

Kerres, Michael; Lahne, Melanie

Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen

Apostolopoulos, Nicolas [Hrsg.]; Hoffmann, Harriet [Hrsg.]; Mansmann, Veronika [Hrsg.]; Schwill, Andreas [Hrsg.]: E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster u.a. : Waxmann 2009, S. 347-357

urn:nbn:de:0111-opus-29801

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann,
Veronika Mansmann, Andreas Schwill (Hrsg.)

E-Learning 2009

Lernen im digitalen Zeitalter



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 51

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2199-8

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelfoto: Juanjo Tugores – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

*Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann,
Andreas Schwill*

E-Learning 2009 – Lernen im Digitalen Zeitalter 9

Neue Lehr-/Lernkulturen – Nachhaltige Veränderungen durch E-Learning

Ulf-Daniel Ehlers, Heimo H. Adelsberger, Sinje Teschler

Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium..... 15

Hannah Dürnberger, Thomas Sporer

Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden.

Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen 30

Dominik Haubner, Peter Brüstle, Britta Schinzel, Bernd Remmele,

Dominique Schirmer, Matthias Holthaus, Ulf-Dietrich Reips

E-Learning und Geschlechterdifferenzen?

Zwischen Selbsteinschätzung, Nutzungsnötigung und Diskurs..... 41

Anja Bargfrede, Günter Mey, Katja Mruck

Standortunabhängige Forschungsbegleitung. Konzept und Praxis der

NetzWerkstatt..... 51

Christian Kohls

E-Learning-Patterns – Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes 61

Melanie Paschke, Matthias Rohs, Mandy Schiefner

Vom Wissen zum Wandel.

Evaluation im E-Learning zur kontinuierlichen Verbesserung

des didaktischen Designs..... 73

Jutta Pauschenwein, Maria Jandl, Anastasia Sfiri

Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen 85

Thomas Czerwionka, Michael Klebl, Claudia Schrader

Die Einführung virtueller Klassenzimmer in der Fernlehre.

Ein Instrumentarium zur nutzerorientierten Einführung neuer

Bildungstechnologien..... 96

André Bresges, Stefan Hoffmann

Reform der Lehrerausbildung in der Physik für Grund-, Haupt- und

Realschullehrer durch das Integrierte Lern-, Informations- und

Arbeitskooperationssystem ILIAS an der Universität zu Köln 106

<i>Gudrun Bachmann, Antonia Bertschinger, Jan Miluška</i> E-Learning ade – tut Scheiden weh?.....	118
<i>Rolf Schulmeister</i> Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0.....	129
<i>Andreas König</i> Von Generationen, Gelehrten und Gestaltern der Zukunft der Hochschulen. Warum die „Digital Native“-Debatte fehlgeht und wie das Modell lebender Systeme das Zukunftsdenken und -handeln von Hochschulen verändern kann	141
<i>Nina Heinze, Jan-Mathis Schnurr</i> Integration einer lernförderlichen Infrastruktur zur Schaffung neuer Lernkulturen im Hochschulstudium	152
<i>Andrea Payrhuber, Alexander Schmölz</i> Massenlehrveranstaltungen mit Blended-Learning-Szenarien in der Studieneingangsphase als Herausforderung für Lehrende und Studierende	162
<i>Jürgen Helmerich, Alexander Hörnlein, Marianus Iffland</i> CaseTrain – Konzeption und Einsatz eines universitätsweiten fallbasierten Trainingssystems.....	173
<i>Birgit Gaiser, Anne Thillosen</i> Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit.....	185
<i>Brigitte Grote, Stefan Cordes</i> Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung.....	197
<i>Wolfgang Neuhaus, Volkhard Nordmeier, Jürgen Kirstein</i> Learners' Garden – Aufbau eines Community getriebenen Werkzeug- und Methodenpools für Lehrende und Studierende zur Unterstützung produktorientierter Formen des Lehrens und Lernens	209
Neue Entwicklungen im E-Learning	
<i>Tobias Falke</i> Audiovisuelle Medien in E-Learning-Szenarien. Formen der Implementierung audiovisueller Medien in E-Learning Szenarien in der Hochschule – Forschungsstand und Ausblick	223
<i>Sandra Hofhues, Tamara Bianco</i> Podcasts als Motor partizipativer Hochschulentwicklung: der Augsburger „KaffeePod“	235

