

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

SCHWERPUNKTTHEMA

**Konvergenz von Präsenz-
und Fernstudium in einer Welt
zunehmender Vielfalt**

1 | 2007

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Martin Beyersdorf
Helmut Vogt
Ina Grieb
Beate Hörr
Ulrike Strate
Annette Strauß

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e. V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@dgwf.net

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg
j.gensel@dgwf.net
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@dgwf.net

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2007
Juli 2007

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

7 EDITORIAL

- 7 Vielfalt als Herausforderung und Chance

9 FORUM

- 9 BRENDA GOURLEY
Diversifying educational opportunities for a diverse society
- 17 ERWIN WAGNER
Crossing Borders! Why Networks in Open and Distance Learning are so Prolific
- 25 ROLF SCHULMEISTER
Vermutungen zur Zukunft virtueller Lehre
Beobachtungen und Reflexionen zu Trends im eLearning
- 31 HANS-PETER BAUMEISTER
Neue online-gestützte Methoden des interkulturellen Trainings
- 33 PETRA MÜLLER
Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit
Berufsbegleitend, internetbasiert und im Hochschulverbund entwickelt
- 38 COLIN GRAY
E-Learning Development of Entrepreneurship in Small Firms and Undergraduates
- 47 DAVID KNIGHT
Bridging Boundaries – the Challenges of Delivering pan-European Distance Education
- 49 NIELS BRÜGGEN, ANKE DOMMASCHK
Konvergenz und Mehrfachvermarktung
- 57 ANNETTE STRAUSS
Regionalförderung anders – Blended Learning an der Präsenzhochschule
- 62 HILKE POSOR, SABINE QUIRRENBACH
Mehrwert durch E-Learning-Erfahrungen für Studium und Unternehmen
- 69 KARSTEN D. WOLF
Die Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes bei der Gestaltung von
E-Learning-Angeboten
- 79 PETE CANNELL, EILEEN COOK
Working with diversity: do we need to change the pedagogy?
- 84 CHRISTINE CATHROW
Recognition of academic qualifications throughout Europe

-
- 86 ANGELA CARELL
Seamlessly Blended: ein Ansatz zur Verschränkung von Präsenz- und Fernstudium
- 88 EBERHARD GÖPEL
Das Konzept einer »Offenen Hochschule für Gesundheit ...« und erste Erfahrungen
- 90 CHRIS WILTHER
Switching on and off: reflections on delivering continuous assessment in different modes concurrently
- 94 ELIZABETH MANNING
Proud to be Open
- 98 SABINE TEMPLIN
Lernen aus der Perspektive von Teilnehmerinnen eines Online-Seminars
- 105 ANKE DOMMASCHK, STEPHEN FRANK
E-Learning lernen – Kompetenzentwicklung in E-Learning-Tutorien
- 111 MARGRET DEGEN
How »taster« courses helps potential OUBS students assess distance learning philosophy and methods
- 115 JANET MACDONALD
How important is synchrony in learner support
- 122 PAUL RÜHL
Netzgestützte Lehrangebote als bedarfsgerechte Ergänzung des Präsenzstudiums – Erfolge und Probleme
-
- 124 BUCHBESPRECHUNGEN**
-
- 124 BITTLINGMAYER, UWE H./BAUER, ULRICH
Die Wissensgesellschaft. Mythos, Ideologie oder Realität? (Beate Hörr)
- 124 BREDL, KLAUS/HOLZER, DANIELA/JÜTTE, WOLFGANG/SCHÄFER,
ERICH/SCHILLING, AXEL
Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses (Martin Beyersdorf)
- 125 DE WITT, CLAUDIA/CZERWIONKA, THOMAS
Mediendidaktik (Ines Robbers)
- 126 DITTLER, ULRICH/KINDT, MICHAEL/SCHWARZ, CHRISTINE (HRSG.)
Online Communities als soziale Systeme (Klaus Bredl)
- 127 FRÖHLICH, VOLKER/GÖPPEL, ROLF (HRSG.)
Bildung als Reflektion über die Lebenszeit (Steffen Kirchhof)
- 128 HEINE, CHRISTOPH/WILLICH, JULIA
Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl
(Berthe Khayat)

-
- 129 DRESSELHAUS, GÜNTER
Netzwerkarbeit und neue Lernkultur (Melanie Korn)
- 129 GÜTZKOW, FRAUKE/QUAISSER, GUNTER (HRSG.)
Jahrbuch Hochschule gestalten 2006 (Martin Beyersdorf)
- 130 HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBILDUNG
4/2006: Lernen (Erwachsener) (Jörg Knoll)
- 131 KREMPKOW, RENE/KÖNIG, KARSTEN/ELLWARDT, LEA
Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen (Meike Weiland)
- 132 REPORT. ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG
2006/4: Netzwerke (Klaus Bredl)
- 132 SCHETTGEN, PETER/TOMASCHEK, NINO/WAGNER, BERND (HRSG.)
Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung (Johannes C. Mayer)
- 133 SCHULMEISTER, ROLF
eLearning: Einsichten und Aussichten (Marion Bruhn-Suhr)
- 134 WISSENSCHAFTLICHER BERATERKREIS DER GEWERKSCHAFTEN
IG METALL UND VER.DI
Bildung ist keine Ware (Christiane Brokmann-Nooren)

135 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 135 MELANIE KORN
Wissenschaf(f)t Zukunft
- 136 HANS-JÜRGEN BARGEL
Studierendenhoch ... Hochschulkollaps? Hochschulen vor der demographischen Chance?
- 137 JOACHIM LOEPER
Neue Chancen in Bildung und Weiterbildung
- 138 HEINKE RÖBKEN
32. EUCEN-Symposium in Paris
- 140 MARTIN BEYERSDORF
Professor Dr. Horst Siebert emeritiert – und bleibt
- 140 GUNTER GOMILLE
Der Stellenwert Wissenschaftlicher Weiterbildung

weitere Meldungen: Studienergebnisse: Hochschulweiterbildung auf dem Weg der Insitutionalisierung; hochschule@zukunft2030; Testurteil der Stiftung Warentest – das WisWB-Portal ist »gut«

145 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

147 TERMINE

148 INTERNET UND E-LERNEN

150 DOKUMENTATION

- 150 DORIS CARSTENSEN, EVA CENDON, ATTILA PAUSITS
Formate und Zulassungsverfahren aus der Perspektive einer Weiterbildungsuniversität
-

156 CALL FOR PAPERS

157 REMINISZENZEN

- 157 PETER FAULSTICH
Anna Maria Sibylla Merian: Kämpferin gegen Aberglauben und Unwissenheit
-

158 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

- 158 LUDGER WINTER
Das Präsenzstudium ist das bessere Fernstudium

Vielfalt als Herausforderung und Chance

Liebe Leserinnen und Leser,

wahrscheinlich ist es Ihnen aufgefallen: das Schwerpunktthema eines jeden Heftes finden Sie nun auf der Titelseite. Dieses Heft dokumentiert die Beiträge der Tagung »Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt«. Aus Anlass der zehnjährigen Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der britischen Open University veranstalteten die beiden Hochschulen mit der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der DGWF am 23./24. März 2006 die Konferenz in Hamburg.

Nicht nur die E-Learning-Entwicklungen der letzten Jahre haben an den deutschen Hochschulen, in Großbritannien, ganz Europa und weltweit dazu geführt, dass die bisher parallel verlaufenen Entwicklungen im Präsenz- und im Fernstudium sich annähern. Geprüft wurde, wie die besonderen Kompetenzen und Erfahrungen beider Vermittlungsformen zusammengeführt werden können, um Synergieeffekte zu nutzen und weitere Potenziale zu eröffnen. Der Begriff der »zunehmenden Vielfalt« (meint: Diversity) übertragen auf ein Studium beinhaltet auch, bisher kaum angesprochenen Personengruppen den Zugang zur universitären (Weiter-) Bildung zu ermöglichen. Die bereits bestehende Vielfalt in der Studierendenschaft stellt eine Herausforderung dar, der wir uns stellen müssen, sie ist zugleich eine Errungenschaft, die bewusst eingesetzt werden kann – die Heterogenität von Teilnahmegruppen bietet hervorragende Lernchancen, wenn sie curricular aufgenommen wird. Das Themenfeld wurde in drei Schwerpunkten abgesteckt: 1. Präsenz- und/oder Fernstudium im Wandel der Zeiten, 2. Hürden abbauen – den Zugang öffnen und 3. Studierende unterstützen und betreuen.

Auf zwei wichtige Vergleichsstudien möchte ich an dieser Stelle hinweisen. Sie können zeigen, wo die deutsche wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Vergleich steht und was wir von anderen Ländern lernen können (siehe dazu auch Seite 143):

1. Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Anke Hanft, Michaela Knust als Hrsg.)

2. International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Hilde Schaeper, Michael Schramm, Meike Weiland, Susanne Kraft, Andrä Wolter)

Teile der ersten Studien sind auf der DGWF-Jahrestagung 2006 vorgetragen worden. Ich wünsche mir, dass die Studien weitreichende Wirkungen entwickeln und die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland anregen und fördern. Die Studien können eine Plattform für die Diskussion auf der Jahrestagung 2007 (19. – 21.09.2007) in Bern darstellen. Das Thema lautet: »Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS«. Im Vorlauf der Tagung gab es noch nie so viele Beitragseinreichungen wie bisher – wir können uns auf eine vielfältige und anregende Diskussion freuen.

Ihrer Aufmerksamkeit möchte ich auch den »Call for Papers« für das Heft 2 | 2007 der Hochschule & Weiterbildung anempfehlen. Es geht – wieder einmal – um »Organisationsformen und Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung«. In der letzten Zeit ist erhebliche Bewegung in die Hochschul- und Weiterbildungslandschaft gekommen – die eher traditionelle Form der zentralen Betriebseinheiten scheint mit neuen Aufgabenzuweisungen in Richtung Markt oder in Richtung Wissenschaft verschoben zu werden.

Für das Heft 2 | 2006 war uns leider ein Beitrag von der Dokumentation der Frühjahrstagung der AG E in Bochum verloren gegangen. Wir bitten Doris Carstensen, Eva Cendon und Attila Pausits um Entschuldigung. Den Beitrag »Formate und Zulassungsverfahren aus der Perspektive einer Weiterbildungsuniversität« finden Sie in der Rubrik Dokumentation.

Und zum Schluss eine sehr erfreuliche Nachricht: Nach vielen Höhen und Tiefen ist Peter Faulstich nun wohl auf einem festen Weg der Besserung; wir wünschen ihm weiterhin einen sicheren Tritt.

Mit freundlichen Grüßen
Ihr



Dr. Martin Beyersdorf

Diversifying educational opportunities for a diverse society

BRENDA GOURLEY

1 Introduction

1.1. To set the scene for my talk today I want to quote from a book called *Crossing the Divide* in which the Secretary-General of the United Nations, Kofi Annan, writes: *»Today, globalisation, migration, integration, communication and travel are bringing different races, cultures and ethnicities into ever closer contact with each other. More than ever before, people understand that they are being shaped by the many cultures and influences, and that combining the familiar with the foreign can be a source of powerful knowledge and insight ... Those who are exposed to the cultures of others and learn about them through communication across cultural divides are more likely to see diversity as a strength and celebrate it as a gift.«(Picco et al 2001)*

1.2. These are powerful quotations that challenge us all. It has become ever more important that we all ask of ourselves how we, as individuals – in both our personal and professional lives – may participate in the endeavour that Kofi Annan and his fellow commissioners are seeking to promote. It prompts us to think about why so much of our society sees little value in – or even fears – diversity. Still less do we sufficiently appreciate its gifts.

1.3. Perhaps the origins of these attitudes are to be found in the emergence of the nation-state, perhaps in the categorisation of knowledge preferred by the Enlightenment thinkers. I will leave this discussion to the cultural historians and social theorists. What I do know as somebody involved in Higher Education and as somebody interested in playing a part in ensuring a just and safe future for the coming generations, is that negative attitudes, whatever their origin, cannot continue – and that Higher Education must play its part in ensuring that they do not.

1.4. My talk today will be in four parts:

1. I would like firstly to identify some key dimensions of diversity. I will then describe some of the major factors which have impacted on the face of higher education in the 21st century and emerging trends in higher education

across the world. Finally I will elaborate on what the diversity agenda and the changing face of higher education might mean for us – practically speaking.

2. First of all, some key dimensions of diversity

2.1. Identity and power

I suggest to you that identity and power are at the heart of debates on diversity.

2.1.1. It is instructive to try and understand that while globalisation in science and technology, mass communications, trade, finance, tourism, and migration are all growing at an unprecedented rate, at the same time the pervasiveness and depth of local identities defined in terms of ethnicity, language, land, religion and traditions have resurged as major forces of our time. (Picco et al 2001, page 21)

2.1.2. It should be no surprise to us that identity is important to people. Indeed identity is at the heart of many debates on diversity. It is a complex subject because most of us do not have only one identity – rather we have multiple identities – family, religion, language, profession. And these all signal our identification with some group or another – not necessarily geographically close to us.

2.1.3. In 2000 Manuel Castells coined the phrase *»network society«*, drawing attention to another complication to our multiple identities: the phenomenon of people working wherever it is most convenient for them to work, regardless of nationality. This leads to a situation where people communicating (often internationally) via the Internet frequently have more in common with each other than their next door neighbours. Castells however warns that the most striking consequence of this new global network society is its corrosive effect on equality and social justice. In his blunt words: *»Entire countries around the world and large segments of the population everywhere are becoming excluded«(Castells 2000).*

2.1.4. Globalisation has, of course, also exacerbated issues of who exercises power in a world where there is clearly an imbalance of power and people occupying one part of the world can devastate whole economies by the tap of a key on their computers. Power and who exercises it are at the base of many protests that we see about globalisation. One of the most memorable placards I have seen at these protests read: »You are G8; we are 6 billion.«

2.1.5. I emphasise these issues of identity and power because they are at the heart of the debates about diversity and they help us to understand what it is we can do to deal with the issues that arise there from. I will return to this issue in due course.

2.1.6. The second key dimension of diversity has to do with:

2.2. Demographics and democracy issues

I'll give you a British example and you can compare it to your situation here in Germany.

2.2.1. Britain is generally considered to be a multicultural society. Perhaps this is true – but only in a limited sense. Data from the UK 2001 Census revealed that, whilst minority ethnic groups make up less than 8 % of the total population, of these nearly half lived in the London region, where they comprise nearly a third of the population. Of course the actual distribution of these groups within London is also very uneven, with a much higher concentration of people from ethnic minorities living in the poorer areas.

2.2.2. In 2003 the UK Department for Education & Skills identified the single most important cause of the social class division in higher education participation in England as differential attainment in schools and colleges. While around 43 % of 18 year olds from higher socio-economic backgrounds gain two or more A-levels, only 19 % of those from lower socio-economic backgrounds do so. Given that 9 out of 10 people with 2 or more A-levels go on to higher education by the time they are 21, attempts to raise standards across the piece in education, beginning in early childhood and going on through schools and colleges, are critical for our higher education agenda.

2.2.3. It seems, then, there is very little diversity in the allocation of inequality. Diversity is indeed a challenge to democracy and its fundamental principles. Alongside terrorist events over the past few years we must realise

that feelings of exclusion and alienation within our society present dangers of their own. That aside, these are matters of simple justice and certainly in the UK »widening participation« is very high on the Government's education agenda and universities all have to demonstrate their performance in this regard.

2.2.4. However, we are where we are and it must be obvious that tackling social and economic issues is not going to be achieved through Government directives alone – education itself (as a sector) is also going to have to play a key role.

2.2.5. Let me now move on to other important dimensions of understanding how and why we need to diversify (and indeed are diversifying) educational opportunities.

3. Major factors which have impacted on higher education in the 21st century

Three of the major factors which have changed forever the face of higher education in the 21st Century are:

- the twin forces of democratisation and the concomitant increase in demand for social justice
- the explosive growth in information technologies and
- the imperatives of the knowledge society (fuelled by technology itself fuelling globalisation)

3.1 The increase in demand for social justice

3.1.1 Such demand is fuelled of course, by societies becoming more democratic and in the process, actively promoting the cause of social justice (including the right to education). Global demand for higher education is forecast to increase from 97 million places in 2000 to 263 million places in 2025 – most of this growth in global demand will be driven by Asia, India, and China.

3.1.2 Huge educational backlogs have to be eliminated as well as education and training provided to a world that is growing rapidly, as the following examples illustrate:

- *China*: a record 20 million students were enrolled in Chinese colleges in 2004 – the largest college-student population in the world. 4.2 million freshmen were accepted for 2004/05 alone – a figure four times that of 1998 (CERNET).

- *India*: nearly 60 % of the Indian population is under 30 years old, yet the country is only able to provide post-secondary education to 7 % of its 18 – 23 year olds (Daniel, Kanwar & Uvalic-Trumbic 2005). Such is the demand that some universities receive over 5000 applications per place.
- *Africa* is a continent with an even more urgent demographic challenge than Asia; especially as such a large proportion of the population is under 15. The need for teachers and health workers alone is colossal – and to that must be added the need to substantially upgrade the teachers and health workers already in post. Factor in the human devastation being wreaked by AIDS and you get a glimpse of what is required of the African education system.
- Technological advances have, moreover, facilitated equality of access to high quality educational opportunities. The Open Content movement, for instance, is developing in leaps and bounds, principally in the US, and is designed to provide free access to course materials for educators, students and individual learners world-wide in the best tradition of scholarship – reaching out as it does to people all over the world.

3.2. The growth of technology

3.2.1 None of us can dispute the role of technology in fueling globalisation and changing the role of the nation state, as well as the economics of how the world does business.

3.2.2 Education is also forever changed by technology:

- We now live in the world of the Internet (that vast library in the sky), of podcasting, blogs, vlogs, books, the semantic web, Wikipedia, Skype, Google, mobile telephony, to say nothing of the \$100 computer (recently announced by Nicholas Negroponte). Google on its own has changed the business model of organisations all over the world.
- Technologies are converging at several levels; for example, a single access into our workplace can carry voice, data, video and entertainment. At a device level there will be many more functions available in one piece of equipment – we can already take photographs, play games and music and receive emails on mobile phones.
- Videos and podcasting create a situation where the students in one university I know figured that attending the formal lecture at 9 am in the morning was not a good use of their time. They have now created a roster and one student only attends, takes a video of the lecture and podcasts it to the rest of the class. Another university is pioneering the use of »prof-casts«, recordings of lectures that can be played and replayed by students in their own time and space.

3.2.3. This is a world of more opportunity. It is a world however, where Castells tells us that: »*technology can only yield its promise in the framework of cultural, organisational and institutional transformations.*« And he does mean »transformations« – not a bit more of the same or the same except for some e-learning. What we seek to teach and learn is now within a whole new paradigm. We are seeing a seismic shift in the traditional mode of Higher Education.

3.2.4. Beyond this seismic shift, we also see great promise; it is true (as Kofi Annan claims) that: »The Internet holds the greatest promise humanity has known for long-distance learning and universal access to quality education ... It offers the best chance yet for developing countries to take their rightful place in the global economy ... And so our mission must be to ensure access as widely as possible. If we do not, the gulf between the haves and the have-nots will be the gulf between the technology-rich and the technology-poor.« (1999).

3.3. The imperatives of our knowledge society

Students no longer learn all they need to know to sustain a career in their first experience at university. Life long learning is now a necessity and we need a higher education system which not only makes this possible but actively encourages and smoothes the path to its achievement.

4. Emerging trends in higher education across the world

How have these phenomena – the forces of democratisation and the demands of a globalised, technological knowledge society – impacted on the international higher education arena? Draw your own conclusions for your own country and circumstance: large demand attracts more providers – and not just public sector.

4.1 Public, private, and for-profit institutions are competing to attract students in ways and with an intensity never seen before. They are using advertising, financial aid and amenities. As the markets become more sophisticated – more and more information is becoming available to students – including information like that contained in the National Students Survey and much more. We can learn from Tesco and their use of data garnered from highly sophisticated customer relationship management (CRM) tools to revolutionise the way they interact with and serve their customers in a highly competitive market place.

4.2 There has been an explosion in open and distance learning provision – new kinds of universities and new modes of delivery are emerging typified by The Open University and the University of Phoenix. They rely heavily on technology and certainly challenge the traditional university – and most traditional universities now offer e-learning possibilities. Indeed it is no longer useful to classify institutions into distance learning and otherwise.

4.3 Another model entirely – CIDA (the Community and Individual Development Association) in South Africa – offers a »free«, open-access, holistic, higher educational facility operated and managed entirely by its students. In addition every student is required to return to their rural schools and communities, during holidays, to teach. Their reward: changing the nation through skills transfer.

4.4 »Mega-universities« is a term coined by John Daniel to describe universities whose primary mission is to teach at a distance and which have over 100,000 students simultaneously enrolled in degree-level programmes: *»The mega-universities represent a revolution in education because they have achieved the goal that has eluded education throughout history, to educate more people, better, and at lower cost«.* (John Daniel 2003)

At the last count in 2005 UNESCO identified 20 mega-universities, of which The Open University is one. Aggregate enrolments for the eight Commonwealth mega-universities alone now total nearly four million!

4.5 Corporate universities are widespread and in some fields are becoming the preferred option for employers to deliver »in service« training. A Microsoft degree might be more coveted and more transportable than the degrees of more traditional universities. We need to ask ourselves a tough question – does the rapid rise of this new class of provider represent a failure of the traditional university sector to respond to market forces?

4.6 Partly because of the demographic shift in the population and partly because of life-long learning, the student profile is changing. Soon there will be more part-time students than full-time and more students in the post 24 year old age group than the 18 – 24 age group.

4.7 We live in a world where students are starting to pick and choose courses from a menu offered across the world, a mix of campus-based and e-learning courses that transcend national boundaries – and certainly transcend university boundaries.

4.8 There will be an increasing demand for foreign degrees and a mixed market in how these are delivered: partly in country (witness Nottingham's Chinese and Malaysian campuses), partly in home market, and partly by distance. For the first time, higher education has gone global – and students can pick and mix across the world.

4.9 We are witnessing higher education move into an entire new paradigm. The Open Content movement is one manifestation of this paradigm and it has profound consequences. We believe (and hope) that the Open University is particularly well placed to lead the way in the setting of new benchmarks in this very different world.

4.10 In summary, education has turned into a highly competitive, highly diversified business, sanctioned and supported by the policy-makers who hope that the market will impose a new form of accountability. (See Newman, Coutrier and Scurry pages 29/30)

This brings me to the last section of my paper:

5. A framework for action

How do we take into account these massive shifts in higher education and at the same time serve the diversity agenda (and serve it we certainly must)? I suggest that we frame three questions:

- One has to do with power, and that is: how do we govern ourselves (that is, what are our decision-making processes and who gets to make the main decisions).
- The next has to do with identity: who are we (that is, what is the composition of our staff and student body).

- And the third is to do with the best indication of where our true interests lie: what do we do (that is, what do we choose to teach and research)?

These three questions in essence frame the diversity issues and provide a framework for action.

5.1 How do we govern ourselves?

How we govern ourselves is the first area that needs to be given attention. This shapes the kinds of institutions we are and sets their character:

- Who gets to make the important decisions?
- Who holds the positions of influence?
- How porous can our boundaries be made and how is this done?
- How do we engage with the communities in which we are sustained?

5.1.1 Think about the kinds of people who make decisions in your own institutions, who they are, who they consult and who influences them. I would speculate that they are restricted in background and hold more or less the same world view – more restricted in many ways than the students who they serve. Do you wonder that people from so-called »deprived« or disadvantaged backgrounds feel that all around them is an inherent class distinction and, at best, simply a »tolerance« of them?

5.1.2 Martin Mandew, Assistant Vice-Chancellor at Durban Institute of Technology in South Africa writes that: *»For me diversity is about power; how power is distributed within institutions and society; how we access and exercise power and who benefits from it. For me, diversity outside power means nothing.«* (Cross, page 405)

He is right. The fact is that the governing structures of the institution must be seen to respect and contain all the views in the institution if diversity is a valued attribute of that institution.

5.1.3 We also need to recognise that diversity is not something that is easily accommodated in a set organizational culture. Newcomers from different backgrounds are often not really welcome – and they are unlikely to contribute to their full potential if it is they who must accommodate to the dominant culture and there is no reciprocal accommodation to them.

5.1.4 Troy Duster, writing on this topic, used an easily understood example. *»Access to the theatre just means you get in,«* he said. *»Whether you enjoy the performance is another matter.«* (Beckham, page 42) He used another striking example in conversation where he drew a spectrum with »hate« being at one end and »love« or appreciation being at the other. *»Tolerance,«* he said, *»is just in the middle. There's a way to go before you get to appreciation.«*

5.1.5 Widening participation to and in the institution (and the diversity agenda) upholds the best in what we claim for democracy but it must also be driven by an understanding that the world is so complex, so fast-changing, and so full of interdependencies that no one kind of person, no one culture, no one community can hope to understand it let alone control it. The best we can do is ensure that different world views are heard and understood and exercised in our decision-making processes.

Let us move on to the next question we have to consider:

5.2 Who are we?

5.2.1 The answer is reflected firstly in our staffing composition as well as the ranks and positions of the staff. It is not particularly impressive if 50 % of our staff are female but they are all in the lower ranks of the university structures and do not feature in any of the decision-making bodies. This is part of the power issue but it is also an identity issue. We don't want students or staff to feel that by becoming part of our community they are committing some kind of cultural suicide.

5.2.2 The fact is that who we are is reflected in our student body, both at undergraduate and postgraduate level and across different disciplines. Neither of these is simply a race or gender matter. Issues of class, origin and a whole host of other potential divisions need careful attention to make an inclusive and diverse staff and student body. The staff and students represent the »face« of the institution if you like and signal to anyone who cares to notice exactly how diverse the institution is. It does not tell you what the dominant culture is; that is something that needs attention as well.

5.2.3 We are encouraged in this endeavour by Government setting the target of 50 % of people aged between 18 and 30 having the opportunity to benefit from higher education.

In its latest Strategic Plan (2003 – 08) the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) has stated one of their aims is to: » ... *ensure that all those with the potential to benefit from higher education have the opportunity to do so, whatever their background and whenever they need it... This means providing for the needs of a growing group of independent learners with a broad variety of previous life and educational experiences. These students will return on more than one occasion across their lifetime in order to refresh their knowledge, upgrade their skills and sustain their employability.*«

This aim aligns closely with the mission of The Open University, which is to promote »*educational opportunity and social justice by providing high-quality university education to all who wish to realise their ambitions and fulfil their potential*«.

5.2.4 I am very proud of the fact that since its foundation the OU has opened the door to higher education for more than 2 million people, achieving over 325,000 degrees. Throughout that time it has been in the vanguard of technological advances and currently over 220,000 people are studying with the OU or with institutions validated by the OU. Of these more than 35,000 are living outside the UK – and more than 10 000 are disabled. More than that the OU has helped establish all over the world other »open« universities, which have grown at an astonishing rate.

This brings us to the final question: »What do we do?«

5.3 What do we do?

5.3.1 This is reflected in what we teach, both in the range and content of our courses, and what we research. It is not what you say but what you do that will eventually be the benchmark by which you will be judged. Derek Bok once wrote that: »*Universities continue to do their least impressive work on the very subjects where society's need for greater knowledge and better education is most acute.*« (Bok, page 122)

I would suggest as examples: public education, poverty and blighted urban and rural communities, corruption, social work and human services, refugee issues, war and AIDS orphans – to name but some.

5.3.2 Some localities in the world are more affected by these issues than others but I would challenge any university, anywhere, to defend their research from the society in

which they are embedded and sustained if they expend no intellectual energy in seeking to improve the lives of the people in that society. Imagine being a university in an area where a large proportion of the people are dying from AIDS and there is no research into AIDS-related issues, either of a medical or social science nature. What kind of message does this convey to our communities – and what kind of message does it convey to our students?

5.3.3 I think it is important to understand too that knowledge itself is a living thing. Different societies produce and use knowledge in different ways. Diversity issues challenge the very character of knowledge itself. I would venture to suggest that an alarming proportion of present day curricula have failed to take into account the skills and knowledge appropriate to this new globalised world much less a real attempt to instil understanding of its diversity and its riches. Most curricula are culturally myopic and reinforce the very attitudes and values we seek rather to enrich. This is hardly surprising. Teachers and scholars in our knowledge society can barely keep up with their discipline much less the changing demands of the workplace, both local and global and the impact of cultures outside their experience.

5.3.4 Designing an educational experience requires, as many of us well know, a deep understanding of the people for whom the experience is being designed. The use of familiar examples and metaphors, the move from the familiar to the less familiar, and so on. It is never value-free. At its best it is always rooted in context. Academics who engage with this design cannot possibly be expected to know and understand a multiplicity of cultures – a multiplicity which is more likely to be found in virtual learning environments than others, transcending geographical and other constraints as they do.

5.3.5 Ironically, at a time when we are emphasising the strength of competition, it is by *collaborating* across the system that we are most likely to find solutions to meeting the language, cultural and even disciplinary imperatives of what we have set ourselves to achieve. We cannot have all the resources we need within any *one* institution nor even is it desirable that we do. By encouraging mobility of teaching staff across the system, by investing more in virtual access – by institutions and other organisations offering joint degrees – we can make our local offerings to students wherever they may be.

5.3.6 UNESCO has called us to act collectively in this endeavour. Their Universal Declaration on Cultural Diversity

was introduced by the Director-General of UNESCO with the hope that it would acquire the same force as the Universal Declaration on Human Rights. In it member states reaffirm their conviction that »intercultural dialogue is the best guarantee of peace«. It raises cultural diversity to the level of a »common heritage of humanity«, »as necessary for humankind as biodiversity is for nature« and makes it an ethical imperative for the dignity of the individual. More than that, it calls on educational institutions to play their part in its implementation plan.

5.3.7 One important knock-on effect of the blurring of boundaries between distance education and traditional class-based education for those grappling with diversity issues is that distance education can help to knock down the perceived boundaries between age, gender, ethnicity and beliefs. Virtual learning environments render prejudices and stereotypes redundant.

5.3.8 It is quite extraordinary to experience the radical ability of the Internet to bring together previously isolated learners into a community. I particularly enjoy the idea of our 200,000 students at The Open University meeting each other from over 100 countries across the world, regardless of any race, culture and other barriers that sometimes separate us so needlessly. The OU also has a synchronous learning environment which uses audio on the Web and which is particularly useful for teaching languages in virtual mode.

5.3.9 There are all sorts of other devices which are used by us and others but time prevents me from going further. What I can say is that something new will have been devised by the time I have finished this speech.

6 In conclusion

6.1.1 And so, ladies and gentlemen, we face challenges to turn a system of education devised in another age into a tool of social change and a force for development, democracy and peace in a global knowledge society. For those of us inside education who accept the challenge, this will be an exciting adventure. For those who do not accept the challenge, or perhaps do not believe that it is necessary to do so, I suspect are on their way to becoming dinosaurs. The world will proceed without them and they will become irrelevant.

6.1.2 We cannot do it alone. We can either embrace the rich mosaic of our people of all human cultures, races, re-

ligions, gender or we could seek refuge within the familiar. The natural reaction is not always the smartest. In a global age it is even dangerous. This is not a time for competition, for winners and losers, but rather a time for collaboration and reconciliation. It is also a time for strong intellectual leadership – leadership which affirms the ties that bind us as citizens of the same planet, and which affirms the ethics of a common humanity. It is my belief that everyone here today can help us to pursue that end – an end which in the final analysis has to do with democracy and social justice at its very best.

References

- Annan, Kofi. (1999): United Nation Science. 19th February p 1079.
- Beckham, Edgar, F. (2000): Diversity, Democracy, and Higher Education: A View from Three Nations. Association of American Colleges and Universities.
- Bok, Derek (1990): Universities and the Future of America. Duke University Press, London.
- Castells, M. (2000): The Information Age: Economy, Society & Culture – Volume 1: The Rise Of The Network Society. Second edition. Oxford: Blackwell.
- China Research and Education Network (CERNET) at <http://www.edu.cn/20041208/3123816.shtml>. (accessed 15 March 2006).
- Cross, Michael (2004): Institutionalising Campus Diversity in South African Higher Education: Review of Diversity Scholarship and Diversity Education. Higher Education, 47, 387 – 410.
- Daniel, J. (2003): Mega-Universities = Mega-Impact On Access, Cost And Quality Speech at the 1st Summit of Mega-universities, Shanghai, China http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=26277&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 15 March 2006).
- Daniel, J., Kanwar, A. & Uvalic-Trumbic, S. (2005): Mega-Universities = Mega Quality? Speech at the 2nd World Summit of Mega-Universities http://www.col.org/speeches/JD_0509MegaUsDelhi.htm (accessed 15 March 2006)

Department for Education & Skills (2003) The Future Of Higher Education <http://www.dfes.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/fair.shtml>.

Higher Education Funding Council for England (2005): Strategic Plan 2003-08 (April 2005/16).

Newman, F., Couturier, L./Scurry, J. (2004): The Future Of Higher Education: Rhetoric, Reality, And The Risks Of The Market. San Francisco: Jossey-Bass.

Picco, G. et al. (2001): Crossing the Divide – Dialogue among Civilizations, United Nations.

UK Census (2001) <http://www.statistics.gov.uk/census/> (accessed 15 March 2006).

UNESCO Mega Universities http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 15 March 2006).

UNESCO (2001) Universal Declaration on Cultural Diversity <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (accessed 15 March 2006).

Autorin

Prof. Brenda Gourley
Open University
E-Mail

Crossing Borders! Why Networks in Open and Distance Learning are so Prolific

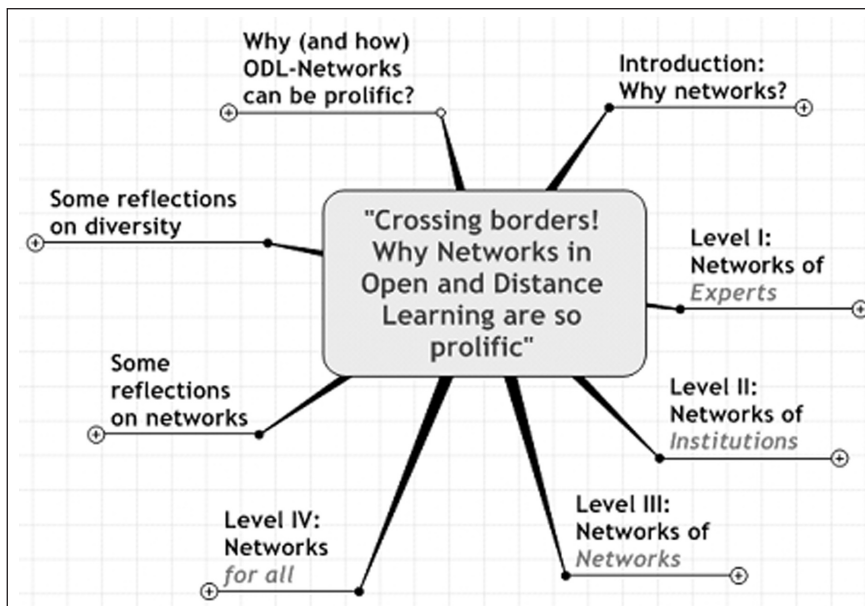
ERWIN WAGNER

Introduction

Networks and networking are very popular. In fact networks in the area of Open Distance Learning and E-Learning are not only popular; these are essential for development, growth and progress in this field in many respects.

Why networks?

Networks and networking are a mere part of reality. Academics and professionals just do it. Sometimes this can be regarded a matter of policy-making. Sometimes it may be only fancy. For some purposes it is a necessity to join



A brief overview

Thus this is a contribution about the »ecosystems« and the value of international networking and international networks. It mostly is based on own experience, personal involvement and knowledge from practice. The paper starts presenting basic reflections on the reasons for the establishment of networks. Four different kinds of networks (one may think of different »levels« of networks) will be described in detail. Some critical thinking on networks will be followed by some remarks about diversity in the framework of networks. The outcome will be some answers on why and how networks in Open Distance Learning can be prolific.

forces, to get access to certain information, to build a community. For many of us networking and networks are part of our professional biography. Reasons enough to think about whether, when and why networks are or can be prolific.

Having a closer look at the area of Open Distance Learning we may find different kinds of networks. We will recognise networks which have emerged from project-consortia previously funded by the European Commission or other funding agencies.

We find strategic alliances built from strong and influential organisations. Some of them will show some aspects of a policy association, assembling stakeholders in the field. Others in the first grade appear as being mainly professional communities. Often even several of these characteristics may be valid.

ODL-Networks: Selected examples

A more detailed description and deeper analysis will serve us to identify some conditions and aspects which seem to be relevant for success or failure. Thus some selected networks will be taken as examples to focus on and highlight success factors and prolific conditions.

Level I: Networks of Experts

Crossing borders – Where ESCN started!

This network was created after several meetings at and around international conferences in the UK (Cambridge) as well as in northern Germany. Trans-national meetings of experts in distance learning were the frame to establish this network. Nevertheless the network in itself was not an international structure. The ESC served as a platform to foster and organise the joint international activities of all the members effectively. To some extent it was built to support the exchange of experience and the learning processes of the newcomers as at that times especially the British study centres of the Open University were regarded what nowadays is called a »benchmark«. The network finally was founded in the evening at an experts' meeting in a Cambridge pub. Informality and formal aspects played its role and led to success.

ESCN – network features

ESC was a very small network based on a few committed individuals. These individuals were – and this seems to be of importance – not only professionals. They had well defined institutional roles and backgrounds as directors of study centres. As managers they represented their institutions and were able to take decisions. Still some informal characteristics were usefully. The network did not have a permanent leader but temporal managerial leadership rotating within the group. Depending upon certain projects and activities resources were shared and put together in order to start special training programs or to develop infrastructure. The network was »closed« .

No other members were invited to join or would have been accepted. Grown relations and well established procedures of collaboration and coordination were seen as assets and success factors, too. A similar position and mission of the members, comparable expertise and a joint commitment to learn and further elaborate the business of the centres – especially in an international environment of other organisations and networks – proved to be of great value. To act as a small network obviously was a vital precondition to effectively contribute to and participate in European organisations like EADTU (European Association of Distance Teaching Universities). ESC served as the promoter of the special collaboration with the Open University – lead by the Hamburg Centre (AWW) – which is in existence until nowadays and will be prolific in the future, too.

ESCN: What appeared significant?

Why was it usefully to establish such a network instead of just acting as a »group of directors« ?

In order to establish a reliable structure for a continuing cooperation with institutions like the Open University as well as with EADTU it was usefully to join forces and define responsibilities. The needs as well as the benefits were external (for collaboration and joint programs) and internal (for professionalism and organisational learning). Joint actions and programs were based on shared values and visions and lead to a better standing and performance of each member (in terms of individual professionalism as well as of organisational development). Compared to the outcomes very little additional resources were needed. No new organisation, no extra budget and no separate leader were needed to keep the ESC active and alive for more than ten years. Projects were funded externally and contributed to the networks development and coherence. The ESC network was linked to other networks and with regard to this aspect part of a bigger community in Open Distance Learning.

ESCN: What did we learn?

Even if a network like this one is based in individual commitment of persons, the institutional background seems to be vital. Networking as an investment (of time and money) seems to be easier if it can be embedded in an ongoing and stable business on site. There must be an added value to all of the members and this must be shown more or less continually (or at least from time to time, thus feeding the interest and commitment of the actors and their supervisors). Crossing borders is easier if you already are »sitting on the fence«. »What does this mean? Distance learning study centres in German universities in general are placed near to the border of the organisation.

They do not be regarded part of the core business as distance learning does not belong to the core business of universities themselves. In order to find partners and reference institutions it made good sense to look outside – in this case even outside the country. If there is a scientific community in the area of Distance Learning and /or Online Learning this is international. Building a network sometimes can open the door to join such an international community as ESC effectively did for many years. Why doesn't ESC exist anymore? There are several answers. International networking and collaboration can be found

in many different patterns (most of them having been influenced and supported by ESC). The mission of the member centres have changed and new networks are needed. Networks very often are of temporary nature because they are fulfilling a temporary purpose. Networks are rather flexible and »light« structures in organisational terms and thus networks can be adjusted to changing needs and environments very easily. This is one of the reasons why networks can be prolific.

Level II: Networks of Institutions

PROMETEUS – network features

PROMETEUS was (it does not exist any more) a network of European institutions, stimulated and supported by the European Commission (DG Information Society). The starting point was to get nominated and afterwards elected a »steering committee« of representatives through European organisations/networks in the area. A chairperson was elected by the committee and the agenda of this new »network« was set up through two meetings a year. The first main target was to build a »non-political« network of institutions and organisations to support policymaking in the field (as I would like to characterise it) on a European level. Communication and business was provided through mailing and conferences mainly.

PROMETEUS: What appeared significant?

PROMETEUS could benefit from a strong and continuing political background and support as there was an obvious interest of the Commission to establish and maintain the new organisation. Diversity amongst members (representatives) was as big as diversity amongst the different organisations, institutions and networks behind. Partially this was due to the initiative of an existing administrative body with strong and clear focus on technology and the target to push this approach within the actors and institutions around Europe. To some extent it seemed amazing to observe the ongoing discussions and even conflicts on what the main mission of this network should be (or become). So for a long time and repeatedly the steering committee was discussing the »language issue« with great emphasis and rigour – but of course with no good result (English as the »general priority« and few people left). Obviously it was not only a matter of steering and facilitating the meetings to set up a clear agenda of its own. There was just a remarkable uncertainty what especially these persons (institutions) should stand for and should achieve.

PROMETEUS: What did we learn?

If members don't feel a common need: why should they build a network? Obviously it can be difficult to develop a clear ownership and establish a promising and attractive agenda, if the game had been stimulated from outside and there is no direct steering influence after having started the game. Clear and democratic leadership without committed people does not necessarily create sufficient momentum for a network. This may be different for other kinds of organisations. But: Networks do not serve well as spearheads in the policy arena. Given there is a political agenda and a powerful institution behind it may not be the wisest decision to establish a network but to set up another kind of pressure group. Crossing borders can be rather arduous in such cases. This network can serve as a good example for how to fail successfully. Networks – even more than other types of organisations – are of temporary nature. And after all this may be not only »bad news«. At least PROMETEUS for some time served as an appropriate environment to learn and support some lines of action in the field.

Level III: Networks of Networks

The next story is about »The European ODL (Open Distance Learning) Liaison Committee« a »Network of Networks« as was the publicly and internally clearly communicated mission and understanding. Before this network of networks was founded quite a few meetings and discussions among networks took place to find out how this could be done, who could do it and what the agenda should be. Extreme wariness and caution was needed to overcome scepticism and some anxiety amongst the coming members. These debates finally resulted in the signature of:

The Memorandum of Understanding

at Brussels, 21 January, 1999. The partners who signed the memorandum were: Association of European Correspondence Schools (AECS), now: European Association for Distance Learning (EADL), Coimbra Group, EuroPACE 2000, European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), European Distance and E-Learning Network (EDEN), European Federation for Open and Distance Learning (E.F.ODL), European Universities Continuing Education Network (EUCEN), International Council for Open and Distance Education – Europe (ICDE-Europe), Network of Academics and Professionals (NAP)

These were at that time some of the most active and influential networks focussing at the distance and e-learning world in Europe. All of them were in one or the other way collaborating with the European Commission (in this case usually with DG Education and Culture) and the Commission seemed to be interested to have »one voice for all« to improve communication and collaboration. Still in this case the Commission did not actively stimulate or even fund the creation of a network of networks (as it was in the PROMOTEUS case).

ODL LC – network features

Network of Networks: what does this mean? Well simply: those members were only networks. Members could become members by invitation or formal acceptance by all existing »partners« only. This network is taking its matters as exclusive as many networks do. More or less it is a »closed shop« similar to the ESCN (described above). In this network the members are rather different in size, influence and power – related to their own membership as networks. The Steering Committee consists mainly of leaders of other networks.

Right from the beginning until today there is one network among the others which took special care and provided administrative and logistic support: EDEN (which will be described after this network). The ODL LC can be regarded an example of rather »light« networks which means they do not need an expensive office and own workforce to get organised. In order to become effective such a network relies very much (one might say extremely) on the ability and the willingness of the member-networks to support and »use« this network as an instrument to coordinate and do their joint business.

ODL LC: What appears significant?

What makes a difference to the PROMETEUS Network (described above)? The networking process was basically organised and steered by the existing networks themselves. They (respectively their leading bodies) had to discuss and to decide whether and how to establish this network of networks. So this took quite some time and was not an easy matter at all. The driving force of the networks momentum were and still are shared strategic interest, an urgent need to coordinate their efforts and the aim to increase visibility in a scattered, dynamic and very competitive environment. There was a common concern, based on experience and

well evaluated evidence: the funding policy and practice of the European Commission. This never has meant that the members of this network primarily wanted to get more money from the Commission. The concern was about the frameworks and rules of the funding policy (especially in the field of open, distance and e-learning) and the professional, organisational and practical implications of the funding practice. Thus the main role and responsibility taken by the network was an observational one – based on their own rules, principles and priorities.

This task never was funded by the Commission. As a result the main outcomes of the ODL LC are a series of »Policy Papers« (2001, 2004, 2006) addressed to the professional community, the policymakers and last but not least the European Commission. In the year 2000 the ODL LC organised only one European conference about »New Learning« and the quality issue.

ODL LC: What do we learn?

Networks are light structures anyway. Networks of networks seem to be even more fragile and risky. Why is this so? Networks come into existence and are able to sustain mainly because and if there are common topics, aims, reference areas and professional attitudes – and if the network is able to establish an appropriate managerial structure. Mostly founders, members or partners in a network are more or less of the same type.

They regard themselves to belong to a common area of interest and activities. And they regard their individual aims and claims not to be in competition with the others too much. Still there always remains some competition which is overlaid by cooperation. The result can be called »co-competition«. It is a mixture and a combination of both. This is ambitious and can be prevailing. In the case of a »network of networks« this seems to be even more so.

On one hand the main area of activity is policy making. But it is policy making without real political power. Policy is ambitious and underlying a lot of unpredictable and ambiguous conditions and actions. On the other hand the maintenance and success of a network of networks very much relies on visible outcomes and rewards. This needs a strange mixture of »strong« and »soft« leadership in one to be effective. The environment is very complex. There are many and different interfaces which have to be taken into account. The resource base can be very fragile. Effective collaboration and contribution from the network-members

are needed to succeed. Still the priority area for the networks, of course, remains within the single networks.

Level IV: Networks for all

The next and last example of networks is one of the most fascinating and successful network in the area of open, distance and e-learning: the EUROPEAN DISTANCE AND E-LEARNING NETWORK (EDEN).

Some figures

The following figures may give an impression of a still ongoing success story. Based on a first initiative in 1989 the network finally was founded 1991 in Budapest. Nowadays there are:

- 160 institutional members
- 750 individual members
- 30 networks as members
- 310 institutions represented
- 25 international conferences in 16 European countries
- more than 1500 papers and
- more than 2800 conference delegates from Europe and around the world
- collaboration and contracts with organisations and networks around the world
- new members every year

EDEN – network features

EDEN is the best and in this format only example of a comprehensive network across Europe. It is strictly an open network (which means open access to all actors in the field with the only exclusion of »fake institutions«, which has so far been under control successfully).

The main mission is to serve the members as a professional community and as a »hub-organisation« to open and foster access and collaboration for all. Thus the main business areas are conferences, information services, project-work, networking and representation of the community on various levels and in all suitable arenas in the world. EDEN is lead by a rather light and inexpensive but very effective managerial infrastructure, consisting of an »Executive Committee« and a permanent »secretariat« based at the Technical University in Budapest. The Executive Committee is elected by the members following a »rotating

scheme« and election period is six years maximum. This is highlighted because it stands for a significant »EDEN culture«. This specific culture of the network is focussed at and strengthens openness, equality, participation and professional benefits (in fact not only for the members but for the community in general).

EDEN: What appears significant?

Why do I call EDEN a success story? This, of course, is very much based on my personal experience, perception and interpretation. First of all there is the independency from any external institutional power. EDEN really is »owned« by the members and is governed by the bodies and persons who the members elect or at least accept to provide leadership and managerial services. Organisational work and everyday management are running smooth and show outstanding reliability and effectiveness. The organisational »style« in many aspects presents openness, fairness and inclusiveness.

The networks business is clearly focussed on the professionalism of the community and provides services linked to this core mission. Of course, a steady and appropriate growth may have its impact on members (to stay) and »not-yet-members« (to join). EDEN as an open network including all kinds of members is able to open many doors to the wider world of open, distance and e-learning with all its various aspects, dimensions and interesting events. The »hub-concept«, introduced some five years ago, fosters the networking and collaboration potential to unprecedented levels.

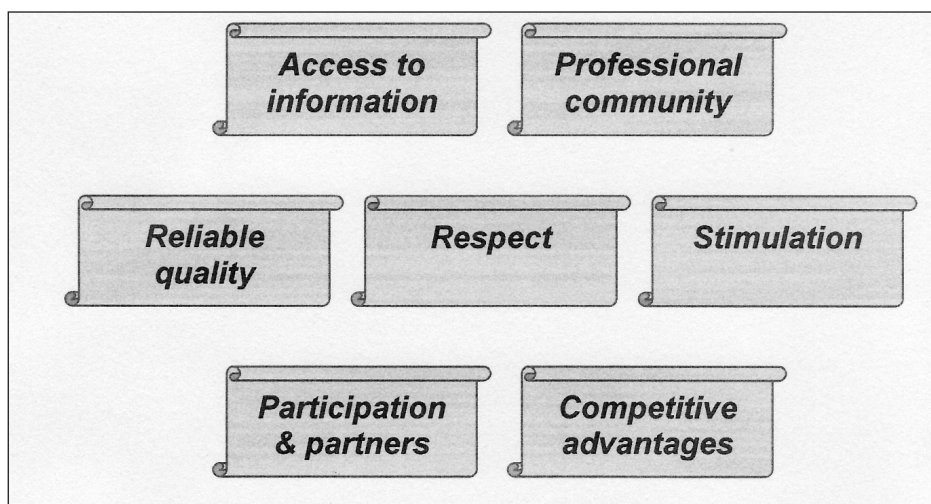
EDEN: What do we learn?

EDEN to a large extend fulfils the requirements of a »real« network: it is open, based on the commitment of them members only and rewarding the members steadily through its services and its performance. It is not steered from outside, but is governed and managed very effectively and very efficiently. Variety in membership increases the attraction for newcomers. Visible sustainability is giving trust to members and the world outside. This at least partially is due to a carefully handling and elaboration of own roots and resources. The quality and attraction of the regular events (conferences, workshops and presentations) convinces members, guests and observers to be with the »real party«. EDEN is a good example to prove that it takes some time and effort to establish a brand. »Blended

approaches« in many aspects (means: a good mix of well established and new features) help to keep the organisation state-of-the-art and prevent costly errors.

Some reflections on networks

What do we mean by saying, that a network is a pattern of social relations linking individual and/or institutional actors together into structures? Networking in this respect can be regarded a systematic strategy to establish and maintain social relations with others according to ones own aims, priorities and values. Networks and networking are more and more getting an integral part of our private and professional life. Networking nowadays is regarded a key factor for personal and organisational success.



respect many people and organisations would like to find all or at least some of the following dimensions:

Usually professionals joining a network seek more or different access to valuable information and they seek people or organisations of the same kind or a different kind but interesting and relevant to the own professional area. The network is supposed to take at least partially the responsibility for the quality and reliability of information and sources.

Why are networks so interesting?

If you start Google and ask for »networking« you may receive more than 620.000.000 hits within less than a second's time. Networks & networking nowadays are part of the basic cultural patterns of society, business and policy. It is not the place to explore and explain the network phenomenon extensively now. But it can be stated that networks seem to be emerging alternatives to the traditional hierarchic model of organisation(s). Many challenges and tasks increasingly are effectively treated in networks more than in institutions of a traditional kind. Networks seem to carry a promise for flexibility, decentralisation and lateral ties for many independent actors. Thus networks offer the chance to better cope with dynamic change in many areas.

What do people expect from a (professional) network?

Different people or groups of people may look after different benefits by founding or joining a network. In the given context we only think of professional perspectives. In this

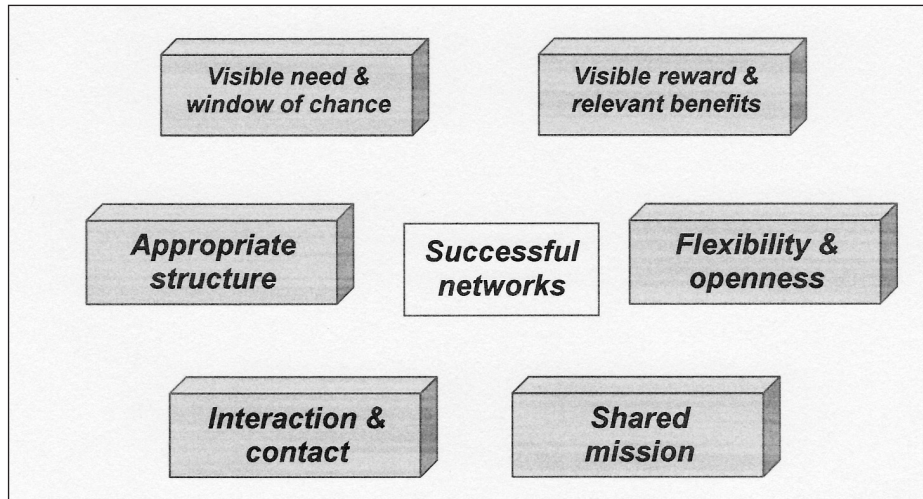
As networks are built of people who estimate equality they want to be treated with respect. They want to be seen as partners and invited to participate and they want to contribute. The richness of a big and diverse network promises a lot of focussed stimulation, exchange of ideas and collaboration – and thus some real competitive advantages.

What can be regarded cornerstones and success factors?

The examples may have illustrated that networks in the same professional area can differ very much in terms of success, impact and attraction. What can we identify as key factors for success, sustainability and growth? Based on evidence and some research there may be highlighted the following aspects:

First of all there must be a shared and visible need for a new structure (which can be a network or something else). People in the field must have the feeling and discuss at conferences and meetings that »something usefully is missing«. Secondly there should be a window of chance, an appropriate event, some pressure and the commitment of some actors for joint commitment and the will to ignore the own heavy workload, overcome obstacles and scepticism. It seems to be a matter of »right people meet in the

right time with the right ideas« – and they want to start something new. It is not easy at all to find the appropriate structure and to enter into a process of communication and collaboration successfully. Then there must at least a promise of visible and relevant benefits and rewards for doing an »extra job«. As the freedom of choice in such situations is very present all the time the »rewards & benefits issue«



seems to be crucial, even if the commitment of the most active initiators usually is very high and provides a solid ground to overcome some frustration. As the examples at least can illustrate, openness and flexibility as well as a shared mission and good contact are very strong supporters for prolific networking.

Some reflections on diversity What do we mean by »diversity«?

Diversity in general means the presence of a wide range of variation in the qualities or attributes in question. Diversity can be regarded the opposite of the »same«. It is focussing on difference rather than similarity. Diversity is a basic part of life and reality. Still there may be some preference for the equality and similarity in many aspects, a circumstance which can lead to the perception that diversity is less familiar than equality. Nevertheless diversity seems to become more and more acknowledged, estimated and taken as certain asset in certain environments and situations. This is one of the reasons why »diversity management«

- a concept of management that aims to recognise and take advantage of the variety – has become more interesting and accepted recently.

Why can diversity be interesting?

Diversity seems to be a concept which suits well the concept of networking. Like networking diversity and diversity management have become a cultural pattern in our world. Diversity management promises an emerging alternative to traditional monotonous treatments. It carries potential for

more flexible, fair and at the long run more successful approaches in a global world and thus there is some hope to better cope with a huge and increasing variety in dynamic markets. Crossing borders in any case means meeting and being challenged by more diversity.

What do people expect

from diversity management in ODL?

First of all diversity can be seen as a matter of enrichment, of new ideas, new concepts, new and different kinds of partners etc. Diversity and diversity management open new areas for learning and action. More and different customers may enter the scene. Flexibility – an important asset of ODL communities anyway – can be extended and improved. Diversity and diversity management can only be treated appropriately if there is respect as a basic value and respect can be further experienced in different environments. Thus diversity offers a necessary laboratory for the maintenance and development of a prolific social inclusion. After all there may be the realistic aim to increase competitiveness in many ways if diversity can be managed successfully and creatively.

What are the links between networks & diversity?

Diversity carries a challenge as well as a promise for networks concerning the basic dimension of openness. If a network is open it is inviting diverse actors permanently and it has to take care, adjust and readjust, define and redefine its understanding of openness. This may be regarded a substantial contribution to the viability of the network and its dynamic change according to the changing environments and the relevant actors. Successful diversity ma-

nagement in a network will enlarge and reinforce trust and recognition in an interested community. Last but not least, a network which is able to take the diversity issue seriously just proves to »mirror« reality in a prolific way.

Why (and how) ODL-networks can be prolific

We are reaching the end of this contribution and the question why ODL-networks can be prolific. They can be prolific, because they

- take advantage of niches and new chances,
- offer an open and attractive space to gather and interact,
- combine traditional experience and knowledge with innovative approaches and concepts,
- share visions, values and professional style and
- offer chances for a variety of customers, situations, challenges, individuals and institutions.

How can ODL-networks be prolific?

Based on the experience, knowledge and evidence provided in this paper ODL-networks (like other networks, too) can be prolific if they

- find their niche and a good concept at the right time with the right partners
- establish and maintain an appropriate structure
- treat internal as well as external partners fair and with respect
- invite others to join, contribute and learn
- take care for appropriate services, support and attractive events (meeting points)
- carefully and proactively adjust and readjust structure and business to their environment(s)
- be aware of the temporary nature of their venture
- encourage crossing borders in order to discover more diversity and richness

Having had the opportunity – better to say the luck – in my professional career to participate and contribute to as well as to take leading roles in all the networks mentioned this paper can be regarded as reflections of long and intense ex-

perience with networks and networking in the ODL area. It reflects my perceptions and ideas, not any kind of research based evidence. I am grateful to all I could join and to all who joined me.

Links

<http://www.uni-oldenburg.de/zef/escn.html>

<http://www.fitug.de/news/newsticker/old/1999/newsticker310399110524.html>

<http://www.odl-liaison.org/>

<http://www.eden-online.org/eden.php>

<http://www.uni-hildesheim.de/de/zfw.htm>

Author

Prof. Dr. Erwin Wagner

Universität Hildesheim

E-Mail wagner@rz.uni-hildesheim.de

Vermutungen zur Zukunft virtueller Lehre

Beobachtungen und Reflexionen zu Trends im eLearning

ROLF SCHULMEISTER

Das National Center for Education Statistics (NCES), eine Abteilung des U.S. Departments for Education, berichtet in ihrem Statistical Analysis Report February 2002 zur »Distance Education Instruction by Postsecondary Faculty and Staff« (Ellen M. Bradburn, NCES 2000-155), von den 16.5 Millionen Studierenden der USA seien 3.3 Millionen in Online-Kursen eingeschrieben. Ich habe in den statistischen Daten des U.S. Department of Education und anderer Quellen herauszufinden gesucht, was diese enorme Zahl wirklich bedeutet.

Folgende Sachverhalte spielen eine Rolle für die Interpretation der Daten:

Erstens muss berücksichtigt werden, dass als »enrollment« in Kursen nicht der individuelle Studierende, sondern die einzelne Einschreibung oder Kursbuchung gezählt wird. Die Statistiken gehen von zwei verschiedenen Formen der Einschreibung aus: Den Studienplätzen an der Präsenzhochschule (16,5 Millionen), die pro Person gezählt werden, und der Belegung von Online-Kursen, die pro Buchung gezählt werden. Belegt ein Studierender mehrere Kurse (CCC 2001), wird jede Buchung gezählt. Die Studierenden belegen allerdings überwiegend nur einen DE-Kurs (CCC 2001b; Allen & Seaman 2003). Deshalb heißt es in den meisten Statistiken: »Studierende, die mindestens einen Online-Kurs gebucht haben«.

Die betreffenden Studierenden sind regelhaft in einer Präsenzhochschule, einer on-campus Universität, eingeschrieben (CCC 2001; AFT 2003; Heterick & Twigg 2003; Zemsky & Massy 2004). Sie werden als Kursbucher mehrfach gezählt, sind mehrheitlich Präsenzstudenten und nicht der neue Typus des virtuellen Studenten (Allen & Seaman 2003; Peter & Cataldi 2005), der alles online studiert. Man darf deshalb die Zahl von 3,3 Millionen Online-Belegungen mindestens halbieren oder dritteln, um auf die Zahl der Personen zu kommen, die Online-Kurse gebucht haben (CCC 2001b).

Zweitens betreffen 82 Prozent der Einschreibungen Online-Kurse auf Undergraduate-Niveau und nur 18 Prozent Kurse auf Graduate-Niveau (NCES 2004). Die Masse der Online-Kurse wird durch die 2-year Colleges oder Community Colleges angeboten und nicht durch die 4-year Institutionen, die den Bachelor anbieten, was daraufhin deutet, dass mit Undergraduates überwiegend Kurse für Associate Degrees (AA und AS) gemeint sind, denn es ist genau die Aufgabe des betreffenden Hochschultyps, Associate Degrees zu vergeben und als Brücke zum Bachelor der Universitäten zu dienen.

Drittens stammt über die Hälfte der Online-Studenten aus den 2-year Colleges (Allen & Seaman 2003). Der Anteil der Studierenden aus den Master- und Promotionsstudien beträgt jeweils 16 % – 20 %, während die Studierenden aus dem Bachelor nur knappe 8 % ausmachen (Allen & Seaman 2003). Die staatlichen 2-year Colleges (Junior Colleges; Community Colleges) bieten die Masse der Online-Studienangebote an (Allen & Seaman 2004; Wirt, Choy u.a. 2004), die eine Art Ersatz für das in den USA fehlende gymnasiale 13. Schuljahr sind, wie dem Urteil der Bund-Länder-Kommission (2004) zu entnehmen ist. Dies hat Konsequenzen für die Art des Online-Angebots, das im Wesentlichen aus Brückenkursen und Kursen im Bereich »General Education« besteht. Mit anderen Worten: Allein 50 % der eLearning-Angebote in den USA dienen dem Übergang von der High School zum College und der »General Education«-Ausbildung.

Viertens stammen 82,9 Prozent der Einschreibungen von Studierenden staatlicher Hochschulen, während nur knapp 200.000 Einschreibungen von Studierenden aus Privathochschulen stammen (Allen & Seaman 2004). Zwar gibt es mehr private 4-year Colleges als staatliche 2-year und 4-year Colleges zusammen, sie bieten aber weniger als 20 Prozent der Online-Kurse an. Sie scheinen sich als Refugium der Präsenzlehre zurückzuhalten.

Um einschätzen zu können, was diese globalen Prozentzahlen in der Wirklichkeit des Hochschulmarkts bedeuten, muss die Verteilung im Markt betrachtet werden. Es ist keineswegs so, dass eLearning ein durchgängiges neues Phänomen der Hochschulausbildung ist:

Erstens verteilen sich die Online-Studierenden recht ungleichmäßig auf die Hochschulinstitutionen, wie bereits angemerkt wurde. **Zweitens** gibt es einerseits viele mittlere und kleine Hochschulen, die wenig zu den großen Zahlen des eLearning beitragen, und andererseits wenige große Hochschulen, die für die großen Zahlen verantwortlich sind (s.a. Judith Eaton 2001, Council for Higher Education Accreditation CHEA).

Drittens ist der Anteil der Online-Lehre nicht nur ungleichmäßig über Hochschularten und Hochschulniveaus verteilt, sondern bildet dicke Klumpen bei bestimmten Fachdisziplinen. Es gibt Fächer, die bereits für fast die Hälfte aller Kurse einer Hochschule verantwortlich sind. **Viertens** gibt es einzelne Kurse, die die Masse der Einschreibungen auf sich ziehen, während andere Kurse kleine Gruppen bedienen: Im Mariposa Community College, das über 100.000 Studierende immatrikuliert und mehr als 2.000 Kurse anbietet, machen allein 25 Kurse 44 Prozent der Einschreibungen aus, während die anderen 1.975 Kurse nur 56 Prozent der Studierenden anziehen (Twigg 2003).

Motive der Studierenden

Mehrere Untersuchungen der Motive Studierender, einen oder mehrere Online-Kurse zu belegen (CCC 2001, CCC 2003, RITE, University of Central Florida, <http://pegasus.cc.ucf.edu/~rite/impactevaluation.htm#Who>), kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass das Hauptmotiv für die Wahl eines Online-Kurses die »Convenience« (Bequemlichkeit) ist. Weitere vorrangige Motive sind »requirements for transfer« und »requirements for AA/AS«. Was bedeutet das?

Das Motiv »convenience« meint die Einsparung von Fahrtzeiten (»no need for commuting«), das Lernen aus der Bequemlichkeit ihres Hauses heraus, die Möglichkeit, Online-Kurse dann zu belegen, wenn man sie braucht, ein Zeitmanagement betreiben zu können, das Arbeit, Familie und Ausbildung vereint, etc.

Was heißt »Fulfill requirement for AA/AS«? AA und AS bezeichnen den Associate Degree in Arts resp. den Asso-

ciate Degree in Science. Ein Associate Degree ist ein Grad, den 2-year Colleges nach zwei Jahren Studium verleihen können und der zum Übergang auf ein 4-year College berechtigt, auf dem man dann einen Bachelor machen kann.

Einige Studierende wählen nach dem Associate Degree den Eintritt ins Berufsleben, schließen damit zunächst ihre Ausbildung ab, können aber später wieder zurückkommen. Andere Studierende wählen den Übergang zum Bachelor. Die 2-year Colleges werden offensichtlich deshalb von der Mehrheit der Studierenden gewählt, weil sie billiger sind und man bei ihnen die Berechtigung für den Übergang zu einem 4-year College kostengünstiger erwerben kann. 50 % der Online-Kurse verdanken ihre Existenz diesem Hintergrund.

Interessant ist die Beobachtung, dass die Studierenden überwiegend nur einen Kurs belegen, weil dieser von ihrem College nicht angeboten wurde oder weil sie ihn oder die entsprechenden Leistungspunkte aus irgendeinem Grund verpasst haben. Viele der Kursbuchungen haben zum Ziel, versäumte Grundlagen nachzuholen oder verpatzte Seminare wieder gut zu machen. Man spricht in dem Zusammenhang ganz offen von »remedial coursetaking« oder »credit recovery« (Wirt, Choy u.a. 2004, Indicator 31; NCES 2004-077).

Die vordergründig hohen Zuwachszahlen im eLearning in den USA haben demnach folgenden Ursachen:

Erstens scheint es sich bei vielen Online-Studierenden primär um die Vorbereitung auf das akademische Studium zu handeln (Brückenkurse, »remedial coursetaking«), nicht aber das Fachstudium selbst, das sie zum Buchen von Online-Kursen motiviert (»transfer degrees«).

Zweitens scheint es für die Studierenden, die über die 2-year Colleges in das Universitätsstudium gelangen wollen, schwierig zu sein, die nötigen Leistungspunkte in Kursen im eigenen College zusammen zu bekommen, weshalb Online-Kurse anderer Anbieter kostenpflichtig hinzugebucht werden.

Drittens scheinen die amerikanischen Studienbedingungen einen Leistungsdruck auszuüben, der zu verpatzten Kursen, Einbußen von Leistungspunkten und Zeitverlusten im Studium führt, was sich durch parallel gebuchte Online-Kurse vermeiden lässt (»credit recovery«).

Viertens sind es nicht die neuen Medien und das Internet, die zu einem Online-Kurs motivieren, sondern es ist die

Vereinbarkeit mit den dominierenden Lebens- und Arbeitsbedingungen, denn viele Studierende müssen sich ihren Lebensunterhalt und die Studiengebühren erarbeiten.

Fünftens besteht eine große Gruppe von Online-Studierenden aus Mitgliedern der arbeitenden Bevölkerung, die studieren wollen, und Studierenden, die sich die Kosten für das Studium verdienen müssen. Viele Studierende sehen sich v.a. als Angestellte und erst in zweiter Linie als Studierende (NCES: The Condition of Education 2004, S. 81). Die Veränderung der Klientel ist in den USA enorm fortgeschritten (Berker & Horn 2003; NCES »Work First, Study Second«; Wirt, Choy u.a. 2004; NCES »The Condition of Learning«; Indicator 29 »Employees Who Study«):

»Approximately one-third of undergraduates are older students who are combining school and work: 43 percent of 1999 – 2000 undergraduates were age 24 and above, and, of those students, 82 percent worked while enrolled (NCES 2002-168). Furthermore, about two thirds of these older working students characterized themselves as primarily »employees who studied,« as opposed to »students who worked to meet their educational expenses« (NCES 2003-167).«

Warum funktioniert dieses System?

Der Druck des Systems wird nach unten weitergegeben. Die meisten amerikanischen Hochschulen testen die Bewerber um einen Studienplatz mit dem Hochschuleingangstest SAT (Scholastic Aptitude Test). Die von dem Test erfassten Leistungen sind trainierbar.

Dies führt dazu, dass bereits zwölfjährige Schüler sich auf den SAT vorbereiten (s. Frontline, <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/>; Teil des Senders PBS; <http://www.pbs.org>). Schüler, deren Eltern es sich leisten können, sind seit Beginn ihrer Schulzeit daran gewöhnt, zusätzlich zur Schule Nachhilfe-Unterricht zu nehmen. Neuerdings erhalten sie diese Nachhilfe, weil es billiger ist, von Tutoren aus Indien als e-Nachhilfe, e-Tutoring oder e-Mentoring live über das Internet unterrichtet zu werden (International Herald Tribune 8.9.2005, S. 14). Das amerikanische Studiensystem verlagert den Druck nach unten in biographisch frühere Regionen des Lernens. Zugleich ist der Aufwand mitzuhalten, für die Eltern und später für die Studierenden mit erheblichen Kosten verbunden. Ich zögere nicht, diese bildungspolitische Entwicklung als neue Form eines sozialen Darwinismus zu bezeichnen. Die indische Presse freut sich natürlich über zusätzliche Einnahmequellen für das Land (z.B. Middle East Times Online vom 29.08.2005).

Nimmt die Digital Divide ab?

Ein Blick in die Verteilung der Ethnien im Studium rät zur Vorsicht bei der Einschätzung amerikanischer Statistiken. Es gab einmal die Vermutung, eLearning könne zum Abbau der Digital Divide beitragen, weil durch das Internet kostengünstig auch ärmere Länder und Studierende an gute Lernmaterialien kämen. Es gibt jedoch neuerlich die Vermutung, eLearning richte eine neue Barriere auf, die zur Benachteiligung bestimmter Gruppen von Studierenden führt, weil nicht alle Studierenden Zugang zum computer-unterstützten multimedialen Studium haben können. Die Digital Divide scheint sogar größer zu werden (U.S. Census Bureau 2003 und 2004).

Neben der ethnischen Diversität und der Divide zwischen den reichen Ländern und den Ländern der dritten Welt, gibt es auch eine institutionelle Divide. Die NPEC (2004) spricht von einer »Postsecondary Education Digital Divide«. Sie vermutet, dass die großen 4-year Universitäten eine größere Informationstechnologie-Kapazität besitzen und deshalb die kleineren Hochschulen ausmanövrieren könnten. Ob diese Bedenken berechtigt sind, ist m.E. noch nicht ausgemacht. Es wäre ebenso denkbar, dass die kleineren Institutionen sich auf qualitativ hochstehende Präsenzlehre als Wettbewerbsziel einlassen, während die größeren Institutionen versuchen, die Massenlehre durch Online-Ergänzungen zu modernisieren.

Qualität im eLearning

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die als Indiz für Qualität gelten können, die Mediennutzung, die Qualifikation der Lehrenden, die »attrition rates« und »retention rates« und die Zufriedenheit im Fernstudium usw.

