

Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning



Vorbemerkung

Die Wellen der Content-Förderung sind vorbei. Es geht jetzt um die Nachhaltigkeit der Integration von E-Learning in die Hochschullehre und das Organisationsgefüge der Hochschulen. Wie aber lässt sich eine Integration von E-Learning in den Alltag der Hochschullehre erreichen? Ich will in diesem Beitrag nicht über Investitionen, über die Lozierung von Zuständigkeiten und Verantwortung für IT und E-Learning, über die Etablierung von Organisationsstrukturen und -regeln oder auch über die Institutionalisierung von Support- und Dienstleistungseinrichtungen reden. Mein Augenmerk in diesem Aufsatz gilt der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und der Funktion, die E-Learning in ihnen übernehmen kann. Ich werde untersuchen, ob E-Learning ein probates Mittel sein kann, die strukturellen Schwächen der bologna-konformen konsekutiven Studienstruktur zu konkretisieren oder wenigstens abzuschwächen. Am Anfang meiner Erörterung stehen zwei Thesen:

These 1:

Bologna hat uns eine Reihe von neuen Aufgaben und ungelösten Problemen beschert, die noch nicht alle bekannt sind, da wir noch mitten in der Planung stecken, und die aufzugreifen wir noch keine Kapazität und Kraft haben. Die in den bologna-konformen Studiengängen inhärenten Probleme können aber vielleicht erkannt werden, wenn wir sie auf dem Hintergrund von Entwicklungen und Trends in denjenigen Studiensystemen betrachten, die Bologna kopiert hat, die aber älter sind als Bologna.

These 2:

Einige der mit den Bachelor- und Masterstudiengängen aufkommenden Probleme, z.B. fehlende Lernvoraussetzungen, falsche Studienfachwahl, geringe Studierfähigkeit, Neigung zum Studienabbruch, geringe Mobilität und fehlende Lehrkapazität in kleinen Fächern können durch den Einsatz von E-Learning und entsprechender Reorganisationsmaßnahmen gemildert oder gelöst werden.

Diese Thesen bedingen zwei methodische Schritte, die im Laufe des Aufsatzes alternieren. Erstens werde ich wiederholt Entwicklungstrends des amerikanischen Bildungssystems beschreiben und fragen, ob sich ähnliche Trends in Deutschland (oder Europa) abzeichnen oder ob das Bologna-Modell aufgrund anderer Konstel-

lationen im gesamten bildungspolitischen System andere Konsequenzen zeitigen wird (s.a. den Beitrag von Lenzen in diesem Band). Zweitens werde ich Ideen und Konzepte für den Einsatz von E-Learning erwähnen, die geeignet sein könnten, im System der konsekutiven Studiengänge nützliche Funktionen zu übernehmen.

1. Was ist der Student Lifecycle ?

Ich will diese Argumentation vor dem Hintergrund eines Modells des „Student Lifecycle“ skizzieren, das uns durch die konsekutive Bachelor-/Masterstudienstruktur überkommen ist. Was meint der Begriff des „studentischen Lebenszyklus“?

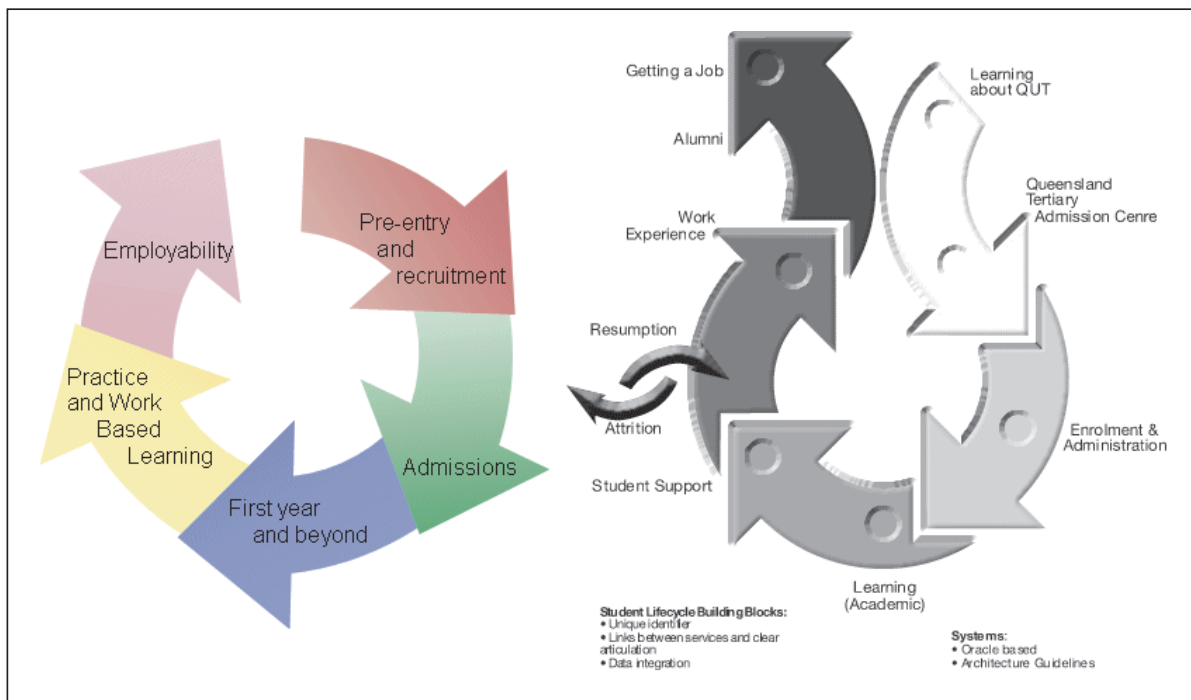


Abb. 1: Student Lifecycle Illustrationen aus England und Australien

Diagramme¹ illustrieren den Lifecycle durch einen offenen Kreis, der mit der Rekrutierung und Zulassung der Studierenden beginnt und mit den Alumni und der Employability („Getting a Job“) endet. Interessant an dem Modell der University of Queensland (rechts) sind die beiden Pfeile „Attrition“ und „Resumption“ (oder „Retention“), die am linken Rand aus dem Studium hinausweisen und andeuten, dass die Studierenden das Studium abbrechen und später wieder aufnehmen. Dieses Phänomen ist auch in den USA bekannt, weshalb sich dort keiner über lange Studienzeiten aufregt und schon gar nicht an Strafgelehrer für „Langzeitstudenten“ denkt.

1 Die beiden Diagramme stammen von der Higher Education Academy (hefce, Abt. SWAP; <http://www.swap.ac.uk/images/content/studentcycle.gif>) in England und von der University of Queensland, Australia (<http://www.insidesbs.qut.edu.au/>).

Ich interessiere mich dabei *nicht* für jenes Konzept, das in verschiedenen Publikationen als „Lifecycle Management“ bezeichnet worden ist.² Lifecycle Management entstammt einem ähnlichen Zusammenhang, fokussiert jedoch auf die IT-Integration der Dienste und zeichnet sich durch den Blick auf die Organisationsprozesse, Anmeldeprozeduren, Rechnungswesen und Karrieredienste aus wie die nachstehende Grafik³ veranschaulicht:

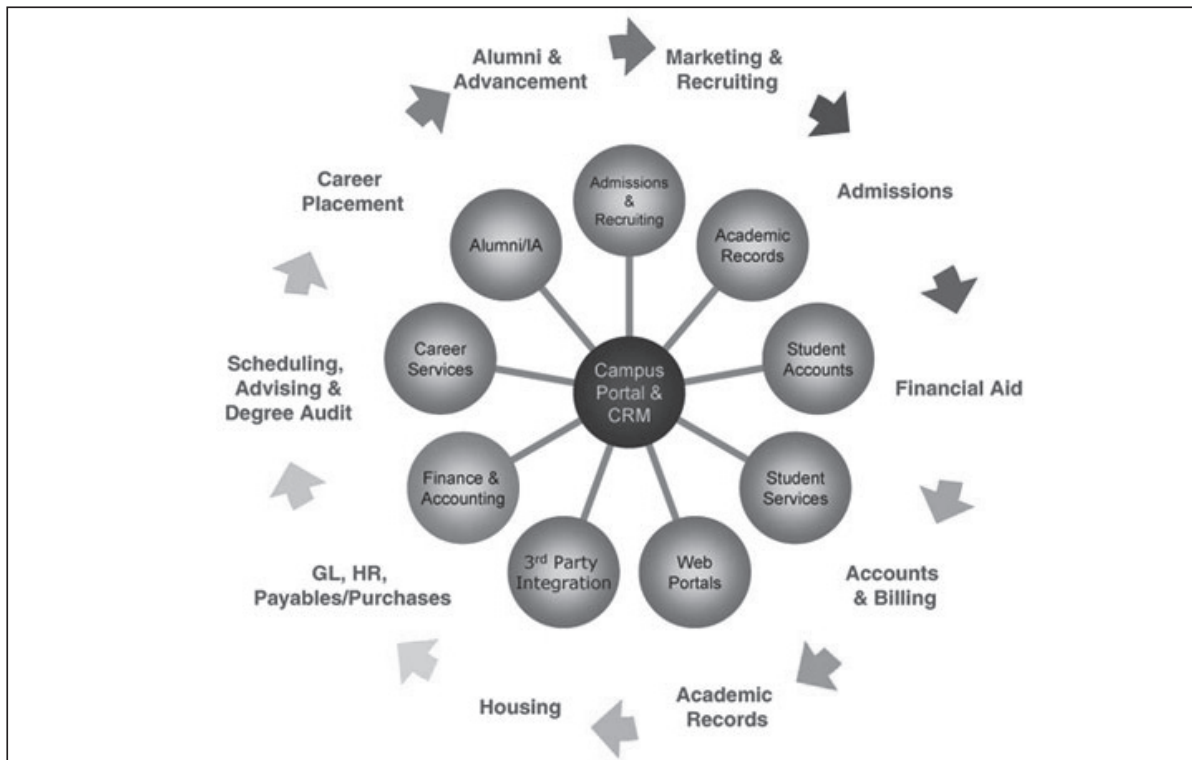


Abb. 2: Lifecycle Management Modell von CampusVue™

Beim „Lifecycle Management“ spielen Aufgaben eine Rolle wie Marketing, Zulassung, Buchhaltung, Rechnungslegung, Stipendienvergabe, Prüfungsverwaltung, Internet-Dienste, Karriereplanung etc. Diese administrative und kaufmännische Perspektive auf den Lifecycle ist eine andere als die hochschuldidaktische Perspektive auf den Student Lifecycle in den durch Bologna geschaffenen Studienorganisationen und Rahmenbedingungen, wie man am Beispiel des Konzepts gut erkennen kann, das vom Higher Education Funding Council for England (hefce)⁴ und seiner Higher Education Academy formuliert wurde. Da heißt es:

- 2 siehe den Vortrag von Lydia Ebner, Michael Kraus und Harald Gilch im Podcast-Portal campus innovation (<http://www.campus-innovation.de/node/134>): „eBologna – Student Lifecycle Management“. Album: eUniversity – Update Bologna; Genre: podcast 2006.
- 3 Die Grafik (http://chronicle.com/solutions/campus/images/campus_2A.jpg) soll die Komponenten von CampusVue™ illustrieren, einem Produkt der Firma Campus Management für das Lifecycle Management (<http://www.campusmanagement.com/>).
- 4 Hefce (<http://www.hefce.ac.uk/>) ist eine Abteilung des englischen Bildungsministeriums zur Verwaltung von Forschungsgeldern. Sie hat 74 Institute für Hochschuldidaktik an den englischen Hochschulen eingerichtet und ist verantwortlich für die politisch-strategische Planung von Reformen. Hefce hat auch das JISC (Joint Information Systems Committee) eingesetzt, welches das englische Wissenschaftsnetz JANET betreibt, aber auch die E-Learning-Strategie Englands vorantreiben soll.