<i>Holger Hochmuth, Zoya Kartsovnik, Michael Vaas, Nicolae Nistor</i> Podcasting im Musikunterricht. Eine Anwendung der Theorie forschenden Lernens	246
<i>Gabi Reinmann</i> iTunes statt Hörsaal? Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen.....	256
<i>Thomas Richter, David Böhringer, Sabina Jeschke</i> Library of Labs (LiLa): Ein Europäisches Projekt zur Vernetzung von Experimenten	268
<i>Isa Jahnke, Claudius Terkowsky, Christian Burkhardt, Uwe Dirksen, Matthias Heiner, Johannes Wildt, A. Erman Tekkaya</i> Experimentierendes Lernen entwerfen – E-Learning mit Design-based Research	279
<i>Mario Mijic, Martina Reitmaier, Heribert Popp</i> Kooperatives Lernen in 3-D-Welten in Kopplung mit LMS	291
<i>Klaus Jenewein, Antje Haase, Danica Hundt, Steffen Liefold</i> Lernen in virtueller Realität. Ein Forschungsdesign zur Evaluation von Wahrnehmung in unterschiedlichen virtuellen Systemen.....	302
<i>Johannes Bernhardt, Florian Hye, Sigrid Thallinger, Pamela Bauer, Gabriele Ginter, Josef Smolle</i> Simulation des direkten KOH-Pilzbefundes. E-Learning einer praktischen dermatologischen Fertigkeit im Studium der Humanmedizin	313

Institutionalisierung von E-Learning

<i>Claudia Bremer</i> E-Learning durch Förderung promoten und studentische Projekte als Innovationspotenzial für die Hochschule	325
<i>Torsten Meyer, Christina Schwalbe</i> Neue Medien in der Bildung – technische oder kulturelle Herausforderung? (Zwischen-)Bericht aus der Projektpraxis ePUSH.....	336
<i>Michael Kerres, Melanie Lahne</i> Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen	347

<i>Annabell Lorenz</i> Elchtest in Austria – Umstände eines LMS-Wechsels und seine Folgen – ein Prüfbericht.....	358
<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus</i> Projekt „Teamtermin“: Maßnahmen gegen Abbrecherquoten und Stresssymptome	368
<i>Tobias Jenert, Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Prüfungskultur gestalten?! Prozess- und Qualitätsunterstützung schriftlicher Prüfungen an Hochschulen durch eine Web-Applikation.....	379
<i>Christoph Rensing, Claudia Bremer</i> Kompetenznetz E-Learning Hessen	390
<i>Helge Fischer, Thomas Köhler, Jens Schwendel</i> Effizienz durch Synergien im E-Learning. Zentrale Strukturen und einrichtungübergreifende Kooperationen an den sächsischen Hochschulen.....	400
<i>Barbara Getto, Holger Hansen, Tobias Hölterhof, Martina Kunzendorf, Leif Pullich, Michael Kerres</i> RuhrCampusOnline: Hochschulübergreifendes E-Learning in der Universitätsallianz Metropole Ruhr	410
Mitglieder des Steering Committees	421
Gutachter und Gutachterinnen.....	421
Organisationsteam.....	422
Autorinnen und Autoren	423

Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen

Zusammenfassung

Die Engführung der Selbstwahrnehmung des Bildungsauftrages von Hochschulen auf die kurze Lebensspanne zwischen Schulabschluss und Einstieg in den Beruf verhindert eine adäquate Antwort auf die Herausforderungen des „Lebenslangen Lernens“. Der Beitrag problematisiert die (implizite) Ausrichtung des Studienangebotes in Deutschland auf „Normalstudierende“ und beschreibt die Konsequenzen einer Lifelong-Learning-Perspektive für Hochschulen, die die Vielfalt von Studierenden anerkennt und ihre Angebote darauf ausrichtet.

Dabei wird das Potenzial von E-Learning thematisiert, mit dem sich die Studienorganisation flexibilisieren lässt und sich offenere Angebote für Zielgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen – etwa berufliche Vorkenntnisse und Tätigkeiten – schaffen lassen. Vorgestellt wird das Verbundvorhaben „Studium und Beruf: Erfolgsfaktoren des Lifelong Learning an Hochschulen (STUBE)“, das im Rahmen des BMBF-Förderprogramms zur Empirischen Bildungsforschung/Hochschulforschung durchgeführt wird. Hierbei werden an den beteiligten Hochschulen Strategien entwickelt und erprobt, wie Studienangebote am Paradigma des Lebenslangen Lernens ausgerichtet werden können.

