe des Bandes verstanden werden.

Nichts desto trotz enthält der Sammelband auch für die wissenschaftliche Community wichtige Perspektiven bereit. Arnold/Pachner bezeichnen den Band treffend als „Reader“, den sie als „facettenreiches Buch“ bezeichnen. Der Überblick über das Buch zeigt, wie das Thema „Lernen im Leb-

enslauf“ bislang eher in einzelnen Facetten bearbeitet wird und größere Zusammenhänge bislang weitgehend fehlen. Er zeigt, dass an vielen Stellen weitere Verknüpfungen zwischen theoretischen Ansätzen und empirischen Daten gefordert sind. Internationale Perspektiven werden vorwiegend aus einer bildungspolitischen Perspektive und dessen Wirkungen auf Deutschland bearbeitet. Die umgekehrte Frage wird weniger angegangen. Aus disziplinärer Perspektive kann der Band deshalb auch als Beitrag verstanden werden, der aufzeigt, an welchen Stellen die Forschung aus der Erwachsenenbildungswissenschaft zu Fragen des Lernens im Lebenslauf gefordert ist, weiter zu arbeiten.

REGINA EGETENMEYER

Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken

Bettinger, Patrick: Werner Hülsbusch, Boizenburg 2012, 152 S., 25,90 Euro, ISBN 978-3-8648-8020-9

Patrick Bettinger untersucht in seiner Diplomarbeit Medienbildungsprozesse, die durch die Nutzung sozialer Online-Netzwerke angeregt werden. Unter Berücksichtigung von Auslösern und Einflussfaktoren legt er Charakteristika dieser Prozesse offen. Dem Ganzen liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Online-Netzwerke Bildungspotenziale bergen, da sie mediale Artikulation ermöglichen.

Bisher setzten sich medienpädagogische Untersuchungen überwiegend mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auseinander. Doch Erwachsene entdecken die sozialen Netzwerke ebenfalls für sich und dies besonders auch im höheren Alter. Somit enthält diese Arbeit neue Erkenntnisse für den Umgang von Erwachsenen mit Online-Netzwerken. Bereits im theoretischen Teil wird gezeigt, wie diese Netzwerke Bildungsprozesse von Erwachsenen anregen können. Im empirischen Teil wird dies darauf aufbauend exemplarisch nachgewiesen: Bettinger untersucht sechs narrativ-episodische Einzelinterviews mit Gesprächspartnern/innen einer Altersspanne von 28-64 Jahren. Aus den Einzelfallauswertungen werden schließlich vergleichend typische Prozessverläufe von Medienbildungsprozessen im Umgang mit den sozialen Netzwerken abgeleitet. Dabei arbeitet Bettinger drei Prozesse heraus: Medienbildungsprozesse als Umgang mit Ambivalenzen, als Wahrnehmung von Optionalität sowie als Überwindung von Hürden.

Durch die Nutzung von Online-Netzwerken können demnach bestehende Selbst- und Weltverhältnisse hinterfragt werden. Im eigenen Erfahren und Erleben der Potenziale, aber auch der Gefahren, die die Netzwerke bieten, können Reflexionen ausgelöst werden, die den Lebenslauf maßgeblich prägen. So zeigt sich bei einem Fallbeispiel: „Durch die sozialen Netzwerke bin ich Kosmopolit geworden.“ Für die Erwachsenen- und Weiterbildung leitet sich daraus die Frage ab, wie diese Entwicklungen aufgegriffen und soweit beein-

flusst werden können, damit die Potenziale der medialen Auseinandersetzung auch als solche genutzt werden können.

Weiterhin wirft die Arbeit die Überlegung auf, ob Medienkompetenzvermittlung bei Erwachsenen genügt, um sozialen Wandlungen gerecht zu werden. Gerade durch die steigende Nutzung der Netzwerke bei Älteren ergibt sich die Möglichkeit der kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung mit der (eventuell noch unbekannt) Technologie. Dabei müsste nach Bettinger ein Schwerpunkt auf dem Aufbau von Orientierungswissen liegen, anstatt tendenziell Verunsicherung zu schüren. Ansätze, die ausschließlich auf die Entwicklung von Medienkompetenz zielen, scheinen hierbei zu kurz zu greifen. Vielmehr müsste seiner Meinung nach diskutiert werden, längerfristige begleitende Maßnahmen anzustreben, die die Möglichkeit bieten, die Auseinandersetzung mit den neuen Medien in einem geschützten Rahmen gemeinsam mit anderen zu reflektieren.

HANNA PIEPENBRING

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld “Hochschule und Weiterbildung”

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - November 2012 bis Mai 2013)

ARNOLD, ROLF/LERMEN, MARKUS (2013)

Vom Selbstgesteuerten Lernen zum Independent Study: Anmerkungen zur Begründung einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning.
Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 9-27

BALOCCO, MARCO (2012)

Das Berinfor-Management-Modell für Hochschulen: ein Praxishandbuch für Führungskräfte in Universitäten, Hochschulen und weiteren Bildungs- und Forschungsinstitutionen

Zürich: Berninfor

BERGSTERMANN, ANNA/THEIS, FABIENNE (2012)

Weiterbildung zwischen Kunst und Wissenschaft: das Projekt “Studica - Studieren à la carte”

In: Weiterbildung, 23 (6), S. 28-31

BÖHME, GÜNTHER (2012)

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 159-166

BOUD, DAVID/ MOLLOY, ELIZABETH (2013)

Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well

London: Routledge

CHRISTMANN, BERNHARD (2012)

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 125-134

FAULSTICH, PETER (2012)

Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld “wissenschaftlicher Weiterbildung”

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 105-109

FAULSTICH, PETER/FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE (2012)

Niederlage des Denkens: Erziehungswissenschaft Hamburg würdigt Martha Muchow, die von den Nazis verfolgt wurde

Kulturfenster. In: Erwachsenenbildung, 58 (4), S. 198-199

FISCHER, ANDREAS (2012)

Vom Sonderfall zur Integration?: das Verhältnis zwischen grundständigem und weiterbildendem Hochschulstudium

In: Weiterbildung, 23 (3), S. 38-41

GERM, MELANIE/MANDL, HEINZ (2013)

Independent Learning an Hochschulen als komplexe Herausforderung: welche Voraussetzungen sind seitens der Lehrenden, der Lernenden und der Organisation zu erfüllen?