„The student lifecycle consists of:

- Aspiration raising: providing information and promoting awareness about higher education opportunities to potential students in schools, colleges, communities and workplaces
- Pre-entry activities: supporting students to develop the confidence, skills and knowledge to apply to HE and to make the transition as effectively as possible
- Admissions: ensuring that the process of applying to and being selected for higher education is ‚fair‘
- First term/semester: the transition to higher education is difficult for all students, but especially for those with additional needs or with more limited family support. Central to this process are the induction arrangements – providing information about academic expectations and cultures, institutional systems and welfare support, and facilitating the development of social networks, particularly for students who are not able to participate in traditional student activities. Effective transition can help to improve rates of initial retention and ongoing success
- Moving through the course: pedagogy, curriculum and assessment, finance and part-time employment, student services etc may all enhance or inhibit student retention and success
- Progression: to employment and/or postgraduate study. There is evidence of discrimination in progression opportunities for students from under-represented groups and thus institutions can prepare for, and support the progression of, graduates

The student lifecycle approach emphasises the idea that widening participation has to be addressed at all of these stages, rather than just in relation to pre-entry activities or admission.“ (hefce; <http://www.heacademy.ac.uk/4213.htm>)

Ich zitiere diese Position von hefce so ausführlich, weil die Formulierungen die andersartige sozialpolitische und hochschuldidaktische Perspektive auf das Thema Lifecycle ganz deutlich machen. Dieser geht es um die Phasen im Curriculum der Studierenden, um die Verbesserung der Aspiration zum Studium, um die Verbesserung der Studierfähigkeit, um den gerechten Zugang zur Bildung, um die Orientierung und Betreuung der Erstsemester und die Erhöhung der Verbleiberate und letztlich um den Übergang in die Berufsfähigkeit auch für Angehörige der Minderheiten. Das Projekt Enhancing Learner Progression (ELP), das von JISC (Joint Information Systems Committee), einer von hefce unterhaltenen Institution, gefördert wurde, hat diese Stufen in ein grafisches Modell⁵ umgesetzt:

5 http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/programme_edistributed/bradfordelp.aspx

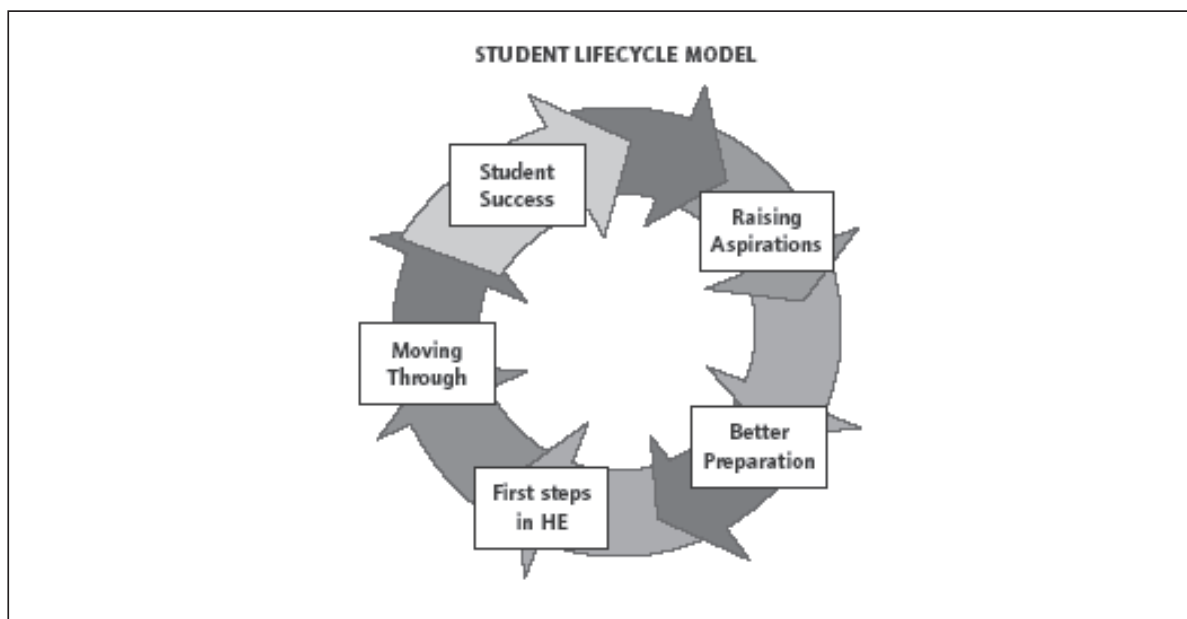


Abb. 3: Lifecycle-Diagramm des ELP Projekts von JISC

Diese Modelle verdeutlichen, dass bereits die Studienaspiration das große Hindernis für die Erweiterung des Hochschulzugangs ist. Brückenkurse werden zur Bewältigung des Übergangs von der Schule auf die Hochschule gefordert. Man hat erkannt, dass die Information der Erstsemester über akademische Erwartungen und Kulturen wichtig ist, man fordert die Entwicklung sozialer Netzwerke, die Unterstützung Behinderter oder sozial schwacher Studierender, die Verringerung der Abbruchquoten. Dieses englische Modell vertritt in wohlthuender Weise soziale und pädagogische Ziele und nimmt nicht nur administrative und organisatorische Maßnahmen in den Blick.

2. Warum wird der Student Lifecycle in Zukunft relevant?

In den verschiedenen Phasen des Student Lifecycle kann man mehrere Unterstützungspotenziale für E-Learning ausmachen. Analog zum Lifecycle-Management oder Lifecycle-Assessment ergibt eine Analyse der Studienphasen neue Anregungen für den Einsatz von E-Learning.

Durch die Bologna-konformen Studiengänge ist eine stärkere Phasengliederung des Studiums eingetreten und einigen der Phasen wurden bedeutsame Funktionen zugewiesen. Dabei sind strukturelle Schwachstellen in der Anpassung an die bisherigen Organisationsprinzipien der Hochschulen aufgetreten. Diese Schwächen existieren offenbar, wie man der Position von hefce entnehmen kann, bereits seit längerem in den angelsächsischen Ländern, die das Vorbild für Bologna gewesen sind, obwohl deren Bildungssystem wesentlich differenzierter ist

als das Bologna-Modell. E-Learning kann genutzt werden, um diese Schwächen auszugleichen.

Ich werde versuchen, die zukünftigen Funktionen von E-Learning in Europa zu skizzieren, vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die ich mit dem Bildungssystem in den USA machen konnte, und der Funktion, die E-Learning dort für das Bildungssystem übernommen hat. Einige der dort längst begonnenen Entwicklungen können nämlich (mit aller Vorsicht) als Begründung für die Notwendigkeit weiterer Funktionen und Einsatzmöglichkeiten für eLearning dienen.

Allerdings sollte man über den bisher skizzierten Rahmen des Student Lifecycle hinausgehen, denn die Einführung des konsekutiven Studiengangmodells führt zur Ersetzung des klassischen Studiums mit einem Abschluss durch konsekutive Studiengänge mit mehreren Abschlüssen. Zudem wird die Tendenz, nach Abschluss des ersten konsekutiven Masters weitere hybride postgraduale Master hinzuzufügen, bereits erkennbar. Auch die Weiterbildung mit weiteren postgraduale Zertifikatsabschlüssen wird im lebenslangen Lernen eine bedeutsamere Funktion einnehmen als heute. Insofern muss das Bild vom Student Lifecycle mehr umfassen als nur den Bachelor oder Master, denn die Probleme der Aspiration, der Informiertheit und Motivation, des Studienabbruchs und des Alumni-Status werden auch in späteren Studienphasen erneut eine Rolle spielen. Das Bild vom Student Lifecycle muss folglich um die postgradualen Phasen erweitert werden.

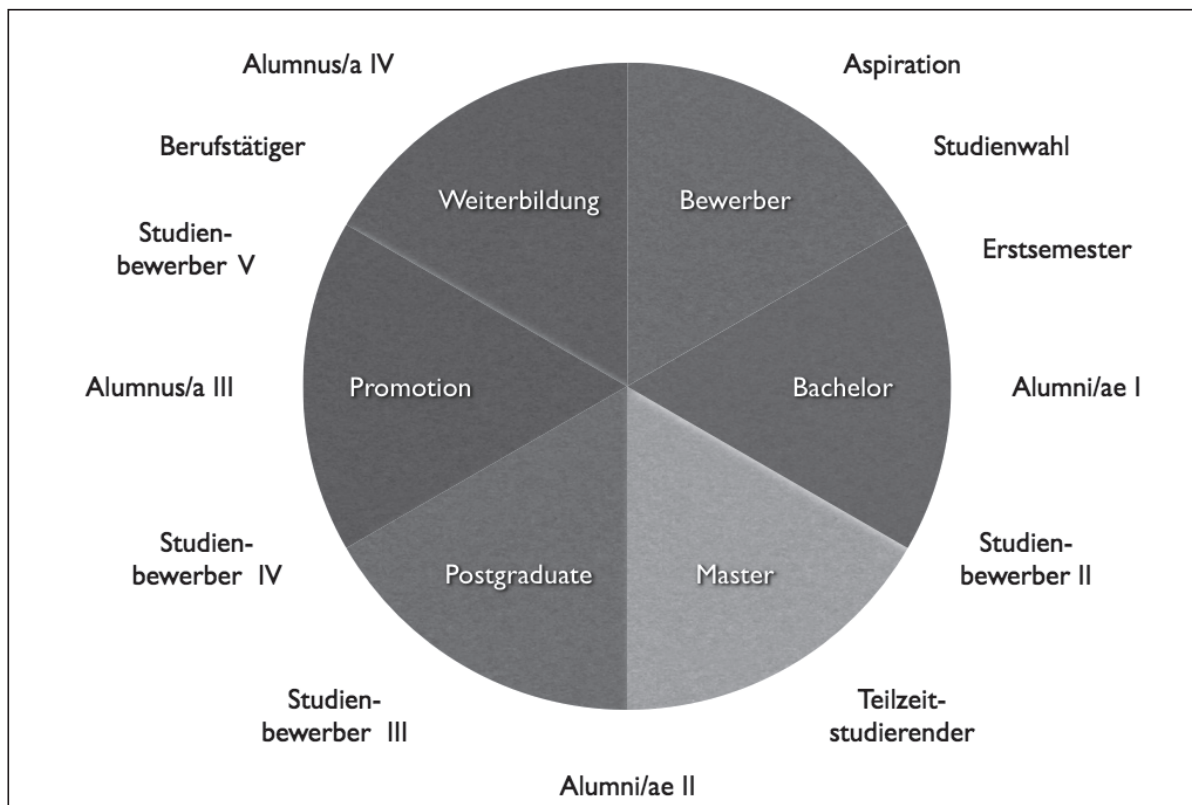



Abb. 4: Student Lifecycle

Ich unterscheide auf einer ersten Ebene im Studierzyklus die Abfolge Schule – Bachelor – Master – Promotionsstudium – Postgraduales Studium – Weiterbildung. Auf einer zweiten Ebene unterscheide ich die dazwischen liegenden Phasen des individuellen Lebenslaufes, die häufig gar nicht in den Blick geraten, weil sie institutionell nicht verankert sind, die man aber wegen ihrer Bedeutung für das Individuum nicht vernachlässigen darf: Zwischen Schule und Hochschule liegen die Phase der Studienaspiration, der Studienfachwahl und der effektiven Studienbewerbung. Hier fällt das Individuum, informiert oder uninformiert, wichtige Lebensentscheidungen. In den Studienabschnitt Bachelor fällt die Erstsemesterphase, die durch ganz eigene Faktoren gekennzeichnet ist. Die Promotionsphase und postgradualen Phasen sind häufig durch parallele Berufstätigkeit gekennzeichnet. Für die Weiterbildung gilt dies per definitionem.

Jede dieser Phasen wird mit einem erneuten Alumnusstatus abgeschlossen und mit etwas zeitlichem Abstand beginnt dann die nächste Phase der erneuten Studienbewerbung. Der Studierende verbringt auf diese Weise einen großen Teil seines Lebens in den Entwicklungsstufen Bewerber – Studierender – Alumnus. Vermutlich werden sich in den nächsten Jahrzehnten größere zeitliche Lücken zwischen den konsekutiven Studienphasen bilden, in denen die Studierenden arbeiten, um ihr Leben zu finanzieren, eine Beobachtung, die man in den USA bereits machen kann, denn nur so erklären sich die langen Studienzeiten, von denen beispielsweise Lenzen (in diesem Band) spricht. Welche Fragen und Probleme ergeben sich durch diese Sichtweise für die Reorganisation von Lehre und Lernen? Ich liste zunächst einige Probleme auf, die in den Phasen des Student Lifecycle auftreten, wobei nicht alle immer genau einer Phase zugerechnet werden können. Ich erhebe keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ich werde auch nicht alle der aufgeführten Probleme in diesem Aufsatz behandeln:

Übergang zur Hochschule	Bachelor	Postgraduale Studien
Aspiration	Workload vs Lehrorganisation	Spezielle Studiengänge
First-generation students	Schlüsselkompetenzen Praktika	Employability
Diversität	Prüfungslast	
Echtheit der Studienwahl	Mobilität	
 semester	Master	Promotionsstudium
Studierfähigkeit	Brückenkurse	Weiterbildung
Brückenkurse	Lehrkapazität	werden hier nicht behandelt
Orientierung Betreuung	Joint Degrees	

3. Kritische Phasen des Student Lifecycle

3.1 Der Übergang Schule – Hochschule

Beim Übergang von der Schule zur Hochschule geht es im Wesentlichen um die Frage der Erweiterung des Zugangs zur akademischen Bildung. Dieses Thema spielt selbst in den angelsächsischen Ländern eine große politische Rolle (JALN, Volume 10, Issue 3 – July 2006), obwohl dort der Anteil des Altersjahrgangs, der studiert, bereits viel höher ist als in Deutschland und anderen Ländern. Die Erweiterung des Zugangs hat mehrere Facetten: Die Herkunft aus bildungsfernen oder sozial schwachen Schichten sowie die generelle Diversitätsproblematik.⁶

Aspiration

Das Aspirationsniveau, d.h. das persönliche angestrebte Bildungsziel, spielt eine wichtige Rolle für die Erweiterung des Hochschulzugangs. Während es auf der einen Seite zu viele Jugendliche gibt, die kein Bildungsinteresse aufbringen, gibt es auf der anderen Seite einige Jugendliche mit einem bestimmten Bildungsinteresse, die wir offenbar vom Studium abschrecken, denn die Zahl der Studienberechtigten steigt, während die Zahl der Studienbewerber sinkt. Die Bildungspolitik hat die Möglichkeit eingeführt, die von den Hochschulen zunächst als Chance begriffen wurde, die Studienbewerber selbst selektieren zu dürfen. Inzwischen ist die Chance durch unkontrollierte Mehrfachbewerbungen zum Fluch geworden. Wir wären froh, wenn wir wenigstens mit echten Studienwahlen auf Seiten der Bewerber rechnen könnten. Können wir aber nicht, verständlicherweise, denn die Studierenden bewerben sich auf alles, was ihnen eine Chance verspricht.⁷

Der Übergang von Schule auf Hochschule ist durch die Faktoren der Aspiration, der Studierbefähigung und die Diversitätsproblematik gekennzeichnet. Ein Indiz für gefährliche Entwicklungen ist es, wenn in Ländern, die amerikanische Erfolgszahlen anstreben (über 50% eines Altersjahrgangs studieren), Rückschläge auf diesem Weg zu verzeichnen sind. Was könnten die Ursachen dafür sein, dass in Deutschland die Zahl der Studienberechtigten steigt, aber die Zahl der Studienanfänger sinkt? Die Zahl der Studienanfänger ist 2006 um 3,5% zurückgegangen, an den Universitäten sogar um 5%. Der Anteil der Studienanfänger an der Bevölkerung ist von 38,9% auf 35,5% gesunken. Und dieser Trend besteht schon etwas länger. Gibt es dafür Erklärungsversuche?

