

Berufsbegleitender Masterstudiengang
Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Instructional Design: Planung, Gestaltung und Evaluation von E-Learning

Impressum

Autor: Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Mitwirkende Autoren: Joachim Stöter (Kapitel 2.2); Katrin Brinkmann (Kapitel 4.4);
Dr. Eva Maria Bäcker und Prof. Dr. Sylke Bartmann (Kapitel 5)

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L

Auflage: 3. Auflage, Erstausgabe 2011

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Andreas Altvater, Franziska Buß-Vondrlík

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2013/6

ISSN: 1862 - 2712

Oldenburg, September 2016

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter



Olaf Zawacki-Richter hat an der Universität Oldenburg über die Entwicklung von Online-Studiengängen promoviert. Nach der Promotion im Jahr 2003 war er vier Jahre Projektleiter an der Frankfurt School of Finance & Management, wo er für internet-gestützte Weiterbildungsprojekte im Bankensektor verantwortlich war. Ab September 2008 hat Zawacki-Richter für zwei Jahre eine Professur für Bildungstechnologie an der FernUniversität in Hagen vertreten. Im Juni 2010 hat er die Habilitation im Fach Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Mainz abgeschlossen. Seit Oktober 2010 ist Olaf Zawacki-Richter

Professor für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Universität Oldenburg. Er ist wissenschaftlicher Leiter des weiterbildenden "Master of Distance Education and E-Learning" Studiengangs, der gemeinsam mit dem University of Maryland University College (USA) angeboten wird.

Auswahl aktueller Veröffentlichungen

- Zawacki-Richter, O. & Anderson, T. (Hrsg.) (2013): Online distance education - Towards a research agenda. Athabasca, Edmonton, Canada: Athabasca University Press. Im Druck.
- Zawacki-Richter, O. (2013): Instruktionsdesign für berufstätige Zielgruppen. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.): Offene Hochschulen - Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen (S. 192–207). Münster: Waxmann.
- Zawacki-Richter, O. (2013): Open Universities und Open Learning: offene Hochschulen international. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), Offene Hochschulen - Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 30-41.
- Zawacki-Richter, O. & Kourotchikina, A. (2012): The Russian higher education system and the development of distance education in the Russian Federation and the former Soviet Union. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), S. 165–184.
- Zawacki-Richter, O. & Anderson, T. (2011): The geography of distance education - bibliographic characteristics of a journal network. *Distance Education*, 32(3), S. 441-456.
- Zawacki-Richter, O. (2011): Geschichte des Fernunterrichts - Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: S. Schön & Ebner (Hrsg.): L3T - Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin: epubli. S. 45-53, Abruf von <http://l3t.tugraz.at/>.
- Zawacki-Richter, O., Anderson, T. & Tuncay, N. (2010): The growing impact of open access distance education journals - a bibliometric analysis. *Journal of Distance Education*, 24(3).
- Zawacki-Richter, O. & von Prümmer, C. (2010): Gender and collaboration patterns in distance education research. *Open Learning*, 25(2), S. 95-114.
- Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M. & Bartmann, S. (2010). Lernen in beweglichen Horizonten. Internationalisierung und interkulturelle Aspekte des E-Learning. Handbuch E-Learning (32. Ergänzungslieferung).

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG IN DAS MODUL.....7

1 EINLEITUNG 10

1.1 Die Entwicklung des E-Learnings und Fernstudiums an Hochschulen 11

1.1.1 Das traditionelle Konzept des Fernstudiums11

1.1.2 "Learning through the back door": Die Open Learning Bewegung.....12

1.1.3 E -Learning und Online Distance Learning.....13

1.2 Implikationen für das lebenslange Lernen..... 14

1.2.1 Konvergenz der Institutionalisierungsformen14

1.2.2 Internationalisierung durch neue Medien.....15

1.3 Zum Verhältnis von Fernstudium/E-Learning und LLL.. 15

1.4 Was ist Instructional Design (ID)?..... 16

1.5 Exkurs: ID an der University of Pretoria..... 20

1.5.1 Organisationsstrukturen für den Support von E-Learning20

1.5.2 E-Learning Projektmanagement:E-Education Division21

TEIL 1: ANALYSE/PLANUNG

2 BEDARFS- UND KONTEXTANALYSE 26

2.1 Instructional Design für eine "Netzgeneration"?..... 29

2.2 Exkurs: Profile nicht-traditioneller Student/innen (NTS) 34

3 INSTRUKTIONSANALYSE 43

3.1 Konzept- und Aufgabenanalyse 44

3.2 Definition von Lernzielen..... 46

3.3 Kritik am unterrichtstechnologischen Modell 49

TEIL 2: ENTWICKLUNG/GESTALTUNG

4 LERNTHEORETISCHE UND LERNMOTIVATIONALE GRUNDLAGEN..... 53

4.1 Behaviorismus 53

4.2 Kognitivismus..... 53

4.3 Kompetenzentwicklung und konstruktivistische Lernumgebungen 54

4.4	Faktoren der Lernmotivation beim E-Learning	60
4.4.1	Ansätze und Theorien der Lernmotivation	61
4.4.2	Empirische Befunde	66
4.4.3	Förderung der Lernmotivation (beim E-Learning)	69
5	INTERNATIONALISIERUNG UND INTER-KULTURELLE ASPEKTE DES E-LEARNING.....	74
5.1	Kulturdimensionen	77
5.1.1	Kulturdimensionen nach Hofstede	78
5.1.2	Kulturdimensionen nach Hall	80
5.2	Aktuelle Untersuchungen zu interkulturellen Aspekten im E-Learning.....	82
5.3	Implikationen für das Instructional Design.....	88
6	KOMPONENTEN INTERNETBASIERTER LERNUMGEBUNGEN.....	91
6.1	Learningmanagementsysteme (LMS).....	92
6.2	Kompetenzmanagementsysteme (KMS)	93
6.3	Personal Learning Environments (PLE) – Lernen im Web 2.0	96
6.4	Medienselektion	98
6.5	Standardisierung.....	100
6.6	Open Educational Resources (OER)	103
TEIL 3: EVALUATION UND ASSESSMENT		
7	ANSÄTZE DER EVALUATION.....	109
7.1	E-Assessment: Lernfortschrittskontrolle	111
7.2	E-Portfolios: Outcome-based Assessment	113
7.2.1	Qualitative Analyse von Kompetenzen in Portfolios	113
7.2.2	Fazit: Möglichkeiten und Grenzen der Portfoliomethode	125
8	EVALUATION VON LERNSOFTWARE.....	128
8.1	NGS vs. QGS	129
8.2	Ablauf des Evaluationsprozesses nach QGS	130
8.3	Kriterienkataloge	132

ANHANG	137
LITERATUR.....	138
SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS	157
GLOSSAR	159
KURSKONZEPT „ONLINE-SPRACHTRAINING“ – ID-DOKUMENT VON HERTA SCHUSTER (2009).....	162

EINFÜHRUNG IN DAS MODUL

Technische Entwicklungen und Innovationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien haben das Lernen und Lehren in den letzten 20 Jahren dramatisch verändert. Interaktive Videosysteme, mobile Endgeräte und natürlich die Entwicklung des Internets mit dem World Wide Web und Social software (Web 2.0) ermöglicht es Bildungseinrichtungen, Lernangebote und -formate in Unabhängigkeit von Raum und Zeit anzubieten und sich so Zielgruppen zu erschließen, die an traditionellen Bildungsangeboten in Präsenzkursen nicht teilnehmen können. Im Zeitalter des lebenslangen Lernens spielt gerade die Gruppe der Berufstätigen oder an den Hochschulen die Gruppe der sogenannten nicht-traditionellen Student/innen eine immer größere Rolle. Es liegt auf der Hand, dass sich insbesondere medienvermittelte, internetgestützte Kurse oder Trainings für diese Zielgruppen anbieten, die auf raum-zeitlich flexible Formate angewiesen sind. E-Learning ist in seinen verschiedenen Ausprägungen im Mainstream angekommen, sei es in der Schule, in der Erwachsenenbildung, der Personalentwicklung in Unternehmen oder an den Hochschulen.

