



HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG

1 | 2001

INFORMATIONSDIENST



Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Ernst Prokop
Erich Schäfer
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Joachim Loeper
Ulrike Strate-Schneider

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.
Hochschule und Weiterbildung
Universität Regensburg
93040 Regensburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Ernst Prokop
Universität Regensburg, Lehrstuhl Pädagogik I
Tel.: 09 41 / 9 43 37 85
Fax: 09 41 / 9 43 24 50
ernst.prokop@paedagogik.uni-regensburg.de

REDAKTION

Prof. Dr. Erich Schäfer, Fachhochschule Jena
erich.schaefer@fh-jena.de
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© AUE-Infodienst Hochschule und Weiterbildung 1 | 2001
Juli 2001

Bezugspreis für Nichtmitglieder DM 12,50

ISSN 0174-5859

INHALTSVERZEICHNIS 1 | 2001

FORUM

- 5 OTTO PETERS
Auf dem Wege zum autonomen, selbstgesteuerten Lernen im Netz
- 19 HARALD STÜRMER
WaveLearn – Die Online-Plattform für den Fernunterricht
- 21 BRIGITTE BÄRNREUTHER
Webbasiertes ERP-Training – Selbststeuerung als Chance
- 26 HANS-PETER BAUMEISTER
Lernerorientierung – Ein Schlagwort wartet auf die Ausfüllung
- 31 NORMAN LAHME
Freestyle Learning
- 35 HANS PETER LITZ
ViLeS – Virtuelle Lernräume im Studium
- 39 FRANK SCHWEICKERT / DANIEL ROTH / MARTIN MENZEL / HANSJÖRG JODL
FIPS – Physik im multimedialen Fernstudium
- 45 GÜNTHER SCHWESIG / GEORG PFLÜGER
Fernunterricht deutschsprachiger Schüler im Ausland
- 47 INGE DÖLL-KRÄMER
Das Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland
- 50 VRIOR
Virtuelle Hochschule Oberrhein
- 51 G.M. ZIMMER / L. ROGNER / A. THILLOSEN
Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)

BERICHTE & INFORMATIONEN

- 59 IRMGARD SCHROLL-DECKER, ERNST PROKOP
Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten?

BUCHBESPRECHUNGEN

- 63** ERNST PROKOP
Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert
- 64** ERNST PROKOP
Pädagogische Professionalität und Berufseinführung
- 65** DOROTHEE M. MEISTER
Online-Lernen
- 65** MARTIN BEYERSDORF
Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung
- 67** WOLFGANG VOLKMER
Das Internet als Herausforderung der politischen Bildung
- 67** DAGMAR DÖHLER
Pfligestudium an der Präsenzhochschule

69 LITERATUR

KURZNACHRICHTEN

- 71** Neues aus dem DIE
- 79** Frühjahrsakademie „Grenzsituationen zwischen Leben und Tod“
- 79** Projekt „Selbstlerngruppen in Europa“ (SoLiLL)
- 79** Universitäres Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement
- 80** Weiterbildender Studiengang in Wirtschafts- und Steuerrecht
- 80** Fernstudium Logistik
- 80** Weiterbildung zum PR-Assistent
- 80** MBA in Human Capital Management
- 81** Virtuelle Fachhochschule gegründet
- 81** Internationales Hochschulinstitut in Lindau
- 81** Feierliche Verabschiedung vom Verbandsdirektor des DVV, Dr. Volker Otto
- 81** Ulrich Aengenvoort wird neuer Verbandsdirektor des DVV
- 82** Neuer Leiter des Projektes „Qualitätssicherung“ bei der HRK

83 TERMINE

84 INTERNET

DOKUMENTATION

- 85** EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen
- 102** Stellungnahme der HRK zum EU-Memorandum
- 104** Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001
- 106** Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Weiterbildung und zu Multimedia
- 114** Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Sachsen-Anhalt

Auf dem Wege zum autonomen, selbstgesteuerten Lernen im Netz

OTTO PETERS

Didaktische Entwürfe

Abstract: In einer digitalen Lernumgebung lässt sich der unbestimmte virtuelle Raum hinter dem Bildschirm des Personalcomputers in mindestens zehn virtuelle Lernräume unterteilen. Sie ermöglichen didaktische Handlungen, von denen mehrere dem traditionellen Verständnis vom Lernen ungewöhnlich, wenn nicht gar fremd erscheinen. Die Lehr- und Lernsituationen in virtuellen Räumen sind strukturell andere als in entsprechenden realen Lernräumen. Sie mit Aktivitäten nach traditionellen didaktischen Mustern zu besetzen, ist daher unangemessen und muss in manchen Bereichen in die Irre führen. Mithin drängt sich die Frage auf, ob die neuen Lernräume in technologisch-spezifischer Weise erkannt, verstanden und zugleich genuinen didaktischen Zwecken nutzbar gemacht werden können. Es werden die möglichen didaktischen Vorteile didaktischer Handlungen in einigen dieser virtuellen Lernräume skizziert und aufeinander bezogen. Daraus lässt sich ein entsprechendes Lehr- und Lernverhalten ableiten, das von dem Lehr- und Lernverhalten in realen Lernräumen gravierend abweicht. Nutzt man solche Abweichungen zusammen mit weiteren Vorteilen der digitalen Lernumgebung, so kann ein neues Modell des autonomen und selbstgesteuerten Lernens entstehen, das sich an den didaktischen Modellen des »entdeckenden« und »problemlösenden« Lernens sowie am Leitbild des unabhängig forschenden Wissenschaftlers orientiert. Ein solches Modell dürfte gerade für das Lernen in der postindustriellen Wissensgesellschaft angemessen und erwünscht sein.

These

Das Lehr- und Lerngeschehen an Schule und Hochschule wird von zwei didaktischen Modellen bestimmt, und zwar von dem

- Modell des expositorischen Lehrens und rezeptiven Lernens und dem
- Modell des autonomen Lernens.

Diese Modelle beziehen sich auf Prozesse, wie sie unterschiedlicher kaum sein können. Das eine beschreibt in etwa das Gegenteil des anderen.

Das *expositorische Lehren* ist jedem vertraut, weil es das klassische Modell, das Standardmodell, ist, das übrigens historisch bis in archaische Zeiten hinein und gegenwärtig fast überall in der Welt belegt ist. Es *dominiert* das Lehr- und Lerngeschehen. Dieses Lernmodell ist lehrer- bzw. dozentenorientiert. Die Lehrenden sind die Subjekte des Lehrprozesses, den sie vom Anfang bis zum Ende bestimmen. Sie definieren die Lernziele, wählen die entsprechenden Lerninhalte aus, präsentieren sie mit den von ihnen für richtig befundenen Methoden und Medien, kontrollieren und bewerten die Lernergebnisse und erteilen Zensuren. Die Lernenden sind hierbei die *Objekte* des Lehrprozesses.

Beim *autonomen Lernen* ist es genau umgekehrt, weil die genannten Lehrfunktionen nun sämtlich von den Lernenden *selbst* ausgeübt werden. Die konventionellen Lehrfunktionen verwandeln sich dabei in Lernfunktionen. Dieses Modell ist lernerorientiert. Die Lernenden werden dabei zu Subjekten der eigenen Lernprozesse. In Theorien des Lehrens und Lernens hat es eine mehr als hundertjährige Tradition (früher Progressive Education, Schulreformbewegung, später Kognitionspsychologie, Strukturalismus). Es spielt jedoch im Vergleich zu dem expositorischen Lehren bisher nur eine geringe Rolle, wird jedenfalls kaum planvoll und kontinuierlich angewandt. Nur an wenigen Stellen konnte es sich als Standardform des Lernens durchsetzen (etwa an dem Empire State College).

Man kann die Gegensätzlichkeit der beiden Modelle auch im Hinblick auf die Art des Wissenserwerbs und auf die Art des erzeugten Wissen charakterisieren. In der amerikanischen Fachsprache spricht man etwas

salopp von *push* und *pull*. Im ersten Falle „schieben“ und „stoßen“ die Lehrenden die Lehrinhalte in Richtung der Lernenden, drängen sie sozusagen den Lernenden auf, im zweiten Falle dagegen, „ziehen“ die Lernenden die für das Lernen erforderlichen Informationen aus dem Netz und verwandeln sie in Wissen. Das erste Modell führt demnach zu einem *preceptio-* *nal* knowledge, das zweite Modell zum *perceptio-* *nal* knowledge. Wir haben es hier also mit zwei grundverschiedenen Prozessen und jeweils anderen Ergebnissen zu tun.

These:

In der „digitalen Gesellschaft“ (Buhl 1997) müssen die Menschen unter neuen Bedingungen lernen, arbeiten und leben. Darauf müssen sie vorbereitet werden.

- Ein wichtiger Beitrag dazu wird geleistet, indem generell das rezeptive Lernen eingeschränkt, das autonome Lernen etabliert, weiter entwickelt und konsolidiert wird.
- Das Online-Lernen ermöglicht, begünstigt und erzwingt einen solchen didaktischen Paradigmenwechsel in vielversprechender, ja spektakulärer Weise.

Begründungen

Angesichts der nachhaltigen Wirkung und anhaltenden Dominanz des expositorischen Lehrmodells ist es erforderlich, diese These zu begründen.

Viele Lehrenden lehnen das autonome Lernen schlicht ab, weil sie seine didaktischen Vorteile nicht kennen. Aber auch die, die seine besonderen didaktischen Qualitäten anerkennen, bezweifeln oft, ob es unter den gegenwärtigen Bedingungen realisiert werden kann. Die meisten Lehrenden sind zudem eher geneigt, an den gewohnten und ihrer Meinung nach auch bewährten traditionellen Formen der akademischen Wissensvermittlung festzuhalten. In asiatischen Ländern und auch in vielen Entwicklungsländern in anderen Teilen der Welt stößt die Vorstellung eines autonomen Lerners auf Widerstand, weil das Lehren und Lernen dort stark gruppenbezogen ist und das autonome Lernen in der Hauptsache ein individueller Prozess ist, der dem habitualisierten Lernen in Gruppen entgegensteht. Aber auch Lehrende an amerikanischen Hochschulen tun dieses Modell gern als „Rhetorik“ und „romantische pädagogische Vor-

stellung“ ab. Ralph G. Brockett und Roger Hiemstra (1995, S. 10-17) haben nicht weniger als zehn häufig anzutreffende Vorurteile („myths“) gegenüber dem selbstgesteuerten Lernen aufgeführt. Auch Keil-Slawik & Selke (1998, S. 9) vergleichen unbewiesene Hypothesen über die Vorteile von Hypermedia kritisch mit der Alltagspraxis.

Aus diesem Grunde ist es nützlich, einige theoretischen Positionen anzudeuten, aus denen hervorgeht, welche didaktischen Vorteile man sich vom autonomen Lernen verspricht. Sie stammen aus der amerikanischen und deutschen pädagogischen Reformbewegung, der Kognitionspsychologie und in dem philosophischen bzw. psychologischen Konzept des Konstruktivismus.

Forderungen von Reformpädagogen

Selbsttätigkeit und *selbständiges Lernen* waren bereits Ideale der Schulreformbewegung, die die „Lernschule“ oder „Buchschule“ durch eine „Arbeitsschule“ ersetzen wollte. Nach Otto Scheibner (1928) sollten die selbständig Lernenden ihren Lernprozess wie einen Arbeitsprozess auffassen, der folgende vier Stationen durchläuft.

Der von sich aus aktive, praktische Aufgaben methodisch lösende und der Welt der Arbeit zugewandte Lernende war hier das Ideal. Hugo Gaudig (1922) forderte und propagierte die „freie geistige Arbeit“, weil er meinte, nur so könnten alle Kräfte der Lernenden aktiviert werden und individuelle Neigungen und Begabungen zu ihrem Recht kommen. Den Lernenden sollten Techniken der geistigen Arbeit vermittelt werden, damit sie zur „Selbsttätigkeit“ gelangen können.

Malcolm Knowles (1975, S. 14) der weltberühmt gewordene amerikanische Erwachsenenpädagoge begründet das „*self-directed learning*“ mit dem Hinweis, dass Personen, die beim Lernen die Initiative ergreifen, mehr und besser lernen als Personen, die passiv zu Füßen der Lehrenden sitzen und darauf warten, unterrichtet zu werden. Sie lernen zielgerichteter und sind höher motiviert. Er nennt es tragisch, dass wir nicht gelernt haben, wie man lernt.

Lernpsychologische Positionen

Nachdem die behavioristische Psychologie die Lernenden in der Tat als „Objekte“ betrachtet hatten und sie also als „passive, manipulierbare, extern gesteuertes Wesen“ (Reichel 1998, S. 2) auffasste, betonten die *Kognitionspsychologen* das Wahrnehmen, Denken und Erkennen als *aktive* Prozesse des Individuums. Die Theoretiker der Selbstregulierung richten ihre Aufmerksamkeit darauf, wie die Lernenden ihre Lernerfahrungen aktivieren, ändern und beibehalten, und zwar als Individuen und als Angehörige von Gruppen (Zimmerman 1989, S. 22). Für amerikanische Lerntheoretiker sind Studierende „*active seekers and processors of information*“ (Schunk 1989, S. 83; Bandura 1986; Pintrich et al 1986). Demnach sind die Lernenden nicht extern, sondern intern gesteuert und regulieren ihr Lernen selbst. Dazu müssen sie allerdings in bestimmter Weise motiviert sein, sich der Tatsache des Selbstlernens bewusst geworden sein (*self-awareness*) und in einer günstigen sozialen und physikalischen Umwelt leben.

Das selbstgesteuerte Lernen ist inzwischen zu einem wichtigen Thema der Kognitionspsychologie geworden. Dies wird in einem Sammelband von Zimmerman und Schunk (1989) dokumentiert, in dem die akademische Lernleistung zu den Prozessen in Beziehung gesetzt wird, mit denen die Studierenden ihr Lernen selbst regulieren. Für Zimmerman (1989, S. 1) ist das selbstregulierte Lernen eingebettet in das allgemeine Problem, wie Menschen sich selbst wahrnehmen, ihr Verhalten selbst steuern und selbst regulieren. Da Vertreter von sechs Hauptrichtungen der Psychologie zu Wort kommen, liegen mehrere theoretische Begründungen dieser so ganz anderen Form des Lernens vor.

Begünstigt und befördert wird dieser didaktische Paradigmenwechsel durch neuere theoretische Annahmen über das Lernen. Ich meine den *Konstruktivismus*, der seit Mitte der achtziger Jahre immer mehr Anhänger gewonnen hat. Sie wenden sich gegen das erkenntnistheoretische Modell des Empirismus, nach dem der Geist zunächst eine *tabula rasa* sei, die erst nach und nach mit Hilfe der Sinne mit exakten Reproduktionen der Welt angefüllt werden. Für den Empiriker geht demnach das Lernen von der Prämisse aus, es sei möglich, die Welt so zu erkennen, wie sie "wirklich" ist, weil unser Denken und das Gelernte objektive Realitäten abbilden. "Organisiertes Ler-

nen ist demnach eine Widerspiegelung und Verinnerlichung des Gelehrten" (Siebert 1997, S. 16)

Der erkenntnistheoretische Konstruktivismus bezieht eine Gegenposition. Demnach vermitteln uns unsere Sinne nicht die Welt, wie sie ist, sondern jedes Individuum erzeugt seine eigene Wirklichkeit, die mit seiner Lebensgeschichte zusammenhängt. Das Individuum bringt in kreativer Weise die Welt selbst hervor. Die Protagonisten dieser Auffassung stützen sich dabei auf neurophysiologische und biochemische Untersuchungsergebnisse, nach denen unser zentrales Nervensystem ein autopoietischer (d.h. sich selbst steuernder, selbst organisierender) und selbstreferentieller Organismus ist.

Ergebnis

Nimmt man die erwähnten Bemühungen um das autonome Lernen zusammen, so lässt sich Folgendes hervorheben: Die Forderung nach dem selbstbestimmten Lernen ist nicht neu und keineswegs eine Folge der Digitalisierung. Vielmehr ist sie ein gesicherter Teil der didaktischen Theoriebildung und Tradition.

Die Befürworter dieser Lernform streben die Abkehr vom lehrer- bzw. dozentengeleiteten Lernen an, um die »Selbständigkeit« und »Selbsttätigkeit« der Lernenden zu entwickeln und zu stärken. Die Lernenden sollen die Lerninhalte selbst erarbeiten, und zwar zielgerichtet, methodisch und kontrolliert. Dies soll sie zur »freien geistigen Arbeit« führen. Das Lernen wird dadurch individualisiert und personalisiert. Nach den Theorien von Lernpsychologen entspricht diese Form des Lernens der Natur der Menschen, deren Organismus sich grundsätzlich selbst steuert und organisiert. Von daher können sie als »*active seekers of knowledge*« angesehen werden.

Didaktische Gründe

Weiterhin lassen sich folgende Argumente für die verstärkte Entwicklung des autonomen Lernens anführen:

- Die Verwirklichung des *lebenslangen Lernens* setzt autonom Lernende voraus, weil institutionelle Weiterbildung zu seiner Realisierung nicht ausreicht.

- Lernen in Klassen oder Hörsälen kann nicht auf die *individuellen Belange* der Lernenden eingehen.
- Fremdorganisiertes Lernen verhindert Eigeninitiative, Kreativität und Innovationsbereitschaft.
- Die Ansprüche an das Lernen sind größer geworden. Lernpsychologen fordern nicht nur eine *aktive Lernhaltung* und die Fähigkeit zur *Artikulation* und *Reflexion*, sondern auch den Erwerb *komplexer* kognitiver Fertigkeiten und das Lernen unter multiplen Perspektiven (Reimann 1998). Das Lernen sollte ferner den „Umgang mit Komplexität“ sowie mit „Fehlern und Risiken“ einüben und die Trennung von „Kognition“ und „emotionaler Befindlichkeit“ sowie von „Denken und Handeln“ überwinden (Sembill 2000, S. 64). Dies alles, so lautet die Hypothese, lässt sich mit traditionellen akademischen Lernwegen nicht erreichen, weil sie nicht „innovationsfähig“ sind (Sembill & Wuttke 1999). Selbstorganisiertes Lernen scheint dagegen „die *zentrale* Lern-, Entwicklungs- und Organisationsform hierzu“ zu sein (Sembill 2000, S. 61; ferner Dohmen 1997; Isenhard & Grobe 1997; Nuissl von Rein 1997; Krug 1997).

Die digitale Lernumgebung und das Online-Lernen haben eine beachtliche Affinität zu Lernmodell des autonomen Lernens. Sie bieten viele Möglichkeiten, es zu erproben und weiterzuentwickeln. Möglicherweise werden wir zur Anwendung des autonomen Lernens sogar gezwungen, wenn sich die traditionellen Methoden der akademischen Lehre nämlich, was zu erwarten ist, in der Tat nicht innovationsunfähig erweisen.

Didaktische Ansätze

Das Replikationsmodell

Bevor auf Modelle des autonomen Lernens im Netz eingegangen wird, soll auf die Möglichkeit hingewiesen werden, den traditionellen Hochschulunterricht mit Hilfe der digitalen Lernumgebung zu *imitieren*, wodurch naturgemäß die Herausbildung des autonomen Lernens erschwert, wenn nicht gar behindert wird. Diese Nachbildung wird von vielen Lehrenden angestrebt. Die ersten Eisenbahnabteile wurden auch den Kutschen nachgebildet. Und die ersten Spielfilme

wurden nach der Dramaturgie des Theaters entwickelt. Dies geschah, obwohl die verwendeten technischen Mittel jeweils auch ganz andere Möglichkeiten eröffneten. Bei der virtuellen Lernumgebung verhält es sich ebenso. Das Bestreben geht dahin, alle Lehr- und Lernfunktionen des Präsenzstudiums auf dem Campus möglichst genau in den virtuellen Raum hineinzuprojizieren. So kommt es zu virtuellen Vorlesungen, Seminaren, Übungen und mündlichen Prüfungen, an amerikanischen Colleges auch zu virtuellen „classrooms“. Offenbar glauben die Imitatoren, man könne so die bewährte Qualität des eigenen Hochschulunterrichts auf das Online-Studium übertragen und so das Risiko des Scheiterns auf dem noch unbekanntem Terrain verringern.

Mit Hilfe der virtuellen Lernumgebung lassen sich die genannten Nachahmungen in der Tat wunderbar bewerkstelligen. Sie ist ungewöhnlich vielseitig, anpassungsfähig und flexibel und dadurch für solche Replikationen in hohem Maße geeignet. Um es übertrieben deutlich zu sagen: sie kann die herkömmliche dozentenabhängige Lehre noch dozentenabhängiger und das bisherige heteronome Lernen noch heteronom machen. Sie kann die Lernenden am Gängelband eines kleinschrittigen Lehrprogramms nach dem behavioristischen Instruktionsmodell führen und die Prozesse des rezeptiven Lernens unerhört verstärken. Die in passive Rezeptionshaltung eingeübten Studierenden können dadurch noch passiver gemacht werden. Das Rezeptionslernen, dessen Ergebnisse abgeprüft werden sollen, hat dann Konjunktur. Die erstaunlichen didaktischen Potenzen der digitalen Lernumgebung werden dabei nicht gesehen, geschweige denn genutzt.

Virtuelle Lernräume

Wenn wir die didaktische Besonderheit der digitalen Lernumgebung erkennen wollen, ist eine grundsätzliche Besinnung erforderlich. Der wichtigste Unterschied zwischen tradierten akademischen Formen des Lehrens und Lernens und denen in der digitalen Lernumgebung besteht in den jeweils anders gearteten *räumlichen Verhältnissen*. In den Hochschulen gibt es Vorlesungs-, Seminar- und Übungsräume. Von Anfang an wurden sie entwickelt, um das Zusammenkommen, das sich Versammeln und das Zusammenleben (*convocatio*) der Studierenden und Lehrenden zu ermöglichen (vgl. Hall 1996, S. 7). Wir erkennen in diesem Sich-Versammeln der Teilnehmenden das grundlegende Organisationskonzept der

akademischen Lehre. Die Räume, in denen Lernen stattfindet, sind *real*. Sie dienen der interfazialen Kommunikation in den tradierten Formen der Vorlesung und des wissenschaftlichen Diskurses, bieten Schutz vor störenden Einflüssen von außen, ermöglichen Gruppenbildung, Erlebnisse des Dazugehörens, des Zusammengehörens, des gemeinsamen Strebens nach Wahrheit, bzw. – weniger pathetisch – nach Vermehrung des Wissens. Richten wir nun unseren Blick auf Online-Lernen, so bietet sich dagegen ein gänzlich anderes Bild.

Wir haben es mit *virtuellen* Räumen zu tun. In der digitalen Lernumgebung erlebt der Betrachter des Bildschirms die Unbegrenztheit, Unbestimmtheit, Unfassbarkeit und „Leere“ des Raumes, der sich hinter dem Bildschirm des Monitors darbietet. Man assoziiert ihn etwa mit dichtem Nebel, mit dem unendlichen Himmel oder manchmal auch mit einem „schwarzem Loch“. Als es darum ging, ihn bildhaft darzustellen, haben sich die Entwickler der Virtuellen Fernuniversität bezeichnenderweise mit bildhaften Darstellungen der „Wüste“ (Hoyer 1998, S. 4) und des „Weltalls“ (Kaderali 1998, S. 6) bedient. Wir befinden uns, das signalisieren diese Bilder, in einem Raum jenseits der bisherigen *Lernorte* und bis zu einem gewissen Grade auch jenseits der *Lernerfahrungen*, die man an den bisher gewohnten Lernorten machen kann. In solchen Räumen ist die Lehr- und Lernsituation, so lässt sich jetzt schon folgern, strukturell eine völlig andere.

Diese virtuellen Lernräume sind nämlich örtlich und zeitlich nicht festgelegt, können schnell wechseln, sind offen, unbegrenzt, flüchtig, vorwiegend nur zweidimensional, die Abstände zwischen Personen sind unstabil, wechselhaft, fluktuierend, es gibt keinen Innenraum, der vom Außenraum abgegrenzt ist und deshalb abgeschirmt sein kann.

Wir müssen uns angesichts dieses gravierenden Unterschieds zwischen realen und virtuellen Lernräumen fragen, ob es zulässig sein kann, Lehr- und Lernformen, die unter den Bedingungen *realer* Lernräume und einer *oralen* Lernkultur entstanden sind, in den virtuellen Lernraum zu projizieren. Wird diese Frage verneint, sind wir gezwungen, die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens in der digitalen Lernumgebung näher zu untersuchen und zu überlegen, wie denn das Online-Lernen eigentlich aussehen müsste. Könnte es sein, dass ein gänzlich

neues Lernkonzept für eine zunächst primär *literale* Lernkultur entworfen werden müsste? Diese Frage wird um so dringlicher, je mehr sich die traditionellen akademischen Lehrformen in der Tat als nicht „innovationsfähig“ (Sembill 2000, S. 61) erweisen. Die virtuellen Lernräume spielen dabei eine Schlüsselrolle. Wir dürfen uns ihrer nicht ungeprüft oder gar blindgläubig bedienen. Es ist offensichtlich auch unangemessen, sie mit überholten didaktischen Vorstellungen zu interpretieren und zu bewerten.

Wenn wir nach neuen didaktischen Ansätzen für das Online-Lernen suchen, sind wir offenbar gut beraten, sie nicht länger mehr einfach von den traditionellen akademischen Lehrformen abzuleiten. Vielmehr sollten wir zunächst einmal analysieren, welche *technischen* Funktionen das Computernetz auf Grund der phänomenalen Fortschritte der Informations- und Kommunikationswissenschaft für das Lernen genutzt werden können. Dabei sollten wir mutig sein und mögliche Risiken nicht scheuen. Wir müssen bereit sein, auch Entwürfe zu prüfen, die von den bisher bekannten Lehr- und Lernformen erheblich abweichen. Dabei ergeben sich folgende Fragen:

Welche technischen Funktionen wären für das wissenschaftliche Studium relevant? Grob und vorweg gesagt, handelt es sich um jene technischen Vorkehrungen, die schnellen und ubiquären *Datenzugriff* und *Datenaustausch*, schnelle und ubiquäre *Kommunikation* in vielen Formen sowie *Datenverarbeitung* und *Datenspeicherung* ermöglichen. Müsste man sich nicht beim Entwerfen eines neuen didaktischen Modells für das Lernen im Internet zuallererst an diesen technischen Funktionen orientieren? Wie könnte ein didaktisches Modell aussehen, das sich in erster Linie auf diese technischen Funktionen stützt? Ganz offensichtlich müsste diese neue Modell *nicht* auf dem organisatorischen Prinzip der *convocatio* beruhen und seine Lehrformen *nicht* von den ritualisierten interfazialen oralen Darbietungen in realen Räumen ableiten, weil die digitale Lernumgebung die Fesseln von Raum und Zeit löst.

Eine Analyse der digitalisierten Lernumgebung lenkt unsere Aufmerksamkeit auf weitere technische Funktionen, die für Didaktiker hoch interessant und attraktiv sind. Allerdings ist es erforderlich, diese *technischen* Funktionen didaktisch zu interpretieren, weil sie ursprünglich beileibe nicht im Hinblick auf pädagogische Belange entwickelt worden sind. Da diese

Funktionen getrennt voneinander generiert werden und auch getrennt voneinander für didaktische Zwecke genutzt werden sollen, kann man sie folgenden *zehn neuen virtuellen Lernräumen* zuordnen.

Einige dieser virtuellen Lernräume werden befremden, weil sie in traditionellen Lernformen keinen bzw. keinen bestimmenden Platz hatten. Dennoch sollte man die Entwurfsarbeit fortsetzen. Dabei ist es wichtig, der Forderung von namhaften Pädagogen (z.B. Knowles 1975) und Lernpsychologen (z.B. Weinert 1982, Friedrich 1995, Friedrich & Mandl 1997) nach mehr *selbstbestimmten* und *selbstgesteuerten* Lernformen eingedenk zu sein und als allgemeinen Orientierungspunkt zu benutzen. Demnach könnte man jeden dieser virtuellen Lernräume daraufhin befragen, welchen Beitrag er zu einem Modell des *autonomen und selbstgesteuerten Lernens* beisteuern kann. Sechs von ihnen werden im Folgenden skizziert. Ebenso wichtig ist es, sich eine pädagogisch-didaktische Leitvorstellung von dem autonomen Lerner zu machen, die sich an der Praxis des Hochschulunterrichts seit langem bewährt: den selbstständigen Forscher, der relativ unabhängig und autonom wissenschaftliche Arbeit leistet. Grundzüge seiner Tätigkeit sollten didaktisch interpretiert und genutzt werden können.

Neue Lernformen

Es soll gezeigt werden, wie Lernhandlungen in sechs der genannten zehn virtuellen Lernräume die Ausbildung eines autonomen, selbstgesteuerten Lernens begünstigen. Dabei handelt es sich um spezielle Formen des *Explorierens, sich Informierens, Kommunizierens, Kollaborierens, Dokumentierens* und *Präsentierens*. Diese Lernhandlungen sind in traditionellen akademischen Lernformen meistens nur ansatzweise ausgebildet, haben einen nachgeordneten Stellenwert oder fehlen ganz. In den entsprechenden sechs virtuellen Lernräumen werden sie aber in besonderer Weise bedeutsam und rücken in den Mittelpunkt als Elemente eines Lernens, das *anders* angelegt ist, weil es den Lernenden insgesamt ein anderes Verhalten abverlangt.

Sie müssen sich selbst Aufgaben stellen, zu ihrer Lösung die erforderlichen Informationen selbst beschaffen, das zu bearbeitende Feld sorgfältig sondieren und aufklären, Partner suchen, um Fragen, Methoden und Ergebnisse zu diskutieren oder gemein-

sam festgelegte Aufgaben gemeinsam zu lösen. Sie müssen erzieltes Wissen systematisch speichern und durch sorgfältige Verwaltung des Gespeicherten für den späteren Zugriff sichern. Und sie müssen lernen, wie man die erzielten Arbeitsergebnisse wirkungsvoll darstellt und präsentiert, indem sie im Netz anderen bekannt gemacht bzw. „veröffentlicht“ werden.

Es handelt sich bei diesen Lernhandlungen sämtlich um prozedurale Elemente eines „forschenden Lernens“ (Huber 1983/1995, 498), aber auch des Forschungsprozesses selbst.

Explorieren

Das Explorieren meint das Ausspähen, Untersuchen, Erforschen in einem unbekanntem Bereich, um sich sachkundig zu machen. Es ist eine von Grund auf aktive Tätigkeit, die durch die Möglichkeit, etwas zu finden bzw. herauszufinden motiviert. In der Didaktik wird dieser Ansatz als „entdeckendes Lernen“ (*discovery learning*) bezeichnet (Ausubel 1974, S. 519). In der Regel ist dieses Lernen individualisiert. Die Lernenden sind zumeist auf sich allein gestellt, handeln in hohem Maße selbständig. Was sie entdecken oder herausfinden, hängt wesentlich auch von ihren eigenen Interessen und Einstellungen ab. Man unterscheidet die *impromptu discovery*, von der *free explorative discovery* und der *guided discovery* (Romiszowski 1981, S. 294).

Während das entdeckende Lernen wegen der Dominanz des expositorischen Lernens weithin lediglich eine Reformvorstellung geblieben ist, bietet das Online-Lernen dafür eine Fülle vorher nicht gekannter Anwendungsmöglichkeiten. Die Netze fordern zum entdeckenden Lernen geradezu heraus. Ein Kosmos an Informationen kann durch Explorieren erschlossen und evaluiert werden. Eine Sonderform ist das explorierende Lernen in Hypertext und Hypermedia. Sie erweisen sich nämlich als neue virtuelle Räume für selbstgesteuertes Lernen. In diese Räume - dem Hyperspace - müssen die Lernenden „vorstoßen“ und sie „erforschen“. Sie müssen sich selbst dafür entscheiden, die vernetzten Räume des Hypertextes zu erkunden, sich dabei einen Überblick zu verschaffen, Eindrücke zu gewinnen und zu verarbeiten, einen für sie geeigneten Zugang auszuwählen und schließlich ihren je eigenen, individuellen Pfad

durch diesen besonderen Lernraum zu finden und zu begehren.

Dieses didaktisch völlig neue und daher für viele ungewohnte Vorgehen verändert das Lernverhalten. Die Lernenden müssen nun über eine Reihe von Explorationstechniken verfügen, wie sie in der Didaktik noch nie beschrieben worden sind: das *Navigieren*, *Browsing*, *Searching*, *Connecting*, *Collecting*, und *Annotating*. Für die an zielgerichtetes und darbietendes lineares Lehren Gewöhnten ist das eine erstaunliche Innovation. Damit wird im *Explorationsraum* eine Lernart konstituiert und praktiziert, in der nicht Vorformuliertes eingepreßt und das Ziel nicht auf vorgegebenen Wegen erreicht wird. Vielmehr wird das Suchen, Bewerten, Strukturieren und Einordnen von Informationen betont und assoziatives, okkasionales und transversales Lernen gepflegt (Peters 1997, S. 220).

Alle genannten Aktivitäten sind wichtige Elemente eines autonomen, selbstgesteuerten Lernens sein.

Sich Informieren

Während die Exploration vor allem auf die (eigentlich unerwartete und daher überraschende) Entdeckung neuer Fakten, Sachverhalte und Zusammenhänge aus ist, handelt es sich bei der Beschaffung von Informationen in der Hauptsache um einen *zielgerichteten* und *systematischen* Vorgang. Beim traditionellen Studium findet sie zumeist in Form einer Literatur-Recherche statt. In der digitalen Lernumgebung öffnen sich dagegen viele neue Möglichkeiten der Informationsgewinnung – als Folge der Arbeitsgeschwindigkeit des Computers und der Ergebnisse der Netztechnologie. Die Lernenden können ihre Festplatte und ihre Disketten daraufhin überprüfen, ob schon Gespeichertes für die Lernzielerreichung geeignet ist. Sie können feststellen, sie können im Internet in den zahlreichen OPACs (Online Public Access Catalogues) nachforschen, ob elektronische Fachzeitschriften, Bücher, Lexika, und zentrale Bibliotheken zum Thema etwas beisteuern. Sie können das elektronische Verzeichnis der lieferbaren Bücher durchsehen, Zugang zu Datenbanken und entsprechenden Suchmaschinen gewinnen, in einer *Mailinglist* oder *Newsgroup* nachfragen, einen Experten per *Email* befragen und digitale Lehrprogramme abrufen und in

ihnen nach relevanten Informationen suchen. Im Gegensatz zum Präsenzstudium sind sie dabei nicht an örtliche Gegebenheiten gebunden, sondern können prinzipiell weltweit operieren, und zwar Tag und Nacht. Man braucht keine Wege zurückzulegen oder Verkehrsmittel zu benutzen. Und man erhält die Information, wenn die Technik nicht versagt, immens schnell. Im Grunde hat man in den meisten Fällen jede gewünschte Information sozusagen „*at the tip of one's finger*“.

Man sollte diese Aktivitäten nicht unterschätzen und meinen, sie würden lediglich als Vorbereitung auf die Bearbeitung eines Problems oder Themas eine Rolle spielen. In Wirklichkeit *begleiten* sie die Arbeit auch danach und werden schließlich zu einem *integralen* Bestandteil des autonomen Lernens, des forschenden Lernens, ja der wissenschaftlichen Arbeit überhaupt. Dazu sind bestimmte Einstellungen, Strategien und Arbeitsweisen erforderlich, die erworben sein müssen. Sie können als Teil einer Art Forschungspropädeutik angesehen werden. Das ständige sondierende Sortieren von Informationsmassen muss den Lernenden zur zweiten Natur werden. Genau genommen, können diese Aktivitäten aus mehreren Gründen selbst als anspruchsvoller Lernprozess interpretiert werden. Erstens werden dabei nämlich gesuchte und nicht gesuchte (*serendipity effect*) Informationen eigener Art aufgenommen und assimiliert, und zweitens sind das vergleichende Beurteilen dieser Informationen im Hinblick auf die eigenen Lernintentionen, ihre kalkulierte Auswahl und strategische Anwendung bereits kognitive Prozesse, mit denen hochrangige Lernziele verfolgt werden. Kommt es doch dabei auch darauf an, die *neutrale Information* in den eigenen Arbeits- und Lernzusammenhang zu bringen und zugleich in den gegebenen sozialen und örtlich-zeitlichen Kontext einzuordnen, um sie recht eigentlich erst in *Wissen* zu verwandeln. Kognition muss also dabei immer wieder von Metakognition begleitet sein, bei der u.a. die „Präferenz-, Prioritäts- und Selektionskriterien begründet ins Gleichgewicht gebracht werden müssen“ (vgl. Döring 1997, S. 323).

Wenn man den unabhängigen Forscher als anzustrebendes Modell für die Entwicklung autonomen Lernens nimmt, wird klar, welche große Bedeutung dabei das versierte Bewegen im *Informationsraum* hat.

Kommunizieren

Die Möglichkeiten des Gesprächs, der Diskussion, des Diskurses und auch des schriftlichen Austausches von Mitteilungen im Lehr- und Lernprozess sind als solche natürlich noch keine bemerkenswerte Innovation. Sind sie doch in der Theorie Bestandteil der meisten Formen des akademischen und schulischen Lernens und Lehrens. Während sie dort allerdings infolge der Dominanz der darbietenden Lehre - gesprochen und gedruckt - zurückgedrängt worden sind, bieten sich für sie in der digitalen Lernumgebung im *Kommunikationsraum* prinzipiell mehrere interessante Realisierungschancen, die zudem mit Hilfe der entsprechenden Software schnell und ohne großen Aufwand zur Verfügung stehen. Anders als an traditionellen Lernorten ist hier mit Hilfe der Vernetzung die Verbindung zu Kommunikationspartnern, technisch gesehen, überall und zu jeder Zeit gegeben. Die Kommunikation im Netz wird dadurch zu einer gewichtigen Aktivität des autonomen Lernens. Sie ist hier besonders erwünscht, weil die Lernenden in der digitalen Lernumgebung ebenso wie die Fernstudierenden individualisiert und isoliert voneinander arbeiten. Alles lediglich im stillen Kämmerlein erworbene Wissen ist jedoch, wie Friedrich Schleiermacher (1956, S. 247) einmal urteilte, nur „leerer Schein“, wenn es nicht *mitgeteilt*, nicht mit anderen *geteilt* wird. In der digitalen Lernumgebung ist dies dank des Internets gegenüber dem Fernstudium enorm erleichtert. Dem selbstgesteuerten Lernen steht eine ganze Palette von Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung: *zeitgleiche* Kommunikation mit Hilfe von Talk, Internet Relay Chat (IRC) und Multi User Dimension (MUD) und *zeitversetzte* Kommunikation mit Hilfe von Email, Mailing Lists, Newsgroups, Elektronisches Schwarzes Brett. Mit Zusatzgeräten sind auch parallel angebotene Audio-Konferenzen, audiographische Konferenzen und Video-Konferenzen möglich, wie z.B. das kanadische *Project North* zeigt (vgl. Peters 1997, S. 301).

Die *Computer-Konferenzen* bieten einen Rahmen für längere, vertiefte und zeitversetzte Diskussionen über bestimmte Aspekte des Lerngegenstands, obwohl die Lernenden nur mit Hilfe ihrer Finger auf der Tastatur sprechen können („talking through your fingers“; Collis 1996, S. 57). Aber auch so können sie sich jederzeit „zu Wort“ melden, etwas beitragen, auf die eingegebenen Beiträge antworten, aus eigener Erfahrung etwas berichten. Durch die Zeitversetzung bildet

sich ein neues Diskussionsverhalten aus, weil die Beiträge nicht spontan sind, sondern sorgfältig kalkuliert sein können. Diese Diskussionen sind besonders interessant, aber auch schwierig, wenn die global verstreut wohnenden Mitglieder von Seminargruppen aus verschiedenen kulturellen Kontexten heraus argumentieren (vgl. Bernath & Rubin 1998, 1999).

Wenn Lehrende diese Konferenzen leiten, kann es geschehen, dass die Diskussionen dozentenorientiert werden und damit dem Ziel der Entwicklung autonomen Lernens zuwiderlaufen. Das Computer-Seminar kann aber ebenso wie die anderen Diskussionsforen dem Meinungs-austausch von autonom Lernenden dienen, wenn sie die Notwendigkeit und Techniken des selbstgesteuerten Lernens bereits internalisiert haben. Selbst Beratungen mit Tutoren bzw. Tutorinnen und Expertenbefragungen können dann von den Lernenden „selbstgesteuert“ sein.

Die hier erörterten Innovationen gehen auch bei der Zusammensetzung der Teilnehmer weit über die Kommunikationsformen des traditionellen Studierens hinaus. So kann es abwechselnd Zweiergruppen, kleine, große, aber auch extrem große Diskussionsgruppen geben. Ihre Bedeutung für die didaktische Struktur des selbstgesteuerten Lernens muss hoch eingeschätzt werden. Andererseits hat Nicola Döring (1996, 1997, S. 325) auch die Nachteile solcher virtuellen Diskussionen hingewiesen. Sie spricht u.a. von einer „Verarmung und Entsinnlichung“ der Kommunikation.

Kollaborieren

Der Begriff Kollaboration kommt in der deutschen didaktischen Fachsprache nicht vor. Im Englischen versteht man darunter die Zusammenarbeit besonders „in writing and study“ (Webster 1953, S. 524). Was damit gemeint ist, wird allerdings in unserem Lande traditionell in der Schulpädagogik im Zusammenhang mit der *Gruppenerziehung* und dem *Gruppenunterricht* sowie in der Hochschuldidaktik mit *Gruppen-* oder *Projektarbeit* abgehandelt. Dabei werden die sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder zum Medium erzieherischer und didaktischer Prozesse gemacht, was das Kollaborieren mit einschließt. Aus pädagogischer Sicht verfolgt man damit Ziele wie die individuelle Entwicklung und Reifung der beteiligten Personen, ihre soziale Integration, soziale Mitverant-

wortung, ihre Selbstverwirklichung. Didaktisch gesehen, bemüht man sich darum, Vorteile der Gruppenarbeit und der gegenseitigen Hilfe für das Lernen zu nutzen, z.B. beim Klären von Sachverhalten, Lösen von Problemen und bei der Vermittlung von Werten und Normen.

In der digitalen Lernumgebung werden Prozesse, die diesen Zielen dienen, vorwiegend als *collaborative learning* bezeichnet. Damit wird ähnlich wie in der traditionellen Didaktik allgemein das „*individual learning occurring as a result of group processes*“ (Kaye 1992, S. 2) verstanden. Natürlich handelt es sich dabei um *virtuelle* Zusammenarbeit, weshalb sie auch paradoxerweise als „*learning together apart*“ bezeichnet worden ist (Kaye 1992, S. 1). In der virtuellen Lernumgebung ist „Telepräsenz“, also „die geistige Anwesenheit bei körperlicher Abwesenheit“ (Kleinschroth 1996, S. 237) möglich. Die Kollaboration mehrerer entfernt und verstreut voneinander wohnenden Lernender kann mithin organisiert werden. Diese Kollaboration muss jedoch, das muss festgehalten und betont werden, keineswegs dozentengeleitet sein, sondern kann auf Grund autonomer Entscheidungen der Lernenden zustande kommen und entwickelt werden.

Im Mittelpunkt des kollaborativen Lernens stehen die *Computer-Konferenzen*, auf deren Grundlage sich u.a. folgende Formen der Zusammenarbeit entwickelt haben: das Virtuelle Seminar, das Online-Klassenzimmer, die Online-Rollenspiele und Simulationen und natürlich gemeinsame Lern- und Arbeitsprojekte wie z.B. die „Wissensgemeinschaften“ (*knowledge building communities*). Des Weiteren ist die *Partnerarbeit* zu erwähnen, bei der es sich um die gemeinsame Lösung von speziellen Problemen, um „*collaborative knowledge construction*“, aber auch um das gemeinsam geplante und realisierte Absolvieren eines vollständigen Kurses handeln kann. Diese Arbeit wird erleichtert durch *electronic shared workspace tools* sowie durch *shared resources* (Collis 1996, S. 574). Durch die Verwendung einer geeigneten Software kann dabei erreicht werden, dass das gemeinsam zu bearbeitende Objekt und die jeweiligen Gesprächspartner auf den Monitoren der beteiligten Lerner in identischer Weise erscheinen. Peters Whalley (1998, S. 12) hat gezeigt, wie ein virtuelles Physik-Laboratorium im Internet generiert werden kann, in dem getrennt voneinander wohnende Fern-

studierende mit den Geräten gemeinsam arbeiten, diskutieren und die vorhandenen Ressourcen nutzen. Friedrich W. Hesse, Bärbel Garsoffsky und Aemilian Hron (1997, S. 254) haben u.a. folgende Nachteile des computerunterstützten kooperativen Lernens identifiziert: Mangel an sozialer Präsenz, fehlende Gruppenkoordination, Überangebot an Informationen, und fehlende Nachrichtenverbundenheit. Und Dieter E. Zimmer (2000, S. 38) berichtet, dass auf diese Weise nur schwache persönliche Bindungen entstehen, die zudem rasch verfallen.

Dokumentieren

Welchen didaktischen Wert kann der technische Vorgang des Speicherns durch den Personalcomputer haben? Lernen war ursprünglich Auswendiglernen. Es bestand im wesentlichen aus der Aufnahme, dem Behalten und dem willkürlichen Erinnern des zu lernenden Inhalts. Es kam dabei darauf an, Wissen und Erfahrungen im Gedächtnis zu „speichern“ und eine besondere Fähigkeit darin zu entwickeln, dieses Gelernte zum rechten Zeitpunkt abzurufen und zu reproduzieren. Dies sei vorweggeschickt, um der Meinung entgegenzutreten, das Speichern und Zurückrufen von Informationen sei lediglich ein technischer Vorgang im Computer, und um anzudeuten, wie eng beides mit dem Lernen selbst verknüpft sein kann.

Dies enge Aufeinander-Bezogenheit der beiden Elemente wurde durch die Schriftlichkeit und den Buchdruck erheblich verändert. Für ein halbes Jahrtausend beruhte das Lernen - ebenso wie die wissenschaftliche Arbeit - auf dem Zusammenwirken des Gedächtnisses mit technisch ermöglichten externen Wissensspeichern. Das Gedächtnis wurde dabei entlastet, wodurch ein Freiraum für andere kognitive Operationen entstand. Im digitalen Zeitalter verschärft sich diese Veränderung in qualitativer und quantitativer Hinsicht in kaum vorstellbarem Maße, weil Daten und Informationen auf der Festplatte, der Diskette und auf CD-ROM ohne Mühe und im Nu gespeichert und von dort zurückgewonnen werden können. Das Volumen des externen Speichers wird darüber hinaus noch drastisch erweitert durch die Entwicklung spezieller Datenbanken, die über das Netz auch aus der Ferne erreichbar sind und didaktisch genutzt werden können.

Auch dieser Sachverhalt erfordert von den autonom Lernenden ein verändertes Lernverhalten. Sie müssen die neue Gewichtung von internem Wissensspeicher und externen Wissensspeichern verinnerlichen und für ihre Lernprozesse optimal nutzen. Es kommt darauf an, auch für diese Lernaktivitäten spezifische Strategien und Routinen zu entwickeln und zu optimieren. Denn: „*Education increasingly means a symbiosis of biological and artificial memories*“ (Tiffin & Rajasingham 1995, S. 43).

Ist ein produktives Zusammenspiel des menschlichen Gedächtnisses mit dem externen Informationsspeicher erreicht, so können die Lernenden während des Lernens zum Zwecke des Übens, Einprägens, Behaltens und Anwendens im Handumdrehen ausgewählte Informationen speichern und sie zu jedem gewünschten Zeitpunkt in Sekundenschnelle wieder abrufen und sich erneut vor Augen führen. Sie können sich so mit Leichtigkeit eine persönliche und auf den Lerngegenstand bezogene Datei anlegen und sie immer wieder ergänzen. Die Arbeit der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mit ihren selbst angelegten Karteien - ihr Umgang mit für wichtig gehaltenen Informationen, das dazu erforderliche Suchen und Finden, das Erinnern und Überprüfen, das Vergleichen und das Erkennen von Zusammenhängen - gewinnt hier an Bedeutung und wird in den Lernprozess integriert. Auf diese Weise werden *aktivierende* Lerntechniken eingeübt, die bei den Lehrveranstaltungen des Präsenzstudiums und beim Fernstudium der ersten Generation so und vor allen Dingen nicht so leicht handhabbar vorkommen. Das Speichern kann dabei zu einem regelrechten *Informations- und Wissensmanagement* (vgl. Erlach, Reinmann-Rothmeier und Mandl 1999) weiterentwickelt werden.

Auf den Vorteil der Verschränkung einer Forschungstechnik mit einer Lerntechnik und ihre Bedeutung für die Entwicklung eines autonomen Lernens sei ausdrücklich hingewiesen.

Darstellen und Präsentieren

Beim traditionellen Lernen und Lehren wird Erlerntes mündlich oder schriftlich wiedergegeben, in Referaten, Prüfungsarbeiten, Niederschriften, Aufsätzen, Referaten und Artikeln. Diese Aktivitäten sind gewöhnlich von den Lehrenden veranlasst, kontrolliert und zensiert. Bei selbstgesteuerten Lernen obliegt es

dagegen den Lernenden, selbst zu entscheiden, wann, zu welchem Zweck und wie sie Ergebnisse ihres Lernens für sich oder andere neu zu formulieren, darzustellen und zu präsentieren wünschen. Der Darstellungs- und Simulationsraum bietet dazu besonders günstige Voraussetzungen und neue Perspektiven. Hier stehen Ihnen alle Mittel der Textverarbeitung, einschließlich besonderer Grafik- und Präsentationsprogramme und Multimedia, zur Verfügung. Fortgeschrittene können sogar animieren und simulieren. Sie können so die Ergebnisse ihres selbstgesteuerten Lernens differenziert, optimiert und perfektioniert präsentieren. Als Beispiel sei hier auf die *Multimodalität* von Multimedia hinzuweisen, worunter Paul Klimsa (1997, S. 8) die Informationsaufnahme über mehrere Sinneskanäle sowie die dabei mögliche Parallelität und Interaktivität versteht.

Bei der Entwicklung solcher Präsentationen wirken sich Lerneffekte aus, die oft entstehen, wenn Lernende etwa einen Sachverhalt „beschreiben“, ein Problem erneut formulieren, eine gefundene Lösung wiederholt begründen und diskutieren oder einen komplexen Befund anderen durchschaubar machen. Didaktisch gesehen, kann es sich dabei um schlichte Wiederholungs-, Übungs-, Anwendungsaktivitäten handeln. Zugleich können solche Darstellungen des Gelernten auch zu kreativen Einfällen, zur Problematisierung einer gefundenen Lösung oder gar zu *metakognitiven* Erwägungen führen.

Für die autonom Lernenden erhalten solche didaktischen Effekte erhöhte Bedeutung. Zugleich ändert sich aber ihre didaktische Funktion. Man sollte hier nicht länger das Präsentieren des Gelernten lediglich als Abschluss von Lernprozessen auffassen, sondern als ihren integralen Bestandteil. Nicola Döring (1997, S. 324) hat dafür einige treffende Beispiele angeführt. Wenn es z.B. darum geht, ein Problem aufzufassen und zu verstehen, kann die Darstellung der „expliziten Wissensstruktur“ hilfreich sein, „die einem selbst plausibel erscheint und von anderen verstanden und akzeptiert wird“. Bei der Lösung von Problemen ist „eine Organisation und Reorganisation verfügbarer Informationsrepräsentationen im Wechselspiel mit Reorganisation der eigenen kognitiven Konstrukte“ anzustreben. Wenn die Lernenden visualisieren oder simulieren wollen, sind sie gezwungen, sich über ihr eigenes Denken im Hinblick auf den darzustellenden Gegenstand klar zu werden und es modellhaft und detailliert auszuarbeiten. Solche Darbietungen beför-

dern nicht nur das Lernen und führen nicht nur zu neuem Wissen, sondern können auch den erzielten Lernerfolg demonstrieren, was wiederum auf die Lernmotivation zurückwirken kann.

Ist das Produkt ein Referat, ein Artikel, eine Web-Seite, ein Posting oder auch nur eine Mitteilung, so erhält das Dargestellte in der digitalen Lernumgebung insofern noch eine besondere Bedeutung, als es von einem Partner, von mehreren Mitgliedern einer lernenden Gruppe oder von jedermann empfangen und gegebenenfalls auch bearbeitet und kommentiert werden kann. Die Chance, nicht für die Schublade arbeiten zu müssen, erhöht sich dabei. Die Darstellung des Gelernten wird so zu einem Instrument der Kommunikation und Kooperation. Der Erfolg des gemeinsamen forschenden Lernens in einer *knowledge building community* (Scardemalia & Bereiter 1992) ist nur möglich, wenn alle Mitglieder das von ihnen Gedachte und Erarbeitete den anderen mitteilen, damit eben das „gemeinsame Wissen“ solcher Gruppen in einer zentralen Datenbank zur jederzeitigen Nutzung bereitgehalten werden kann.

Dementsprechend muss man sich die autonom Lernenden als Personen vorstellen, die immer auch an die *Darstellung* des Gelernten denken, sich darin einüben und besondere Fertigkeiten erlangen, indem sie Texte eingeben, ausarbeiten, überzeugend graphisch gestalten, Schaubilder entwickeln und Simulationen konstruieren. Sie nehmen nicht - relativ passiv - Informationen auf, sondern arbeiten mit ihnen und stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit dar. Dies geschieht mit allen technischen Hilfsmitteln, die die digitale Lernumgebung bereithält. *PowerPoint* stellt nur eine Dimension ihrer vielfältigen Möglichkeiten dar. Zahlen werden in farbige Diagramme verwandelt, komplexe Sachverhalte in Form von dreidimensionalen Netzen und Oberflächendiagrammen dargestellt, animierte mathematische Modelle werden zur Simulation von Vorgängen entwickelt.

Der epochale Wandel wird klar, wenn man der Fertigkeit, sich mit Hilfe solcher Präsentationen auszudrücken und verständlich zu machen, denselben Rang einräumen muss wie in der oralen Lernkultur der gekonnten mündlichen Darstellung.

Fazit

Nimmt man die dargestellten Aktivitäten in den sechs virtuellen Lernräumen zusammen, so lässt sich Folgendes festhalten:

- Diese neuen Lernräume sind, didaktisch gesehen, jeder für sich ungewöhnlich attraktiv, weil die in ihnen möglich gewordenen spezifischen didaktischen Aktivitäten sowohl einzeln und gesondert als auch kombiniert, gebündelt und integriert entfaltet und zur Konstruktion von Formen des autonomen, selbstgesteuerten Lernens genutzt werden können.
- Die skizzierten Lernräume erfordern und begünstigen die Entwicklung eines aktiven und individualisierten Lernverhaltens, den Umgang mit Komplexität, Fehlern und Risiken sowie das Zurechtfinden in komplexen Situationen, und zwar nicht nur in bestimmten Situationen oder Phasen, sondern auf Dauer. Das neue Lernverhalten kann mithin habitualisiert werden.
- Ein Bestandteil dieses Lernverhaltens besteht aus dem Bestreben, sich jeweils sachkundig zu machen durch die kalkulierte Auswahl von geeigneten *Informationen* aus einem Kosmos von Informationsressourcen und diese Informationen kritisch zu beurteilen, reflektiert zu verwenden und bei der Produktion von neuem Wissen konstruktiv zu nutzen. Dadurch eröffnen sich didaktische Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens, die hoch einzuschätzen sind.
- Ein wichtiges Element des selbstgesteuerten Lernverhaltens ist das *soziale* Lernen, für das sich neue Perspektiven ergeben: die virtuelle Partner- und Kleingruppenarbeit, aber auch die Teilnahme an virtuellen öffentlichen Diskussionen, wie sie etwa in themenzentrierten Newsgroups stattfinden. Man nähert sich hier einer neuen Form des wissenschaftlichen Diskurses.
- Ein neuer Aspekt ist das schnelle Verfügen über das persönlich erarbeitete Wissen, das als integraler Teil des Lernprozesses gelten kann. Jeder kann seine eigene Lernbiographie anlegen und Verwalten. So werden die Lernenden schon früh in das Wissensmanagement eingeführt.

- Das wirkungsvolle Präsentieren der Lernergebnisse erhält einen vorher nie gekannten Stellenwert, auch weil es das Lernen intensiviert.
- Das mit Verhaltensmustern von Forschenden vorangetriebene Lernen ist nicht abgeleitet, künstlich, stellvertretend für oder vorbereitend auf eine später mögliche Praxis, sondern selbst bereits ein genuiner Teil dieser Praxis. Denn: „Der Einzelne taucht als Subjekt in einen „echten“ Informations- und Kommunikationsraum auf“. Dadurch ergeben sich „sehr beeindruckende Möglichkeiten, das eigene Handeln als bedeutsam zu erfahren“ (Döring 1997, S. 326). Dies wiederum stärkt das autonome Lernen.
- Von den Lernenden werden wir uns schon bald ein anderes Bild machen müssen. Nach Franz-Theo Gottwald und K. Peter Sprinkart (1998, S. 59) sind es Menschen, die über *fünf Kompetenzen* verfügen, um in virtuellen Lernumwelten studieren zu können. Sie müssen fähig sein zur Selbstbestimmung und Orientierung, zur Selektion und Entscheidung, zur instrumentell-qualifikatorischen Aneignung, zur konstruktiv-qualifikatorischen Aneignung sowie zum Lernen und Gestalten (vgl. dazu Lange & Hillebrand 1996).

Eine derartig massive und folgenreiche Einwirkung von Technik und Technologie hat es in der Geschichte des Lehrens und Lernens noch nie gegeben. Als Folge davon sind die Chancen für die weitere Ausbildung des autonomen, selbstregulierten Lernens und die Reduzierung des heteronomen Lernens sind noch nie so groß wie heute gewesen.