Die HRK hat den Rückgang auf die Zahl der zulassungsfreien und zulassungsbeschränkten Studiengänge bezogen. In Sachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Niedersachsen seien Studienanfängerzahlen rückläufig, weil die Zahl der zulassungsfreien Studiengänge zurückgegangen sei. In den Ländern, in denen die Zahl der zulassungsfreien Studiengänge größer geworden

6 Gemeint sind damit neben den sozialen auch die ethnischen Unterschiede und die Unterschiede, die sich aus lernrelevanten Variablen ergeben wie Lernfähigkeit, Intelligenz, Motivation etc. (s. Schulmeister, 2006, S. 65-112).

7 Jan-Martin Wiarda, DIE ZEIT, 08.03.2007; <http://www.academics.de/portal/action/popup/print?nav=11260>.

ist, hätten sich mehr Studienanfänger eingeschrieben. Dies soll in den Ländern Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Hamburg und Thüringen der Fall sein. Wenn man allerdings die Studienanfängerzahlen für diese Länder von 2003 und 2006 miteinander vergleicht, so stellt sich heraus, dass mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz die Studienanfängerzahlen gesunken sind. Weit weniger Studienanfänger prognostiziert Dieter Dohmen vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS; <http://www.fibs.eu>) in Berlin (SPIEGEL ONLINE, 1. Februar 2007, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,463318,00.html>). Die folgende Grafik zeigt einen Vergleich der KMK-Prognose mit der von Dohmen:

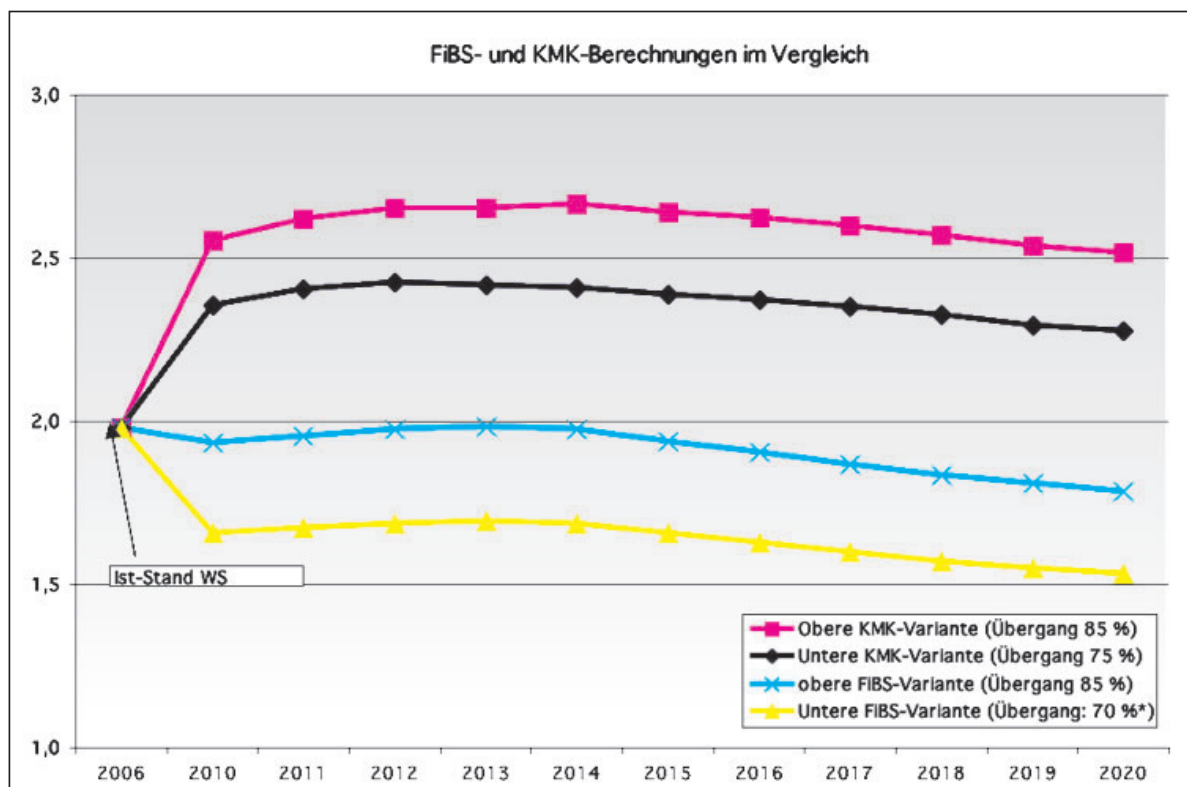


Abb. 5: FiBS- und KMK-Berechnungen im Vergleich (Dieter Dohmen 2007)


Wir stehen anscheinend vor einer ähnlichen Situation wie sie Georg Picht⁸ bereits in den 1960er Jahren beschrieben hatte, nur auf einem einige Prozente höheren Niveau. Die Bildungsbereitschaft nimmt aus noch unerklärlichen Gründen ab. Wie ich später erläutern werde, mögen auch Kostengründe eine Rolle spielen, die sich insbesondere auf die sozial schwächeren Gruppen auswirken.

Noch einmal zurück zur Frage „Warum sind die Studienanfängerzahlen rückläufig?“ Martin Langeder und Christian Füller (taz, 30.11.2006, S. 7) vermuten im Einklang mit PISA: „Das Bildungssystem ist zu selektiv.“ Thorsten Stegemann (Telepolis, 30.11.2006) mutmaßt: „Ein Grund für die schlechten Eckwerte ist sicher in der tief greifenden Verunsicherung der potenziellen Nachwuchsakademi-

8 Dieser hat mit seiner Veröffentlichung „Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation“ 1964 den Begriff der Bildungskatastrophe geprägt und nachhaltigen Eindruck auf die hochschulpolitische Diskussion in den 1960er Jahren ausgeübt.

ker zu suchen.“ Es ist sicher nicht von der Hand zu weisen, dass die Situation auf dem Arbeitsmarkt Einfluss auf die Studienfachwahl hat. Dafür gab es historische Beispiele wie die Slogans von der Soziologen-, Lehrer- etc. Schwemme, die in der Folge zu niedrigeren Studienbewerberzahlen führten. Aber ob das alles ist? Warum wählen dann nicht mehr Studienbewerber die so sehr gesuchten und beworbenen Ingenieurberufe? Eine mögliche Antwort auf die Frage nach der Rückläufigkeit der Studierenden kann die Diskussion um die „first-generation students“ geben.

First-generation Students

Ich will mit Blick auf die USA die Aufmerksamkeit auf die Problematik der bildungsfernen Schichten lenken. In den USA wird das Phänomen der „first-generation students“ breit diskutiert (NCES, 1998). Die Kinder von Familien, deren  gehörigen bisher keine höhere Ausbildung hatten, scheinen offenbar über ein anderes niedrigeres Aspirationsniveau zu verfügen. Sie sind anscheinend damit zufrieden, wenn sie den nächst höheren Bildungsgrad erreicht haben und schießen nicht gleich nach noch höheren Weihen.

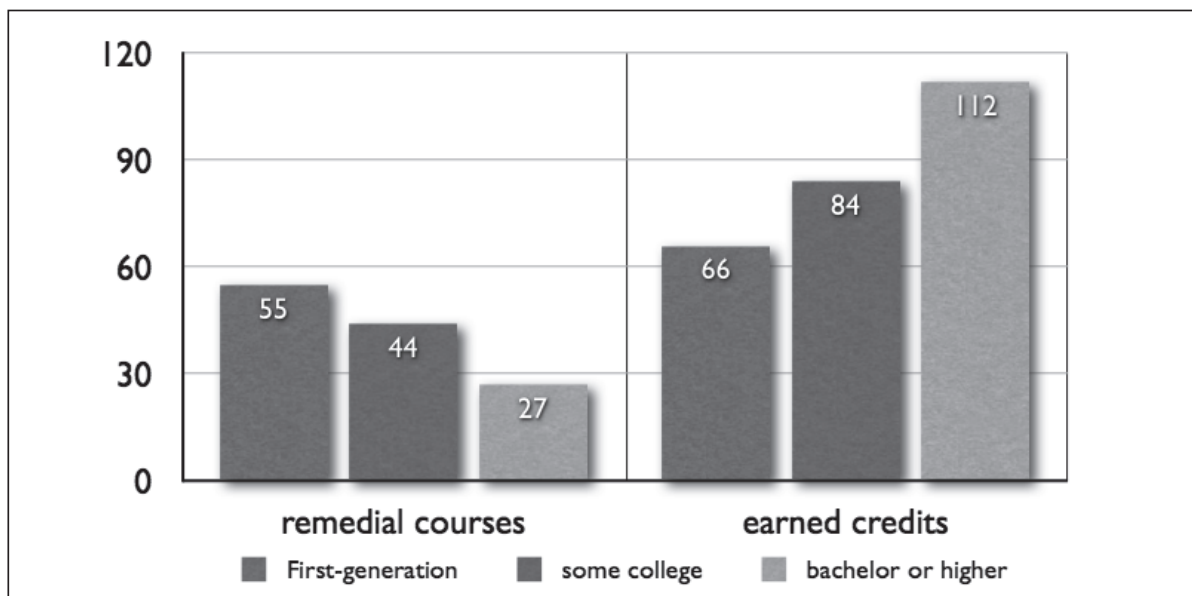


Abb. 6: Remedial Courses und First-generation Students (NCES, 2005)

Schaut man sich die Statistik an, so kann man erkennen, dass die first-generation students mehr „remedial courses“ belegen als andere und trotzdem weniger „credits“ erwerben als andere. Es wird deutlich, dass die Bildungschancen vom Bildungsniveau der Elterngeneration abhängig sind. Auch in der Bundesrepublik ist uns durch PISA bewusst gemacht worden, dass die Kinder bildungsferner Schichten schlechtere Bildungschancen haben. Brückenkurse, zumal solche, die per E-Learning bereits in der Schule belegt werden können, scheinen zumindest eine Maßnahme zu sein, um die Situation dieser Jugendlichen zu erleichtern. Aus

einer etwas globaleren Perspektive betrachtet ergibt sich jedoch ein generelles Diversitätsproblem.

Diversität

Die Statistik des Department of Education (NCES) zeigt deutliche Differenzen im Bildungszugang auf zwischen den ethnischen Gruppen und Familien mit hohem versus niedrigem Einkommen. Während die Geschlechter mit etwa gleichen Anteilen an der Hochschulausbildung teilnehmen, sind schwarze und hispanische Studierende deutlich benachteiligt, ebenso Kinder aus einkommensschwachen Familien. Hier hat sich in den letzten dreißig Jahren nichts getan. Die absoluten Zahlen steigen seit 1973 zwar kontinuierlich an, aber die relativen Anteile der verschiedenen Gruppen sind gleich geblieben.⁹

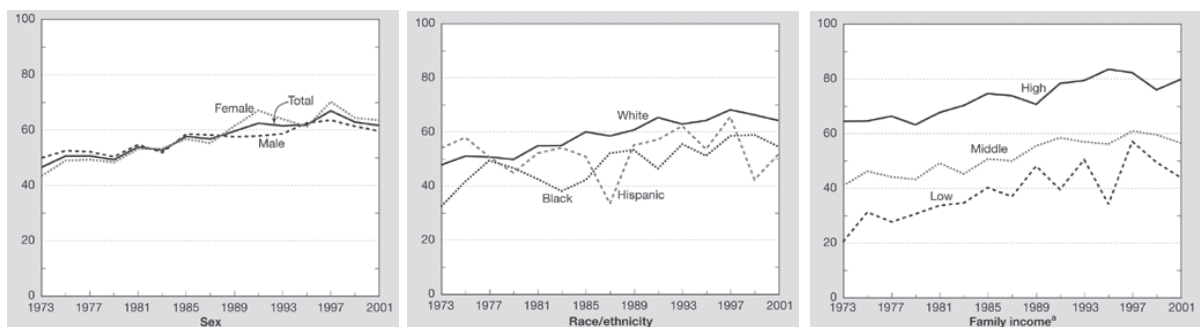


Abb. 7: Geschlecht, Ethnien und Sozialschichten (NCES, 2005)

Im Grunde ist die Benachteiligung noch viel gravierender: Englische Studien für das House of Commons zeigen sogar, dass Kinder, die in besser situierten Gegenden aufwachsen, fünf- bis sechsmal höhere Chancen haben, eine Hochschulausbildung zu erhalten. Zwar hat sich die Anzahl der Studierenden aus ungelerten Familien seit 1992 verdoppelt, aber die Quote ist dieselbe geblieben. Ähnliches gilt für Behinderte. Ihre Chance auf eine höhere Bildung ist um 40% geringer (Hefce & Swap, 2002). Hefce hat unter dem Namen „Action On Access“ eigens ein „national co-ordination team for widening participation in higher education“ eingerichtet.¹⁰

9 <http://www.nsf.gov/statistics/seind04/c1/fig01-35.htm>; die Daten befinden sich an folgender Stelle: <http://www.nsf.gov/statistics/seind04/append/c1/at01-19.xls>.