Dieser Kurs betrachtet die Planung, Gestaltung und Evaluation von E-Learning. Diesen Prozess der Planung, Gestaltung und Evaluation in Abhängigkeit von den zu vermittelnden Inhalten und den Charakteristika der Zielgruppe bezeichnet man im anglo-amerikanischen Raum als "Instructional Design".

Das Modul "Instructional Design: Planung, Gestaltung und Evaluation von E-Learning" ist Teil des Anwendungsschwerpunktes "Lernen mit neuen Technologien" und ergänzt das Modul "Ansätze internetgestützten Lernens". Während letztgenanntes Modul einen allgemeinen Überblick auf der Makroebene gibt, befasst sich dieses Modul vor allem mit der Gestaltung von individuellen und kollaborativen Kommunikations- und Lernprozessen sowie den Bedürfnissen und Erwartungen der am E-Learning Beteiligten aus der Perspektive des Instructional Designs (Meso- und Mikroebene).

Es werden folgende Inhalte behandelt:

Das Studienmaterial gliedert sich analog zum ADDIE-Modell (Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate) des Instructional Designs in eine allgemeine Einführung und drei Hauptteile (Planung/Analyse – Gestaltung – Evaluation).

Einleitung (Kapitel 1): Hier wird die Entwicklung des E-Learnings beschrieben und daraus abgeleitet Implikationen für das lebenslange Lernen diskutiert. Im zweiten Abschnitt wird in einem ersten Überblick auf verschiedene Modelle und auf die Phasen des Instructional Design Prozesses eingegangen.

Teil 1 – Planung/Analyse: Hier steht die Analyse als Vorbereitung auf die Entwicklung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Mittelpunkt; die Bedarfs- und Kontextanalyse (Kapitel 2), die Instruktionsanalyse und die Beschreibung der Charakteristika der Zielgruppe (Kapitel 3).

Teil 2 – Gestaltung: Zunächst werden die im Kontext des computervermittelten Lernens zentralen Lerntheorien kurz umrissen, wobei insbesondere auf die Kompetenzentwicklung in konstruktivistisch orientierten Lernumgebungen und motivationale Aspekte beim E-Learning eingegangen wird (Kapitel 4). E-Learning spielt eine wichtige Rolle bei der Internationalisierung von Bildungsangeboten. Daher werden auch interkulturelle Aspekte des E-Learnings und ihre didaktischen Implikationen thematisiert (Kapitel 5). Schließlich werden die zentralen Komponenten internetbasierter Lernumgebungen vorgestellt und auf die Selektion von Medien und E-Learning Tools eingegangen. Außerdem werden gegenwärtige bildungstechnologische Entwicklungen wie Mobile Learning, Social Software, Personal Learning Environments und Open Educational Resources vorgestellt (Kapitel 6).

Teil 3 – Evaluation und Assessment: Der letzte Abschnitt fokussiert unterschiedliche Evaluationsansätze, insbesondere Aspekte computergestützter Lernfortschrittskontrollen (E-Assessment) und outcome-orientierte Kompetenzerfassung (E-Portfolios) (Kapitel 7). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Evaluation von Lernsoftware (Kapitel 8).

Im Anhang ist als gutes Beispiel ein Kurskonzept ("ID-Dokument") abgedruckt, das im Rahmen einer Projektarbeit im MBA Studiengang Bildungsmanagement von Frau Herta Schuster erstellt wurde. Für die Erlaubnis sei ihr an dieser Stelle herzlich gedankt!

Das Modul hat folgenden Aufbau:

Die **Lernziele** sind jedem Kapitel vorangestellt. Sie beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Sie nach dem Durcharbeiten des jeweiligen Kapitels erworben haben sollten.

Die Darstellung des Themas erfolgt in einem **Basistext**. Grafiken, Tabellen und Beispiele sollen die strategischen und grundlegenden Zusammenhänge veranschaulichen.

Die fett gedruckten Begriffe im Text und **Schlüsselworte** im Anschluss an den Text finden Sie am Ende des Moduls im Glossar erläutert, denn gleiche Begriffe können in unterschiedlichen Kontexten/wissenschaftlichen Disziplinen eine andere Bedeutung aufweisen. Die Kenntnis beider Sprachstile (Fachsprache und Alltagssprache) vermeidet Verständigungsschwierigkeiten.

Aufgaben zur Lernkontrolle oder **Aufgaben zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema** finden Sie am Ende jedes Kapitels.

Literatur zur Vertiefung. Dabei handelt es sich um:

- Literatur (Lehrbücher), die Sie sich gegebenenfalls anschaffen oder in der Bibliothek bestellen können.
- Aufsätze, die Sie im Internet finden oder in der Bibliothek bestellen können.

KAPITEL 1: EINLEITUNG

Lernziele

Nach Bearbeitung dieses Kapitels werden Sie

- die Bedeutung und Entwicklung des technikgestützten Lernens und Lehrens in den Kontext des lebenslangen Lernens einordnen können.
- den Einfluss neuer Informations- und Kommunikationstechnologien auf Bildungsinstitutionen und die Globalisierung des Bildungsmarktes benennen können.
- einen ersten Überblick über die Phasen des Instructional Design Prozesses haben.

1 EINLEITUNG

Bevor wir uns der individuellen Konzeption von technikgestützten Lehr-/Lernprozessen zuwenden, soll im folgenden Kapitel zunächst eine Einordnung der Thematik vor dem Hintergrund der Entwicklung des E-Learning und des medienvermittelten Lernens allgemein (Distance Learning) und den daraus resultierenden Implikationen für das lebenslange Lernen vorgenommen werden.

Studieren war früher ein Privileg für Wenige. In den 1950er Jahren hatten im Durchschnitt der industrialisierten Länder kaum mehr als 5 % eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen (Teichler & Wolter, 2004a, S. 64). Nach den Zahlen der OECD (Education at a Glance) beginnt Anfang des 21. Jahrhunderts ungefähr die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung. Es hat also eine enorme Expansion stattgefunden, die durch Veränderungen in der Struktur des Hochschulwesens, die Substanz der Studienangebote und der Funktion der Hochschulbildung flankiert wurden. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung des lebenslangen Lernens (LLL) und die Entstehung von berufsbegleitenden Studienangeboten und den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, die ein raum-zeitlich flexibles Studium ermöglichen.

Im Hochschulsektor haben das E-Learning und Fernstudium in den letzten zehn Jahren eine rasante Entwicklung erfahren. Zwar sind im deutschsprachigen Raum reine Online-Studiengänge selten, doch gibt es auch hier kaum eine Hochschule, in der E-Learning nicht additiv in Präsenzveranstaltungen eingesetzt oder in einem Blended Learning Format, etwa in weiterbildenden Studiengängen für Berufstätige integriert wird (vgl. Hanft & Döring, 2008). Diese Entwicklung wird befördert durch die wachsende Bedeutung des LLL und dem damit einhergehenden Wandel der Charakteristika und Bedürfnisse heterogener Student/innengruppen, die sich dem Profil sogenannter nicht-traditioneller Student/innen annähern (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008). Eine weitere Diversifizierung erfolgt durch die zunehmende Internationalisierung des Bildungsmarktes (vgl. Hahn, 2004). Hochschulen nutzen internetgestützte Bildungstechnologien, um ganze Studiengänge zu exportieren und sich so neue Zielgruppen zu erschließen (vgl. McBurnie & Ziguras, 2007; Simonis & Walter, 2006).

