Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag
Reihe: Pädagogik

Band 17

ULRICH IBERER

BILDUNGSMANAGEMENT VON BLENDED LEARNING

INTEGRIERTE LERNKONZEPTE STEUERN UND GESTALTEN

Tectum

Ulrich Iberer

Bildungsmanagement von Blended Learning.
Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten
Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag
Reihe: Pädagogik; Band 17
Zugl. Univ.Diss., Ludwigsburg 2009

© Tectum Verlag Marburg, 2010

ISBN 978-3-8288-5276-1

(Dieser Titel ist als gedrucktes Buch unter der
ISBN 978-3-8288-2314-3 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

I. Fragestellung und methodologische Grundlegung 1

1 Problemstellung und Ziel der Arbeit ... 3

1.1 Ausgangssituation ... 3

1.2 Forschungsziel und Fragestellung ... 8

1.3 Methodisches Vorgehen ... 11

1.4 Aufbau der Arbeit ... 13

2 Wissenschaftstheoretische Einordnung ... 17

2.1 Vorannahmen ... 17
2.1.1 Forschungshistorie ... 17
2.1.2 Gegenwärtiger Forschungsstand ... 18

2.2 Methodologische Einordnung ... 21
2.2.1 Zwischen zweckfreiem Erkenntnisinteresse und Praxisnutzen ... 21
2.2.2 Nutzenorientierte Forschungsansätze und Bildungsinnovation ... 22
2.2.3 Methodische Strategien ... 24

2.3 Domänenbestimmung ... 29
2.3.1 Human- und Sozialwissenschaften ... 29
2.3.2 Informatik und informatiknahe Wissenschaften ... 29
2.3.3 Wirtschaftswissenschaften ... 30
2.3.4 Referenztheorie "Systemtheorie" ... 31

II. Theoretische Grundlegung: Werkzeuge und Ressourcen 35

3 Theorieansätze zum Bildungsmanagement ... 37

3.1 Managementlehren im Bildungsbereich ... 37
3.1.1 Anforderungen der Bildungspraxis ... 37
3.1.2 Management-Ansätze ... 38
3.1.3 Divergenz und Kompatibilität von Bildung und Management ... 39

3.2 Was ist Bildungsmanagement? ... 41
3.2.1 Definitionen von Bildungsmanagement ... 41
3.2.2 Funktionen von Bildungsmanagement ... 42
3.2.3 Dimensionen von Bildungsmanagement ... 43

3.3 Institution und Organisation im Bildungsmanagement ... 46
3.3.1 Definition von Institution und Organisation ... 46
3.3.2 Institution und Organisation in der Pädagogik ... 48
3.3.3 Spezifika pädagogischer Organisationen ... 49

3.4 Theoretische Verortung von Bildungsmanagement 52
3.4.1 Bildungsorganisationen aus organisationstheoretischer Perspektive 52
3.4.2 Handlungstheoretische Managementansätze 53
3.4.3 Systemtheoretische Managementansätze 54

3.5 Konzeptionelle Bezugsrahmen für Bildungsmanagement 58
3.5.1 Selbstreferenzielles Bildungsmanagement 59
3.5.2 Funktionsorientiertes Bildungsmanagement 60
3.5.3 Systemtheoretisch orientierte Bildungsmanagement-Konzepte 63

3.6 Folgerungen 68

4 Das Konstrukt "Blended Learning" 71

4.1 Kontextbestimmung 71
4.1.1 E-Learning 71
4.1.2 Vom E-Learning zum Blended Learning 72
4.1.3 Zum Verhältnis von Blended Learning und E-Learning 73
4.1.4 Blended Learning zwischen Präsenzlernen und E-Learning 74

4.2 Definitionsansätze 76
4.2.1 Hybride Lernarrangements 76
4.2.2 Blended Learning 77
4.2.3 Tragweite 80

4.3 Entscheidungskriterien und Dimensionen 81
4.3.1 Struktur- und Prozessentscheidungen 81
4.3.2 Umfeldgestaltung 82

4.4 Theoretische Modellierung 86
4.4.1 Typologische Ansätze 86
4.4.2 Phasenorientierte Ansätze 89
4.4.3 Systemische Ansätze 92
4.4.4 Didaktische Kategorisierung 94

4.5 Kritische Einordnung 97
4.5.1 Kritik an mangelnder definitorischer Konsistenz 97
4.5.2 Kritik an mangelnder inhaltlicher Konsistenz 99
4.5.3 Kritik an mangelnder didaktischer Konsistenz 100

4.6 Originäre Qualitäten des Blended Learning 101
4.6.1 Systemische Ausgewogenheit 102
4.6.2 Variation 103
4.6.3 Fokussierung der Lernprozesse 103
4.6.4 Nutzen von Gruppenpotenzialen 104
4.6.5 Integration von Systemumwelten 105
4.6.6 Einbezug von Management- und Innovationsprozessen 106

4.7 Aktuelle Entwicklung 107
4.7.1 Blended Learning im erweiterten Sinne 107
4.7.2 Blended Learning im Kontext von Social Software 109

4.8 Folgerungen 110

5 Mediale Infrastrukturen für Blended Learning 111

5.1 Bestimmung des Gegenstands 111

5.2 Soziotechnische Systeme 111

5.3 Dimensionen medialer Infrastrukturen 113
5.3.1 System "Mensch" - System "Medium" 113
5.3.2 Personale und virtuelle Kommunikation 114
5.3.3 Zentralität versus Dezentralität 116
5.3.4 Multimedialität und Interaktivität 117

5.4 Funktionalitäten 118
5.4.1 Funktionalitäten zur Konstruktion von individuellen Wissensstrukturen 119
5.4.2 Funktionalitäten zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden 120
5.4.3 Funktionalitäten zur Kreation von neuen Inhalten 123
5.4.4 Funktionalitäten zur Kollaboration der Lernenden 123
5.4.5 Anwendungen zur Kooperation zwischen den Lernenden 124

5.5 Grundmuster medialer Infrastrukturen 126
5.5.1 Lernraum, Lernumwelt, Lernarrangement und Lernsystem 126
5.5.2 Virtuelle Lernumgebung 128
5.5.3 Lernplattform 129
5.5.4 Learning-Management-Systeme 130
5.5.5 Groupware 131
5.5.6 Content-Management-Systeme und Portale 132
5.5.7 Social Software und Personal-Learning-Environments 134

5.6 Synthese 136
5.6.1 Leitmedium für Blended Learning 136
5.6.2 Ebenen didaktischen Handelns 137
5.6.3 Blended Learning mit Social Software 139
5.6.4 Portfolio medialer Infrastrukturen 140

5.7 Folgerungen 142

6 Soziokulturelle Infrastrukturen für Blended Learning 145

6.1 Theoretische Verortung von soziokultureller Infrastruktur 145
6.1.1 Lerntheoretische Bezüge 145
6.1.2 Systemtheoretische Einflüsse 146
6.1.3 Prämissen und Prinzipien für die soziokulturelle Gestaltung 147

6.2 Physische und virtuelle Wahrnehmung 150
6.2.1 Sozialformen für Blended Learning 150
6.2.2 Soziale Präsenz 151
6.2.3 Integration von Präsenzlehre und virtueller Lehre 154