10 <http://www.actiononaccess.org/index.php>; SWAP ist Teil von hefce, das Akronym bedeutet Social Policy and Social Work: <http://www.swap.ac.uk/>. Das Beispiel der Edge Hill University England zeigt, dass man durch entsprechende Maßnahmen erfolgreich Studierende aus unterrepräsentierten Schichten gewinnen kann: „2005 HEFCE performance indicators placed Edge Hill as first among all English higher education institutions for attracting mature and part time undergraduates from under-represented groups and in the top four nationally for attracting young students from working class families.“ (<http://www.edgehill.ac.uk/EdgeHillUni/future.htm>)

Selbst die eigens zur Förderung der Afroamerikaner eingerichteten Hochschulen helfen hier wenig. William Booth (2006) weist die „digital divide“, die Benachteiligung auf technologischem Gebiet, am Beispiel der HBCUs nach, der „Historically Black Colleges and Universities“, die diese Barriere nicht nur extrem demonstrieren, sondern sogar noch selbst verstärken. Nur 25% ihrer Studierenden besitzen einen eigenen Computer. Auch die Wohnheime sind nicht mit Computern und Internet-Zugängen ausgestattet, und nur 13% der Institutionen empfehlen den Kauf eines Computers.

Veränderungen der Aspiration und Motivation der Schüler erklären vielleicht einen Teil des Rückgangs der Studierendenzahlen, der andere Teil erklärt sich möglicherweise durch die Probleme des Arbeitsmarkts und die gestiegenen Gesamtkosten für das Studium (siehe weiter unten), die die Mobilität der Studierenden begrenzen und behindern. Ich vermute, dass die konsekutiven Studiengänge des Bologna-Modells das Aspirationsniveau von Kindern bildungsferner Schichten in der Weise beeinflussen, dass sie eher mit dem Bachelorabschluss zufrieden sein werden und auf einen Master-Abschluss verzichten. So konnten wir beispielsweise in den letzten fünfzig Jahren beobachten, dass Studierende ohne familiären akademischen Hintergrund häufiger als andere auf eine Promotion verzichteten. Die Funktion von E-Learning hingegen kann es sein, den Schülern bereits in der Schule den Zugang zum Studium zu eröffnen, ihnen orientierende und motivierende Lernsituationen anzubieten, die den Hunger auf Bildung stärken und die Fachwahl stützen.

Echtheit der Studienwahl

Es war keine gute Entscheidung, als Hochschulverbände und Hochschulrektoren zugestimmt haben, die Auswahl der Studierenden selbst durchzuführen. Es entstand eine Situation, in der nicht mehr transparent war, welche Bewerbungen echt waren und ob zugelassene Studierende ihren Studienplatz auch wirklich antreten würden. „Seit die ehemals so mächtige Zentralstelle für Studienplatzvergabe (ZVS) nur noch für wenige Fächer zuständig ist und die Hochschulen eigene lokale Zulassungsbeschränkungen eingeführt haben, ist die Zahl der Mehrfachbewerbungen regelrecht explodiert.“ (Jan-Martin Wiarda, DIE ZEIT, 08.03.2007). Wiarda berichtet von 30 000 Bewerbungen auf 4 000 Studienplätze im Fall der FU Berlin.

Der zeitliche Aufwand, der benötigt wird, diese Massen von angeblichen Studienbewerbern zu prüfen, ist von den Hochschulen nicht zu tragen. Da die Hochschulen nicht an ein und demselben Tag die Zulassungen vornehmen, tritt nur ein gewisser Prozentsatz der Studienbewerber den zugesagten Platz an. Nur durch zusätzlichen Aufwand können aus den Nachrückerlisten Studierende geworben werden. Diese treten das Semester zwangsläufig zu spät an, was für den Unterricht problematisch ist. Inzwischen wird von einigen Hochschulen die Idee ins Spiel gebracht, die Auswahl der Studierenden doch wieder durch die ZVS vor-

nehmen zu lassen (dieses Mal als zu bezahlende Auftragsarbeit¹¹), während andere wie die Deutsche Gesellschaft für Psychologie nur zu gern Studieneingangstests einführen wollen, weil einige psychologische Institute darüber ihre Forschung finanzieren könnten.

Es gibt Lernangebote, die zum Ziel haben, die Echtheit der Studienwahl zu stärken. In Hamburg wurden im Projekt HEAP webbasierte Informationseinheiten für Psychologie, Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaft und Informatik an der Universität Hamburg, der TU Harburg und der HAW Hamburg entwickelt, in denen die Studierenden etwas über das Fach, über die Lernkultur im Fach, über die Lernvoraussetzungen und Anforderungen an das Studium erfahren können. Beim Durcharbeiten dieser orientierenden Informationseinheiten (teilweise im Umfang mehrerer Stunden) können die Studierenden sich prüfen und kommen in der Tat zu einer Überprüfung ihres Studienfachwahlmotivs. Eine ähnliche Entwicklung ist „Self Assessment“ von der RWTH Aachen¹² oder „Visopoly“¹³ von der Universität Oldenburg. Eher enttäuschend ist das Beispiel „Was studiere ich?“¹⁴ von der Universität Hohenheim, weil hier ein schlichter Test per Fragebogen angeboten wird, dessen automatische Auswertung Empfehlungen für die Studierenden generiert. Die Qualität dieser Methode geht nicht über die angeblichen Persönlichkeitstests (Welcher Typ sind Sie?) oder Tests für die Partnerwahl (Wer passt zu Ihnen?) hinaus, wie sie häufig in Wochenmagazinen offeriert werden.

Was müssen unsere Ziele sein? Es gilt, das Aspirationsniveau zu erhöhen, Kinder bildungsferner Schichten für Bildung, Wissenschaft und Berufe mit akademischer Ausbildung als Voraussetzung zu motivieren. Es wird dazu notwendig sein, Kontakt zur Schule aufzunehmen, den Lehrern Angebote wissenschaftlicher Lehre bereits für Schüler zu machen und Brückenkurse aufzubauen. Melody M. Thompson (2006) schlägt dafür Kurse auf College-Niveau für Schüler vor und Doppelseinschreibungen, „dual enrollments“. Die doppelte Einschreibung ist ein Weg, kostenpflichtige Kurse der Hochschulen vor dem Schulabschluss zu belegen, deren credit points später beim Studium angerechnet werden. Das U.S. Department of Education hatte schon länger Fernkurse für Schüler gefordert (Setzer & Lewis, 2003). Ein neuerer Bericht des U.S. Department of Education stellt fest:

11 „Es ist eine äußerst ironische Wendung, dass jetzt ausgerechnet die totgesagte Dortmunder ZVS Abhilfe schaffen soll. In der vergangenen Woche hat die Kultusministerkonferenz (KMK) entschieden, die Institution, die früher stets als ‚Bürokratenmonstrum‘ und ‚Kinderlandverschickung‘ verspottet wurde, nicht etwa vollständig abzuschaffen, sondern zu einer ‚Serviceeinrichtung für Hochschulzulassung‘ weiterzuentwickeln. Natürlich soll sie auch einen neuen, schwungvollen Namen bekommen, um den unschönen Dirigismus-Beigeschmack loszuwerden.“ (Wiarda 2007; <http://www.academics.de/portal/action/popup/print?nav=11260>)

12 <http://www.assess.rwth-aachen.de/>

13 <http://www.visopoly.de/>

14 <http://www.was-studiere-ich.de/>

„57 percent of all Title IV degree-granting institutions had high school students taking courses for college credit within or outside of dual enrollment programs (table 1). Forty-eight percent of institutions had dual enrollment programs for high school students taking college courses, and 31 percent of institutions had high school students taking college courses outside of such programs.“ (NCES, 2005b)

Thompson schlägt ferner ein „Online Training of Career-Transition Professionals“ vor. In der Tat kann E-Learning hervorragend dazu dienen, den Übergang von der Schule zur Hochschule anzubahnen.

3.2 Die Phase der Erstsemester


Die Orientierung in der neuen Umgebung, der Aufbau neuer Kontakte nach Verlassen des Klassenverbandes, die Entwicklung einer neuen Familiarität bedürfen einer intensiven Betreuung und Kommunikation zu Studienbeginn. Auch hierbei kann E-Learning helfen, bei der Organisation von Arbeitsgruppen, dem Kontakt zu Tutoren, der Kommunikation mit Kommilitonen und dem Lehrkörper. Aber das soll in diesem Abschnitt nicht im Mittelpunkt stehen, sondern ich will einige Punkte herausgreifen, die weit schwieriger sind: Die Massenveranstaltungen im Grundstudium, die Frage der Studierfähigkeit und die Funktion von Brückenkursen für die Studierfähigkeit.

Massenveranstaltungen und Massenstudiengänge

Carol Twigg berichtet in „Improving Quality and Reducing Costs“ (2003) über das vom Pew Charitable Trust geförderte „Program in Course Redesign“. Carol Twigg ist Präsidentin und CEO des unabhängigen und gemeinnützigen National Center for Academic Transformation (NCAT)¹⁵. Dreißig Institutionen wurden in einem nationalen Wettbewerb ausgewählt, die Einführungskurse mit großer Teilnehmerzahl neu gestalten sollten. Alle Massenveranstaltungen sollten folgenden Prinzipien gehorchen: ganzheitliches Redesign, aktives Lernen und Lernerzentrierung, Einführung computerunterstützten Lernens, Mastery Learning,¹⁶ jederzeitige Hilfe, Einsatz unterschiedlich qualifizierten Personals. Trotz der gemeinsamen Prinzipien unterschieden sich die Projekte.¹⁷

In allen dreißig beteiligten Projekten konnten die Kosten durchschnittlich um 40% (Range = 20%–86%) gesenkt werden. Aber es wurden nicht nur Kostenreduktionen durch den Einsatz von E-Learning erreicht, sondern Qualitätsverbesserungen. Es verbesserte sich der Lernerfolg, die Verbleiberate stieg, die Motivation

15 <http://www.center.rpi.edu/>; vorher: Center for Academic Transformation at Rensselaer Polytechnic Institute.

16 Das Konzept des Mastery Learning stammt von  B. Carroll (1963) und Benjamin S. Bloom (1981).

17 Die Website des Instituts informiert ausführlich über alle Teilprojekte (<http://www.center.rpi.edu/PCR.htm>).

veränderte sich und die Zufriedenheit der Studierenden mit den neuen Lernmethoden wuchs.

Die Reorganisationsmodelle, von denen Twigg berichtet, sind

- Supplemental model (der bestehende Kurs wird durch Technologie ergänzt)
- Replacement model (Reduktion der Präsenzzeit zugunsten von Online-Zeiten)
- Emporium model (Präsenzunterricht wird vollständig ersetzt durch das Lernen mit digitalen Lernressourcen)
- Fully online model (Lernen findet nur noch im virtuellen Raum statt)
- Buffet model (meint eine Mischung verschiedener Methoden, die teilweise optional sind, wie Vorlesungen, Lehrbuch, Übungen, Video, Gruppenarbeit etc.).

Was war entscheidend für den Erfolg? Die Projekte behandelten die Kurse als ein Ensemble von Produkten und Diensten, die ständig verbessert werden mussten: „Two factors in the design strategies used by each model are key: (1) the collective commitment of all faculty teaching the course, and (2) the capabilities provided by information technology.“

Massenveranstaltungen treten in den deutschsprachigen Ländern besonders in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und in der Mathematik-Ausbildung der Ingenieurwissenschaften auf. Bologna hat daran nichts geändert, aber E-Learning könnte es.