Eingebunden sind diese Tendenzen in einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess, der geprägt ist durch Schlüsselbegriffe wie Individualisierung, Pluralisierung von Lebensstilen und der Auflösung der Normalbiographie. In dieser Situation ist das Individuum gefordert, seine Biographie aktiv zu gestalten, sein Leben reflexiv zu reorganisieren und kontinuierlich zu lernen, sich also in der sich dynamisch verändernden Umwelt eigenverantwortlich zurechtzufinden (Henze & Kellner-Evers, 2009). Es wird daher im LLL immer wieder auf die folgenden Schlüsselkompetenzen abgestellt: selbstbestimmtes, autonomes Lernen und die Gestaltungskompetenz zur Reflexion über die Entwicklung des eigenen Lernprozesses und der eigenen Biographie (Kraul & Marotzki, 2002).

Vor diesem Hintergrund soll hier die Entwicklung internetbasierter, flexibler Studienangebote und ihr Beitrag zum LLL im Kontext von Fernstudium und E-Learning an Hochschulen beschrieben werden.

Im zweiten Teil der Einführung (ab Abschnitt 1.4) wird ein Überblick über verschiedene Modelle und die Phasen des Instructional Design Prozesses gegeben. Die systematische institutionelle Verankerung dieses Ansatzes ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die nachhaltige und professionelle Entwicklung internetgestützter Bildungsangebote (Zawacki-Richter, 2007). An einem Fallbeispiel der Universität Pretoria wird die Praxis beleuchtet.

1.1 Die Entwicklung des E-Learnings und Fernstudiums an Hochschulen

Vor dem Hintergrund einer immer heterogener werdenden Student/innenschaft betont der Wissenschaftsrat die Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung der Hochschullandschaft und fordert die Hochschulen auf, Studienangebote zu machen, die dem Profil der Student/innen entsprechen (Wissenschaftsrat, 2010). Er regt ferner an, dass sich einzelne Hochschulen auf die Organisation berufsbegleitender Weiterbildung spezialisieren: "In einem horizontal differenzierten Hochschulsystem orientieren sich nicht alle Hochschulen schwerpunktmäßig an einer einzigen Leistungsdimension (z. B. der Forschung), sondern entlang gesellschaftlicher Ansprüche und Bedürfnisse sowie der Entwicklungsdynamiken der Wissenschaften bilden sich Hochschulprofile aus, die je eigene Schwerpunkte setzen" (Wissenschaftsrat, 2010, S. 13). Zur Ausdifferenzierung des Hochschulsystems leisten das Fernstudium und E-Learning an Hochschulen einen wichtigen Beitrag. Die Entwicklung soll im Folgenden skizziert werden.

1.1.1 Das traditionelle Konzept des Fernstudiums

Eine wichtige Wurzel in der Entwicklung des E-Learning an Hochschulen ist das Fernstudium und der Fernunterricht. Auch wenn das traditionelle Fernstudium im deutschsprachigen Raum mit der hohen Dichte an Präsenzuniversitäten im Vergleich zu Flächenstaaten wie Australien, Kanada, Indien, Russland, Südafrika oder USA eine untergeordnete Rolle spielte, so können wir auch hier auf eine lange Tradition des Fernunterrichts zurückblicken (vgl. Zawacki-Richter, 2011). Zum Beispiel bot Gustav Langenscheidt zusammen mit Charles Toussaint bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Französischkurse in einer Schule für "brieflichen Unterricht" an. Die beiden entwickelten die "Methode Toussaint-Langenscheidt", mit der die Aussprache in Studienbriefen vermittelt werden konnte. Die Lautschrift ist also eine Entwicklung des Fernunterrichts und war auch gleichzeitig Grundlage für die erfolgreiche Gründung des Verlages von Gustav Langenscheidt im Jahr 1856 (Delling, 1999).

Das traditionelle, print-basierte Fernstudium ("correspondence education") war durch die stark eingeschränkte Möglichkeit der Interaktion zwischen Lerner/innen und Lehrenden und den Lerner/innen untereinander limitiert. Einerseits

ermöglicht diese Form des Fernstudiums eine Skalierung des Lehrangebots in den großen Fernuniversitäten (sogen. "Mega-Universities", vgl. Daniel, 1996), andererseits liegen die Abbrecherquoten sehr hoch, zuweilen bei über 90 % (Zawacki-Richter, 2004a).

1.1.2 "Learning through the back door": Die Open Learning Bewegung

In den 1960/70er Jahren erwachte das bildungspolitische Interesse an "non-traditional studies" (vgl. Gould & Cross, 1977). Bildung wurde als Grundlage für Reichtum und Wertschöpfung in der Gesellschaft erkannt. Die Hochschulen sollten sich auch für nicht-traditionelle Zielgruppen öffnen, um "mass higher education" zu ermöglichen. Dies war der Beginn der Open Learning Bewegung mit der Entstehung der Open Universities als Institutionen des Fernstudiums. Charles Wedemeyer hob in seinem Buch *"Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan"* (1981) die Bedeutung von Open and Distance Learning für den Zugang nicht-traditioneller Student/innen hervor: "The new urgency respecting learning to cope with societal behavioral problems (health, energy, crime, human rights, resources, peaceful co-existence, population, pollution etc.), signals the need for educational approaches that recognize and acknowledge the significance of non-traditional learning throughout life" (S. 206).

Es gibt weltweit 49 Open Universities (Peters, 2008a). Die erste war 1969 die Open University UK (OUUK), gefolgt von der Athabasca University 1970 in Kanada. 1974 nahm die FernUniversität in Hagen ihren Betrieb auf. Die größte Universität der Welt ist die 1979 gegründete Chinese Central Radio and Television University (heute Open University of China) mit über drei Millionen aktiven Student/innen¹. Als jüngste Fernuniversität wurde 2002 die National Open University of Nigeria gegründet.

Mit den Open Universities entstanden nationale Fernstudiensysteme, in denen die Betreuung der Student/innen in einem Netz von Studienzentren geleistet wird (Tait, 2000). Darüber hinaus wurden viele Ressourcen in die Produktion professioneller Studienmaterialien bis hin zum Bildungsfernsehen (z. B. Telekolleg) investiert.

¹ Stand: Herbst 2008, <http://en.crtvu.edu.cn/about/general-information> (Zugriff am 06.06.11)

Otto Peters, der Gründungsrektor der FernUniversität in Hagen, fasst die Charakteristika und Prinzipien von Open Learning wie folgt zusammen:

- "the acquisition of knowledge, skills and attitudes was to be open to all – nobody should be excluded;
- traditional educational barriers were to be removed, e.g. financial difficulties, gender-specific educational practices, unfavourable sociocultural milieus or membership of minority groups;
- learning was not bound to defined life cycles or to specific locations and times – it must be possible to learn at any time and everywhere;
- teaching programmes were not to be completely developed and determined beforehand [...], but should be 'open' for unforeseen developments [...];
- the course of learning was not to be stipulated rigidly and independently of the students, but start from and be shaped by their individual value perspectives, interests and experiences;
- students were not to be objects but subjects of the teaching process; for this reason, learning and teaching institutions were to be created in which students could organize their learning themselves;
- learning itself was not to be initiated and steered by means of ritualized presentation and reception processes, but by discussion and active management of the student" (Peters, 2008b, S. 227).