Noch 2000 berichtet die National Education Association (NEA 2000) ein Übergewicht der video-basierten Fernkurse. Das Fernstudium in den USA kennt mehrere Vertriebskanäle, wobei lange Zeit die Methode des Versands oder der Übertragung von Video dominierte. Die Daten der California Community Colleges (CCC 2005) zeigen: Erst sieben Jahre, nachdem die Internet-Technologie zur Verfügung steht, wird sie praktisch eingesetzt. Während Video und Text und andere Medien auf dem Stand eingefroren werden, steigt der Einsatz Internet-basierter Kurse enorm an. Video und Fernsehen und Computer-Assisted Instruction (CAI) nehmen nur leicht zu, während der Einsatz des Internets ab 2001 extrem stark ansteigt. Dieser Anstieg muss jedoch nicht heißen, dass damit die interak-

tive Revolution im digitalen Klassenzimmer ausgebrochen ist, sondern es trifft nach wie vor zu, dass das Fernstudium in den USA überwiegend ein Korrespondenzstudium auf elektronischer Basis ist. Denn dies entscheidet sich ja nicht nur vom Medium her, sondern vor allem von der Art des Einsatzes dieses Mediums. Auch die Internet-basierten Kurse können so den Charakter des Korrespondenzstudiums annehmen, wenn im Wesentlichen nur digitalisierte Texte zum Download angeboten werden (Zemsky und Massy 2004).

Die Lehrqualität: Lehrende im eLearning

Die Lehrenden, ihre Ausbildung, ihr wissenschaftlicher Status und ihre Lehrqualifikation sind wichtige Variablen für die Qualität der Online-Lehre. Nach NCES (2002) sind es etwa 6 Prozent der Lehrenden, die mindestens einen Online-Kurs anbieten (Ellen M. Bradburn, NCES 2000-155). Die National Education Association (NEA) geht davon aus, dass jeder zehnte Hochschullehrer einen Online-Kurs anbietet.

Bei den Hochschulen, die klassisches Fernstudium anbieten, halten sich Professoren und Lehrbeauftragte die Waage, bei den virtuellen Trägern von Ausbildungskursen überwiegt bei den Lehrenden der Anteil ohne hochwertige Abschlüsse. Die Statistik des U.S. Departments for Education und NCES (Bradburn & Zimble, NCES 2002-155) zeigt, in welchem Maße sich Lehrende verschiedener Statusgruppen am Online-Studium beteiligen.

Der Grad der Beteiligung an Online-Kursen ist bei allen Statusgruppen in etwa gleich. Er ist etwas höher bei Lehrenden ohne formalen Status. Das ist verständlich, weil die Lehrenden dieser Gruppe auf der Suche sind nach Beschäftigungsmöglichkeiten, auf kleinere Lehraufträge angewiesen sind oder aber den Nachweis von Lehraufträgen ihrem Lehrportfolio beifügen wollen. Wie aber sieht die Verteilung in absoluten Größen aus? Es wird erwähnt (CCC 2001), dass in einigen Fällen die fest angestellten Lehrenden der Hochschulen sich durch Online-Kurse ein Zusatzeinkommen verdienen.

Wissenschaftler mit einer abgeschlossenen Promotion beteiligen sich zu einem geringeren Grad an der Online-Lehre als alle anderen Gruppen. Sogar die Gruppe derer, die nur einen Abschluss unterhalb des Bachelor nachweisen können, ist prozentual stärker am eLearning beteiligt als die promovierten Lehrenden. Es wird deutlich, dass das

professionelle Niveau der Lehrenden, ihre formale wissenschaftliche Qualifikation relativ niedrig ist, eine Beobachtung, die dadurch gestützt wird, dass die Mehrheit der Lehrenden keine feste Anstellung an einer Hochschule hat (NCES 2002, American Federation of Teachers AFT 2003). Es mag sein, dass sich die virtuelle Lehre als komfortable Methode, seine Lehrverpflichtung zu absolvieren, gerade für die Lehrenden erweist, die keine Anstellung an einer Hochschule haben und für die eine Anreise sich wenig lohnt.

Zu dieser Problematik trägt der Umstand bei, dass das Lehrpersonal häufig erst für den jeweiligen Kurs angeheuert wird, d.h. »hiring on a course-by-course basis« (Bradburn & Zimble, NCES 2002-155) zum Geschäftsprinzip wird. Auf diese Weise kommt es zu einem unterwert besetzten Lehrkörper mit »part-time faculty, those with temporary appointments, and those without faculty status taught a higher proportion of their classes through distance education programs than full-time staff«. NCES berichtet, dass 68 Prozent der Kurse von freien Lehrkräften und nur 41 Prozent der Kurse vom regulären Lehrkörper durchgeführt wurden.

Literatur

AFT (2003): American Federation of Teachers. Higher Education Department: Technology Review. Key Trends, Bargaining Strategies and Educational Issues. 2003.

Allen, I.E./Seaman, J. (2003): Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003. Sloan-C 2003.

Allen, I.E./Seaman, J. (2004): Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004. Sloan-C 2004.

Berker, A./Horn, L. (2003): Work First, Study Second: Adult Undergraduates Who Combine Employment and Postsecondary Enrollment (NCES 2003-167).

Bradburn, E.M./Hurst, D.G. (2001): Community College Transfer Rates to 4-Year Institutions Using Alternative Definitions of Transfer. In: Education Statistics Quarterly ed. NCES vol 3, Issue 3, Topic: Methodology.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Hochschulsystem USA/Auswertung des Almanach des Chronicle of Higher Education (Ak-

- tualisierte Fassung; http://www.blk-bonn.de/papers/hochschulsystem_usa.pdf).
- CCC (2001): California Community Colleges: Distance Education Report. Fiscal Years 1995-1996 through 1999-2000, vorgelegt von der Educational Services and Economic Development Division und dem Chancellor's Office.
- CCC (2001b): California Community Colleges: Distance Education Report Fiscal Years 1995-1996 through 1999-2000, August 2001, summarized by Martin Hittelman.
- CCC (2003): California Community Colleges (2003): Distance Education Report 7.2. May 5-6, 2003, vorgelegt vom Board of Governors. Ein Update und eine bereinigte Version der sehr offenen Aussagen des vom Chancellor's Office vorgelegten Berichts (CCC 2001).
- CCC (2005): Distance Education Report: Fiscal Years 1995-96 through 2003-04, Educational Services Division, M. Davies, L. Woodyard, K. Nather, Board of Governors Meeting, May 2, 2005 (<http://www.cccco.edu/executive/bog/agendas/attachments%5F0705/0505%5Fde%5Freport.ppt>).
- CHEA (1999): Council for Higher Education Accreditation: Distance Learning in Higher Education 1999.
- CHEA (2001): Council for Higher Education Accreditation: Monograph Series 2001, Number 1: siehe Eaton (2001).
- CHEA (2002): Council for Higher Education Accreditation: Monograph Series 2002, Number 1: Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning.
- Eaton, J.S. (2001): Distance Learning: Academic and Political Challenges for Higher Education Accreditation. CHEA Monograph Series 2001, Number 1.
- GAO (2004): siehe U. S. General Accounting Office 2004
- Heterick, B./Twigg, C. (2003): The Learning MarketSpace. 1 February 2003. (<http://www.center.rpi.edu/LForum/LM/Feb03.html>)
- National Education Association (NEA 2000): A Survey of Traditional and Distance Learning Higher Education Members. June 2000. (<http://www.nea.org/he>)
- NCES (2002): The Condition of Education 2002. (<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002025>)
- NCES (2003): see U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics 2003.
- NCES (2004): see U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics 2004. (<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004077>)
- NPEC (2004): National Postsecondary Education Cooperative. How Does Technology Affect Access in Postsecondary Education? What Do We Really Know? (NPEC 2004-831), prepared by Ronald A. Phipps for the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Access-Technology. Washington, DC 2004.
- Peter, K./Forrest Cataldi, E. (2005): The Road Less Traveled? Students Who Enroll in Multiple Institutions (NCES 2005-157). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Twigg, C. (2001): Innovations in Online Learning: Moving Beyond No Significant Difference (Pew Learning and Technology Program). Center für Academic Transformation. Troy, NY. [<http://www.center.rpi.edu/PewSym/Mono4.pdf>]
- Twigg, C. (2003): Center for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute: Quality, Cost and Access: The Case for Redesign. – In: M.S. Pittinsky (Hrsg.): The Wired Tower. Perspectives on the Impact of the Internet on Higher Education. Pearson Education: Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ 2003, S. 111 – 143.
- Wirt, J./Choy, S./Rooney, P./Provasnik, S./Sen, A./Tobin, R. (2004): The Condition of Education 2004 (NCES 2004-077). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Ergänzende Statistiken:

- Indicator 29 Employees Who Study
- Indicator 30 Top 30 Postsecondary Courses
- Indicator 31 Remedial Coursetaking
- Indicator 32 Distance Education at Postsecondary Institutions.

U.S. Department of Commerce: Economics and Statistics Administration: U.S. Census Bureau (2004): Educational Attainment in the United States: Population Characteristics 2003.

U.S. Department of Commerce: National Telecommunications and Information Administration (NTIA): *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide. A Report on the Telecommunications and Information Technology Gap in America.* 1999.

U.S. Department of Commerce: Economic and Statistics Administration: National Telecommunications and Information Administration: *Falling Through the Net. Toward Digital Inclusion. A Report on Americans' Access to Technology Tools.* 2000.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997 – 98.* NCES 2000-013, by Laurie Lewis, Kyle Snow, Elizabeth Farris, Douglas Levin. Bernie Greene, project officer. Washington, DC: 1999.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Distance Education Instruction by Postsecondary Faculty and Staff: Fall 1998,* NCES 2002-155, by Ellen M. Bradburn. Project Officer: Linda Zimble. Washington, DC: 2002.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2002). *Teaching Undergraduates in U.S. Postsecondary Institutions: Fall 1998,* (NCES 2002-209), by Xianglei Chen. Project Officer: Linda J. Zimble. Washington, DC: 2002.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *A Profile of Participation in Distance Education,* NCES 2003-154, by Anna C. Sikora. Project Officer: C. Dennis Carroll. Washington, DC: 2002.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2003,* NCES 2003-067, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2003.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000 – 2001,* NCES 2003-017, by Tiffany Waits and Laurie Lewis. Project Officer: Bernard Greene. Washington, DC: 2003.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: *Work First, Study Second: Adult Undergraduates Who Combine Employment and Postsecondary Enrollment,* NCES 2003-167, by Ali Berker and Laura Horn. Project Officer: C. Dennis Carroll. Washington, DC: 2003.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Community College Students: Goals, Academic Preparation, and Outcomes,* NCES 2003–164, by Gary Hoachlander, Anna C. Sikora, and Laura Horn. Project Officer: C. Dennis Carroll. Washington, DC: 2003.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: *Projections of Education Statistics to 2013 (NCES 2004-013)* by Debra E. Gerald and William J. Hussar. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2003.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: *The Condition of Education 2004 (NCES 2004-077).* U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2004. siehe: Wirt, Choy u.a. 2004.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: *The Condition of Education 2004 (NCES 2004-077).* Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2004.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2005). *The Condition of Education 2005 (NCES 2005-094).* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. General Accounting Office (GAO): *Distance Education. Improved Data on Program Costs and Guidelines on Quality Assessments Needed to Inform Federal Policy.* February 2004. (<http://www.gao.gov/new.items/d04279.pdf>)

Zemsky, R./Massy, W.F. (2004): *Thwarted Innovation. What Happened to e-learning and Why. A Final Report for The Weatherstation Project of The Learning Alliance at the University of Pennsylvania in cooperation with the Thomson Corporation. The Learning Alliance at the University of Pennsylvania 2004.* (<http://www.irhe.upenn.edu/WeatherStation.html>)

Autor

Prof. Dr. Rolf Schulmeister
Universität Hamburg, ZHW
E-Mail schulmeister@uni-hamburg.de

Neue online-gestützte Methoden des interkulturellen Trainings

HANS-PETER BAUMEISTER

Der Beitrag stellt ein rein online basiertes Training zum interkulturellen Management vor. Er führt kurz in das zugrunde liegende Konzept ein und zeigt die Reaktionen der Teilnehmer/innen. Dabei wird deutlich werden, dass dieser Ansatz durchaus dazu geeignet ist, eLearning-Methoden in einer Domäne des Präsenzstudiums umzusetzen.

Interkulturelles Training gilt in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung als eine Domäne für Präsenzveranstaltungen. Wie bei allen handlungsorientierten Lehrstoffen stehen auch hier praktische Methoden, z.B. Rollenspiele, im Vordergrund der Vermittlungsmethoden. Bei den Inhalten handelt es sich typischerweise um Aspekte wie internationale Verhandlungsführung oder um praktische Fragen des Managements von multinationalen Unternehmen.

Verschiedene Trends der letzten Jahre erlauben es aber, bei dieser Thematik im Fernstudium auch verstärkt auf Online-gestützte Methoden der Vermittlung zurück zu greifen und sich dabei nicht nur auf die reine Wissensvermittlung (kognitive Lehrstoffe) zu beschränken.

- Die Globalisierung führt dazu, dass die Anzahl der Zielländer, auf die sich ein interkulturelles Training beziehen kann, außerordentlich zugenommen hat. Beschränkte sich das Training früher in der Regel auf die wichtigsten Handelspartner Deutschlands, wie z.B. die USA, Frankreich, Italien, Japan oder China), so reicht diese Beschränkung heute nicht mehr aus. Dabei helfen auch keine regionalen Zusammenfassungen, etwa im Sinne nordamerikanischer Kulturbereich oder asiatische Region, weil die Unterschiede im Einzelnen erheblich sein können, etwa zwischen China und Indonesien.
- Zum anderen haben sich die Kommunikationsformen erheblich geändert, vor allem durch das Internet. E-business, e-procurement oder der ganze Komplex von e-mailing erfordern in einem vielen geringeren Maße physische Kontakte beim internationalen Manage-

ment. Außerdem haben diese Formen der Kommunikation in einem gewissen Ausmaß zu konvergenten Entwicklungen geführt, indem sich – in der Regel auf der Grundlage der englischen Sprache – ähnliche Muster und gewisse Standardisierungen der globalen Kommunikation entwickelt haben; allerdings verbleiben diese Konvergenzen oftmals auf der Oberfläche ohne langfristige kulturelle Orientierungen zu verändern.

Von diesen Voraussetzungen ausgehend hat die Europäische Fernhochschule Hamburg ein Modell für ein zweiwöchiges, asynchrones Online-Seminar sowohl für den Undergraduate- als auch für den MBA-Studiengang entwickelt. Ziel dieser Seminare ist die Sensibilisierung für die interkulturelle Thematik und ein erster Einstieg in ein entsprechendes Kommunikationsverhalten.

- Die Sensibilisierungsphase zu Beginn jeden Seminars berücksichtigt vor allem die aktuelle (wissenschaftliche) Diskussion um kulturelle Identität. Deshalb konzentriert sich die erste Phase des Seminars auf die Herausarbeitung eines Verständnisses von europäischer Identität. Die Teilnehmer/innen erleben dabei, wie sie selbst in einer internationalen Kommunikationssituation von ihren Partnern gesehen werden. Dabei hat sich die Erweiterung des Identitätsbereichs – von deutscher Identität hin zu europäischer – als sehr fruchtbar erwiesen, weil dadurch die häufig negativen Selbstbilder, die mit deutscher Identität verbunden werden, vermieden werden.
- In der zweiten Phase diskutieren die Teilnehmer/innen interkulturelle Fallstudien auf der Grundlage des in der ersten Phase erarbeiteten Verständnisses der eigenen Identität.
- Am Ende des Seminars werden die Ergebnisse zusammengefasst, wobei jetzt die grundsätzliche interkulturelle Kommunikationssituation seitens der Teilnehmer/innen besser eingeschätzt werden kann,

da sie über ein differenzierteres Verständnis von europäischer Identität verfügen.

- Die Form der Online-Kommunikation entspricht dabei in einem wachsenden Maße einem großen Anteil der tatsächlichen Kommunikation im Geschäftsleben, so dass die Online-Situation von den Teilnehmern/innen als realitätsnah wahrgenommen wird, zumal die Seminare in englischer Sprache durchgeführt werden.

Das hier vorgestellte Modell zeigt sehr schön den Wandel im Fernstudium auf, weil diese Weiterentwicklung den geänderten Bedingungen der realen Welt Rechnung trägt und damit für die Studierenden Sinn macht: Das Online-Seminar vermittelt nicht nur die in der Globalisierung adäquaten Inhalte sondern auch die adäquaten Kommunikationsformen. Insbesondere das diskursive Charakter der Seminare helfen, ein Bewusstsein eigener kultureller Identität aufzubauen, zu reflektieren und mit den bisherigen beruflichen Erfahrungen im Rahmen internationaler Geschäftstätigkeiten zu verbinden.

Ablauf

Das Seminar ist Bestandteil des Studienmoduls »Leadership« des MBA-Programms der zur Klett-Gruppe gehörenden Europäischen Fernhochschule Hamburg. Das Online-Seminar findet auf einer eigens von der Euro-FH entwickelten Lernplattform statt. Die Dauer des Seminars beträgt 12 Tage und die durchschnittliche Teilnehmerzahl betrug bisher 11 Tn pro Seminar; nach den vorliegenden Erfahrungen, auch hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Moderatoren, sollen nicht mehr als 15 Studierende teilnehmen. Jedes Seminar wird ca. vier Wochen vor Beginn angekündigt. Dazu werden ein Kursplan, die durchzuarbeitenden Fallstudien sowie ein technisches Handbuch verschickt.

Jedes Seminar wird unmittelbar nach Abschluss ausgewertet. Bisher liegen die Auswertungen für fünf Seminare vor (Rücklaufquote = 76 %).

- Daran haben insgesamt 54 Studierende teilgenommen
- Insgesamt wurden ca. 2.060 Beiträge unterschiedlicher Länge eingestellt (Ø 412 pro Seminar; Spitzenwert über 700).
- In der Regel wurden die Seminare mit sehr gut bis gut bewertet.

Die Rückmeldungen seitens der Studierenden zeigen, dass der gewählte Ansatz auf eine sehr hohe Akzeptanz stößt. Dies ist besonders im MBA-Bereich von Bedeutung, weil

hier die Studierenden oftmals bereits über Auslandserfahrung verfügen und deshalb sowohl eigene Erfahrungen einbringen können, als auch die Qualität der Online-Seminare authentisch beurteilen können.

Zitat eines Teilnehmers: »Der Bezug zur Praxis war durch viele Beispiele aus dem beruflichen Umfeld der Seminar Teilnehmer sehr gut.«

In keiner der Rückmeldungen wurde der Online-Charakter bemängelt oder das Fehlen eines Präsenzseminars erwähnt.

Grundsätzlich wird die Höhe des Arbeitsaufwandes beklagt. In der Ankündigung zum Seminar wird ein durchschnittlicher Arbeitsaufwand von einer Stunde angegeben. Dies ließ sich aufgrund der überaus intensiven Diskussion nicht einhalten, so dass von einer Verdoppelung der täglichen Arbeitsbelastung realistischerweise ausgegangen werden muss. Die erhöhte Belastung hängt auch mit der Länge mancher Beiträge zusammen, da dadurch der Leseaufwand erhöht wird. Der Aufwand verteilt sich über den ganzen Tag, allerdings gibt es morgens und abends gewisse Spitzen. In der Regel erfolgt abends auch die tägliche Zusammenfassung durch den/die Moderator/in. Außerdem werden zum gleichen Zeitpunkt die weiterführenden Fragen für den nächsten Tag formuliert. Alle Tn haben bisher diese Form der Strukturierung sehr begrüßt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Angebot von Online-Seminaren für den Themenbereich Interkulturelles Management von den Studierenden sehr gut angenommen wird und zu sehr guten Erfolgen geführt hat. Die Form entspricht dabei Kommunikationsformen, die im internationalen Geschäftsleben von wachsender Bedeutung sind. Der diskursive Charakter unterstützt eine nachhaltige Reflektion der eigenen Identität.

Autor

Dr. Hans-Peter Baumeister
Europäische Fernhochschule Hamburg
E-Mail baumeister@esb-research.org

Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

Berufsbegleitend, internetbasiert und im Hochschulverbund entwickelt

PETRA MÜLLER

Der internetbasierte Fernstudiengang Bachelor of Arts: Soziale Arbeit (basa-online) wurde seit 2001 als BLK-Modellprojekt gefördert und entwickelt. Vier Fachhochschulen (FH Fulda, FH Koblenz, FH Münster, FH Potsdam) aus vier Bundesländern und zwei länderübergreifende Fernstudienverbünde (HDL und ZFH) entwickelten das Studienprogramm, das didaktische Konzept und die Online-Module gemeinsam. Zum Sommersemester 2003 wurden das erste Mal je Hochschule 25 Studierende immatrikuliert. Die ersten Absolventen werden im SoSe 2007 den Studiengang beenden. Die finanzielle Förderung lief im März 2005 aus.

Projektpartner Die beteiligten Fachhochschulen

Die Protagonisten der beteiligten vier Fachhochschulen haben bereits in einem anderen E-Learning-Projekt zusammengearbeitet. Didaktische und organisatorische Erfahrungen, die in diesem Projekt (online-casa) bei der Entwicklung von Online-Modulen für den Einsatz in der Präsenzlehre in Studiengängen der Sozialen Arbeit gemacht wurden, flossen unmittelbar in die Projektarbeit von basa-online ein.

- Die Fachhochschule Fulda war während des Förderzeitraums des BLK Modellvorhabens die federführende Hochschule, Frau Prof. Petra Gromann war die Projektleiterin. An dieser FH wurde basa-online implementiert, weil die so genannte »Externenprüfung« als Möglichkeit der Erlangung eines Abschlusses als Diplom-Sozialarbeiter/in auf Grund der Änderung gesetzlicher Regelungen in Hessen entfiel. Dieser Zielgruppe (Berufserfahrene im Bereich Soziale Arbeit ohne Hochschulabschluss) wurde mit basa-online eine Alternative geboten. 10 der 20 Professoren/innen des Fachbereiches sind in die Lehre des Studienganges involviert.
- An der Fachhochschule Potsdam bestand bis zum Sommersemester 2003 die Möglichkeit, Soziale Arbeit berufsbegleitend zu studieren. Die Studierenden mussten für die zwei vorgesehenen Studientage pro Woche von ihren Arbeitgebern freigestellt werden oder Teilzeit arbeiten. Diese Studienorganisation ging an den Erfordernissen und Bedürfnissen der Studierenden vorbei. Gerade im Osten Deutschlands bestand und besteht ein großer Bedarf an einem berufsbegleitenden Studium Soziale Arbeit, da der Anteil der Quereinsteiger in dieses Berufsfeld sehr groß ist. Bis zum Sommersemester 2006 sind 14 von 19 hauptamtlichen Professoren/innen des Fachbereiches Sozialwesen der FH Potsdam als Lehrende bei basa-online beteiligt gewesen. Das heißt, rund 75 % der Dozenten/innen haben Erfahrungen mit E-Learning gesammelt.
- Die Fachhochschule Koblenz bot bis zum Sommersemester 2003 keinen berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an. Die hohen Bewerber/innenzahlen belegen jedoch auch hier den Bedarf. 11 von 21 Professorinnen und Professoren haben bisher im Rahmen von basa-online gelehrt, das sind ca. 50 % der Lehrenden des Fachbereiches.
- Die Fachhochschule Münster bot basa-online zum ersten Mal im Sommersemester 2004 an. Diese Hochschule war an der finanziellen Förderung des BLK-Modellvorhabens nicht beteiligt. Die FH Münster wurde jedoch von Beginn an in die inhaltliche und organisatorische Arbeit am Curriculum und an den Studienmaterialien einbezogen. 15 von 26 hauptamtlichen Lehrenden des Fachbereiches Sozialwesen der FH Münster sind bislang als Dozenten/innen bei basa-online aktiv geworden, das entspricht ca. 60 % des Kollegiums.

Die Fernstudienverbände

- Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH), Koblenz: Die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen wurde auf der Basis eines Staatsvertrages zwischen Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland 1996 gegründet. Gegenwärtig werden in Kooperation mit den Fachhochschulen der beteiligten Länder Fernstudiengänge und -kurse angeboten. Die Curricula sind von Professoren aus Universitäten und Fachhochschulen und Vertretern der Berufspraxis in Fachkommissionen erarbeitet worden.
- Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW e.V.)/Hochschulverbund Distance Learning (HDL): Die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e.V. (AWW e.V.) wurde im April 2003 als Verein von Mitarbeiter/innen der Fachhochschule Brandenburg gegründet. AWW e.V. nimmt im Auftrag der Fachhochschule Brandenburg die Aufgaben der Hochschule in den Bereichen wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer wahr. Die Geschäftstätigkeit der AWW e.V. wurde am 1. Januar 2004 in drei Servicebereichen aufgenommen:

1. Service-Agentur der Fachhochschule Brandenburg
2. Service-Agentur für E-Learning
3. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL)

Die Service-Agentur des HDL entwickelt, produziert und vermarktet Studienmaterialien für grundständige sowie postgraduale und weiterbildende Fernstudiengänge. Dem HDL gehören derzeit 25 Mitglieder (Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen) an. Zum Geschäftsbereich »Service-Agentur des HDL« gehört auch das Projektmanagement von Förderprojekten und Modellversuchen.

Studiengangsorganisation Zielgruppe des Studiengangs basa-online

Adressaten dieses Studiengangs sind Menschen, die im sozialen Bereich tätig sind und eine höhere Qualifikation und/oder eine neue Berufstätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit anstreben. Der Fernstudiengang ist besonders für die Förderung der Hochschulbildung von Frauen relevant; er eröffnet für die im Sozialbereich tätigen Frauen mit einschlägigen Berufsabschlüssen oder einer entsprechenden mehrjährigen Berufstätigkeit eine gezielte Weiterqualifi-

kation und verbessert die Chancen eines Wiedereinstiegs nach einer Familienpause. basa-online spricht damit verschiedene Zielgruppen an:

- Teilnehmer/innen mit Hochschulzugangsberechtigung und beruflicher Erfahrung im Sozialbereich, die aus familiären Gründen ihre Berufstätigkeit unterbrochen haben und sich mit einer Weiterqualifikation auf einen Wiedereinstieg in das Berufsfeld vorbereiten,
- Teilnehmer/innen mit Hochschulzugangsberechtigung, die im Sozialbereich berufstätig sind und sich weiterqualifizieren wollen,
- Teilnehmer/innen, die als besonders befähigte Berufstätige die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben und nach einer Möglichkeit suchen, Berufstätigkeit und Studium zu verbinden,
- Teilnehmer/innen mit Hochschulzugangsberechtigung, die sich in ihrer beruflichen Tätigkeit im Bereich Sozialer Arbeit bewährt haben und deren betrieblicher Aufstieg oder Verbleib vom Erwerb einer Hochschulqualifikation abhängt.

Das Interesse am Studiengang basa-online ist auch im Sommersemester 2006 ungebrochen groß: Auf die insgesamt 110 vorhandenen Studienplätze haben sich 555 Interessierte beworben. Rund 75 Prozent der basa-online Studierenden sind Frauen und das Durchschnittsalter aller Studierenden beträgt 33 Jahre.

Das Blended-Learning-Konzept von basa-online

Der Studiengang hat einen Selbststudienanteil von ca. 75 und einen Präsenzanteil von ca. 25 Prozent. Parallel gibt es ein Theorie- und ein Praxisprojekt, welche jeweils Selbstlern- und Präsenzanteile haben.

Im Selbststudienanteil sind in 8 Studienhalbjahren 17 von 23 entwickelten Online-Modulen zu absolvieren. Das heißt, je Studienhalbjahr belegen die Studierenden 2 bis 3 Module. Der basa-online Verbund nutzt die Lernplattform WebCT, die vom »Virtuellen Campus Rheinland Pfalz« zur Verfügung gestellt wird. Die Betreuung der Module erfolgt durch Hochschullehrer/innen der jeweiligen Hochschulen. Das bedeutet, dass jedes Modul in der Lernplattform vierfach vorkommt – jede/r Lehrende kann so sein/ihr Modul individuell anpassen. Die Studierenden haben jeweils nur Zugang zum Modul der eigenen Hochschule. Von diesem Prinzip weichen die so genannten Schwerpunkt-Module ab: Die Studierenden können bei diesen Modulen wählen,

ob sie Soziale Arbeit mit Kindern/Jugendlichen, Erwachsenen/Rehabilitation oder Soziale Arbeit mit alten Menschen belegen wollen. Jeder dieser Schwerpunkte wird je durch eine oder zwei Hochschulen für die Studierenden der jeweils anderen Hochschulen angeboten.

Die Online-Module haben prinzipiell die gleiche Grundstruktur: Es werden jeweils Autoren/innen beauftragt sog. Kerntexte zu verfassen und Hinweise auf vertiefende Literatur zu geben (Originalquellen). Für die Originalquellen werden die entsprechenden Lizenzen bei den Verlagen erworben und dann ebenfalls als Dokumente in die Lernplattform eingestellt. Ein Modul ist in der Regel sechs Wochen »online« Das heißt, in dieser Zeit erfolgt die gemeinsame Arbeit.

Die Online-Module – die Perspektive der Studierenden

Die Studierenden erhalten zum Start des Moduls klare Aufgabenstellungen mit Angaben zu Terminen und Umfang der zu erledigenden Aufgabe.

Folgende Aufgabentypen werden unterschieden:

- Textverständnis
Dieser Aufgabentyp (multiple choice, Lückentexte etc.) ist nicht prüfungsrelevant. Die Aufgaben dienen lediglich der Selbstevaluation bezüglich des verstehenden Lesens.
- Forumsaufgaben
Bei diesen Aufgaben gibt es in der Regel zwei Szenarien: zum einen wird zum Diskutieren einer Problem- oder Fragestellung aufgefordert – der/die Lehrende ist in der Regel der Moderator. Zum anderen erhalten die Studierenden die Aufgabe, eine Problem- oder Aufgabenstellung in der Gruppe zu erarbeiten und das Ergebnis der Gruppendiskussion im Forum für alle lesbar zu veröffentlichen.
- Einzelaufgaben/Gruppenaufgaben
Die Einzelaufgaben bzw. Gruppenaufgaben entsprechen in der Regel der Anfertigung von Hausarbeiten und sind prüfungsrelevant. Je nach Fachbereichskultur, werden auch Klausuren während der Präsenzphasen geschrieben.

Die Online-Module – die Perspektive der Lehrenden

Die Grundlage der Lehrenden ist der Kerntext und das vorgeschlagene Zusatzmaterial (vertiefende Originaltexte). In diesem Zusammenhang sei Baumgartner zitiert: »Es grassiert in einschlägigen Kreisen der Witz, dass Hochschullehrer/innen eher die Zahnbürste eines Kollegen/einer Kollegin verwenden, als deren Content. Diese Form des Übertragbarkeitsproblems ist besonders bei Fächern mit geringem Kanonisierungsgrad (z.B. Sozial- und Geisteswissenschaften) ... relevant.«⁽¹⁾

Dieses Problem der »akademischen Portabilität« (ebd.) zeigte sich auch nach dem ersten Einsatz der Online-Module innerhalb von basa-online. Daher wurde das Konzept der vorgefertigten kompletten Online-Module umgestellt: Um die Akzeptanz der Texte bei den einzelnen Lehrenden zu erhöhen, erhielten diese die Möglichkeit, zum einen eigene Zusatztexte in die Plattform einzustellen (Skripten, PP-Folien), zum anderen formulieren diese nun auch die Aufgabenstellungen. Durch dieses Vorgehen können die jeweiligen Lehrenden den Focus und die Schwerpunkte selbst bestimmen.

Die Lehrenden werden – an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich organisiert – dezentral bei der Nutzung der Lernplattform WebCT unterstützt, i.d.R. durch Studiengangsbetreuer/innen, die auch für Fragen der Studierenden zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden Sie zentral unterstützt: technisch/organisatorisch durch eine Mitarbeiterin der FH Fulda, die die Plattform für alle administriert, zum anderen inhaltlich/organisatorisch durch eine Mitarbeiterin der AWW e.V. die den Kontakt zu den Autoren/innen und zwischen den Modulgruppenmitgliedern koordiniert.

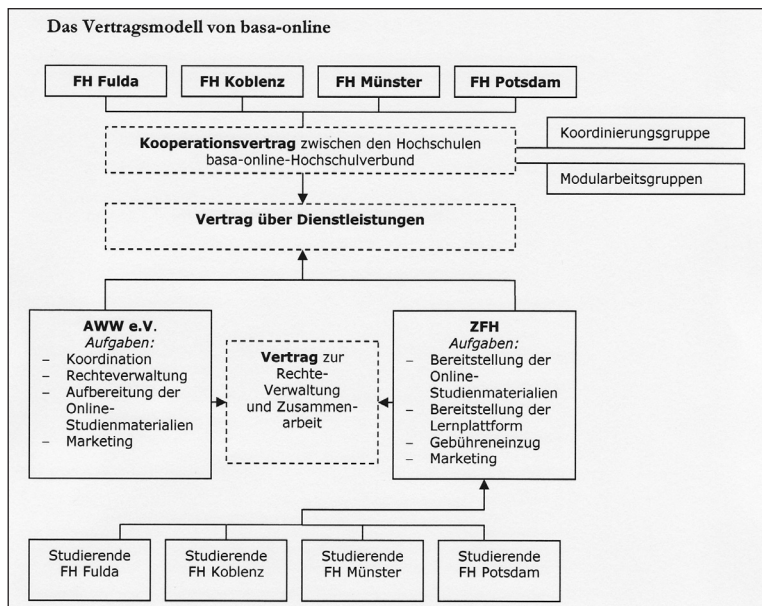
Die Präsenzphasen

Die Studierenden sind an 10 Wochenenden pro Jahr an ihrer immatrikulierenden Hochschule und es werden die Inhalte und Kompetenzen vermittelt, die sich nicht oder nur bedingt für die internetbasierte Lehre eignen. Darüber hinaus wird in unterschiedlichem Maße diese Zeit genutzt, um Klausuren zu schreiben. Je nach Hochschule werden während dieser Zeit auch die Online-Module vorgestellt

1 Baumgartner et al. Förderprogramm Neue Medien in der Bildung – Förderschwerpunkt Hochschule – Audit Bericht des Experten/innen-Teams unter Vorsitz von Prof. Dr. Peter Baumgartner, Sankt Augustin 2003. S. 24 (http://www2.dlr.de/PT-DLR/nmb/Ausschreibungen/Audit-Bericht_2003.pdf. Letzter Zugriff 1.2.2005)

und reflektiert. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Präsenzmodule bleibt den Hochschulen überlassen, um die Profilbildung der einzelnen Fachbereiche zu unterstützen.

Die Abbrecherquote des Studienganges liegt je nach Hochschule bei 10 bis 20 %. Diese geringe Quote ist ganz maßgeblich den Präsenzphasen zuzuschreiben. Ca. alle 4 Wochen sehen sich die Studierenden von Freitagnachmittag bis Samstagabend. So entsteht eine fest definierte »Seminargruppe«. Diese Gruppenstruktur gibt den Studierenden Halt und erzeugt Druck nicht den Anschluss verlieren zu wollen – das Aussetzen von Modulen könnte dann nämlich bedeuteten, in einen anderen basa-Jahrgang wechseln zu müssen.



Übersicht des Vertragsmodells des Projektverbundes basa-online

Organisationsstruktur des basa-online-Verbundes

Um die Weiterentwicklung bzw. Aktualisierung des Curriculums und der Online-Module auch nach dem Ende des Förderzeitraums von über drei Jahren organisatorisch und finanziell sicherzustellen, haben sich die vier beteiligten Hochschulen FH Fulda, FH Münster, FH Koblenz und die FH Potsdam per Kooperationsvertrag zum basa-online-Hochschulverbund zusammengeschlossen. Ziele dieser Kooperation sind: die Qualität der Online-Studienmaterialien zu verbessern bzw. das Studienmaterial zu aktualisieren, das Curriculum des Studienganges weiterzuentwickeln, bei der Evaluation der Studienmaterialien und der Lehre ähnliche Verfahren zu benutzen, um möglichst weitgehende Vergleichbarkeit bei der Evaluation herzustellen, einen

gemeinsamen Re-Akkreditierungsantrag zu erstellen. Darüber hinaus ist der Kern der Zusammenarbeit die Beauftragung zweier Serviceeinrichtungen (der ZFH, Koblenz sowie der AWW e.V., Brandenburg) mit Dienstleistungen wie der Überarbeitung der Online-Module und dem Gebühreneinzug hierfür.

Das Vertragsmodell von basa-online

Ausgangspunkt des Vertragsmodells ist der Kooperationsvertrag zwischen den beteiligten Hochschulen. Dieser regelt die Zusammenarbeit der Hochschulen bei der Weiterentwicklung und Überarbeitung der Online-Module sowie des Curriculums. Die jeweiligen Studiengangsleiter/innen der Hochschulen bilden die stimmberechtigten Mitglieder

der Koordinierungsgruppe, die das Vorgehen bei der Überarbeitung abstimmen. Kern der inhaltlichen Arbeit sind so genannte Modularbeitsgruppen, die aus den jeweiligen Lehrenden der Module bestehen. Diese machen Vorschläge für die Überarbeitungen sowohl in Bezug auf die Aktualität des Materials als auch auf die didaktische Umsetzung. Die Lehrenden tauschen sich hochschulübergreifend aus: Sie können auf einen gemeinsamen Pool an Prüfungsfragen, Skripten, Präsentationen, Links und Zusatztexten zurückgreifen. Koordiniert wird diese Arbeit durch die AWW e.V. Die Zusammenarbeit in den Modularbeitsgruppen ist erst während der Projektentwicklung entstanden.

Ursprünglich gab es eine Fachkommission, die aus externen Experten bestand und anfänglich diese Aufgabe wahrnahm. Diese Form der Qualitätssicherung in Bezug auf das Studienmaterial hat sich nicht als praktikabel erwiesen. Die gemeinsame Entwicklung der Online-Module mit den jeweiligen Lehrenden stellte sich für die Akzeptanz des Materials als günstiger heraus. Des Weiteren ist vertraglich geregelt, dass der Studiengang einen wissenschaftlichen Beirat hat. Dieser trifft sich einmal pro Jahr und berät die Koordinierungsgruppe bei der Qualitätssicherung des Studienganges.

Im so genannten Dienstleister-Vertrag, der zwischen den beteiligten Hochschulen und der ZFH sowie der AWW e.V. abgeschlossen wurde, haben die Hochschulen definierte Dienstleistungen (s. Bild 1) an die ZFH bzw. die AWW e.V. vergeben.

AWW e.V. und ZFH haben ihrerseits wieder einen Vertrag geschlossen, der Regelungen zu den Rechten und Lizenzen der Online-Module enthält sowie Haftungsregelungen und den Fall der Insolvenz bzw. Auflösung eines der Partners (oder beider) berücksichtigt.

Besonderheiten des Vertragswerkes

- Vier staatliche Hochschulen kooperieren bei einem internetbasierten Fernstudiengang. Diese Kooperation führt zu einem hochschulübergreifenden Austausch der Lehrenden zu den Online-Modulen und der eigenen Online-Lehre in Bezug auf die Inhalte und die Didaktik.
- Die kooperierenden Hochschulen vergeben gemeinsam Aufträge für Dienstleistungen und sparen dadurch finanzielle und personelle Ressourcen.
- Das Vertragswerk ist trotz unterschiedlicher Landesregelungen zustande gekommen. Die Komplexität des Vertragswerks ist den unterschiedlichen Regelungen geschuldet; nur so konnte allen Unterschieden in Bezug auf die Studienmaterialbezugsentgelte in den beteiligten Bundesländern Rechnung getragen werden.
- Das Vertragswerk sichert die Überarbeitung und Aktualisierung der Online-Module langfristig finanziell und organisatorisch ab.
- Das Vertragswerk ist für weitere Hochschulen offen.
- Es ist auf weitere Studiengänge übertragbar.

Qualitätsmanagement

Die Organisationsstruktur von basa-online selbst und die darin geregelte Struktur der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Dienstleistern enthalten verschiedene Elemente und Ebenen der Qualitätssicherung:

Übergreifende Ebene: Der Studiengang basa-online wurde 2003 durch die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit (AHPGS) an den Fachhochschulen Fulda, Koblenz und Potsdam sowie 2004 an der FH Münster als erster Bachelor Studiengang in Deutschland im Bereich Soziale Arbeit akkreditiert. Der Re-Akkreditierungsantrag soll 2009 erneut gemeinsam gestellt werden.

Inhaltliche Ebene: Der fachliche und didaktische Austausch der Lehrenden in den Modularbeitsgruppen gewährleistet, dass die Online-Module und das Curriculum jeweils auf den aktuellen wissenschaftlichen Stand gebracht werden.

Studienorganisatorische Ebene: Die Koordinierungsgruppe des basa-online Verbundes tauscht sich laufend über Erfahrungen in der Studienorganisation aus und stimmt das Vorgehen soweit nötig und möglich ab.

Die Gutachtergruppe der Akkreditierungsagentur hat besonderen Wert auf die Frage der Studierbarkeit des Studienganges gelegt. Damit ist gemeint, ob der angenommene Workload bei der Konzeption des Studienganges zum einen dem tatsächlichen Workload entspricht und zum anderen, ob die angenommenen ca. 25 Stunden Studienaufwand pro Woche für Berufstätige (Eltern) realisierbar sind. Hier unterstützt der wissenschaftliche Beirat aktuell den Studiengang: Bei einer ersten Erhebung des Workloads durch Lerntagebücher⁽²⁾ wurde eine Diskrepanz zwischen dem Workload (geringer als angenommen) und den Prüfungsleistungen (überdurchschnittlich höher als im jeweils vergleichbaren Präsenzstudiengang) deutlich. Der wissenschaftliche Beirat unterstützt nun die Koordinierungsgruppe dabei Schlussfolgerungen aus diesem Phänomen zu ziehen. Folgende Fragen sollen untersucht werden: Ist diese Diskrepanz dem Blended Learning Konzept zu zuschreiben? Welchen Stellenwert haben dabei die Berufserfahrungen der Studierenden?

Diese Fragestellungen sollen zudem vor dem Hintergrund der Anerkennung beruflich und informell erworbener Kompetenzen für ein Hochschulstudium bearbeitet werden.

Autor

Petra Müller
 Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und
 Wissenstransfer (AWW e.V.)
 E-Mail petra.mueller@aww-brandenburg.de

2 Für exemplarische Module wurden je zwei Studierende pro Hochschule gebeten, genau zu dokumentieren, wie viel Zeit sie für welche Studententätigkeit benötigten.

E-Learning Development of Entrepreneurship in Small Firms and Undergraduates

COLIN GRAY

Abstract

As the European Union (EU) and its Member States face the pressures of global competition and the challenges of implementing a new knowledge economy, improving the capabilities and participation of the huge small and medium enterprise (SME) sector is vital. This is particularly true of the microfirms (less than 10 employees) that account for 93 per cent of the EU's 25 million firms and 40 per cent of its 170 million workforce. Local development and policy reports reveal a picture of poor management and lack of information and communication technology (ICT) skills prevailing among most very small SMEs. There are a growing number of policy initiatives, at regional, national and EU levels, to improve ICT capabilities among SMEs, to increase innovation and to promote the development of knowledge based entrepreneurs.

Indeed, ICT impacts on virtually all SMEs and access to learning technologies no longer presents such a barrier as it did in the past. Regular studies conducted by the OUBS-based Small Enterprise Research Team (SERTeam) and large scale EU and UK surveys of SMEs show near saturation use of PCs, widespread access to the Internets and increased use of networked computers, mobile telephony, palmtops and so on. ICT is also seen as opening new possibilities for supporting e-learning in SMEs. Yet, once again, SME participation is very low, particularly among the microfirms. The most common reasons given by SME owners include lack of time, inconvenient locations and low relevance.

Over the past 5 years or so, the UK government has been encouraging universities to adopt a twin-track strategy of developing closer links with businesses, especially SMEs, whilst also introducing entrepreneurship courses to non-business students in the knowledge-intense faculties of science, engineering and technology. There has also been an expectation that universities would make more use of ICT-mediated teaching. In support of its e-learning for SMEs, OUBS has been engaged in a number of longitudinal and cross-sectional surveys of management development, use

of ICT and knowledge management in SMEs. Drawing on its previous experience in distance-teaching and e-learning for SMEs plus the findings from its own and other recent large scale EU and UK studies, has started a programme of short, open-access, e-learning for would-be entrepreneurs. This paper examines SME learning needs and the effects of increased ICT-adoption on the acquisition of knowledge necessary for their survival, growth and success in the new economy, and whether ICT mediated e-learning holds the solutions for acquiring these necessary competences and skills, and overcoming the common SME participation barriers.

1. Introduction

There is tremendous pressure at government level (both national and EU) to encourage greater participation by small and medium enterprises (SMEs) in the information society. The reasons for this pressure are not hard to find. SMEs – essentially, independently controlled and managed firms with fewer than 250 employees – account for 99 per cent of all 25 million enterprises in Europe, between half and two-thirds of the workforce in EU member states and more than half of the annual sales turnover (EC, 2004). They form the fabric of local and national economies. This is reflected at policy level in pushing the role that SMEs can play in innovation, in improving the functioning and competitiveness of supply chains and in the wider spread and stronger effectiveness of e-commerce (DTI, 1998; EC, 1997, 1998). Two main related drivers appear in policy documents:

- (1) increasing EU competitiveness and productivity in the face of global competition (especially from the US and Japan);
- (2) boosting sustainable local development in order to reduce social exclusion and to build a knowledge economy in Europe.

The key to innovation and entrepreneurial success lies in the ability to make effective use of individual and shared

knowledge (Audretsch and Thurik, 2001) which, in successful economies, is directly linked to the development of human and social capital developed through education and experience (OECD, 2001). Knowledge is vital to business success but, even if it is difficult to define with precision, it is not particularly mysterious. It sometimes thought of as part of a continuum from data to wisdom as in figure 1, which Amin and Cohendet (2004) term the »linear« model (and argue that this is too simplistic a model to describe or explain how knowledge is actually formed in firms).

Data can be thought of as observations or »facts on the ground« which become information when communicated,



Figure 1. Linear model of knowledge formation

shared or used for a purpose. Knowledge can be seen as information that has meaning and is situated in a context. It can be learned through formal study and codified, it can be acquired through conscious reflection on experience and it can be absorbed directly from experience in a more hidden or tacit form. Wisdom can be seen as the ability to use knowledge to further deepen understanding and form insightful judgments and reflections.

With respect to SMEs, two broad areas of knowledge are important:

- (1) the functional areas of the business, which relate to the people in the firm;
- (2) strategy and the need to remain competitive, or at least viable, which relate to the firm itself as an organisation.

The degree of functional knowledge in a firm is related to the level and relevance of formal training, informal learning, experience and the response by firms to their perceived need for capability in the functional areas. In turn, this seems to be related to levels of education, source of knowledge acquisition (college, university, consultant, etc.) and experience. However, SMEs face tougher competition for necessary competences and skills in local labour markets due partly to low average educational levels, partly a related poor supply of such skills in the labour markets from which they draw their employees and partly to intensified competition from larger firms for employees with appropriate experience and qualifications.

In its 2002 report on work-based learning in SMEs, Britain's Learning Skills Development Agency (Hughes et

al, 2002), which has identified a number of critical skills shortages among different sectors of SMEs, summarised the policy challenges as:

»In a fast-changing world of work, the ability to adapt and develop new learning and skills is a crucial ingredient in a successful economy. Globalisation and the knowledge-driven economy require the UK to develop a more highly-skilled workforce in order to compete within high-value-added sectors of the world economy« (page, 14).

In spite of the strong pressures, however, the report also acknowledged that SME participation is very poor and

that most training is informal. The report concluded that workforce learning is very important in developing knowledge in the firm necessary to its survival and growth but that »there are other ways in which the workforce may be developed and a wide range of methods may be used. The range includes open and distance learning (paper- or ICT-based)«. Increasingly, government policy in Britain is focusing on e-learning as a key development tool for the future.

Indeed, the increased use and commercial applications by SMEs of more advanced information and communication technologies (ICT) and related services are seen generally by policymakers as the key to improved competitiveness and a knowledge economy. ICT applications are clearly extremely valuable in disseminating information and promoting inter-connectivity within and between firms. The focus of this paper, however, is on the next stage of how ICT can be used to support learning, and the creation and sharing of knowledge, in support of innovation and, ultimately, socio-economic development.

A UK-government funded study by the Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC, 2000) into the future scenario for SMEs drew strongly explicit links between the use and development of ICT as a main driver of the new »knowledge economy« and future economic success. The key role played by ICT in the management of knowledge in SMEs was specifically addressed by Corso and colleagues (2003) who state that ICT applications can »play a key role in this process.

By providing quick and easy access to external sources

of knowledge and new and more intense communication channels with partner organizations, ICT can erase traditional constraints on SMEs innovation ability, while leveraging their flexibility and responsiveness. (page 398). The effective use of ICT has been explicitly linked to the effective development and use of knowledge and to innovation and entrepreneurial advantage (E-Skills UK, 2006). The most significant cause of recent productivity improvements in industrialised economies has been attributed to the effective use of ICT (IEU, 2004) which, in turn, has been linked to the education and training of employees (E-Skills UK, 2006). ICT is a powerful tool in its own right but it is even more powerful in its potential for facilitating the effective use of knowledge in firms. This paper describes the importance of knowledge to economic development, patterns of ICT adoption and use (including the increasing use of ICT to support the acquisition of entrepreneurial skills and knowledge) and explores how the Open University Business School (OUBS) is using e-learning to develop entrepreneurial learning among students and SMEs.

	Degree	School	Other	None	Total
Self-employed – sole	8	5	8	6	6
Self-employed – <25 employees	3	4	3	3	3
Self-employed – 25+ employees	1	1	0	1	1
Manager – <25 employees	8	7	4	3	6
Manager – 25+ employees	25	10	4	2	12
Foreman/ supervisor	12	14	14	10	12
Other employee	43	60	68	76	60
Sample (n)	1,010	1,010	562	834	3,326
%	30	30	17	25	100

Source: British Social Attitudes Survey, 2003

2. SME Knowledge Issues

Economic prosperity and competitive success is now firmly linked to the development of a knowledge economy. This has seen a growing re-appraisal of the role that universities are expected to play. Through well-funded initiatives such as the Higher Education Innovation Fund (HEIF) and the Science Enterprise Challenge (SEC), there has been a massive shift in focus away from supporting new start-up firms in traditional sectors towards the development of innovative knowledge-based businesses. There is an explicit policy of encouraging undergraduates and new graduates – especially those studying science, engineering and technology – to become entrepreneurs. To coordinate these policies and to promote entrepreneurship among un-

dergraduate students and recent graduates, the National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE) was established in 2004 (Price et al, 2004). In Britain, some 16 per cent of the workforce are university graduates but the proportion is higher among younger SME owners and those in manufacturing and business services (which includes consultants and the professions).

There are strong signs that graduates are much more likely to be managers and slightly more likely to be working in SMEs. The British Social Attitudes 2003, provides a detailed comparison of graduate versus non-graduate employees, business managers (in small and large forms) and the self-employed. Table 1 provides a useful picture of graduate self-employment and small business management compared with holders of other or no qualifications.

The majority of all respondents, including graduates, work as employees or in lower supervisory roles. However, it is clear that graduates are considerably more likely to be employed as managers in all sizes of firm. In SMEs, they

are more likely to be a manager (8 per cent) than to be the self-employed owner (3 per cent). Of the 12 per cent of graduates who are self-employed, one third (4 per cent of all graduates) are running businesses that employ other people, the area where most graduate entrepreneurs are likely to be found. The most significant educational effect, however,

is the inverse link between lower levels of qualification and employment as an ordinary employee. Having a degree or higher education qualification seems linked to having more responsibility. In 2004, the Small Enterprise Research Team (SERTeam), an independent, non-profit, research body based at OUBS, surveyed 600 SMEs on perceived areas of knowledge functional need by their highest formal qualifications to explore learning needs across the groups (Table 2).

Overall, ICT and marketing dominate with finance in third place. In all these areas, the needs will be a mix of management competences and technical or operational skills. Although there is likely to be some divergence between actual and perceived needs, the preferences are fairly con-

sistent across the groups and the main knowledge needs are in functional areas where distance learning has been shown to be effective. First degree graduates have a stronger preference for developing marketing skills. On

and also in relations externally with other firms. The use of internal e-mail or intranets within the firm and e-mail, extranets or well managed, interactive websites externally with customers, suppliers or partners is the sign of advanced

Table 2 Graduate and other SME development needs 2004 (Column %)

	Degree	Professional	Technical/ vocational	School	None	All
ICT	40	44	38	39	41	40
Marketing	41	34	35	43	31	38
Finance	32	30	40	30	34	32
General mngt.	26	26	35	33	29	29
Leadership	19	25	24	26	10	21
People/HR	22	23	18	23	15	21
Personal dev.	19	15	14	23	10	17
None	23	13	8	7	3	11
Sample (n)	227	131	72	100	55	589
%	39	22	12	18	10	100

Source: NatWest SERTeam Quarterly Survey of Small Business in Britain (2004, 20:2).

leadership, about which there has been a great deal of discussion in recent years, there is middling interest except from the post-graduates and owners without qualifications. SME owners with technical qualifications, in comparison with holders of all other qualifications, do not have such a strong need for developing more effective use of ICT (this group would include those with ICT-related qualifications). This group expressed a stronger need to improve their marketing and financial management skills (and revealed the strongest growth orientation). It is interesting that people who only have school-level qualifications were more likely to report that they have no development needs. This suggests that there may be a lack of awareness of their actual knowledge gaps among less qualified people. This lack of awareness plus the lack of ICT skills (which is confirmed by other surveys), rather than low adoption of ICT applications, pose real barriers to the spread of e-learning and the development of knowledge through sharing with peers.

In relation to knowledge acquisition, SMEs face two major challenges that reflect the two main areas of knowledge need – (1) how to keep the firm's capabilities, resources and routines up to date, and (2) maintaining the owner-manager's entrepreneurial and management competences. The acquisition of new knowledge raises issues concerning the source of information, the internal capacity for interpreting and absorbing the new information as applicable knowledge and the use of the new knowledge. Firms with a higher absorptive capacity are able to acquire and make better use of knowledge (Cohen and Levinthal, 1990). ICT is seen as providing support for this process both internally

SMEs that are participating in the knowledge economy. It is a model that sees leadership more in terms of facilitation and support than of direction. Clearly, for some SME owners this could be a problem but for many it reflects existing participative management styles. Furthermore, in keeping with the knowledge management model, it is also becoming clear that one of the most important factors of production that secure competitive advantage is the use of experienced and skilled labour. In its final report the UK National Skills Task Force (2000) was very clear that it saw networks and clusters as the way for SMEs to overcome their skills and knowledge gaps. It recommended the »development of new sectoral and local learning networks to support the training and development needs of clusters of small and medium sized businesses«.

Although there are few direct studies on knowledge management and SMEs, a 1995 survey conducted by OUBS among some 2,500 SME owners revealed that growth-oriented owners were more likely to be participative in their management styles and more likely to network (Gray, 1998). During 2001-2002, OUBS led an in-depth cross European study of SME networking and the effects of ICT on existing networks. The study confirmed that most SMEs belong to at least one network and that the main drivers are the exchange of business and technical knowledge, as well as more general social interactions (Gray, 2003).

Later OUBS research, as part of a study into the determinants of management development, revealed the high growth firms to be more systematic and strategic in their

management development policies, including having higher commitment to development from the top of the firm and identified managers to be responsible for its implementation (Thomson and Gray, 1999; Thomson et al, 2001; Gray, 2004). These are practices associated with learning organisations that can benefit from using networks and

entrepreneurial SMEs using far more ICT applications and functions than other firms (Eurostat, 2001; Gray, 2003). Regular surveys conducted by OUBS-based Small Enterprise Research Team (SERTeam) reveal that only a handful of microfirms report that they do not own or use a computer. The patterns of ICT adoption by SMEs in Britain over

Size (staff)	1985	1991	1996	1999	2001	2003	2005
1-4	20	56	73	72	82	87	89
5-9	29	71	86	82	86	91	91
10-14	38	79	88	88	97	100	99
15-49	61	82	94	94	97	100	98
50+	72	97	95	96	100	100	100
All	36	68	81	81	88	92	92
Total (n)	1090	984	1099	601	720	687	670

Source: NatWest SERTeam/SBRT Quarterly Surveys of Small Business in Britain (1:3;7:2;12:2;15:1;17:3;19:4; 21:3)

clusters to use and create new knowledge. This is also a process where the increased connectivity of ICT might be expected to help.

3. SME adoption of ICT

Increasingly, the Internet helps SMEs to participate in useful networks or to pursue commercial and industrial linkages without a strong need for spatial proximity. However,

the past 20 years are shown in Table 3, which is based on the findings of regular SERTeam quarterly surveys.

The pattern over the 20 years follows that well-established curves of innovation adoption, with their distinctions between early, majority and late adopters (Rogers, 1983). Despite earlier resistance by some very small microfirms, it is already clear that the vast majority of SMEs, whatever their driving motivations and business expectations, have become part of the wider ICT revolution to the busi-

ICT Adoption	Micro (<10 emp.)	Small (10-19 emp.)	Medium (20+ emp.)	All 2005	All 2003
Networked computers	44	70	81	54	50
Internet e-mail	83	95	97	87	82
Website	55	80	82	63	58
Broadband	62	77	80	67	35
Wireless	25	38	39	29	14
e-commerce	8	17	18	11	8
Total (n)	462	94	114	670	687

Source: NatWest SERTeam Quarterly Survey of Small Business in Britain 21:3

there are vast differences between different segments of SMEs with respect to ICT adoption and use, the business potential of ICT applications and, indeed, their internal resources and capabilities and their growth and survival strategies. One obvious difference lies in firm-size as measured by numbers of employees. In general, ICT adoption and use and growth orientation appear to be strongly related to the size of the firm, with larger and growth-oriented

business environment. This has increased their need to have up-to-date knowledge of ICT applications and to manage the massive increase in connectivity that ICT supports both within firms and between them. Indeed, as Table 4 shows, many SMEs are already moving on from stand alone computers to internal and external networks that facilitate the exchange of information and, in some cases, the management of knowledge. The Internet also offers

significant opportunities for improving competence, skills and understanding through rapid access to relevant and timely information and, increasingly, the online development of skills (e-learning). ICT adoption rates and effective use seem to be linked to industry, growth strategies and, as Table 4 shows, the size of firms. The right column shows the overall adoption rates for two years previously in 2003 and reveals that adoption rates of the more mature applications (networked computers, e-mail and websites) as begun to stabilise while the growth in adoption of more recent applications is increasing sharply, especially among small and medium firms.

Virtually all firms use e-mail and the majority of all SMEs have adopted their own website, especially the small and

look set to increase as the business use of high-speed connections become more embedded in the business world. Thus, most SMEs already have, or will soon have, the right infrastructure to support learning online. Whatever barriers there are to e-learning among SMEs, they are likely to be due to factors other than technical.

4. OUBS experience

OUBS has a history of research and direct teaching experience in support of SMEs that goes back more than twenty years. The Small Business Programme of 30 self-study open-learning modules led on to the Build a Better Business programme and Britain's first academic qualification in this are – the Certificate

of Small Business Management (CSBM). A marketing research survey conducted for the Build a Better Business programme at OUBS confirmed a particularly high degree of interest in open-learning among growth-oriented SMEs. In 1988, some 1,500 SMEs – most employing fewer than 50 people – were surveyed by OUBS on their attitudes towards training and open-learning. More than a quarter of the sample (27 per cent) expressed high interest in using open learning methods to develop skills amongst managers and their workforces. This was conducted before the widespread adoption of ICT applications such as the Internet and broadband but indicates a taste for self-directed learning which suggests that there are important segments of SMEs potentially attracted to the use of e-learning to overcome skills gaps. However, feedback from the CSBM which had higher than average drop-out rates, indicated that entrepreneurs and academics operate at different timescales. The 6-month business plan part of the CSBM was considered to be too long by students and entrepreneurs who were eager to start a new business or develop an existing one. In fact, many of the drop-outs left to form their own business and were very complimentary about the help they received from the course.

In 1998, OUBS participated with the Birmingham City Council in the Learning Support for Small Businesses (LSSB) ADAPT project to adapt some of the open-learning modules into e-learning material in order to assess different forms of e-learning systems used by SMEs in the West Midlands. The three contrasted delivery media were

Internet usage	Broadband	Non broadband	All
Researching purchases	86	65	73
Business information	69	54	59
News/current affairs	51	24	40
Entertainment	35	28	31
e-learning: acquire/update skills	19	17	17
e-learning: study for qualifications	8	5	6
Total (n)	443	127	670

Source: NatWest SERTeam Quarterly Survey of Small Business in Britain 21:3

medium firms. Of crucial importance to the adoption and effective use of e-learning, however, is the rapid and increasingly universal adoption of broadband connections among SMEs. Effective »just-in-time« and »just enough« e-learning, as well as longer and more formal courses, depend on having reliable high-speed and high-capacity Internet connections. The impressive adoption of wireless connections is also interesting, especially for the future development of »learn on demand« and »anywhere, anytime« e-learning. However, as Table 5 shows, while broadband does make a significant difference, e-learning is still in the early adoption phase.

As expected, the increased connectivity of broadband leads to significantly increased usage, with one in five of broadband connected SMEs acquiring or updating skills online. The study for qualifications is much lower but in both cases there are strong size-effects. Only 17 per cent of microfirms acquire their skills online and only 5 per cent use Internet based courses for qualifications. It is also important to note that microfirms with less than 10 employees are far less likely to network their computers which may reflect their generally lower participation rates. Even so, their adoption rates are up significantly since 2003 and

paper, online by the Internet and CD-ROMs. Evaluation of LSSB and a later study that contrasted LSB with a similar face-to-face project in Limerick, Ireland, confirmed that action-based, relevant material was preferred strongly to knowledge-based approaches that lead to qualifications. This evaluation also confirmed that there are often gaps between »what SMEs need and what they want« (Lawless et al, 2000). In general, SME owners were found to be reactive rather than pro-active and, therefore, want targeted training on a particular problem, as soon as possible. Universities and trainers can rarely provide this so, despite a clear preference for paper materials, the immediacy of the Internet can be attractive.

There appear to be differences in learning and preference for different learning media between students and SME owners. The use of the Internet by students on OUBS courses to seek, gather and use information seems to be determined by individual learning styles and ICT capabilities

Activities	SMEs	Large firms	Non-growth	Growth
Link to competency	3.61**	3.83**	3.64*	3.85*
Use internal programmes	3.41**	3.85**	3.68	3.55
Use external courses	3.32**	3.58**	3.34**	3.66**
Use mentoring	2.82	2.96	2.79**	3.06**
Use qualifications	2.61**	2.94**	2.74	2.84
Use e-learning	1.88	1.88	1.81*	2.01*
	Significance of t-tests: * = p < 0.05; ** = p < 0.01			

Source: European Management Development Leonardo project. (Gray, 2004)

and varies widely between students. On the social aspects of inter-active learning, OUBS evaluation studies indicate that collaboration via computer-mediated conferencing (CMC) can be very successful, but only if particular attention is given to managing the initial connection to the CMC system, and to strong facilitation of the initial stages of collaboration. Most SMEs are more reluctant to put in the time to develop e-learning skills because they are not seen as directly relevant to business outcomes. Indeed, the LSSB project also revealed that it is the growth-oriented SMEs who were more adept at using ICT and more open to e-learning. Larger scale management development studies conducted by OUBS among SMEs and larger firms found that one of the strongest determinants of the amount of management development undertaken in small firms was an explicit growth strategy (Thomson and Gray, 1999).

Following on from this management development study, OUBS has participated in a wider pan-European management development research project (Gray, 2004). This

project found that human resource practices in many SMEs are often not conducive to the creation and exchange of knowledge. Generally, SMEs also engage in fewer management development activities than larger firms. Managers in SMEs are much less likely to have formal appraisals or discussions on their training needs (41 per cent of SMEs reported no appraisal system compared with 27 per cent of large firms). However, it appears that a strategic orientation towards growth is a much stronger determinant than size of firm not only of internal management and staff development but also of positive attitudes towards e-learning Table 6 summarizes the mean score differences on formal management development activities (5-point Likert scales, with 5 representing a very frequent activity).

At the time of the cross-European surveys of this study, autumn of 2003, it was clear that e-learning had not taken off. It was also clear that size of workforce was not a significant determinant in the adoption and use of e-learning.

However, firms with stronger and successful growth strategies were much more likely to have tried some form of e-learning. It also seems that for e-learning to be successful it will have to be linked clearly to the development of specific competences in the firm (and the effects are even

stronger if those competences are clearly linked to the firm's strategic goals). Also, the use of mentoring (which successful OUBS online courses use extensively) should also be part of the e-learning pedagogic methodology. This is widely recognized across the whole Open University where the vast majority of the OU's 200,000 or so students each year receive varying degrees of online or computer-mediated support (so much so that the OU is one of the biggest producers of educational DVDs in Britain).

Now that attention is turning to the possibilities offered by e-learning, OUBS has just launched its first entrepreneurship e-learning short course – Developing Entrepreneurial Business Ideas – in February 2005. This new 3-month course uses a paper-based work book and study guide but all tutorials, activities and assignments are conducted through the Internet. The course has had three presentations, attracting some 70 students from three key segments – undergraduates, post-graduates and people who just want help in starting a business. Developing Entrepreneurial

Business Ideas has attracted students from all over Britain, ideas for diverse, entrepreneurial businesses, ranging from non-allergic Alpaca duvets to very sophisticated enterprise resource planning. Many have already been started. Undergraduate and post-graduate students have also been attracted from other faculties outside the business school. OUBS is now recruiting students for the next presentation of the course (registration cut-off is the first week in July) and plans are already underway to increase the portfolio of these innovative courses. Initial evaluation studies reveal high drop-out rates but very high satisfaction among the remaining students. Feedback from the students and the tutors is being used to improve the learning experience for students, improvements which, it is hoped, will improve retention rates.

The model adopted by OUBS of identifying user-needs of students and developing support systems to support the learner in achieving their objectives, which is grounded in decades of successful OU experience of supported open learning, is one that works for the student and for the institution. Although high-speed connectivity is vital to effective delivery and an exciting student experience, e-learning has to be driven by the students learning and functional needs. Human resource professionals in Britain are very clear that e-learning must be »driven by training, not technology« (Sloman and Rolph, 2003). However, there also has to be recognition that online learners will often not follow a linear learning path in the way that text-based systems might and that there has to be scope for the student to explore unexpected avenues opened up by the online experience (Williams, 2006).

Bearing this in mind, e-learning can be very effective for self-directed students (which will include many entrepreneurs). According to internal OU research, this approach promises to be successful. In 2004, some 5,000 OU students were surveyed on their use of Internet based support. More than half (53 per cent) of students said they made use of the web to access information and resources to support them with their studies. Of these students, 49 per cent reported the online support to be very helpful and 43 per cent reported it as fairly helpful. The success of the OUBS e-learning approach will support both the UK government's unified e-learning strategy and the aspirations of different types of SMEs and aspirant SMEs in their drive to upgrade their entrepreneurial skills.

References

- Amidon, D./Skyrme, D. (1997): *Creating the Knowledge Based Business*. London Business Intelligence Ltd. London.
- Amin, A./Cohendet, P. (2004): *Architectures of Knowledge: Firms, Capabilities, and Communities*, Oxford, Oxford University Press.
- Argyris, C./Schoen, D. (1978): *Organizational Learning*. Addison-Wesley. Reading.
- Audretsch, D./Thurik, A. (2001): »What is new about the new economy? Sources of growth in the managed and entrepreneurial economies«, *Industrial and corporate change* 10 (1), 267 – 315.
- Cohen, W./Levinthal, D. (1990): »Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation.« *Administrative Science Quarterly* 35 (1) pp. 128 – 152.
- Corso, M./Martini, A./Pellegrini, L./Paolucci E. (2003): »Technological and Organizational Tools for Knowledge Management: In Search of Configurations«. *Small Business Economics* 21: 397 – 408.
- CRIC (Centre for Research on Innovation and Competition, University of Manchester and UMIST) (2000): *Information and Communication Technologies in the UK: a scenario for success in 2005*. Proceedings of an Office of Science and Technology/ESRC Workshop.
- Doyle, L./Hughes, M. (2004): *Learning without lessons: Supporting Learning in Small Businesses*. Learning and Skills Development Agency (LSDA). London.
- DTI (Department of Trade and Industry) (1998): *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy*. Stationery Office. London.
- (2001). *International Benchmarking Study*. Stationery Office. London
- EC (European Commission) (1997): *Building the Information Society for us all*. Employment and Social Affairs Directorate. Luxembourg
- EC (European Commission) (1998): *The Social and Labour Market Dimension of the Information Society*. Employment and Social Affairs Directorate. Luxembourg

- EC (European Commission) (2004): SMEs in Europe 2003. Observatory of European SMEs 2003, No. 7. Enterprise Directorate. Luxembourg.
- EIU (Economist Intelligence Unit) (2004): Reaping the benefits of ICT. EIU. London.
- E-Skills UK (2006): IT User Digest. Issue 3, February 2006. London.
- Eurostat (2001): »e-commerce and ICT usage by European enterprises«. Enterprise Directorate. European Commission. Brussels.
- Freel, M. (1999): »Where are the skills gaps in innovative small firms?«. International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research. Vol.5, No.3. Pp 144 – 154.
- Gray, C. (1998): Enterprise and Culture. Routledge. London.
- Gray, C. (2003): »Managing the impact of broadband on microfirms and their networks«, European Journal of Teleworking, Vol. 9, no. 1., Autumn 2003, pp 4 – 16.
- Gray, C. (2004): »Management Development and Organisational Growth in European Small and Medium Enterprises«, Advances in Developing Human Resources, Vol. 6, no. 4, pp451 – 469.
- Hughes, M./Keddie, Webb, P./Corney, M. (2002): Working towards Skills Perspectives on Workforce Development. Learning and Skills Development Agency (LSDA). London.
- Lawless, N./Allan, J./O'Dwyer, M. (2000): »Face-to-face or distance training: two different approaches to motivate SMEs to learn«, Education and Training, Vol. 42, no. 4/5, pp308 – 316.
- Learning and Skills Development Agency (LSDA) (2001): Distributed open and distance learning: How does e-learning fit? LSDA. London
- Matlay, H. (2002): Contemporary Training Initiatives in Britain: A Small Business Perspective. SKOPE Research Paper No. 24, Spring. Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance. Oxford and Warwick.
- National Skills Task Force (2000): Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning. Third Report of the National Skills Task Force. Department for Education and Skills. Sheffield.
- OECD (2001): The well-being of nations: the role of human and social capital. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris.
- Park, A. (2003): British Social Attitudes. Report 20. National Centre for Social Research. London
- Price, A./Finlayson, R./Scott, J./Wilkinson, D. (2004): Mapping Graduate Enterprise. National Council for Graduate Entrepreneurship. Birmingham.
- Rhodes, E./Carter, S. (1999): »The role of small entrepreneurial firms in supply-chains driven by large firms«. Paper presented to the 2nd Euro PME International Conference, Rennes.
- Rogers, E. (1983): The Diffusion of Innovations. Free Press, New York.
- Senge, P. (1990): The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organisation. Doubleday.
- Sloman, M./Rolph, J. (2003): E-learning: The learning curve. Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD). London.
- Small Enterprise Research Team. (1985-2001). NatWest/SBRT Quarterly Survey of Small Business in Britain. SBRT. Vols. 15 – 17.
- Thomson, A./Gray, C. (1999): »The determinants of management development in small businesses«. Journal of Small Business and Enterprise Development, 6:2. Pp 113 – 127.
- Thomson, A./Storey, J./Mabey, C./Gray, C./Iles, P. (2001): Changing Patterns of Management Development. Blackwell. Oxford.
- Williams, P. (2006): »Goals and roles: learners' experience of self-direction in e-learning«. Paper for JISC online conference »Innovating e-learning 2006: Transforming Learning Experiences«, Open University. Milton Keynes.