Studierfähigkeit

Die Klage über die mangelnde Studierfähigkeit („college readiness“; ACT, 2005) ist in den USA verbreitet und wird auch vom Ministerium geteilt: „Although the high school diploma is a prerequisite for college admission and most jobs, students who earn one have no guarantee that they are prepared for college-level work or entry-level employment.“ (Department of Education, 2001). Dieses Defizit an Studierfähigkeit führt viele Studierende dazu, nach der High School Brückenkurse, sog. „remedial courses“, zu belegen, um sich für das Studium fit zu machen. Die Statistik-Abteilung des U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, das National Center for Education Statistics (NCES, 2004) hat in einem Überblick über 50 Staaten ermittelt, dass 11% der Studienanfänger Brückenkurse für Lesen, 14% Brückenkurse für Schreiben, 22% Brückenkurse für Mathematik und 28% Brückenkurse für Lesen, Schreiben und Mathematik belegen: „Postsecondary institutions provided remedial coursework for 28 percent of entering freshmen in fall 2000; public 2-year colleges provided such coursework for 42 percent of their entering students.“ (s.a. Achieve, 2004 und Achieve, 2007)

Im Rahmen der Ausbildungsgänge für die Associate Degrees an den 2-year Colleges (Näheres dazu s. Schulmeister, 2006) werden Remedial Courses von 51% der Studierenden in Anspruch genommen (18% buchen einen Kurs; 21% bu-

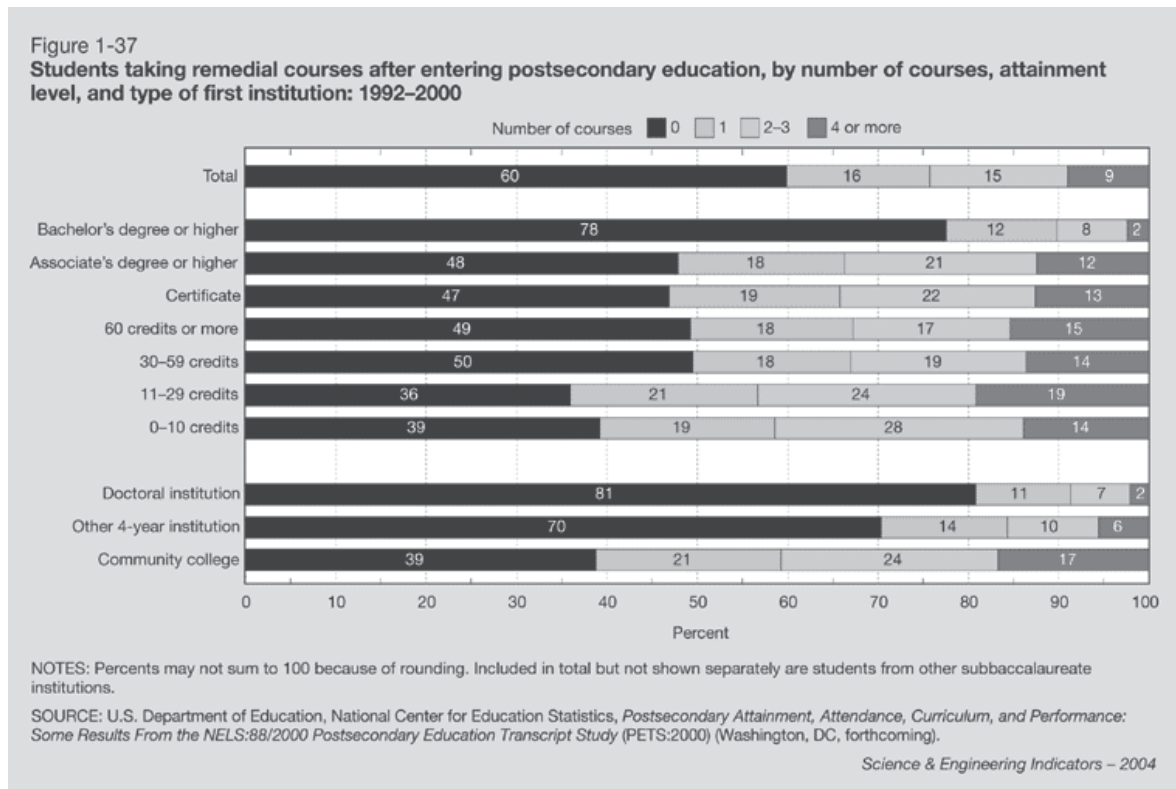


Abb. 8: Remedial Courses nach Bildungsniveau (NSF)

chen zwei bis drei Kurse und 12% buchen vier oder mehr Kurse).¹⁸ Im Rahmen der Ausbildungsgänge für Certificates nehmen 54% der Studierenden Remedial Courses in Anspruch (19%; 22%; 13%). In den Bachelorstudiengängen, die uns nach Bologna am meisten interessieren müssten, sind es gerade mal 22% der Studierenden, die Brückenkurse buchen (12%; 8%; 2%). Das deutet an, wie auch aus anderen Quellen und mit anderen Fragestellungen erfahrbar gemacht werden kann (s. Schulmeister, 2006), dass die 2-year Colleges in den USA das Einstiegsmodell in das Studium sind, eine Vorstufe zum Bachelor, über die die europäischen Hochschulen leider nicht verfügen. In die 2-year Colleges und Community Colleges gehen Studienanfänger, die entweder die Aufnahmeprüfung zu einer Universität nicht geschafft haben oder die nicht die dafür erforderlichen Geldmittel aufbringen können. Die 2-year Colleges sind so etwas wie der zweite Bildungsweg, nur mit dem Unterschied, dass dieser Weg von mehr als 50% der amerikanischen Studierenden besritten wird. Welche Konsequenzen das Fehlen einer solchen Auffangzone oder Pufferinstitution in Europa haben wird, ist noch nicht absehbar.

Es ist jedenfalls notwendig, auf diese Diskrepanzen hinzuweisen:

- wir haben einen 3-jährigen Bachelor eingeführt, während die amerikanischen Hochschulen von einem 4-jährigen Bachelor ausgehen,

18 Das Diagramm, dessen Daten vom U.S. Department of Education, NCES, kommen, entstammt einer Darstellung des National Science Boards (NSF; <http://www.nsf.gov/statistics/seind04/c1/fig01-37.htm>). Der volle Text ist erhältlich unter <http://www.nsf.gov/statistics/seind04/pdf/c01.pdf>.

- wir kennen mit dem Bachelor einen einzigen Ausbildungsweg, während die amerikanischen Hochschulen mit den Certificates und Associate Degrees mehrere Wege kennen,
- uns fehlen Äquivalente für remedial courses; die Schweizer hingegen bieten „mise à niveau“-Kurse; uns fehlen Orientierungskurse für die Fachwahl und Brückenkurse für die Lernvoraussetzungen;
- die Masse der in den USA angebotenen Online-Kurse wird von den 2-year Colleges angeboten, die den Großteil der remedial courses bestreiten, und viele Online-Kurse sind dem Phänomen gewidmet, das als „credit recovery“ bezeichnet wird (Schulmeister, 2006).

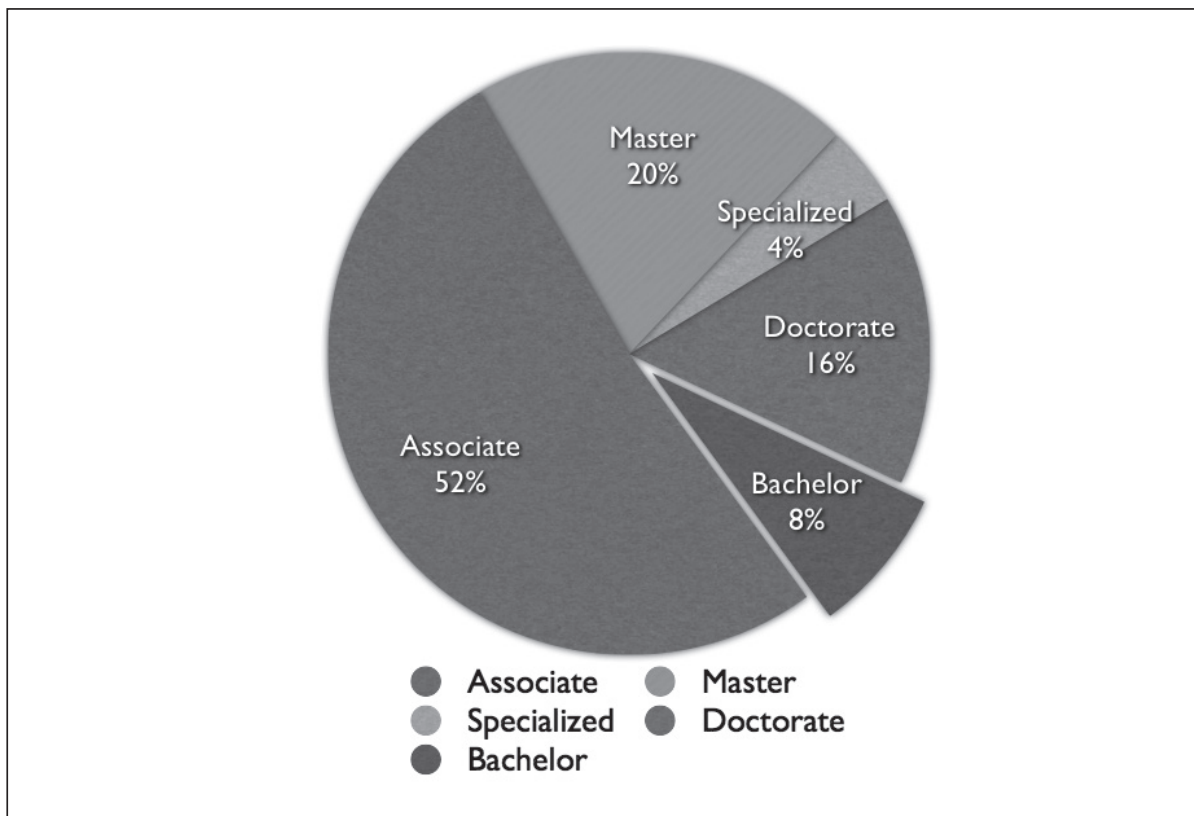


Abb. 9: Verteilung der Online-Kurse auf Studienphasen

Über die Hälfte der Online-Kurse wird den Studierenden der ersten Phase in den 2-year Colleges angeboten, die einen Associate Degree erwerben wollen. Während die Master-Studierenden und die Studierenden im Promotionsstudium noch 20 bzw. 16% an den Online-Kursen in Anspruch nehmen, gilt dies nur für 8% der Bachelor-Studierenden (Schulmeister, 2006).

Welch großes Gewicht den remedial courses und den credit recovery courses zukommt, kann man erkennen, wenn man sich vor Augen führt, in welchen Sektoren des Bildungswesens der USA E-Learning Einsatz findet (Schulmeister, 2006). Die meisten Online-Kurse (52%) gab es in den 2-year Colleges: Sie dienen als

Brückenkurse (remedial courses) für den Einstieg nach der High School, dem Erwerb der Associate Degrees of Arts and Science und bestehen im Wesentlichen aus einem Angebot an General Education-Kursen. Während in den Master-Studiengängen noch 20% der Online-Kurse und im Promotionsstudium noch 16% angeboten wurden, wurden gerade mal 8% der Kurse für die Bachelor-Studierenden veranstaltet, 4% für die Studierenden der First Professional-Ausbildungsgänge (Medizin, Jura etc.).

3.3 Die Bachelor-Phase

Selbstverständlich ist das Hauptproblem der Bachelor-Phase die Lehre und das Lernen, Vermittlung des Wissens und der Lernerfolg. Für Lehre und Lernen kann das Lernen mit den neuen Medien und E-Learning eine hervorragende Funktion übernehmen. Dies soll aber in diesem Abschnitt nicht im Vordergrund stehen, sondern die Problematik der Lehrorganisation und Workload der Studierenden sowie die Rolle von E-Learning für die Mobilität der Studierenden.

Workload versus Semesterrhythmus und Lehrorganisation

Wir haben den Studierenden durch Bologna eine enorme Arbeitslast („Workload“ genannt) verordnet: Die Arbeitslast der Studierenden wird auf 45 Wochen im Jahr bei vierzig Stunden pro Woche berechnet.¹⁹ Ich unterstelle mal, dass man hierbei von der ideologischen Position ausgegangen ist, dass es Studierende nicht besser haben dürfen als die Mitglieder der „arbeitenden Bevölkerung“. Man hat keine Rücksicht darauf genommen, dass Lernen, zumal die wissenschaftliche Erstausbildung, etwas anderes sein könne als Arbeit. Wenn wir uns jedoch den Gesetzen und Erkenntnissen des Lernens zuwenden, so müssen wir anerkennen, dass Lernen sich in der Tat gravierend vom Arbeiten unterscheidet. Vor allem dürfte deutlich sein, dass Lernen und Arbeit nach unterschiedlichen Rhythmen verlaufen.

Zwei Konfliktzonen sind besonders hervorzuheben:

- Die Jahres-Workload und der geltende Semesterrhythmus geraten in Widerspruch zueinander.
- Die wöchentliche Workload wird durch den Veranstaltungsrhythmus und die Lehrorganisation erschwert, die davon ausgeht, dass eine Veranstaltung mit einem kleinen Anteil von zwei bis vier Stunden pro Woche über das Semester gestreckt werden muss.

Die Workload von 45 Wochen unterstellt, dass die Studierenden 45 Wochen lang mit vierzig Stunden pro Woche lernen, wobei Unterricht in der Hochschule nur für zweimal 14 Wochen im Jahr angeboten wird. Auch vom Lehrkörper und den

¹⁹ Die Bologna-Studiengänge verlangen dreißig credit points pro Semester. Ein credit point wird mit dreißig Arbeitsstunden verrechnet. Das macht 900 Stunden pro Semester, 1 800 Stunden pro Jahr, geteilt durch vierzig Stunden pro Woche, ergibt dies eine Workload von 45 Wochen Lernzeit im Jahr.

Studierenden wird nur während der Vorlesungszeiten Anwesenheit erwartet. Mit anderen Worten: 17 Wochen im Jahr ist der Studierende im Wesentlichen auf sich gestellt und kann weder Beratung noch Rückmeldung erwarten.

Die Auswirkung der mangelhaften Synchronisation von Workload und Semester-rhythmus auf das Lernen ist gravierend: Im Semester wird die gesamte Lernzeit auf den Besuch von Veranstaltungen und den Erwerb der Credits verteilt, kaum bleibt genügend Raum für die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, während der vorlesungsfreien Zeit wird der Studierende hingegen allein gelassen. Obwohl im Semester zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung war, kann sie in der vorlesungsfreien Zeit kaum nachgeholt werden, denn Veranstaltung, Credit-Erwerb und Lernen sind zeitlich entkoppelt. Die Zeit wird größeren Arbeiten und der Vorbereitung auf die Modulprüfungen gewidmet, sofern nicht die Notwendigkeit zum Broterwerb die verbleibende Zeit vernichtet.