Das "Experiment" der Open Universities war wohl die bedeutendste Innovation in der Reform des Hochschulwesens in den 1960/70er Jahren (MacKenzie, Postgate & Scupham, 1975). Peters (2008b) hebt den Erfolg der OUUK hervor: "The Open University [...] became famous for its open entrance policy, its focus on teaching adults, and for its extraordinary success in producing more graduates than all other universities of the country put together" (S. 227f.). Er kommt zu dem Schluss: "Distance Education paves the way from elitist education to mass education" (ebd., S. 229).

In der Russischen Föderation sind sogar mehr als die Hälfte aller Student/innen (über 3,8 Mio.) in Studiengängen mit Fern- und Abendstudium bzw. im sogenannten "Externat" eingeschrieben (Zawacki-Richter, Kourotchkina & Bäcker, 2011). Auch in der Türkei sind mehr als die Hälfte aller Student/innen Fernstudent/innen an der Anadolu University (über 1,7 Mio. im Frühjahr 2011)². In Deutschland ist die FernUniversität in Hagen nach Student/innenzahlen die größte Universität (74.223 im WS 2010/11).

1.1.3 E-Learning und Online Distance Learning

Im Hochschulsektor haben E-Learning bzw. das internetbasierte Fernstudium in den letzten zehn Jahren eine enorme Entwicklung erfahren. Im Herbstsemester 2008 haben in den USA 4,6 Millionen Student/innen Onlinekurse belegt, was einer Steigerung zum Vorjahr von 17% im Vergleich zu 1,2% in den Hochschulen insgesamt entspricht (Allen & Seaman, 2010).

² <http://www.anadolu.edu.tr/en/> (Zugriff am 06.06.2011)

Die steigende Nachfrage nach technikgestützten, raum-zeitlich flexiblen Bildungsangeboten lässt sich am Beispiel des amerikanischen University of Maryland University College (UMUC) gut illustrieren, heute einer der größten Anbieter von Online Studiengängen weltweit. UMUC wurde 1947 als Weiterbildungseinheit an der University of Maryland College Park gegründet und wurde 1972 zur unabhängigen Universität (Allen, 2004). Noch 1995 waren nur 1.000 von 30.000 Student/innen dieser Universität Fernstudent/innen, die hauptsächlich mit printbasierten Studienmaterialien lernten. Im Jahr 1997 wurde der erste Online Kurs mit 110 Student/innen durchgeführt. Seitdem hat sich die Anzahl der Online Kursbelegungen (Web Enrollments) auf über 220.000 Kursbelegungen im Jahr 2010 gesteigert (vgl. Zawacki-Richter, Bäcker & Bartmann, 2010).

Hier ist eine sehr interessante Entwicklung zu beobachten: Immer mehr jüngere Personen entscheiden sich nach der Schule für ein Online Studium. Sie gehören nicht zur traditionellen Zielgruppe der Fernuniversitäten. So schreibt Nick Allen (2004), damals Präsident von UMUC: "Our student body is quite diverse. In age the biggest segment, is from 25 to 44; but increasingly the age group under 25 is growing. These are usually traditional students who go to residential campuses. However, in the United States, those campuses are becoming more and more expensive, and many students have to work and go to school part-time. So increasingly they come to us" (S. 274).

Die Institutionen des Fernstudiums sind aufgrund ihrer Tradition, ihrer Klientel, der vorhandenen Logistik und Studienmaterialien bei der Entwicklung des E-Learnings im Vorteil: "Fernhochschulen stehen aufgrund ihres Grundkonzeptes digitaler Hochschullehre wesentlich näher als Präsenzhochschulen. Die Internettechnologie stellt dabei lediglich eine Weiterentwicklung der logischen Kernkompetenz von Fernhochschulen dar" (Uhl, 2003, S. 199). Sie waren schon immer führend, wenn es um die Integration neuer Bildungstechnologien ging, da das Lernen und Lehren im Fernstudium durch Medien überhaupt erst ermöglicht wird.

1.2 Implikationen für das lebenslange Lernen

1.2.1 Konvergenz der Institutionalisierungsformen

Das Beispiel von UMUC zeigt, dass mit der Entwicklung des internetbasierten Lernens und Lehrens die ursprünglichen Grenzen zwischen traditionellen Fern- und Präsenzuniversitäten immer mehr verschwimmen: nicht nur bezüglich des Medieneinsatzes, sondern auch im Hinblick auf das Profil ihrer Zielgruppe. Diese Entwicklung hat Alan Tait, heute Pro-Vice Chansellor der britischen Open University, bereits vor über 10 Jahren beschrieben: "The secret garden of open and distance learning has become public, and many institutions are moving from single conventional mode activity to dual mode activity [...]" (Mills & Tait, 1999). Die Fernuniversitäten haben kein Monopol auf das E-Learning. Kaum eine Präsenzuniversität bietet heute nicht auch internetgestützte Studiengänge für Berufstätige an oder ergänzt die Präsenzlehre durch Onlinephasen und neue Medi-

en. E-Learning ist also im Mainstream angekommen und hat sich sowohl aus dem Fern- als auch dem Präsenzstudium heraus etabliert.

Die Begriffe E-Learning und Fernstudium werden dabei oft synonym verwendet: "Die Abgrenzung des eLearning vom Fernstudium ist schwierig: In den USA werden beide Formen [...] unter dem Begriff Distance Education zusammengefasst" (Schulmeister, 2006, S. 5). In Kanada oder Australien sind fast alle Universitäten *dual-mode* Institutionen, das heißt sie bieten ihre Studiengänge sowohl in Präsenzform als auch als Fernstudium an. Selbstverständlich wurden hier neue Medien in das Präsenz- und Fernstudium integriert.

1.2.2 Internationalisierung durch neue Medien

Die Entwicklung des Online Lernens trägt zur Beschleunigung der Internationalisierung des Bildungsmarktes bei (Amirault & Visser, 2010). Hochschulen nutzen das Internet, um sich auf diesem Wege neue, ausländische Zielgruppen zu erschließen. Es werden ganze Studiengänge exportiert ("offshoring"), so dass 'transnationale' Bildungsprogramme entstehen (Dunn & Wallace, 2008): "Transnational education' describes programs in which learners are located in a country other than the one in which the awarding institution is based" (McBurnie & Ziguras, 2007, S. 21).

Die Internationalisierung bietet für Bildungsanbieter interessante Entwicklungsmöglichkeiten. In jedem Fall führt die Globalisierung des Bildungsmarktes zu einer weiteren Diversifizierung der Student/innengruppen, so dass bei der didaktischen Konzeption der internationalen Bildungsangebote auch interkulturelle Aspekte zu berücksichtigen sind (vgl. Zawacki-Richter u. a., 2010). Es ist jedoch kritisch zu bewerten, dass Programme oft nur 1:1 exportiert und häufig didaktisch nicht für den kulturellen Kontext der Zielgruppe modifiziert werden. Experten, die den Fokus auf eine kulturell ausbalancierte Lehre setzen, mahnen an, dass die Internationalisierung von Bildungsangeboten eher technikgetrieben ist und in erster Linie ihrer Vermarktung dient (Lauzon, 2000). Die ökonomische Bedeutung wird am Beispiel von Australien deutlich. Nach Rohstoffen sind hier Hochschulprogramme das wichtigste Exportgut.

