

x

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

1|2004

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Hans-Jürgen Bargel
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Ina Grieb
Ulrike Strate

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e.V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

REDAKTION

Prof. Hans-Jürgen Bargel, Berlin
bargel@dgwf.net
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2004
Juli 2004

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

9 FORUM

- 9 PETER FAULSTICH**
Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- 14 KAREN MÜHLENBEIN**
Das deutsche Akkreditierungssystem im internationalen Vergleich
- 20 JOACHIM LOEPER**
Erfahrungsbericht Akkreditierung
- 22 URSULA BADE-BECKER**
Kurzzusammenfassung der Ergebnisse zu „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“
- 24 KURT SCHOBEL**
Curriculumplanung und Qualitätssicherung: Zur transparenten Beschreibung von Qualitätsstandards anhand intendierter Lernziele
- 31 STEFAN GRUNWALD**
Akkreditierung und Personalzertifizierung im IT-Weiterbildungssystem gemäß ISO/IEC 17024

39 BERICHTE UND INFORMATIONEN

- 39 OLAF FREYMARK, KRISTIN VOIGT**
„Neue Trends und Entwicklungen im SeniorInnenstudium“ – Tagungsbericht
- 41 SUSANNE RÖSSLER**
Qualitätsentwicklung in der postgraduierten Weiterbildung – Tagungsbericht
- 44 ANNA HABEL, PETRA BÖCK**
Jubiläum 2005: Zehn Jahre Multimedia Transfer
- 45 ERWIN WAGNER**
„e-Creator“-Fragebogen
- 46 JOACHIM DIKAU, GERNOT GRAESSNER**
Im Memoriam Dr. Rolf Gerhard

49 BUCHBESPRECHUNGEN

- 49 PETER FAULSTICH**
Gil, Thomas: Die Aufklärung der Wissenschaft.
- 50 PETER FAULSTICH**
Pongratz, Ludwig A.: Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung.
- 50 MICHAEL CORDES**
Schäfer, Erich / Zinkahn, Bernd / Pietsch, Klaus-Dieter (Hrsg.): Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma
- 51 INA-MARNIE HAGEMANN**
Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung
- 52 ERNST PROKOP**
Fröhlich, Werner / Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven.

55 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

61 LITERATUR UND MULTIMEDIALES

- 61 Schriften**
64 e-Lernen

67 TERMINE

69 INTERNET

71 CALL FOR PAPERS

73 REMINISZENZEN

- 73 PETER FAULSTICH**
Immanuel Kant – Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

**75 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT –
ZUM NACHDENKEN**

75 Die „Master-Macher“**ANMERKUNG DER REDAKTION**

Die Dokumentation in diesem Heft sollte ursprünglich die Beiträge der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der DGWF wiedergeben. Der Umfang dieser Beiträge erfordert jedoch ein gesondertes Heft, welches demnächst erscheinen wird. Andere Beiträge, die als Dokumentationen zu bezeichnen wären, wurden bis Redaktionsschluss nicht eingereicht.

Liebe Leserinnen und Leser,

Qualität – Zertifizierung – Akkreditierung, insbesondere unter dem letzten Aspekt stehen in den letzten Jahren viele Aktivitäten in den Hochschulen, gilt es doch mit der Neustrukturierung von Studienangeboten im Rahmen de Bologna-Prozesses auch deren neutrale(?) Akkreditierung zu bewirken. So war die Hoffnung der Redaktion, dass mit der Ausschreibung des Themas in diesem Forum viele Hochschulen die Gelegenheit ergreifen werden, um über ihre Erfahrungen mit Akkreditierungen zu berichten. Für die Gemeinschaft der DGWF ist dies von besonderem Interesse, zumal auch Weiterbildung, nicht nur die wissenschaftliche, und Fernstudium verstärkt in den Blickwinkel von Zertifizierern und Akkreditierern geraten.

Leider entsprach die Resonanz nicht den Erwartungen. Offenbar sind die Betroffenen so intensiv mit der Vorbereitung weiterer Akkreditierungen oder der Nachbereitung von Auflagen beschäftigt, dass keine Zeit bleibt, Erfahrungen weiter zu geben. So entfiel hier die Chance, aus Fehlern zu lernen. Fehler, die nicht nur von Akkreditierten gemacht wurden und werden, sondern möglicherweise auch von Zertifizierern und Akkreditierern. So bleibt an dieser Stelle letztlich nur die Wiedergabe dessen, was allgemein bekannt ist (sein müsste), ergänzt um das, was „aus zuverlässiger Quelle“ verlautet.

Allgemein bekannt und nachlesbar (ggf. auch im Forum dieses Heftes) ist, wie eine Akkreditierungskommission zusammengesetzt ist. Dass die beiden Vertreter der „scientific community“ in der Kommission die wissenschaftliche Kompetenz einer anbietenden Einrichtung beurteilen können, muss unterstellt werden. Hier kann und muss ohne Zweifel dem Urteil einer Kommission gefolgt werden. Die Wissenschaftlichkeit und/oder Praxisrelevanz eines ganzen Studienganges zu bewerten, könnte aber meines Erachtens den Horizont mancher Kommissionsmitglieder überfordern. (Ehrlich gesagt, ich könnte es für das gesamte Fachgebiet, in dem ich zu Hause bin, nicht. Aber vielleicht liegt das daran, dass in diesem Gebiet die Inhalte eher durch wissenschaftlichen und technischen Fortschritt denn durch Interpretationen von Lehrmeinungen geprägt sind.)

Kann folglich dem Urteil über die wissenschaftliche Kompetenz einer Einrichtung vertraut werden, weil die Vertreter der „scientific community“ auch aus Hochschulen kommen, deren Strukturen und Anforderungen also aus eigener Anschauung kennen, so ist das bei Weiterbildung und Fernstudium leider oft nicht mehr gegeben. So manche Kommissionsmitglieder kenn nicht unbedingt die Besonderheiten von Weiterbildung oder Fernstudium. Ganz krass wird es, wenn weiterbildende Studiengänge im Fernstudium zertifiziert werden sollen. Selbst Vertreter einer großen Fernstudieninstitution machen da keine Ausnahme. Möglicherweise sind sie zwar wichtige Räder in einem Räderwerk, welches sie aber in seiner Gesamtheit nicht überschauen. So sind Anmerkungen (Auflagen) davon abhängig, wer Mitglied der Kommission ist. Zur Klarstellung: es handelt sich nicht um fachliche Aspekte, sondern um organisatorische.

So weiß die Redaktion (aus „zuverlässiger Quelle“), dass bei zwei verschiedenen Akkreditierungskommissionen derselben Akkreditierungsagentur die Strukturen einer akkreditierten Institution mit widersprüchlichen Empfehlungen bedacht wurden. Agenturen sollten deshalb diesbezüglich selbst erst einmal Qualitätskriterien erarbeiten und diese nicht nur ihren Kommissionsmitgliedern als Richtschnur an die Hand geben, sondern sie auch öffentlich zugänglich machen. Damit könnten sich Betroffene vorher ein Bild machen, ob die gewählte Agentur auch die richtige für eine Akkreditierung sein könnte.

Mittelfristig können Agenturen damit auch das Odium loswerden, dass Akkreditierungen vornehmlich dem Zweck dienen, auf diesem „Markt“ in erster Linie Geld verdienen zu wollen. So manche akkreditierte Institution sieht es jedenfalls so, wenn sie im Nachhinein prüft, was außer Spesen und viel Zeitaufwand eigentlich gewesen ist.

So liegt mir z. B. die Richtlinie einer Agentur zur Weiterbildung vor. Diese Richtlinie suchte ich vergeblich im Veröffentlichungsverzeichnis auf den Webseiten der Agentur. Warum? Akkreditierungsagenturen sollten ebenso zu Transparenz beitragen, wie es die Akkredi-

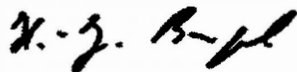
tierten mit der Akkreditierung ihrer Angebote letztlich tun müssen.