Autor

Prof. Colin Gray
Open University Business School,
E-Mail: c.w.j.a.gray@open.ac.uk

Bridging Boundaries – the Challenges of Delivering pan-European Distance Education

DAVID KNIGHT

Context

The Open University is unique in offering its full curriculum across all countries of the European Union and Switzerland. Outside of the UK the Open University is supporting over 12,000 students in their studies, of whom about 5,500 are in the Republic of Ireland. The logistics of working with the local environment of 25 different countries is very challenging and yet in a world of free movement of workers across the European Union, flexible and portable distance education is of key importance. This paper focuses on those 8,600 students in Continental Europe (CE, defined as the EU plus Switzerland, excluding the UK and the Republic of Ireland) who are taking our courses.

The OU programme in CE

Open University students in CE are offered the same curriculum as students in the UK and are taught using the same methods. There are no entrance requirements for undergraduate courses. All course material is in the English language. A blended learning approach of face-to-face, correspondence, telephone, e-mail and internet support will be a feature of all courses. It is the requirements of the course rather than the geographical location that will determine the mix of study methods.

The exception to this is the ability to arrange face-to-face tutorials if the student body is geographically dispersed across Europe. In this sense the CE student experience will be no different to UK students living in isolated communities, such as the Highlands of Scotland. The OU student living in Berlin may not recognise that geographical dispersal as the student in the Outer Hebrides in perhaps the same way!

The Open University Student in Europe

Across Continental Europe the OU has students from 91 different nationalities studying with us. 24 % of the student population are British, a figure which has substantially reduced over the 14 years that the OU programme has been offered across the EU. Just over 80 % of our students are from the EU, but 15 % come from beyond the continent. 6 % of our students studying in Europe are of African origin. This may be in part explained by the importance of English in ex-colonial nations of Africa. Our European students tend to have higher educational attainments than UK students, with 82 % having some form of tertiary education beyond the age of 18 years. Less than 5 % do not report a private email address. The overwhelming majority therefore have access to ICT. Our European students tend to achieve better grades than their UK counterparts on OU courses and have higher retention rates.

Student Course Choice in Europe

OU students in Europe show different course choice preferences than their UK counterparts. Of the 8600 currently studying the OU in CE, around 2000 students are taking courses from the Open University Business School, and approximately half of these are studying MBA courses. This higher take up of business courses is affected by two factors. First the courses are promoted much more heavily than the rest of the programme through a network of agents operating in key countries. Second, because the UK Government does not support students on post-graduate business courses to anything like the same extent as other programmes, the additional fee supplements CE students must pay are not so proportionately high.

Resource Requirements

The OU employs 13 country coordinators across CE to support its European operation on a variety of part-time contracts. Their distribution mirrors the concentration of OU students, in Benelux, France and Spain, Germany, Austria, Switzerland, Italy and Greece. In addition, over 170 associate lecturers are employed by the OU to provide tutorial support on courses. This does not cover all CE students though and many students in Europe will find that their tutor is based in the UK. The resource cost for the Open University in maintaining its European operation are in the following areas:

- (1) additional costs of enrolment (dealing with CE fee supplements, currency changes, European qualifications on post-graduate courses)
- (2) payroll and personnel costs of employing and paying for staff in CE, dealing with a range of different employment, tax and social security arrangements across the EU
- (3) marketing costs, particularly for Business courses
- (4) postage costs for course materials
- (5) assessment and examination costs are higher for postage, hire of examination centres and invigilators.

Challenges

Pedagogy: The two key differences a CE student will experience compared to one based in the UK is access to a face-to-face tutorial and the location of the tutor supporting the course. In the UK the trend is for students to attend fewer face-to-face tutorials. Also as student enrolment patterns across the whole curriculum becomes more dispersed students are more likely to have a tutor who may be based anywhere in the UK. For Business courses, having an in-country tutor is considered important to translate course materials written largely for a UK audience into the cultural and business practices for the country. Employment legislation makes it difficult to employ OU associate lecturers in all countries of the EU.

European legislation and policies: Both the Bologna process and the move towards a single market in services across the EU will favour the Open University's CE programme, when their effects are eventually felt at the operational level. The pace of progress in both areas is the key issue.

HE partnerships: The OU has a range of local partnerships across Europe which help support the CE programme. In some cases this is a service level agreement which supports a country coordinator and provides access to tutorial venues. There is no similar HE provider who could partner the OU across the whole of CE. A question for the OU is whether it should continue to pursue a range of local partnership arrangements or perhaps seek partnership with a non-Higher Education Institution to develop its European Programme.

Changing technology: The move to a virtual learning environment and the expectation that all OU students will be on-line by 2007 will be of benefit to the delivery of courses to students in CE: The rate of change again is an issue.

The business case: So long as UK Government fees do not subsidise UK citizens living in other EU countries and the OU cannot access member state HE funding, the high fees that must be charged by the OU to CE to recoup costs is the most significant inhibitor of expansion and growth of the OU, particularly for non-business courses.

Conclusion

Almost all internal and external trends are currently working in favour of the expansion and growth of the OU programme in CE, except the funding regime which militates against expansion of courses that cannot command a fee premium such as the MBA programme.

Autor

David Knight
Open University in the North
E-Mail d.knight@open.ac.uk

NIELS BRÜGGEN
ANKE DOMMASCHK

Konvergenz und Mehrfachvermarktung

Die E-Learning-Aktivitäten der Hochschulen wurden in den Bereichen grundständige Ausbildung und wissenschaftliche Weiterbildung/Fernstudium bislang überwiegend getrennt betrachtet und gefördert. Im Zuge des Bologna-Prozesses sind Strukturen für die Aus- und Weiterbildung gefragt, die die E-Learning-Aktivitäten beider Bereiche miteinander verbinden und dabei die Vorteile von Präsenz- und Fernlehre nutzen. Bestehendes Lehrmaterial aus der Ausbildung soll in diesem Sinne für die Weiterbildung nutzbar und damit weiteren Zielgruppen zugänglich gemacht werden.

Der Beitrag stellt einen möglichen Umgang mit diesen Anforderungen auf Basis der Erfahrungen des BLK-Modellprojektes »Verbund in der Weiterbildung für Medienkompetenz – Ein Online-Angebot der sächsischen Hochschulen« und die im Projekt entwickelten Lösungsansätze dar. Dabei wird der Fokus auf zwei Aspekte gelenkt. Zum einen werden die Implikationen diskutiert, die sich aus dem Bologna-Prozess für die Curriculumgestaltung in der Weiterbildung ergeben. Angesichts sehr unterschiedlicher Interpretationen der Bologna-Vorgaben für weiterbildende Masterprogramme, ist die Auslegungspraxis für kürzere Bildungsmaßnahmen bislang noch gänzlich uneinheitlich⁽¹⁾ Zum anderen wird die Erwartung kritisch diskutiert, dass gerade E-Learning-Angebote in besonderer Weise wieder verwendbar (bzw. »reusable«) seien und die medial aufbereiteten Inhalte verschiedenen Lerngruppen zugänglich gemacht werden können. Die Wiederverwendbarkeit von E-Learning-Materialien wird derzeit vor allem von technischer Seite aus intensiv diskutiert. Mit diesem Beitrag soll auf der Grundlage von praktischen Erfahrungen eine pädagogisch-didaktische Sicht auf diese Art der Mehrfachvermarktung und der damit verbundenen Idee, verschiedenen Gruppen gleiche E-Learning-Materialien zur Verfügung zu stellen, vorgestellt werden.

Die Darstellungen basieren auf Erfahrungen aus dem BLK-Modellvorhaben »Verbund in der Weiterbildung für Medienkompetenz – ein Online-Angebot der sächsischen Hochschulen« Das Projekt verfolgt das Ziel, vorhandene online-gestützte Lehrangebote der sächsischen Hochschulen für die Weiterbildung nutzbar zu machen. E-Learning-Angebote zu dem Themengebiet »Medienkompetenz« wurden an sächsischen Hochschulen sowie bundesweit recherchiert, evaluiert und in ein Curriculum für Lehrer/innen modellhaft zusammengestellt. Zusätzlich soll das »Sächsische Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« für Studierende und weitere Berufsgruppen attraktiv und zugänglich sein. Im Projekt arbeiten verschiedene Kompetenzzentren der sächsischen Hochschulen⁽²⁾ aus den Bereichen E-Learning, Medienpädagogik, wissenschaftliche Weiterbildung und Lehrerbildung zusammen. So spiegelt sich in der Verbundstruktur die für das Projekt charakteristische Zusammenarbeit von Einrichtungen mit vornehmlichem Arbeitsschwerpunkt in der Aus- bzw. Weiterbildung wider.

Strukturierte Weiterbildungsangebote unterhalb ganzer Studiengänge

Der Bologna-Prozess, mit dem Ziel einen gemeinsamen (und durchlässigeren) europäischen Hochschulraum zu gestalten, und zugleich das Ziel das lebenslange Lernen in der Hochschulbildung verstärkt zu verankern, lassen den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in gewisser Weise zu einer »Fallstudie zum Funktions- und Gestaltwandel der Hochschulen« werden⁽³⁾.

Als Grundlage dieser Einschätzung nennt André Wolter unter anderen:

1 Siehe hierzu bspw. Faulstich (2005)

2 Im Verbund arbeiten Einrichtungen der Universität Leipzig, der Hochschule Mittweida sowie der Technischen Universität Dresden zusammen.

3 Wolter (2004), S. 21

- »die durch den so genannten Bologna-Prozess zusätzlich beschleunigte Reform der akademischen Erstausbildung, die auch die Chance bietet, die »Schneidung« zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gerade im Rahmen konsekutiver und modularisierter Studiengänge zu überprüfen und neu zu gestalten,
- die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, die auch den Ort der Hochschule als eine Institution lebenslangen Lernens und die Bedeutung des Studiums als einen (von mehreren) Qualifikationsabschnitt(en) in einer biographischen Sequenz betrifft und deren Konsequenzen weit über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hinausgehen.«⁽⁴⁾

In diesem Sinne stellt sich die Frage, ob die Vorgaben für die gestuften Studiengänge und zur Modularisierung von Studienangeboten für die Erstausbildung als Modell für die Weiterbildung dienen können⁽⁵⁾. In der Diskussion über konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge scheint hier ein befruchtender ideeller Austausch (bis hin zum vergleichsweise unproblematischen Austausch von Modulen in den Master-Studienangeboten) in Gang gekommen zu sein. Zugleich »umfasst Wissenschaftliche Weiterbildung aber sehr unterschiedliche Programmtypen, die wiederum mit differenzierten Bedarfen, Zielgruppen und Marktsegmenten korrespondieren«⁽⁶⁾. So zeichnet sich wissenschaftliche Weiterbildung durch eine Vielzahl von Angebotsformen von Vorträgen, Tagesworkshops über kurzfristige Studienangebote bis hin zu weiterbildenden Masterprogrammen aus. Insofern stellt sich die Frage, inwiefern die Chance genutzt wird, auch unterhalb ganzer Studiengänge (also weiterbildender Masterprogramme) die Anregungen durch die Debatte über lebenslanges Lernen und den Bologna-Prozess aufzunehmen und die Angebote entsprechend umzugestalten.

Ein Blick in die Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlicht: auch unterhalb von ganzen Studiengängen werden Studienangebote häufig als »Module« oder »modular aufgebaut« bezeichnet. In einzelnen Fällen sind die in diesen Modulen erreichten Leistungspunkte sogar auf weitere Studienangebote anrechenbar. Allerdings können die Vorgaben der Erstausbildung nur sehr allgemein als Modell genutzt worden sein, da der Vielzahl der Angebote eine ebenso große Vielfalt bspw. an Modulgrößen ent-

gegensteht. Zwei Beispiele sollen zur Illustration genügen: Die tele-akademie der Fachhochschule Furtwangen bietet eine einjährige Weiterbildung zur/zum »Expertin/Experte für Neue Lerntechnologien« an. Dieses einjährige Angebot besteht aus 36 Studienmodulen und wird mit insgesamt 20 ECTS zertifiziert.

Zum Vergleich ein Studienangebot vom Multimediakontor Hamburg in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg: Im Rahmen der Management-Weiterbildung »Karrierezeit« wird bspw. das Seminar »Einführung in die Arbeits- und Organisationspsychologie« mit einem Arbeitsaufwand von ca. 90 Stunden angeboten. Bei erfolgreicher Teilnahme wird ein Modul-Zertifikat der Universität Hamburg mit 3 ECTS vergeben, das auf das Gesamtprogramm »Management für Führungskräfte« der Universität Hamburg anrechenbar ist. Bei 20 ECTS für 36 Module bzw. 3 ECTS für ein Modul wird deutlich, dass die Einheitlichkeit und Transparenz, die mit der Einführung der Modularisierung und Leistungspunkte erzielt werden sollte, für Studienangebote unterhalb ganzer Studiengänge derzeit noch nicht erreicht wurde. Gerade weil es (wie oben dargestellt) als besonderes Markenzeichen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu sehen ist, ein vielfältiges Programm und darin auch kurzzeitige Angebote bereitzustellen, ist es in diesem Bereich eine besondere Herausforderung, die Prinzipien der Modularisierung und der Vergabe von Leistungspunkten umzusetzen.

Das Spannungsverhältnis zwischen kurzzeitigen Angeboten und dem Anspruch die Prinzipien des lebenslangen Lernens in der Curriculumgestaltung zu berücksichtigen, war auch die Ausgangslage der Verbundhochschulen im »Verbund in der Weiterbildung für Medienkompetenz«. Auf der einen Seite wurde in der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse deutlich, dass dem Zeitbudget der modellhaften Zielgruppe LehrerInnen kurzzeitige Angebotsformen entsprechen. Zugleich sollten diese Angebote potenziell in zukünftige Systeme des lebenslangen Lernens auch an Hochschulen integrierbar sein. Forderungen für die Curriculumgestaltung waren demnach:

- Entstehen sollte ein strukturiertes Angebot im Sinne des lebenslangen Lernens.
- Im Sinne des lebenslangen Lernens sollte ein über

4 Wolter (2004), S. 22

5 vgl. Voegelin (2004)

6 Wolter (2004), S. 20

- mehrere Jahre verteilter Studienverlauf ermöglicht werden.
- Ein bedarfsorientiertes Studieren des Angebots sollte durch die gestufte Zertifizierung von einzelnen Angeboten, Modulen bis zum gesamten Studienprogramm ermöglicht werden.
 - Durch die Berücksichtigung der Grundgedanken der Modularisierung sollte eine Transparenz des Angebotes hergestellt werden, bei dem über Angebotsbeschreibungen und Leistungspunkte die Anforderungen, Inhalte und Arbeitsaufwand erkennbar sind.

bezüglich der Inhaltsbereiche »Medien & Gesellschaft«, »Heranwachsende & Medien« sowie »Medien in Lehr-/Lernkontexten« diese Zielstellung ab. Als wichtige Grundlage der Medienkompetenz der Lehrer/innen wird im Modul »Medien & Gesellschaft« Wissen über die Komplexität heutiger Mediensysteme und den daraus resultierenden sozialen und gesellschaftlichen Folgen vermittelt. Das Modul »Heranwachsende & Medien« thematisiert das Klientel der Lehrer/innen, also die Nutzung und Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche. Schließlich werden im Modul »Medien in Lehr-/Lernkontexten« Kenntnisse zum Einsatz von Medien in schulischen Kontexten vermit-

Um diesen Forderungen zu entsprechen, wurde das Curriculum »Sächsisches Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« als modulares Curriculum entwickelt. Im Sinne der Modularisierung von akademischen Bildungsangeboten meint dies ein Organisations- und Strukturprinzip eines Curriculums, bei dem die anzueignenden Kompetenzen in den Vordergrund rücken und in Modulen gebündelt werden. Die einzelnen Module zielen auf die Vermittlung von vernetztem Wissen, da Studienmodule »in der Regel aus mehreren fachlich und thematisch abgestimmten Lehrveranstaltungen und Lehrinhalten«⁽⁷⁾ bestehen. Im Curriculum »Sächsisches Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« wurden dementsprechend die zielgruppenadäquaten kurzzeitigen Angebote den thematisch gebildeten Modulen zugeordnet. Dies soll am Beispiel verdeutlicht werden.

Das »Sächsisches Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« verfolgt die wesentlichen Ziele:

- Lehrer/innen selbst Medienkompetenz zu vermitteln,
- Lehrer/innen zur Vermittlung von Medienkompetenz zu befähigen.

Aus dieser doppelten Zielstellung leiten sich drei Kompetenz- und Inhaltsbereiche ab, die auf Grundlage des Curriculums vermittelt werden sollen. So bilden Kompetenzen

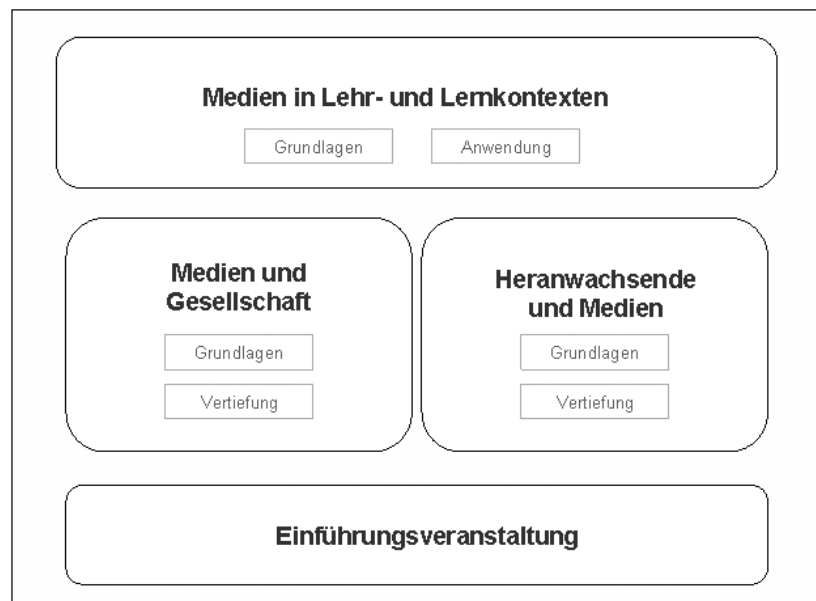


Abbildung 1: Das Curriculum des »Sächsischen Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« (Quelle: ZMK)

telt. Diese drei Bereiche bilden die modulare Struktur des Curriculums, wie in Abbildung 1 verdeutlicht wird. Ergänzt wird das Curriculum durch eine Einführungsveranstaltung, die einerseits inhaltlich in das Themengebiet Medienkompetenz und andererseits in die Arbeitsweisen in den Online-Phasen der einzelnen Angebote einführt.

Zu den drei Modulen werden die einzelnen Angebote zugeordnet, die von den Verbundhochschulen in das gemeinsame Weiterbildungsangebot eingebracht werden. Innerhalb der Module wird nochmals unterschieden in »Grundlagen-«, »Vertiefungs-« bzw. »Anwendungsangebote«, um die inhaltliche Ausrichtung innerhalb eines Moduls zu verdeutlichen und den Lernenden eine weitere Orientierung im Curriculum zu bieten. Die Zuordnung einzelner Angebote ermöglicht in regelmäßigen Zyklen aktuelle

7 vgl. Voegelin (2004), S. 37

Angebote in das Curriculum aufzunehmen und stellt somit eine Offenheit des Curriculums dar⁽⁸⁾. Angesichts der dynamischen Entwicklungen im Medienbereich ist dies ein wichtiges Charakteristikum, um einen aktuellen Wissenschaftsbezug im Rahmen eines strukturierten Angebots in der wissenschaftlichen Weiterbildung des schulischen Lehrpersonals herzustellen, wie es von der Hochschulrektorenkonferenz gefordert wird.⁽⁹⁾

Bei der erfolgreichen Teilnahme an einem Angebot, wird eine Teilnahmebescheinigung der durchführenden Hochschule ausgestellt und darauf der Arbeitsaufwand in ECTS ausgewiesen. Teilnahmebescheinigungen von Angeboten aus einem Modul sollen kumuliert werden können und bei Erreichen von drei ECTS ein Modulzertifikat ausgestellt werden⁽¹⁰⁾. Hat ein Teilnehmer alle drei Modulzertifikate erworben, soll ein Zertifikat über das gesamte »Sächsische Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« ausgestellt werden. Diese gestufte Zertifizierung ermöglicht es den Lehrer/innen, gemäß ihrer Zeitbudgets und ihres individuellen Bedarfs Angebote des »Sächsischen Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« zu belegen und sich entsprechend zu qualifizieren.

Nach den ersten Einschätzungen verspricht das Curriculum »Sächsisches Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« ein auch auf andere Inhaltsbereiche übertragbares Modell zu sein. Überall dort, wo unterhalb eines ganzen Studiengangs ein strukturiertes Weiterbildungsangebot im Sinne des lebenslangen Lernens angeboten werden soll, kann dieses Modell als Vorlage dienen. Die Nutzung von Leistungspunkten und die gestufte Zertifizierung ermöglichen ein zielgruppenadäquates, flexibles und zugleich strukturiertes Gesamtangebot, das insbesondere für die Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen attraktiv ist. Innerhalb eines Verbunds können die einzelnen Hochschulen eigene Angebote in das gemeinsame Weiterbildungsangebot einbringen und dadurch im Verbund ein umfassendes thematisches Angebot bereitstellen, für das eine einzelne Hochschule in dieser Form nicht die ausreichenden Kapazitäten hätte.

Von den Verbundhochschulen wurden zum einen ausgewiesene Weiterbildungsangebote in das Gesamtangebot eingebracht, die im Rahmen des Projektes in das Gesamtangebot eingebunden und bspw. mit ECTS-Punkten ausgezeichnet wurden. Zum anderen sollten im Rahmen des Projekts auch Online-Materialien aus der universitären Ausbildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wieder verwendet werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden auf Grundlage der Projekterfahrungen beleuchtet.

Wiederverwendung von E-Learning-Materialien aus der Ausbildung in der Weiterbildung

Die Idee ist bestechend: E-Learning-Materialien aus der Ausbildung in der Weiterbildung zu nutzen, um Kosten und Zeit bei der Entwicklung zu sparen und dennoch hochwertige Angebote bereitzustellen. Mit großem Aufwand wurde in den vergangenen Jahren die Entwicklung von hochwertigen E-Learning-Angeboten an den Hochschulen vorangetrieben, um die Vorteile der Fernlehre in der akademischen Ausbildung zu verankern. Aktuell wird von verschiedenen Akteuren davon ausgegangen, dass die hier entwickelten Materialien auch in anderen Kontexten (bspw. der Weiterbildung) nutzbringend eingesetzt werden können. Die Beweggründe für derartige Äußerungen variieren von der Einsparung von Entwicklungskosten über die Möglichkeit als Hochschule mit Weiterbildung Geld zu verdienen bis hin zur Einbindung neuer Lehr- und Lernformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund wird die Wiederverwendung von E-Learning-Material als Lösung einiger Probleme gehandelt, die in den vergangenen Jahren bezüglich des Erfolgs für E-Learning konstatiert wurden. Die hohen Kosten der Entwicklung von E-Learning-Materialien, sowie die Kosten für die Wartung, Adaption und Aktualisierung sollen durch die Wiederverwendung gesenkt werden⁽¹¹⁾.

8 vgl. Brügelmann (2003)

9 http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php (7.6.2006)

10 Die Verfahren zur gegenseitigen Anerkennung der Studienleistungen sind derzeit noch in der Abstimmungsphase der Verbundhochschulen

11 vgl. Baumgartner; Kalz (2005), S. 97

12 bspw. bei der Durchsicht von Tavangarian; Nölting (Hg.) (2005)

Jedoch sollte hier als übergeordnetes Ziel die Verbesserung der didaktischen Qualität der Weiterbildungsangebote im Vordergrund stehen. Bezüglich der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien wird derzeit vor allem das Konzept der »Reusable Learning Objects« (RLOs) diskutiert⁽¹²⁾. Bei der Betrachtung dieser aktuellen Diskussion fällt allerdings auf, dass der Hauptfokus darauf liegt, wie die angesprochenen Kosten durch technische Hilfsmittel gesenkt werden können. Fraglich ist, ob dadurch wesentliche Probleme bei der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien gelöst werden können. Aus diesem Grund wird nur ein knapper Einblick in die aktuelle Diskussion gegeben.

Die grundlegende Idee der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien ist, die in möglichst kleine Einheiten (Lernobjekte) aufzuteilen, die in sich geschlossene Einheiten bilden (Prinzip der Modularisierung). Der »reusability«-Wert solcher E-Learning-Objekte ist höher (d.h. die einzelnen Materialien können eher in verschiedenen Lernangeboten verwendet werden), je weniger spezifischer Kontext darin enthalten ist.⁽¹³⁾ Zugleich wird davon ausgegangen, dass für den Lernprozess gerade die spezifischen Kontextinformationen förderlich bzw. notwendig sind. Peter Baumgartner hat dies als »Reusable Object & Instruction Paradoxon«⁽¹⁴⁾ bezeichnet. Ein Lösungsvorschlag für dieses Dilemma sieht vor, die notwendigen Informationen zu den einzelnen Lernobjekten in Metadaten zu kapseln⁽¹⁵⁾. Zur besseren Wiederverwendbarkeit sollen die Inhalte (bspw. ein Beispielfilm) als Fachobjekte getrennt von der Aufgabe als didaktischem Objekt erfasst werden. Dies soll ermöglichen, zu einem Fachobjekt im Sinne der Mehrfachnutzung unterschiedliche Aufgaben stellen zu können bzw. zu einer identischen Aufgabe verschiedene Beispiele einzusetzen⁽¹⁶⁾. Zur Reichweite des Vorschlags stellen die Autoren allerdings kritisch fest:

»Zwar lassen sich damit beispielsweise unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in der Arbeitsaufgabe abbilden, aber nicht gleichzeitig auch die Präsentation der fachlichen Information für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. unterschiedliche Vorkenntnisse, unterschiedliche Lernstile etc.)«⁽¹⁷⁾

Genau dies ist aber das zentrale Anliegen, der oben beschriebenen Mehrfachnutzung von E-Learning-Materialien aus der Ausbildung in der Weiterbildung. Hier kommt es im Besonderen darauf an, nicht nur unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, sondern vielmehr ein auf die Ausgangsbedingungen der Zielgruppe maßgeschneidertes Lernangebot bereitstellen zu können. Ob durch derartige Ansätze, die Herausforderungen bei der Mehrfachnutzung von E-Learning-Material in der Weiterbildung gelöst werden, kann demnach als fraglich gelten. Aus diesem Grund werden im Folgenden die konkreten Herausforderungen skizziert, die derzeit⁽¹⁸⁾ bei der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien im oben skizzierten Sinne erwachsen.

Herausforderungen bei der Mehrfachnutzung von E-Learning-Material in der Weiterbildung

- Berufsvorbereitendes Studium vs. berufspraktische Handlungsrelevanz in der Weiterbildung

E-Learning-Materialien, die für die grundständige universitäre Ausbildung gestaltet wurden, tragen dem Charakter der berufsvorbereitenden Bildung Rechnung. In diesem Sinne ist gerade in geisteswissenschaftlichen Disziplinen eine ausführliche Theoriediskussion erforderlich und üblich, bevor bspw. in Projektarbeit eine Übertragung der Erkenntnisse in die Praxis stattfindet. Anders sind die Erwartungen der Nachfragenden in der Weiterbildung. Auch wenn Weiterbildungsangebote der Universitäten gerade wegen des wissenschaftlichen Hintergrundes eine besondere Stellung im Weiterbildungsmarkt einnehmen, so steht für die Nachfragenden trotzdem die berufspraktische Handlungsrelevanz deutlich stärker im Vordergrund.

Fallbeispiel

Ein in der universitären Ausbildung seit Jahren erfolgreiches Online-Seminar zur Einführung in das Themengebiet der Medienkompetenz hat grob zusammengefasst zwei

13 vgl. Götzelt; Schertler (2005), S. 77 – 86

14 Baumgartner (2004). 15 siehe Baumgartner; Kalz (2005), S. 101ff.

16 Ein Beispiel siehe: Baumgartner; Kalz (2005), S. 103

17 siehe: Baumgartner; Kalz (2005), S. 103

18 In der Regel sind derzeit weder einheitlich modularisierte, noch entsprechend mittels Metadaten beschriebene Lerninhalte für die Wiederverwendung verfügbar.

Zielsetzungen: (1) Die Vermittlung von Grundlagenwissen zu Medienkompetenz (Ideengeschichte, Definitionsansätze, aktuelle Diskussion etc.) und (2) von handlungspraktischem Wissen zur Vermittlung von Medienkompetenz an unterschiedliche Zielgruppen. Die Zielsetzungen wären sicherlich in dieser Fassung auch auf ein in den Kontext der Weiterbildung übertragenes E-Learning-Angebot denkbar. Allerdings zeigt die im Projekt durchgeführte Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, dass die anvisierte Zielgruppe offenkundig nicht bereit wäre, acht Wochen Grundlagenwissen zu bearbeiten, um dann in weiteren sieben Wochen die berufspraktische Umsetzung vermittelt zu bekommen.

Weiterbildung steht unter einem deutlich höheren Druck als Studienangebote in der grundständigen universitären Ausbildung, eine berufspraktische Perspektive von Beginn des Kurses an zu verfolgen. Dies macht deutlich, dass es bei der Wiederverwendung des oben genannten Angebotes nicht nur darum gehen kann, neue Aufgaben bzw. Beispiele entsprechend der Zielgruppe einzubinden, wie es in der Diskussion um RLOs teils den Anschein nimmt⁽¹⁹⁾. Vielmehr ist die zentrale Herausforderung bei der Wiederverwendung, ein für den Einsatzbereich angemessenes didaktisches Gesamtkonzept zu gestalten.

Neben den Unterschieden bzgl. der berufspraktischen Handlungsrelevanz, wurde in dem angeführten Beispiel auch die Zeitdimension angesprochen, die ebenfalls als Herausforderung zu sehen ist.

- Semesterlange Angebote in der Ausbildung vs. bedarfs- und inhaltsgerechte Zeitspannen in der Weiterbildung

Innerhalb der künftig bundesweit gestuften Studiengänge sind die Zeitdeputate für die Studierenden festgelegt. Studienangebote in der Ausbildung orientieren sich an diesen Vorgaben und verteilen die entsprechende Arbeitsbelastung (»Workload«) in der Regel über ein ganzes Semester. Weiterbildungsangebote dahingegen⁽²⁰⁾ müssen sich bezüglich des Workloads und der Gesamtdauer an dem Zeitbudget der jeweiligen Zielgruppen orientieren⁽²¹⁾. Gerade unterhalb von weiterbildenden Studiengängen kann

nicht davon ausgegangen werden, dass die definierte Zielgruppe semesterlange Weiterbildungsangebote annimmt. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen in diesem Bereich in unmittelbarer Konkurrenz zum privaten Weiterbildungsmarkt, in dem keine Semesterstrukturen gelten. Die Bedarfs- und Zielgruppenanalyse für das »Sächsische Online-Bildungsangebot Medienkompetenz« zeigte, dass Weiterbildungsangebote für Lehrer/innen eine Zeitspanne von einem Tag bis zu drei Wochen haben. Diese werden gleichwertig vom Arbeitgeber anerkannt. Für diese Zielgruppe angemessene Angebote der Verbundhochschulen müssen sich an diesen Bedingungen orientieren. Konkret bedeutet dies, dass E-Learning-Materialien aus der Ausbildung in Weiterbildungskurse von einem vergleichbaren Zeitraum überführt werden müssen.

Eine Erfahrung ist unter diesem Aspekt zentral: Bei den recherchierten und positiv evaluierten E-Learning-Materialien beziehen sich die Inhalte sukzessive aufeinander, so dass es weder möglich ist nur den ersten Block noch eine folgende Teilphase einzeln zu übernehmen. In jedem Fall wurde bei der Wiederverwendung eine inhaltlich-didaktische Arbeit an den Materialien notwendig.

So wurde mit den zwei Aspekten, die bislang vorgestellt wurden schon deutlich, dass die Herausforderungen bei der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien aus der Ausbildung in der Weiterbildung in erster Linie didaktischer Natur sind und demnach zur Lösung didaktische Expertise erfordern. Um diese Behauptung zu stützen, ließen sich noch weitere Herausforderungen wie bspw. Fragen der Betreuung der Lernenden ergänzen. Im Rahmen dieses Beitrags soll aber schließend auf eine Herausforderung eingegangen werden, die nicht in Abrede gestellt werden kann: die Technik.

- Technische Herausforderungen bei der Wiederverwendung von E-Learning-Materialien

Für den Einsatz in der Weiterbildung ist, wie gezeigt wurde, eine zielgruppenadäquate didaktische und inhaltliche Überarbeitung der E-Learning-Materialien notwendig. Bei der Realisierung dieser Überarbeitung stellten

19 An dieser Stelle sei bemerkt, dass einige Autoren auf diesen Aspekt hinweisen (siehe bspw.: Baumgartner; Kalz (2005), S. 103). Unkritisch erscheint aber die Annahme, dass ein Lernobjekt, das eine 45-minütige Präsenzlehreinheit abbildet, aufgrund dieser zeitlichen Eingrenzung kontext-unabhängig und damit einfacher wiederzuverwenden sei (vgl. Smolle; Staber; Jamer; Reibnegger (2005), S. 219).

20 Dies bezieht sich auf Weiterbildungsangebote unterhalb der gestuften Studienangebote, wie in dem Konzept oben beschrieben wurde.

21 Das übergreifende Zertifizierungssystem des Gesamtcurriculums wurde oben schon diskutiert.

sich technische Herausforderungen, da eine Vielzahl der in das Projekt einbezogenen E-Learning-Materialien für unterschiedliche Plattformen mit unterschiedlichen Autorenwerkzeugen erstellt wurde. Die Möglichkeiten zur Überarbeitung und Anpassung sind mit diesen Plattformen und Autorenwerkzeugen ebenfalls sehr unterschiedlich. Dementsprechend musste im Rahmen des Projekts deutlich mehr Zeit darauf verwendet werden, die Materialien entsprechend zu überarbeiten, als ursprünglich vorgesehen war. Da die Angebote bislang nicht als Lernobjekte und mit entsprechenden Metadaten aufgearbeitet waren, ist keine Aussage möglich, ob das den Aufwand verringert hätte. Bei vielen Angeboten zeigte sich jedoch, dass sowohl das Fachobjekt (Bilder, Texte etc.) als auch das didaktische Objekt (Aufgabestellungen, Arbeitsweisen etc.) angepasst werden müsste.

Zusammenfassung der Erfahrungen

Der charakteristischen Vielfalt an Angebotstypen in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird derzeit in der Umsetzung des Bologna-Prozesses noch nicht ausreichend Rechnung getragen. Das vorgestellte Modell zur curricularen Gestaltung von strukturierten Weiterbildungsangeboten überträgt die Prinzipien der Modularisierung sowie der Bewertung mit Leistungspunkten auf ein Gesamtangebot unterhalb eines ganzen Studienganges. Insbesondere die gestufte Zertifizierung ermöglicht dabei ein flexibles und bedarfsgerechtes Studieren im Sinne des lebenslangen Lernens. Inwieweit dieses Modell auch in der Praxis Zuspruch findet und weitergehend umgesetzt werden kann, kann derzeit noch nicht eingeschätzt werden.

Eine zentrale Projekterfahrung hinsichtlich der Nutzung von Materialien der universitären Ausbildung im Kontext der Weiterbildung ist: Eine Mehrfachvermarktung von E-Learning-Materialien, um sie unterschiedlichen Zielgruppen zugänglich zu machen, ist mit mehr Aufwand verbunden, als vielfach propagiert wird. Gründe hierfür sind verschiedene Ausgangsbedingungen in der Hochschulausbildung und Weiterbildung bezüglich der Curriculumgestaltung sowie unterschiedliche Bildungsbedarfe, da nur zielgruppenspezifische Angebote gefragt sind und zugleich dem Qualitätsanspruch wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung genügen.

Literatur

Baumgartner, P. (2004): Creating, Sharing and reusing e-Learning Content. Position Paper for European Commission – DG for Education and Culture: Consultation Workshop, Brüssel, Belgien, 28.10.2004.

Baumgartner, P./Kalz, M. (2005): Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In: Tavangarian, Djamshid; Nölting, Kristin (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u.a.: Waxmann. S. 97 – 106

Brügelmann, H. (2003): Lernziele im offenen Curriculum (Mit einer Auswahlbibliographie zur Lernzielproblematik). Universität Siegen. http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue-lernziele_curriculum.pdf (10.06.2006)

Faulstich, P. (2005): Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung. 12 Thesen. http://www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age/docs/jata05_faulstich.pdf (20.05.2006)

Götzelt, K.-U./Schertler, M. (2005): Bedarfsorientierte Wissensvermittlung durch Kontextualisierung von Lernobjekten. In: Tavangarian, Djamshid; Nölting, Kristin (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u.a.: Waxmann. S. 77 – 86

Smolle, J./Staber, R./Jamer, E./Reibnegger, G. (2005): Aufbau eines universitätsweiten Lerninformationssystems parallel zur Entwicklung innovativer Curricula – zeitliche Entwicklung und Synergieeffekte. In: Tavangarian, Djamshid; Nölting, Kristin (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u.a.: Waxmann. S. 217 – 226

Tavangarian, D./Nölting, K. (Hg.) (2005): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u.a.: Waxmann

Voegelin, L. (2004): Modularisierung als Instrument innovativer Weiterbildungskonzepte und –angebote. Stichworte zur gegenwärtigen Entwicklung. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 119: Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. S. 35 – 42

Wolter, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 119: Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. S. 17 – 34

Autoren

Niels Brüggem

Zentrum für Medien und Kommunikation und Lehrstuhl für Medienpädagogik und Weiterbildung an der Universität Leipzig

E-Mail brueggen@uni-leipzig.de

Anke Dommaschk

Zentrum für Medien und Kommunikation und Lehrstuhl für Medienpädagogik und Weiterbildung an der Universität Leipzig

E-Mail domma@uni-leipzig.de

Regionalförderung anders – Blended Learning an der Präsenzhochschule

ANNETTE STRAUSS

1. Das Problem

Die ökonomische, soziale und bildungspolitische Lage im Land Brandenburg ist derzeit maßgeblich geprägt durch die demographische Entwicklung des Landes und die Abwanderungsbewegungen der Bevölkerung. Zwar ist Brandenburg im Gegensatz zu den anderen neuen Bundesländern bisher nur in relativ geringem Maße vom Rückgang der Bevölkerung betroffen, jedoch ist dies auf den Zuwanderungstrend aus Berlin der vergangenen Jahre zurückzuführen, der jedoch inzwischen stark rückläufig ist⁽¹⁾. Gleichzeitig ist festzustellen, dass insbesondere Personen zwischen 18 und 30 Jahren die Region verlassen und damit diejenigen, die für den Fachkräftenachwuchs der Unternehmen des Landes eine besondere Bedeutung haben⁽²⁾.

Eine weitere negative Tendenz ist an der voraussichtlichen Entwicklung der Schülerzahlen abzulesen: In Brandenburg wird sich bis zum Jahr 2007 die Zahl der Schulabgänger drastisch verringern, um dann zwar wieder langsam anzusteigen, jedoch geschieht dies im Vergleich zu den anderen neuen Bundesländern auf unterdurchschnittlichem Niveau⁽³⁾.

Und schließlich: »Während der Anteil der jüngeren Generation dramatisch sinkt, steigt der Anteil der über 65-jährigen kontinuierlich an. Im Jahr 2020 wird jeder vierte

Brandenburger im Rentenalter sein. Überalterung und Nachwuchskräftemangel stellen somit auch für Brandenburg eine eminente Herausforderung dar.«⁽⁴⁾

Damit stellt sich den Unternehmen der Region ein erhebliches Problem, ihren Bedarf an hoch qualifizierten, insbesondere gewerblich-technischen Fachkräften zu decken und vor allem, ihn für die Zukunft abzusichern. Dies gilt vor allem für Unternehmen der Industrie, der unternehmensnahen Dienstleistungen und der Landwirtschaft. Dieser schwer wiegende Problematik, die die ökonomische und soziale Fortentwicklung des Landes bedroht, soll u. a. durch eine regionale Unterstützungsstruktur für die Unternehmen zur Absicherung und Entwicklung einer stabilen Fachkräftebasis begegnet werden.⁽⁵⁾

Eine von dieser Entwicklung besonders betroffene Region ist die Prignitz im Nordwesten des Landes Brandenburg, die – so der Berliner Wirtschaftswissenschaftler Ulrich Busch – »der Verödung preisgegeben« ist⁽⁶⁾. Mit 42 Einwohnern pro Quadratkilometer zählt sie zu den am dünnsten besiedelten Regionen Deutschlands⁽⁷⁾. Der Rückgang der Bevölkerung ist hier einer der stärksten innerhalb des Landes Brandenburg. Die Geburtenrate ist mit 1,3 und weniger Kindern pro Frau eine der niedrigsten in Deutschland. Bis zum Jahr 2020 wird die Beibehaltung dieses Trends prognostiziert. Die Zahl der Erwerbstätigen nahm zwischen den Jahren 1995 und 2003 um mehr als 10 %

1 Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg: Statistische Berichte. Wanderungen im Land Brandenburg 2000, Potsdam 2001; Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg: Statistische Berichte. Wanderungen im Land Brandenburg 2003, Potsdam 2004

2 Ministerium für Landwirtschaft, Umweltschutz und Raumordnung des Landes Brandenburg und Senatsverwaltung für Stadtentwicklung des Landes Berlin: Zweiter gemeinsamer Raumordnungsbericht der Länder Berlin und Brandenburg, Potsdam 2004, S. 47

3 Kultusministerkonferenz (KMK): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2000 – 2020, o. O. 2002

4 Behr, Michael u. a.: Brandenburger Fachkräftestudie. Entwicklung der Fachkräftesituation und zusätzlicher Fachkräftebedarf. Ergebnisse einer Untersuchung im Verarbeitenden Gewerbe, in der Gesundheits- und Sozialwirtschaft sowie im Tourismus, hrsg. v. Land Brandenburg, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie, Jena/Potsdam 2005, S. 14

5 Ebd., S. 10f

6 Bölsche, Jochen: »Verlassenes Land, verlorenes Land«, Spiegel Online, 14.03.2006

7 http://de.wikipedia.org/wiki/Landkreis_Prignitz, (letzter Zugriff 29.05.2006)

ab. Bei der Beurteilung der Zukunftsfähigkeit durch das Berlin-Institut gehört die Prignitz zu den 11 am schlechtesten bewerteten Regionen von insgesamt 439 beurteilten deutschen Landkreisen. ⁽⁸⁾

Andererseits gibt es jedoch in dieser Region auch auf internationalen Märkten erfolgreiche Unternehmen, die schon jetzt einen dringenden Fachkräftebedarf haben und die ihre Zukunft am Standort Prignitz massiv gefährdet sehen, sollten keine Lösungen für das Problem der Fachkräftesicherung gefunden werden.

2. Die Initiative

Um die Fachkräftesicherung in der Prignitz nachhaltig zu gewährleisten, ergriffen im Jahr 2005 verschiedene Unternehmen der Region, die in der Kreisstadt ansässige Bildungsgesellschaft mbH Pritzwalk und die Fachhochschule Brandenburg die Initiative und trafen eine Kooperationsvereinbarung mit dem Ziel, u. a. praxisorientierte Lehre und Weiterbildung zu fördern und vor Ort umzusetzen.

Die Fachhochschule Brandenburg ⁽⁹⁾, derzeit fast ausschließlich als Präsenzhochschule mit rd. 2.500 Studierenden an den Fachbereichen Technik, Wirtschaft und Informatik und Medien aktiv ⁽¹⁰⁾, unternahm damit einen ersten Schritt, zur Regionalförderung und zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation des Landes Brandenburg sehr konkret beizutragen. Sie eröffnete im Sommer 2005 eine Präsenzstelle mit Sitz in Pritzwalk.

Das Eigeninteresse der Fachhochschule Brandenburg richtet sich dabei auf die langfristige Erhöhung der Übergangsquote von der Schule zur Hochschule und auf die Erhöhung der zukünftigen Studienanfänger- und Absolventenzahlen. Dies hat den Hintergrund, dass das Land Brandenburg im Ländervergleich die niedrigste Bruttostudierquote ⁽¹¹⁾ aufweist, so dass die Hochschulen des Landes Maßnahmen fordern, um diese mindestens auf das Niveau der anderen neuen Länder zu heben ⁽¹²⁾. Denn trotz der Popularität der Allgemeinen Hochschulreife unter Brandenburger Schülern, ist ein Hochschulstudium nicht ihr prioritäres Ausbildungsziel ⁽¹³⁾. Neben den Hochschulen des Landes ist auch der Arbeitsmarkt des Landes hiervon negativ betroffen, da ein zu starker Zustrom hoch qualifizierter Jugendlicher auf den Bereich der betrieblichen Ausbildung zu einer vertikalen Verdrängung auf dem Arbeitsmarkt führt, die wiederum in einer deutlich gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit ihren Niederschlag findet.

Die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e. V. (AWW e. V.), eine von der FH Brandenburg gegründete, nach dem Vereinsrecht gestaltete Einrichtung zur Umsetzung der Weiterbildungsaufgaben der Fachhochschule, zur Vermarktung von E-Learning-Angeboten und zur Erbringung von Service-Leistungen für die Mitgliedshochschulen des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL) ⁽¹⁴⁾, ist wiederum als Kooperationspartner der Fachhochschule mit der Konzeption, Organisation und Durchführung der Angebote beauftragt.

8 Berg, Lilo: »Das Land zerfällt«, in: Berliner Zeitung, Nr. 64, 16.03.2006, S. 8 u. o. V.: »Es droht Einwandererkannibalismus«, in: Welt Kompakt, 16.03.2006, S. 6

9 <http://www.fh-brandenburg.de>

10 Innerhalb des Fachbereichs Informatik und Medien bietet die FH Brandenburg als Mitgliedshochschule der Virtuellen Fachhochschule (VFH) den Online-Studiengang Medieninformatik (OSMI) an.

11 Unter der Brutto-Studierquote versteht man den Anteil derjenigen Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule aufnehmen werden und dies unabhängig davon, ob das Studium erfolgreich abgeschlossen wird. Sie ergibt sich aus der Summe des Anteils derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt ein Studium aufgenommen haben und des Anteils derjenigen, die die feste Absicht haben, dies zu einem späteren Zeitpunkt zu tun, Heine, Christoph, Spangenberg, Heike, Sommer, Dieter: Studienberechtigte 2004. Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung. Vorauswertung der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Zeitvergleich, HIS-Kurzinformation A10/2005, Hannover 2005, S. 4f.

12 Gutheil, Ulrike: Länderbericht für Brandenburg und Berlin für die 48. Jahrestagung der deutschen Universitätskanzler vom 22.–24. September 2005 in Weimar, <http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/uni/files/ka/kanzlertagung/tagungsunterlagen/bb.pdf>, S. 1f. (letzter Zugriff: 30.05.2006)

13 Lischka, Irene: Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer, hrsg. v. HoF – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2003, S. 17ff., S. 68ff., S. 33ff., S. 121ff

14 <http://www.aww-brandenburg.de>

3. Das Projekt

3.1 Die Idee

Die AWW e. V. entwickelte als Sofortprogramm und in Abstimmung mit dem Bedarf der in der Region ansässigen Unternehmen Studienvorbereitungskurse für zwei Zielgruppen. Diese Kurse weisen i. S. eines Blended Learning Konzeptes eine enge Verzahnung von Präsenzphasen vor Ort, Fern- und Onlinestudium auf. Ziel ist es, die Teilnehmer zur Aufnahme eines Präsenz- oder Fernstudiums zu motivieren, sie entsprechend ihrer Interessen und des Bedarfs der Unternehmen zu qualifizieren und einen erfolgreichen Abschluss des Studiums weitestgehend vorzubereiten.

3.2 Studienvorbereitungskurse für Schüler

Mit dem Studienvorbereitungskurs für Schüler wird beabsichtigt, die Verbesserung des Übergangs von der Schule zur Hochschule zu erreichen sowie die Werbung für die FH Brandenburg in der Region zu intensivieren.

Der Studienvorbereitungskurs für Schüler der Sekundarstufe II informiert über Studienmöglichkeiten und Absolventeneinsatzbereiche und bereitet auf die Abiturprüfung in Mathematik sowie die in einem späteren Studium notwendigen Mathematikkenntnisse und auf die sog. Soft Skills vor. Dabei ist er bewusst nicht als Nachhilfekurs konzipiert, sondern bietet den Interessenten die Möglichkeit, sich frühzeitig auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums vorzubereiten. Die Zielgruppe ist insbesondere auf Schüler der 11. und 12. Klasse abgestimmt.

Der Kurs besteht aus den Teilmodulen »Studien- und Berufsberatung«, »Soft Skills« und »Mathematik«. Den Teilnehmern werden neben den Informationen zu Studium und Einsatzmöglichkeiten ein Besuch der Hochschule und eine Exkursion in Unternehmen geboten, um ihnen Einblicke in das Hochschulleben und den Unternehmensalltag zu vermitteln. Sie lernen und üben Schlüsselqualifikationen (Methoden wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens, Zeitplanung, Selbststudium, Präsentation, Moderation u. Ä.). Das Mathematikmodul wird mit Studienbriefen des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL) im Selbststudium absolviert. Begleitend erfolgt eine intensive Online-Betreuung über eine Lernplattform. Außerdem werden in

den alle 14 Tage durchgeführten Präsenzeinheiten Inhalte erläutert, Fragen beantwortet und Aufgaben in Kleingruppen gemeinsam gelöst. Zur Evaluation der Kurse werden u. a. am Ende jeder Präsenzphase Auswertungsgespräche durchgeführt.

Insgesamt erstreckt sich der Kurs über 13 Wochen. Als Abschluss kann eine Teilnahmebescheinigung oder ein benotetes Zertifikat vergeben werden.

Der Studienvorbereitungskurs für Schüler reiht sich in andere Projekte der FH Brandenburg zur Erhöhung der Übergangsquote von der Schule zur Hochschule ein. Mit dem ESF-Projekt »Übergang Schule – Hochschule« wird z. B. mittels Praktika, Projektwochen oder der Organisation einer Frauensommeruni versucht, der Abwanderung junger Menschen entgegen zu wirken. Auch die regelmäßige Ausrichtung der Regionalauscheidung »First Lego League« und die Vergabe von Abiturientenpreisen über das »Institut für interdisziplinäre Forschung und Entwicklung e. V.« an der FH Brandenburg sind weitere Maßnahmen. Schließlich ist mit einem Begabtenpool zur Nachwuchsförderung in der Region Prignitz zusammen mit den Unternehmen der Region ein Instrument entwickelt worden, um begabten Schülern hochwertige Praktika in Unternehmen zu vermitteln und sie bei ihrer Entscheidung für ein späteres Studium auch mit finanzieller Hilfe der Unternehmen zu unterstützen.

3.3 Eignungsprüfungs-/Studienvorbereitungskurs für Berufstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung

Mit dem Eignungsprüfungs-/Studienvorbereitungskurs für Berufstätige wird das Ziel verfolgt, den Übergang »Wirtschaft – Hochschule« durchlässiger zu gestalten und für die FH Brandenburg zu werben. Der Kurs richtet sich an bereits Erwerbstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung und bereitet auf die im Brandenburgischen Hochschulgesetz vorgesehene und an der FH Brandenburg regelmäßig durchgeführte »fachrichtungsbezogene Eignungsprüfung« vor⁽¹⁵⁾, nach deren Bestehen ein Studium der entsprechenden Fachrichtung aufgenommen werden kann (Betriebswirtschaftslehre, Informatik und Medien, Maschinenbau). Beabsichtigt ist, per Kooperationsabsprachen die bestandene Prüfung über die Landesgrenzen hinaus auch an den Mitgliedshochschulen des HDL anerkennen zu las-

15 Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz – BbgHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 6. Juli 2004 (GVBl. I S. 394), geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. November 2005 (GVBl. I S. 254), §14, <http://www.brandenburg.de/cms/media.php/lbm1.a.1494.de/hochschulgesetz2005.pdf>

sen. Voraussetzung für die Zulassung zur »fachrichtungsbezogenen Eignungsprüfung« sind ein Alter von mind. 24 Jahren, ein Abschluss der Sekundarstufe I oder ein gleichwertiger Abschluss und eine für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung sowie anschließende mehrjährige Berufserfahrung oder die Meisterprüfung in einem für das beabsichtigte Studium geeigneten Beruf.

Neben dem Besuch an der FH Brandenburg mit der Vermittlung von Informationen zu den angebotenen Studiengängen und Studienformen, mit der Teilnahme an einer Vorlesung und mit einer Hochschul- und Bibliotheksführung besteht der Kurs aus einem allgemeinen Modul mit dem Untermodul »Wie studiere ich richtig?«, das vollständig in Präsenz durchgeführt wird. Dessen Inhalte sind ebenso wie die des zweiten Untermoduls »Mathematik« analog zu denen des Schülervorbereitungskurses konzipiert. Auch hier werden also mit Hilfe der HDL-Studienmaterialien Inhalte und Selbstlernfähigkeiten vermittelt. Zusätzlich zu dem allgemeinen Modul wird ein fachspezifisches Modul geboten, das auf die später gewünschte Fachrichtung gezielt vorbereitet. Wiederum wird mittels Studienbriefen des HDL im Selbststudium gelernt und während der insgesamt fünf Präsenzphasen das Gelernte vertieft. Zwischen den Präsenzphasen werden die Teilnehmer online betreut und haben die Möglichkeit, die Lernplattform auch zur Kommunikation mit den anderen Teilnehmern nutzen. Die regelmäßigen Auswertungsgespräche sind auch hier Bestandteil des Angebots.

Der Kurs wird über 17 Wochen durchgeführt mit Präsenzphasen, die i. d. R. alle vier Wochen stattfinden. Nach bestandener Prüfung können die Teilnehmer ein benotetes Zertifikat erhalten oder aber lediglich eine Teilnahmebescheinigung.

4. Das Ergebnis

Trotz intensiver Marketingaktionen (Flyer, persönliche Akquise vor Ort, finanzielle Unterstützung der Teilnehmer durch die Unternehmen etc.) war das Interesse der Schüler am Studienvorbereitungskurs derart gering, dass eine ökonomisch sinnvolle Durchführung dieses Kurses nicht gewährleistet war. Den Interessenten wurde angeboten, sich an dem Studienvorbereitungskurs für Berufstätige zu beteiligen.

Der Kurs für die Berufstätigen erfreut sich immerhin eines solchen Interesses, dass 13 Teilnehmer das Programm begonnen haben, wovon eine Person aus Zeitgründen ab-

sprang. Von den verbleibenden 12 interessieren sich acht für ein späteres Studium der Betriebswirtschaftslehre und vier für ein Studium Maschinenbau. Sechs Personen nahmen mit Erfolg an der abschließenden Klausur teil und erhielten ein benotetes Zertifikat.

5. Die Perspektiven

Um den Teilnehmern des Studienvorbereitungskurses für Berufstätige eine weitere Qualifizierungsperspektive zu bieten, haben die Gremien der FH Brandenburg die Implementierung eines Fernstudiums Betriebswirtschaftslehre beschlossen. Derzeit wird an der praktischen Umsetzung des bereits entwickelten Fernstudienkonzeptes für das berufsbegleitende grundständige Studium der BWL gearbeitet. Das Fernstudium soll zum WS 2006/2007 beginnen, wobei die Präsenzphasen – unter der Voraussetzung einer ausreichenden Teilnehmerzahl – vor Ort in Pritzwalk stattfinden sollen. Mit der Konzeption, Organisation und Durchführung des Fernstudiums wurde wiederum AWW e. V. beauftragt. Die inhaltliche Verantwortung sowie die Prüfungshoheit liegt ausschließlich bei der FH Brandenburg.

Die Einrichtung eines Fernstudiums Maschinenbau an der FH Brandenburg ist derzeit noch nicht möglich, wird aber für die Zukunft im Rahmen eines angestrebten Verbundprojektes mit mehreren Mitgliedshochschulen des HDL angestrebt. Die fünf Interessenten für ein Fernstudium Maschinenbau aus dem Studienvorbereitungskurs für Berufstätige werden mit Hilfe der AWW e. V. und der in ihr integrierten Service-Agentur des HDL an die ein Fernstudium Maschinenbau anbietenden Mitgliedshochschulen des HDL vermittelt und sollen zusätzlich an der FH Brandenburg tutoriell betreut werden.

6. Schlussbemerkung

Die Erhöhung des Fachkräftebedarfs im Land Brandenburg stellt eine zentrale Herausforderung in den kommenden Jahren dar. Mit der Errichtung einer Präsenzstelle in der von der Entwicklung besonders betroffenen Prignitz und der Kooperation mit Bildungseinrichtungen der Region und der dort ansässigen Unternehmen hat die FH Brandenburg damit begonnen, durch bildungsspezifische Regionalförderung einen Betrag zur Problemlösung zu bieten. Das für die Studienvorbereitungskurse umgesetzte Blended Learning-Konzept erwies sich in inhaltlicher, didaktischer und organisatorischer Hinsicht als geeignetes

Instrument, um ein berufsbegleitendes Angebot vor Ort zu machen.

Der fehlende Zuspruch innerhalb der Zielgruppe Schüler und die noch steigerungsfähige Beteiligung an dem Vorbereitungskurs für Berufstätige deuten jedoch auch darauf hin, dass auf der Nachfrageseite ein Problem der Hochschulferne besteht, wobei jedoch auch finanzielle Gründe nicht unberücksichtigt bleiben dürfen⁽¹⁶⁾. So wird es auch eine zukünftige Aufgabe aller Beteiligten sein, den Abbau von Bildungshemmnissen bei der Bevölkerung des Landes Brandenburg voranzutreiben, aber auch die ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Investition in eine akademische Bildung zu ermöglichen.

Autorin

Dr. Annette Strauß
Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und
Wissenstransfer (AWW e. V.)
E-Mail annette.strauss@aww-brandenburg.de

16 Auch wenn die beiden Kurse mit € 145,- und € 245,- bzw. € 215,- (Frühbucherrabatt) sehr günstig kalkuliert wurden, ist zu bedenken, dass für viele Personen jede zusätzliche finanzielle Belastung nicht zu bewerkstelligen ist; vgl. auch Heine, Christoph, Spangenberg, Heike, Sommer, Dieter: Studienberechtigte 2004. Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung. Vorauswertung der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Zeitvergleich, HIS-Kurzinformation A10/2005, Hannover 2005, S. 16

Mehrwert durch E-Learning-Erfahrung für Studium und Unternehmen

HILKE POSOR
SABINE QUIRRENBACH

Ziel des Beitrags

Angesichts der zunehmenden Verbreitung von E-Learning-Angeboten im Bereich der Weiterbildung kann die Frage aufgeworfen werden, ob sich die Erfahrungen aus dem E-Learning auch auf andere Bereiche übertragen lassen. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, die Erfahrungen aus der Moderation von E-Learning-Modulen in dem Studienprogramm »OLIM – Management für Führungskräfte« an der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg (AWW) zu analysieren und Ansatzpunkte für einen Transfer der Erfahrungen aus der Moderation von E-Learning-Modulen sowohl in das grundständige Studium als auch in das unternehmerische Umfeld zu identifizieren.

1. Aufgaben der Moderation in E-Learning-Modulen

Unsere Erfahrungen im Rahmen der Moderation von E-Learning-Modulen stammen aus dem Studienprogramm OLIM der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung. Die dort angebotenen E-Learning-Kurse, die im Sinne eines Blended-Learning-Ansatzes durchgeführt werden, werden durch geschulte Moderatoren begleitet.

Die Moderatoren haben die Aufgabe, die Studierenden bei der Bearbeitung der Lerninhalte zu unterstützen, Lernprozesse anzuregen und zu reflektieren. Eine Besonderheit des Studienprogramms OLIM stellt der Anteil der Gruppenarbeit in den Kursen dar. Die Arbeit in virtuellen Gruppen hat den Vorteil, dass die Teilnehmer den Lernstoff anhand von spezifischen Aufgaben gemeinsam vertiefen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten können, so dass ein fachlicher und sozialer Austausch gewährleistet wird (Münzer, 2004, S. 51).

Den Moderatoren kommt hier im Besonderen die Aufgabe zu, den kollektiven Lernprozess zu begleiten. Zu Beginn des Kurses hilft der Moderator der Gruppe, sich zu organisieren und gruppeninterne Regeln zu entwickeln, die für

die Gruppe auch im Verlauf des Kurses verpflichtend sind. Im Rahmen der Lerninhalte kommt dem Moderator die Aufgabe zu, Fragen zu den Inhalten selbst und zur Bearbeitung dieser zu beantworten und Reflexionsprozesse innerhalb der Gruppe anzuregen. Die Kommunikation bei der virtuellen Gruppenarbeit basiert ausschließlich auf Schriftform. Daher spielt die Moderation auch in der Hinsicht eine große Rolle, dass sie die Gruppe darin unterstützt, zunächst einzuüben, eine Aufgabe als Gruppe in dieser Form zu bearbeiten.

In der virtuellen Gruppenarbeit können aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Kommunikationskanäle Konflikte schneller eskalieren als in Face-to-Face-Situationen. Die Moderatoren müssen dann versuchen, diese zu lösen bzw. Hilfestellungen zu geben, damit die Gruppe diese selbst lösen kann.

Derartige Konflikte werden durch die Einschränkung, sich nur schriftlich ausdrücken zu können und damit beispielsweise relativierende non-verbale Signale nicht oder nur sehr begrenzt (beispielsweise durch Emoticons) versenden zu können, in der virtuellen Gruppenarbeit tendenziell häufiger auftreten als in der Präsenz- oder Face-to-Face-Kommunikation. Die Media Richness Theorie bezeichnet virtuelle Medien auch als »arme« Kommunikationsmedien, über die tendenziell nur wenige Wahrnehmungskanäle angesprochen werden (Reichwald et al., 1998, S. 56).

2. Übertragung der E-Learning-Erfahrung in das grundständige Studium

2.1 Mehrwert durch E-Learning-Erfahrung

Es wäre denkbar, ein Seminar im Sinne eines Blended-Learning-Ansatzes zu konzipieren, das größtenteils online stattfindet, bei dem aber auch eine bestimmte Anzahl von Präsenztagen vorgesehen ist, um beispielsweise die online erarbeiteten Themen zu präsentieren. Die Bearbeitung der Hausarbeitsthemen selbst könnte in Kleingruppen online bei Einsatz einer Lernplattform stattfinden⁽¹⁾. Eine solche

Seminarform würde den Vorteil haben, dass die Studenten, aber auch die Lehrenden, größtenteils orts- und zeitunabhängig am Seminar arbeiten und ihre individuellen Lernkurven ausnutzen könnten.

Es stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern sich die Erfahrungen aus dem E-Learning für das grundständige Studium nutzen lassen und welchen Mehrwert die Nutzung im grundständigen Studium liefern könnte. Ein Mehrwert kann sich hierbei zum einen für die Studierenden ergeben, zum anderen aber auch für die Lehrenden.

Bei Einsatz einer Lernplattform werden die Diskussionen und einzelnen Bearbeitungsschritte laufend dokumentiert. Dies hätte den Vorteil, dass die Studierenden ihre Teilergebnisse bereits protokolliert haben und diese ggf. als Grundlage für die zu erstellende Hausarbeit nutzen könnten. Die Lehrenden können anhand der schriftlichen Protokolle der Diskussionen in Foren und Chats auch Phänomene wie mangelnde Partizipation und Kohärenz, mangelnden Informationsaustausch und Meinungsvielfalt identifizieren und die Entstehungsgeschichte von Missverständnissen zurückverfolgen (Cornelius/Müller, 2004, S. 132). Gerade auch im Hinblick auf die zunehmende Notwendigkeit der Akkreditierung von Lehrangeboten sind Chatprotokolle, Protokolle von schwarzen Brettern etc. hilfreich, da diese zur Überprüfung und Evaluation der Lehre herangezogen und in diesem Sinne auch von den Akkreditierungskommissionen genutzt werden können.

Studierende lernen durch ein online gestütztes Seminar zudem den Umgang mit neuen Medien und neuen Arbeitsformen (Cornelius/Müller, 2004, S. 132), die sie für das spätere Berufsleben benötigen werden. Durch die Bearbeitung von Hausarbeitsthemen innerhalb einer Kleingruppe lernen die Studierenden diszipliniertes Verhalten, das für die gemeinsame Arbeit an einem Thema unerlässlich ist. Diese Form der virtuellen Zusammenarbeit zwingt die Studierenden zusätzlich, ihre Arbeit zu strukturieren.

Häufig haben Lehrende in traditionellen Seminaren wenig Einfluss auf die Studierenden bzw. die Erstellung der Hausarbeit und auf den damit verbundenen Lernprozess. Durch die Durchführung eines virtuellen Seminars mit Einsatz einer Lernplattform könnten Lehrende die Diskussionen und die Arbeitsschritte intensiver begleiten. Sie können

somit Reflexionsprozesse besser anregen und gezielter auf Lernprozesse eingehen und diese steuern. Der Lehrende kann in einem virtuellen Seminar die Studierenden bei der Aufstellung von gruppeninternen Regeln unterstützen, die – sowohl im Präsenz- als auch im Online-Seminar – zur gemeinsamen Zusammenarbeit notwendig sind, deren Bedeutung aber in Online-Seminaren zusätzliches Gewicht bekommt, da eine weitgehend virtuelle Zusammenarbeit für viele Studierende als weniger verpflichtend angesehen wird. Bei Gruppenkonflikten, die online schneller sichtbar werden und eskalieren können, kann der Lehrende Hilfestellungen geben, diese zu lösen bzw. der Gruppe dabei behilflich zu sein, sie selbst zu lösen. Auch die Lehrenden haben durch die gezieltere Betreuung der Studierenden Vorteile.

In Präsenzseminaren hat der Lehrende keinen oder einen nur sehr kleinen Einblick in das Engagement der einzelnen Gruppenmitglieder. Dieser Einblick wird durch ein virtuelles Seminar eher ermöglicht, so dass für den Lehrenden ein Mehrwert dadurch zustande kommen kann, dass beispielsweise die Notengebung (je nach Art der Bewertung) erleichtert wird.

Damit durch ein virtuelles Seminar und die Online-Betreuung der Studierenden ein Mehrwert realisiert werden kann, müssen jedoch einige Voraussetzungen erfüllt sein. So muss ein vertrauensvolles Klima herrschen, bei dem die Studenten wissen, dass sie auch Fehler machen dürfen, nicht reflektierte Gedankengänge formulieren können und dann keine Sanktionen im Hinblick auf Notenverschlechterungen zu befürchten haben. Dies bekommt noch zusätzliches Gewicht, da die einzelnen Bearbeitungsschritte sowie die einzelnen Beiträge auf der Plattform laufend dokumentiert und von den Lehrenden nachvollzogen werden können.

Die Studierenden müssen jedoch auch bereit sein, »sich disziplinieren zu lassen«, d. h. sie müssen bereit sein, in der Gruppe diszipliniert zusammenzuarbeiten, sich an vorab festgelegte Regeln zu halten und ihre Arbeit stärker zu strukturieren. Aber auch die Lehrenden müssen bereit sein, auf die Diskussionen und die Lernprozesse der Studierenden einzugehen und ggf. Mehrarbeit in Kauf zu nehmen. Bei der Vorbereitung und Umsetzung von virtuellen Seminaren werden Lehrende mit der neuen Aufgabe der

1 Die im Folgenden beschriebenen Erfahrungen in der Lehre und in Unternehmen beziehen sich auf den Einsatz verschiedener internet-basierter Plattformen, die sich jedoch in den grundlegenden Funktionalitäten ähneln.

Online-Moderation konfrontiert, wobei aktuell nur wenige Lehrende bereits auf die technischen sowie sozialen und didaktischen Erfahrungen zurückgreifen können, die für die Unterstützung von Lern- und Gruppenprozessen online notwendig sind (Cornelius/Müller, 2004, S. 131).

2.2 Erste Erfahrungen mit Online-Seminaren

Im grundständigem Studium ist der Einsatz von Lernplattformen und die virtuelle Durchführung von Seminaren oder Vorlesungen noch nicht weit verbreitet. Bei Versuchen, Seminare im grundständigen Studium virtuell durchzuführen, kann es zu verschiedenen Schwierigkeiten kommen (Cornelius/Müller, 2004, S. 137). Das im Folgenden beschriebene Seminar wurde u.a. unter der Leitung einer der Autorinnen an der Universität Hamburg mit ausschließlich Hamburger Studierenden durchgeführt. Die Studierenden wurden in verschiedene Gruppen aufgeteilt, die jeweils ein Projektthema bearbeiten mussten. Die Kleingruppen hatten die Aufgabe, sich das Thema zu erarbeiten, einen Projektbericht zu erstellen und diesen dann zu präsentieren. Zu Beginn gab es eine Einführungsveranstaltung, in der die Teilnehmer an das Thema herangeführt wurden und in der sich die Gruppen kennen lernen sollten. In der daran anschließenden ca. achtwöchigen Online-Phase sollten die Gruppen die Projektberichte erstellen, die dann in drei Präsenzveranstaltungen von den Gruppen präsentiert wurden.

Eine zentrale Schwierigkeit bei der Durchführung dieses Seminars bestand in der fehlenden Akzeptanz der Durchführungsweise seitens der Studierenden. An folgendem Zitat⁽²⁾ lässt sich dies verdeutlichen:

Markus: Mir ist das gleich, wie. Ich habe die Lehrenden so verstanden, dass wir es über das Netz machen MÜSSEN ... – natürlich ist es persönlich wesentlich einfacher...ich zumindest habe es jedoch so verstanden, dass wir das Persönliche weglassen sollen/sollten.

Markus: Ich treffe mich auch lieber mit Euch, geht dann einfacher!!!

Die Plattform wurde von den Studierenden nur vereinzelt genutzt, so dass eine Betreuung der Studierenden über die

Plattform kaum bzw. nur sehr schwer möglich war. Auf Nachfragen, warum die Plattform nicht genutzt wurde, gaben die Studierenden an, dass sie sich lieber persönlich treffen würden, um den Projektbericht zu erstellen, als die Plattform zu nutzen. Die Lehrenden haben versucht, auf die Vorteile der Online-Kommunikation hinzuweisen und zu verdeutlichen, dass eine Hilfestellung bei der Bearbeitung der Projektthemen durch die Lehrenden somit nicht möglich ist. In vielen virtuellen Seminaren wird versucht, dem Problem der mangelnden Partizipation zu begegnen, indem eine bestimmte Anzahl von Beiträgen im Diskussionsforum zur Scheinvergabe verpflichtend ist (Cornelius/Müller, 2004, S. 137).

Dies kann jedoch zur Folge haben, dass Studierende diese Anzahl an Beiträgen liefern, die Beiträge selbst aber keinen Fortschritt des Lernprozesses auslösen. Eine Bewertung des Inhalts der Diskussionsbeiträge erhöht jedoch den Druck auf die Studierenden, der dazu führen kann, dass kein Vertrauensklima herrscht und die Studierenden Angst haben, Fehler zu machen. Cornelius und Müller argumentieren, dass Teilnehmer, bei denen droht, dass sie sich aus Diskussionsforen zurückziehen, besser in die Lerngruppe bzw. Kleingruppe integriert werden, indem sie wichtige Aufgaben und Funktionen wie beispielsweise die Moderation einer Diskussion übertragen bekommen (Cornelius/Müller, 2004, S. 139).

In zwei Gruppen konnte beobachtet werden, dass sich Konflikte innerhalb der Gruppe durch die Bearbeitung online verstärkt haben. Sehr deutlich wurde dies in einem nicht-moderierten Chat⁽³⁾, den die Gruppe zur Besprechung der Organisation einer Teilaufgabe durchgeführt hat.

Markus: Ich habe die Aufgabenstellung so verstanden, dass die 10 Seiten eine Zusammenfassung für die anderen Gruppen darstellen sollen, eine Lerngrundlage für die Klausur, eine Zusammenfassung unserer Projektpräsentation (wie auch immer diese dann aussehen wird ...)

Anna: Es geht ja nichts unzensiert in die endgültige Fassung

Markus :Meinst Du, jeder schreibt 10 Seiten?