6.3 Gemeinsames Lernen in Gruppen und Netzwerken 157
6.3.1 Community-Lernen 157
6.3.2 Lernen in Netzwerken 160

6.4 Betreuungs- und Unterstützungskonzepte ... 164
6.4.1 Rahmenbedingungen und Zielvorgaben ... 164
6.4.2 Vom Lehrenden zum Lernprozessbegleiter ... 164
6.4.3 Tutoring- und Mentoring-Konzepte ... 165
6.4.4 "Community of Inquiry" und Teaching-Presence-Modell ... 169
6.4.5 Betreuungskonzepte für Blended Learning ... 171

6.5 Folgerungen ... 173

III. Bildungsmanagement von Blended Learning: Die Konstruktion 175

7 Entwicklungsstrategie ... 177

7.1 Von der Theorie zum Handlungsmodell ... 177

7.2 Systemkonstellation ... 177

7.3 Konstruktionsplan ... 179

8 Positionierung und Systemabgrenzung ... 183

8.1 Institutionelle Klärung ... 183
8.1.1 Bildungsinstitution Hochschule ... 183
8.1.2 Weiterbildende Masterstudiengänge ... 186

8.2 Vision für ein Bildungsmanagement von Blended Learning ... 189

8.3 Umweltsphären ... 190
8.3.1 Gesellschaft ... 190
8.3.2 Natur und Umwelt ... 192
8.3.3 Technologie ... 193
8.3.4 Wirtschaft ... 194

8.4 Anspruchsgruppen ... 196
8.4.1 Markt-Arena ... 196
8.4.2 Öffentliche Arena ... 199
8.4.3 Finanz-Arena: Kapitalgeber (bzw. Träger) ... 201
8.4.4 Interne Arena: Mitarbeiter ... 201

8.5 Interaktionsthemen ... 204
8.5.1 Anliegen und Interessen ... 204
8.5.2 Werte und Normen ... 205
8.5.3 Ressourcen ... 207

9 Institutionalisierung und Systemgestaltung ... 209

9.1 Institutionen für lebenslanges Lernen ... 209
9.1.1 Informelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen, lebenslanges Lernen ... 209
9.1.2 Institutionalisierung von Blended Learning ... 210
9.1.3 Durchlässigkeit von institutioneller Bildung ... 211

9.2 Bildungsprozessmanagement ... 215
9.2.1 Bildungsprozessmanagement als Gestaltungsinstrument ... 215
9.2.2 Bildungsbedarfsanalyse ... 216
9.2.3 Programm ... 217
9.2.4 Veranstaltung ... 220
9.2.5 Prüfung ... 221
9.2.6 Transfermanagement ... 224
9.2.7 Evaluation ... 227
9.2.8 Programmrevision ... 229

9.3 Geschäftsmodelle für Blended Learning ... 231
9.3.1 Geschäftsmodell als Steuerungsinstrument ... 231
9.3.2 Strategische Verortung ... 231
9.3.3 Nutzenversprechen ... 232
9.3.4 Architektur der Wertschöpfung ... 233
9.3.5 Ertragsmodell ... 235

9.4 Managementkonzept ... 236
9.4.1 Integriertes Management ... 236
9.4.2 Normative Managementaufgaben im Kontext von Blended Learning ... 237
9.4.3 Strategische Managementaufgaben im Kontext Blended Learning ... 239
9.4.4 Operative Managementaufgaben im Kontext von Blended Learning ... 241

9.5 Systemgestaltung ... 243
9.5.1 Ordnungsmomente, Prozesse und Entwicklungsmodi ... 243
9.5.2 Spezifika ... 245

IV. Bildungsmanagement von Blended Learning: Die Umsetzung im Masterstudiengang Bildungsmanagement 247

10 Umsetzung von Positionierung und Systembestimmung ... 249

10.1 Positionierung ... 249
10.1.1 Darlegung der Ausgangssituation ... 249
10.1.2 Vision ... 251
10.1.3 Bisherige Entwicklungsphasen ... 253

10.2 Systembestimmung ... 255
10.2.1 Umweltsphären ... 255
10.2.2 Anspruchsgruppen ... 255
10.2.3 Interaktionsthemen ... 258

11 Umsetzung von Institutionalisierung und Systemgestaltung ... 261

11.1 Institutionalisierung ... 261
11.1.1 Zielgruppeninteressen ... 261
11.1.2 Bildungsprozessmanagement ... 264
11.1.3 Weitere Institutionalformen von Blended Learning ... 266
11.1.4 Geschäftsmodell ... 267

11.2 Systemgestaltung ... 271
11.2.1 Prozesse ... 271
11.2.2 Ordnungselemente ... 272
11.2.3 Entwicklungsmodi ... 273

11.3 Strukturgestaltung ... 274
11.3.1 Mediale Infrastrukturen ... 274
11.3.2 Lern-/Alumniportalsystem ... 275
11.3.3 Periodika und Kommunikationsorgane ... 277
11.3.4 Soziokulturelle Infrastrukturen ... 277
11.3.5 Handlungsfelder institutioneller Steuerung im Kontext von Blended Learning ... 283

11.4 Didaktische Blended-Learning-Konzeption ... 284
11.4.1 Blended-Learning-Rahmenkonzeption ... 284
11.4.2 Aufgaben der medialen und soziokulturellen Infrastrukturen ... 287

11.5 Beispiele ... 289

V. Ergebnisse 291

12 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 293

12.1 Ergebnisse im Gesamtzusammenhang ... 293

12.2 Erkenntnisse für das Umsetzungsbeispiel ... 295
12.2.1 Umsetzungsergebnisse ... 295
12.2.2 Veränderungs- und Lernprozesse ... 296
12.2.3 Strategieentwicklung ... 297
12.2.4 Weitere Perspektiven ... 299

12.3 Komplexität institutioneller Steuerung ... 300
12.3.1 Möglichkeiten der Institutionalisierung ... 300
12.3.2 Komplexität in der strategischen Orientierung ... 301
12.3.3 Komplexitätssteuerung durch Komplexitätsgestaltung ... 302

12.4 Interdependenz von Bildungsmanagement und Blended Learning ... 303
12.4.1 Institutionale Aspekte von Blended Learning ... 303
12.4.2 Systemtheoretisch-evolutionäre Entwicklung ... 305

13 Ausblick ... 307

Literaturverzeichnis ... 309

Anlagen ... 345

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau und Gliederung der Arbeit 15

Abbildung 2: Domänenstruktur für Bildungsmanagement von Blended Learning 31

Abbildung 3: Modell der geplanten Evolution 58

Abbildung 4: Konzeptionelle Grundstruktur des Bildungsmanagements 59

Abbildung 5: Funktionssystem Bildungsmanagement 61

Abbildung 6: Neues St. Galler Management-Modell 64

Abbildung 7: Rahmenmodell Bildungsmanagement 67

Abbildung 8: Zwei grundlegend verschiedene E-Learning-Welten 74

Abbildung 9: Progressive convergence of traditional face-to-face and distributed environments allowing development of blended learning systems 75

Abbildung 10: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen 81

Abbildung 11: Dimensionen, die auf eine Blended-Learning-Lösung einwirken bzw. die Lösung konstituieren 84