Die genannte Schrift geht im Übrigen davon aus, dass es bei Weiterbildung keinen Sinn mache, einzelne Angebote zu zertifizieren. Eine Akkreditierung der Institutionen müsse genügen. Dieser Ansatz ist einerseits sehr sinnvoll, birgt aber andererseits eine Gefahr, mit der Wirtschaft und Verbraucher in den letzten 10/15 Jahren konfrontiert waren: es ist nicht immer Qualität drin, wenn zertifiziertes Qualitäts-Management-System drauf steht.

Aber eine langwierige und aufwändige Akkreditierung oder Zertifizierung macht bei Weiterbildungsangeboten, auch bei wissenschaftlicher(!) Weiterbildung, wirklich wenig Sinn, wenn sie sich auf einem unkämpften Markt zeitnah durchsetzen müssen. Nicht umsonst hat die geforderte Doppelzertifizierung von Institution und Angebot kommerzieller Anbieter bereits im Vorfeld der kürzlich in Kraft getretenen Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) im Rahmen von SGB III erhebliche Widerstände hervorgerufen. Zwar ist es das Ziel solcher aufwändigen Verfahren, die Spreu vom Weizen zu trennen. Was macht aber die Spreu dann? Sucht sie sich etwa ein neues Geschäftsfeld und zertifiziert dann den Weizen?

Nicht zuletzt, damit Hochschulen vor einer solchen Entwicklung bewahrt werden, konzentrieren sich die Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaften in der DGWF in nächster Zeit⁷⁾ wieder einmal auf das Thema Qualität. Sie können dazu beitragen.

Ihr



⁷⁾ Sektion der AG-F auf der Learntec 2005, Tagung der AG-F im Mai 2005 in Kaiserslautern, Frühjahrstagung der AG-E im Juni 2005 in Berlin (s. Termine und Call for Papers)

Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung

PETER FAULSTICH

Im Rahmen Fortsetzung des „Bologna-Prozesses“ und seiner Umsetzung in Deutschland wird die Hochschullehre insgesamt dem Dreischritt von Qualitätssicherung, Akkreditierung bis zur Anerkennung unterworfen. Dies betrifft ausdrücklich auch die wissenschaftliche Weiterbildung (Akkreditierungsrat, 2001). In seinem Referenzrahmen für die BA/MA-Studiengänge vom 20. Juni 2001 hat der Akkreditierungsrat sich zunächst auf grundständige, konsekutiv angelegte Studienangebote bezogen und gleichzeitig auf notwendige weitere Schritte hingewiesen: „Im Hinblick auf die Möglichkeit lebenslangen Lernens sind in steigendem Maße Angebote für ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss zu erwarten, die grundsätzlich den gleichen akademischen Standards wie die grundständigen Studiengänge zu entsprechen haben. Dennoch müssen hier im Zusammenwirken mit den Abnehmern, d. h. insbesondere mit der Berufspraxis, Maßstäbe und Kriterien diskutiert und modifiziert, gegebenenfalls auch neu entwickelt werden“ (ebd.). Nach seiner Neukonstituierung 2003 hat sich der Akkreditierungsrat verstärkt mit dem Themenkomplex Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst und dazu eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet.

Diese Aktivitäten reagieren auf die sich abzeichnende Expansion von Weiterbildungsbeteiligungen der Hochschulen und auf eine beginnende Reorganisation des Verhältnisses von grundständigem und weiterbildendem Studium im Kontext der Diskussion um „Lebenslanges Lernen“. Langsam, aber zunehmend kommt die Beteiligung der Hochschulen an der Weiterbildung in Gang: allen Unkenrufen zum Trotz, besonders die Universitäten seien zu akademisch, zu bürokratisch, zu elitär. Obwohl die Unterstellung vorherrscht, die Hochschulaktivitäten seien nach wie vor ein Randphänomen, wird durch explorative Recherchen belegt (Bade-Becker/Faulstich/Graefßner, 2004), dass es ein beachtliches Aktivitätsniveau und -spektrum zur Weiterbildung an Hochschulen gibt. Es ist kaum zu übersehen, dass gerade in den letzten Jahren vieles angestoßen worden ist.

Die Umbruchsituation im „Bologna-Prozess“ wird auch für die Weiterbildungsstrukturen erhebliche Folgen haben, wenn neben die wissenschaftliche Erstausbildung bei Bachelor- und Master-Abschlüssen neue Weiterbildungszertifizierungen und -graduierungen treten.

1. Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung

So sieht sich Weiterbildung an Hochschulen neuen Herausforderungen gegenüber. Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt zu (Faulstich/Graefßner/Tippelt, 2004, S. 156–161). Sich verkürzende Wissenshalbwertszeiten bezogen auf fachliche Inhalte betreffen Hochschulabsolventen wegen ihrer Nähe zu einer sich dynamisierenden Wissensproduktion besonders. Die resultierende Nachfrage wird z. Z. befriedigt durch ein breites Anbieterspektrum von Akademien, Berufs- und Arbeitgeberverbänden, Kammern, kommerziellen Instituten und vor allem durch innerbetriebliche Programme und Kurse – die Hochschulen spielen bisher eher eine Nebenrolle mit einem Anteil von sicher weniger als 10 Prozent (ebd., S. 160). Was nicht heißt, dass Hochschullehrer nicht stärker beteiligt sind – aber für andere Institutionen.

Zunehmend versuchen die Hochschulen diese Potentiale für die eigene Entwicklung zu nutzen. Ein aktivierender Faktor liegt angesichts drastisch knapper werdender öffentlicher Mittel für die Bewältigung der Kernaufgaben von Forschung und Lehre darin, Weiterbildungsaktivitäten als Instrument der Ressourcengewinnung zu nutzen.

Die Aufbruchsituation drängt, den Stellenwert von Lehre, die grundständige und weiterführende Angebote einbezieht, neu zu klären: Unter „wissenschaftlicher Weiterbildung“ versteht die Kultusministerkonferenz Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der

Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familien-tätigkeit, wobei das Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. Dies umfasst Ergänzendes aus zusätzlichen Fachrichtungen (z. B. Betriebswirtschaftslehre für Mediziner), Zusätzliches durch Spezialisierung in einem abgeschlossenen Studium (z. B. Coaching für Erziehungswissenschaftler), Aufbauendes aus anderen Fachrichtungen (z. B. Weiterbildungsstudium Geragogik für Psychologen). Die Angebotsformen sind unterschiedlich strukturiert im Spektrum von durch Prüfungsordnungen geregelter „Weiterbildender Studiengänge“, die meistens berufsbegleitend als abschlussbezogene Teilzeitangebote laufen, bis zu Einzelveranstaltungen (Vorträge, Tagungen, Workshops), für die allenfalls die Teilnahme bescheinigt wird.

Dieses Aktivitätsspektrum wissenschaftlicher Weiterbildung gewinnt an Gewicht – allerdings wegen mangelnder Statistiken bisher nur belegt durch einzelne Recherchen, Schätzungen und Hochrechnungen: im „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz findet man beim Stand Ende 2003 1.502 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“. Diese Zahl umfasst aber auch direkt an das Grundstudium anschließende Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge. (Im Vergleich dazu waren 8.861 grundständiger Studienmöglichkeiten verzeichnet.) Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) schätzt die Teilnahmefälle auf 70.000 (Bade-Becker/Faulstich/Graefner, 2004, S. 120). Die Gasthörerstatistik der Hochschulen weist etwa 40.000 Teilnehmende aus. Ein Großteil der Weiterbildungsteilnehmenden wird davon allerdings nicht erfasst.

Gesicherte Angaben können über die interne Struktur der in die Erhebung der DGWF einbezogenen Angebote gemacht werden (ebd., S. 121 ff.): Als Zugangsvoraussetzung wird bei fast zwei Drittel der „Weiterbildenden Studiengänge“ ein Hochschulabschluss vorausgesetzt. Das heißt aber umgekehrt auch, dass bei einem Drittel die Öffnung für qualifizierte Berufstätige erfolgt. Bei anderen Angebotsformen ist die Zugänglichkeit breiter. Die Zertifikate „weiterbildender Studiengänge“ vergeben meist einen eigenen Hochschulabschluss, oft einen eigenen Titel; selten ist der Durchstieg zu grundständigen Abschlüssen wie z. B. Diplom möglich.