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 148-164

HANFT, ANKE/MASCHWITZ, ANNIKA (2012)

Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen: ein internationaler Vergleich

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 113-124

HILGEMANN, MEIKE (2012)

Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung: eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula

3., aktualisierte, überarb. und veränd. Auflage. Essen : Koordinations- und Forschungsstelle, Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW

HÖRR, BEATE (2012)

Seniorenstudium und Bildung Älterer

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 152-158

KLINGOWSKY, ULLA (2012)

Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 143-151

KONRAD, KLAUS (2013)

Independent Learning an der Hochschule: Bezüge zum selbstgesteuerten Lernen und unterstützende (kooperative) Lehr-Lern-Arrangements

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 135-147

KREUTZ, MAREN/WANKEN, SIMONE/MEYER, RITA (2012)

Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 135-142

LUTZER, BIRGIT (2013)

Web-2.0-Anwendungen im Online-Gruppenlernen: zur Rolle der Online-Moderation

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 20 (2), S. 43-45

ROBES, JOCHEN (2013)

Universitäten verschenken ihr Wissen

In: Wirtschaft + Weiterbildung, 25 (2), S. 50-52

SCHOLZ, MARTIN (2012)

Erlebnispädagogik an Universitäten und Hochschulen: die Zukunftswerkstatt Erlebnispädagogik

In: Erleben und Lernen, 20 (6), S. 4-5

VOGT, HELMUT (2012)

Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna: wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 62 (2), S. 167-174

WANKEN, SIMONE/VOGEL, CHRISTIAN (2013)

Independent Learning: Kompetenzorientierte berufsbegleitende Studienformen für "lifelong learner"

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 54-68

WILDT, JOHANNES (2013)

Zwischen Selbststudium und Lernberatung: Synchronisierung von Lernzeiten in aktivem und kooperativem Lernen

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 28-40

ZINGER, BENJAMIN (2012)

Das Hochschulstudium nach Bologna: zwischen Strukturreform und didaktischer Neuausrichtung

Kassel: Kassel Univ. Press.

ZUKOV, HELENE/DECKER, PETER (2013)

Mobiles und papierfreies Studium: vom papiergebundenen Studienbrief zum mobilen Fernstudium

In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Independent learning. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 110-117

Termine

2013

19. bis 21. September 2013
 “Programme, Themen und Inhalte
 der Erwachsenenbildung”

Jahrestagung der DGfE, Sektion Erwachsenenbildung an der
 Universität Magdeburg.

03. bis 05. September 2013
 “ausBildung = Erfolg”

Forum Technologiegestützte (Aus)Bildung -
 10. Fernausbildungskongress der Bundeswehr
 an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität
 der Bundeswehr Hamburg

12. bis 13. September 2013
 “Lifelong Learning in Hochschulen der Zukunft”

Nationale Tagung zum Bund-Länder-Wettbewerb “Aufstieg
 durch Bildung: offene Hochschulen”
 an der Akademie der Künste in Berlin.

25. bis 27. September 2013
 “Auf dem Weg zur Hochschule des
 Lebenslangen Lernens - Mehrwert, Aufwand
 und Erträge”

DGWF-Jahrestagung an der Universität Rostock

01. bis 03. November 2013
 “Professionalisation of Adult Educators.
 International and Comparative Perspectives”

Internationale Konferenz des DIE und der Universität Biele-
 feld im Rahmen des ESREA Forschungsnetzwerks “Adult
 Educators, Trainers and their Professional Development”
 (ReNAdET) in Bonn.

2014

29. bis 30. Oktober 2014
 wbv-Fachtagung im Rahmen des 150-jährigen
 Firmenjubiläums des wbv in Bielefeld

Neue Mitglieder

Herzlich begrüßen wir an dieser Stelle die nachfolgenden Institutionen, die neu in die DGWF eingetreten sind:

- DIPLOMA Hochschule
- Hochschule Weihenstephan-Triesdorf
- Hochschule Coburg, Institut für lebenslanges Lernen
- Fraunhofer Academy
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)
- EHV Fernstudium und Weiterbildung GmbH
- Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz (FHöV)
- Universität 55-PLUS an der Universität Salzburg
- Technische Universität Hamburg-Harburg

Ebenso herzlich begrüßen wir die folgenden neuen Mitglieder:

- Frau Dipl.-Päd. Angelika Borgstedt
- Frau Dr. Marion Bruhn-Suhr
- Frau Dipl.-Päd. Anne Bühner
- Frau M.A. Karolina Engenhorst
- Herr Prof. Dr. Werner Heister
- Frau Dr. Gabriele Hufschmidt
- Herr Albert Kommer
- Herr Dipl.-Kfm. Joachim Mosthaf
- Herr Dr. Matthias Rohs
- Frau Prof. Dr. Felizitas Sagebiel
- Frau lic. rer. soc. Therese E. Zimmermann