Abbildung 12: Beispiele für die Variationsmöglichkeiten von Präsenz- und Online- bzw. Selbstlernphasen in E-Learning-Szenarien 90

Abbildung 13: Blended-Learning-Prozess 91

Abbildung 14: Blended-Learning-Prozess mit Flankierung 91

Abbildung 15: Common types of Blended Environments 93

Abbildung 16: Die Dimensionen des Blended-Learning-Modells 94

Abbildung 17: Erste (vorläufige) Beispiele didaktischer Dimensionen 95

Abbildung 18: Szenarien von Blended-Learning-Veranstaltungen 96

Abbildung 19: Formen des E-Learning 97

Abbildung 20: Dimensionen eines erweiterten Blended-Learning-Konzepts 108

Abbildung 21: Soziotechnisches Handeln 113

Abbildung 22: "5 K" des Lernens mit I&K-Technologien 119

Abbildung 23: 3C-Modell zur Klassifikation von Groupwaresystemen 132

Abbildung 24: Soziotechnisches Handeln im Blended Learning 137

Abbildung 25: Mediale Infrastrukturen bezogen auf die Ebenen didaktischen Handelns 138

Abbildung 26: Portfolio medialer Infrastrukturen 141

Abbildung 27: Dipolares Wertemuster zur methodischen Gestaltung soziokultureller Infrastrukturen 147

Abbildung 28: Spannungsfeld dipolarer Erwartungen in Communities 159

Abbildung 29: Tutoring-Konzepte 167

Abbildung 30: Entwicklungsprozess des Teaching Presence 170

Abbildung 31: Aufgabentrennung von Präsenz- und Online-Tutor 172

Abbildung 32: Aufgabendiffusion bei Präsenz- und Online-Tutoren 172

Abbildung 33: Vorgehensmodell zur Entwicklung eines Rahmenkonzepts 180

Abbildung 34: Lebenslanges Lernen — zukünftige Durchlässigkeit akademischer Erstausbildung und weiterbildender Weiterbildung 212

Abbildung 35: Regelkreislauf des Bildungsprozessmanagements 216

Abbildung 36: Abhängigkeit des Transferpotenzials vom Lerntechnologietyp 225

Abbildung 37: Wertschöpfungskette für Hochschulen 234

Abbildung 38: Zusammenhang von normativem, strategischem und operativem Management 237

Abbildung 39: Organisation von Lehr- und Lernprozessen 265

Abbildung 40: Wertschöpfungskette im Masterstudiengang Bildungsmanagement 271

Abbildung 41: Lern-/Alumniportal-System im Masterstudiengang Bildungsmanagement 276

Abbildung 42: Bestimmung der Systemgrenze des Instituts für Bildungsmanagement 279

Abbildung 43: Soziokulturelle Infrastrukturen im Masterstudiengang Bildungsmanagement 282

Abbildung 44: Institutionelle Steuerbarkeit von Strukturen und Aktivitäten 283

Abbildung 45: Didaktische Rahmenkonzeption für den Masterstudiengang Bildungsmanagement 285

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anteile E-Learning-basierter Studienangebote ... 6

Tabelle 2: Forschungsschwerpunkte vorliegender Arbeiten im Kontext von Blended Learning ... 19

Tabelle 3: Strategien zur wissenschaftlichen Begründung praxeologischer Argumente ... 26

Tabelle 4: Nutzenorientierte Forschungsstrategien im Vergleich ... 27

Tabelle 5: Stärken-Schwächen-Matrix von Präsenzlernen versus E-Learning ... 78

Tabelle 6: Typologie von Taktung bei Blended Learning ... 90

Tabelle 7: Kategoriensystem für Blended Learning ... 93

Tabelle 8: Informationsverarbeitung beim System Mensch versus System Medium ... 114

Tabelle 9: Zentrale versus dezentrale Architekturen medialer Infrastrukturen ... 117

Tabelle 10: Entwicklung vom E-Learning 1.0 zum E-Learning 2.0 ... 140

Tabelle 11: Unterschiede zwischen Communities und Netzwerken ... 162

Tabelle 12: Entwicklungstendenzen an deutschen Hochschulen ... 185

Tabelle 13: Gestaltungsfelder für Blended Learning beim Transfermanagement ... 225

Tabelle 14: Normatives Management ... 238

Tabelle 15: Strategisches Management ... 239

Tabelle 16: Operatives Management ... 242

Tabelle 17: Anspruchsgruppen im Masterstudiengang Bildungsmanagement ... 256

Tabelle 18: Interaktionsthemen im Masterstudiengang Bildungsmanagement ... 258

Tabelle 19: Zielgruppen und Interessen ... 262

Tabelle 20: Prozesse im Masterstudiengang Bildungsmanagement ... 272

Tabelle 21: Ordnungsmomente im Masterstudiengang Bildungsmanagement ... 273

Tabelle 22: Entwicklungsmodi im Masterstudiengang Bildungsmanagement ... 274

Tabelle 23: Aufgabenportfolio Kursmanager ... 280

Tabelle 24: Aufgabenportfolio Modulverantwortlicher ... 281

I. Fragestellung und methodologische Grundlegung

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit erläutern den Ausgangspunkt der Fragestellung und konkretisieren die Forschungsfrage hinsichtlich ihrer thematischen Relevanz, spezifischen Ausrichtung und Zielsetzung. Es werden die zugrundeliegenden Disziplinen und die vollzogene Forschungsmethodik erläutert und begründet.

1 Problemstellung und Ziel der Arbeit

2 Wissenschaftstheoretische Einordnung

1 Problemstellung und Ziel der Arbeit

1.1 Ausgangssituation

Mit der sogenannten "Bologna-Erklärung" haben im Juni 1999 die europäischen Bildungsminister einen bedeutenden Veränderungsprozess eingeläutet, der an den bundesdeutschen Hochschulen bis heute anhält (HANFT/MÜSKENS 2005, S. 10–11). Alle deutschen Universitäten, gleichgestellten Hochschulen, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen[1] ersetzen in diesem Prozess die bislang üblichen Studienabschlüsse durch ein neues, zweistufiges System von Bachelor und Master (BOLLENBECK/WENDE 2007). Ausgelöst durch diesen zunächst inhaltlichen Änderungsprozess erfährt das tertiäre Bildungssystem auch eine institutionelle Reform. Die einzelnen Hochschulen sollen nicht länger als Behörden der Ministerialbürokratie untergeordnet sein, sondern eher gleichsam unter marktwirtschaftlichen Bedingungen möglichst viele Elemente eines eigenständig operierenden (Bildungs-)Unternehmens übernehmen. So sind die Hochschulen für die Gestaltung und Umsetzung ihrer neuen Studiengänge gemäß den Bologna-Vorgaben selbst verantwortlich, sie entwickeln neue Strategien, um ihre Produkte (Studiengänge, Beratungsdienstleistungen und Forschungsprojekte) bestmöglich am Bildungsmarkt zu platzieren (MELENK 2007, S. 88).