Für die Durchführung ist erstaunlich, dass der Anteil reinen Fernstudiums oder e-learning gering ist. Mei-

stens werden Präsenzveranstaltungen angeboten. Diese finden oft in Kooperation mit externen Einrichtungen statt, wie Unternehmen, Verwaltungen, Berufsverbänden, Kammern, Gewerkschaften u. a.. Auch bei der Zusammensetzung der Lehrenden stellen nach der DGWF-Recherche wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker etwa ein Viertel der Dozenten.

Für die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung ist es angesichts der beschriebenen Ausgangslage sinnvoll, auf eine konsequente Modularisierung des Hochschulsystems im Kontext der BA-/MA-Strukturen zu setzen. Damit werden die Diskussionen um die „Baustein-Hochschule“ (Weizsäcker u. a., 1970) wieder aufgenommen.

2. Akkreditierungskriterien und -prozesse

Ursprünglich nur etabliert, um einen Referenzrahmen für die in der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 in § 19 zur Erprobung eingerichteten Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge werden Akkreditierungsverfahren (Akkreditierungsrat, 2002) dauerhaft zu einem zentralen Prozess, indem für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich (Hochschulrektorenkonferenz, 2000, 2001) auch für Weiterbildungsmöglichkeiten auf wissenschaftlichem Niveau ein Modell generalisiert wird, wie es einerseits bereits im Zusammenhang der Akkreditierung der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge, andererseits aber auch bei den Aus- und Fortbildungsorten und im IT Bereich bereits angezogen worden ist. Ein solches dreistufiges Modell von Qualitätsmanagement, Zertifizierung und Akkreditierung, wie wir es zum Beispiel auch zur Ausführung des SGB III vorgeschlagen haben (Faulstich/Gnahn/Sauter, 2003) und wie es durch Rechtsverordnung des BMWA umgesetzt worden ist, scheint für den Bildungsbereich insgesamt tragfähig. Aus diesem Konzept resultieren Anforderung an ein systematisch aufgebautes Modell:

- Vergleichbarkeit sichern und spezifische Träger- und Maßnahmeentwicklungen zulassen;
- Transparenz herstellen und gleichzeitig regionale und spezifische Unterschiede gewährleisten;
- Selbst- und Fremdevaluation kombinieren und
- gleichzeitig den Aufwand einschränken, aber auch
- verlässliche Aussagen der Evaluation zulassen.

Entsprechend müssen Kriterien für **Qualitätskonzepte** formuliert werden:

- Orientierung an Nachfrageinteressen,
- Förderung der Qualifikationsentwicklung der anbietenden Einrichtungen,
- Rückgriffe auf anerkannte Evaluationsmethoden,
- Einbeziehung der Anbieter- sowie der Maßnahmequalität.

Daraus folgen auch Kriterien für die Anerkennung von **Akkreditierungsagenturen**:

- institutionelle Unabhängigkeit gegenüber Weiterbildungsträgern und Wirtschafts- und Berufsverbänden;
- Einbezug in öffentliche Verantwortung,
- verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur;
- anbieterübergreifende Arbeit;
- Zusammenführen nationaler und internationaler Kompetenz;
- Transparenz des Verfahrens;
- eigene Qualitätssicherungsmaßnahmen und
- Berichtspflicht gegenüber dem Akkreditierungsrat.

Es ist wahrscheinlich, dass die Akkreditierungsagenturen nicht nur die Hochschulen als Adressaten und Einnahmequelle haben werden. Ein expandierender Markt von Bildungsdienstleistungen greift weltweit auf Lernangebote zu und erzwingt im Zusammenhang von GATS gravierende organisatorische und curriculare Konsequenzen in Richtung auf Modularisierung und Standardisierung. Demgegenüber kommt es darauf an, die öffentliche Verantwortung für ein zugängliches System der Hochschullehre zu stärken, welches über berufliche Verwertbarkeit hinausgeht und den Bildungsauftrag der Hochschule ernst nimmt, wie er z. B. auch in den Zieldimensionen des „Forum Bildung“ gefasst sind: „*Bildung und Qualifikation zielen immer auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit*“ (Forum Bildung, 2002).

3. Problemaspekte für abschlussbezogene Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Systemqualität (Faulstich/Gnahn/Sauter, 2004) wissenschaftlicher Weiterbildung ist an diesen Zieldimensionen zu messen. Daraus resultieren Anforderungen an den **Akkreditierungsprozess**, die es ermöglichen zentrale Qualitätsaspekte von weiterbildenden Studiengängen zu beurteilen:

Adressaten und Zugang

Teilnehmende an „Weiterbildenden Studiengängen“ sind auch gegenwärtig schon vielfach berufserfahrene Praktiker, die nicht immer über akademische Abschlüsse verfügen. Entsprechend müssen alternative Zugangswege offen gehalten werden. Wenn die Eingangsvoraussetzungen klar definiert werden, können entsprechend Voraussetzungen und Äquivalenzen geprüft werden.

Ein spezifisches Problem wird durch die Wertigkeit „*informell erworbener Kompetenzen*“ aufgeworfen. Der Stellenwert der Berufs- und Familienerfahrung ist gerade bei weiterbildenden Studien besonders hoch, wenn die Adressaten nicht auf einmal erworbene formale Abschlüsse festgeschrieben werden sollen. Entsprechend sind Praxisanteile im Studienangebot einzubauen.

Angebotsumfang

Weiterbildende Studiengänge werden nach vorliegenden Erfahrungen in der Regel 40 bis 120 Credits umfassen. Studienerfolg und Abbruchquoten bisheriger Angebote lassen erwarten, dass die Zeitbelastung für die Studierenden nur in seltenen Fällen den Umfang erreicht, der voll den Anforderungen entspricht, um an den „*konsekutiven*“ Master heranzukommen.

Studierbarkeit und Angebotsorganisation

„Weiterbildende Studiengänge“ werden in der Regel berufsbegleitend organisiert werden. Teilzeitformen, besonders auch unter Einbezug von Fernstudienanteilen, müssen möglich sein, weil die Adressaten nicht aus ihren Berufs- oder Familientätigkeiten und ihren sozialen Kontexten aussteigen. Entsprechend muss die Studienorganisation ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit zulassen. Daraus folgt eine Differenzierung der Module nach Grund-, Vertiefungs-, und Aufbau-, sowie Pflicht- und Wahlangeboten. Es sollte so möglich sein, Module, welche bei anderen Institutionen oder informell erfüllt worden sind, anzuerkennen. Als

Anforderungen an Module können formuliert werden: Organisiertheit, Systematisiertheit, Zertifizierbarkeit, Kontinuität des Angebots, Profiliertheit, sowie deren Dokumentation.

Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit

Weiterbildende Studiengänge liegen in der Regel unter dem Angebotsumfang im konsekutiven Modell und sind also nicht als ganze, sondern über einzelne Module anrechenbar.

Abschlussbezeichnung

Daraus resultiert, wenn zugleich an Abschlussbezogenheit festgehalten werden soll, ein Abstand gegenüber den Zertifikaten aus dem konsekutiven Modell. *„Diese Mastergrade (Master of Arts, Master of Science, Master of Engineering, Master of Laws) dürfen nur dann für Weiterbildungsstudiengänge verwandt werden, wenn sie in ihren Anforderungen einem konsekutiven Masterstudiengang gleichwertig sind.“* (KMK-Beschluss „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, 12.6.2003). Insofern werden spezifische Abschlussbezeichnungen entstehen. *„Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den genannten Bezeichnungen abweichen (z. B. MBA).“* (KMK-Beschluss „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, 10.10.2003).