1.3 Zum Verhältnis von Fernstudium/E-Learning und LLL

Das Konzept und die Struktur des Fernstudiums bzw. Open Learnings/E-Learnings und des LLL sind außerordentlich affin. Der Prozess des LLL ist geprägt durch die Reflexion der individuellen Bildungsbiographie und daraus folgendes selbstgesteuertes, selbstreguliertes und autonomes Lernen. Das Lernen und Lehren mit neuen Medien kann einen wichtigen Beitrag zur erforderlichen zeitlich-organisatorischen und didaktischen Flexibilisierung für das LLL leisten: "[Distance Education] will be a powerful tool for supporting lifelong learning" (Daniel, 2005, S. IX). Fernstudent/innen müssen per se mehr Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernprozesses übernehmen. Der Ansatz des autonomen, selbstgesteuerten Lernens zieht sich durch alle didaktischen Konzepte und Theorien des Fernstudiums (vgl.

Haughey, Evans & Murphy, 2008). Peters (2008b) sieht im Fernstudium gar einen Vorläufer des LLL und stellt fest: "It promotes learning in the lifespan, advocates a new understanding of learning and enables students to become self-regulated autonomous learners. This is one of the reasons why distance students will make good lifelong learners" (S. 232).

Wenn nicht-traditionelle Student/innen von gestern die Lifelong Learners von heute und morgen sind, dann bedeutet dies für die Hochschulen einen fundamentalen Wandel in der Zusammensetzung und den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe. Alheit, Rheinländer & Watermann (2008) kommen zu dem folgenden Schluss: "Soll diese Gruppe [der nicht-traditionellen Student/innen] weiter im Fokus der Bildungspolitik bleiben – und dies ist zumindest das erklärte Ziel der europäischen Bildungsanstrengungen – dann wird es nötig sein, Institutionen des Fernstudiums nach dem Modell der britischen Open University oder der Fern-Universität Hagen auszubauen. Auch die Einrichtung von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen an traditionellen Hochschulen, wie sie im anglo-amerikanischen Bereich längst selbstverständlich sind, wird unumgänglich sein. Der individualisierte 'Non-traditional' könnte das Normalprofil des künftigen Studierenden werden [...]" (S. 599 f.)

Vor diesem Hintergrund ist insbesondere im Hinblick auf den sich entwickelnden internationalen Bildungsmarkt mit einer weiteren Expansion von raum-zeitlich flexiblen, internetbasierten Studienangeboten für heterogene Zielgruppen zu rechnen: "Distance education continues its advance from the margins to the epicentre of the knowledge and information age" (Beaudoin, 2006, S. 19).

1.4 Was ist Instructional Design (ID)?

Der Prozess der systematischen Planung von Lerneinheiten und Lernumgebungen wird im englischsprachigen Raum als "Instructional Design" (kurz ID) bezeichnet. Die einfache Übersetzung des Begriffs mit "Instruktionsdesign" greift zu kurz und ist in Deutschland negativ besetzt. Steht doch Instruktion für einen eher expositorischen und lehrerzentrierten Unterricht (Rautenstrauch, 2001, S. 67). Gleiches gilt für den Terminus "Didaktik" insbesondere in den USA. Wir belassen es hier bei dem Begriff "Instructional Design" für die Unterrichtsplanung und -gestaltung, der sich auch international etabliert hat. Wichtig ist, dass sich das ID nicht nur auf die Gestaltung von Neuen Medien bezieht, sondern auf die Planung, Analyse, Gestaltung und Bewertung von Lehr-/Lernprozessen allgemein.

ID ist keine einheitliche Theorie oder Disziplin. Es gibt ganz unterschiedliche Modelle, die auf verschiedenen Lerntheorien und Erkenntnissen aus der pädagogischen Psychologie, der Informations- und Kommunikationstechnologie, empirischer Bildungsforschung und Managementmethoden aufbauen (vgl. Morrison, Ross & Kemp, 2007). Grundsätzlich sind ID-Theorien zielorientiert: "An instructional-design theory is a theory that offers explicit guidance on how to better help people learn and develop" (Reigeluth, 1999, S. 5).

Relative Einigkeit herrscht über die grundlegenden Phasen oder Schritte des ID-Prozesses, die unter dem Akronym ADDIE bekannt sind: Analysis, Design, Deve-

lopment, Implementation, Evaluation. Das ADDIE-"Modell" geht auf keinen bestimmten Autor zurück: "There is no original, fully elaborated model, just a label that refers to a family of models that share common basic elements" (Morrison, Ross & Kemp, 2007, S. 13).

Auch im Grundmodell des ID von Issing (1994) werden die Phasen von ADDIE aufgenommen: Analyse, Planung, Entwicklung und Evaluation, wobei unter Evaluation auch die Implementation aufgenommen ist. Die Abfolge der einzelnen Schritte verläuft in der Praxis nicht immer linear. Oft ist ein Rückspringen, Überspringen und Wiederholen notwendig: "Der Systems Approach basiert zwar auf regelhaften Ablaufstrukturen, jedoch mit Alternativen, Verzweigungen und Feedbackschleifen, so dass er als ein heuristisches Problemlösungsverfahren bezeichnet werden kann" (Issing, 1997, S. 200).

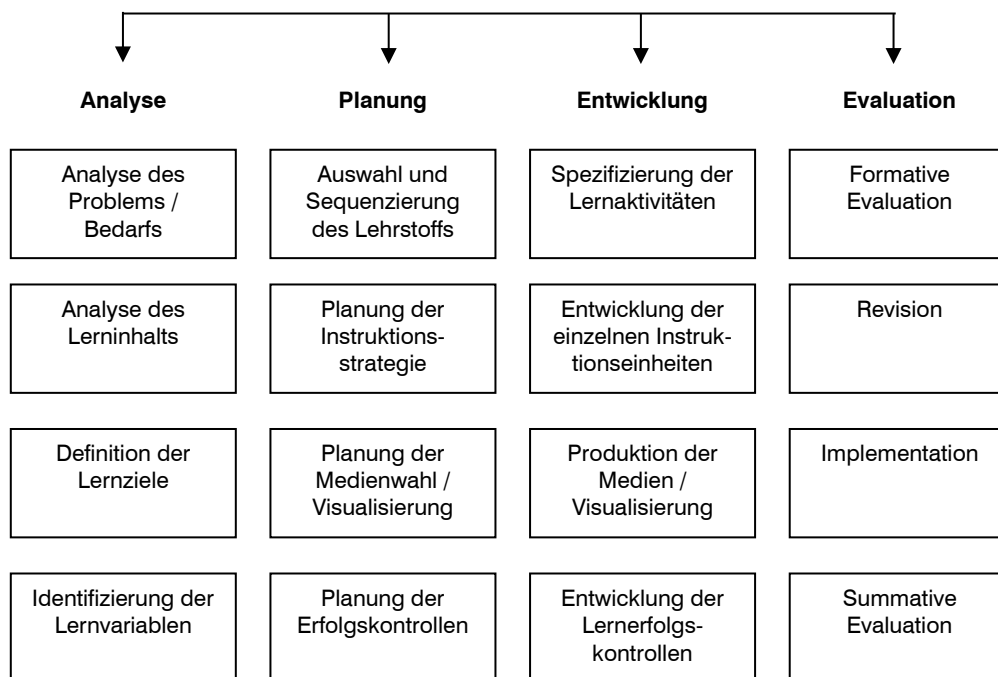


Abb. 1: Grundmodell des Instructional Design (nach Issing, 1994, S. 271)

Der Prozess der Kursentwicklung wird auch als Instructional Systems Development bezeichnet: „The Instructional Systems Development (ISD) approach provides a strategy for accounting all the components of an instructional process, as well as explaining the role each component plays within a given instructional event or program.“ (Schreiber, 1998, S. 39). "Systemisch" meint hier eine ganzheitliche Betrachtung des Prozesses, die nicht nur die Gestaltung von Lernmaterial fokussiert, sondern auch die Charakteristika der Zielgruppe und weitere Kontextvariablen (z. B. Ziele der Personalentwicklung, des Unternehmens) und ihre Wechselwirkungen mit einbezieht (vgl. Zumbach, 2010).