Sowohl durch die Anforderungen der neuen Abschlüsse als auch infolge der gestiegenen Wettbewerbssituation sind die Hochschulen herausgefordert, ihr Studienportfolio und ihre Studiengänge inhaltlich, organisatorisch und methodisch zu optimieren (AUF DER HORST U.A. 2007; KRÜCKEN 2004). Gefordert werden Studienformate, die dem einzelnen Studierenden ein Höchstmaß an Studienflexibilität, Mobilität und selbstorganisierten Lernformen unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens ermöglichen. Durch einen erhöhten Berufsbezug der Inhalte nehmen die Hochschulen dabei die Studierenden als Kunden mit spezifischen Interessen und Bedürfnissen ins Visier (MELENK 2007, S. 88).

So rücken im Zuge der Umgestaltung und Neueinführung dieser Bachelor- und Masterstudiengänge erneut Initiativen zu technologiebasierten Lehr- und Lernformen in den Fokus, die mit Beginn der 1990er Jahre durch verschiedene Forschungsprojekte angestoßen wurden. Sämtliche Bundesländer führten Sonderprogramme zur Förderung multimedialen Lehrens und Lernens oder auch

---

[1] Hochschultypen gemäß Hochschulrektorenkonferenz; im Folgenden wird der Begriff *Hochschule* synonym für alle Hochschultypen gebraucht.

zum Aufbau "Virtueller Hochschulen" durch. Die Hochschulrektorenkonferenz beziffert allein für die Jahre 2000 bis 2004 den Aufwand seitens des Bundes auf 185 Millionen Euro. Diese Mittel wurden in mehr als 100 Verbundprojekte mit dem Ziel investiert, *"[…] die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen durch adäquate Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnik in Forschung und Lehre zu stärken"* (HRK 2003, S. 1). Dabei wurden in erster Linie sogenannter *Content* und Softwareprogramme für die Hochschullehre entwickelt und eine erhebliche Zahl an wissenschaftlichen Mitarbeitern[2] eingestellt (KLEIMANN/WANNEMACHER 2004, S. 245). Für die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sollte das Verbundprojekt "Virtualisierung im Bildungsbereich (VIB)" diese Aufgabe übernehmen (LÖTHE/VOGEL 2005). Die Messlatte wurde hoch gelegt: Mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sollten Lehrprozesse effizienter, d. h. schneller, und zielgerichteter durchgeführt sowie gemäß den wachsenden Ansprüchen der Mediengesellschaft modernisiert werden. Außerdem erhoffte man sich, neue Zielgruppen zu gewinnen und Kooperationen mit nationalen und internationalen Partnern einzugehen, um so Ressourcen, Zeit und (Personal-)Kosten einzusparen (KLEIMANN/WANNEMACHER 2004, S. 248).

Es ist inzwischen Konsens, dass die Erwartungen an die prognostizierten "E-Universitäten" und die angepeilte Virtualisierung der Lehre nur ansatzweise erfüllt wurden. Die Gründe dafür waren mannigfaltig und reichten von technischer Unausgereiftheit, fehlender Nachhaltigkeit bis hin zur offenen Frage, wie die Lehrenden für die neue Methode qualifiziert und motiviert werden könnten (HERM U.A. 2003, S. 46–48; KOHL 2004, S. 249–258). Auch der beschworene Anstieg vermehrter berufsbegleitender Masterstudiengänge erfolgte eher zögerlich. KLEMPERER spricht von einem *"verschwindend geringen Prozentsatz"* von Bachelor- und Masterstudiengängen, die als Teilzeit (1 %), Fernstudium (1 %) oder im dualen System (gleichzeitige berufliche und akademische Ausbildung; 3 %) im Jahre 2002 angeboten wurden. Erst für die folgenden Jahre beabsichtigten insbesondere die Technischen Universitäten den Ausbau des Teilzeit- und Fernstudienangebots (KLEMPERER U.A. 2002, S. 72–73).

RINN U.A. sehen den Einzug von E-Learning in die Hochschullehre in erster Linie im Bestreben, die Qualität der klassischen Präsenzlehre zu optimieren: *"Genutzt werden virtuelle Komponenten, primär in der Präsenzlehre, als Ergänzung bzw. Weiterentwicklung. Die neuen Medien stellen eine Herausfor-*

---

[2] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der Regel, v. a. bei Funktionstiteln, die männliche Schreibweise verwendet. Damit ist sowohl die männliche als auch die weibliche Schreibweise der entsprechenden Begriffe gemeint.

derung für die Hochschulen dar, die sie durchaus angenommen haben. [...] [Der Schwerpunkt liegt] deutlich auf einer Qualitätsverbesserung in der Präsenzlehre. Nur ein geringer Anteil (11 %) der hundert inzwischen angelaufenen Projektverbünde will komplett virtuelle Studienangebote entwickeln. Die meisten Projekte (83 %) werden eigenständige Lehr-/Lernbausteine erstellen, die auf Grund ihrer Modularität flexibel in den unterschiedlichsten Szenarien gerade in der Präsenzlehre eingesetzt werden sollen [...]". Ein Großteil der hier untersuchten Medienprojekte bzw. Studienangebote richtete den Fokus auf methodisch-didaktische Fragen, oftmals verbunden mit dem Bestreben interaktive, erarbeitende oder teamorientierte Lehr- bzw. Lernmethoden in der Hochschullehre zu verankern (RINN/WEDEKIND 2002, S. 1–2).

Dieser Ansatz, die neuen technologiebasierten Lehr- und Lernformen ("E-Learning") mit der Präsenzlehre zu verknüpfen, hat mit dem aufkommenden Schlagwort *Blended Learning* neuen Rückenwind erhalten. Mit diesem Slogan werden insbesondere in der betrieblichen Bildungspraxis Weiterbildungskonzepte bezeichnet, in denen gezielt E-Learning-Methoden mit Präsenzelementen kombiniert werden, um die jeweiligen Vorzüge aufzugreifen und der aus dem reinen E-Learning bekannten Vereinsamung des Lernenden entgegenzutreten (SAUTER U.A. 2004, S. 10; REINMANN 2005a, S. 11). Auch in der Hochschule, vor allem bei Studienangeboten, die den Studierenden ein berufsbegleitendes Studium ermöglichen sollen, verspricht ein solches kombiniertes Rahmenmodell verschiedene Vorteile und Gestaltungsmöglichkeiten:

- Oftmals verfügen die Institute weder über die Kompetenz noch über die notwendigen Ressourcen für die (Eigen-)Produktion von E-Learning-Programmen. In einem ersten einfachen Blended-Learning-Konzept kann daher zunächst auf bewährte präsenzbasierte Studienelemente zurückgegriffen werden, die durch ausgewähltes digitales Lernmaterial angereichert sind, das ergänzend webbasiert zur Verfügung steht. Bei einem solchen Vorgehen werden die Möglichkeiten der Neuen Medien gezielt genutzt, gleichzeitig Lehrende und Studierende schrittweise an neue Lehr- und Lernmethoden herangeführt.

- Die Möglichkeiten multimedialer, internetgestützter Lerntechnologien werden von berufstätigen Studierenden vermehrt eingefordert, da sie über entsprechende Zugänge am Arbeitsplatz bzw. im privaten Umfeld verfügen (BACK U.A. 2001, S. 44–45). Eine Präsenzveranstaltung im mehrwöchigen Rhythmus wird in den dazwischen liegenden Wochen in Form von Selbstlernaufgaben oder Gruppenarbeiten vor- bzw. nachbereitet. Diese Lernform ähnelt computerunterstützten kooperativen Arbeitsformen (CSCW - computer supported cooperative working), wie sie sich bei verteilten Ar-

beitsplätzen oder international tätigen Unternehmen schon vielfach etablieren konnten (WILCEK/KRCMAR 2001).