Daraus folgt eine Zweistufigkeit der Abschlussbezeichnung, bei der

- für weiterbildende Studiengänge mit einem den konsekutiven Masterstudiengängen entsprechenden Niveau die von der KMK vorgeschlagenen „allgemeinen“ Mastertitel vergeben werden,
- spezialisierte Angebote mit 40 bis 120 Credits nach vorgängigem Studium und praktischer Erfahrung durch eine spezielle Abschlussbezeichnung z. B. „Master of Advanced/Professional Studies“ gekennzeichnet werden.

Wie bei den grundständigen Studiengängen es aber auch bei den weiterbildenden Studiengängen erforderlich, Transparenz und Übersichtlichkeit durch ein überschaubares Bezeichnungssystem sicherzustellen. Insofern bedarf es mindestens disziplin- bzw. branchenspezifischer Abstimmungsprozesse, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit zu sichern.

Trägerschaft/Anbieter

Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung sind auch Ausgründungen staatlicher Hochschulen und private Institute. Für die zu akkreditierenden Studienangebote gilt, dass sie einzubeziehen sind in ein System öffentlich verantworteter Bildungsmöglichkeiten. Auch wenn gegenwärtig ein bedeutender Anteil der Wissensvermittlung von Einrichtungen außerhalb der Hochschulen geleistet wird, müssen Hochschulen bzw. Fakultäten und Fachbereiche als „Ort der Verantwortlichkeit“ für Zertifizierung und Verleihung des Abschlusses klar erkennbar sein. Da viele Angebote weiterbildender Studiengänge vom Gegenstandsbezug zwingend interdisziplinär angelegt sind, erhalten die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen eine wichtige Rolle als koordinierende Institutionen und als Geschäftsstelle. Zuständigkeiten für Lehre können gemeinsamen Ausschüssen übertragen und über die Weiterbildungseinrichtungen organisiert werden. Bezüglich der wissenschaftlichen Kompetenz der anbietenden Einrichtung muss auf das Urteil der „scientific community“, das über die Gutachter in das Akkreditierungsverfahren eingebracht wird, vertraut werden.

Lehrpersonal

In weiterbildenden Studiengängen findet sich meistens eine Mischung der Lehrenden von Personen aus Hochschuldisziplinen und dem Themenfeld. Dies ist für praxisorientierte Angebote zwingend notwendig. Nichtsdestoweniger muss der Personaleinsatz in der Lehre in der Verantwortung der Hochschule bleiben.

4. Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit der Entwicklung der Studiengangsstrukturen im weiterbildenden Studium fallen weitreichende organisatorische und curriculare Entscheidungen für die Lehre an Hochschulen insgesamt. Eine Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen „Lebenslanges Lernen“ setzt eine konsequente Modularisierung voraus. Dafür ist die durch die Akkreditierungsdiskussion ausgelöste Reorganisation der grundständigen Studiengänge in die BA-/MA-Struktur ein wesentlicher Impuls, durch den Weiterbildung an Hochschulen ein wesentlich höheres Gewicht erhalten kann.

Langfristig ist dann die Unterscheidung zwischen Erst- und Weiterbildung inhaltlich kaum mehr begründbar, sondern Lernen verteilt sich über die gesamte Lebensspanne. Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden

sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem. Die Grenzen werden zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, das institutionelle Profil der Hochschulangebote zu schärfen.

Weizsäcker E.U. u.a. (1970): „*Baukasten gegen Systemzwänge*“, List-Verlag, München

Verfasser:

Prof. Dr. Peter Faulstich

Universität Hamburg

E-Mail: faulstich@dgwf.net

Literatur

Akkreditierungsrat (2000): „*Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen*“, Bonn

Akkreditierungsrat (2001): „*Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge*“, Bonn

Akkreditierungsrat (2002): *Arbeitsbericht 2000/2001*, Bonn

Bade-Becker, U./Faulstich, P./Graessner, G. (2004): „*Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen*“, Hochschule und Weiterbildung 2|2003, S. 117–125, DGWF e.V., Hannover

Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E. (2003): „*Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag*“, Berlin

Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E. (2004): „*Systemqualität beruflicher Weiterbildung*“, Bonn

Faulstich, P./Graessner, G./Tippelt, R. (2004): „*Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe*“, in Tippelt, u.a. (Hrsg.): „*Datenreport Erziehungswissenschaft*“, S. 156–161, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Forum Bildung (2001): „*Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb*“, S. 54, Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (2000): „*Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium*“, Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (2001): „*Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung*“, Bonn

Das deutsche Akkreditierungssystem im internationalen Vergleich

KAREN MÜHLENBEIN

Das Verfahren zur Akkreditierung im Hochschulwesen wurde 1998 in Deutschland unter der Maßgabe eingeführt, dadurch den internationalen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Die Akkreditierung sollte klare und verlässliche Angaben über die Qualität der Studiengänge in Deutschland für die internationale Zusammenarbeit liefern (KMK, 1998). Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen inwieweit das deutsche System internationale Entwicklungen im Bereich der Akkreditierung aufgreift und den Anforderungen an ein international ausgerichtetes Instrument der Qualitätssicherung entspricht.

Bei der internationalen Ausrichtung des Hochschulwesens liegt der Fokus für Deutschland aufgrund der Verpflichtungen im Rahmen der Europäischen Union und des Bologna-Prozesses klar im europäischen Raum. Da die meisten europäischen Staaten jedoch, genau wie Deutschland, erst geringe Erfahrungen mit Akkreditierungssystemen haben, soll die Betrachtung auf weitere Industrienationen, die 30 Mitgliedsstaaten der OECD, ausgeweitet werden. So kann der internationale Vergleich auch auf die Erfahrungen etablierter Akkreditierungssysteme wie in den USA, Australien oder Japan zurückgreifen.

Eine erste Untersuchung zeigt, dass in der Mehrzahl der OECD-Staaten irgendeine Form von Akkreditierung im Hochschulwesen vorhanden ist. Teilweise werden jedoch sehr unterschiedliche Konzepte unter dem Begriff der Akkreditierung verstanden. Der Vergleich der Akkreditierungssysteme der einzelnen Staaten soll zum einen den Akkreditierungsgeber und den Gegenstand der Akkreditierung umfassen. Zum anderen sollen aber auch die angewendeten Akkreditierungsprozesse und die Folgen der Akkreditierung untersucht werden. Als Datenbasis werden sowohl internationale Studien über Akkreditierung als auch Dokumente der nationalen Einrichtungen der untersuchten Länder herangezogen.¹

1. Begriff der Akkreditierung

Obwohl in der Literatur teilweise sehr unterschiedliche Definitionen für Akkreditierung verwendet werden, so lassen sich doch einige unstrittige Kriterien herausarbeiten. Akkreditierung beschreibt grundsätzlich einen Prozess der externen Begutachtung und Bewertung der akademischen Qualität im Hochschulwesen anhand bestimmter Standards, der in eine Ja/Nein Entscheidung mündet (Vroeijenstijn, 2003). In diesem Beitrag werden unter Akkreditierung alle Konzepte verstanden, die folgende drei Anforderungen erfüllen:

- Überprüfung der Einhaltung bestimmter Standards in Bildungsprogrammen und/oder Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs,
- Basierung der Entscheidung ausschließlich auf Qualitätskriterien ohne Berücksichtigung politischer Interessen,
- Ergebnis in Form einer Ja/Nein Entscheidung (ggf. mit Auflagen) über die Verleihung der Akkreditierung.

In diesem Zusammenhang ist Akkreditierung begrifflich von den Konzepten der staatlichen Genehmigung und anderen Maßnahmen der Qualitätssicherung wie Evaluierung, Benchmarking oder Qualitätsprüfungen abzugrenzen, die teilweise Überschneidungen mit dem Begriff der Akkreditierung haben. Wie Akkreditierung ist auch die staatliche Genehmigung eine Ja/Nein Entscheidung, aber sie umfasst zusätzlich zur Beurteilung von Qualitätsgesichtspunkten in der Regel auch politische Entscheidungskriterien für die gewünschte Entwicklung der Hochschullandschaft. Evaluierung und andere Maßnahmen zur Qualitätssicherung beinhalten, wie auch Akkreditierung, die Erfassung und Bewertung der Leistungen. Sie münden aber in der Regel nicht in eine Ja/Nein Entscheidung, sondern in ein Stärken-Schwächen-Profil oder Empfehlungen zur Verbesserung.