Literatur

- Ausubel, David P. 1974 *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz
- Bandura, Albert 1986 *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bernath, Ulrich & Rubin, Eugen (Eds.) 1999 *Final Report and Documentation of the Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Bernath, Ulrich & Rubin, Eugen 1998 *A Virtual Seminar for International Professional Development in Distance Education*. In: *Informatik-Forum*, Band 12, 1, 18-23
- Brockett, Ralph G & Hiemstra, Roger 1995 *Self-Direction in Adult Learning*. London: Routledge
- Buhl, Achim 1997 *Die Virtuelle Gesellschaft. Ökonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Collis, Betty 1996 *Tele-learning in a Digital World. The Future of Distance Learning*. London: International Thompson Computer Press
- Dohmen, Günther 1997 *Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines lebenslangen Lernens für alle*. In: Dohmen, Günther (Hrsg.) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?*. Bonn-Bad Godesberg: Gustav-Stresemann-Institut
- Döring, Nicola 1997 *Lernen mit dem Internet*. In: Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz
- Erlach, Christine; Reimann-Rothmeier, Gaby & Mandl, Heinz 1999 *Wissensmanagement in der Weiterbildung*. In: *Praxisberichte 13, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie*. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Friedrich, Helmut Felix & Mandl, Heinz 1997 *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Franz E. Weinert und Heinz Mandl (Hrsg.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*, (Band 4 der Serie *Pädagogische Psychologie*). Göttingen: Hogrefe, 237-293
- Friedrich, Helmut Felix 1995 *Fertigkeiten und Umgebungen für selbstgesteuertes Lernen*. In: Bernhard Nacke, Günther Dohmen (Hg.) *Lebenslanges Lernen*. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 42-58
- Gaudig, Hugo 1922 *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Hirt
- Gottwald, F.-T. & Sprinkart, K. P. 1998 *Multi-Media Campus. Die Zukunft der Bildung*. Düsseldorf: Metropolitan Verlag.
- Hall, James 1996 *The revolution in electronic technology and the modern university*. In: Terry Evans & Daryl Nation *Opening Education. Policies and practices from open and distance education*. London: Routledge, 7-20
- Hesse, Friedrich W.; Garsoffsky, Bärbel & Hron, Aemilian 1997 *Interface-Design für computerunterstütztes kooperatives Lernen*. In: Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz, 253 – 268

- Hoyer, H. 1998 Virtual University: Challenge and Chance. In: Universities in a Digital Era. Transformation, Innovation, Tradition. European Distance Education Network 1998 Eden Conference, University of Bologna. 24-26 June 1998.
- Huber, Ludwig 1983/1995 Forschung – Lehre – Lernen. In: Ludwig Huber (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10 : *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett, 496-501
- Isenhardt, Ingrid & Grobe, Johannes 1997 Selbstorganisierte Teamarbeit und Gruppenlernen im Betrieb. In: Dohmen, Günther (Hrsg.) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* . Bonn-Bad Godesberg: Gustav-Stresemann-Institut
- Kaderali, F. 1998 Virtuelle Fernuniversität - Fernuniversität online. Hagener Universitätsreden 25. 2. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule.
- Kaye, A. R. 1992 Learning Together Apart. In: Kaye, A. R. (ed.): *Collaborative Learning through Computer Conferencing*. NATO ASI Series. Berlin: Springer
- Keil-Slawik, Reinhard & Selke Harald 1998 Mythen und Alltagspraxis von Technik und Lernen. In: *Informatik Forum*, 12, 1, 9-17
- Kleinschroth, Robert 1996 Neues Lernen mit dem Computer. Reinbek: Rowohlt
- Klimsa, Paul. 1997 Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz
- Knowles, Malcolm 1975 *Self-directed learning*. New York: Association Press
- Krug, Peter 1997 Selbstgesteuertes Lernen im Prozess des lebenslangen Lernens. In: Dohmen, Günther (Hrsg.) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* . Bonn-Bad Godesberg: Gustav-Stresemann-Institut
- Lange, B.-P. & Hillebrand, A. 1996 Medienkompetenz: die neue Herausforderung der Informationsgesellschaft. In: *Spektrum der Wissenschaft*, Heft 8, 38.
- Nuissl von Rein, Ekkehard 1997 Weiterbildungsinstitutionen un selbstgesteuertes Lernen. In: Günther Dohmen : Dohmen, Günther (Hrsg.) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* . Bonn-Bad Godesberg: Gustav-Stresemann-Institut
- Peters, Otto 1997 Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Peters, Otto 2000 Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M. & Sander, Uwe (Hrsg.) *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske und Budrich, 159-188
- Pintrich, P. R.; Cross, D.R.; Kozma, R.B. & McKeachie, W.J. 1986 *Instructional Psychology*. In: *Annual Review of Psychology* 8, 293-316
- Reichel, Hanns 1998 Selbstgesteuertes Lernen. In: *Pädagogische Nachrichten*, 2. Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz.
- Reimann, Peter 1998 Unterstützung kollaborativer Arbeitsformen in Teleteaching-Szenarien. Karlsruhe: LernTec 1998
- Romiszowski, Alexander Joseph 1981 *Designing Instructional Systems*. London: Kogon Page
- Scardemalia, M. & Bereiter, C. 1992 An architecture for collaborative knowledge building. In: DeCorte, E., Linn, M. C., Mandl, H. & Verschaffel, L.: *Computer-Based Learning Environments and Problem Solving*. Berlin: Springer, 41
- Scheibner, Otto 1928 *Zwanig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung: gesammelte Abhandlungen*. Leipzig: Quelle und Meyer
- Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel 1956 Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In: *Die Idee der deutschen Universität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 224
- Schunk, Dale H 1989 Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: Zimmerman, Berry J & Dale, H Schunk (eds) 1989 *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Reseach, Practice*. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer, 83-110
- Sembill, Detlef & Wuttke, E. 1998 Selbstorganisation und selbstorganisiertes Lernen. In: *Vom lehrerzentrierten zum schülerzentrierten Unterricht? Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule (HIBS) Band 8*. Wiesbaden
- Sembill, Detlev 2000 Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen In: Frank Achtenhagen & Wolfgang Lempert (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (IV). Formen und Inhalte*. Opladen: Leske und Budrich, 60-90
- Siebert, Horst 1997 *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand
- Tiffin, John & Rajasingham, Lalita 1995 *In Search of the Virtual Class*. London: Routledge

- Webster, N. 1953 *The New International Dictionary of the English Language*. Springfield, Mass.: Merriam
- Weinert, Franz Emanuel 1982 *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung. Methode und Ziel des Unterrichts*. In: *Unterrichtswissenschaft* 11,4, 99-110
- Whalley, Peter 1998 *Collaborative learning in networked simulation environments*. In: Marc Eisenstadt & Tom Vincent *the Knowledge Web. Learning and Collaborating on the Net*. London: Kogan Page, 47-62
- Zimmer, Dieter E. 2000 *Die Bibliothek der Zukunft. Text und Schrift in den Zeiten des Internet*. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Zimmerman, Barry J 1989 *Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. In: Barry J Zimmerman & Dale H Schunk (eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, Practice*. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer, 1-26
- Zimmerman, Barry J & Dale, H Schunk (eds) 1989 *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, Practice*. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer

Kontakt: otto.peters@fernuni-hagen.de

WaveLearn

HARALD STÜRMER

Die Online-Plattform für den Fernunterricht

WaveLearn ist eine Internet-Marke und umfasst das Weiterbildungskonzept der Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD) für eLearning ebenso wie ein speziell entwickeltes Lernmanagementsystem. Dieses entsteht in Kooperation mit dem Fraunhofer Institut für Graphische Datenverarbeitung.

Die Nutzung der Informations- und Telekommunikations-Technologie für Lernzwecke darf keinen Selbstzweck verfolgen, sondern soll dem Lerner einen deutlichen Nutzen, einen Mehrwert, im Vergleich zur traditionellen Lernsituation bieten. Auf absehbare Zeit werden jedoch alle Lernmethoden unter bestimmten Anforderungen, bei bestimmten Zielen und Zielgruppen sowohl mit Vor- als auch mit Nachteilen behaftet sein. So werden trotz der Möglichkeiten, die Netzbasiertes Lernen (oder NetBased Learning) bietet, weiterhin Fachbücher gelesen, reale Fachkongresse und Seminare besucht oder CD-ROMs mit Lernprogrammen verteilt. Die Euphorie für NetBased Learning ist einerseits völlig berechtigt, bieten sich doch durch die Nutzung von Interaktionsmöglichkeiten, Bildung von virtuellen Arbeits- und Projektgruppen sowie multimedialem Lernen enorme Chancen für ganz neue Lernqualitäten, andererseits sind dazu enorme organisatorische, technische und finanzielle Aufwände erforderlich, die einer kommerziellen Einsatzmöglichkeit hinderlich sein können. Nicht zu vergessen ist

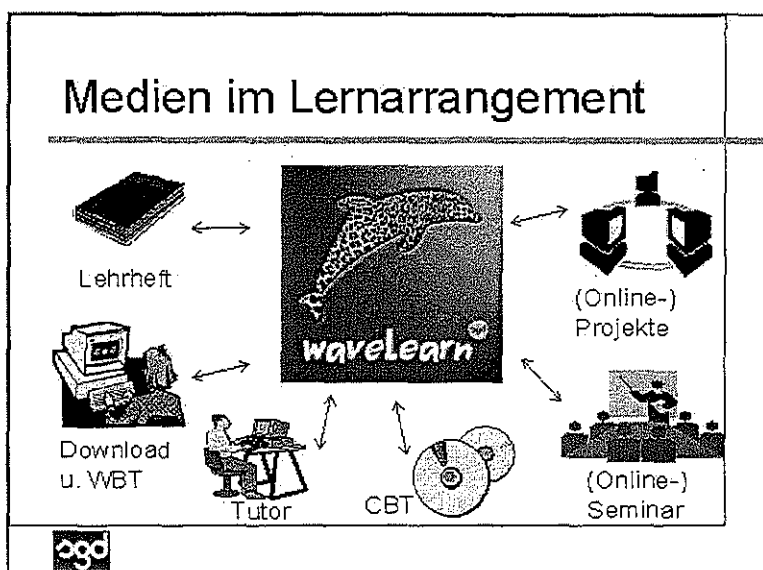
auch, dass NetBased Learning z. B. den Vorteil von klassischem Fernlernen, nämlich unabhängig von Ort und Zeit zu lernen, einschränkt: virtuelle Seminare sind zeitgebunden und das Vorhandensein eines PCs ist immer notwendig.

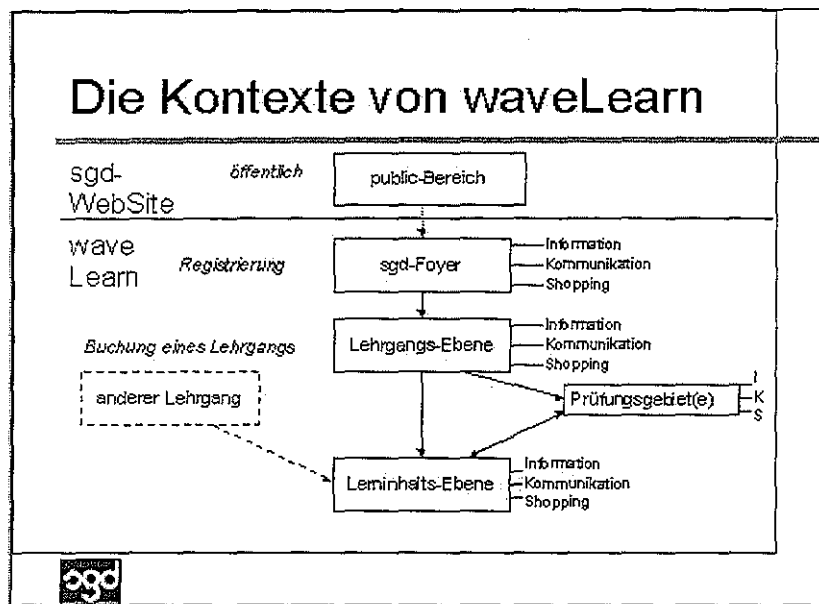
Die Antwort lautet: Auf den richtigen Mix kommt es an! NetBased Learning ist als weitere und ergänzende Lernmethode neben den etablierten anzusehen und nicht als alleinige, wie es derzeit gerne propagiert wird.

Über das Internet und *WaveLearn* hat der Lerner Zugriff auf einen virtuellen Lernraum, der das persönliche Lehrgangscurriculum abbildet. Unter einem Curriculum ist hier eine komplexe Inhaltsstruktur mit verschiedenen Fächern, Prüfungsgebieten, Lernfeldern etc. zu verstehen. Auch die prozessorientierte Weiterbildung kann hier dargestellt sein.

Ein Beispiel sei der Lehrgang „Web-Master“ der Studiengemeinschaft Darmstadt, mit einem Umfang von etwa 1000 Lernstunden. Hier wird auch deutlich, wie absurd eine Forderung nach reinem multimedialem Web-Based Training wäre. Eine Stunde qualitativ hochwertigen WBT ist selbst im günstigsten Fall (bei Einsatz eines hocheffektiven Autorentools) mit DM 20.000 zu veranschlagen. Diese würde beim Web-Master einen Aufwand von 20 Mio. DM bedeuten! Nicht zu übersehen, dass gewisse handlungsorientierte Kompetenzen über WBT nicht abgedeckt werden könnten.

Bei *WaveLearn* bietet der Lernraum die Führung durch die einzelnen Lerneinheiten, welche in unterschiedlicher methodischer Weise angeboten werden. Dabei kann der Teilnehmer genau die Einheit anwählen, die seiner Vorbildung und seinem Lernfortschritt entspricht. In das virtuelle Lernarrangement eingebettet ist das Lernen mit Online-Lehreinheiten, Com-





Die auf Java basierende Plattform setzt nutzerseitig lediglich einen Browser voraus und wird produktiv zur Zeit unter Windows NT mit einer DB2-Datenbank und einem IBM Application Server genutzt. Sie wird in vier Entwicklungsstufen realisiert, zur Zeit befindet sie sich in der zweiten Stufe. Separates Entwicklungsprojekt ist u.a. eine anzubindende Mediendatenbank.

Auf Basis dieses Lernmanagementsystems kann das

puter Based Trainings, mit modernen, didaktisch aufbereiteten Print-Materialien sowie die Hilfe und Lernfortschrittskontrolle durch qualifizierte Teletutoren. Es können virtuell projektartige Arbeitsgemeinschaften gebildet werden, die das Institut aktiv fördert. Darüber hinaus unterstützt *WaveLearn* interdisziplinäres Lernen.

Neben der Einbindung unterschiedlicher Lernmethoden bietet das *WaveLearn*-Konzept den Vorteil, dass jedem Lerner ein individuelles Curriculum und Medienarrangement zugeordnet werden kann. Zugeordnet sind jeweils Lerninhalte, die in unterschiedlichen Medienformen vorliegen können, auch reale und zukünftig virtuelle Seminare können eingebunden werden. Besondere inhaltliche Anforderungen an verschiedenartige Lehrgangsabschlüsse sind ebenso administrierbar, wie ein Zusammenkommen von Teilnehmern unterschiedlicher Lehrgänge in interdisziplinären Fächern.

Der Lerner lernt im jeweiligen inhaltlichen Kontext (Prüfungsgebiet, Lernfeld, Einzelthema), d. h. er kann auf genau die Information, die asynchrone oder synchrone Kommunikationsmöglichkeit und die Zusatzangebote zugreifen, die er gerade benötigt. Hilfestellung erhält er bei organisatorischen, methodischen oder fachinhaltlichen Problemen durch einen persönlichen Studienbetreuer bzw. Tutor.

Lernen „von zu Hause oder vom Arbeitsplatz aus“ bei gleichzeitig weitgehend individuell wählbarer Lerngeschwindigkeit eine neue Qualität erreichen. Lernen soll einfacher und effektiver werden, wobei der Fokus klar auf berufsbegleitendes Lernen gelegt wird.

Das zukunftsweisende Konzept von *WaveLearn* nutzt bereits der Fernlehrgang „Web-Master SGD“, der mit dem Weiterbildungs-Innovationspreis 2000 des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Zeitschrift „manager seminare“ prämiert wurde. Weitere Lehrgänge sind in Planung.

Kontakt: www.sgd.de / www.wavelearn.de

Webbasiertes ERP-Training

BRIGITTE BÄRNREUTHER

Selbststeuerung als Chance

1. Virtuelle Lehrveranstaltungen: Komponenten und Projekte

Für die nächsten 5 bis 8 Jahre wird der Anstieg des technologiebasierten Lernens mit einem Anteil am Weiterbildungsvolumen von 15 bis 50 % angegeben.¹ Wesentlich beeinflusst wurde diese Entwicklung durch den Aufbau von schnellen Computernetzen, durch die Vernetzung der privaten Haushalte und die Liberalisierung des Telekommunikationsmarktes in Europa.

An den Hochschulen werden Präsenzveranstaltungen zunehmend durch Online-Kurse ergänzt. Die bisher lokal abgegrenzten Wissens- und Informationsräume werden durch Hypertext- und Hypermediasysteme zusammengeführt. Der Zugang zum ‚World Wide Web‘ (WWW) ermöglicht dem Lernenden, den Lehrinhalt mit internetgestützter Literatur und über Zusatzinformationen mit Links zu weiterführenden Web-Adressen zu vertiefen. Der Lernprozess wird von einer Vielzahl von Multimedia-Werkzeugen wie Computer Based Trainings (CBTs), asynchrones Videostreaming und Audiosequenzen begleitet. Die Interaktion zwischen Lernenden und Dozenten bzw. Lernenden unter sich wird mit Whiteboards und Videokonferenzen möglich. Emails und Chat unterstützen die Kommunikation untereinander bzw. die Betreuung der Lernenden durch den Dozenten. Diskussionen können mit Newsgroups und Chats durchgeführt werden. Zur Selbstkontrolle können interaktive ‚Kontrollfragen‘ bearbeitet werden.

All diese Komponenten stehen nicht für sich allein, sondern fördern das kooperative Lernen im virtuellen Klassenzimmer. Das Erarbeiten des Stoffes geschieht eigenständig und ist orts- und zeitunabhängig. Zudem wirkt der Einsatz und Arbeitsweise von Web-Werkzeugen für die Lernenden meist motivierend und stellt ein additives Lernziel dar. Die Transparenz

der Lernziele und Lerninhalte wird über entsprechende Informationsseiten erreicht. Ein Feedback zur Lehrveranstaltung kann der Dozent über strukturierte Diskussionen (Newsgroups) oder mittels elektronischer Fragebögen einholen.

Im Unterschied zu realen Lehrveranstaltungen kann ein Online-Kurs leicht zu einem ‚multikulturellen‘ Teilnehmerkreis erweitert werden, indem Experten und Hochschulen im In- und Ausland hinzugezogen werden.

Auf Basis von multimedialen Werkzeugen arbeiten bayerische Fachhochschulen bei unterschiedlichen Projekten der virtuellen Lehre zusammen:

- *MeiLe* (Multimedia-Einsatz In der Lehre): Förderprogramm des Freistaats Bayern in den Jahren 1997 - 1999 im Rahmen der Bildungsoffensive Bayern, Volumen ca. 6,6 Millionen DM, 16 Fachhochschulen mit 120 Projekten. Ziel: Aufbau von Kompetenz und Servicestellen, Kooperations- und Kommunikationsverbund, Profilierung im Wettbewerb der Hochschulen
- *Strategischer IT-Einsatz*: ‚Virtuelle Vorlesung‘ der Fachhochschulen Amberg-Weiden und Hof
- *SAP interaktiv*: ‚Verbundvorlesung‘ der Fachhochschulen Amberg-Weiden, Deggendorf, Ingolstadt und Regensburg
- *Grundlagen Wirtschaftsinformatik*: ‚Virtuelle Ringvorlesung‘, 11 bayerische Fachhochschulen in Zusammenarbeit mit dem Bildungskanal des Bayerischen Rundfunks Bayern-Alpha.
- *IT-Kompaktkurs*: Fernsehvorlesung ‚IT-Kompaktkurs‘. Die Sendungen sind Studioproduktionen mit Lehrabschnitten, Interviews und Spielfilmen und werden abwechselnd von einem Moderator sowie jeweils einem Professor präsentiert. Themen sind: Programmieren mit

¹ Bruns, B., Gajewski, P.: Multimediales Lernen im Netz. Springer 1999.

C++, Programmieren mit Java, Datenbanken, Organisation, Betriebswirtschaft, Geschäftsprozesse, Softwaretechnik, Wirtschafts- und Datenschutzrecht, Wissensbasierte Systeme, Unternehmensführung.

2. Enterprise Resource Planning im Unterricht

Betriebswirtschaftliche Anwendungssysteme haben seit Anfang der siebziger Jahre ihren Einzug in die Unternehmen gehalten. Ein Grundgedanke dieser Systeme ist es, Geschäftsprozesse über die funktional orientierten Abteilungen hinweg zu unterstützen. Damit können logistische Unternehmensabläufe durchgängig geplant und abgewickelt werden (Enterprise Resource Planning). Als Marktführer hat sich das System SAP® R/3 durchgesetzt.

In nahezu jedem großen und vielen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) ist ein ERP-System oder eine Komponente davon im Einsatz. Universitäten und Fachhochschulen bereiten die Studierenden auf die Arbeitsweise und Bedienung von ERP-Systemen vor und nehmen ERP- bzw. SAP® -Inhalte in die Curricula auf.

Aufgrund des breiten betriebswirtschaftlichen Funktionsumfangs ist SAP® R/3 als exemplarisches Anwendungssystem für ERP im Unterricht sehr gut einsetzbar. Allerdings müssen die Schwerpunkte je nach Studiengang und Ausbildungsrichtung gewählt werden.

- Studierende der *Wirtschaftsinformatik* oder des *Wirtschaftsingenieurwesens* werden vor allem in Methoden und Techniken zur Einführung von SAP® eingewiesen. Da die Absolventen gute Aussichten als IT-Berater haben, wird das Management von SAP® -Projekten intensiv behandelt. Das Thema Projektmanagement wird in diesem Zusammenhang durch die Methode AcceleratedSAP (ASAP™) ergänzt. AcceleratedSAP wurde für von SAP®-Partnerunternehmen und SAP®-Kunden für die Planung und Verwaltung von SAP®-Projekten konzipiert.
- *Informatiker* und *Wirtschaftsinformatiker* werden ferner in die systemtechnischen Zusammenhänge wie die Anwendungs- und Systemarchi-

tektur von SAP® eingeführt. Sie lernen das Management eines operativen SAP®-Systems.

- Bei wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (*Betriebswirtschaftslehre, Internationales Management*) wird vor allem auf die Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Funktionalitäten und Abläufen Wert gelegt. Themenbereiche sind Vertrieb, Logistik, Materialwirtschaft, Controlling, Personalwirtschaft, Workflow Management und die zugehörigen Informationssysteme.

Für ein schrittweises Erarbeiten von SAP® -Lehrinhalten stehen Fallstudien in den einzelnen betriebswirtschaftlichen Bereichen zur Verfügung. Als Einstieg in die Logistik bieten sich exemplarische Kernprozesse an:

- Auftragsfertigung/Kundeneinzelfertigung mit konfigurierbarem Produkt
 - Auftragserfassung im Internet für konfigurierbare Produkte
 - Kundenauftragsanonyme Vorplanung
 - Vorplanung mit Endmontage
 - Vorplanung auf Baugruppe
 - Kurzfristige Unternehmensplanung
 - Langfristplanung
- Serienfertigung
 - Planungsintegration Vertrieb / Produktion
 - Serienfertigung - Glühlampen
 - Serienfertigung - Personal Computer
- Prozessfertigung
 - Fertigung loser Ware und Abfüllung in der Prozessindustrie

Im Zusammenhang mit den Fallstudien steht die Modellfirma IDES® ("International Demonstration and Education System") als Arbeitsumgebung für den Unterricht bereit. IDES® ist ein internationaler Konzern mit Tochtergesellschaften in verschiedenen Ländern. Die Firma enthält beispielhafte Anwendungsdaten für unterschiedliche Geschäftssituationen im SAP®- System. IDES® deckt neben der Logistik auch die Bereiche Finanzwesen und Personalwirtschaft ab. Es werden Geschäftsprozesse unterschiedlicher Branchen dargestellt und damit unterschiedliche Fertigungsindustrien (diskrete Fertigung/Prozessfertigung; Einzelfertigung/Serienferti-

gung) abgebildet. Da es sich bei IDES[®] um eine ‚branchenübergreifende‘ Modellfirma dreht, kommen unterschiedliche Branchen wie zum Beispiel Handel („Retail“) und Banken („Banking“) vor. In der IDES[®]-Gruppe werden Produkte wie Aufzüge, Motorräder oder Lacke gefertigt.

Der Schwerpunkt von IDES[®] liegt auf den durchgängigen Geschäftsprozessen und deren Integration. Die implementierten Geschäftsprozesse sind in dieser Online-Hilfe mit genauen Beschreibungen dokumentiert. Die einzelnen Beispiele beinhalten einen Überblick über die Stammdaten und schrittweise Anleitungen zur Ausführung der einzelnen Prozesse.

Kritische Erfolgsfaktoren für den Einsatz der SAP[®]-Software im Unterricht sind

- Professionell betriebene Systeme,
- Kostengünstiger Einsatz von SAP[®]-Software,
- Qualifikation der Lehrenden.

Mit dem neuen Konzept des Hochschul-Competence-Center (HCC) wendet sich die SAP AG an die Zielgruppen Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien und berufsbildende Schulen. Seit Mai 1999 können diese auf zentral bereit gestellte SAP[®]-Ressourcen zugreifen, ohne eine eigene SAP[®]-Installation betreiben zu müssen. Mittlerweile sind 17.000 User angeschlossen und es liegen erste und sehr zufriedenstellende Erfahrungen mit SAP[®]-Lehrveranstaltungen und dem Betrieb des ersten HCC, vertreten durch die Gesellschaft für IT-Services und Consulting mbH (SERKEM) mit 28 Mitarbeitern, vor. Die Server zum Betrieb der SAP[®]-Systeme wurden von der Firma SUN gespendet. USV, Software zur Online-Sicherung und Administrationssoftware konnten durch weitere Spenden beschafft werden.

Die Vorteile des HCC's liegen in der Bereitstellung hochverfügbarer und performanter Hardware und in der professionellen Systemadministration. Zu den Aufgaben des HCC's gehören das Systemmonitoring, Online-Sicherungen und die Durchführung von Releasewechseln in Abstimmung mit der Hochschule. Bei technischen Problemen kann sich die Hochschule an die HCC-Hotline wenden. Von Seiten der SAP AG stehen die Online Service Systems (OSS) zur Verfügung. Das HCC bietet den Dozenten ein einführendes Training und veranstaltet zwei User-Treffen im Jahr.

Lehrerfahrungen mit SAP[®] R/3 bestehen an der Fachhochschule Hof seit 1999. Dabei stehen folgende ERP-Themen im Vordergrund:

- Logistikprozesse (Bsp. Produktionsmanagement),
- Prozesscontrolling/Prozesskostenrechnung,
- Arbeitsteilige Prozesse (Bsp. Workflow Management),
- Managementprozesse/Managementinformationssysteme.

3. Beispiel eines virtuellen Klassenzimmers für das ERP-Training

Als Thema für die virtuelle ERP-Vorlesung wurde ‚Workflow Management‘ gewählt. Workflow-Management gehört in das Themenspektrum von ‚Computerunterstützung kooperativen Arbeitens‘ (Computer Supported Cooperative Work, CSCW).

Die Vorlesung ist eingebettet in das Hauptstudium der Wirtschaftsinformatik im 7. Semester und umfasst 2 Semesterwochenstunden. Die Teilnehmer waren mit den Grundzügen von SAP[®] und ausgewählten logistischen Prozessen anhand von Fallstudien bereits vertraut.

Das Konzept der Vorlesung basiert auf drei ‚Grundsäulen‘: Zum ersten wird auf ein Buch, das das Thema Workflow-Management und speziell den SAP[®] Business Workflow grundlegend behandelt, verwiesen. Es werden folgende Themenbereiche behandelt:

1. Integrierter Eingangskorb
 - a. Emails und Workitems im Eingangskorb
 - b. Integrierter Eingangskorb und Workitem-Anzeige
 - c. Konfiguration des persönlichen Arbeitsumfeldes
 - d. Arbeiten mit (Dialog-)Workitems
 - e. Workflow-Protokoll
 - f. Weitere workflow-spezifische Einträge im Integrierten Eingangskorb
2. Workflows und ihre Definition
 - a. Workflow
 - b. Workflow-Definition
 - c. Schritt-Typen in einer Workflow-Definition

- d. Zuständige Bearbeiter bei Aktivität und Benutzerentscheidung
 - e. Terminüberwachung bei Aktivität, Benutzerentscheidung und Warteschritt
 - f. Laufzeitrepräsentation
3. Objekte
 - a. Objekttyp-Definition
 - b. Komponenten eines Objekttyps
 - c. Business Object Builder
 - d. Freigabekonzept
 - e. Generische Objektdienste
4. Aufgaben
 - a. Einzelschrittaufgabe und Objektmethode
 - b. Einzelschrittaufgabe und ihre möglichen Bearbeiter
 - c. Einzelschrittaufgaben und ihre Texte
 - d. Eigenschaften von Einzelschrittaufgaben
 - e. Beendende Ereignisse von Einzelschrittaufgaben
 - f. Definition von Einzelschrittaufgaben
 - g. Aufgaben in kundendefinierten Workflows
 - h. Mehrschrittaufgabe und Workflow-Definition
 - i. Mehrschrittaufgabe und mögliche Bearbeiter
 - j. Mehrschrittaufgabe und auslösende Ereignisse
 - k. Aufrufschnittstelle der Mehrschrittaufgabe
 - l. Mehrschrittaufgaben zur Ausführungszeit
 - m. Definition von Mehrschrittaufgaben
5. Aufbauorganisation und Organisationsmanagement
 - a. Organisationseinheiten
 - b. Besetzungsplan
 - c. Aufgabenprofil

Dieser Lehrstoff wird zweitens durch Kommunikation, Diskussionen und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle interaktiv vertieft. Den dritten wesentlichen Bestandteil bilden die praktischen Übungen am SAP®-System.

Systemtechnische Rahmenbedingungen bestehen darin, dass auf die aktuelle Version 4.6 mit einer IDES®-Umgebung zugegriffen wird. Ferner wird die Autorensoftware Web Course in a Box™ von MAD-DUCK Technologies zur Kurserstellung und –verwaltung eingesetzt.

Die Vorlesung wird gestartet mit einer Präsenzveranstaltung, in der der Umgang mit den Medien (email, chat, Kurssystem) erläutert und geübt wird. Ausgehend davon beginnen die Teilnehmer mit der Aufgabenbearbeitung. Als erste Projektarbeit im Sinne eines ‚Warm-Up‘ wird zunächst eine Homepage erstellt, damit die Teilnehmer sich über das Web bekannt machen können. Die Homepage geht als erster studienbegleitender Leistungsnachweis in die Benotung mit ein. Weitere Leistungen müssen dadurch erbracht werden, dass der Teilnehmer sich an den regelmäßig stattfindenden elektronischen Sitzungen (chat) beteiligt. Dort werden ausgewählte Teilthemen im Umfeld von Workflow-Management diskutiert. Als Selbstkontrolle im Hinblick auf das Verständnis des Lehrstoffes können Quizzes bearbeitet werden. Die Quizergebnisse werden automatisch an den Dozenten weitergeleitet, gehen aber nicht in die Benotung ein.

Die theoretischen Kapitel des Lehrstoffes werden anhand von praktischen Übungen am SAP®-System vertieft. Die praktischen Übungen reichen von der einfachen einführenden Fallstudie ‚Urlaubsantrag‘ bis hin zur Definition und zum Test eines Workflow-Ablaufes. Als zweite Projektarbeit muss eine Fallstudie aus dem vorhandenen Repertoire ausgewählt, durchgearbeitet und webfähig aufbereitet werden.

Weitere Chats und Präsenztermine werden im Bedarfsfall durchgeführt, wenn die Teilnehmer z.B. auf Schwierigkeiten und Probleme im Umgang mit dem SAP®-System stoßen.

4. Integration in die Virtuelle Hochschule Bayern

Mit der ‚Virtuellen Hochschule Bayern‘ (vhb) hat die Bayerische Staatsregierung im Rahmen der High-Tech-Offensive einen neuen Rahmen für die Entwicklung und Durchführung von virtuellen Lehrveranstaltungen geschaffen. Damit sollen die Kompetenzen aller bayerischen Hochschulen gebündelt werden und umfassende Lehr- und Prüfungsverbünde, die auch für nationale und internationale virtuelle Angebote offen sind, entstehen. Mit der vhb wird angestrebt, einerseits die Lehre für Erststudenten durch praxisnähere Angebote zu verbessern und andererseits neue Potentiale für die Weiterbildung als Teil des lebensbegleitenden Lernens zu erschließen.

Die vhb ist keine neue eigenständige Hochschule, sondern ein Verbundinstitut aller bayerischen Universitäten (9) und Fachhochschulen (15) mit dem Sitz in Hof. Sie gliedert sich in sog. 'Schools'. Derzeit gehören: 'Ingenieurwissenschaften', 'Informatik', 'Medizin', 'Wirtschaft' und als Entwicklungsbereich 'Schlüsselqualifikationen' dazu. Später werden 'Natur-', 'Geistes-' und 'Sozialwissenschaften' sowie 'Kunst, Architektur, Design', 'Recht' und 'Erziehung' aufgenommen. Statt vollständiger Studiengänge im herkömmlichen Sinn werden Lehrgänge und Themenblöcke entwickelt, die aus flexibel kombinierbaren Kurs-Modulen bestehen.

Die vhb verfolgt den Ansatz des kontinuierlichen Qualitätsmanagements. Qualität steht im Mittelpunkt bei der Auswahl, der Entwicklung und Produktion von Lehrmaterialien. Für die Integration einer Lehrveranstaltung in die vhb muss ein definiertes Aufnahmeverfahren nach dem Prinzip der Ausschreibung durchlaufen werden. Auf Basis von Qualitätskriterien (Lehrmaterialien, Betreuung, Technik, Administration, Nutzen) beurteilen Fachräte und unabhängige Experten eine vorgeschlagene Lehrveranstaltung und lassen sie zu oder geben Verbesserungsvorschläge. Der kontinuierliche Verbesserungsprozess wird letztendlich getragen von der Bewertung durch die Nutzer.

Der Pilotbetrieb wurde im Sommersemester 2000 aufgenommen. Damals waren ca. 330 Teilnehmer eingeschrieben. Die Neuanmeldungen im Wintersemester 2000/2001 betragen ca. 1040, wobei die Teilnehmer zu etwa gleichen Teilen aus Fachhochschulen und Universitäten kommen. Derzeit hat die vhb 48 Lehrveranstaltungen im Angebot, 11 davon aus dem Bereich Informatik, 9 aus dem Bereich Ingenieurwissenschaften, 5 aus dem Bereich Medizin, 11 aus dem Bereich Wirtschaft. Der ERP-Thematik lassen sich aktuell 3 Lehreinheiten zuordnen.

Zur Ausschreibung 2000 sind ca. 80 Projektanträge eingegangen, diese werden derzeit in den Fachräte diskutiert und begutachtet. Von der Fachhochschule Hof wurde drei Anträge für virtuelle Lehrveranstaltungen zum Thema ERP eingereicht. Die Art der Zusammenarbeit zwischen vhb, der SAP AG und dem HCC bzw. anderen HCCs wird derzeit geplant.

5. Zusammenfassung

ERP-Systeme gehören zur betrieblichen Praxis in großen aber auch mittleren und kleinen Unternehmen. Als Marktführer hat sich SAP® R/3 durchgesetzt. Die Standardsoftware selbst nutzt die neuen Möglichkeiten der Internettechnologien mit 'mySAP Marketplace™', 'mySAP E-Business Applications' und 'SAP® Business-to-Business-Procurement'. Zur Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Funktionalitäten und Abläufen wird SAP® R/3 als Beispiel für ERP-Systeme in Lehrveranstaltungen integriert.

Virtuelle Lehrmethoden, mit deren Hilfe individuelle Fachkompetenzen aus vielen Hochschulen im Sinne einer verteilten Wissensbasis gebündelt werden können, stellen ein ideales Medium für ERP-Lehrveranstaltungen dar. Im Hinblick auf die gemeinsame Erarbeitung von SAP®-Fallstudien ergeben sich neue Möglichkeiten der Gruppenarbeit zwischen Studierenden an verschiedenen Hochschulen. Dezentrale Unternehmensstrukturen mit standortübergreifenden Geschäftsabläufen werden im Customizing exemplarisch aufgebaut.

Mit dem HCC-Konzept eröffnet die SAP AG neue Möglichkeiten zur Nutzung ihrer Software. Die Zugänglichkeit von SAP® R/3 für Lehrzwecke in der Kombination mit virtuellen Lehrmethoden bietet optimale Voraussetzungen für eine praxisnahe Ausbildung und ist Vorbereitung auf das selbstorganisierte Lernen in der späteren Arbeitsumgebung.

Lernerorientierung

HANS-PETER BAUMEISTER

Ein Schlagwort wartet auf die Ausfüllung

Dieser Beitrag beschäftigt sich am Beispiel des international eingeführten Begriffs der *Lernerorientierung* mit der zukünftigen Ausrichtung von wichtigen Teilen unseres Bildungssystems, wie z.B. dem mediengestützten Lehren und Lernen. Die entsprechende Diskussion berührt dabei auch ganz allgemein die Verbesserung des Dienstleistungscharakters von Bildungsangeboten. Für die Realisierung von lebenslangem Lernen in einer Wissensgesellschaft werden damit zentrale Fragestellungen berührt.

Feststellungen, dass telematisch gestützte Lernumgebungen das Spektrum des Lehrens und Lernens erweitern, auch im privaten Fernunterricht, erscheinen uns heute so selbstverständlich, dass sie kaum noch näher betrachtet werden. Aber es lohnt sich dies zu tun, sind doch oft kostenrelevante Entscheidungen mit der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien verbunden, die sich später auch „rechnen“ müssen. Neue Lerntechnologien entfalten ihr Potential nicht automatisch, sondern müssen in einen konzeptionellen Rahmen eingebettet werden und bedürfen schließlich auch des entsprechend qualifizierten Personals, um tatsächlich Lernen zu ermöglichen. Es sei nur kurz darauf hingewiesen, dass auch traditionelle Lehr- und Lernmethoden über ein immenses *Potenzial* an Möglichkeiten verfügen, das aber - leider - nur selten in der Praxis realisiert wird. Und wir wissen inzwischen aus den zurückliegenden Erfahrungen, dass eine vorrangig an moderner Hardware ausgerichtete Methodik des Lehrens und Lernens in der Regel scheitert; das haben uns die Beispiele der siebziger und achtziger Jahre eindrucksvoll (und teuer) gezeigt.

Es ist deshalb erfreulich, dass z.B. die Kommission der EU in ihrer Förderpolitik im Rahmen von Sokrates und Leonardo verstärkt nach pädagogischen Konzepten fragt, wenn es um die entsprechende Antragstellung geht. Es werden damit Konsequenzen aus den zurückliegenden Erfahrungen gezogen, dass nämlich die feuerwerkartige Anwendung von medialen Komponenten nicht unbedingt Lernerfolg garantiert und dass diese Vorgehensweise aufgrund der

entstehenden Kosten selten zu Dauerlösungen, d.h. zu etablierten Angeboten nach dem Auslaufen von Projektmitteln hinaus, führen. Die neuen Kriterien der EU werden deshalb hoffentlich zu einer verstärkten Berücksichtigung der grundlegenden Frage führen, ob eine bestimmte Vorgehensweise bei der Wissensvermittlung auf der Grundlage von neuen Technologien auch tatsächlich und effektiver zum Lernerfolg auf Seiten der Lernenden führt; denn dies ist die alles entscheidende Frage.

Tony Bates, der bekannte britische Lerntechnologe, hat einmal den Aspekt der neuen Lerntechnologien mit dem Autofahren verglichen: entscheidend sei - wie modern eine Autotechnologie auch immer sei -, wer hinter dem Steuer sitzt. Dieser Vergleich wirft die Frage nach dem qualifizierten Personal auf, das die zur Verfügung stehenden Lehr- und Lerntechnologien in einen pädagogischen Kontext bringt, der die Lernenden bei ihren Bemühungen unterstützt. Inzwischen wird uns auch in Deutschland klar, dass das Entwickeln immer neuer Konzepte und multimedialer Modellversuche allein nicht ausreicht: Wir brauchen händeringend im öffentlichen wie im privaten Bildungssektor qualifiziertes Personal, das

- Lernerorientierung in der Bildung in adäquate methodische Vorgehensweisen umsetzen kann,
- neue Technologien in entsprechender Weise funktionalisiert und das
- in der Lage ist, arbeitsteilige Modelle bei der Realisierung von Curricula umzusetzen.

Lernerorientierung: Der Gebrauch dieses Begriffes, gerade im Zusammenhang mit dem zunehmenden Einsatz neuer Technologien in der Bildung, vor allem im tertiären und quartären Bereich, ist in Deutschland häufig von Wunschenken geprägt, dem noch die Ausfüllung durch eine entsprechende Praxis weitgehend fehlt: Unsere Bildungstradition ist institutionen- und angebotsorientiert und dem Bereich der individualisierten und nicht-formalisierten Bildung stehen wir - vorsichtig formuliert - abwartend gegenüber. Insofern haben die Ausführungen zur Lernerorientierung auch immer etwas Plakatives. Aus der praktischen

Erfahrung heraus möchte ich in diesem Zusammenhang auf zwei Gesichtspunkte besonders hinweisen:

(i) Die Gestaltung von lernerorientierten und medien-gestützten Lernplattformen erfolgt nur dann angemessen, wenn die Lehrenden einen Perspektivenwechsel vollziehen, was angesichts unserer Bildungssozialisation zugegebenermaßen nicht einfach ist. Häufig wird in der Praxis lediglich nach einem schnell und ohne großen Aufwand abfragbaren "Rezeptwissen" verlangt, um den Aspekt von Lernerorientierung zu realisieren, damit man - ansonsten unter Beibehaltung von grundsätzlichen Einstellungen zum Lehren und Lernen - handlungsfähig bleibt. Dieses Rezeptwissen bezieht sich auf die Textgestaltung im Fernstudium ebenso, wie auf das Moderieren von virtuellen Seminaren. Die Widerstände, bei sich selbst einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, sind erheblich.

(ii) In diesem Zusammenhang rächt es sich jetzt, dass wir in der Vergangenheit Fernunterricht und -studium als reguläre und offene Bildungsformen sträflich vernachlässigt haben. Ich gebe hier nicht der Politik die Alleinschuld; man muss sich nur die Stellungnahmen überregionaler Gremien, wie der Hochschulrektorenkonferenz oder des Wissenschaftsrates, aus der Vergangenheit anschauen, um Ursachenforschung zu betreiben: Die entsprechenden Papiere haben noch zu Beginn der neunziger Jahre massiv offene Bildungsformen, wie das Fernstudium, explizit und implizit abgelehnt. Ausführungen zum Lernen mit Medien waren von Hilflosigkeit getragen und Kongresse von Erziehungswissenschaftlern haben sich bestenfalls am Rande mit nicht-formalen Bildungsformen befasst; ihre Erörterung blieb den Volkshochschulen etc. überlassen. Als eine der gravierenden Konsequenzen fehlt uns jetzt ein Personalstock, der aus diesem Bildungssektor die grundlegenden Aspekte von Lernerorientierung kennt und anwenden kann; denn gutes Fernstudium ist ohne Lernerorientierung als oberste Maxime nicht denkbar. Wenn man etwa vergleicht, dass in Großbritannien eine mindesten sechsstellige Anzahl an Experten zur Verfügung steht, die als Tutoren oder Beschäftigte im Fernstudium mit dieser Bildungsform bereits in Kontakt gekommen sind und dem Markt zur Verfügung stehen, dann wird die Diskrepanz besonders deutlich.

Es ist deshalb eines der dringendsten Anliegen, entsprechende *Qualifizierungskonzepte* zu entwickeln

und diesem Personenkreis eine Berufsperspektive, sei es im öffentlichen Bildungssektor oder im privaten, zu eröffnen. Nur so ist das Konzept der Lernerorientierung auf Dauer zu realisieren, auch wenn mir bewusst ist, dass natürlich noch einiges mehr hinzukommen muss. So glaube ich z.B., dass private Fernhochschulen durchaus als ein Modell betrachtet werden können, um zu sehen, welche Organisationsstrukturen notwendig sind, um den geforderten Paradigmenwechsel hin zur Lernerorientierung zu ermöglichen.

Funktionaler Einsatz neuer Technologien: Neben Flexibilität und größerer Kundennähe - und damit einer Intensivierung der Dienstleistungsorientierung - stehen die Erweiterungen der Lernmöglichkeiten im Vordergrund, die dafür sprechen, Online-Angebote zu entwickeln und zu verbessern. Dabei geht es nicht um die Frage eines Entweder - Oder, also Printmedien oder Multimedia. Das textbasierte Lernen auf der Grundlage von Studienbriefen wird seine große Bedeutung im Fernstudium weiterhin behalten. Online Angebote können aber diese klassische Lehr-/Lernform, insbesondere im Fernunterricht und -studium, sinnvoll ergänzen,

- weil sie schnellere Aktualisierungen von Lehrinhalten erlauben,
- zusätzliche "Lernkanäle" auf Seiten der Lernenden ansprechen,
- collaborative Lernformen ohne kostenintensive Präsenzphasen sowie
- moderne, arbeitsplatznahe Aufgabenstellungen innerhalb eines Kurses ermöglichen.

Diese Aspekte gehören inzwischen fast zum Allgemeinut. Entscheidend für eine funktionale Nutzung dieser Potenziale bleibt aber, dass ich ein entsprechendes Curriculum entwickelt habe, in dessen Rahmen der Einsatz der genannten Möglichkeiten sinnvoll ist. Typische Beispiele für die Überschätzung bzw. Unterschätzung von technischen Möglichkeiten bilden die Videokonferenz und der virtuelle Seminarraum. Videokonferenzen erlauben visuelle Konferenzschaltungen (inkl. des sog. Documentsharing). Die entsprechenden Endgeräte sind bei Einzelpersonen in der Regel nicht vorhanden, Videokonferenzen erfordern eine hohe Leitungskapazität und relativ hohe Verbindungskosten. Als synchrones Kommunikationsmittel ist ihre Flexibilität und ihre Unterstützung individueller Lernformen gering. Der Einsatz von Videokonferenzen im Bildungsbereich wird

deshalb auf wenige Anwendungsmöglichkeiten begrenzt bleiben, auch wenn immer wieder in diesem Zusammenhang auf Videokonferenzen hingewiesen wird.

Die Einrichtung und das Betreiben von virtuellen Seminarräumen ist zwar weniger spektakulär verglichen mit anderen Multimedia-Anwendungen, aber effektiver. Durch die Asynchronität der Kommunikation ist der Lernprozess flexibler, gründlicher und damit auch effektiver (Nachrichten gehen ein, werden ausgedruckt, der Reflexionsprozess beginnt, der eigene Diskussionsbeitrag ist das Ergebnis längerer Nachdenkens). Die Kosten für die technische Einrichtung sind gering und letztere ist immer häufiger auch beim Endverbraucher vorhanden. Um dieses Potenzial funktional nutzen zu können, bedarf es aber entsprechend qualifizierter Tutoren und Moderatoren. Neben dem bereits genannten Aspekt der Bereitstellung, berührt dieser Aspekt natürlich auch die Frage der Personalkosten, gerade bei privaten Anbietern; es besteht vielfach noch die Unsicherheit, ob höhere Kosten vom Kunden akzeptiert werden. Hier bin ich allerdings der festen Überzeugung, dass eine gut realisierte Lernerorientierung sowohl im B2B als auch im B2C-Bereich honoriert werden. Auf jeden Fall stellt eine funktionale Analyse neuer Lerntechnologien hinsichtlich ihres lernerunterstützenden Potenzials sicher, dass nicht kostenintensive Multimedia-Angebote entwickelt werden, die nur begrenzt das Lernen unterstützen.

Arbeitsteilige Modelle bei der Realisierung von mediengestützten Curricula: In der deutschen Bildungslandschaft kennen wir in der Regel den alleinverantwortlichen Lehrer, der für alle Aspekte des Lehrens zuständig ist, von der Konzeption bis zur (technischen) Realisierung eines Lehrangebots. Lernerorientierte Lehrangebote mit Medienunterstützung stellen eine solche Vorgehensweise aber in Frage: Nicht nur die technischen Abläufe werden komplizierter, sondern auch die methodischen. Beides fordert, jedenfalls für komplexere Angebote, wie wir sie in der Regel beim Fernunterricht oder -studium antreffen, Teamlösungen. Gerade der öffentliche Bildungssektor ist darauf so gut wie gar nicht eingerichtet. Wir wollen hier keine Ursachenforschung betreiben, aber dieser Aspekt macht deutlich, wie strukturell tief eine Realisierung von Lernerorientierung ansetzen muss. Wir haben uns angewöhnt, für alle möglichen Berufsbereiche die "Teamfähigkeit" als

wichtiges Kriterium herauszustellen; ja gerade Lehrer und Professoren marschieren dabei in der ersten Reihe, ohne diese Teamfähigkeit oft selbst vorzuleben, was allerdings, das muss man hier konzedieren, bei unseren institutionellen Strukturen auch nicht einfach ist. Vielleicht ist hier ein guter Ansatzpunkt, wo private Einrichtungen etwas an den öffentlichen Sektor weitergeben können: Markt- und Bedarfsanalyse, Produktentwicklung im Team, Servicestruktur und Marketing sind zukunftsorientierte Arbeitsbereiche auch für öffentliche Bildungsanbieter und diese Bereiche sind ebenfalls bei der Realisierung von Lernerorientierung verbunden.

Mit Recht wird bei der Diskussion um Lernerorientierung auch immer der Aspekt der internationalen Konkurrenzfähigkeit deutscher Anbieter ins Spiel gebracht. Solange Hochschulbildung auf kleine und überschaubare Kohorten begrenzt blieb, wie es bis in die fünfziger Jahre der Fall war, solange gab es auch ein individuell akzeptable Betreuung an Präsenzhochschulen. In Zeiten, wo Bildung auf allen Stufen zu einem Massenprodukt geworden ist, stellt sich diese Frage neu, und im internationalen Kontext werden wir dahingehend überprüft, ob wir mit unseren inhaltlich sicher immer noch sehr guten Angeboten auch eine angemessene, lernerorientierte Betreuung anbieten können.

Wenn von staatlicher Seite nunmehr forciert eine Intensivierung lernerorientierter Angebote gefordert wird, und zwar in allen Bereichen, dann ist dies politisch nur zu unterstützen; allerdings fehlen uns oft die illusionslosen Analysen, die uns eine sachgerechtes Vorgehen auf dem internationalen Markt erlauben würden. In Großbritannien steht seit 1997 der umfassende Dearing-Report für den Hochschulbereich zur Verfügung, der sehr detailliert das bestehende Hochschulsystem analysiert und darauf aufbauend Vorschläge zur Weiterentwicklung, gerade unter Einbeziehung neuer Technologien, entwickelt; entsprechende Programme wurden umgehend auf den Weg gebracht. In Australien wurde im Januar 1998 unter der Federführung der australischen Bundesregierung ein Report veröffentlicht mit dem Thema: "New Media and Borderless Education: A Review of the Convergence between Global Media Networks and Higher Education Provision". Dieser Bericht, erstellt in einem föderalen Staat, untersucht den Weltmarkt für "Bildungsprodukte" und ermittelt daraus die Marktchancen für australische Hochschulen. Inner-

halb dieses Rahmens werden aber gleichzeitig durch Benchmarking Kriterien ermittelt, die in diesem Bereich Qualität definieren. Dies sind nur zwei Beispiele für ungeschminkte und äußerst umfassende Analysen, die - ob sie nun letzte Wahrheiten verkünden oder nicht - für mich die Voraussetzung für ein substanzielles Vorgehen bilden, um auch bei uns Lernerorientierung, die sich an internationalen Maßstäben misst, im Bildungsbereich einzuführen.

Wie sieht es aber mit dem Vorantreiben von Ansätzen, die Dienstleistung im Bildungswesen oder Qualifizierungsprogramme für entsprechendes Personal in den Mittelpunkt stellen in Deutschland aus? Ich will nur ein - aktuelles - Beispiel herausgreifen.

Ende Oktober 2000 hat die europäische Kommission das "Memorandum zum lebenslangen Lernen" veröffentlicht und darin - ausgehend von einer kurzen Analyse - sechs Bereiche skizziert, die in Zukunft besonderer Aufmerksamkeit bedürfen:

- New basic skills for all,
- More investment in human resources,
- Innovation in teaching and learning,
- Valuing learning,
- Rethinking guidance and counselling,
- Bringing learning closer to home.

Auf dieses Papier beruft sich auch u.a. das Aktionsprogramm "Lebensbegleitendes Lernen für alle" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Januar 2001. Aber hier ist die Prioritätensetzung eine andere, indem vor allem organisatorische Aspekte bei der Realisierung des lebenslangen Lernens in den Vordergrund gestellt werden, nämlich der "Aufbau lernender Regionen - Förderung von Netzwerken". Das Dienstleistungskonzept, das im EU-Memorandum strukturbildend ist, wird im BMBF-Papier einer vorrangig an Institutionen orientierten Lösung untergeordnet; die häufig proklamierten Bedürfnisse des Einzelnen rücken in der Rangfolge weit nach hinten. Wenn man auch sicher sehen muss, dass es für den Bund in einem föderalen Land schwierig ist, Bildungsfragen ex cathedra anzusprechen und konkrete Lösungsvorschläge zu machen, so muss doch eine sachgerechte Strukturierung eines Problembereichs möglich sein: Ich würde mir erwarten, dass dem Aspekt der Lernerorientierung und damit dem Dienstleistungscharakter, mehr Rechnung getragen würde.

Es besteht einfach die Gefahr, dass wir jetzt Hals über Kopf Entwicklungen einleiten im Bereich des mediengestützten Lehrens und Lernens, die top-down konzipiert werden und deshalb nur wenig im tatsächlichen Bildungssystem verankert sind. Private Anbieter, die immer auch den Kostenrahmen und die Marktgängigkeit ihrer Produkte mitbedenken müssen, sind hier in einer besseren Position, weshalb es unbedingt zu einem besseren Austausch zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich kommen sollte.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass Lernerorientierung nicht nur ein neues Schlagwort in der Bildungslandschaft ist. Seine Realisierung hat sehr grundlegende Auswirkungen, vor allem im tertiären und quartären Bildungsbereich. Es beschreibt einen Ansatz für das Lehren und Lernen, der die Planung, Entwicklung und Realisierung von Bildungsangeboten vom Lerner her denkt. Auch wenn die Curriculumforschung diesen Aspekt schon immer betont hat - das soll hier nicht verschwiegen werden -, so hat er sich in unserer Praxis wenig durchsetzen können. Gerade im internationalen Vergleich müssen wir erleben, dass wir einen großen Nachholbedarf haben, was die Bereitstellung von flexiblen, lernerorientierten Bildungsangeboten angeht. Die Frage der fachlichen Dignität wird davon nicht berührt.

Lernerorientierung erfordert aber nicht nur einen Perspektivenwechsel auf der Seite der Lehrenden, sondern impliziert auch einen strukturellen und organisatorischen Wandel. Teambezogene Entwicklungsarbeiten werden ebenso die Regel wie routinemäßige Qualitätskontrollen. Und schließlich bedarf es im weit größeren Umfang als bisher der Bereitstellung entsprechend qualifizierten Personals.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben kann auch ein besserer Austausch zwischen privaten und öffentlichen Bildungsanbietern beitragen.

Literatur

- Baumeister, Hans-Peter (2000). Mainstreaming. In Baumeister, Hans-Peter, Williams, John & Wilson, Kevin (eds.) Teaching Across Frontiers. A handbook for International Online Seminars. Tübingen. pp. 143-152.
- Baumeister, Hans-Peter, Wilson, Kevin & Bang, Joergen (2000). Further perspectives. In Baumeister, Hans-Peter, Williams, John & Wilson, Kevin (eds.) Teaching Across Frontiers. A handbook for International Online Seminars. Tübingen. pp. 167-175.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). Aktionsprogramm "Lebensbegleitendes Lernen für alle". Bonn.
- Commission of the European Communities: Report from the Commission to the Council and the European Parliament. Designing tomorrow's education. Promoting innovation with new technologies. 27.1.2000
- Commission of the European Communities: e-Learning - Designing tomorrow's education. 24.5.2000
- Commission of the European Communities: Commission staff working paper: A Memorandum on Lifelong Learning. 30.10.2000

Freestyle Learning

NORMAN LAHME

Freestyle Learning ist ein Ansatz zur Entwicklung multimedialer interaktiver Lernsoftware, der sowohl technische als auch didaktische Fragestellungen behandelt. Im folgenden Beitrag wird das zu Grunde liegende Konzept kurz vorgestellt und dessen Implementierung anhand eines beispielhaften Lernszenarios kurz skizziert.

1. Einleitung

Es gibt keinen allgemein akzeptierten Standard zur Entwicklung von Lernsoftware, wenngleich derartige Bemühungen schon existieren.¹ Dementsprechend heterogen stellt sich der Markt für Lernsoftware dar. Insbesondere neuere Entwicklungen sind stark technologiegetrieben, wobei ein Trend hin zur Entwicklung von Online-Lösungen zu verzeichnen ist. Obgleich die Technologie auch für die Akzeptanz der Software eine entscheidende Rolle spielt, darf jedoch die didaktische Seite nicht übersehen werden.

Das am Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik und Controlling des Instituts für Wirtschaftsinformatik der Universität Münster entwickelte Freestyle Learning-Konzept adressiert daher sowohl didaktische als auch technologische Fragestellungen. Es soll im Folgenden kurz dargestellt werden.²

2. Das Freestyle Learning-Konzept

Aus didaktischer Sicht lässt sich das Freestyle Learning-Konzept anhand dreier Hauptmerkmale charakterisieren. So wird das durch die Lernsoftware zu vermittelnde Wissen durch mehrere Perspektiven repräsentiert. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der

verwendeten Medien und der Zugangsform zum Wissen, so dass unterschiedliche Lernstile und Lernertypen berücksichtigt werden. Ferner kann der Lernende frei durch diese Perspektiven navigieren und ist nicht an einen vordefinierten Lernprozess gebunden. Zudem sind alle Perspektiven untereinander so vernetzt, dass ein schnelles Auffinden von semantisch zusammenhängenden Informationen unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht wird.

In technologischer Hinsicht sieht das Freestyle Learning-Konzept eine zweigeteilte Plattform vor. Die Offline-Plattform dient primär dem individuellen Lernen und Zugriff auf grundlegende Lerndokumente. Die Online-Plattform hingegen fokussiert das kollektive Lernen und bietet zudem ein Portal zu weiteren Ressourcen im Internet. Beide werden im dritten Kapitel anhand eines beispielhaften Lernszenarios beschrieben.

Für die Domäne der Wirtschaftswissenschaften wurden folgende primäre Perspektiven für die Offline-Plattform identifiziert:³ Die Perspektive *Intro* bietet einen kurzen und motivierenden Überblick über den Inhalt einer Lerneinheit – meist in Form einer Videosequenz. Die *Text Study* liefert eine hauptsächlich textbasierte Darstellung des Themas und nimmt die Rolle eines elektronischen Lehrbuches ein. Hingegen wird durch die *Slide Show* eine Sammlung vertonter Folien zur Verfügung gestellt, die im Stile einer Vorlesung das Wissen vermitteln. Mit dem *Learning by Doing* wird ein experimentelles, interaktives Lernen ermöglicht; i. d. R. werden dem Lernenden hier Programme angeboten, die z. B. die in der Lerneinheit beschriebenen Verfahren implementieren. Die Perspektive *Case Study* stellt eine Sammlung von Fallstudien mit zugehörigen Lösungsvorschlägen bereit. Zur automatischen Wissenskontrolle anhand von Multiple Choice Fragen und anderen Abfragetypen dient die Perspektive *Case Study*.

¹ So erarbeiten insbesondere die IEEE LTSC Arbeitsgruppen Empfehlungen für Standards zu Lernsoftware und deren Entwicklung. Vgl. hierzu die IEEE LTSC-Homepage unter <http://ltsc.ieee.org>.

² Für eine ausführliche Darstellung dieses Konzeptes vgl. Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (2000 a) sowie Brocke, J. v., Lahme, N. (2000). Es baut auf dem am gleichen Lehrstuhl entwickelten Granulatkonzept auf; vgl. hierzu Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (1999).

³ Neben diesen primären Perspektiven wurden sekundäre mit untergeordneter Bedeutung definiert. Diese sollen in Anbetracht der gebotenen Kürze hier jedoch nicht wiedergegeben werden.

Für die Online-Plattform wurden u. a. folgende Perspektiven definiert: Das *Archive* stellt eine Sammlung zur Lerneinheit relevanter Dokumente und Programme zum Downloaden bereit. Hierdurch können fortlaufend Ergänzungen zur Lerneinheit eingebracht werden. Die *Discussion* bietet eine zeitlich asynchrone Kommunikationsmöglichkeit für die Lernenden untereinander sowie ggf. mit einem Dozenten, der die Lerneinheit betreut. Die Perspektive *Links* stellt eine Sammlung von Verweisen zu externen Ressourcen im Internet bereit, die im engen semantischen Zusammenhang mit der Lerneinheit stehen.

3. Demonstration anhand eines Lernszenarios

Die Freestyle Learning-Software soll im Folgenden anhand eines kurzen Lernszenarios eines Studenten der Betriebswirtschaftslehre dargestellt werden.⁴ Um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen, werden dabei nicht alle Perspektiven vorgestellt.

Der Student startet den sog. Freestyle Learning-Manager auf seinem Arbeitsplatzrechner und wählt die zu bearbeitende Lerneinheit "Multikriterielle Verfahren" aus. Er beginnt seine Arbeit mit einem einführenden Video, um sowohl einen kurzen Überblick über den Inhalt der Lerneinheit als auch einen motivierenden Einstieg in den Lernprozess zu erhalten (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Die Perspektive *Intro*

Der Student besitzt schon Vorkenntnisse zu verschiedenen multikriteriellen Verfahren, so dass er beschließt, eine Fallstudie zu einem dieser Verfahren, der Nutzwertanalyse, zu bearbeiten (vgl. Abb. 2). Dabei stößt er jedoch auf Probleme, zu deren Lösung sein Wissen nicht ausreicht. Er entscheidet sich daher

für ein Auffrischen seiner Kenntnisse zu diesem Verfahren.

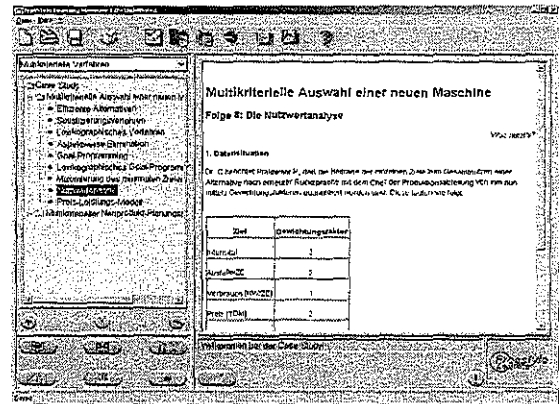


Abb. 2: Die Perspektive *Case Study*

Hierzu wechselt er per Knopfdruck in die sog. *Link View*, dargestellt durch die Baumkomponente im linken Bereich der Abb. 3. Diese listet den zur aktuellen Fallstudie relevanten Ausschnitt aus den anderen Perspektiven auf, so dass eine direkte Navigation zu den benötigten Informationen ermöglicht wird.

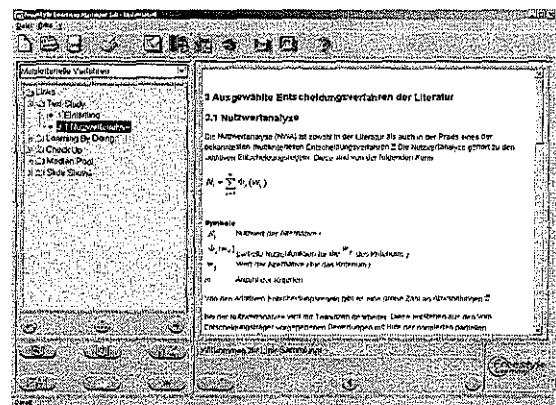


Abb. 3: Die Perspektive *Text Study*

So werden z. B. zur Perspektive *Text Study* zwei Kapitel angezeigt, die das Wissen vermitteln, das zur Lösung der Fallstudie nötig ist. Nachdem der Student diese Kapitel durchgelesen und verarbeitet hat, entscheidet er sich für einen experimentellen Zugang zu diesem Verfahren, da ihm die Formeln der *Text Study* zu abstrakt erscheinen. Er wechselt somit zur *Learning by Doing*-Perspektive und startet ein externes Programm, das alle in der Lerneinheit diskutierten multikriteriellen Verfahren implementiert (vgl. Abb. 4). Mit diesem Programm kann der Student die Nutzwertanalyse für seine eigenen Beispieldaten durchführen und in ständiger Interaktion erforschen,

⁴ Für eine ausführliche Beschreibung dieses Produktes vgl. Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (2000 b).

um somit ein Verständnis für die Formeln zu erhalten.