– Bei Fernstudiengängen oder in überwiegend selbstorganisierten Studienphasen außerhalb der Hochschule ermöglicht ein Blended-Learning-Konzept den Studierenden sowohl ein selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen, wie es die konstruktivistischen Lerntheorien oder auch die Ideen neuer Lernkulturen einfordern (REINMANN 2005b). Es bietet eine umfassende Begleitung durch die Lehrenden sowohl in den Präsenz- als auch während der Onlinephasen.

Dieser dritte Aspekt zeigt zudem, dass durch Blended Learning neue Lehr- und Lernformen entstanden sind, die so zuvor nicht möglich waren. Die skizzierten Beispiele, die nur einen kleinen Ausschnitt möglicher Blended-Learning-Konzepte wiedergeben, verdeutlichen aber auch, dass die bisherigen Ressourcen und Kompetenzen zur Umsetzung von medienbasierten Studienkonzepten (E-Learning wie Blended Learning) an den Hochschulen noch keine zuverlässige Studienform ermöglichen (EULER/SEUFERT 2005). Vielmehr zeichnet sich bis heute eine gewisse Unsicherheit in der Angebotsstruktur an den Hochschulen ab: Von insgesamt ca. 12.500 Studiengängen in Deutschland sind knapp ein Viertel als weiterführende Masterangebote konzipiert, von denen wiederum lediglich 10 % als Fern- oder Teilzeitstudium (als wesentliche Voraussetzung für Blended Learning) angeboten werden.

Tabelle 1: Anteile E-Learning-basierter Studienangebote

Quelle	Anzahl		Anteil
Hochschulkompass	12.340	Studienangebote insgesamt	100,0 %
	8.800	grundständige Studiengänge (1.730 akkreditiert)	71,3 %
	3.540	weiterführende Studienangebote	28,7 %
	2.950	Masterangebote (1.350 akkreditiert)	23,9 %
	310	Angebote als Fern- oder Teilzeitstudium	2,5 %
Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) und BW-Verlag	106	Bachelorangebote mit E-Learning-Unterstützung	0,9 %
	210	Masterangebote mit E-Learning-Unterstützung	1,7 %

Stand: Februar 2008 – Quellen: Eigene Recherche bei HRK[3], GWK und BW-Verlag[4]. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Faulstich u.a. 2007, S. 132–133.

[3] URL: *http://www.hrk.de*

[4] URL: *http://www.studieren-im-netz.de*

Erst innerhalb dieser Gruppe beginnen sich E-Learning-Technologien zu etablieren, gut zwei Drittel aller Fernlehrangebote nutzen neue Medien (Tabelle 1).

Die Frage nach der Quantität und Qualität derzeitiger E-Learning- bzw. Blended-Learning-Aktivitäten an den Hochschulen muss daher differenziert betrachtet werden. So ist unbestritten, dass mit zunehmender Medienkompetenz jüngerer Studiengenerationen E-Learning-Elemente sowohl von Studierenden als auch von den Dozierenden aktiv eingefordert und genutzt werden:

– Nahezu jede Hochschule verfügt inzwischen über eine campusweite E-Learning-Plattform[5], über die alle Lehrenden prinzipiell die Möglichkeit haben, ihre Präsenzveranstaltungen mit verschiedenen digitalen Medien und E-Learning-Methoden zu kombinieren. Zudem nutzen Studierende und Lehrende gleichermaßen verschiedenste hochschulübergreifende bzw. institutionsunabhängige Internet- und E-Learning-Angebote, um sich selbstorganisiert bislang unbekannte Wissensgebiete zu erschließen.

– In den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen wurden in den vergangenen Jahren vielfältige E-Learning-Angebote entwickelt und wissenschaftlichen Evaluationsprozessen unterzogen. Insbesondere in Themen zur Methodenkompetenz (Forschungsmethoden) und in Grundlagenfächern (BWL, Medizin) existiert heute eine Vielzahl von multimedialen Lerneinheiten. Neu bei dieser Entwicklung ist der Trend, diese Lerninhalte als sogenannte *Open Educational Ressources* weiteren Nutzern (Studierenden, Lehrenden) kostenfrei zur Verfügung zu stellen (HYLÉN 2007).

– Parallel zu den formalen Studienangeboten engagieren sich Studierende vermehrt in extra-curricularen Hochschulprojekten und gestalten hier eigene virtuelle Lernumgebungen. Verschiedene Hochschulen unterstützen diese selbstorganisierten Lernprozesse durch entsprechende Zentren[6] und stellen die medialen Infrastrukturen zur Verfügung (SPORER U.A. 2007, S. 85).

Auf der anderen Seite lassen die aufgeführten Zahlen einen expliziten E-Learning- bzw. Blended-Learning-Aufschwung zu ausgewiesenen Online-Studienangeboten jedoch nicht erkennen. Während die Bereitschaft auf Seiten der

---

[5] Die an deutschen Hochschule gegenwärtig bekanntesten Lernplattformsysteme sind die Open-Source-Systeme *moodle, OLAT, StudIP* und *Ilias* sowie die kommerziellen Produkte *WebCT* und *Blackboard*; vgl. auch *http:/www.e-teaching.org.*

[6] Als Beispiele seien hier das Zentrum für Schlüsselqualifikationen an der Universität Freiburg, das "Augsburger Begleitstudium" an der Universität Augsburg und das Medienprojekt "studycube" an der Universität St. Gallen genannt.

Lehrenden stetig zunimmt, innerhalb ihrer etablierten Präsenzlehre neue Medien mit einzubinden und ihre Lehre mit teilvirtualisierten Lernformen zu optimieren, entwickeln sich auf der Ebene der Institute und der Hochschulleitungen nur zögerlich professionelle Managementstrukturen, um diese Aktivitäten auf die Strukturen und Prozesse der gesamten Hochschule hin zu koordinieren und gemäß den Organisationszielen zu lenken.

In der wissenschaftlichen Literatur ist das Thema E-Learning, auch in der Spezifizierung auf den Hochschulbereich, inzwischen umfangreich erforscht. Die Bandbreite der bearbeiteten Dimensionen reicht von softwaretechnischen Innovationen in Programmierung und Mediengestaltung, über medienpsychologische und methodisch-didaktische Konzepte, betriebswirtschaftliche Berechnungen, Fragen des Qualitätsmanagements bei E-Learning-Projekten bis hin zu Marketing-Fragen (REGLIN 2002). Diese einzelnen Aspekte sind für sich gut erschlossen, es fehlen jedoch theoretische Modelle und Handlungsroutinen, die pädagogische Ansprüche aufgreifen, medientechnische Potenziale nutzen und Herausforderungen des Hochschulmanagements gleichermaßen berücksichtigen (FRANKENBERG U.A. 2004, S. 10; KERRES 2007b, S. 262)[7].