Lena: Markus, das kann ich Dir jetzt wohl kaum sagen. Wenn ich das könnte, würden wir jetzt nicht sinnlos herum

2 Das Zitat wurde einem Chatprotokoll entnommen.

3 Der von der Arbeitsgruppe initiierte Chat hatte zum Ziel, die Gruppenarbeit zu strukturieren und inhaltliche Absprachen zur weiteren Vorgehensweise zu treffen.

diskutieren. Auf jeden Fall nicht so, wie Du das mit den Thesen vorgeschlagen hast

Anna: @Markus: Nein

Markus: Puh!

Markus: Glück gehabt!

Anna: @Markus: Ich meine du schreibst anhand der Thesen und wir schreiben so wie wir es für richtig halten und dann schauen wir uns an, was jeder geschrieben hat und lassen uns dann noch einmal dazu aus

Anna: @Markus: Also jeder zu seinem Aspekt, 3–4 Seiten

Anna: @Markus: Sag bitte etwas.

Markus: ok. Kein Problem. Meine Thesen waren ja auch nur ein Vorschlag – wenn Ihr so schreibt, wie Ihr wollt, dann könnt Ihr mich ja noch informieren, WIE Ihr schreibt – vielleicht ist Eure Vorgehensweise besser

Anna: @Markus: Markus, wie und wann sollen wir dich informieren?

Markus: Ich würde sagen, dass ich gleich gern kurz mit Euch telefonieren würde – mich kurz für mich entschuldigen

Markus: ... und dann gern zum Sport würde – mich abregieren

Markus: Ihr könnt mich IMMER JEDERZEIT per Mail hier im Forum direkt oder indirekt informieren – über alle Chat-Termine, Neuigkeiten, Infos, Änderungen, etc.!

Anna: @Markus: Ich glaube das ist nicht nötig. Alles sweet, wir gehen jetzt alle ein bißchen Sport machen und versuchen es nächste Woche noch mal.

Nachdem eine Lehrende das Chatprotokoll gelesen hat, hat sie die Gruppenmitglieder zu einem gemeinsamen Gespräch in Präsenz gebeten, gemeinsam die Gruppenkonflikte offen gelegt und Lösungsmöglichkeiten mit den Gruppenmitgliedern erarbeitet. Durch die permanente Dokumentation des Austausches zwischen den Studierenden ist es für den Lehrenden möglich, Konflikte dieser Art frühzeitig zu erkennen und auf sie mäßigend einzuwirken.

Im Folgenden wird die Frage diskutiert, inwiefern sich die

Erfahrungen aus der Moderation von E-Learning-Modulen auf die Projektarbeit in Unternehmen übertragen lassen.

3. Übertragung der E-Learning-Erfahrung in das unternehmerische Umfeld

Unternehmen arbeiten heutzutage häufig in Projekten, um einmalige und zeitlich begrenzte Vorhaben zu bearbeiten. Da viele Unternehmen über verschiedene Standorte – national oder international – verteilt sind, kommt der standortübergreifenden Zusammenarbeit eine zunehmende Bedeutung zu. Durch den Einsatz einer internetbasierten Projektplattform wird u.a. das Ziel verfolgt, Reisekosten im Projektverlauf zu reduzieren, da die räumlich-/zeitlich verteilte Zusammenarbeit ermöglicht wird.

3.1 Ansatzpunkte für die Moderation bei internetbasierter Projektarbeit

Auf die Moderation in der Projektarbeit kommen vergleichbare Aufgaben zu, wie bei der Moderation von Gruppenprozessen im Blended-Learning. Zunächst gilt es, die Projektbeteiligten dabei zu unterstützen, Kompetenzen im Umgang mit der Plattform aufzubauen. Dazu strukturiert und steuert die Moderation die Online-Aufgabenbearbeitung, wodurch die Teilnehmer die dafür geeigneten Vorgehensweisen sowie den Einsatz der entsprechenden Kommunikations- und Koordinationsmedien kennen lernen.

Mit Hilfe von Reflexionsprozessen bewerten die Teilnehmer die Zusammenarbeit und können die dadurch neu erworbenen Kompetenzen in zukünftige Projekte selber einbringen. Auf diese Weise wird ein zusätzlicher Interaktionskanal, über den auch gemeinsam an Aufgaben gearbeitet werden kann, für die Projektarbeit eröffnet. Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses sind ggf. die Verabredungen zur Zusammenarbeit zu modifizieren und für den weiteren Projektverlauf mit den Beteiligten erneut abzustimmen.

Die Übertragung von Moderationserfahrung aus E-Learning-Kursen wird im Folgenden am Beispiel eines Brainstorming-Prozesses im Verlauf eines internetbasierten Projektes dargestellt, den eine der Autorinnen moderierend begleitet hat. Das hier vorgestellte Beispiel soll aufzeigen, wie eine Moderation den Hürden im Verlauf der Online-Ideengewinnung begegnen kann. Bei dem Projekt p-opti handelt es sich um ein Re-engineering-Projekt eines

Geschäftsreisenanbieters, der deutschlandweit insgesamt ca. 3000 Mitarbeiter beschäftigt⁽⁴⁾. An dem Projekt p-opti sind Projektteilnehmer aus verschiedenen Standorten beteiligt, und das Kernteam besteht aus elf Personen.

Die übertragbaren Erfahrungen aus der Moderation von E-Learning Kursen im Studienprogramm OLIM bestanden darin, dass im Projekt p-opti die Lernprozesse moderierend begleitet werden konnten. Hierbei wurden speziell die Lernprozesse begleitet, mit denen im Projekt Erfahrungswissen über die Möglichkeiten und Grenzen der standortverteilten Projektarbeit generiert werden konnte.

Genauer beschrieben wird nachfolgend die Begleitung eines Brainstorming-Prozesses. Die Durchführung eines Brainstormings online wurde auf einem Projektmeeting (bei dem nicht alle Projektmitglieder anwesend waren) vereinbart und dann über die Projekt-Plattform gestartet⁽⁵⁾. Auch im E-Learning werden Brainstormings vielfach eingesetzt, um den Gruppenlernprozess anzuregen (Häfele/Maier-Häfele, 2004, S. 123 ff.). Wird ein Brainstorming dann abschließend von den Teilnehmern reflektiert, lässt sich diese Form der Ideengewinnung hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten und -grenzen einschätzen.

Für die Recherchephase benötigte ein Teilprojektteam (zuständig für Roll-out und Changemanagement) im Projekt p-opti ein Brainstorming vom Projektteam zu den Begriffen »Monitoring«, »Informations- und Wissensmanagement« und »Qualitätssicherung«. Mit einem so genannten Announcement auf der Startseite der Projektplattform wurde die Zusammenarbeit von der Moderatorin gestartet.

»Liebe Kollegen, unter Discussions ist jetzt ein Brainstorming-Forum eingerichtet.

Das Teilprojektteam »Roll-out und Changemanagement« wünscht sich ein kreatives Brainstorming zu den Begriffen

- *Monitoring*
- *Informations- und Wissensmanagement*
- *Qualitätssicherung.*

Dazu viele Ideen wünscht Euch die Moderatorin.«

Es wurde für das Brainstorming ein separates Diskussionsforum eingerichtet. Mit einem Startposting wurden noch einmal die Brainstorming-Regeln vorgestellt und dann für jeden Begriff ein eigener Diskussionsstrang mit einem initialen Posting eröffnet⁽⁶⁾.

Die Projektteammitglieder werden mit Hilfe einer »Alert me« Funktion täglich über Neuigkeiten auf der Plattform per E-Mail informiert. So waren alle Projektteammitglieder kurzfristig über den Start des Brainstormings im Bilde. Es hat dann insgesamt sechs Tage gedauert, bis die erste Teilnehmerin zu zwei Begriffen einen Beitrag gepostet hat.

Nachdem sich im Anschluss und einem weiteren Posting der Moderatorin keine weiteren Teilnehmer des Projektteams dem Brainstorming angeschlossen hatten, wurden die inaktiven Teilnehmer von der Moderation persönlich, telefonisch oder per E-Mail kontaktiert, um zur Beteiligung an dem Brainstorming zu motivieren. Zwei Tage später schaltete sich die Teilprojektleiterin »Roll-out und Changemanagement« (ohne Abstimmung mit der Moderatorin) ein und formulierte an zwei aufeinanderfolgenden Tagen ein Announcement:

*»Hallo liebes Projektteam,
wir benötigen den Input der gesamten Gruppe zu den Themen. Bitte lasst uns an Euren Gedanken teilhaben.
Merci, LG Team »Changemanagement und Roll-out«*

*»Hallo alle zusammen,
auch auf die Gefahr hin, dass ich nerve.
Wir bitten dringend um Eure Gedanken zum Thema.
Falls Ihr momentan keine Zeit oder Idee habt – bitte wenigstens eine kurze Info
LG, die Teilprojektleiterin«*

Daran anschließend haben sich noch drei weitere Teilnehmer an dem Brainstorming beteiligt. Damit das Teilprojektteam »Roll-out und Changemanagement« mit den Brainstormingergebnissen weiterarbeiten konnte, wurde von der Moderation eine Zusammenfassung aus den verschiedenen Forenbeiträgen erstellt.

4 Bei dem Namen handelt es sich um eine anonymisierte Projektbezeichnung. Dieses gilt ebenfalls für die Bezeichnungen der Teilprojekte und von Personennamen.

5 Vgl. zur Leistungsfähigkeit von computerunterstützten Brainstormingprozessen (Diehl/Ziegler, 2000, S. 89 ff.)

6 Schuegraf/Meier verweisen auf die Bedeutung des initialen Postings für den inhaltlichen Rahmen sowie den Einfluss auf die weitere Beteiligung (Schuegraf/Meier, 2005, S. 225 ff.).

Abschließend wurden die Brainstormingerfahrung von dem Projektteam – neben anderen Aufgaben an denen gemeinsam über die Plattform gearbeitet wurde – online reflektiert. Auf diese Weise wurden die gemeinsamen Erfahrungen aus der Projektarbeit bewertet und die Projektmitglieder können für zukünftige Projekte die Einsatzmöglichkeiten und -grenzen, bspw. eines Brainstormings online, einschätzen.

3.2 Mehrwert durch E-Learning Erfahrung in der internetbasierten Projektarbeit

Zu den Moderationserfahrungen, die sich aus den E-Learning-Kursen in dem oben beschriebenen Projekt übertragen ließen, zählte die Einrichtung der Diskussionsforen und das Anbringen eines initialen Postings sowie der Start des Brainstormings über die allgemeinen Ankündigungen. Auch das Nachfassen nach einigen Tagen und erneute Anregen, sich an dem Prozess online zu beteiligen ist eine Erfahrung, die im E-Learning ebenfalls zu den Moderationsaufgaben zählt.

Mit dieser Moderationserfahrung lässt sich die Projektarbeit zusätzlich zu der Face-to-Face-Zusammenarbeit um eine weitere Interaktionsmöglichkeit zur Bearbeitung von Projektaufgaben ergänzen. Im Gegensatz zur einfachen Bereitstellung zusätzlicher Interaktionskanäle wird durch die moderierende Begleitung zunächst eine Aufgabe für die Bearbeitung strukturiert und im Anschluss die Bearbeitung organisiert und gesteuert. Durch die moderierte Reflexion werden die Einsatzmöglichkeiten dieses zusätzlichen Interaktionskanals für die zukünftige Projektarbeit bewertet.

Die Projektteilnehmer erhalten auf diese Weise die Gelegenheit, diese Form räumlich/zeitlich verteilter Zusammenarbeit einzuüben und kontinuierlich zu verbessern. Unternehmen haben durch die Erfahrung und den Kompetenzaufbau aus dieser Form der Zusammenarbeit einen Vorteil – sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene – gegenüber Unternehmen, die auf Face-to-Face-Projektarbeit angewiesen sind. Ein Wettbewerbsvorteil ⁽⁷⁾

im Sinne des Resource-Based View ⁽⁸⁾ resultiert daraus, dass das standortverteilte Projektteam zusammenarbeiten kann, obwohl es nicht an einem Ort zur selben Zeit zusammen kommt (bspw. indem es ein Brainstorming auch online durchführen kann – unter Berücksichtigung der aufgezeigten Hürden). Für die Projektmitarbeiter entsteht ein Vorteil dadurch, dass sie Soft Skills aufbauen, die zur Steigerung ihrer Arbeitsmarktfähigkeit (employability) (Speck, 2004, S. 30 ff.) beitragen. Unternehmen wird es auf diese Weise möglich – in einem sich ständig verändernden Umfeld – mit raum- und zeitunabhängiger Projektarbeit flexibler zu agieren.

Ein weiterer Mehrwert für die Unternehmen entsteht durch die Dokumentation und Nachvollziehbarkeit der Zusammenarbeit über die Projektplattform. Setzt das Unternehmen ein Qualitätsmanagement-System um und strebt eine Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000:2000 ff. an, dann müssen spezielle Kommunikationsprozesse (beispielsweise im Hinblick auf die Projektzielsetzung, das Projektcontrolling oder im Rahmen der kontinuierlichen Verbesserung) nachvollziehbar dokumentiert werden ⁽⁹⁾. Die Nachvollziehbarkeit wird durch eine moderierte Online-Kommunikation erreicht, da die Moderation Diskussionen zusammen fasst, bei Unklarheiten nachhakt und für Klärung sorgt sowie auf Einhaltung der vereinbarten Kommunikationsstruktur (bspw. im Diskussionsforum) achtet.

Außerdem lassen sich Reisekosten einsparen sowie die Effizienz von Projektmeetings verbessern, da Meetings nur noch zur Bearbeitung von derartigen Aufgaben angesetzt werden müssen, für die im Sinne der Media-Richness-Theorie auch ein direktes Zusammentreffen der Beteiligten erforderlich ist (Reichwald et al., 1998, S.56).

4. Fazit

Die Beteiligten können sowohl in Lehrveranstaltungen im grundständigen Studium als auch bei der standortverteilten Projektarbeit in Unternehmen von den Erfahrungen aus der Moderation von E-Learning-Prozessen profitieren. Für die Studierenden, die Lehrenden, das Projekt oder

7 Ein Wettbewerbsvorteil bewirkt »(...) dass sich Nachfrager für eigene Angebote [gegenüber den Absatzleistungen relevanter Wettbewerber] entscheiden.« (Gerpott, 2004, S. 1624 f.).

8 Der Resource Based View sieht die Erklärung von unternehmerischen Erfolg überwiegend in der Ausstattung mit und der Verwertung von unternehmensspezifischen Ressourcen (Bresser, 2004, S. 1270).

9 Vgl. zur Bedeutung des Controllings und des Qualitätsmanagements für Projekte die DIN-Normen im Projektmanagement (Bechler/Lange, 2005).

die Unternehmen liefern Online-Gruppenprozesse einen Mehrwert, da eine orts- und zeitunabhängige Zusammenarbeit möglich wird. Außerdem werden die Kommunikations- und Koordinationsprozesse über eine Plattform für Akkreditierungen und Zertifizierungen nachvollziehbar dokumentiert.

Speziell für das grundständige Studium resultiert der Mehrwert aus der E-Learning-Erfahrung daraus, dass disziplinierteres Verhalten für die Zusammenarbeit über neue Medien und neue Arbeitsformen eingeübt wird. Außerdem wird eine zielgerichtetere Begleitung und Einflussnahme der Gruppenprozesse möglich, als dies in reinen Präsenzseminaren der Fall ist. Unternehmen können mit Hilfe der Erfahrungen aus dem E-Learning für ihre standortverteilte Projektarbeit einen zusätzlichen Interaktionskanal eröffnen. Die Bearbeitung von Projektaufgaben wird effizienter, indem die Moderation das Projektteam bei der möglichst reibungslosen und nachvollziehbaren Zusammenarbeit unterstützt und so zu einem verbesserten Aufwand-/Nutzenverhältnis der standortverteilten Zusammenarbeit beiträgt. Zusätzlich wird ein Mehrwert für Unternehmen aus dem wettbewerbsrelevanten Kompetenzaufbau für die flexible Zusammenarbeit in Projekten realisiert.

Literatur

Bresser, R. (2004): Ressourcenbasierter Ansatz, in: Schreyögg, G./Werder, A. v. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation, 4. Aufl., Stuttgart, S. 1269 – 1278

Cornelius, C./Müller, A. (2004): Online-Moderation: Anwendung von Theorien der computervermittelten Kommunikation in virtuellen Seminaren, in: Bett, K./Wedekind, J./Zentel, P. (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre, Münster, S. 131 – 152

Diehl, M./Ziegler, R. (2000): Informationsaustausch und Ideensammlung in Gruppen, in: Boos, M./Jonas, K./Sassenberg, K. (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation in Organisationen, Göttingen, S. 89 – 101

Gerpott, T. (2004): Wettbewerbsstrategien, in: Schreyögg, G./Werder, A. v. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation, 4. Aufl., Stuttgart, S. 1624 – 1632

Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2004): 101 le@rning Seminarmethoden, Bonn

Münzer, S. (2004): Qualitätssicherung für kooperatives E-Learning in Kleingruppen, in: Tergan, S.-O./Schenkel, P. (Hrsg.): Was macht E-Learning erfolgreich. Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung, Berlin u.a., S. 51 – 69

Reichwald, R./Möslein, K./Sachenbacher, H./Englberger, H./Oldenburg, S. (1998): Telekooperationen. Verteilte Arbeits- und Organisationsformen, Berlin u.a.

Schuegraf, M./Meier, St. (2005): Chat- und Forenanalyse. In: Mikos, L./Wegener, C.: Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch, Konstanz, S. 225 – 235

Speck, P. (2004): Konzept für eine neue Arbeitswelt, in: Personal, Jg. 56, Heft 06/2004, S. 30 – 32

Autorinnen

Hilke Posor
Universität Hamburg
E-Mail posor@aol.com

Sabine Quirrenbach
Universität Hamburg
E-Mail sabine_quirrenbach@public.uni-hamburg.de

Die Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes bei der Gestaltung von E-Learning Angeboten

KARSTEN D. WOLF

Einleitung

Die Nutzung von E-Learning Angeboten nimmt insbesondere im tertiären Bildungsbereich stark zu, sei es als neue Angebote für spezifische Zielgruppen (z.B. Fernlehre für nebenberuflich Studierende) oder als Ergänzungsangebot traditioneller Formate (z.B. Vorlesungen mit begleitenden Online-Tutorien). Vor der breiten Einführung eines neuen Mediums sollte zunächst der Frage nachgegangen werden, inwieweit hierbei Aspekte des Gender Mainstreaming berücksichtigt werden müssen und wie diese ggf. auszugestalten wären. Falls Gender-Unterschiede beständen, wäre eine Verschlechterung der Zugangsgerechtigkeit zu Bildungschancen zu befürchten.

Durch die Einführung von E-Learning in den didaktischen Gestaltungsmix ergeben sich vor allem Änderungen bei den Medien und Methoden. Die Berücksichtigung des Gender Mainstreaming bezüglich des Inhalts soll hier nicht weiter berücksichtigt werden und ist bereits – im Kontext der Forschung zur Fernlehre – von Pravda (2003, Kapitel 8, S.155ff) detailliert untersucht worden. Als Ergebnis für die konkrete Gestaltung liegen entsprechende Sprachrichtlinien der Autorin vor, die auch auf die Problematik von gender-stereotypischen Rollenverteilungen bei Fallbeispielen und Aufgaben hinweist.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob und welche Gender-Unterschiede bei Lernprozessen zu beobachten sind und welche Gender-Effekte in formalen Bildungskontexten bekannt sind. Da E-Learning eine selbstverständliche Nutzung von Computer und Internet voraussetzt, ist weiterhin zu klären, ob abweichende Kenntnisse und Einstellungen im Bezug auf Computer existieren.

Mögliche Unterschiede müssen in Designüberlegungen berücksichtigt werden. Im Rahmen dieses Beitrages sollen Anforderungen und Gestaltungsrichtlinien zu einer gender-inklusiven Didaktik des E-Learnings entwickelt werden

und einige empirische Untersuchungsergebnisse zu Gender-Unterschieden bei der Nutzung und dem motivationalen Erleben von E-Learning-Kursen berichtet werden.

Genderunterschiede bezüglich lernrelevanter Fähigkeiten und Tätigkeiten

Um zu klären, inwieweit es Unterschiede beim Lernen zwischen Frauen und Männern gibt, werden im Folgenden vor allem Meta-Analysen herangezogen, welche die Forschungsergebnisse einer Vielzahl von Studien zusammenfassen. Nach Maccoby & Jacklin (1974) bestehen keine größeren Unterschiede zwischen den Leistungen von Frauen und Männern bei Lernaufgaben (learning tasks). Wenn man geringe Unterschiede berücksichtigt, tendieren Frauen zu einem eher anwendungsorientierten Lernen und streben nach Wissen, welches im eigenen Leben anwendbar ist, während Männer mehr am Tauschwert von Wissen interessiert sind (Manthey 1983, Rogall 2001). Auch die Forschung zu Lernstrategien und -stilen konnte keine bedeutsamen Unterschiede feststellen (Severiens 1994). Frauen zeigen in geringem Maße eine größere intrinsische Motivation, präsentieren ein Thema eher allgemein und nutzen mehr Strategien des Auswendig-Lernens, während Männer geingfügig mehr extrinsisch motiviert sind, intensiver und tiefgehender lernen sowie mehr elaborative Lernstrategien nutzen.

Bezüglich der Lesekompetenz wählen Frauen nicht nur mehr sprachliche Fächer (Roeder & Gruehn 1997), sondern haben auch bessere verbale Fähigkeiten (Droege 1967). Gerade bei der heranwachsenden Generation scheinen diese Unterschiede sich noch zu verstärken. In der PISA Studie 2003 lag die Lesekompetenz der Jungen 34 Prozentpunkte unter der der Mädchen (PISA 2006, S.34f). 41 % der Mädchen sagen im Gegensatz zu 17 % der Jungen, das Lesen ihr Hobby ist (Stanat & Kunter

2001). Jungen bevorzugen kürzere Texte wie z.B. Tageszeitungen, Comics, E-Mails und Webseiten. In einer Meta-Analyse konnten Hyde und Linn (1988) jedoch nur geringe Unterschiede feststellen. Die größten Differenzen bestanden bei der Sprachproduktion mit einer Effektstärke d von 0,33 (positive Effektstärken sind zugunsten von Frauen, negative zugunsten von Männern) ⁽¹⁾. Abgesehen von mathematischen Fähigkeiten (für die in der PISA 2003 die geringsten aller Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gefunden wurden) haben Männer lediglich bei räumlichen Vorstellungsfähigkeiten Vorteile (mentale Rotation, $d = -0,56$; räumliche Wahrnehmung $d = -0,44$).

Beim sozialen Verhalten ist physische Aggression ein eher männliches Phänomen (Knight/Fabes/Higgins 1996), beziehungsbezogene Aggression wie z.B. Mobbing oder negative und erfundene Gerüchte wird dagegen vor allem von Frauen ausgeübt (Crick/Gropeter 1996). Beim Kommunizieren sind Frauen besser beim Entschlüsseln non-verbaler Signale und kooperativer in Diskussionen, die von Männern eher dominiert werden. In einer Meta-Analyse zu Führungsfähigkeiten fanden Eagly und Karau schwache Effekte für Aufgabenführung (task leadership, $d = -0,37$) und allgemeine Führung ($d = -0,30$) (Eagly/Karau 1991). Die Persönlichkeitsstrukturen-Meta-Analyse von Feingold zeigte ebenfalls nur wenige Unterschiede. So ist dominantes und energisches Verhalten (assertiveness) eher ein männliches Merkmal ($d = -0,50$), während Gutmütigkeit und Sympathie für das Wohlergehen anderer (tender mindedness) deutlich weiblich ist ($d = -0,97$) (Feingold 1994).

Wie in diesem kurzen Überblick deutlich wird, gibt es nur wenige Unterschiede mit recht geringen Effektstärken. Kognitive Unterschiede können für das Gender Mainstreaming von E-Learning weitgehend ignoriert werden; relevant erscheinen lediglich Unterschiede im sozialen Verhalten und in der Kommunikation insbesondere für die Auswahl von Sozialformen als auch die ungleichen Lesekompetenzen und -präferenzen für die Gestaltung der inhaltlichen Materialien.

Gender-Effekte in formalen Bildungskontexten

Im Bereich der sekundären und tertiären Bildungskontexte hat sich in den Industrieländern der Gender Parity Index (GPI)⁽²⁾ zugunsten der Frauen verschoben. Für die Sekundärbildung in Großbritannien beträgt dieser 1,12 und in Schweden sogar 1,28 (OECD 2006). Im tertiären Bildungsbereich beträgt in Nordamerika und Westeuropa die Beteiligung (Gross Enrolment Ratio GER) für Männer 49,6 %, aber 66,2 % für Frauen (ebenda, S. 350). Jungen werden folglich in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion bereits als die neue Risikogruppe stilisiert (Haug 2006). Gerade in der tertiären Bildung mit einem überproportionalen Anteil von Frauen müssen neue Formen wie z.B. E-Learning deren spezifischen Anforderungen – soweit vorhanden – angepasst werden. Gleichzeitig ist zu überlegen bzw. zu erforschen, ob die Beteiligungsrate von Männern über E-Learning erhöht werden kann.

Die höhere Beteiligung der Frauen im post-sekundären Bildungsbereich ist umso bemerkenswerter, als die Meta-Analyse von Kelly deutlich zeigt, dass bei den Interaktionen im Klassenzimmer männliche Schüler bevorzugt werden (Kelly 1988). Mädchen können sich weniger beteiligen (44 % aller Interaktionen), obwohl sie sich häufiger freiwillig melden (52 %). Relativ erhalten sie jedoch mehr Lob (48 %) und weniger Kritik (35 %). Mädchen zeigen sich insgesamt als braver, während Regelverletzungen durch die Jungen von den Lehrenden als eher normal angesehen werden. In neueren Studien wurde gezeigt, dass Lehrende Jungen als unabhängiger, kreativer und autonomer als Mädchen wahrnehmen, die als dankbarer, ruhiger, kooperativer und einfühlsamer gelten (Sunnari 1997, S. 86f). Lehrende wenden den Jungen mehr Aufmerksamkeit zu und fragen sie mehr analytische Fragen, die Mädchen erhalten dagegen mehr Sachfragen.

Im Kontext der us-amerikanischen College-Ausbildung wurden von Drew und Work (1999) keine unterschiedliche Behandlung von Frauen festgestellt. Crawford und MacLeod (1990, S.115) bestätigen eine etwas geringere (selbst-berichtete) Beteiligung der Frauen, beziehen dies

1 Die Effektstärke d normiert die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf die Streuung der Testwerte. Effektstärken von $0,2 < d \leq 0,5$ werden als klein, $0,5 < d \leq 0,8$ als mittel und $d > 0,8$ als groß bezeichnet. Ein kleiner Effekt von $d = 0,2$ bedeutet, dass 85,3 % der Verteilungen der zu vergleichenden Gruppen sich noch überschneiden, bei einem großen Effekt von $d = 0,8$ beträgt die Überschneidung lediglich 42,6 %.

2 Der GPI bezeichnet die Relation zwischen dem Frauen- und dem Männeranteil in einem Bildungsbereich. Ein Wert von 1 kennzeichnet eine Ausgewogenheit, wenn der $GPI > 1$ ist, einen höheren Frauenanteil und umgekehrt.

aber nicht auf eine Diskriminierung durch die Lehrenden, sondern auf unterschiedliche Vorstellungen der Studenten. Frauen glauben demnach mehr, dass ihre Ideen nicht gut genug formuliert sind, sie nicht genug über das Thema wissen oder gegenüber dem Lehrenden oder den Kommilitonen nicht intelligent genug wirken könnten, während Männer häufiger ihre Vorbereitung nicht gewissenhaft genug gemacht zu haben glauben. Auch in der Studie von Crombie et al (2003, S. 70) berichten die Männer von einer deutlich stärkeren Beteiligung als die Frauen. Alle diese Ergebnisse beruhen allerdings auf Selbstberichtsdaten und nicht auf Beobachtungen.

Es ist anzunehmen, dass sich die in Klassenräumen beobachteten Muster auch im Onlinemedium fortsetzen werden, was durch Forschungsergebnisse von Horz (2005) unterstützt wird. In seiner Studie zeigte er, dass alleine die Vorstellung, ein Computerprojekt zu beurteilen, welches von Frauen und nicht von Männern erstellt worden ist, zu niedrigeren Noten führte. Allerdings berichten Hsi und Hoadley (1997) von positiven Effekten der Nutzung von elektronischen Diskussionmedien auf die Beteiligung von Frauen.

Ein Vorteil des virtuellen Kontextes mag sein, dass die Interaktionen z.B. in Form von Diskussionsforen öffentlich dokumentiert werden und somit zur Reflektion des eigenen Handelns durch die Lehrenden genutzt werden können.

Gender-Unterschiede in computerbezogenen Aktivitäten und Einstellungen

Für das Design von E-Learning als computerbasiertes Verfahren sind mögliche Unterschiede bei der Nutzung von Computer und Internet besonders relevant. Whitleys Metaanalyse zeigt mittelgroße Effekte für die eigene wahrgenommene eigene Fähigkeit beim Umgang mit Computern ($d = -0,41$) sowie stereotypischen Vorstellungen ($d = -0,54$) (Whitley 1997). Während die Studie von Middendorff geringere Vertrautheit von Schülerinnen mit verschiedenen Computeranwendungen berichtet (Middendorff 2002), zeigen aktuelle Erhebungen wie die JIM Studie 2005 (MFS 2005), dass z.B. die Internet-Nutzung deutscher Jugendliche für beide Geschlechter sehr hoch ist und fast 90 % wöchentlich das Internet nutzen. Auch hier ist die Nutzungsintensität der Jungen insgesamt höher, insbesondere bei vernetzten Mehrbenutzerspielen. Mädchen dagegen nutzen das Netz mehr für die Suche nach lern- und berufsbezogenen Informationen. Die vorhan-

denen Unterschiede in den Einstellungen zum Computer und der Einschätzung der eigenen Fähigkeit werden vor allem durch den Zugang durch den Computerbesitz bzw. dem Zugang zu einem Computer zuhause sowie durch die Einstellungen der Eltern beeinflusst (Comber et al 1997, S. 129; Durndell et al 1997, S. 277).

Insgesamt lässt sich beobachten, dass mit einem abnehmenden »Experimentalcharakter« einer Technologie der geschlechtsspezifische Nutzungsunterschied geringer wird. So nutzen z.B. in den USA mittlerweile mehr Frauen (94 %) als Männer (88 %) E-Mail (Fallows 2005, S. 12). In den Standardanwendungen wie z.B. Textverarbeitungen oder im Internet surfen bestehen somit keine relevanten Unterschiede in der Nutzungsfähigkeit. Für E-Learning-Angebote ist es also wichtig, sich mehr auf ihre Benutzbarkeit zu konzentrieren als auf den Einsatz von besonders aktuellen, aber noch nicht ausgereiften Technologien.

Gender Mainstreaming Ansätze in der Bildungspraxis

Wichtig für die Entwicklung von Gestaltungsrichtlinien für gender-inklusives E-Learning ist ein kurzer Rückblick auf bereits existierende Ansätze in der allgemeinen Bildungspraxis. Mindestens sechs Richtungen können dabei unterschieden werden: (1) Ko-Eduktion; (2) Fächerbezogene Geschlechtertrennung im Unterricht; (3) Reattributions-Training; (4) Didaktisch innovative Lehr-Lern-Arrangements mit besonderer Berücksichtigung von Vielfältigkeit und unterschiedlichen Perspektiven, wie z.B. selbstorganisationsoffener Unterricht, konstruktivistische Pädagogik und Projektarbeit; (5) Gender-bewusste Gestaltung von Lehr-Lern-Materialien; und (6) Weiterbildungsmaßnahmen zum Gender-Mainstreaming für Autoren, Lehrende und Tutoren.

Sowohl Ko-Eduktion als auch fächerbezogene Geschlechtertrennung sind beim E-Learning einfach zu realisieren und können sogar in einer Veranstaltung kombiniert werden, so wie es auch Faulstich-Wieland und Horstkemper in ihrem Ansatz der reflexiven Ko-Eduktion vorschlagen (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996, S. 517). In ihrem Ansatz sollen bewusst die Gender-Verhältnisse und Hierarchien zur Diskussion gestellt werden und durch die Nutzung verschiedener sozialer Lernformen eine Öffnung der Möglichkeiten für beide Geschlechter außerhalb von Stereotypen erreicht werden (Horstkemper 1991, S. 5f).

Reattributions-Training dagegen ist bisher erfolglos gewesen und soll deshalb hier auch nicht weiter diskutiert werden (Ziegler/Heller 1998, S. 223ff). Dagegen ist die Bedeutung der Bewusstheit für die Gender-Thematik durch die Autoren, Designer, Lehrenden und Tutoren bereits angedeutet worden. Gender Training kann dabei ein erster Schritt sein, diesen Personengruppen das Thema näher zu bringen. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass diese häufig sehr instruktional mit einem Fokus auf die Präsentation von theoretischem Wissen durchgeführt werden (Czollek/Weinbach 2002) und somit selbst didaktisch überarbeitungsbedürftig sind.

Erfolgversprechend erscheint damit eine möglichst vollständige Kombination der genannten Ansätze mit dem im nächsten Abschnitt zu beschreibenden didaktischen Design.

Generelle Gestaltungsrichtlinien für eine Gender-inklusive Didaktik des E-Learning

Um ein für alle Teilnehmer zugängliches E-Learning zu gestalten, muss zunächst die Technologie in den Hintergrund treten und nicht die didaktische Gestaltung bestimmen. Einfachheit in der Bedienung, die Nutzung bekannter Bedienungskonventionen aus populären Online-Plattformen sowie das Vermeiden von Frustration bei der Bedienung sind die wichtigsten technischen Gestaltungsrichtlinien (49, S. 248).

Wenn die Technologie kein störender Faktor mehr ist, bieten sich für die didaktische Gestaltung konstruktivistische Ansätze an, die u.a. durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet sind (Brooks/Brooks 1993, zur detaillierten Diskussion siehe auch Wolf 2003, Kapitel 2): (1) Fokus auf komplexe Problemstellungen, anwendbares Wissen sowie authentische Situationen; (2) Projektorganisation und kollaborative Gruppenarbeit; (3) individuelle, konstruktive und intensive Rückmeldungen; (4) Nutzung alternativer Beurteilungsmethoden wie z.B. Portfolios oder Peer-Beurteilungen; (5) multiperspektivische Darstellung und diskursive Meinungsbildung.

In regelmäßigen Abständen sollten sich sowohl bei der Entwicklung die Autoren und Designer als auch später in der Durchführung die Lehrenden und Tutoren zu Gender Mainstreaming-Besprechungen und Audits treffen. Dabei sind die Aufgaben, Problembeschreibungen, Tutorenleitfaden und Betreuungsskripts, ausgewähltes Hintergrund-

material (z.B. externe Links, Artikel oder Bücher) sowie Lernmaterialien (z.B. Illustrationen, Animationen, Videos oder Texte) auf ihre Verletzung von Gender-Mainstreaming-Grundsätzen und etwaigen stereotypischen Darstellungen zu überprüfen. Gleiches gilt für die Lehrenden und Tutoren, die am Beispiel von ausgewählten Fällen ihre Gender-Strategien miteinander abgleichen können.

Die oben beschriebenen Gestaltungsprinzipien sind in sich recht gender-neutral, da sie die Dominanz der Aktivität der Lehrenden aufbrechen, die eine Hauptquelle von (häufig unbewussten) Gender-Stereotypen ist. Ohne eine gendersensitive Betreuung bleibt jedoch zu befürchten, dass die Lernenden selbst ihre sozialisierten Genderstrukturen ebenfalls in den geöffneten Unterricht einbringen.

Um speziell Jungen und junge Männer mehr für E-Learning-Kurse zu interessieren, könnte man vor dem Hintergrund von deren spezifischen Mediennutzung zusätzliche E-Learning-Elemente integrieren:

- Einführung von spielerischen Wettbewerbselementen wie Sammeln, Erfahrungspunkten, Leveln sowie Ranglisten (Wolf 2003);
- Spielmöglichkeiten anbieten, wie Simulationselemente und Spiele sowie neue Technologie an sich;
- Multimediale Elemente bereitstellen, wie Audioaufnahmen oder Videos;
- Baukästen bereitstellen, wie Mikrowelten oder Systemmodellierungswerkzeuge (Tennyson/Breuer 2002).

Es ist offensichtlich, dass die hier beschriebenen zusätzlichen Elemente die Kosten eines E-Learning-Angebotes sehr schnell in die Höhe treiben. Diese Zusätze sollten die Elemente der ursprünglichen Konzeption nicht ersetzen. Auch ist jeweils genau zu prüfen, inwieweit überhaupt welche Zugewinne z.B. bezüglich der Motivation, Behaltensleistung oder des Verständnisses für welche zusätzlichen Kosten gewonnen werden.

Damit soll nicht einer weiteren Stereotypisierung das Wort geredet werden, nämlich dass Frauen diese zusätzlichen Elemente nicht mögen oder nutzen würden. So wird z.B. eines der erfolgreichsten Videospiele (»Sims«) von 55 % weiblichen Benutzern gespielt. Sheri Graner-Ray spricht davon, dass es insgesamt zu wenige gender-inklusive gestaltete Spiele gibt (2004).

Beispiel eines gender-inklusiven E-Learning Kurses

Im Folgenden soll kurz ein Beispiel für ein E-Learning-Angebot im Bereich der Lehrerausbildung vorgestellt werden, welches nach den oben dargestellten Gestaltungsrichtlinien entwickelt worden ist und seit mehreren Jahren im Rahmen der »virtuellen hochschule bayern« (vhb) erfolgreich eingesetzt worden ist (eine detaillierte Beschreibung der Konzeption finden sich in Wolf/Seifried/Städler 2005, Wolf/Rausch 2006 sowie hinsichtlich der Lernwirksamkeit in Wolf/Prasser 2006).

Das Seminar »Planung und Vorbereitung Selbstorganisationsoffenen Unterrichts am Beispiel Rechnungswesen« wird vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt und seit 2004 als A-Kurs im Katalog »Lehrerbildung« der virtuellen hochschule bayern (vhb) geführt. Im Mittelpunkt steht die Vorbereitung eines selbstorganisationsoffenen Unterrichts im Bereich Rechnungswesen.

Das Seminar ist in vier Inhaltsbereiche gegliedert, die thematisch aufeinander aufbauen: (1) Unterricht neu gestalten – allgemeine methodische Überlegungen; (2) Kaufmännischen Unterricht verbessern – fachdidaktische Gestaltung eines Halbjahres; (3) Unterricht vorbereiten – Feinplanung von komplexen Unterrichtssequenzen und Erstellung authentischer, einsatzfähiger Unterrichtsmaterialien; (4) Lernprozesse beurteilen – alternative Beurteilungsverfahren einsetzen lernen.

Das beschriebene Seminar macht den Inhalt des Selbstorganisierten Lernens zur Methode, so dass die Lernenden mit komplexen Problemstellungen konfrontiert werden, die sie größtenteils in kollaborativer Kleingruppenarbeit lösen. Die virtuellen Arbeitsphasen werden dabei durch zwei Präsenztermine ergänzt, wodurch das Seminar dem »blended learning« zuzuordnen ist.

Die durchschnittlich vorgesehene Arbeitslast von ca. acht Stunden pro Woche steigt zu Beginn des Seminars langsam an, erreicht ihren Höhepunkt bei den beiden mittleren Problemstellungen und nimmt danach wieder ab. Ebenso wechselt die Sozialform im Verlauf des Seminars. Während die erste und vierte Problemstellung teilweise individuell oder in Partnerarbeit ablaufen, werden die beiden zentralen Problemstellungen in Kleingruppen bearbeitet. Der

Kollaborationsgedanke kommt insbesondere in der dritten Problemstellung zum Tragen. Aus Zeitgründen ist es jeder Gruppe nur möglich, einen Teilausschnitt einer Halbjahresplanung im Detail auszuarbeiten. Daher werden je nach Teilnehmerzahl eine oder zwei besonders verfolgenswerte Halbjahresplanungen herausgegriffen, die anschließend arbeitsteilig von mehreren Gruppen gemeinsam ausgearbeitet werden (E-Projektarbeit). Auf diese Weise entstehen durchgängige Materialsätze, die den angehenden Lehrkräften dauerhaft in einer Online-Community zur Verfügung gestellt werden.

Die verwendete Online-Plattform EverLearn⁽³⁾ bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Kommunikation, Kooperation und Kollaboration. Neben Standard-Funktionen bietet das System inhaltsnahe »Mini«-Foren zur direkten Diskussion, einen integrierten Instant Messenger zur synchronen Kommunikation (Chat) sowie »Gemeinsame Seiten«, die in ihrer Funktionalität Wiki-Seiten entsprechen: Auch Lernende ohne HTML-Kenntnisse oder ähnliche technische Expertisen haben hier die Möglichkeit, ihre eigenen Seiten zu gestalten, auf denen sie ihre Ergebnisse entwickeln, diskutieren und präsentieren.

Ein zentrales Element erfolgreicher Online-Seminare ist die Sicherstellung einer zeitnahen und persönlichen Betreuung der Lernenden durch den Einsatz von Tutoren, die eng mit den verantwortlichen Lehrstuhlmitarbeitern zusammen arbeiten. Der Großteil der Betreuungsleistung fällt in die erste Hälfte des Seminars, da im Sinne des fading (CTGV 1997) zunehmend Verantwortung in die Hände der Lernenden gelegt wird. Die Tutoren übernehmen insbesondere die persönliche Betreuung, aber mit Unterstützung von Lehrstuhlmitarbeitern teilweise auch die fachliche Betreuung (»ideale Tutoren«; Nübel, Ojstersek & Kerres 2005, S. 3.). Während sie anfangs als Animatoren (invasive) fungieren, stehen sie in späteren Phasen eher als Ratgeber (responsive) zur Verfügung (Seufert & Mayr 2002).

Ein Tutorenleitfaden stellt zudem sicher, dass alle Tutoren ihren Betreuungsaufgaben in ähnlicher Weise nachkommen. Der Leitfaden beinhaltet neben allgemeinen Hinweisen zur Betreuung eine detaillierte Darstellung der wachzunehmenden Betreuungsaufgaben innerhalb der einzelnen Problemstellungen (Egloffstein, Wagner & Vießmann 2006).

3 Mehr Informationen zur Plattform siehe <http://www.everlearn.info>

Aufgrund des Projektcharakters komplexer Lehr-Lern-Arrangements greifen traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung wie z. B. Klausuren zu kurz (vgl. Bohl 2004). Dementsprechend setzt sich die Gesamtnote für das Seminar aus vier Teilnoten der vier Problemstellungen zusammen, die entsprechend der Arbeitsintensität gewichtet werden (20 % – 30 % – 30 % – 20 %). Eine Besonderheit ergibt sich für die dritte Problemstellung. Im Rahmen einer zweiten Präsenzveranstaltung werden die Ergebnisse der Gruppen präsentiert und in einem Peer-Review-Verfahren gegenseitig bewertet. Die Lernenden orientieren sich dabei an einem Kriterienraster (Rubric; Roblyer & Wiencke 2003), das zuvor gemeinsam ausgearbeitet wird. Die abschließende vierte Problemstellung erfordert von den Lernenden eine Beurteilung ihres eigenen persönlichen Beitrags unter Einbezug geeigneter Literatur zum Thema Leistungsbeurteilung. Zusammenfassend stellt sich die Beurteilungskonzeption als eine auf Ergebnisdokumentationen (Leistungsportfolio) basierende Prozessbeurteilung dar, die durch Selbst- und Peer-Beurteilungen ergänzt wird.

Die Prozessbegleitenden Rückmeldungen durch die Tutoren haben keinen Einfluss auf die Note und orientieren sich an einer individuellen Bezugsnorm (Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten). Die Benotung der Problemlösungen hingegen orientiert sich an einer sachlichen Bezugsnorm. Diese Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm kann als günstig für die Förderung der Leistungsmotivation angesehen werden (Rheinberg 2001).

Empirische Ergebnisse

Im Kontext des oben beschriebenen E-Learning-Seminars wurden zentrale Bereiche bezüglich möglicher Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studenten untersucht (eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse findet sich in Wolf 2007, S.182ff), die im Folgenden kurz erörtert werden sollen. Für die Analyse liegen Daten aus fünf Durchläufen des Seminars mit insgesamt 141 Personen (82 Frauen, 59 Männer) vor. Die beteiligten Studierenden der Wirtschaftspädagogik befanden sich dabei im vierten oder fünften Fachsemester.

Unterschiede in der allgemeinen Nutzung, Expertise und Einstellungen zu Computer und Internet

Keine Unterschiede lagen vor für die Nutzungszeit von Computern und die Internet-Expertise. Männliche Studenten schätzten ihre Expertise bezüglich des Computers etwas höher ein. Während beide Gruppen die Nützlichkeit des Computers für Lernen und Arbeiten gleich hoch einschätzten, gab es einen recht großen Unterschied bei der Einschätzung der Nützlichkeit des Computers für Unterhaltung und Kommunikation, die von den Männern deutlich höher eingeschätzt wurde.

Unterschiede in der wahrgenommenen Einfachheit der Bedienung

Die Studierenden wurden mittels eines Fragebogens zur Bedienung der Lernplattform befragt. Trotz der etwas höheren Computerexpertise der männlichen Studierenden gab es keinerlei signifikante Unterschiede bei der Einschätzung der Einfachheit der Bedienung. Die Umgebung kann hinsichtlich der Usability als gender-neutral bezeichnet werden.

Unterschiede bei der Motivation und beim Interesse

Am Ende jedes Seminarsdurchlaufes wurden die Studenten bezüglich ihrer Motivation befragt (Prenzel et al 1996). Die Studierenden berichteten von einem hohen Interesse und hoher intrinsischer Motivation. Einen höchst signifikanten Unterschied mit einem höheren Wert der Frauen gab es lediglich bezüglich der introjizierten Motivation. Diese wird von Krapp als eine nicht selbstbestimmte Motivationsform beschrieben, bei der die einzelne Person einer externen Vorgabe folgt, da das Resultat als Vorbedingung für die Erfüllung eines individuellen Wunsches anerkannt wird, nicht aber aus eigenem Antrieb verfolgt wird (Krapp 1993, S. 16).

Unterschiede in der Nutzung der E-Learning-Umgebung

In einem Durchlauf des Kurses wurden zusätzlich die Nutzung der Umgebung analysiert (n = 36, Frauen = 23, Männer = 13). Der konstruktivistischen Semingestaltung entsprechend ist eine der Hauptaufgaben der Studierenden, Inhalte nicht nur aufzunehmen, sondern auch selbst zu

gestalten. Dabei nutzen die weiblichen Studierenden das System insgesamt häufiger, gaben mehr Rückmeldungen in den Diskussionsforen und schrieben auch mehr Text.

Diskussion

Obwohl es einige Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Nützlichkeit von Computern sowie der Computer-Expertise gab, gab es bei den grundlegenden Fähigkeiten und Einstellungen, die wichtig für die Teilnahme an E-Learning-Kursen sind, keine gender-spezifischen Unterschiede. Eine Online-Lernumgebung, die auf bekannten Internet-Gestaltungsrichtlinien aufbaut, ist einfach zu benutzen und gender-neutral. Die höhere introjizierte Motivation der Frauen weist darauf hin, dass die Frauen in dem Kurs die verpflichtenden Anforderungen und Problemstellungen stärker als externe Anforderungen erlebten, die zur Erreichung ihrer Ziele akzeptiert, aber nicht internalisiert wurden.

Auf Basis der ersten detaillierten Nutzungsanalyse ist es bisher unklar, warum die Frauen sich insgesamt mehr an den kollaborativen Arbeitsaufträgen beteiligt haben. Vor dem Hintergrund weiterer Analysen (siehe Wolf/Prasser 2006) scheinen hier höhere Vorkenntnisse und ein höheres Vorinteresse am Thema sowie die höhere introjizierte Motivation eine Rolle zu spielen. Diese Unterschiede sollen – auch vor dem Hintergrund der Beobachtungen von Hsi und Hoadley (1997), die ähnliche Effekte berichten – in weiteren Untersuchungen detaillierter analysiert werden.

Zusammenfassung

Für die Gestaltung von E-Learning-Angeboten scheint mittlerweile ein gutes Erfahrungswissen bezüglich der Nutzbarkeit, der Gestaltung der Inhalte sowie des didaktischen Designs vorzuliegen. Insbesondere konstruktivistische und handlungsorientierte Ansätze scheinen hier erfolgversprechend. Auch Crawford und MacLeod (1990, S. 121) weisen daraufhin, dass »girl-friendly« auch »boy-friendly« ist, da es sich im wesentlichen um die Verbesserungen der Didaktik handelt.

Mit der Einführung gruppenbezogener Lehr-Lern-Arrangements rücken gleichzeitig Aspekte der Interaktion zwischen Tutoren und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden selbst in den Mittelpunkt. Gerade die Interaktion zwischen den Peers ist bezüglich möglicher Stereotypisierungen genauer zu untersuchen und gegebenenfalls

pädagogisch anzuleiten. E-Learning-Umgebungen bieten für die Erforschung dieser Prozesse ideale Voraussetzungen, da der Grad der Verschriftlichung der Interaktion sehr hoch ist.

Da sich anscheinend das Gender mit vielen seiner Effekte auf die Online-Lernsituation überträgt, stellt sich die Frage, welche Resultate z.B. eine mögliche Reduzierung der Gender-Präsenz der Lernenden (z.B. Fantasienamen und -bilder) auf die Lernprozesse hätte. Da aber die Identität und Zuordenbarkeit sehr wichtig für die Verbindlichkeit und die Umgangsregeln im Online-Setting sind, lassen sich im Kontext formaler Bildungsprozesse nur experimentelle Phasen einbinden, z.B. zum Gender Switching.

Die Ergebnisse der Studie unterstützen die Forderung von Hannelore Faulstich-Wiegand anlässlich eines Vortrages in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität in Berlin am 11.7.2005, das Gender-Thema zu Entdramatisieren. Für die hier betrachteten Studentinnen und Studenten der Wirtschaftspädagogik gibt es nämlich keine Unterschiede in den für die Nutzung von E-Learning relevanten Fähigkeiten und Einstellungen. Eine Diskussion, die sich besorgt über eine Diskriminierung von weiblichen Studenten bei der Einführung von E-Learning-Angeboten äußert, wäre vor dem Forschungsstand genauso ungerecht und gender-stereotypisierend wie die Befürchtung, dass männliche Studenten vor lauter Faszination für zeitaufwändige und nicht-bildende Computerspiele nur noch mit dem Joystick durch einen Onlinekurs laufen wollen. Gerade mit den doch recht niedrigen Unterschieden in den hier vorgestellten Meta-Analysen sind die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts viel größer als zwischen den Geschlechtern. Es muss als kontraproduktiv angesehen werden, wenn kleine Verschiedenheiten zu stereotypischen Rollenbildern verfestigt werden. Das Ziel dagegen sollte sein, reichhaltige Lernumgebungen zu schaffen, die offen für unterschiedliche Selbstdarstellungen sind sowie ein intensives Mitgestalten der Studierenden ermöglichen und somit gender-inklusiv wirken.

Literatur

Bohl, T. (2004): »Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht«, Beltz, Weinheim

Brooks, J. G./Brooks, M. G. (1993): »In search of understanding: The case for constructivist classrooms«, ASCD, Alexandria

- Comber, C./Colley, A./Hargreaves, D. J./Dorn, L. (1997): »The Effects of Age, Gender and Computer Experience upon Computer Attitudes«, in: »Educational Research«, Band 39, Heft 2, S. 123 – 133
- Crawford, M./MacLeod, M. (1990): »Gender in the College Classroom: An Assessment of the »Chilly Climate« for Women«, in: »Sex Roles«, Band 23, Heft 3/4, S. 101 – 122
- Crick, N. R./Gropeter, J. K. (1996): »Relational Aggression, Gender, and Social-psychological Adjustment«, in: »Child Development«, Band 66, S. 710 – 722
- Crombie, G./Pyke, S. W./Silverthorn, N./Jones, A./Piccinin, S. (2003): »Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of Gender and Context«, in: »The Journal of Higher Education«, Band 74, Heft 1, S. 51 – 76
- CTGV – Cognition and Technology Group at Vanerbilt (1997): »The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development«, Erlbaum, Mahwah
- Czollek, L. C./Weinbach, H. (2002): »Gender- und Gerechtigkeits-Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern«, in: Nohr, B./Veth, S. (Hrsg.): »Gender Mainstreaming – kritische Reflexionen einer neuen Strategie«, S. 112 – 122, Dietz, Berlin
- Drew, T. L./Work, G. G. (1998): »Gender-Based Differences in Perception of Experiences in Higher Education: Gaining a Broader Perspective«, in »The Journal of Higher Education«, Band 69, Heft 5, S. 542 – 555
- Droege, R. C. (1967): »Sex Differences in Aptitude Maturation During High School«, in: »Journal of Counselling Psychology«, Band 14, Heft 5, S. 407 – 411
- Durndell, A./Cameron, C./Knox, A./Stocks, R. (1997): »Gender and Computing: West and East Europe«, in: »Computers in Human Behavior«, Band 13, Heft 2, S. 269 – 280
- Eagly, A. H.; Karau, S. J. (1991): »Gender and the Emergence of Leaders: A Meta-Analysis«, in: »Journal of Personality and Social Psychology«, Band 60, Heft 5, S. 685 – 710
- Egloffstein, M., Wagner, M. & Vießmann, S. (2004): »Tutorenleitfaden für das vhb-Seminar »Selbstorganisations-offener Unterricht am Beispiel Rechnungswesen«, (Unveröffentlichtes Manuskript am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik), Bamberg
- Fallows, D. (2005): »How Women and Men Use the Internet«, http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Women_and_Men_online.pdf, Abrufdatum 2.3.2007, Pew Foundation, Washington
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1996): »100 Jahre Koedukation – und kein Ende«, in: »Ethik und Sozialwissenschaft«, Band 7, Heft 4, S. 509 – 520
- Feingold, A. (1994): »Gender Differences in Personality: A Meta-Analysis«, in: »Psychological Bulletin«, Band 116, Heft 3, S. 429 – 456
- Graner-Ray, S. (2004): »Gender Inclusive Game Design: Expanding the Market«, Charles River Media, Hingham
- Haug, K. (2006): »Risikogruppe Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen«, <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619>, Abrufdatum 2.3.2007
- Horstkemper, M. (1999): »Anlage und Zielsetzung des Modellversuchs«, in: Kraul, M./Horstkemper, M. (Hrsg.): »Reflexive Koedukation in der Schule – Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur«, S.1 – 13, Mainz (= Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland- Pfalz: Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien, Bd. 85)
- Horz, H./Wild, E./Fries, S. (2005): »Geschlechtsspezifische Bewertungsdifferenzen computerbezogener Leistungen« Präsentation auf der 66. AEPF-Tagung in Berlin am 19.03.2005
- Hsi, S./Hoadley, C. M. (1997): »Productive Discussion in Science: Gender Equity through Electronic Discourse«, in: »Journal of Science Education and Technology«, Band 6, Heft 1, S. 23 – 36
- Hyde J. S. /Linn, M. C. (1988): »Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis«, in: »Psychological Bulletin«, Band 104, Heft 1, S. 53 – 69

- Kelly, A. (1988): »Gender differences in pupil-teacher interactions: a meta-analytic review«, in: »Research in Education«, Band 39, S. 1 – 23
- Knight, G./Fabes, R. A./Higgins, D. A. (1996): »Concerns about Drawing Causal Inferences from Meta-analyses: An Example in the Study of Gender Differences in Aggression«, in: »Psychological Bulletin«, Band 119, Heft 3, S. 410 – 421
- KRAPP, Andreas: The Construct of Interest. Characteristics of Individual Interests and Interest-Related Actions from the Perspective of a Person-Object-Theory, München, http://www.unibw.de/sowi1_1/personen/krapp/interesse/it_forschung/krapp93/down1/at_download, Abrufdatum 2.3.2007
- Maccoby, E. E./Jacklin, C. N (1974): »The Psychology of Sex Differences«, Stanford University Press, Stanford
- Manthey, H. (1983): »Jenseits patriarchaler Leitbilder – Leben und Lernen zwischen Pragmatismus und Utopie«, in: Heger, R.-J./Heinen-Tenrich, J./Schulz, T. (Hrsg.): »Wiedergewinnung von Wirklichkeit«, S. 64 – 79, Dreisam Verlag, Freiburg
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005): »JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media«, Stuttgart, <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2005.pdf>, Abrufdatum 2.3.2007
- Middendorff, E. (2002): »Computernutzung und Neue Medien im Studium – Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt von HIS Hochschul-Informations-System«, Bonn, <http://www.studentenwerke.de/se/2001/computernutzung.pdf>, Abrufdatum 2.3.2007
- Nübel, I./Ojstersek, N./Kerres, M. (2005): »E-Tutoring. Zur Organisation von Online-Betreuung«, in: Arnold, R./Lermen, M. (Hrsg.): »Didaktik des eLearning«, Schneider Verlag, Baltmannsweiler
- OECD (2006): »Education for All Global Monitoring Report 2006, Annex 2«, http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/annex2_eng.pdf, Abrufdatum 2.3.2007
- PISA (2006). »PISA: First Results from PISA 2003 Executive Summary«, <http://www.oecd.org/dataoecd/1/63/34002454.pdf>, Abrufdatum 2.3.2007
- Pravda, G. (2003): »Die Genderperspektive in der Weiterbildung – Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts«, Bertelsmann, Bielefeld
- Prenzel, M./Kristen, A./Dengler, P./Ettle, R./Beer, T. (1996): »Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung«, in: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.): »Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung«, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 108 – 127
- Tennyson, R.D./Breuer, K. (2002): »Improving problem solving and creativity through use of complex-dynamic simulations«, in: »Computers in Human Behavior«, Band 18, S. 650 – 668
- Rheinberg, F. (2001): »Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit?«, in: Weinert, F.E. (Hrsg.): »Leistungsmessungen in Schulen«, Beltz, Weinheim, S. 59 – 71
- Roblyer, M.D./Wiencke, W.R. (2003): »Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses«, in: »American Journal of Distance Education«, Band 17, Heft 2, S. 77 – 98
- Roeder, P.M./Gruehn, S. (1997): »Geschlecht und Kurswahlverhalten«, in: »Zeitschrift für Pädagogik«, Band 43, Heft 6, S. 877 – 893
- Rogall, R. (2001): »FrauenKommunikation«, in: Burbach, C./Schlottau, H. (Hrsg.): »Abenteuer Fairness – ein Arbeitsbuch zum Gender-Training«, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 21 – 34
- Seufert, S./Mayr, P. (2002): »Fachlexikon e-learning. Wegweiser durch das e-Vokabular«, Manager-Seminare, Bonn.
- Severiens, S. E./Ten Dam, G. T. M. (1994): »Gender Differences in Learning Style: A Narrative Review and Quantitative Meta-Analysis«, in: »Higher Education«, Band 27, S. 487 – 501
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): »Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen«, in: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): »PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich«, Leske + Budrich, Opladen, S. 251 – 269

Sunnari, V. (1997): »Gendered Structures and Processes in Primary Teacher Education – Challenge for Gender-Sensitive Pedagogy«, Dissertation, Oulu/Finnland

Whitley, B. E. Jr. (1997): »Gender Differences in Computer-related Attitudes and Behavior: A Meta-Analysis«, in: »Computers in Human Behavior«, Band 13, Heft 1, S. 1 – 22

Wolf, K. D. (2003): »Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung Selbstorganisierten Lernens«, Kovac, Hamburg

Wolf, K. D. (2007): »Gender Mainstreaming of E-Learning Courses – Theoretical Review, Design Considerations and Usage Differences«, in: Zauchner, S./Siebenhandl, K./Wagner, M. (Hrsg.): »Gender in E-Learning and Educational Games«, Studienverlag, Innsbruck, S. 171 – 193

Wolf, K. D./Prasser, C. (2006), »Motivation und Problemlösefähigkeit in Online-Seminaren. Vorbedingung oder Resultat von Kommunikation und Kollaboration?«, in: »zeitschrift für e-learning«, Band 1, Heft 1, 2006, S. 21 – 31

Wolf, K. D./Rausch, A. (2006): »Virtuelle Lehr-Lern-Veranstaltungen im Studium der Wirtschaftspädagogik – Lernmotivation und Problemlösefähigkeit als Erfolgskriterien für virtuelle Seminare«, in Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): »Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven«, Waxmann, Münster, S. 85 – 108

Wolf, K. D./Seifried, J./Städtler, H. (2005): »Virtuelles Seminar zur Fachdidaktik des Rechnungswesenunterrichts: Implementation und erste Erfahrungen«, in: Sembill, D./Seifried, J. (Hrsg.), »Rechnungswesenunterricht am Scheideweg«, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, S. 143 – 162

Wolf, K. D.; Städtler, H. (2006): »Rapid Authoring in Curricular Learning Communities – Usability Design, Usage and Learning Outcomes«, in: Multisilta, J./Haaparanta, H. (Hrsg.): »Proceedings of the Workshop on Human Centered Technology HCT06«, Tampere University of Technology, Pori, Publication 6, S. 241 – 248

Ziegler, A./Heller, K. A. (1998): »Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings«, in: »Psychologie in Erziehung und Unterricht«, Band 44, S. 216 – 229

Autor

Prof. Dr. Karsten D. Wolf
Universität Bremen
E-Mail wolf@uni-bremen.de

Working with diversity: do we need to change the pedagogy?

PETE CANNELL
EILEEN COOK

Abstract

The development of mass higher education is a feature of education systems in the developed world. This paper considers whether learning and teaching approaches need to change to support the diverse student population typical of mass systems. Three practice-based case studies from Scottish higher education are analysed in order to draw out some broad conclusions about possible directions for pedagogical change. The case studies highlight the importance of aligning affective and social outcomes with the knowledge and skills outcomes that are routinely seen as part of the curriculum.

Introduction

A common feature of higher education systems in the developed world is an increase in the diversity of the student population. This increase may result from a number of sources including: an absolute increase in participation, changing demography, internationalisation and/or policies aimed at increasing social equity. Institutions around the world have devoted considerable resources to accommodate more diverse student populations. It can be argued that these institutional responses fall into two main types; compensatory (or remedial) and curricular (see for example McInnes, 2003). In this paper we argue the case for the latter approach and, in order to draw out some principles that might inform pedagogical change, we consider three case studies from our experience in working with »non-traditional« students in Scottish Higher Education.

To set the discussion in context it should be noted that, at approximately 50 %, the net rate of participation in Scottish higher education (HE) is greater than that for the UK as a whole and above the average rate for the OECD. A recent Scottish Funding Council report on widening access (Learning for All, 2005), notes that although there

has been a long tradition of open-ness and flexibility in Scottish part-time and distance education, students in the 1960's and 1970's were relatively homogeneous. However, the fivefold increase in participation rates in the past four decades has radically changed this situation.

Despite this shift to a mass system of higher education social inequality in access continues with students from less advantaged backgrounds under-represented and unequally distributed in the HE system. A widely used measure of social deprivation shows that students from the 20 % most deprived backgrounds are more than twice as likely to be studying higher education courses in one of the Scottish Colleges as at an one of the long established and more prestigious »ancient« universities (Learning for All, 2005, p12). Retention rates and outcomes in terms of income and employment are skewed by class, gender and racial background.

In our first case study we examine a successful project (the Open Road Programme) which was designed to provide an integrated pathway into HE for disadvantaged adults in a rural part of Scotland (Cannell et al, 2005). The participants all reported very negative prior experiences of education and in most cases lacked the pre-requisites for entry into conventional educational provision.

Students with the multiple disadvantages, typical of the participants on the »Open Road« are not well represented in the HE system. However, over the course of 4 years around 25 % of the »Open Road« students successfully made the transition to HE. Key features of the pedagogy included the alignment of personal, emotional and intellectual outcomes and an emphasis on building on the skills and life-experience of the participants.

A distinctive feature of Scottish HE is the extent to which many students are located in the College sector rather than the Universities. Under the Scottish Credit and Qualifica-

tions Framework (SCQF) students with Higher National awards obtained at college may transfer into the second or third year of a university degree. Students who take this route tend to be older and from more diverse social backgrounds than those who enter university straight from school. Whereas our first case study looks at the pedagogical issues around transition into university from »pre-access level« the remaining two case studies focus on college/university transition. In a qualitative study of student experience at one of the post-92 universities Cannell (2005) found that mature entrants brought with them attitudes and skills from previous study and employment that were invaluable in university study.

Nevertheless, institutional arrangements tended to be based on a deficit or remedial model and this can have a powerful demotivating effect. Students felt that, in general, academic staff did not recognise their strengths. The importance of staff attitudes was also noted in an investigation that forms the basis of our third case study. In this a group of college and university staff looked at the student experience of transition from college to university. This study highlighted the importance of aligning curricula and in particular the impact of assessment.

Case Study 1

The Open Road was a four year programme, funded by the then Scottish Higher Education Funding Council, which set itself the ambitious target of providing a coherent and integrated pathway from »pre-access« through to university study. The programme was located in Dumfries and Galloway, a region of South West Scotland characterised by relatively low rates of participation in HE, lower than average income levels and a population dispersed across a large rural area with poor transport links. The programme targeted individuals and groups who were in most cases already clients of voluntary organisations and who typically had negative previous experiences of education. The unusual feature of the Open Road was its emphasis on providing a continuous pathway to higher education.

The educational philosophy of the programme was strongly influenced by the pedagogical approach pioneered at Al-

verno College in the United States (Loacker, 2000). At Alverno a curriculum has developed built around the centrality of student self-assessment. The Open Road programme considered how to embed self-assessment in a programme designed for students whose prior experience of education was often wholly negative. Before starting the course students described their starting point as (see George et al, 2003): »Isolation. Pain and misery.« »Lack of self-control and confidence.« All different kinds of abuse whilst their hopes included:

»I feel it will help me to become more confident.« »Be able to speak in front of more than one person.« »Know more of my strengths and weaknesses, and improve on my weaknesses.«

The strategy adopted by the programme was to align affective and cognitive outcomes. The programme was modular and carefully staged. All students completed a reflective questionnaire before commencing their study to allow them to consider and assess their strengths and to explore where they wished to go. Generally students then started with one or more »personal development« modules that allowed them to develop practical skills, learning skills and skills of self-assessment. At this first stage there was a strong emphasis on group activity supported by a personal tutor. Modules were relatively short with a common structure that allowed for self assessment at the beginning, middle and end.

The second stage of the programme gave students a choice from 18 modules that covered more »academic« topics but nevertheless retained the same structure of self-assessment. At the start of each module students would reflect on their previous progress and set personal objectives. This method of working was new to students and tutors alike. However, the integration of self-assessment into the curriculum along with a gradual development of skills in tackling more conventional forms of formative and summative assessment had powerful consequences for student achievement. By the end of the programme in December 2004 around a quarter of the 250 participants had made a successful transition to higher education.

1 See <http://www.scqf.co.uk>

2 In this paper we use »access« to refer to courses of study designed to prepare students for entry to the first year of university education. By »pre-access« we mean courses or programmes at a level below »access«.

Case Study 2

The Scottish Colleges make a very significant contribution to the provision of HE in Scotland. Approximately 20 % of all HE students were studying in the college sector in 2003-4 (HMIE, 2006). Students who have achieved Higher National Awards may be admitted to university degrees in either the second or the third year of the Scottish four year degree. The students who take this route to a degree tend to be older than undergraduates in general. The evidence suggests that they also come from a much broader and diverse social base, thus helping to widen participation (Gallacher et al, 1997). In recent years a great deal of attention has been focused on the transition from college to university study. There are significant differences in pedagogical approach between the two sectors.

Students of hospitality, tourism and events management, making the transition from college to one of the post-92 universities in Scotland, were interviewed near the end of their college course and then again approximately two months into their studies at university (Cannell, 2005). Almost all of those interviewed said that their expectations of university study were mainly shaped by peers and by college staff who had links with the university. The affective and emotional aspect of transition continued to be important on arrival on the university campus.

The first few days seemed to be critical to the success of transition. Students talked about the importance of being able to meet and form relationships with their peers and with university staff. If for any reason this failed to happen the negative impact persisted and shaped perceptions of their experience. Some students participated in induction courses on arrival at university. They tended to be appreciative and positive of the opportunities to make social links that these courses provided. However, they were very critical when they perceived that activities were designed in a way that failed to recognise the skills that they brought with them from study at college (and often also from employment).

This criticism was also applied to the mainstream curriculum where they felt that often lecturers seemed to be unaware of the diversity of the students in their tutorial or lecture. Two specific points were made by many of the students interviewed. They noted that careful design of group activities within courses can play a critical role in integrating students from diverse backgrounds. They also commented that the development of academic writing skills was not well integrated with the formal curriculum.

Case Study 3

Many of the students who make the transition from college to university are on what are termed »articulated routes«. Typically these involve agreements between a college and a university that students who successfully complete a Higher National award in a specified area at college may progress to year two or year three of a specific degree programme at the university.

Attempts to provide a bridge between college and university have often explicitly or implicitly assumed that students arrive at university with deficits. Differences in study approaches and core skills between the two institutions are perceived as problems which the bridging programme will help the student address. This approach takes the pedagogy at the university as a given. Bridging programmes have traditionally tended to try to familiarise students with the new course and cover shortfalls in knowledge (Kelly and Stahl, 2006)

A recent qualitative study supported by the Scottish Funding Council (Knox et al, 2005) looked specifically at issues of bridging between college and university on articulated routes. Part of this study was based at a post-92 university and involved interviewing staff and students on articulated routes to the university and three of its feeder colleges (Cook, 2005). The study's most useful insights came from interviews with the students on the fourth year of the Social Science degree, many of whom had transferred from college to university at the beginning of year three, with a Higher National Diploma (HND). Most of the cohort participated, with a few choosing to give in-depth interviews.

The students also filled out questionnaires. Some of the findings of this study accorded very strongly with those of case study 2. In particular, students related to staff (at both university and college level) who were interested in their future. Such staff, along with student peers in the »year ahead«, were the main source of information about articulation routes. In general there appeared to be a strong relationship between supportive staff and successful articulation. Students assumed university staff would be more »unapproachable« than college staff and were surprised when this was not always the case. There was general agreement that it was necessary to involve more members of staff, especially at university level. Some University staff teaching larger modules had little or no knowledge of the broadness of their intake and are often »shocked« at what they perceive as »gaps« in student knowledge.

Subject compatibility was variable and there was evidence of a staff development »gap« in this area. Students making the transition from college to university expected different methods of assessment, larger classes and more emphasis on working alone. Sometimes they found that the differences were not as great as they thought they would be. Good preparation for articulation was crucial here, with students benefiting when college staff had prepared them for different pedagogical approaches. The study suggested that the social science, and the associated economic routes, considered were good examples of articulation routes. Their success depended on the established relationships between college and university staff and willingness of both groups to make changes in pedagogy.

It is important to consider the level to which staff are involved at all levels of the student /staff interface as it is the »involved staff« who are more willing to make the necessary pedagogic changes to accommodate articulating students. When questioned, students commented that it was often the staff with the least involvement with articulation that were most likely to make assumptions about what »might be too difficult«. One fourth year Social Science student from one of the articulated HND's said: »Some staff seem to assume that we will find Economics difficult if we have come from HND«.

The »involved« staff seemed more aware of the students' potential to adapt. The degree courses in European Economy, which were developed especially for direct entrant students wishing to major in economics, have been a particular success with mature students. Discussions between university staff, and staff in the colleges, have allowed curricula changes to open this route to students with increasingly diverse backgrounds: including Social Science and Business Administration. This experience seems to underline the importance of good course design.

This study suggests that issues facing articulation and bridging are often subject-specific. Content issues may be less important, in the Social Sciences, than some staff and students fear.