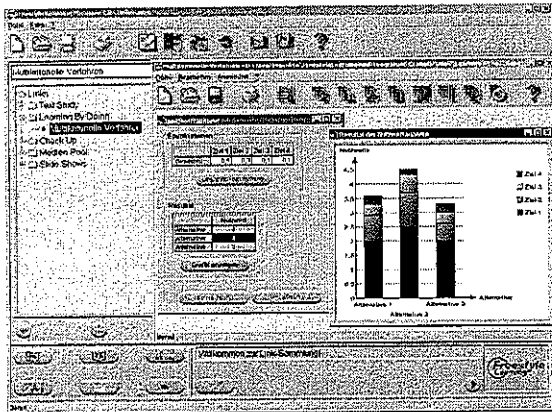


Abb. 4: Die Perspektive *Learning by Doing*

Nach sowohl theoretischer als auch praktischer Arbeit möchte er sein Wissen nun überprüfen lassen. Hierzu wechselt er über die Link View zur Perspektive Check up, um auch dort nur die Fragen präsentiert zu bekommen, die das Verfahren der Nutzwertanalyse betreffen (vgl. Abb. 5)

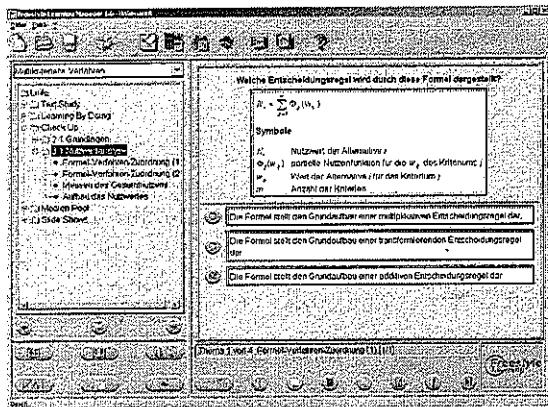


Abb. 5: Die Perspektive *Check up*

Der Student durchläuft diesen Check up-Ausschnitt so lange, bis er mit der Auswertung seiner Antworten zufrieden ist. Nachdem nun sein Grundlagenwissen zu diesem Verfahren auf diese Weise aufgefrischt und gefestigt wurde, wechselt er zur Online-Plattform, dem Freestyle Learning-Portal, um dort weiterführende Informationen zu erhalten (vgl. Abb. 6).

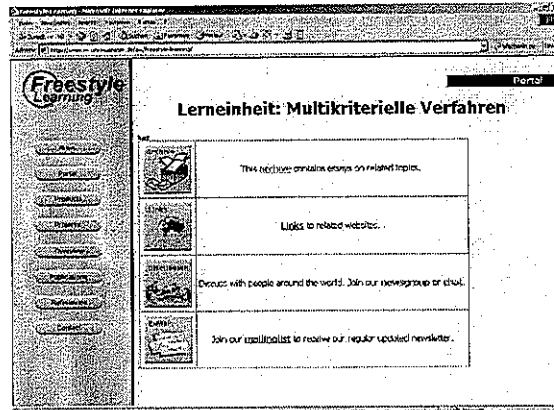


Abb. 6: Das Freestyle Learning-Portal

Hierzu navigiert er zur entsprechenden Lerneinheit und steuert die Perspektive Archive an. Dort findet er vier Artikel, wovon sich einer konkret mit dem Verfahren der Nutzwertanalyse befasst (vgl. Abb. 7). Diesen Beitrag lädt er sich auf seinen PC und arbeitet ihn sorgfältig durch.

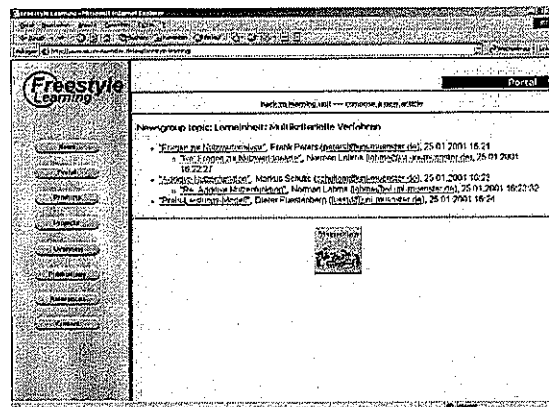


Abb. 7: Die Perspektive *Archive*

Beim Durchlesen dieses Artikels stellen sich ihm jedoch erneut Fragen, die er allein nicht beantworten kann. Er beschließt daher, das Diskussionsforum aufzusuchen, um so die Hilfe anderer zu erbitten. Dort formuliert er seine Fragen in einem Beitrag, den er dem Forum anschließend hinzufügt (vgl. Abb. 8).

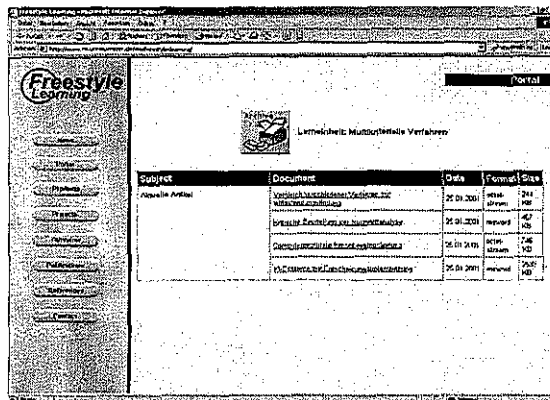


Abb. 8: Die Perspektive *Discussion*

Seine so veröffentlichte Frage wird ggf. von einem anderen Studenten oder sogar von einem betreuenden Dozenten aufgegriffen und beantwortet. Da dies i. d. R. nicht sofort erfolgt, beschließt der Student, seinen Arbeitstag zu beenden und erst am nächsten Tag das Diskussionsforum erneut aufzusuchen.

4. Ausblick

Das hier vorgestellte Konzept zur Erstellung multimedialer Lerneinheiten hat sich in mehreren Projekten zur Wirtschaftswissenschaft bereits bewährt.⁵ Es wird die These vertreten, dass es auch auf andere Fachbereiche übertragen werden kann. Hierbei sind ggf. Anpassungen hinsichtlich der Perspektivenwahl vorzunehmen, um so den spezifischen Anforderungen eines Fachbereiches gerecht zu werden. Für die Offline-Plattform wird ferner die Integration intelligenter Komponenten angestrebt, die z. B. auf Basis der Auswertung des Check up dem Lernenden selbständig Empfehlungen zur Wissensvertiefung anbieten. Für die Online-Plattform sind Konzepte für den Ausbau des kollektiven Lernens zu erstellen, wie z.B. die Gestaltung eines Whiteboards, um eine gemeinsame Interaktionsfläche zu erhalten.

Literatur

- Brocke, J. v., Lahme, N. (2000): Freestyle Learning – Neue Lernsoftware zur computergestützten Hochschullehre (cHL), in: Perspektive Wirtschaftswissenschaften – Tag des wissenschaftlichen Nachwuchses Münster 1999, Hrsg.: J. Blank, S. Homölle, Münster 2000.
- Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (2000 a): Freestyle Learning – Konzeption flexibler Lernsoftware, Arbeitsbericht Nr. 20 der Reihe CAL+CAT, Hrsg.: H. L. Grob, Münster 2000.
- Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (2000 b): Freestyle Learning – Implementierung, Arbeitsbericht Nr. 21 der Reihe CAL+CAT, Hrsg.: H. L. Grob, Münster 2000.
- Grob, H. L., Brocke, J. v., Coners, A., Hukemann, A., Lahme, N. (2000), Einführung in das Rechnungswesen, Freestyle Learning-Software, Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig Erhard Stiftung, Gütersloh 2000.
- Grob, H. L., Brocke, J. v., Lahme, N. (1999): Das Granulatkonzept – Entwicklung eines Lernsystems für die computergestützte Hochschullehre (cHL), Nr. 18 der Reihe CAL+CAT, Hrsg.: H. L. Grob, Münster 1999.

⁵ So wurde bspw. eine Freestyle Learning CD-ROM zum Rechnungswesen von der Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung und Ludwig-Erhard-Stiftung herausgegeben. Vgl. Grob, H. L., Brocke, J. v., Coners, A., Hukemann, A., Lahme, N. (2000).

ViLeS - Virtuelle Lernräume im Studium

Eine interaktive und integrierte Lehr- und Lernumgebung für die tutorielle Betreuung *deskriptive, induktive Statistik*

HANS PETER LITZ

1. Kontext und Konzeption der virtuellen Lehr- und Lernumgebung für die tutorielle Betreuung deskriptive, induktive Statistik

Im wirtschaftswissenschaftlichen und im sozialwissenschaftlichen Grundstudium wird seit dem Sommersemester 2000 als Teil der Lehrveranstaltung "Statistische Methodenlehre I und II" (Prof. Dr. Hans-Peter Litz) ein modulares elektronisches Lehrangebot im Rahmen des ViLeS-Projektes entwickelt und erprobt.

Neben der zentralen Vorlesung und alternativ zu den Präsenz-Tutorien werden hier spezielle Medientutorien angeboten, in denen die Aufarbeitung des Vorlesungsstoffes unter gezielter Einbeziehung der Möglichkeiten erfolgt, die sich durch den Einsatz von Computer- und Netzwerktechnologie in der Lehre ergeben.

Die einzelnen *Bestandteile dieser virtuellen Lernumgebung* für die beschreibende Statistik (Statistik I, ab SoSem. 2000) und induktive Statistik (Statistik II, ab WiSem. 2000/2001) sind:

- Einführungstexte mit Verweis auf die zentralen Vorlesungsinhalte, HyperLinks zum Glossar,
- angeleitete interaktive Übungen am PC mit nachgeschalteten Lösungen und Diskussion der Lösungen,
- eigene Berechnungen zu ausgewählten Datensätzen (SOEP, ALLBUS) mit SPSS,
- Computer-Simulationen zu statistischen Fragestellungen.

In einer Kombination von Fern- und Präsenzstudium wird den Kursteilnehmern die Möglichkeit geboten, sich die tutorielle Aufbereitung der Vorlesung in Statistik orts- und zeitunabhängig gemeinsam mit StudienkollegInnen anzueignen. Außerdem finden

regelmäßig interaktive Tutorien im Medienarbeitsraum des Fernstudienzentrums statt.

Um die Veranstaltung über den engeren Teilnehmerkreis zu öffnen, wird das virtuelle Tutorium zur Vorlesung "Statistische Methodenlehre I und II" in *zwei unterschiedlichen Formen* angeboten:

a) als offenes Angebot im Internet

Über die gängigen Internetdienste wird diese Form des virtuellen Tutoriums angeboten. Für die Teilnahme ist es wichtig, das WWW-Seiten gelesen, e-mails empfangen und gesendet werden können.

⇒ <http://viles.zef.uni-oldenburg.de/>

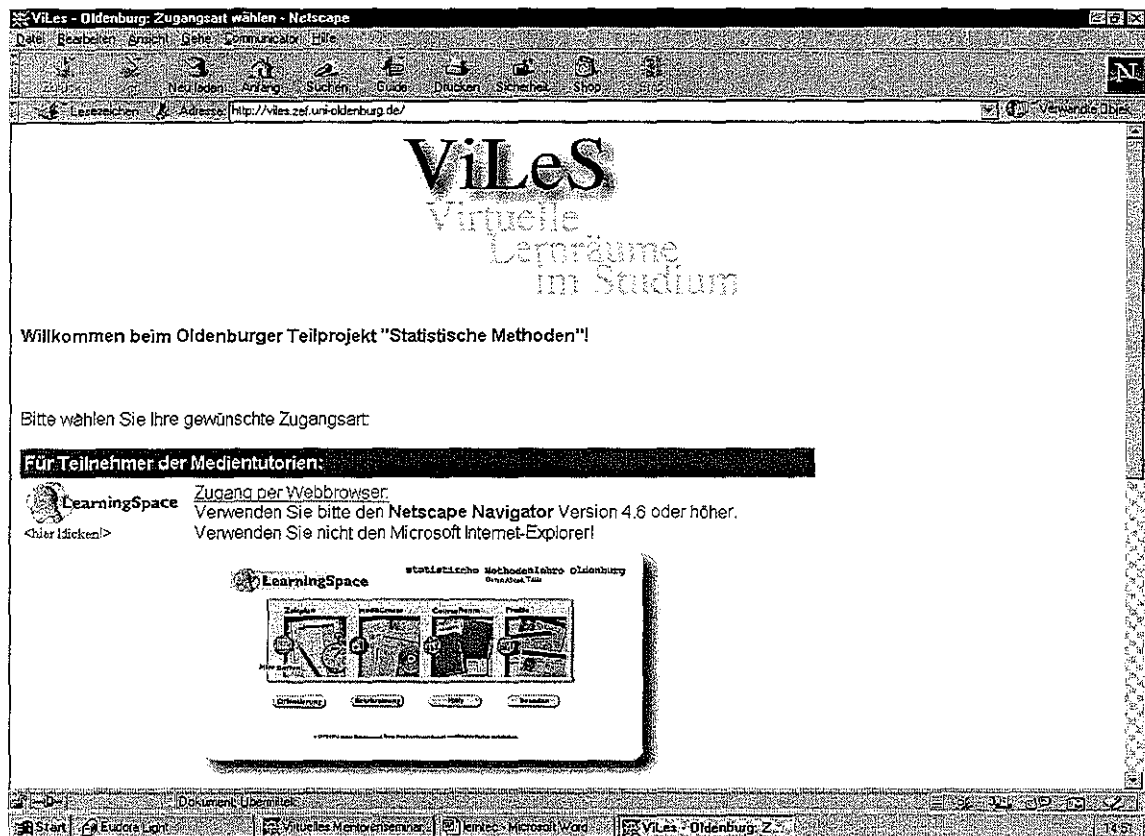
b) als erweitertes Angebot auf der Basis der Kommunikationssoftware Lotus Notes / Lotus Learning Space

Im Rahmen dieses virtuellen Tutorien-Angebotes wird alternativ zum ersten offenen Angebot eine spezielle Groupware-Software eingesetzt, nämlich Lotus Notes.

Diese Systemplattform unterstützt die verschiedensten Formen der Teamarbeit im Offline- und Online-Modus (Abbildung von Diskussionen, Unterstützung von nicht-textbasierter Information (Formeln, Grafiken), Versionskontrolle, Archivierung und Volltextindizierung).

2. Durchführung und Stand der Arbeiten

Das Teilprojekt läuft seit Beginn des WS 99/00 in der Vorbereitungs- und Aufbauphase einer Lehr- und Lernplattform für die deskriptive Statistik (erste Erprobung SS 2000) und für die induktive Statistik (erste Erprobung WS 2000/01).



Die komplette Plattform soll bis Ende 2001 erstellt und ausführlich dokumentiert werden. Die derzeit (SS 00) verfügbaren Internet-Angebote beziehen sich auf die deskriptive Statistik und sind über die Adresse: <http://viles.zef.uni-oldenburg.de> einzusehen. Sie umfassen wissensbasierte, lernprozessfördernde und problemorientierte Studienelemente, die für jede der stofflichen Einheiten (vgl. Anlage 1) aus folgenden Komponenten bestehen:

- Glossar der zentralen Begriffe und Formeln,
- kurze Aufgabenstellungen mit schrittweisen, interaktiven Lösungsprozeduren,
- Aufgaben mittleren Komplexitätsgrades mit simulativen Lösungsvarianten,
- praxisorientierte Aufgabenblöcke mit ausführlichen tabellarischen, graphischen und numerischen Musterlösungen und Ergebnisinterpretationen,
- selbstorganisierte Analysen empirischer Datenreihen auf der Basis von Modelldatensätzen aus dem SOEP- und ALLBUS-Daten mit Hilfe statistischer Analyseprogramme (SPSS, Web-Stat),
- Präsentation der Ergebnisse und ihrer Interpretation im Internet-Diskussionsforum.

3. Erste Erfahrungen mit der Erprobung und vorläufige Bewertung des Ansatzes

Für die praktische Erprobung der virtuellen Plattform wurde eine mediale Mischform aus:

- tutorieller Einführung und Unterweisung in der Handhabung der Komponenten am PC in einem vernetzten Multi-Media-Seminarraum,
- individueller Nachvollzug der Unterweisungen und exemplarische Erprobung eigener Aufgabenstellungen anhand von Simulationsmodellen durch die Teilnehmer an den PC's im Multi-Media-Seminarraum,
- individuelle Wiederholung und Nachbereitung des Stoffes unter Rückgriff auf die Glossarien und textlichen Erläuterungen sowie Bearbeitungen komplexerer Aufgaben am heimischen PC,
- Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der komplexen statistischen Analysen im virtuellen Diskussionsforum,
- gemeinsame Nachbesprechung der Diskussionsbeiträge im Tutorium.

Die bisherigen Erfahrungen bei der medienorientierten didaktischen Aufbereitung des Lehrstoffes und die konzeptionelle Umsetzung in die virtuelle Lehr-

und Lernplattform sowie eine erste Akzeptanzanalyse aus der Erprobungsphase bestätigen im wesentlichen die Intention des bisherigen Konzeptes, die technischen und didaktischen Möglichkeiten der EDV und des Internets nicht primär dazu zu nutzen, die herkömmlichen Vermittlungsformen der Vorlesung und der Textlektüre durch interaktive Lernprogramme oder elektronische Lehrbücher abzulösen, sondern an der tutoriellen Begleitung dieser klassischen Formen der Wissensvermittlung anzusetzen.

4. Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit

Die zentrale inhaltliche Dimension der Abkehr von Tutorien der herkömmlichen Art liegt darin, dass die Stoffwiederholung und -anwendung nicht mehr auf die Durchrechnung einfacher statistischer Aufgaben fokussiert ist, sondern auf variablen, abgestuften und problemorientierten Aufgabenstellungen und Lösungsprozessen basiert. Damit verschieben sich die Akzente im virtuellen Tutorium von den formal-rechnerischen Aspekten der Methodenvermittlung auf die empirisch-statistischen. Diese Annäherung der Lehr- und Übungsstoffe an praktische Fragestellungen und forschungsprozess-orientierte Bearbeitungen fördern nicht nur die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs, sondern bieten darüber hinaus eine wesentliche stoffliche Erweiterung gegenüber der Vorlesung. Die unmittelbarste Schlussfolgerung dieser *konzeptionellen Neuorientierung und inhaltlichen Erweiterung* liegt darin, dass diesen Lehrformen und Lehrinhalten adäquate Prüfungsformen zur Seite gestellt werden müssen: die virtuelle Lehr- und Lernplattform ist um eine virtuelle Prüfungsplattform zu ergänzen.

Insbesondere drei Aspekte legen dies nahe:

1. Die bisherigen Prüfungen in der Statistik in Form von zwei- bis vierstündigen Klausuren, bestehend aus partikularen Rechenaufgaben oder Multiple-Choice-Fragen, vermögen höchstens die handwerklich-formalen Kompetenzen der Geprüften annähernd zu erfassen.
2. Praxis- und problemorientierte Fragestellungen höheren Komplexitätsgrades lassen sich kaum in diesen Prüfungsformen unterbringen und
3. eine technisch und inhaltlich analoge mediale Plattform für Prüfungen erlaubt es, nicht nur die

in virtuellen Tutorien vermittelten Kompetenzen adäquat abzuprüfen, sondern aktiviert zusätzlich das Interesse an den virtuellen Tutorien.

5. Konkretisierung der konzeptionellen Neuorientierung und inhaltlichen Erweiterung: Die virtuelle Prüfungs-Plattform Statistik (ViPS)

Das zu entwickelnde Konzept einer derartigen Plattform ist von den folgenden Gedanken getragen:

1. Im Prinzip ist jedes Modul der Lehr- und Lernplattform in ein Modul der Prüfungsplattform umzuformulieren.
2. Die Module sind inhaltlich in den Lehr- und Lernprozess zu integrieren und in zeitlicher Hinsicht semesterbegleitend einzusetzen.
3. Die personelle Zuordnung der Prüfungsleistungen muss gewährleistet werden, entweder indem die Prüfungsmodule unter Aufsicht im Multi-Media-Seminarraum bearbeitet werden oder sonstige Kontrollverfahren sicherstellen, dass die Leistung vom Prüfungskandidaten selbst erbracht wurde. In begrenztem Umfang können allerdings auch Gruppenleistungen eingebracht werden.
4. Um den Prüfungsaufwand nicht unangemessen zu erhöhen, sind automatisierte Prüfungsverfahren immer dann anzuwenden, wenn dies inhaltlich angemessen und technisch machbar sind.
5. Die Plattform ist so zu konzipieren, daß sie sowohl die herkömmliche Klausur ersetzen kann, wie als Basis von Teilprüfungen oder für Vorzensuren verwendbar ist.

Damit soll die virtuelle Prüfungsplattform Statistik wesentlich über eine automatisierte Anwendung von Multiple-Choice-Aufgaben ebenso hinausgehen wie über eine datenbankorientierte Sammlung von Klausuraufgaben im bisherigen Stil, die randomisiert von den Klausurteilnehmern abgerufen werden, ohne auf diese Prüfungsansätze völlig zu verzichten. Vielmehr sollen diese bisher bereits verwendeten automatisierten Verfahren dort in diese Plattform integriert werden, wo es vor allem um die Überprüfung von

Wissensbestandteilen und rein rechnerischen Fertigkeiten geht. Diese bisher bereits verbreiteten Formen EDV-gestützter Prüfungen lassen sich leicht durch die Module der Lehr- und Lernplattform ergänzen, mit denen bereits dort Aufgaben gestellt und Lösungen automatisch auf ihre Richtigkeit geprüft werden. Dort wo komplexere Aufgabenlösungen von den Teilnehmern individuell oder in Arbeitsgruppen erarbeitet und im virtuellen Diskussionsforum präsentiert werden, ist eine Leistungsbewertung durch den Dozenten/Tutor ebenfalls möglich.

Die Entwicklung von automatisierten oder halbautomatisierten Prüfverfahren für selbstorganisierte statistische Analysen von Modelldatensätzen stellt neben der Sicherung der Zurechenbarkeit der Prüfungsleistung die größte inhaltliche und technische Herausforderung bei der konzeptionellen Entwicklung dieser Plattform dar.

FiPS

Physik im multimedialen Fernstudium

FRANK SCHWEICKERT
DANIEL ROTH
MARTIN MENZEL
HANSJÖRG JODL

Die Universität Kaiserslautern bietet die Einführungsvorlesungen des Hauptfachstudiums Physik wahlweise im Fernstudium an. Für ein experimentelles Fach wie die Physik ist das nicht unbedingt naheliegend. Allerdings eröffnen multimediale Lehr- und Lernformen unter Einsatz des Internets neue Gestaltungsmöglichkeiten, die insbesondere auch für das Studium physikalischer Phänomene interessant sind. Der Kaiserslauterer Früheinstieg ins Physikstudium (FiPS) setzt diese Techniken in einem Fernstudium ein, das jedoch keineswegs den Präsenzstudien-gang entbehrlich machen soll. Vielmehr soll damit ein Beitrag zur künftigen Physiklehre an Hochschulen geleistet werden, welche - nicht nur unserer Einschätzung nach - mit Sicherheit auch multimediale Fernstudienelemente in allerdings noch näher zu bestimmender Weise einbeziehen wird.

FiPS versorgt zur Zeit hauptsächlich Wehr- und Zivildienstleistende mit Vorlesungen der ersten beiden Fachsemester. Angeboten werden pro Semester eine Experimentalphysikvorlesung mit theoretischer Ergänzung und eine Vorlesung zur Mathematik für Physiker, jeweils mit Übungen, was einem Präsenzstudium von insgesamt 18 Semesterwochenstunden entspricht. Aus Zeitgründen haben zwei Drittel der Fernstudenten lediglich die Physikkurse aktiv belegt. Während zum Erwerb eines bundesweit anerkannten Übungsscheines ein wöchentlicher Arbeitsaufwand von mindestens 15 Stunden erforderlich ist, lassen sich die Auflagen der staatlichen Berufsförderung zur Teilerstattung von Lehrbüchern und anderer Kosten bereits in etwa 8-10 Wochenstunden erfüllen.

Die Teilnehmer senden jede Woche konventionelle, Ischriftliche Rechenaufgaben ein, mehrheitlich per Briefpost. Dazu kommen multimediabasierte Aufgaben und Diskussionsaufgaben im Internet. Während des Semesters finden zwei bis drei Präsenzwochenenden statt, an denen auch in Klausuren reguläre

Übungsscheine erworben werden können. Außerdem besteht grundsätzlich die Möglichkeit, an dem vierwöchigen Ferienpraktikum der Präsenzlehre teilzunehmen, wovon aber jeweils nur eine Handvoll FiPS-Fernstudenten Gebrauch machen. Von den Teilnehmern wird erwartet, dass sie mindestens einmal wöchentlich Zugang zum Internet finden, was von den meisten Zivildienstleistenden und vielen Wehrdienstleistenden nach der Grundausbildung ermöglicht werden kann.

Das Projekt entstand im Wintersemester 1997 aus einer Initiative des Fachbereichs und erhält ab 1999 Mittel aus dem Förderschwerpunkt Fernstudium der Bund-Länder-Kommission (BLK). Seit 1998 besichert FiPS der Universität Kaiserslautern in jedem Wintersemester zunächst etwa 90 zusätzliche Studienanfänger in Physik. Die Hälfte davon senden trotz der enormen zeitlichen Belastung und einer gewissen Unverbindlichkeit dieser Studienform bis zu Semesterende Übungsaufgaben ein. Wir hoffen diesen Anteil durch verstärkte Betreuungsmaßnahmen noch erhöhen zu können, vermuten aber eine natürliche Grenze angesichts der hohen Abbrecherquote, die auch in der Präsenzlehre bis zum Vordiplom beobachtet wird. Etwa 30 Teilnehmer setzen das Fernstudium im Sommersemester fort. In das Präsenzstudium der Universität Kaiserslautern wechseln ungefähr zehn Prozent unserer Fernstudenten. Die übrigen Teilnehmer streben zumeist ein Physikstudium an einer anderen Hochschule an.

Die Fernstudienmaterialien werden auch in der Präsenzlehre verwendet, um einen Studienbeginn im Sommersemester zu ermöglichen. Dies erleichtert die Vorbereitung des Fachbereichs auf das rheinland-pfälzische Frühabitur ab 2001¹.

¹ In Rheinland-Pfalz werden im Jahr 2001 die Abiturienten von 17 Versuchsschulen ihre Reifeprüfung rechtzeitig zu einem Studienbeginn im Sommersemester abgelegt haben. Ab 2002 könnte das Modell „Frühabitur“ landesweit verbindlich werden. Eben-

Die ersten Schritte unternahm FiPS mit dem bereits vorhandenen Fachbereichswebserver, einer halben Personalstelle für die zusätzlichen organisatorischen Aufgaben, sowie zwei wissenschaftlichen Hilfskräften. Eine grundlegende Voraussetzung für FiPS war zunächst die Bereitschaft der Dozenten, sich auf die Erfordernisse des Fernstudiums einzulassen. Zu Anfang galt es, in kürzester Zeit erste Lehrmaterialien zu erstellen. Im Kern griff man dabei auf Lehrbücher und Skripte von Kaiserslauterer Professoren zurück^{2,3}. Dazu fertigen die jeweiligen FiPS-Dozenten tabellarische Lernanleitungen an (Abbildung 1), die mit Leitfragen durch den gebundenen Lehrtext führen und außerdem den Zusammenhang zu schriftlichen Übungsaufgaben und Multimedia-Material herstellen. Die übersichtliche Tabellenform lässt sich leicht überarbeiten, um neue Aufgaben und Multimediaelemente einzufügen. Vor allem aber ist es in dieser Form auch verschiedenen Dozenten in Folge möglich, trotz vorgegebenem Lehrbuch jeweils eigene Akzente zu setzen. Dies ist wichtig, da sich kaum ein Dozent ohne eigene Gestaltungsmöglichkeiten das Material seiner Vorgänger zueigen machen wird.

Das auf drei Jahre angelegte FiPS-Projekt arbeitet mit zwei vollen und einer halben Mitarbeiterstelle für die Organisation, das Experimentieren mit verschiedenen Lehrformen, Lehrmaterialerstellung und Rechnerwartung. Dazu kommen zeitweise über 60 Wochenstunden wissenschaftlicher Hilfskräfte für diverse Schreib- und Programmierdienste sowie logistische Aufgaben. Im anschließenden Regelbetrieb wird vermutlich nur noch eine Mitarbeiterstelle benötigt, um das Fernstudium aufrecht zu halten und zu aktualisieren. Zusätzlich muss mit einer etwas höheren Belastung der Tutoren aufgrund der ausführlicheren schriftlichen Korrekturen und der Betreuung per Internet gerechnet werden. Als Faustregel sind etwa 45 Minuten an wöchentlichem Betreuungsaufwand für jeden aktiven Teilnehmer in der Experimental-

physik einschließlich theoretischer Ergänzung anzusetzen.

Multimedia-Einsatz

Fernstudenten, die sorgfältig produzierte Videofilme auf CD-ROM erhalten, die sie nach Belieben auch anhalten und erneut abspielen können, scheinen zumindest bezüglich der Demonstrationsexperimente nicht unbedingt im Nachteil zu sein gegenüber Präsenzstudenten, die solche Versuche auf einem großen Videoschirm in der letzten Reihe eines großen Hörsaals verfolgen. Dazu erhalten FiPS-Studenten auch interaktive photorealistische Bildschirmexperimente (IBEs, Abbildung 2), die an der Technischen Hochschule Berlin⁴ gefertigt werden. Unsere Erfahrung ist aber, dass sich FiPS-Fernstudenten unter dem Zeitdruck ihrer sonstigen Tätigkeiten kaum auf - ihrer Ansicht nach - rein illustratives Beiwerk einlassen. Daher und natürlich aufgrund allgemeinerer methodischer Überlegungen, versuchen wir, die Darstellung komplexerer Demonstrationsversuche stets in handlungsorientierte Übungsaufgaben einzubinden, die nach Möglichkeit qualifikationsrelevant bewertet werden.

Ein anderes Thema sind jedoch Praktikumsexperimente. Sie bieten den Studierenden nach wie vor eine unersetzliche Gelegenheit, physikalischen Realitäts-sinn zu erwerben. Nach Aussagen von Praktikumsbetreuern⁵ stellen die Teilnehmer jedoch nach multimedialen Vorübungen, z.B. mit einem computersimulierten Oszilloskop, regelmäßig überlegtere und zielstrebigere Fragen zu den durchzuführenden Versuchen. Daher besteht die Hoffnung, dass auch multimediale Fernstudientechniken die Praktikums-vorbereitung wirksam unterstützen können.

Didaktische motivierte Physiksimulationsprogramme sind seit Jahrzehnten bekannt. Durch ihre Interaktivität bieten sie einen handlungsorientierten Zugang zu physikalischen Vorstellungen auch abstrakterer Art.

falls 2002 werden in Sachsen-Anhalt nach dem analogen Modellversuch „13 kompakt“ Abiturienten von 15 Versuchsschulen bereits zum Sommersemester entlassen. Inwieweit der Studienbetrieb insbesondere kleinerer Physikfachbereiche von dieser Entwicklung betroffen ist, hängt nicht unwesentlich von der Zukunft von Wehr- und Zivildienst ab.

² W. Demtröder: „Experimentalphysik 1 und 2“, Springer, Berlin, Heidelberg

³ H.-J. Korsch: „Mathematische Ergänzungen zur Einführung in die Physik“, Binomi-Verlag, Springe

⁴ R. Rass, J. Kirstein, Institut für Fachdidaktik und Lehrerfortbildung (IFPL), Fachbereich Physik der Technischen Universität Berlin (<http://www.physik.tu-berlin.de/institute/IFPL/IBE/IBE.html>)

⁵ M. Vindevoghel, LEMM, Université Lille 1, Vortrag auf dem jährlich stattfindenden europäischen Symposium „Multimedia in Physics Teaching and Learning“, Lille, 1998.

FiPS verwendet Simulationsprogramme auf Internet-Webseiten, sogenannte (Physlets® = Physik-Applets, Abbildung 3), die von Wolfgang Christian am Davidson College, North Carolina, erstellt wurden. Sie sind im WWW dokumentiert und stehen dort für nicht-kommerzielle Zwecke kostenlos zum Herunterladen bereit⁶. Dabei handelt es sich jedoch nicht etwa um eine Sammlung von Java-Applets, die unverändert übernommen werden müssten, sondern um ein sehr flexibles Konzept: Jedes Physlet stellt physikalische Objekte zur Verfügung, die von jedem Webseitenanbieter mit elementaren Programmieranweisungen ohne besondere Softwarehilfsmittel beliebig zu kombinieren sind.

Derzeit arbeitet FiPS daran, den Umgang der Fernstudenten mit Multimediaobjekten automatisch zu protokollieren, um das Lehrmaterial mit diesen Informationen zu verbessern. Dabei können – mit Einverständnis der Teilnehmer – die Zugriffe auf den Webserver ausgewertet werden. Natürlich enthalten alle Webseiten mit Multimediaaufgaben auch Rückmeldungselemente für spontane Anmerkungen der Studierenden. Die Multimedia-Elemente werden losgelöst vom aktuellen FiPS-Curriculum in einer Mediendatenbank verwaltet, zu der andere Dozenten Zugriff erhalten können – auch zum Einsatz in der Präsenzlehre⁷. Aus den Aktivitäten des Fernstudienbetriebs ist inzwischen auch ein Seminar der Präsenzlehre in Kaiserslautern gewachsen, in dem Studierende physikalische Java-Simulationen schreiben, die wiederum im Fernstudium verwendet werden.

Fernbetreuung

Der schwächste Punkt des Fernstudiums ist die Kommunikation. Das gilt für den sozialen Umgang genauso wie für die fachliche Zusammenarbeit. Aber auch hier ebnet das Internet neue Wege, die über das klassische Fernstudium per Briefpost hinausgehen. Längliche Berechnungen werden sicherlich nach wie vor am besten auf Papier ausgeführt und korrigiert. Dabei ist es gar nicht entscheidend, ob sie dann als

Briefe oder eingescannt per E-Mail versandt werden. Ebenso werden lange Texte am besten auf Papier gelesen, unabhängig davon, ob sie von einem Verlag oder einem Computer ausgedruckt werden. Dies sind lediglich Fragen von Kosten und Bequemlichkeit. 95% der FiPS-Teilnehmer bevorzugen die Einsendung Ihrer Übungsaufgaben per Briefpost.

Die tatsächlichen Bedürfnisse im „virtuellen“ Fernstudium gehen allerdings auch sehr viel weiter:

- Teilnehmer müssen individuelle Beiträge mit Skizzen und Formeln sowohl den Tutoren als auch der Öffentlichkeit ihrer Mitstudenten präsentieren können. Dabei kommt es auf ein klares Arrangement von Beiträgen, Bezügen und Bewertungen an.
- Teilnehmer müssen in Echtzeit miteinander diskutieren können, wobei Stimme, Skizzen und Formeln und möglichst auch das Gesicht der Teilnehmer übertragen werden sollten.
- Die Rückmeldungen der Studenten müssen möglichst automatisch gesammelt und strukturiert werden, um den Tutoren den aktuellen Lernfortschritt anzuzeigen.

Die Erfahrung zeigt, dass die benötigten Software-Hilfsmittel in einem mehrwöchigen Fernkurs vor Beginn des Physikstudiums eingeführt werden müssen, da die Teilnehmer später im Semester keine Zeit mehr in technische Experimente investieren wollen. Als sehr vorteilhaft hat es sich erwiesen, die Teilnehmer in regionale Kleingruppen mit jeweils sieben bis acht Personen einzuteilen und deren Zusammenhalt in Vorkursübungen zu fördern. Auf einem ersten Präsenzwochenende, möglichst zu Semesterbeginn, wird die persönliche Bindung innerhalb dieser Lerngruppen verstärkt. Die Einteilung in Kleingruppen durchbricht die Anonymität und motiviert die Fernstudenten dazu, sich für Fragen anderer Teilnehmer zuständig zu fühlen. Dies wäre auch die soziale Grundlage eines weitergehenden sog. Peer-Tutorings, dessen Möglichkeiten in der Physikfernlehre jedoch noch auszuloten sind (Abbildung 4). Eine Schilderung von technischen Einzelheiten und Ergebnissen bleibt einer weiteren Veröffentlichung vorbehalten, die auch auf der FiPS-Internetseite (s.u.) abrufbar sein wird.

⁶ W. Christian, Davidson College, North Carolina: „Physlet Homepage“ (<http://webphysics.davidson.edu/Applets/Applets.html>)

⁷ Die wohl umfangreichste Ressourcensammlung von öffentlich zugänglichem Multimediaterial für die Physiklehre findet sich bei P. Kramer (<http://didaktik.physik.uni-wuerzburg.de/~pkraemer/home/homepage.html>)

Eine schwierige Frage stellt sich in diesem Zusammenhang auch nach dem lerntheoretisch erwünschten selbstgesteuerten Lernen, bei dem sich Lehrmaterial und Lerntempo individuell an die Teilnehmer anpassen. Zum einen erschwert der innere Zusammenhang des Fachs eine nichtlineare Stoffpräsentation. Zum anderen sollte eine gewisse Teilnehmerzahl gleichzeitig denselben Stoff bearbeiten, um fachlich kommunizieren zu können. Daher werden zur Zeit noch alle FiPS-Teilnehmer im gleichen wöchentlichen Rhythmus gehalten. So belohnt zum Beispiel ein Webquiz das rechtzeitige Durchlesen der Übungsaufgaben vor Einsendeschluss, damit sich zuvor in den Newsgruppen eine Diskussion darüber entfalten kann. Außerdem besteht bei den Teilnehmern das Bedürfnis, sich über den durchschnittlichen Leistungsstand der anderen Teilnehmer zu informieren, um die eigene Leistung einschätzen zu können. Hierzu liefert FiPS grafische Statistiken über das Internet aus einer Datenbank, in die die Übungsbetreuer ihre Korrekturergebnisse eintragen.

Ausblick

Die entscheidende Frage zum Fernstudium Physik muss aber noch beantwortet werden: Welche Zielgruppe soll angesprochen werden? Bislang leisten 95% der FiPS-Teilnehmer gleichzeitig Wehr- bzw. Zivildienst, und es ist nach der derzeitigen politischen Diskussion nicht absehbar, wie lange diese Personengruppe noch die Klientel für ein Fernstudium stellen wird. Fraglich ist auch, ob Berufstätige, Rentner oder Personen, die einen Haushalt versorgen, in großer Zahl ausdauernd dazu motiviert sind, sich in die mathematisch formulierte Hochschulphysik zu vertiefen. Aber die multimediale, netzbasierte Physiklehre findet neue Einsatzfelder, die vom klassischen Fernstudium bisher kaum berührt wurden:

- Multimediale und telematische Fernstudientechniken in der Präsenzlehre der eigenen Universität. Es treten Mischformen von Präsenz- und Fernlehre an die Stelle des traditionellen Schemas Vorlesung plus Übungen. (z.B. JiTT – Just in Time Teaching in den U.S.A)
- Lehrerfortbildung. Zwei verschiedene Studieninhalte sind denkbar: 1. Fachliche Auffrischung in Physik 2. Anleitungen zum didaktisch-methodischen Einsatz von Multimediaelementen im Physikunterricht.
- Hochbegabte Schüler der gymnasialen Oberstufe, die durch ausgewählte Fernstudienmaterialien der universitären Physiklehre gezielt gefördert werden können.

In allen diesen Bereichen engagiert sich der Fachbereich Physik der Universität Kaiserslautern zunehmend. Da wir uns jedoch den Wettbewerb zwischen den Hochschulen vor allem auf physikalisch-inhaltlichem Gebiet wünschen, sind wir in technischer und organisatorischer Hinsicht gerne zur Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen bereit. Auch sind wir dankbar für Anregungen, Kritik oder interessierte Anfragen auf der FiPS-Internetseite (<http://fips-server.physik.uni-kl.de>), wo auch weitere Informationen zu den Themen Multimedia und Fernbetreuung in der Physiklehre bereitliegen.

- Spezialvorlesungen für Haupt- und Nebenfachstudenten anderer Universitäten. Auf Anerkennungsfragen sollte bis dahin ein europäisches Credit-Point-System (ECPS) Antworten bereit halten.

Kap.	Hinw	Thema	S.	o.k.
	→	IBE: Magnetfeld des Stabmagneten <i>Treten die Feldlinien nur an den Enden ein und aus?</i>		<input type="checkbox"/>
3.2.1	⊕	Magnetischer Kraftfluss <i>Vergleichen Sie Glg. 3.4 mit Glg. 1.9 b.</i>	79	10'
		<i>Vergleichen Sie Glg. 3.5 (Abb 3.7a-c) mit Glg. 1.10 (Abb 1.13). Was bedeutet also $\text{div } \mathbf{B} = 0$ physikalisch?</i>	80	<input type="checkbox"/>
		<i>Prägen Sie sich das Ampèresche Gesetz in der integralen Form 3.6 (rechts) und in der differentiellen Form 3.7 (links) ein? Welcher mathematische Satz verbindet beide?</i>	81	<input type="checkbox"/>
3.2.2	⊗	Das Magnetfeld eines geraden Stromleiters	81	20'
	→	Applet: Magnetfeld eines geraden Stromleiters <i>Entspricht die Feldliniendichte in Abb. 3.5 der magnetischen Feldstärke B (Flussdichte) nach Glg. 3.9?</i>	82	<input type="checkbox"/>
	→	Applet: Magnetfeld eines Koaxialkabels <i>Begründen Sie das Ergebnis mit der Integralform des Ampèreschen Gesetzes, analog zu Abb 3.11. (Tipp: Richtung des Magnetfelds folgt aus Symmetrie)</i>	82	<input type="checkbox"/>
3.2.3	⊕	Magnetfeld im Inneren einer langgestreckten Spule	82	10'
	→	Applet: Magnetfeld einer Spule <i>Unter welchen Bedingungen gilt Gleichung 3.10. und wo ist die Abweichung am geringsten?</i>	82	<input type="checkbox"/>
		Anmerkung: Eine mathematische Herleitung würde berücksichtigen, dass H im Grenzwertübergang schneller mit der Entfernung abnimmt als der Integrationsweg zunimmt.	82	

Abbildung 1: Die tabellarischen Lehranleitungen führen in Leitfragen durch ein Lehrbuch und integrieren Multimedia, Verweise auf schriftliche Übungsaufgaben und zusätzliche Anmerkungen. Zu jedem Abschnitt werden erwartete Bearbeitungsdauer und -intensität angegeben.

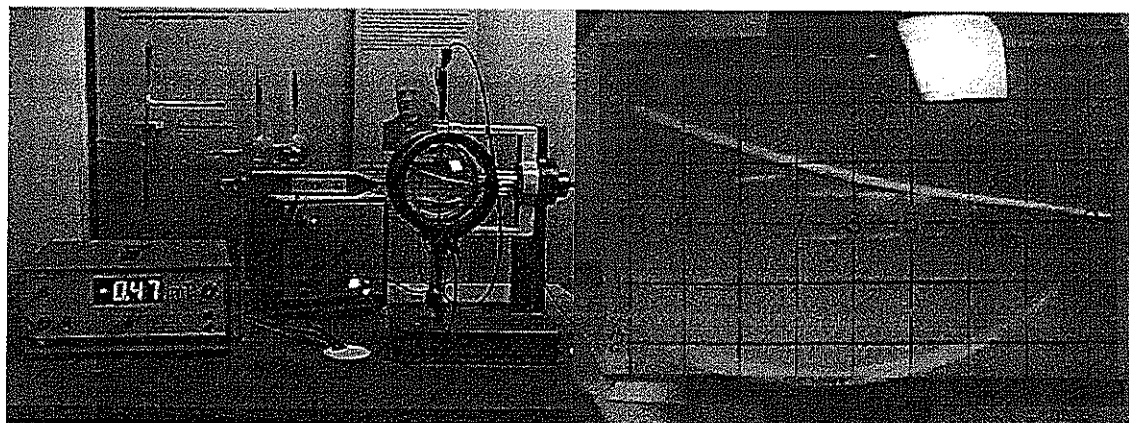


Abbildung 2: Bei dieser einfachen Ausführung eines IBEs lässt sich die Stärke eines Magnetfelds mit dem Mauszeiger kontinuierlich verändern und die dadurch erzielte Ablenkung eines Elektronenstrahls wie im Realexperiment beobachten.

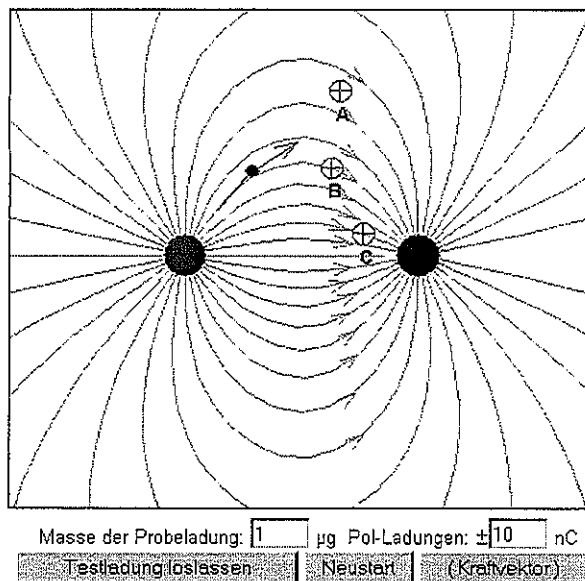


Abbildung 3: Mit den konfigurierbaren Physlets® von Wolfgang Christian lassen sich maßgeschneiderte Simulationsprogramme genau auf den fachlichen Kontext und die didaktische Intention abstimmen. Diese flexiblen Java-Applets sind auf den Webseiten des Davidson College, North Carolina, und der Universität Kaiserslautern (FiPS) zu nichtkommerziellen Zwecken kostenlos herunterzuladen.

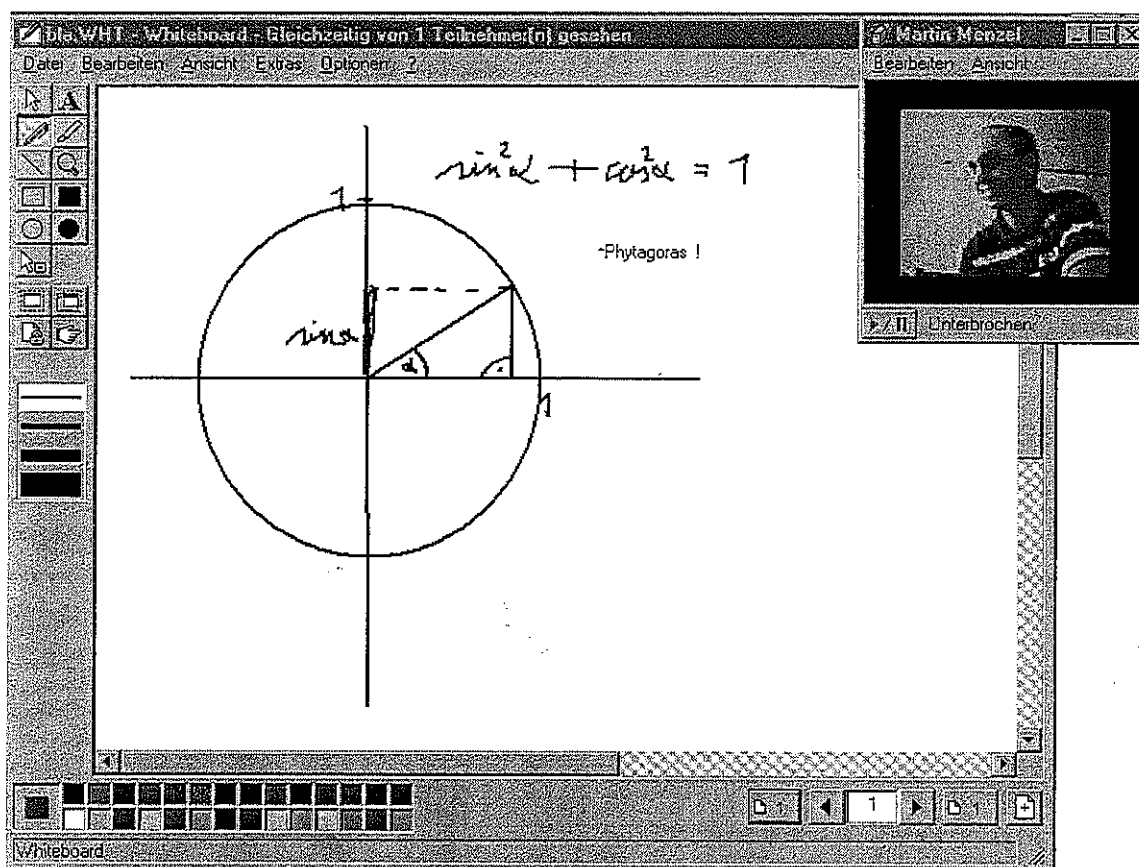


Abbildung 4: Mit einem synchronen Kommunikationswerkzeug wie Netmeeting können Skizzen über das Internet von mehreren Teilnehmern gleichzeitig bearbeitet werden. Stimm- und Videoübertragung sind damit derzeit nur zwischen zwei Teilnehmern, z. B. einem Studierenden und seinem Tutor, möglich. In der Praxis wird dieses Werkzeug von einigen Studenten zu gegenseitigen Konsultationen (Lerngruppe) genutzt. Zu diesem Zweck wurden diesen Teilnehmern auch Graphiktablets zur Verfügung gestellt.

Fernunterricht deutschsprachiger Schüler im Ausland

GÜNTHER SCHWESIG
GEORG PFLÜGER

Das Fernunterrichtswerk der deutschen
Fernschule e.V.

1. Das Angebot der *deutschen Fernschule* seit 1971

Als gemeinnützige Selbsthilfeinitiative entstand 1971 die Pionierarbeit der *deutschen Fernschule (df)*. Das brachte das Medium Fernunterricht erstmals ins Kinderalter: in die Vorschulklasse sowie die Grundschulklassen 1-4 in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, im Gymnasium die Fächer Deutsch und Mathematik für Klasse 5.

Viel weitergehender als im Modell des Home-Schooling ist jede df-Lektion des Schuljahres methodisch-didaktisch voll ausgearbeitet und jedes Schulkind wird von einer vollexaminierten Lehrkraft vierzehntäglich brieflich begleitet (z.T. per e-mail). Dieser Unterricht ist nach den Maßstäben der staatlichen Fernunterrichtsaufsicht (ZFÜ) vollinhaltlich in Übereinstimmung mit den deutschen Lehrplänen.

2. Die besondere Herausforderung: Deutsche Kinder im Ausland in deutsche Inlandsschule integriert

Unterrichtsträger der *deutschen Fernschule* ist „der Lehrbrief“. Er ist didaktisch feinschrittig gegliedert. So führt er Kinder zielgenau, durch Selbstkontrolle überprüfbar, zeitlich durchgeplant zum Jahrgangziel, mit viel Eigenaktivität und methodischer Abwechslung.

Die persönliche Betreuungslehrkraft führt und stützt die Fernschulkinder als fachliche Autorität und „Brieffreundin“. Vor Ort wird das Kind durch eine/n Lernhelfer/in begleitet, meist durch die Mutter.

Die Schulverwaltungszentrale stellt mit den Eltern den rechtlichen Teilnahmerahmen her und wacht über Chancengleichheit und Vergleichbarkeit der Leistungen in allen Erdteilen.

3. Der gesellschaftliche Auftrag des df-Fernunterrichts an den Familien der Auslandstätigen

Bei aller Verunsicherung, die ein Auslandsaufenthalt Kindern besonders in der Anfangsphase zugemutet, stärkt der df-Fernunterricht die Identität der Schulkinder durch die muttersprachliche sozio-kulturelle Grundversorgung im Elementarschulbereich. Die „Schule zu Haus“[®] ermöglicht es der Familie zusammenzubleiben. Kompetente muttersprachliche Erziehung, die personale Beziehung zur Betreuungslehrkraft im Heimatland sowie die sachbezogene Orientierung im Deutsch- und Sachunterricht verstärken die Anbindung an die Heimat. Sie bedeutet auch eine effiziente Vorbereitung auf die Rückkehr in die heimatliche Gesellschaft, vor allem in das heimatliche Schulsystem.

Kinder mit extensiver Auslandserfahrung (Sprache und Kultur) sind Hoffnungsträger des weltweiten Globalisierungsprozesses. Mit ihnen wird dieser Prozess zu einem Weg der Verständigung und der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung zwischen Völkern.

4. Herausforderungen in der Zukunft

4.1 *Kinder-Fernunterricht in Deutschland kann Notfälle mildern*

Immer mehr Eltern finden sich in der Situation, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten. ADS-Kinder z.B. und Hyperaktive lernen ruhiger und in eigenem Lernfortschritt, wenn sie zu Hause beschult werden. Regelrecht notvolle Isolation erfahren vor allem sehr kranke Kinder zu Hause, z.T. auch in der Hospital-schule. Ihnen allen im Inland kann die „Schule zu Haus“[®] der *deutschen fernschule* eine erfolgreichere Beschulung durch intensiven Fernunterricht bieten.

4.2 *df-Fernunterricht braucht eine besondere e-learning-Plattform*

Seit Jahren engagiert sich die *deutsche fernschule* für die Unterstützung ihres Lernweges durch moderne Unterrichtstechnologie. Das besondere Anwenderprofil im Grundschulbereich zwingt aber zu Einschränkungen. Die großen Datenmengen der Hauptfächer sind schwer zu bewältigen in Entwicklungsländern. Der besondere Schriftformungsauftrag am Kind kann nicht durch die Computer-Tastatur bewältigt werden. Eigenaktivitäten des Kindes in Bild und Farbe können nur über Scanner übermittelt werden. Die wichtigen Komponenten der Audio/Video-Konferenzen und der White Board verlangen nach teurer Breitband-technologie, die noch nicht einmal in Europa, schon gar nicht in Entwicklungsländern verbreitet ist.

So braucht es für das df-Unterrichtsmodell mehr als die gegenwärtig allgemeine Technologie-Euphorie – die e-learning-Plattform der *deutschen fernschule* wird eine sehr eigene, ausgefeilte Leistung bieten.

Kontakt: <http://www.deutsche-fernschule.de>,
df@deutsche-fernschule.de

Das Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland

INGE DÖLL-KRÄMER

Klassen 5 bis 10

In Deutschland gibt es zwei Fernlehrinstitute, die ein komplettes Fernunterrichtsprogramm für schulpflichtige Teilnehmer im Alter von 6 bis 16 Jahren anbieten. Die Deutsche Fernschule (df) in Wetzlar für die Klassen 1 – 5 und das Institut für Lernsysteme (ILS) in Hamburg für die Klassen 5 – 10.

Das Schüler-Programm des ILS ist ein vom Bundesverwaltungsamt gefördertes Projekt. In der Aufbauphase wurde es von der Universität Hamburg evaluiert. Seit seinem Beginn 1981 haben über 3.000 Schüler weltweit am Fernunterricht des ILS teilgenommen. Zur Zeit sind es rund 500 Schüler in über 70 Ländern.

Die Zielgruppe sind deutsche Familien, die u.a. als Entwicklungshelfer, Mitarbeiter in Auslandsniederlassungen deutscher Firmen oder als Missionare vorübergehend im Ausland leben. Ein neuer Adressatenkreis sind Jugendliche, die in sozialpädagogischen Auslandsprojekten betreut werden.

Das Programm orientiert sich an deutschen Lehrplänen und deckt den gesamten Unterrichtsstoff der Sekundarstufe I in 15 Fächern ab, differenziert wird nach den 3 Schularten. Die Klassen 9 und 10 bereiten auch auf die deutschen Schulabschlüsse - Hauptschulabschluss / Realschulabschluss - vor. Die hohe Erfolgsquote bei diesen externen Prüfungen zeigt die Leistungsfähigkeit des Fernunterrichts in besonderem Maße.

Fernunterricht ohne Internetnutzung wäre für viele Schüler heute schon undenkbar. Der systematische Aufbau eines schülergerechten Online-Campus gehört deswegen im Fernlehrwerk zur obersten Priorität.

1. Die Schule zum Mitnehmen

In 15 Schulfächern Unterricht anzubieten, zwischen drei Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zu differenzieren und ständig Quereinsteiger in allen Klassenstufen zu integrieren – so sieht die tägliche Herausforderung für das „Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland, Sekundarstufe I“ aus.

Hinter dieser umständlichen Bezeichnung verbirgt sich ein Fernunterrichtsprogramm des Hamburger Instituts für Lernsysteme (ILS) für Schüler der Klassen 5 bis 10, das deutschen Familien im Ausland einen „Schulbesuch“ nach deutschen Lehrplänen ermöglicht.

Ende der 70er Jahre hatte das Auswärtige Amt dazu den Anstoß gegeben, um im Ausland überall dort deutschen Schulunterricht abzusichern, wo es keine deutschen Schulen gibt. Seitdem schickt das ILS im Auftrag auswärtiger Kulturpolitik seine Schulpakete zu den Kindern von Eltern, die als Entwicklungshelfer, Missionare, Geschäftsleute, Techniker oder auch als Aussteiger auf Zeit in allen Regionen der Erde wohnen und arbeiten. Zur Zeit sind dies knapp 500 Schüler in über 70 Ländern.

Schwerpunkte bilden Afrika und Asien, aber auch Europa seit Anfang der 90er Jahre. Nicht selten wechseln Familien während ihres Auslandsaufenthaltes auch noch die Einsatzländer. Die Schule zum Mitnehmen zieht mit und für die Kinder stellt sich nicht das Problem eines häufigen Schulwechsels. So bleibt die schulische Kontinuität gewahrt und die Eingliederung ins deutsche Schulsystem gestaltet sich nach der Rückkehr nahezu problemlos.

Zu diesem Urteil kommt eine über 10 Jahre angelegte wissenschaftliche Begleituntersuchung unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, Fachbereich

Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg: Rund 84% der nach Deutschland zurückkehrenden Schüler hatten im Untersuchungszeitraum keine Probleme, ihrer Jahrgangsstufe gemäß den Anschluss in der öffentlichen Schule zu finden.

2. Interessanter Lernspaß im Unterrichtspaket

Das Leitprogramm im Unterricht des Fernlehrwerks bildet das „Unterrichtsheft“. In diesem „spricht“ der Fachlehrer zu seinem Schüler, gibt ihm Arbeitsanweisungen, Erklärungen und steckt das Pensum für eine Unterrichtsstunde ab. Im ständigen Methoden- und Medienwechsel arbeitet der Schüler je nach Fachanforderung – angeleitet durch das Unterrichtsheft – mit Schulbuch, naturwissenschaftlichem Experimentiermaterial, Linolschnittmesser oder Plakafarbe, Sprachkassette, Glockenspiel oder Kressesaat. Kein Wunder, dass die Lieferung des Unterrichtsmaterials wie ein echtes Überraschungspaket wirkt. „Interessanter Lernspaß“ titelte dann auch ein Schüler das Unterrichtsprogramm.

Die Unterrichtshefte sind so gestaltet, dass die Schüler selbstständig damit arbeiten können. Ein Lernheft kann, muss aber nicht den Unterricht begleiten. Neben Übungsaufgaben zum Unterrichtsinhalt, für die Lösungen im Heft angegeben sind, und die das selbstständige Arbeiten der Schüler fördern, findet eine externe Rückmeldung durch die regelmäßig zu schreibenden „Arbeiten zum Einsenden“ statt. Diese Arbeiten haben die Funktion einer Klassenarbeit und werden von voll ausgebildeten Lehrern in Hamburg korrigiert und kommentiert. Motivation und Lernerfolg der Schüler werden durch die persönliche Rückmeldung ihrer Fernlehrer sehr gefördert.

Der Altersstufe angemessen und entsprechend abgestuft werden auch die Eltern in den Unterricht einbezogen, etwa wenn im Fremdsprachenunterricht ein Dialogpartner notwendig ist, die Landesgesetze im Hinblick auf eine angeregte Muschelsammlung überprüft werden müssen oder eine etwas komplizierte Mathematikeinheit durch zusätzliche Übungen mit den Eltern bei Bedarf vertieft werden soll.

Im „Elternhandbuch“ gibt es für die Eltern eine eigene Handreichung. Neben einer allgemeinen Einführung in die Didaktik und Methodik des Fernunterrichts

finden die Eltern dort für jedes Unterrichtsfach Informationen über dessen Inhalt und Ziele im jeweiligen Schuljahr.

3. Deutsche Eiche und Mangrovensumpf

Unterricht nach deutschen Lehrplänen, um jederzeit den Sprung zurück ins deutsche Schulsystem zu schaffen, ist ein wichtiges Ziel des Fernlehrwerks. Sicherlich sollte jeder Schüler wissen, wie die heimischen Laub- und Nadelgehölze im deutschen Wald heißen. Es wäre jedoch eine verschenkte Chance, wenn nicht gerade auch die besondere Situation des deutschen Schülers im Ausland in den Unterricht einbezogen würde, damit er sich innerhalb des Fernunterrichts mit ihr auseinandersetzen und einen differenzierten Blick auf möglicherweise sehr unterschiedliche Lebenswelten in seine Identitäts- und Erfahrungsbildung integrieren kann.