Diese ganzheitliche Sichtweise des ID Prozesses hat Schott (1991) in seinem Rahmenmodell abgebildet.

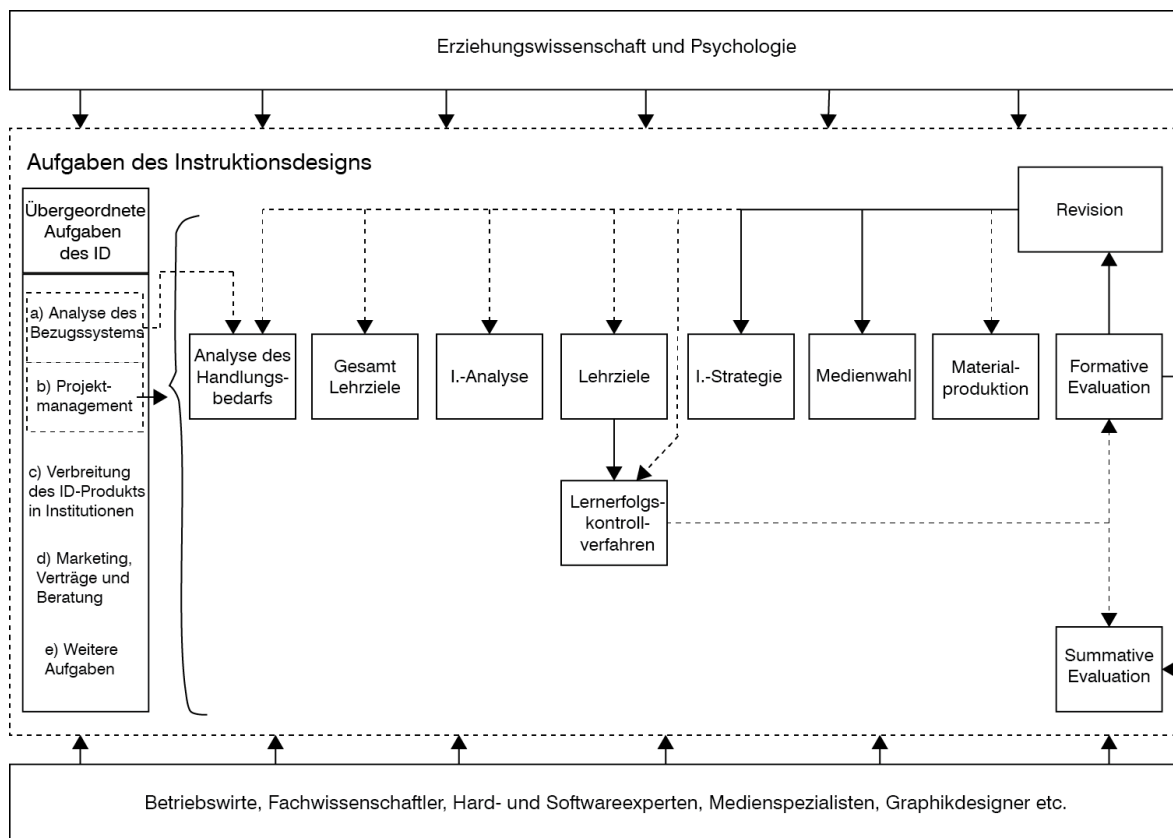


Abb. 2: Systemisches ID-Modell von Schott (1991, aus Zumbach, 2010, S. 30).

Der zentrale Strang in diesem Modell umfasst die Schritte von der Analyse bis zur Implementation von Lerneinheiten, die begleitet werden von formativer und summativer Evaluation und Revision. Hinzu kommen übergeordnete Aufgaben des ID. Bemerkenswert ist hier, dass das Ablaufschema auch leitend für das Projektmanagement ist. Eine zentrale Rolle nimmt hier das Berufsbild des Instructional Designers ein.

Das mediendidaktische Design, die Entwicklung und Distribution von Online-Kursen und die Unterhaltung der nötigen technischen und administrativen Infrastruktur für die internetbasierte Lehre sind sehr komplexe Vorgänge, denen einzelne Einheiten alleine oder gar einzelne Lehrende nicht gewachsen sind, obwohl solche Bemühungen an vielen Einrichtungen zu beobachten sind. Hier ist zumindest für den deutschsprachigen Raum ein deutlicher Professionalisierungsbedarf festzustellen.

Bates (2000) nennt diesen Ansatz "lone ranger approach" (S. 59). Ein lone ranger ist ein einzelner Lehrender, der mit der Unterstützung einiger Mitarbeiter/innen oder Hilfskräfte eigene Online-Kurse außerhalb eines organisationsweiten Gesamtkonzepts erstellt. Diese Entwicklung wurde durch die vereinfachte Bedienung von Autorenwerkzeugen und internetbasierten Lernplattformen begünstigt und hat so häufig zu einer wahren Blüte verschiedener digitaler Lernumgebungen an ein und derselben Institution geführt. Dieser Ansatz mag eine gute Möglichkeit sein, ein-

zelne Lehrende zur Nutzung neuer Medien zu bewegen, ist aber eine kostspielige und uneffiziente Methode. Ganze Online-Weiterbildungsstudiengänge bis hin zu virtuellen Hochschulen lassen sich jedoch nur nachhaltig in einem systemischen und arbeitsteiligen Prozess (team/systems approach) verwirklichen. Hier wird eine Verschiebung von Verantwortlichkeiten und Funktionen deutlich.

Jede Aufgabe im ID Prozess lässt sich einer bestimmten beruflichen Rolle zuordnen. So wird eine professionelle Spezialisierung der Teammitglieder ermöglicht. Hirumi (2000) gibt einen Überblick über die Rollen und Funktionen von Mitarbeiter/innen bei der Entwicklung von Kursen an der University of Houston Clear Lake in den USA (vgl. nachfolgende Tabelle).

Der Instructional Designer erfüllt hier die Funktion eines/r Projektmanagers/in als mediendidaktische Schnittstelle zwischen den Lehrenden (Faculty Member) und den Medienspezialist/innen und Medienproduzent/innen (Web Designer/innen, Grafiker/innen, Programmierer/innen etc.), die für die medientechnische Umsetzung verantwortlich sind. Die Lehrenden sind inhaltlich verantwortlich, stimmen aber mit dem/der Instructional Designer/in das didaktische Konzept des Kurses und die Medienauswahl ab.