1 Zum Status des Lebenslangen Lernens an Hochschulen

„Lifelong Learning“ oder „Lernen im Lebenslauf“ gilt seit geraumer Zeit als ein Kernziel für die Weiterentwicklung des Bildungssystems (etwa Faulstich, 2003). Es bezieht sich auf den Prozess der Aneignung und Reorganisation von Wissen, der den gesamten Lebenslauf durchdringt. Bildung wird damit zum Prozess der Gestaltung persönlicher Lernbiographien. Eingelöst werden kann dies (nur) durch eine Angebotsstruktur, bei der nicht institutionelle Erwartungen handlungsleitend sind, sondern die individuellen Bedürfnisse und Nachfragen lernender Subjekte (Bloch, 2006, S. 8).

Das Bildungssystem in Deutschland gliedert sich dagegen traditionell in institutionelle Segmente, die ihren Bildungsauftrag eng auf bestimmte Teile der Lebensspanne beziehen. Hochschulen nehmen ihren Bildungsauftrag, zumindest implizit, in der Lebensspanne zwischen Schulabschluss und Berufseintritt

wahr (s.a. Klink, 2001). Hanft & Knust (2007) charakterisieren das deutsche Hochschulsystem mit dem Schlagwort „Ausrichtung am ‚Normalstudierenden‘“.

Diese Diskussion ist auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu sehen: Immer mehr Menschen entscheiden sich *nach* einer Berufsausbildung und ersten beruflichen Erfahrungen für ein Studium, sie werden vermehrt bereits nach einem Bachelor-Abschluss in eine Berufstätigkeit wechseln, von der aus sie sich – später – auch gerne weiter wissenschaftlich qualifizieren wollen. Wollen sie während des Studiums im Beruf bleiben, sind sie auf flexible Angebote einer Hochschule angewiesen. Zugleich erwarten solche Studierende, die über mehrjährige Erfahrungen im Beruf verfügen und in diesem Umfeld ggfs. auch weiterhin in Teilen tätig sind, dass das Lernen in der Hochschule ihre Kenntnisse und Erfahrungen inhaltlich und methodisch aufgreift.

Winter (2009) zeigt auf, dass der Bologna-Prozess für die Öffnung von Hochschulen in Richtung lebenslanges Lernen wesentliche Vorzüge schafft, zugleich nennt er Risiken, die die Konzeption von Studienangeboten betreffen, die dem lebenslangen Lernen widersprechen (s.a. DGWF-Empfehlungen, 2005, S. 2). Darüber hinaus gehören zu einer weiter wachsenden Zielgruppe auch immer mehr Studierende, die trotz besonderer Lebenslagen nicht auf berufliche (Weiter-)Qualifizierung verzichten wollen, wie z.B. Studierende, die Kinder oder Angehörige betreuen. Auch für diese Zielgruppe sind flexibel strukturierte Angebote von wesentlicher Bedeutung.

2 „Nontraditional Students“

Studienangebote in Deutschland richten sich organisatorisch und inhaltlich sehr offensichtlich an – zumeist implizit gedachten – „Normalstudierenden“ aus. Es wird davon ausgegangen, dass Studierende ihr Studium nach einem Schulabschluss aufnehmen und sich diesem „vollständig“ widmen. Tatsächlich gilt jedoch, dass bereits 64% der Studierenden vor Beginn des Studiums berufliche Erfahrung gesammelt haben und 25% eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Darüber hinaus gehen 66% während des Studiums einer Erwerbstätigkeit nach und 25% der Studierenden machen kein Vollzeitstudium (Studienaufwand kleiner/gleich 25 Std./Woche) (Daten: Deutsches Studentenwerk, 2008/HIS, 2005/Statistisches Bundesamt, 2005).

In der internationalen Diskussion wird von *non-traditional students* gesprochen, wobei eine eher verwirrend große Bandbreite an Definitionskriterien vorliegt. So legt das National Center for Education Statistics der USA etwa folgende Kriterien an: Der Student/die Studentin (a) ist mit mindestens 35 Stunden/Woche erwerbstätig, (b) hat Kurse als Teilzeitstudium belegt, (c) betreut Kinder

oder andere Angehörige, (d) ist dabei alleinerziehend, (e) ist finanziell unabhängig, (f) beginnt das Erststudium erst im Jahr *nach* High School-Abschluss oder verfügt (g) über einen alternativen Hochschulzugang.