Deswegen werden – vom vermuteten Schülerinteresse an seiner Umgebung ausgehend – Elemente des schülerzentrierten und projektbezogenen Unterrichts aufgenommen. Ob es im Musik – oder Kunstunterricht der 5. Klasse Reportagen über musikalische und kulturelle Eigenheiten des Gastlandes sind, im Biologieunterricht der 6. Klasse die Erforschung von Flora und Fauna vor der eigenen Haustür, im Erdkundeunterricht in allen Klassen die Aufgabe, ein Reisetagebuch zu führen, oder im Politikunterricht der 9. Klasse die Erhebung der arbeitsrechtlichen Lage im derzeitigen Aufenthaltsland – die eingesandten Ergebnisse zeigen, wie wichtig den Schülern die Verbindung von Schulwissen und eigener Erfahrung ist.

Klassenübergreifende und nicht in den laufenden Unterricht integrierte Schulprojekte bieten darüber hinaus den Schülern Gelegenheit, sich als Schüler *einer* (Fern-)Schule und verantwortungsbewusste Kinder *einer* Welt zu begreifen. So schrieben sie für eine große Hamburger Tageszeitung als UNICEF-Sonderkorrespondenten zum Teil aufrüttelnde Berichte aus eigener Anschauung über die Situation der Kinder in Asien, Afrika oder Lateinamerika, mit denen sie eine Spendensammlung zugunsten von UNICEF unterstützten.

4. Als Schulabbrecher zum Schulabschluss?

Die meisten Schüler des Fernlehrwerks leben mit ihren Familien im Ausland und schlagen dort dank Fernunterricht eine geradlinige Schullaufbahntwicklung ein. Seit Mitte der 90er Jahre nehmen aber auch Kinder und Jugendliche am Fernlehrwerk teil, die aufgrund sozialpsychologischer Probleme oder besonderer Verhaltensauffälligkeiten in Deutschland keinem geregelten Schulbesuch folgen und in pädagogischen Projekten im Ausland individuell betreut werden. Fernab vom alten, verhängnisvollen Umfeld finden sie dort zu sich und zumeist auch zu einem produktiven Zugang zu Unterrichtsinhalten. Viele erfahren im Fernunterricht sogar zum ersten Mal in ihrem Leben schulische Erfolgserlebnisse, können sich im Rahmen des Fernunterrichts individuell entfalten und ihre eigenen Fähigkeiten austesten. Das besondere didaktische Konzept des Fernlehrwerks mit seinem leistungsdifferenzierten Angebot ermöglicht es, individuell auf den Schüler einzugehen und ihn entsprechend zu fördern. Dadurch war es möglich, seit 1996 im Fernlehrwerk 45 ehemalige Schulabbrecher so auf die staatliche externe Hauptschulabschlussprüfung in Deutschland vorzubereiten, dass 38 diese auf Anhieb und weitere 5 beim zweiten Versuch erfolgreich bestanden. 6 Schüler bestanden in diesem Zeitraum sogar die anspruchsvollere staatliche Realschulabschlussprüfung.

Nicht nur an diesem Extrembeispiel zeigt sich, dass Fernunterricht einen sinnvollen pädagogischen Stellenwert hat. Die im deutschen Schulrecht geltende Formel „Schulunterricht = Direktunterricht“ mit der Verpflichtung zum Direktunterricht bedarf deshalb dringend einer Modifizierung, damit auch in Deutschland Schulkinder von den Chancen des Fernunterrichts profitieren können. In der Schweiz, in Frankreich oder Italien – um nur einige europäische Länder zu nennen – arbeiten Schüler problemlos mit den Unterrichtsmaterialien des Fernlehrwerks. Wieso sollte das in Deutschland nicht möglich sein? Erfolgreiches, eigenständiges und selbstbewusstes Lernen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Aufbau einer ansprechenden und angstfreien Lernumgebung sind pädagogische Forderungen, die im Fernunterricht schon längst eingelöst sind.

5. Der Online-Campus – die Fernschule der Zukunft?

Das Fernlehrwerk bezieht schon seit Jahren das Internet in sein Betreuungsangebot ein, z.B. mit der Möglichkeit, Hausaufgaben per E-Mail einzusenden oder Nachfragen zum Unterricht auf diesem Wege zu stellen.

Vor allem im Kommunikationsbereich sind die Vorteile der Internetnutzung nicht hoch genug einzuschätzen. Der mühselig in Gang gesetzte Briefaustausch zwischen einzelnen Fernschülern gehört der Vergangenheit an. Wer heute Austausch sucht, fragt nach der E-Mail-Adresse seiner Mitschüler.

Um auf die Anforderungen der multimedialen Zukunft bestens vorbereitet zu sein und einen entsprechenden Online-Campus zu gestalten, werden zur Zeit alle Eltern und Schüler des Fernlehrwerks zu folgenden Punkten befragt: bisherige Nutzung des Internets, technische Voraussetzungen im Gastland und Ausstattung des privaten PC-Arbeitsplatzes sowie zur Erwartung an den künftigen Online-Campus.

Ein abschließendes Ergebnis lag bei Redaktionsschluss noch nicht vor. Ganz sicher liegt aber die Herausforderung der Zukunft beim Auf- und Ausbau einer arbeitsfähigen Lernplattform und einer sinnvollen Kombination von traditionellem und internetgestützten Fernunterricht.

Kontakt: <http://www.ils.de>

Virtuelle Hochschule Oberrhein

VRIOR

In den ersten zwei Jahren seiner Laufzeit war für das Projekt VIROR eine große Vielfalt von Aktivitäten kennzeichnend, die sich auf alle Bereiche multimedialen und netzgestützten Lehrens und Lernens erstreckten. Der Schwerpunkt lag auf der *Aufbereitung von Inhalten* verschiedener Gebiete in der Informatik, Statistischen Physik, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Medizin.

Neben der Inhaltentwicklung lag ein weiterer Schwerpunkt des Projektes in der Erprobung und Weiterentwicklung der erforderlichen Technik. Die bei synchronem Teleteaching auftretenden technischen Probleme können damit als weitgehend gelöst angesehen werden. Jedoch sind nicht alle für das synchrone Teleteaching und verteilte Seminare eingesetzten Werkzeuge, insbesondere interaktive Whiteboards und Recording-Systeme, bereits in einem funktionell befriedigendem und alltagstauglichen Zustand. Für eine virtuelle Universität fehlen zudem noch zahlreiche Bausteine, also elektronische Substitute für wichtige Komponenten einer realen Universität.

Das Spektrum der in VIROR erprobten *didaktischen Szenarien* reicht vom Austausch ganzer Vorlesungen zwischen den beteiligten Hochschulen in der Informatik und den Wirtschaftswissenschaften, über inzwischen routinemäßig im Verbund mehrerer Hochschulen durchgeführte Seminare und Kolloquien, bis hin zu rein asynchronen Angeboten und hybriden Unterrichtsformen, d.h. einer Mischung von Selbststudium auf Basis von multimedialen Produkten und tutorieller Betreuung vor Ort oder über das Netz. Die Absolvierung von prüfungsrelevanten Studienleistungen durch orts- und zeitunabhängiges Lernen ausschließlich im Netz war aber bisher noch nicht möglich.

Das Projekt hat auch eine Diskussion zur Modularisierung von Studiengängen und zur Einführung eines

Leistungspunktesystems angestoßen, die inzwischen zur Verabschiedung einer neuen Diplomprüfungsordnung für Informatik geführt hat.

Aufbauend auf den Erfahrungen der ersten Projektphase ist geplant, das Verbundprojekt so weiterzuführen, dass am Ende der zweiten Projektphase Studierenden der vier oberrheinischen Universitäten in einigen Fächern ein teilweise virtuelles Studium ermöglicht wird. Dazu genügt es nicht, lediglich Vorlesungsinhalte über das Netz zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müssen alle Phasen des Lehr-Lernzyklus über das Netz abgewickelt werden können. Das hat eine Verschiebung des Projektschwerpunktes hin zur Virtualisierung des Übungsbetriebes und zum selbstgesteuerten, tutoriell unterstützten Lernen zur Folge. Dazu wird insbesondere eine für alle Angebote einheitliche Lehr-Lernplattform ausgewählt (im folgenden auch *Virtual Learning Environment*, VLE genannt), installiert und an die Bedürfnisse des Projekts angepasst werden. Diese Plattform soll es am Ende der Projektlaufzeit ermöglichen, alle Phasen des netzgestützten Lernens (Registrierung, Authentifizierung, Kursbelegung, Übungsbetrieb, tutorielle Begleitung, Leistungskontrolle, Prüfung, usw.) über das Netz abzuwickeln.

Auf jeden Fall wird es im Fach Informatik noch innerhalb der zweiten Phase von VIROR möglich sein, anrechenbare Studienleistungen, also Kreditpunkte durch Teilnahme an Fernlehreangeboten zu erwerben. Es werden darüber hinaus Kurse außerhalb der im Bereich der Fernlehre - auch international - dominierenden Fächer Informatik und Wirtschaftswissenschaften entstehen. Ferner sollen neue, bisher in VIROR nicht vertretene Inhalte (Kristallographie, Politikwissenschaft und Bioinformatik) multimedial und für die netzgestützte Fernlehre aufbereitet werden, um das Fächerspektrum weiter auszudehnen.

Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)

G.M. ZIMMER
L. ROGNER
A. THILLOSEN

Evaluation der Pilotmodule im Bundesleitprojekt

1. Einleitung

Der folgende Text lehnt sich an den auf der AG-F-Jahrestagung 2001 „The Learning Network“ gehaltenen Vortrag an. Berichtet wird über die Evaluation im Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft“ aus der Perspektive der Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens (DIMETELL) in der Begleitforschung des Projekts. Im Sommersemester 2000 wurden erstmals fünf Pilotmodule des Bundesleitprojekts an drei verschiedenen Fachhochschulen in unterschiedlichen Gruppen und Settings eingesetzt, die aus didaktisch-methodischer Sicht evaluiert wurden.

2. Das Bundesleitprojekt Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)

Die „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft“ ist eines der fünf vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bundesleitprojekte. (BMBF 1997) Ziel des Projekts VFH ist es, innerhalb der fünfjährigen Förderungszeit von 1999 bis 2003, (zunächst) zwei virtuelle Studiengänge, Medieninformatik und Wirtschaftsingenieurwesen, zu entwickeln. Projektpartner sind zwölf norddeutschen Fachhochschulen, die Universität der Bundeswehr Hamburg und die Medizinische Universität Lübeck sowie weitere Partner aus der Wirtschaft.¹ Das Projekt besteht aus fünf

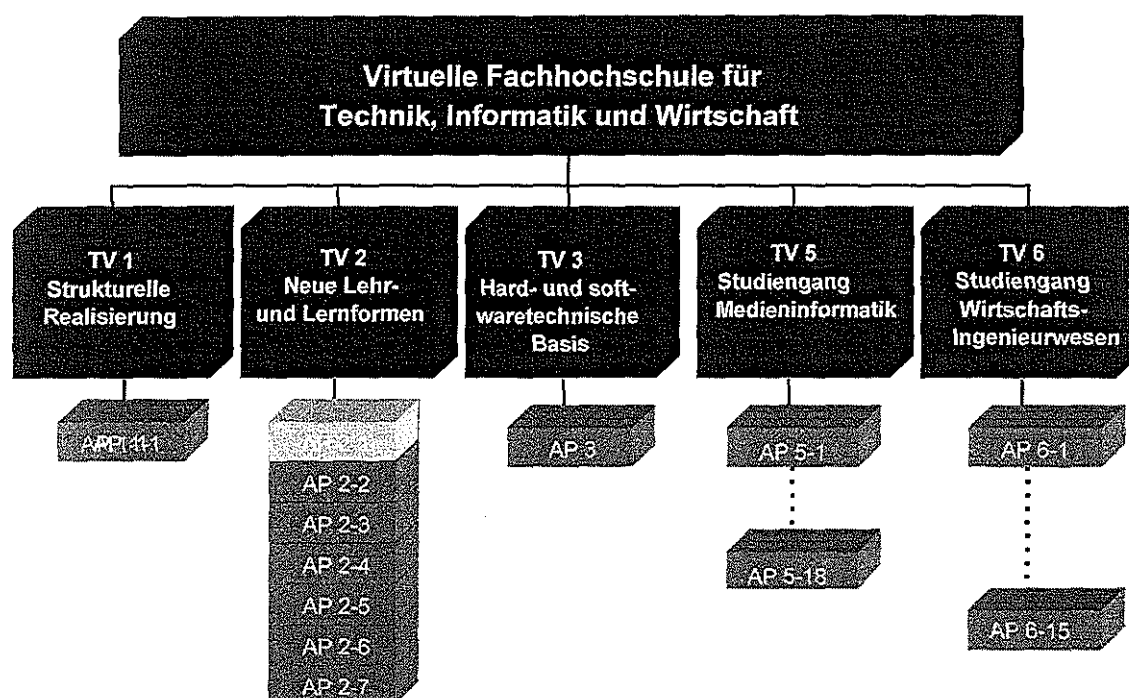
(ursprünglich sechs) untereinander vernetzten Teilvorhaben (TV), die ihrerseits in weitere Arbeitspakete (AP) unterteilt sind (siehe Abb.1). Die konkrete Entwicklung der Studiengänge und der einzelnen Studienmodule erfolgt in den Teilvorhaben 5 (Studiengang Medieninformatik) und 6 (Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen), die weiteren Teilvorhaben leisten Unterstützung in den Bereichen Studienorganisation (TV1), Methodik und Didaktik (TV2) und Technik (TV3)².

Bevor sich vom Wintersemester 2002 an die ersten regulären Studierenden einschreiben können, werden die ersten Studienmodule in mehreren Pilotphasen erprobt, die jeweils von umfangreichen Evaluationen aus verschiedenen Perspektiven begleitet sind. Zum aktuellen Zeitpunkt ist der erste Evaluationsdurchgang abgeschlossen (Erhebung 2000) und der zweite (Erhebung Ende 2000 / Anfang 2001) befindet sich in der Datenauswertung. Deswegen beziehen sich die im

demie, Institut für Mediale und Interaktive Systeme der Medizinischen Universität zu Lübeck, Institut für Telematik der Medizinischen Universität zu Lübeck, DGB Nordmark, Hamburg, Universität der Bundeswehr, Hamburg, Vereinigung der Schleswig-Holsteinischen Unternehmerverbände e.V., Kiel, anTel-Telekommunikation, Bielefeld (BI), Innovationsforum - Akademie für neue Medien, Frankfurt/Main (F), AWI Verlag - Aktuelles Wissen Verlagsgesellschaft mbH, München (M).

² Eine ausführliche Beschreibung des Bundesleitprojekts findet sich in: Zimmer / Schulz / Thilloßen: Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft – Pädagogische Begleitung des Bundesleitprojekts. In: Uniforschung. Forschungsmagazin der Universität der Bundeswehr Hamburg 9 (1999), S. 87-93. In der vorliegenden Ausgabe stellen die Autoren die Tätigkeiten und Arbeitsfortschritte im Arbeitspaket DIMETELL (Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens) an der Universität der Bundeswehr dar.

¹ Die Kooperationspartner im Projekt VFH sind: Fachhochschule Lübeck, Fachhochschule Brandenburg, Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Hochschule Bremerhaven, Fachhochschule Gelsenkirchen, Fachhochschule Nordostniedersachsen, Fachhochschule Ostfriesland, Fachhochschule Stralsund, Fachhochschule Westküste, Technische Fachhochschule Berlin, priv. Fachhochschule Nordakademie,



folgenden genannten Ergebnisse vornehmlich auf den ersten Evaluationsdurchgang.

Die erste Pilotmodulphase fand im Sommersemester 2000 statt. Dabei wurden fünf Pilotmodule an drei verschiedenen Fachhochschulen in unterschiedlichen Gruppen und Settings eingesetzt. Parallel dazu wurde eine systematische Befragung der Studierenden und der Dozenten / Betreuer durchgeführt. Im folgenden Beitrag werden überblicksartig einige der wichtigsten didaktisch-methodischen Ergebnisse dieser von AP2-1, „Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens“ (DIMETELL) durchgeführten Untersuchung dargestellt.

3. Methode, Ziele und Verlauf der Evaluation der in Pilotphase 1 eingesetzten Module

„Ein virtuelles Studium erfordert viele grundsätzliche und neue Überlegungen. Es verläuft unter anderen Rahmenbedingungen als das herkömmliche Präsenzstudium und die von dort bekannten Vorgänge – von der Einschreibung über die Veranstaltungsformen bis zu den Prüfungen – können nicht eins zu eins übernommen oder übertragen werden.“ (Zimmer / Rogner / Thilloßen, 2000, S. 56f.) Deswegen dient eine Evaluation von virtuellen Pilotmodulen dem Erkenntnisgewinn über neue Formen des Lernens.

Die methodisch-didaktische Evaluation diente der „Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten zur

Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von Planung, Entwicklung, Gestaltung und Einsatz von Bildungsangeboten bzw. einzelner Maßnahmen dieser Angebote [...] unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen.“ (Tergan, 2000, S. 23). Damit ist sie Teil der projektbegleitenden, formativen Evaluation (Prozessevaluation) im Bundesleitprojekt VFH (Pfeifer / Leutner, 1997, S. 134; Weber 1998, S. 33f; Tergan, 2000, S. 25f). Angestrebt werden jeweils Optimierungen bzw. Verbesserungen der Module im Hinblick auf relevante Dimensionen wie Erwerb von Wissen, Motivation, Interaktion und Kommunikation. Die Evaluation soll „den Träger des Modellversuchs wissenschaftlich beraten, die Veränderungsprozesse evaluieren, praxisrelevante Erkenntnisgewinne erarbeiten und beim Transfer der Ergebnisse mitwirken“ (Zimmer, 1998, 599). Gegen Ende des Projekts soll abschließend außerdem punktuell eine summative Evaluation stattfinden (Pfeifer / Leutner, 1997, S. 134; Weber 1998, S. 33f; Tergan, 2000, S. 25f).

Die erste Erhebung der Daten fand bei allen fünf Gruppen etwa in der Mitte des Semesters statt, also zu einem Zeitpunkt, an dem der Umgang mit den Modulen nicht mehr neu war und noch keine positive oder negative Beeinflussung der Ergebnisse durch unmittelbar bevorstehende Prüfungen oder bereits erhaltene Prüfungsergebnisse zu erwarten war.

Bei der Untersuchung kam eine Kombination unterschiedlicher Methoden zum Einsatz. Die schriftliche Befragung der Studierenden fand als Offline-Umfrage durch herkömmliche „netzexterne“, standardisierte Fragebögen in einer Face-to-Face-Situation jeweils mit der gesamten Gruppe im Seminarraum oder PC-Labor statt (vgl. Döring, 1999, S. 188). An diese Phase der Evaluation schloss sich ein Leitfadengespräch (halbstandardisiertes Interview) mit der gesamten Gruppe zur Ergänzung des Fragebogens an (Schnell / Hill / Esser, 1999⁶, S. 355f; Weber, 1998, S. 39f).

Die Erhebung der Daten konzentrierte sich auf die folgenden Zielfragen:

- Wie beurteilten die Studierenden die ersten bzw. die überarbeiteten virtuellen Pilotmodule?
- Was soll nach der ersten bzw. zweiten Pilotphase wie geändert werden?

Im Mittelpunkt des Interesses standen der Umgang mit dem Lernraum sowie die Optimierung der Lehr- und Beratungsmaterialien im Hinblick auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, den Motivationsverlauf, die Bearbeitung von Lernaufgaben und die Funktionalität und Qualität der Kommunikation mit Dozent/innen / Tutor/innen und anderen Studierenden.

Gegenstand der Evaluation waren alle Faktoren, die beim virtuellen Studium Einfluss auf diese Bereiche und die Aktivitäten der Studierenden in diesen Bereichen haben (könnten). Der in Rücksprache mit den Modulentwicklern erstellte Fragebogen³ richtete sich nach dem Ablauf der Aktivitäten der Studierenden. Er umfasst verschiedene Frage- und Antwortformen (beispielsweise Multiple-Choice-Fragen, Freitext-Fragen usw.) zu folgenden Feldern⁴:

³ Der Evaluationsbericht – und deswegen auch der Fragebogen – ist derzeit nur als internes Projektdokument verfügbar. Geplant ist aber eine Veröffentlichung des Berichts noch im Kalenderjahr 2001, so dass dann ausführlich das Gesamtdesign und die Ergebnisse der Evaluation(en) nachzulesen sein werden.

⁴ Evaluationsfragebögen sind in vielfältiger Weise möglich und werden z.B. je nach Größe der Befragtengruppe, Auswertungsmöglichkeiten u.w. eingesetzt. Häufig werden sie deshalb nach subjektiven Kriterien zusammengestellt. (Michl, 1999, S. 9) Für die vorliegende Evaluation wurden die Kriterien ausgesucht, die gemeinsam mit den Pilotmodulverantwortlichen abgestimmt wurden und jene, die aus didaktisch-methodischer Sicht erfasst werden muss-

- A. Vorerfahrungen mit Internet und Lernprogrammen
- B. Umgang mit dem Lernraum
- C. Lerninhalt
- D. Aufgaben
- E. Kommunikation
- F. Betreuung durch Dozent(inn)en und Tutor(inn)en
- G. Allgemeines
- H. Angaben zur Person.

In der folgenden Ausführung werden die Ergebnisse der Befragung der *Studierenden* (schriftlich und mündlich) dargestellt. Zugrunde liegt eine Datenbasis von 132 Fragebögen und acht Gruppengesprächsprotokollen aus fünf Pilotmodulen bzw. acht Gruppen.

4. Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Vorbemerkung

In der Pilotphase der VFH sollen unterschiedliche virtuelle Lernszenarien, Aufgabenarten, Darstellungsformen am Bildschirm etc. auf ihre Unterstützung des Selbstlernprozesses hin erprobt werden. Aus diesem Grund sind die Pilotmodule sehr unterschiedlich aufbereitet. Es werden auch dieselben Module an verschiedenen Fachhochschulen eingesetzt. Trotzdem ergeben sich durch unterschiedliche Rahmenbedingungen (z.B. Einsatz und Betreuung des Moduls) teilweise erhebliche Unterschiede in den Erhebungsgruppen. Deshalb ist es nicht immer möglich, Gesamttendenzen (für ein Modul) anzugeben. Z.B. sind die Studienmodul-Szenarien, die Gestaltung der Aufgaben und die Betreuung der Studierenden in den unterschiedlichen Modulen sehr verschieden ausgefallen. Alle diese Punkte wurden in der Evaluation für jedes Modul gesondert ausgewertet. Dennoch ist auch eine Gesamtschau für die Evaluation insofern aufschlussreich, als „nicht allein die Lernsoftware, sondern vielmehr die Lernarrangements [...] und insbesondere die Motivationen und Handlungen sowie die Handlungsanordnungen der Lernenden für ein erfolgreiches Lernen mit Lernsoftware“ und mit virtuellen Studienmodulen entscheidend sind (Zimmer / Psaralidis, 2000, S. 264). Außerdem zeigte sich, dass einige Bereiche von allen Studierenden tenden-

ten. Innerhalb des Projekts erfolgten noch weitere, gesondert von dieser Evaluation durchgeführte Befragungen, zu den Themengebieten „Softwareergonomie“, „virtuelle Gruppenarbeit“ und „Technik“.

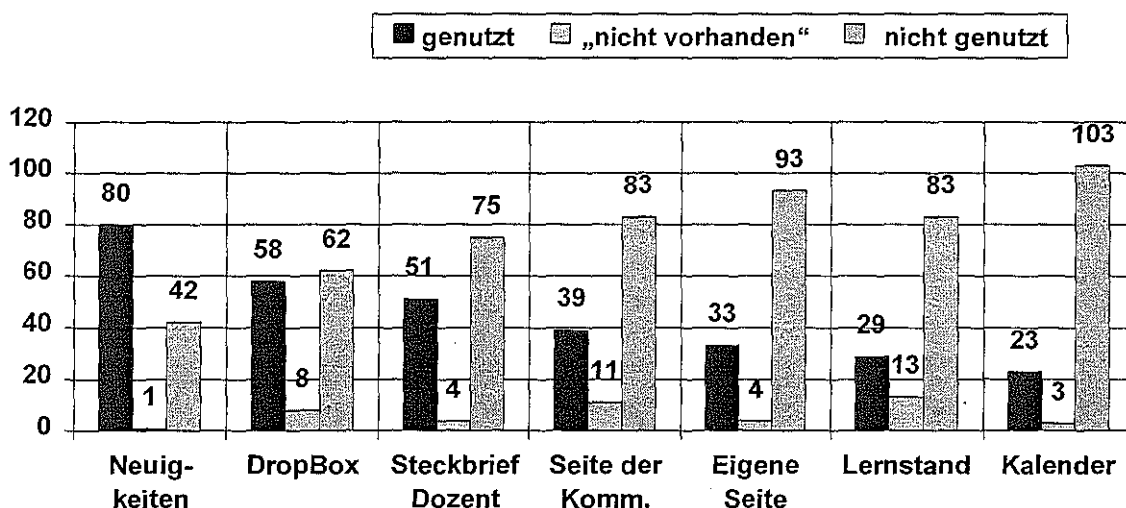
ziell ähnlich beurteilt wurden. Im folgenden werden schwerpunktmäßig die Aspekte „Nutzung des Lernraums“, „Darstellungsformen der Inhalte“ und „Kommunikation“ aufgegriffen, die auch bei dem Vortrag auf der AG-F Jahrestagung 2001 referiert wurden; alle anderen Bereiche werden hier zunächst ausgeklammert.

Die Studierenden der ersten Pilotphase waren Präsenzstudierende dreier beteiligter Fachhochschulen des Bundesleitprojekts.⁵ Aus dem Vergleich der bei den verschiedenen Zielgruppen gewonnenen Ergebnisse lassen sich wichtige Hinweise für die spätere Gestaltung der Module ableiten. Bereits in der ersten Evaluation war jedoch deutlich erkennbar, dass in

4.2 Nutzung des Lernraums

Alle Pilotmodule wurden eingebunden in denselben Lernraum, in dem vorliegenden Fall war das *Blackboard*. Alle Betreuer hatten die Möglichkeit, die Blackboard-Funktionen zu nutzen, z.B. Announcements zu schreiben, Prüfungen mit dem von der Lernplattform gebotenen Strukturen durchzuführen, sich Aufgaben über das Werkzeug „DropBox“ zustellen zu lassen usw. Die Studierenden wiederum hatten die Möglichkeit sich eigenständig in das virtuelle Lerngeschehen einzubringen, z.B. indem sie eine eigene Homepage erstellten, die dann von den anderen Kursmitgliedern gelesen und kommentiert werden konnte.

Nutzung des virtuellen Lernraums



den verschiedenen Gruppen ein teilweise sehr unterschiedlicher Grad der Motivation in der Arbeit mit den Modulen bzw. auch am Spaß an den virtuellen Lerneinheiten herrschte. Gerade unter den genannten Vorzeichen sind die Gründe für die evaluierten Meinungsäußerungen der Teststudierenden, für die weitere Überarbeitung und den späteren Einsatz fertiger virtueller Lerneinheiten von großer Bedeutung für das Gesamtprojekt VFH.

Diese Funktionen sind jedoch in den unterschiedlichen Modulen sehr verschieden eingesetzt bzw. genutzt worden. Die Evaluation ergab, dass dies insbesondere auch daran lag, ob der Einsatz bestimmter Tools durch die Modulhersteller bzw. den Dozenten bzw. Betreuer der virtuellen Studienmodule bewusst und gezielt zur Unterstützung des gewählten Szenarios eingeplant worden war (oder eben nicht).

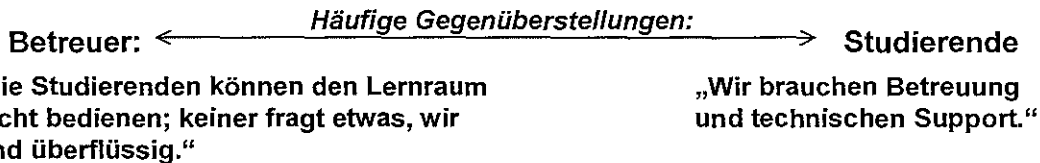
Wenn im Evaluationsbogen die Studierenden danach gefragt wurden, ob eine Funktion „nicht vorhanden“ gewesen sei, so wurde damit auch überprüft, ob sich die Studierenden im Lernraum auskannten, d.h. ob sie wussten, dass die Funktion vorhanden war. Die folgende Graphik gibt eine Übersicht über die Nutzung der verschiedenen Features im eingesetzten virtuellen Lernraum Blackboard.

⁵ Bei der zweiten Evaluationsgruppe wurde dagegen Wert darauf gelegt, dass keine Präsenzphasen mehr an den jeweiligen FHs (Einsatzorten) stattfanden, sondern die Studierenden „eher der späteren Realität entsprechend“ von zu Hause oder vom Arbeitsplatz aus arbeiten konnten und sollten.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die „Neuigkeiten“ von der Mehrzahl der Studierenden genutzt wurde (doch ist diese Funktion auch sofort einsichtig, wenn der Lernraum geöffnet wird) gefolgt von dem Kommunikationstool „DropBox“.⁶ Ca. die Hälfte aller Befragten schauten sich den Steckbrief des Dozenten

didaktisch-methodischen Seite aus der Einführung bzw. Betreuung für den Umgang mit einem neuen Medium wie einem virtuellen Lernraum. Gaben die Betreuer eher an, dass die Studierenden eigenständig und ohne größere Probleme mit dem Lernraum arbeiteten, „beschwerten“ sich die Befragten über zu

Virtueller Lernraum



Notwendige technische Verbesserungen des Lernraums

- Stabilisierung der Servertechnik / Passwortproblematik
- Lesezeichen / Bookmark, Notizfunktionen etc.

Notwendige Verbesserungen zur didaktischen Unterstützung

- Übersichtlichkeit
- didaktisch sinnvoller Einsatz der Funktionen

an, (allerdings hatten auch nicht alle Dozenten einen Steckbrief erstellt)⁷, weniger allerdings die Seiten ihrer Kommilitonen. Die eigene Seite erstellte ein Drittel aller Personen. Am wenigsten von allen Möglichkeiten der Nutzung des Lernraums kamen der „Lernstand“ und der „Kalender“ in Frage. Grundsätzliche Fragestellungen ergaben sich für uns aus der

wenig technischen und inhaltlichen Support. Aus unserer Sicht müsste eine notwendige Verbesserung zur didaktischen Unterstützung im Punkt der Übersichtlichkeit des Lernraums und einer besseren Planung des Einsatzes der Funktionen des Lernraumes erfolgen. Hinsichtlich der Technik bedarf es einer Stabilisierung der Servertechnik, einer Lösung für Passwortproblematiken sowie der Realisation von Lesezeichen / Bookmarks und der Notizfunktion:

⁶ Die DropBox wurde von etwas weniger als der Hälfte der Studierenden genutzt, allerdings reduziert sich diese Zahl erheblich, wenn man zwei Module abzieht, in denen jeweils alle Studierenden – zusammen vierunddreißig Personen – die DropBox nutzten. Dieses Beispiel zeigt jedoch auch, dass konkrete Anregungen und Aufgabenstellungen dazu führen, dass Funktionen genutzt werden. (Bestätigt wird dies z.B. dadurch, dass der Kalender – insgesamt die am wenigsten genutzte Lernraumfunktion – von einer relativ großen Gruppe der Studierenden des Moduls QM gebraucht wurde. Dies ist auch insofern aufschlussreich, als gerade in diesem Modul kaum weitere Lernraumfunktionen genutzt wurden, auf den Kalender jedoch von Seiten der Dozenten konkret hingewiesen worden war.)

⁷ Zu überlegen ist auch hier, dass das Setting für verschiedene Funktionen nicht sinnvoll war: warum hätten die Studierenden den Steckbrief ihres Dozenten oder ihrer Kommilitonen lesen sollen, wenn sie sich doch aus der Präsenzlehre kannten und – zumindest zeitweise – im gleichen Raum befanden?

4.3 Präsentation der Lerninhalte auf dem Bildschirm

Zuvor soll angemerkt werden, dass mit der „Präsentation der Lerninhalte auf dem Bildschirm“ *nicht* nach der inhaltlichen Qualität der dargestellten Inhalte gefragt wurde. Es ging bei dieser Frage vielmehr um die Umsetzung der Inhalte für die mediale Präsentation auf dem Bildschirm.

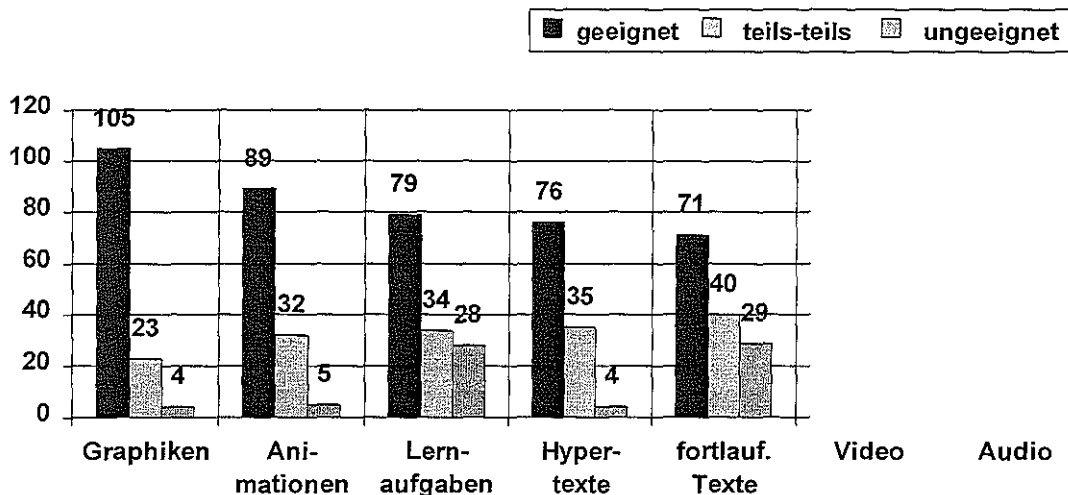
Auch die zur konkreten Umsetzung der Inhalte in den einzelnen Modulen benutzten Darstellungsformen waren wieder sehr unterschiedlich und wurden deshalb für jedes Modul detailliert untersucht. Dennoch

ist ein Überblick über die Gesamttendenz in der Bewertung der unterschiedlichen Aufbereitungselemente sinnvoll, da sie oft mit den Bewertungen in den einzelnen Modulen korrespondiert. Interessant ist dann noch einmal die Betrachtung von Modulen, in denen einzelne Formen auffällig (positiv oder negativ) abweichend beurteilt werden.

schon. Außerdem störte es sie, dass Animationen und interaktive Graphiken nicht ausdrückbar waren.

Sowohl in den Interviews als auch in der offenen Frage nach „weiteren gewünschten Darstellungsformen“ wurde in der ersten Evaluation häufig ein Skript genannt, das „nicht nur ein Ausdruck der

Darstellungsformen am Bildschirm



Berücksichtigt werden muss bei dieser Darstellung, dass es nur in zwei Modulen Audiosequenzen gab. Diese wurden in beiden Fällen eher ambivalent beurteilt. In allen anderen Modulen wurde der Einsatz von Audio und Video gewünscht. (Deswegen sind die entsprechenden Felder „geweißt“.) Wie deren Bewertung dann ausfällt, müsste in einer weiteren Evaluation erfragt werden.

Die Graphik zeigt, dass die Wertung „ungeeignet“ insgesamt relativ wenig vergeben wurde. Für besonders geeignet hielten die Studierenden (in absteigender Reihenfolge) Graphiken, Animationen, Hypertexte und Lernaufgaben. Jedoch scheinen die bisherigen Ergebnisse der zweiten Evaluation diese Tendenz zu widerlegen. Während in der ersten Pilotphase viele Studierende in den PC-Laboren der Fachhochschulen arbeiteten, lernten die Teilnehmer der zweiten Pilotphase von zuhause oder von der Firma aus. Sie achteten erheblich mehr auf die Ladezeiten für z.B. Graphiken und Animationen, die für sie Kosten wegen der Internetnutzung bedeuteten und kommentierten diese deswegen erstens aus anderen Gesichtspunkten und zweitens daraus folgend auch wesentlich kriti-

Bildschirmseiten“ sondern eine konzentrierte Textfassung des Lerninhalts darstellen sollte.

Außer den Darstellungselementen müssen im Zusammenhang mit der Darstellung der Lerninhalte am Bildschirm zwei weitere Faktoren erwähnt werden:

In einigen Modulen bemängelten die Studierenden die Einschränkungen durch die Navigation: „Man kann nur vorwärts und rückwärts klicken.“ Es gab jedoch auch einen Teil der Befragten, der sich, obwohl andere, freie Navigationsmöglichkeiten bestanden, immer an die „Guided Tour“ hielt. Als didaktisch-methodische Folgerung ist deshalb festzuhalten, dass mindestens zwei Navigationswege in virtuellen Studienmodulen notwendig sind: 1. ein von den Betreuern vorgeschlagener „sicherer“ oder geführter Weg sowie 2. die Möglichkeit des freien Navigierens. Die vorhandenen Navigationen müssen außerdem explizit erklärt werden.

In engem Zusammenhang damit steht, dass viele Studierende der ersten (aber nach der zweiten) Pilotphase angaben, keinen Überblick über die Struk-

tur des Moduls und die (noch zu erledigenden Aufgaben) zu haben. Dies habe ihnen beim Lernen gefehlt. In jedem Modul sind also gute Übersichten zu diesen Themen unerlässlich.

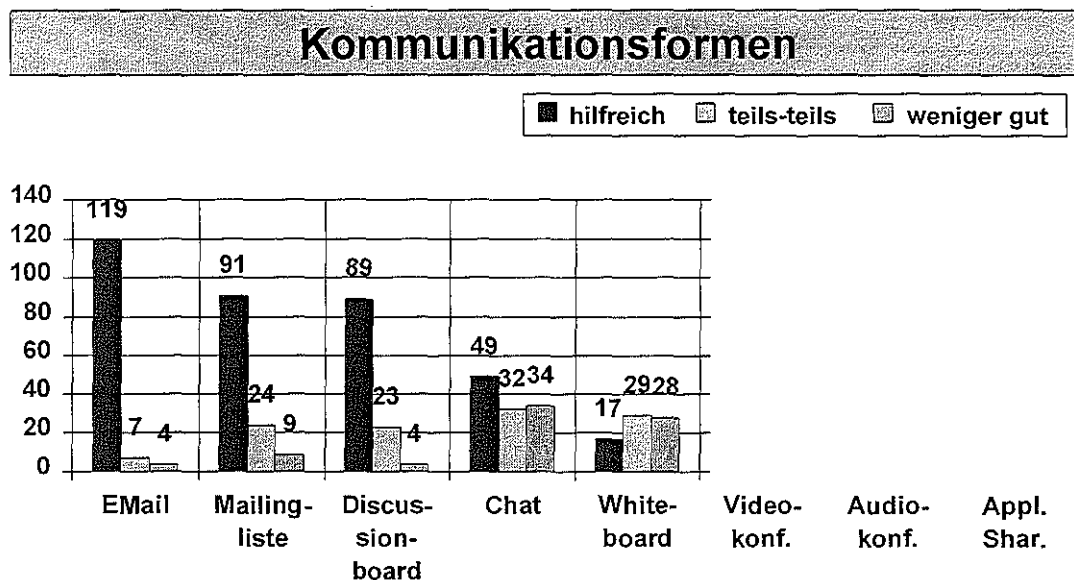
4.4 Eingesetzte Kommunikationsformen

Allen Studierenden standen mit dem Lernraum dieselben Kommunikationstools zur Verfügung. Auch sie wurden jedoch in den unterschiedlichen Modulen different genutzt.

Die Bewertung der Kommunikationselemente wird deshalb zwar hier als Gesamttendenz aufgezeigt, es ist jedoch wichtig, die Unterschiede zwischen den einzelnen Modulen zu betrachten.

Die Gründe hierfür sind einerseits in einer ungewohnten Handhabung, andererseits aber auch in der unvollständigen oder fehlenden organisatorischen Einbindung der Kommunikationselemente in den Lernkontext zu sehen. Für zukünftige virtuelle Studiensituationen ist also eine grundlegende Überarbeitung in diesem Bereich notwendig. D.h. bevor diese Formen als wirklich ungeeignet abgelehnt werden, sollten zunächst noch gezieltere Einbindungen in die Studienmodulszenarien, in entsprechende Aufgabenformen etc. getestet werden.

Der Einsatz weiterer synchroner Kommunikationsmittel wie Audio-, Videokonferenz und Application Sharing wird zwar von den Studierenden gewünscht, sind aber bisher in den Modulen bzw. in den Kommunikationsmöglichkeiten von Blackboard noch



Wie in der Graphik zu erkennen ist und sich auch in der zweiten Pilotphase deutlich widerspiegelt, ist die Bewertung der asynchronen Kommunikationsformen auffällig positiver als die der synchronen Formen.

Die Reihenfolge der am liebsten benutzten Kommunikationstools im Ranking sieht EMail, dann Mailingliste und zuletzt Discussionboard vor. (Interessant ist die eher von Seiten der Betreuer genannten Kritiken am Discussionboard: es sei unübersichtlich und an die Nutzung müsse man sich erst gewöhnen.)

Eine ambivalente – im Gesamtkontext sogar tendenziell negative Beurteilung – erhielt der Chat. Auch das Whiteboard erhält keine positiven Benotungen.

nicht enthalten und müssten sowohl technisch als auch didaktisch-methodisch entsprechend eingebunden werden. (Auch diese Felder sind entsprechend gekennzeichnet.)

5. Fazit

Welches Fazit kann aus der bisherigen Evaluation der Pilotmodule gewonnen werden? Der allgemeine Stellenwert einer projektbegleitenden, formativen Evaluation zeigt sich vor allem in folgenden Punkten:

- Mehrfache Evaluationsdurchgänge für die Validität, Reliabilität sind notwendig, auch zur

- Überprüfung / Korrektur oder Festigung der Zielgruppen-Thematik.
- Evaluationen erfordern einen hohen Ressourcenaufwand, der sich auf das Personal, die Zeit und auch Finanzen bezieht.
 - Durch eine Evaluation wird dem Lerner das Interesse an seiner Lernsituation gezeigt – das ermöglicht ein offenes Evaluations-Setting.
 - Face-to-Face-Situationen erbringen eine Vielzahl von hilfreichen Informationen, die in einer rein schriftlichen Befragung derart nicht erfassbar wären.
 - Die anschließende Vermittlung gewonnener Erkenntnisse an die jeweilig Betroffenen bedarf des Feingefühls. Hinter sämtlichen Arbeiten (auf Seiten der Dozenten und auch der Studierenden) steckt viel Einsatz. Verbesserungsvorschläge sollen auf keinen Fall demotivierend oder moralisierend wirken.
 - Zum Aufbau geeigneter virtueller Studienmodule ist sowohl eine formative wie auch eine summative Evaluation unerlässlich. Sie erfordert in beiden Fällen eine ausführliche Planung.
- Literatur**
- Döring, N.: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen 1999
- Fachhochschule Lübeck (Hrsg.): Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft. Projektantrag. Lübeck 1997
- Michl, W. (Hrsg.): Evaluation und Lehrbericht – Empfehlungen für Studiendekane. Augsburg 1999
- Pfeifer, T. / Leutner, D.: Qualitätsmanagement multimedial entwickeln. Entwicklung, Gestaltung und Einsatz computerbasierter Lernmedien. Berlin, Heidelberg 1997
- Tergan, S.O.: Grundlagen der Evaluation: ein Überblick. In: Schenkel, P. / Tergan, S.O. / Lottmann, A. (Hrsg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg 2000, S. 22-51.
- Schnell, R. / Hill, P. B. / Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien 1996
- Weber, M.: Evaluation von multimedialen Lernprogrammen als Beitrag zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen. Frankfurt / Main 1998
- Zimmer, G.: Durch Modellversuche zu Erkenntnisgewinn und Praxisinnovation? Zur Positions-, Funktions- und Interessenbestimmung der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1998, S. 595-697.
- Zimmer, G. / Rogner, L. / Thillosen, A.: Didaktisch-methodische Konzeptualisierung des „Virtuellen Studiums“. Begleitforschung im Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule“. In: Uniforschung. Forschungsmagazin der Universität der Bundeswehr Hamburg 10 (2000), S. 55-61.
- Zimmer, G. / Psaralidis, E.: „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware!“ Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In: Schenkel, P. / Tergan, S.O. / Lottmann, A. (Hrsg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg 2000, S. 262-303.
- Zimmer, G. / Schulz, M. / Thillosen, A.: Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft – Pädagogische Begleitung des Bundesleitprojekts. In: Uniforschung. Forschungsmagazin der Universität der Bundeswehr Hamburg 9 (1999), S. 87-93.

Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten?

IRMGARD SCHROLL-DECKER
ERNST PROKOP

Antworten auf internationale Herausforderungen

Symposium der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Technischen Universität München am 1. und 2. März 2001 in München

Der überwältigende Zustrom zur Veranstaltung ist gleich auf den ersten Blick ein Indikator, dass es sich um eine Thematik handelt, die viele mobilisieren kann. Man konnte den Eindruck gewinnen, als ob all die vielen Einzelkämpfer, die sich bisher eher im Stillen ihrer Einrichtung damit auseinandersetzen, auf die Chance des Austauschs gewartet haben.

Nach den Begrüßungen am Eröffnungsabend durch die Repräsentanten der Veranstalter wurden die Kennzeichen und die Erfolgsfaktoren von Spitzenuniversitäten im Sinne von Ausgangspunkten der Erörterungen referiert. Gerhard Casper, langjähriger Präsident der Stanford University, konnte dazu vor dem Hintergrund der einschlägigen Erfahrungen in den Vereinigten Staaten berichten. Da Universitäten und Erkenntnisprozesse nicht nach dem Behördenmodell wachsen, sind die Leitungsgremien über die Universität hinaus nach außen vernetzt und die Verantwortlichkeit nicht nur für die Finanzen wird mit zahlreichen Beratern geteilt. Lehren, Lernen und Forschen sind die unmittelbar wahrzunehmenden Aufgaben in der Gegenwart. Der Wissens- und Technologietransfer wird am besten dadurch geleistet, daß erstklassige Absolventen die Gegebenheiten an ihren künftigen Arbeitsorten gestalten. Nach den referierten Erfahrungen läßt sich Erfolg daran treffender messen als beispielsweise an der Anzahl von Patentierungen. Voraussetzung für die Effizienz solchen Vorgehens ist die Förderung des Nachwuchses. Die beginnt allerdings schon bei der Auswahl der Studierenden. Insofern steckt die Spitzenuniversität bemerkenswerte Energien in die Pflege ihrer „Kundschaft“ - vom ersten Tag des Kontakts mit potenziellen Studierenden an bis in eine sehr differenzierte Betreuung von „Alumni“ - des Berufsweges der Absolventen also.

Erwähnenswert sind manche Hinweise, die bei unserem Blick auf amerikanische Gegebenheiten eher im Hintergrund bleiben. So besuchen 80% der Studierenden in den Vereinigten Staaten öffentliche Universitäten, die zunächst keineswegs zu den Spitzeneinrichtungen zählen. Dabei wird Rücksicht auf die Betreuung von Heranwachsenden und Studierenden aus dem jeweiligen Bundesstaat genommen - besonders bei den elementaren Kursen. Die Spitzenleistungen in Ausbildungseffizienz und Forschung können sich offensichtlich gerade auf dieser Grundlage entwickeln. Durchaus im Konsens damit enthielt der Beitrag des Leiters des Centrums für Hochschulentwicklung in Gütersloh, Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, zahlreiche Anregungen, die im Rahmen der Gegebenheiten hierzulande nachdenkenswert sind. Mit denen wurden dann die Teilnehmer in einen kommunikationsintensiven Empfang entlassen, der Gelegenheit zum Austausch und zur Einstimmung auf die detaillierteren Erörterungen des zweiten Teils des Tages bot.

Der erste Block der Thesenreferate am zweiten Tag stand unter dem Titel „Der Anfang ist gemacht: Neue universitäre Freiräume und wie sie schon genutzt werden“. Die Runde war hochkarätig besetzt: Der Kanzler der Technischen Universität München, Dr. Ludwig Kronthaler, und die Rektoren der Technischen Universität Dresden (Prof. Dr. Achim Mehlhorn), der Universität Mannheim (Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Frankenberg) sowie der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (Prof. Dr. Konrad Osterwalder) stellten jeweils vor, welche Schritte auf dem Weg zur neuen Universität sie bereits unternommen haben. Die drei deutschen Rektoren repräsentierten Modelluniversitäten, die vom Aktionsprogramm „ReformUniversitäten“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ausgewählt und unterstützt wurden. Als Referenzuniversitäten für Einzelaspekte brachten sie ihre bisherigen Initiativen ein. So wurden beispielsweise an der TU München

und an der Universität Mannheim für die strategische Planung ein Hochschulrat eingerichtet. Alle drei Universitäten befinden sich auf dem Weg zu einer leistungsgerechten Mittelverteilung, für deren Einführung entsprechende Instrumente zur Erfassung und Transparenz erforderlich sind. Die Steuerung über Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und einzelnen Fakultäten wird an der Uni Mannheim bereits erprobt, die TU München investiert in die Umstellung der EDV von einem Verwaltungs- zu einem Planungsinstrument. Die TU Dresden nutzt die Neustrukturierung zum Ausbau einer Volluniversität. Die Uni Mannheim dagegen hat ihr Studienangebot in Abstimmung mit der nahegelegenen Universität Heidelberg reduziert. Werbung um Studierende einerseits und Selbstauswahl von Studierenden andererseits sind weitere Punkte, die im Wettbewerb der Hochschulen wichtige Faktoren sind. Des Weiteren wurden die Teilnehmer über die ersten Erfahrungen der Reformuniversitäten im Fundraising und Sponsoring, bei Stiftungsprofessuren, mit zielgruppenorientiertem Marketing, mit Alumni-Netzwerken und Verfahren zur Qualitätssicherung informiert. Der Rektor der ETH Zürich zählte manche Errungenschaften, die sich die deutschen Kollegen modellhaft gerade erarbeitet haben, zu den Selbstverständlichkeiten. Voraussetzung für den Wettbewerb sei die Autonomie bei der Auswahl der Professoren und Studierenden, die Autonomie im Lehren und Lernen, bei den Finanzen sowie bei Liegenschaftsangelegenheiten. An einigen bisweilen amüsanten Details wurde am Vergleich mit dem Schweizer Modell die Wegstrecke erkennbar, welche die Deutschen noch vor sich haben. So hatte der Kanzler der TU München mit einem Schaubild aufgezeigt, daß bei Bauverfahren durchschnittlich 6 Jahre von der Planung bis zur Genehmigung durch die zahlreichen (!) Instanzen vergingen, während an der ETH darüber autonom entschieden werden kann. Der Rektor erklärte hoch qualifizierte Studienabsolventen, Forschungsleistungen und den Austausch von Nachwuchswissenschaftlern als Kriterien einer Spitzenuniversität, die als solche Attraktivität ausstrahle und Einfluß auf Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ausüben könne. Die o.g. Kriterien sind mit einem ausgefeilten internen Qualitätssicherungssystem zu erreichen.

Im Anschluss an die Thesenreferate gab es bei der Podiums- und Plenumsrunde unter der Leitung des Prorektors der Ludwig-Maximilians-Universität

München, Prof. Dr. Wilhelm Vossenkuhl, der Brisanz des Themas entsprechend, viele Nachfragen und Hinweise auf Praktiken aus den USA.

Nach der Anstrengung des Vormittags wurden die Teilnehmer mit der Aussicht auf München und das Alpenpanorama beim Mittagessen in der 15. Etage des Hotels belohnt.

Das Nachmittagsprogramm stand unter dem Thema „Der weite Weg: Mehr universitäre Autonomie zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit in Forschung und Lehre“. Die Thesenreferate der vier Vortragenden waren so umfangreich, dass die wahlkampfbedingte Absage der Hessischen Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst, Ruth Wagner, keine zeitliche Lücke riss. Schade war allerdings, dass deswegen keine einzige Frau als Referentin vertreten war. Wieviel Bedeutendes es von professoraler und ministerialer Seite zu sagen gab, war – nach Einschätzung des letzten Vortragenden, des Vorsitzenden des Vorstandes der Degussa AG in Frankfurt/M., Prof. Dr. Utz-Hellmuth Felcht – an der Überziehung der Redezeiten seiner Vorredner zu erkennen.

Den Anfang machte der Präsident der gastgebenden TU München, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Wolfgang A. Herrmann. Um die Frage, ob Deutschland, das Land der Dichter und Denker, in der Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten ein „land of dropouts“ sei, nicht bejahen zu müssen, sind Anstrengungen in den folgenden vier Punkten notwendig: Ein eindeutiges Bekenntnis zur Leistung (Wissenschaftlichkeit, Interdisziplinarität, Internationalität), die Autonomie in der Ressourcenverwaltung, welche die Handlungsfähigkeit der Universität stärkt, die Auflösung von Berufungszusagen sowie ein kreativer Gebrauch der Experimentierklausel. Die Eingangsfeststellung bei der Auswahl von Studierenden, gekoppelt mit einem ausgebauten Beratungssystem, sowie die Einführung von Studiengebühren gehörten zu den Aspekten, auf die in der anschließenden Diskussion immer wieder Bezug genommen wurde.

Auch der niedersächsische Minister für Wissenschaft und Kultur, Thomas Oppermann, knüpfte bei dem aus deutscher Sicht unzufriedenstellenden Resultat an, dass sich unter den 20 besten Universitäten (noch) keine deutsche befinde. Seiner Ansicht nach wird die Schaffung von Spitzenunis durch die folgenden Veränderungen begünstigt: Der Staat muss seine

Umklammerung zurücknehmen, Außenevaluierung und Akkreditierung zulassen; die Gesellschaft muss stärker beteiligt werden (z.B. Zuwendungsstiftungen); die Hochschulen müssen „reich“ gemacht werden (Kultur des Einwerbens von Mitteln); die Lehre ist aufzuwerten (Struktur der Lehre, Intensiv-Studiengänge, Selbstauswahl der Studierenden); die Uni braucht Spitzenforscher (Junior-Professoren, interne research schools usw.).

Der baden-württembergische Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Klaus von Trotha, sah im steigenden Anteil von privaten Universitäten (20% der Hochschulen) ein Datum, in dem sich die Schwäche der staatlichen Hochschulen niederschläge. Als Steuerungsinstrumente für den Wettbewerb nannte er u.a. das landesweite Evaluierungsverfahren, die Forschungsfinanzierung nach Leistung, einen Wettbewerb der Regionen, die Landesplanung (Koordination und Prioritäten), die noch anstehende Dienstrechtsreform (Berufung auf Zeit) und die in Baden-Württemberg bewährte Differenzierung der Hochschullandschaft (neben den Hoch- und Fachhochschulen stehen die dual aufgebauten Berufsakademien).

Prof. Dr. Utz-Hellmuth Felcht nutzte seine knapp bemessene Zeit vorzüglich, genügend Öl in das Feuer der Gesprächsthemen für die Kaffeepause und die anschließende Plenumsrunde zu gießen. Sein Schlagwort war die „wertorientierte Unternehmensführung“, die sich die Universitäten zu eigen machen sollten. Wichtige Elemente davon waren die Standortbestimmung, das Portfolio, der internationale Vergleich, die Interessenlage der Studierenden, der Arbeitsmarkt, das Ausbildungssystem, die Anforderungen an Studierende und die Lehrenden sowie die Differenzierung. Erst nach der Prüfung dieser Elemente könne dem Prinzip „structure follows strategy“ gemäß die Ablauforganisation in Angriff genommen werden. Parallel zur Selbstverwaltung müsse, so seine Forderung, das bisher vollkommen vernachlässigte Thema der Aufsichtsbehörden in Angriff genommen werden.

Dem Moderator der anschließenden Podiums- und Plenumsrunde, Dr. Josef Joffe, Mitherausgeber und Chefredakteur DIE ZEIT, Hamburg, gelang es, mit den Anmerkungen der gut gelaunten Referenten und den einfallsreichen Plenumsfragen jovial umzugehen. Mit auf das Podium gebeten wurde Prof. Dr. Gerhard Casper, President (em.) der Stanford University, der

als Experte im Vergleich mit den Verhältnissen in den USA stets gefordert war. Allegorisch machte der Präsident Prof. Herrmann auf die Frage nach der Anzahl der Spitzenuniversitäten darauf aufmerksam, dass es nur eine Spitze gebe (latente Aussage: es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn die TU München sie einnimmt). 10 % der Universitäten sollten „spitze“ sein, lautete die Forderung von Prof. Felcht, mit der Konsequenz, dass mit Blick auf die Finanzierbarkeit die 10 % am unteren Ende zu schließen wären. Den meisten Zuspruch fand die kriterienbezogene Differenzierung in der Einschätzung von Spitzenqualität. Die Selbstauswahl von Studierenden wurde flankiert von der Frage nach dem Verbleib des Durchschnitts. Einhergehen mit dem Auswahlverfahren müsse eine intensive Beratung der Studierenden, die den Studienfachwechsel und -abbrüche reduziere. Beginnend in den Gymnasien sollen die Voraussetzungen für das Studium bestimmter Fächer bereits geklärt werden.

Am anderen Ende des Wirkens der Hochschule muss das bisher ungenutzte Wissen über den Verbleib der Absolventen dringend erhoben werden. Es wird nicht nur als Qualitätskriterium von Bedeutung sein, sondern muß auch zur Rückkoppelung auf die Inhalte und die Aktualität genutzt werden. Alumni sind zudem ein wichtiges Kapital der Universität. Immer wieder wurde betont, dass viele Vorschläge dazu führten, den Professoren weitere administrative Aufgaben aufzubürden. Die Reform dürfe nicht bei 63 §§, auf welche das niedersächsische Hochschulrahmengesetz (von über 170) reduziert wurde, stehen bleiben. Sie müsse flankiert werden von der Qualifizierung der Verwaltung. Dies muss auch vor dem Hintergrund geschehen, dass sich die Hochschule mit hervorragenden Forschungsergebnissen profiliert. Im Hinblick auf die selbst ausgewählten hoch motivierten Studierenden erhält auch die qualifizierte Lehre neues Gewicht, die bisher jedenfalls bei Berufungen wenig berücksichtigt wurde.

Die Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen behielt auch bei diesem Symposium ihre Randständigkeit. Immerhin lieferten die Vertreter aus Baden-Württemberg ein doppeltes Plädoyer: Der Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst appellierte, die vernachlässigte Weiterbildung an den Hochschulen als Profilierungschance zu sehen. Und der Rektor der Universität Mannheim, inzwischen der Nachfolger von Trothas Minister in Stuttgart, hatte

alle drei Aufgaben auch optisch präsentiert und die Weiterbildungsakademie sowie den Zusammenschluß mit weiteren Anbietern von Weiterbildung an Hochschulen als Strukturelement der Reform benannt.

Die Promotoren der Reform zeigten sich kämpferisch. Sie scheuten nicht, im Kreise der Kollegen auch unpopuläre Themen anzusprechen. Dazu gehörte sicher das Plädoyer für die Reform des Beamtenrechts, das von allen als mit besonderen Schwierigkeiten verbundenes und langwieriges Unterfangen eintaxiert wurde. Zum Teil könnte der Mut auch daher rühren, wie ein Teilnehmer der Verfasserin gegenüber kommentierte, dass diese Forderung von Personen vorgetragen wurde, die es selbst nicht mehr betrifft. Eine im Kreise der Referenten einmütige und offen kaum kritisierte Forderung war die nach der Studiengebühr, die aber unter den gegebenen politischen Mehrheitsverhältnissen, wie dies aus Baden-Württemberg mehrfach verlautbart wurde, nicht durchsetzbar sei.

Das Symposium war, dies kann mit Fug und Recht behauptet werden, zum richtigen Zeitpunkt lanciert und hat zu einer Belebung der Diskussion beigetragen. Sie wird mit den Teilnehmenden in die Hochschulen und die interessierte Gesellschaft hinausgetragen. Die informelle Beurteilung in Pausengesprächen reichte von „in der Praxis ist vieles doch anders“ bis hin zu „das machen wir bei uns doch längst“ – wohl ein untrügliches Zeichen für den unterschiedlichen Reformstand. Die meisten Sorgenfalten bildeten sich in den Gesichtern der Geistes- und Sozialwissenschaftler, die sich vor allem bei der Mitteleinwerbung und damit im Ansehen innerhalb der Hochschule a priori als nachrangig Plazierte und Empfänger von Ausgleichsleistungen positioniert sahen. Dies nährte zum Teil ihre Skepsis. Anstelle von Skepsis waren im Duktus des Symposiums dagegen Risikobereitschaft, Motivation und Innovation gefragt. Die Befürchtung muss also dahin gehen, dass sich die vermeintlichen Verlierer entweder zu Blockierern entwickeln oder sich selbst ins Abseits manövrieren. Diese Seite der Medaille, die sich mit den interaktionellen und psychologischen Mechanismen der Reform beschäftigen, die also auch Irrationales und Emotionales umfasst, wurde bei diesem Symposium ganz ausgeklammert. Ferner haben die Veranstalter, wie sie abschließend durchaus selbstkritisch bekannten, darauf vergessen, Vertreter derjenigen Gruppe einzuladen, die einmal als Kunden, dann

als Lieferanten, aber auch als Rohstoff gehandelt wurden: die Studierenden.