Conclusions

We have chosen in this paper to use specific, practice based, case studies from the Scottish context to illuminate issues of working with diversity which are of much wider relevance. Curriculum and pedagogical change is happening. D'Andrea and Gosling (2006, p1) note that

»In the developed world, where participation in higher education approaches, or exceeds, half of young adults, traditional forms of teaching comes under mounting pressure to change. The changes that are required amount to a transformation of higher education ...«

What is at stake is the nature of the changes that will inevitably occur.

The 50 % participation rate for HE in Scotland, quoted by D'Andrea and Gosling, refers to young people. An important feature of student diversity is the age distribution of participants. The students interviewed in case study 2 were mainly in the age group 21 – 25 but the data suggested that work and study experience post-school made a very large contribution to the student self-image and to their approach to study. This finding accords with both those of case study 3 and that of McInnis, James, & Hartley (2000) who note in the Australian context that »Interestingly, the first year studies suggest that the age cohorts of under 19 years and 20 to 24 years are almost a different species in terms of their study behaviours, expectation and outlooks. Their learning needs are markedly different.«

We note that there is still a tendency in HE to see students who progress to university from school as the norm. The compensatory approach to dealing with diversity then looks at students, who have taken a less direct route, as in need of support and remediation. The Australian experience described by McInnis, James and Hartley and the evidence from case study 2 suggests that older students often bring skills and attributes with them that are invaluable to success in their studies. We would argue that this suggests that learning and teaching strategies that allow all students to build on their skills and experience may be more successful than those that focus on perceived deficits of »non-traditional« groups. McInnis (2003, p5) points out that

»It is noteworthy how often successful programmes that started with a small target »problem« group after a few years come to be adopted by the whole institution, that is, mainstreamed.«

Case studies 1 and 3 illustrate the importance of curriculum design in achieving successful outcomes for students. Retention and progression into HE on the Open Road programme was much higher than on many comparable programmes. Similarly Knox (2005, p11) comments that:

»The successful promotion of articulation in the post-92 universities is based upon a series of complex issues including specific pedagogical elements and wider issues such as ethos.« Students interviewed by Cannell (2005) and Cook (2005) provide strong support for this view.

All three case studies suggest that recognition of emotional and motivational factors is important in working with diverse student populations and that deficit models of working with »non-traditional« students can be damaging. Programme and course learning outcomes are typically concerned with subject content, academic and generic skills. In working with diverse student groups we suggest that recognition of the diversity of any student population also requires lecturers to recognise the social and affective dimension of study. There are challenges here for staff development and for the way in which we conceive the relationship between learner and teacher.

Approaches to learning, teaching and assessment that are genuinely student centred are critical to retention and progression. The challenge for universities in opening out to a more diverse student population is essentially pedagogical and as such far from »dumbing down« can encourage approaches that benefit all students.

References

Cannell, P (2005): Progressing from Higher National qualification to undergraduate study in the subject area of hospitality, tourism and events management http://www.hlst.heacademy.ac.uk/projects/cannell_summary.pdf, accessed 22 February 2006

Cannell, P./Hewitt, L./George, J. (2005): Joined Up Access – the Open Road Programme in Dumfries and Galloway, *The Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, Vol. 7, No. 3

Cook, E. (2005): A report on articulation to the Social Science degree at Abertay University, unpublished report

D'Andrea, V./Gosling, D. (2006): Improving Teaching and Learning in Higher Education: a whole institution approach, Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press

Gallacher J./Leahy J./MacFarlane K. (1997): The FE/HE Route: New Pathways into Higher Education. SOEID Research Report

George, J. W. et al (2003): The Open Road programme in Dumfries and Galloway 1999 – 2003: Final Report. Edinburgh: The Open University in Scotland

Her Majesties Inspectorate for Education (2006): Improving Scottish education – A report by HMIE on inspection and review 2002-2005, <http://www.hmie.gov.uk/ise/hmieise-22.html>, accessed 29 May 2006

Kelly, J./Stahl, J. (2006): Evaluating changes in the perceptions held by students progressing from HNQs of their individual preparedness to undertake degree-level study, Dundee: Fife and Tayside Wider Access Forum

Knox, H. et al (2005): Subject Specific Articulation From Higher National Qualifications To Degree Studies, Edinburgh: Scottish Funding Council

McInnis, C. (2003): From Marginal to Mainstream Strategies: responding to student diversity in Australian universities *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 4

McInnis, C./James, R./Hartley, R. (2000): Trends in the first year experience in Australia, Canberra: AGPS.

Loacker, G. (Ed.) (2000): Self Assessment at Alverno College, Milwaukee: Alverno College

Scottish Funding Council (2005): Learning for All: The Report of the SFEFC/SHEFC Widening Participation Review Group, Edinburgh: Scottish Funding Council

Autoren

Pete Cannell
Open University/Scotland
E-Mail p.a.cannell@open.ac.uk

Eileen Cook
University of Abertay Dundee
E-Mail E.Cook@abertay.ac.uk

Recognition of academic qualifications throughout Europe

CHRISTINE CATHROW

Most Higher Education Institutions in Europe are by now familiar with the objectives of the Bologna Declaration of 1999, which set out, amongst other things, to promote mobility of students and graduates through the adoption of a system essentially based on three cycles and the establishment of a system of credits, and, for graduates, the adoption of a system of easily readable and comparable degrees. It is the graduate aspect of mobility that is addressed in this presentation, although the issues raised inevitably impinge upon student mobility, and, indirectly, upon other topics such as the promotion of joint degrees.

The Lisbon Convention of 1997 articulated the aspirations to European recognition of academic qualifications, together with close definition of what this might mean. This has now been ratified by most European governments, and yet, almost ten years later the obstacles presented to graduates when they wish to gain official recognition of their academic titles in another European country appear to be as difficult to surmount as ever. And this applies, according to both official sources and anecdotal evidence, to both graduates of distance and traditional universities. It remains as difficult as ever to answer the innocent question of students and enquirers »Will my degree be recognised in ***** ?«

Some of this difficulty lies in the loose way in which the term »recognition« is generally used. Surveys of Open University graduates suggest that if what an enquirer means is : »Will I be able to get a graduate position in the private sector in ***** with my UK degree ?« the answer is unequivocally »Yes«. Private sector employers are far more concerned with the capabilities and experience of graduates than they are with the ratification of foreign titles, and I believe that this applies both ways – that is, to UK graduates in Continental Europe, and to Continental European graduates in the UK. It seems also that Higher Education Institutions also are far more willing than they used to be to accept a foreign qualification of the first cycle as entrance to a second cycle qualification, once having satisfied themselves that the prospective student has the necessary background in the subject. There is much more

contact between universities themselves – whatever their delivery methodology – and more willingness to seek direct confirmation of curriculum. The problems arise when a graduate must seek »official« recognition of their qualification through the competent body in that country.

The first problem is the variety of approaches used throughout Europe, and the lack of clear information on both the procedures and the competent body. This was noted in the Trends report prepared for the Bergen ministerial conference in 2005:

The recognition of foreign degrees is done through a variety of procedures – from full departmental autonomy to ministries being solely in charge. This situation is not ideal for smooth mobility within the European Higher Education Area.

Graduate experiences would confirm this judgement, and, moreover, attempts to comply with Bologna have, in some countries, made the situation even more confusing.

A related problem in some countries is the lack of contact and agreement between ministries and Higher Education Institutions as to what they are trying to achieve in the process of recognition of foreign academic titles. This is compounded in countries with a highly regionalised education structure, in which information is not clearly communicated between the centre and the regions, and in which idiosyncratic, regional judgements are made without any explanation. Even in countries where decisions on recognition have been fully devolved to the Higher Education Institutions there is still a long way to go in convincing Institutions to work more closely with their national NARIC/ENIC offices and to apply the principles of the Lisbon Convention.

The next problem is that of documentation. The Diploma Supplement was devised to provide standard, recognisable documentation of qualifications across Europe, and in the Berlin Communiqué in 2003, ministers specified that it should be issued to every graduate by the end of 2005.

It is perhaps a bit early to state categorically that this has not been complied with, but its availability at this moment appears to be patchy. There are technical problems (software programmes, data flow etc.) and there are problems with the formulation of the input (denominations of programmes and courses and inclusion of learning outcomes) which are hindering the full implementation, but there also appears to be a lack of will in some quarters to issue this document; a reluctance on the part of departments to see their units described in the terms required by the Diploma Supplement. Moreover, even where this document is produced, and where the NARIC/ENIC information on the competence of the awarding authority is available, some recognition bodies are still demanding supplementary information, which often is not standard and needs to be expensively and individually collected and put together. Not surprisingly, this is usually not the first priority of an overstretched sub-unit, and it is the graduate who ultimately suffers in delays and rejection.

There are also problems in the lack of communication between the academic and professional sectors over recognition, problems which will be compounded in the future if the European discussions on higher education and vocational training are successful in producing an integrated Qualifications Framework. It will be necessary for Higher Education Institutions to address the recognition of non-formal, non-academic qualifications, an issue which in many cases is not even on the agenda.

For many graduates, the recognition of their titles in another European country has, in the past, been a bruising experience, often seeming to call into question their integrity and casting aspersions on an education system of which they are naturally proud. For some, unfortunately, despite nearly ten years of government declarations and European Commission directives, it still is.

Questions

What is hindering mutual trust and confidence in the standards of international educational institutions resulting in an unwillingness to accept foreign qualifications?

Are the present instruments to aid mobility sufficient?

Autorin

Christine Cathrow
Open University in the North
E-Mail c.cathrow@open.ac.uk

Seamlessly Blended: ein Ansatz zur Verschränkung von Präsenz- und Fernstudium

ANGELA CARELL

Blended Learning ist ein Schlagwort, das aus der heutigen (wissenschaftlichen) Weiterbildungslandschaft nicht mehr wegzudenken ist. Gleichwohl will die Einführung eines solchen Lehr-/Lernkonzeptes wohl durchdacht und überlegt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn in den virtuellen Phasen Aspekte eines computerunterstützten kollaborativen Lernens (CSCL) realisiert werden sollen.

Unter der Abkürzung CSCL – Computer Supported Collaborative Learning – hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre eine interdisziplinäre Forschungsrichtung entwickelt, die computergestützte Lernprozesse untersucht, in denen sich mehrere Akteure gemeinsam, d.h. kollaborativ, mit einem Thema oder einer Problemstellung auseinandersetzen. Dabei wird unter dem Begriff des kollaborativen Lernens ein stark aufeinander bezogenes und miteinander verschränktes Lernen verstanden.

Es stellt den kontinuierlichen Versuch der Lernenden dar, sich gemeinsam eine von allen geteilte Auffassung oder Vorstellung von einem Problem oder einem Thema zu erarbeiten und über den gesamten Lernprozess aufrechtzuerhalten (Roschelle & Teasley 1995, 70). Es geht dabei aber nicht um die Nivellierung unterschiedlicher Auffassung und Meinungen, sondern, wie es Clark und Brennan (1991) ausdrücken, um die Schaffung einer gemeinsamen bzw. von allen geteilten Wissensbasis (common ground).

In der Praxis ist die Umsetzung solcher Lehr-/Lernszenarien jedoch mit einer Reihe von Problemen verbunden, die u. a. in hohen Abbruchraten, einer mangelnden Teilnahme (Trittbrettfahrerei, lurking) und eher oberflächlichen Formen der gemeinsamen Wissenskonstruktion bzw. inhaltlich-fachlichen Kommunikation verbunden ist. Entsprechend muss die Einführung eines Blended-Learning-Konzeptes in der wissenschaftlichen Weiterbildung immer noch als (didaktische) Innovation betrachtet werden.

Innovativ sind solche Blended-Learning-Konzepte insbesondere aus zwei Gründen: Zum einen erfordern sie neue Kompetenzen, didaktische Herangehensweisen und

Denkweisen von den Lehrenden: Didaktische Konzepte, die vormals auf eine reine Präsenzlehre ausgerichtet waren, müssen dahingehend geändert und angepasst werden, dass sie nun auch den Anforderungen räumlich verteilter und asynchroner Lernformen gerecht werden. Gleichzeitig muss sich insbesondere im Hinblick auf CSCL-Lernszenarien die Haltung des Lehrenden verändern: Es muss ein »shift from teaching to learning« stattfinden. Der Lehrende spielt in diesem Kontext nicht länger die Rolle des »sage on the stage« sondern ist »the guide on the side«. Die neuen didaktischen Konzepte müssen überdies sowohl didaktische, technische als auch organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens gleichermaßen in den Blick nehmen. Auf diese Herausforderungen sind die meisten Lehrenden bisher jedoch nur unzureichend vorbereitet.

Zum anderen erfordern diese Blended-Learning-Konzepte seitens der Lernenden die Anwendung neuer Lernstrategien. In der Regel sind auch die Lernenden nicht auf das Lernen mit neuen Medien vorbereitet. Sie halten an eingeschwungenen und in face-to-face-Settings erworbenen Lern- und Interaktionsstrategien fest. Sie müssen jedoch bei einem Blended-Learning-Ansatz, der insbesondere kollaboratives Lernen außerhalb der Präsenzphasen verwirklichen will, weit mehr als in herkömmlichen Weiterbildungsangeboten eigeninitiativ werden und ihren Lernprozess in der Gruppe selbst steuern.

Um erfolgreich zu sein, müssen es solche Blended-Learning-Konzepte deshalb schaffen, die genannten Kompetenzen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden zu entwickeln. In den meisten Blended-Learning-Ansätzen werden den Studierenden in den Präsenzphasen aber die erforderlichen Kompetenzen für ein solches Lernen nicht vermittelt.

Darüber hinaus dienen die Präsenzanteile in den meisten Fällen auch eher dazu, die virtuelle Phase fachlich vorzubereiten, eine Einführung in die Handhabung der verwendeten Lernumgebung zu geben und die erarbeiteten Fachinhalte oder Problemlösungen untereinander auszu-

tauschen. In den meisten Fällen sind kollaborative Anteile lediglich als Zusatzangebote vorgesehen, ohne dass sie systematisch in ein didaktisches Konzept eingebettet wären.

Ein Blended-Learning-Szenario, das den o.g. Herausforderungen gerecht wird, muss es deshalb schaffen, Präsenzphasen und virtuelle Anteile stärker miteinander zu verzahnen, um einen nahtlosen (seamless) Übergang von E-Learning- und face-to-face Komponenten zu ermöglichen. »Nahtlos« meint in diesem Zusammenhang, dass die computerunterstützte Lernphase medial wie methodisch-didaktisch in der Präsenzphase vorbereitet wird. Dies beinhaltet zum einen, dass bereits in den Präsenzlernphasen Medien genutzt werden, die in der E-Learningphase zur Anwendung kommen. Zum anderen werden auch didaktisch-methodische Verfahren und Techniken face-to-face eingesetzt, die für ein computerunterstütztes Lernen bedeutsam sind.

Der Blended-Learning-Ansatz »seamlessly blended«, der für das Weiterbildende Studium »Prozessmanagement« »Organisationsorientierte Schlüsselqualifikationen« für Promotionsstipendiaten der Hans-Böckler Stiftung entwickelt wurde, besteht aus den drei Säulen: Co-located Blended Learning, E-Preparation und E-Coaching. Das Vorgehensmodell zur Einführung des Blended-Learning-Konzeptes, das zurzeit an der Ruhr-Universität Bochum erprobt und umgesetzt wird, dient der Qualifizierung der Lehrenden und setzt sich aus gemeinsamen Workshops und einem individuellen Coaching von Lehrenden zusammen. Ziel ist die Erarbeitung von Referenzmodellen sowohl für die drei Säulen des beschriebenen Blended-Learning-Ansatzes als auch für das Dozenten-Coaching.

Zentrale Fragen, die sich aus dem Ansatz ergeben:

1. Welche Anforderungen ergeben sich an eine technische Lernumgebung, die in der Lage ist, kollaboratives lokales und alokales Lernen zu verbinden?
2. Wie kann der Transfer von lokal erlernten Lernstrategien auf alokales Lernen sichergestellt werden? Welche Schwierigkeiten ergeben sich dabei?

Literatur

Clark, H./Brennan, S. (1991): Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine S. D. Teasley (Hrsg.), Perspectives on Socially Shared Cognition (S. 127 – 149). Washington, DC: American Psychological Association

Roschelle, J./Teasley, S. D. (1995): The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Hrsg.), Computer-Supported Collaborative Learning (S. 69 – 97). Berlin: Springer

Autorin

Dr. Angela Carell
Ruhr-Universität Bochum
E-Mail angela.carell@rub.de

Das Konzept einer »Offenen Hochschule für Gesundheit« ... und erste Erfahrungen

EBERHARD GÖPEL

Im Rahmen des BMBF-Förderprogrammes »Neue Medien in der Bildung« wurde für den Zeitraum 2001 bis 2003 das Projekt Multimedialer Kooperationsverbund »Hochschulen für Gesundheit« gefördert. Ziel dieses Projektes war es, inhaltliche Curriculumentwicklungen für verschiedene gesundheitswissenschaftliche Studienbereiche mit der hochschuldidaktischen Entwicklung multimodaler, mediengestützter Studienarrangements zu verbinden. Der Kooperationsverbund konzentriert sich dabei auf die folgenden Studienbereiche:

- Gesundheitsförderung und angewandte Gesundheitswissenschaften
- Pflege und Pflegewissenschaften
- Physio- und Ergotherapie und Rehabilitationswissenschaften
- Public Health
- Gesundheitliche Primärversorgung
- Integrierte Gesundheitsarbeit

Das bildungspolitische Leitbild des Verbundes wird durch die folgenden Zielsetzungen geprägt:

A. Demokratisierung von Gesundheitswissen

Durch die elektronische Speicherung und Vermittlung von gesundheitswissenschaftlichen Erkenntnissen steigen in der Informationsgesellschaft auch die Möglichkeiten, dieses Wissen gesellschaftlich allgemein durch entsprechende Bildungsangebote verfügbar zu machen.

Der Kooperationsverbund wird sich für einen offenen Zugang zu den von ihm angebotenen Aus- und Weiterbildungsangeboten einsetzen. Die Verbreitung von gesundheitsrelevantem Wissen und Können entspricht einem grundlegenden öffentlichen Bildungsauftrag.

B. Aufbau einer gemeinsamen gesundheitswissenschaftlichen Wissensbasis für die Ausbildung der Gesundheitsberufe

Der Verbund strebt eine gemeinsame Fundierung der gesundheitswissenschaftlichen Grundlagen für die Tätigkeit von Gesundheitsberufen an. Der Kooperationsverbund erstellt dafür eine internetbasierte multimediale Wissensbasis für die gesundheitswissenschaftliche Qualifizierung unterschiedlicher Gesundheitsberufe.

C. Entwicklung einer vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge

Auf der Grundlage der gemeinsamen Wissensbasis werden im Rahmen einer modularen Studienplanung und einer transparenten Gliederung von verschiedenen Ausbildungsniveaus und Ausbildungsbereichen die Möglichkeiten für aufbauende bzw. erweiternde Qualifikationsmöglichkeiten gefördert.

Nach Beendigung der Projektförderung wurden die Aktivitäten des Kooperationsverbundes im Rahmen eines gemeinnützigen Vereins fortgeführt, dem gegenwärtig 17 Hochschulen und etwa 40 Einzelpersonen angehören. (www.hochges.de)

Über eine eigene Lern-Plattform (www.system2teach.de) werden gegenwärtig etwa 60 Studien-Module für die gemeinsame Nutzung in den Mitglieds-Hochschulen zur Verfügung gestellt.

Um den öffentlichen Nutzen zu erhöhen werden die Studienmodule seit dem Jahr 2005 auch im Rahmen der »Offenen Hochschule für Gesundheit« für einen allgemeinen Nutzen verfügbar gemacht.

Eine interessierte Fach-Öffentlichkeit kann auf der Grundlage einer einjährigen Förder-Mitgliedschaft für € 50 (bzw. € 20 für Studierende) über einen Lernmodul-Katalog einen offenen Zugang zu den gegenwärtig etwa 60 Studienmodulen erhalten und diese für ein individu-

elles Selbststudium nutzen. Die verschiedenen Studienmodule haben einen unterschiedlichen medialen Aufbereitungsgrad und sind in ihrer formalen Gestaltung und inhaltlichen Anforderungen noch nicht vereinheitlicht, da der Verein gegenwärtig nicht über die entsprechenden Bearbeitungskapazitäten verfügt.

Es wird daher eine schrittweise Aufbereitung besonders nachgefragter Studien-Themen unter gemeinsamen Qualitätsstandards angestrebt, die dann auch im Rahmen einer betreuten Studiensituation (blended learning) mit Leistungsprüfungen und einer Zertifizierung der Studienleistung der bearbeiteten Studienmodule verbunden werden kann.

Ein derartiges offenes und flexibles Studienangebot kann einen Übergang zwischen individuellen informellen Studiensituationen und formellen Studiengängen bilden.

Es setzt jedoch voraus, dass genügend Hochschullehrer/innen an der Erarbeitung gemeinsamer Studienstandards und deren Umsetzung in entsprechende mediengestützte und begleitete Studienangebote mitwirken. Dies ist gegenwärtig im Kooperationsverbund nicht hinreichend gewährleistet, da die Mitwirkung an den Verbund-Aktivitäten in den jeweiligen Hochschulen nur eine geringe institutionelle Unterstützung und Honorierung erfährt.

Dies führt angesichts ungenügender finanzieller Mittel des Verbundes (Die Mitglieds-Hochschulen zahlen jeweils € 150 pro Jahr) und der chronischen Überlastung der überschaubaren Zahl intrinsisch engagierter Hochschullehrer/innen gegenwärtig zu einer unbefriedigenden Übergangssituation, in der das Potential des Hochschul-Verbundes nicht angemessen ausgeschöpft werden kann.

Die Hoffnungen richten sich daher auf eine weiterführende öffentliche Förderung (Ministerien, Stiftungen, Krankenkassen), da die Studien-Inhalte zu einer gesundheitswissenschaftlichen Basisqualifizierung für vielfältige Berufe (Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Krankenschwestern) genutzt werden können, von denen künftig ein Beitrag zur Prävention und Gesundheitsförderung gesellschaftlich erwartet wird.

Ein mögliches Geschäftsmodell ist das einer Stiftung »Offene Hochschule für Gesundheit«

Fragen, die sich an die Teilnehmer/innen der Tagung richten, sind in diesem Zusammenhang:

1. Gibt es in anderen Bereichen gelungene Beispiele für einen motivierenden Übergang zwischen offenen informellen Studienangeboten und weiterführenden Studienarrangements mit zunehmender Betreuung und Prüfung und einer formellen Anerkennung der erbrachten Studienleistungen für Präsenz- und Fernstudiengänge?
2. Gibt es in anderen Bereichen gelungene Beispiele für die Anerkennung von Entwicklungs-, Betreuungs- und Prüfungsleistungen von Hochschullehrer/innen für offene Studienformen, die von der/den Hochschulen auf weiterführende Studiengänge anerkannt werden?
3. Gibt es weiterführende Fantasien und Ideen, wie die Vision einer »Offenen Hochschule für Gesundheit« als gesellschaftlicher Entwicklungsbeitrag des tertiären Bildungsbereiches im Rahmen eines Gemeinschafts-Vorhabens wirkungsvoll inszeniert werden kann?

Autor

Prof. Dr. Eberhard Göpel
Hochschule Magdeburg-Stendal
E-Mail eberhard.goepel@sgw.hs-magdeburg.de

Switching on and off: reflections on delivering continuous assessment in different modes concurrently

CHRIS WILTHER

Introduction

I am an Associate Lecturer (AL) of the Open University, engaged in delivering courses by distance learning. All courses require continuous assessment through the submission of tutor marked assignments (tmas), and feedback on these assignments forms a major part of the teaching offered by the University. Consequently tutors' practice in marking and providing comments on students' work has a significant effect on the University's success in facilitating learning and on the student experience. This paper is an essay in reflection on my practice as an AL in marking and providing feedback in different ways.

Traditionally tmas have been submitted in hard copy. The paper copy is marked, comments are added to the script, and the hard copy is returned to the student. This practice still obtains for many courses. In recent years some courses have offered students the opportunity to submit tmas electronically using the University's electronic tutor marked assignment (etma) system. These assignments are known as etmas. Etmas are not only submitted electronically, they are also marked electronically and returned to the student electronically. On some courses all assignments are etmas.

The Open University is moving rapidly towards a system in which all assignments on all courses are submitted, marked and returned electronically. This requires that all Associate Lecturers and other tutors are able to work with electronic assignments. All ALs are now required to use electronic communication, but many are still not comfortable with information technology. To overcome this, the University has drawn up an ambitious staff development plan for ALs with the aim of training all ALs to work with electronic assignments. The staff development is focussed on skills: effective use of the etma system and the associated marking software.

Underlying this staff development plan is the unstated assumption that anyone experienced in marking traditional paper-based assignments will be able to change to marking electronic assignments without difficulty. Having marked both tmas and etmas I feel very uneasy about this assumption. This paper reports an attempt to discover whether or not there are good reasons for my unease.

In 2005 I taught two courses which offered assessment by traditional paper-based submission of assignments only. Simultaneously during the year I taught three presentations of a short course which offered only electronic submission of assignments, and two presentations of a course which offered students a choice between electronic and paper-based assignment submission. I decided to take the opportunity to compare my practice in marking and offering feedback, to see whether there were any significant differences between my approach to paper-based assignments and my approach to electronic assignments. In this paper I try to reflect on what I found.

It is important to note that I am experienced in the use of computers, experienced in electronic assessment, and have several years' experience of using the Open University's etma system and associated computer software. Thus differences in my approach and practice cannot be ascribed simply to technophobia, fear or dislike of novelty, or unfamiliarity with the tools available.

My reflections suggest that there are significant differences in my approach and practice to traditional and electronic assessment in several areas. I group my reflections under a series of headings: general communication with students; grading; PT3 feedback; other feedback; the effect of monitoring; constraints of time and space. I will then try to draw some conclusions.

General communication with students

Students communicate with me by telephone and E-Mail, and occasionally by letter. Those on wholly electronic courses generally use E-Mail, others are more varied in approach. Some courses offer an electronic »conference«, the Open University term for an asynchronous message board. On these courses, all the students for whom a particular tutor is responsible have access to a tutor group conference, which is closed to other students on the course. The aim is to give the students in that group a means of inter-acting with their tutor and with each other. However, messages placed in the »conference« can be read by all students in the group, so some students prefer to communicate with the tutor by personal e-mail; and some students do not use the conference at all.

There are considerable differences in the students' use of these means of communication, and in my response to them. Telephone conversations are generally focussed and kept short, because both parties are aware of the cost: but even a short telephone conversation leaves the tutor with some idea of the person with whom they are working, and the student with some idea of the tutor. This can happen also with E-Mail, but it is more difficult and less reliable, because so many of the clues to personality are absent or can be mis-read. E-Mail offers a great variety of styles of expression, which call for different kinds of response. Sometimes students express themselves in ways which are inappropriate, and that requires careful handling. E-Mail also encourages students to expect, and sometimes to demand, a rapid response. The University offers guidance to both students and tutors on the use of E-Mail and expected response times, but that does not prevent students getting agitated if they want a quick reply and do not get one, and that can sour the relationship between student and tutor.

Any communication I have with a student affects my picture of the student, and that affects my marking, because marking is very rarely an exact science. There are always decisions to be made about whether to award or deduct a mark here, a mark there. A student who has engaged my sympathy may receive more generous treatment than a student who has harassed me, without any conscious decision on my part to favour one over the other. Electronic communication seems to offer more scope for both empathy and antagonism, both largely inadvertent, and so more scope for possible effects on my marking.

Grading

One difference in grading between paper-based scripts and electronic scripts lies in how I arrive at an overall mark. With a paper-based assignment I flip back and forth, noting my comments, balancing strengths and weaknesses, and coming to a conclusion. With electronic scripts, I find moving backwards and forwards in the script is much more difficult, and it is more difficult to keep account of strengths and weaknesses. It therefore takes longer to reach a satisfactory decision about the overall mark.

Grading also requires consistency. When marking a batch of scripts, I compare scripts, so that I can assess my own consistency. Often as I move through a batch I revise some of my judgements, and this affects both my overall assessment of a given script and the particular reasons for awarding or deducting marks. If I revise my judgement, I then have to go back to scripts marked earlier in the process and check that I am being consistent. For paper-based scripts this is not very difficult, because I can leaf through a pile fairly rapidly and quickly find in the scripts the pieces which I need to check. With electronic assignments, the comparison of scripts is much more difficult. Opening and scrolling through each script is cumbersome, and it takes longer to find the particular points where marks or comments might need adjusting.

Thus for electronic assignments it takes longer to arrive at an overall grade, much longer to assure myself of my own consistency, and much longer to give effect to any revised judgements on scripts marked earlier in a batch.

PT3 feedback

In the Open University system, the PT3 is the form on which the tutor writes general comments on an assignment. In theory there should be no difference in this process between a paper-based assignment and an electronic one: the comments are comments on the assignment, and the mode of writing them should not matter. In my case, the mode of writing certainly should not matter, because I often complete the paper PT3 using my word-processor, my handwriting being (said to be) somewhat illegible.

However, when I produce the PT3 for a paper assignment, I have the assignment to hand and can easily make reference to parts of it in my comments. With an electronic assignment this is more difficult. I can have the assignment script open in another window, but scrolling through it to

find the reference point for a comment is more difficult, and takes much longer. Further, I have to move between the PT3 window and the script window, which can become very frustrating and time-consuming.

There is also, oddly, a more impersonal »feel« to the PT3 for a wholly electronic course. I do not know why this is so. I suspect that one reason is that when producing comments electronically I am tempted to »cut and paste« between PT3s: this saves me time, but can mean that the comments produced are much less individually focussed, and may therefore be less useful as teaching for the individual student. I suspect too that the »impersonal feel« may be a sub-conscious reflection of the fact that my comments are produced, transmitted and read by electronic means, so it feels as though the people concerned, or perhaps better, the personalities concerned, have been set aside. It is almost as though the process of handling the paper PT3 creates some contact between people different from that mediated electronically!

Other feedback

As part of the teaching function of assignments, it is expected that the tutor will make comments on a student's script, to amplify the general comments on the PT3 and draw attention to specific strengths or weaknesses in the assignment. With paper-based assignments this is generally done by writing in the margins of the script. This can be difficult, often because there is insufficient space in the margin for significant comment. So, especially for longer comments, I often put a number in the margin on the script and put the comment on a separate sheet (and word-process the comment sheet!).

For electronic assignments, the University recommends the use of the Track Changes facility for adding comments to scripts. This causes problems, because students use a variety of computer packages to prepare their scripts and access the marked scripts, and students complain that they cannot access comments made using Track Changes. So I tend to interpolate comments in the script or, more often, prepare the electronic equivalent of an extra comments sheet. This means that I have to add comments at the end of the script, making the script long and potentially too large for the etma system; or I have to create a new file for the comments and remember to include the file with the script when the assignment is returned to the etma system. In creating the comments file, I must take account of the variety of word-processing systems used by students, and I must

remember to point out in the PT3 that comments are in a separate file. All this is cumbersome and adds significantly to the time taken to complete the marking of a script.

It is also worth noting that with comments produced electronically I am very conscious of mistakes caused by my poor typing skills: so everything has to be checked for spelling and grammar. This can be very time-consuming.

The effect of monitoring

In the Open University system, all marking by ALs is monitored in the interests of quality assurance and consistency between markers. Monitors provide feedback to ALs on their marking, in a process which is intended to help ALs develop their practice. For my present purposes the monitors' comments are significant. Briefly, monitors commenting on electronic assignments tend to focus on process, on how feedback has been given to the student, while monitors commenting on paper assignments focus more on the content of the feedback.

Since the »advice« given on process is often of the form »this is what I do«, and I have what I think are good reasons for not following the practice suggested, I find the monitors' comments not just unhelpful but positively annoying and undermining. I find myself questioning the monitors' practice. This makes the monitoring system destructive, and leads me to read dutifully then ignore the comments made. Thus while the monitoring might support quality and consistency, it does not support my development as an AL.

Constraints of time and space

For paper based assignments there is a certain freedom about where and when I do my marking. I can mark when I want to mark. I can carry scripts with me, I can mark in different rooms at home, I can mark during train journeys, I can mark in an hotel room during a conference.

Electronic marking is constrained by place, i.e. where my personal computer (pc) is situated; and by time, i.e. when I can access my pc. If, as in my case, the pc is shared with other family members, who have legitimate demands and their own constraints, there can be problems of access. Since I do not possess a laptop computer, I cannot mark on the move. Given that scripts are expected to be marked and returned within a set period, these constraints of time

and place can become significant. One result may be that marking is compressed into a short period, and may be less careful than is desirable.

Of course, some of these constraints can be overcome by printing assignments and marking them offline, then copying the comments and marks to the electronic script. I know some tutors do this. I do not. The process is resource intensive (25 scripts of 4000 words consume a lot of paper and toner) and the Open University does not pay ALs for these consumables. The process is also very time-consuming, effectively duplicates the marking process, and seems to me to undermine the whole idea of electronic marking of assignments.

There is also an health and safety constraint to electronic marking. Given the timescale in which one is expected to turn round assignments, a large amount of time must be spent in front of the computer screen over a short period. For example, in marking one assignment during my research period, I spent an average of two and a half hours on each script, including marking, making comments and completing the PT3.

For a group of twenty-five students, with scripts to be marked and returned within fourteen days, this is an average of over four hours per day in front of the computer screen every day for a two week period. This inevitably has implications for practice, not least in the question of how one maintains concentration in order to give all scripts the same care and attention.

Conclusion

Reflecting on my practice over a year, I found that there were significant differences between my marking of paper-based assignments and my marking of electronic assignments. In general I found that electronic marking took longer, sometimes significantly longer, and was more cumbersome. I had to work harder to produce an overall mark for a script, to ensure that my marking was consistent, and to provide appropriate feedback to individual students. My marking was more constrained by time and place. I was more conscious of my subjective reaction to students' communication and mis-communication, and more dismissive of monitoring.

Clearly many of these elements relate to my practice, and the practice of others may not produce these differences. Clearly too some of these matters are addressed in the

advice given to ALs and can be addressed again in staff development. However, as noted earlier, plans for AL staff development in the Open University focus on computer skills, and assume that the marking process can be simply transferred from paper to pc. My reflections suggest that in my case at least this is not so. I have had to think carefully about how to adapt my practice for electronic assessment, and how to avoid some pitfalls, such as the issue of time spent in front of a computer monitor, which do not occur with paper-based assignments.

The result is that, at present, I operate with two distinct marking modes, one for paper-based assignments and a different one for electronic assignments. Switching modes is not difficult, but I am conscious of doing it. I am also conscious that using the two modes concurrently has drawn my attention to ways in which I can improve my practice in marking and giving feedback.

It is difficult and dangerous to generalise from the narrow experience reported in this paper. Nevertheless, I suggest that these reflections challenge the assumption that electronic marking is simply paper-based marking using different technology. My experience suggests that electronic marking changes the demands made on staff. Electronic marking,

I think, also changes student expectations, something only touched on briefly here. If this is correct, electronic marking creates new opportunities for delivering high-quality assessment. However, the opportunities cannot be grasped if we simply see electronic assessment as a slightly different way of doing what we have done before. I suggest that we need to think again about the process of assessment by electronic means, and in particular how we deliver effective feedback to students in the electronic age.

Autorin

Chris Wiltsher
Open University
E-Mail cdw32@tutor.open.ac.uk

ELIZABETH MANNING

Proud to be Open

I have been prompted to write this paper for two reasons. The first relates to the promotion of The Open University UK in Germany, where it has been operating for fourteen years. Germany – for a number of reasons, not least its size – is the biggest market in continental Europe with some 1600 students, of whom two-thirds are German nationals. I soon realised, however, that while confidently promoting the quality of the University's course materials and support in the context of distance learning (overcoming some initial scepticism about the value of distance learning itself), it was not helpful to talk about our »openness«. The second resulted from my contribution to a panel discussion at the 2004 Hochschulrektorenkonferenz concerning distance learning and quality assurance. The ensuing discussion clearly demonstrated widespread doubts that »openness« was compatible with »eliteness«.

It is not my aim here to discuss the meaning or significance of the term »eliteness«. Far less emotive is the word »quality«, which can be evidenced. I hope to demonstrate here the quality of The Open University's provision in terms of its teaching, standards and support of students which are subject to periodic external peer review by the UK Quality Assurance Agency, as all other HE institutions.

But first, what does it mean to be »open«? It is arguably rare for employees of an institution to be able to recite its mission statement. Not so in The Open University. The vision of its first Vice-Chancellor, Sir Walter Perry, that the University would be »open as to people, as to places, as to methods, as to ideas« is still fiercely guarded by staff and students alike, to the extent that a recent suggestion to amend it caused widespread dismay.

I suspect that the wariness I have experienced in Germany about promoting our openness does not relate to »ideas«, the promulgation of which is a fundamental function of a university despite at the present time an ever-increasing emphasis in the UK on the vocational. Early unease about »places« and »methods« – in other words, »distance« – has been eroded as E-Learning, with its huge opportunities, benefits students at more traditional universities, providing personalised learning in a context of mass participation.

This leaves openness as it applies to »people«. The Open University, in its very early history at the beginning of the 1970s, was frequently referred to as the »University of the

second chance«. A very small proportion of 18 year-olds went to university, the majority of the population not having had the opportunity or confidence to do so. Does it follow that they did not have the capability of studying to degree level? An early cohort of Open University students, for example, were teachers who, with a teaching certificate rather than a degree, found that they were unable to progress in their careers compared with their graduate counterparts. Teaching has long since become a graduate profession, and the University no longer needs to provide teachers with an opportunity for upgrading their qualification. So who are our students whom we register without requiring any selection process?

They are people who left school – often many years ago – with few, if any, educational qualifications. They may come from families which required them to leave school early and earn a living to support family members; families which put no value on a university education or which had never considered it. They may have had a negative experience of school education which has led to feelings of low self-esteem and confidence. They may have a disability or special educational need which makes attendance at a traditional university problematic. They may be in prison. They may be retired: 10 % of our undergraduate student body are over 55.

The University is also working hard to increase the proportion of students from black and ethnic minority backgrounds. To put this into context, however, it should be pointed out that a third of our new students join the University with a degree already and have chosen to study with us either to update their qualification or to change career. There is an increasing vocational emphasis, 40 % of our undergraduate students studying with a career in mind, and currently 23 % of our new intake is aged under 25. There is a different kind of diversity among our students who are studying outside the UK, where there is liable to be considerable cultural diversity, including a strong element of asylum seekers. Neither is English as an additional language restricted to those studying outside the UK. Widening participation to university may be a key Government initiative; yet it has been a core aim of The Open University since its inception, and a consistent third of our student population would not otherwise be eligible to apply to a traditional university.

How is such diversity received? It is something we encourage, value and celebrate. It is not viewed as a »problem« – which is how it was put to me recently in Germany – but as a challenge. And challenge it can be for students, tutors and the University itself.

Studying at a distance: juggling the demands of work and family and coping with the unexpected which may be redundancy, sudden illness of self or family, divorce, is not easy at the best of times. Flexibility – set against a strongly structured timetable to encourage regular, paced study – is built into Open University courses, and assignment deadlines may be negotiated. It is now possible on a number of pilot courses to interrupt study from one year to the next in particularly difficult circumstances, although this inevitably prolongs the time it takes to gain a qualification. It is well documented that workload more than anything else affects student retention.

However, those students who are unemployed and who may have time on their hands may also find it difficult to motivate themselves to study at regular times, and it is crucial to keep up to date with the course calendar. Not only is it difficult to catch up once one gets behind – although tutors provide support in how best to do so – it is usually extremely demotivating, and enjoyment is seriously reduced. Those students whose first language is not English are likely to take longer to work through the course materials and experience particular challenges when sitting an examination.

Whatever the personal situation, the challenge is particularly acute for those with few previous academic qualifications. They are unlikely to have the experience of what studying means; what it is, for example, to write an essay, to interpret statistics, to read efficiently or to take notes. Indeed, what does it mean to write in an appropriate academic discourse? However, it could be argued that a graduate of another discipline faces similar challenges as I have found out for myself: a musicologist studying mathematics and experiencing feelings of inadequacy and frustration.

Distance learning inevitably involves a degree of isolation because students are studying usually from home in their own time and they have to take responsibility for their own learning. (The proven capacity to work independently stands them in good stead with future employers.) They have to cope with the complexities of the system, work out when it is the optimum time for them to study, seek advice if they encounter difficulties, and learn from the feedback provided on their assignments. Students with

less confidence may be less likely to seek that advice. The University has developed a sophisticated student advisory service, which is delivered locally and which is subject to regular external scrutiny.

One unfamiliar with our processes might come to the conclusion that our standards must inevitably be compromised. How can we be a »proper« university if we have no entry requirements? Not so. Those students identified above – and others – have been identified as being potentially vulnerable. With no selection process, none is turned away. However, they are all contacted by an adviser on registration to ensure that they have chosen the »right« course at the appropriate level. Prospective students who indicate that they have a disability or special educational needs are individually assessed to ensure that they are given the right level of support and that their course materials are appropriately adapted to meet their needs, and these needs are monitored from one year to the next. All inexperienced students are strongly recommended to begin with a course at level one – the equivalent to that of the first year at a traditional university.

These courses are distinctive in that they not only introduce new students to a range of academic disciplines, widening their options for future study, but also engage them with the necessary learning skills for those disciplines. »Good Study Guides« are produced as part of three of the principal level one courses. These skills form part of the learning outcomes for that course and are assessed. Because of the huge range of experience and competencies of our students, and not least a frequent lack of confidence, the courses begin slowly, ensuring that the whole cohort of (several thousand) students are brought up to speed together. A steep learning curve follows a few weeks into the course, resulting in learning outcomes at the end of the year matching those of a traditional university course at this level.

These were identified in 2005 by the University's Centre for Outcomes Based Education which produced an Undergraduate Levels Framework under the following indicators informed by the QAA Framework for Higher Education Qualifications: Knowledge and Understanding; Cognitive Skills, Key Skills, Communication, Information Literacy, ICT and Numerical Skills, Learning how to Learn, Practical and Professional Skills, and Personal and Career Development.

Should students require additional skills support, there are online resources, student skills »toolkits« and the offer of

face-to-face support in some circumstances. A new range of courses has also been introduced in an »Openings« series which offer a more gradual introduction to degree level qualifications. These are particularly targeted at students with little previous academic experience. In this we are no different from many other UK universities who offer »access« courses to students who might not otherwise be prepared for degree level study. Such courses are increasingly important if institutions are to meet the Government target of 50 % take-up of university education by those under 30 by 2010.

Each Open University student is allocated to a personal tutor (associate lecturer) who has experience of working with adults from diverse backgrounds. Many work full-time in Higher Education or Further Education institutions and are experts in their fields. Those who tutor on the level one courses described above are particularly sensitive to the needs of their students. It should be noted that role of the Open University tutor is an unusual one: appointed through one of the thirteen regional centres, they facilitate students' learning from the course materials which have been produced by teams of academics in central academic units based at Milton Keynes. Tutors are the »face« of the University and the first person the student turns to. It is crucial, therefore, that they are accessible to their students both in terms of time and approachability. They are encouraged to establish a »buddy« relationship with their students, not a hierarchical one.

They provide the all-important feedback on assignments, which they also grade to form the continuous assessment. An end of course assessment or a three-hour examination is marked by someone else and moderated by a central examiners' board. New tutors are sometimes tempted to be »kind« in encouraging a struggling student at the beginning with a higher assignment score than is merited, but are warned against this in their induction because of the danger of compromising standards as well as providing false reassurance. Level one courses feature a formative assignment at the beginning of the course which is ungraded. Such assignments allow the tutor to advise the student on improvements that need to be made before the next one, which will be graded, is due.

The monitoring of tutors' performance is extremely thorough. The marking of all tutors' assignments – both in terms of the nature and effectiveness of the feedback and the grading – is subject to a regular monitoring process. A higher sample is taken from new tutors to ensure the quality of support. It is important that standards are uni-

form across the whole of the University (and this increasingly means globally). The views of students are also being sought through a new electronic feedback system, which is mediated by the tutors' line manager to inform staff development needs. Formerly such feedback has been solicited on an informal basis by the tutor, and the results not necessarily reported upon. Face-to-face meetings with students, where these are scheduled (attendance has recently declined severely) are visited periodically by their line managers, and the effectiveness of computer and telephone conferences also assessed and feedback given.

Inevitably students will not reach the required standard. A fail mark for one or even two assignments does not necessarily mean that they will fail the course as a whole, and it is the skill and sensitivity of the tutor to encourage them to continue and learn from these disappointments. Vulnerable students take a considerable risk in registering with the University, and to be labelled as a »failure« can confirm their initial feelings of low self-worth which they may have brought with them from some previous unhappy educational experience. It is important that tutors or regional advisers to whom they can be referred discuss the options open to them. This can mean withdrawing from the OU and trying some other kind of study, with the option of returning to us in the future. Thus academic standards are maintained as well as the student's well-being.

The Quality Assurance Agency reviewed the Open University's provision in 2004 and particularly cited for praise the support provided to associate lecturers. There is a rigorous selection process which follows strict Fair Selection procedures according to our Equal Opportunities policy. All new tutors are required to participate in an induction process and to pass probation at the end of their second year.

Two days of staff development activity is built into every associate lecturer's contract, and regional centres offer a wide-ranging programme of activities each year, ranging from effective correspondence tuition and supporting students whose first language is not English, to supporting students through computer or telephone conferencing and how to support a student with mental health difficulties. The repetition of the word »support« here confirms our educational culture. It is gratifying – if not surprising – that a recent student survey placed The Open University top out of all other institutions for student support, remarkable for a distance learning organisation.

The University's internal review process for student support has undergone a recent review. In an educational world where »student« has become more synonymous with »customer«, demanding value for money (which can include a high grade to reflect the high fees paid), it is easy to slip into quantitative performance indicators and rely on service »charters«. The qualitative are less easy to define or to measure, but measured they must be.

I have so far focused on student support in its various forms. However, the most public aspect of the University is its course materials which are readily accessible through generations of hundreds of thousands of students and thousands of tutors. The University's collaboration with the BBC produced hundreds of television programmes which were viewed by the general public. The quality of the course production process is widely acknowledged. Each prospective course undergoes a thorough course approval process, which, among other things looks at the way the proposal fits into the faculty profile, ensures increasingly that it is not Anglo-centric, and that it does not exceed the workload guidelines.

Each course is produced by a team of academics, which meets on a regular basis, chaired by a course team chair and supported by a course manager. Peer review is ongoing, as is the work of critical readers and external consultants. Tutors are invited to a new course briefing at the start of the first presentation, and each new course is subject to substantial student feedback. External examiners from other HE institutions form part of the examination board for each course, serving for a number of years as is the practice elsewhere.

Belying the undisputed quality of these materials which are core to the University's reputation, are the inherent inflexibility and time taken to produce each course, which takes several years. Once a course is complete, it is costly to replace units which might become out of date or receive adverse criticism through the student survey. However, increasing exploration of online delivery and the introduction of a virtual learning environment is resulting in the desired flexibility.

I hope I have demonstrated that an open-access system does not lead to a reduction of standards. All our processes are subject to rigorous external review, no different to that of any other UK university, and our academic reputation is high among fellow academics who have involvement with us either through the course production process, through tutoring or by using – unofficially! – our course materials

in their own institution. Open access creates fierce loyalty among students and tutors. For the students, we provide an opportunity not available to them elsewhere. What better reason can there be for studying for a degree other than »to improve myself«? Tutors relish the diversity of their tutor-groups and learn from it as much as their students. Where else could they find themselves supporting a gifted British school-aged student of 16 at the same time as an 80 year-old Iranian?

Open University students are particularly rewarding to teach: they are studying because they want to and not because they are expected to do so. One senior academic from a prestigious university was heard to say as he started a week's tutoring on a residential school, »I come here to restore my faith in students. The week here motivates me for the rest of the year«. I have entitled my paper »Proud to be open«. I hope it will not be long before I can say so more openly when I am talking about my university in Germany.

Autor

Elizabeth Manning
Open University in the North
E-Mail e.manning@open.ac.uk

Lernen aus der Perspektive von Teilnehmerinnen eines Online-Seminars

SABINE TEMPLIN

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich elf Teilnehmerinnen des Online-Kurses »Grundlagen der Arbeits- und Organisationspsychologie«, der von der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg (AWW) angeboten wurde, interviewt. Ziel ist es, Lernen aus Sicht der Lernenden darzustellen. Der Fokus meiner Untersuchung liegt dabei auf zwei Fragen: 1. Wann ist ein Thema für den Menschen so interessant, dass er darüber etwas lernen will? 2. Wodurch kann die (anfängs vorhandene) Lernmotivation aufrechterhalten oder auch reduziert werden?

Um der Unterschiedlichkeit von Menschen und der Vielfalt möglicher Handlungsbegründungen besser Rechnung zu tragen, stütze ich mich in der Untersuchung auf drei Erklärungsansätze, mit denen Lernmotivation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Bezug nehme ich auf den lerntheoretischen Ansatz Klaus Holzkamps (1995), die Theorie zur intrinsischen Motivation von Mihaly Csikszentmihalyi (1993, 2000) und Ulrich Schiefele (1993) sowie die Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993). Auf eine genaue Darstellung der genannten Theorien muss hier leider verzichtet werden. Sie würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Bevor ich über erste Ergebnisse meiner Untersuchung berichte, werde ich zunächst das Seminar kurz vorstellen.

Karrierezeit – Grundlagen der Arbeits- und Organisationspsychologie

Die Weiterbildung fand im Rahmen des Projektes Karrierezeit statt. Zielgruppe waren Frauen mit abgeschlossenem Hochschulstudium, die sich in der Familienphase/Familienplanung befanden oder wieder in den Beruf zurückkehren wollten. Karrierezeit wurde in Form von Blended Learning, also als Verbindung von Online-Lernen und Präsenzveranstaltungen angeboten. Die Arbeiten wurden, mit Ausnahme der Abschlussarbeit, als Gruppenarbeit angefertigt.

Bis auf eine Teilnehmerin hatten alle selbst nach einer adäquaten Weiterbildungsmaßnahme gesucht. Als Fortbildungsgründe wurden Hoffnungen auf bessere berufliche Einstiegsmöglichkeiten in das Erwerbsleben, der Wunsch nach einer höher qualifizierten Position sowie berufliche Umorientierung genannt. Von dem Arbeitgeber/der Arbeitgeberin wurde die Fortbildung lediglich in zwei Fällen bezahlt, zwei weitere Teilnehmerinnen hatten ein Stipendium erhalten, die anderen hatten die Bildungsmaßnahme selbst finanziert. Eine Teilnehmerin befand sich seit 2 ½ Jahren in Elternzeit. Auf die Weiterbildung war sie durch den Arbeitgeber aufmerksam gemacht worden, der ihr vorgeschlagen hatte zu prüfen, inwieweit Karrierezeit von dem Unternehmen als betriebliches Schulungsprogramm für Mütter, die ihre Erwerbstätigkeit wieder aufnehmen wollen, genutzt werden kann. Sie verband eine Teilnahme für sich persönlich zwar nicht mit konkreten beruflichen Chancen innerhalb des Unternehmens – aufgrund ihres Umzugs hätte sie in einer anderen Zweigstelle arbeiten müssen; dort aber bestand kein Anspruch auf einen Arbeitsplatz –, hoffte jedoch, durch die Fortbildung später wieder eine qualifizierte Position, möglicherweise in einem anderen Betrieb, zu erhalten. Keiner der Teilnehmenden war die Bildungsmaßnahme aufoktroziert worden. Motivation, sich mit den angebotenen Lehr-, Lerninhalten zu beschäftigen, war offenkundig bei allen vorhanden.

Interesse und Erweiterung von Handlungskompetenz

Aus den Interviews ging hervor, dass Interesse dann vorhanden war, wenn die Teilnehmerinnen einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen konnten: Also entweder, wenn sie wussten, dass die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand zu größerer Handlungskompetenz innerhalb ihres beruflichen Umfeldes führt, wenn Situationen antizipiert wurden, in denen das erworbene Wissen eine Handlungshilfe darstellen könnte oder aber wenn sie sich an Situationen in der Vergangenheit erinnern konnten, in denen ihnen das Wissen weitergeholfen hätte.

Die Erhöhung der Handlungskompetenz war also entscheidend für Lernmotivation (vgl. Holzkamp 1995). Daneben spielten aber auch Kompetenzerfahrungen in der aktuellen Lernsituation eine maßgebliche Rolle für Lernmotivation und Lernzufriedenheit. Eine Teilnehmerin berichtete: »Auch immer wieder die Herausforderung, dieses Schreiben-Können an neuen Aufgaben und auch immer wieder Grenzen vielleicht mal zu erleben, auch Grenzen zu überschreiten.«

Andere Teilnehmerinnen äußerten sich in ähnlicher Weise: Das Messen der eigenen Fähigkeiten an einer Aufgabe und, damit verbunden, das Erleben eigener Fähigkeiten trägt zur positiven emotionalen Befindlichkeit bei. Erlebt sich die/der Lernende als kompetent im Umgang mit den an sie/ihn gestellten Anforderungen, werden Zufriedenheit, Spaß, Befriedigung erlebt. Die Gefühle sind individuell unterschiedlich.

Überdies zeigte sich, dass mit der Fähigkeit, eine Aufgabe lösen zu können, nicht notwendigerweise Kompetenzerfahrung verbunden ist. Eine Teilnehmerin antwortete auf die Frage, ob sie Aufgaben bevorzuge, die schnell zu lösen seien oder solche, bei denen sie überlegen, sich anstrengen müsse: »Also, zu schnell gelöste Aufgaben sind langweilig (...) so ein bisschen Tüftelei muss schon dazu gehören (...), weil ich so ein bisschen Herausforderung brauche und immer das Gefühl habe, was leicht geht, das war nichts. (...) ich brauche so ein bisschen das Gefühl, ja, auch wirklich was getan zu haben. Wenn es schnell geht, dann ist es schnell erledigt, ohne dass ich mich wirklich anstrengen musste. Aber, wenn es dann zu schwierig wird, dann ist es auch langweilig (...) oder ich bin dann so genervt, weil ich das Gefühl habe, ich komme einfach nicht zum Ergebnis.«

Über den Weg des Sich-Anstrebens wird Kompetenz erfahren, sofern diese Anstrengung zum Ziel, der Aufgabenlösung führt. Bleibt der Erfolg hingegen trotz aller Mühen aus, wird keine Kompetenz erfahren, geht das Interesse an der Aufgabe verloren (vgl. Csikszentmihalyi 2000). Dennoch ist Anstrengung nicht grundsätzlich Voraussetzung für das Erleben von Kompetenz. Eine weitere Teilnehmerin erzählte, sie bevorzuge Aufgaben, die sie schnell lösen kann: »Weil ich dann das Gefühl hab, dass ich es richtig mache. Bei dem anderen, wenn ich erst so lange überlegen muss (...) erst mal fehlt mir die Zeit, um lange zu überlegen, und dann denke ich auch mal, dann ist die Fehlerquelle größer, würde ich so denken. Das finde ich natürlich nicht so schön. Ich glaube, ich bin da sowieso eher der oberflächliche Typ, der so schnell Sachen machen möchte.«

Das Erfahren der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit einer Aufgabe fördert die Lernmotivation/Lernzufriedenheit. Indes sind die Bedingungen, die die Lernenden an eine Aufgabe stellen, um Kompetenz zu erleben, individuell unterschiedlich, wobei äußere Begleitumstände, wie beispielsweise mangelnde Zeit aufgrund privater oder beruflicher Verpflichtungen, diese Bedingungen mit beeinflussen können.

Leistungsbeurteilung und Motivation

In Erklärungsansätzen zur Lernmotivation wird der Benotung im Allgemeinen demotivierender Charakter nachgesagt. Leider befassen sich die hierzu durchgeführten Studien meines Wissens primär mit dem Einfluss von Noten auf die Lernmotivation von Schülerinnen/Schülern. Wie aber sehen Erwachsene, deren Fortbildung sich aus der eigenen Motivation, aus dem Wunsch der beruflichen Weiterentwicklung begründet, die Zusammenhänge zwischen der Beurteilung durch Dritte und ihrer individuellen Lernmotivation?

Wie eingangs gesagt, wurde der größte Teil der Arbeiten als Gruppenarbeit angefertigt. Für die Leistungsbeurteilung bedeutete dies, dass die Teilnehmerinnen Gruppenbenotungen erhielten, lediglich die Abschlussarbeit war mit einer Individualbenotung verbunden. Zusätzlich zur Note bekam die Gruppe ein Feedback, in dem die Bewertung begründet wurde.

Grundsätzlich wurde die Note als Ansporn empfunden. Viele sagten, ohne Benotung würden sie weniger arbeiten. »Also das, ja, das ist was fürs Ego«, beschrieb eine der Teilnehmerinnen die Wirkung der guten Note, die sie erhalten hatte. Welche Reaktionen aber löst eine weniger gute Note bzw. ein weniger positives Feedback aus? Zwei Teilnehmerinnen empfanden die eher mittelmäßige Bewertung als durchaus gerechtfertigt. Eine von ihnen führte die Note explizit auf mangelnden Arbeitseinsatz innerhalb der Gruppe – wobei sie sich selbst mit einschloss – zurück. Sie berichtete weiter, die Note sei als Motivationsantrieb empfunden worden: Die Gruppe hatte anschließend mehr gearbeitet, um eine bessere Bewertung zu erzielen. Kritischer wurde hingegen das Feedback beurteilt. Als Hilfe für die nachfolgenden Arbeiten wurde es nicht empfunden. Sechs Teilnehmerinnen konnten die schlechte Bewertung ebenso wie das Feedback nicht nachvollziehen.

Eine sagte: »Wir haben uns dann immer wieder die Frage gestellt: Ja, was hätte ich denn jetzt wirklich besser ma-

chen müssen? Was fehlt ganz konkret, um eine Note besser zu kriegen?»

Das Nicht-Verstehen der Benotung bzw. des Feedbacks rief teilweise Unsicherheit hinsichtlich der Leistungsanforderung für die nachfolgenden Arbeiten hervor. Daneben bot es ebenso Anlass zu Vermutungen bzw. Spekulationen über die Gründe, die zu der Note geführt hatten. Die Lernenden nahmen an, dass die schlechte Bewertung auf unterschiedliche Auffassungen von der Aufgabenbearbeitung zwischen Teilnehmerinnen und Moderatorin zurückzuführen war. Eine Teilnehmerin erzählte, ihre Gruppe wollte die Aufgabe praxisbezogen lösen, während die Moderatorin wohl eine mehr theoretisch begründete Lösung erwartet hatte.

Hier sammeln sich zunächst einmal mehrere Faktoren, die in Erklärungsansätzen zur Motivationsbildung als demotivierend beschrieben werden. Csikszentmihalyi und Schiefele (1993) beispielsweise nennen als Bedingung für das Erleben von Freude an der Bewältigung der Aufgabe das klare Definieren von Anforderungen und Zielen. Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass auch negatives Feedback die intrinsische Motivation stützen kann. Bedingung hierfür ist, dass im Feedback Wege zur besseren Bewältigung der Aufgabe aufgezeigt werden. Ein so angelegtes Feedback kann als Hilfe zur Steigerung der eigenen Kompetenz wahrgenommen werden. Ist es hingegen als reine Kritik abgefasst, ohne Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wird es als Kritik an der eigenen Kompetenz empfunden und wirkt demotivierend.

Vor diesem Hintergrund hatte ich die Teilnehmerinnen gefragt, ob das Unverständnis über die Benotung und das Feedback sowie die Unsicherheit hinsichtlich der Aufgabenanforderung Einfluss auf ihre Lust am Lernen genommen habe. Eine Teilnehmerin unterschied zwischen Demotivation und Verunsicherung: Sie war zwar verunsichert, nicht aber demotiviert. Zwei Teilnehmerinnen berichteten, auf sie habe sich ein Feedback, das sie nicht verstanden hatten, kurzfristig demotivierend ausgewirkt – wenngleich nicht in dem Sinne, dass nicht mehr gelernt wurde. Als Gründe für die nur kurzfristig andauernde Demotivation wurden eine bessere Folgenote, ein hohes Interesse an der Thematik sowie der starke Rückhalt genannt, den die Gruppe den Einzelnen bot. Die anderen Teilnehmerinnen gaben an, gar nicht demotiviert gewesen zu sein; was zum einen damit begründet wurde, dass, obschon die Beurteilungskriterien nicht transparent waren, die Note immer noch im Bereich des Akzeptablen lag. Darüber hinaus distanzieren sich die Teilnehmerinnen von einer Note, die

sie als ungerechtfertigt empfanden: »Also, ich glaube, da stehen wir alle so ein bisschen drüber. Das ist halt ne Note, und unsere Noten waren nicht schlecht.«

Distanz äußerte sich zudem darin, dass die Note als Ausdruck der subjektiven Meinung der Tutorin eingeschätzt wurde, weil es bei der Aufgabenlösung eben nicht die Lösung gab, sondern unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bestanden. Eine Teilnehmerin berichtete, im Vordergrund stehe für sie nicht, wie Dritte ihre Kompetenzen einstufen, sondern ihre persönliche Beurteilung darüber, inwieweit sie durch die angebotenen Lehr-, Lerninhalte ihre Handlungskompetenz erweitert.

Trotz der individuell unterschiedlichen Reaktionen ist zu konstatieren, dass die Benotung, sofern sie nicht verstanden wurde, auch nicht als valides Testergebnis der Kompetenz der Gruppe, und damit letztendlich der eigenen Kompetenz, akzeptiert wurde. Darüber hinaus macht die Bemerkung einer Teilnehmerin deutlich, dass die Gruppenbewertung gegenüber der Individualbewertung anders empfunden wird. Auf meine Frage, ob sie die ihrer Meinung nach ungerechtfertigte Bewertung demotiviert habe, berichtete sie:

»Nein, in diesem Fall komischerweise gar nicht. Man lässt das nicht so an sich ran, wenn man zu viert ein Feedback bekommt (...). Wenn ich alleine beurteilt werde, dann bin ich demotiviert.«

Woraus diese Unterschiede im Erleben der Individualbenotung einerseits und der Gruppenbenotung andererseits resultieren, konnte sie nicht erklären. Vor dem Hintergrund der Äußerungen mehrerer Teilnehmerinnen zum Gruppen- bzw. Einzelfeedback, über die ich im Anschluss hieran berichte, scheint die folgende Interpretation zulässig zu sein: Die persönliche Leistung wird bei der Gruppenbewertung nach außen hin ein Stück weit unsichtbar. Gleichzeitig sinkt damit das Gefühl des Verantwortlichseins für die Beurteilung. Schließlich tragen die anderen ihren Teil der Verantwortung mit.

Mehrfach thematisiert wurden die Zusammenhänge von Gruppe, eigener Individualität und Leistungsbewertung. Einige empfanden das Feedback als zu unpersönlich, weil ausschließlich die gesamte Gruppe angesprochen wurde. Die Lernende, die mit ihrer individuellen Leistung zur Gesamtleistung beigetragen hat, bleibe bei dieser Form der Bewertung unbeachtet – so die Argumentation. Gewünscht wurde indes ein Feedback, das die persönlichen Defizite deutlich macht, und Wege aufzeigt, Aufgaben kompe-

tenter zu lösen. Darüber hinausgehend sollten in diesem Feedback aber auch die eigenen Stärken und Fähigkeiten sichtbar werden. Feedback wurde hier also verstanden als ganz persönliche Hilfestellung für die berufliche Weiterentwicklung.

Eine solche Individualbewertung kann aber auch aus einer ganz anderen Perspektive gesehen werden. Eine der Teilnehmerin war mit dem Gruppenfeedback durchaus zufrieden, denn »eine Individualbeurteilung kann weh tun«, erklärte sie. Die Teilnehmerin empfand die Individualbewertung zwar ebenfalls als eine bessere persönliche Hilfestellung, wie sie sagte, fürchtete sich aber gleichzeitig vor negativer Kritik.

Kritik kann also auch als ein sehr sensibles Thema wahrgenommen werden. Negative Kritik an einer Arbeit impliziert, dass die Kompetenzen derjenigen oder desjenigen, die bzw. der eben diese Arbeit geleistet hat, noch weiter entwickelt werden müssen/sollten. Indem mit Kritik die Kompetenzen des Individuums angesprochen werden, ist hiervon immer auch das Selbstwertgefühl betroffen. Inwieweit negative Kritik als positiv und als Unterstützung zur Kompetenzsteigerung, und damit letztendlich auch zur Unterstützung des Selbstwertgefühls – »Wenn ich an der Sache noch mal arbeite, dann kann ich es.«– oder als verletzend und als Gefahr für das Selbstwertgefühl – »Das habe ich falsch gemacht; ich bin ja so unfähig.« – antizipiert wird, ist, wie an den Äußerungen deutlich wird, individuell unterschiedlich. Ein weiterer Faktor, der mit darüber entscheidet, ob Kritik als positiv oder Angriff auf das Selbstwertgefühl empfunden wird, ist freilich die Form, in der sie vorgebracht wird (vgl. Deci und Ryan 1993).

Darüber hinaus wird an der unterschiedlichen Wahrnehmung, die die Teilnehmerin hinsichtlich der Gruppen- bzw. Einzelbeurteilung äußert, die bereits angesprochene unterschiedliche Betroffenheit deutlich. Die individuelle Leistung verschmilzt – zumindest nach außen – mit der Gruppenleistung. Die Individualleistung kann von Außenstehenden nicht mehr identifiziert, nicht mehr einer bestimmten Person zugeordnet werden. Ein solches Verschmelzen kann sowohl negativ wie positiv empfunden werden.

Anerkennung und Lernen

In den Interviews kristallisierte sich heraus, dass Anerkennung von der Gruppe mit ausschlaggebend für Lernmotivation bzw. Lernzufriedenheit ist. Auf die Frage, welche Vor- und/oder Nachteile in der schriftlichen Kommunikati-

on gegenüber der Face-to-Face-Kommunikation bestehen, berichtete eine Teilnehmerin, sie schreibe nicht gern, weil sie Angst habe, die anderen könnten denken: »O Gott, was schreibt die denn da.« In der Face-to-Face-Kommunikation könne man das Gesagte zurücknehmen, anders formulieren; aber wenn man etwas geschrieben habe, dann stehe das eben da. Die Ursache ihrer Angst erklärte sie folgendermaßen: Die Frauen in ihrer Gruppe seien »eine Stufe höher im beruflichen Leben« Sie selbst war seit 2 ½ Jahren aufgrund ihrer Zwillinge nicht mehr berufstätig. »Ich kam mir vor wie die Mutti, die nix auf dem Kasten hat«, erzählte sie. Familienarbeit und Erwerbsarbeit erfahren nicht nur eine unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung, darüber hinaus sind an diese Arbeiten auch spezifische Vorstellungen von Kompetenz geknüpft (vgl. Templin 1999). Die Teilnehmerin hat dieses tradierte Kompetenzverständnis offenbar so weit internalisiert, dass sie sich in ihrer derzeitigen Situation als minderwertig empfindet.

Gefühle von Unterlegenheit können freilich auch anderen Ursprung haben; sie können von Frauen ebenso wie von Männern empfunden werden. Daher geht es mir an dieser Stelle um das Unterlegenheitsgefühl selbst mit seinem möglichen Einfluss auf die Lernmotivation, die Lernzufriedenheit sowie den Lernprozess. Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass der Mensch bestimmte Handlungsziele deshalb als motivierend empfindet, weil er so sein Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigen kann.

Das Erleben von Kompetenz ist dabei offenbar nicht nur abhängig davon, inwieweit sich die/der Lernende in der aktuellen Lernsituation in der Lage fühlt, eine Aufgabe zu lösen. Kompetenz kann darüber hinaus auch ganz subjektiv empfunden werden. Die Teilnehmerin vergleicht ihre eigene berufliche Position mit derjenigen der Mitlernenden und zieht daraufhin Rückschlüsse auf ihre Fähigkeiten und derjenigen der anderen. Bierhoff (1993) spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialen Vergleich. Durch soziale Vergleiche werden immer Emotionen hervorgerufen. Diese können sowohl positiver wie negativer Natur sein. Es ist zu vermuten, dass soziale Vergleiche innerhalb einer Lerngruppe stets in irgendeiner Form stattfinden. Sie haben nur unterschiedliche Folgen für das Selbstkonzept.

Die Teilnehmerin erzählte, die berufliche Position der anderen habe sie eingeschüchtert. Welche Folgen können sich hieraus für den Lernprozess ergeben? »Ich war eingeschüchtert, aber ... ich weiß gar nicht, wie man das sagt, irgendwie dann doch nicht so, dass ich mich aufgegeben hab«, berichtete sie weiter. Gemeinsam mit Frauen zu

arbeiten, die beruflich bereits mehr erreicht hatten als sie selbst, empfand sie als »Herausforderung«, wie sie sagte. Vermutete Kompetenzunterschiede werden hier sowohl als Gefahr für die Anerkennung wie auch als persönliche Herausforderung erlebt.

Nun bedeutet Lernen u.a. auch – hierauf wiesen viele Teilnehmerinnen hin – die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven. Dies geschieht, indem ich meine eigene Perspektive mit denen der anderen vergleiche, darüber hinaus, indem ich meine Perspektive zur Diskussion stelle, und dann, nachdem ich die Meinung der anderen erfahren habe, überprüfe, inwieweit meine eigene Denkweise einer Veränderung bedarf – oder auch nicht (vgl. auch Holzkamp 1995). Wer sich nicht oder nicht ausreichend anerkannt fühlt, wird möglicherweise Schwierigkeiten haben den Mut aufzubringen, eine andere, eine neue Perspektive einzubringen – immerhin könnte man Gefahr laufen, die Missbilligung der anderen zu ernsten, sich zu blamieren. Damit wird letztendlich die Chance vertan, zu erfahren, ob nicht gerade die eigene Perspektive einen Schritt zur Lösung beigetragen hätte.

Ein solches Gefühl der Unterlegenheit wie es die Teilnehmerin beschreibt, wirft folgende Fragen auf, die einer gesonderten Untersuchung bedürfen: 1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sozialem Status, (vermuteter) Kompetenz, Selbstbild, (vermuteter) Anerkennung und Lernen? 2. Welchen Einfluss können Unterlegenheitsgefühle auf den Lernprozess nehmen? 3. Welche Maßnahmen können zur Vorbeugung solcher Unterlegenheitsgefühle getroffen werden?

Die Bedeutung der Anerkennung für die Lernmotivation/ Lernzufriedenheit machen zwei weitere Teilnehmerinnen deutlich, und zwar im Hinblick auf die Form der Interaktion. D.h. welche Reaktion, welches Feedback erhalte ich von den einzelnen Gruppenmitgliedern auf meinen Beitrag? Im Präsenzseminar kann die/der Lernende an Mimik, Gestik, Tonfall etc. der anderen Zustimmung oder Ablehnung erkennen. Auch ohne dass jedes Gruppenmitglied seine Ansicht verbalisiert, erfährt die/der Lernende, ob und wie das Gesagte von den anderen wahrgenommen wird. Im virtuellen Seminar fehlen solche nonverbalen Informationen. Eine Teilnehmerin erzählte: »Du schreibst was und der andere reagiert gar nicht und du möchtest gern das Feedback haben.« Sie hat aber dann das Fehlen einer ständigen Rückkopplung rationalisiert, indem sie das Schreiben von E-Mails, die nur dazu gedacht sind, die andere in ihrer Meinung zu bekräftigen, als ineffektiv bewertet. Bezüglich der Beiträge, die von den anderen nicht

kommentiert worden waren, sagte sie: »Ich weiß, die lesen es. Die E-Mail geht nicht verloren und die werden das aufnehmen und für sich verwerten – und dann kommt der nächste Punkt.«

Über die unbefriedigende Rückkopplung und der damit verbundenen Frage: »Werde ich von den anderen mit dem, was ich zur Aufgabenlösung beitrage, anerkannt?« berichtet eine weitere Teilnehmerin: »Man entwickelt so ganz komische Phänomene. Das sind so Phänomene wie: Komisch, jetzt lobt die eine immer nur die anderen. Warum sagt die nicht auch mal, dass ich was Gutes geschrieben habe. Und dann kommt das Über-Ich und sagt: Das ist ja totaler Quatsch, was du hier gerade denkst.«

Diese Sätze machen deutlich, dass die fehlende Rückkopplung durchaus auch Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben kann – denn gemocht werden, wollen wir alle. Doch ebenso wie die andere Teilnehmerin rationalisiert schließlich auch sie die Interaktionsprozesse. Das fehlende Feedback und damit die fehlende Wahrnehmung der eigenen Person werden als Charakteristikum des virtuellen Lernraums interpretiert: »Das ist ein Phänomen dieses virtuellen Wirkens. Weil man einfach so diese persönliche Korrelation nicht hat.«

Ein Feedback signalisiert, dass die Person mit dem, was sie sagt, wahrgenommen wird. Nun vollzieht sich aber die Wahrnehmung der Mitlernenden im Online-Seminar anders als im Präsenzseminar. Bleibt das erwartete Feedback aus, kann dies zu Verunsicherungen führen. Die andere Art des Umgangs miteinander, muss erst einmal als Merkmal des Lernens im virtuellen Raum erkannt werden. Die Teilnehmerinnen hatten diese Unsicherheiten überwunden. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit Selbstvertrauen und Vertrauen in die Gruppenmitglieder Bedingung für die hier beschriebene Rationalisierung des Interaktionsprozesses sowie der daran gekoppelten Emotionen sind. Alle Teilnehmerinnen berichteten über ein hohes Maß an Vertrauen innerhalb der Gruppe.