Es erstaunt nicht, dass bei einer solch weiten Definition 73% und mehr Studierende als „non-traditional“ eingestuft werden, und das Konstrukt für Forschungszwecke insofern schwer nutzbar erscheint (s.a. Pechar & Wroblewski, 1998). Es fällt jedenfalls auf, dass die Hochschulen in anderen Ländern angesichts eines hohen Wettbewerbsdruck diese Breite der Zielgruppe vielfach bereits sehr bewusst adressieren und nach Strategien suchen, für die Vielfalt der Menschen – auch unter dem Label „Diversity“ – angemessene Angebote zu entwickeln (Röbken, 2007). Die internationale Vergleichsstudie von Hanft & Knust (2007) zeigt dabei die breite Vielfalt der möglichen Organisation und Entwicklungsperspektiven von Weiterbildung an Hochschulen auf.

Die Open University in England ist mit ungefähr 180.000 Studierenden die größte Universität in Europa, an der bereits 70% der Studierenden berufs begleitend studieren. Das Angebot wird dabei nicht mehr in grundständige Erstausbildung und Weiterbildung getrennt. In Statistiken wird vielmehr zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudierenden unterschieden. Widening Participation, Continuing Professional Development und Nachfrageorientierung sind feste Bestandteile der Programmatik (Geldermann & Schade, 2007). Auch in Finnland ist die Zahl der Studierenden in Weiterbildungsangeboten der Hochschulen größer als die Zahl der traditionellen Studierenden. Bei Investitionen in Hochschul- und Berufsbildung ist das Land weltweit führend (Zawacki-Richter & Reith, 2007).

In Deutschland wird laut KMK-Beschluss¹ vom 18.9.2008 neben Bachelor-Studiengängen als „grundständigen“ Studien zwischen konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Master-Programmen (als „weiterführende Studienangebote“) unterschieden. Merkmal weiterbildender Studiengänge ist vor allem die Anrechenbarkeit beruflich erworbener Kompetenzen. Zurzeit (Stand April 2009) sind bei insgesamt 14.000 Studiengängen nur 450 der Studiengänge explizit als „weiterbildende“ Masterprogramme ausgewiesen (davon nur 272 akkreditiert). Insgesamt können lediglich 270 Studien in Teilzeit absolviert werden, und insgesamt 142 Studiengänge sind als Fernlehreangebote konzipiert (www.hochschulkompass.hrk.de/eigene Auswertungen).

Trotz einer wachsenden Zahl von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Teilnahmequote an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen weiterhin niedrig: Laut „Berichtssystem Weiterbildung“ des BMBF machen die Teilnahmefälle im Zeitraum von 1991 bis 2003 zwischen 3-6% sowohl der allge-

1 Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008).

meinen als auch der beruflichen Weiterbildung aus. Dies kontrastiert mit Ländern wie Finnland, in denen die Hochschulen 50% und mehr der Weiterbildung des Landes abdecken (Zawacki-Richter & Reith, 2007). Zugleich bleibt festzustellen, dass in Deutschland ein entsprechender Weiterbildungsbedarf durchaus auch durch andere Träger und Einrichtungen, nicht selten in Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen oder -personal, abgedeckt wird.

3 Flexibilisierung von Lernen durch Medien

Will man eine Lifelong-Learning-Perspektive für Hochschulen einlösen, so hat dies weit reichende Implikationen. Dies betrifft zum einen die Definition des Bildungsauftrags von Hochschulen, dann aber vor allem die Fragen der Studienorganisation, und ihrer didaktischen und medialen Anlage. Schuetze & Slowey (2002) haben diese Implikationen in einer Übersicht gegenübergestellt, aus der sich auch die Interdependenz der einzelnen Faktoren erschließen lässt. So lässt sich die Forderung nach Teilzeitstudien sinnvoll vor allem umsetzen, wenn auch mediale Varianten für das Selbstlernen oder das kooperative Lernen vorgesehen werden. Die Forderung nach örtlicher Flexibilität lässt sich sinnvoll vor allem umsetzen, wenn synchrone und asynchrone Varianten der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt werden.