In der Konsequenz des Bachelor-Modells läge es, wenn die Lehre sich über einen größeren Zeitraum als zweimal 14 Wochen erstrecken würde, um die Freiräume für die Vor- und Nachbereitung zu erhöhen. E-Learning könnte hierbei sehr hilfreich sein, da das virtuelle Lernen Selbstlernphasen, asynchrone Lernphasen und synchrones Lernen ohne den Zwang zur lokalen Anwesenheit ermöglicht. Man könnte mit virtuellen Seminaren sehr gut eine hohe zeitliche Flexibilität in der Organisation und Durchführung des Lehrangebots erreichen.

Eine analoge Argumentation ergibt sich für die mangelhafte Synchronisation von Workload und Veranstaltungsrhythmus. Die Studierenden sehen sich pro Tag und von Tag zu Tag mit wechselnden Veranstaltungen und wissenschaftlichen Themen konfrontiert. Sie können sich nicht für längere Zeit auf ein einziges Thema konzentrieren, studieren von Stunde zu Stunde und immer in kleineren Häppchen. So sehr Abwechslung sinnvoll sein mag, so sehr ist doch eine kleinschrittige Zerstückelung der Gesamtworkload pro Woche in mehr als drei bis vier Themen wenig hilfreich. Die Lehrorganisation, die vorgibt, dass thematisch zusammengehörende Veranstaltungen nur zwei bis fünf Unterrichtsstunden in der Woche haben dürfen, ist für die Lehrenden konzipiert, nicht aber für die Studierenden. Für den Lernrhythmus wäre es sinnvoller, in größeren Blöcken zu lernen und sich auf wenige Themen pro Woche zu konzentrieren.

Die Verluste an Lernzeit, die durch diese fehlenden Synchronisationen entstehen, könnten durch den gezielten Einsatz von E-Learning vermieden oder zumindest abgemildert werden. Virtuelle Kurse könnten zu Überbrückung der vorlesungsfreien Zeit eingesetzt werden und auf diese Weise die Lehrorganisation im Semester entlasten und Freiräume im Semester für Blockunterricht schaffen. Auf diese Weise könnte sich der Studierende erstens stärker auf wenige Themen zur Zeit konzentrieren und zweitens kontinuierlicher im Verlauf des Studienjahres lernen.

Mobilität: Netto Migration und Wanderungssaldo

Eines der großen Ziele von Bologna ist die Mobilität der Studierenden. Effekte sind hier bislang ausgeblieben. Im Gegenteil, einzelne journalistische Beiträge mutmaßen, dass die Mobilität gesunken sei. Gründe dafür werden in der Tatsache gesehen, dass die Bachelorstudiengänge keine Zeiträume für Auslandsaufenthalte vorsehen. Es gibt aber vermutlich auch andere Gründe:

Am 14. März 2006 titelt die unabhängige Online-Zeitung für Hochschulpolitik in den USA „Inside Higher Ed“ die Schlagzeile „Heading South“. Was geht nach Süden? Die Studierenden. Inside Higher Ed beruft sich auf eine Studie des NCES zur Migration der Studierenden zwischen den Staaten:

„Florida has the biggest in-migration of college students and New Jersey the biggest out-migration, according to the report released Monday by the National Center for Education Statistics, which compares the number of out of state first-year students who attended colleges in each state in 2004 with the number of that state’s first-time undergraduates who enrolled in colleges elsewhere that year.

Florida’s ‚net‘ migration was 19,786 students (32,299 out of state students enrolled in Florida’s colleges, and 12,513 Florida residents enrolled in institutions elsewhere), while New Jersey’s was -26,584 (5,264 out of state students enrolled at colleges there, and 32,208 New Jerseyans exited the state for college). New Jersey was one of 14 states that had net outward migration, almost all of which – excluding Texas – were from the northern half of the country.“

Trifft dies wirklich zu? Zunächst ist richtig, dass die Südstaaten der USA mit Ausnahme von Texas eine positive Migrationsbilanz aufweisen, während die meisten der Staaten der USA, die eine negative Migrationsbilanz haben, zum Norden zu zählen sind. Aber vergleicht man die Zahlen aus 2000 mit denen aus 2004, so macht man eine erstaunliche Entdeckung: Die Migration ist seit einigen Jahren insgesamt rückläufig, das Wanderungssaldo ist in allen Staaten kräftig gesunken.²⁰

20 Ich habe nicht alle US-Staaten in die Tabelle aufgenommen, um sie übersichtlicher zu machen. Auf der linken Seite sind die Staaten aufgeführt, die mehr als 4 000 Studierende verloren haben, auf der rechten Seite alle Staaten, die ein positives Saldo zeigen. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, „Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2000 and Financial Statistics, Fiscal Year 2000“ (<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002212.pdf>) und „Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2004; Graduation Rates, 1998 & 2001 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2004“ (<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006155.pdf>).


Tab. 2: Wanderungssaldo Studierender in den USA (NCES, 2000 und 2004)

State	Verluste			State	Gewinne		
	2000	2004	Saldo		2000	2004	Saldo
California	41.883	8.469	-33.414	Alaska	-1.723	-1.608	115
Colorado	6.430	1.956	-4.474	District of Columbia	6.603	8.122	1.519
Florida	26.362	19.786	-6.576	Hawaii	-722	-366	356
Iowa	6.932	2.229	-4.703	Idaho	12	309	297
Maryland	-2.795	-7.099	-4.304	Kansas	3.069	4.758	1.689
Massachusetts	14.434	8.801	-5.633	Kentucky	3.391	4.055	664
Minnesota	2.539	-1.882	-4.421	Montana	-210	-177	33
Missouri	6.470	2.125	-4.345	New Mexico	-911	-169	742
New Jersey	-12.075	-26.584	-14.509	North Dakota	1.126	1.775	649
New York	19.988	5.817	-14.171	Rhode Island	5.861	6.835	974
Ohio	8.835	-1.220	-10.055				
Pennsylvania	18.476	12.846	-5.630				
Texas	14.053	-1.457	-15.510				

Insgesamt lässt sich feststellen: Die Migrationsquote der Studierenden hat sich reduziert, um rund 160 000 Studierende.²¹ Das Wanderungssaldo ist bei 39 von 51 Staaten negativ, teilweise gravierend, wohingegen die positiven Salden eher minimal sind. Bei Staaten mit ohnehin schon negativem Saldo hat sich das Minus sogar noch vergrößert (z.B. Illinois, Maryland, New Jersey). Was könnte der Grund dafür sein? Die Gründe für die geringere Mobilität könnten in der folgenden Nachricht des U.S. Department NCES treffend benannt worden sein: Bis 1998 haben die Stipendien und sonstigen Zuschüsse zum Studium mit den steigenden Studiengebühren mitgehalten. Ab 1998–2000 hat sich eine Schere aufgetan: Die Einkünfte haben mit der Kostenexplosion nicht mehr mitgehalten. Das Studium ist effektiv teurer geworden. NCES unterscheidet den „Total and Net Access Price of Attending a Postsecondary Institution“: „For full-time dependent undergraduates, larger grants and loans generally compensated for increases in the total price of attending in the 1990s. Since 1999–2000, however, the net access price of attending a public 4-year institution has increased.“ (NCES, 2006). Der Indikator 49 der Studie „The Condition of Education 2006“ bringt dafür deutliche Zahlen (NCES, 2006).

Die gestiegenen Gesamtkosten für den Bildungszugang werden sich auch in Europa negativ auf die Mobilität auswirken. Wer glaubt, mit der Einführung der Studiengebühren sei es getan, hat sich geirrt. Die Studiengebühren werden über die Zeit steigen, so wie sie es in den USA getan haben, die Kosten des Studiums werden effektiv höher werden. Möglicherweise werden die Kosten eine der Ursachen für die sinkenden Studierendenzahlen sein. Und als Folge sinkender Studierendenzahlen, werden auch die Kosten für die Studierendenwohnheime, die

21 Ähnliche Beobachtungen, geringe Migration, hohe Sesshaftigkeit, werden auch in British Columbia, Canada, gemacht (CISO, 2006).

Mensen und die Sozialkosten der Studierendenwerke steigen. Und es wird einen weiteren Grund für die First-generation dierende geben, nicht zu studieren.

Dies trifft dann insbesondere die von Bologna, Lissabon, Berlin, Prag, Bergen und jetzt London angestrebte transnationale Mobilität. Sie ist der selbst gesetzte Prüfstein des Bologna-Prozesses: „We must remember that at the core of the Bologna Process lies the concept of an open European Higher Education Area, where students can travel between countries for their education. Should there be no increase in the number of students moving between countries, then the process is obviously flawed“, betonen die Berichterstatter der Konferenz „Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes“ Jochen Hellmann und Courtney Peltzer-Hönicke (DAAD, 2006). Schaut man sich konkret an, was denn Auslandsaufenthalt heißt, so stellt man zunächst fest, dass von den rund 23% Studierenden, die ins Ausland gehen (65% in Europa), rund 50% nur Kurzaufenthalte wahrnehmen (Praktika, Sprachkurse, Exkursionen, Summer School). Die andere Hälfte der Studierenden bleibt überwiegend nur sechs Monate im Ausland (Heublein & Hutzsch, 2007). Schaut man sich die Fächerverteilung an, so fällt erwartungsgemäß der hohe Anteil Studierender aus der Fremdsprachenausbildung und Lehrerausbildung auf, dann aber auch der hohe Prozentsatz an Medizinstudenten, deren Motiv für das Ausweichen ins Ausland trivialerweise der strenge Numerus Clausus in Medizin ist, den etwa Österreich und England nicht haben. Was bleibt, ist ein bedeutungsloser Rest an auslandsfreudigen Studierenden. Wenn jetzt schon die effektive Mobilität so niedrig ist, wie soll es dann unter Bedingungen werden, in denen die Workload der Studierenden derartige Ausflüge nur in der Weise gestattet, dass man sich an seiner Heimathochschule freiwillig durch die Prüfungen fallen lässt, um die Zeit für den Auslandsaufenthalt zu gewinnen?

Die Mobilität der Studierenden in der Bundesrepublik ist jetzt schon stark eingeschränkt. Die KMK (2005) spricht von knapp 13% der Studierenden, die in andere Bundesländer zum Studieren umziehen und bescheinigt den deutschen Studierenden einen hohen Grad an Sesshaftigkeit. Doch lassen sich positive und negative Wanderungssalden feststellen. Nordrhein-Westfalen und die Stadtstaaten Berlin und Hamburg ziehen mehr Studierende an als sie abgeben, Brandenburg und Niedersachsen geben mehr Studierende ab als sie gewinnen (Willand & Stroh, 2007).

Die vom DAAD in Auftrag gegebene Studie zur transnationalen Mobilität (Bürger et al., 2006) kommt zwar zu der Schlussfolgerung „that the introduction of tiered study structures and degrees has no negative impact on the mobility of students“²², benennt aber zugleich potenzielle Hindernisse für die transnationale Mobilität:

22 Dieses affirmative Ergebnis mag, wie die Diskussion der Studie in der DAAD-Konferenz ergeben hat, auf die gewählte Stichprobenauswahl und Erhebungsmethode zurückzuführen sein: „This dissonance stems most likely from the fact that, as stated above, a number of those interviewed for the study are involved in good-practice programmes, which have already established mobility as a key asset and many of which are double-

- das Zeitfenster für Auslandsaufenthalte ist im Bachelorstudiengang zu kurz,
- die hohe Workload im Bachelorstudiengang ist eine Barriere,
- die fehlende Flexibilität der Studiengänge kann die Anerkennung von Leistungen behindern,
- die Lehrorganisation selbst kann ein Hindernis darstellen.

Während man dieser Analyse zustimmen mag, darf man über die von der Studie genannten Faktoren, die die Mobilität fördern sollen, trefflich streiten, die Modularisierung und die Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen aufgrund von ECTS. Die europäische Austauschwährung ECTS ist kein Automatismus, sie wirkt formal, aber nicht inhaltlich. Die Anerkennung von Studienleistungen wird wie bisher über die qualitative Äquivalenz von Inhalten laufen müssen. Die Funktion von E-Learning für die Förderung der Mobilität wird hingegen nicht diskutiert. Dabei kann E-Learning nicht nur unnötige Reisen erübrigen, sondern auch dabei helfen, Studierende im Ausland weiter an ihrer Herkunftsuniversität studieren zu lassen, was die Mobilität erleichtern könnte.

Berufliche Kompetenzen und Praxisphasen

Im Bachelorstudiengang gibt es weitere Gelenkstellen oder Phasen für die Reorganisation mit E-Learning: die Praxisphasen und die allgemeinen berufsorientierten Qualifikationen oder Schlüsselqualifikationen. Ich erwähne diese hier der Vollständigkeit halber, ohne die Gelegenheit zu haben, es weiter ausführen zu können. Die Begleitung in Praxisphasen benötigt viel Kommunikation, sie dient der Betreuung der Praktikanten und dem inhaltlichen Diskurs. Für die Begleitung der Studierenden in Praxisphasen dürfte es notwendig und sinnvoll sein, Verträge und Partnerschaften mit Institutionen aus der Berufspraxis abzuschließen, um den Studierenden die Praktikumsstellen zu sichern und gleichzeitig die Betreuung der Studierenden mit E-Learning zu garantieren. Es laufen zur Zeit Projekte an, die zum Ziel haben, einen Teil der Schlüsselqualifikationen auch online vermitteln zu können, z.B. das Projekt ABK online an der Universität Hamburg (<http://www.abk.uni-hamburg.de/>). Auch die dafür fehlenden Qualifikationen des Lehrpersonals ließen sich wieder online erwerben.