Der Einfluss der physischen Abwesenheit auf die Kommunikation

Obwohl die meisten Teilnehmerinnen der physischen Präsenz große Bedeutung beigemessen hatten, zeigen die Äußerungen zweier Teilnehmerinnen das individuell sehr unterschiedliche Erleben von Unterrichtsbedingungen. Auf meine Frage, ob das erste Präsenztreffen dazu beigetragen habe, Barrieren hinsichtlich der späteren virtuellen

Kommunikation abzubauen, erwiderte eine Teilnehmerin: »Also, ich hab ja nun beide Erfahrungen gemacht: E-Learning ohne Kennenlernen und mit Kennenlernen. Es ist natürlich schöner, wenn ich weiß, wie der andere aussieht, wie er spricht (...). Es ist wesentlich einfacher, sich in diese Person hineinzudenken (...) Aber es ist auch erstaunlich, wie man in einer virtuellen Gruppe, die man nicht kennt, Vertrauen aufbauen kann. Die Erfahrung habe ich auch gemacht (...) Die Barriere könnte vielleicht entstehen, wenn zwei völlig verschiedene Lernstile oder Persönlichkeiten aufeinander prallen. (...) Dann könnte da vielleicht ein Problem entstehen.«

Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen setzt die Teilnehmerin primär in Abhängigkeit zu Übereinstimmungen in den Zielsetzungen, Einstellungen etc. Die physische Präsenz erleichtert ihr zwar, ihr Gegenüber zu verstehen, andererseits besitzt der Mensch Eigenschaften, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind, jedoch die Qualität des Miteinander bestimmen. Hierzu zählen z.B. Zuverlässigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kompetenz – also Eigenschaften, Fähigkeiten, die die Gruppe in ihrer Arbeit weiterführen.

In eine ähnliche Richtung weist die Äußerung einer anderen Teilnehmerin, wobei diese hinsichtlich der physischen Präsenz noch einen Schritt weiter geht: Sie vermutet, dass die stark reduzierte physische Präsenz den Aufbau von Vorurteilen verhindert: »Ich glaube, ja, dass man, weil man sich nicht sieht, erst mal gar nicht mit Stereotypen so arbeiten kann. Jeder hat ja so ein Bild, was er sich dann macht, wenn man jemanden sieht; und das kann man gar nicht machen, sondern man reagiert auf die Inhalte. Und das ist super.«

Das Bild, das man sich von einem Menschen aufgrund seiner schriftlichen Ausführungen zu einem Thema macht, basiert auf einer eher sachlichen Ebene, während das Bild, das aufgrund von Äußerlichkeiten entsteht, Gefahr läuft, vorurteilsbehaftet zu sein. Solche Vorurteile können die Kommunikation, die gemeinsame Arbeit negativ beeinflussen.

Wie eingangs beschrieben, führte die fehlende visuelle Wahrnehmung nonverbaler Kommunikationsinformationen teilweise zu Unsicherheiten. Ebenso kann die physische Abwesenheit aber auch zum Abbau von Kommunikationsängsten beitragen. Einige Teilnehmerinnen berichteten, beim Chatten weniger Angst vor unkorrekten Formulierungen zu haben.

Eine von ihnen sagte: »Mir war zwischendurch aufgefallen, dass es mir überhaupt nicht schwer fällt, einfach zu schreiben, was ich jetzt sagen würde, weil ich es an manchen Stellen einfach schneller geschrieben hab als ich es, glaube ich, gesagt hätte, weil ich doch da immer sehr vorsichtig bin oder dann da auch überlege: Kann man das denn so sagen oder nicht? Aber im Chat dann z.B.: einfach gleich mal hingeschrieben. Also, für mich war es eher positiv, zu merken, wie gut man irgendwo schriftlich kommunizieren kann.«

Eine andere Teilnehmerin erzählte, sie verwende teilweise eine ganz abgehackte Sprache, um möglichst viel innerhalb kurzer Zeit mitteilen zu können. Eine konkrete Erklärung für die geringeren Hemmungen im virtuellen Raum zu kommunizieren, hatte sie nicht. Sie vermutete jedoch, dass die fehlende physische Präsenz freier macht, weil man der Gesprächspartnerin nicht direkt gegenüber sitzt, sondern als Gegenüber den Computer hat.

Der Computer bietet hier offenbar eine Art Schutz. Im virtuellen Raum tritt die/der Lernende den Mitlernenden nicht als »ganzer« Mensch gegenüber. Physische Präsenz bedeutet Nähe: Die/der Sprechende erlebt Kritik, Emotionen etc. der anderen auf ihren/seinen Beitrag »hautnah«; ebenso »hautnah« erleben die anderen die Reaktion der/des Sprechenden. Das direkte Erleben von Kritik oder Emotionen ist aber primär dann erwünscht, wenn diese positiver Natur sind. Wenngleich auch die schriftliche Kommunikation nicht neutral ist, wird sie aufgrund der fehlenden Unmittelbarkeit offenbar als weniger bedrohlich für das Selbstwertgefühl erlebt – zumindest von einigen.

Erste Schlussfolgerungen

Die von den Teilnehmerinnen genannten Begründungen für Motivation oder Demotivation reichen in unterschiedliche Theorien zur Lernmotivation hinein, lassen sich andererseits aber nicht grundsätzlich mit den vorhandenen Erklärungsansätzen erfassen.

Neben der antizipierten Handlungskompetenz innerhalb des beruflichen Umfeldes leisten Kompetenzerfahrungen in der aktuellen Lernsituation sowie Anerkennung von der Lerngruppe einen hohen Beitrag zum Erhalt der Lernmotivation bzw. zum Aufbau von Lernzufriedenheit. Andere, als demotivierend empfundene Begleitumstände (z.B. Unsicherheit bezüglich der Aufgabenstellung) scheinen sich unter diesen Bedingungen weniger negativ auf die Lust am Lernen auszuwirken. Auch wenn bestimmte Begleit-

umstände tendenziell als motivationsfördernd oder – zumindest temporär – als motivationshemmend empfunden werden, zeigen sich dennoch individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung solcher »Motivationshemmer« oder auch »Motivationsförderer«.

Literatur

Bierhoff, H. W. (1993): »Sozialpsychologie«, Stuttgart, Berlin, Köln

Csikszentmihalyi, M. (2000): »Das flow-Erlebnis«, Stuttgart

Csikszentmihalyi, M./Schiefele, U. (1993): »Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens«, Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/93, S. 207 – 221

Deci, L. E./Ryan, M. R. (1993): »Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik«, Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/93, S. 223 – 238

Holzkamp, K. (1995): »Lernen«, Frankfurt/Main, New York

Templin, S. (1999): »Frauenbildung. Geschlechtsspezifische Rollen- und Kompetenzzuweisungen unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Weiterbildung«, Bremen

Autorin

Sabine Templin

E-Mail sabruetemp@aol.com

E-Learning lernen – Kompetenzvermittlung in E-Learning-Tutorien

ANKE DOMMASCHK
STEPHEN FRANK

Zusammenfassung

Im »Leipziger Online-Seminar« werden E-Learning-Kompetenzen durch einen Wechsel von der Teilnehmer- auf die Anbieterseite vermittelt. Im Verlauf eines dreisemestrigen Curriculums werden Studierende als E-Learning-Tutoren qualifiziert – ausgehend vom Erwerb eigener Lernerfahrungen als Teilnehmer eines Online-Seminars über deren Reflexion und die Entwicklung eines neuen Seminars bis zur Betreuung neuer Studierender.

Der Perspektivwechsel fördert die Reflektion des eigenen Lernens und ermöglicht die aktive Auseinandersetzung

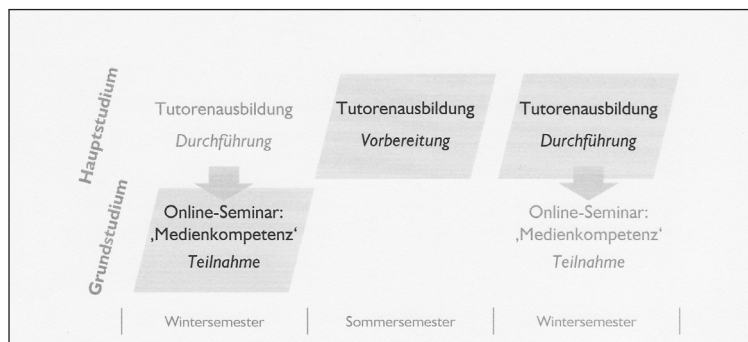


Abb. 1: Die dreisemestrige Ausbildung im Leipziger Online-Seminar

mit Lehr- und Lernstrategien im E-Learning. So verstanden beinhaltet E-Learning-Kompetenz nicht nur die Kompetenz, erfolgreich neue Medien für das eigene Lernen zu nutzen, sondern auch die Kompetenz, Angebote gestalten und betreuen zu können.

Wie E-Learning-Kompetenzen in Form von E-Learning-Tutorien vermittelt werden können, soll am Beispiel des Modells »Leipziger Online-Seminar« gezeigt werden. Durch seine inhaltliche Fokussierung auf »Medienkompetenz« und die online-vermittelte Seminarform sind Medien hier Lerninhalt und Lernmedium zugleich.

Einleitung

Das »Leipziger Online-Seminar« am Lehrstuhl für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig ist im Wintersemester 1998/1999 aus einem Forschungsseminar zur Evaluierung von virtuellen Seminaren im deutschsprachigen Raum hervorgegangen. Aus den Ergebnissen ist ein Seminarkonzept entwickelt worden, mit dem seitdem auf zwei Ebenen Methoden für das kooperative Lernen im Netz entwickelt und erfahrbar gemacht werden: Die erste Ebene bildet das Online-Seminar zum Thema »Medienkompetenz«, das jedes Jahr im Wintersemester stattfindet und durch studentische Tutoren betreut wird. Es richtet

sich an Studierende aus dem Grundstudium der Erziehungswissenschaft sowie der Medien- und Kommunikationswissenschaft, die sich in diesem Seminar mit dem Begriff »Medienkompetenz« in Theorie und Praxis auseinandersetzen. Dabei arbeiten sie in Online-Gruppen auf einer Lernplattform zusammen.

Die im darauf folgenden Sommersemester beginnende Ausbildung der Tutoren ist die zweite Ebene des »Leipziger Online-Seminars«. Hier liegt der Fokus auf der Konzeption und Umsetzung des im folgenden Wintersemester stattfindenden Online-Seminars. Interessierte Studierende aus dem Online-Seminar »Medienkompetenz« bereiten das nächste Seminar vor und betreuen es im Wintersemester als Tutoren.

Im Verlauf einer dreisemestrigen Ausbildung (Abb. 1) erleben die Studierenden E-Learning also sowohl aus der Perspektive von Lernenden als auch von Lehrenden. Sie beschäftigen sich zunächst als Teilnehmende mit dem Begriff der Medienkompetenz und erleben neue Lehr- und Lernformen. Anschließend wechseln sie von der Teilnehmer- auf die Anbieterseite und bringen ihre Erfahrungen in ein neues Seminar ein, indem sie als Tutoren das Seminar weiterentwickeln und anschließend durchführen. Dabei

werden die Studierenden von zwei Mitarbeitern des Lehrstuhls für Medienpädagogik und Weiterbildung angeleitet und betreut.

E-Learning-Kompetenz

Die virtuelle Studienform bietet die Möglichkeit, Studierende unterschiedlicher, räumlich verteilter, Hochschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammenzubringen. Im »Leipziger Online-Seminar« kommen zum Beispiel medienwissenschaftlich orientierte Studierende aus Leipzig und Halle mit Studierenden der Erziehungswissenschaft aus Chemnitz und eher medientechnisch interessierten Kommilitonen aus Ilmenau zusammen. Aus diesen unterschiedlichen Ausrichtungen resultieren unterschiedliche Vorkenntnisse und Herangehensweisen, die in den Arbeitsgruppen im Seminar aufeinanderstoßen und sich gegenseitig befruchten. Für die Partnerhochschulen der Universität Leipzig besteht andererseits die Möglichkeit, ihr Studienangebot um ein Thema zu bereichern, für das sie keine eigenen Lehrkapazitäten besitzen.

In Online-Seminaren werden zudem am praktischen Beispiel neue Lehr- und Lernformen, Kommunikationsweisen und Technologien entwickelt und erforscht. Das Konzept des »Leipziger Online-Seminars« wird seit dem ersten Seminar fortlaufend evaluiert. Die Ergebnisse fließen jedes Jahr in die Weiterentwicklung des Seminars ein; neue Ansätze und Methoden werden erprobt und ihre Eignung für die Online-Lehre in der Praxis überprüft. Von der dabei entstehenden Expertise profitieren nicht nur die Studierenden sondern auch die Dozenten. Dieser zusätzliche Nutzen für die Forschung ist für diejenigen Fachbereiche interessant, die sich selbst mit E-Learning beschäftigen, wie etwa Erziehungswissenschaft, Kommunikations- und Medienwissenschaft oder (Medien-)Informatik.

Zudem wird den neuen Medien und ihrer Handhabung der Rang einer »elementaren Kulturtechnik« (z. B. Kerres 2000) zugesprochen. Medien sind seit jeher ein prägender Bestandteil unserer Lebenswelt und gerade der Computer durchdringt immer weitere Bereiche des Alltags. Je stärker die neuen Medien die Menschen und ihre Umwelt beeinflussen, desto wichtiger wird die pädagogische Auseinandersetzung mit diesen Einflüssen. So ist ein vorrangiges Ziel medienpädagogischer Praxis, den Menschen einen selbstbestimmten Umgang mit den Medien zu ermöglichen und die dafür benötigten Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Hüther 2005, S.273ff). Daraus ergibt sich für die Hochschulen ein doppelter Ausbildungsbedarf: Für

die neuen computergestützten Lernformen benötigen die Lernenden bestimmte technische, kognitive, soziale und kommunikative Kompetenzen, die (noch) nicht bei den Studierenden als selbstverständlich vorhanden vorausgesetzt werden können. Und auf der anderen Seite sind auch an den Hochschulen kompetente Lehrende, die die neuen Möglichkeiten für ihre Lehre ausschöpfen, rar.

Damit zeigt sich bereits die Janusköpfigkeit der »E-Learning-Kompetenz«. Unter diesen Begriff wird zweierlei subsumiert (vgl. z.B. für Hochschullehrende: DINI 2004): Einerseits versteht man darunter die Kompetenz, die neuen Medien für das eigene Lernen zu nutzen. Computer und Internet können für die Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -speicherung genutzt werden. Darüber hinaus bieten sie eine Möglichkeit schnell und kostengünstig Informationen weltweit mit anderen auszutauschen. Andererseits werden als E-Learning-Kompetenzen auch diejenigen Kompetenzen bezeichnet, die Lehrende benötigen, wenn sie die Möglichkeiten der neuen Medien für ihre Lehre nutzen wollen. Neben den rein technischen sind es hier insbesondere methodisch-didaktische und kommunikative Kompetenzen, die benötigt werden.

Erst im Zusammenwirken dieser beiden Seiten entwickelt sich die E-Learning-Kompetenz. Das eigene Lernen mit neuen Medien gewinnt durch die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des E-Learning als Lehrender eine neue Qualität. Andersherum erhält ein Lehrender durch die Reflexion eigener Lernerfahrungen mit neuen Medien ein tieferes Verständnis des Lernprozesses. In Analogie zur medienpädagogischen Methode der »Aktiven Medienarbeit« (vgl. Schell 2003), deren Prinzip es ist, Nutzer zu Produzenten zu machen, werden im »Leipziger Online-Seminar« die Lernenden zu Lehrenden, indem sie die eigenen Erfahrungen beim Lernen mit neuen Medien aufgreifen, reflektieren und in einem neuen Seminarangebot verwerten.

Kompetenzvermittlung im »Leipziger Online-Seminar«

Mit der Verschränkung von einem Online-Seminar mit einer Qualifizierung für E-Learning-Tutoren werden im »Leipziger Online-Seminar« sowohl die Kompetenzen für das Lernen als auch für das Lehren mit E-Learning vermittelt. Der dreisemestrige Zyklus des Modells ist so gestaltet, dass die Studierenden im ersten Semester in einem Online-Seminar mit neuen Medien lernen. In der anschließenden Tutorenausbildung erwerben sie neben theoretischen

Kenntnissen der didaktischen Gestaltung von E-Learning auch praktische Erfahrungen als Entwickler und als Betreuer eines Online-Seminars. Um E-Learning-Kompetenzen auf so unterschiedlichen Ebenen zu vermitteln, liegt dem Modell ein handlungsorientiertes Lernverständnis zugrunde, nach dem »Lernen in der handelnden Auseinandersetzung mit anderen und mit Gegenständen der Lebensrealität erfolgt« (Schell 2005, S. 12). Die Kompetenzvermittlung im »Leipziger Online-Seminar« folgt daher den Prinzipen »handelndes Lernen«, »exemplarisches Lernen« und »Gruppenarbeit«, die auch der Aktiven Medienarbeit zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 12).

Online-Seminar »Medienkompetenz«

Das Online-Seminar ist so aufgebaut, dass neben den eigentlichen Seminarinhalten E-Learning-Kompetenzen im Sinne von Lernkompetenzen vermittelt werden. Deshalb wird im Folgenden die Seminarstruktur kurz skizziert, bevor exemplarisch auf einzelne Kompetenzen eingegangen wird.

Das Online-Seminar »Medienkompetenz« besteht aus zwei Online-Phasen, die jeweils mit einem zweitägigen Präsenztreffen abgeschlossen werden. In der ersten Online-Phase setzen sich die Teilnehmenden theoretisch mit verschiedenen aktuellen medienpädagogischen Konzepten der Medienkompetenz auseinander, erarbeiten sich anhand von Literatur und aktuellen Forschungsergebnissen Grundlagen zur Förderung von Medienkompetenz bei Heranwachsenden und Erwachsenen und lernen Methoden zur Vermittlung von Medienkompetenz kennen. Die Lektionen werden wöchentlich freigeschaltet und die Studierenden erhalten neue Arbeitstexte, zu denen sie eine kurze Aufgabe bearbeiten.

Zu Seminarbeginn werden Gruppen eingeteilt, die im Austausch jede Woche im Forum das Thema weiter vertiefen. Das erste Präsenztreffen findet zum Abschluss der Theoriephase nach ca. 8 Wochen statt. Die bis dahin erarbeiteten Grundlagen werden auf dem Präsenztreffen gefestigt und vertieft. Zudem dient es dem Abgleich des Wissensstandes der Teilnehmenden sowie zur Präsentation und Diskussion der online erzielten Gruppenergebnisse. Darüber hinaus leitet das erste Präsenztreffen zur zweiten – praktisch orientierten – Seminarphase über.

In der zweiten Online-Phase setzen die Studierenden in Gruppen ihr theoretisches Wissen in Konzepte für medienpädagogische Projekte zur Förderung von Medienkom-

petenz um. Sie entwickeln Drehbücher, in denen der Projektablaufplan und das Vorgehen mit den zu vermittelnden Zielen, Inhalten und eingesetzten Methoden beschrieben sind. Diese Projektkonzeptionen werden zum Seminarabschluss auf dem zweiten Präsenztreffen vor den anderen Arbeitsgruppen präsentiert, diskutiert und spielerisch erprobt. Darüber hinaus wird dieses Abschlusstreffen für eine qualitative Evaluierung des Seminars genutzt. Während der Online- und Präsenzphasen werden die Arbeitsgruppen von der studentischen Tutorengruppe betreut, d. h. sie begleitet die Teilnehmenden bei ihrem Lernprozess.

Im Online-Seminar »Medienkompetenz« erwerben die Studierenden zunächst die technische Kompetenz für die im Seminar verwendete Lernplattform und setzen sich mit den besonderen Anforderungen der Netzkommunikation auseinander. Zuerst registrieren sich die Studierenden auf der Lernplattform, insofern sie noch nicht von anderen Seminaren angemeldet sind, und »buchen« den Kurs. In der ersten Seminarwoche hat jeder Teilnehmende die Aufgabe sich ein Avatarbild zu suchen, es hochzuladen und im dafür eingerichteten Forum die Wahl seines »virtuellen Stellvertreters« zu begründen.

Zusätzlich recherchiert jeder Studierende nach einer Definition von Netiquette und stellt Regeln für den Umgang miteinander im Seminar zusammen und schickt sie in der Plattform per Mail an die Tutoren. Aus den Einsendungen wird eine Seminarnetiquette erstellt, die für das folgende Semester gilt. Nachdem die Studierenden diese Aufgaben erledigt haben, haben sie alle im Seminar eingesetzten Techniken und Kommunikationsweisen benutzt und sich zugleich auf eine angemessene Umgangsweise im Seminar geeinigt.

Studierende, die im ausschließlichen Kommunizieren und Zusammenarbeiten über neue Medien mit Anderen nicht geübt sind und hierfür keine Strategien und Arbeitsweisen kennen, erledigen gemeinsame Aufgaben oftmals nur mit einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand erfolgreich. Häufig mangelt es zu Beginn des Online-Seminar an der Organisation innerhalb der Seminargruppen, der Festlegung des Vorgehens und an der Darstellung der (Teil-)Ergebnisse im Netz. Anhand der inhaltlichen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragestellungen üben die Studierenden allmählich in der ersten Online-Phase das Arbeiten und Lernen im Netz.

Sie eignen sich Strategien und Arbeitsweisen an, die sie benötigen, um zu unterschiedlichen Fragestellungen im Forum zu argumentieren und diskutieren, dabei ihre Grup-

penarbeit zu organisieren sowie gemeinsam Arbeitsergebnisse termingerecht im Netz darzustellen. Die Aufgaben sind in dieser Phase so gestellt, dass die Gruppen gezwungen sind, verschiedene Strategien und Arbeitsweisen auszuprobieren sowie die Möglichkeiten der Lernplattform auszuloten. Die Aufgaben reichen hier von Pro- und Kontra-Diskussionen über die Erarbeitung und Verteidigung einer gemeinsamen Position zu einem kritischen Thema, bis hin zur Erstellung eines dreiminütigen Interviews als Video, das sie im Netz präsentieren.

In ihrem Vorgehen werden die Studierenden sowohl inhaltlich als auch organisatorisch durch die Moderationen und Feedbacks der Tutoren unterstützt. Die studentischen Arbeitsgruppen erhalten so Hinweise, wie zum Beispiel dass sich neue Diskussionsbeiträge auf die vorhergehenden beziehen sollten, damit die Meinungen nicht einfach nebeneinander stehen bleiben oder dass sinnvolle Betreffzeilen und die Zitierfunktion verwendet werden sollten, damit die Diskussion nachvollziehbar bleibt. Darüber hinaus gibt es Hinweise, zur Organisation der Gruppenarbeit und Ergebnisdarstellung. Je nach dem Bedarf der Arbeitsgruppe variieren Form und Intensität der Unterstützung.

Nicht zuletzt ist für den Lernerfolg die soziale und kommunikative Komponente im Umgang miteinander im Netz entscheidend. Das gemeinsame Lernen und der Austausch finden hauptsächlich über schriftliche Kommunikation statt. Die Studierenden müssen daher in der Lage sein, ihre Position schriftlich auf eine verständliche Weise auszudrücken. Der Prozess des Aushandelns einer gemeinsamen Position der Gruppe dauert mit schriftlicher Kommunikation länger als in einer Face-to-Face-Situation.

Zudem verleitet der Umstand, dass das Gegenüber unsichtbar und meist unbekannt ist, dazu, im Ton abzugleiten und schneller die sachliche Ebene der Diskussion zu verlassen. Neben den zu Seminarbeginn gemeinsam erarbeiteten Nettiquette tragen vor allem die Aufgaben, die ein von allen Gruppenmitgliedern getragenes Ergebnis verlangen, und die Moderation der Tutoren dazu bei, dass aus den anfänglich fremden Kommilitonen eingespielte Gruppen werden. Besonders deutlich wird diese Entwicklung auf dem ersten Präsenztreffen, wo sich die Teilnehmer erstmals acht Wochen nach Seminarbeginn persönlich gegenüberstehen.

In der zweiten Online-Phase arbeiten die Studierenden bei der Entwicklung des Drehbuchs für ein medienpädagogisches Projekt weitestgehend selbstständig. Dabei nutzen sie die Arbeitstechniken und Kommunikationsmittel, die sie in der ersten Online-Phase erlernt haben. In ihrer

Arbeitsorganisation werden die Gruppen lediglich unterstützt, indem Zwischenziele gesetzt werden, zu denen Teilergebnisse abgegeben werden müssen. In dieser Phase nutzen die Arbeitsgruppen die Plattform eigenständig und verwenden die Kommunikationskanäle, die ihnen für die Arbeit in ihrer Gruppe angemessen erscheinen. Die Tutoren diskutieren die eingeforderten Zwischenstände mit den Gruppen im Forum und greifen in den Prozess der Gruppenarbeit nur noch ein, wenn es Probleme gibt oder die Gruppen Hilfestellungen erbitten.

Im Laufe dieses Semesters erlernen die Studierenden in Online-Gruppen zunehmend selbstständig Problemstellungen zu bearbeiten. So erwerben sie das Handwerkszeug für die folgenden beiden Semester der Tutorenausbildung. Dort übertragen sie es auf ein reales Projekt: ein neues Online-Seminar.

Tutorenausbildung

In der im folgenden Sommersemester anschließenden zweiseimestrigen Tutorenausbildung im »Leipziger Online-Seminar« liegt der Fokus auf der Konzeption und Produktion eines neuen Online-Seminars. Interessierte Studierende aus dem vorhergehenden Online-Seminar »Medienkompetenz« bilden eine neue Tutorengruppe und bereiten das nächste Seminar vor.

Im anschließenden Wintersemester wird es von ihnen mit neuen Teilnehmenden durchgeführt. Während der Tutorenausbildung vollziehen die Studierenden den Wechsel von der Teilnehmerperspektive zur Anbieterperspektive. Dabei werden ihre eigenen Erfahrungen als Lernende aufgegriffen, reflektiert und für das neue Seminarangebot verwertet. In handelnder Auseinandersetzung mit einem konkreten Online-Seminar erwerben die Tutoren E-Learning-Kompetenzen als Lehrende.

Im ersten Semester der Tutorenausbildung lernen die Studierenden ein Online-Seminar sowohl im Großen – für das gesamte Semester – als auch im Kleinen – für die einzelnen Lektionen – zu gestalten. Für die Gesamtdramaturgie müssen die Online- und Präsenzphasen inhaltlich begründet und für den Ablauf der einzelnen Sitzungen die Seminarinhalte methodisch-didaktisch aufbereitet werden.

Während der Konzeptionsphase greift die Tutorengruppe auf Arbeitsmittel und -techniken zurück, die sie als Teilnehmende des Online-Seminars kennen gelernt haben. Sie entwickeln auf der Lernplattform ein Drehbuch für

ihr Seminarkonzept zum Thema Medienkompetenz. Sie legen die Lektionsziele fest, leiten daraus die Seminarinhalte, Methoden und Materialien ab und setzen sie um.

In dieser Phase eignen sich die Tutoren ein Repertoire an E-Learning-Methoden an. Sie lernen beispielsweise verschiedene Aufgabentypen für Einzel- und Gruppenaufgaben im Netz kennen und reflektieren die im vorhergehenden Semester eingesetzten Methoden, um dann selbst angemessene Aufgaben für die Lernziele der einzelnen Lektionen auswählen zu können. Zudem müssen Eingangstexte und Aufgabenstellungen formuliert, sowie Material zu Veranschaulichung von Sachverhalten gesucht bzw. produziert werden. Hierbei wird den Tutoren eine hohe schriftliche Sprachkompetenz abverlangt, da Eingangstexte inhaltlich korrekt und verständlich sowie Arbeitsanweisungen eindeutig formuliert sein müssen. Für das Einsetzen von Grafiken, Bildern, Audio- und/oder Videofiles als Anschauungs- bzw. Illustrationsmaterial müssen die Tutoren mit gängigen Bild- und Videoprogrammen umgehen können.

Anschließend setzen sie die Konzeption in ein Online-Seminar um. In dieser Phase bauen die Tutoren ihre technischen Kompetenzen bezüglich der Lernplattform aus und lernen ihre Möglichkeiten und Grenzen dieser aus Autorensicht kennen. Für das neue Online-Seminar wird ein Kurs auf der Lernplattform eingerichtet. Es werden einzelne Seiten für die Lektionen, Foren und Ordner für den Dokumentenaustausch erstellt sowie mit den aufbereiteten Inhalten und Materialien gefüllt.

Parallel dazu erarbeiten sich die Tutoren für die netzspezifische Kommunikation soziale und kommunikative Kompetenzen als Lehrende, um auf ihre leitende Rolle und den damit verbundenen Aufgaben im Seminar vorbereitet zu sein. Es werden z. B. Motivations-, Moderations- und Feedbackmöglichkeiten besprochen und anhand von Fallbeispielen eingeübt. Auch hier bringen die einzelnen Studierenden ihre Erfahrungen, die sie im vorhergehenden Online-Seminar in ihrer Online-Gruppe und mit den Tutoren gemacht haben.

Während der Konzeptions- und Umsetzungsphase unterstützen und leiten zwei Dozenten des Lehrstuhls für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig die Tutorengruppe an. Dazu finden im Sommersemester regelmäßige Seminarsitzungen und Workshops zu verschiedenen Themen wie Programmierung oder Betreuung/Moderation statt. Die eigenen Erfahrungen als Teilnehmer des vorangegangenen Online-Seminars und die Arbeit in der Gruppe werden immer wieder reflektiert.

Die Ergebnisse fließen in die Entwicklung des neuen Seminars ein. In der Tutorenausbildung ist ein höherer Anteil an Präsenzsitzungen unverzichtbar, um der Tutorengruppe die Möglichkeit zu geben, sich intensiv kennen zu lernen und zusammenzuwachsen.

Trotzdem ist die im Seminar verwendete Lernplattform ein wichtiges Werkzeug: Sie unterstützt die Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern, Entscheidungsprozesse werden hier nachvollziehbar dokumentiert, und nicht zuletzt wird auf der Plattform das neue Seminar geplant und produziert. So konnten in den vergangenen Semestern auch Studierende der Partnerhochschulen in die Tutorenausbildung an der Universität Leipzig integriert werden.

Das dritte Semester des »Leipziger Online-Seminars« ist die Durchführung des von den Tutoren konzipierten Seminars. Sie dient damit auch der Kontrolle der Seminarplanung. Im Wintersemester findet das Online-Seminar »Medienkompetenz« unter den authentischen Bedingungen des alltäglichen Studienbetriebs mit echten Studierenden statt. Mängel in der Konzeption ziehen sofort spürbare Folgen für den Seminarablauf nach sich. Dieser »Realitätsdruck« ist eine große Motivation für die Tutoren. Sie erproben ihre Fähigkeiten als Seminarleiter. Sie betreuen und motivieren die Online-Gruppen, stellen Aufgaben, leiten die Moderationen in den Foren, geben inhaltliches Feedback und achten auf eine regelmäßige Beteiligung aller Gruppenmitglieder. Sie unterstützen die Studierenden bei der Organisation der Gruppenarbeit, organisieren und gestalten schließlich inhaltlich die Präsenztreffen.

Auch in dieser Phase findet ein regelmäßiger Austausch zwischen den Tutoren untereinander und mit den Dozenten statt. Es werden zum Beispiel Probleme in den Online-Gruppen besprochen, gemeinsames Vorgehen abgestimmt, inhaltliche Fragen geklärt und die Übereinstimmung mit der Planung überprüft. Die Ergebnisse werden in einem Protokoll zusammengefasst. Zwischen den Sitzungen steht den Tutoren ein eigenes Forum zur Verfügung, in dem ihr Vorgehen bei Bedarf noch einmal abstimmen oder in dem zum Beispiel auch die Musterlösungen für die Aufgaben online dokumentiert sind.

Die Dozenten des Lehrstuhls für Medienpädagogik und Weiterbildung haben für die Tutoren eine legitimierende, aber auch eine absichernde Funktion. Sie bestärken beispielsweise die Tutoren in ihrem Vorgehen, tragen aber auch für die fachliche Richtigkeit der Seminarinhalte Sorge. Zudem geben sie zu Beginn der Tutorenausbildung den Rahmen vor, in dem sich das Seminar bewegen wird.

Sie moderieren den Diskurs und regen Gruppenprozesse an. Im Verlauf der Arbeit identifizieren sich die Tutoren immer stärker mit dem Produkt ihrer Arbeit und agieren zunehmend selbstständiger. Bei der Durchführung im Wintersemester fühlen sich sowohl die Tutorengruppe als ganzes, aber auch jeder einzelne Tutor für das Gelingen des Seminars verantwortlich.

Literaturliste

Arbeitsgemeinschaft »E-Kompetenzen« der DINI (2004): »E-Kompetenzen« für Forschung und Lehre: Neue Qualifikationen für Hochschullehrende. <http://www.dini.de/documents/e-kompetenzen.html>, 21.3.2006. Kurzfassung unter: <http://www.diepold.de/e-kompetenz.pdf>

Hüther, J./Schorb, B. (2005): Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd: Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Aufl. München: Kopaed 2005, S. 265 – 276.

Kerres, M. (2000): Mediendidaktische Analyse digitaler Medien im Unterricht. In: Computer und Unterricht. 10. Jg., Nr. 37, S. 26 – 28.

Schell, F. (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis, 4. Aufl. München: Kopaed.

Schell, F. (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd: Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Aufl. München: Kopaed 2005, S. 9 – 17.

Autoren

Anke Dommaschk
Zentrum für Medien und Kommunikation und Lehrstuhl
für Medienpädagogik und Weiterbildung an der
Universität Leipzig
E-Mail domma@uni-leipzig.de

Stephen Frank
Universität Leipzig, TU Braunschweig
E-Mail s.frank@uni-leipzig.de

How »taster« courses helps potential OUBS students assess distance learning philosophy and methods

MARGRET DEGEN

Summary

Since 2003 Hamburg University's Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) has been offering »taster« courses based on Open University Business School (OUBS) materials under the banner of »Managing Today: a practical approach«. The aim of these courses has been to provide German students interested in studying an OUBS MBA degree with an introduction to the university's philosophy, material and distance learning methods.

This paper provides a short evaluation of the undertaking. I discuss the principal expectations of students taking the courses and comment on the extent to which those expectations are met. I also explain which aspects of a »taster« for distance learning students find most challenging and consider some of the hurdles which students familiar with traditional German study methods face. I go on to explain how we support students and what they find helpful in assessing whether or not to study further with the Open University Business School.

The »Managing Today« courses

Throughout the period of cooperation between the Open University and Hamburg University the local representative has been fielding queries about Business School courses, particularly the MBA. It has been apparent that potential students had similar queries, relating mainly to their ability to study in English and their perceptions of what distance learning would be like. The idea of offering a »taster« course based on OUBS materials was born.

To meet this need, two independent 13 week business courses were designed and have now been offered six times since 2003, reaching an audience of over 50 students coming from all corners of Germany. The main purpose has been to attract students to the OUBS while giving them a fair basis on which to make a decision which concerns a considerable financial and personal investment. Through

advertising on the Hamburg University web-site, the courses also bring the OUBS and the OU to wider attention in Germany and contribute to a broader marketing push. Furthermore, the courses add to the portfolio of courses offered in English by the AWW.

»Managing Today« offers a mix of study components so that students experience a range of distance learning activities. This includes online conferencing, as well as meeting face-to-face, writing assignments and contributing to group activities. Such a mix of study work is expected to require between 8 – 10 hours per week of students, with allowances built in for study in a second or third language.

Students' expectations of the »taster« courses

The majority of those taking the courses have been professional people between the ages of 30 and 45, typically with a degree or other qualification from a German university, and a strong interest in personal and career development. Many have been looking for a career change or an international move and see gaining a MBA degree as an ideal platform to help them realise their ambitions.

Before making such an important personal investment, they have welcomed the chance to test the waters with »Managing Today«. Over the three years the courses have been available student expectations have been largely consistent. Primarily, participants acknowledge a favourable financial situation in which:

- 1) To assess their capability in taking a post-graduate level degree course in English, asking the question: »is my English good enough to take an international MBA?«
- 2) To test whether or not they have the time available to study on a longer-term and more demanding basis, wanting to know: »will I be able to manage my time to make a success of my studies?«

- 3) To find out whether distance learning provides the flexibility to suit their current study needs while being rather uncertain about handling that flexibility. A typical question might be phrased: »as my last formal studies were some years ago, will I be able to handle OUBS and distance learning methods?«

To what extent are student expectations met?

Based on information received via different types of feedback, eg. replies to formal course evaluation questionnaires, e-mail exchanges during the courses, and discussion at face-to-face meetings, students appear to arrive at an answer to their question about their linguistic abilities fairly quickly.

They assess their English comprehension and their ability to join in discussions and carry a point of view at both course meetings and in the course online conferences. Many are pleasantly surprised that their experience of handling situations such as work-related international video-conferences in English qualifies them to handle online studies in English – people typically underestimate their language abilities. On the other hand, those who find the type of (management) language new or demanding, battle on with the help of dictionaries, reference to leo.org (TU München's online interactive dictionary), and electronic translators. No-one has failed to complete a course due to a language barrier.

Regarding students' second question, time management is freely acknowledged to present everyone with »challenges«. Juggling study, particularly study in a second language, with work and family commitments is never easy. Even more so when studying tends to be taken on by those seeking advancement in their careers.

Cooperation from fellow students and tutor is sought, negotiated, used and appreciated. As course tutor, I emphasise how time management issues need to be aired as soon as they arise. I emphasise that there is often a way round them, eg. as tutor I can suggest more time for an assignment, or suggest focusing reading on selected topics. Students also find that openness with colleagues about availability in a given period helps and often results in give-and-take in the production of group assignments.

A small group recently explored the benefits of studying at different times in the day. They found they achieved what they wanted to do if they made time in the early mornings rather than studying in the evening.

If time management difficulties are insurmountable, students have found themselves unable to complete a course.

The critical question: »can I handle distance learning?«

This is the area which presents the greatest complexity of issues and students find they are not able to judge so quickly as the language and time management points. Students are often some weeks into a course before they realise they face a hurdle. They have typically found difficulties in the following areas:

- 1) being responsible for self-directed study rather than working according to a lecturer-controlled programme
- 2) getting the best out of online discussions to further their own understanding of topics and help them produce written assignments
- 3) producing work, eg. e-mail or longer reports interpreting their own management experience in the light of course theory.

Self-directed study: the point raised about managing self-directed study may, in some cases, be related to managing time. More often it reflects students' nervousness about the flexibility of distance learning. For some students the system appears too flexible and they find it difficult to begin. Students can be helped to get started through a discussion about approaching studying, about how to study, eg. deciding how much of a text to study at a time, in what order, and how to link reading to discussion work, deciding when to raise queries to conference or not.

I emphasise that self-direction also means students finding out which recording methods suit their study preferences, eg. how they like to take notes – hand-written, drawn, dictated. We discuss how can they make best use of resources such as complementary internet searches, electronic note-taking and mind-mapping, networking and seeking advice from the tutor.

Discussions with students have highlighted that their previous learning experiences have depended largely on strongly directed study plans including timetables, »what to do when« guidelines, and teachers or tutors who have checked at every stage whether students are keeping to schedule. There has been an emphasis on control which is far less visible in distance learning programmes of study.

What do we do to help? I aim to mirror OUBS practices as closely as possible, providing a course calendar, and course schedule (resembling a Study Guide in miniature) which also shows how the different elements of work link together. For example, »text 1 links to forum 1 where the topic of discussion will be xyx«. It helps to take students through these documents at a face-to-face meeting – this gives them a baseline from which to plan and manage their studies.

Although response to these study aids is positive, not all students find it straightforward to manage these elements of distance learning and some have said that they would need the »push« of a taught course or frequent face-to-face meetings to get them to complete their work.

Getting the best out of online discussions: although most students have experience of e-mail, many find on-line discussions quite demanding. For the majority it is a new way to work and study, one that did not exist when they completed their first degrees. Students are presented in the context of their studies with a question such as, »Who would you say are the most important stakeholders in your organisation?« and asked to develop a comparison between their respective companies. They find it a challenge to take responsibility for initiating the discussion and for the subsequent direction of the discussion.

It emerges that participants are often unused to framing different types of question and using questions to develop discussions. In order to gain maximum benefit from conferencing, we discuss netiquette, how to frame questions, the value of open and closed questions and the different results these bring.

It has also proved valuable to discuss setting expectations with colleagues in conference, particularly around roles, such as who will take the lead regarding a topic, timing, eg. by when a response is needed, and length of messages, to avoid rambling or unstructured mails.

Handling confidentiality of information is another important topic and it always helps to reach a group agreement on what information or types of information participants are happy to air.

It has also proved helpful to discuss students' learning preferences. Some have a clear preference for private study, reading texts, checking information on the internet and making notes. Others require a stronger exchange with colleagues to help process information or see its value. They learn through building on others' ideas in conference and clearly obtain a result which is greater than the sum of the constituent parts. A lively example involved a group of eight discussing opportunities for self-development which produced exchanges about work-life balance which went far beyond the material covered in the OUBS Certificate text used.

Evaluation shows that the majority of students, providing they get can get started, find this method of learning extremely worthwhile. Those who can not join in usually cite a preference for learning alone or have had restricted time available.

Interpeting management experience in the light of theory: this is the academic challenge of the course work. Students are required to think about themselves and their companies in a new way. Many encounter ideas such as management roles, management control techniques, handling risk and conflict, or dealing with stakeholders, for the first time. For some, interpreting these ideas on their own without frequent face-to-face discussion is tough and they find it hard to apply theory to their own experiences without help.

I encourage students in this situation to »buddy« either by phone or by e-mail with one of the others in the group. This gives additional opportunités to discuss and work through ideas. I strongly encourage students to take the activity work associated with the texts seriously and give appropriate time to completing these exercises in order to transfer their learning. We often discuss the results of their individual activity work in conference to further consolidate the new ideas. The formal written assignments, based on the OU Tutor Marked Assignment (TMA) model, and the tutor feedback usually give students additional incentives to get to grips with new concepts and models.

The majority of students say they enjoy getting down to the formal assignments and gain confidence from looking at their organisations from, for example, an external stakeholder perspective. If they are already very seriously

thinking about OUBS study, positive feedback received regarding their written work often helps them make their decision.

Have the »taster« courses helped German students assess OU philosophy and methods?

In sum, the »Managing Today« courses have helped students decide whether distance learning with the OUBS is for them or not. For those who have decided »yes«, the courses have also helped them get acclimatised to a new learning environment.

None of the hurdles regarding distance learning discussed above are new. I imagine that many potential students, regardless of nationality or language background, are likely to encounter these types of difficulties. Nonetheless, the German students whom I have worked with have said that the greatest challenge for them is to take responsibility for their own learning and results, to accept that no-one is pushing them, although support is to hand if needed.

The following aspects of the taster courses are cited as most useful:

- 1) Coming to accept the tutor as facilitator rather than lecturer
- 2) Learning to manage a study mix of text-based, online and face-to-face activities
- 3) Learning to learn from networking and group dynamics
- 4) Acting on guidance in producing reports and assignments within a given structure and word count
- 5) Discussing OUBS marking and feedback systems and practice.

From a tutoring perspective, this feedback helps us shape and structure future presentations of the material and we naturally hope that even more students will go on to study OUBS Certificate, Diploma and MBA courses.

Acknowledgements:

Thanks are due to the cooperation of the following colleagues: Dr. Marion Bruhn-Suhr, Local Representative of the OU, and all students participating in the »Managing Today« programme.

Autorin

Margaret Degen
Open University Business School
E-Mail bridgemd@t-online.de

How important is synchrony in learner support?

JANET MACDONALD

What is learner support?

The term »learner support« is commonly used in distance courses to describe the support which is offered to all students in order to help them to learn (Simpson, 2000). While course content is provided in print or web based form, learner support is given by a tutor, who helps students to deepen their understanding, to motivate, and to supervise learning activities. Thorpe (2002) defines learner support in open and distance learning as »all those elements capable of responding to a known learner or group«; in other words, it is the human face of course presentation. There are three key elements in her definition: identity, that is the ability to deal with the needs of identifiable individuals; interaction, the ability to be responsive to student needs; and time/duration, the fact that such support is time limited.

At the Open University (UK) supported open learning involves a wide variety of provision to groups of students (Thomas et al.,1998). Face to face tutorials have been commonly deployed as a way of helping groups of learners to talk over course materials and develop their confidence and understanding. However access issues and poor attendance for other reasons pose significant challenges to their effectiveness, and in response many Faculties have begun to explore alternatives.

For those unable to attend tutorials, audio conferencing has been used with small groups, and synchronous online tools have also been deployed in this context. Computer conferences or discussion fora can work effectively with quite large groups of several hundred students, where peer support can contribute significantly to the support of learning.

As well as support to groups of students, learner support at the Open University (UK) is commonly provided to individual students as well. For example, all students receive formative comments on their assignments, which help them to assess their understanding of course concepts and to develop appropriate skills. On an informal level, students may frequently contact their tutor in order to check that they are preparing adequately for the next assignment, and tutors may contact students who are known to be »at risk« of dropping out. In summary, there are several elements to

learner support, which may take place with the group or with individuals, or between students, in both formal and informal ways.

Blended learning and learner support

In recent years there has been recognition that learner support in face-to-face or synchronous sessions can be enhanced by asynchronous online discussion: this is commonly referred to as blended learning. However, the literature on blended learning (see for example Condrón, 2001; Creanor 2002) tends to focus largely on the online contribution, even when based on modules which are specifically referred to as mixed-mode or blended. No doubt part of the reason is that online learning offers exciting new pedagogical possibilities. On the other hand, the benefits of support through tutorials, telephone contact, e-mail or letters, are simply assumed. We believe that it is time to redress the balance, in fact, the concept of blended learning demands a critical assessment of aims and objectives in teaching and learning strategy, as a precursor to the choice of appropriate strategies and media.

Blended learning has relevance both to campus based and distance environments, indeed the interests of these two environments are converging because of the growth in lifelong learning, which is facilitated by the deployment of online media in both camps. In a campus based environment it is relatively simple to provide for face-to-face support, because the students are based on campus, at least for some of the time. Where students attend lectures or seminars or labs, such support is often combined with the delivery of course content.

However, the provision of face to face support on distance courses is more problematic, indeed some students will choose a distance course because of the flexibility (and lack of synchronous contact) which it offers. So how important is synchronicity for the support of student learning, and what are the implications for distance learners? This paper sets out to discuss this question by drawing on the findings from two studies in which we were recently engaged at the Open University in Scotland.

Study One: SOLACE

The SOLACE (Supporting Open Learners in A Changing Environment) project was carried out at the Open University in Scotland in 2003 (Macdonald, 2006). The study set out to enhance our understanding of learner support objectives, and the potential of online media to meet these objectives. 40 tutors from all Faculties were asked to record their interactions with students during their course, and then to share their reflections on why they were working in this way.

Since tutors may be geographically widely distributed, the project used asynchronous computer conferencing as a platform for their shared reflection. In order to create a structure for this reflective practice, and to ensure that the members of the group were working to the same aims and objectives, they were asked to contribute logs of their learner support activities and interactions with students, at significant points of the course presentation year, and to discuss their experiences with fellow tutors.

The qualitative data is drawn from a total of 80 logs and the transcripts of around 600 conference messages. By repeated reading of the conference transcripts and logs, it was possible to identify a number of common trends in learner support strategy and media use. The aim was to derive as full a picture as possible of the variations in perspectives of respondents, based on the principles of constant comparison (Glaser & Strauss, 1967). Interim findings were collated and presented to the group for comment on the SOLACE computer conference, as a form of respondent validation.

Findings

Discussion in the SOLACE conferences, and comments on the logs revealed a wide variety of inter-related considerations influencing learner support strategy, and the choice of various media for interventions. These include course objectives, and the needs of particular disciplines and levels, for example, a particular requirement for speaking, as in Languages, or for diagrams, as in Maths. Course learning outcomes also influenced the extent to which students were expected to participate online, in particular the use of online activities. Respondents also referred to the message and aims of the intervention, or the needs of the group at different times of year; and finally the background and needs of individual students.

We have chosen to focus this account on the quality of particular interventions, as perceived by the tutors. We were interested to learn why respondents valued particular opportunities for contact with their students. Their comments relate to the following themes, which were derived by an iterative reading of the transcripts. The aim here is to start with some priorities for a learner support strategy, before considering the consequences for media use.

Affective

Tutors placed great value on the ability to engender confidence, and to build a working relationship with individual students. This concern is well founded. The importance of establishing relationships in contributing to social and academic integration is well documented as critical for student

Affective	Encouraging, confidence building
Dialogic	Tailoring to individual needs through discussion
Focusing	Foregrounding study for group of part timers
Reflective	Allowing time/space to think
Timely	Arriving when relevant and useful
Reversionable	Between support to individual and group
Accessible	Available to students in all situations

retention (Tinto, 1993) and therefore strategies which are successful in achieving this goal have both economic as well as pedagogic significance. Tait (1996) emphasizes the importance of conversation and community, and Simpson (2000) refers to the need for affective, as well as cognitive or organisational skills in learner support.

The respondents described the conscious choice of media in order to meet these objectives. Synchronous contact, either by face to face or telephone was important in this context, indeed it is probably one of the most compelling reasons for a face to face tutorial, although a series of asynchronous contacts has also been helpful.

- »most of the students really appreciated the fact that I'd taken the time to phone them. I'm hoping that I have seemed approachable and supportive.« (Science tutor)
- »The dyslexic student was sorting out how severe her problems are, encouraging her to contact regional office and register as special requirements and giving feedback from her first [assignment] [...]The phone was a more encouraging medium for developing relationships which I believe will be crucial to maintai-

ning her confidence [...]» (Health & Social Welfare tutor)

- »I like email: it is fast, but the feeling of group warmth and ongoing motivation comes from the human contact of face to face tutorials and telephone conference calls, and these provide the residual energy to drive forward the online activity I feel.« (Humanities tutor)

Dialogic

Tutors often need to tailor their intervention to particular and individual student needs, and to do this they need to be able to judge the extent of its effectiveness. In this context, many tutors underlined the importance of synchronous contact, commonly by telephone, as a way of establishing a dialogue. At the same time, it is clear that asynchronous contact through e-mail or computer conferencing also has potential for interactivity and dialogue, albeit less powerful than synchronous contact, and is also presently in use in this context.

- »I had one telephone contact concerning a late submission. When I quizzed her about what she had already done, I realized that she was on the wrong track so I discussed the idea of theory/perspectives and their inclusion into the essay (about 15/20 minutes).« (Social Science tutor)
- »The e-mails were mostly going back and forth between one particular student and myself, starting with an administrative matter, concerning the downloading of an attachment on a previous e-mail and going on to give feedback on the [assignment]. This student then asked for help with something for the next [assignment].« (Science tutor)

The role of dialogue as a significant educational tool is described by Mitchell (2006), as a way of developing critical thinking through rigorous enquiry. He reviews the use of Socratic dialogue in a variety of disciplines, including medicine, maths and management studies. He describes its use both in a conventional face to face seminar, and in an online forum, but recognises that the success of such strategies must depend on the extent to which the activity is embedded as a central part of the course.

Focusing

Both part time tutor work, and part time study »time share« with jobs, family and other commitments, which

means that for any individual, course study is unlikely to be in focus at the same time as the rest of the tutorial group, unless there is some opportunity to meet. There is an argument here for creating a focus, when the course and study are brought to the fore, and in this context a synchronous meeting can provide an effective complement to asynchronous conferencing.

- »When people are gathered together in one »seminar« type activity at the same time ... then it provides a focus and imaginative engagement in which the whole is much greater than the parts, and part of that comes from not thinking about anything else during that time.« (Humanities tutor)
- »The feedback from the students on the Day Schools is that they find them a vital part of the course, in getting together to cover areas that have been causing problems in the course material, and also meeting and working as a group in sharing ideas, concerns, etc. I also find these meetings very important as they give me an opportunity for face to face communication ...« (Business School tutor)

Reflective

A well documented strength of asynchronous conferencing is that it allows the flexibility for part time study, while permitting students to work collaboratively. It also affords the opportunity for reflection.

- »It's nice to have time to compose a meaningful message rather than responding on the hoof – as at face to face or on the phone.« (Social Sciences tutor)
- »The thing about online working is that activities can run in parallel. This gives students plenty to do when they log on and allows anyone who can't get on for a day or two to catch up.« (OUBS tutor)

Timely

Tutors mentioned the importance of intervention which is timed to occur when it is useful or relevant to student needs. In particular, assignments are highly significant in focusing attention on certain aspects of the course, and tutor interventions which relate to current assignments in preparation are more likely to be well received, than those which are not (see for example Macdonald & Twining 2002). In this context, any of the available media can be used to achieve this end, although electronic communica-

tion has the advantage of being rapid, and therefore highly responsive to the particular, or local needs of a group.

- »My students submit their examinable component in early Oct, so I sent them an e-mail asking them about any final concerns/issues, problems and generally offering encouragement to complete. This provoked phone calls and e-mail responses ... it was certainly interactive and timely in relation to the [assignment].« (Education tutor)

Reversionable

The needs of individual students are often reflected in those of other members of the tutor group. The ability to reversion advice for sub-groups of students, while personalising it for a particular individual, can be a powerful strategy, and is achievable in a variety of ways. Electronic media are particularly effective in this context, because of the use of cut and paste, but then so too are more traditional methods.

- »[Using e-mail] I find it useful to copy the same message to a larger group. For example, after my last telephone tutorial with the Argyll group I could get feedback and also chased up an agreement about the next convenient date.« (Humanities tutor)
- »I don't think you can beat face to face contact because you can cover so many different aspects of student contact in one session. You can respond to students directly, making full use of different ways of learning and encourage student interaction.« (Maths tutor)

Accessible

Tutors were clearly concerned to provide the same level of support to all students, regardless of their geographical location, or other specific needs. It is arguably this level of concern for the identifiable individual, and an awareness of those who are not participating, which keeps potentially failing students in the system.

In this context, telephone conferencing has been used in parallel with face to face tutorials as it is equally accessible to all, although it reaches a relatively low proportion of the group, because of limitations on the size of group it is feasible to support using this technology, although the use of online media and particularly computer conferencing can also provide a solution.

- »I find telephone conferencing the most effective means of holding a tutorial for widely scattered students, as it is the most generally accessible medium.« (Technology tutor)
- »Numbers are a bit low this year, so there will only be me for the whole country ... I know I will need to use a mix of approaches to reach all my students this year.« (Science tutor)

There is no doubt a range of ways in which intervention can be effective, but in general the tutors' choice of media reflects a division between synchronous and asynchronous intervention. So for example, face to face contact through tutorials may excel in terms of its affective contribution, and the fact that it provides a focus for the group. Synchronous technologies that employ spoken or visual communication may offer similar advantages. On the other hand, asynchronous media such as the online conference or e-mail will often fulfil different roles, in terms of their contribution to reflection, timeliness or flexibility.

Study 2: Current practice in blended learning

The second study described here was a survey undertaken in 2005 of blended learning in a variety of universities and colleges. The aim of the survey was to gain an overview of the major issues, common trends, and useful lessons to be learnt across courses, and institutions. Using a simple questionnaire on academic mailing lists we received 48 case studies from 37 educational institutions in 17 countries.

Two case studies were from the Open University (UK), the remainder was from campus based institutions, which are moving into Open and Distance Learning to a greater or lesser extent.

The majority of case studies were from undergraduate level courses, although levels ranged from first-year undergraduate and sub-degree vocational modules to postgraduate provision and continued professional development. The courses represented were in all fields, although a third were concerned with online pedagogy. Most of the courses catered for age groups between 20 and 44, showing a focus on the lifelong learning element, although other age groups were also reported. Student experience on entry was reported as good in relation to basic skills such as IT use, and as less advanced regarding online conferencing and the use of online media for studying.

The most commonly mentioned components of blended strategies were face-to-face interaction and asynchronous online communication. This is not surprising since one of the main benefits of a blended approach is the flexibility gained in terms of accessing material and communicating with peers from a distance, while retaining some personal interaction where possible.

The potential benefits of adopting asynchronous online environments were widely recognised, in terms of opportunities to develop independent self-directed learners, providing a good foundation for lifelong learning, and in some cases offering greater choice to students and a wider range of teaching approaches or often flexibility and time for reflection.

»Much reflective development ends up being personal, and is enhanced by asynchronous thinking in response to asynchronous interjections from facilitative tutor. But in all of that, social interactions with peers also enhance the process.« (Univ Highlands & Islands MI, UK)

There was an implicit recognition of the contribution of face to face, or synchronous alternatives to the blended strategy, and a general feeling that the synchronous element was very important. Respondents described a wide variety of contexts in which it was presently in use, whether for focusing content, or the targeting of advice,

Others referred to the pacing of studies, where face to face contact provided an introduction or conclusion to the course. Finally it was used for community building, and for brainstorming and decision making. In many cases, such sessions assumed a combination of these roles. In fact, respondents found it easier to say what face to face sessions were designed for, rather than why they were deploying them. It may be that this is because face to face contact is a teaching strategy which has »always been there«, or because the benefits are considered too obvious to be recognised.

- »The first meeting in real life is the foundation for the following working in the course. Moreover, it serves as an impetus to start creative processes ... the second meeting marks the end of the seminar. The students present their developed concepts to the whole group ... it serves as evaluation of the whole seminar, for which the communication situation as a face to face contact is good for.« (Univ Leipzig, Germany)
- »... the essence of learning in this context is not about content available online or anywhere else, but is

about the sense of community and contact that the students get in some shape or form. Hence we have two introductory days at the start of the course, and then optional study days every six months....where the teacher contact is structured around reflective/evidence based practice issues.« (City Univ, UK)

- »... During the last cohort the face to face tutorials were emphasised more, as participants often need such targeted advice for their project to progress ... At the end of the course participants share their projects in a face to face session.« (Univ Manchester, UK)

Despite the perceived value to student learning, synchronous support is often problematic for distance students, who value flexibility. Indeed many students sign up for distance courses because they need to fit part time study around busy working lives. While online synchronous tools help to overcome geographical distance, they have their own limitations. For example, most synchronous tools can only be used to support small groups (commonly up to six participants).

Furthermore, the more complex combinations of audio plus access to a common whiteboard, or shared PowerPoint slides commonly lends a formality to the proceedings which makes the experience very different from face to face. Finally there can be technological problems with running synchronous online sessions where participants operate through firewalls.

Strategies commonly in use for distance students include the use of synchronous alternatives to face to face, or the choice of meeting time or place. Students may also be supported individually, rather than as a group; and sometimes synchronous support can be targeted to certain students known to be particularly in need. It is sometimes possible to meet course objectives in other ways, for example the pacing of studies is commonly achieved through regular coursework at intervals through the course presentation.

In conclusion

We have illustrated how there are generally a range of strategies and media which can be employed to support students effectively. At the same time, no single intervention strategy using a single medium seems likely to achieve quality in all aspects of learner support, and the significance of blending both synchronous and asynchronous strategies is emerging. While some aspects of learner support can be very effectively served by asynchronous online me-

dia, synchronous contact plays a significant contribution to both individual and group contact; so if face to face tutorials are problematic, then we need effective alternatives. In fact this approach accords in part with Laurillard (2002), who has argued that various media have different affordances, or abilities to support teaching and learning, and that a balance of media, or blended approach is needed to make the process effective.

The approach here differs because we started with the intentions of the tutor, their understanding of the needs of the student, and the learning objectives of the course, before considering the relevance or applicability of particular media, or indeed of face to face contact. It is a purpose led, rather than media led analysis of learner support. It brings to the fore the significance of the context in which online media are adopted in universities, and a concern not to lose what was good in traditional approaches to supporting students.

The evidence on student retention, and student attitudes to totally online courses (Simpson, 2003), certainly supports the view that face to face, or alternatively, synchronous sessions have an important role in supporting some students on some courses. Those who are less confident probably need more affective support. Their confidence will depend in turn on their previous educational experience and the discipline and level of the current course, and probably their age. It may be important to target synchronous support to those students most in need of encouragement, or of pacing in their studies.

The course discipline and objectives may also indicate the need for synchronous support at certain points. For example, we have illustrated how useful synchronicity was for courses where students had to brainstorm ideas at the start of a project, and it has also been shown to be important for deciding on procedural matters before proceeding with online collaborative work (Macdonald, 2003). Inevitably, courses where the practice of skills is an essential part (perhaps inter-personal or language skills) also demonstrate the importance of synchronous sessions.

The institutional environment may also have significant impact on the choice and uptake of synchronous sessions, and we have illustrated how problematic this can be in a distance university, where students find it difficult to meet with their peers. Conversely, in a campus environment, there is a tradition of meeting in a classroom, and synchronous strategies are more acceptable because they are the norm.

Finally, it is likely that in future we may need to focus the outcomes of synchronous sessions more overtly on what they do best. It would be rash to assume that synchronous support to a group of students who are otherwise networked and in contact with their peers and the resources of the internet should look just like the traditional tutorial. In a resource conscious environment it may be important to justify both to the institution and to students why and in what ways such sessions are central to the course objectives.

References

- Condron, F. (2001): Using electronic resources to support dialogue in undergraduate small-group teaching: the ASTER project ALT-J: Association for Learning Technology Journal 9(2), p. 39 – 46.
- Creanor, L. (2002): A Tale of Two Courses: a comparative study of tutoring online, *Open Learning* 17 (1), p. 57 – 68.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (Aldine)
- Laurillard, D. (2002): *Rethinking University Teaching: A framework for the effective use of Educational Technology* (2nd ed, London: Routledge)
- Macdonald, J. (2003): Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers and Education* 40 (4), p. 377 – 391
- Macdonald, J. (2006): *Blended learning and online tutoring. A good practice guide* (London, Gower Pub)
- Macdonald, J. & Twining, P. (2002): Assessing activity based learning for a networked course. *British Journal of Educational Technology* 33 (5), p. 605 – 620
- Mitchell, S. (2006): Socratic dialogue, the Humanities and the art of the question. *Arts and Humanities in Higher Education* 5 (2), p. 181 – 197
- Simpson, O. (2000): *Supporting students in open and distance learning* (Kogan Page)
- Simpson, O. (2003): *Student retention in online open and distance learning* (Kogan Page)

Tait, A. (1996): »Conversation and community: student support in open and distance learning«, in: Mills, R. & Tait, A. (eds): Supporting the learner in Open and Distance Learning (London, Pitman)

Thorpe, M. (2002): Rethinking learner support, the challenge of collaborative online learning. *Open Learning* 17 (2), p. 105 – 119

Thomas, P./Carswell, L./Price, B./Petre, M. (1998): A holistic approach to supporting distance learning using the Internet: transformation, not translation, *British Journal of Educational Technology* 29(2), p. 149 – 61.

Tinto, V. (1993): *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed, Chicago: University of Chicago Press)

Autorin

Dr. Janet Macdonald
Open University/Scotland
E-Mail J.R.Macdonald@open.ac.uk

Netzgestützte Lehrangebote als bedarfsgerechte Ergänzung des Präsenzstudiums – Erfolge und Probleme

PAUL RÜHL

Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb), im Mai 2000 als Verbundinstitut der Universitäten und Fachhochschulen in Bayern gegründet, ist heute die erfolgreichste Einrichtung für netzgestützte Hochschullehre in Deutschland. Im Studienjahr 2004/05 hatte sie 20.000 Belegungen zu verzeichnen; für das Studienjahr 2005/06 wird mit weit über 40.000 Belegungen gerechnet.

Nutzer der vhb sind in der Regel »traditionelle« Studierende der Trägerhochschulen, die einen (kleineren) Teil ihres Studiums mit netzgestützten Angeboten abdecken. Von den Synergieeffekten, die sich aus dieser Kombination von Präsenzlehre und netzgestützter Lehre ergeben, profitieren die Hochschulen wie die Studierenden:

- Die Hochschulen unterstützt die vhb bei der Versorgung der Studierenden mit qualitativ hochwertiger Lehre. Die Lehrangebote werden nach dem Bedarf der Hochschulen entwickelt und stehen den Studierenden landesweit zur Verfügung. Die vhb ist damit ein wichtiges Instrument für die Gestaltung des Lehrangebots aller Hochschulen angesichts wachsender Studierendenzahlen bei gleichzeitig angespannter Lage der öffentlichen Haushalte.
- Den Studierenden ermöglichen die qualitätsgesicherten Angebote der vhb eine örtlich und zeitlich flexiblere Studienorganisation. Dies ist besonders hilfreich für Studierende mit Verpflichtungen neben dem Studium (Betreuung von Kindern oder anderen Angehörigen, Berufstätigkeit ...). Die vhb-Kurse vermitteln neben dem Fachwissen zugleich eine wichtige Schlüsselqualifikation: die Fähigkeit zum netzgestützten Wissenserwerb. Da diese Fähigkeit im Berufsleben zunehmend gefragt ist, leistet die vhb auch einen Beitrag zur Verbesserung der Chancen der Studierenden am Arbeitsmarkt.

- Studierende und Hochschulen profitieren gemeinsam von der größeren Breite und ggf. auch Tiefe des Lehrangebots, die der Zugriff auf Angebote von anderen Hochschulen ermöglicht – nicht zuletzt im Bereich von Wahlpflichtfächern.

Die vhb stellt die Dauerhaftigkeit der geförderten Lehr- und Lernangebote in den Mittelpunkt ihrer Arbeit: Sie begleitet diese Angebote auch nach der Fertigstellung und investiert Mittel in die Pflege der Lehrangebote und in die Betreuung der Teilnehmer ebenso wie in die erstmalige Erarbeitung der Kurse.

Die vhb bietet virtuelle Vorlesungen ebenso wie Online-Übungen, -Praktika und -Seminare. Der Umfang beträgt in der Regel wenigstens zwei Semesterwochenstunden. In den Kursen werden die Teilnehmer individuell von Dozenten und/oder eigens geschulten Online-Tutoren betreut. Einen kleinen Teil des Programms bilden interaktive Selbstlernumgebungen mit optionaler Betreuung. Lehrangebote stehen zur Verfügung für die Fächergruppen Informatik, Ingenieurwissenschaften, Lehramt, Medizin, Rechtswissenschaft, Soziale Arbeit und Wirtschaftswissenschaften sowie für berufsrelevante Schlüsselqualifikationen.

Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Kursen und mit der tutoriellen Betreuung ist in der Regel hoch. Dies zeigen die regelmäßigen studentischen Evaluationen der Kurse ebenso wie der ständig wachsende Anteil derjenigen Nutzer, die auch im Folgesemester einen oder mehrere Kurse belegen (Sommersemester 2004: 32,5 %; Sommersemester 2005: 46,9 %).

Die Mehrzahl der Nutzer nimmt am abschließenden Leistungsnachweis ihres Kurses teil (in den vergangenen drei Semestern jeweils zwischen 56 % und 60 %). Es sind allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen, zum Teil auch zwischen den Hochschul-

typen zu beobachten; dies gilt auch für die absoluten Nutzerzahlen. Diese Unterschiede sind auf zum Teil miteinander verknüpfte, zum Teil höchst verschiedene Faktoren zurückzuführen:

- Verankerung des jeweiligen Kurses in Curricula von Trägerhochschulen
- generelle Unterschiede zwischen Staatsexamensfächern und Fächern mit studienbegleitenden Prüfungen
- Unterschiede zwischen den Fachkulturen, insbesondere zwischen fachspezifischen Prüfungsverfahren (z.B. Jura-Klausuren, Multiple-Choice-Tests in der Medizin ...)
- Prüfungsangebot am Ort der Studierenden (für Nutzer von anderen als der anbietenden Trägerhochschule)
- Förderung des Einsatzes (Anerkennung, Prüfungsdurchführung) »fremder« netzgestützter Lehrangebote durch kollegiale Netzwerke oder andere Strukturen.

Frage:

Wird der Einsatz netzgestützter Komponenten in den Curricula unserer Hochschulen künftig zur Regel?

Autor

Dr. Paul Rühl
Virtuelle Hochschule Bayern
E-Mail paul.ruehl@vhb.org

Bittlingmayer, Uwe. H./Bauer, Ulrich

Die Wissensgesellschaft. Mythos, Ideologie oder Realität? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006, 693 S., 49,90 Euro, ISBN 978-353114535-8

Der vorliegende Band ist in jeder Hinsicht beeindruckend: hinsichtlich Anspruch, theoretischem Niveau und, nicht zuletzt, Umfang.

Das erste Kapitel, der »Klassikerblock« (S. 15), beginnt mit einem Text von Adorno, weil dieser die Idee des Buches in nuce enthält, nämlich »die Spannungsverhältnisse und Widersprüche zwischen zeitdiagnostischer Anstrengung, Sozialstrukturanalyse und Gesellschaftsanalyse nicht vor-schnell aufzulösen und gleichzeitig die normativen Implikationen allein der Begriffswahl mit zu denken« (vgl. S. 16).

In der gebotenen Kürze sollen hier insbesondere die Gedanken zum lebenslangen Lernen und der Bereich der Erwachsenenbildung angerissen werden, die im Zusammenhang der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders relevant sind.

Im Block zum Thema »Theoretische Rekonstruktionen« weist die Autorin Barbara Röber in ihrer trennscharfen Analyse auf den Widerspruch hin, den der Anspruch des lebenslangen Lernens erzeugt: Diese permanente Anpassungsqualifizierung stehe im Widerspruch zu ihrer eigenen Zwecksetzung von Bildung, wenn diese Anpassung nicht ein Mittel, sondern der Zweck von Bildung sei (vgl. S. 276). Dabei läge die »besondere Zumutung des Anspruchs lebenslangen Lernens« darin, dass der Anpassungsdruck über die gesamte (Erwerbs-) Lebensspanne verlängert wird« (ebd.). In dem folgenden Beitrag von Oliver Schölller »Bildung geht stiften« kriegen alle einschlägigen Bildungseinrichtungen (vgl. Übersicht S. 312), insbesondere aber die Bertelsmann-Stiftung, ihr Fett ab.

Für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung sind insbesondere die beiden Beiträge von Bolder und Bremer im V. Kapitel »Wissens- oder Bildungsgesellschaft?« von Interesse. Sie analysieren die Diagnose der Wissensgesellschaft aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. Bolder spricht zynisch vom »Lebenslänglichen Lernen« und von der Weiterbildung als »Legitimationsveranstaltung« (S. 441). Weiterbildung und soziales Niveau gehen Hand in Hand nach dem »Matthäus-Prinzip«: »Denn wer hat, dem wird gegeben werden« (vgl. S. 442). Weiterbildung für alle – eine Farce. Was Bolder als »Fundamentalkritik«

des lebenslangen Lernens (S. 19) in geschliffene ironische Worte kleidet, unterlegt Bremer im folgenden Aufsatz mit Zahlen und Fakten. Er kommt zu dem Schluss, dass sich beim »wissensgesellschaftlichen lebenslangen Lernen offensichtlich die milieuspezifische Ungleichheit fortsetzt.« (S. 465).