traditioneller Modus	lifelong learning Perspektive
beschränkter Zugang	offener Zugang
Zulassung durch HZB	Anerkennung beruflich erworbener Kenntnisse und Erfahrungen
für Jüngere	für alle Altersgruppen
Selektion nach Leistung	Lernmöglichkeiten für Alle
Vollzeit	Vollzeit, Teilzeit, Abendstudium usw.
ortsgebunden	Fernstudium, virtuelles Studium, selbstorganisiertes Lernen
lineare Studiengänge mit Abschlussprüfungen	Modularisierung, Kreditpunktsystem
fachorientiertes Studium	Kompetenzen, Problemlösungen
studienabschlussorientiert	flexibel
akademische Erstausbildung	Lernprozesse
einheitliches Hochschulsystem	differenziertes Hochschulsystem

Tab 1: Implikationen einer Lifelong Learning Perspektive (aus: Schuetze & Slowey, 2002, 435)

Digitale Medien bieten die Möglichkeit, die Studienorganisation zu flexibilisieren und Inhalte einem breiteren Publikum zu öffnen. Die Nutzung von digitalen Medien kann – gerade in Kombination mit einem System, das beruflich

erworbene Kompetenzen anrechenbar macht – ein Bildungsangebot realisieren, das zeitlich und räumlich flexibel Personengruppen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und Lernbiografien anspricht: sei es eine grundständige Hochschulausbildung, berufsbegleitende Weiterbildung, als individuell eingeteiltes Vollzeitstudium oder als ein der persönlichen Lebenslage angepasstes Teilzeitstudium. Solche Hochschulangebote sind damit flexibel genug, um den gesellschaftlichen Bedarf an *Bildung im Lebenslauf* zu erfüllen (Lahne, 2008).

Die Nachhaltigkeit der Integration von E-Learning in den Studienbetrieb – jenseits einzelner Projekte – ist allerdings erst durch weiter reichende Veränderungen innerhalb der Institutionen möglich. Es zeigt sich, dass sich E-Learning an Hochschulen auch mithilfe beachtlicher Fördersummen in Projekten nicht automatisch etabliert. Das Aufsetzen einzelner Projekte gewährt weder deren Dauerhaftigkeit noch das Nachziehen anderer Projekte. Es bedarf weiter reichender Arrangements in verschiedenen Bereichen der Organisation Hochschule als es in Content-Entwicklungsprojekten üblicherweise angelegt ist (Kerres & Stratmann, 2007).

Zawacki-Richter (2005) verweist auf die Bedeutung von E-Learning an Dual Mode-Einrichtungen, bei denen parallel Präsenz- und Fernstudien angeboten werden. Die strukturelle Ähnlichkeit von E-Learning und Fernstudium ermöglicht es diesen Einrichtungen, bei der Implementierung von E-Learning auf jahrelange Erfahrungen mit alternativen Bildungswegen, die durch das Anbieten von Fernstudien gemacht wurden, und auf Voraussetzungen, die bei beiden Formen ähnlich sind, zurückzugreifen. Dies betrifft die Einstellung der Akteure, Strategien, Betreuungsstrukturen, Verwaltung und institutionelle Einrichtungen, welche ein komplexes System ergeben, das bereits auf die speziellen Bedürfnisse der Fernstudierenden ausgerichtet ist. Hierdurch haben entsprechende Einrichtungen auch ein Gespür entwickelt, mit welchen Angeboten und medialen Varianten verschiedene Zielgruppen in ihrer Unterschiedlichkeit adressiert werden können.

In Deutschland ist insbesondere die TU Darmstadt bekannt geworden mit dem ab ca. 2004 verfolgten Ziel, sich als eine „Dual Mode-Universität“ zu positionieren. Dual Mode bezieht sich hier auf die Kombination von Online- und Präsenzlehre (im Sinne eines Blended-Learning) und nicht als Instrument zur Entwicklung neuartiger Studienangebote für andere Zielgruppen: „In der Dual Mode-Universität Darmstadt werden E-Learning und klassische Präsenzlehre in einem ausgewogenen und didaktisch sinnvollen Verhältnis stehen.“²

2 S. <http://www.e-learning.tu-darmstadt.de/elearning/konzept/>.

4 „Studium + Beruf“: BMBF-Projekt zu Lifelong Learning an Hochschulen

Im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes „Studium und Beruf: Erfolgsfaktoren des Lifelong Learning an Hochschulen“ (STUBE) arbeiten die Universität Duisburg-Essen, die Universität Oldenburg und die TU Dortmund gemeinsam an der Untersuchung der Fragen:

(Wie) werden Voraussetzungen, Erfahrungen und Bedürfnisse von Berufstätigen/ Graduierten in Studienangeboten berücksichtigt?