Attrition und Retention

Die Abbrecherquoten („attrition“) und die Verbleiberaten („retention“) werden in Bildungssystemen wie dem der USA mit besonderem Augenmerk verfolgt, weil in Bildungssystemen, die von Studiengebühren leben, höhere Verbleiberaten bares Geld bedeuten. John Bourne et al. (2006) berichten aus einem Vortrag von Carol Twigg über das „Program Course Redesign“, dass durch die Reorganisation der Kurse in etlichen Fällen die Studienabbruchquote gesunken und die Verbleibsquote der Studierenden gestiegen ist:

degree programmes or have mandatory mobility units. These programmes show us, of course, what succeeds, but perhaps more realistic would be to see how ‘average practice’ programmes perceive mobility and Bologna.” (Hellmann & Peltzer-Hönicke, 2006).

„Carol Twigg has presented information that indicates that one can dramatically increase the retention rate of students by introducing blended educational strategies. The data presented show the following increases in retention when blending was introduced:

University of Alabama – 60% to 40%

Drexel University – 51% to 38%

Tallahassee Community College – 46% to 25%

Rio Community College – 41% to 32%

Indiana University-Purdue University Indianapolis – 39% to 25%

University of New Mexico – 39% to 23%

University of Southern Maine – 28% to 19%

University of Iowa – 25% to 13%

Pennsylvania State University – 12% to 9.8%

If the data above is correct, then a 10 to 15% increase in annual retention would add about 280,000 or more in the online segment of the learning population.“




Es hat sich im Reorganisationsprojekt herausgestellt, dass die vor dem Abbruch stehenden Studierenden eine Risikogruppe bilden, die auf Unterstützung durch E-Learning angewiesen ist und die durch E-Learning in den Hochschulen gehalten werden kann. Es ist noch nicht absehbar, ob die konsekutiven Studiengänge die Gefahr eines Studienabbruchs erhöhen oder erniedrigen. Die hohe Workload könnte zu vermehrtem Abbruch führen, die Verschulung könnte dem zumindest bei passiv-abhängigen Studierenden entgegenwirken. Auf jeden Fall wird Bologna zu einer niedrigeren Zahl von Masterabschlüssen im Vergleich zu Staatsexamens-, Diplom- und Magisterabschlüssen führen. Es gibt ja sogar politische Initiativen zur Quotenbegrenzung trotz des Bedarfs an mehr wissenschaftlich ausgebildeten Arbeitskräften. Um Studierende zu halten, auch über die konsekutiven Phasen hinweg, scheint der Einsatz von E-Learning, in welcher Methode auch immer, jedenfalls ein geeignetes Mittel zu sein.

3.4 Die Master-Phase

Brückenkurse

Das Thema Brückenkurse stellt sich für den Master noch einmal. Wenn ein Master sich nicht ausschließlich aus den eigenen Bachelor-Studierenden rekrutieren lässt, sondern auf Migration von außen angewiesen ist, oder wenn ein Master ohnehin Zugang von Studierenden aus externen Bachelorstudiengängen erhält, weil bei denen vielleicht kein Master angeboten wird, dann muss man damit rechnen, dass für die als Voraussetzung für das Studium angenommenen Kompetenzen erneut Brückenkurse eingerichtet werden müssen. Das ist etwa dann der Fall, wenn der Master eigene empirische Studien vorsieht, die Studierenden aber aus Bachelorstudiengängen kommen, in denen keine oder zu wenig Statistik und Methodenlehre angeboten wurde. Ein ähnlicher Fall liegt vor, wenn von den Studie-

renden im Master die Entwicklung von Produkten erwartet wird, deren Herstellung Programmierkenntnisse oder andere technische Fähigkeiten voraussetzt. Die Aneignung von Programmiersprachen kann in der Regel nicht im Master selbst ermöglicht werden. Deshalb müssen derartige Vorkenntnisse ausgewiesen und Vorkurse oder Brückenkurse dafür angeboten werden. Diese können auch von freien Institutionen per E-Learning angeboten werden.

Welche Lernvoraussetzungen kann ein hochgradig spezialisierter Master von einem Bachelor geliefert bekommen? Welche Leistungsvoraussetzungen können Masterstudiengänge überhaupt fordern, wenn sie Studierende zulassen, die aus vielen verschiedenen Bachelorstudiengängen kommen? Für die integrierten Studiengänge war die Kenntnis der Voraussetzungen jederzeit vorhanden, die im Grundstudium vermittelt werden sollen und die später im Hauptstudium benötigt werden, da wechselnde Studierende aus analogen Studiengängen kamen. Es entstehen allenthalben Masterstudiengänge, die besondere Voraussetzungen verlangen (Methoden, Statistik, Sprachen, Methodologie, Programmierkenntnis, Werkzeugkompetenz etc.), deren Studierende aber aus völlig unterschiedlichen Bachelorstudiengängen kommen, in denen sie diese Vorkenntnisse nicht erworben haben. Die Konsequenz müsste sein, dass die Masterstudiengänge für die von ihnen geforderten Vorkenntnisse Brückenkurse anbieten. Auch für diese Brückenkurse ließe sich E-Learning, sogar quer zu den Hochschulen, hervorragend einsetzen. Es ist möglicherweise nicht weit hergeholt, nn ich vermute, dass das ze Geschäft der Brückenkurse, s von den Hochschulen nicht mehr bewältigt wird, zukünftig von privaten Bildungsanbietern übernommen wird.

Die Lehrkapazität für den Master: „Joint Degrees“


Eine weitere Problematik, die uns die Bachelor-/Masterreform beschert hat, ist der Mangel an Lehrkapazität. Die Kapazität für die Aufstellung des Lehrangebots für einen Master-Studiengang ist bei fast allen geschrumpft, da der Bachelor bereits erhebliche Personal- und Zeit-Ressourcen verbraucht. Konsekutive Studiengänge benötigen mehr Kapazität als integrierte Studiengänge.

„Die neuen Bachelorstudiengänge sind aufgrund ihrer berufsvorbereitenden Intentionen und ihrer starken Problem- und Methodenorientierung nachfrageintensiver ausgerichtet als es klassische Universitätsstudiengänge sind bzw. waren.“ (Weegen, 2004, S. 207) Fachhochschul-Studiengänge waren kostspieliger als die meisten geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiengänge der Universitäten, da die lehrintensiven Fachhochschulen meist mit kleinen Gruppen arbeiteten. Jetzt kann sich der Curricularnormwert (CNW)²³ erhöhen. Die Folge: „Da sich die Deputate der Lehrenden nicht beliebig bzw. signifikant erhöhen lassen, würde bei zu erwartenden kapazitärem Engpass eine restriktive Masterquote die logische Folge sein“ (ebd.). „Bleiben die neuen gestuften Studiengänge in der alten Logik der

23 Der CNW bestimmt den Bedarf an Lehrdeputaten für den jeweiligen Studiengang. Die Berechnung des CNW wird in der Kapazitätsverordnung (KapVO) definiert.

Kapazitätsverordnung ohne Korrektiv eingebunden, wird sich auf Dauer der Masterbereich kapazitär zur reinen Residualgröße entwickeln und damit das gesamte Modell der gestuften Studiengänge konterkarieren.“ (ebd.)

Es ist aber nicht nur dieses Kapazitätsproblem, das zu einer Reduktion der Anzahl der Masterabschlüsse gemessen an der Anzahl der Magisterabschlüsse führen wird, sondern ein weiteres Problem, das bei der Entschließung zu Bologna übersehen wurde und immer noch wird. Viele Fächer bieten ein zu kleines Zugangsvolumen. Ein Bachelorstudiengang, der weniger als dreißig Erstsemester zum Bachelor zulässt, kann nach Abzug von Schwundquoten und Studierenden, die mit dem Bachelor abgehen, nicht mehr genügend Studierende für einen Master rekrutieren. Kleine Fächer konnten bislang einen Jahrgang bis zum Examen, Diplom oder Magister, führen und aus dieser Studierendengruppe auch noch Promotionsstudierende gewinnen. Dies ist bei konsekutiven Studiengängen nur eingeschränkt möglich, da die Übergänge bei kleinen Fächern dazu führen könnten, dass nicht mehr ausreichend Studierende zur Verfügung stehen, um einen Master zu beginnen. Hat man aber erst mal keinen Master mehr, so kann man auch kein Promotionsstudium mehr anbieten und ist im Wettbewerb um Forschungsgelder automatisch unterlegen. Das haben bisher die wenigsten Vertreter der kleinen Fächer realisiert.

Diese Schieflage wird entweder zu einem Exitus oder zu einer Konzentration der kleinen Fächer führen müssen. Vorausschauenderweise hat die FAZ unter dem Titel „Fächerfriedhof“ schon eine Liste der Fächer und eine Auswahl von Universitäten  in jüngster Zeit Sprach- und Kulturwissenschaften aus dem Lehrprogramm gestrichen haben beziehungsweise es bald tun werden, veröffentlicht (Mitscha Täubner, FAZ, 29. Januar 2007).

Die bessere Alternative zum Exitus wäre Kooperation, und zwar Kooperation unterstützt durch E-Learning. Mehrere Hochschulen mit ähnlichen kleinen Fächern, möglichst noch aus mehreren Ländern, müssen kooperieren, um einen Master anbieten zu können. Eine solche Kooperation wird aber nur mittels E-Learning effektiv durchführbar sein. Insbesondere die kleinen Fächer, die meist nur mit einem oder zwei Professuren, zeitweise sogar ohne aktivem Professor arbeiten, sind bei konsekutiven Studiengangsformaten gezwungen, mit anderen Hochschulen zu kooperieren, wollen sie nicht die Möglichkeit verlieren, in einem Master zu lehren. Vermutlich aus diesem Grund sind viele der kleinen Fächer in den Sprach- und Kulturwissenschaften wie Afrikanistik, Finnougristik, Indologie, Japanologie, Orientalistik, Sinologie und Skandinavistik bisher beim Magister geblieben.

„Joint Degrees“, kooperative Studiengänge, sind jüngst in der Londoner Konferenz 2007 als bedeutsames Thema aufgekommen, nachdem auch die Bildungsminister erkannt hatten, dass die von Bologna angestrebte Entwicklung zur Mobilität stagniert oder gar rückläufig ist. Die Studie von Tauch & Rauhvargers (2002) im Auftrag der European University Association (EUA) bestätigt diesen politischen

Schwerpunkt: „As emphasised in the Prague ministerial communiqué, joint degrees are now high on the political agenda: they are seen as an important means for creating the European Higher Education Area.“ Die ansonsten stark affirmativ das Bologna-Thema orchestrierende Studie muss eingestehen, dass kooperative internationale Studiengänge nicht gerade dort angesiedelt sind, wo sie die Mobilität der Bachelor-Studierenden fördern könnten: „Joint degrees are more common at doctoral and Master levels than at first degree level or outside the university sector.“

Für solche kooperativen und internationalen Master oder postgradualen Master gibt es bereits eine Reihe von Vorbildern.²⁴ Sichtet man den Markt, so kann man feststellen, dass die Masse der kooperativen Studiengänge mehrerer Hochschulen, national oder international, von den Fachhochschulen initiiert wurden und getragen werden. Die Fachhochschulen haben die Zeichen der Zeit erkannt, die Hochschulen hingegen schlafen noch den Dornröschenschlaf. Ein Blick auf die Lehre zeigt, dass die kooperativen Studiengänge führend in der Umsetzung von E-Learning sind. Sie nutzen gemeinsame Lernmaterialien in Lernplattformen, sie unterrichten per Videokonferenz und Podcast, und sie nutzen virtuelle Klassenräume.

3.5 Die Postgraduale Ausbildungsphase

Es ist eine steigende Nachfrage nach postgradualer Ausbildung zu verzeichnen. Die Gründe jedoch sind unklar. Während einige Bildungspolitiker stereotyp auf das Postulat lebenslangen Lernens, die Globalisierung der Weltwirtschaft und die Halbwertszeit des Wissens verweisen (siehe aber Schulmeister, 2001, S. 361), scheint mir die Nachfrage eher mit dem gewachsenen Konkurrenzdruck bei Einstellungen aufgrund der Situation auf dem akademischen Arbeitsmarkt zu tun zu haben, die verschärft wird durch die andauernden Sparmaßnahmen im Hochschulbereich. Knappe Stellen, gestiegene Qualifikationsansprüche und die Motivation, durch Zusatzqualifikationen sich Wettbewerbsvorteile zu verschaffen, sind verantwortlich für die Nachfrage nach hybriden Qualifikationen. Es gibt bereits erste Universitäten in deutschsprachigen Ländern, die die steigende Nachfrage

24 Zum Beispiel das Kompetenznetzwerk Skandinavistik (<http://www.skandinavistik.net/>), in dem die Universitäten Basel, Freiburg, Straßburg (Marc Bloch) und Tübingen gemeinsam die Skandinavistik anbieten (Mohnike, 2005). Das Netzwerk betont ausdrücklich die Funktion von E-Learning: „Der Einsatz neuer Medien dient primär dem Ziel einer Steigerung der Qualität und der inhaltlichen Vielfalt des Studiums in der zweiten Studienphase der Bachelor- und Masterstudiengänge. In dieser Phase (ab dem 5. Semester) sind Breite, Vielfalt und Qualität des Studienangebots entscheidende Kriterien für ein anspruchsvolles und attraktives Studium.“ In der Kooperationsvereinbarung heißt es u.a. „Über unterschiedliche Formen der internetbasierten Fernlehre (etwa synchrone und asynchrone Projektseminare, wenn nötig begleitet durch Präsenzveranstaltungen) sowie traditionelle Blockseminare und Doktorandenkolloquien öffnen die beteiligten Institutionen ihre Lehrkompetenz für die Studierenden der Partnereinrichtungen.“

nach Zusatzqualifikationen ausnutzen und postgraduale Masterstudiengänge für 35 000–40 000 Euro anbieten.