Legt man die vorgestellte Definition von Akkreditierung an, so verfügt die Mehrzahl der OECD Staaten über Verfahren der Akkreditierung im Hochschulwesen, auch wenn teilweise nicht explizit der Begriff Akkreditierung verwendet wird. Lediglich in Griechenland (YPEPTH, 2003) und Island (Hämäläinen et al., 2001) gibt es bislang keine nationalen Bemühungen um ein Akkreditierungswesen im Hochschulbereich. In der Türkei wurde 2003 mit der Einführung eines nationalen Evaluierungsprozesses begonnen, der später zu einem Akkreditierungssystem ausgebaut werden soll (YÖK, 2004). Alle anderen OECD-Staaten weisen zumindest in bestimmten Bereichen klare Akkreditierungsmechanismen auf oder führen derartige Systeme gerade ein.

2. Akkreditierungsgeber

Der größte Unterschied zwischen den nationalen Akkreditierungssystemen besteht darin, welche Institutionen Bildungsangebote akkreditieren dürfen. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Staat und dem Akkreditierungsgeber im Hochschulwesen lassen sich fünf verschiedene Gruppen unterscheiden, die im Folgenden nach abnehmendem Staatseinfluss dargestellt werden.

- In einigen Staaten, wie z. B. Mexiko oder Italien, akkreditiert die Regierung selbst, meist das für (Hochschul-) Bildung zuständige Ministerium, oder eine untergeordnete Regierungsbehörde die Bildungsangebote. In diesen Fällen ist es jedoch schwer zu beurteilen, inwieweit nicht auch politische Motive mitwirken und es sich letztendlich eher um staatliche Genehmigung und nicht Akkreditierung im eigentlichen Sinne handelt (Álvarez, 2003). In der Tschechei ist der staatliche Akkreditierungsgeber an die Empfehlungen der Expertenkommission gebunden und darf nur im Ausnahmefall eine Akkreditierung verweigern (CAC, 2004).
- In anderen Staaten wird der Akkreditierungsprozess durch eine unabhängige Institution durchgeführt und dadurch die ausschließlich inhaltlich-qualitative Dimension der Beurteilung sichergestellt. Allerdings dienen die Ergebnisse der Beurteilung nur als Vorschlagsgrundlage für eine Regierungsstelle, welche sich das eigentliche Recht zur Akkreditierung vorbehält. Dieses Verfahren wird unter anderem in Skandinavien (Hämäläinen et al., 2001), Polen (RGSW, 2003) und der Slowakei (Návrat, 2003) praktiziert.
- Eine weitgehend unpolitische Form der Akkreditierung gibt es hingegen in Staaten, in denen die Regierung die vollen Akkreditierungsbefugnisse auf unabhängige Institutionen überträgt. Diese Akkreditierungsagenturen werden entweder direkt durch den Staat oder eine zwischengeschaltete Behörde zur „Meta-Akkreditierung“ legitimiert. In Korea besteht beispielsweise genau wie in Deutschland eine derartige übergeordnete Institution zur Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen (Lee, 2003). In Japan übernimmt das Bildungsministerium direkt diese Aufgabe (Hokama, 2004). In den USA zertifizieren sowohl das Bildungsministerium direkt als auch der unabhängige Verband der Akkreditierungsgeber die einzelnen Akkreditierungsagenturen (Eaton, 2003). In den Niederlanden wird der Akkreditierungsprozess durch zertifizierte Agenturen (VAI) durchgeführt, die eigentliche Akkreditierungsentscheidung fällt die nationale Akkreditierungsorganisation (NAO, 2003).
- Einige Staaten wie beispielsweise Australien und Österreich übertragen durch Zertifizierung auch den Bildungseinrichtungen selbst weitgehende Akkreditierungsbefugnisse über neu einzurichtende Programme. Eine als „Universität“ anerkannte Institution kann (teilweise innerhalb begrenzter fachlicher Rahmen) neue Studienprogramme selbst akkreditieren.
- Neben diesen staatlich legitimierten Akkreditierungsgebern gibt es auch eine Reihe privater, unabhängiger Institutionen, die gar keinen Regierungsbezug aufweisen. Lange wurde das Akkreditierungssystem in den USA als Beispiel hierfür angesehen, aber auch dort hat sich mittlerweile die staatliche Zertifizierung von Akkreditierungsgebern durchgesetzt (Eaton, 2003, S. 6). Nur in Kanada gibt es gar kein staatlich organisiertes Akkreditierungssystem. Hier arbeiten lediglich die Akkreditierungsagenturen einzelner Berufsverbände ohne Regierungsbezug, die Bildungsangebote ihrer Fachrichtung akkreditieren und so Absolventen den Übergang ins Berufsleben erleichtern (CICIC, 2002, S. 2). Diese Systeme existieren in den anderen Staaten parallel zu den staatlich legitimierten Akkreditierungsverfahren oder sind durch Zulassung vielfältiger Agenturen wie in Deutschland, Japan,

den Niederlanden und den USA in das nationale Akkreditierungssystem integriert.

Eine derartige Parallelentwicklung lässt sich auch hinsichtlich des inhaltlichen Fokus der Akkreditierungsgeber erkennen. Überwiegend gibt es national (oder regional) arbeitende Akkreditierungsagenturen, die ggf. um fachspezifisch ausgerichtete Agenturen ergänzt werden. Genauso operieren neben den nationalen Akkreditierungsgebern auch in fast allen untersuchten Ländern große internationale Akkreditierungsagenturen wie AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und ABET (Accrediting Board for Engineering and Technology) bei den Ingenieurwissenschaften, die in der Regel aber nur wenige Fälle pro Land bearbeiten.

3. Akkreditierungsgegenstand

Bezüglich des Akkreditierungsgegenstandes gibt es ebenfalls große Unterschiede zwischen den Staaten. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen institutioneller Akkreditierung ganzer Bildungsanbieter und programmspezifischer Akkreditierung einzelner Studiengänge oder Fakultäten. In der Mehrzahl der OECD-Staaten existieren institutionelle und programmspezifische Akkreditierung parallel. Lediglich Österreich (ÖAR, 2000) und Australien (Harman/Meek, 2000) haben im Universitätsbereich ausschließlich Verfahren zur institutionellen Akkreditierung. In einigen Staaten wie Neuseeland, den Niederlanden und Deutschland werden ausschließlich einzelne Studienprogramme akkreditiert. Häufig wird dieses Verfahren später um institutionelle Akkreditierung erweitert oder die programmspezifische Akkreditierung wird vereinfacht. So durchlaufen beispielsweise in Italien neu gegründete Bildungseinrichtungen schon eine institutionelle Akkreditierung, bei etablierten Hochschulen werden einzelne Studienprogramme akkreditiert (Buonaura/DiNauta, 2004). In der Schweiz können gleichartige Studiengänge in demselben Verfahren geprüft werden (SUK, 2003) und in der Türkei müssen z. B. Master Studiengänge nicht akkreditiert werden, wenn bereits ein akkreditierter Bachelor mit gleichem Titel existiert (YÖK, 2004).