(Wie) können diese in grundständigen/spezifischen Angeboten eingelöst werden?

- Berücksichtigung von Berufstätigkeit in grundständigen Studien
- postgradualen Weiterbildungsangeboten (abschlussbezogen)

In dem kombinierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben werden die Bedingungen des Lifelong Learning an den beteiligten Universitäten entlang von mehreren Dimensionen (Strategie, Organisation, Management, Didaktik, Medien) untersucht. Zum anderen werden – aufbauend auf den Ergebnissen der Analysen – Innovationsprojekte zur Entwicklung einer Lifelong-Learning-Strategie an den Hochschulen implementiert. Es wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen sich für Hochschulen ergeben, wenn sie ihr Studienangebot umfassend denjenigen öffnen, die neben dem Studium einen Beruf ausüben wollen. Mit Blick auf konsequente Umsetzung und nachhaltige Implementierung einer Programmatik des lebenslangen Lernens wird vor allem auch der grundlegende Schritt der Planung neuer Studiengänge unter Berücksichtigung dieser Zielgruppe im Mittelpunkt stehen. Dabei geht es um einen Perspektivenwechsel von Weiterbildung als additives Programm zu einem integrativen Ansatz, in dem die grundständigen Studiengänge bereits für berufstätige Studierende geöffnet werden.

4.1 Forschungsphasen

Die erste Forschungsphase der Fragebogenerhebung unter Studierenden soll die Fragen beantworten: Welche konkreten Erwartungen und Erfahrungen haben die Studierenden an die Universität? Welche Erwartungen und Erfahrungen haben berufstätige Studierende? Welche Organisation der Lehre, welche Dienstleistungen, welche Art von Unterstützung, welche Freiräume werden erwartet? Daran schließen sich Fallanalysen der drei Hochschulen an, um zu klären, inwieweit sie bereits Bedingungen zum lebenslangen Lernen geschaffen haben, wo Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken liegen. Ergebnis dieser Analysen

sind Informationen über die vorliegenden Angebote für Berufstätige und die Vorgehensweisen ihrer Entwicklung, Vermarktung und Durchführung, ihrer medialen Unterstützung, über die strategischen Überlegungen der Einrichtungen, über die Ziele, die mit Lehrangeboten für Berufstätige verfolgt werden sowie die organisationale Verankerung der Angebote. Weiterhin werden, Fallstudien an drei weiteren Universitäten in England (Open University), Kanada (University of British Columbia) und Finnland (Palmenia Centre, University of Helsinki) durchgeführt, die bereits erfolgreich eine Perspektive des lebenslangen Lernens mit E-Learning-Angeboten verfolgen.

Anschließend werden in Workshops gemeinsam mit Verantwortlichen der jeweiligen Hochschule aus den Ergebnissen der Fallanalysen der Fokus und die Ziele der Innovationsphase in der Hochschule festgelegt. Hierbei stehen die Projektverantwortlichen als wissenschaftliche Begleiter in der Konzeptentwicklung zur Seite. Es geht darum, welche Bedingungen vor Ort für die Umsetzung der geplanten Angebote für Berufstätige genutzt werden, welche geschaffen werden müssen und welche Hindernisse beseitigt werden müssen.



Abb. 1: Übersicht des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens STUBE

4.2 Innovationsphase

In der Innovationsphase werden Maßnahmen in den drei beteiligten Universitäten initiiert, um die jeweilige Hochschule darin zu unterstützen, vermehrt Studienangebote für Berufstätige zu entwickeln, d.h. das Hochschulangebot verstärkt auf diese Zielgruppe auszurichten. Jede Universität entwickelt und verfolgt dabei ihre eigene Zielrichtung.