Faculty Member	Instructional Designer	Web Developer
Generate content information Work with instructional designer to complete analyses and design documents Ensures content design standards are being met Approve design documents Approve course/unit layout and templates Approve prototypes (check off) Approve completed units Approve course & assessment system	Schedule team meetings Coordinate team work Monitor task completion Distributing materials Assign specific tasks Set assessment parameters based on subject matter expert (SME) input Works with SME and team members to define multimedia requirements Work with SME to complete analyses and design documents Reviews to ensure pedagogical design standards are being met	Convert content information to Web pages Programs links and navigation Check technical aspects of assessment system Design and test navigation system Works with others to ensure graphics and correct size and format Works with others to create prototypes Make backups Ensure technical design standards are being met
Graphic Artist	Instructional Programmer	Media Specialist
Generate graphics Provide input on graphics Provide input on layout, colors, metaphors Generate animations Archive graphics Ensures graphic design standards are being met	Programming scripts for embedded tests/surveys Setting chats, uploads etc. Technical advice Test scripts and programs	Generate multimedia elements Provide input on multimedia elements Provide input on layout, colors, metaphors Archive multimedia elements

Tab. 1: Aufgaben von Mitgliedern eines Kursentwicklungsteams (nach Hirumi, 2000, S. 88)

Im Kontext des Fernstudiums und des Fernunterrichts hat Peters den systemischen Prozess der Kursentwicklung mit einer industrialisierten Form des Lehrens verglichen (Peters, 1973): "Der Fernunterricht ist ein rationalisiertes und arbeitsteiliges Verfahren zur Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, das infolge weitgehender Nutzung technischer Mittel und konsequenter Anwendung von Organisationstechniken und der dadurch ermöglichten Reproduktion von optimiertem Lehrmaterial zur gleichen Zeit einer großen Zahl von Lernenden ohne Rücksicht auf deren Wohnort gestattet, am Unterricht teilzunehmen" (S. 206). Peters stellte die Hypothese auf, dass "der Fernunterricht die erste wichtige differenzierte Form des industrialisierten Unterrichts" ist (ebd., S. 157). Er schloss daraus, dass die Arbeitsteilung für effektive Fernstudiensysteme der entscheidende Faktor ist.

Aber gerade in den arbeitsteiligen Prozessen liegt das Problem an den von autonomen Lehrenden geprägten Hochschulen in Deutschland. Kerres (2001) spricht in diesem Zusammenhang auch von der (In-)Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen: "Hochschullehre ist - besonders in Deutschland - weithin geprägt von der Idee der Autonomie der einzelnen Lehrkraft: Sie legt die Lehrinhalte und -ziele in ihrem Lehrgebiet im Wesentlichen fest, sie wählt eine didaktisch-methodische Form der Aufbereitung und Präsentation, definiert die Prüfungsgebiete und -modalitäten und ist bislang auch für die Evaluation und Weiterentwicklung der eigenen Aktivitäten in der Lehre verantwortlich [...]. Dies alles erscheint Hochschullehrenden, die einen Großteil ihrer beruflichen Biografie im System Hochschule verbracht haben, als weitgehend selbstverständlich und manche reagieren empfindlich auf Veränderungen" (S. 294).

1.5 Exkurs: ID an der University of Pretoria

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen sollen an einem internationalen Fallbeispiel illustriert werden. Ein sehr gutes Beispiel für integrierte Projektorganisation und die konsequente Anwendung des ID Prozesses ist die University of Pretoria in Südafrika, die schon sehr früh E-Learning eingeführt hat. Bereits 1997 wurde hier ein virtueller Campus in Betrieb genommen.

Die University of Pretoria ist die größte und älteste Präsenzuniversität Südafrikas mit ca. 28.000 Student/innen auf dem Campus. 1995 wurde damit begonnen, Lehrerfortbildungsprogramme in Form des Blended Learning mit Hilfe von gedruckten Fernstudienmaterialien anzubieten. Seit dieser Zeit konnte die Zahl der Student/innen insbesondere mit Teilnehmer/innen in weiterbildenden, internetgestützten Studiengängen nahezu verdoppelt werden.

1.5.1 Organisationsstrukturen für den Support von E-Learning

Im November 1997 wurde ein Kompetenzzentrum zur Förderung von "Flexible Learning" als zentrale Dienstleistungseinrichtung gegründet: das Department for Telematic Learning and Education Innovation (TLEI). Seit 1998 wurden mit Un-

terstützung dieser Einrichtung über 60 Studiengänge in eine Onlineform umgewandelt oder neu entwickelt, um das Angebot raum- und zeitunabhängig zu gestalten und so neue Zielgruppen zu erschließen. Über 60 Mitarbeiter/innen arbeiten an der strategischen und produktorientierten Entwicklung von medienbasierten Aus- und Weiterbildungsangeboten. Schon 1999 wurde die University of Pretoria als herausragendes Beispiel für die erfolgreiche und nachhaltige Entwicklung von E-Learning hervorgehoben (Naidoo & Schutte, 1999).

Die verfügbaren Haushaltsmittel des TLEI betragen ca. ein Prozent des Gesamtbudgets der Universität. Die Einrichtung besteht aus zwei großen Abteilungen: der Division of Education Innovation & Client Services und der Division of E-Education.

1.5.2 E-Learning Projektmanagement: E-Education Division

Beratend stehen den Lehrenden und den Mitarbeiter/innen der E-Education Division so genannte Educational Consultants zur Seite. Für die neun Fachbereiche der University of Pretoria wurden acht dieser überwiegend promovierten Berater/innen mit dem jeweiligen fachlichen Hintergrund, langjähriger Lehrerfahrung und besonderen didaktischen Qualifikationen eingestellt. Im Instructional Design Leitfaden (Toolkit) sind die Aufgaben der Educational Consultants wie folgt definiert (UP, 2002): "Educational Consultants are based in the Education Innovation division of TLEI. Their services include: collaborate on education philosophy and learning models (macro design); provide assistance with the development of outcomes based curricula [...]; guide and support the lecturer in redesigning the content and structure of courses within a flexible learning environment; advise on teaching and learning strategies; advise on the design and development of assessment strategies and learning activities; advise on the design of learning materials that optimise learner interaction and engagement therewith; advise on techniques to enhance online communication between learners and facilitator; provide relevant resources on teaching and learning theories, techniques and strategies" (S. 8). Der entscheidende Vorteil der Educational Consultants liegt darin, dass sie über denselben fachlichen Hintergrund der Lehrenden verfügen, was zu einer hohen Akzeptanz an der jeweiligen Fakultät führt. Schließlich ist die fachwissenschaftliche Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung fachdidaktischer Phantasie: "Die Mediendidaktik kann zwar die spezifischen Möglichkeiten der Medien aufzeigen, ohne die notwendigen Sachkenntnisse lassen sich jedoch keine angemessenen Lernangebote entwickeln" (Kerres, 2001, S. 294).

Die operative Umsetzung der medienbasierten Aus- und Weiterbildungsprojekte wird von über 30 Mitarbeiter/innen der E-Education Division übernommen. Hierzu zählen Projektmanager, Instructional Designer, Graphiker, Webdesigner, Fotografen und Programmierer.

Da nicht jede/r Hochschullehrende auch ein guter Projektmanager ist, liegt das Projektmanagement nicht in der Fakultät, sondern im TLEI. Hierfür wurde in der E-Education Division das Project Office mit drei erfahrenen Instructional Designern gegründet, die als Projektmanager die einzelnen Vorhaben begleiten. Die Projektleitung und alle Eigentumsrechte bleiben in der akademischen Einrich-

tung bei den inhaltlich Verantwortlichen, worin ein wesentlicher Grund für die Akzeptanz der Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den Mitarbeiter/innen des TLEI gesehen wird.