Weiterhin muss man unterscheiden, ob in einem Staat sowohl staatliche als auch private Bildungseinrichtungen akkreditiert werden. Häufig gelten Akkreditierungspflichten nur für nicht-staatliche Bildungsangebo-

te wie beispielsweise in Österreich (UniAkkG, 2000). Auch werden oft nicht alle Hochschularten in die staatliche Akkreditierung mit einbezogen. In Neuseeland müssen sich so z. B. nur die Fachhochschulen (Polytechnics) akkreditieren lassen, wohingegen in Finnland nur die Akkreditierung von akademischen Weiterbildungsangeboten ohne formalen Abschluss (Professional Courses) üblich ist. In vielen Staaten diente die Akkreditierung nur bestimmter Bildungsangebote als Ausgangspunkt für die spätere Ausweitung des Akkreditierungssystems auf alle Hochschultypen bzw. Arten von Studienprogrammen wie beispielsweise in Portugal (CNAVES, 2003) und Ungarn (Homonnay/Szántó, 2000). Auch wird die Akkreditierungspflicht für neue Bildungsangebote häufig auch auf bestehende Programme ausgeweitet wie z. B. in der Tschechei (CAC, 2004).

4. Akkreditierungsprozess

Der eigentliche Akkreditierungsprozess ist im Wesentlichen in allen untersuchten Ländern gleich. Akkreditierung umfasst eine Antragstellung durch die zu akkreditierende Institution, eine Selbst-Bewertung ist durchzuführen, durch eine Gruppe von „Peers“ erfolgt eine externe Begutachtung, häufig mit einem Vorort-Besuch und abschließend bewertet der Akkreditierungsgeber alle Dokumente und fällt die Entscheidung zum Akkreditierungsstatus. Teilweise wird die Akkreditierung nur unter bestimmten Auflagen gewährt.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Bestandsdauer der Akkreditierung. In der Regel werden Programme für 5 bis 7 Jahre akkreditiert. Institutionelle Akkreditierung gilt teilweise bis zu 10 Jahren. Spätestens nach Ablauf dieser Frist oder wenn sich gravierende Änderungen am Bildungsangebot ergeben, muss eine Re-Akkreditierung erfolgen. In einigen Staaten gilt die Akkreditierung auch unbefristet. Allerdings sind die Bildungsanbieter hier stattdessen in andere Maßnahmen der Qualitätssicherung wie periodische Evaluierung oder Benchmarking eingebunden. Grundsätzlich sind in fast allen Staaten die Akkreditierung und andere Instrumente der Qualitätssicherung eng miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt.

5. Folgen der Akkreditierung

Wenn das Akkreditierungssystem staatlich verordnet ist, so ist auch die erfolgreiche Akkreditierung meist

gesetzliche Pflicht oder Voraussetzung für die staatliche Anerkennung bzw. Genehmigung. Teilweise werden die staatlichen Legitimationsverfahren auch vollständig durch Akkreditierung ersetzt. In anderen Ländern ist das Recht zur Vergabe staatlich anerkannter Bildungsabschlüsse oder zum Verwenden des Titels „*Universität*“ an die Akkreditierung geknüpft. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass es sich bei den Abschlussbezeichnungen und Hochschultypen um geschützte Bezeichnungen handelt.

Grundsätzlich dient der Akkreditierungsstatus als Grundlage für die Entscheidung über eine finanzielle staatliche Förderung eines Bildungsanbieters. So haben in der Mehrzahl der Staaten nur Bildungseinrichtungen, die von einer durch das Bildungsministerium zertifizierten Agentur akkreditiert sind, Anrecht auf staatliche Budgets für Lehre und Forschung. Ebenso entscheidet in vielen Ländern der Akkreditierungsstatus einer Bildungseinrichtung darüber, ob die dort eingeschriebenen Studierenden Anrecht auf staatliche Studienförderung und Stipendienprogramme haben.

Akkreditierung ermöglicht in der Regel auch die (gegenseitige) Anerkennung der Abschlüsse und die Übertragbarkeit erworbener Leistungen (Credit Transfer) zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen desselben Staates. In den Niederlanden und dem flämischen Teil Belgiens wird auch schon die Länder übergreifende Akkreditierung praktiziert (*Van de Velde, 2002*). Auch in anderen Staaten gibt es Bemühungen für internationale Kooperationen von Akkreditierungsgebern, um die Auswirkungen der Akkreditierung transferierbar zu machen. Ausschlag gebende Impulse hierzu liefern die multinationalen Vereinigungen von Akkreditierungsagenturen, die mittlerweile in der ganzen Welt existieren (*Van Damme, 2000*).

6. Bewertung des deutschen Akkreditierungssystems

Im Lichte der dargestellten Tendenzen ist das in Deutschland eingeführte System der Akkreditierung grundsätzlich als international kompatibel zu bewerten. Die gestufte Struktur von unabhängigen Akkreditierungsagenturen und einer „*Meta-Akkreditierung*“ durch den Akkreditierungsrat entspricht im Wesentlichen den Lösungen anderer Staaten mit stark differenziertem Bildungssystem und dezentraler Bildungshoheit. Die Erfahrung dieser Staaten zeigt, dass so tatsächlich eine Vielfalt ermöglicht und gleichzeitig ein-

heitliche Standards garantiert werden können. Allerdings müssen Wettbewerb zwischen den Agenturen und eine effiziente Aufgabenverteilung sichergestellt werden (*Bieri et al., 2001*).

Grundsätzlich ist auch die Programm bezogene Akkreditierung zu begrüßen, denn nur so wird eine fachlich kompetente und nicht nur formal orientierte Begutachtung ermöglicht. Allerdings sollte geprüft werden, ob für die Re-Akkreditierung oder die Erweiterung bestehender, akkreditierter Bildungsangebote nicht auch eine Zusammenfassung mehrerer ähnlicher Studiengänge beispielsweise auf Fachbereichs- oder Fakultätsebene erfolgen kann, um den erforderlichen Aufwand zu reduzieren. Diese Entwicklung käme den (begrenzten) Selbstakkreditierungsbefugnissen von Bildungsanbietern in einigen Ländern gleich. Langfristig sollte sich auch in Deutschland ein paralleles System von institutioneller und programmspezifischer Akkreditierung entwickeln.

Der internationale Trend geht eindeutig dahin, immer mehr Hochschultypen und Programmarten in die Akkreditierung mit einzubeziehen. Daher kann die Entscheidung Deutschlands ein einheitliches Akkreditierungssystem für Fachhochschulen und Universitäten einzuführen, positiv bewertet werden. Zukünftig sollten auch private Bildungsanbieter mit in die verpflichtende Akkreditierung einbezogen werden. Auch sollte das Akkreditierungssystem neben den neuen BA/MA auch andere (bereits bestehende) Studiengänge und Weiterbildungsangebote umfassen.

Insgesamt muss die Akkreditierung in Deutschland stärker mit anderen Maßnahmen der Qualitätssicherung verzahnt werden. So sollten vor allem die Ergebnisse regelmäßiger Evaluierung für die (Re-)Akkreditierung genutzt werden. Auch müssen die Berichte über Akkreditierungsergebnisse und Beurteilungen vergleichbar aufbereitet und veröffentlicht werden. Sie können als Grundlage für Querschnittsevaluierungen oder Benchmarking Studien dienen.

Die Folgen einer Akkreditierung müssen in Deutschland klarer geregelt werden. Vor allem das Verhältnis zwischen Akkreditierung und staatlicher Genehmigung und Finanzierung entspricht in Deutschland nicht den international üblichen Regelungen. Hier muss klarer geregelt werden, ob auch ausländische oder private Bildungsanbieter durch die Akkreditierung automatisch in Deutschland zugelassen sind und ob sie Anrecht auf direkte oder indirekte staatliche Unterstützung haben.

Genauso muss der Akkreditierungsrat durch die weitere enge Zusammenarbeit mit internationalen Akkreditierungsnetzwerken auch die Übertragbarkeit der Akkreditierungsergebnisse auf andere Staaten und im Ausland akkreditierte Bildungsangebote in Deutschland regeln. Nur unter diesen Voraussetzungen wird sich das deutsche Akkreditierungssystem zu einem anerkannten Qualitätsinstrument in der internationalen Hochschul-landschaft entwickeln.