ERNST PROKOP

Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert - Was war wesentlich?

Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.):

Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert - Was war wesentlich?

Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

München/Mering 2001

(Managementkonzepte Band 20, herausgegeben von Klaus Götz)

Eine Bilanz der Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert dürfte an der Landschaft Thüringen nicht vorbeigehen, in der wie in einem dichten Netz die „Lernorte“ der ersten Jahrzehnte zu finden sind. Wie Martha Friedenthal-Haase in dem von ihr herausgegebenen neuen Buch dokumentiert, kann eine solche Bilanz sogar von Thüringen ausgehen. So enthält der Band zum einen die Dokumentation einer Reihe von Veranstaltungen in Jena, bei der sich Praxis und Wissenschaft von den ihnen je eigenen Sichtweisen her artikulierten. Im Anhang „Thüringer Erwachsenenbildung im Dialog“ sind Perspektiven der thüringer Gegebenheiten aus der Vergangenheit in die Zukunft artikuliert.

Wer sich bei den wissenschaftlichen Einzelthemen nicht so ganz gut auskennt, orientiert sich zunächst am besten hier darüber, wovon eigentlich die Rede ist. Dabei gelangt der Leser zur Übersicht des äußerst differenzierten Spektrums an lebenslangen Lerngelegenheiten in einer traditionsreichen Weiterbildungslandschaft - von jeweils kompetenter Seite treffend formuliert und perspektivenreich dargelegt. So hebt sich Friedenthals neue Publikation wohltuend von den jeweils nur von einem theoretischen Aspekt bestimmten oder um ein einzelnes Projekt zentrierten erwachsenenpädagogischen Insider-Veröffentlichungen ab. Elisabeth Meilhammers „Federführung“ für den Anhang sorgt zudem für Ausgewogenheit und Vollständigkeit des Gesamtbildes sowie für deutliche Bezüge zwischen den unterschiedlichen Positionen.

Über etwa 200 Seiten enthält das Buch die vollständigen Referentenbeiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena über die Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Hier sind

zahlreiche Hinweise und Antworten auf die Frage „Was war wesentlich?“ enthalten. Die Kategorien dafür entwickelt die Herausgeberin ihrem eignen Beitrag überzeugend. Den Bogen über das gesamte Jahrhundert schlägt Franz Pöggeler. Erich Schäfer arbeitet Entstehung der Medien für den historischen und Bedeutung der Medien für den aktuellen Weiterbildungskontext jenes Jahrhunderts heraus, das Sache und Begriff „Edutainment“ entdeckte.

Wolfgang Seitter analysiert den Weg von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen als nicht nur begriffliches Phänomen: „Bildung, Risiko und Genuss als drei zentrale Dimensionen lebenslangen Lernens implizieren somit einen steigerungsfähigen, einen risikofähigen und einen genussfähigen Erwachsenen.“ (S. 94) Horst Siebert fragt, ob es nun wirklich eine „konstruktivistische Wende“ in der Erwachsenenbildung gibt. Wiltrud Gieseke skizziert Zugänge zur Erwachsenenbildung aus der „Gender-Perspektive“ und kennzeichnet dies als „tabuisiertes“ Thema - eine Bewertung, die dem Rezensenten gerade aufgrund der Darlegung und Dokumentationen der Autorin nicht so ganz einleuchtend erscheint. Klaus Götz nimmt zu der schwierigen Entwicklung des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung im 20. Jahrhundert in der ihm eigenen profilierten Assoziationskompetenz und Umsichtigkeit Stellung.

Rainer Brüdel artikuliert die unterschiedlichen Akzentuierungen der Erwerbslosenbildung als kennzeichnendes Thema des Jahrhunderts. Jurij Jug wählt die Erwachsenenbildung in Slowenien als Beispiel, um Weiterbildungsprobleme bei der europäischen Integration aufzuzeigen. Hans Tietgens blickt auf die Soziologie des Volksbildungswesens von Leopold von Wiese zurück und entwickelt hoch interessante Folgerungen aus deren mangelnder Rezeption innerhalb der Volksbildungsbewegung der 20er Jahre. Werner Lenz skizziert interessante Aspekte zur Erörterung der Frage, ob der mobile und flexible Mensch Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung sein kann. Günther Dohmen schließlich deutet das Jahrhundert des „neuen Lernens“ ob Wandel von Welt und Lernen und ob Erschließung der eigenen Lebenswelt. Dafür zeigt er anthropologische Bilanzierungsmöglichkeiten auf.

Natürlich fragt man sich als Leser, was sonst noch war? Hier ist von der Volksbildungsbewegung im ersten Drittel des Jahrhunderts in der Akzentuierung überwiegend der „neuen Richtung“ die Linie gezogen zunächst zur Einbeziehung der institutionalisierten Erwachsenenbildung in die Bildungsreform der 60/70 Jahre und darüber hinaus dann zur Integration des informellen Lernens jedweder Ausprägung in die Weiterbildungs-„landschaft“ in allerjüngster Zeit. Das kennzeichnet aber das Jahrhundert nicht ausschließlich. Es gab auch damals, was man heute „neues“ Lernen in all seinen Facetten nennt, aber eben nicht im Entstehungskontext der Volkshochschulen. Bei Pöggeler klingt es an, wie ausgeprägt das Beheimatungsbewusstsein in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und Subkulturen schon vor dem Ersten Weltkrieg vom lebenslangen Lernen geprägt war, vor allem innerhalb der damaligen Sprachgebrauch „gebundenen“ Volksbildung. Hier waren informelles und selbstbestimmtes Lernen die Grundlage für Beheimatung und Zugehörigkeitsbewusstsein und „rechtes Leben - was ja eine uralte Kategorie des Bildungsdenkens ist und noch in jene Epochen zurückreicht, in denen nicht zunächst die Pflichtschulzeit bedacht wurde, sondern wo immer das ganze irdische Leben als eine Spanne im Blick lag, die es sinnvoll zu bewältigen galt.

Dass dieses zurückliegende Jahrhundert vor allem gekennzeichnet ist durch Indoktrination großer Menschengruppen im Zusammenhang politischer Leitbilder - getragen von Konsuminteressen und dominiert von Propaganda und von Machtspielen, die zur Entwurzelung großer Bevölkerungsgruppen führten, ist unübersehbar. Unter den Stichworten Migration und Interkulturalität erscheint das eher marginal. Keineswegs wird die existenzielle Relevanz für das lebenslange Bildungsgeschehen breiter Kreise deutlich. Krisensituationen begründeten erst bei den weniger bildungserfahrenen Bevölkerungskreisen die Auffassung, daß Wissen und Erlerntes unverlierbare und unzerstörbare Güter sind. Die zunehmende Selbstverständlichkeit lebenslanger Bildung speist sich nicht zuletzt aus umfassenden Verlusterfahrungen.

Trotz dieser wenig ausgefüllten Nischen ist hier eine bemerkenswert gut gelungene Bilanz eines Jahrhunderts entstanden - jedem Interessierten zu empfehlen.

ERNST PROKOP

Pädagogische Professionalität und Berufseinführung

Ralph Bergold (Hrsg.):

Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Recklinghausen 2000 (EB-Buch 19)

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und die deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) haben ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes gemeinsames Projekt zur Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen durchgeführt. Damit erfahren die bislang für einige Bereiche der pluralen Weiterbildungslandschaft vorliegenden Professionalisierungsprogramme eine Abrundung. Die Träger machen nun in einer Dokumentation die Ergebnisse des Projekts zugänglich: „Pädagogische Professionalität und Berufseinführung“ ist der Abschlussbericht betitelt, für den Ralph Bergold als Herausgeber zeichnet (Recklinghausen 2000, EB-Buch 19).

Wiltrud Gieseke hat die Begleituntersuchungen des Modellversuchs herausgegeben unter dem Titel „Programmplanung als Bildungsmanagement?“ - qualitative Studie in Perspektivverschränkung (Recklinghausen 2000, EB-Buch 20). Der hier gewählte mehrperspektivische Untersuchungsansatz sucht verschiedene Sichtweisen zusammenzuführen, was der Komplexität der Sachgegebenheiten einzig angemessen ist. Die umfangreichen Materialien (383 Seiten) münden in die Empfehlung zur Kooperation mit Hochschulen, um ein hohes Niveau an Professionalität zu ermöglichen und fortzuentwickeln. Gerade aus dieser Sicht können sich die Professionellen der universitären Erwachsenenbildung mit mancher Anregung produktiv auseinandersetzen.

DOROTHEE M. MEISTER

Online-Lernen.

Beate Baltes:

Online-Lernen.

Schwangau: Ingeborg Huber Verlag 2001,
128 Seiten, DM 38,- (ISBN: 3-9806975-0-9)

Die neuen Medien gewinnen im Bildungs- und Weiterbildungsbereich immer mehr an Popularität und zunehmend beginnen Einrichtungen auch damit, Online-Kurse zu planen oder schon anzubieten. Mit dieser neuen Lernform scheint sich ein neues Expansionsfeld zu entwickeln mit geradezu bahnbrechendem Charakter. Wenn Einrichtungen Online-Kurse einrichten möchten, stellt sich häufig die Frage: Wie macht man das eigentlich?, und: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten bedarf es, um Kurse online anbieten zu können?

Das praxisorientierte Buch von Beate Baltes ist bemüht, diese Kenntnislücken zu schließen. Beate Baltes gibt seit einigen Jahren selbst Online-Kurse an einer amerikanischen Universität und bildet inzwischen auch bei der Tüv-Akademie Online-Strukturen aus. Insofern kann hier jemand eine Menge an Hintergrundinformationen, Hinweise, Strukturhilfen und Tipps aus einem Bereich geben, der bislang noch wenig beleuchtet ist.

Der didaktisch gut aufgebaute Band beginnt mit einer prinzipiellen Einführung ins Thema, angefangen mit wichtigen Begriffen wie bzw. was ist ein Online-Instruktor? bis hin zu den einzelnen Komponenten, die ein Online-Kurs enthalten sollte wie Informationsteil, weiterführende Links, Kommunikationsmöglichkeiten und Aufgabenbereiche. Veranschaulicht wird das ganze mit Screen-Shot-Beispielen aus Webseiten. Hinzu kommen auflockernde Elemente wie kleine Exkurse, beispielsweise über die Glaubwürdigkeit von Quellen im Internet. Außerdem finden sich immer wieder weiterführende Links zu einzelnen Themen oder gar ganze Zusammenstellungen hilfreicher Links. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt, wie auch die anderen, mit Hinweisen und Fragen zum Thema wie hier zur Beurteilung von Qualitätsmerkmalen von Online-Kursen.

Es folgt dann ein eher theoretisch orientiertes Kapitel über die Grundlagen des Lernens. Kurz und knapp

wird die Entwicklung von den behavioristischen Theorien bis hin zu konstruktivistischen Annahmen vorgestellt. Die Autorin favorisiert eindeutig den konstruktivistischen Ansatz und erläutert – wieder sehr anschaulich – die durch diesen Perspektivwechsel veränderten Blick auf die Rolle der Lehrenden und Lernenden. Da es hierbei vor allem um die Konstruktion von Wirklichkeit beim Individuum geht, ist eine intentionale Belehrbarkeit in einer 1:1-Relation nun nicht mehr vorstellbar. Trotzdem verabschiedet sich Beate Baltes keineswegs von den Bemühungen des Lehrens, sondern stellt verschiedene Lehrmethoden vor, die sich insbesondere für das virtuelle Klassenzimmer eignen.

Danach geht es ganz konkret in die Praxis der Kursplanung. Didaktisch gut aufgebaut werden hier die einzelnen Schritte von der Festlegung der Lernziele, über die detaillierte Planung einzelner Lerneinheiten bis hin zu den verschiedenen Prüfungsmethoden vorgestellt. Auch dieser Abschnitt ist wieder reich mit Anschauungsmaterial und dem Erfahrungsreichtum der Autorin versehen. Abgerundet wird das Buch mit zahlreichen Tipps und Tricks, die man benötigt, um einen Online-Kurs erfolgreich durchführen zu können.

Insgesamt also ein gut strukturierter, mit viel Anschauungsmaterial und nützlichen Hinweisen versehener Band, der für die Professionalität in diesem Bereich sehr hilfreich ist.

MARTIN BEYERSDORF

Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung

Horst Siebert:

Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung,

Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne.

Neuwied, Kriftel 2001

(Luchterhand, Grundlagen der Weiterbildung), 216 S.

Eigentlich gibt es nur freiwilliges, selbst gewolltes und selbst gesteuertes Lernen – oder geht es auch mit Zwang? Was lernen wir eigentlich wirklich in totalen und lebenslänglichen Institutionen? Ist Lernen nicht mehr Teil des Reiches der Freiheit und der Selbstverfügung, sondern des Reiches der Entmündigung und der Funktionalisierung?

Die neue Veröffentlichung von Horst Siebert zeigt, dass diese Fragen eher den 70er Jahren zuzuordnen sind – ideengeschichtlich sozusagen der Halbzeit zwischen der Weimarer Volksbildung und den konstruktivistisch geläuterten Lernkulturen am Anfang des 21. Jahrhunderts. Nach einer Einführung mit und durch alltagsweltliche Lerngeschichten folgen für den Leser die noch recht gut nachvollziehbaren und klar strukturierten geschichtlichen Aspekte der reformpädagogischen Idee: selbstgesteuertes Lernen.

Aber bereits bei den theoretischen Aspekten (Wende der Wahrnehmung, Selbstorganisation und die Modellierung des Selbst, Thesen zum selbstgesteuerten Lernen, Selbstinstruktion und Selbstevaluation, Bildung als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt) wird mir als Leser schon leicht schwindelig. Habe ich mich doch gerade auf *theoretische* Aspekte eingelassen, kommen *praktische* Checklisten zur Analyse von Stärken und Schwächen bei meinem – mehr oder weniger – selbstgesteuerten Lernen (z.B. S. 49). Keine gute Theorie kommt ohne Praxis aus – zwischen den Anregungen zur Selbstanalyse lassen sich Mindmaps zur Lernberatung finden, wie auch Interviews zu den Aspekten einer subjektiven Didaktik (mit Edmund Kösel).

Ist das jetzt Taktik – oder muss, in der Sprache der 90er und 70er Jahre, nicht nachhaltig (90er) der Vorwurf des Eklektizismus (70er) gemacht und erneute Bemühung angemahnt werden? Und wo wir schon bei Taktik sind: Sind das gezielte Perturbationen von Horst Siebert, die den immer noch traditionell aufklärerisch denkenden und alltagspraktisch handelnden Erwachsenenpädagogen in guter Absicht zu irritieren?

Weiter im Text: „4. Empirische Befunde zum selbstgesteuerten Lernen“ (Behavior-Setting, Lernprojekte im Alltag, Kognition und Emotion, Lehr-Lernforschung, Stile, Internet usw.). Den Abschluss in diesem Kapitel bildet die Frage: Lernen Erwachsene heute anders als früher? und Splitter aus der DELPHI-Befragung zur Zukunft des Lernens. Bei dieser Fülle an Übersichten, Detailinformationen und eingestreuten Interviews kristallisiert sich die neue Lernhaltung heraus: ‚Ich will so lernen, wie ich bin‘.

Und wie geht das?: Kapitel „5. Lernberatung“ (Lernschwierigkeiten, Metakognition, Moderation, systemisch-konstruktivistische Lernarrangements, Selbst-

lernkonzepte und Lerndiagnosen). Mit den Prinzipien der Lernberatung (S. 137f.) finde ich wieder mehr (oder besser meine?) Struktur: Biographiebezug, Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität, Reflexionsorientierung und Lerninteressenorientierung. Mit dem Rückbezug auf die reflexive Modernisierung fühle ich wieder sichereren Boden unter den Füßen: „Die Erwachsenenbildner müssen immer wieder neu definieren, wofür sie qualifiziert und legitimiert sind, wofür sie ein ‚Mandat‘ und eine ‚Lizenz‘ haben“ (S. 140). Und gleich darauf folgt das Humor-Programm von Gibson; eine neue Irritation.

Kapitel 6 „Lernkulturen“; hier kommt es nun endlich zu einer Bündelung, Auflösung wäre zu hoch gegriffen; neue Lernkulturen beinhalten eine Neudefinition und Erweiterung ‚des Pädagogischen‘ (S. 145):

- von der Teilnehmerorientierung zur Selbststeuerung,
- von der Lehre zur Lernunterstützung,
- von der Seminarplanung zur Gestaltung von Lernumgebungen,
- vom Training zur Prozessgestaltung (...),
- vom individuellen Lernen zum organisationalen Lernen,
- von der Qualifizierung zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung,
- von der Programmplanung zur Etablierung von Verbundsystemen und Netzwerken.“

Noch aufschlussreicher – auch im Sinne der Erschließung des Aufbaus des Buches – werden die Lernkulturen als Wissenssysteme (S. 146ff.). Und das von mir gelesene Buch ist doch auch ein Wissenssystem?! Es gehört offenbar zu dem literalen, wissenschaftlichen Lernkulturen, ohne sich einer ästhetischen Lernkultur zu verschließen.

Und dann doch noch eine weitere Irritation – das Interview mit dem Sprecher der Geschäftsführung der Volkswagen Coaching GmbH, Peter Haase; es ist wohl das längste Interview im Buch, welches unmittelbare wirtschaftliche Absichten immer mit äußert. Und dann folgen gleich darauf „Ökologische sowie multikulturelle Lernkulturen“, „Lernorte und Lernzeiten“ – leichte Beruhigung bei mir. Aber die Reihung erfolgt einfach so, ohne weitere Kommentare – schleicht sich doch die Dominanz des Wirtschaftlichen hinein?

Schließlich und endlich das letzte Kapitel: „Vielleicht erwarten Sie an dieser Stelle ein Schlusswort, eine

Zusammenfassung, eine Quintessenz?“ (S. 205) Ist doch klar, darauf falle ich jetzt nicht mehr rein. Ich lese noch einmal den Klappentext: „Der Autor stellt die geschichtlichen, theoretischen und empirischen Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens dar, er wertet Praxiserfahrungen aus und teilt die Ergebnisse von Expertengesprächen mit. Dabei werden die Möglichkeiten und Grenzen dieses Konzepts deutlich“. Das ist alles richtig – aber hätte es mir geholfen, wenn ich diese Erläuterung zuerst gelesen und damit auf die Perturbation verzichtet hätte?

WOLFGANG VOLKMER

Das Internet als Herausforderung der politischen Bildung

Thilo Harth:

Das Internet als Herausforderung der politischen Bildung.

Wochenschau Verlag, 2000,

Zugl.: Kaiserslautern, Univ., Diss., 1999

ISBN 3-87920-478-0

Thilo Harth verbindet in seiner Studie zwei Themenfelder, die einzeln betrachtet so neu nicht sind, in ihrer Kombination bis dato aber eher selten betrachtet werden: Die politische Bildung als Methode und das Internet als Medium. Wie lassen sich diese beiden sehr aktuellen Gegenstände verbinden? Dieser Frage widmet sich Harth, macht dabei die sehr komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge deutlich, geht auf die Entwicklung des Internets und - allerdings etwas weniger - auf die Entwicklung der politischen Bildung ein. Der sehr differenzierte Blick auf das Medium Internet macht das Buch besonders wertvoll. Harth unterteilt in die Politik- und Bildungswelt Internet, die er sehr strukturiert abarbeitet. Besonders interessant sind die Kapitel zum Demokratiepotential des Netzes, in denen er auf den Einsatz bei Wahlen und zur politischen Kommunikation eingeht, aber auch die Wahlkampfwerbung und Manipulation über das Netz kritisch hinterfragt. Vermisst werden allerdings visionäre Perspektiven im Buch; Richtungen, die der politische Bildner einschlagen kann um das Internet effizient für seine Arbeit nutzen zu können. Wer neue Methoden der politischen Arbeit erwartet, wird jedoch enttäuscht. Harth bleibt auf der theoretischen Ebene, liefert aber nichtsdestotrotz ausführliche und umfassende, mit Beispielen angereicherte,

Informationen zu den aktuellen Entwicklungstendenzen beider Bereiche. Der Praxisteil des Buches beschäftigt sich mit einer Fallstudie über ein e-Learning Projekt zwischen polnischen und deutschen Studenten. Hier untersucht Thilo Harth sehr detailliert und wissenschaftlich genau, Textpassagen in der Kommunikationsstruktur.

Für wen ist das Buch geschrieben? Größte Zielgruppe dürften Politikwissenschaftler und Soziologen sein, aber auch Teamer und Moderatoren der politischen Bildungsarbeit, die Vorkenntnisse zum Thema Internet haben, können sich angesprochen fühlen. Sekundär, aber durchaus auf das Lesevergnügen negativen Einfluss nehmend, sind die oft schwer verständlichen Schaubilder sowie die viel zu klein geratene Schrift des Buches. Insgesamt ein lesenswertes, aktuelles Buch, für das man sich allerdings viel Zeit nehmen muss.

DAGMAR DÖHLER

Pflegefernstudium an der Präsenzhochschule

Dorschner, Stephan (Hrsg.):

Pflegefernstudium an der Präsenzhochschule – Herausforderung und Chancen.

Tagungsband. ISBN 3-932886-00-3

Im Juli 1999 fand das erste Jenaer Symposium „Pflege und Fernstudium“ statt. Die Erfahrungen, die Lehrende und Studierende im deutschlandweiten ersten Modellprojekt „Fernstudiengang Pflege“ sammeln konnten, wurden unter fernstudiendidaktischen, bildungs- und berufspolitischen sowie pflegepädagogischen Aspekten vorgestellt und diskutiert. Auf dem Symposium kamen die Initiatoren, Mitarbeiter und Studenten des Fernstudiengangs Pflege sowie an der Pflege und/oder am Fernstudium Interessierte zu Wort.

So befasste sich Prof. Börje Holmberg (Private Fernfachhochschule Darmstadt) mit den Besonderheiten von Fernstudiengängen an Präsenzhochschulen. Prof. Stephan Dorschner (Fachhochschule Jena) untersuchte die Frage weshalb gerade Pflege im Fernstudium studiert wird. Auf die pflegewissenschaftlichen Perspektiven ging Prof. Ingrid Kollak (Alice Salomon Fachhochschule Berlin) ein und Werner Mönning

(Vorsitzender der Gewerkschaft Pflege) widmete sich den berufspolitischen Perspektiven eines Pflegefernstudiums. Und nicht zu letzt möchte ich Prof. Heike Ludwig (Fachhochschule Jena) erwähnen, die ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des Fernstudiengangs Pflege erläuterte.

Pflegekräfte, die sich weiterbilden möchten, erfahren die Vor- und Nachteile eines Fernstudium aus der Sicht eines Studenten. Hochschulangehörige (ob nun Rektor oder wissenschaftlicher Mitarbeiter), die einen Fernstudiengang an ihrer Hochschule einrichten wollen, erhalten einen Überblick über die kleinen und großen Stolpersteine auf dem Weg bis zum grundständigen Studiengang und sie können von den Lösungsansätzen zur Überwindung der Anfangsschwierigkeiten, wie sie an der Fachhochschule Jena auftraten, profitieren.

Dass weitere Studienangebote erforderlich sind, beweisen der prognostizierte Bedarf an akademisch gebildeten Pflegekräften. Und ein Großteil von diesen Pflegekräften würde sich gerne im Fernstudium weiterbilden. Dieser Tagungsband könnte der Anstoß sein, an Hochschulen, die bereits ein Präsenzstudium Pflege anbieten, über die Einrichtung eines Fernstudiengangs nachzudenken. Dabei muss das Jenaer Modell nicht 1 zu 1 übernommen werden. Es werden Fernstudienysteme anderer Länder vorgestellt. Die aufgeführten Literaturhinweise geben eine guten Überblick zur Vertiefung der Problematik.

Einen besonderen Stellenwert im Fernstudium haben die Lehrmaterialien. Sie müssen fernstudiumspezifisch gestaltet sein. Ein Gestaltungsmittel ist Multimedia. Der Weg zu Multimedia ist lang, arbeits- und kostenintensiv. Aber mit Multimedia wird Fernstudium als Studienform an Bedeutung gewinnen und sich weiterentwickeln.

Anmerkung: Seit dem Wintersemester 2000 ist der Fernstudiengang Pflege an der Fachhochschule Jena ein Regelstudiengang.

- Arabin, Lothar / Ebben, Jan (Hrsg.)
Planen, Gestalten, Dokumentieren.
Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung.
 Bonn 2001
- Arnold, Rolf et al.
**Forschungsmemorandum für die Erwachsenen-
 und Weiterbildung.**
 Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der
 DGfE.
 Frankfurt am Main 2000
- Barz, Heiner / May, Susanne (Hrsg.)
Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?
Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik.
 Bielefeld 2001
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
 und Hochschulplanung (Hrsg.)
Beiträge zur Hochschulforschung.
 Heft 4, 2000.
 München 2000, ISSN 0171-645 X
- Berning, Ewald / von Harnier, Louis / Hofmann,
 Yvette
**Das Habilitationswesen an den Universitäten in
 Bayern. Praxis und Perspektiven.**
 München 2001, ISBN 3-927044-39-3
- Beyersdorf, Martin (Hrsg.)
ZEW-Arbeitsbericht 2000.
 Hannover 2001, ISBN 3-923492-32-4
- Brödel, Rainer (Hrsg.)
Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung.
 Münster, New York, München, Berlin 2000, ISBN 3-
 89325-748-9
- Dikau, Joachim
**Gemeinsam für lebenslanges Lernen: Hochschule
 und Erwachsenenbildung als Kooperationspart-
 ner.**
 In: Arabin, Lothar / Ebben, Jan (Hrsg.), Bonn 2001,
 S.47 - 55
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.)
**Frauen – Technik – Evaluation. Frauenförderung
 als Qualitätskriterium in technisch-naturwissen-
 schaftlichen Studiengängen.**
 Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2001
 Bonn 2001
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.)
**Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung –
 3 Jahre Projekt Q.**
 Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2001
 Bonn 2001
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.)
**Selbstvergewisserung. Zur Einführung eines
 Qualitätsmanagement-Systems am Fachbereich
 III – Wirtschaftswissenschaften – der Fachhoch-
 schule Mainz**
 Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2001
 Bonn 2001
- Hof, Christiane
Konzepte des Wissens.
 Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen
 Grundlagen des Unterrichtens
 Bielefeld 2001
- Hübner, Heinz / Gerstlberger, Wolfgang / Mathieu,
 Petra
**Führungswissen und persönliche Kompetenz als
 Innovationspotential – Ein Weiterbildungs-
 Konzept für Hochschulabsolventen, Techniker
 und Führungskräfte.**
 Wiesbaden 2001, ISBN 3-8244-7356-9
- Katholische Landvolkshochschulen Deutschlands
 (Hrsg.)
**Wir bilden das Land. 50 Jahre Katholische Land-
 volkshochschulen im Verbund.**
 Paderborn 2001
- Konegen-Grenier, Christiane / Winde, Mathias A.
Public Private Partnership in der Hochschullehre.
 Kölner Texte & Thesen Nr.58, hrsg. vom Institut der
 Deutschen Wirtschaft.
 Köln 2000, ISBN 3-602-14514-X

- Kraus, Katrin
Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee.
Bielefeld 2001. ISBN 3-7639-1827-2
- Kuntz-Brunner, Ruth
Weiterbildung, kompakt.
In: DUZ 6/2001, S.12
- Langer, Markus F. / Ziegele, Frank / Hennig-Thurau, Thorsten
Hochschulbindung – Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis.
(Lehr- und Forschungsbericht Nr. 48 des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum)
Hannover 2001
- Machoczek, Thomas
Es fehlt eine klare Definition.
In: DUZ 6/2001, S.10f.
- Mitchell, Valerie (Hrsg.)
Universitäre Weiterbildung in Europa. Ein Handbuch für Führungskräfte.
Liège 2000, ISBN 2-930260-09-2
- Pädagogische Hochschule Heidelberg - Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.)
Informationsschrift Nr. 60 zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung.
Heidelberg 2001, ISSN 0177-4751
- Reil, Thomas
L3 – life long learning.
In: DUZ 11/2001, S.24
- Seitter, Wolfgang
Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung.
Bielefeld 2000.
- Tröster, Monika (Hrsg.)
Spannungsfeld Grundbildung.
Bielefeld 2000.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.)
Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998.
Köln 2001

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung

Neues aus dem DIE

DIE-Außenstelle in Bonn eröffnet – Gesamtinstitut folgt 2002

Mit einem Stehempfang eröffnete das DIE am 21. Februar 2001 offiziell seine Außenstelle in Bonn. 80 Gäste aus Bildungspolitik, Universitäten und wissenschaftlichen Einrichtungen kamen zur Einweihung der neuen Räumlichkeiten des Instituts im 4. OG des „Langen Eugen“. Das DIE, das im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes im Jahr 2002 seinen Standort von Frankfurt/M. nach Bonn verlegen wird, gründete die Außenstelle, um bereits in diesem Jahr Präsenz in der Bildungs- und Wissenschaftsstadt Bonn präsent zu sein.

Zukunftsfelder der Weiterbildung – Drittes DIE-Forum Weiterbildung

Das dritte DIE-Forum Weiterbildung am 11./12. Dezember 2000 in Frankfurt am Main stand unter dem Thema Zukunftsfelder der Weiterbildung. Das mit über 70 Teilnehmenden aus Praxis, Verbänden, Politik und Wissenschaft gut besuchte Forum bot wieder - wie bereits die beiden Jahre zuvor - die Möglichkeit, in einen lebhaften und konstruktiven Austausch zu treten. Anhand dreier Themenbereiche wurden aktuelle gesellschaftliche Veränderungsprozesse skizziert und Herausforderungen dargestellt, die sich daraus für eine Weiterbildung der Zukunft ergeben:

Neue Medien – Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Neuen Medien verändern die Kommunikation zwischen den Menschen und ermöglichen neue und andere Wege der Informationsbeschaffung. Sie verändern vor allem aber die Art und Weise, Informationen an Menschen heranzutragen. Dabei sind die Neuen Medien ein Symbol auch für die gewachsenen Möglichkeiten des Menschen, in die Entwicklung der Welt und der Natur einzugreifen. Damit sind zugleich auch die Anforderungen, diese Möglichkeiten und den sich daraus ergebenden Wandel zu begreifen,

sinnvoll zu gestalten und kulturell zu verarbeiten, größer als je zuvor.

Die Vision einer Katastrophe und die Vision einer schönen neuen Gesellschaft liegen hier nah beieinander – so die Ausführungen von Prof. Dr. Franz Lehner vom Institut für Arbeit und Technik, Gelsenkirchen, in seinem einführenden Vortrag. Nicht die Technik an sich ist jedoch das Problem, sondern es geht darum, die Potenziale der Neuen Medien gerade auch für die Weiterbildung zu entdecken und zu nutzen.

Die weiteren Referenten (Hermann Rademacker, Deutsches Jugend-Institut, München, und Volker Hedderich, Studiengemeinschaft Darmstadt) verwiesen in ihren Statements nachdrücklich auf die Notwendigkeit, fundierte pädagogische Konzepte und eine Didaktik im Medienbereich zu entwickeln. Aus pädagogischer Sicht gehe es somit um das Gestalten und Nutzen der Neuen Medien auf verschiedenen Ebenen von Lehr-Lern-Situationen und um die Integration der Neuen Medien in didaktische Designs sowie in die Angebots- und Organisationspraxis von Weiterbildung (Richard Stang, DIE). Wissenschaft und Praxis müssen hier Antworten finden.

Diskontinuitäten in der Erwerbsbiografie

Heterogene Einschätzungen der aktuellen Situation wurden beim Zukunftsfeld Diskontinuitäten in der Erwerbsbiografie deutlich. Dr. Hans J. Pongratz (TU Chemnitz) erläuterte in seinem Vortrag die These vom Arbeitskraft-Unternehmer als neuem Erwerbstypus. War die bisherige Arbeitskraft geprägt von einer auf Kontinuität angelegten Vollbeschäftigung im erlernten Beruf, zeigt sich seit den 1980er Jahren eine Erosion der Normalarbeitsverhältnisse. Kennzeichnend hierfür sind neue Arbeitsformen, Flexibilisierung der Arbeit, Brüche in der Erwerbsbiografie – der Wechsel wird zur Normalität. Die stattfindende Individualisierung des Lebenslaufs führt so zu neuen Herausforderungen, aber auch zu Verunsicherungen sowie zu mehr Selbstverantwortung des Individuums. Überspitzt formuliert ist gar von „Selbst-GmbH“, „Ich-Akteuren“ und „Selbstkapitalisierung“ die Rede. Für Pongratz ergeben sich daraus für die Erwachsenenbildung folgende Aufgaben und Themen: Biografisierung der Bildungsangebote (erfahrungsbezogene Didaktik), Befähigung zur Bewältigung von Misserfolgen und Selbstreflexion der Erwerbsbedingungen.

In den Statements von Prof. Dr. Sabine Gensior (TU Cottbus), Andreas Seiverth (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), Dr. Winfried Heidemann (Hans-Böckler-Stiftung) wurde die Frage aufgeworfen, ob der skizzierte Arbeitstypus denn tatsächlich (bereits) in dieser Form existiere und ob die Tendenzen nicht doch etwas zugespitzt formuliert seien. Unbestritten war jedoch, dass die individuelle Verantwortung des Einzelnen für seine Berufsbiografie zugenommen hat. In der Plenumdiskussion wurde vehement die Forderung laut, dass bei der Beschreibung aktueller Tendenzen die Frage nach den politischen Ursachen nicht ausgeklammert werden dürfe.

Leben mit Anderen

Das dritte Zukunftsfeld der Weiterbildung ist ebenfalls charakterisiert durch widersprüchliche Tendenzen – wie Prof. Dr. Veronika Fischer (FH Düsseldorf) in ihren Ausführungen aufzeigen konnte: So stehen einer zunehmenden Globalisierung, der Öffnung des Weltmarktes und der weltweiten Kommunikation alte und neue Formen (inner)staatlicher Abgrenzungen und Grenzziehungen gegenüber. Sie sind gekennzeichnet durch Segregation und Asymmetrie, durch (ökonomische und politische) Schlechterstellung von Minoritäten sowie durch Wahrung von Privilegien und eigener Identität seitens der Mehrheiten. Wie können Identitätsentwürfe durch Vielfalt geschaffen und wie kann Multikulturalität zur Normalität werden? Durch vielfältige Kontakte zu Anderen sollen Spannungen abgebaut, soziale Integration, Partizipation und Akkulturation ermöglicht und geschaffen werden. Anhand verschiedener Praxisprojekte wurden Wege aufgezeigt, wie diese Kommunikation zwischen den Kulturen initiiert, wie Reflexion und Verständigung angeregt und „Transkulturalität“ statt „Interkulturalität“ angestrebt werden kann (Annegret Ehmann, Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule in Potsdam; Horst Hopmann, Arbeit und Leben, Hamburg; Dr. Ingeborg Schübler, Universität Kaiserslautern). Kritische Stimmen aus dem Publikum warnten hier jedoch vor einer „Pädagogisierung sozialer Probleme“ und der Verharmlosung politischer und ökonomischer Benachteiligungen.

Empirische Forschung für Zukunftsfelder der Weiterbildung

In seinem Resümee betonte Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor des DIE, nochmals die in allen Bereichen deutlich gewordene Gestaltungsaufgabe von Weiterbildung: Hinsichtlich der Neuen Medien gilt es, die Technik, ihre Entwicklung und Anwendung zu gestalten sowie die Menschen zu befähigen, sich in der Informationsflut zurechtzufinden und diese kritisch zu reflektieren. Die Entwicklungsskizzen zum Arbeitskraft-Unternehmer mit den Konsequenzen zunehmender Eigenverantwortung und dem „Zwang, sich als Subjekt zu entmoralisieren“ (Seiverth) machten betroffen und forderten eine stärkere kritische Analyse der politischen Rahmenbedingungen. „Miteinander lernen“ und „miteinander leben“ als pädagogische Herausforderung verlange eine neue Selbstreflexion, da „das Fremde nicht außerhalb von uns“ existiere. Zusammenfassend stellte Nuissl fest, dass es für alle drei Zukunftsfelder der Weiterbildung dringend notwendig sei, die empirische Forschung zu forcieren. Zudem müsse wieder eine neue und stärkere politische Zieldiskussion und moralische Einschätzung erfolgen.

Weitere Informationen: Ingrid Ambos, DIE, Tel.: 069/95626-154, Fax: 069/95626-174, e-mail: ambos@die-frankfurt.de

Forschung zur Erwachsenenbildung

Workshop des DIE in Hofgeismar

Die vergleichbar junge Wissenschaftsdisziplin „Erwachsenenbildung“ gibt es nun rund 30 Jahre an deutschen Universitäten. Damit war die Zeit reif, um umfassend Bilanz zu ziehen, Kräfte zu bündeln und zukünftige Strategien zu entwickeln. Insgesamt trafen sich dazu 70 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der gesamten Bundesrepublik vom 11. bis 13. Januar 2001 in Hofgeismar. Dabei wollten die auf Erwachsenenbildung spezialisierten Experten nicht unter sich bleiben, sondern hatten Kollegen aus anderen Wissenschaftsbereichen wie Ökonomie, Soziologie, Psychologie und Neurobiologie hinzugeladen. Finanziert wurde der zweitägige arbeitsintensive Workshop vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Der Gastgeber der Veranstaltung, Professor Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), machte zu Beginn der Veranstaltung zwei Ziele deutlich: Forschungsdesiderate sollten gemeinsam benannt und Mittel und Wege ausgelotet werden, inwieweit empirische Forschungsvorhaben z. B. über Forschungsverbünde angegangen werden können. Für die Bearbeitung dieser anspruchsvollen Aufgaben konnten die Teilnehmenden des Workshops auf ein „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ zurückgreifen, das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von den Professoren Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader, Ekkehard Nuissl von Rein und Erhard Schlutz erarbeitet worden ist. Der Gliederung des Forschungsmemorandums entsprechend konfigurierten sich in Hofgeismar vier Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Lernen Erwachsener,
- Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe,
- Professionelles Handeln,
- Institutionalisierung.

Alle Arbeitsgruppen erhielten zusätzliche Inputs von Referent/innen, die vor allem aus der Sicht anderer Wissenschaftsdisziplinen innovative Elemente in den lebhaften Forschungsdiskurs einbrachten. Verständlicherweise konnte nach der Gruppenarbeit im Plenum kein Patentrezept oder ein bindendes Forschungsprogramm für die nächsten Jahre vorgestellt werden. Die Komplexität des Forschungsfeldes „Lernen“ lässt dies (noch) nicht zu. Es wurden jedoch dringliche Bereiche identifiziert, wie z. B. die Erforschung des Erstellungsprozesses wissensintensiver Dienstleistung und der Veränderungen innerhalb der Profession Erwachsenenbildung. Denn gerade für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bildungseinrichtungen hat sich in Bezug auf Medienumgang, Mediengestaltung, Bildungsberatung und Bildungsmanagement ein Wandel innerhalb der Arbeitsanforderungen herausgestellt. Zudem wurde deutlich, dass Bestandsaufnahmen zu bereits geleisteten empirischen Vorhaben fehlen. Zu den erfreulichen Ergebnissen gehörte, dass sich en passant erste Forschungsk Kooperationen z. B. zwischen der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und einzelnen Universitäten anbahnen ließen.

Der großen Bedeutung von Erwachsenenbildung und der Notwendigkeit des „Lebenslangen Lernens“ entsprechend muss eine intensive Forschung erbracht werden. Dies betonte Ministerialrat Klaus Luther als Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ausdrücklich und sagte seine volle Unterstützung zu. Zudem sei es wünschenswert, Veranstaltungen wie diese zu wiederholen, denn für dieses gesellschaftlich bedeutsame Wissensfeld müssen Forscher zusammenarbeiten und den interdisziplinären Dialog beibehalten. Inwieweit es auf Bundesebene mit der Förderung der Erwachsenenbildungswissenschaft weitergeht, werden weitere Aktivitäten zeigen, etwa die Anhörung des Bundestages zum Thema „Weiterbildung“ oder die nationale Diskussion zum europäischen „Memorandum über Lebenslanges Lernen“.

Weitere Informationen: Ingrid Ambos, Forschungsworkshop Memorandum zur Erwachsenenbildung, Tel.: 069/95626-154, Fax: 069/95626-174, e-mail: ambos@die-frankfurt.de.

Das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung kann dort ebenfalls angefordert werden. Internet-Forum zum Thema:

www.die-frankfurt.de/oear/forschungsmemorandum

DIE-Projekt FORzEB verlängert

Die Teilnehmenden des Expertenworkshops waren sich einig, dass die herausgearbeiteten Forschungsfragen eine Plattform für das Setzen zukünftiger Forschungsschwerpunkte darstellen. Gleichfalls bestand Einvernehmen darüber, dass die Workshop-Ergebnisse von einer zu konstituierenden Arbeitsgruppe als Forschungsprogramm ausformuliert werden sollten. Um diese zusätzliche Aufgabe wahrnehmen zu können, wurde das vom BMBF geförderte und zunächst bis zum Frühjahr dieses Jahres befristete Projekt „Forschung zur Erwachsenenbildung“ (FORzEB) bis Ende November 2001 verlängert.

Zur Zeit wird im Projekt an der Dokumentation des Workshops gearbeitet sowie eine Arbeitsgruppe um die Autoren des Forschungsmemorandums vorbereitet und koordiniert. Sie soll das Ausformulieren der Workshop-Resultate zu einem Forschungsprogramm übernehmen.

Informationen: Ingrid Ambos, Tel.: 069/95626-154,
Fax: -174, e-mail: ambos@die-frankfurt.de

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2001 verliehen

Am 16. Mai 2001 hat eine unabhängige Jury im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt/M. vor 140 geladenen Gästen aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Weiterbildung den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2001“ verliehen. Er ging gleichrangig an fünf Projekte in der Weiterbildung, die neuartige Lernvoraussetzungen geschaffen, ungewohnte Lernorte gefunden oder Lernprozesse auf bislang unübliche Weise neu arrangiert haben. Gefördert wurde der Preis von W. Bertelsmann Verlag, DaimlerChrysler AG, Hermann Luchterhand Verlag, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung. Medienpartner ist die Frankfurter Rundschau.

Folgende Projekte wurden ausgezeichnet:

Wie wird Politik zum Gesellschaftsspiel?

Mit ihrem Projekt „Democards – Aktivkurs Politik“ haben Siegfried Schiele und Xaver Fiederle mit einem Projektteam der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart, ein mobiles Kartensystem zum politischen Lernen in gesellschaftlichen Spannungsfeldern kreiert. Die insgesamt 150 mit Bildern versehenen Democards sind Karten für Demokraten und Demokratinnen, Eintrittskarten in die politische Bildung, Spielkarten für Neugierige, Postkarten für politische Kommunikation – und noch viel mehr. Zugrunde liegt ihnen die Idee mündiger Bürgerinnen und Bürger, die sich selbstbestimmt für ihre Bildungsziele entscheiden. Entsprechend vielfältig können sie eingesetzt werden: in der Schule, in der außerschulischen Bildung, in selbstorganisierten Zirkeln oder zum Arbeiten mit einer Gruppe. Ihre verschiedenen thematischen und methodischen Bausteine garantieren eine große Gestaltungsfreiheit, von einem zweistündigen Gespräch bis zu einem einwöchigen Intensivkurs kann man alles mit ihnen machen.

Kontakt: Landeszentrale für politische Bildung,
Sabine Keitel, Staffenbergstr. 38, 70184 Stuttgart,
Tel.: 0711/64099-62, Fax: -7,
e-mail: Sabine.Keitel@lpb.bwl.de

Was haben Posaune und Trommel mit Sprachenlernen zu tun?

oder: Was hat Intonation mit kultureller Integration zu tun? Sehr viel, denn „über die Aussprache bleiben die Leute immer Fremde“, sagt Sandra Kroemer, Mainz. Mit ihrem Projekt „Intonation über Rhythmus und Klang“ hat sie ein didaktisch sehr gut fundiertes und zugleich spielerisches Lernprogramm für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ entwickelt. In drei Stufen wird Lernern die Rhythmik der deutschen Sprache vermittelt – und hier kommen Trommel und Posaune ins Spiel: Klatschend und trottend oder auch mit Körperbewegungen werden Silbenrhythmus und Akzente quasi „vorsprachlich“ erfahren. Mit der Posaune werden dann die Tonhöhen, also die spezielle Intonation des Deutschen nachgeahmt und damit bewusst wahrgenommen. In der dritten und letzten Stufe geht es schließlich um Vorlesetraining und freies Sprechen.

Kontakt: Sandra Kroemer, Drususstr. 14, 55131
Mainz, Tel.: 06131/5778 95,
e-mail: SandraKroemer@aol.com

Wie kommt Bildung in Bewegung?

Wegen langer Anfahrtszeiten zur Arbeit keine Zeit, um abends seine Sprachkenntnisse in einem Kurs aufzufrischen? Ein Problem, das Pendler von Reutlingen nach Stuttgart nicht mehr haben. Sie können nämlich in der exakt 47 Minuten währenden Zugfahrt gemeinsam mit fünf anderen Pendlern und einer Dozentin in einem Erste-Klasse-Abteil der Deutschen Bahn in der Fremdsprache parlieren. Diese rollenden Konversationskurse bietet die Volkshochschule Reutlingen gemeinsam mit der für diese Bahnstrecke zuständigen Nahverkehrsgesellschaft an. Entwickelt wurde das Angebot „Fremdsprachen-TRAINING auf der Schiene“ von Susanne Fuchs, die auch die Kooperation mit der DB auf den Weg gebracht hat. „Für die Bahn bedeutet dieses Angebot auch eine Verbesserung ihrer Serviceleistung“, erklärt sie. Als Gegenleistung stellt sie das Erste-Klasse-Abteil (auch für Kunden der Zweiten Klasse) zur Verfügung und zahlt die Fahrtscheine für die Lehrkräfte. Das Angebot soll übrigens noch erweitert werden.

Kontakt: Susanne Fuchs, Volkshochschule Reutlingen GmbH, Spendhausstr. 6, 72764 Reutlingen, Tel.: 07121/336135

Wie schafft man Lust auf Bildung?

Marketing- und PR-Kampagnen für Bildung? Nicht für alle, aber immer noch für viele Volkshochschulen ist dies nicht selbstverständlich. Denn dass Bildung und Lernen wichtig sind, scheint vielen Pädagogen so selbstverständlich zu sein, dass sie meinen, am Image ihrer Volkshochschule nichts verbessern zu müssen. Das ist ein Trugschluss. Eine Studie zeigte, dass Volkshochschulen von Nutzern sehr positiv beurteilt werden, Nicht-Nutzer hingegen kein gutes Bild von diesen Weiterbildungseinrichtungen haben. Und um die geht es ja schließlich auch, wenn Weiterbildung heute als unabdingbar angesehen wird. Mit einer entsprechenden Kampagne hat eine Gruppe Studierender der Hochschule der Künste zu Berlin diese Erkenntnis aufgegriffen. Mit ihrem Projekt „Image-Bildung“ haben sie Weiterbildung aus dem Kontext von Schule und Lernen herausgenommen und in das positiv besetzte Umfeld von Essen und Trinken verlagert. Nahrungsaufnahme weckt sinnliche Assoziationen und ist ein leicht verständliches Synonym für Bildungshunger und -konsum, da beides verdaut wird. In diesem Sinne „volkshochschule = lecker“!

Kontakt: Martina Buchwalder, Berlin Konstanzer Str. 57, 10707 Berlin, Tel.: 030/88628813, e-mail: mb@atlantis-multimedia.de

Was hat ökologisches Bauen mit Bildung zu tun?

Welchen Weg kann man einschlagen, um Menschen im 21. Jahrhundert für ökologische Fragestellungen zu sensibilisieren? Man baut mit ihnen ein Haus. Und zwar ein ökologisches. So getan in Oesede in der katholischen Landvolkshochschule. Ein Neubau nach ressourcenschonenden Kriterien war ohnehin geplant, da lag die Idee nahe, schon während der Bauphase interessierten Gruppen Führungen und Tagungen anzubieten. Zu einzelnen Projekten wie bspw. „Lebende Dächer“ oder „Pflanzenkläranlagen“ wurden Seminare angeboten, Bewohner der Region arbeiteten ehrenamtlich mit ökologischen Materialien am Neubau mit und erwarben sich so praktische Fachkenntnisse, die sie in ihrem eigenen Alltag resp. bei ihrem Haus(um)bau gewinnbringend umsetzen können. Das Projekt „Auf die Zukunft bauen“ zeigt, wie ökologische Bildung ganz praktisch vermittelt werden kann und wie Menschen, die das politische Leben eines Kreises prägen, auf ganz neue Art den Zusammenhang von Ökologie und Landwirtschaft erfahren.

Kontakt: Franz Loth, Katholische Landvolkshochschule Oesede, Gartbrink 5, 49124 Georgsmarienhütte, Tel.: 05401/86680, Fax: -6443, e-mail: loth@klvhs-oesede.de

So kreativ und einfallsreich wie die ausgezeichneten Projekte war auch die Preisverleihung selbst: Anstelle offizieller Grußworte und Reden umrahmte der Unterhaltungskünstler Matthias Wesslowski vom „Institut für Innovationsästhetik und Materialermüdung“ die Präsentationen der ausgezeichneten Projekte und die Laudationes – und bezauberte damit die 140 anwesenden Gäste aus Wissenschaft, Praxis und Politik der Weiterbildung.

Der Jury des „Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2001“ gehören an: PD Dr. Hannelore Bastian, Volkshochschule Hamburg; Dr. Martina Ernst, Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf; Prof. Dr. Klaus Götz, DaimlerChrysler AG, Stuttgart; Univ. Doz. Dr. Elke Gruber, Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaften; Prof. Dr. Erhard Schlutz, Vorsitzender der Jury, Universität Bremen; Prof. Dr. Gisela Wiesner, Technische Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften; Prof. Dr. Rainer Zech, ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Hannover.

Weitere Informationen: Christine Schumann, Öffentlichkeitsarbeit, DIE, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M., Tel.: 069/95626-177, Fax -174; e-mail: schumann@die-frankfurt.de, www.die-frankfurt.de

World Education Market in Vancouver

Der World Education Market (WEM) fand vom 21. bis 24. Mai 2001 zum zweiten Mal statt, wieder in Vancouver (Kanada). Die Initiatoren hatten in diesem Jahr der Messe eine Konferenz vorgeschaltet, die sich mit den Marktbedingungen für Bildung und vor allem mit E-Learning beschäftigte. Die Frage nach dem kommerziellen Potenzial von Bildungsangeboten stand dabei genauso im Vordergrund wie auf der Messe selbst, deren oberste Ziele die „Entwicklung von internationalen Geschäftsbeziehungen, der Kauf und Verkauf von Produkten, Dienstleistungen und Systemen, die Suche nach Geschäftspartnern sowie institutionellen Lehrmodellen und die Entwicklung

von globalen Lösungen, die an die lokalen, kulturellen, menschlichen und technischen Bedingungen angepasst werden können“ (Zitat aus der Infobroschüre), sein sollten. Der Austausch von innovativen Modellen und Fachgespräche unter Experten sollte ebenfalls ein Ziel des WEM sein.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hatte auch in diesem Jahr eine breite Palette von Institutionen aus Deutschland in einem Gemeinschaftsstand zusammengebracht. Neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) waren dort die Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AGF), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Carl Duisburg Gesellschaft (CDG), die Deutsche Welle, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die GMD – Forschungszentrum Informationstechnik, das Goethe Institut, das Institut für den Wissenschaftlichen Film, das Projekt „Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg“, die Initiative „Schulen ans Netz“, die Technische Universität Dresden, das Georg Eckert Institut und die LEARN-TEC vertreten. Die breite Palette der Modelle und Konzepte, die von den beteiligten Institutionen unter dem Motto „Welcome to Germany – E-Learning, Training and Education in the Heart of Europe“ präsentiert wurden, war eine ausgezeichnete Basis für die Entwicklung internationaler Kontakte im Bildungsbereich. Doch die WEM stellte sich als zu wenig offen dar, als dass die Angebote entsprechende Resonanz fanden. Dies lag weniger an den Angeboten als an der Struktur des WEM.

Schon der deutliche Rückgang der Zahl der Aussteller gegenüber dem letzten Jahr machte deutlich, dass der WEM mit seinem Anspruch, vor allem Marktplatz für internationale Geschäftsbeziehungen im Bildungsbereich zu sein, nicht die Bedarfe des „Bildungsmarktes“ trifft, der sich eben nicht nur kommerziell definiert, sondern von innovativen Ideen und Konzepten lebt.

Es gab kaum Gelegenheit, über innovative Konzepte zu diskutieren, präsentiert wurden vor allem vermarktete Bildungsprodukte, die aber in ihrer Spezifik nur bedingt den aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich Rechnung tragen konnten. Der Austausch von innovativen Idee wäre vor allem im Hinblick auf das Thema „E-Learning“ von großem Interesse gewesen, da hier weltweit nach einer Phase der Euphorie eine gewisse Stagnation festzustellen ist

und sich die Frage nach pädagogisch sinnvollen Konzepten stellt. So wichtig ein internationaler „Marktplatz“ für Bildung ist, so wichtig ist es auch, diesen stärker zu profilieren und zu strukturieren. Will der WEM überleben, müssen die Organisatoren für das nächste Jahr ein Konzept entwickeln, das sich nicht nur auf den Kauf und Verkauf von Produkten bezieht, sondern auch auf den Austausch von innovativen Ideen.

Weitere Informationen: Richard Stang, Fortbildung und Beratung, DIE, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M., Tel.: 069/95626-126, Fax -174; e-mail: stang@die-frankfurt.de

EU-Memorandum zum lebenslanges Lernen

Workshop

Derzeit finden in allen EU-Ländern Konsultationsprozesse zum EU-Memorandum über lebenslanges Lernen statt, welches die EU-Kommission am 30.10.2000 vorgelegt hat. Ziel des Memorandums ist es, eine europaweite Diskussion über lebenslanges Lernen in Gang zu setzen. Für Deutschland wurde das DIE vom BMBF mit der Konsultation von Nichtregierungsorganisationen (NROs) betraut. Nachdem 124 NROs vorab schriftlich zum Memorandum befragt worden waren, bot ein Workshop in Bonn am 03.05.2001 eine Plattform für eine weiterführende Diskussion. Neben den befragten NROs wurden auch ausländische Bildungsexpert/innen und bildungspolitische Akteure nach Bonn eingeladen.

Sechs Arbeitsgruppen diskutierten jeweils eine der Schlüsselbotschaften des Memorandums. Hierzu gab es in den Arbeitsgruppen Impulsreferate von Prof. Dr. Gieseke, Prof. Dr. Grenzdörffer, Prof. Dr. Forneck, Prof. Dr. Jäger, MA Cordes und PD Dr. Matthiesen. Bei der anschließenden Diskussion der Arbeitsgruppenergebnisse im Plenum gab es insbesondere zu der Frage der Zertifizierung von Lernleistungen kontroverse Beiträge.

In einer Talkrunde mit Bildungsexpert/innen aus England, Frankreich, Polen und Österreich wurden die Diskussionen im Workshop aus ausländischer Perspektive reflektiert und Einblicke in die Konsultationsprozesse dieser Länder gegeben. Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede wurden dabei zwischen

den Ländern gesehen. So habe der Begriff Zertifizierung in Deutschland, England und Frankreich unterschiedliche Bedeutungen und müsse in dem jeweiligen Kontext gesehen werden.

In dem bildungspolitischen Abschlusspodium wurde das EU-Memorandum prinzipiell begrüßt, allerdings die Fokussierung des Memorandums auf Beschäftigungsfähigkeit kritisch kommentiert. Dies wurde als nicht angemessen für die vielfältige Weiterbildungslandschaft in Deutschland bewertet und ein Anknüpfen der EU an bestehende Initiativen zum lebenslangen Lernen in allen Mitgliedsstaaten angeht.

Die Workshop-Ergebnisse und die Stellungnahmen der NROs werden vom DIE zur Zeit ausgewertet und in die für den 30. Juni geplante deutsche Stellungnahme zum Memorandum einfließen. Die Ergebnisse aller nationalen Konsultationen sollen im Herbst 2001 von der EU in Form eines Berichtes dokumentiert werden, und für 2001/2002 ist ein EU-Aktionsprogramm zum lebenslangen Lernen geplant.

Weitere Informationen: Bernd Käpplinger, DIE-Außenstelle Bonn, Tel.: 0228/249913-1473, Fax: -1499, e-mail: kaepplinger@die-frankfurt.de

Zum EU-Memorandum vgl. auch die Dokumentation in dieser Ausgabe sowie die Stellungnahme der HRK

Neues DIE-Projekt „NatKon“

Mit dem Ziel, „(...) eine europaweite Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen“, hat die EU-Kommission im Oktober 2000 ein EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen veröffentlicht. In den Mitgliedsstaaten der EU und bei ihren Beitrittskandidaten werden zur Zeit entsprechende nationale Konsultationen zu dem Memorandum durchgeführt.

Für Deutschland ist – im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der EU-Kommission – das DIE für diese Konsultation der Nichtregierungsorganisationen (NROs) verantwortlich. Im eigens dafür eingerich-

tete DIE-Projekt „Nationale Konsultationen des EU-Memorandums zum Lebenslangen Lernen“, kurz: „NatKon“ (März bis September 2001), wurden im März/April 2001 zunächst 124 NROs aus dem Bildungsbereich schriftlich zu diesem Memorandum und seinen sechs Schlüsselbotschaften befragt. Am weiterführenden Workshop, Anfang Mai 2001 in Bonn, nahmen insgesamt 77 Gäste aus Wissenschaft, Praxis und Politik teil, darunter auch elf Gäste aus dem Ausland.

Befragung und Workshop bilden die Grundlage für den Konsultationsbericht, der in die deutsche Gesamtstellungnahme einfließen wird. Diese Gesamtstellungnahme wird vom BMBF koordiniert und bis Ende Juni 2001 bei der EU-Kommission eingereicht. Auf der Basis aller nationalen Stellungnahmen beabsichtigt die Kommission im Herbst 2001 einen Bericht zu erstellen, der spezifische Politikziele, konkrete Initiativen und Bezugsgrößen zur Umsetzung lebenslangen Lernens enthalten soll.

Für 2001/2002 ist dann ein Aktionsprogramm der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen geplant. Die Ergebnisse der nationalen Konsultation in Deutschland werden vom DIE publiziert.

Informationen: Bernd Käpplinger, DIE-Außenstelle Bonn, Tel.: 0228/249913-1473, Fax: -1499, e-mail: kaepplinger@die-frankfurt.de

Trendbericht Weiterbildung

Weiterbildung als Politikfeld, als Feld, in dem Zukunft und Gesellschaft gestaltet werden kann, ist vor allem vor dem Hintergrund des „lebenslangen Lernens“ ins Blickfeld geraten. Entsprechend stellt sich die Frage, auf welcher Informationsgrundlage und Diskussionsbasis politisches Handeln erfolgt, wie es sich legitimiert und wie mit gesellschaftlichen Kräften und Gruppen kommuniziert wird. Auch umgekehrt ist zu fragen, auf welche Informationen sich Pläne und Absichten in der Praxis der Weiterbildung stützen können. Welche Forschungsfragen und Forschungsergebnisse vorliegen, welche gesicherten Kenntnisse bestehen und welcher Handlungsbedarf erkannt wird; vor allem auch: Welche Tendenzen in der Entwicklung des gesamten Bildungssystems, des

lebenslangen Lernens sowie in der Weiterbildung erkennbar sind.

Um einen solchen Bezugspunkt für gemeinsame Diskussionen und Zukunftsperspektiven in Politik, Ökonomie, Forschung und Praxis der Weiterbildung zu schaffen, entstand am DIE die Idee eines „Weiterbildungstrendberichts“. Mit ihm, so der Grundgedanke, könnten vorliegende Informationen gebündelt und präsentiert sowie Diskussionen und Handlungen initiiert und begründet werden. Auch vorliegende Daten und Fakten, analysierbare Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit sollten in ihm dokumentiert werden, genauso wie Extrapolationen in die nähere Zukunft, Fragen der Gestaltung von Weiterbildung sowie der Bedürfnisse von Menschen, die sich weiterbilden wollen und sollen. Um die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Trendberichts auszuloten, wurde am DIE im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Machbarkeitsstudie zur Etablierung eines regelmäßigen Weiterbildungstrendberichts“ eine Studie erarbeitet, die sich insbesondere folgenden Fragen widmet:

- Welcher Bedarf, welches Interesse besteht an einem Weiterbildungstrendbericht?
- Welche Ziele wären mit einem solchen Trendbericht zu verfolgen?
- Welche Erwartungen werden an seine Funktion geknüpft?
- Für welche Adressaten wäre ein Weiterbildungstrendbericht nützlich und sinnvoll?
- Welche Daten können und sollen herangezogen werden?
- Welche Institutionen können und wollen zu einem Weiterbildungstrendbericht beitragen?
- Wo liegt der Mehrwert eines Weiterbildungstrendberichts gegenüber den bestehenden Weiterbildungs-Informationssystemen?
- Wie könnte von wem und mit welchem Kostenaufwand ein Weiterbildungstrendbericht erstellt werden?