Die Universität Duisburg-Essen verfolgt dabei in ihrem Hochschulentwicklungsplan das Ziel, Studiengänge, auch mit E-Learning, für Weiterbildungszwecke verstärkt aufzubauen und Teilzeitstudiengänge zu entwickeln, die den Studieninteressen von Berufstätigen, auch durch verstärkte Nutzung von E-Learning, besser entsprechen. Der Einsatz von mediengestützten Lernangeboten und die Integration von Online-Elementen in die Curricula werden hierbei programmatisch vorangetrieben. Eine konzeptuelle Grundlage für den Veränderungsprozess bilden Modelle des Change Management, wie sie etwa bei Kerres & Stratmann (2007) beschrieben sind. In einem solchen Hochschulentwicklungsprozess geht es darum, das Erfolgspotenzial möglicher Innovationsmaßnahmen auszuloten, das Potenzial von Angeboten für das Lifelong Learning für die Positionierung der Hochschule zu nutzen und die Intensivierung der Kooperation von Wissenschaft, Service-Einrichtungen und Zentralverwaltung dabei voranzutreiben. Die Innovationsphase strebt damit an, einen Prozess anzustoßen, der typische Barrieren von Veränderungen zu überwinden versucht (s.a. DGWF-Empfehlungen, 2005, S. 5).

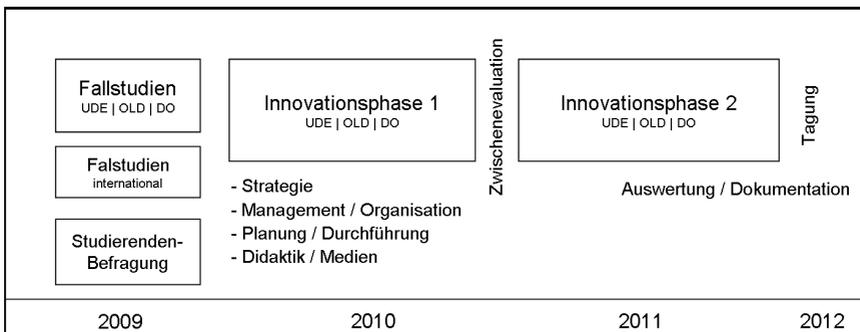


Abb. 2: Übersicht der Teilprojekte von STUBE auf der Zeitachse

5 Ausblick

Die Implikationen einer Lifelong-Learning-Perspektive auf Hochschulen sind wesentlich weiter reichend als die bloße Ausweitung von Angeboten der Weiterbildung. Es gilt vielmehr, den Bildungsauftrag von Hochschulen grundsätzlich auszuweiten, und damit auch die Zielgruppe der grundständigen Angebote der Hochschule zu redefinieren (s.a. Jongbloed, 2002). Dabei geht es hier nicht um die Frage einer quantitativen Ausweitung des Angebotes und die Problematik einer Verdrängung etablierter Weiterbildungsanbieter (auf einem weitgehend gesättigten Markt), sondern um die inhaltliche Anlage entsprechender Studienangebote sowie ihrer didaktischen und medialen Ausgestaltung.

Die Orientierung an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Erwartungen von Menschen mit Berufserfahrung und/oder Berufstätigkeit erfordern andere Unterrichts- und Lehransätze. Dabei steht zum einen die Forderung im Raum, dass *beruflich erworbene Kompetenzen stärkere Berücksichtigung* finden. Dies betrifft die Anerkennung von Kompetenzen, einerseits als Ausweis von Leistungspunkten, andererseits aber auch in Form einer didaktisch-methodischen Anpassung entsprechender Lehr-Lernarrangements, die verstärkt Erfahrungen der Lernenden einbeziehen, die Reflexion von Erfahrungen anregen und zu neuen Erfahrungen, etwa in Projekten, anregen. Dieses Vorgehen kann sich etwa an dem Inquiry-Prozess des erfahrungsbasierten Lernens nach Dewey orientieren. Kerres & de Witt (2004) zeigen auf, wie dieser Ansatz auf die Konzeption von mediengestützten Lernangeboten bezogen werden kann. Mediale Lernangebote bieten in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeit, die Authentizität von Lernsituationen durch multimediale Angebote zu erhöhen sowie Räume zu schaffen, in denen kooperative Austauschprozesse angeregt werden können (etwa auch im Zusammenhang mit Web-2.0-Werkzeugen, s. Kerres, 2006).