Verfasserin:

Dipl.-Kauffrau Karen Mühlenbein

Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

E-Mail: muehlenb@whu.edu

Literatur

- Álvarez-Mendiola, G. (2003): „*Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*“ Dissertation, University of British Columbia, Vancouver.
- Anderson, D. et al. (2000): „*Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*“, Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA), Commonwealth of Australia, Canberra.
- Bieri, S. et al., (2001): „*Bericht der Gutachtergruppe: Evaluation des Akkreditierungsrates*“, Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, Freiburg.
- Buonaura, C./DiNauta, P. (2004): „*An approach to accreditation: the path of Italian Higher Education*“, Contribution for European Network for Quality Assurance (ENQA) Occasional Papers, Rom.
- CAC – Czech Accreditation Commission (2004): „*Processes of internationalization of quality assurance and accreditation in higher education in the Czech Republic*“, Ministry of Education, Youth and Sports, Prag.
- CICIC – Canadian Information Centre for International Credentials (2002): „*Recognition of Postsecondary Institutions in Canada*“, Council of Ministers of Education Canada (CMEC), Toronto.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2003): „*National Report on the implementation of the Bologna Process in Portugal*“, Lissabon.
- Eaton, J. S. (2003): „*An Overview of U.S. Accreditation*“, Council for Higher Education Accreditation (CHEA), Washington.
- Hämäläinen, K. et al. (2001): „*Quality Assurance in the Nordic Higher Education – Accreditation-like practices*“, European Network for Quality Assurance (ENQA) Occasional Papers 2, Helsinki.
- Harman, G./Meek, L. (2000): „*Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*“, Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA), Commonwealth of Australia, Canberra.
- Hokama, H. (2004): „*Towards Mandatory Quality Evaluation in Higher Education in Japan*“, Japan University Accreditation Association (JUAA), Tokio.
- Homonnay, G./Szántó, T. (2000): „*The Hungarian Accreditation System*“, Hungarian Accreditation Committee (HAC), Budapest.
- KMK (1998): „*Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor und Masterstudiengänge*“, Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 3. Dezember 1998.
- Lee, H.-C. (2003): „*University Accreditation System in Korea*“, Korean Council for University Education (KCUE), Seoul.
- NAO – Netherlands Accreditation Organization (2003): „*Accreditation framework for existing degree courses in higher education*“, Den Haag.
- Návrát, P. (2003): „*Introducing Accreditation in Central Europe: Lessons from Slovakia*“, Accreditation Commission of the Republic of Slovakia, Bratislava, 2003.
- ÖAR – Österreichischer Akkreditierungsrat (2000): „*Geschäftsordnung*“, Wien, 2000.
- RGSW – Polish Supreme Council of Higher Education (2003): „*Higher Education in Poland*“, National Accreditation Commission, Warschau.
- SUK – Schweizerische Universitätskonferenz (2003): „*Richtlinien für die Akkreditierung im universitären Hochschulbereich in der Schweiz*“, Bern.
- UniAkkG (2000): „*Universitäts-Akkreditierungsgesetz der Republik Österreich*“, Wien.
- Van Damme, D. (2000): „*Accreditation in global higher education*“, Commission in Global

Accreditation of the International Association of University Presidents (IAUP), Ghent.

Van de Velde, L. (2002): „*Associations in Flemish Higher Education*“, Vlaamse Hogescholenraad, Brüssel.

Vroeijenstijn, T. (2003): „*Similarities and Differences in Accreditation*“, European Consortium for Accreditation (ECA), Den Haag.

YÖK – Turkish Council of Higher Education (2004): „*Higher Education in Turkey*“, Ankara.

YPEPTH – Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs (2003): „*National Report – Implementation of the Bologna Process in Greece*“, Athen.

¹ Eine detaillierte Übersicht zu den Akkreditierungspraktiken der OECD Staaten wird in Kürze in der Reihe Diskussionsbeiträge des Arbeitsbereiches Public Management der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik erscheinen.

Erfahrungsbericht Akkreditierung

JOACHIM LOEPER

1. Fakten

Die Vorbereitung der Arbeit des Begutacherteams durch die Internationale Stiftung für Qualität bei Bachelor- und Masterstudiengängen (FIBAA) ist sehr intensiv und detailliert.

Es wird eine Handmappe gereicht, die Arbeitsunterlagen mit Qualitätsstandards, Fragen zur Selbstdokumentation, eine allgemeine Beschreibung der Bewertungsebenen, einen Fragen- und Bewertungskatalog und ein Muster für den Bericht der Gutachter enthält.

Weiter wird ein Merkblatt mit Anforderungen an Begutachter übergeben, aus dem der Ablauf und die Dauer der Begutachtung genauestens hervorgeht: Individuelles Studium der Selbstdokumentation unter Zuhilfenahme der Handmappe, Begutachtung vor Ort mit internem Vorbesprechungstermin, interner Abschlusskonferenz und Abschlussbesprechung mit dem Studiengangsverantwortlichen, Wahl der Federführung und Bericht.

Weiter wird für die Begutachtung vor Ort ein Rahmenplan mit detaillierten TOPs vorgelegt.

Der Bewerber muss auf der Grundlage der Fragen zur Selbstdokumentation eine umfassende Darstellung seines Studienganges vorlegen, die nach den Vorgaben von Handmappe, Merkblatt und Rahmenplan vor Ort zu prüfen ist.

2. Einschätzung

Sowohl der zeitliche als auch der inhaltliche Aufwand für eine Überprüfung nach den gewünschten Vorgaben sprengt jedes bisher gekannte Maß. Wenngleich in den Fragestellungen durchaus konkrete Angaben zum Studienziel, der Zielgruppe, dem Curriculum usw. verlangt werden, hat der Bewerber häufiger Darstellungen zu verfassen, die in den Bereich des Audits fallen, d. h. es handelt sich in der Regel um Absichtserklärungen für in der Mehrzahl der Fälle erst zur Durchführung beabsichtigte Studiengänge. Der Bewertungskatalog

verstärkt gegenüber dem Begutachter genau diesen Eindruck.

Weitere Fragen betreffen Programminhalte („*die Begutachter sollen ergründen, was sich hinter den Bezeichnungen ausfächert und damit die eigentlichen Inhalte ausmacht.*“), didaktische Einzelheiten („*stringente Deduktionslinie*“) und Methoden, die sehr individuell und nur bezogen auf jeden einzelnen Lehrinhalt, die Lehrperson und die Studierenden und wenn überhaupt beantwortbar wären und über deren Bewertung man trefflich streiten könnte.

Setzen diese Parameter doch Erfahrungen der Begutachter voraus, die sich nicht unbedingt mit den vorgegebenen Qualitätsstandards oder erwarteten Antworten decken müssen.

Einige Fragen gehen weit über das erforderliche Maß hinaus (Unterkünfte, Sportstätten, Erholung u. a.), da hier der von der Hochschule verantwortbare Bereich überschritten wird und andererseits diese Art Fragen impliziert, dass die Einrichtung und nicht der Studiengang geprüft wird.

Andere Fragen sind überhaupt nicht beantwortbar, zumindest wäre dann der Wahrheitsgehalt der Antworten anzuzweifeln: Aktualisierung der Lehrmaterialien, Weiterbildung der Dozenten, spezielle Zusammenarbeit Verwaltung-Autoren-Dozenten u. ä. Dieses sind sehr spezifische und erfahrungsabhängige Parameter, deren Optimierung erst im Laufe der Zeit gelingen wird und immer Probleme aufwirft, die keinesfalls vorher abzusehen sind.

Letztlich wird auch das Fernstudium noch reglementiert, das ohnehin bei jedem einzelnen Programm äußerst unterschiedliche Elemente haben kann und hier eine individuelle Vielfalt erreichen kann, die mit so trockenen Schlagworten wie „*Material-based learning*“, „*travelling teachers*“, „*locally learning support*“ und „*learning support from the providing institution*“ nun wirklich nicht bewertbar ist. Hier fehlen ganz einfache aber effektive Elemente wie die so notwendige

inhaltliche, räumliche und zeitliche Unabhängigkeit des Lerners und eine stringente methodisch-didaktische Tätigkeit des Lehrenden sowohl im Studienbrief- als auch im Präsenzbereich, der in der Lage ist, den jeweils individuellen autonomen Lernprozess zu fördern. Multimediale Anwendungen kommen hinzu.