1.2 Forschungsziel und Fragestellung

Genau an dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Sie stellt die Zusammenhänge und die Dynamik zwischen den genannten pädagogischen, betriebswirtschaftlichen Dimensionen und dem Potenzial der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Mittelpunkt der Betrachtungen, so dass daraus ein *Handlungsmodell für die Hochschulpraxis* entsteht. Der Titel "Bildungsmanagement von Blended Learning" verschränkt diese beiden Begriffe in zwei Perspektiven, die sich an den unterschiedlichen grammatikalischen Typen der Präposition *von* festmachen lassen:

– Als *dativus finalis*, d. h. im Sinne eines Bildungsmanagements, um Blended Learning zu realisieren, wird die Frage nach den managementrelevanten Aufgaben zur Umsetzung eines Studienangebots im Blended-Learning-Format angegangen.

---

[7] In den Jahren 2003 bis 2006 wurde in einem Verbundprojekt mehrerer norddeutscher Hochschulen bereits einmal der Frage nach dem Management weiterbildender Studiengänge nachgegangen. Hauptergebnisse waren hier in erster Linie einzelne Konzepte zur Kooperation, Anrechnung von Kompetenzen und Finanzierungsmodelle; vgl. URL *http://www.web.uni-oldenburg.de/24905.html*.

– Als *dativus possessivus*, d. h. im Sinne, welche Dimensionen und Ausprägungen innerhalb von Blended Learning hinsichtlich Bildungsmanagement auszumachen sind, fokussiert der Titel demgegenüber organisationale Aspekte der Methode Blended Learning.

Die Arbeit nimmt beide Perspektiven in den Blick, priorisiert aber primär die erstgenannte. Ziel der Dissertation ist es, am Schnittpunkt von pädagogischen und ökonomischen Überlegungen die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu ermitteln und einen Management-Bezugsrahmen für weiterbildende Masterstudiengänge zu definieren. Dafür soll ein entsprechendes Handlungsmodell konzipiert werden, das die originären Qualitäten von Blended Learning aufgreift und die dafür notwendigen Anforderungen im Bildungsmanagement einer Hochschule benennt. Zur Verdeutlichung wesentlicher Elemente dieses Konzepts wird am Beispiel des Masterstudienganges Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg die Umsetzung demonstriert.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine *Entwicklungsstudie*, die das Ziel hat, über die analytische Auseinandersetzung mit den vorliegenden Theorien sowie in Kombination mit neuen Überlegungen ein neuartiges, problemlösendes Ergebnis zu schaffen. Der Terminus *Studie* betont dabei den Charakter einer wissenschaftlichen Untersuchung, die zunächst die Ausgangssituation beobachtet und analysiert. Gleichzeitig stellt sie im Sinne eines zu erzielenden Produkts einen Entwurf bzw. eine Vorarbeit für eine tatsächliche, konkrete Aufgabenstellung dar. Sie steht damit in einem engeren Bezug zum Begriff *Modell*, das als *"eine Nachbildung, ein Muster oder ein Vorbild - also ein vereinfachtes Bild einer Wirklichkeit"* definiert wird: *"Allgemein gesprochen, liegt der Sinn und Zweck von Modellen in der Komplexitätsbewältigung. Modelle sollen Akteuren in Organisationen (und Organisationen als Akteuren) helfen, mit der sie umgebenden und oft bedrohenden Komplexität wirksamer umzugehen. Konkret hat diese Unterstützung zweierlei Arten von Funktionen: a) Beschreiben, Erklären und Verstehen [...] b) Gestalten, Entscheiden, Verändern"* (SCHWANINGER 2004, S. 54-54). Mit dem Terminus *Entwicklung* werden ebenfalls zunächst mehrere Bedeutungen konnotiert, z.B. als Veränderungsprozess, als Gestaltungsvorgang oder als Erschaffung bzw. Konzeption eines neuen Objektes. Vor dem Hintergrund dieser semantischen Diversität haben sich Entwicklungsstudien in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verschiedenartig ausgebildet. In den Humanwissenschaften (Pädagogik, Psychologie) ist der Begriff vor allem im Kontext von Veränderungsprozessen über längere (Lebens-)Zeitspannen verortet und tendenziell retrospektivisch angelegt (vgl. *Entwicklungspsychologie*, *Kompetenzentwicklung*, auch *Entwicklungsroman*). Demgegenüber gebrauchen die Soziologie und Geografie den Begriff eher prospektiv, mit unter gar

visionär, um Rahmenbedingungen für künftige Sozialstrukturen zu schaffen (vgl. *Entwicklungsachse*, *nachhaltige Entwicklung*). Innerhalb der Technikwissenschaften, v. a. in der Informatik, sind Entwicklungsstudien primär ergebnis- bzw. produktorientiert angelegt und nehmen im standardisierten Entwicklungsprozess eine bestimmte, vorgegebene Funktion ein (vgl. *Produktentwicklung*, *Softwareentwicklung*). Der interdisziplinäre Charakter dieser Arbeit impliziert mehrere dieser Aspekte, gewichtet aber auch: So ist das primäre Ziel die Konzeption eines Handlungsmodells, die theoretisch einzuordnen ist und Gültigkeit innerhalb des eingangs skizzierten Problembereichs "weiterbildende Masterstudiengänge" beansprucht. Ein wichtiger Treiber hierfür ist das pädagogisch motivierte Idealbild, dieses Modell so zu gestalten, dass das didaktische Potenzial von Blended Learning bestmöglich erschlossen werden kann. Das Handlungsmodell wird in einen vierstufigen Konstruktionsplan operationalisiert und im angesprochenen Beispielprojekt demonstriert. In diesem wird der Entwicklungsprozess in seinen wesentlichen Phasen rekonstruiert, weniger um den Entwicklungsprozess zu analysieren, sondern ihn als solchen in Relation zu den Strukturen des Modells zu berücksichtigen.

Der dazugehörige Darstellungs- und Argumentationsprozess basiert auf der qualitativen Analyse vorliegender Forschungsarbeiten und diskutiert dabei folgende Aspekte:

- Sowohl die Domäne *Bildungsmanagement* als auch der Begriff *Blended Learning* entstammen ursprünglich der Bildungspraxis und sind theoretisch noch weitgehend unerschlossen. Um eine nachhaltige und tragfähige Konzeptionsarbeit leisten zu können, ist somit zuerst eine Klärung herbeizuführen, wie diese beiden Begriffe in den wissenschaftlichen Disziplinen verortet werden können und welches Begriffsverständnis sich daraus jeweils ableiten lässt.

- Für das Konstrukt "Blended Learning" gilt es, wesenstypische Strukturelemente theoriegeleitet zu analysieren, mit Hilfe derer die Gestaltungsaufgabe von Blended Learning Umsetzungsinstrumente erhält bzw. — um sich der Ingenieurssprache zu bedienen — "Werkzeuge" und "Ressourcen" dazu bestimmt werden. So gilt es, die mehrdimensionale und gleichzeitig uneinheitlich beantwortete Relevanz von medialen Infrastrukturen in Blended-Learning-Szenarien zu bestimmen (IBERER U.A. 2007; WOLFHAGEN 2007; WOLF 2003).

Die Forschungsfrage im engeren Sinne leitet sich vom Forschungsziel ab, Antworten auf die gestellten Anforderungen der (Bildungs-)Praxis — wie eingangs beschrieben — zu eruieren, oder als wirkliche Frage pointiert:

Wie kann Blended Learning bei einem weiterbildenden Masterstudiengang in die institutionelle Steuerung einer Hochschule integriert werden?