Wohin dieser Trend führt, ist noch nicht absehbar. Es könnte der Fall eintreten, dass Anbieter postgradualer Masterstudien eher Ausbildung statt Bildung anbieten und ein Repurposing von Modulen aus anderen Studiengängen betreiben, oder dass es zu einer hochgradigen Spezifität²⁵ neuer Master kommt, die dann zu einer Inflation von überqualifiziertem Nachwuchs führen. Es verwundert nicht, dass aktuell über neue Graduiertenkollegs und den Import von amerikanischen Graduate Schools diskutiert wird.

Spezielle Studiengänge

Das Thema der konsekutiven Studiengänge erschöpft sich nicht mit dem Bachelor und Master, den postgradualen Masterstudiengängen, sondern führt weiter zur bisher weitgehend vernachlässigten Weiterbildung.

In den USA gibt es neben den Associate Degrees, dem Bachelor-/Master-Konsekutivmodell und den Professional Degrees eine Vielzahl von Programmen, in denen berufsrelevante Qualifikationen erworben werden können, so dass prinzipiell jeder einen Abschluss irgendeiner Art erwerben kann. Da gibt es beispielsweise die Certificate Degrees in mehreren Varianten (Flavours): als Undergraduate Certificate Program, als Graduate oder Postbaccalaureate Certificate Program und als Professional and Personal Development Certificate Program. Diese werden parallel zur entsprechenden Phase studiert. Der Online-Ableger der Penn State University, Penn State World Campus oder Penn State Online, bietet allein mehr als dreißig Certificate Programs Online.²⁶ Es gibt Career Certificates und Achievement Certificates. Career Certificate Programme bieten kurze, fachspezifische Kurse in technischen oder anderen Bereichen an. Sie dauern in der Regel drei bis sechs Monate und werden sowohl an Colleges, als auch Universitäten angeboten. Sie richten sich hauptsächlich an erwachsene Studenten, die sich beruflich neu orientieren möchten oder in möglichst kurzer Zeit einen Abschluss erhalten wollen. Angeboten werden Kurse in Computerprogrammierung, Marketing, Internet Design oder z.B. Tourismus. Neben dem Unterricht bieten die Hochschulen Unterkunft, Verpflegung und den Zugang zu den Campuseinrichtungen an. Diese „affordable degrees“ werden zunehmend per E-Learning angeboten. Die Encarta bietet dafür ein komplettes Verzeichnis.²⁷

25 Meines Erachtens ist die Nischenbildung bereits voll im Gange, wenn ich die Titel folgender postgradualer Master betrachte: Master of International Relations, Master of Event Marketing, Master of Security Policy and Crisis Management, Master of Mergers & Acquisitions, Master in Leisure and Tourism, Master of Communication Design, Master of Children's Rights, Master für Straßenkinderpädagogik.

26 Unter http://www.classesusa.com/featuredschools/programs/featured_certificate.cap findet sich ein Verzeichnis solcher Programme. Die University of Wisconsin-Madison präsentiert ihr distance education certificate program unter: <http://www.uwex.edu/disted/depd/>.

27 <http://encarta.msn.com/encnet/departments/elearning/default.aspx?page=cert>

4. Resümee

Den streitbaren Beginn für den Diskurs in diesem Aufsatz bildete die These, dass das Bologna-Modell konsekutiver Studiengänge eine Reihe von Problemen nicht lösen wird. Welche Probleme es sein werden, habe ich vor dem Hintergrund eines expansiven Student Lifecycle und einiger Trends im Bildungssystem der USA zu klären versucht. Schließlich habe ich diskutiert, ob und wie E-Learning bei der Bewältigung dieser Probleme helfen kann. Ich möchte die Argumentation abschließend unter zwei Begriffspaaren diskutieren: Die Koordination von Lehrzeit und Lernzeit und die Abstimmung von Lernwert und Lehrwert.

Lehrzeit und Lernzeit

Ich möchte eine der zentralen Einsichten in die Mängel unserer Studienorganisation auf den Nenner bringen: „Wir benötigen eine bessere Koordination von **Lehrzeit** und **Lernzeit**“.

Einer der strukturellen Schwächen der Hochschulstrukturreform ist der, dass die Lehrorganisation aus den Zeiten einer kameralistisch verwalteten Hochschule stammt, die Lernzeiten der Studierenden jedoch aus dem Workload-Konzept heraus begründet werden. Die Lehrzeit hat etwas zu tun mit der Verwaltung der Universität, den Tarifvorstellungen der Gewerkschaften, den Semesterzeiten, der Bezahlbarkeit von Reinigungskräften, Pförtnern, Sekretärinnen etc. Die Lernzeit hat etwas zu tun mit der moralischen Vorstellung, dass Lernende so viel Zeit mit dem Lernen zu verbringen haben wie ein Arbeiter arbeiten muss.

Beides passt nicht zusammen: Lernen ist etwas Anderes als Arbeiten, Lernen braucht Zeit, im Lernen muss sich eine denkende und lernende Persönlichkeit erst entwickeln. Lernen bedeutet auch Sozialisation, Integration in eine Lernkultur und eine Fachkultur.

Wir benötigen deshalb neue Organisationsmodelle für Lehre, die eine Flexibilisierung der Lehrorganisation und eine Flexibilisierung der Lehrzeit fördern. Diese Organisationsmodelle müssen mit der gewünschten Ubiquität des Lehrangebots und der Mobilität des Studiums zurechtkommen.

Die Belastung durch die neuen Studienstrukturen wächst. Die Veranstaltung plus Betreuung und die Registrierung der erhöhten Prüfungsleistungen, all das kostet Zeit. E-Learning fordert seinen zusätzlichen Preis, zumindest in den Erwartungen der Lehrenden:

„Faculty workload remains a central concern. Several studies show that temporal factors like workload and lack of release time inhibit faculty participation in developing and teaching online courses [1, 2, 3, 4], and instructors often express concerns regarding the amount of time needed to teach online courses.“ (Lazarus, 2003)

Die sorgfältige, das Zeitbudget gewissenhaft kontrollierende Studie von Belinda Davis Lazarus kommt zu einer anderen Erkenntnis. Der Aufwand für die Lehrenden sei vertretbar und sei vergleichbar mit dem Aufwand für Präsenzlehre, aber eine Besonderheit gelte, der Aufwand verteilt sich anders: „the instructor needs to be online and available to students each day.“ Der Vorteil dieser E-Learning-Methode besonders für die Aktivierung der Studierenden ist nicht zu vernachlässigen:

„Consequently, consistent with principles of effective instruction, students had more opportunities to respond and interact in the online courses than in live, lecture-type courses.“




Lehrwert und Lernwert

Ich möchte eine weitere zentrale Einsicht aus der Analyse der Bologna-Reform auf den Nenner bringen: „Wir benötigen eine bessere Abstimmung von **Lehrwert** und **Lernwert**“.

Kontraproduktiv für die Erhöhung des Lehrwertes sind Faktoren wie die Verbilligung der Lehre durch neue Besoldungsordnungen und durch die Einführung von Lehrprofessoren. Kontraproduktiv für eine bessere Betreuungsrate ist die Erhöhung der Lehrdeputate, die Verbilligung der Lehraufträge, die Mehrarbeit, die fällig wird aufgrund der Einführung von IT-Campus-Systemen und neuen Aufgaben wie der Auswahl der Studierenden und die Vervielfältigung der Prüfungen. Diese Trends senken den Wert der Lehre und machen aus ihr eine wohlfeile Kommodität. Wenn ich dann Studiengebühren verlange, verstärke ich diesen Eindruck auch bei den Studierenden, die für die Kommodität bezahlen.

E-Learning ist nicht nur eine Methode, die Studierenden in ihren Lernprozessen zu unterstützen, sondern auch den Wert der Lehre zu erhöhen, objektiv und in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden, die die Institution Universität für ihre Anstrengungen Wert schätzen.

Literatur

- Achieve (2004): The Expectations Gap. A 50-State Review of High School Graduation Requirements. 
- ACT (2005): Crisis at the Core. Preparing All Students for College and Work. www.act.org/path/policy/pdf/crisis_report.pdf 
- Booth, William (2006): Insuring the nation's destiny: Reducing the digital divide. In: JALN Volume 10, Issue 3 – July 2006.
- Bourne, John & Moore, Janet C. et al. (2006): Increasing Access in Online Higher Education. In: JALN Volume 10, Issue 3 – July 2006.
- Bürger, Sandra & Günther, Mareen et al. (2006): International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. In: DAAD 2006, 1–132. 

- CISO (2006): Student Mobility Patterns: Tracing The Movement of Former College, University College, and Institute Students, In and Out of College Regions. Information Paper Volume 4, No. 2, Summer 2006. <http://outcomes.bcstats.gov.bc.ca/Publications/>
- DAAD (2006): Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. Bonn.
- Fries, Marion (2002): Abitur und Studienerfolg. Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung 24, S. 30–51.
- Hefce & Swap (2002): Widening participation in higher education in England. Report by the comptroller and auditor general. HC 485 Session 2001–2002: 18 January 2002. Ordered by the House of Commons to be printed on 14 January 2002.
- Heine, Christoph, Spangenberg, Heike & Sommer, Dieter (2006): Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft. HIS: Forum Hochschule 4, 2006.
- Heine, Christoph, Spangenberg, Heike & Willich, Julia (2007): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Studierbereitschaft und Bedeutung der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule 2, 2007.
- Hellmann, Jochen & Peltzer-Hönicke, Courtney (2006): Conference Report. Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. In: DAAD 2006, IV–IX.
- Heublein, Ulrich & Hutzsch, Vorname??? (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Berlin, 10. Mai 2007. (HIS Hochschul-Informationen-System, Studie für den DAAD und das BMBF).
- Hinneberg, Hartmut (2003): Abiturnote und Studienerfolg. In: Hochschulwesen Heft 04/2003.
- Hinneberg, Hartmut (2004): Zulassung zum Studium – bessere Studenten durch Auswahlgespräche? In: Das Hochschulwesen 52, S. 12–14.
- Hoffacker, Werner (2004): Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 52, S. 2–11.
- KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 178 – Dezember 2005.
- Lazarus, Belinda Davis (2003): Teaching Courses Online: How much time does it take? JALN Volume 7, Issue 3, September 2003. Lazarus, B.D. Teaching courses online. http://www.aln.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_lazarus.asp; http://www.aln.org/publications/jaln/v7n3/pdf/v7n3_lazarus.pdf
- Lewin, Dirk (2004): Qualität aufgrund hochschuleigener Auswahlverfahren? In: Das Hochschulwesen 52, S. 15–17.
- Massy, William F. & Zemsky, Robert (1995): Using Information Technology to Enhance Academic Productivity. Educom NLI white paper. <http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html>.

- NCES (1998): Nunez, Anne-Marie/Cuccaro-Alamin, Stephanie: First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, NCES 98-082, Washington DC: 1998.
- NCES (2000): Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2000 and Financial Statistics, Fiscal Year 2000. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002212.pdf>.
- NCES (2001): U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students, NCES 2001-153, by Edward C. Warburton, Rosio Bugarin, and Anne-Marie Nuñez. Project Officer: C. Dennis Carroll. Washington DC.
- NCES (2004): Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2004; Graduation Rates, 1998 & 2001 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2004. <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006155.pdf>.
- NCES (2005): Chen, X.: First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts (NCES 2005-171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington DC.
- NCES (2005b): Kleiner, B., and Lewis, L.: Dual Enrollment of High School Students at Postsecondary Institutions: 2002-03 (NCES 2005-008). U.S. Department of Education. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- NCES (2006): The Condition of Education. Section 5: Context of Postsecondary Education. Washington DC.
- Schulmeister, Rolf (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. Oldenbourg: München.
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning. Einsichten und Aussichten. Oldenbourg: München.
- Setzer, J. Carl & Lewis, Laurie (2005): Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2002-2003. (NCES 2-5-010) U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2005010>.
- Tauch, Christian & Rauhvargers, Andrejs (2002): Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. September 2002. European University Association.
- Thompson, Melody (2006): Online K-12 Education: Opportunities for Collaboration with Higher Education. JALN Volume 10, Issue 3 – July 2006.
- Twigg, Carol (2003): Improving Learning and Reducing Costs. New Models for Online Learning. In: EDUCAUSE review Sept/Oct 2003, 28-38. <http://www.educause.edu/pub/er/erm03/erm035.asp>.
- Twigg, Carol (2004): Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign. Center for Academic Transformation. <http://www.center.rpi.edu/PCR/Rd1Lessons.pdf>.
- Twigg, Carol (2003): Lessons Learned from Round II of the Pew Grant Program in Course Redesign. Center for Academic Transformation. <http://www.center.rpi.edu/PCR/RdIIILessons.pdf>.

Weegen, Michael (2004): Bachelor und Master: Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: Das Hochschulwesen 6 (2004) 206-208.

Willand, Ilka & Stroh, Astrid (2007): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2007. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

Zellweger Moser, Franziska (2007): The Strategic Management of E-Learning Support. Findings from American Research Universities. (= Medien in der Wissenschaft, 39). Waxmann: Münster.

Alle angegebenen URLs wurden im Juni 2007 besucht.