Im folgenden Kapitel »Die Funktion der (neuen) Medien in Wissensgesellschaften« wird insbesondere mit dem Mythos von E-Learning als individualisiertem Lernprozess aufgeräumt. Am Beispiel der internationalen Berufsbildungsforschung wird dies von dem Autor Attwell überzeugend dargelegt.

Dem letzten Kapitel »Politiken der Wissensgesellschaft« folgen drei Interviews, die ihrerseits ausführlich eingeleitet werden und die sich der Frage widmen, wie Kritische Theorie gegenwärtig möglich ist.

Der Band setzt einen wichtigen Gegenakzent zum gegenwärtigen Mainstream in der Diskussion um (Weiter-) Bildung, nicht allein durch den Inhalt, sondern auch, indem er sich auf die klassische (ergo unmoderne) Methode der Ideologiekritik beruft. Wer sich gründlich und auf höchstem theoretischen Niveau informieren will, ist bei den Herausgebern Bittlingmayer und Bauer an der richtigen Adresse.

Beate Hörr

Bredl, Klaus/Holzer, Daniela/Jütte, Wolfgang/Schäfer, Erich/Schilling, Axel

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses, Jena 2006 (edition Paideia), 109 S., 12 Euro, ISBN 978-3-938203-42-2

Drei Länder haben sich der Herausforderung Bologna angenommen: Deutschland, Österreich und die Schweiz. Im Zentrum steht die Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem und weiterbildendem Studium. Die Veröffentlichung glänzt mit einer klaren Struktur, empirischen Daten, aktueller Literatur, einem Glossar und zusammenfassenden Thesen.

Ziel des Forschungsprojektes war es, durch eine Expert/innen-Befragungen den Stand und die Entwicklungstrends

der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuzeigen. Damit sollen weiterbildungsspezifische Planungen an Hochschulen ermöglicht werden, die auf derzeit bestehenden, abgestimmten überregionalen bzw. internationalen Maßnahmenkatalogen im »Bologna«-Prozess abgestimmt sind.

Zu den Thesen, die in der Veröffentlichung er- und begründet werden:

1. »Wissenschaftliche Weiterbildung kann ihr Potenzial nur als integrales Handlungsfeld der Hochschule zur Geltung bringen.« (S. 89)
2. »Der Bologna-Prozess ist für die wissenschaftliche Weiterbildung widersprüchlich; er ist gleichermaßen eine Chance, ein Risiko und eine Herausforderung.« (S. 91)
3. »Die Hochschulen haben noch keine Strategie zur Implementierung der Idee des lebenslangen Lernens als eines wichtigen Elements des europäischen Hochschulraumes entwickelt.« (S. 92)
4. »Die Implementierung des Bolognaprozesses ist mit einem Paradigmenwechsel verbunden, der für erfolgreiche Weiterbildung schon immer konstitutiv war, der aber bezogen auf die institutionellen Strukturen und das Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen konsequent vollendet werden muss.« (S. 93) Gemeint ist hier »from Teaching to Learning«.
5. »Der Bedeutungsgewinn von wissenschaftlicher Weiterbildung im hochschulpolitischen Diskurs des Bologna-Prozesses steht im Kontrast zu jenen intermedialen Organisationseinheiten, die sie organisieren.« (S. 94)
6. »Wissenschaftliche Weiterbildung darf nicht primär eine Strategie zur Erschließung von Finanzen sein; das Bildungsmanagement (...) ist (...) auch eine bildungswissenschaftliche Aufgabe.« (S. 96)
7. »Die (berufsbezogene) wissenschaftliche Weiterbildung ist in dem Spannungsverhältnis zwischen den Teilnehmenden bzw. den sie entsendenden Organisationen, den Lehrenden und den Hochschulen zu gestalten.« (ebd.)

Wer sich vorab – vor dem Kauf des Buches – schon einmal näher über den Aufbau der Studie und Ergebnisse in Form von Charts informieren möchte, der tut dies unter: www.fhnw.ch/wirtschaft/nppm/forschung/content/daten/forschung/integr-fassung-wb-bo11.ppt (23.4.2007).

Martin Beyersdorf

de Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas

Mediendidaktik, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 135 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3763919147

Claudia de Witt und Thomas Czerwionka liefern mit der neuesten Ausgabe der DIE-Reihe »Studientexte für Erwachsenenbildung« Grundlagen, Hintergründe, Konzeptionen und Diskussionen der Mediendidaktik im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um Lehr- und Lernziele effektiv und effizient zu vermitteln.

Die Lektüre eignet sich vor allem zur Studienbegleitung und wissenschaftlichen Einführung ins Thema. Zudem sind vielfältige Anregungen für die praktische Umsetzung beschriebener Konzepte und Methoden enthalten, die bei der professionellen Planung und Gestaltung organisierter Bildungsangebote zum Einsatz kommen.

Der Text beginnt mit einer systematischen Einführung in zentrale Begriffe aus dem Feld der Mediendidaktik, darunter (Neue) Medien, Multimedia, Interaktivität, Medienkompetenz, Medienpädagogik, E-Learning, Kommunikation und Didaktik.

Mediendidaktik wird als (medien-)pädagogische Teildisziplin verortet und als solche definiert, in ihrer historischen Entwicklung beschrieben und anhand der Darstellung von Medienfunktionen und -nutzungsmöglichkeiten konkretisiert.

Die Kenntnis verschiedener lerntheoretischer Ansätze und die dadurch angeregte Überprüfung individueller Annahmen über Lernen, Wissen und den Prozess der Wissenseignung sind entscheidend für den reflektierten Medieneinsatz in Bildungsprozessen.

Zur Begründung mediendidaktischer Ansätze werden behavioristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch und pragmatisch orientierte Lerntheorien interdisziplinär entliehen und auf mediendidaktische Lehr-Lernprozesse übertragen. Hilfreich sind dabei die anschaulichen Beispiele und die ausgewogene Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen der Ansätze.

Nach der lerntheoretischen Grundlegung wird die Mediendidaktik unter kommunikationstheoretischer Perspektive betrachtet. Der didaktische Einsatz von synchronen und asynchronen Kommunikationsformen wird anhand

der MediaRichness- und MediaSynchronicity-Theorie verdeutlicht.

Es folgt ein Überblick über klassische mediendidaktische Konzepte wie das Lehr-/Lernmittel-, Arbeitsmittel- oder Lernumgebungskonzept sowie neue Ansätze, die die Potenziale der Neuen Medien einbeziehen. Die Ausführungen zu den neueren Konzepten wie der Web-Didaktik, gestaltungsorientierter Mediendidaktik, dem kooperativen Lernen und dem E-Learning bringen die Leser/innen auf den neuesten Stand in Wissenschaft und Praxis. Sie bieten konkrete, praxisbezogene Regeln und Handlungsanweisungen sowie Beispiele für Lerntechnologien, -modelle, -szenarien, -methoden und -werkzeuge im Umfeld der Neuen Medien.

Im Text aufgeworfene Fragen geben immer wieder Denkansätze und regen zur weiteren Diskussion an. Am Beispiel E-Learning:

- Wie kann Lehren und Lernen durch E-Learning verbessert werden?
- Wann lohnt es sich, z.B. in der Erwachsenenbildung E-Learning einzusetzen?
- Welchen Mehrwert bietet E-Learning gegenüber bekannten Konzepten des Lehrens und Lernens?
- Wie lassen sich die Mehrwerte realisieren?
- Welche Kompetenzen benötigen die Dozenten und Dozentinnen für die zielgerichtete Nutzung von Multimedia und Internet für ihre Fort- und Weiterbildungen?
- Wie kann Qualitätssicherung für E-Learning erreicht werden?

Die Broschüre zeichnet sich in der Tradition der Studientexte vom DIE durch ein übersichtliches Layout aus. Abbildungen, Screenshots, Tabellen und Beispiele erleichtern das Leseverständnis. Extra hervorgehobene Empfehlungen ergänzen den Inhalt ebenso sinnvoll wie die nach jedem Kapitel zur Reflexion formulierten Fragen an die Leser/innen. Ein gut sortiertes Glossar, Stichwortverzeichnis, eine annotierte Literaturliste zu den Themen E-Learning, Medienbildung, Mediendidaktik und Medienpädagogik sowie ein umfangreiches Literaturverzeichnis runden den Band zu einer äußerst lesefreundlichen Publikation ab.

Ines Robbers

Dittler, Ullrich/Kindt, Michael & Schwarz, Christine (Hrsg.)

Online Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning. Band 40 »Medien in der Wissenschaft«, Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., Waxmann, Münster 2007, 223 S., 24,90 Euro, ISBN 3-8309-1775-5

Die Herausgeber dieses Sammelbands proklamieren eine neue Ära des Elektronischen Lernens und führen den Begriff des E-Learning 2.0 als außer-institutionelle Form des Einsatzes digitaler Medien in Lern-, Arbeits- und Lebensräumen ein. Durch Online Communities sollen die Lernformen nachhaltig verändert werden und eine neue Lernkultur bzw. ein neues soziales System mit anderen Formen der Wissensweitergabe entstehen.

Die zentralen Fragen des Bandes lauten: »Wie funktionieren Online-Gemeinschaften und wie können sie nutzbringend – und ohne Schaden zu nehmen oder anzurichten – in institutionelle Lernarrangements einbezogen werden? Was zeichnet die virtuellen Soziokulturen der Online-Communities aus, in der sich Individuen zu asynchronen Zeiten für eine unabsehbare Dauer virtuell verständigen und nur dadurch zu einer Art Gemeinschaft werden?« Diesen Fragen gehen die Autoren der einzelnen Beiträge nach.

Im ersten Beitrag wird von Patrick Danowski, Kurt Jansson und Jakob Voß »Wikipedia als offenes Wissenssystem« vorgestellt und der Beitrag des dahinter liegenden Prinzips für das Wissenschaftssystem beleuchtet.

Der zweite Beitrag von Gernot Hausar stellt das eLibrary-Projekt vor, ein freies Online-Text-Repository.

Alexander Warta untersucht eine mögliche Zweckentfremdung der kollaborativen Wissensarbeit bei der Einführung von Wikis in der Industrie mit der Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildung. Am Ende steht eine interessante Untersuchung des Schreibens am Arbeitsplatz.

Nachfolgend zeigen Jan Schmidt und Florian Mayer auf, dass Weblogs stärker als Wikis den persönlichen Aspekt von Wissensprozessen fokussieren. Sie gehen der Frage nach, wer Weblogs in welcher Art und Weise für kollaborative Lern- und Wissensprozesse nutzt.

Stefanie Panke, Birgit Gaiser und Susanne Draheim stellen einen Vergleich von Weblogs in unterschiedlichen Anwendungskontexten an.

Christa Stocker stellt dar, dass sich die Realität des Einsatzes von Weblogs in der Hochschullehre noch stark vom Wunsch unterscheidet.

Die Autoren Martin Gasteiner und Jakob Krameritsch stellen im dritten Abschnitt des Buches zu Social Software ihr Projekt zum vernetzten Schreiben an der Hochschule dar.

Eine etwas exotische, aber dennoch interessante Rolle kommt dem Beitrag von Jörg Marschall zu. Hierbei geht es um die soziale Struktur von E-Bay-Marktplätzen.

Ein Beispiel für eine professionsbezogene Community für den Beruf im Lehramt stellt Barbara Wenninger vor.

Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Nutzung von Beiträgen in einer Mailingliste wird von Anne Thillosen präsentiert.

Einen zusammenfassenden Beitrag zu den Themenbereichen Social Software, E-Learning und Lebenslanges Lernen liefert Marco Kalz.

Ein Interview mit den beiden Begründern des studentischen Projekts Knowledgebay, Knäusl und Sporer, bildet den Abschluss des Sammelbands.

Die Beiträge sind thematisch etwas heterogen ausgewählt, was aber mit der relativ neuen Web 2.0 Typisierung mit teilweise uneinheitlicher Taxonomie einhergeht. Nichtsdestotrotz stellt der Bezug der Sozialen Software zu den formellen und informellen Lernformen einen sehr innovativen Ansatz dar, der unbedingt weiter verfolgt werden muss, insbesondere wenn man die hohe Durchdringungsrate von StudiVZ als studentischer Community betrachtet, in der bereits 80 % aller Studierenden angemeldet sind und welche sich damit in virtuelle Netzwerk- und Wissensprozesse begeben. Dies wären Traumquoten für alle E-Learning-Verantwortlichen an den Hochschulen, die derzeit noch mühevoll ihre Studierenden zu Interaktionen in ihren Lernplattformen motivieren wollen. **Klaus Bredl**

Fröhlich, Volker/Göppel, Rolf (Hrsg.)

Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Buchreihe: Psychoanalytische Pädagogik, Gießen, 2006, 222 S., 22 Euro, ISBN 3-89806-409-3

In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Publikationen zur pädagogischen Biografiearbeit erschienen. Das Thema hat Konjunktur. Mehr noch, Fähigkeiten zur biografischen Selbstreflexion (Gudjons), zur Biografizität (Ahleheit) zur biografischen Gestaltungskompetenz (Hendrich) und nicht zuletzt zur Biografiearbeit in der Lehrerbildung (Schulz) verweisen im Zeitgeist immer neuer Kompetenzanforderungen auf eine weitere Schlüsselkompetenz. Da verwundert es nicht, dass Biografiearbeit – als Extrakt herausgetreten aus der pädagogischen Biografieforschung – nahezu zum didaktischen Prinzip einer pädagogischen Arbeit unter den Bedingungen einer verschärften Moderne avanciert. Bewusstheit über die eigene Lebenserfahrung als Antwort auf die (Über-)Lebensfragen in Zeiten permanenten Wandels.

Der vorliegende Herausgeberband von Fröhlich und Göppel, der insgesamt elf Beiträge recht namhafter Autor/innen als Ergebnis einer von den Herausgebern organisierten Arbeitsgruppe zum gleichnamigen Buchtitel »Bildung als Reflexion über die Lebenszeit« des DGfE-Kongresses 2004 in Zürich versammelt, schließt an diese Entwicklung an, führt sie jedoch unter dem Aspekt einer bildungstheoretischen Reflexion weiter. Gewollt setzten sie einen wohlthuenden Kontrapunkt gegenüber einer überwiegend auf den ökonomischen Nutzen fokussierten Debatte. Im Zentrum steht dabei die Frage nach dem Stellenwert biografischer Bewusstheit im Kontext eines zeitgemäßen Bildungskonzeptes. Welche Bildungschancen bietet die Reflexion gelebten Lebens? Diese Fragerichtung entfaltend besteht das Buch aus drei Kapiteln unter denen die verschiedenen Beiträge eingeordnet werden.

Das erste Kapitel setzt sich mit dem grundlegenden Verhältnis von Leben, Reflexion und Bildung auseinander. Wo also ist die Bildung im Subjekt zu verorten, im gelebten Leben oder in der Reflexion darüber (Fröhlich)? Deutlich wird die Problematik einer Koppelung von Reflexivität und Bildung. Für Schulz ist der Bildungsbegriff gar selbst ein ungeeigneter Rahmen, er plädiert für ein Konzept biografischen Lernens. Bemerkenswert, wie in den verschiedenartigen Beiträgen die unterschiedliche Logik zwischen dem Bildungsanspruch und der persönlichen Biografie seziert wird.

Das zweite Kapitel versucht zu differenzieren. Nicht mehr entweder oder stehen im Vordergrund, sondern der Blick auf lebensgeschichtliche Selbstreflexionen, die je nach Perspektive unterschiedlich formuliert werden. Reflexionsprozesse beginnen jedenfalls lange bevor sie eine bewusste Wahrnehmungsstufe erreichen und bedürfen zur Bewusstseinsförderung der (pädagogischen) Aktivierung (Klein). Bildung entsteht dann durch die Spiegelung zwischen dem Selbst des lernenden Subjekts und seinem Verhältnis zur inneren und äußeren Welt. Hierbei kommt der Leitbildspiegelung in der pädagogischen Interaktion eine besondere Bedeutung zu.

Der abschließende dritte Teil fokussiert diesen Zusammenhang auf die Lehrerbildung und der Frage, welche Relevanz der lebensgeschichtlichen Reflexion für die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität zukommt. Gerade weil der Einfluss der eigenen Lebensgeschichte sich im pädagogischen Handeln vielfach unbewusst auswirkt, erhält die Nachzeichnung und Bewusstmachung der individuellen Lerngeschichte besondere Bedeutung. Praxisorientierte Beiträge aus dem Forschungsbereich zur Lehrerbildung und die Offenlegung angewandter Seminar-konzepte zeigen hierzu eingeschlagene Wege auf.

Mit diesem Aufbau gelingt es den Autor/innen in angenehmer zu lesender Art und Weise, den Leser mit der Thematik systematisch, breit fundiert und immer wieder rückgebunden an bildungstheoretische Überlegungen vertraut zu machen. Eindeutige Antworten indes sind es nicht, die vermittelt werden. Schließlich bleibt jene, den Kern dieses Buches umspannende Frage immer noch offen: Was eigentlich ist Bildung? **Steffen Kirchhof**

Heine, Christoph/Willich, Julia

Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl, HIS – Hochschulinformations-System GmbH, Forum Hochschule 3/2006, 88 S., Hannover, ISSN 1863-5563

Keine leichte Wahl – Studienberechtigte im Dschungel der Bildungsoptionen

Wo holen sich Schülerinnen und Schüler die Informationen, die sie für die Wahl eines Studienfachs oder einer Berufsausbildung brauchen? Inwieweit verfügen sie gegen Ende der Schullaufbahn über die erforderlichen Kompetenzen für ihre Berufswahl?

Zahlreiche Belege sprechen dafür, dass ein Hauptgrund für Studienabbrüche die unzureichende Informiertheit vieler Studienberechtigter über die zu den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten passenden Möglichkeiten ist. Etwa 20 % der Studienanfänger/innen wechseln im Verlauf des Studiums das Studienfach oder streben einen anderen als den ursprünglich gewählten Abschluss an. Zwischen gut einem Fünftel und einem Viertel der deutschen Studienanfänger/innen brechen ihr Studium ab, verlassen also die Hochschule ohne jeglichen Abschluss.

Hier setzt die Studie von Christoph Heine und Julia Willich an. Sie kann insofern als Pilotstudie gelten, als die (zukünftigen) Studienberechtigten erstmalig in HIS-Untersuchungen etwa ein halbes Jahr vor dem Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung befragt wurden. Ihre besondere Relevanz erhält die Studie vor dem Hintergrund der aktuellen Strukturreformen im Hochschulsystem, wobei insbesondere die Einführung von gestuften Studiengängen die Anforderungen an die Entscheidungsfindung erhöht.

5500 Schüler/innen schickten ihre ausgefüllten Fragebögen an die HIS zurück, womit die Rücklaufquote achtbare 30 % beträgt. Die Repräsentativität der Studie wurde auch hinsichtlich der Länder- bzw. Schulverteilung gesichert.

Einige Ergebnisse sind auf den ersten Blick nicht sehr überraschend, andere sind hingegen, zumindest in der vorhandenen Ausprägung, unerwartet. So hat sich z.B. knapp die Hälfte der Befragten vor Beginn des letzten Schuljahres noch gar nicht mit Fragen zum nachschulischen Werdegang auseinandergesetzt. Ungefähr ein Drittel der Befragten ist sich über die persönlichen Fähigkeiten unklar. Kaum erstaunlich ist hingegen, dass der größte Informations- und Beratungsbedarf – neben einem Überblick über die infrage kommenden Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten und den Studien- und Ausbildungsinhalten – hinsichtlich der Arbeitsmarktaussichten und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten besteht.

Für Vertreter/innen der unterschiedlichen Institutionen wie Schulen, Berufsinformationszentren und Hochschulen finden sich wichtige Hinweise, wie ihre Informationsquellen genutzt werden und wie nutzbringend diese für die Entscheidungsfindung sind. Zu den überdurchschnittlich ertragreichen Informationsquellen gehören z. B. hochschulische Informationsmaterialien (S. 34f) wie hochschulische Websites und Broschüren. Auch Hochschulinformationstage werden gerne genutzt und es werden offensichtlich auch Rankings zur Entscheidungsfindung mit herangezogen.

Das Glas ist halbvoll oder halbleer

Die Interpretationen der jeweils erreichten Prozentzahlen hinterlassen das eine oder andere Mal ein Fragezeichen. Ein Beispiel: Hochschulinformationstage werden von gut zwei Drittel (67 %) der befragten Studienberechtigten genutzt (S. 35) und von diesen wiederum stuft knapp die Hälfte den persönlichen Ertrag dieser Veranstaltung als hoch ein. Verglichen mit der Nutzung und dem Ertrag von anderen in dieser Studie abgefragten Informationsquellen ist dies sicherlich ein gutes Ergebnis. Es sollte die Hochschulen aber in diesem Fall nicht daran hindern, darüber nachzudenken, wie die Informationsaufbereitung und -präsentation so gestaltet werden kann, dass mehr als die Hälfte der Besucher/innen einen deutlichen Nutzen von Hochschulinformationstagen ziehen kann.

Insgesamt liefert die Studie viele aufschlussreiche Ergebnisse über das Informationsverhalten und die Informationsbewertung von Studienberechtigten, deckt dabei Informations- und Beratungsdefizite auf und gibt Anregungen, wie eine frühzeitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler aussehen könnte.

Berthe Khayat

Dresselhaus, Günter

Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2006, 346 S., 24,90 Euro, ISBN 3-8309-1638-3

Der Autor Dr. Günter Dresselhaus ist Studiendirektor am Weiterbildungskolleg der Stadt Unna und lehrt Schulmanagement an der Universität Dortmund. Er stellt in diesem Buch das BLK-Projekt LernEN vor, dessen Hauptanliegen der Aufbau eines regionalen Netzwerkes zum Lernen und Selbstlernen ist. Ziel dieser explorativen Studie ist die Identifikation und Analyse der Bedeutung von Netzwerken für die Sicherung und Entwicklung von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen.

Im ersten Kapitel werden eine grundlegende Einführung in das Netzwerkmodell und methodische Anregungen für die Umsetzung kooperativer Vorhaben gegeben. Dabei erkennt der Leser, dass nicht nur Individuen lernen können, sondern auch Netzwerke. Die Netzwerkpartner lernen jeder für sich, aber sie lernen auch gemeinsam.

Die Einführung einer neuen Lernkultur wird im zweiten Kapitel anhand der Projekte LernEN und SELBER verdeutlicht. Es umfasst insbesondere neue Lernzugänge, die eine systematische Verknüpfung von Präsenzphasen mit vornehmlich angeleiteten Veranstaltungsformen in den Einrichtungen und von Distanzphasen mit weitgehend selbstgesteuertem Lernen andernorts ermöglicht.

Die Bedeutung von evaluativen Maßnahmen in Weiterbildungseinrichtungen wird im dritten Kapitel erläutert. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel die Erfahrungen der VHS Witten-Wetter-Herdecke mit dem Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) vorgestellt. Im letzten Kapitel präsentiert Dresselhaus die Schlussdokumentation des Projektes LernEN sowie dessen wesentlichen Entwicklungsstufen.

Empfehlenswert für alle, die ein ähnliches Projekt planen bzw. den Aufbau eines regionalen Netzwerkes überlegen oder erwägen, die eigene Weiterbildungseinrichtung nach LQW zertifizieren zu lassen. Das Buch bietet mit seinen zahlreichen Schemata, Abbildungen, Erhebungsbögen, Ablaufplänen, Diagrammen, Fragebögen und Tests konkrete Hilfestellung. Interessant sind auch die Auszüge aus dem Selbstreport der VHS Witten-Wetter-Herdecker, die einen guten Eindruck über die Formulierung der Qualitätsbereiche im LQW-Modell geben.

Die sinnvolle Strukturierung und Gliederung der Inhalte soll ebenfalls erwähnt werden, die zur guten Lesbarkeit beitragen. Aufgrund der konkreten Projektbeispiele bleibt das Thema »Netzwerkarbeit und neue Lernkultur« nicht nur bloße Theorie, sondern wird greifbar. **Melanie Korn**

Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.)

Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld, 2006, UVW UniversitätsVerlagWebler, 184 S., 24,80 Euro, ISBN 978-3-937026-503

Die Schlagworte der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Hochschulen lauten: Bologna-Prozess und Reform, Exzellenz und Profilbildung, Ökonomisierung und Vermarktlichung. Das Jahrbuch 2006 informiert mit den üblichen Verdächtigen über Hintergründe, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. Es geht um die noch relativ neuen Bachelor- und Masterstudiengänge, um die Bildungsfinanzierung und die Organisationsentwicklung, und um die Akkreditierung und die Institutionalisierungs-

formen wissenschaftlicher Weiterbildung – also um fast alles. Abgesehen von einem Interview mit Ulrike Strate und Peter Faulstich zu »Veränderungsdynamiken in der wissenschaftlichen Weiterbildung« werden Aufsätze publiziert, die in Teilen auf eigenen Forschungsarbeiten basieren. Dies ist deswegen besonders erwähnenswert, weil damit Schritt für Schritt eine bessere empirische Grundlage für die Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung und das Lebenslange Lernen geschaffen wird (hier die tri-nationale Studie und die internationale Vergleichsstudie).

Die Liste der Autor/innen liest sich in Teilen wie das »Who-is-who« der derzeitigen Diskussion (ohne damit diejenigen ausschließen zu wollen, die für diesen Band nicht angefragt wurden): Hilde Schaeper, Michael Schramm, Andrä Wolter, Erich Schäfer, Klaus Bredl, Daniela Holzer, Wolfgang Jütte, Axel Schilling, Ada Pellert, Eva Cendon, Bernhard Christmann, Karla Kamps-Haller, Irene Lischka, Peter Krug, Jesco Weickert, Roman Jaich, Robert Erling-hagen, Christiane Schiersmann und Peter Weber.

Wer sollte in diesen Band schauen? Der Klappentext empfiehlt: »Das ›Jahrbuch Hochschule gestalten‹ will Akteuren in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Studienreform und der Hochschulleitung und -planung, aber auch der Hochschulpolitik in Ministerien, Verbänden und Gewerkschaften ›Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen‹ geben und diejenigen informieren, die sich für Hochschulforschung und hochschulpolitische Entwicklungen interessieren.« Das ist sicher richtig, wenn sich diese Akteur/innen noch nicht eingehend mit dem Thema befasst haben. Dennoch ist der Band auch für die »Profis« einen Blick wert, wenn sie in gebündelter und strukturierter Form ihren Kenntnisstand auffrischen wollen.

Martin Beyersdorf

Hessische Blätter für Volksbildung Ausgabe 4/2006

Thema: Lernen (Erwachsener), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 98 S., Einzelheft 9,90 Euro, ISSN 0341-339X

Es ist nicht so einfach mit dem Lernen Erwachsener, auch wenn es manche Erklärungsmodelle glauben machen möchten. Es muss vielmehr als höchst individuelles und dynamisches Geschehen verstanden werden, das eingebunden ist in Wechselwirkungen der aktuellen persönlichen Situation, der Biographie und des sozialen Umfeldes. Dies macht das Heft 4/2006 der Hessischen Blätter für Volksbildung deutlich, wobei sich die einzelnen Beiträge trotz

aller Unterschiede zu einem gemeinsamen Argumentationsweg fügen.

Auf diesem Weg können als Hauptstationen am Anfang des Heftes, in seinem Hauptteil und am Schluss die Beiträge von Peter Faulstich gelten. Im Editorial führt er über die Vorausschau auf die einzelnen Titel hinaus differenzierend und Position markierend ins Zentrum der Debatte ein. Dies entfaltet er weiter in dem Artikel »Lebenserfahrungen als Lernvoraussetzungen« mit einer Kritik sowohl neurophysiologischer als auch verhaltenswissenschaftlicher Lerntheorien, um im Rahmen der von ihm entworfenen »kritisch-pragmatischen Lerntheorie« auf das Lernhandeln zu fokussieren. Auf dessen Systemcharakter weist er mit dem Hinweis auf »Körpergebundenheit«, »Biographizität«, »Situiertheit Erwachsener« sowie Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes und -feldes. Sein abschließender Kommentar zum Manifest »Hirnforschung im 21. Jahrhundert« vertieft deren eingangs entwickelte Sicht ihrer Anregungsfunktion, aber auch Begrenztheiten und macht einmal mehr vorsichtig gegenüber einer methodologisch unreflektierten Verknüpfung von Forschungsergebnissen zu neurophysiologischen Vorgängen mit pädagogisch-didaktischen Grundfragen des Lernens.

Gleichsam eine innere Fortsetzung bietet der Beitrag von Andreas Krapp zu »Lebens- und Lerninteressen Erwachsener«, die im »Selbstsystem« der Person verankert und als zentrales Moment beim Lernen Erwachsener anzusehen sind. Krapps »Person-Gegenstands-Theorie des Interesses« ist nicht nur didaktisch fruchtbar, sondern unterstreicht aufs Neue die systemische Eingebundenheit von Lernen. Deren Entfaltung leisten weitere Beiträge des Heftes, und zwar bezogen auf die Relevanz von Hier-und-Jetzt-Lernerfahrungen in Ingeborg Schüßlers Beitrag über »Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung«; auf die gesellschaftliche Eingebundenheit von Lernen im Beitrag von Dieter Kirchhöfer »Lernen in sozialen Kontexten«; und auf die strukturelle Seite von Lernunterstützung in dem Beitrag von Karin Dollhausen über »Lernen und Arbeiten: Hinsichten des Organisierens in Bildungsinstitutionen« (wobei hier allerdings der Zusammenhang von Lern- und Arbeitsorganisation in Einrichtungen der Erwachsenenbildung lediglich markiert, aber z.B. im Blick auf Organisations- oder Qualitätsentwicklung nicht weiter entfaltet wird). Die Bedeutung eigener Interessen für das Lernhandeln belegt eindrücklich Petra Grells Beitrag zu »Lernen lernen durch Reflexion über Lernen«.

Peter Ludwig zeigt unter der Überschrift »Lernen und Lernbratung – im Internet?«, wie Erkenntnisentwicklung

im »virtuellen Raum« gestaltet werden kann, wobei die Verbindung individueller Erfahrung mit fachlichen Inhalten und Erklärungsmodellen besonderes Interesse verdient. Es bleibt allerdings die Frage, weshalb für die hier dargestellte Vorgehensweise angesichts ihrer Nähe zu Arbeitsformen wie »Fallbesprechung« oder »Praxisberatung« oder »Kollegiale Beratung« der Begriff Lernberatung verwendet wird.

Dass das Heft zu solchen Fragen anregt (auch durch innere Spannungen, wenn sich etwa ein Beitrag in einem gewissen Kontrast zu den »Wegmarken« Faulstichs auf die »neuere Hirnforschung« beruft), lädt zur Diskussion ein – und zu einer differenzierten Betrachtung dessen, was Faulstich die »Container-Kategorie ›Lernen« nennt (S. 296).

Jörg Knoll

Krempkow, Rene/König, Karsten/ Ellwardt, Lea

Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum »Hochschul-TÜV« der Sächsischen Zeitung 2006. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), HoF-Arbeitsberichte 5'06. Online-Bezug (Download): www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=91 (PDF, 15,4 MB)

Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen sind die zentralen Themen der Dokumentation zum »Hochschul-TÜV« der Sächsischen Zeitung, einer vergleichenden Analyse von Studienfächern ähnlich den bekannten Hochschul-Rankings verschiedener Zeitschriften (u.a. Focus, Die Zeit) und Institute (u.a. CHE). Die vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) als Arbeitsbericht herausgegebene Publikation, die sich in erster Linie an Studierende, Abiturienten, deren Eltern und Lehrer als Hauptzielgruppe wendet, erklärt in einem ersten Teil sehr detailliert und allgemein verständlich die Bildung verschiedener Kennzahlen und Indikatoren, anhand derer die sächsischen Hochschulen in ausgewählten Fächern im zweiten Teil bewertet werden.

Es werden »35 Studienfächer ..., in denen rund 80 Prozent der Studierenden an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen im Freistaat Sachsen immatrikuliert sind« berücksichtigt (Seite 3). Die für die Sekundäranalyse verwendeten Daten stammen vom Statistischen Landesamt Sachsen sowie vom Statistischen Bundesamt und beziehen sich auf die Jahre 2003 bis 2006. Rund ein Dutzend verschiedener Kennzahlen und Indikatoren werden im ersten

Teil vorgestellt und diskutiert: Studenten- und Studienanfängerzahlen, Bewerber pro Studienplatz, Betreuungsrelation, Auslastung, durchschnittliche Fachstudiendauer und Studierende in der Regelstudienzeit, Noten und Erfolgsquoten, Internationalität sowie Abbrecher-, Schwund- und Absolventenquoten. Dabei werden immer wieder Bezüge zu anderen Publikationen sowie zu aktuellen Diskussionen hergestellt, ohne auf diese jedoch detailliert einzugehen.

Im zweiten Teil, in dem für die Fächer an den sächsischen Hochschulen die Studienanfänger- und Studentenzahlen, die Zahl der Professoren sowie die Ergebnisse zur Einhaltung der Studienzeit, Studiendauer, Abschlussnotendurchschnitt, Absolventenquote und zur Internationalität in übersichtlichen Grafiken dargestellt und kurz beschrieben werden, sind diese »objektiven« Kennzahlen ergänzt durch Bewertungen Studierender zu den Studienbedingungen, dem Lehrangebot und den Bibliotheken. Die Befragungen wurden vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zwischen 2003 und 2005 durchgeführt.

Die Datenlage insgesamt wird von den Autoren als sehr unbefriedigend beschrieben. So geben sie zahlreiche Hinweise für Verbesserungen, zeigen Forschungsdesiderate auf und regen die Erhebung und Bildung zusätzlicher Kennzahlen an. Systematische Befragungen Studierender zur Erfassung der Qualität von Studium und Lehre und zu einem Vergleich der Hochschulen untereinander fordern sie wiederholt, denn die Erhebungen des CHE erfüllen ihre Anforderungen hinsichtlich Aktualität, Zuverlässigkeit (wegen der geringen Stichprobengröße) und inhaltlicher Breite an Themen und Fächern für den Freistaat Sachsen nur zum Teil (Seite 10).

Die Aussagefähigkeit der Kennzahlen und damit der Beitrag, den die Landesstatistiken zur Bestimmung von Studienqualität und -erfolg leisten können, wird hinreichend diskutiert. Der Begriff der Qualität selbst wird jedoch weder operationalisiert noch inhaltlich genauer bestimmt. Sogar die Autoren gelangen zu dem Schluss, dass die »objektiven« Kennziffern und Indikatoren Aspekte der Qualität nicht erfassen können« (Seite 37).

So fühlt sich der/die Leser/in am Ende dann doch ein wenig allein gelassen mit den Ergebnissen und bei der Entscheidung für oder gegen eine Hochschule, denn fast keine Kennzahl bleibt ohne Einschränkung, die reinen Beschreibungen der Ergebnisse selbst bieten keine Hilfestellung und die eigenen Interpretationsspielräume sind groß. Beispiele für Best Practice, ein Ranking, Empfehlungen oder ein abschließendes Fazit fehlen.

Die zu würdigende Leistung dieser Dokumentation liegt somit vor allem in der kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kennzahlen und Indikatoren mitsamt den Anregungen zur Verbesserung der Datengrundlage. Damit die immer wieder geforderte Einbeziehung von Studierendenbefragungen in Bezug auf die Einschätzung von Qualität und Erfolg einen inhaltlichen Zugewinn darstellt und hilfreich ist bei der Auswahl einer Hochschule für Studienanfänger, deren Eltern und Lehrer, ist eine Operationalisierung und damit eine inhaltliche Bestimmung beider Begriffe unumgänglich und unbedingt zu empfehlen. Insgesamt ist diese Dokumentation insbesondere im ersten Teil als sehr interessant und auch für den/die nicht empirisch versierte/n Leser/in als verständlich und nachvollziehbar zu empfehlen. Die geführten Diskussionen sind weitgehend auf andere Bundesländer übertragbar und helfen bei der Einschätzung der immer wiederkehrenden »Hochschul-Rankings«.

Meike Weiland

Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – 2006/4

Netzwerke; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schiersmann, Christiane, Siebert, Horst (Hrsg), 29. Jahrgang 4/2006, Bielefeld 2006, Bertelsmann, 95 S., 12,90 Euro, ISBN 3-7639-1921-X

Einhergehend mit der Auflösung der allumfassenden staatlichen Fürsorge wächst dem Aufbau und dem Management von Netzwerken eine neue Rolle zu, um dem Individuum die bisherige Handlungsfähigkeit zu erhalten und zur Bildung eines »eigenen Typs sozialer Struktur« beizutragen. Das gilt insbesondere für Weiterbildungsnetzwerke bzw. erwachsenenpädagogische Netzwerkarbeit. Der Report zu diesem Thema geht vertieft wissenschaftlich auf das Thema ein und greift sinnvollerweise vier primär soziologische Aspekte auf: die (Neo-)Institutionalisierungsdebatte, die Evaluation, die Realisierung und die Nachhaltigkeit von Netzwerken.

Michael Schemmann zeigt im Vergleich zur traditionellen Netzwerktheorie die Perspektiven auf, die der soziologische Neo-Institutionalismus für die weiterbildungsbezogene Netzwerkforschung eröffnet. Dieser profunde Beitrag zeigt die Grundannahmen und die Anschlussfähigkeit des Neo-Institutionalismus auf. Dabei geht er auf die Bedeutung der Umwelten, die Strukturangleichungsprozesse und die Folgen für die Weiterbildungsinstitutionen ein. Der Beitrag konstatiert, dass dieses soziologische Konstrukt insbesondere für die Netzwerkanalyse von großer Bedeu-

tung ist. Ferner weist er auf das fruchtbare Zusammenspiel der erwachsenenpädagogischen Netzwerktheorie und des soziologischen Neo-Institutionalismus hin.

Auf die systemreflexive Evaluation der Netzwerkarbeit geht Susanne Maria Weber ein. Sie analysiert dabei gegenstands- und kontexttheoretischen, methodologischen sowie programmtheoretischen Fragestellungen.

Die Entstehung von Themennetzen und die Realisierung von Neuem betrachten Gertrud Wolf und Sylvia E. Matalik. Am Themennetz »Neue Übergänge« verdeutlichen die Autorinnen die unterschiedlichen Austauschprozesse und als Ergebnisse die Instrumente des Übergangsmanagements in den drei Ebenen des Falls, der Institution und der Kooperation.

Uwe Elsholz bezieht sich in seinem Beitrag auf den noch kaum untersuchten Bereich der Strategien zur Verstetigung und zur Nachhaltigkeit von Netzwerken. Der Autor zeigt auf, wie man den kritischen Punkt des Wegfalls von relevanten Ressourcen bei der Netzwerkentwicklung überwinden kann.

Im Forum gibt Henning Pätzold einen empirischen Einblick in die Praxis des Fernstudiums indem er die Ergebnisse einer Untersuchung von Lernprozessen Fernstudierender dokumentiert. Die Darstellung der Studie schließt mit einer Sammlung von weiteren möglichen Forschungsansätzen ab. Wie am Ende jeden Reports, finden sich auch in dieser Ausgabe eine Vielzahl von Rezensionen von aktuellen Bucherscheinungen.

Klaus Bredl

Schettgen, Peter/Tomaschek, Nino/ Wagner, Bernd (Hrsg.)

Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung – Deutsche und Internationale Hochschulen im Vergleich, ZIEL, 1. Aufl., Augsburg 2006, 173 S., 19,80 Euro, ISBN 3-937 210-85-7

Die Untersuchung zeigt anhand von zehn internationalen wissenschaftlichen Einrichtungen von den Universitäten Frankfurt (Zentrum für Weiterbildung), der Universität Mainz (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung) über internationale Einrichtungen wie der Donau-Universität Krems, der Universität St. Gallen bis hin zu amerikanischen z.T. überwiegend privat finanzierten Hochschulen wie der John Hopkins Universität Washington (School of Professional of Professional Studies in Business and Ad-

ministration) die Organisationsstrukturen, Themenfelder sowie Herausforderungen der modernen wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Studie zeigt deutlich den Anstieg der Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung in- und außerhalb des Hochschulbereichs sowie die Professionalisierung dieses Bereichs innerhalb der einzelnen Einrichtungen. Eine professionelle wissenschaftliche Weiterbildung ist sehr starken wirtschaftlichen Zwängen und Konkurrenzangeboten ausgesetzt. Sehr aufschlussreich ist auch das aufgezeigte Themenspektrum in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Angeboten im Stile eines breiten Studium Generale bis hin zu einzelnen innovativen Studiengängen wie der vom Arbeitskreis Weiterbildung der Universität Osnabrück angebotene MBA-Studiengang Bildungsmanagement oder hochspezialisierte praxisorientierte MBA-Studiengänge für Fach- und Führungskräfte im Gesundheitswesen und einzelnen Wirtschaftszweigen.

Die Untersuchung nach dem individuellen wissenschaftlichen Ansatz der einzelnen Autoren ohne strenge einheitliche Untersuchungsparameter hat ihren Reiz. Eine Analyse nach festen einheitlichen Gesichtspunkten wie Organisation, Struktur, Adressaten, Themenfeldern, Finanzierung und Internationalisierung würde allerdings die Vergleichbarkeit sehr erleichtern. Insgesamt macht die umfassende Studie Lust auf die Fortsetzung einer systematischen Untersuchung eines breiten Spektrums von Einrichtungen der wissenschaftlicher Weiterbildung und Themenfeldern.

Johannes C. Mayer

Schulmeister, Rolf

eLearning: Einsichten und Aussichten

Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München, 2006, 360 S., 49,80 Euro, ISBN 3-486-58003-5

Im Streben nach einer Vereinheitlichung des europäischen Bildungssystems wird immer wieder das amerikanische Bildungssystem als Vorbild und Ziel herangezogen, dies gilt in besonderem Maße in Bezug auf die Vermittlungsform E-Learning. Rolf Schulmeister analysiert in seinem Buch »eLearning: Einsichten und Aussichten« sehr ausführlich die Einführung und Realisation von E-Learning in den USA. Sein Ziel ist es dabei, einen Mythos abzubauen, den die Medien und die Hochschulpolitik zu Unrecht aufgebaut haben (»Dekonstruktion des Mythos eLearning«). Es geht ihm jedoch nicht nur darum, falsche Vorstellungen gerade zu rücken, vielmehr analysiert er die entspre-

chenden statistischen Daten und bringt sie auch in Verbindung mit den Unterschiedlichkeiten der Studierenden im Hinblick auf ihre Motivation, Kognition, Einstellungen, Lernpräferenzen und ethnisch-kulturelle Aspekte (»Diversität«).

In Kapitel 3 (»Adaptive Lernsysteme als Lösung der Diversitätsproblematik«) beleuchtet er kritisch die Hoffnungen einiger Informatiker mit adaptiven Lernsystemen die Diversität der Studierenden in Lernsystemen berücksichtigen zu können, bevor er in Kapitel vier (»Der Diskurs im eLearning«) die Schwierigkeiten diskutiert, in virtuellen Lernumgebungen zu echten theoretischen und praktischen Diskursen zu kommen.

Er illustriert an vielen Beispielen didaktische Mehrwerte eines gut gemachten und qualitativ hochwertigen E-Learning, wie zu Recht immer wieder auf die Relevanz guter Didaktik hingewiesen wird.

Ausgehend von der Bezeichnung »Anytime, Anywhere Learning«, einer E-Learning-Initiative von Microsoft, illustriert Schulmeister in Kapitel 6 seine Ideen zu Überwindung von Schranken in Bezug auf Zeit, Raum, Normen und die Analog-Digital-Schranke mit Hilfe des E-Learning. Auch hierbei bedarf es – wie auch im Präsenzunterricht – einer didaktischen Kompetenz, deren Fehlen im E-Learning vielleicht sogar noch deutlichere Auswirkungen als in der Präsenzlehre zeigt.

Sind die ersten Kapitel für E-Learning-Erfahrene gedacht, so bietet das letzte Kapitel des Buches auch etwas für Neueinsteiger: Tipps und Hinweise für einen niedrigschwelligen Einstieg ins E-Learning mit Alltagsideen zur didaktischen Gestaltung von E-Learning-Angeboten, die weder technisch aufwändig sind noch besonders viel Arbeitszeit benötigen und trotzdem eine attraktive Didaktik bieten.

Das Buch enthält sowohl zu kontroversen Diskussionen anregende Thesen für E-Learning-Erfahrene als auch hilfreiche Illustrationen und Handreichungen für Neulinge im E-Learning. Für eine kritische Diskussion und Reflexion der aktuellen Entwicklungen insbesondere unter Qualitätsaspekten in der E-Learning basierten Lehre bietet das Buch von Schulmeister eine Fülle von Ansatzpunkten.

Marion Bruhn-Suhr

Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di

Bildung ist keine Ware: Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung; Berlin 2006, ver.di 2006, 116 S. Bezugsquelle im Internet (kostenloser Download): <http://www.igmetall-wap.de/bildungistkeineWARE.php>

Die Streitschrift »Bildung ist keine Ware« spitzt ihr Thema bildlich schon auf dem Cover zu: Wir blicken auf eine Ansammlung von einzelnen Menschen, die der aufgehenden (oder untergehenden?) Sonne entgegen blicken. Was tut sich da am Horizont? Geht da etwa gerade die duale Berufsausbildung unter oder gehen neue Ideen auf, wie sie im Zusammenhang mit europäischen Vereinheitlichungstendenzen (noch) zu retten wäre?

14 prominente Wissenschaftler/innen haben sich zusammengefunden, um über die Zukunft der beruflichen Bildung nachzudenken. Die Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses liegen nun in Form einer Streitschrift vor. Dem ausführlichen Hauptteil sind elf Empfehlungen und auf sechs Seiten zusammengefasst die Kernaussagen vorangestellt, was eilige Leser/innen erfreuen wird, da hier alles in komprimierter, aber dennoch verständlicher und nachvollziehbarer Form aufgearbeitet wurde.

Es geht den Autor/innen in erster Linie um die Aufrechterhaltung des Berufsprinzips zu Ungunsten wechselnder Ad-hoc-Anpassungsqualifikationen und der Einführung eines outcome-orientierten modularen Berufsbildungssystems. Sie setzen auf eine Berufsbildungsreform, in der Kernberufe ein neues Fundament für eine enge Verzahnung mit anschließenden und weiterführenden Fort- und Weiterbildungen bilden, das dann durch zertifizierte Fortbildungsberufe aufgestockt werden kann.

Die heute überall geforderte Modularisierung von Aus- und Weiterbildung wird zwar nicht grundsätzlich abgelehnt, es sei aber zu bedenken, dass damit oft notwendige Zusammenhänge zerstückelt werden und einem lediglich betriebsorientierten Patchwork-Lernen Vorschub geleistet wird. Viel eher müssten aber »... Handlungs- und Urteilsfähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die berufliche Handlungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz vermitteln.« (S. 33) Die Autor/innen machen somit deutlich, dass sie dem traditionellen deutschen Berufskonzept auch vor dem Hintergrund schnell wechselnder Marktbedingungen, beschleunigter Innovationszyklen und zunehmender Globalisierung den Vorzug ge-

ben vor Konzepten, die die Beschäftigungsfähigkeit durch möglichst kurzfristige und flexible Anpassungsqualifizierungen sichern wollen. Ein auf Kernberufe aufgebautes Berufsbildungssystem könne durchaus profilorientierte Kombinationen von Basisqualifikationen und Kompetenzprofilen zulassen, das dann aber juristisch abgesichert sein müsste. (vgl. S. 41)

All diejenigen, die sich mit der Berufsbildungspolitik auch auf europäischer Ebene befassen, sollten das vierte Kapitel der Streitschrift keinesfalls nur überfliegen: zeigt sich doch hier, welche »bescheidenen Chancen und großen Risiken« (S. 59) die Angleichung nationaler Bildungssysteme für das deutsche System nach sich ziehen könnte. Am Beispiel der drei Projekte »Europass«, »EQR« (Europäischer Qualifikationsrahmen) und »ECVET« (Europäisches Kredittransfer-System für berufliche Bildung), die 2010 in die Fläche umgesetzt werden sollen, wird deutlich, dass eine Fragmentierung von Bildungsgängen und Qualifikationen, eine Individualisierung von Ausbildungswegen und eine Verlagerung der Identifizierung und Anerkennung von Qualifikationen droht. Gut zu erfahren, dass sich der Widerstand gegen derartige europäische Tendenzen zur Fragmentierung und Output-Orientierung der Berufsbildung in Deutschland (wenn auch etwas verspätet ...) zu formieren beginnt.

Dass, wenn über Aus- und Weiterbildung reflektiert wird, das Thema »Finanzierung« nicht fehlt, verwundert nicht. Und so setzen sich auch die Autor/innen der Streitschrift damit auseinander und plädieren dafür, dass für die Finanzierung der Erstausbildung allein die Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen in eine (Branchen)Fondsfinanzierung eingebunden werden. Für die Weiterbildung sollten, je nach Machtkonstellation und Interessenausgleich in den einzelnen Wirtschaftsbereichen, unterschiedliche Modelle von »cost-splitting« und »time-sharing« gefahren werden (vgl. S. 90).

Die Streitschrift schließt ab mit einem Blick auf die Herausforderungen, denen sich die Gewerkschaften in Zukunft stellen müssen. Es wird die Entwicklung einer Doppelstrategie empfohlen, die einerseits die Bildungsinteressen der Arbeitnehmer/innen umfassend aufgreift und zu politischen Strategien verdichtet, andererseits attraktive Leistungen aus dem Bereichen Information, Orientierung und Beratung generiert. Die berufliche Bildung müsse als ein »Kompetenzentwicklungspfad« begriffen werden, »der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte und ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt«. (S. 115).

Christiane Brokmann-Nooren

Wissenschaft(f)t Zukunft

10 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Am 1. Dezember 2006 beging die Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel mit einem Festakt das 10-jährige Jubiläum ihrer Wissenschaftlichen Weiterbildung. Die knapp 100 Teilnehmer aus Wirtschaft, Politik und Hochschule versammelten sich in den Räumen der Industrie- und Handelskammer zu Kiel. »Der Veranstaltungsort ist ganz bewusst gewählt«, betont Prorektor Professor Gerhard Fouquet. »Immer mehr haben wir unsere Weiterbildungsangebote in den vergangenen Jahren an der Wirtschaft ausgerichtet«. Bildungs-Staatssekretär Jost de Jager lobte die Einrichtung für stetig steigende Teilnehmerzahlen und ihre immer stärkere Hinwendung zur Praxis. Längst qualifizieren sich hier nicht nur Uni-Angehörige, sondern auch Fach- und Führungskräfte aus der Wirtschaft, für die in Zusammenarbeit mit dem Bildungszentrum Tannenfelde ein spezielles Seminarprogramm zusammengestellt wird.

Aufgrund der Bachelor- und Masterabschlüsse, die für viele Studierende eine deutliche Verkürzung der universitären Erstausbildung bedeutet, werde »der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung immer größer«, betonte Jost de Jager. Lernen hört keineswegs mit dem Hochschulabschluss auf. Im Rahmen des ESF-Projekts »Netzwerk Hochschule und Wirtschaft« haben sich daher für die Fort-

Norden kooperieren, um Unternehmen ein gemeinsames wissenschaftlich fundiertes und am betrieblichen Bedarf ausgerichtetes Seminarangebot zu unterbreiten. Oliver Herrmann, der Kanzler der Kieler Universität, bringt die Bedeutung des gemeinsamen Seminarprogramms auf den Punkt: »Hier werden Wirtschaft und Wissenschaft an einer wichtigen Stelle zusammengebracht: Wissen, das aktuell an der Hochschule generiert wird, geben die gleichen Wissenschaftler in unseren Kursen direkt an die Praxis weiter.«



Ein schöner Platz für die Tagungsunterlagen ...

Dementsprechend widmete Professor Rolf Arnold von der Technischen Universität Kaiserslautern den Festvortrag der Öffnung der Hochschulen für die Wirtschaft.

Er gab auf sehr anregende Art und Weise Antwort auf die Frage »Quo vadis wissenschaftliche Weiterbildung?« Bei



Das Podium von links nach rechts: Dr. Sabine Teichmann (Uni Rostock), Prof. Dr. Dr. Markus Porembski (HSH N Finance and Science), Dr. Kerstin Kosche (Uni Rostock/Moderation), Klaus Markmann (IHK Flensburg), Dr. Christoph Antz (BDA), Helmut Vogt (DGWF)

bildung von Fach- und Führungskräften die zwei starken Partner Wissenschaftliche Weiterbildung der CAU und das Bildungszentrum Tannenfelde zusammengeschlossen: Die beiden anerkannten Weiterbildungseinrichtungen im

der anschließenden Podiumsdiskussion zum Thema »Die Chancen des Bologna-Prozesses für die wissenschaftliche Weiterbildung« entwickelte sich ein reger Austausch zwischen Referenten und Publikum. Studienabläufe und -abschlüsse ändern sich. Doch was bedeuten Bachelor und Master für die wissenschaftliche Weiterbildung? Was bringt der Bachelor für das Arbeitsleben? Wo liegen die Bedarfe der Wirtschaft? Was, wenn der Bachelorabsolvent nicht den Master, sondern eine andere

fachliche Weiterbildung sucht? Diesen und ähnlichen Fragen aus dem Publikum stellten sich die Podiumsteilnehmer Dr. Sabine Teichmann (Uni Rostock), Prof. Dr. Dr. Markus Porembski (HSH Nordbank), Dr. Kerstin Kosche (Uni Ro-

stock), Klaus Markmann (IHK Flensburg), Dr. Christoph Anz (BDA) und Helmut Vogt (DGWF). Zum Abschluss der Veranstaltung konnten die Gäste die Eindrücke des Tages bei einem kleinen Imbiss Revue passieren lassen. Für eine gemütliche und entspannte Atmosphäre im Foyer sorgte das musikalische Professorenensemble »Das leise Trio«.

Die Wissenschaftliche Weiterbildung existiert seit Herbst 1996 unter der Leitung von Annekatriin Mordhorst. Das Weiterbildungsangebot wird kontinuierlich ausgebaut und nachfrageorientiert konzipiert. Mittlerweile bietet die Stabsstelle Angebote für das Hochschulpersonal, für externe Interessierte und Karriereseminare für Studierende an. Durch die Kooperation mit dem Bildungszentrum Tannenfelde wurde zudem ein Seminarprogramm erstellt, das vornehmlich die Zielgruppe Wirtschaft anspricht.

Melanie Korn

Studierendenhoch ... Hochschul-kollaps? Hochschulen vor der demographischen Chance

CHE-Tagung am 12. und 13.02.2007 in Berlin

Laut CHE ergibt sich die demographische Chance aus dem demographischen Problem, dass erneut ein Studentenberg ansteht, weil die Kinder der »Baby-Boomer-Generation« demnächst in die Hochschulen drängen werden, verstärkt durch doppelte Abitur-Jahrgänge. Lösungswege sieht das CHE in drei Ansätzen: »Mobilität deutschlandweit – go east!«, »Flexibilität des Hochschulsystems – go flexible!« und »Studieren weltweit – go abroad!«

Allgemeiner Tenor der Tagung: ein »Studentenberg« war schon einmal ein Irrtum. Aus der »Untertunnelung« des Berges wurde nichts, weil der Berg zum »Hochplateau« mutierte, mit der Folge dauerhafter Überlast an den deutschen Hochschulen. Das wird jetzt wahrscheinlich wieder eintreten, d. h. die Zahl der Studierenden wird für einen längeren Zeitraum auf höherem Niveau stagnieren, wobei der Fehler mit Untertunnelung und Aussitzen nicht wiederholt werden darf.

Der als Gegenmaßnahme geschlossene Hochschulpakt reicht nie aus, weil er 1. nur bis 2010 gilt und danach das Problem erst richtig ansteht, 2. die finanziellen Mittel unzureichend sind und 3. viel zu spät kommt, schließlich weiß man schon seit ca. 15 Jahren wie sich die Demographie entwickeln wird und reagiert erst kurz vor Tores-

schluss. Beruhigend in diesem Zusammenhang, dass die Zahl 2010 diesmal nichts mit dem Bologna-Prozess zu tun hat, sondern einzig in den Beschränkungen mittelfristiger Finanzplanung ihre Ursache hat. »Es wird wohl über Fortsetzungen zu diskutieren sein.«

»go east«: Ein Abwandern von Studierenden in die östlichen Länder Deutschlands wird nur wenig zur Lösung des demographischen Problems beitragen können. Zum einen aus Kapazitätsgründen, zum anderen sind die Hochschulen schon jetzt dort trotz hervorragender (weil meist neuer) Ausstattung und besserer Betreuung im Vergleich zum Westen oft nicht ausgelastet. Als Ursachen wurden genannt: mangelnde Attraktivität mancher Studienorte, vor allem aber dort fehlende Berufsperspektiven nach Abschluss des Studiums. Dieses Problem bleibt (zunächst), so dass eine spürbare Entlastung nicht eintreten werde.

In der Diskussion über »go flexible« wurde als einziger Punkt eine Flexibilisierung des Verhältnisses von Lehre zu Forschung vertieft. Eine (vorübergehende) Erhöhung des Lehrdeputats zu Lasten von Forschung könnte einen Teil der Überlast abfangen. Am besten wäre dafür ein »atmendendes System« geeignet, indem z. B. das Lehrdeputat nicht Personen bezogen, sondern Fach bezogen festgeschrieben wird. Damit könne man innerhalb von Fachbereichen bzw. Fakultäten wirklich flexibel agieren, ohne wichtige Forschungsaufgaben zu vernachlässigen. Lehrprofessuren oder Lecturer wurden in diesem Zusammenhang nicht als Lösung angesehen. Andere Möglichkeiten einer Flexibilisierung, wie z. B. Fernstudium oder Online-Angebote, wurden gar nicht angesprochen, wie in anderem Zusammenhang aus dem Publikum bemängelt wurde.

Der Vorschlag »go abroad« wurde schließlich als Lösung des demographischen Problems unisono abgelehnt. »Mobilität heißt Austausch«, d. h., es kommen in annähernd gleichem Maße ausländische Studenten nach Deutschland, so dass »go abroad« nichts zu einer Erhöhung von Studienplätzen beitragen wird. Auslandsstudien sollen nicht unter dem Gesichtspunkt von Quantität, sondern ausschließlich unter dem von Qualität verfolgt werden.

Qualität war auch ein »roter Faden« in der Veranstaltung: Die Qualität der Lehre muss bei gleichzeitiger Erhöhung der Anzahl von Studienplätzen verbessert werden. Fast eine Quadratur des Kreises. (In diesem Zusammenhang wurde erwähnt, dass der Wissenschaftsrat im November 2007 Empfehlungen zur Qualität der Lehre veröffentlichten werde.)

Weitere Informationen zu einzelnen Vortrügen und Impulsreferaten findet man im Bereich Downloads unter: <http://www.che.de> (28.03.07) **Hans-Jürgen Bargel**

Neue Chancen in Bildung und Weiterbildung

Mehrwerte durch Akkreditierung und Modularisierung. Konferenz der Verbände DGWF, FDL und VPH

Drei Verbände, in denen die wichtigsten Anbieter von Fernlehre und Fernstudium in Deutschland organisiert sind, haben im April 2007 zu einer Konferenz in die Frankfurt School for Finance and Management geladen, um darzustellen, wie sich aus der Umsetzung der Beschlüsse von Bologna neue Chancen in der Aus- und Weiterbildung ergeben können, welchen Mehrwert Hochschulen und Institutionen als Anbieter von Fernlehre durch Qualitätsmanagement erzielen können. Die Tagung wandte sich an alle, die Fernstudienangebote betreiben, Akkreditierungen vornehmen, aber auch an jene, die in Akkreditierungsprozesse involviert sind und an der Aufgabe der Gestaltung der hochschulischen Zukunft auf dem Weg nach Bologna interessiert sind.

Teilnehmer aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, aus Bundesinstitutionen, aus Landesministerien und Landtagen, aus Akkreditierungsagenturen, aus namhaften Institutionen der Wirtschaft und Finanzen, aus Fördereinrichtungen und Forschungsinstituten und nicht zuletzt aus staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen nahmen diese Einladung an und demonstrierten ein erhebliches Interesse an dieser Thematik.

Übereinstimmend konnten die Redner der Einführungsrunde auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Beschlüsse von Bologna hinweisen. Gleichzeitig nahmen sie Gelegenheit, einige Fehlbeurteilungen im Umsetzungsprozess richtig zu stellen. So diene der Bologna-Prozess nicht einer vermeintlichen Harmonisierung, sondern er solle in erster Linie die Mobilität der Studierenden stützen, die ja eben die Studienorte wegen ihrer Unterschiedlichkeit und inhaltlichen Vielfalt aufsuchten. Um Vertrauen in die Abschlüsse von sehr individuellen Studienfachausrichtungen zu legen, seien Qualitätssicherungsansprüche seitens der Studierenden und auch der behördlichen Stellen gerechtfertigt, die sie gegenüber den Programmen und Prozessen stellen.

Bachelorstudiengänge sollen eher Breite des fachlichen Spektrums als Tiefe vermitteln. Interdisziplinarität bei sich mehr und mehr verwischenden Grenzen, Schlüsselqualifikationen, Internationalität und fremdsprachliche Fähigkeiten seien erwartete Eigenschaften der Bachelor-Absolventen.

Der Hauptanlass für diese Konferenz war die Tatsache, dass sich drei Fernstudienverbände auf Qualitätskriterien verständigt haben, die bei der Akkreditierung von Fernstudiengängen zwingend Berücksichtigung finden sollten. Diese wurden hier erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), das Forum DistanzE-Learning (FDL) und der Verband Privater Hochschulen (VPH) haben in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe Kriterien zur Qualitätssicherung im Fernstudium erarbeitet, die »Praktischen Regeln für gute Fernlehre«.

Die praktische Umsetzung dieser Kriterien erfolgte, indem eine Kooperation mit dem RKW Berlin-Brandenburg eingegangen wurde. Die Public Available Specification PAS 1037, eine Entwicklung des RKW, wurde für die Anbieter und Einrichtungen der Fernlehre spezifiziert. Der Arbeitsausschuss PAS-Spezifikation empfiehlt den Instituten und Einrichtungen der Fernlehre, die hier formulierten Anforderungen an ihre Qualitätsmanagementsysteme zu realisieren. RKW und FDL bieten hierzu vielfältige Unterstützungsleistungen an, an denen sich auch die beiden anderen Verbände beteiligen. Erste Institutionen der Fernlehre haben sich bereits in den Zertifizierungsprozess begeben. Inzwischen liegt auch ein internationales Standardisierungsersuchen vor, ein ISO/IEC-Standardisierungsgremium innerhalb der entsprechenden Working Group hat bereits die Arbeit aufgenommen.

Nach Abschluss der Arbeiten an der PAS konnte folgerichtig mit der Erstellung eines Fragen- und Bewertungskataloges für Fernstudienangebote begonnen werden. Zu diesem Arbeitsschritt konnte die Akkreditierungsagentur FIBAA gewonnen werden. Vorgelegt wurde ein Katalog für die Qualitätssicherung von Fernstudienprogrammen, in den die KMK-Vorgaben für die Akkreditierung, FIBAA-eigene Auffassungen zur Akkreditierung ebenso eingeflossen sind, wie die »Praktischen Regeln für gute Fernlehre« und die Anforderungen der PAS 1037. Letztere allein deshalb, weil ein überwiegender Teil der Programmakkreditierung sich notwendigerweise auf institutionelle und prozessorientierte Abläufe stützt, diese als gegeben voraussetzt. Dieser Fragen- und Bewertungskatalog durchläuft

zurzeit die Gremien der FIBAA und wird vorbehaltlich ihrer Zustimmung in der zweiten Jahreshälfte ihren ersten Einsatz erleben.

In der Podiumsdiskussion stand die Notwendigkeit von Optimierungen der Verfahren im Vordergrund. Als wesentlicher Schwerpunkt wurde das Vorhandensein von Bewertungskriterien herausgearbeitet. Ein akzeptabler Weg sei die Selbstverpflichtung der Institution, dass sie ihre Angebotsentwicklung nach definierten Kriterien betreibt und die Überprüfung durch eine Akkreditierungsagentur nach eben diesen Kriterien. Also Selbstverpflichtung und Offenlegung der Prüfkriterien. Dabei kam wie selbstverständlich der Zusammenhang von Programm- und Prozessakkreditierungen zur Sprache: Ein großer Teil der in Programmen zu beurteilenden Vorgänge sei institutionell begründet, deshalb sei beides nicht zu trennen. Überlegungen, im Akkreditierungsprozess sowohl programm- als auch prozessorientierte Bewertungen durchzuführen, wurden vor allem seitens der Agenturen als äußerst kritisch angesehen. Aus der Sicht der privaten Hochschulen dagegen könne ein gemeinsames Akkreditierungsverfahren etwa auf der Basis der PAS 1037 eine wesentliche Entflechtung der hier bisher üblichen gesondert durchzuführenden inhaltlichen und institutionellen Akkreditierungen sowie des ZFU-Zulassungsverfahrens darstellen.

Abschließend wurde konstatiert, dass der Bologna-Prozess zu durchaus positiven Effekten in der Gestaltung der Bildungsangebote und in der Aufstellung der anbietenden Institutionen geführt habe, dieser Prozess jedoch noch im Werden sei und gemeinsamer Anstrengungen zu seiner weiteren Verbesserung bedarf.

Redner auf der Konferenz:

Prof. Dr. Klaus Hekking, Mitglied des Vorstands des VPH, Vorstandsvorsitzender der SRH-Holding
 Prof. Dr. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz
 MinDir. Peter Greisler, Referent im Bundesministerium für Bildung und Forschung
 Dr. Martin Möhrle, Chief Learning Officer der Deutschen Bank
 RA Hans-Jürgen Brackmann, Geschäftsführer der FIBAA
 Walter Brückner, Geschäftsstellenleiter RKW Berlin
 Heinrich Dieckmann, Deutsche Weiterbildungsgesellschaft GmbH
 Dr. Burkhard Lehmann, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der TU Kaiserslautern

Prof. Dr. Thomas Heimer, Geschäftsführender Dekan der Frankfurt School of Finance and Management
 Dr. Martin Hendrik Kurz, Präsident des Forum DistancE-Learning
 Prof. Dr. Joachim Loeper, Präsident der Privaten Fern-FachHochschule Darmstadt, Sprecher der AG-F in der DGWF
 Dr. Ulrike Roßner, Projektkoordinatorin ACQUIN
 Christian Stracke, M-A., Deutsches Netzwerk der E-Learning Akteure D-ELAN
 Helmut Vogt, Stv. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF)

Joachim Loeper

32. EUCEN-Symposium in Paris

Organisiert wurde die Herbsttagung (16.–18.11.2006) des European University Continuing Education Network (EUCEN) vom Weiterbildungsinstitut der Pierre & Marie Curie University (UPMC), einer der größten medizin- und naturwissenschaftlichen Universitäten Europas.

Ähnlich wie in den Vorjahren zielte das dreitägige Programm sowohl auf die inhaltliche Arbeit zu aktuellen europäischen und internationalen Trends der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch auf die Ausweitung und die Optimierung der Netzwerkarbeit ab.

Der erste Tag widmete sich zunächst den organisatorischen Aspekten der EUCEN-Netzwerkarbeit. Nach dem Treffen des EUCEN Steering Committees wurden alle Neumitglieder begrüßt und in die länderbezogene Netzwerkarbeit eingeführt. Anschließend begrüßten die Hochschulleitung, vertreten durch den Kanzler und den Präsidenten sowie EUCEN-Präsident Michel Feutrie in einer offiziellen Eröffnungszeremonie alle Teilnehmer.

In der folgenden Plenarsitzung begann bereits die inhaltliche Arbeit zur Akkreditierung und Anrechnung informell erworbener Kompetenzen, die von Prof. Suziy Halami von der University Sorbonne Nouvelle fachlich geleitet wurde. Der Donnerstag endete mit einem Gemeinschaftsbuffet in der Pierre & Marie Curie University.

Am zweiten Tag stand die Projektgruppenarbeit im Vordergrund. In fünf Arbeitsgruppen konnte parallel zu ausgewählten Themenstellungen der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert und gearbeitet werden. Dazu zählten

- das EQUIPE Plus Partnerschaftstreffen,
- das DOLCETA-Projekt, das sich mit E-Learning-Instrumenten für Erwachsene beschäftigte,
- die Arbeitsgruppe Forschung, die aktuelle Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung präsentierte,
- die Benchmarking-Gruppe, die sich mit der Vergleichsanalyse von Lebenslangem Lernen an Hochschulen befasste sowie
- die Arbeitsgruppe Strategisches Management, die sich mit der Übertragung von EFQM-Modellen auf Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzte.

Gegen Abend trafen noch einmal die einzelnen Ländergruppierungen zusammen, um die zukünftige Ausgestaltung der Netzwerkarbeit und mögliche Kooperationsprojekte zu diskutieren. Ein Gala-Dinner auf der Seine rundete den zweiten Konferenztage ab.

Am Vormittag des letzten Tages hatten alle Projektgruppen noch einmal die Gelegenheit, offen gelassene Fragen zu diskutieren und die weitere inhaltliche Zusammenarbeit in konkrete Arbeitspläne zu übersetzen. Ginette Nabavi, Mitglied der Europäischen Kommission, präsentierte einige abschließende Gedanken zur Bedeutung und Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem vereinten Europa. Gegen 13 Uhr war die Tagung offiziell beendet.

Die Autorin besuchte während der Arbeitsgruppentreffen den Forschungsworkshop. In diesem Rahmen berichtete sie über die Ergebnisse der Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung im internationalen Vergleich. Diese Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung über eine 15-monatige Projektlaufzeit finanziert und im Herbst 2006 abgeschlossen. Hierbei handelt es sich um ein Gemeinschaftsprojekt zwischen dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg, den Universitäten Hamburg, Bielefeld, Krems, Kassel sowie der Hochschule für Bankwirtschaft in Frankfurt und dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (fbf) in Nürnberg. Der Schwerpunkt dieser Präsentation lag auf den methodischen Herausforderungen bei der Durchführung einer Vergleichsstudie in sechs ausgewählten Ländern, deren Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zum Teil stark variierte. Die Ergebnisse der Studie können auf der Homepage des BMBF abgerufen werden (siehe auch Seite 143).

Weitere Vorträge im Rahmen des Forschungsworkshops umfassten:

- Karl Weber (Universität Bern): Delimited Contexts of University Continuing Education
- Scott McLean (University of Calgary): Strengthening Research Capacity in University Continuing Education
- Jyri Manninen (University of Helsinki): Trends of Helsinki CHE Research in 1980 – 2006
- Wolfgang Jütte (Donau Universität Krems): Trends in Higher Education in Europe and Consequences for UCE (Research)

Karl Weber adressierte in seinem Vortrag das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis im Hochschulkontext und analysierte, welche Rolle die wissenschaftliche Weiterbildung spielen kann und wo ihr Grenzen gesetzt sind. Scott McLean berichtete über seine Erfahrungen, die die Weiterbildungseinrichtung an der University of Calgary mit der eigenständigen Durchführung von wissenschaftlichen Projekten gemacht hat. Er betonte, dass die Rolle der Wissenschaft für die Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Zukunft im nordamerikanischen Kontext, und vermutlich auch darüber hinaus, an Bedeutung gewinnen wird.

Jyri Manninen zeichnete die historische Entwicklung der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen 1980 und 2004 im finnischen Kontext nach. Neben empirischen Daten zum exponentiellen Wachstum von Forschungsberichten, Publikationen, Weiterbildungsinstituten, Weiterbildungsstudierenden und -dozenten diskutierte Manninen die Einflussfaktoren dieser Entwicklung. Die Präsentation schloss mit der Ausarbeitung einer Typologie zur besseren Erfassung unterschiedlicher Forschungsarbeiten in der jungen Forschungsdisziplin der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wolfgang Jütte skizzierte aktuelle Trends im Hochschul- und speziell im Weiterbildungskontext und diskutierte die Auswirkungen auf die zukünftige Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er präsentierte umfangreiches statistisches Datenmaterial, mit dem die spezifische Situation der Weiterbildung in verschiedenen nationalen Hochschulsystemen vergleichend analysiert werden konnte. Gleichzeitig thematisierte er einige grundlegende Dilemmata, mit denen die wissenschaftliche Weiterbildung konfrontiert ist. Eine Lösung dieser Spannungsfelder scheint nur möglich, wenn die Notwendigkeit zur internationalen Kooperation erkannt und auch aktiv umgesetzt wird.