Um diese Fragen zu beantworten, schlug das DIE vier verschiedene Wege ein. Es galt, (1) die vorliegenden Informationssysteme wie das „Berichtssystem Weiterbildung“, den „Berufsbildungsbericht“ und die „Kompetenzentwicklungsberichte“ sowie (2) vorliegende Quellen und Datenbanken zu analysieren, (3) sowohl potenzielle Nutzer wie Beiträger zu befragen und (4) eine

Konzeption für einen Weiterbildungstrendbericht zu entwickeln und den Ressourcenbedarf zu kalkulieren. Für die Konzeption eines solchen Trendberichts schlägt das DIE neben den folgenden fünf Kapiteln einen Serviceteil im Anhang vor:

- Erkennbare Trends
Aus einer Zusammenfassung der Entwicklungen, aus den vorliegenden Daten, Papieren und Dokumenten, begleitenden Erhebungen und diskursiven Prozessen.
- Entwicklungsdaten
Zu Teilnahmeverhalten, Finanzierung, Bedarfen und europäischer Entwicklung.
- Angebotsentwicklung
Zu Angebotsstrukturen und Verläufen, Themen und Inhalten sowie zur europäischen Entwicklung insgesamt.
- Weiterbildungsstruktur
Zur professionellen Arbeit, zur Entwicklung der Institutionen und zur Qualität – auch in europäischer Hinsicht.
- Weiterbildungsforschung
Tendenzen, Quellen, Standorte und Zugriff.
- Anhang
Informationsservice.

In der Konzeption wird von einem Weiterbildungstrendbericht ausgegangen, der alle drei Jahre erscheint. Neben einem standardisierten Kern, so das Ergebnis der Machbarkeitsstudie, könnte er jeweils aktualitäts- und bedarfsbezogen kombinierte Module aufweisen und kooperativ mit den in der Weiterbildung und für die Weiterbildung tätigen Institutionen und Verbänden erstellt werden.

Das BMBF beabsichtigt, im Herbst 2001 die im März 2001 abgeschlossene Studie (Barbara Dietzsch, Ekkehard Nuissl, Klaus Pehl: Machbarkeitsstudie „Weiterbildungstrendbericht“) im Rahmen eines Workshops zu beraten. Insgesamt steht im Bildungswesen nicht nur der Weiterbildungsbereich vor der Frage, wie nachhaltige Strukturen für Berichtswesen zu etablieren sind. Auch die Kon-

zertierte Aktion Weiterbildung (KAW) wird Fragen des Berichtswesens Ende des Jahres diskutieren.

Information: Klaus Pehl, Information und Publikation, Tel.: 069/95626-132, Fax: -174, e-mail: pehl@die-frankfurt.de

ZAWIW UNIVERSITÄT ULM

Frühjahrsakademie 2001

Vom 26. - 30. März 2001 fand an der Universität Ulm die „Frühjahrsakademie 2001“ zum Schwerpunktthema „Grenzsituationen zwischen Leben und Tod“ statt. Obwohl zuerst Bedenken geäußert wurden, dass dieses doch sehr emotionale und belastende Thema in den Mittelpunkt gestellt wurde, hat sich im Nachhinein diese Entscheidung als sehr richtig erwiesen. 700 Teilnehmende kamen zu der 19. Jahreszeitenakademie des ZAWiW. In insgesamt vier Vorträgen wurden „heiße Eisen“ wie Palliativmedizin, Hospiz, Hirntod und natürlich auch ethische Fragen behandelt. Zum Abschluss der Woche stand eine Podiumsdiskussion zum Thema „Lebenswertes Leben?!“ auf dem Programm, bei der Vertreter/innen verschiedener Universitätseinrichtungen neben Behinderten- und Krankenkassenvertretern überaus engagiert mit dem Auditorium verschiedene Aspekte der Frage „Wann ist Leben lebenswert?“ erörterten. Begleitend zu diesen vormittäglichen Hauptveranstaltungen bestand die Möglichkeit, am Nachmittag in insgesamt 34 Arbeitsgruppen diese Themen zu vertiefen oder sich mit anderen - alternativen - Fragestellungen zu beschäftigen. Zusatzveranstaltungen zur Patientenverfügung, zu Hospizgruppen und auch Gesprächskreise über eigene Erfahrungen mit Leben und Tod mit Unterstützung der Ulmer Hospizgruppe, des Geriatriischen Zentrums Ulm/Alb-Donau und Seelsorgern rundeten die Woche ab.

Projekt „Selbstlerngruppen in Europa“ (SoLiLL)

In diesem Projekt befassen sich Gruppen älterer Erwachsener im Sinne des „Forschenden Lernens“ an sechs verschiedenen Orten Europas mit einem selbstgewählten Thema aus dem Bereich „Lebensstile und Lebensorte in Europa“. Mit Hilfe der neuen

Informations- und Kommunikationstechnologien sollen die Arbeitsergebnisse untereinander ausgetauscht und gemeinsam weiterentwickelt werden. Die erzielten Ergebnisse der Gruppenuntersuchungen sollen von den Gruppen unter Nutzung der Möglichkeiten moderner Präsentationstools kreativ dokumentiert und veranschaulicht werden. Die Projekterfahrungen und Ergebnisse werden abschließend auf einer multimedialen CD-ROM zusammengeführt.

Das Projekt wird gefördert durch das Grundtvig-Programm der EU, ist auf insgesamt zwei Jahre angelegt und startet Ende Januar 2001 mit einem ersten Treffen aller Projektpartner an der Universität Ulm.

UNIVERSITÄT BERN

Universitäres Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement

Der vor einem Jahr mit großer Resonanz gestartete Zertifikatskurs Weiterbildungsmanagement der Universität Bern wird ab 2002 als Nachdiplomstudium angeboten. Damit wird es in der Schweiz möglich ein universitäres Weiterbildungsdiplom "Weiterbildungsmanagement" zu erwerben. Der Studiengang richtet sich an leitende Mitarbeiter/innen in Weiterbildungseinrichtungen und füllt eine Lücke im Angebot der Ausbildung der Auszubildenden. Als Zusatzqualifikation für Personen, die sowohl über einen fundierten fachlichen wie didaktischen Hintergrund verfügen, ist er - mit einem sozialwissenschaftlichen Fokus - auf eine mittlere Ebene der Aufgabenerfüllung ausgerichtet: Im Zentrum stehen strukturelle und konzeptionelle Fragen, die bei den aktuellen Entwicklungen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Aber auch die Mikroebene des "Handwerklichen" kommt nicht zu kurz, indem entsprechende Instrumente vorgestellt und eingeübt werden.

Das Nachdiplomstudium beginnt im März 2002, dauert zwei Jahre und ist berufsbegleitend konzipiert. Die Lehrpersonen stammen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich und verfügen über hohe wissenschaftliche oder berufliche Qualifikationen. Verantwortlicher Träger ist die Koordinationsstelle für Weiterbildung (Prof. Dr. Karl Weber). Die Kurse finden monatlich in Blöcken von 2-3 Tagen statt. Der

Studiengang nutzt die modernen Möglichkeiten der Kommunikation und Lernunterstützung über Internet.

Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Falkenplatz 16, CH-3012 Bern, Tel. ++41 31/631 33 59, E-Mail kwb@kwb.unibe.ch

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Weiterbildender Studiengang in Wirtschafts- und Steuerrecht

Zum Wintersemester 2001/2 bietet die Juristische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum erstmals einen weiterbildenden Studiengang in Wirtschafts- und Steuerrecht an. Schwerpunkte sind unter anderem das Einkommen- und Unternehmenssteuerrecht, das internationale Steuerrecht sowie das Kapitalgesellschafts- und das Konzernrecht, das Europäische Kartellrecht und das Wirtschaftsverwaltungsrecht.

Bewerben können sich für das zweisemestrige Studium examinierte Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler. Die Studiengebühr beträgt 1.500 Mark pro Semester. Weitere Informationen erteilt das Dekanat der Juristischen Fakultät der Universität Bochum, GC 6/137, 44780 Bochum, Tel.: 0234/32-36566, <http://www.ruhr-uni-bochum.de/wir-steu/>.

FACHHOCHSCHULE GIEßEN-FRIEDBERG

Fernstudium Logistik

Die FH Gießen-Friedberg bietet als erste staatliche Hochschule in Deutschland das Fernstudium Logistik an. Das berufsbegleitende Weiterbildungsprogramm richtet sich an diplomierte Ingenieure, Betriebswirte und Informatiker, aber auch an Praktiker, die seit mehreren Jahren in der Logistik arbeiten. Der viersemestrige Studiengang, den die FH mit der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (Koblenz) anbietet, ist modular aufgebaut und schließt mit einem Zertifikat ab (www.fernstudium-logistik.de).

KATHOLISCHE MEDIENAKADEMIE

Weiterbildung zum PR-Assistent

Den Mangel an professioneller Öffentlichkeitsarbeit bei 'Non-Profit-Organisationen' will die Katholische Medienakademie (KMA) beheben. In sechs einwöchigen Kursen, die über 18 Monate verteilt sind, sollen die Teilnehmer mit journalistischen Arbeitsweisen vertraut gemacht werden. Die Weiterbildung wird angeboten in Kooperation mit der Deutschen

Akademie für Public Relation (DAPR). Abgeschlossen wird der Kurs mit dem Titel des 'PR-Assistent (DAPR)' (www.ifp-kma.de).

FACHHOCHSCHULE KONSTANZ

MBA in Human Capital Management

Die FH Konstanz bietet zum Wintersemester 2001/2 den neuen berufsbegleitenden MBA-Studiengang in Human Capital Management (HCM) an.

Insgesamt absolvieren die Teilnehmer 108 Tage Unterricht innerhalb von zwei Jahren. Während sich die ersten beiden Semester den Managementgrundlagen widmen, geht es im darauf folgenden Jahr um Themen wie interkulturelle Kommunikation, Personalentwicklung und Konfliktmanagement, Diversity-Management, Vergütungsmodelle und Organisationsberatung. Dabei verfassen die Teilnehmer in jedem Semester eine Projektarbeit zu einem Thema aus dem eigenen Unternehmensgeschehen.

Wer BWL-Kenntnisse nachweist, dem können Teile des Studiums in Managementgrundlagen erlassen werden. Zudem bekommen die Absolventen des ersten Studienjahres ein Hochschulzertifikat und können auf Wunsch das Studium auch später beenden (www.fh-konstanz.de).

ONLINE-STUDIUM

**Virtuelle Fachhochschule
gegründet**

Sieben Fachhochschulen aus sechs Bundesländern werden ab Wintersemester 2001 als Hochschulverband 'Virtuelle Fachhochschulen' (VPH) zwei Online-Studiengänge anbieten. „Das Online-Angebot für den Bachelor-Studiengang Medieninformatik und den weiterbildenden Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen richtet sich vor allem an Berufstätige“ (www.oncampus.de).

FACHHOCHSCHULE KEMPEN

**Internationales Hochschul-
institut in Lindau**

Das neue Internationale Hochschulinstitut Lindau (IHL) ist der FH Kempten angegliedert und bildet seit Ende April 2001 zum „Master of Information and Communication Science“ aus. Innerhalb eines Jahres sollen künftige Führungskräfte die soziale und methodische Kompetenz erlangen, informelle Unternehmenszusammenhänge zu erkennen - unterstützt von Datenbanken und anderen IT-Instrumenten (www.ich-lindau.de).

DVV

**Feierliche Verabschiedung vom
Verbandsdirektor Dr. Volker Otto**

Das Bonner Wissenschaftszentrum bildete am 5. Februar 2001 den würdigen Rahmen für ca. 180 Gäste aus dem In- und Ausland, die zusammenkamen um Dr. Volker Otto aus seinem aktiven Dienst als langjähriger Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) zu verabschieden. Mit Ihrem Erscheinen unterstrichen die namhaften Gäste die große Anerkennung für die verdienstvolle Arbeit von Volker Otto, der sich bereits seit 1970 mit seinem Stellenantritt seit 1974 als stellv. Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt am Main (heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE), später als Verbandsdirektor des Hessischen

Volkshochschulverbandes (1977-1989) und vom 1.11.1989 bis 31.01.2001 als Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Bonn, beispielhaft für die Erwachsenenbildung engagiert.

Vertreter von Ministerien, Verbänden sowie Instituten der Erwachsenenbildung aus dem In- und Ausland, darunter viele, die dank jahrzehntelanger, intensiver und erfolgreicher Zusammenarbeit persönliche Freunde des Gastgebers geworden sind, folgten der Einladung von Dr. Otto und begingen in festlicher Atmosphäre dessen Dienstaustritt.

Die Gruß- und Festreden von Prof. Dr. Rita Süßmuth, Dr. Wilhelm Filla, Walter O. Ebbighausen sowie Prof. Kurt Meissner verliehen diesem bedeutenden Ereignis zusätzlichen Nachdruck, Glanz und internationale Ausstrahlung.

Für den AUE nahm an dem Festakt dessen Vorsitzender Prof. Dr. Erich Prokop teil, der Dr. Volker Otto für dessen langjähriges Engagement - zunächst im AUE-Vorstand und später im Beirat - herzlich dankte.

**Ulrich Aengenvoort wird neuer
Verbandsdirektor**

Der neue Verbandsdirektor heißt Ulrich Aengenvoort. Er wurde am 05. Februar 2001 in einer außerordentlichen Vorstandssitzung einstimmig gewählt. Ulrich Aengenvoort kommt zum DVV mit einem beruflichen Hintergrund als langjähriger Leiter der Verbraucherzentrale Baden-Württemberg; er ist Diplom-Oekotrophologe.

Sein Wechsel zum DVV fällt in eine Phase des stark gestiegenen öffentlichen Interesses an VHS-Angeboten zur Gesundheitsbildung und Verbraucheraufklärung. Doris Odendahl, die Vorsitzende des DVV, hofft, mit Ulrich Aengenvoort diesem Bildungsbeereich an den Volkshochschulen neue Impulse zu geben. Er selbst sieht in seiner neuen Aufgabe beim DVV eine Herausforderung, die er mit seiner Erfahrung in der politischen Interessenvertretung und in der Kooperation mit anderen Instituten und Partnerverbänden auf nationaler und europäischer Ebene angehen wird.

HRK

**Neuer Leiter des Projektes
„Qualitätssicherung“**

Am 1. Juni 2001 hat Thomas Reil die Leitung des Projektes „Qualitätssicherung“ übernommen und tritt damit die Nachfolge von Dr. Gerhard Schreier an, der zum Stiftungsvorstand der Evaluationsagentur Baden-Württemberg bestellt wurde. Herr Reil war bisher als Referent bei der Hochschulrektorenkonferenz verantwortlich für die Bereiche Lehre, Studium, Prüfungen und wissenschaftliche Weiterbildung.

Das Projekt "Qualitätssicherung" besteht seit Januar 1989 bei der HRK. Es wurde bis Ende 2000 aus Sondermitteln des Bundes und der Länder im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung finanziert, seit Januar 2001 aus Mitteln, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereitstellt. Neben der Fortführung des länderübergreifenden Erfahrungsaustausches in Fragen der Qualitätssicherung werden für die restliche Projektlaufzeit in Absprache mit dem Mittelgeber neue Schwerpunkte gesetzt. Dazu gehören u.a. die Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die "Produktoptimierung" im Rahmen des Hochschulmarketings.

19. - 21. SEPTEMBER 2001
UNIVERSITÄT HILDESHEIM

Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft zum Thema „Virtueller Campus: Szenarien – Strategien – Studium“

Informationen:
www.uni-hildesheim.de/zfw/vc/tagung

20. - 21. SEPTEMBER 2001
UNIVERSITÄT LEIPZIG

AUE-Jahrestagung zum Thema „Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung: Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele“

Informationen: www.aue-net.de

27. - 29. SEPTEMBER 2001
GESAMTHOCHSCHULE WUPPERTAL

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zum Thema „Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln“

Informationen:
www.uni-wuppertal.de/FB3/section_eb.html
wittpoth@uni-wuppertal.de

10. - 12. OKTOBER 2001
FERNSTUDIENZENTRUM BUDAPEST

32. MTB-Jahrestagung zum Thema „Medien – Brücken für Europa“

Informationen:
 Fernstudienzentrum Budapest
Arkos.Margit@villanyi.avf.hu
www.mtb-ev.de

28. - 30. NOVEMBER 2001
BERLIN

Online Educa Berlin

05. - 08. FEBRUAR 2002
KARLSRUHE

Learntec
 10. Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie

Informationen: www.learntec.de

07. - 08. FEBRUAR 2002
BERLIN

Symposium
 „Gesellschaft – Staat – Hochschule: Vertrauen als Grundlage erfolgreicher Hochschulentwicklung“

Informationen: www.che.de

25. - 27. MÄRZ 2002
LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Innovation durch Bildung“

Informationen: www.dgfe.de

Weiterführende Studienangebote an deutschen Hochschulen

www.hochschulkompass.de

Neue Homepage des DIE

www.die-frankfurt.de

Erneuerter Bildungsserver

www.bildungsserver.de

Virtual Global University (VGU)

www.vgu.de

Internationales Netzwerk der Absolventenvereinigungen

www.alumni-clubs.net

Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (VFH)

www.oncampus.de

Qualitätsstandards für Fernstudiengänge

www.fibaa.de/ger/hochsc/fernst/fernst.html

Diskussionsforum „Auf dem Weg zur Virtuellen Hochschule“

www.studieren-im-netz.de

Alma mater Hochschuldatenbank

www.alma-mater.de

Fortbildungsprogramm von CHE und FU Berlin

www.hochschulkurs.de
www.fu-berlin.de/weiterbildung
www.che.de

Leitlinien zur Erwachsenenbildung des Bundesverbandes Deutscher Privatschulen

www.privatschulen.com

Helmholtz-Gemeinschaft

www.helmholtz.de

Gebührenfreie Internet-Datenbanken

www.rrz.uni-hamburg.de/hoeb/dienste/datenbanken/datenbanken.htm

Schweizer Fachhochschulen

www.switch.ch/edu/fh.html

Lern- und Bildungssoftware

www.bs-atlas.de
www.lernsoftware.de

Universitätsverbund MultiMedia NRW

www.uvm.nrw.de

EU-Bildungsprogramme SOKRATES und LEONARDO

www.socrates-leonardo.de
www.europa.eu.int/comm/education/socrates-de.html

Europa-Server

europa.eu.int

EU-Programme im DAAD

www.daad.de/info-f-d/foerderprogramme/eu_programme/index.html

Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz

www.vcrp.de

EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen

Arbeitsdokument der Kommissions- dienststellen

Brüssel, den 30.10.2000

SEK(2000) 1832

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung
2. Lebenslanges Lernen – Zeit zum Handeln
3. Schaffung eines Europas der Bürger durch lebenslanges Lernen
 - 3.1 Wissensgesellschaften:
Herausforderungen des Wandels
 - 3.2 Ein lebensumspannendes „Kontinuum“
des Lernens
 - 3.3 Zusammenarbeiten, um das lebenslange
Lernen in die Praxis umzusetzen
4. Lebenslanges Lernen: sechs
Schlüsselbotschaften
 - 4.1 Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für
alle
 - 4.2 Botschaft 2: Höhere Investitionen in die
Humanressourcen
 - 4.3 Botschaft 3: Innovation in den Lehr- und
Lernmethoden
 - 4.4 Botschaft 4: Bewertung des Lernens
 - 4.5 Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung
und Berufsorientierung
 - 4.6 Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden
auch räumlich näher bringen
5. Mobilisierung der Ressourcen für das
lebenslange Lernen

1. Einführung

Der Europäische Rat von Lissabon im März 2000 war **richtungsweisend für die künftige Politik und Aktionen der Europäischen Union**. In den Schlussfolgerungen wurde festgestellt, dass sich Europa unbestreitbar auf dem Weg in das Zeitalter des Wissens befindet – mit all seinen Konsequenzen für das kulturelle, wirtschaftliche und soziale Leben. Lern-, Lebens- und Arbeitsmuster wandeln sich rasch. Das bedeutet nicht nur, dass sich Einzelne an den Wandel anpassen, sondern auch, dass sich „eingefahrene“ Handlungsmuster ändern müssen.

In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon wird bekräftigt, dass **der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss**. Europas Bildungs- und Berufsbildungssysteme stehen im Mittel-

punkt der bevorstehenden Veränderungen. Auch sie müssen sich anpassen. In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Feira werden „Mitgliedstaaten, Rat und Kommission [gebeten], im Rahmen ihrer Zuständigkeiten kohärente Strategien und praktische Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens für alle zu bestimmen“. Mit dieser Mitteilung kommt die Kommission der Bitte der Europäischen Räte von Lissabon und Feira nach, die praktische Umsetzung des Konzepts in die Wege zu leiten. Zweck der Mitteilung ist, **eine europaweite Diskussion** über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen.

Kommission und Mitgliedstaaten haben lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.² Diese Arbeitsdefinition wird auch in dieser Mitteilung zugrunde gelegt und bildet den Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und Aktionen.

Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr **muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen**. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken.

Die Implikationen dieses grundlegenden Wandels der Perspektiven und Praktiken sind Grund genug für eine Diskussion, wie sie hier angeregt wird. **Die Mitgliedstaaten, die für die Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbildungssysteme selbst verantwortlich sind, sollten sich an die Spitze der Diskussion setzen**. Die Debatte sollte auch in den Mitgliedstaaten und nicht nur auf europäischer Ebene geführt werden. Beim lebenslangen Lernen geht es um die Zukunft von allen – eine für jeden Einzelnen individuell andere Zukunft. Die Diskussion sollte **so bürgernah wie möglich** geführt werden. **Auf Basis der Ergebnisse beabsichtigt die Kommission, im Herbst 2001**

¹ Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Feira, Ziffer 33.

² Die Beschäftigungsstrategie wurde auf dem Europäischen Rat von Luxemburg im November 1997 von den Staats- und Regierungschefs initiiert. Mit ihr wurde ein Verfahren zur Überwachung und Berichterstattung – auf Grundlage jährlich überarbeiteter beschäftigungspolitischer Leitlinien – für alle Mitgliedstaaten eingeführt. Die Beschäftigungsstrategie stützt sich auf die vier Säulen Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit.

einen Bericht zu erstellen. Dieser Bericht ist Teil des vom Europäischen Rat in Lissabon vereinbarten offenen Koordinierungsverfahrens.³

In dieser Mitteilung wird zunächst begründet, warum die Implementierung lebenslangen Lernens notwendig ist. In Kapitel 2 wird dargelegt, dass die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft sowie der Beschäftigungsfähigkeit Ziele des lebenslangen Lernens sind, die beide gleichermaßen von Bedeutung und eng miteinander verknüpft sind. In Kapitel 3 wird erläutert, dass das Ausmaß des sich derzeit in Europa vollziehenden wirtschaftlichen und sozialen Wandels einen völlig neuen Ansatz in Bildung und Berufsbildung erfordert. Lebenslanges Lernen ist das gemeinsame Dach, unter dem sich alle Arten des Lehrens und Lernens zusammenfinden sollten. Die Umsetzung von lebenslangem Lernen in die Praxis erfordert eine effektive Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten – als Individuen und in Organisationen.

Als Antwort auf diese Herausforderungen werden in Kapitel 4 **sechs Grundbotschaften als strukturierender Rahmen für eine offene Diskussion** über die praktische Umsetzung lebenslangen Lernens formuliert. Diese Botschaften beruhen auf den Erfahrungen, die auf europäischer Ebene mit den relevanten Gemeinschaftsprogrammen und dem Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens (1996) gemacht wurden. Zu jeder Botschaft werden einige Fragen formuliert. Die Antworten auf diese Fragen dürften bei der Festlegung prioritärer Aktionsbereiche hilfreich sein. Im Rahmen der sechs Grundbotschaften werden nachstehende Ziele definiert, die eine umfassende, kohärente Strategie für lebenslanges Lernen verfolgen sollte:

- Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit **Qualifikationen erworben und aktualisiert** werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind,

³ Europäischer Rat, Lissabon, 23./24. März 2000, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Ziffer 37. Das neue offene Koordinierungsverfahren umfasst die Festlegung europäischer Leitlinien sowie zeitlicher Vorgaben für die Verwirklichung bestimmter, gemeinsam vereinbarter Ziele, ggf. Festlegung von Indikatoren und Benchmarks, die einen Vergleich bewährter Praktiken ermöglichen, die Umsetzung der europäischen Leitlinien in konkrete Zielvorgaben und Maßnahmen – unter Berücksichtigung der nationalen und regionalen Unterschiede – sowie einen auf einer kontinuierlichen Überwachung und Bewertung der Fortschritte – u. a. im Rahmen von Peer-Reviews – basierenden Prozess des Voneinanderlernens. „Im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip wird nach einem völlig dezentralen Ansatz vorgegangen, so dass Union, Mitgliedstaaten, regionale und lokale Ebenen sowie die Sozialpartner und die Bürgergesellschaft im Rahmen unterschiedlicher Formen von Partnerschaften aktiv mitwirken“ (Ziffer 38).

- deutliche **Erhöhung der Investitionen in Humankapital**, um Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal zu nutzen,
- Entwicklung effektiver **Lehr- und Lernmethoden** und -kontexte für lebenslanges und lebensumspannendes Lernen,
- deutliche Verbesserung der Methoden zur **Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg**, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen,
- Gewährleistung eines besseren Zugangs zu hochwertigen **Informations- und Beratungsangeboten** über Lernmöglichkeiten in Europa und während des gesamten Lebens für alle;
- **Schaffung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe** (am Wohnort) der Lernenden und ggf. Nutzung IKT-basierter Techniken.

Partnerschaftliche Zusammenarbeit sollte die Mobilisierung von Ressourcen für lebenslanges Lernen erleichtern. Im abschließenden Kapitel 5 werden Beispiele genannt, wie Maßnahmen auf europäischer Ebene die Mitgliedstaaten bei der Erzielung von Fortschritten unterstützen können. Zusammenarbeit, um lebenslanges Lernen zu verwirklichen, ist der beste Weg, um hier weiter voranzukommen und Folgendes zu leisten:

- **Aufbau einer integrativen Gesellschaft**, die allen Menschen **gleiche Zugangschancen** zu hochwertigem lebenslangem Lernen bietet und in der sich Bildungs- und Berufsbildungsangebote in erster Linie an den Bedürfnissen und Wünschen der Einzelnen ausrichten,
- **Anpassung der Vermittlungsarten von Bildung und Berufsbildung** und der Organisation des Erwerbslebens, damit Menschen während ihres gesamten Lebens am Lernen teilhaben und selbst planen können, wie sie Lernen, Arbeiten und Familienleben verbinden,
- **Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus** in allen Bereichen, um ein hochwertiges Bildungs- und Berufsbildungsangebot zu sichern und gleichzeitig zu gewährleisten, dass Kenntnisse und Fähigkeiten den sich wandelnden Anforderungen von Arbeitsplätzen, Tätigkeiten, Arbeitsorganisation und -verfahren entsprechen,
- **Ermutigung und Befähigung der Menschen zur noch aktiveren Mitwirkung** an allen Bereichen des modernen öffentlichen Lebens, vor allem am sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen des Gemeinwesens, auch auf europäischer Ebene.

Der Schlüssel zum Erfolg liegt darin, dass alle zentralen Akteure sich ihrer gemeinsamen Verantwortung für lebenslanges Lernen bewusst sind: Mitgliedstaaten, europäische Institutionen, Sozialpartner und Wirtschaft, regionale und kommunale Behörden, die in den verschiedenen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung Tätigen, die Organisationen, Vereinigungen und Gruppen der Bürgergesellschaft, und – nicht zuletzt – die Bürgerinnen und Bürger selbst. Gemeinsames Ziel ist, ein Europa aufzubauen, in dem jeder die Möglichkeit hat, sein Potential voll zu entfalten, und in dem jedem das Gefühl vermittelt wird, einen Beitrag leisten zu können und dazuzugehören.

2. Lebenslanges Lernen – Zeit zum Handeln

Warum ist es höchste Zeit für eine solche Debatte? Warum misst die Europäische Union der Verwirklichung lebenslangen Lernens so hohe Priorität bei? Dafür gibt es zwei Gründe, die beide gleichermaßen bedeutsam sind:

- In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.
- Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. **Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen**, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.

Diese beiden Aspekte des heutigen sozialen und wirtschaftlichen Wandels sind verzahnt. Sie bilden die Grundlage für **zwei gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit**. Bei der aktiven Staatsbürgerschaft geht es darum, ob und wie die Menschen in allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilhaben, es geht um die damit verbundenen Chancen und Risiken, und um die Frage, inwieweit sie das Gefühl entwickeln, zu der Gesellschaft, in der sie leben, dazuzugehören und ein Mitspracherecht zu haben. Für die meisten Menschen gilt, dass während eines großen Teils ihres Lebens die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ein wesentlicher Garant für Unabhängigkeit, Selbstachtung und Wohlergehen und damit auch für allgemeine Lebensqualität ist. Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Be-

schäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben – ist nicht nur eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, sondern auch eine entscheidende Voraussetzung für Vollbeschäftigung, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas und für die Gewährleistung von Wohlstand in der „Neuen Wirtschaft“. Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten.

Veränderungen können nur in den einzelnen Mitgliedstaaten stattfinden und müssen von den Mitgliedstaaten ausgehen. Gegebenenfalls kann Unterstützung und Moderation auf Gemeinschaftsebene erfolgen. Die Verantwortung für die Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungssysteme liegt in erster Linie bei den Mitgliedstaaten selbst und zwar gemäß ihren institutionellen Gegebenheiten. Was diese Systeme leisten, hängt in der Praxis vom Beitrag und vom Engagement der verschiedenen Akteure aus allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens, einschließlich der Sozialpartner, ab und nicht zuletzt von den Bemühungen des Einzelnen, der letztlich das Lernen selbst in die Hand nehmen muss.

Die Bedeutung lebenslangen Lernens für Europas Zukunft wurde nun auf höchster Ebene bekräftigt. Die Staats- und Regierungschefs sind sich einig, dass die EU im nächsten Jahrzehnt weltweit ein Beispiel geben sollte: Europa kann – und muss – zeigen, dass es möglich ist, ein dynamisches Wirtschaftswachstum bei gleichzeitiger Stärkung des sozialen Zusammenhalts zu erreichen. *„Die Menschen sind Europas wichtigstes Gut und müssen im Zentrum der Politik der Union stehen.“* Daraus wird gefolgert, dass es in erster Linie darum gehen muss, die Bildungs- und Ausbildungssysteme an die neuen Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts anzupassen. *„Die lebenslange Weiterbildung ist ein ganz wesentliches Mittel, um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln.“*⁴

Dies sind die Erkenntnisse, die sich zwangsläufig aus den Erfahrungen des vergangenen Jahrzehnts ergeben, in dem lebenslanges Lernen erneut ganz oben auf der nationalen und internationalen politischen Agenda stand. Anfang der 90er-Jahre hatten die europäischen Volkswirtschaften die Herausforderungen eines tiefgreifenden Wandels der Produktionsverfahren, der Handelsströme und der Investitionsmuster zu bewältigen.⁵ Dies brachte die Arbeitsmärkte aus dem Gleichgewicht. Eine hohe strukturelle Arbeitslosigkeit bei gleichzeitig wachsenden Qualifikationslücken

⁴ Europäischer Rat, Lissabon, 23./24. März 2000, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Ziffern 5, 24 und 25, S. 2 u. S. 8; Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat, Feira, 19./20. Juni 2000, Ziffer 33, S. 6.

⁵ Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung, Weißbuch der Europäischen Kommission, 1993.

cken und Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage war die Folge. Um diese Probleme in den Griff zu bekommen, musste man den Angeboten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und den Beteiligungsmustern größere Aufmerksamkeit schenken. Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens (1996) hat deutlich gemacht, welches großes Interesse und Engagement auf allen Ebenen dem lebenslangen Lernen entgegengebracht wird. Dies hat das politische Denken in den Mitgliedstaaten beeinflusst.⁶

Mitte der 90-er Jahre wurde Einigkeit erzielt, dass der Erwerb allgemeiner und beruflicher Bildung während des gesamten Lebens nicht nur zur Aufrechterhaltung von Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit beiträgt, sondern darüber hinaus das beste Mittel zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung darstellt. Dies bedeutet, dass im Mittelpunkt von Lehren und Lernen der Einzelne mit seinen individuellen Bedürfnissen stehen muss.⁷ Ausgehend von dieser Erkenntnis wurde lebenslanges Lernen zum gemeinsamen Grundprinzip der neuen Generation von Bildungs-, Berufsbildungs- und Jugendprogramme der Gemeinschaft.⁸ Seit 1998 wird in den beschäftigungspolitischen Leitlinien die Bedeutung des lebenslangen Lernens herausgestellt. Die Bewertung der Umsetzung der Leitlinien hat jedoch ergeben, dass bislang nur wenige Fortschritte bei der Entwicklung einer umfassenden Strategie des lebenslangen Lernens zu verzeichnen sind.⁹ Die Auffassung, dass das lebenslange Lernen der Schlüssel für die Gewährleistung von sozialer Integration und Chancengleichheit ist, findet starke Unterstützung beim Europäischen Parlament.¹⁰ Auf internationaler Bühne wurde auf den jüngsten G8-

Gipfeltreffen erstmals herausgestellt, wie wichtig lebenslanges Lernen für jeden Einzelnen in der „Neuen Wirtschaft“ im Zeitalter des Wissens ist.¹¹

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind eindeutig zu einem breiten Konsens darüber gelangt, dass lebenslanges Lernen ein Thema von gemeinsamem Interesse ist. Eine Umsetzung in wirksame Maßnahmen blieb bislang jedoch aus. Die Zeit ist reif, dies nun in Angriff zu nehmen.

3. Schaffung eines Europas der Bürger durch lebenslanges Lernen

3.1 Wissensgesellschaften: Herausforderungen des Wandels

Das Europa von heute erlebt einen Wandel, dessen Ausmaß dem der industriellen Revolution vergleichbar ist. Die digitale Technik bringt Änderungen in sämtlichen Bereichen des Lebens der Menschen mit sich, und die Biotechnologie wird eines Tages möglicherweise sogar das Leben selbst verändern. Das weltumspannende Ausmaß von Handel, Reisen und Kommunikation hat eine Erweiterung des kulturellen Horizonts der Menschen zur Folge und verändert die Art und Weise, wie Volkswirtschaften den Wettbewerb untereinander austragen. Das moderne Leben bringt nicht nur größere Chancen und mehr Möglichkeiten für Individuen mit sich, sondern auch größere Risiken und Unsicherheiten. Die Menschen können zwischen verschiedenen Lebensmodellen wählen, gleichzeitig müssen sie jedoch selbst die Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens übernehmen. Mehr Menschen bleiben länger in Bildung und Ausbildung, doch die Kluft zwischen denen, die ausreichend qualifiziert sind, um sich im Arbeitsmarkt zu behaupten, und denen, die „auf der Strecke“ bleiben, wird immer größer. Auch schreitet die Alterung der europäischen Bevölkerung rasch fort. Damit werden sich die Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung und die Bedarfsstruktur bei Dienstleistungen in den Bereichen Soziales, Gesundheit und Bildung ändern. Nicht zuletzt werden die europäischen Gesellschaften immer mehr zu einem multikulturellen Mosaik. Diese Vielfalt birgt ein großes Potential für Kreativität und Innovation in sämtlichen Lebensbereichen.

⁶ Bericht der Kommission über die Durchführung, die Ergebnisse und die Gesamtbewertung des Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), KOM(1999)447 endg., 15. September 1999.

⁷ Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Weißbuch der Europäischen Kommission, 1995. 1997 wurde dann in die Präambel des Amsterdamer Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft folgende Bestimmung aufgenommen: „durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“.

⁸ Für ein Europa des Wissens, Mitteilung der Kommission, 12. November 1997, KOM(97)563 endg.; Beschluss des Rates über LEONARDO II (1999/382/EG, 26. April 1999) und Beschlüsse des Europäischen Parlaments und des Rates über SOKRATES II (253/2000/EG, 24. Januar 2000) und JUGEND (1031/2000/EG, 13. April 2000).

⁹ Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Jahr 2001, Kommissionsmitteilung, KOM(2000)548, 6. 9.2000; Gemeinsamer Beschäftigungsbericht, KOM(2000)551, 6.9.2000.

¹⁰ Bericht über den Bericht der Kommission über Durchführung, Ergebnisse und Gesamtbewertung des Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), Europäisches Parlament, Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport, 14. Juli 2000 (A5-0200/2000 endg.), S. 20.

¹¹ Köln-Charta: „Ziele und Bestrebungen für lebenslanges Lernen“, G8-Gipfel, Köln, Juni 1999; *Education in a Changing Society*, Schlussfolgerungen des Vorsitzes des G8-Treffens der Bildungsminister, Tokio, 1./2. April 2000; Schlussfolgerungen des G8-Gipfels, Okinawa, 21./23. Juli 2000. Außerdem haben sich auf dem Weltbildungsforum, das im April 2000 in Dakar stattfand, 182 Länder verpflichtet, auf sechs Ziele hinzuwirken, um den grundlegenden Lernbedürfnissen aller nachzukommen. Zu diesen Zielen zählen die Anhebung der Alphabetisierungsquote bei den Erwachsenen sowie die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zur Grund- und Weiterbildung für alle Erwachsenen.

Im Rahmen dieser Mitteilung ist es nicht möglich, die im Vorangehenden lediglich kurz angerissenen Veränderungen eingehend zu analysieren. Sie alle sind jedoch zentrale Faktoren einer allgemeinen Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft, deren wirtschaftliche Grundlage Produktion und Austausch von immateriellen Gütern und Dienstleistungen sind. In einer solchen sozialen Welt stehen Informationen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich auf dem neuesten Stand befinden, hoch im Kurs.

Hauptakteure von Wissensgesellschaften sind die Menschen. Was in erster Linie zählt, ist die Fähigkeit der Menschen, Wissen zu produzieren und dieses Wissen effektiv und intelligent zu nutzen, und dies unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen. Wollen sie diese Fähigkeit voll entwickeln, müssen die Menschen bereit und in der Lage sein, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und – kurz gesagt – aktive Staatsbürger zu werden.¹² Lebenslange Aus- und Weiterbildung ist für alle der beste Weg, um den Herausforderungen des Wandels zu begegnen.

3.2 Ein lebensumspannendes „Kontinuum“ des Lernens

Wissen, Fähigkeiten und Einsichten, die wir als Kinder und Jugendliche in Familie, Schule, Ausbildung und Studium erwerben, bewahren ihre Gültigkeit nicht während des gesamten Lebens. Das Lernen stärker im Erwachsenenleben zu verankern ist zwar ein ganz wesentlicher Aspekt der praktischen Implementierung des lebenslangen Lernens, aber eben doch nur ein Teilaspekt eines größeren Ganzen. Beim lebenslangen Lernen werden sämtliche Lernaktivitäten als ein nahtloses, „von der Wiege bis zum Grab“ reichendes Kontinuum gesehen. **Eine qualitativ hochwertige, bereits in frühester Kindheit ansetzende Grundbildung für alle** ist ein unverzichtbares Fundament. Diese Grundbildung und die anschließende berufliche Erstausbildung sollten allen jungen Menschen die neuen Basisqualifikationen vermitteln, die in einer wissensbasierten Wirtschaft verlangt werden. Auch sollte sichergestellt sein, dass die jungen Menschen „zu lernen gelernt“ haben und dass sie eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen haben.

Die Menschen werden nur dann ständige Lernaktivitäten während ihres ganzen Lebens einplanen, wenn sie lernen *wollen*. Sie werden nicht weiterlernen wollen, wenn sie in ihren frühen Lebensjahren Lernerfahrungen gemacht haben, die nicht zum Erfolg führten und die von ihnen negativ erlebt wurden. Sie werden nicht weitermachen wollen, wenn geeignete Lernmöglichkeiten nicht ohne weiteres zugänglich sind, sei es aus zeitlichen Gründen oder aus Gründen des Lerntempos, des Lernorts oder der mit dem Lernen verbundenen Kosten. Sie werden nicht motiviert sein,

an Lernaktivitäten teilzunehmen, die inhaltlich und methodisch ihrem kulturellen Umfeld und ihren Erfahrungen nicht ausreichend Rechnung tragen. Und sie werden auch nicht Zeit, Mühe und Geld in die Weiterbildung investieren wollen, wenn ihre bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen nicht entsprechend anerkannt werden, sei es im persönlichen Bereich, sei es in bezug auf das berufliche Fortkommen. Die individuelle Lernmotivation und eine möglichst große Vielfalt an Lerngelegenheiten sind letztlich der Schlüssel für eine erfolgreiche Implementierung des lebenslangen Lernens. Es kommt entscheidend darauf an, **sowohl die Nachfrage nach als auch das Angebot an Lernmöglichkeiten zu erhöhen**, insbesondere für diejenigen, die bisher am wenigsten von Bildungs- und Ausbildungsangeboten profitiert haben. Jeder sollte die Möglichkeit haben, selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im voraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen. Kurz gesagt: Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt.

Es sind drei grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ zu unterscheiden:

- **Formales Lernen** findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- **Nicht-formales Lernen** findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- **Informelles Lernen** ist eine natürliche Begleiterecheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.

Bislang war es in erster Linie das formale Lernen, mit dem sich die Politik beschäftigt hat und das die Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungsangebote wie auch die Vorstellung der Menschen davon, was als „Lernen“ angesehen wird, geprägt hat. Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild. Nicht-formales Lernen findet per definitionem außer-

¹² Für einen europäischen Raum der Bildung und der aktiven Bürgerschaft, OPOCE, Luxemburg, 1998.

halb von Schulen und Ausbildungsstätten statt. In der Regel wird es nicht als „richtiges“ Lernen empfunden, und die Lernergebnisse werden auf dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt gewürdigt. Nicht-formales Lernen wird somit üblicherweise unterbewertet.

Beim informellen Lernen hingegen besteht die Gefahr, dass es überhaupt nicht wahrgenommen wird, obgleich es sich hier um die älteste Form des Lernens handelt, die nach wie vor die Hauptstütze des Lernens im frühen Kindesalter ist. Dass die Mikrocomputer-Technologie zunächst in den Privathaushalten und erst danach in den Schulen Einzug gehalten hat, unterstreicht die Bedeutung des informellen Lernens. Informelle Kontexte bieten ein enormes Reservoir an Lerngelegenheiten und könnten eine wichtige Quelle für Innovationen im Bereich der Lehr- und Lernmethoden sein.

Der Begriff „lebenslanges Lernen“ stellt auf die zeitliche Dimension ab: es geht um Lernen während des ganzen Lebens; dieses Lernen kann kontinuierlich stattfinden oder in regelmäßigen Abständen. Der neue Begriff eines „lebensumspannenden Lernens“ bringt eine neue Dimension in das Bild ein, indem er auf die „räumliche“ Ausdehnung des Lernens abstellt, das in allen Lebensbereichen und -phasen stattfinden kann.¹³ Die „lebensumspannende“ Dimension verdeutlicht die **Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen**. Sie macht uns bewusst, das sinnvolle und vergnügliche Lernen auch in der Familie, in der Freizeit, im Gemeinwesen und bei der täglichen Arbeit stattfindet. Das Konzept des „lebensumspannenden Lernens“ führt uns vor Augen, dass Lehren und Lernen Rollen und Tätigkeiten sind, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Gestalt annehmen können, wobei es auch zu einem Rollentausch kommen kann.

Lebenslanges Lernen wird nach wie vor sehr unterschiedlich definiert, je nachdem, um welchen nationalen Kontext es geht und was bezweckt wird. Aus den jüngsten einschlägigen politischen Analysen¹⁴ geht hervor, dass die Definitionen zum großen Teil informell und pragmatisch gehalten und eher maßnahmenorientiert sind, als dass begriffliche Klarheit angestrebt oder juristische Termini zugrunde gelegt würden. Die treibende Kraft, die dafür gesorgt hat, dass das lebenslange Lernen in den 90er-Jahren wieder auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde, war das Bestreben, Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu

verbessern angesichts einer hohen strukturellen Arbeitslosigkeit, von der die am schlechtesten Qualifizierten am stärksten betroffen sind. Die rasche Alterung der europäischen Bevölkerung bedeutet, dass der Bedarf an Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf dem neuesten Stand sind, nicht befriedigt werden kann, indem man in erster Linie auf die Neuzugänge zum Arbeitsmarkt setzt, wie dies in der Vergangenheit der Fall war: es wird zu wenige junge Menschen geben, und der technologische Wandel, insbesondere der Übergang zur digitalen Wirtschaft, vollzieht sich mit zu hoher Geschwindigkeit.

Wir können heute eine deutliche Neuorientierung hin zu stärker integrierten politischen Konzepten beobachten, die soziale und kulturelle Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten für lebenslanges Lernen verknüpfen.¹⁵ Neue Vorstellungen von einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Rechten und Pflichten der Bürger und der öffentlichen Stellen setzen sich durch. Mehr Menschen fordern selbstbewusst ihr Recht auf eine eigene Identität und einen eigenen Lebensentwurf ein. Allgemein werden mehr Bürgernähe und eine stärkere Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger bei Entscheidungsprozessen gefordert. Somit rückt die Notwendigkeit einer Modernisierung der Entscheidungsstrukturen auf allen Ebenen der europäischen Gesellschaften immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses.¹⁶ Gleichzeitig wird die Kluft größer zwischen dem „Mainstream“ des sozialen Lebens und denen, die von langfristiger sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Allgemeine und berufliche Bildung sind wichtiger als je zuvor, wenn man den „Einstieg“ und den „Aufstieg“ schaffen will. Die immer komplexeren Muster des Übergangs junger Menschen vom Lernen zum Arbeiten deuten bereits an, vor welche Herausforderungen die Zukunft die Menschen aller Altersgruppen stellen wird. Beschäftigungsfähigkeit ist offenkundig eines der Hauptergebnisse von erfolgreichem Lernen. Soziale Eingliederung erfordert jedoch mehr als die Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Lernen ebnet den Weg für ein erfülltes, produktives Leben, unabhängig von der Stellung im Beruf und von den Beschäftigungsaussichten einer Person.

3.3 Zusammenarbeiten, um das lebenslange Lernen in die Praxis umzusetzen

Wenngleich in den meisten Mitgliedstaaten noch keine umfassenden und kohärenten Strategien entwickelt wurden, wird allgemein anerkannt, dass eine **Zusammenarbeit im Rahmen verschiedenster Partnerschaften von entscheidender Bedeutung**

¹³ Siehe: Lifelong Learning and Lifewide Learning, National Agency for Education, Stockholm, Januar 2000.

¹⁴ EURYDICE European Unit, Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Brüssel, 2000; CEDEFOP, Lernen in unserer Zeit, Thessaloniki, 2000; ECOTEC, The Contribution of Community Programmes, Funds and Initiatives to Lifelong Learning, Bericht an die Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur, August 2000.

¹⁵ Kearns, P. u. a., VET in the learning age: the challenge of lifelong learning for all, Teil I, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Kensington Park, Australien, 1999, S. 25.

¹⁶ Dies schließt auch die europäische Ebene ein. Die Kommission wird im Jahr 2001 ein Weißbuch über europäische Entscheidungsstrukturen veröffentlichen.

ist, um das lebenslange Lernen in die Praxis umzusetzen. U. a. geht es hier um eine Kooperation zwischen Ministerien und Behörden mit dem Ziel, untereinander abgestimmte politische Konzepte zu entwickeln. Die **Sozialpartner** sollen systematisch in den Prozess der Konzipierung und Umsetzung einbezogen werden – in Verbindung mit öffentlich-privaten Initiativen. Partnerschaften profitieren vor allem von einer aktiven Mitwirkung lokaler und regionaler Stellen sowie der Organisationen der Zivilgesellschaft, die bürgernahe Dienstleistungen erbringen und in stärkerem Maße den spezifischen Bedürfnissen vor Ort Rechnung tragen.¹⁷ Die Programme der Europäischen Gemeinschaft in den Bereichen Bildung, Berufsbildung und Jugend haben bereits unter Beweis gestellt, welch wichtigen Beitrag sie durch Förderung von transnationaler Zusammenarbeit, von Partnerschaft und Austausch für die Entwicklung guter Praxis leisten.

Ein Kontinuum lebenslangen *und* lebensumspannenden Lernens bedeutet auch, dass die verschiedenen Ebenen und Bereiche der Bildungs- und Ausbildungssysteme, auch der nicht-formalen Strukturen, möglichst Hand in Hand arbeiten müssen. **Effektiv zusammenarbeiten** heißt, noch mehr Anstrengungen zu unternehmen, um Brücken und Übergänge zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme zu bauen. Mit der Schaffung eines personenzentrierten Netzes von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen **entsteht die Vision einer graduellen „Osmose“ zwischen Angebotsstrukturen**, die heute noch relativ isoliert nebeneinander bestehen. Die derzeit in den Mitgliedstaaten geführte Debatte über die Zukunft der Hochschulen ist ein Beispiel dafür, wie sich politisches Denken zunehmend den praktischen Implikationen dieser Vision zuwendet. Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen „Lernsystemen“.¹⁸ Die Vision einer graduellen „Osmose“ stellt uns vor eine zweifache Herausforderung: zunächst einmal müssen wir die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen erkennen; zum zweiten müssen wir offene Netze von Lernmöglichkeiten schaffen und für eine gegenseitige Anerkennung zwischen allen drei Lernbereichen sorgen.

¹⁷ Die europäische Dimension der allgemeinen Bildung: Wesen, Inhalt und Perspektive, Informationsbericht, Wirtschafts- und Sozialausschuss, Fachgruppe Beschäftigung, Sozialfragen, Unionsbürgerschaft, 20. Juli 2000 (SOC/019 endg.). Siehe auch Stellungnahme des Ausschusses der Regionen zum Thema „Unionsbürgerschaft“ (http://www.cor.eu.int/cor/work/avis_32plen/226-99/226-1999_DE.doc).

¹⁸ Responding to challenges for European Universities – Implementing changes in institutional and disciplinary co-operation, F2000 European Higher Education Forum, EUCEN (European Universities Continuing Education Network), Lüttich, Juli 2000.

4. Lebenslanges Lernen: sechs Grundbotschaften

4.1 Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle

Ziel: Den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren

Die Verwirklichung dieses Zieles ist unabdingbare Voraussetzung für eine aktive Bürgerschaft und die Beschäftigungsfähigkeit im Europa des 21. Jahrhunderts. Der wirtschaftliche und soziale Wandel verändert die Inhalte und erhöht das Niveau der grundlegenden Qualifikationen, über die jeder Bürger mindestens verfügen sollte, um aktiv teilzuhaben am Arbeitsleben, am Familienleben und am Leben im Gemeinwesen auf allen Ebenen, von der lokalen Ebene bis zur europäischen Ebene. Die in den Schlussfolgerungen (Ziffer 26) des Europäischen Rates von Lissabon genannten neuen Basisqualifikationen sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten. Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, doch sie deckt die wesentlichsten Bereiche ab. Damit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass die herkömmlichen Grundkompetenzen, nämlich Lesen, Schreiben und Rechnen, ihre Bedeutung verloren haben. Wichtig ist dennoch, festzustellen, dass die neuen Fachgebiete und Disziplinen wenig mit dem gemein haben, was wir von unserer Schulzeit und der daran anschließenden Ausbildung kennen. Es handelt sich hier um grob umrissene Wissens- und Kompetenzbereiche, die ausnahmslos interdisziplinär sind: das Erlernen von Fremdsprachen zum Beispiel erfordert u. a. auch, dass man sich technisches und kulturelles Wissen sowie Sinn für Ästhetik aneignet in Bezug auf Kommunikation, Leistung und Bewertung. Allgemeine, berufliche und soziale Kompetenzen sind daher zunehmend komplementär in Inhalt und Funktion.

Um eine einheitliche Diskussionsbasis zu schaffen, **werden in diesem Memorandum die neuen Basisqualifikationen definiert als Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft** – am Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz, in realen und virtuellen Gemeinschaften und in der Demokratie. Impliziert ist auch, dass diese Kompetenzen es Bürgern ermöglichen, eine Identität zu finden und sich Lebensziele vorzugeben. Einige dieser Fertigkeiten – so z.B. digitale Kompetenz – sind neu, während andere – zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse – für viel mehr Menschen als in der Vergangenheit wichtiger werden. Soziale Kompetenz, wie Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und Risikobereitschaft, gewinnen ebenfalls zunehmend an Bedeutung, denn es wird von den Menschen erwartet, dass sie autonomer sind als früher. Unternehmerische Fähigkeiten setzen Kräfte frei zur Verbesserung der eigenen beruflichen Leistung

und zur Diversifizierung unternehmerischer Tätigkeiten; sie tragen auch zur Arbeitsplatzschaffung bei, sowohl in bestehenden Unternehmen - insbesondere KMU - als auch durch Aufnahme selbstständiger Tätigkeiten. Lernen zu lernen, sich dem Wandel anzupassen und die Informationsflut zu bewältigen sind Fertigkeiten geworden, die jeder erwerben sollte. Arbeitgeber setzen immer mehr voraus, dass Arbeitskräfte fähig sind, zu lernen, sich neue Fertigkeiten rasch anzueignen und sich an neue Herausforderungen und Situationen anzupassen.

Der Erwerb dieser Basisqualifikationen ist unerlässlich für alle Menschen. Er ist jedoch nur die erste Stufe eines kontinuierlichen Prozesses des lebenslangen Lernens. Der Arbeitsmarkt von heute ist charakterisiert durch sich ständig wandelnde Anforderungsprofile in Bezug auf Fertigkeiten, Qualifikationen und Berufserfahrung. Qualifikationsdefizite und dem Anforderungsprofil nicht entsprechende Qualifikationen, insbesondere in den IKT, zählen allgemein zu den Hauptgründen für die in bestimmten Regionen und Industriezweigen sowie innerhalb sozial benachteiligter Gruppen anhaltend hohe Arbeitslosigkeit. Personen, denen es aus irgendwelchen Gründen nicht möglich war, das erforderliche Qualifikationsniveau zu erwerben, müssen die Chance bekommen, dies nachzuholen, so oft sie auch gescheitert sind oder versäumt haben, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Die Systeme der formellen allgemeinen und beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten - Grundschulbildung, weiterführende/höhere Schulbildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung - sollten sicherstellen, dass jeder einzelne ein festzulegendes Qualifikationsniveau erwirbt und auf dem neuesten Stand hält. Nicht-formales Lernen spielt in diesem Kontext auch eine wichtige Rolle. Im Grunde ist erforderlich, dass möglichst viele Menschen eine hochwertige Ausbildung absolvieren und erfolgreich abschließen. Erforderlich ist auch, dass der Bezugsrahmen der Basisqualifikationen laufend überprüft wird, damit das Bildungssystem auch diejenigen Qualifikationen vermittelt, die wirtschaftlich und sozial benötigt werden.

Zu erörternde Fragen

- Die Lehrpläne der Schulen und Hochschulen sind bereits überlastet mit immer neuen Inhalten und Qualifikationsanforderungen. Wie lässt sich dieser Druck mindern? Welchen Grundsätze sollen für die Lehrplangestaltung im Zeitalter des Wissens gelten?
- Kann ein individuelles Recht für alle auf den Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen während des gesamten Lebens vorgesehen werden?
- Ein Ziel der Initiative eLearning ist, dass bis zum Jahr 2003 alle Schulabgänger über digitale Kompetenz verfügen sollten. Welche Maßnahmen sind vorrangig zu treffen zur Unterstützung derjenigen Bevölkerungsgruppen - jüngeren wie älteren -, die

auf der falschen Seite der sich auftuenden digitalen Kluft stehen?

- Wie lassen sich die neuen Basisqualifikationen, die erforderlich sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft, auf europäischer Ebene gemeinsam definieren, wie in Ziffer 26 der Lissabonner Schlussfolgerungen vorgeschlagen?
- Der Vorschlag für die beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 (Leitlinien 3, 4 und 6) fordert die Mitgliedstaaten auf sicherzustellen, dass Jugendliche zumindest die Pflichtschule abschließen, und dass Erwachsene, insbesondere ältere Arbeitskräfte, Teilzeitkräfte, Arbeitskräfte mit Zeitverträgen und Arbeitslose, leichter Zugang haben zur Weiterbildung. Durch welche Maßnahmen lassen sich diese Ziele sowie generell das Ziel der Aktualisierung der Qualifikationen effektiv verwirklichen?
- Was können wirksame Arten sein, um in Übereinstimmung mit dem beschäftigungspolitischen Leitlinienvorschlag (Leitlinie 7) durch Angebote lebenslangen Lernens neue Qualifikationsbedarfe zu erfassen und zu decken - und Fehlqualifikationen und Arbeitskräftemangel zu vermeiden? Wie lässt sich ein Instrumentarium für die Prüfung auf Basisqualifikationen und eine entsprechende Selbstbewertung weiterentwickeln?

4.2 Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Ziel: Investitionen in Humanressourcen deutlich erhöhen und damit Europas wichtigstes Kapital - das Humankapital - optimal nutzen

In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon werden klare Vorgaben gemacht für eine Steigerung der jährlichen Pro-Kopf-Investitionen in Humanressourcen, und die beschäftigungspolitischen Leitlinien (13, 14 und 16) bitten die Mitgliedstaaten, entsprechende Ziele vorzugeben. Dies bedeutet zum einen, dass **die gegenwärtigen Investitionen als zu niedrig angesehen werden, um den Qualifikationsfundus kontinuierlich aufzufüllen**; zum anderen bedeutete dies aber auch, dass **zu überdenken ist, was überhaupt als Investition zählt**. Die Steuersysteme, Buchprüfungsnormen und Auflagen für die unternehmerische Rechnungslegung unterscheiden sich von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat. Schon allein aus diesem Grund gibt es keine Patentlösungen; dies gilt z.B. auch den Fall, dass Investitionen von Unternehmen in Humanressourcen genauso behandelt werden wie Kapitalinvestitionen. Patentlösungen verbieten sich auch aus einem anderen Grund: die Wahrung der Vielfalt ist einer der Leitsätze der Gemeinschaft. Der Verwirklichung des Zieles näher kommen könnte man möglicherweise dadurch, dass die Sozialpartner Rahmenabkommen zum lebenslan-

gen Lernen schließen, Zielvorgaben für die Weiterbildung machen (basierend auf vorbildlichen Verfahren) und einen europäischen Preis ausloben, mit dem besonders progressive Unternehmen ausgezeichnet werden. Auch sollten Investitionen in Humanressourcen transparenter sein.

Auf Ebene der Einzelpersonen allerdings besteht kein Zweifel daran, dass Anreizmaßnahmen verstärkt werden müssen. Die Idee, Lernkonten einzuführen, ist ein Beispiel dafür, wie der Einzelne veranlasst werden kann, zu den Kosten der eigenen Ausbildung beizutragen durch Ersparnisse und Rücklagen, die durch Beihilfen und Zuschüsse aus öffentlichen und privaten Quellen aufgestockt werden. Eine weitere sinnvolle Möglichkeit besteht darin, dass die Unternehmen den Arbeitnehmern Zeit einräumen oder Geldmittel zur Verfügung stellen für Weiterbildungsmaßnahmen, die die Arbeitnehmer eigenständig oder in Abstimmung mit den Unternehmen unter dem Aspekt der Förderung der beruflichen Kompetenz auswählen. In einigen Mitgliedstaaten wurden für Arbeitnehmer bezuschusste Bildungsurlaube ausgehandelt. Auch Arbeitslose haben vielfach Zugang zu Weiterbildung. Eine weitere praktizierte Maßnahme besteht darin, dass Unternehmen Arbeitnehmern in Elternurlaub die Möglichkeit bieten, während ihres Urlaubs oder vor der Wiederaufnahme der Arbeit an Kursen zur Aktualisierung der Qualifikationen teilzunehmen. Was die Ausbildung am Arbeitsplatz oder das arbeitsbezogene Lernen angeht, so ist in den kommenden Jahrzehnten der Schwerpunkt auf die Altersgruppe der über 35-Jährigen zu legen, und zwar z.T. deswegen, weil aufgrund der demografischen Entwicklung ältere Arbeitnehmer arbeitsmarktstrategisch immer wichtiger werden. Es ist gegenwärtig ein starker Rückgang der Beteiligung älterer Arbeitskräfte an Weiterbildung festzustellen; vor allem gilt dies für Geringqualifizierte und untere Laufbahngruppen.

Die Arbeitgeber verzeichnen einen Trend zur Teilzeitarbeit. Die Gründe hierfür liegen nicht nur im familiären Bereich; auch der Wunsch nach Weiterbildung spielt eine große Rolle. In der Praxis ist dies in vielen Fällen nur schwer zu realisieren. Allerdings ist festzustellen, dass die Quote der freiwilligen Teilzeitarbeit in den Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich ist, d. h. es besteht eindeutig Bedarf an einem Austausch guter Praxis. Generell müssen die **Sozialpartner eine wichtige Rolle spielen** in der Aushandlung von Vereinbarungen über die Kofinanzierung der Weiterbildung der Arbeitnehmer und über flexiblere Formen der Arbeitsorganisation, die eine Lernbeteiligung überhaupt erst möglich machen. Eine der Voraussetzungen für Investitionen in Humanressourcen ist demnach auch, dass die Menschen in die Lage versetzt werden, ihre Lebens- und Zeitplanung selbst in die Hand zu nehmen. Weiterhin gilt es, die Lernziele für alle Beteiligten weiter zu fassen und transparenter zu machen. Kreative und innovative Ansätze für die Investition in die Humanressourcen sind ein integraler Bestandteil des Aufbaus lernender Organisationen.