Klassischerweise erfragt man mit dem Interrogativadverb *wie* die Art und Weise eines Vorgangs bzw. den Grad einer Eigenschaft. Im Verständnis einer Entwicklungsstudie, wie sie hier vorliegt und oben definiert wurde, impliziert diese Fragestellung die Suche nach einer Anleitung auf ein konkretes Modell hin. Sie ist damit weniger als klassische Frage, sondern vielmehr als ein zu entwickelndes Steuerungsmodell zu interpretieren, sozusagen als Frage nach einem Produkt mit Prozesscharakter.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, orientiert sich die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit an den Prämissen *nutzenorientierter Forschung*. Diese steht in der Tradition klassischer Feld- bzw. Handlungsforschung (GIRTLER 2001, S. 23–25) und verfolgt den Anspruch, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Qualitätskriterien gleichzeitig anwendungsorientierten Nutzenerwartungen gerecht zu werden. Die dafür gegenwärtig eingebrachten methodischen Ansätze (z. B. der Design-Based-Research-Ansatz; SANDOVAL/BELL 2004, S. 199–201; REINMANN 2005c, S. 52–54; vgl. auch Kapitel 2.2.3) versuchen den Forschenden im Spannungsfeld heterogener Erwartungen (wissenschaftsinterne Reputation einerseits, Anwendungs- und Umsetzungserwartung der Bildungspraxis andererseits) Wege zu eröffnen, die insbesondere der bildungswissenschaftlichen Forschung neue forschungsmethodische Strategien ermöglichen sollen. Denn: *"Einerseits soll neues Wissen generiert und abgesichert werden; andererseits soll das so produzierte Wissen in Anwendungsfeldern wie Schule, Hochschule und Weiterbildung erkennbaren, sichtbaren oder besser noch erfahrbaren Nutzen stiften"* (REINMANN U.A. 2007a, S. 10).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich dazu an der von REINMANN postulierten Forschungsstrategie, in den Bildungswissenschaften neben den etablierten geistes- und naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden auch die interventions- und innovationsorientierten Verfahren ingenieurwissenschaftlicher Forschung aufzugreifen. Darin läge ein bislang weitgehend ungenutztes Potenzial, um die Erkenntnisleistung der Lehr-, Lern- und Bildungsforschung zu erhöhen und *"endlich die lang ersehnten Innovationsschübe für die Bildungspraxis auch seitens der Forschung mitzugestalten"* (REINMANN 2007b, S. 217). Mit dem Finden von Interventionen bzw. Innovationen in Form von Methoden, Medien, Organisationsstrukturen usw. könne eine Entwicklungsforschung dieser Art den aufgeführten Erwartungen in Wissenschaft und Praxis gerecht werden und eigene,

theoriegeleitete, umsetzbare Neuerungen einbringen (REINMANN 2007b, S. 215). Entscheidend dabei ist die *"Passung verschiedener forschungsstrategischer Entscheidungen zu unterschiedlichen Anforderung in Abhängigkeit von Forschungsfragen, Forschungskontexten, vor allem aber auch Forschungsphasen"* (REINMANN 2007b, S. 217). Die Entscheidung für diese methodische Vorgehensweise ist nicht zuletzt bestimmt von den eingangs dargestellten, veränderten Rahmenbedingungen (Bologna-Prozess, neue Studiengänge, Notwendigkeit der Profilbildung usw.). In der gegenwärtigen Transformationsphase sind die Akteure in den Hochschulen auf möglichst zeitnahe Analysen ihres meist unreflektierten Handelns angewiesen. Umgekehrt können Erkenntnisse der (Bildungs-)Forschung nur dann zur Umsetzung weitergeführt werden, wenn bereits im Forschungsdesign Anknüpfungspunkte für eine rasche Aufnahme in der Bildungspraxis angelegt werden.

So wird im Hinblick auf diese Forschungsstrategie im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine *integrative Verbindung von theoretischen Zugängen, der Entwicklung eines Handlungsmodells und einer exemplarischen Konkretisierung* angestrebt. In einem ersten Hauptschritt sollen dazu unter einer analytischen Perspektive die Domäne Bildungsmanagement und das Konstrukt Blended Learning theoretisch erschlossen werden, um die relevanten Kategorien zu definieren. Unter einer Gestaltungsperspektive folgt darauf aufbauend dann als nächster Schritt die Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für ein Bildungsmanagement von Blended Learning im Kontext weiterbildender Masterstudiengänge. Für diesen Konstruktionsprozess wiederum wird ein vierstufiges Entwicklungsprozedere aufgestellt, das die eingangs erfassten Kategorien aufgreift. In einem Konstruktionsplan sollen das geforderte Handlungsmodell für die Hochschulpraxis hinsichtlich seiner Handlungsstrukturen als auch seiner Beziehungsmomente und Implementierungsschritte operationalisiert werden. Das Modell wird schließlich im dritten Schritt unter einer Umsetzungsperspektive am Beispiel des Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in seiner Vollzugswirkung beschrieben. Dabei soll erörtert werden, wo die aufgeworfenen Kategorien von Bildungsmanagement und Blended Learning in ihrer Zielsetzung zur institutionellen Steuerung zum Tragen kommen können.

Bei dieser Methodik bedient sich die Arbeit der ingenieurwissenschaftlichen Metaphorik, um damit den ergebnisorientierten, innovationsstiftenden Charakter der Argumentationskette zu stärken. Wenn hier von "Werkzeugen", "Konstruktion" und "Umsetzung" gesprochen wird, so verbildlichen diese Worte die nutzenorientierte Vorgehensweise. Die ingenieurwissenschaftliche Metapher betont die Vorgehensweise dieser Arbeit, ein soziotechnisches System zu for-

men und hat dort seine Grenze, wo didaktische Anforderungen den einzelnen Lernenden in seinem Lernprozess in den Mittelpunkt rücken. Dieser entzieht sich aufgrund seiner Subjektivität jeglicher direkten Steuerung und kann daher nicht "konstruiert", sondern im systemtheoretischen Verständnis bestenfalls irritiert werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile und vollzieht dabei den erwähnten methodischen Entwicklungsprozess nach. Dieser erste Teil erläutert den Ausgangspunkt der Fragestellung und konkretisiert die Forschungsfrage. Nach dieser Einführung werden im zweiten Kapitel die vollzogene Forschungsmethodik erklärt und die zugrundeliegenden Disziplinen differenziert.