Zum anderen besteht die Forderung, die Vielfalt von Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen stärker in Studienangeboten zu berücksichtigen. Medien-gestützte Lernangebote leisten dabei einen *wichtigen Beitrag zu einer Diversity-Strategie*, die die Unterschiedlichkeit von Menschen als Qualität eines Studienangebotes konsequent akzentuieren und einbinden will. Statt ein Angebot zu realisieren, das auf „Normalstudierende“ ausgerichtet ist, kann (nur) mit E-Learning-Elementen die Erwartung (und zunehmende Forderung) nach zeitlich und örtlich flexiblen Lernangeboten adäquat eingelöst werden. Dabei spielen alle Varianten der synchronen und asynchronen Kommunikation eine Rolle und sind in einem didaktischen Konzept mit Präsenzveranstaltungen zu kombinieren. Die Medien können insbesondere die räumliche Flexibilität gewährleisten; die zeitliche Flexibilität wird durch neue Formen von „Teilzeitstudien“ einzulösen sein, die jedoch wesentlich weiter reichend sind als bisherige Varianten, die in der Regel lediglich eine pauschale Reduktion des Studienvolumens auf 50% der Veranstaltungen festlegt. Ein Diversity-Ansatz würde vielmehr von einer wesent-

lich breiteren Vielfalt von Varianten eines Studiums ausgehen, die es individuell zuzuschneiden gilt.

Manninen & Engblom (2004) sprechen für die Universität Helsinki, wenn sie formulieren: „*Therefore, the whole university is an ‚adult education institution‘ in practice.*“ Eine solche weit reichende Perspektive ist für deutsche Hochschulen heute schwer vorstellbar. Mit der Aus- und Neugründung von Weiterbildungsakademien und -universitäten (etwa in Berlin) ist vielmehr der Trend zu beobachten, das Thema erneut „zu delegieren“, möglichst an Einrichtungen außerhalb der Hochschule. Dies erscheint aus einer Lifelong-Learning-Perspektive jedoch als Sackgasse, da sich damit die Verengung der Wahrnehmung des Bildungsauftrages von Hochschulen verstetigt. Es ist deutlich geworden, dass E-Learning in einem alternativen Ansatz, einer Lifelong-Learning-Perspektive von Hochschulen, eine ganz wesentliche Rolle spielen wird. Nur durch mediengestützte Varianten werden sich die Forderungen nach Individualisierung und Flexibilisierung, die sich aus einer Diversity-Strategie ableiten, einlösen lassen. Basierend auf den vielfältigen Erkenntnissen über die Möglichkeiten von E-Learning wird es auch darauf ankommen, ob und wie solche Erfahrungen mit der Lifelong-Learning-Perspektive für Hochschulen fruchtbar gemacht werden können.

Literatur

- Bloch, R. (2006). *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*. Wittenberg: Martin-Luther-Universität, Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- DGWF-Empfehlungen (2005). *Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen*. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Geldermann, B. & Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 284–346). Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*, Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [04.08.09].
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong learning. Implications for institutions. *Higher Education* 3/4/2002, S. 413–431.
- Kerres, M. & de Witt, C. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von e-learning. In H.O. Mayer (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (S. 77–100). München: Oldenbourg.

- Kerres, M. (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.) *Handbuch E-Learning*, München: DWD-Verlag.
- Kerres, M. & Stratmann, J. (2007). E-University: Zur systematischen Integration von IT-Anwendungen in Kernprozessen der Hochschule. In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.), *E-University – Update Bologna* (S. 33–44). Education Quality Forum Bd.3. Münster: Waxmann.
- Klink, C. (2001). *Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange lernen: Der Beitrag der offenen Universität der Niederlande*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lahne, M. (2008). *Mediales Lernen in Kanada und Deutschland*. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Manninen, J. & Engblom, T. (2004). Adults in Finnish Higher Education. In R. Mark, M. Pouget & E. Thomas (Hrsg.), *Adults in Higher Education. Learning form Experience in the New Europe*. (S. 121–132). Oxford.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (1998). *Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang*. Endbericht an das Wissenschaftsministerium, Wien.
- Röbken, H. (2007). Länderstudie USA. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 403–447). Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Schütze, H.G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3–4), 309–327.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. Wittenberg: Martin-Luther-Universität, Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Zawacki-Richter, O. & Reith, A. (2007). Länderstudie Finnland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 191–227). Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Zawacki-Richter, O. (2005). Einsatzkonzepte für E-Learning zur Integration in nachhaltige Supportstrukturen. In M.H. Breitner & G. Hoppe (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle* (S. 37–52). Heidelberg: Physica-Verlag HD.

www.hochschulkompass.hrk.de