Welche Maßnahmen in einzelnen Mitgliedstaaten, Industrie- und Berufszweigen oder Unternehmen auch praktiziert werden, wichtig ist vor allem eines: eine Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen erfordert die Entwicklung von Modalitäten, die für die Teilnahme am lebenslangen Lernen eine gemeinsame Verantwortung und klare Kofinanzierungsvereinbarungen vorsehen.

Zu erörternde Fragen

- Wie kann die Investition in das Lernen mit konkreteren Inhalten gefüllt und transparenter werden für den Einzelnen sowie für den Arbeitgeber oder das Unternehmen, vor allem durch mehr finanzielle Anreize und die Beseitigung negativer Anreize? Wie kann der Einzelne veranlasst werden, das eigene Lernen zu kofinanzieren und selbst in die Hand zu nehmen (zum Beispiel durch individuelle Lernkonten oder Kompetenzsicherungssysteme)?
- Eine konzertierte forschungsgestützte Initiative in den Mitgliedstaaten und auf Gemeinschaftsebene könnte helfen, den sozialen und wirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in das lebenslange Lernen zu verdeutlichen. Dazu gehören auch transparentere Input- und Output-Maßnahmen. Besteht der kollektive Wille, eine solche Initiative einzuleiten und durchzuführen, und auf welchem Wege könnte dies geschehen?
- Wie lassen sich die Strukturfonds, insbesondere der Europäische Sozialfonds, sinnvoll nutzen zur gezielten Investition in die Infrastruktur des lebenslangen Lernens, vor allem zur Einrichtung lokaler Lernzentren und zur Installation dem Stand der Technik entsprechender IKT-Ausrüstungen? In welchem Maße können diese Ressourcen und Maßnahmen dazu beitragen, dass die Qualität der aus öffentlichen Mitteln finanzierten Ausbildung nicht hinter der aus privaten Mitteln finanzierten zurückbleibt?
- Auf welche Weise können fortschrittliche Arbeitgeber Zeit bereitstellen und Flexibilität schaffen für die Teilhabe am lebenslangen Lernen, einschließlich der Vorkehrungen, die es Eltern und generell Personen mit Betreuungsaufgaben ermöglichen, das Lernen mit den familiären und beruflichen Verpflichtungen zu vereinbaren? Wie können vorbildliche Verfahren Unternehmen in ganz Europa leichter zugänglich gemacht werden? Wie können der Staat und der öffentliche Dienst in diesen Bereichen eine Modellfunktion übernehmen?

4.3 Botschaft 3: Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Ziel: Effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen entwickeln

Im Zeitalter des Wissens verändert sich unser Verständnis dessen, was Lernen ist, wo und wie es praktiziert wird und welchen Zwecken es dient. Wir gehen immer mehr davon aus, dass die Lehr- und Lernmethoden und -kontexte einer Vielzahl unterschiedlicher Interessen, Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden, nicht nur des Einzelnen, sondern auch von verschiedenen Interessengruppen in einer multikulturellen europäischen Gesellschaft. Dies setzt **eine zunehmende Verlagerung hin zu nutzerorientierten Lernsystemen mit durchlässigen Grenzen zwischen Sektoren und Ebenen** voraus. Aktives Lernen erfordert, dass man zum einen die bestehenden Verfahren verbessert und zum anderen eine Vielfalt neuer Methoden entwickelt, die sich auf die von den IKT und dem ganzen Bereich der Lernkontexte gebotenen neuen Möglichkeiten stützen.

Die entscheidenden Kriterien sind die Lernerfahrung und der Lernerfolg, auch in den Augen des Lernenden selbst. Wandel und Innovation sind jedoch nur begrenzt möglich ohne die aktive Einbeziehung der Fachkräfte in diesem Bereich: sie stehen dem Lernenden am nächsten und sind am engsten vertraut mit der Vielfalt der Lernanforderungen und -prozesse. **IKT-gestützte Lerntechniken beinhalten ein großes Potential** der Innovation in den Unterrichts- und Lernmethoden. In der beruflichen Praxis stehende Pädagogen weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass diese Methoden integriert sein müssen in Echtzeit-Kontexte und Echtzeit-Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Neue Methoden müssen auch berücksichtigen, dass Tutoren und Lehrende vielfach von ihren Schülern räumlich und zeitlich getrennt sind.¹⁹ **Außerdem ist unser System der allgemeinen und beruflichen Bildung nach Organisation und Inhalt im Wesentlichen immer noch so angelegt, als ob Lebensinhalte und Lebensplanung sich ein gutes halbes Jahrhundert lang nicht verändert hätten.** Die Lernsysteme müssen an die sich wandelnden Prozesse angepasst werden, nach denen die Menschen heute leben und für das Leben lernen. Dies ist besonders wichtig zur Verwirklichung der Gleichberechtigung der Geschlechter und für die Deckung der Bedürfnisse der zunehmend aktiven Bevölkerungsgruppe der Senioren. Wir wissen und vermitteln immer noch zu wenig zu folgenden Fragen: Wie erwirbt man die Fähigkeit zu produktivem selbstgesteuertem Lernen (dabei darf nicht vergessen werden, dass Lernen letztlich ein sozialer Prozess ist)? Wie lernen ältere Menschen am besten? Wie lässt sich die Lernumgebung so ausgelegen, dass Behinderte integriert werden können? **Welches Potential bieten Lerngruppen mit gestaffelter Alters-**

¹⁹ Siehe zum Beispiel: Study Circles in Targeted Intelligence Networks, JRC/IPTS, Sevilla 2000

tential bieten Lerngruppen mit gestaffelter Altersstruktur für die Entwicklung kognitiver, praktischer und sozialer Kompetenzen?

Eine Verbesserung der Qualität der Unterrichts- und Lernmethoden und -kontexte erfordert hohe Investitionen der Mitgliedstaaten: die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden in formellen und nicht-formalen Lernumgebungen müssen angepasst, aktualisiert und erhalten werden. Dabei spielt keine Rolle, ob es sich um bezahlte Berufspädagogen handelt, um Freiwillige oder um Personen, für die Lehren eine Nebentätigkeit ist (z.B. berufserfahrene Fachkräfte oder in der Gemeinwesenarbeit Tätige). Pädagogen und Ausbilder arbeiten in einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen mit ganz unterschiedlich strukturierten Gruppen von Lernenden. Oft wird verkannt, dass ihre Arbeit etwas mit Lehren und Lernen zu tun hat, und oft ist dies den Lehrenden selbst nicht bewusst: z.B. gilt dies für Personen, die in Jugendorganisationen arbeiten²⁰. Vor allem bedeutet dies, dass eine grundlegende Überprüfung und Reform von Erstausbildung und Weiterbildung vorzunehmen ist, damit die erworbene Lehrkompetenz den Erfordernissen aller Lernkontexte und Zielgruppen auch gerecht wird.

Das Berufsbild des Lehrenden wird sich in den nächsten Jahrzehnten grundlegend wandeln. **Lehrer und Ausbilder werden zu Beratern, Mentoren und Vermittlern.** Ihre Rolle – und es ist eine entscheidende Rolle – ist es, die Lernenden zu unterstützen, die nach Möglichkeit das Lernen selbst in die Hand nehmen sollen. Die Fähigkeit, offene und partizipative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln und zu praktizieren, sollte deshalb zu einer Grundqualifikation der Pädagogen und Ausbilder werden, im formellen wie im nicht-formalen Kontext. Aktives Lernen setzt Lernmotivation voraus, wie auch kritisches Urteilsvermögen und das Wissen, wie man lernt. Hauptaufgabe der Lehrenden ist es, genau diese menschlichen Fähigkeiten zur Aneignung und Nutzung von Wissen zu schulen.

Zu erörternde Fragen

- Wie lässt sich die Entwicklung IKT-gestützter Lehrmethoden wirkungsvoll kombinieren mit der Verbesserung und Innovation personenbezogener Lehrmethoden? Wie können Techniker und Ausbilder/Pädagogen effektiver zusammenarbeiten, um hochwertiges Lehr- und Lernmaterial zu produzieren? Wie lassen sich angesichts der Tatsache, dass immer mehr Lernmittel kommerziell hergestellt werden, deren Qualität und zweckmäßige Nutzung am besten überwachen, auch durch Zusammenarbeit auf europäischer Ebene?
- Wie lässt sich der Erfolg transnationaler Projekte am besten überwachen und analysieren (die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen einfließen in die

²⁰ Lifelong Learning – A Youth Perspective, Europäisches Jugendforum, Freie Universität Brüssel, Dezember 1997.

Erarbeitung eines Berichts über effektive Methoden des lebenslangen Lernens, aufgeschlüsselt nach Lernkontext, Lernziel und Lernpopulation)? Wie sind die Aussichten der Entwicklung aussagekräftiger qualitativer Benchmarks, gestützt auf vergleichende Fallstudien in diesem Bereich?

- Die Ausbildung und Qualifizierung von Pädagogen und Ausbildern im nicht-formalen Sektor (zum Beispiel in der Jugendarbeit und der Gemeinwesenarbeit), in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung ist überall in Europa unterentwickelt. Wie lässt sich diese Situation verbessern, auch durch Zusammenarbeit auf europäischer Ebene?
- Welche Schwerpunkte sind zu setzen für die angewandte Bildungsforschung in den Mitgliedstaaten und auf Gemeinschaftsebene im nächsten Jahrzehnt? Wie lässt sich der Wert der Forschung steigern durch eine Ausweitung der transnationalen Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches? Wie lässt sich die in enger Zusammenarbeit mit Pädagogen betriebene angewandte Bildungsforschung wirkungsvoller unterstützen (vielfach wird ihr Wert in Fachkreisen unterschätzt)?

4.4 Botschaft 4: Bewertung des Lernens

Ziel: Die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich verbessern, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens.

In der Wissensgesellschaft ist die Weiterentwicklung und volle Nutzung der menschlichen Ressourcen ein die Wettbewerbsfähigkeit entscheidend beeinflussender Faktor. Diplome, Abschlusszeugnisse und Qualifikationsnachweise sind deshalb für Arbeitgeber und Arbeitnehmer wichtige Orientierungshilfen auf dem Arbeitsmarkt und im Unternehmen. Der steigende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und der immer schärfer werdende Wettbewerb um Arbeitsplätze hat zu einer bisher nicht gekannten Nachfrage nach zertifiziertem Lernen geführt. In der gesamten EU setzt man sich auf politischer und fachlicher Ebene mit dem Problem auseinander, wie sich die nationalen Systeme der Qualifikationsnachweise am besten an die neuen wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen anpassen lassen.

Die allgemeine und berufliche Bildung ist eine Dienstleistung für den Einzelnen, für die Arbeitgeber und generell für die Zivilgesellschaft. Es gilt sicherzustellen, dass Lernen sichtbar und angemessen zertifiziert wird als integraler Bestandteil der Qualität dieser Dienstleistung. In einem geeinten Europa erfordern sowohl ein offener Arbeitsmarkt als auch das Recht der Bürger, in allen Mitgliedstaaten zu leben, eine Ausbildung zu absolvieren und zu arbeiten, dass Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen innerhalb

der EU transparenter und praxistauglicher werden. Es wurden bereits wichtige Fortschritte erzielt in der Förderung der Transparenz und der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, insbesondere im Bereich der Hochschulbildung und der reglementierten beruflichen Tätigkeiten.

Es herrscht weitgehend Einigkeit, dass in diesem Bereich noch weitaus mehr getan werden muss zum Nutzen weiterer Bevölkerungsgruppen und des Arbeitsmarkts im Allgemeinen. Zertifizierung – in welcher Form auch immer – ist ein wirksames Mittel der Motivation der nicht nach herkömmlichen Verfahren Lernenden sowie all derer, die in Folge von Arbeitslosigkeit, familiären Verpflichtungen oder Krankheit längere Zeit nicht in Arbeit waren. Innovative Formen des Qualifikationsnachweises für nicht-formales Lernen sind auch wichtig, um generell die Bandbreite der Zertifizierungsspektrums zu vergrößern, unabhängig vom Typ des Lernenden.

Es ist unabdingbar, ein hochwertiges System der Anrechnung von Studienleistungen (APEL = Accreditation of Prior and Experiential Learning) zu entwickeln und dessen generelle Anwendung zu fördern. Arbeitgeber und für die Zulassung zu Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung zuständige Prüfer müssen vom Wert dieser Art von Qualifikationsnachweisen überzeugt werden. APEL-Systeme bewerten und validieren Wissen, Fertigkeiten und Erfahrung, die über längere Zeiträume und in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, einschließlich der nicht-formalen und informellen Ausbildung. Die dabei praktizierten Methoden können Fertigkeiten und Kompetenzen offen legen, die dem Einzelnen möglicherweise nicht bewusst sind und deren Wert für Arbeitgeber nicht erkannt wird. Dieser Prozess erfordert die aktive Mitwirkung des Bewerbers, was wiederum das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl des Einzelnen stärkt.

Von Land zu Land abweichende begriffliche Definitionen und diesen zugrunde liegende kulturelle Eigenheiten erschweren weiterhin ganz erheblich die Transparenz und die gegenseitige Anerkennung. Fachlicher Beistand ist in diesem Bereich unerlässlich für die Entwicklung zuverlässiger validierter Systeme der gegenseitigen Anerkennung. Begleitet sein muss dies von einer stärkeren Einbeziehung derjenigen, die letztlich die Zeugnisse in der Praxis bewerten und denen genau bekannt ist, auf welche Weise Einzelpersonen und Unternehmen im Alltag von Zeugnissen Gebrauch machen. Die Sozialpartnern und die betreffenden NRO spielen deshalb in diesem Bereich eine genauso wichtige Rolle wie Behörden und Pädagogen.

Zu erörternde Fragen

- Die Entwicklung innovativer Formen der Bewertung und Anerkennung sind ein Aktionsschwerpunkt. Was ist zu tun, um leistungsfähige Systeme vom Typ APEL in allen Mitgliedstaaten ein-

zurichten? Wie lassen sich Informationen über die Anwendung und Zuverlässigkeit solcher Systeme länderübergreifend austauschen? Wie lassen sich Systeme entwickeln für die Anerkennung von Qualifikationen, die in nicht-formalen oder informellen Kontexten erworben wurden, z.B. in Jugendverbänden und Gemeinschaftseinrichtungen?

- Mit Unterstützung durch die Gemeinschaftsprogramme im Bereich allgemeine und berufliche Bildung und Jugend wurden eine Reihe von Instrumenten zur Bewertung und Anerkennung von Nachweisen entwickelt. Hierzu gehören das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS = European Credit Transfer Scheme) und der Europäische Diplomasatz (European Diploma Supplement) für den Bereich der Hochschulbildung, der EUROPASS (Anerkennung der alternierenden Berufsbildung), das EVS-Zertifikat (Teilnahme am Europäischen Freiwilligendienst), der Europäische Computerführerschein (ECDL = European Computer Driving Licence) und verschiedene Instrumente der Selbstbewertung (europäische Pilotprojekte). Die Einführung eines europäischen Zeugnisses über grundlegende IT-Kompetenzen ist Bestandteil der Initiative eLearning. Wie lassen sich diese verschiedenen Instrumente ausbauen und kontinuierlich weiterentwickeln? Inwieweit besteht Bedarf an einer finanziell zu unterstützenden Initiative zur Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Modells für Lebensläufe, wie in Ziffer 26 der Lissabonner Schlussfolgerungen vorgeschlagen?
- Im Vorschlag für die beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 (Leitlinie 4) werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, zur Förderung von Mobilität und lebenslangem Lernen die Anerkennung von Wissen, Qualifikationen und Fertigkeiten zu verbessern. Auf welchem Wege könnte dies geschehen? Wie könnte das bestehende Europäische Forum über die Transparenz von beruflichen Qualifikationen²¹ für die Verwirklichung dieser Ziele eingesetzt werden, und welche vergleichbaren Initiativen könnten der Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes zur Verbreitung bewährter Verfahren der Bewertung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen förderlich sein?
- Wie lässt sich die Kommunikation und der Dialog zwischen den Sozialpartnern, den Unternehmen und den Berufsverbänden mit dem Ziel verbessern, das gegenseitige Vertrauen in die Validität und Nützlichkeit diversifizierter Formen der Zertifizierung stärken?

²¹ Das Forum ist eine gemeinsame Initiative der Europäischen Kommission und CEDEFOP.

4.5 Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Ziel: Für alle einen leichten Zugang sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens.

In der Vergangenheit waren die Übergänge zwischen Schulbildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt im Leben der meisten Menschen einmalige Ereignisse: junge Menschen verlassen die Schule oder die Universität um eine Arbeit zu finden, nachdem sie in der Studienzeit möglicherweise ein oder zwei Berufsbildungspraktika absolviert haben. Heute kann es uns allen passieren, dass wir Informationen und Beratung darüber benötigen „was wir als nächstes tun sollen“, und zwar mehrmals in unserem Leben und ohne dass dies langfristig vorhersehbar ist. Der Wechsel wird zu einem integralen Bestandteil der Planung und Durchführung eines Lebensprojekts, in dem bezahlte Arbeit nur eine Komponente ist, wie wichtig sie auch sein mag. Alternativen abzuwägen und Entscheidungen zu fällen erfordert stichhaltige und genaue Informationen. Fachlicher Rat kann dabei oft eine Entscheidungshilfe sein.

In diesem Kontext ist ein neuer Ansatz erforderlich, in dem die **Beratung zu einer für alle jederzeit zugänglichen Dienstleistung** wird, die nicht mehr unterscheidet zwischen Berufsberatung, Berufsorientierung und persönlicher Beratung und eine ganz neue Zielgruppe anspricht. Leben und arbeiten in der Wissensgesellschaft erfordert aktive Bürger, die selbstmotiviert ihre eigene persönliche und berufliche Entwicklung in die Hand nehmen. Dies bedeutet, dass der Schwerpunkt zu verlagern ist von der Angebotseite zur Nachfrageseite, d. h. er muss auf den Bedürfnissen und Erfordernissen der Nutzer liegen.

Aufgabe des Beraters ist, die Menschen auf ihrem individuellen Lebensweg zu begleiten und zu motivieren, relevante Informationen bereitzustellen und die Entscheidungsfindung zu erleichtern. Dies beinhaltet einen proaktiveren Ansatz, d. h. man muss auf die Menschen zugehen und nicht warten, bis sie Beratung suchen, und deren Fortschritte bestimmen. Ferner erfordert dies positive Aktionen, um Lernverweigerung oder einen Abbruch der Ausbildung zu verhindern.

Die künftige Rolle von Berufsberatung und Berufsorientierung lässt sich am besten bezeichnen mit dem Begriff „Vermittlung“. Zugeschnitten auf die Interessen des Kunden kann der „Mittler“ eine Vielzahl von Informationen abrufen und so aufbereiten, dass die Entscheidung über den optimalen Weg erleichtert wird. IKT-/Internet-gestützte Informationsquellen und Analyseinstrumente eröffnen ganz neue Möglichkeiten einer umfassenden hochwertigen Berufsberatung und Berufsorientierung. Sie können die fachspezifische Kompetenz erweitern und bereichern, sie allerdings nicht ersetzen – und die neuen Technolo-

gien bringen auch neue potentielle Probleme mit sich. Zum Beispiel müssen Berufsberater sich umfassende Kenntnisse über Informationsmanagement und -analyse aneignen. Sie müssen den Menschen durch das Informationslabyrinth führen und ihnen helfen, das für die eigenen Erfordernisse Wesentliche und Nützliche ausfindig zu machen. Die Globalisierung des Lernangebots macht es erforderlich, auch über die Qualität des Angebotenen aufzuklären.

Aus all diesen Gründen muss Berufsberatung und Berufsorientierung zunehmend ganzheitlich ausgerichtet werden, d.h. einen breiten Bereich von Bedürfnissen und Erfordernissen und eine Vielzahl von Zielgruppen abdecken. Selbstverständlich müssen solche **Dienste lokal zugänglich sein**. Berufsberater müssen vertraut sein mit dem persönlichen und sozialen Umfeld derjenigen, die sie informieren und beraten. Weiterhin müssen sie den lokalen Arbeitsmarkt und die Bedarfe der Arbeitgeber kennen. Darüber hinaus muss Berufsberatung und Berufsorientierung enger eingebunden werden in das Netz relevanter persönlicher, sozialer und pädagogischer Dienste. Auf diese Weise lassen sich Fachwissen, Erfahrung und Ressourcen bündeln.

Die Entwicklung der letzten Jahre hat dazu geführt, dass ein Großteil relevanter Informationen über nicht-formale und informelle Kanäle eingeholt wird. Die Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste tragen diesen Faktoren zunehmend Rechnung, nicht nur durch Aufbau von Netzen mit lokalen Verbänden und Freiwilligengruppen, sondern auch durch die Einrichtung von Dienstleistungen ohne Schwellenängste in vertrauter Umgebung. Dies sind wichtige Beiträge zur Erleichterung des Zugangs für benachteiligte Zielgruppen.

Berufsberatung und Berufsorientierung waren ursprünglich angelegt als öffentliche Dienstleistung, die den Übergang von der Schule zum Arbeitsmarkt erleichtern und begleiten sollte. In den letzten 30 Jahren sind marktorientierte Dienste wie Pilze aus dem Boden geschossen, insbesondere für hochqualifizierte Fachkräfte. In einigen Mitgliedstaaten ist die Berufsberatung und Berufsorientierung ganz oder teilweise privatisiert. In den Unternehmen selbst hat man damit begonnen, in Berufsberatungsdienste für die eigenen Arbeitskräfte zu investieren. Dessen ungeachtet **obliegt es weiterhin dem öffentlichen Sektor, qualitative Mindestanforderungen festzulegen und Ansprüche zu definieren.**

Zu erörternde Fragen

- Wie lassen sich die bestehenden Initiativen und Dienste²² so optimieren, dass Berufsberatung und Berufsorientierung zu einem integralen Bestandteil eines offenen Europas werden? Welche Verbesserungen sind vorzunehmen, um miteinander vernetzte europäische Datenbanken für lebenslanges Lernen zu schaffen?²³ Was bedeutet die Entwicklung hin zu einer „Bildung ohne Grenzen“ – d. h. Bereitstellung von Lernmöglichkeiten in einem Land und Zugang von einem anderen Land aus – für die Berufsberatung und Berufsorientierung?
- Die Initiative eLearning sieht vor, dass bis Ende 2002 die Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste umfassenden Zugang bieten zu Informationen über Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Berufsaussichten in den „neuen Technologien“. Wie lässt sich dies verwirklichen? Wie lässt sich generell die Entwicklung Internet-gestützter Instrumente der Selbstanleitung weiter vorantreiben?
- Was kann getan werden, um Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung der Berufsberater zu modernisieren und zu verbessern? Wo besteht der größte Bedarf an einer Intensivausbildung? Welche Projekte in diesem Bereich sollten schwerpunktmäßig im Rahmen der Programme SOK-RATES II, LEONARDO II und JUGEND durchgeführt werden?
- Es besteht eindeutig Bedarf an einer Erweiterung des Dienstleistungsangebots auf lokaler Ebene, das leicht zugänglich und auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sein sollte. Wie lassen sich innovative Ansätze – zum Beispiel zentrale Anlaufstellen – europaweit durchsetzen? Welche Rolle spielen Marketing-Strategien in der Berufsberatung und Berufsorientierung, und wie können sie effektiver gestaltet werden? Wie lassen sich Vermittlungsnetze einrichten, die es Anbietern auf lokaler Ebene ermöglichen, über den Zugang zu fachspezifischen Quellen maßgeschneiderte Dienste für Einzelpersonen anzubieten?
- Wie lässt sich die Qualität der Dienstleistung in einem gemischten öffentlichen und privaten Markt der Berufsberatung und Berufsorientierung am besten gewährleisten? Ist es angebracht, Qua-

²² Bereits eingerichtet oder im Ausbau sind zum Beispiel das Euroguidance network of National Resources Centres for Vocational Guidance, das FEDORA-Netz (European Forum for Student Guidance = Europäisches Forum für die Berufsberatung von Studenten), das EURES-Netz und der Internet-Gateway der European Learning Area.

²³ Für 2001 sieht die beschäftigungspolitische Leitlinie 7 vor, dass die Funktion der Arbeitsmärkte verbessert wird durch eine engere Verknüpfung europäischer Datenbanken über Stellen- und Lernangebote.

litätskriterien für Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste festzulegen, auch durch Zusammenarbeit auf europäischer Ebene?

4.6 Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

Ziel: Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken nutzen

Regionale und lokale Entscheidungsstrukturen haben in jüngster Zeit an Einfluss gewonnen, bedingt durch den erhöhten Bedarf an Entscheidungsfindung und Dienstleistungsangeboten „vor Ort“. Bildung und Berufsbildung sind Politikbereiche, in denen dieser Trend zu spüren ist: **die meisten Menschen**, von der Kindheit bis ins höhere Alter, **lernen lokal**. Auch sind es die lokalen und regionalen Behörden, die die Infrastruktur für den Zugang zum lebenslangen Lernen bereitstellen, einschließlich Kinderbetreuung, Transport und Sozialleistungen. Es ist daher unerlässlich, dass die Ressourcen der regionalen und lokalen Behörden zur Unterstützung des lebenslangen Lernens mobilisiert werden. Auch die Organisationen und Verbände der Zivilgesellschaft sind lokal am stärksten verwurzelt. Naturgemäß verfügen sie über großes Wissen und große Erfahrung in Bezug auf die Gemeinwesen, denen sie angehören.

Kulturelle Vielfalt ist kennzeichnend für Europa. Die lokalen Körperschaften haben gewiss ganz unterschiedliche Charakteristiken und Probleme, doch ihnen allen gemein ist eine unverwechselbare Identität. Der spezifische Charakter und die gewohnte Umgebung der Heimatgemeinde und -region der Menschen bieten Sicherheit und die Einbindung in ein soziales Netz. Diese Faktoren fördern die Lernmotivation und damit den Lernerfolg.

Ein vielfältiges lokal zugängliches Lernangebot macht es möglich, dass die Menschen nicht *gezwungen* sind, zum Lernen ihre Heimatregion zu verlassen. Es sollte ihnen jedoch nicht verwehrt sein, dies dennoch zu tun, denn Mobilität sollte auch eine positive Lernerfahrung sein. Für einige Bevölkerungsgruppen, wie zum Beispiel Behinderte, ist Mobilität nicht immer möglich. In solchen Fällen ist ein gleichberechtigter Zugang zum Lernen nur dann gewährleistet, wenn das Lernen zu den Lernenden gebracht wird. **Die IKT bieten die Möglichkeit, verstreute und isolierte Populationen** kostengünstig zu erreichen, nicht nur zum Lernen selbst, sondern ganz allgemein zur Kommunikation, die auch dazu dient, die Einbindung in ein Gemeinwesen selbst über große Entfernungen zu bewahren. Generell bietet Zugang zur Bildung "rund um die Uhr" und "überall" – einschließlich Internet-Lernen - jedem die Möglichkeit, Lernen zeitlich optimal zu planen, wo immer er sich befindet.

In dicht besiedelten Stadtgebieten können zum anderen aus der Vielfalt auch vielfältige Partnerschaften entstehen, wobei **das lebenslange Lernen als Triebfeder fungiert für die lokale und regionale Erneuerung**. Die Stadt, in der sich ständig verändernde Gruppen und Ideen aufeinander treffen, war schon immer ein Magnet für Innovation und Diskussion. Das städtische Umfeld quillt über von Lernangeboten aller Art für ältere wie für jüngere Menschen, vom Lernen auf der Straße bis hin zum Lernen in sich rasant entwickelnden Unternehmen. Dörfer und Städte haben bereits Kontakte mit Partnergemeinden in ganz Europa geknüpft im Rahmen von Programmen und Aktivitäten, die zu einem großen Teil von der Gemeinschaft finanziell unterstützt werden. Diese Aktivitäten bilden die Basis für transnationale Zusammenarbeit und transnationalen Informationsaustausch zwischen Gemeinden, die ähnliche Charakteristiken und vergleichbare Probleme zu bewältigen haben. Sie bilden ein ganz natürliche Plattform für nicht-formales Lernen. Die IKT erweitern diese Möglichkeiten noch durch virtuelle Kommunikation zwischen geografisch weit voneinander entfernten Gemeinwesen.

Durch integrative Partnerschaften und integrierte Ansätze können die (potentiellen) Lernenden besser erreicht und kann ihren Lernerfordernissen und -wünschen besser entsprochen werden. Anreize und andere Maßnahmen können einen proaktiven Ansatz zum lebenslangen Lernen fördern, sowohl des Einzelnen als auch von Städten und Regionen in deren Funktion als koordinierender Lernkontext. Lernen den Lernenden geografisch näher bringen erfordert auch, Ressourcen neu zu organisieren und umzuverteilen, um **Lernzentren** dort zu schaffen, wo die Menschen **täglich zusammen kommen** – nicht nur in Schulen, sondern auch z.B. in Gemeindezentren, Einkaufszentren, Bibliotheken, Museen, Kirchen, Parks, öffentlichen Plätzen, Bahnhöfen, Busbahnhöfen, Gesundheitszentren, Freizeitzentren und Werkkantinen.

Zu erörternde Fragen

- In den Schlussfolgerungen von Lissabon wird vorgeschlagen (Ziffer 26), Schulen und Ausbildungszentren zu lokalen Mehrzweck-Lernzentren zu machen, die alle Internetanschluss haben und Menschen aller Altersgruppen offen stehen. Dies ist eine große Herausforderung für alle Mitgliedstaaten. Welche Projekte und Vorkehrungen bestehen bereits, die den Weg weisen und als Beispiele guter Praxis dienen können? Welche Pilotprojekte sollten in diesem Kontext aus den Bildungs-, Berufsbildungs- und Jugendprogrammen der Gemeinschaft unterstützt werden?
- Wie lassen sich gegenseitig befruchtende Lernpartnerschaften zwischen Anbietern allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugendklubs und -verbänden, Unternehmen und Forschungszentren auf lokaler und regionaler Ebene einrichten? Haben die auf lokaler Ebene vorgenommenen Be-

standsaufnahmen des Lernbedarfs der Bürger und des Qualifikationsbedarfs der Arbeitgeber sich als nützliche Instrumente erwiesen zur Neugestaltung der Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen, insbesondere in den Kommunen und Regionen?

- Die Schlussfolgerungen des Lissabonner Gipfels (Ziffer 38) befürworten nachdrücklich einen dezentralen und partnerschaftlichen strategischen Ansatz. Welche Anreize können dazu dienen, lokale und regionale Initiativen – wie zum Beispiel lernende Städte und Regionen – in Gang zu bringen zur Förderung der Zusammenarbeit und des Austausches bewährter Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen, einschließlich der transnationalen Ebene? Könnten die kommunalen und regionalen Verwaltungen sich verpflichten, einen bestimmten Prozentsatz ihrer Einnahmen für das lebenslange Lernen aufzuwenden?
- Welcher Spielraum besteht zur Förderung dezentraler Partnerschaften für lebenslanges Lernen durch engere Kontakte zwischen Institutionen auf europäischer Ebene (Europäisches Parlament, Ausschuss der Regionen, Wirtschafts- und Sozialausschuss, Europarat) - Institutionen, die über gut funktionierende lokale und regionale Zweigstellen verfügen?

5. Mobilisierung der Ressourcen für das lebenslange Lernen

Die Diskussion, die dieses Memorandum initiieren möchte, fällt in eine Zeit, die entscheidend ist für die Umsetzung der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon. Die Ergebnisse der Diskussion werden herangezogen zur Festlegung von Schwerpunkten für relevante Instrumente und Programme der Gemeinschaft und für die Vorgabe von Leitlinien. **Das neue offene Koordinierungsverfahren wird eine kohärente Politikentwicklung und eine durchgängige Ressourcenmobilisierung auf europäischer Ebene und auf Ebene der Mitgliedstaaten zur Förderung lebenslangen Lernens ermöglichen.** Auf Gemeinschaftsebene werden Indikatoren und politische Initiativen entwickelt und Ressourcen mobilisiert.

Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks

Zielvorgaben und die Festlegung geeigneter Benchmarks für lebenslanges Lernen werden wichtige Aspekte der anstehenden Bildungsdiskussion sein. Dies ergibt sich auch aus der mit den Lissabonner Schlussfolgerungen eingeführten offenen Koordinierungsmethode (Ziffer 37) und den bereits praktizierten Verfahren im Rahmen der Beschäftigungsstrategie. **Indikatoren, die der ganzen Tragweite lebenslangen Lernens gemäß dieses Memorandums gerecht werden, sind gegenwärtig noch nicht verfügbar.** Überlegungen, wie sich diese Situation verbessern lässt, sind auf europäischer Ebene bereits angelaufen²⁴, und der Bildungsministerrat hat Überlegungen angestellt, wie Benchmarking im Bildungsbereich durchgeführt werden kann, ohne die Autonomie der Mitgliedstaaten in diesem Politikbereich anzutasten.²⁵ Darüber hinaus wurde eine Reihe von Indikatoren zum lebenslangen Lernen festgelegt und zur Bewertung der Fortschritte bei der Umsetzung der beschäftigungspolitischen Leitlinien herangezogen. Einige dieser Indikatoren waren Kandidaten für die Aufnahme in das Verzeichnis der Strukturindikatoren, die von der Kommission für den jährliche Synthesenbericht vorgeschlagen wurden.²⁶ Gemeinsame Anstrengungen der Gemeinschaft und der Mitgliedstaaten sind erforderlich zur Erarbeitung von Daten zu den sechs Grundbotschaften und zur Erarbeitung geeigneter quantitativer und qualitativer Indikatoren zum lebenslangen Lernen. Einige dieser Indikatoren dürften neu sein und könnten daher eine neue Nachweisbasis erfordern. (Dieser Punkt wird eingehender behandelt in Anhang II - Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks zum lebenslangen Lernen.)

fen²⁴, und der Bildungsministerrat hat Überlegungen angestellt, wie Benchmarking im Bildungsbereich durchgeführt werden kann, ohne die Autonomie der Mitgliedstaaten in diesem Politikbereich anzutasten.²⁵ Darüber hinaus wurde eine Reihe von Indikatoren zum lebenslangen Lernen festgelegt und zur Bewertung der Fortschritte bei der Umsetzung der beschäftigungspolitischen Leitlinien herangezogen. Einige dieser Indikatoren waren Kandidaten für die Aufnahme in das Verzeichnis der Strukturindikatoren, die von der Kommission für den jährliche Synthesenbericht vorgeschlagen wurden.²⁶ Gemeinsame Anstrengungen der Gemeinschaft und der Mitgliedstaaten sind erforderlich zur Erarbeitung von Daten zu den sechs Grundbotschaften und zur Erarbeitung geeigneter quantitativer und qualitativer Indikatoren zum lebenslangen Lernen. Einige dieser Indikatoren dürften neu sein und könnten daher eine neue Nachweisbasis erfordern. (Dieser Punkt wird eingehender behandelt in Anhang II - Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks zum lebenslangen Lernen.)

Laufende zielgerichtete Initiativen auf europäischer Ebene

Auf Gemeinschaftsebene sind bereits Maßnahmen angelaufen zur Umsetzung der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon (Ziffer 11, 25, 26, 37, 38 und 41).

- Der Bildungsministerrat arbeitet derzeit zusammen mit der Kommission an einem ersten Bericht über die gemeinsamen künftigen Schwerpunkte im europäischen Bildungssystem, einschließlich lebenslangen Lernens. Dieser Bericht wird dem Europäischen Rat im Frühjahr 2001 unter schwedischer Präsidentschaft vorgelegt.
- Die Initiative **eLearning, Bestandteil der umfassenden Initiative eEuropa**²⁷, zielt darauf ab,

²⁴ Indikatoren für Unterricht und Lernen in der Informationsgesellschaft werden im Multimedia-Bericht vom Januar 2000 vorgeschlagen (http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/pdf/2000/com2000_0023en0.pdf). 16 Vorschläge für Qualitätsindikatoren finden sich im Europäischen Bericht über die Qualität der Schulbildung vom Mai 2000. Die Eurostat-Taskforce für die Bewertung des lebenslangen Lernens legt ihren ersten Bericht im Dezember 2000 vor. Im Rahmen der Initiative eLearning sollen spezifische Indikatoren entwickelt werden in Bezug auf die Zielsetzungen von Lissabon zur digitalen Infrastruktur und digitalen Kompetenz. Im Anhang 2 zu dieser Mitteilung ist dargelegt, welche Möglichkeiten gegenwärtig bestehen zur Weiterentwicklung und Verbesserung von europäischen vergleichbaren Statistiken und Indikatoren zum lebenslangen Lernen.

²⁵ Seminar über Benchmarking und offene Koordinierung, Leiden, 27.-28. September 2000

²⁶ Strukturindikatoren, Mitteilung der Kommission KOM(2000)594, 27. September 2000

²⁷ eLearning - Gedanken zur Bildung von morgen; Mitteilung der Kommission der europäischen Gemeinschaften, KOM(2000)318 endg., 24. Mai

digitale Kompetenz auszubauen und zu diesem Zweck Schulen, Lehrer und Schüler mit der erforderlichen Ausrüstung, fachlichen Qualifikation und technischen Unterstützung auszustatten. Die wirkungsvolle Nutzung der IKT wird einen signifikanten Beitrag leisten zum lebenslangen Lernen durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten und durch Einführung stärker diversifizierter Lernmöglichkeiten, einschließlich IKT-verbundener lokaler Lernzentren, die allen Bevölkerungs- und Altersgruppen offen stehen.

- Ein gegenwärtig in Entwicklung befindlicher **Zugang zum europäischen Bildungsraum** soll, zusammen mit der EURES-Datenbank, den Bürgern leichten Zugang bieten zu Informationen über Stellenangebote und Bildungsmöglichkeiten in ganz Europa.
- Um die Mobilität und die Einschätzung erworbener Kenntnisse und Berufserfahrungen zu erleichtern, wird die Kommission einen Vorschlag unterbreiten zur Entwicklung eines gemeinsamen **europäischen Modells für Lebensläufe (CV)**²⁸.
- Die Kommission hat einen Vorschlag für eine **Empfehlung zur Förderung der Mobilität** vorgelegt. Ergänzend zu dieser Empfehlung wird auf Initiative der französischen Präsidentschaft ein **Aktionsplan für Mobilität** erarbeitet.
- Die Kommission wird auch weiterhin mit bestehenden Netzen und dezentralen Einrichtungen zusammenarbeiten und das bestehende Instrumentarium zur Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens nutzen. Ein Beispiel hierfür ist das **Europäische Forum für die Transparenz von Qualifikationen**.
- Die kontinuierliche Durchführung des **Aktionsplans zur Förderung des Unternehmertums und der Wettbewerbsfähigkeit (BEST)**, der Maßnahmen zur Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen einschließt.

Die Aktionsprogramme SOKRATES II, LEONARDO DA VINCI II und JUGEND

Lebenslanges Lernen gibt die grundlegende Orientierung vor für die neuen Aktionsprogramme der Gemeinschaft in den Bereichen Bildung, Berufsbildung und Jugend, die im Januar 2000 in Kraft getreten sind. Die daraus zu finanzierenden Maßnahmen – Netze und Partnerschaften, Pilotprojekte und Aktionsforschung, Austausch und Mobilität, Vergleichsmaterialien der Gemeinschaft – sind deshalb die Hauptinstrumente für die Entwicklung der europä-

schen Dimension lebenslangen Lernens. Die in den Botschaften aufgeworfenen Fragen bilden die Grundlage für die Festlegung der Prioritäten in den künftigen Aufrufen zur Antragstellung. Die neuen Programme sehen auch gemeinsame Maßnahmen vor, d.h. zu finanzierende Maßnahmen, die für eine Reihe von Aktionsbereichen der Gemeinschaft von Belang sind. Von besonderer Bedeutung ist dies für das lebenslange Lernen, denn es ist eine Querschnittsaufgabe integrativen Charakters. Gemeinsame Aktionen könnten z.B. folgendes fördern: Zusammenarbeit zwischen Fachleuten, die in unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungsbereichen sowie im Rahmen formellen und nicht-formalen Lernens tätig sind, in der Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden; Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdiensten, um divergierende Entwicklungen auszugleichen und Netze mit vielfältigen Spezialisierungen zu fördern.

Beschäftigungspolitische Leitlinien und Empfehlungen

Die beschäftigungspolitischen Leitlinien bilden einen **geeigneten Rahmen für die Förderung struktureller Reformen, für die Zielsetzung und für die Überwachung der Fortschritte** in der Durchführung politischer Initiativen, auch im Bereich lebenslanges Lernen. Im Vorschlag der Kommission für die beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 wird lebenslanges Lernen stärker herausgestellt. Es gilt jetzt als Querschnittsaufgabe der Beschäftigungsstrategie und hat dementsprechend Eingang gefunden in verschiedene Leitlinien. Alle Mitgliedstaaten müssen die neuen beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 durch entsprechende Maßnahmen umsetzen. Dementsprechend müssen die meisten Mitgliedstaaten auf spezifische Empfehlungen zur Umsetzung der Leitlinien zum lebenslangen Lernen reagieren.

Umfassende Strategien für das lebenslange Lernen müssen die Mitgliedstaaten erst noch entwickeln. Derartige Strategien würden es ermöglichen, koordinierte politische Maßnahmen auszuarbeiten und durchzuführen, die das lebenslange Lernen zu einer Realität für alle Bürger machen. Im Entwurf der europäischen Beschäftigungsleitlinien 2001 werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, umfassende und kohärente Strategien für lebenslanges Lernen für den gesamten Bereich ihrer Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auszuarbeiten. Weiterhin werden sie aufgefordert, auf nationaler Ebene Zielvorgaben zu machen für die Anhebung der Investitionen in die Humanressourcen und für die Beteiligung an der Fortbildung und die Fortschritte in der Realisierung dieser Ziele zu überwachen.

In der Entwicklung solcher Strategien wird ein partnerschaftlicher und dezentraler Ansatz, der das Lernen dem Lernenden auch räumlich näher bringt, eine wichtige Rolle spielen, wie dies auch in den Lissabonner Schlussfolgerungen betont wurde. Dabei gilt, auf allen Ebenen des Gemeinschaftslebens in Europa

meinschaften, KOM(2000)318 endg., 24. Mai 2000. Informationen über eEuropa finden sich unter http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/documentation/index_en.htm

²⁸ Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon, Ziffer 26

Kohärenz in der Vielfalt zu schaffen und zu bewahren.

Den Europäischen Strukturfonds nutzen

In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die nötigen Ressourcen zu mobilisieren. Die EU soll als Katalysator fungieren und ihren eigenen Beitrag leisten im Rahmen der bestehenden Gemeinschaftspolitik.

Der Europäische Sozialfonds hat jetzt ganz spezifische Aufgaben zu erfüllen im Rahmen der Umsetzung der europäischen Beschäftigungsstrategie und der beschäftigungspolitischen Leitlinien. Die Mitgliedstaaten sollten die Entwicklung der Politik und Infrastruktur des lebenslangen Lernens auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene entschlossen vorantreiben. Die neue Gemeinschaftsinitiative EQUAL wird die entsprechenden Aktionen im Rahmen der Beschäftigungsstrategie fördern. Auch gibt es offenbar noch **reichlich Spielraum für eine engere Verknüpfung von JUGEND, SOKRATES, LEONARDO DA VINCI und EQUAL einerseits und den Strukturfonds andererseits.** Dies gilt insbesondere für die umfassendere Nutzung erfolgreicher Ansätze und der Projektergebnisse im Rahmen dieser Programme.

Nutzung des Rahmenprogramms „Forschung“

Forschungen, die für die Grundbotschaften relevant sind, sollten im Rahmen des laufenden 5. Rahmenprogramms Vorrang erhalten und in den Prioritäten für das 6. Rahmenprogramm berücksichtigt werden. Auch nationale Forschungsprogramme sollten Forschungen zur Realisierung lebenslangen Lernens Priorität einräumen. Als Themen bieten sich z.B. an: der soziale und wirtschaftliche Nutzen von Investitionen in lebenslanges Lernen und die angewandte Bildungsforschung zur Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmethoden. Im Rahmen des fünften Rahmenprogramms läuft bereits ein Projekt zum Thema benutzerfreundliche Gestaltung der Instrumente der Informationsgesellschaft. Erforscht wird, wie lebenslanges Lernen sich durch Entwicklung von Multimedia-Instrumenten und -Inhalten erleichtern lässt.

Folgearbeit zum Memorandum

Die Kommission bittet die Mitgliedstaaten, von nun an bis Mitte 2001 einen bürgernahen Konsultationsprozess zu diesem Memorandum unter Beteiligung der für lebenslanges Lernen zuständigen Schlüsselakteure auf allen Ebenen zu führen. Die Kommission wird die Ergebnisse dieser Diskussionen sammeln und analysieren sowie das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss, den Ausschuss der Regionen, die Sozialpartner und andere Schlüsselpartner konsultieren, um Rückmeldungen zu diesem Memorandum zu erhalten. Ferner wird die Kommission ihre Arbeit an der Entwicklung von

Indikatoren und Benchmarks sowie die Bestimmung von Beispielen guter Praxis fortsetzen. Sie wird auch, wie im Memorandum erörtert, Ressourcen der Gemeinschaft für lebenslanges Lernen mobilisieren. Schließlich wird die Kommission bis Herbst 2001 einen Bericht über das Ergebnis dieses Konsultationsprozesses erstellen, der Vorschläge für spezifische Ziele, konkrete Maßnahmen und Benchmarks zur Implementierung einer Strategie für lebenslanges Lernen enthält.

Stellungnahme der HRK zum EU Memorandum über lebenslanges Lernen

*Zustimmend zur Kenntnis genommen vom
194. Plenum am 3. Juli 2001*

Die HRK begrüßt ausdrücklich, dass die Bedeutung des lebenslangen Lernens mit Vorlage des Memorandums auf höchster politischer Ebene bekräftigt wurde und hofft, dass damit ein längst überfälliger *Handlungsdruck* in den einzelnen Mitgliedstaaten entsteht, der zu konkreten Maßnahmen führt.

Die Entwicklung und Umsetzung einer umfassenden Strategie des lebenslangen Lernens in Deutschland muss wegen der besonderen Bedeutung aktueller Forschungsergebnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter Beteiligung der Hochschulen erfolgen. Deren Bedeutung wird zukünftig noch wachsen: Die ohnehin vorherrschende Tendenz zur „Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus“ trägt dazu bei, und sicherlich auch diese Nennung als explizites Ziel im EU-Memorandum (S. 5), von der eine zusätzliche Schubkraft erwartet werden darf.

Insofern ist es sehr verwunderlich, dass das EU-Memorandum hier keinen stärkeren Akzent setzt. Die Hochschulen werden sogar in der Auflistung der zentralen Akteure, denen der „Schlüssel zum Erfolg“ dadurch zugesprochen wird, dass sie sich „alle ihrer gemeinsamen Verantwortung für lebenslanges Lernen bewusst sind“ (vgl. S. 5), überhaupt nicht angemessen berücksichtigt.

Da die Hochschulen mit anderen Weiterbildungsträgern bei nicht wissenschaftsbezogenen Angeboten nicht konkurrieren sollen, sind sie gehalten, sich auf die (berufsbezogene) wissenschaftliche Weiterbildung zu konzentrieren, für die sie besondere Kompetenz und Erfahrung besitzen. Sie tragen damit dem Anspruch an „Profiltreue“ ihrer Angebote Rechnung und fungieren selbst als Motor lebenslangen Lernens: Sie können sich als innovative Kraft erweisen, sofern sie den Technologietransfer zwischen Hochschule und Wirtschaft fördern. Gleichzeitig können Fragen und Anforderungen der Praxis zurück auf Lehre und Weiterbildung wirken und dazu beitragen, ihre Aktualität und inhaltliche Erneuerung zu sichern.

Weiterbildung ist zwar eine gesetzliche Aufgabe der Hochschulen. Die dienst- und haushaltsrechtlichen **Rahmenbedingungen** und **Anreize** reichen in vielen deutschen Ländern aber noch nicht aus, um ein größeres institutionell getragenes Engagement der Hochschulen zu erreichen und sie in die Lage zu versetzen, konkurrenzfähig am Markt zu agieren. Nötig sind u.a. folgende Schritte:

- Weiterbildungsaufgaben müssen bei der Ressourcenzuweisung berücksichtigt werden, Einnahmen

aus der Weiterbildung voll bei den Hochschulen verbleiben können.

- Die besoldungsrechtlichen Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um zusätzliche Lehrleistungen in der Weiterbildung auch innerhalb der Hochschulen angemessen honorieren zu können. Der Erschließung zusätzlicher Lehrkapazitäten darf durch das öffentliche Dienst-, Kapazitäts- und Haushaltsrecht keine Grenzen gesetzt werden.
- Lehrleistungen in der Weiterbildung müssen auf Wunsch auch auf das Lehrdeputat anrechenbar sein können.
- Sofern Firmen Lehrpersonal der Hochschulen individuell anwerben, müssen Rahmenverträge mit der Hochschule auch hinsichtlich der Erstattung von Overhead-Kosten geschlossen werden.

Die HRK teilt die Einschätzung der EU-Kommission, dass es eine „bisher nicht bekannte Nachfrage nach **zertifiziertem Lernen**“ (vgl. S. 17) gibt und dass im Bereich der Hochschulbildung (und der reglementierten beruflichen Tätigkeiten) bereits „wichtige Fortschritte [] in der Förderung der Transparenz und der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationsnachweisen“ erzielt wurden (vgl. S. 17). Gefordert und gestärkt werden müssen allerdings transparente und vergleichbare Verfahren der **Qualitätssicherung – und Qualitätsentwicklung** nicht nur für das grundlegende Studium, sondern auch für den Bereich der Weiterbildung. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Boom im Bereich der Weiterbildung auch unseriöse oder suboptimale Angebote hervorbringt. Im Sinne des Verbraucherschutzes und des verantwortungsvollen Umgangs mit öffentlichen Geldern muss sich die Qualitätssicherung in diesem Bereich zu einer festen Größe etablieren. Hier herrscht noch großer Handlungsbedarf angesichts weitgehender **Intransparenz** der bisherigen Lage.

Die Teilnahme an Veranstaltungen/Bausteinen der wissenschaftlichen Weiterbildung sollte von den Hochschulen bzw. ihren Partnern grundsätzlich bescheinigt werden. Dabei sollte die Art und Verbindlichkeit von Zertifikaten abgeklärt und verlässlich geregelt werden. Förmliche Abschlüsse sollten auf solche weiterbildende Studien beschränkt werden, für die ein Studienkonzept in Bausteinen mit den entsprechenden Prüfungsanforderungen vorliegt und die den Standards anderer Abschlüsse entsprechen. Über die faktische Anerkennung (über die formale hinaus) von weiterbildenden Modulen oder Studien wird der Markt entscheiden.

Die neuen Medien müssen eher traditionelle Vermittlungsformen (Vortrag, Seminar) durch mediale Lehr-Lernkonzepte ergänzen und damit auch Medienkompetenz aufbauen. Darüber hinaus werden auf die besonderen Bedürfnisse berufstätiger Erwachsener zugeschnittene Präsenz-Lern-Formen in den Hochschulen genutzt werden müssen. Das in den neuen

Medien liegende Potential zur Erschließung neuer (Lern-)Zielgruppen aufgrund der Ortsunabhängigkeit des Lernens (virtuelle Hochschulangebote) und ggf. auch aufgrund der Personenunabhängigkeit (Interaktive Lernsysteme, die einen „Dialog“ zwischen Nutzer und Programm – unabhängig von der ständigen Präsenz einer Lehrperson ermöglichen) muss genutzt werden.

Das EU-Memorandum fordert zu Recht eine „graduelle ‚Osmose‘ zwischen Angebotsstrukturen“ sowie eine Öffnung des Hochschulstudiums für „neue, breitere Kreise“ und damit einhergehend eine Änderung der „Hochschuleinrichtungen selbst – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen Lernsystemen“ (vgl. S.11). Die Hochschulen tragen dieser Forderung bereits zum Teil Rechnung, unter anderem durch Angebote für „Gaststudierende“ sowie spezielle Angebote für ältere Menschen („Seniorenstudium“), die es weiter auszubauen gilt. An qualitativ strengen Eignungsanforderungen für wissenschaftliche Studien mit Abschluss darf es allerdings keine Abstriche geben.

Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang nach Ansicht der HRK die **Modularisierung**, verbunden mit der Vergabe von Kreditpunkten, der Bildung – sowohl im Bereich des grundständigen Studiums, als auch des postgradualen und des weiterbildenden Studiums, damit ein Wechsel zwischen Bildungs- und Berufsphasen bzw. eine zeitgleiche Verknüpfung der Phasen überhaupt möglich wird. Damit einher geht die Notwendigkeit einer inhaltlichen Abstimmung zwischen den Studienphasen.

Die HRK empfiehlt des weiteren zusätzlich zu den bereits genannten Punkten:

- **Transparenz** bezüglich Art, Umfang, Organisation, Finanzierung etc. von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen zu schaffen, z.B. in Form einer umfassenden Erhebung, mit dem Ziel einer Art Kartographie der Weiterbildungslandschaft der Hochschulen, die durchaus Teil des "HRK-Hochschulkompass" werden kann,
- personell und sächlich angemessen ausgestattete **Weiterbildungszentren** in den Hochschulen einzurichten, denen vor allem folgende Aufgaben zukommen sollten: Herstellung und Koordinierung des vertraglich gesicherten **Kontaktes zwischen den Partnern** innerhalb und außerhalb der Hochschulen (Kooperation mit Firmen, Verbänden, Kammern), qualifizierte **Beratung** und Betreuung von Interessierten, Schaffung der organisatorischen Rahmenbedingungen, Ermittlung des Bedarfs bei Unternehmen und Interessierten und Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote (**Nachfrageorientierung!**), Marketing. Ihre Unterhaltung ist durch insgesamt mindestens kostendeckende Preise zu sichern, über eine Anschubfinanzierung durch Bund und Länder ist nachzudenken. In diesem Zusammenhang erhalten transparente **Weiterbildungs-Datenbanken**

als Beratungs- und Informationsinstrument (s. oben) ihre praktische Bedeutung,

- nationale und internationale good practice-Beispiele, wie wissenschaftliche **Weiterbildung mit Erwerbstätigkeit** verknüpft werden kann, zu identifizieren; danach eine entsprechende Weichenstellung von Seiten der Politik und der Sozialpartner zur Förderung solcher Konzepte in Deutschland vorzunehmen,
- zinsgünstige **Bildungskredite** auch für Weiterbildung zu initiieren, wenn Firmen die Kosten nicht voll tragen können.

TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001

Two years after signing the Bologna Declaration and three years after the Sorbonne Declaration, European Ministers in charge of higher education, representing 32 signatories, met in Prague in order to review the progress achieved and to set directions and priorities for the coming years of the process. Ministers reaffirmed their commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area by 2010. The choice of Prague to hold this meeting is a symbol of their will to involve the whole of Europe in the process in the light of enlargement of the European Union.

Ministers welcomed and reviewed the report "Furthering the Bologna Process" commissioned by the follow-up group and found that the goals laid down in the Bologna Declaration have been widely accepted and used as a base for the development of higher education by most signatories as well as by universities and other higher education institutions. Ministers reaffirmed that efforts to promote mobility must be continued to enable students, teachers, researchers and administrative staff to benefit from the richness of the European Higher Education Area including its democratic values, diversity of cultures and languages and the diversity of the higher education systems.

Ministers took note of the Convention of European higher education institutions held in Salamanca on 29-30 March and the recommendations of the Convention of European Students, held in Goteborg on 24-25 March, and appreciated the active involvement of the European University Association (EUA) and the National Unions of Students in Europe (ESIB) in the Bologna process. They further noted and appreciated the many other initiatives to take the process further. Ministers also took note of the constructive assistance of the European Commission.

Ministers observed that the activities recommended in the Declaration concerning degree structure have been intensely and widely dealt with in most countries. They especially appreciated how the work on quality assurance is moving forward. Ministers recognized the need to cooperate to address the challenges brought about by transnational education. They also recognized the need for a lifelong learning perspective on education.

FURTHER ACTIONS FOLLOWING THE SIX OBJECTIVES OF THE BOLOGNA PROCESS

As the Bologna Declaration sets out, Ministers asserted that building the European Higher Education

Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe. They supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.), and that students are full members of the higher education community. From this point of view Ministers commented on the further process as follows:

Adoption of a system of easily readable and comparable degrees

Ministers strongly encouraged universities and other higher education institutions to take full advantage of existing national legislation and European tools aimed at facilitating academic and professional recognition of course units, degrees and other awards, so that citizens can effectively use their qualifications, competencies and skills throughout the European Higher Education Area. Ministers called upon existing organisations and networks such as NARIC and ENIC to promote, at institutional, national and European level, simple, efficient and fair recognition reflecting the underlying diversity of qualifications.

Adoption of a system essentially based on two main cycles

Ministers noted with satisfaction that the objective of a degree structure based on two main cycles, articulating higher education in undergraduate and graduate studies, has been tackled and discussed. Some countries have already adopted this structure and several others are considering it with great interest. It is important to note that in many countries bachelor's and master's degrees, or comparable two cycle degrees, can be obtained at universities as well as at other higher education institutions. Programmes leading to a degree may, and indeed should, have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs as concluded at the Helsinki seminar on bachelor level degrees (February 2001).

Establishment of a system of credits

Ministers emphasized that for greater flexibility in learning and qualification processes the adoption of common cornerstones of qualifications, supported by a credit system such as the ECTS or one that is ECTS-compatible, providing both transferability and accumulation functions, is necessary. Together with mutually recognized quality assurance systems such arrangements will facilitate students' access to the European labour market and enhance the compatibility, attractiveness and competitiveness of European higher education. The generalized use of such a credit system and of the Diploma Supplement will foster progress in this direction.

Promotion of mobility

Ministers reaffirmed that the objective of improving the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff as set out in the Bologna Declaration is of the utmost importance. Therefore, they confirmed their commitment to pursue the removal of all obstacles to the free movement of students. teach-

ers, researchers and administrative staff and emphasized the social dimension of mobility. They took note of the possibilities for mobility offered by the European Community programmes and the progress achieved in this field, e.g. in launching the Mobility Action Plan endorsed by the European Council in Nice in 2000.

Promotion of European cooperation in quality assurance

Ministers recognized the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They also encouraged closer cooperation between recognition and quality assurance networks. They emphasized the necessity of close European cooperation and mutual trust in and acceptance of national quality assurance systems. Further they encouraged universities and other higher education institutions to disseminate examples of best practice and to design scenarios for mutual acceptance of evaluation and accreditation/certification mechanisms. Ministers called upon the universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperation with corresponding bodies from countries which are not members of ENQA, to collaborate in establishing a common framework of reference and to disseminate best practice.

Promotion of the European dimensions in higher education

In order to further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with "European" content, orientation or organisation. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree.

FURTHERMORE MINISTERS EMPHASIZED THE FOLLOWING POINTS:

Lifelong learning

Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.

Higher education institutions and students

Ministers stressed that the involvement of universities and other higher education institutions and of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed. The institutions have demonstrated the importance they attach to the creation of a compatible and efficient, yet diversified and adaptable European Higher Edu-

cation Area. Ministers also pointed out that quality is the basic underlying condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education Area. Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions.

Ministers affirmed that students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process.

Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

Ministers agreed on the importance of enhancing attractiveness of European higher education to students from Europe and other parts of the world. The readability and comparability of European higher education degrees world-wide should be enhanced by the development of a common framework of qualifications, as well as by coherent quality assurance and accreditation/certification mechanisms and by increased information efforts.

Ministers particularly stressed that the quality of higher education and research is and should be an important determinant of Europe's international attractiveness and competitiveness. Ministers agreed that more attention should be paid to the benefit of a European Higher Education Area with institutions and programmes with different profiles. They called for increased collaboration between the European countries concerning the possible implications and perspectives of transnational education.

CONTINUED FOLLOW-UP

Ministers committed themselves to continue their cooperation based on the objectives set out in the Bologna Declaration, building on the similarities and benefiting from the differences between cultures, languages and national systems, and drawing on all possibilities of intergovernmental cooperation and the ongoing dialogue with European universities and other higher education institutions and student organisations as well as the Community programmes.

Ministers welcomed new members to join the Bologna process after applications from Ministers representing countries for which the European Community programmes Socrates and Leonardo da Vinci or Tempus-Cards are open. They accepted applications from Croatia, Cyprus and Turkey.

Ministers decided that a new follow-up meeting will take place in the second half of 2003 in Berlin to review progress and set directions and priorities for the next stages of the process towards the European Higher Education Area. They confirmed the need for

a structure for the follow-up work, consisting of a follow-up group and a preparatory group. The follow-up group should be composed of representatives of all signatories, new participants and the European Commission, and should be chaired by the ED Presidency at the time. The preparatory group should be composed of representatives of the countries hosting the previous ministerial meetings and the next ministerial meeting, two EU member states and two non-EU member states; these latter four representatives will be elected by the follow-up group. The EU Presidency at the time and the European Commission will also be part of the preparatory group. The preparatory group will be chaired by the representative of the country hosting the next ministerial meeting.

The European University Association, the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the National Unions of Students in Europe and the Council of Europe should be consulted in the follow-up work.

In order to take the process further, Ministers encouraged the follow-up group to arrange seminars to explore the following areas: cooperation concerning accreditation and quality assurance, recognition issues and the use of credits in the Bologna process, the development of joint degrees, the social dimension, with specific attention to obstacles to mobility, and the enlargement of the Bologna process, lifelong learning and student involvement.