Für neue Kursangebote stellt die University of Pretoria durch das TLEI eine Anschubfinanzierung zur Verfügung³. Die jährlichen Mittel hierfür sind Teil des Budgets des TLEI und belaufen sich auf eine Million Rand. Die Projekte werden mit 10.000 bis zu 300.000 Rand gefördert. Das Geld wird für operative Kosten verwendet.

Um diese Mittel zu erhalten, muss der Projektleiter aus dem Fachbereich einen Antrag an das TLEI richten. Hierbei werden die Lehrenden vom Project Office unterstützt. In einem "Course Proposal", das einem Businessplan für ein Studienangebot entspricht, müssen die folgenden Punkte dargelegt werden: die Ziele und Inhalte des Programms, das Curriculum, die Medienauswahl, die Zielgruppe, Partner oder konkurrierende Anbieter, Entwicklungskosten, zu erwartende Einnahmen (aus staatlichen Zuwendungen und/oder Studiengebühren), eine Prognose über den Zeitpunkt der Kostendeckung und ein detaillierter Zeitplan zur Implementation des Programms. Der Antrag zirkuliert im Fachbereich und muss vom Dekan und vom zuständigen Vice-Rector aus der Universitätsleitung unterschrieben werden. Der Antrag wird dann beim TLEI eingereicht. Hier entscheidet ein Committee, bestehend aus der Führungsebene des TLEI, über die Annahme des Antrags. Fällt der Bescheid positiv aus, fließt die Anschubfinanzierung für die Kursentwicklung. Dadurch, dass das TLEI über die Vergabe von Mitteln entscheidet, wird die Position dieser Einrichtung innerhalb der Universität entscheidend gestärkt.

Nach Bewilligung des Projektes stellen die Projektmanager/innen das Projektteam zusammen. Zum Projektteam gehören die Projektleitung (Fachbereich), der/die Projektmanager/in (TLEI), weitere Lehrende (Fachbereich), ein/e Instructional Designer/in (TLEI), ein/e Information Specialist (Bibliothek), ein/e Graphiker/in (TLEI) und weitere Supportmitarbeiter/innen, wenn dies erforderlich ist. Die Educational Consultants begleiten die Projekte, sind aber nicht selbst Teil der Entwicklungsteams. Das Projektmanagement durchläuft dann die oben beschriebenen Phasen des ID: Analyse, Design, Entwicklung, Produktion/Implementierung und Evaluation/Qualitätssicherung. Der in der nachfolgenden Abbildung skizzierte Ablauf zeigt, dass der gesamte Prozess durch formative und summative Evaluation begleitet wird und Feedbackschleifen und Revisionen eingelegt werden, wenn dies erforderlich ist.

³ 1 EUR entspricht 10,3 Rand (Stand: 22.08.2011)

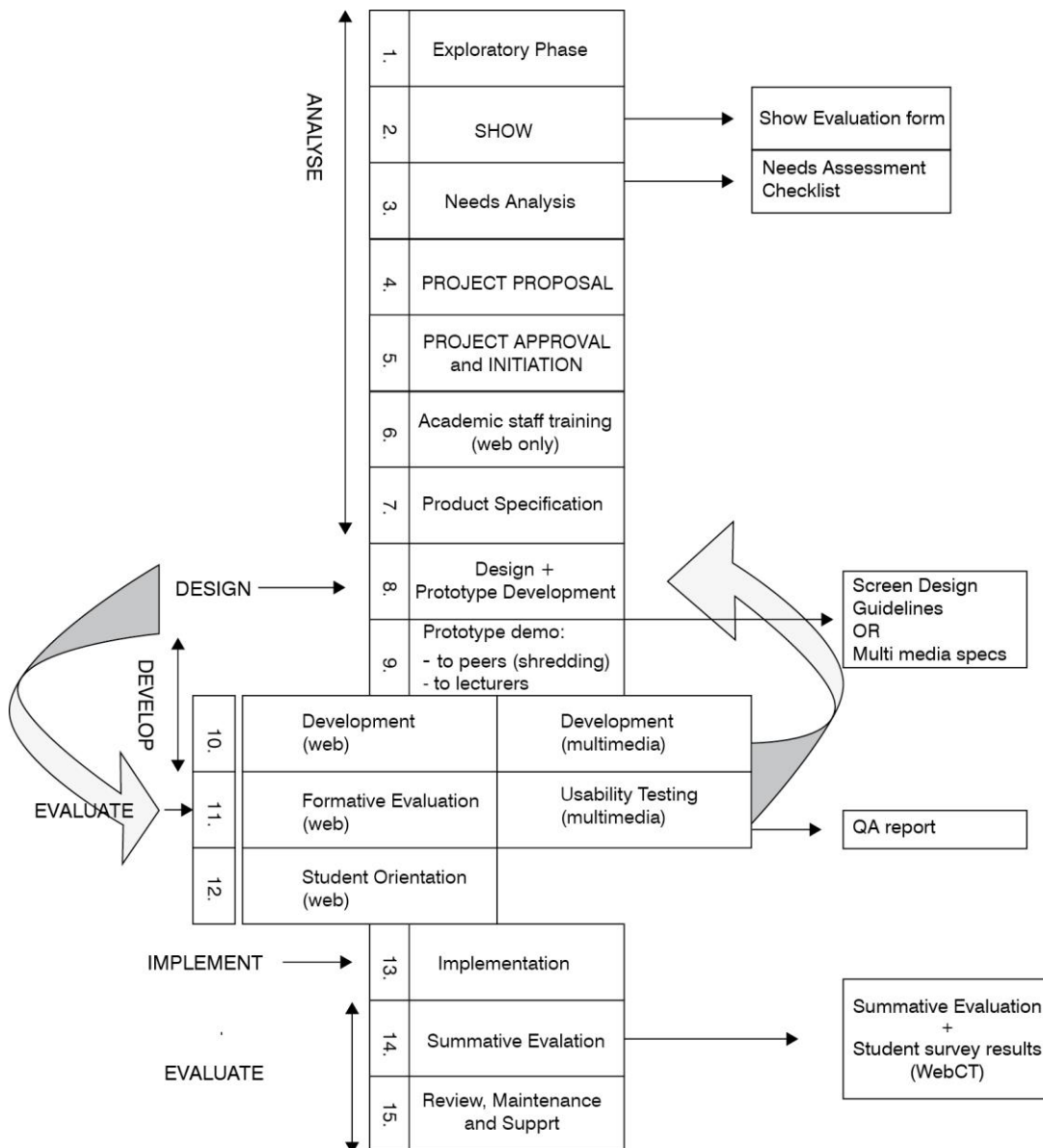


Abb. 3: Adaption eines ID-Modells an der University of Pretoria (Fresen & Boyd, 2005, S. 321)

Schlüsselwörter:

Fernstudium, E-Learning, lebenslanges Lernen, Globalisierung, Bildungsmarkt, Instructional Design

Aufgaben

Sie sind Leiter/Leiterin der Abteilung "Medien/Lerndesign" bei einer privaten Weiterbildungsakademie. Zur Entwicklung eines internetgestützten Weiterbildungsangebots können Sie eine neue Stelle für eine/n Instructional Designer/Programm-Manager/in besetzen. Erstellen Sie hierfür eine Ausschreibung mit einem Anforderungsprofil.

Literatur zur Vertiefung

- Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2007): Designing effective instruction. Hoboken (NJ): Wiley.
- Reigeluth, C. M. (1999): What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Hrsg.), Instructional-design theories and models (Bd. 2, S. 5-29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zawacki-Richter, O. (Hrsg.) (2011): E-Learning und Fernstudium an Hochschulen. Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie, 6(1).