Ein weiterer Faktor betrifft die interdisziplinäre Zusammenarbeit, deren Potenzial auch die Weiterbildungszentren

zur Sicherstellung und zum weiteren Ausbau ihres Marktanteils nutzen sollten. Einen ebenso großen Stellenwert misst Jütte der wissenschaftlichen Fundierung der Weiterbildungsangebote bei. Nur so könne sichergestellt werden, dass die angebotenen Wissensprodukte sich von anderen Mitbietern unterscheiden und dauerhaft ein hohes Maß an Qualität aufweisen. In diesem Zusammenhang können sich Kooperationen mit sichtbaren Forschungseinrichtungen an der Hochschule als wichtiger Erfolgsfaktor erweisen.

Eine dauerhafte Forschungsorientierung hat zudem den Vorteil, dass wissenschaftliche Reputationseffekte auch positiv auf die Angebote der Weiterbildungseinrichtung ausstrahlen. Schließlich können Vergleichsstudien und Benchmarks einen wichtigen Beitrag zur kontinuierlichen Verbesserung des Leistungsspektrums und der Arbeitsprozesse an wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen leisten.

Heinke Röbbken

Professor Dr. Horst Siebert emeritiert – und bleibt

Der »jüngste« und »dienstälteste« Professor für Erwachsenenbildung beendet mit dem Ende des Sommersemesters 2007 seine Funktion als erster Professor für Erwachsenenbildung. Die Professur wurde bereits 1970 mit ihm als ehemals jüngsten Dienststelleninhaber besetzt. Nach 37 Jahren in Theorie und Praxis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung kann er auf unterschiedlichste und vielfältigste Veröffentlichungen zurück schauen; dies würdigt u.a. auch das Jubiläumsheft zu 30 Jahren REPORT (»Blick zurück nach vorn« – 30 Jahre Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung, Sonderausgabe 2/2007).

Nach den 37 Jahren im »5. Stock« in der Bismarckstraße kommen zwei weitere Veränderungen hinzu. Zum einen zieht das Institut um in die Schloßwender Straße und rückt so weiter an das (örtliche) Zentrum der Leibniz Universität Hannover heran. Zum anderen wird aus dem Diplom-Studiengang Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung ein Masterstudiengang Bildungswissenschaft mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der humorvolle Kommentar von Horst Siebert zum Umzug lautete: »Der Erste ist der Letzte und der Letzte macht das Licht aus!«

Und Horst Siebert bleibt. Er bleibt als Autor, denn weitere (Buch-) Projekte sind in Vorbereitung. Er bleibt für Studium und Lehre im Diplom-Studiengang, damit die

Studierenden noch ihren Abschluss in einem angemessenen Zeitraum erreichen können. Er bleibt sicher auch als hoch geschätzter Gesprächspartner in der wissenschaftlichen Gemeinschaft für die Erwachsenenbildung.

Martin Beyersdorf

Der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung

Ist Wissenschaftliche Weiterbildung ein Auslaufmodell? Erste Ergebnisse der Studie »Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung«

Im Herbst 2006 fand in Kooperation zwischen der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung und Wissenstransfer der Leuphana Universität Lüneburg und der AG-E der DGWF eine Online-Untersuchung zum Thema »Stellenwert der Wissenschaftlichen Weiterbildung« statt. Ziel der Befragung war die Erfassung des gegenwärtigen Standortes und möglicher Entwicklungstrends von berufsbezogener Wissenschaftlicher Weiterbildung (WWB) in Deutschland. Die Untersuchung ist Teil der aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Landes Niedersachsen geförderten Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: »Feststellung des Bedarfes für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebotes für die Region«. Es haben überwiegend Zentrale Einrichtungen geantwortet. Die Einrichtungen befanden sich an Hochschulen beziehungsweise Universitäten und an Fachhochschulen. Mehrheitlich beteiligt haben sich Leiter der Einrichtungen, gefolgt von wissenschaftlichen Mitarbeitern, Referenten für Weiterbildung und Studiengangskordinatoren. Von 120 möglichen Umfrageteilnehmern beteiligten sich rd. 28 % an der Erhebung.

Im Folgenden werden zunächst an drei Aspekten die sich aus der Umfrage ergebende gegenwärtige Orientierung von WWB und dementsprechende Entwicklungspotenziale aufgezeigt. Der anschließende Teil behandelt mögliche Ansatzpunkte für eine weitere Verbesserung des Stellenwertes von WWB.

Zur Online-Untersuchung

Die Erhebung hat gezeigt: WWB hat ein ausgeprägtes Selbstverständnis und zeichnet sich aus durch die Charakteristika »Praxis- und Berufsorientierung« und »Professionalität im Umgang mit Weiterbildungsinteressenten«.

Dabei werden vor allem die gewachsenen Erfahrungen in der Konzeption, Organisation und Durchführung von WWB erfolgreich angewandt. Wichtig ist, hierbei zu beachten, dass diese nicht dem »normalen« Studienbetriebes ohne weiteres gleichzusetzen sind.

Die Eigendynamik des Bologna-Prozesses und der Studienstrukturreform hat Spuren hinterlassen: Dementsprechend reichen die bereits entwickelten hohen Standards der Qualität von der Schaffung Bologna-konformer bis hin zur Entwicklung WWB-spezifischer Akkreditierungskriterien. Dennoch kann WWB zukünftig hinsichtlich der neuen Studienstruktur, wenn jeglicher Schritt nach dem Bachelor als Weiterbildung aufgefasst wird, z. B. von entstehenden graduate schools aufgesogen werden. In der Folge wird der Wert bisher gewonnener Erfahrungen und Strukturen massiv in Frage gestellt. Dieser Trend wird unterstützt durch die problematische Auffassung, die an vielen Hochschulen vorherrscht, dass WWB kein profilbildendes Merkmal ist. Als Auswirkung davon nimmt WWB immer noch eine Randposition in den Aktivitäten der Hochschule ein.

Es stellt sich die Frage, wie die Position von WWB gestärkt werden kann. Lösungsansätze bieten u. U. folgende ausgewählte, vorläufige Trends der Erhebung:

Zur hochschulinternen Orientierung von WWB

Die Entfaltungsmöglichkeiten von WWB im Weiterbildungsmarkt haben sich gemessen an den Positionen des Stifterverbandes des Jahres 2003 zum Teil verbessert.

Formale Hemmnisse wie Gebührenordnung (heute: größere Freiheit in der Gebührengestaltung von WWB-Angeboten) und Dienstrecht (heute: weniger Zurückhaltung in der Erteilung von Nebentätigkeitsgenehmigungen) haben ihren einst die WWB hemmenden Einfluss verloren und somit vielerorts die Organisation und Verwaltung von WWB erleichtert. Der Mangel an Nachfrage-/Bedarfsorientierung der Hochschule hat begonnen sich aufzuheben: nach Einschätzung der Umfrageteilnehmer bewegen sich die Hochschulen fort von der reinen Angebotsorientierung.

Trotz dieser mittlerweile günstigeren Rahmenbedingungen hat sich WWB selbst angesichts gesetzlicher Vorgabe nach HRG, Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschule aufzufassen, in hochschulinternen Leitlinien/Grundsätzen, die Aktivitäten fördern sollen, nicht durchgesetzt. So existieren explizite Ziel-/Leistungsvereinbarungen zur Wissen-

schaftlichen Weiterbildung in nicht einmal der Hälfte der Hochschulen (lediglich rd. 45 % der Rückmeldungen).

Zudem wird in den Rückmeldungen weiterhin ein Mangel an Bereitschaft zur Mitgestaltung an der Weiterbildung thematisiert. Dieser Mangel resultiert möglicherweise zum einen daraus, dass für die Hochschulmitglieder keine Anreize (u. a. nur gelegentliche Anrechnung der WWB auf das Lehrdeputat) bestehen, WWB als gleichberechtigte Aufgabe neben Forschung und Lehre anzuerkennen, zum anderen aus der Überlast im Blick auf die Erstausbildung. Darüber hinaus ist die Weiterbildung dem Ansehen nach kaum dienlich für eine Hochschulkarriere. Erschwerend kommt zurzeit hinzu, dass Anpassungsprozesse hinsichtlich der Studienstrukturreform und die Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten der Weiterbildung auf Grund von Hochschuletatkürzungen einen breiten Raum innerhalb der Aktivitäten der Einrichtungen beanspruchen.

Zur geografischen Orientierung von WWB

Die Einrichtungen agieren vorwiegend auf regionalen Bildungsmärkten, haben zudem ein starkes Feld im nationalen Bildungsmarkt, internationale Märkte fallen hier deutlich ab (lediglich rd. 4 % der Rückmeldungen).

Der Großteil der Kooperationspartner aus der Wirtschaft von WWB-Einrichtungen entstammt der Region, Partner auf nationaler Ebene sind schwächer, auf internationaler Ebene in kaum nennenswerter Form vorhanden (zu kleineren und mittleren Unternehmen als Kooperationspartnern keine Angaben, zu größeren Unternehmen rd. 4 % der Rückmeldungen).

Vergleichbar ist die geografische Verteilung der Kooperationsformen Praktika, Karriereweg und Berufsfeldforschung. Lediglich rd. 6 % der Rückmeldungen nennen Kooperationen hinsichtlich Karriereweg und Berufsfeldforschung auf internationaler Ebene.

Ebenso haben die Forschungskontakte im Vergleich zur regionalen und nationalen eine schwache internationale Ausprägung. Im Weiteren scheint sich Internationalisierung auch unter Mitwirkung internationaler Dozenten und Teilnehmer vorwiegend auf die Vermittlung von Fremdsprachen zu konzentrieren.

Es ist nicht zu erkennen, ob der Prozess der Internationalisierung systematisch voran getrieben wird.

Zur Nachhaltigkeitsorientierung von WWB

Berufsbezogene WWB hat einen starken Anker in der Berufspraxis, ermittelt den Bedarf in starker Orientierung an Berufsverbänden (rd. 74 % der Rückmeldungen) und Unternehmen (rd. 65 % der Rückmeldungen) sowie eigene Marktforschung (rd. 58 % der Rückmeldungen) im Hinblick auf Berufsfelder. Allerdings wird das Potenzial der Absolventen – als Weiterbildungsstudenten oder mögliche Dozenten aus der Berufspraxis der Zukunft – kaum genutzt: Eigene Studenten sind noch nicht explizit als eine künftig die Hochschule mittragende Gruppe erkannt. Sie werden in der Regel auch nicht auf die Weiterbildung des eigenen Hauses hin angesprochen, z. B.: Informationen für Studienanfänger hinsichtlich der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschule spielten bei nur rd. 10 % der Umfrageteilnehmer eine Rolle.

Die drei genannten Felder zeigen Entwicklungspotenziale, sei es im Hinblick auf das Gewicht innerhalb der Hochschule, Internationalisierung oder Nachhaltigkeitsorientierung auf.

WWB findet statt, aber in heterogenen Weiterbildungslandschaften, die viele regional-individuelle Strukturen und Modelle aufweisen (s. a. die unterschiedliche Aufstellung der WWB an den Standorten Hannover, Kiel, Rostock). Die notwendige regionale Orientierung der Weiterbildung, könnte mit Hilfe des wachsenden Bereichs nationaler Aktivitäten (Netzwerke wie Vision Ventures) durch internationale Netzwerke (EUCEN) ergänzt werden. Darüber wäre u. U. eine Annäherung an die Vergleichbarkeit der erbrachten Studienleistungen von Hochschule zu Hochschule möglich, womit auch das Problem der in letzter Zeit sinkenden Mobilität der Studenten angegangen würde.

Hochschulen suchen sich am »Markt« durch Herausbildung eines eigenen Profils in Lehre, Forschung und Weiterbildung auf regionaler und überregionaler Ebene zu platzieren. Damit können sie nicht auf die eigenen Alumni als unterstützende Gruppe verzichten. Die Entwicklung hochschulübergreifender Konzepte unter Einbeziehung der Weiterbildung wie auch Alumni ist angezeigt. Diese ermöglichen die Intensivierung und nachhaltige Pflege von Kontakten zur Berufspraxis und auch außeruniversitären Forschung sowie den Aufbau und die Intensivierung entsprechender Netzwerke.

Ansatzpunkte für eine weitere Verbesserung des Stellenwertes der Wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Hochschulen befinden sich in einer noch anhaltenden Phase des Übergangs, in der u. a. die Finanzierung von Bildung in den Fokus der Betrachtungen gestellt wird: Soll Bildung gebührenfrei angeboten werden, sollen alle an Bildung Interessierten freien Zugang zu ihr bekommen? WWB steht im Werben um Weiterbildungsinteressierte in Konkurrenz mit privaten Weiterbildungsträgern, die zur Kostenminimierung gezwungen sind, um im Markt zu bestehen. Qualitativ hochwertige wissenschaftliche Weiterbildung ist aber kostenintensiv, werden z. B. die Honorierung von herausragenden Dozenten aus der Forschung und der Berufspraxis betrachtet, von daher kann sie nicht an allen Standorten allein nach dem Prinzip der Kostenminimierung aufgestellt werden. Dennoch soll WWB kostendeckend durchgeführt werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass WWB sich nicht nur aus Teilnehmergebühren finanzieren kann, dass sie lediglich in Ausnahmefällen die oft geforderte Position der »cash cow« einnehmen kann. Gebührenpflichtige, berufsbezogene WWB stellt ein starkes Standbein der WWB dar. Daneben leistet aber die nicht-berufsbezogene WWB – auch gebührenfreie WWB – über die Persönlichkeitsentwicklung interessierter Teilnehmer hinaus einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Profilbildung der WWB wie auch der Hochschule.

Werden die zwiespältigen Aufgaben der WWB wie die unterschiedlichen Anforderungen an sie betrachtet, muss WWB aus dem Einzelinteresse heraus in das Interesse der gesamten Hochschule gehoben werden, um ihr Bestehen auch harten Gegenwinden zum Trotz (Überlast aus dem Erststudium, Kürzung der Hochschuletats) zu garantieren.

Um Früchte zu tragen, muss sie in hochschulübergreifende Konzepte eingebunden werden, die teilweise noch entwickelt, teilweise nur noch umgesetzt werden müssen, da sie bereits längere Zeit vorhanden sind.

Darüber hinaus müssen Aspekte in den Rahmenbedingungen der gegenwärtigen WWB, zu denen u. a. der zum Teil dogmatische Charakter einer Forderung nach »freier Bildung« wie auch ein implizites, Weiterbildung ausschließendes Selbstverständnis von Hochschulmitgliedern gehören, im Hinblick auf den Stellenwert von WWB noch weiter erörtert werden.

Die gegenwärtige WWB leistet in oft vorausschauender Sicht ihren Beitrag zu einer zeitgemäßen Lern-, Lehr- und Bildungskultur. Ihre stärkere Integration in die Aktivitäten der gesamten Hochschule würde dieses Potenzial vom Beginn des hochschulischen Bildungsprozesses an sichtbar und verfügbar machen.

Gunter Gomille

Studienergebnisse: Hochschulweiterbildung auf dem Weg der Institutionalisierung

In den letzten Jahren haben die deutschen Hochschulen ihr Engagement in der Weiterbildung stark ausgeweitet. Die Hochschulweiterbildung befindet sich auf dem Weg der Institutionalisierung. Doch trotz dieser positiven Entwicklung kommt der Hochschulweiterbildung in Deutschland weder im internationalen Vergleich noch hinsichtlich der Position der deutschen Hochschulen im gesamten Weiterbildungsmarkt und der Bedeutung von Weiterbildung im Aufgabenspektrum der Hochschulen ein Stellenwert zu, der ihrem gesetzlichen Auftrag als Kernaufgabe entspricht. Dies zeigt eine international vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, die die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt hat.

In dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Untersuchung wurden vorhandene Daten aus fünf europäischen Ländern (Deutschland, Finnland, Frankreich, Österreich und Großbritannien) sowie zwei außereuropäischen Ländern (Kanada, USA) ausgewertet. Die Analysen kamen zu dem Bild einer zweigeteilten Welt der wissenschaftlichen Weiterbildung, in der sich Finnland als das »El Dorado« der Hochschulweiterbildung und Deutschland eher als ein »Entwicklungsland« darstellt: hier eine aus Deutschland und Frankreich bestehende Ländergruppe, die niedrige Teilnahmequoten an universitärer Weiterbildung aufweist, dort eine von Finnland angeführte und zusätzlich Österreich, Großbritannien, die USA und Kanada umfassende Ländergruppe, in der sich die akademisch und nicht akademisch gebildete Bevölkerung durch ein hohes Engagement in hochschulischer Weiterbildung auszeichnet.

Die Gründe für diese Unterschiede in der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt sind vielfältig. Sie liegen u. a. in der unterschiedlichen Struktur der Weiterbildungsmärkte, dem hochschulischen Weiterbildungsangebot und der Struktur und Organisation von Weiter-

bildung an Hochschulen, die eine parallel durchgeführte Studie der Universität Oldenburg untersucht hat.

Wesentlich für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens sind auch die nationalen Rahmenbedingungen, v.a. die unterschiedlichen Bildungssysteme, die den Hochschulen eine je besondere Funktion zuweisen. Empfehlungen zur Entwicklung der Hochschulweiterbildung in Deutschland können von diesem Kontext nicht abstrahieren.

Die HIS-Studie kommt zu einer skeptischen Einschätzung von Bemühungen, unter dem Druck der Kommerzialisierung das hochschulische Weiterbildungsangebot in Bereiche auszudehnen, die bereits von anderen Anbietern erfolgreich besetzt sind. Statt eine unspezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen an ihrem besonderen Profil, ihren jeweiligen Stärken ansetzen und diese Marktsegmente mit Qualitätsprodukten besetzen.

Die »International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht« (Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, W./Kraft, S./Wolter, A., 2007) steht als PDF-Download kostenlos zur Verfügung unter: <http://www.his.de/hochschulweiterbildung.pdf>. Ebenfalls als Download steht die »Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen« (Hanft, A./Knust, M., 2007) zur Verfügung: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf

hochschule@zukunft2030

Am 30. Oktober 2006 lud die Heinrich-Böll-Stiftung zur Konferenz »hochschule@zukunft« nach Leipzig. Wie wird die Hochschule der Zukunft aussehen? Das wurde in Hinblick auf Lehre, Hochschule und Forschung und mit Blick auf die Hochschule in der Gesellschaft diskutiert. Als Grundlage diente ein Hochschuldelphi. Die Heinrich-Böll-Stiftung und das Institut Futur der Freien Universität hatten bundesweit Expert/innen online gefragt, wie sie die Zukunft des Hochschulsystems sehen. Ihre Prognose (u.a.): Lebenslanges Lernen wird Realität sein, und die Hochschulen werden dabei eine wichtige Rolle spielen und in großem Maße Weiterbildung anbieten.

Weitere Informationen und Ergebnisse: http://www.boell.de/de/04_thema/4262.html&lang=de

Testurteil der Stiftung Warentest – das WissWB-Portal ist »gut«

Im Januar 2007 veröffentlichte die Stiftung Bildungstest ihren Test von 25 Weiterbildungsdatenbanken. Das WissWB-Portal – die Datenbank für Hochschulweiterbildungsangebote in Deutschland – erhielt mit einer Gesamtnote von 1,9 das viertbeste Ergebnis. In der Rubrik »Thematische Datenbanken« schnitt das WissWB-Portal sogar am besten ab. Besonders hoben die Berliner Tester die guten und ausführlichen Informationen über Bildungsanbieter und Bildungsangebote (Note 1,7) hervor.

Seit November 2004 lassen sich auf der Website www.WissWB-Portal.de Weiterbildungsangebote von Hochschulen aus ganz Deutschland recherchieren. Insgesamt stehen mehrere hundert Veranstaltungen aus nahezu allen Themengebieten zur Wahl. Das gesamte Angebot von zzt. 27 Hochschulen aus neun Bundesländern lässt sich komplett durchsuchen. Im Juli 2007 wird das Portal zudem alle Weiterbildungsangebote Sachsen-Anhalts präsentieren.

Mit »Mein WissWB« lässt sich die Suche sogar automatisieren: Jeder (registrierte) User kann sich leicht ein individuelles Suchprofil erstellen und erhält alle passenden Veranstaltung automatisch per E-Mail – komfortabler kann die Suche nach einer passenden Weiterbildung nicht sein.

Ergänzt wird die Hochschul-Weiterbildungsdatenbank durch aktuelle Meldungen, Hintergrundinformationen, ein Glossar, Adressen, Tipps und Links rund um das Thema wissenschaftliche Weiterbildung.

- Barz, H. (2006): Innovation in der Weiterbildung: was Programmverantwortliche heute wissen müssen, Augsburg, Ziel, 215 S., 19,90 Euro, ISBN 3-937210-81-4
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (2007): Beiträge zur Hochschulforschung, Ausgabe 1.2007, Schwerpunkt: Berufseinstieg und früher Berufserfolg von Hochschulabsolventen, 158 S., 12 Euro, ISSN 0171-645X, Komplett-Download: http://www.ihf.bayern.de/?download=Ausgabe_1_2007_gesamt.pdf
- Bertels, U./Vries, de S./Nolte, N. (Hrsg.) (2007): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Praxis Ethnologie, Bd. 3, Waxmann Verlag, Münster, 150 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1757-1
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftlich Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. 96 S., Arbeitsbericht 6/2006, Wittenberg. Die Studie im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=95>
- Donau-Universität Krems (2007): upgrade, Dass Magazin für Wissen und Weiterbildung, Ausgabe 1.07, Themen (u.a.): Chefsache Lebenslanges Lernen, Querdenken – für mehr Qualität in der Lehre, Bildung für Ausbilder – Profis auf dem Prüfstand, Reformmotor – der Europäische Qualitätsrahmen, 54 S., 5 Euro, ISSN 1862-4154
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie, Wege der Kompetenzentwicklung. Waxmann Verlag, Münster, 496 S., 39,80 Euro, ISBN 978-3-8309-1808-0
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2006): Die Bildungsexpansion: erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 362 S., 27,90 Euro, ISBN 3-531-14938-5
- Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.) (2007): Vermarktung von Hochschulweiterbildung, Theorie und Praxis, Münster, New York, München, Berlin, Waxmann, 192 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1785-4
- Heinonen, Ville (2007): Porträt Weiterbildung Finnland, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 76 S., 12,80 Euro, ISBN 978-3-7639-1936-8
- Hessische Blätter für Volksbildung (2007): Systemumbau in der Erwachsenenbildung I, Ausgabe 1.2007, Themen (u.a.): Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime lebens-
- langen Lernens, Zur Rolle des pädagogischen Personals beim systemumbau zu lebenslangem Lernen – Empirische Ergebnisse aus zwei Studien, Schleichender Systemumbau durch demografischen Wandel – Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch, Frankfurt, Hessischer Volkshochschulverband, 100 S., 9,90 Euro, ISSN 0018-103X
- Hessische Blätter für Volksbildung (2007): Systemumbau in der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren, Ausgabe 2.2007, Themen (u.a.): Öffentliche Weiterbildungsorganisation im Strukturwandel, Die widersprüchliche Einheit von »Systemstärkung« und »Systemschwächung« – Anmerkung zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung, Frankfurt, Hessischer Volkshochschulverband, 106 S., 9,90 Euro, ISSN 0018-103X
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2006: Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2006: Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master; 7. Arbeitstagung Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen am 2. und 3. März 2006 an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin; Projekt Qualitätssicherung, Bonn, 80 S., ISBN 3-938738-34-0, auch als kostenloser Download zu haben: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr10-2006-Evaluationstagung.pdf>
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung: eine Einführung, Bielefeld, Bertelsmann (Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen), 24,90 Euro, ISBN 3-7639-3329-8
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. (2006): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung, Elsevier, 356 S., 34,50 Euro, ISBN 978-3-8274-1699-5
- Pehl, K. (2007): Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten, Leitfaden für Einrichtungen und Verbände, Reihe: Perspektive Praxis, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), W. Bertelsmann Verlag, 164 S., 19,90 Euro, ISBN 3-7639-1925-2
- Pscheida, D. (2007): Internetkompetenz von Erwachsenen, Medienpraxis der Generationen, Hochschulpraxis-Erziehungswissenschaft, Band 9, Reinhold Krämer Verlag, Hamburg, 120 S., 19,50 Euro, ISBN 978-3-89622-083-7
- Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2007): Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung, Ausgabe 1.2007, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, 96 S., 12,90 Euro, ISSN 0177-4166

Richert, V. (2006): Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter, 49 Euro, 104 S., Saarbrücken, Vdm Verlag Dr. Müller, ISSN 978-3865509758

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung, Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Reihe: DIE Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, 264 S., 26,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1941-3

Schübler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 49, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, 368 S., 24 Euro, ISBN 3-8340-0164-3

Universität des 3. Lebensalters (U3L) (2007): Einfluss und Veränderung. Eine qualitative Untersuchung innerhalb der Internetgruppe Enigma zur Internetnutzung. 60 S., 4 Euro, Bestelladresse: U3L, Postfach 111932, 600054 Frankfurt/M., E-Mail u3l@em.uni-hamburg.de

Weber P. J./Werner S. (2007): Online Lernen in der Aus- und Weiterbildung, Ein Modell für die Praxis, Reinhold Krämer Verlag, Hamburg, 144 S., 19,50 Euro, ISBN 978-3-89622-075-2

11.–13. September in Hamburg

Helmut-Schmidt-Universität

4. Fernausbildungskongress der Bundeswehr: »Fernausbildung in Bewegung ...«

Information: www.hsu-hh.de/teletutor/index_01X5FUbkpLbrRSLK.html

12.–14. September in Düsseldorf

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

5. BIBB Fachkongress 2007: »Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten«

Information: www.bibb.de/fachkongress

19.–21. September in Bern/Schweiz

DGWF-Jahrestagung mit dem Thema: »Wa(h)re Bildung

– Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GAT«

Information: www.dgwf.net/tagung.htm

27.–29. September in Bremen

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Jahrestagung: »Strukturen lebenslangen Lernens«

Information: ludwig@uni-potsdam.de

4.–6. Oktober in Ulm

5. Konferenz des Netzwerkes »Learning in Later Life« (LiLL)

»Web4Seniors«

Information: www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/konferenzen/de

8.–9. Oktober in Bonn

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

10. DIE-Forum: »Soziale Inklusion« – 50 Jahre DIE – Verleihung des Innovationspreises 2007

Information: www.die-bonn.de

29. November – 1. Dezember in Hannover

EUCEN (European University Continuing Education Network)

33rd EUCEN Symposium: »The University as an International and Regional Actor – UCE and Professional Development«

Information: www.eucen.org

29.–31. Januar 2008 in Karlsruhe

LEARNTEC

Information: www.learntec.de

E-Learning an deutschen Fachhochschulen – Zehn Fallbeispiele aus der Praxis

Der Einsatz digitaler, netzbasierter Medien ist nicht nur aus der Hochschuladministration, sondern auch aus der Hochschullehre längst nicht mehr wegzudenken. Einerseits eröffnet die Digitalisierung der Lehre den Hochschulen neue Chancen – von der Ablösung dysfunktionaler Lehrformen durch mediengestützte Lernarrangements über die Adressierung neuer Zielgruppen bis hin zum Aufbau von Online-Studienangeboten in der Weiterbildung. Andererseits stellt das Einfädeln von E-Learning in die etablierten Strukturen und Prozesse die Hochschulen aber auch vor erhebliche Herausforderungen. Wie diese Herausforderungen von verschiedenen deutschen Fachhochschulen angegangen werden, zeigt die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH in Band 5 der Reihe Forum Hochschule »E-Learning an deutschen Fachhochschulen« auf.

»Die Hochschule der Zukunft ist die multimedial unterstützte Hochschule, in der ein Teil des Studiums virtuell absolviert werden kann«, so die DFG-Kommission für Rechenanlagen in ihren Empfehlungen zur Informationsverarbeitung an Hochschulen 2006 – 2010. Dies ist zweifellos zutreffend – und eben darum für die Hochschulen von großer Bedeutung.

Die HIS-Studie erörtert anhand von zehn Fallbeispielen, welche Zielsetzungen deutsche Fachhochschulen in Bezug auf den Einsatz von E-Learning verfolgen, welche organisatorischen und infrastrukturellen Voraussetzungen sie dabei geschaffen haben, welche flankierenden Projekte und Fördermaßnahmen sie initiiert und welche Erfahrungen sie im Rahmen der Implementierungsprozesse gemacht haben.

Mit dieser Veröffentlichung ermöglicht HIS den Fachhochschulen, aber auch allen anderen interessierten Bildungseinrichtungen Einblicke in die Praxis der Umsetzung von E-Learning und vermittelt Anregungen zur weiteren Ausgestaltung der mediengestützten Lehre.

Die gesamte Publikation steht als PDF-Download kostenlos zur Verfügung unter <http://www.his.de/Service/Publicationen/FH/Pdf/fh-200605.pdf>. Eine Printversion von »E-Learning an deutschen Fachhochschulen« können Interessenten gegen eine Schutzgebühr von 20 Euro direkt bei HIS bestellen.

Podcampus

Sechs Hamburger Hochschulen haben ein bundesweit einmaliges Pilotprojekt gestartet: Unter www.podcampus.de werden seit Dezember 2006 ausgewählte Vorlesungen und Veranstaltungen aus den öffentlichen Hamburger Hochschulen sowie einiger Partnerhochschulen als Audio- und Videodateien, so genannte Podcasts, angeboten. Sie können auf allen gängigen Rechnern und MP3-Playern wiedergegeben werden.

Podcampus will den breiteren Einsatz von Podcasting in der Lehre sowie im Bereich des Hochschulmarketings unterstützen und die Reichweite der Vorlesungen erhöhen. Die Inhalte für die Podcasts auf Podcampus liefern Lehrende und Dozenten. Technische Unterstützung und Beratung bietet das Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) mit einem eigenen Produktionsstudio.

Die neue Plattform Podcampus ist die erste dieser Art. Deutsche Hochschulen bieten zwar vereinzelt Zugriff auf Vorlesungen als Podcasts an, aber der Zusammenschluss von Hochschulen eines Landes auf einer Plattform ist neu. Dr. Ulrich Schmid, Geschäftsführer des MMKH, glaubt, dass Studierende, deren Medienalltag von Internet, Blogs und YouTube geprägt ist, auch an den Hochschulen einen flexiblen und mobilen Zugriff auf Inhalte erwarten. »Podcampus ist genau die richtige Plattform für die iPod-Generation und schafft außerdem neue Möglichkeiten für das Marketing der Hochschulen«, sagt Schmid.

Jeder Hochschuldozent hat die Möglichkeit, Seminare oder Vorträge bei Podcampus einzustellen. Das Themenspektrum ist so weit wie das (inhaltliche) Angebot der beteiligten Hochschulen.

Weitere Informationen: www.podcampus.de

»E-Learning und Wissensmanagement«

Die »zeitschrift für e-learning – lernkultur und Bildungstechnologie« bietet Einblicke in den wissenschaftlichen Diskurs und gibt praxisorientierte Anregungen. »E-Learning und Wissensmanagement« bildet das Schwerpunktthema der Ausgabe 1/07. Die Einzelthemen: theoretische Konzepte zur Verbindung von E-Learning und Wissensmanagement, empirische Studien zu Chancen und Grenzen der Integration von E-Learning und Wissensmanagement sowie Entwürfe zur praktischen Verknüpfung.

fung von Wissens- und Lernprozessen auf der Basis neuer Technologien in verschiedenen Kontexten. Die Zeitschrift kann im Studienverlag per Mail bestellt werden unter: www.studienverlag.at/titel.php3?TITNR=1057. Einzelheft: 15 Euro.

Weblogs, Podcasts & Co

Die Landesanstalt für Medien NRW und die Deutsche Medienakademie haben ein Info-Heft mit dem Titel »Weblogs, Podcasts & Co – Eine neue Broschüre für den Umgang mit neuen Kommunikationswegen« veröffentlicht. Es versteht sich als praktischer Leitfaden für den Umgang mit neuen Kommunikationswegen im Internet und enthält eine ausführliche und auch für Anfänger verständlichen Anleitung zur Einrichtung eines eigenen Weblogs. Die kostenlose PDF-Version (74 Seiten) findet sich unter: www.lfm-nrw.de/presse/index.php3?id=444

Neues Online-Magazin

Anfang 2007 ist das österreichische Bildungsportal www.erwachsenenbildung.at mit einer eigenen Online-Zeitschrift gestartet: »Magazin erwachsenenbildung.at«. Dahinter steht das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Jede Ausgabe widmet sich einem Schwerpunktthema. Das Thema der ersten Ausgabe: der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. Alle Artikel können hier nachgelesen werden: www.erwachsenenbildung.at/magazin/?mid=571

Multilinguales Wörterbuch

Wenn Sie einmal wissen möchten, was »Berufsbildung« auf Spanisch oder Niederländisch heißt, können Sie das im InfoSystem Adult Aducaation nachlesen. Unter www.info-net-ae.net findet sich seit kurzem eine multilinguale Liste mit den Definitionen und Übersetzungen zu den wichtigsten Begriffen der Erwachsenenbildung. Insgesamt sind elf Sprachen vertreten.

Formate und Zulassungsverfahren aus der Perspektive einer Weiterbildungsuniversität

DORIS CARSTENSEN
EVA CENDON
ATTILA PAUSITS

Wissenschaftliche Weiterbildung an österreichischen Hochschulen gilt neben der Weiterbildung von AbsolventInnen als »Einfallstor« für jene Berufssparten, in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat. Weiterbildungsangebote bieten zum einen mehr Durchlässigkeit in Bezug auf die Anerkennung außeruniversitär erworbener Kompetenzen, zum anderen ein hohes Maß an Flexibilität und ein rasches Reagieren auf Bildungsnachfragen und Bedürfnisse.

Eine Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich ist, dass berufliche und außeruniversitär erworbene Vorkenntnisse explizit gefordert werden, um die Verbindung von Berufspraxis und Studium zu gewährleisten. Bei Nichtvorliegen eines ersten akademischen Abschlusses können studienäquivalente Leistungen und Erfahrungen im Sinne einer Zulassungsqualifikation nachgewiesen und anerkannt werden.

Diese Regelung bietet derzeit den Zugangsweg für Nichtakademiker/innen in österreichische Hochschulen, vorrangig in Universitätslehrgänge mit dem Abschluss »Akademische/r...« Im Master-Bereich sind die Vorgaben strikter, der Anteil der Zulassung von Nichtakademiker/innen an Österreichs Hochschulen insgesamt geringer. Ob die Ausweitung berufsbegleitender grundständiger Studienangebote im Fachhochschulsektor mittelfristig eine Alternative dazu bieten wird, ist noch offen, denn insgesamt ist der Hochschulzugang ohne die Hochschulreife in Österreich nach wie vor schwierig.⁽¹⁾

Das Ziel dieses Beitrages ist es, Formate und Zulassungsverfahren der Donau-Universität Krems, der einzigen Universität für Weiterbildung in Österreich, darzulegen

und daran anschließend offene Fragen und grundsätzliche Herausforderungen für den Weiterbildungssektor an Universitäten aufzuzeigen.

Formate an der Donau-Universität Krems

Nach dem Universitätsgesetz 2002 gilt an den österreichischen Universitäten lediglich eine gesetzliche Regelung, die zur Orientierung und Gestaltung aller weiteren Formate in der Weiterbildung als Referenzgröße herangezogen wird. Für Universitätslehrgänge dürfen die im jeweiligen Fach international gebräuchliche Mastergrade verliehen werden, wenn sie in »Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen entsprechender ausländischer Masterstudien vergleichbar sind« (UG 2002, §58, Abs.1). Bei einem Mindestumfang von 60 ECTS-Anrechnungspunkten erhalten Absolvent/innen die Bezeichnung »Akademische/r ...« mit entsprechender Fachbezeichnung (vgl. UG 2002, §58, Abs.2).

Neben den Angebotsformaten der Masterstudien und Universitätslehrgänge mit dem Abschluss »Akademische/r ...« existiert an österreichischen Hochschulen eine Vielzahl weiterer und kürzerer Angebotsformate wissenschaftlichen Weiterbildung, die beispielsweise als Certified Programme (o.ä.) firmieren. Hinzu kommen Seminare, Workshops, Summerschools sowie einschlägige Vorträge, die sich neben den Absolvent/innen der Hochschulen an eine breite Öffentlichkeit richten.

* nachgereichter Text zu Heft 2/2006. Schriftliche Fassung des Beitrages auf der Tagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) am 16./17. Mai 2006 an der Ruhr-Universität Bochum

¹ Der minimale Anteil von Studierenden im Fachhochschulsektor, die mit alternativen Zugangsberechtigungen (Berufsreifepfprüfung etc.) ein Studium aufnehmen von 12,2 % im Studienjahr 2004 (FHR 2004, S. 70) zeigt noch keine Trendwende an.

Die Genese der Donau-Universität Krems (DUK), dieser ausschließlich der Weiterbildung gewidmeten Hochschule in einem offenen, experimentellen Umfeld, hat ein stark differenziertes Angebotsprofil hervorgebracht. Wenn die Vergabe von ECTS-Credits als strukturierendes Merkmal herangezogen wird, so ist trotz aller Vielfalt eine vereinfachende Darstellung in folgendem dreistufigen Schema erlaubt:

- (1) Certified Programme: Diese Programme erhalten maximal 30 ECTS und definieren aus der ECTS Workload ihre Dauer von einem bis maximal 1,5 Semester als Teilzeitstudien. Damit Studierende in diesen Programmen ECTS-Punkte erhalten können, müssen die Curricula offiziell innerhalb der DUK genehmigt sein und Studierende in diese Programme inskribiert werden. ⁽²⁾ Das Ausbildungsziel der Certified Programme ist es, einen Überblick oder Einstieg in ein fachliches Gebiet zu vermitteln. In der Regel müssen Studierende Prüfungen ablegen und eigene Projektarbeiten anfertigen. Certified Programme können dort, wo entsprechende Regelungen dies vorsehen, mit zusätzlichen Prüfungsleistungen zu einem Abschluss in einem akademischen Programm kumuliert werden.
- (2) Akademische Programme: 60 ECTS sind die gesetzliche Rahmenvorgabe für diese Programme, und ihre Dauer wird in Anlehnung an die ECTS-Regelungen mit zwei (Vollzeit) bis maximal zweieinhalb Semestern (Teilzeit) beschrieben, die mit geringen Abweichungen eingehalten wird. Die Curricula der Akademischen Programme sind offiziell genehmigt und Studierende werden inskribiert.

Die Ausbildungsziele der akademischen Programme sind die Vermittlung von praxisorientierten und vertieften Kenntnissen in Fachmaterien und der Transfer in Anwendungsfelder. Letzterer wird in den meisten Lehrgängen durch umfangreiche Projektarbeiten der Studierenden angestrebt, die neben Modulprüfungen zu den Studienleistungen zählen. Einige Akademische Programme der DUK werden als erste Studienphase innerhalb eines Masterprogramms anerkannt.

Der Übergang in die Masterstufe erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern bedarf zusätzlicher Prüfungen und im Fall, dass der/die Studierende keinen akademischen Erstabschluss hat, einer Zulassung nach Einzelfallprüfung der Vorqualifikationen.

- (3) Master Programme: Entsprechend den o.g. gesetzlichen Rahmenvorgaben können Masterprogramme in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach internationalen Vergleichsangeboten gestaltet werden. Formal bedeutet dies, dass nach international gebräuchlichen Modellen sich die Dauer über zwei bis zu vier Semester erstrecken kann. An der DUK liegt eine deutliche Präferenz der längeren Studienformate vor, so dass Masterstudien, wenn sie berufsbegleitend angeboten werden, mit 90 ECTS für vier Semester und 120 ECTS für fünf Semester bewertet werden. ⁽³⁾ Gängige Mastergrade an der DUK sind Master of Business and Administration (MBA), Master of Arts (MA), Master of Science (MSc) und Master of Laws (LL.M.). Seit einigen Jahren ist der Trend sichtbar, einen Mastertitel mit dem Inhalt des Studiums zu verbinden, wie etwa Master of European Studies (M.E.S.). ⁽⁴⁾ Alle Gradbezeichnungen der Masterprogramme werden im Unterschied zu den akademischen Graden erst dem Namen folgend genannt (Vorname Name, Grad). Die generellen Ausbildungsziele der Masterprogramme sind vertiefte Kenntnisse in den dem Studiengang zugeordneten Fachmaterien, die Reflexion der Inhalte an praxis- und wissenschaftsorientierten Fallbeispielen und die Abfassung einer eigenständigen Master-Thesis.

Die Zugangsbedingungen in den drei Studienstufen der DUK schöpfen alle formal gegebenen Möglichkeiten aus. Unterhalb des Masterbereichs sind die Studienangebote nicht verpflichtend postgradual. Demnach können Studierende ohne akademischen Erstabschluss an den Akademischen und Certified Programmen teilnehmen. Selbst die allgemeine Studienberechtigung gilt nicht als zwingende Voraussetzung. Die Eignung für das Studium wird auf der Grundlage der vorherigen Bildungswege und der beruf-

² Aktuell bestehen noch zahlreiche Certified Programme, die weniger umfangreich als 30 ECTS-Punkte sind oder deren Curriculum aufgrund anderer Regelungen in der Vergangenheit nicht offiziell beantragt wurde.

³ Dieser Trend zeichnet sich auch an den übrigen Hochschulen in Österreich ab

⁴ alle österreichischen Grade sind auf folgender Website des BMBWK verzeichnet: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/naric/serviceoesterreich/Naric_Austria_Akademisch5793.xml#H1

lichen Positionen eingeschätzt. Eine spezielle Zulassungsbedingung muss im Curriculum verankert sein, um zum Tragen zu kommen. ⁽⁵⁾

Die postgraduale wissenschaftliche Weiterbildung ist dem Bereich der Masterstudien vorbehalten. Generell wird ein gültiger Erststudienabschluss einer anerkannten in- oder ausländischen Hochschule vorausgesetzt. Im Zuge der europaweiten Umstellung auf die dreistufige Bologna-Studienarchitektur gilt daher der Bachelorabschluss als erfüllte Zugangsbedingung. ⁽⁶⁾

Es gehört zum spezifischen Profil, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit hoher Flexibilität auf Bildungsnachfragen reagiert wird. Die Angebotsentwicklung der DUK fokussiert in den zurückliegenden Jahren nachweislich berufsfeldnahe Qualifikationen. Unabhängig von der nationalen Herkunft der Studierenden hat dies dazu geführt, dass die Zahl der Studierenden mit gleichzuhaltenden Qualifikationen – die Zielgruppe berufsorientierter Weiterbildungen – gestiegen ist. Das Durchschnittsalter der Studierenden liegt laut DUK-Statistiken bei 38 Jahren.

In den letzten zwei Jahren lässt sich eine Veränderung der Zusammensetzung der Studierenden in allen weiterbildenden Studien, aber auch in der Zulassungspraxis ablesen. Bereits bei den Zulassungen im Wintersemester 2005 ist der Anteil der Studierenden, die mit der Anerkennung äquivalenter Qualifikationen an der DUK aufgenommen worden, beträchtlich gestiegen. Zum Wintersemester 2005 konnten Studierende an der DUK zwischen 23 Certified Programmen, 39 Akademischen Programmen und 86 Masterstudiengängen in folgenden fünf Schwerpunktbereichen wählen: Europäische Integration, Kulturwissenschaften, Telekommunikation, Information und Medien, Umwelt- und medizinische Wissenschaften, Wirtschafts-

und Managementwissenschaften. ⁽⁷⁾ Es gab 1257 Neuzulassungen (Studienfälle ⁽⁸⁾).

In den Akademischen Programmen ist in betreffendem Wintersemester ca. die Hälfte der Studierenden ohne akademischen Erstabschluss. In den Certified Programmen ist der Anteil dieser Studierendengruppe gering, da allein drei sehr stark nachgefragte Programme für Zahnärzt/innen im Wintersemester angeboten wurden.

Im Hinblick auf die Masterstudien zeigt sich, dass hier nicht nur der zahlenmäßig stärkste Angebotssektor der DUK vorliegt, sondern auch akademisch und nicht-akademisch vorgebildete Studierende sich hier mittlerweile nahezu die Waage halten. ⁽⁹⁾ Die Zahlen geben den Status quo an einer Hochschule wieder, die seit mehr als zehn Jahren ausschließlich der Realisierung und Weiterentwicklung der unterschiedlichen Funktionen von wissenschaftlicher Weiterbildung gewidmet ist. Eine der Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung ist die wissenschaftlich orientierte Qualifikation in Berufsfeldern, die bislang noch nicht akademisiert sind, aber einen enormen Zuwachs an Qualifikationsanforderungen in den letzten Jahren aufweisen. Klassische Berufsfelder, auf die diese Funktion zutrifft, sind der Gesundheits- und Pflegebereich sowie die IT-Branche und in jüngster Zeit vermehrt auch der Kulturbereich. In diesen Bereichen sind an der DUK mehr als die Hälfte der Studierenden – bzw. annähernd die Hälfte – ohne akademische Erstabschlüsse. Der große Zuspruch, den auch die MBA-Studien von dieser Gruppe erfahren, weist auf eine Auflösung der klassischen Domäne postgradualer Angebote für Akademiker/innen hin. Die DUK bietet in diesem Bereich fast ein Dutzend hochspezialisierter »professional MBA-Programme« an, deren Zielgruppe branchenbezogen erfahrene Führungskräfte sind. Die Karrieren in diesen Branchen verliefen in der Vergangenheit

⁵ Die allgemeine Studienberechtigung kann darüber hinaus mit dem erfolgreichen Abschluss eines mindestens dreijährigen Lehrgangs universitären Charakters erworben werden (vgl. UG2002 § 64, Absatz 1 Z. 6.).

⁶ Damit rückt die postgraduale Masterstufe der wissenschaftlichen Weiterbildung strukturell gesehen in die zweite Stufe der Bologna-Studienarchitektur, während sie inhaltlich und im Hinblick auf die Zielgruppe der berufstätigen, nicht-traditionellen Studierenden sich davon deutlich unterscheidet.

⁷ Damit deckt das Weiterbildungsangebot der DUK rund 24 % des Gesamtangebotes universitärer Weiterbildung an österreichischen Universitäten ab.

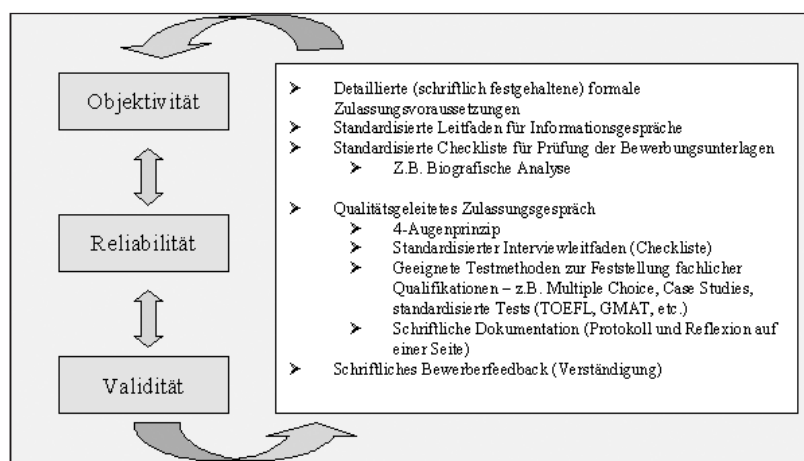
⁸ Ein Studienfall ist die Anwahl eines Lehrgangs, d.h. ein/e Studierende/r kann mehrere Studien anwählen und wird demnach in der Statistik mehrfach gezählt.

⁹ Ob auch an anderen österreichischen Hochschulen, die über einen profilierten Weiterbildungssektor verfügen, eine ähnliche Zusammensetzung der Studierendengruppen in den postgradualen Angeboten vorliegt, kann hier nicht beantwortet werden, da bislang hierzu keine statistischen Angaben vorliegen.

auch ohne Studienabschluss, sind allerdings mittelfristig nicht mehr ausbaufähig (>gläserne Decke-Phänomen<), so dass berufsbegleitende und praxisnahe Studien eine immer größere Attraktivität gewinnen. Andere Studienangebote wiederum sind komplementär zu Erststudien aufgebaut oder ergänzen diese im Sinne eines Aufbaustudiums. Dies trifft insbesondere juristisch fundierte Studienangebote, die an der DUK in der Europäischen Integration angeboten werden. Dort ist folglich auch der Anteil nicht-akademischer Studierender am niedrigsten.

Zulassungsverfahren

Die Zulassungsverfahren der DUK orientieren sich unter der Prämisse der Effizienz und Effektivität an den allgemeingültigen Kriterien der Objektivität, Reliabilität sowie



Instrumente zur Sicherstellung von Objektivität, Reliabilität und Validität des Zulassungsverfahrens

Validität. Die ressourcenbewusste Gestaltung der Aufnahmeverfahren bedeutet in einer unternehmerisch geführten Hochschule, dass die Kosten der Verfahren in der Kalkulation der einzelnen Lehrgänge berücksichtigt werden müssen. Abb. 1 zeigt Instrumente, mit deren Hilfe die Qualitätssicherung des Zulassungsverfahrens gewährleistet werden kann.

Der Prozess der Zulassung kann grundsätzlich in folgende Phasen unterteilt werden:

- Erstkontaktphase,
- Informationsphase (Übermittlung von Informationsunterlagen und Informationsgespräche),
- Bewerbungsphase (Übersendung von Bewerbungsunterlagen durch Bewerber/innen),
- Zulassungsphase (Eignungstests und Führung von Zulassungsgesprächen),

- Bewerber/innenauswahlphase,
- Aufnahmephase.

Die Überprüfung der Qualifikation der Bewerber/innen erfolgt in der Regel in zwei Stufen. Dabei orientiert sich die DUK an Personalauswahlverfahren aus der Unternehmenspraxis. Einer schriftlichen Bewerbung folgt ein persönliches Hearing vor Ort in der Universität. Der Ausgangspunkt aller Verfahren ist die formale und inhaltliche Prüfung der Bewerbungsbögen. Die Bewerbungsbögen der DUK haben die gleiche Gliederung, ermöglichen aber abhängig von der Zielgruppe unterschiedliche Frageformulierungen. Diese schafft die notwendige Flexibilität für die jeweiligen Lehrgangsleitungen, um eine lehrgangs- und zielgruppenspezifische Gestaltung der Bögen vorzunehmen und damit eine bessere erste Überprüfung

der Qualifikationen zu sichern. Der Bewerbungsbogen gliedert sich in mehrere Bereiche, die folgende Themen abdecken: persönliche Daten, Ausbildung, beruflicher Werdegang, weitere Angaben wie Publikationen, Auslandsaufenthalte etc., Sprach- und EDV-Kenntnisse und ein Letter of Intent. Der Letter of Intent beinhaltet einen Lebenslauf in Stichworten sowie die persönlichen Erwartungen der Bewerber/innen an das Lehrangebot.

Nach der positiven Bewertung der Bewerbungsbögen initialisiert die

Lehrgangsleitung den zweiten Schritt der Qualifikationsüberprüfung. Die am weitesten verbreiteten Methoden an der DUK sind ein persönliches Bewerbungsgespräch oder die Überprüfung der Qualifikationen in einem Assessment Center (AC).

Im persönlichen Bewerbungsgespräch sind mindestens zwei Personen aus der jeweiligen Organisationseinheit (Department) anwesend – idealiter die Lehrgangsleitung und ein/e Fachkolleg/in. Das Ziel des Gespräches ist – über ein persönliches Kennenlernen hinaus – die kritische Überprüfung des fachlichen Wissensniveaus auf der Grundlage der Analyse der Bewerbungsunterlagen. Daneben werden auch die Soft Skills des/der Bewerber/in mitbewertet. Die Lehrgänge sind in der Regel als Kleingruppenunterricht konzipiert und die Gruppenzusammensetzung und die daraus entstehenden gruppenspezifischen Prozesse sind wesentliche Charakteristika der Programme an der DUK.

Daher ist eine kritische Überprüfung der Soft Skills und des persönlichen Auftretens von Bedeutung. Die Überprüfung des Wissensstands der/des Bewerber/in hat keinen klassischen Prüfungscharakter, vielmehr ist das persönliche Bewerbungsgespräch ein Meeting, in dem über fachbezogene Themen frei diskutiert wird. Die Strukturierung oder die Dramaturgie des Bewerbungsgesprächs liegt bei der Lehrgangsleitung. Der Ablauf ist unter der Prämisse der Überprüfung der Qualifikationen individualisiert. Die Gründe hierfür liegen in den Unterschieden der Disziplinen, der Lehrgänge und der Zielgruppen. Eine Standardisierung ist daher maximal auf der Ebene der Disziplin möglich. Vielmehr steht hier das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt sowie die Objektivierung der Anforderungen der Hochschule bezogen auf den jeweiligen Lehrgang. Das Bewerbungsgespräch ist als interkollegiale Validierung der Qualifikationen und Studieneignungen der Studierenden konzipiert. Entscheidend für die Treffsicherheit sind das persönliche Know-how der beteiligten Mitarbeiter/innen der DUK sowie deren Erfahrungswerte aus der Funktion der Lehrgangsleitung.

Die zweite Variante des Zulassungsverfahrens ist die Durchführung eines zweitägigen AC. Im Gegensatz zu dem Bewerbungsgespräch orientiert sich dieses Verfahren an der Diagnostik und ist stärker formalisiert. Das Überprüfungsteam setzt sich zusammen aus Personalentwickler/innen, Fachkolleg/innen sowie der Lehrgangsleitung. Analog zu dem Bewerbungsgespräch wird beim AC neben der Fachkompetenz auch die Sozialkompetenz analysiert. Das AC als Instrument der Personalauswahl ist eine gängige Form der Qualifikationsüberprüfung und bietet sich insbesondere für die gleichzeitige Überprüfung einer größeren Anzahl von Bewerber/innen an.

Grundsätzlich gilt an der DUK die zweistufige Zulassung und Überprüfung der Qualifikation für alle Bewerber/innen, unabhängig davon, ob sie einen akademischen Abschluss haben oder nicht. Darüber hinaus werden Nichtakademiker/innen zusätzlich evaluiert. Bei diesem Personenkreis achtet man besonders u.a. auf Führungserfahrung, Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, Bedeutung des Studiums im beruflichen Kontext des/der Bewerber/in sowie die Referenzen des/der Bewerber/in. Die Lehrgangsleitungen sind angehalten, bei der individuellen Zulassung von NichtakademikerInnen diese Merkmale besonders zu berücksichtigen und in dem Begründungsschreiben zur individuellen Zulassung zu den genannten Punkten Stellung zu nehmen. Die Zulassung von nicht akademisch vorgebildeten Studierenden erfolgt durch das Rektorat, das sich eine Einzelfallprüfung eines Antrags in jedem Fall vorbehält.

Die DUK hat bereits über zehn Jahre Erfahrung mit Verfahren der Überprüfung von prior learning. In diesen Jahren hat sich gezeigt, dass der Prozess der Identifizierung der Vorbildung und Studieneignung sehr zeitintensiv ist. Gleichzeitig ermöglicht dies, die potenziellen Studierenden bereits im Vorfeld des Studiums persönlich und sehr detailliert kennen zu lernen. Dieser Prozess ist nicht nur ein reiner Überprüfungsmechanismus, sondern gleichzeitig auch ein Steuerungsmechanismus für die Hochschule. Erkenntnisse, die aus den Auswahlprozessen gewonnen werden, können so zu hochschulinternen Veränderungen und Anpassungen beim Lehrangebot führen. Daher ist die Vor- und Rückwärtsintegration des Aufnahmeprozesses in die Hochschulprozesse wie Curriculumdesign, operative Programmdurchführung etc. von Bedeutung. So wird z.B. das beim AC erstellte Profil am Ende des Lehrganges wieder herangezogen, um die Entwicklung der Studierenden gegenüber dem Status vor dem Studium aufzuzeigen und den Lernerfolg zu dokumentieren. Diese Synergien ermöglichen eine Optimierung der Abläufe und die Legitimation des hohen Ressourcenaufwands bei den Aufnahmeverfahren.

Resümee

Gestaffelte Formate und Zulassungsverfahren, wie sie die Praxis an der DUK bestimmen, wurden vor dem Hintergrund entwickelt, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einer Relation zu den Regelstudien steht. Fragen, insbesondere nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Weiterbildung und Regelstudien in Bezug auf Durchlässigkeit und die Gestaltung von Übergängen im Hochschulsektor, bleiben offen.

Die aktuelle Auseinandersetzung mit diesen Fragen gewinnt durch das Konzept des lebenslangen Lernens verbunden mit der Diskussion eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQF) und der Entwicklung eines sektoren übergreifenden Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) an Brisanz. Durch diese bildungspolitischen Rahmenkonzepte werden kompetenzorientierte Zugangsregelungen und die Anerkennung von Vorwissen mittelfristig auch reguläre Studienangebote betreffen. Bereits durch die Implementierung der Bologna-Studienarchitektur, deren Umsetzung explizit mit dem Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens einhergeht, haben die Gestaltung der Übergänge und die Durchlässigkeit einen neuen Stellenwert erhalten. De facto ist dies eine bisher in der bildungspolitischen Wahrnehmung des Bologna-Prozesses auf der Ebene der Regelstudien nicht geführte

Diskussion. ⁽¹⁰⁾ Eine Herausforderung wird darin liegen, zukünftig im Ausbau der Bologna-Studienarchitektur die Reformulierung des Stellenwertes der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bezug auf reguläre Studienangebote verstärkt zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang sind entsprechende Voraussetzungen zu schaffen, wenn weiterbildende Studien nicht nur Übergänge in den Beschäftigungs-, sondern auch in den Bildungssektor unterstützen sollen.

Literatur

BMBWK (2005): »Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000 – 2004«, Wien

BMBWK (2005a): »Universitätsbericht 2005. Band 1«, Wien

BMBWK (2005b): »Universitätsbericht 2005. Band 2«, Wien

Donau-Universität Krems (2006): »Tätigkeitsbericht 2005«, Krems

Carstensen, D./Pellert, A. (2006): »Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung« In: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin

FHR (2004): »Bericht des Fachhochschulrates 2003«, Online im Internet unter: www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/jb2003.pdf [Stand: 30.8.2006]

Figl, E./Hausharter, M. (2004): »Analyse der Aufnahme neuer Studierender an der Donau-Universität Krems, internes Arbeitspapier«, Krems

Kompa von Hampp, A. (2004): »Assessment Center. Bestandsaufnahme und Kritik«, München

Fay, E. (Hrsg.) (2002): »Das Assessment-Center in der Praxis. Konzepte – Erfahrungen – Innovationen«, Göttingen

Pellert, A./Cendon, E. (2005): »Hochschulreformen und Herausforderungen für die universitäre Weiterbildung in Österreich« In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte

wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 214 – 229

UG 2002: »Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002)« Online im Internet unter: www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/ug02/Universitaetsgesetz_2002_inh.xml [Stand: 16.3.2006]

Wuester, A. (2004): »Personalauswahl – Anforderungsprofil, Bewerbersuche, Vorauswahl und Vorstellungsgespräch«, Wiesbaden

Autor/innen:

Mag. Doris Carstensen, Donau-Universität Krems, Qualitätsmanagement, E-Mail: doris.carstensen@donau-uni.ac.at

Dr. Eva Cendon, Donau-Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, E-Mail: eva.cendon@donau-uni.ac.at

Dr. Attila Pausits, Donau-Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, E-Mail: attila.pausits@donau-uni.ac.at

¹⁰ Bislang wird das Lebenslange Lernen an Österreichs Hochschulen ausschließlich über die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen sowie insbesondere an der DUK gefördert (vgl. BMBWK 2005, S. 44f).

Hochschule und Weiterbildung 2 | 2007

Das Forum der nächsten Ausgabe von »Hochschule und Weiterbildung« befasst sich mit dem Thema

Organisationsformen und Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Lange Jahre galten die im AUE (Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung) entwickelten Leitlinien aus den 1970er-Jahren als Königsweg: an den Hochschulen soll es eigenständige fach-, fachbereichs- und/oder fakultätsübergreifende Einrichtungen für Weiterbildung geben, die zentral aufgestellt sind. Die Anbindung an den akademischen Senat und/oder an die Hochschulleitung sollte nicht nur die Bedeutung dieser Einrichtungen bezeugen, sondern sie auch vor Einzelinteressen und einseitigen Instrumentalisierungen schützen.

Allerdings war diese Organisationsform schon von Anfang an brüchig und teilweise fraglich. Zum einen standen die haushaltsrechtlichen und die personalrechtlichen Bedingungen den Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Flexibilität im Wege, zum anderen wurde die institutionelle Stellung zwischen Hochschule und Abnehmern bewusst gesucht.

Der Blick auf die jüngere Vergangenheit zeigt, dass sich wirtschaftliche Sicht- und Denkweisen auch an der wissenschaftlichen Weiterbildung versuchen. Die Reaktionen auf diese Geschäftsmodelle haben eine Spannweite von »erhofftem Fortschritt auf unternehmensangemessenes Handeln« und »Kritik der Verbetriebswirtschaftlichung«. Dennoch scheint sich ein Paradigmenwechsel zu zeigen, der den Ansatz »Geschäftsmodell« stärkt.

Demgegenüber ist aber auch ein Trend zur (Re-)Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschulstrukturen zu erkennen. Bedingt durch den Bologna-Prozess, der dem Thema »Weiterbildung« einen neuen Stellenwert zuweist, gelangen immer mehr Verantwortliche zu der Überzeugung, dass Weiterbildung als Kernaufgabe auch strukturell einen Platz im Hochschulgefüge selbst braucht, will man das Thema über Outsourcing nicht marginalisieren und zur Nebenerwerbsquelle für Hochschullehrer abstempeln.

Folgende Fragestellungen stehen im Mittelpunkt von Heft 2 | 2007:

- Organisationsformen und Geschäftsmodelle im Wandel: Kontinuität oder Paradigmenwechsel?
- Bildungswissenschaftliche Aufgaben in betriebswirtschaftlicher Organisationsform?
- Der öffentliche Auftrag der Hochschulen und die Interessen der Privaten: Kooperation und Konkurrenz
- Chancen und Risiken betriebswirtschaftlicher Modelle
- Entkoppelung von bildungsdemokratischen Werten (Chancengleichheit, Durchlässigkeit usw.) und ihrer Umsetzung.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von »Hochschule und Weiterbildung« erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an j.gensel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformalien (u.a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformalien finden Sie auch online unter: <http://www.dgwf.net/infodienst.htm>

Redaktionsschluss ist der 1. Oktober 2007

Anna Maria Sibylla Merian: Kämpferin gegen Aberglauben und Unwissenheit

PETER FAULSTICH

Geboren wurde Maria Sibylla Merian am 2. April 1647 in Frankfurt am Main. Sie war die Tochter von Mattheus Merian, der als Herausgeber des »Theatrum Europäum« und der »Topographia« berühmt war. Allerdings starb dieser drei Jahre nach ihrer Geburt in der Nähe von Bad Schwalbach/Taunus. Ihr Stiefvater, Jacob Marell, den ihre Mutter 1651 heiratete, vermittelte ihr den Naturalismus der holländischen Blumenmalerei. Bereits mit dreizehn Jahren malte sie ihre ersten Insekten- und Pflanzenbilder nach Vorbildern aus der Natur.

Ihre Bekanntheit zeigt sich darin, dass Drucke solcher Bilder in nahezu allen Kaufhäusern angeboten werden und an der Tatsache, dass ihr Portrait auf der 500-DM-Banknote abgedruckt worden war. Leben und Leistungen allerdings sind wenig bekannt.

Bereits 1697 veröffentlichte sie das Werk »Der Raupen wunderbare Verwandlung und sonderbare Blumennahrung«. Es beruht auf systematischen Naturbeobachtungen vor allem der Entwicklungsstadien der Insekten und ihrer Ökologie. 1705 wurde ihr berühmtestes Werk »Metamorphosis Insectorum Surinamesium« in Amsterdam veröffentlicht.

Während dieser Zeit war sie zweimal verheiratet und hatte zwei Töchter geboren – die älteste 1678. 1685 trennte sich Maria Sibylla Merian von ihrem Mann und zog zu ihrem Stiefbruder auf das Schloss Waltha in den Niederlanden und lebte dort in einer pietistischen Kommune. Dort erhielt sie die Anregung zu ihrer großen Reise nach Surinam. Sie war zu diesem Zeitpunkt bereits 52 Jahre alt. Zwei Jahre lang bereiste sie mit ihrer Tochter die Siedlungen und Plantagen Surinams und das unerforschte Landesinnere. Gezwungen durch eine Malaria im Frühjahr 1701 kehrte sie nach Holland zurück und begann die Auswertung ihrer Reise in der Form von Kupferstichen. Das Werk besticht nicht nur durch ihre hohe Fähigkeit zur Gestaltung, sondern auch durch genaue Beobachtungen ökologischer Zusammenhänge zwischen Insekten und Nährpflanzen.

Die Abbildungen tropischer Pflanzen, Schlangen, Spinnen, Leguane und Käfer sind graphische Meisterwerke und zugleich präzise Naturbeobachtungen. Sie gilt daher als Begründerin ökologischer Forschung. Entgegen der herrschenden Auffassung, dass Insekten Produkte der »Urzeugung aus faulendem Schlamm« seien, wie Aristoteles sie vertreten hatte, und die deshalb die Bezeichnung »Teufelsgetier« erhalten hatten, war sie begeistert, wie aus Raupen die schönsten Falter und Schmetterlinge schlüpfen. Sie hielt diese Metamorphosen von der Eiablage bis zum Schmetterling fest und bezog gleichzeitig die Futterpflanzen der Raupen mit in ihre Betrachtung ein.

Damit beschreibt sie eine Tier- und Pflanzenwelt, die damals überhaupt erst entdeckt wurde. Nach dem Dreißigjährigen Krieg war das erste Drittel des 18. Jahrhunderts besonders reich an bedeutenden Leistungen der zoologischen Forschung. Ein wichtiger Beitrag war das ikonographische Werk von Marie Sibylle Merian. Ihr Prachtwerk (»Der Raupen wunderbare Vermehrung und sonderbare Blumennahrung«) von 1679/1680 zeichnet sich durch detailgetreue Darstellungen und Beschreibungen aus. Ebenso ihre späteren Werke aus Südamerika, obwohl damals die Möglichkeiten der Präparation und Konservierung von Tieren noch sehr beschränkt waren. Sie hat die Tier- und Pflanzenwelt nicht nur in wertvollen Zeichnungen festgehalten, sondern hat weit darüber hinaus auch das Leben der dargestellten Tiere, insbesondere der Schmetterlinge, sehr eingehend studiert. Auf ihren Studien hat sie beispielsweise die Metamorphose der Insekten und der Amphibien aufgedeckt und anschaulich dargestellt.

Anna Maria Sibylle Merian starb 1717 in Amsterdam, nachdem sie 1711 einen Schlaganfall erlitten hatte.

Literatur

Erna, Charlotte (1998): Seidenraupe, Dschungelblüte – Die Lebensgeschichte der Anna Maria Sibylla Merian, Weinheim.

LUDGER WINTER

Das Präsenzstudium ist das bessere Fernstudium

Wen die Angst vor zu viel Nähe beschleicht, wer den 90-minütigen Rhythmus der Stoffdarbietung nicht mit der Verschaltung seiner neuronalen Synapsen zu vereinbaren weiß und das Hotel Mama jener Mönchszelle vorzieht, die sich Zimmer im Studentenheim nennt, muss nicht gleich resignieren und den Ausweg bei einer Lehre aus der Ferne suchen. Da, wo vorgeblich Nähe herrscht – auf dem Campus, seinen Gängen und Fluren, hat sich längst Distanz breit gemacht und zwar so, dass nur mit Mühe zu erkennen ist, wo denn der eigentliche Unterschied zu denen liegt, die ihr Aufkommen dem schlichten Umstand verdanken, dass man eine Postkarte nicht nur für Urlaubsgrüße, sondern auch für den Transport von Lehrinhalten benutzen konnte – den Fernstudieneinrichtungen.

Wer heute in Präsenzform studieren will, kann das gut und gerne auch von zu Hause aus tun. Vorbei sind die Schlangen vor den Immatrikulationsbüros zur Einschreibung oder auch Rückmeldung. Einige Klicks im Internet und die fällige Zahlung ist per Online-Banking abgewickelt. So erledigt man heute den zumeist lästigen Formakt, der den normalen Menschen zum Studieren macht. Und auch der Stundenplan, früher aus umfangreichen Vorlesungsverzeichnissen zusammengestellt, lässt sich bequem mit der Maus zu einem Wochenpensum destillieren. Nur hingehen, zu den ausgewählten Stunden, so scheint es jedenfalls, muss man selber doch, d. h. dort erscheinen, wo es um Inhalte geht, die Welt der Wissenschaft in all ihren Facetten entsteht, wo aus dem Mythos der Logos erwächst. Doch ist das wirklich so?

Mittlerweile dank Internet, Medienentwicklungsplänen und E-Learning-Strategien, gesponsert mit allerlei Geld, kriegt man das, was im Rund des Seminars, der Vorlesung oder der Übung geboten wird, auch als Surrogat feilgeboten. Die Vorlesung als Webcast on demand, mal in die Lernplattform integriert, mal als DVD unter die Studierenden geworfen. Und wem das nicht genügt, wer möglicherweise von der Telegenität des ansonsten genialen Lehrenden nicht überzeugt sein sollte, bekommt das Vorgelesene zum Nachlesen als pdf-Dokument zum Download angeboten – obendrauf noch die verwendeten Folien im Power-Point-Format. Wer nicht lesen will, kann stattdessen auch gerne hören. Die Vorlesung, als Podcast

auf den mp3-Player geladen, wird zum unvergesslichen Bildungserlebnis auf ausgedehnten Wanderungen, beim Fahrradfahren oder Shopping in der Einkaufsmeile. Ach ja, da wäre noch die Sprechstunde, die zur Residenzpflicht gemahnt und das allfällige Examen.

Aber auch das ist kein Problem: Eine Mail an den zuständigen Lehrenden erledigt das Vor-Ort-Gespräch, für das ohnehin nur wenig Zeit im geschäftigen Getriebe des Wissenschaftsbetriebes übrig bleibt: »Hallöchen Prof., könnten Sie mir eine Kopie Ihres neuen Buches zusenden, das in der Bibliothek seit Wochen vergriffen ist. Schöne Grüße und bis bald.«

Bleibt noch das Examen. Wenn es denn nicht als E-Assessment vonstatten geht, wird man seine Lehrwerkstatt wohl nicht umgehen können. Denn soweit geht das Vertrauen noch nicht, dass man das, was am heimischen PC eingetippt wird, zwingend für die Früchte der eigenen Erkenntnis des Examinierten hält. Diesen Vorbehalt haben Fern- und Präsenzlehrende gemeinsam. Und dennoch ist es immer noch so:

Wenn derjenige, der seinen Abschluss im Fernstudium erworben hat, dies zu erkennen gibt, erntet er nicht selten ein mitleidiges Lächeln. Welcher Studienform ist dies wohl wirklich geschuldet?

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen publikation@dgwf.net

Beiträge

Titel	Preis ¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6
Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg 2007	€ 15,50	3-88272-129-4

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover)	3-88272-121-9
	€ 40,00 (hardcover)	

Zeitschrift »Hochschule und Weiterbildung«

Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004, 1/2005, 2/2005	je € 6,50
1/2006, 2/2006	€ 10,00
Sonderheft 2002	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Akademie der Ruhr-Universität
44780 Bochum
Fax: 0234/3214255, E-Mail bernhard.christmann@rub.de

Die Ziele

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themen- schwerpunkte

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.dgwf.net/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.dgwf.net/bb