Expertenrat NRW im Rahmen des Qualitätspakts

Empfehlungen zur Hochschulentwicklung (Teil III, S. 138 – 151)

- *Weiterbildung*
- *Hochschulentwicklung durch neue Medien*

KAPITEL:

Studienstruktur – Internationalisierung – Weiterbildung

Weiterbildung

Ausgangslage

Das Erststudium kann ein hohes Ausbildungsniveau auf aktuellem Wissensstand nicht für ein ganzes Leben sichern. Diese Erkenntnis ist nicht neu (vgl. Empfehlung des Wissenschaftsrates von 1983), hat aber in den letzten Jahren einen neuen Schub erfahren, wie Aussagen der UNESCO, der OECD oder der EU belegen.

Sie alle gehen davon aus, dass nur eine lernende Gesellschaft in der Lage ist, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen. Das Prinzip des lebenslangen Lernens ist aber nicht nur gesellschaftliche Notwendigkeit, sondern längst Realität auf dem Arbeitsmarkt. Gerade Hochschulabsolventen sind gezwungen, durch regelmäßige Weiterbildung auf aktuellem fachlichen Stand zu bleiben. Dass dies in großem Umfang geschieht belegen Zahlen des Berichtssystems zur Weiterbildung. Danach nehmen etwa zwei Drittel aller Befragten mit Hochschulabschluss an einer Weiterbildungsveranstaltung teil, der Anteil der berufsbezogenen Weiterbildung hat sich in den letzten 20 Jahren verdoppelt.

Inzwischen ist ein boomender Markt mit einem Volumen von ca. 50 Mrd. DM entstanden. Dabei treten zunehmend auch ausländische Hochschulen als Anbieter auf, via Internet oder durch hier errichtete Dependancen.

Obwohl die Hochschulen für diese Entwicklung beste Voraussetzungen mitbringen und als Erzeuger neuen Wissens gewissermaßen die Verpflichtung haben, dieses Wissen an die Gesellschaft weiter zu geben, ist der Weiterbildungsmarkt weitgehend an ihnen vorbei gegangen. Dies ist mit der Überlastung der vergangenen Jahre nur unvollkommen erklärt, denn die Hochschulen haben gerade in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl von Zusatz- und Ergänzungsstudiengängen hervorgebracht.

Rahmenbedingungen

Bereits das WissHG NW von 1979 stellt klar, dass Weiterbildung gebührenpflichtig ist, auf privatrecht-

licher Grundlage angeboten werden kann und die Hochschulen dazu mit anderen Trägern kooperieren können. Seit ca. 10 Jahren, noch weit vor der Einführung der Finanzautonomie, wurden die haushaltsrechtlichen Voraussetzungen geschaffen, die den Hochschulen die Einnahmen aus der Weiterbildung sicherten. Soweit ersichtlich, war NRW insofern den Verhältnissen in anderen Bundesländern voraus.

Durch den Weiterbildungserlass von 1992 wurde ein bis heute gültiger Ordnungsrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen geschaffen. Die wichtigsten Eckpunkte sind:

- Der Weiterbildungsauftrag ist vorrangig in eigener Trägerschaft der Hochschule zu erfüllen. Dies ist allerdings auch bei kooperativ organisierten Weiterbildungsangeboten gewährt.
- Weiterbildung gehört zu den Dienstpflichten eines Hochschullehrers und kann auf die Lehrverpflichtung angerechnet werden, ist aber hinsichtlich der Erfüllung der grundständigen Lehre nachrangig.
- Die Nachrangigkeit der Weiterbildung gilt insbesondere für die kapazitative Anrechnung. Soweit grundständige Studien betroffen sind, kann eine Anrechnung nur ausnahmsweise und für weiterbildende Studiengänge im Sinne der Hochschulgesetze erfolgen.
- Für Weiterbildungsangebote besteht ein staatlicher Anspruch auf Kostendeckung. Daher muss nach dem Hochschulgebührengesetz eine besondere Gasthörergebühr erhoben werden. Zugleich besteht die Möglichkeit, bei Weiterbildungsveranstaltungen auf privatrechtlicher Grundlage „marktgerechte“ Entgelte zu erzielen.
- Hinsichtlich Zugang und Zertifizierung liegt es weitgehend in der Zuständigkeit der Hochschule, Zielgruppen des jeweiligen Weiterbildungsangebotes zu definieren und entsprechende aussagekräftige Zertifikate auszustellen.

Während der Erlass die dienst- und kapazitätsrechtlichen Beschränkungen der Weiterbildung, soweit sie innerhalb der Hochschulen stattfinden, klarstellt, vermittelt er doch zwischen den Zeilen – und in den beigefügten zusätzlichen Erläuterungen geschieht dies explizit – den Hochschulen die Botschaft, hinsichtlich der Organisation neue Wege zu gehen. Sie laufen darauf hinaus, marktkonforme Strukturen zu suchen, Weiterbildung gewissermaßen auszulagern und in verselbständigten Organisationsformen - Verein oder GmbH - anzubieten. Auf diese Weise entfallen kapazitative Beschränkungen, statt öffentlich-rechtlicher Gebühren können marktgerechte Entgelte verlangt werden, Lehrleistungen können gesondert vergütet werden.

Durch die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1998 ist eine bedeutsame Änderung eingetreten:

Weiterbildung wird zusammen mit Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung in einem Satz genannt und gehört damit zu den Kernaufgaben der Hochschulen. Diese Regelung hat auch Eingang in das neue Hochschulgesetz NW vom 01. April 2000 gefunden. Die Möglichkeit, Weiterbildung über eine mit den Hochschulen verbundene Einrichtung anzubieten, wird damit nicht eingeschränkt.

Aktivitäten der Hochschulen in NRW

Die Berichte der Hochschulen über Aktivitäten und Planungen ergeben ein vielfältiges und zugleich unübersichtliches Bild. Genannt werden Einzelveranstaltungen, Kurse, weiterbildende Studien bis hin zu weiterbildenden Studiengängen mit Hochschulabschluss. Diese Vielfalt liegt in der Natur der Sache und entspricht durchaus der Spannweite der Weiterbildung. Auffallend ist das Nebeneinander von weiterbildenden Studiengängen und Aufbau-, Ergänzungs- und Zusatzstudiengängen. Die Grenzen sind fließend.

In praktisch allen Hochschulen werden Teilnahmebescheinigungen ausgestellt bzw. Zertifikate für erbrachte Leistungen erteilt. Weiterbildende Studiengänge (ein- bis zweijährig) schließen mit einem Hochschulgrad ab; Teilnahmevoraussetzung ist dabei ein zuvor abgeschlossenes Studium.

Die Angebote beruhen, wie es scheint, überwiegend auf punktueller Initiative der Fachbereiche bzw. einzelner Hochschullehrer. Der Impuls zur Entwicklung spezifischer Angebote beruht nicht selten auf nachlassender Nachfrage im grundständigen Studiengang. Zugleich finden sich aber auch Beispiele für eine gelungene zielgruppenspezifische Fortbildung, teils im Auftrag, teils in Kooperation mit Unternehmen. Stellvertretend hierfür wird auf die im vergangenen Jahr gegründete Akademie für Weiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum verwiesen. Ziel ist u.a. die kompetente Betreuung von Umstrukturierungsprozessen in Unternehmen des Ruhrgebiets, womit zugleich ein aktiver Beitrag zum Strukturwandel in der Region geleistet werden soll. Erstes konkretes Projekt ist ein weiterbildendes Studium „Financial Consultant Deutsche Bank“. Es handelt sich um ein für den Großkunden maßgeschneidertes Curriculum.

In den Berichten finden sich nur wenige Anhaltspunkte dafür, dass Zusammenhänge zwischen der Weiterbildung und dem grundständigen Studium gesehen werden und Rückschlüsse für eine Reform des grundständigen Studiums abgeleitet werden. Der Bericht der Fachhochschule Gelsenkirchen macht insoweit konkrete Aussagen. Organisatorisch findet sich ein Nebeneinander von hochschulinterner Weiterbildung und privaten Organisationsformen. Die in dem Weiterbildungserlass von 1992 gegebenen Anregungen sind offenbar nur mit Verzögerung aufgenommen worden, sie scheinen sich inzwischen aber durchzusetzen. Nach einer erst kürzlich durchgeführten Umfrage verfügen acht Universitäten über derar-

tige Einrichtungen, zwei als GmbH, sechs als eingetragener Verein. In drei weiteren Universitäten laufen entsprechende Planungen.

Besondere Erwähnung verdient das Projekt der RWTH Aachen einer „Aachen Global Academy“ (AGA), einer 50 %igen Tochter der Hochschule; zweiter Gesellschafter soll der Verein der Freunde und Förderer der Hochschule sein. Aufgabe soll insbesondere die bessere Vermarktung bestehender Weiterbildungsangebote der Hochschule sein, zu denen auch Masterstudiengänge und andere postgradualen Studiengänge gezählt werden. Auf die dabei entstehenden Abgrenzungsprobleme zwischen gebührenfreiem und gebührenpflichtigem Studium wird später eingegangen.

Die im Haushalt registrierten Einnahmen aus Weiterbildungsaktivitäten sind verhältnismäßig gering. Im Jahre 1995, dem letzten Jahr vor Einführung der Finanzautonomie, wurden ausweislich des Haushaltsplanes 4,2 Mio. DM eingenommen. Dies ergibt natürlich ein unvollständiges Bild, weil nur die hochschulintern angebotene Weiterbildung erfasst ist. Da die Auslagerung aber erst eine Entwicklung der jüngeren Zeit ist, erscheint die Schlussfolgerung berechtigt, dass das Weiterbildungspotential noch weitgehend ungenutzt ist. Vereinzelt finden sich positive Beispiele für die Bildung von Marktpreisen, etwa das berufsbegleitende WB-Studium „Technische BWL“ an der Märkischen Fachhochschule, das im Verbundstudium angeboten wird. Für dieses Studium, das mit einem Diplomgrad abschließt, werden die Studierenden mit einer Studiengebühr von 1.120,- DM pro Semester belastet. Die Nachfrage ist groß.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Weiterbildung

Aufgrund ihrer einzigartigen Stellung in der Erzeugung und Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse haben die Hochschulen nicht nur eine gesellschaftliche Verpflichtung, dieses Wissen weiterzugeben, sondern es bieten sich auch Chancen in einem expandierenden Bildungsmarkt. In der Konkurrenz zu anderen Anbietern haben die Hochschulen den unbestreitbaren Vorteil, dass Niveau und Seriosität ihrer Angebote außer Zweifel stehen und dass sie das Monopol zur Vergabe von Hochschulgraden haben. Diese Chancen beziehen sich nicht nur auf die Erzielung von Einkünften, sondern auch auf die Vorteile eines erweiterten Theorie-Praxis-Austausches.

Weiterbildung hat Dienstleistungscharakter und bedient, anders als das Studium, eine spezifische Nachfrage. Als Nachfrager kommen Einzelpersonen, Unternehmen und gesellschaftliche Gruppen in Betracht. Die Verschiedenartigkeit des Nachfragepotentials verlangt Markterkundung und Entwicklung entsprechender Strategien. Dieses unternehmensähnliche Verhalten entspricht nicht dem tradierten Selbstverständnis der Hochschullehrer und Fachbereiche. Weiterbildung muss daher stärker in die Entwicklungs-

planung der Hochschulen eingehen, wenn sie nicht lediglich Zufallsprodukt des Lehrbetriebs sein soll. Dies ist in erster Linie Sache der Rektorate.

In der Konkurrenz zu anderen Anbietern sollten die Hochschulen thematisch an ihre besonderen Stärken anknüpfen. Sie bestehen insbesondere in der Vielfalt ihrer Disziplinen und der Herstellung inhaltlicher Bezüge, in der Kompetenz der Hochschullehrer im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und ihrem Vorwissen hinsichtlich neuester wissenschaftlicher Entwicklungen. Insofern sollten die Hochschulen nicht nur reaktiv tätig werden, sondern bei potentiellen Nachfragern auch Interesse für künftige Entwicklungen in der Forschung wecken.

Das Prinzip des lebenslangen Lernens muss bereits bei Planung und Konzipierung des grundständigen Studiums Berücksichtigung finden. Das Studium kann stofflich entlastet und reformiert werden. Es sollte stärker auf ausbaufähige Grundlagen und die Vermittlung von Weiterbildungsfähigkeit ausgerichtet werden. Weiterbildung muss insofern als Impuls zur Entwicklung von Kurzstudiengängen verstanden werden.

In diesem Kontext gewinnen Master-Studiengänge als Gegenstand der Weiterbildung eine interessante Perspektive. Zur Erweiterung des Berufsfeldes und einer breiter angelegten Qualifikation kommen, im Verhältnis zum grundständigen Studium, vor allem disparate Studieninhalte in Betracht. Hier entstehen allerdings schwierige Abgrenzungsfragen im Zusammenhang mit dem gesetzlich garantierten gebührenfreien Studium. Es umfasst nach § 10 HG in einem konsekutiven Studiengang auch den Masterabschluss. Wann ein Master-Kurs gebührenfrei oder kostenpflichtig ist, kann schwerlich inhaltlich bestimmt werden. Hier sind nur individuelle Lösungen dergestalt denkbar, dass ein erstmals erworbener Master-Abschluss gebührenfrei ist und die weiteren Abschlüsse mit Kosten belegt werden. Dem Land wird empfohlen, die Eckwerte zu Bachelor-/Master-Studiengängen entsprechend zu gestalten und das Hochschulgebührengesetz zu novellieren.

In dieser Betrachtungsweise machen Zusatzstudiengänge ungeachtet ihrer Statuierung im Hochschulrahmengesetz keinen Sinn. Sie sollten entweder in das grundständige Studium integriert oder als kostenpflichtige Weiterbildung angeboten werden.

Die Praxis der Hochschulen, Teilnahmebescheinigungen zu erteilen und Zertifikate auszustellen, wird ausdrücklich begrüßt. Sie sollten in der Weise weiterentwickelt werden, dass sie auf ein späteres Studium angerechnet werden. Vor allem sind auf die berufliche Praxis ausgerichtete Master-Studiengänge für eine solche Anrechnung sehr gut geeignet. Da Weiterbildung ganz überwiegend berufsbegleitend nachgefragt wird, sind zeitlich und örtlich flexible Angebote von besonderem Interesse. Die Entwicklung moderner Lern-Software ist daher in der Weiterbil-

derung besonders wichtig und sinnvoll. Fördermaßnahmen sollten vor allem hier ansetzen.

Der Weiterbildungs-Betrieb ist in seinem Erfolg von einer adäquaten Infrastruktur abhängig. Er stellt hohe organisatorische und kaufmännische Anforderungen (Markterkundung, Bereitstellung spezieller Studienangebote, Marketing, Abrechnung etc). Die handelnden Personen benötigen gleichermaßen betriebswirtschaftliche Kenntnisse wie Einblicke in den Hochschulbetrieb. Außerdem muss von einer personellen Mindestgröße der Geschäftsstelle ausgegangen werden. Eine Personalausstattung von zwei bis drei Personen, wie sie offenbar der Durchschnitt an den Hochschulen ist, hält der Expertenrat für nicht ausreichend. Wegen der inhaltlichen Nähe zum Technologietransfer kommt eine organisatorische Verbindung beider Bereiche in Betracht.

Ob der Weiterbildungs-Betrieb intern oder vor den Toren statt findet, folgt praktischen Erwägungen.

Als Kernaufgabe gehört Weiterbildung grundsätzlich in die Trägerschaft der Hochschule. Dies schafft auch für die „Kundschaft“ die notwendige Transparenz hinsichtlich der Attraktivität und Qualität des Angebotes, sichert zugleich der Hochschule den größtmöglichen Einfluss und eröffnet die Möglichkeit der unmittelbaren akademischen Graduierung.

In der Praxis kommt allerdings die Weiterbildung *innerhalb* der Hochschule nicht zur Entfaltung, weil sie gegenüber der Erstausbildung nachrangig ist und die Hochschullehrer ihre Lehrverpflichtung primär im grundständigen Studium erfüllen müssen. Um Vergütungen für zusätzliche Lehrleistungen zu zahlen, fehlt es an einer tragfähigen rechtlichen Grundlage. Die sogenannte "niedersächsische Lösung" - Erteilung von Lehraufträgen an der eigenen Hochschule - ist unter Dienstrechtlern hoch umstritten.

Außerdem stellen die Vergütungssätze gegenüber den Verdienstmöglichkeiten in privaten Akademien keinen Anreiz dar.

Unter den gegebenen Bedingungen gehen die Hochschulen zu marktconformen Strukturen über und organisieren die Weiterbildung allein oder mit Partnern vor den Toren der Hochschulen. Dies erfolgt insbesondere durch die Einrichtung von An-Instituten, die von einer GmbH oder einem eingetragenen Verein getragen werden. Durch Vereinbarungen zwischen dem Verein und der Hochschule ist sicher gestellt, dass die Überschüsse der Hochschule zufließen. Zwar können durch den Verein keine Hochschul-Grade vergeben werden, durch die Anbindung an die Hochschule, die auch in dem Namen des Vereins zum Ausdruck kommt, wird aber deutlich, dass ein seriöser Veranstalter hinter den Studienangeboten steht. Zudem können Studienleistungen auf den späteren Erwerb etwa eines Master-Abschlusses an der Hochschule im Wege des § 96 Abs. 1 Satz 4 HG angerechnet werden, und Hochschulgrade können im "Franchise-Verfahren" verge-

ben werden. Das neue Hochschulgesetz eröffnet insofern neue Spielräume.

Der Expertenrat hält diese Form der Weiterbildung für keine Dauerlösung. Er sieht die Weiterbildung als originäre Hochschul-Aufgabe, die innerhalb und unter direkter Verantwortung der Hochschulen wahrgenommen werden muss. Er empfiehlt daher dem Land, Initiativen zur Schaffung der erforderlichen rechtlichen Grundlagen zu ergreifen, um die Gleichrangigkeit der Weiterbildung im Verhältnis zur grundständigen Lehre zu realisieren. Gegebenenfalls sollte auf eine Überprüfung der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hingewirkt werden, die dem Kapazitätsrecht zugrunde liegt.

Hochschulentwicklung durch Neue Medien

Ausgangslage: Das Internet und der globale Bildungsmarkt

Mit der globalen Vernetzung werden auch neue Allianzen durch Kooperation von Wissensanbietern sowie neue Formen direkter Kommunikation und Interaktionen möglich. Das Internet ermöglicht schon heute eine von Ort und Zeit unabhängige weltweite Vermittlung von Wissen. Immer mehr ausländische Hochschulen, aber auch private Bildungsanbieter nutzen diese Möglichkeiten und präsentieren sich im World Wide Web. Große Unternehmen gründen für die Weiterbildung ihrer Führungskräfte firmeneigene Hochschulen und kaufen ihre Weiterbildungsprogramme bei renommierten Universitäten ein. In den letzten Jahren ist so ein globaler, mit den Neuen Medien gedeckter Bildungsmarkt entstanden. Auf diesem Markt sind deutsche Hochschulen und Bildungseinrichtungen noch kaum präsent. Die Marktführer kommen aus Großbritannien, Australien, Kanada und vor allem aus den USA. Dort bieten schon heute rund 80 % der Universitäten und Colleges Distance-Learning-Kurse an.

Selbst wenn man zurückhaltend urteilt und annimmt, dass sich diese Entwicklung in Deutschland nicht in dieser Geschwindigkeit und auch nicht in dieser Dimension vollzieht, wie etwa in den USA, sollten sich die deutschen Hochschulen rasch und gründlich auf den deutlichen Trend zu den Neuen Medien einzustellen – und das nicht nur, weil sich hier große Chancen beispielsweise auf dem Feld multimedialer Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung bieten. Experten sagen schon in naher Zukunft einen großen Veränderungsdruck für die herkömmliche akademische Lehre voraus. Verantwortlich dafür ist nicht allein die schon jetzt nach Deutschland übergreifende Konkurrenz, wie sie sich etwa in der amerikanischen Multimedia-University of Phoenix äußert, die gerade in Düsseldorf eine Niederlassung eröffnet hat. Der Druck entsteht auch aus den Erwartungen heutiger und mehr noch künftiger Studierendengenerationen. Schon gegenwärtig wächst die Mehrzahl der Jugendlichen mit einem PC, mit Internet und Multimedia als Unterhaltungs- und Kommu-

nikationsmedium auf. Die Studierenden von Morgen werden ganz selbstverständlich die Unterstützung ihres Studiums durch die Neuen Medien erwarten. So geht das „Szenario 2005“ der Bertelsmann Stiftung und der Heinz-Nixdorf-Stiftung davon aus, dass „bereits in fünf Jahren mindestens die Hälfte aller Studenten virtuelle Studienangebote nutzen wird“. Das wird dringend notwendig sein, weil künftig auch in der akademischen Berufswelt nur diejenigen bestehen können, die Informations- und Kommunikationstechnologien kompetent, aber auch kritisch zu gebrauchen verstehen. Der qualifizierte Umgang mit den Neuen Medien wird auch bei den Hochschulen künftig zu ihrem originären Bildungsauftrag gehören, wie es jetzt schon in den Schulen der Fall ist.

Grenzen und Potenziale der Neuen Medien im Hochschulbereich

Ganz abgesehen von diesen äußeren Rahmenvorgaben, die der sich entwickelnde globale Bildungsmarkt an die Anforderungen künftiger Berufe stellt, bietet der kluge und besonnene Einsatz der Neuen Medien eine Fülle neuer Möglichkeiten zur Verbesserung der Hochschullehre. Durch den schnellen Zugriff auf unterschiedliche Informationsquellen können beispielsweise Lernprozesse anschaulicher strukturiert und gestaltet werden; neue Arten der Kommunikation, der Präsentation und der Vermittlung von Inhalten sind möglich. Insbesondere durch die Variierung des Lernorts und durch die Individualisierung des Lerntempos können die Neuen Medien auch schnelleres und dynamischeres Erlernen erleichtern. Die gewachsene Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird überdies Bedürfnisse nach Bildungsangeboten hervorbringen, die qualitativ hochwertig und flexibel handhabbar sind. Für die Studierenden wird deshalb die Bereitschaft und die Fähigkeit immer wichtiger, neben organisierten Veranstaltungen auch einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren. Dabei können die Neuen Medien besonders hilfreich sein. Bedingt durch diese verbesserten Selbstlernmöglichkeiten und die Breite, Tiefe und Vielzahl an Informationsangeboten werden zwangsläufig auch die Hochschullehrer ihre Aufgaben neu interpretieren müssen. Sie werden vermutlich künftig viel stärker in die Rolle von Moderatoren der Lernprozesse hineinwachsen.

So unaufhaltsam der Einzug von Multimedia in die Hochschullehre sein wird, so sehr ist aber vor übergroßen Erwartungen zu warnen. Noch wissen wir zu wenig darüber, welche Lernstoffe sich für die Vermittlung durch Neue Medien besonders eignen und welches Wissen sich besser in der bisherigen Form vermitteln lässt. Auch wird Multimedia in absehbarer Zeit vermutlich nicht zu Kostenersparnissen führen. Dagegen steht schon der Mehrbedarf an technisch-administrativen Kräften und an apparativer Ausstattung im Zeichen immer rascherer technischer Entwicklung. Die Erstellung von multimedialen Lerninhalten ist aufwendig und der Anteil an tutorieller Betreuung der Studierenden wird eher wachsen. Die

Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie führt auch nicht automatisch zu einer effektiveren und qualitativ besseren Hochschullehre. Ein wirklicher Mehrwert und eine nachhaltige Integration in die Hochschullehre werden nur erzielt, wenn die spezifischen Potenziale der Neuen Medien für die Präsenz- und Fernlehre identifiziert, offengelegt und nutzbar gemacht werden. Dazu ist auch eine intensive Begleitforschung notwendig, um die Wirkungen der Hochschullehre mit Neuen Medien differenziert zu erfassen und um teure und pädagogisch unsinnige Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Beim Fernstudium liegen die Vorteile einer Integration der Neuen Medien auf der Hand. Die schon heute erschlossenen Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation und der rascheren Distribution von Wissen eröffnen gute Chancen, auch zu einer neuen Qualität des Lernens zu kommen.

Auch die Präsenzlehre lässt sich mit Multimedia verbessern. Dazu seien nur einige Beispiele genannt. So können Fachbereiche in einem Gesamtkonzept dialogfähige mediale Lehreinheiten (z.B. strukturierte Material- und Textsammlungen, strukturierte Übungen, Simulationen u.ä.) oder Vorlesungen auf Datenträgern bzw. in Datennetzen für die Studierenden zugänglich machen. Daneben können elektronische Studienhilfen treten, die herkömmliche Tutorien ergänzen oder ganz ersetzen.

Möglich ist auch, dass Fachbereiche mehrerer Hochschulen gemeinsame Lehrprogramme im Verbund erstellen. Durch die Integration von Teilleistungen verschiedener Hochschulen können gemeinsame Studienangebote entwickelt und nachhaltig eingesetzt werden. Auf diese Weise werden die Handlungsmöglichkeiten für Schwerpunktsetzungen und Profilbildung in Lehre und Studiengang erweitert – verbunden mit einem weit gezielteren Ressourceneinsatz.

Die landesbezogenen Hochschulverbände wie die Virtuelle Hochschule Bayern und die Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg sind ein Schritt in diese Richtung, der den beteiligten Hochschulen neue Adressatenkreise eröffnet und ihre Positionierung im internationalen Wettbewerb stärkt.

Im Bereich der Weiterbildung bieten sich besondere Möglichkeiten, z.B. als ein attraktiver Markt, dessen zahlungskräftige Nachfrage vor allem Kunden aus der Wirtschaft bilden. Hier ermöglichen die Neuen Medien attraktive Formen des Telelearnings und damit eine sachgerechte und kostengünstige Verbindung von Lernen und Berufstätigkeit. Dazu gehört jedoch, dass die Universitäten ihre Angebote auch entsprechend den Vorstellungen und Bedürfnissen potenzieller Nutzer entwickeln. Sie müssen also auf diesem Feld eine „Marktstrategie“ haben und dazu gehört immer auch ein modernes Marketing.

Unerlässlich bleibt allerdings, dass das Lernen in herkömmlichen Lehrveranstaltungen und mit alten Medien sinnvoll mit Multimedia optimiert und mit

selbstgesteuerten Formen des Wissens kombiniert wird. In solchen kreativen Verbindungen und Kombinationen alter und neuer Medien könnte eine Art Königsweg künftiger Hochschullehre liegen.

Rahmenbedingungen und Aktivitäten der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen

Die technischen Voraussetzungen für den Einsatz Neuer Medien sind in Nordrhein-Westfalen ausgezeichnet. Wie die übrigen Hochschulen in Deutschland können sich auch die nordrhein-westfälischen Universitäten und Fachhochschulen an das Wissenschaftsnetz breitbandig anschließen. Das Gigabit-Wissenschaftsnetz (G-Win) ist am 30.06.2000 offiziell eröffnet worden.

Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen sind günstig. Das neue nordrhein-westfälische Hochschulgesetz räumt den Hochschulen einen weiten Spielraum ein, um die Rolle der Neuen Medien auch durch institutionelle Veränderungen und entsprechende Prioritätensetzungen innerhalb der Hochschule – und in Kooperation mit anderen Hochschulen – zu stärken.

Finanziell hat das Land Nordrhein-Westfalen beträchtliche Anstrengungen unternommen, um Multimedia an den Hochschulen zu fördern. So hat NRW allein zwischen 1996 und 1999 für zusätzliche Förderprogramme im Bereich der Medien rund 94 Mio. DM (zum Großteil aus dem Hochschulsonderprogramm III) zur Verfügung gestellt. Mit diesen Mitteln wurden Vernetzungen und Grundausstattungen finanziert, eine Digitale Bibliothek aufgebaut, die IuK-Forschung voran gebracht und nicht zuletzt computergestützte Lehr- und Lernsoftware gefördert. Mit dem Universitätsverbund Multimedia verfügt das Land über einen effizienten und erfahrenen Projektträger für die Entwicklung dieser Software.

Nordrhein-Westfalen verfügt in Hagen überdies über die einzige FernUniversität im deutschsprachigen Raum. Die Landesregierung plant, die FernUniversität zu einer Virtuellen Hochschule auszubauen. Sie soll zu einer Plattform für aufeinander abgestimmte und gegenseitig anerkannte multimediale Lehr- und Lernangebote von Universitäten und Fachhochschulen und von berufsbegleitendem Lernen werden.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die reale Multimedia-Entwicklung an den nordrhein-westfälischen Hochschulen Zug um Zug eine selbsttragende Dynamik. Aus dem Interesse einzelner Hochschullehrer heraus wird an immer mehr Standorten ein umfassendes Hochschulinteresse. Dieser Eindruck bestätigt sich auch bei den Hochschulbesuchen des Expertenrates. Zahlreiche Hochschulen arbeiten an institutionellen Lösungen für eine gezielte und nachhaltige Multimedia-Entwicklung. Die Lösungsansätze reichen von der organisatorischen Verzahnung zentraler Einrichtungen wie Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren und ihre Ausrichtung auf umfassende Multimedia-Beratung, etwa an der Universität Dort-

mund, über die Planung einer zentralen Stabsstelle Multimedia an der Universität-Gesamthochschule in Siegen, einen Arbeitskreis Multimedia an der Universität Bielefeld, ein multimediales Entwicklungs- und Kompetenzzentrum für alle Fachhochschulen an der Märkischen Fachhochschule Iserlohn bis zur Einrichtung eines zentralen Instituts für Medien, Kommunikations- und Informationstechnologie an der Fachhochschule Düsseldorf. Daneben gibt es auch ganze Fachbereiche, wie etwa die Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten in Münster und Köln, die den Studierenden schon jetzt in einem integrierten Ansatz eine einheitliche Lernplattform mit vielfältigen Angeboten bieten.

Dieses verstärkte Engagement hat bereits Früchte getragen. Das bestätigt der nordrhein-westfälische Erfolg in der jüngsten Bundesausschreibung „Neue Medien in der Bildung“. Die nordrhein-westfälischen Hochschulen reichten dabei allein über 100 Projektskizzen ein und waren in der ersten Auswahlrunde mit einem Drittel prämiierter Antragsskizzen das erfolgreichste Bundesland noch vor Baden-Württemberg oder Bayern. Bei den positiv bewerteten Projektskizzen sind 13 unterschiedliche Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen federführend. Besonders hervorzuheben sind die Universität Gesamthochschule Essen und die Universität Münster, die in dieser ersten Auswahlrunde mit jeweils 4 Projektideen vertreten waren. Auf dieser Grundlage wurden vom Bund bereits 14 Projekte endgültig bewilligt, von denen die Hälfte aus Nordrhein-Westfalen kommt.

Empfehlungen an das Land

Vieles deutet darauf hin, dass die Neuen Medien und Multimedia in Zukunft wachsende Bedeutung auch im Studium erhalten und vermutlich ein fester, vielleicht konstitutiver Bestandteil der akademischen Lehre und der wissenschaftlichen Weiterbildung werden.

Multimedia sollte deshalb auch zu einem zentralen Thema der strategischen Hochschulentwicklung und zu einem zukunftsweisender Aspekt in der horizontalen Profilierung von Universitäten und Fachhochschulen werden. Von großer Bedeutung ist dabei die Integration der jeweiligen Multimediaperspektiven in die strategische Hochschulentwicklungsplanung. Diesem Umstand sollte das Land in seiner Hochschulpolitik durch besondere Anreize (etwa in seinen Förderprogrammen), aber auch durch die Berücksichtigung von Multimediakonzepten in den Zielvereinbarungen mit den Hochschulen, Rechnung tragen. Daneben bedarf es der Einrichtung von Förderprogrammen und anderen Anreizmitteln des Landes – für einen gewissen Zeitraum –, um das Lernen und Lehren mit Neuen Medien an den Hochschulen voran zu bringen. Der Expertenrat begrüßt die Fortführung und Erweiterung der bisherigen Förderlinien im Landesprogramm Multimedia für die Hochschullehre. Um den Anreizcharakter zu stärken, ist bei der Förderung

darauf zu achten, dass die Hochschulen in angemessenem Umfang eigene Mittel einbringen.

Multimedia-Lehrleistungen sind häufig in Erstellung und Support nicht billig. Sie sind aber in vielen Fällen als Content der Weiterbildung oder als Know-how für online-Lehre vermarktungsfähig. Aus diesem Grunde haben z. B. die Berliner Hochschulen eine Multimedia-GmbH gegründet, welche die Produktion von multimedialen Lehr- und Lernmaterial unterstützen soll, indem sie Mittel für die Entwicklung und Herstellung einwirbt. Außerdem soll die Gesellschaft die Vermarktung der Multimedia-Produkte übernehmen. Auch Baden-Württemberg plant die Einrichtung einer Agentur der Hochschulen, die als „Bildungsbroker“ fungieren soll. Nordrhein-Westfalen sollte diesem Beispiel folgen und die Einrichtung einer solchen „Vermarktungsagentur“ – unter Nutzung der bestehenden Strukturen – prüfen.

Zukünftig sind auch konkrete Antworten auf die Frage erforderlich, wie die Erstellung von Multimedia-Angeboten und ihr Einsatzes in der Lehre auf die Lehrverpflichtung angerechnet wird. Der Unterausschuss der KMK für Beamten- und Besoldungsrecht hat 1999 eine erste Stellungnahme zu diesem Thema erarbeitet. Dies wäre eine gute Grundlage, die - weiter konkretisiert und möglichst rasch – in landesrechtliche Regelungen umgesetzt werden könnte.

Was die FernUniversität Hagen betrifft, sollte sie ihr Profil als Virtuelle Hochschule und als Online-Anbieter - entsprechend der Regierungserklärung – weiter schärfen und hier vor allem Kooperationschancen nutzen. Im übrigen sei auf die Empfehlungen zur allgemeinen Entwicklung der FernUniversität verwiesen.

Empfehlungen zu den gemeinsamen Aufgaben von Land und Hochschulen

Land und Hochschulen sollten gemeinsam daran arbeiten, dass - der zunehmende Einsatz von Multimedia durch eine gezielte, praxisorientierte Begleitforschung und Evaluation nachhaltig unterstützt wird. Wie vorauszu sehen ist, wird der Anteil von Multimedia in der Bildung zwangsläufig steigen. Welche Wirkungen allerdings Multimedia auf die Bildung in der Schule, Hochschule und Weiterbildung im einzelnen entfaltet, ist gegenwärtig ebenso wenig abschätzbar wie die optimalen Mischungsverhältnisse von alten und neuen Medien in bestimmten Phasen des Lernens oder die Chancen und die Verluste. Eine, wenn nicht die entscheidende Komponente für die weitere Entwicklung von Multimedia und vor allem für die inhaltliche und pädagogische Feinjustierung der Angebote ist eine praxisorientierte Wirksamkeitsforschung; - die entwickelten Querstrukturen, etwa der Universitätsverbund Multimedia, die Netzagentur NRW oder das Netzwerk Multimedia der Fachhochschulen NRW, nachhaltig gestärkt werden;

- die Lehrerbildung im Hinblick auf eine Integration der fachlichen Multimedia-Befähigung reformiert wird;
- Zielvereinbarungen über gemeinsame kompatible technische Plattformen für den Multimedia-Einsatz an den Hochschulen getroffen werden;
- Studiengänge in geregelten Absprachen und Kooperationen für Online-Angebote anderer Hochschulen geöffnet werden;
- Leistungsnachweise von Online erbrachter Lehre in geregelten Kooperationsbeziehungen anerkannt werden;
- ein Dokumentationssystem über die aktuellen Multimedia-Entwicklungen innerhalb und außerhalb des Landes (möglichlicherweise angesiedelt beim UVM) entwickelt wird;
- die Diskussion über die Qualitätssteigerung durch die Neuen Medien auch zu einer Neujustierung der akademischen Lehre insgesamt führt und von den Hochschulen zum Anlass genommen wird, ein Qualitätsmanagement für ihre Lehrangebote zu entwickeln;
- die Gespräche mit der Wirtschaft und anderen Abnehmern der Absolventinnen und Absolventen über neue Studiengänge intensiviert werden;
- die Vermittlung von Medienkompetenz in Zukunft ein Bestandteil jedes Studienganges wird.

Empfehlungen für die Hochschulen

Die Akzeptanz für den Einsatz von Multimedia in der Hochschullehre sollte sowohl vom Rektorat als auch von den Fachbereichen und ihren Dekanen durch deutliche Signale gestärkt und die Initiatoren mit gezielten Maßnahmen unterstützt werden.

Die einzelnen Multimediaprojekte in den Hochschulen müssen aus ihren Insellösungen herausgebracht werden. Die Hochschule muss ein gemeinsames Konzept für die Integration der Angebote finden und dazu Rahmenvorgaben entwickeln. Dazu gehören die Planungen im Hinblick auf zentral zu finanzierende Investitionen in den Netzausbau incl. Abwägung der technischen Alternativen - dazu gehören auch Entscheidungen über zentrale Einrichtungen zur Multimedia-Beratung und zur Informationsversorgung. Im Bericht der BLK-Staatssekretärs-Arbeitsgruppe „Multimedia im Hochschulwesen“ wird in diesem Zusammenhang z.B. die Einrichtung von universitätsinternen Kompetenzzentren als eigenständige, auf wissenschaftliche Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien spezialisierte Einrichtungen, angeregt. Der Expertenrat kann sich dieser Anregung anschließen, soweit die Einrichtung Teil einer nachhaltigen Multimediastrategie der einzelnen Hochschule ist.

Bei Präsenzhochschulen erfolgt der Einsatz der neuen Medien in hohem Maße auch durch Integration in die präsenten Lehrveranstaltungen. Hier sind finanzielle Mittel bereitzustellen, um Hörsäle und Seminare „multimediarief“ zu machen, also insbesondere mit LCD-Projektoren, Netzanschlüssen, Leinwänden und Video-Audiosystemen auszustatten. In organisatorischer Hinsicht ist dafür zu sorgen, dass die Betreuung der Multimedia-Infrastruktur möglichst benutzernah – also dezentral – vorgenommen wird.

Die Hochschulen sollten Kooperationen zwischen Fachbereichen bzw. Lehrstühlen unterschiedlicher Hochschulstandorte zur Verbesserung der Lehre unterstützen. Dazu gehören konkrete Verabredungen über die wechselseitige Leistungsanerkennung. Auf diese Weise könnten z.B. Brückenkurse gemeinsam angeboten werden oder das Spektrum der Schwerpunkt- oder Vertiefungsbereiche könnte erweitert werden. Die Integration eines Seminaranteils einer ausländischen Partnerhochschule könnte der Internationalisierung der Studiengänge eine neue Option hinzufügen. Ressourcen, die der Fachbereich auf diese Weise einspart, sollten ihm für Innovationen verbleiben.

Die Hochschulen benötigen ein Konzept, wie extern ausgeschriebene Multimediaprojekte im Rahmen von Eigenbeteiligungen finanziell gefördert werden können. Dabei ist z.B. an eine anteilige Finanzierung durch die Zentrale und durch die Fachbereiche zu denken.

Die Hochschulen sollten eine breitere fachbereichsübergreifende Kommunikation zur computergestützten Hochschullehre fördern. Hierzu eignet sich der Informationsaustausch in einer „Dekane-Konferenz“, aber auch die Organisation von Qualitätszirkeln zum Thema Neue Medien. Eine informative und gleichzeitig werbewirksame Möglichkeit, die auch dem Benchmarking dient, liegt in der Organisation einer hochschulweiten (evtl. auch hochschulübergreifenden) Tagung, auf der Vertreter der Fachbereiche ihre Multimedia-Projekte präsentieren. Derartige Treffen können helfen, dass Mehrfachentwicklungen von Softwareanwendungen, vermieden werden. Nicht zuletzt sollte über den Stand der CampusSource-Projekte („Open Source“) und der Fördermöglichkeiten durch Bund und Länder informiert und zum Handeln motiviert werden.

Um dies zu bewerkstelligen müssen die Hochschulen ihre Strukturen und Steuerungsinstrumente entsprechend gestalten. Wie die gesamte Hochschulentwicklung muss auch der Bereich Multimedia "hoch" angesiedelt werden. Das Rektorat sollte einen hochrangig eingebundenen Beauftragten, eventuell einen Prorektor, benennen. Multimedia sollte Teil der internen erfolgsorientierten Mittelvergabe sein. Zusätzlich sollten die Hochschulen z.B. ein wettbewerblich zu vergebendes hochschuleigenes Programm haben oder auch einen eigenen Preis für kluge Multimedialösungen. In beiden Fällen sollten die Studierenden als Abnehmer maßgeblich an Konzeptionierung und

Vergabe beteiligt sein. Die Vielzahl der Aktivitäten, die durch das Rektorat entschieden, koordiniert, begleitet und gefördert werden, sollte in einer „Multimediastrategie“ dokumentiert werden. Dieses Strategiepapier sollte einen Überblick über die aktuellen Multimediaprojekte enthalten, vor allem aber die Perspektiven von Multimedia in der eigenen Hochschule zum Inhalt haben. Dabei sollten das Verhältnis von Präsenz- und Fernlehre und die Strategiefelder „Weiterbildung“ und „Kooperationen“ behandelt werden. Die wesentlichen Eckpunkte sollten Teil des gesetzlich vorgegebenen Hochschulentwicklungsplans sein.

In den Zielvereinbarungen des Rektorats mit den Fachbereichen sollte der besondere Stellenwert der Medienkompetenz und der Medienkonzepte Berücksichtigung finden. Das gilt z.B. auch für Neuausschreibungen. Zumindest die Bereitschaft, Neue Medien in der Lehre einsetzen zu wollen, sollte darin enthalten sein.

Der Jahresbericht des Rektors, der nicht nur an die Mitglieder der Hochschule, sondern auch an die Öffentlichkeit gerichtet ist, sollte das Thema „Multimedia“ beinhalten. In diesem Jahresbericht sollte auf (erfolgreiche) Projekte und geglückte Pilotvorhaben sowie auf eine Verstetigung der Multimediaaktivitäten in der Hochschullehre und auf langfristige Perspektiven eingegangen werden.

Der komplette Abschlussbericht findet sich unter www.mswf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/Experterrat/Abschlussbericht.html.

Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Sachsen-Anhalt

Arbeitsgruppe des Kultusminister in Sachsen-Anhalt

1. Auftrag und Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Die grundlegende Neu- und Umstrukturierung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt begann Anfang der 90er Jahre auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrats¹ und der Hochschulstrukturkommission². Eine Evaluierung von Teilbereichen der Hochschullandschaft Sachsen-Anhalts erfolgte durch den Wissenschaftsrat ab 1995³. 1995 setzte der Kultusminister den Beirat für Wissenschaft und Forschung ein, der Stärken und Schwächen der sachsen-anhaltischen Hochschul- und Forschungslandschaft analysieren sollte und 1998 seinen Bericht vorlegte⁴.

Anfang 2000 hat die Landesregierung auf der Grundlage der tatsächlichen und der voraussehbaren Entwicklung der Zahl der Studierenden und der finanziellen Gesamtsituation des Landes (siehe hierzu Kapitel 2) den erreichten Stand der Hochschulentwicklung überprüft. Als Ergebnis wurde das bisherige Ausbauziel von 44.000 Studienplätzen zurückgenommen und mittelfristig nunmehr ein Ausbau auf 33.000 Studienplätze sowie ein jährlicher finanzieller Rahmen von rd. 535 Mio. DM (ohne Hochschulmedizin und ohne Hochschulbaumittel) festgelegt.

Die Aufgabe, auf der Basis der beschlossenen Rahmendaten die vorhandenen Hochschulstrukturen leistungs- und zukunftsfähig weiterzuentwickeln, soll im Zusammenwirken von Staat und Hochschulen gelöst werden.

Im Sommer 2000 hat der Kultusminister eine aus externen Sachverständigen bestehende Arbeitsgruppe "Wissenschaftsstruktur" berufen. Auftrag der Arbeitsgruppe war die Diskussion grundlegender Fragen der Struktur und Ausstattung der Hochschullandschaft im Land Sachsen-Anhalt. Weiterhin wurden

fünf Projektgruppen eingesetzt, in denen Vertreter der Hochschulen und des Kultusministeriums zu verschiedenen Themenbereichen gemeinsame Lösungsvorschläge erarbeiten sollten. Die Arbeitsgruppe sollte die Ergebnisse der Projektgruppen kritisch würdigen und darauf aufbauend Empfehlungen an den Kultusminister erarbeiten.

Die vom Kultusminister berufene Arbeitsgruppe setzt sich wie folgt zusammen:

Professor Dr. Helmut Altner,
Rektor der Universität Regensburg

Professorin Dr. Gisela Engeln-Müllges,
Prorektorin der Fachhochschule Aachen,
Mitglied des Wissenschaftsrats,

Professor Dr. Gerhard Maeß,
ehem. Rektor der Universität Rostock

Professorin Dr. Evelies Mayer,
Staatsministerin a. D., TU Darmstadt

MinDirig Jürgen Schlegel,
Generalsekretär der Bund-Länderkommission für
Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn

Professor Dr.-Ing. Helmut Schmidt,
Präsident der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Dr. Dieter Swatek (Vorsitz),
Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein a. D.

Professor em. Dr. Cornelius Weiss,
Mitglied des Sächsischen Landtags,
ehem. Rektor der Universität Leipzig

LtdMinR Dr. Peter Wild,
Finanzministerium des Landes Nordrhein-Westfalen

Professor Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner,
Präsident der Technischen Universität Darmstadt.

Die konstituierende Sitzung der Arbeitsgruppe fand am 05.07.2000 statt. Es folgten weitere sechs Sitzungen. Die Arbeitsgruppe hat darüber hinaus in wechselnder Zusammensetzung alle Hochschulen besucht. Zur Vorbereitung der Besuche wurde den Hochschulen ein Fragenkatalog übersandt, auf dessen Grundlage die Beratungen der Arbeitsgruppe mit den jeweiligen Rektoraten sowie weiteren Hochschulvertretern stattfanden. Die Arbeitsgruppe wurde durch eine Geschäftsstelle im Kultusministerium begleitet und nachhaltig unterstützt.

Die Arbeitsabläufe in den Projektgruppen haben dazu geführt, dass der Arbeitsgruppe keine Ergebnisse vorgelegt wurden, zu denen Stellung genommen

¹ Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1990 bis 1992, eine Zusammenstellung der einzelnen Empfehlungen befindet sich im Anhang auf S. 116

² Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Sachsen-Anhalt – Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission zur Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt, beschlossen am 31.03.1992, übergeben am 06.05.1992

³ Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1996 bis 1998, eine Zusammenstellung der einzelnen Empfehlungen befindet sich im Anhang auf S. 118

⁴ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt - Bericht des Beirats für Wissenschaft und Forschung (Vorsitz Prof. Neuweiler), April 1998

werden konnte. Innerhalb des vorgegebenen knappen Zeitrahmens hat sich die Arbeitsgruppe deshalb unter Berücksichtigung der allgemeinen hochschulpolitischen Diskussion auf die Formulierung genereller Thesen zum Entwicklungspotenzial der Hochschullandschaft Sachsen-Anhalts sowie Empfehlungen zu konkreten Problemfeldern einzelner Hochschulen konzentriert. Sie hat sich dabei auf die eigenen Erkenntnisse aus den Hochschulbesuchen sowie Daten und Statistiken des Ministeriums und der Hochschulen gestützt. Das Verzeichnis der Arbeitsunterlagen der Arbeitsgruppe ist im Anhang beigefügt.

Ausgehend vom Auftrag des Kultusministers hat die Arbeitsgruppe festgehalten, dass ihre Aufgabe nicht darin bestehe, Sparpläne zu erarbeiten. Die Tatsache aber, dass die Hochschulen in den nächsten Jahren mit beschränkten Finanzmitteln auskommen müssen, ist aus Sicht der Arbeitsgruppe eine Rahmenbedingung, die sowohl in den zu erarbeitenden Empfehlungen als auch in den daraus zu entwickelnden Umsetzungsmaßnahmen zu berücksichtigen war.

...

4.4 Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört nach § 2 HRG neben Forschung, Lehre und Studium und der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu den wesentlichen Aufgaben der Hochschulen in Deutschland. Dies gilt auch gemäß § 3 Abs.1 des sachsen-anhaltischen Hochschulgesetzes für die Hochschulen in Sachsen-Anhalt.

Die Hochschulen in Sachsen-Anhalt haben diese Aufgabe bislang im wesentlichen durch Angebote von Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengängen überwiegend unentgeltlich wahrgenommen. Zielgruppen sind Studierende, die unmittelbar im Anschluss an den ersten Hochschulabschluss einen weiteren Abschluss erwerben wollen und Personen, die schon seit längerem die Hochschule verlassen haben. Die Angebote sind in aller Regel nicht auf die besonderen Bedürfnisse von Berufstätigen ausgerichtet (Angebote in den Abendstunden und am Wochenende). Die Inhalte dieser Studienangebote orientieren sich am Stand der Wissenschaften, weniger an beruflichen oder betrieblichen Notwendigkeiten.

Insoweit entspricht das Bild in Sachsen-Anhalt dem in der übrigen Bundesrepublik Deutschland. Auch in anderen Ländern dominieren Studienangebote wie in Sachsen-Anhalt. Berufs- und betriebsbezogene Weiterbildung wird in aller Regel außerhalb der Hochschulen in eigenen Akademien oder als individuelle Nebentätigkeit von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern organisiert.⁵

Die Inanspruchnahme dieser postgradualen Studienangebote ist erwartungsgemäß eher gering. Eine Ausnahme galt in der Vergangenheit für die Weiterbildungsangebote für Lehrer, die sich nach der deut-

schen Einigung an die veränderten Voraussetzungen der Lehrerausbildungsordnungen und der Lehrpläne in den Fächern anpassen mussten. Dieser Prozess der Neuorientierung und Neuorganisation von Lehrerausbildung und Schule ist zwischenzeitlich weitgehend abgeschlossen.⁵

Die Arbeitsgruppe geht davon aus, dass die Nachfrage nach berufsbezogener Weiterbildung in den nächsten Jahren und Jahrzehnten dramatisch ansteigen wird. Berufsbezogene Weiterbildung wird in quantitativer und qualitativer Hinsicht die allgemeine und politische Weiterbildung bei weitem überflügeln.

Wesentliche Gründe sind

- die steigende Notwendigkeit, erlerntes Wissen regelmäßig zu erneuern und
- die demografische Entwicklung, die Unternehmen und Mitarbeiter zwingt, viel stärker als derzeit die Innovationskräfte der älteren Beschäftigten zu nutzen und zu fördern; es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass innovatives Potenzial in Zukunft allein durch Neueinstellung junger Menschen gewonnen werden kann.

Zunehmend wird berufliche Weiterbildung nicht als Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit und zumindest zeitweiliges Ausscheiden aus den beruflichen Prozessen angesehen werden, sondern als Teil der betrieblichen und beruflichen Arbeit. Weiterbildung wird damit Bestandteil von Arbeitszeit. Sie wird in den Unternehmen jeweils ganz unterschiedlich nach den Notwendigkeiten organisiert werden, zum Teil in sabbaticals, zum Teil in Kompaktkursen oder auch in arbeitsbegleitenden Maßnahmen, die eine dauernde Abwesenheit vom Betrieb nicht erfordern. Die derzeitigen außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieter sind quantitativ und qualitativ nicht in der Lage, diese wachsende Nachfrage zu befriedigen. Es zeigt sich schon heute, dass gerade Großunternehmen beginnen, die Mitarbeiterweiterbildung in eigenen Einrichtungen (Corporate Universities, Coaching GmbHs u.ä.) zu organisieren. Dem überwiegenden Teil der Klein- und Mittelbetriebe fehlen materielle Ressourcen, aber auch die Mitarbeiter, um entsprechende betriebsinterne Maßnahmen durchzuführen.

Hier erschließt sich für die Fachhochschulen und Universitäten des Landes ein neues Aufgabenfeld, das sie so schnell wie möglich besetzen sollten: Es geht darum, dass die Hochschulen ihr Wissenspotenzial nicht nur wie bisher Einzelpersonen sondern vielmehr Unternehmen anbieten, um Weiterbildungsinhalte zu vermitteln. Zugleich sollten die Hochschulen neben ihrem Wissen auch ihre Organisation und ihre Räumlichkeiten insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen zur Verfügung stellen. Betriebs-

⁵Das hier gezeichnete Bild der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Hochschulen in Deutschland wird bestätigt durch die Anhörung des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 17. Januar 2001 in Berlin.

oder zumindest branchenspezifische Weiterbildungsmaßnahmen sollten nicht nur inhaltlich gestaltet, sondern auch organisiert angeboten werden. Es zeichnet sich ab, dass ausländische Hochschulen, die dieses Feld bereits sehr viel früher erkannt haben, verstärkt auf dem deutschen Markt Fuß fassen. Es gilt, schnell zu handeln. Die Hochschulen sollten im Bereich der Weiterbildung ihr Hauptaugenmerk nicht auf unspezifische Aufbau-, Ergänzungs- und Zusatzstudiengänge richten, sondern Formen der berufsbezogenen Weiterbildung in Kooperation mit Unternehmen, Verbänden, Kammern aber auch Multimedia-Anbietern entwickeln.

Die Arbeitsgruppe hält hierbei die folgenden Handlungsvarianten für erfolgversprechend

- vertragliche Vereinbarungen mit betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen zur Bereitstellung von Weiterbildungsinhalten und Lehrenden für die betriebliche Weiterbildung,
- die Kooperation mit Multimedia-Anbietern zur inhaltlichen Ausgestaltung multimedialer Weiterbildungsangebote,
- das Angebot kompletter Weiterbildungsmaßnahmen (Inhalte, Vermittlungsmedien und Räume) für kleine und mittlere Unternehmen der Region,
- das Angebot kompakter Ausbildungsgänge für Studierende mit Berufserfahrung (Maximaldauer ein Jahr), deren Inhalte mit interessierten Unternehmen abgesprochen werden, damit es für diese Firmen attraktiv ist, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Wahrnehmung dieser Studienangebote zu beurlauben.

Eine so organisierte Weiterbildung erschließt den Hochschulen des Landes eine neue Klientel. Sie eröffnet den Hochschulen die Möglichkeit, neben den staatlichen Zuwendungen Einnahmen zu erzielen und macht Hochschullehre zu einem zusätzlichen Faktor der Mitteleinwerbung für die Hochschule. Gleichzeitig können sich die Hochschulen sehr viel stärker als bislang zur regionalen und international tätigen Wirtschaft öffnen und damit engere Kontakte zu Unternehmen schaffen. Damit werden auch positive Voraussetzungen für eine Verbesserung der Erstausbildung geschaffen und der Standort Sachsen-Anhalt als innovative Region gesichert.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt den Hochschulen, die Weiterbildung zu einer Aufgabe der Leitungsebene zu machen und sie explizit einem Prorektor oder einem unmittelbar dem Rektor zugeordneten Beauftragten zuzuweisen. Die Arbeitsgruppe empfiehlt auch die Schaffung eines Alumnus-Netzwerks durch die Hochschulen. Hierdurch können die Absolventen auch in der Zeit ihrer Berufstätigkeit an die Hochschulen gebunden werden und nehmen voraussichtlich auch die Weiterbildungsangebote "ihrer" Hochschulen stärker wahr.

Aufgabe der Hochschulen ist es, Weiterbildung zu marktgerechten, auf Dauer mindestens kostendeckenden Preisen anzubieten. Dem Land wird empfohlen, die Hochschulen gegebenenfalls durch Änderung des

Landeshochschulgesetzes⁶ in die Lage zu versetzen, mit Unternehmen und Einzelpersonen Weiterbildungsverträge abzuschließen und hieraus Einnahmen zu erzielen. Darüber hinaus sind Regelungen zu treffen, die es ermöglichen, die an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligten Hochschulmitglieder in angemessener Weise an den erzielten Einnahmen zu beteiligen. Nur so wird es gelingen, vertragliche Vereinbarungen auch hochschulintern verpflichtend auszugestalten.

Dem Land wird empfohlen, die durch Weiterbildungsmaßnahmen erzielten Einnahmen bei Berücksichtigung von Gemeinkostenbeiträgen nicht zuschussmindernd geltend zu machen. Im Übrigen können durch ein erfolgreiches Weiterbildungsangebot schwankende Kapazitäten ausgelastet und zusätzliche Deckungsbeiträge erwirtschaftet werden.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt dem Land, bei der Ressourcenzuweisung an die Hochschulen darauf zu achten, dass derartige Angebote entwickelt, Kooperationen und vertragliche Beziehungen aufgebaut und dauerhaft aufrecht erhalten werden können. Weiterbildungsangebote stellen insgesamt einen wichtigen Innovations- und Wirtschaftsfaktor dar.

Die Arbeitsgruppe geht davon aus, dass es auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Wettbewerb der Hochschulen um Kunden geben wird und geben soll. Dennoch empfiehlt sie insbesondere bei der Organisation von Weiterbildungsangeboten für kleine und mittelständische Unternehmen, eine Weiterbildungsagentur der Hochschulen des Landes zu errichten. Die Agentur sollte die Hochschulen bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten unterstützen, bei der Partnersuche behilflich sein und "Know how" in der Vertragsgestaltung vermitteln.

⁶ Zur Zeit befindet sich eine Gebührenordnung im Abstimmungsverfahren, die auf eine Änderung des Hochschulgesetzes verzichtet.

AUE Jahrestagung in Leipzig, 19. – 21.9.2001

Mittwoch, 19. September 2001

17.00 Uhr: **AUE-Mitgliederversammlung**
anschließend: „Leipziger Szenen“

Donnerstag, 20. September 2001

09.30 Uhr: **Eröffnung**
Prof. Dr. Ernst Prokop, Vorsitzender des AUE

09.40 Uhr: **Begrüßung**
Prof. Dr. Volker Bigl, Rektor der Universität Leipzig

09.55 Uhr: **Grußwort**
Prof. Dr. Jörg Knoll, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik,
Leipzig

10.00 Uhr: **Weiterbildung durch die Hochschulen**
Ministerialdirigent Dr. Gert Maibaum, Sächsisches
Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

10.45 Uhr: **Lebenslanges Lernen - der Beitrag der
Hochschulen**
Prof. Dr. Klaus Landfried, Präsident HRK

12.00 Uhr: **Lebenslanges Lernen - der spezifische
Auftrag der Hochschulen**
Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein, Frankfurt
Dr. Irene Lischka, Wittenberg
Moderation: Dr. Gernot Graeßner, Bielefeld

15.00 Uhr: **Arbeitsgruppen**

AG 1
Modularisierung und Vernetzung von grundständigem und
postgradualen Studium und wissenschaftlicher
Weiterbildung

Prof. Dr. Axel Hunger, Duisburg
Dr. Susanne Kraft, Frankfurt
Dr. Christiane Fischer, Koblenz

AG 2
Organisatorische Anforderungen an die Hochschulen als
Orte der Weiterbildung

Prof. Dr. Wolfgang Finke, Jena
Susanne Schumacher, Koblenz
Helmut Vogt, Hamburg

AG 3
Biografische Aspekte von Bildung in der Hochschule

Dr. Elke E. Theile, Jena
Dr. Daniel Meynen, Holzen
Ulrike Strate-Schneider

17.00 Uhr: **Stadtführung**

19.00 Uhr: **Empfang im Neuen Rathaus**
durch den Oberbürgermeister der Stadt Leipzig,
Herrn Wolfgang Tiefensee

20.00 Uhr: **Informelles Treffen**
Ort: „Moritz-Bastei“

Freitag, 21. September 2001

9.00 Uhr
**Neue Anforderungen an das Lehr- und Lernverhalten:
Beiträge der Hochschule zum lebenslangen Lernen**
Prof. Dr. Horst Siebert, Hannover

10.00 Uhr: **Arbeitsgruppen**

AG 4
Vergleichbarkeit und Standards in der Qualitätssicherung
und Akkreditierung von wissenschaftlicher Weiterbildung
Prof. Dr. Hartmut Müller, Mainz
Dr. Angelika Schade, Bonn
Dr. Martin Beyersdorf, Hannover

AG 5
Lebenslanges Lernen im internationalen Vergleich
Prof. Dr. Werner Fröhlich, Krems
Dr. Wolfgang Jütte, Krems
Dr. Michael Schemmann, Bochum
Prof. Dr. Erich Schäfer, Jena

AG 6
Lebenslanges Lernen - wissenschaftliche und
bildungspolitische Grundfragen
Prof. Dr. Peter Faulstich, Hamburg
Prof. Dr. Günther Dohmen
Dr. Joachim Loeper, Koblenz

12.00 Uhr
**Lebenslanges Lernen – Orientierungsrahmen,
Aktionsprogramm und Finanzierung**
Dr. Peter Krug, Mainz
Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung
der Kultusministerkonferenz

12.45 Uhr: **Abschluss der Tagung,
Didaktische Konzepte von lebenslangem Lernen:
Hochschule als Lernort**
Prof. Dr. Jörg Knoll, Leipzig

13.30 Uhr: **Ende der Tagung**

Tagungsgesamtmoderation:
Dr. Monika Sosna, Leipzig

**Arbeitskreis
Universitäre
Erwachsenebildung e.V.**

Hochschule und Weiterbildung

- Mittler zwischen Hochschule und Weiterbildung
- Clearingstelle für Erfahrungen
- Initiator für neue Entwicklungen
- Beratungsinstanz für wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung

Eine Aufgabe für die Hochschule

Eine Chance zur Kooperation

AUE-Homepage

www.aue-net.de

AUE-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

www.wtb.tu-berlin.de

(über diese Maske zu Veranstaltungen, Weiterbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Landesgruppe des AUE)

AG-F - Homepage

www.ag-fernstudium.de