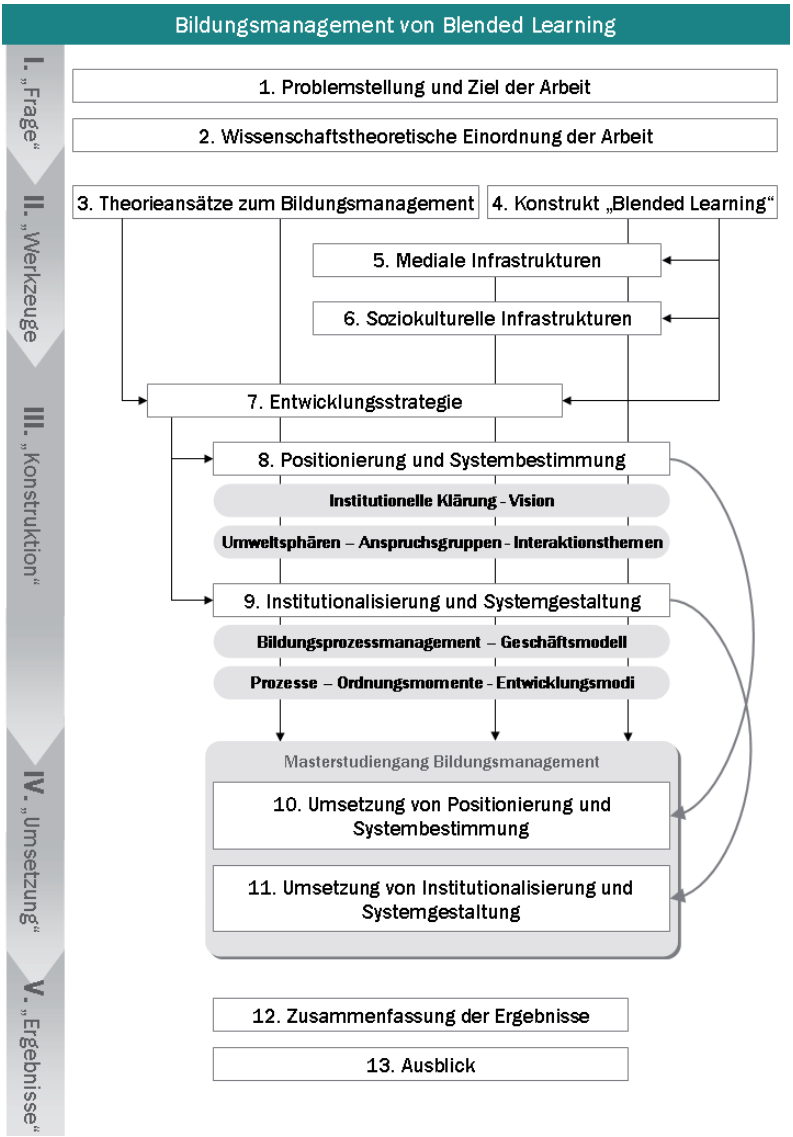
Der folgende Teil ("Theoretische Grundlegung") stellt die zugrundeliegenden Forschungsgegenstände dar. So werden die zentralen Begriffe *Bildungsmanagement* (Kapitel 3) und *Blended Learning* (Kapitel 4) in ihrer jeweiligen Bedeutung erschlossen und theoretisch differenziert. In Kapitel 5 und Kapitel 6 werden zwei wesentliche Strukturelemente von Blended Learning, nämlich mediale und soziokulturelle Infrastrukturen, vertieft analysiert.

Im dritten Teil ("Konstruktion") werden die zuvor erörterten Elemente zueinander in Verbindung gebracht und zu einem Modell für das "Bildungsmanagement von Blended Learning" zusammengefasst. Dazu wird zunächst die Entwicklungsstrategie (Kapitel 7) bestimmt. Kapitel 8 skizziert die Schritte der Systembestimmung gemäß der Kategorien, zuvor unter der theoretischen Bestimmung von Bildungsmanagement (vgl. Kapitel 3) eingeführt wurden und unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen von Blended Learning. In welcher Form Blended Learning letztlich innerhalb einer Hochschule verankert, d. h. institutionalisiert und hinsichtlich seiner organisationalen Systemelemente gestaltet wird, beantwortet Kapitel 9.

Der vierte Teil ("Umsetzung") führt diese Konzeption fort und demonstriert am Beispiel des Masterstudiengangs Bildungsmanagement die besonderen Herausforderungen für das Bildungsmanagement eines weiterbildenden Masterstudiengangs, der Blended Learning umsetzt. Nach der Darlegung der Anforderungen, wie sie in diesem Studiengang vorliegen (Kapitel 10), stellt Kapitel 11 mit der Organisationsgestaltung, dem Geschäftsmodell, der didaktischen Blended-Learning-Konzeption, den zentralen Strukturelementen und in ausgewählten Anwendungsbeispielen ein konkretes Handlungsmuster für das eingangs aufgestellte Forschungsziel dar.

Finaler Schritt im letzten Abschnitt ist ein Resümee des gesamten Konstruktions- und Umsetzungsprozesses. Die zentralen Ergebnisse werden mit den Grundzügen der Konzeptionsarbeit und den theoretischen Analysen, die im Konstruktionsprozess angefallen sind, zueinander in Beziehung gebracht. Damit sollen Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung des Themas geschaffen werden.

Abbildung 1: Aufbau und Gliederung der Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

2 Wissenschaftstheoretische Einordnung

2.1 Vorannahmen

2.1.1 Forschungshistorie

Die Entwicklungslinie, die Blended Learning im Hochschulbereich in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen hat, ist eng mit den Innovationen und Forschungstätigkeiten zum E-Learning und seiner Umsetzung an den Hochschulen selbst verbunden. KERRES/STRATMANN erkennen vier Phasen mit je eigenen Entwicklungsschwerpunkten zur Frage, wie die Integration von neuen Medien an den (Präsenz-)Hochschulen angegangen und erforscht wurde (KERRES/STRATMANN 2007, S. 33–36):

- Getrieben durch die Innovationskraft der neuen Internet-Technologien wurde Mitte der 1990er Jahre die Frage aufgegriffen, wo und ggf. wie dieses technische Potenzial für Lehr- und Studienzwecke genutzt werden kann. Die Zahl der angestoßenen und umgesetzten Projekte ist kaum überschaubar, zudem überwiegt die eher kritische Einschätzung der Ergebnisse, da manche der realisierten Produkte über technische Prototypen nicht hinausgekommen sind, ihre Wirkung in der Lehre nicht haben entfalten können oder mangels weiterer Mittel nicht weiterbetrieben oder weiterentwickelt wurden.

- Folgerichtig wandte sich der Blick bei E-Learning-Projekten in einer zweiten Phase etwa ab dem Jahr 2000 vermehrt auf konkrete Lernarrangements, wie sie in Studiengängen und Hochschulen vorlagen. In Kombination bzw. Ergänzung zu den bekannten Präsenzlehrformen sollte die Qualität der Lehre verbessert werden, indem die dafür notwendigen infrastrukturellen Rahmenbedingungen optimiert und das Lehrpersonal sowie bisweilen auch Studierende für E-Learning- bzw. Blended-Learning-Szenarien entsprechend qualifiziert wurden.

- Im Rahmen dieser Aktivitäten wurde deutlich, dass sich der Anspruch von E-Learning zu einer Verbesserung von Lehre beizutragen, letztlich nur einlösen lässt, wenn der Blick von einzelnen Lehreinheiten in eine Gesamtschau aller organisatorischen und technischen Aktionen als "Geschäftsprozess" erfolgt und in ein hochschulweit abgestimmtes Studienkonzept mündet. Unter dem maßgeblichen Einfluss des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Formalisierung vieler Aspekte von Lehre wurde schnell einsichtig, dass E-Learning-Technologien und Softwareanwendungen in der