3. Fazit

Die Qualitätsstandards sind viel zu umfangreich, zum Teil diskussionswürdig und auf keinen Fall als absolut anzusehen. Durch den Drang, möglichst alles zu standardisieren, bleibt kaum Raum für eigene Auffassungen und Erfahrungen und damit entsteht ein viel zu enges Korsett, aus dem sich der Gutachter kaum noch befreien kann. Der Bewertungskatalog schränkt die Entscheidungsfreiheit zusätzlich ein. Damit kommt von der anderen Seite die Frage auf, wer eigentlich dann die Bewerter bewertet, wer also das Gremium über dem Gremium ist und bei wem letztendlich welche Kompetenz liegt.

Begutachtungen nach diesem Schema sind deshalb überflüssig, weil der eigentliche Kern tief unten in den seltensten Fällen erreicht wird. Die Gelegenheit für oberflächliche Programme, diese Begutachtung zu überstehen, ist mindestens genau so groß ist wie die für gute Programme, durchzufallen. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass neuerdings für jedes einzelne Modul auch noch die ECTS-Leistungspunkte auszuweisen sind. Auch damit beschreibt man noch keine Qualität.

Hinweis

Die Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen AG-F im DGWF e.V. hat sich in einer eigenen Arbeitsgruppe zwei Jahre lang mit der Definition von Qualität bei Fernstudiengängen befasst, unabhängig vom zu erzielenden akademischen Abschluss (die Veranstaltung eines Masterstudienganges muss nicht per se schon Qualität bedeuten).

Das bisherige Ergebnis ist niederschmetternd und mutmachend zugleich, es kommt nur auf den Standpunkt an: Die wirkliche Qualität eines Studienganges wird an dessen Ergebnis messbar und da hier auch die Absolventen Individuen sind, wird die Spanne sehr breit sein. Hier ist an die Stelle von auditartigen Aktionen das hochschuldidaktische Bemühen des Anbieters zu set-

zen, den jeweiligen Studiengang möglichst effektiv zu gestalten, wobei sich dieses Bemühen erstmals in einer steigenden Nachfrage eines Studienganges dokumentieren wird.

Verfasser:

Prof. Dr.-Ing. habil. Joachim Loeper

Universität Koblenz-Landau

E-Mail: loeper@uni-koblenz.de

Kurzzusammenfassung der Ergebnisse der Erhebung zu „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“

URSULA BADE-BECKER

Die Erhebung wurde im August 2003 unter 331 Hochschulen durchgeführt. Insgesamt antworteten 167 der 331 Hochschulen (50,45%):

- aus 126 Hochschulen erreichten die Autorin entsprechend bearbeitete Fragebogen,
- 20 Hochschulen gaben die Rückmeldung, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten,
- 20 Hochschulen meldeten unter der Nennung von Gründen zurück, sich nicht an der Erhebung beteiligen zu wollen,
- ein Fragebogen war ungültig.

1. Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

Wissenschaftliche Weiterbildung wird in der Regel hochschulintern organisiert. Lediglich ein Viertel der Hochschulen bedienen sich externer Organisationsformen (z.B. in Form eines Vereins oder einer GmbH). Die Respondenten messen der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Zukunft einen durchweg wachsenden Stellenwert zu. Ein Desiderat stellt in diesem Zusammenhang ein von der Hochschulleitung zu verabschiedendes Weiterbildungskonzept dar: nur in 36% der Fälle liegt ein solches vor und nur in wenigen Fällen ist dieses öffentlich.

Ein Leitbild für die wissenschaftliche Weiterbildung ist ebenfalls nur in einem Drittel der Fälle vorhanden und veröffentlicht. Drei Viertel der Antwortenden sprechen sich jedoch für die Entwicklung eines entsprechenden Leitbildes aus, insbesondere auch in Erwartung einer

für die wissenschaftliche Weiterbildung konstituierenden Funktion mit Wirkungen in die Hochschule hinein und zur Profilierung der Institution und des Angebots nach außen hin.

2. Angebot / Programm

Die rückmeldenden Hochschulen bieten zehn Mal mehr weiterbildende Einzelveranstaltungen an als weiterbildende Programme/Studien oder weiterbildende Studiengänge. Die derzeit favorisierte Form der Durchführung ist eindeutig die der Präsenzveranstaltung. Nur sehr wenige Angebote sind als reines Fernstudium buchbar; weiterbildende Studiengänge und weiterbildende Studien werden zu 31% bzw. 21% als Fernstudien mit Präsenzanteilen angeboten.

Das Internet avancierte zum erfolgreichsten Informationskanal, durch den die potentiellen Weiterbildungskunden angesprochen werden.

In 68% der Fälle folgen die Weiterbildungsangebote in ihrem Erscheinungsbild zwar einem Corporate Design, doch in weniger als 25% der Fälle liegt ein mit der Hochschulleitung gemeinsam abgestimmtes Marketingkonzept für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote vor.

Die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Lehrenden sind überwiegend Mitglieder der eigenen Hochschule / Einrichtung (57%), wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker (28%) oder Mitglieder anderer Hochschulen (12%).

Unterrichtsräume und Ausstattung entsprechen größtenteils den aktuellen Anforderungen moderner Lernumgebungen; ca. 20% der Antwortenden schätzen den Standard der eigenen Unterrichtsräume als verbesserungswürdig ein.

Das mehr oder weniger regelmäßige Einfordern von Teilnehmenden-Feedbacks gehört fast ausnahmslos (ca. 97%) zum „Weiterbildungsgeschäft“. Standardisierte Evaluationsinstrumente stehen den Akteuren jedoch nur in weniger als der Hälfte der Fälle zur Verfügung.

Nicht ganz so fest im Blick wie die Studierenden stehen die AbsolventInnen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Kontakt:**Ursula Bade-Becker**

Universität Bielefeld

E-Mail: ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de

3. Qualitätsmanagementkonzepte/ Qualitätssicherung/ Qualitätsentwicklung

In ca. 40% der Fälle existieren weder für das Gesamtangebot noch für einzelne Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung verbindliche Qualitätsstandards. Ein Qualitätsmanagementkonzept liegt lediglich in ca. 20% der Fälle vor. Die Effekte der Implementation eines solchen wird als durchweg positiv beurteilt.

Befragt nach dem Stellenwert von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren sind mehr als 86% der Antwortenden der Überzeugung, dass der Stellenwert dieser an Bedeutung gewinnen wird, 11% gehen wenigstens von einer gleich bleibenden Bedeutung aus.

Eine hochschulübergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement befürworten allerdings nur ca. 56 % der Fälle: von diesen spricht sich die Mehrzahl (69%) für eine Regelung aus, die eigens für die Hochschulen entwickelt wird; 26% favorisieren ein Verfahren analog TQM/EFQM.

Die Respondenten geben zahlreiche Anregungen zur Ausgestaltung einer hochschulübergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung.

Curriculumplanung und Qualitätssicherung: Zur transparenten Beschreibung von Qualitätsstandards anhand intendierter Lernziele¹

KURT SCHOBEL

Das Kommuniké der Bologna Nachfolgekonzferenz in Berlin vom 19.08.2003 benennt für das noch verbleibende Jahr bis zur nächsten Ministerkonferenz am 19./20. Mai 2005 in Bergen drei konkrete Zielsetzungen:

- Qualitätssicherung
- zweistufige Studiensysteme und
- die Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten

Diese drei Schwerpunkte gehen mit Bestrebungen und Aktivitäten der deutschen Bildungspolitik einher wie sie in der gemeinsamen Erklärung von Bund und Ländern zur „*Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland*“ (BLK, 1999) genannt sind. Die Einführung von modularen und mit Leistungspunkten ausgestatteten Bachelor-/Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen kann als wesentliches Element des Studienstrukturreformvorhabens gekennzeichnet werden. Eine Überführung der traditionellen akademischen Ausbildung in ein zweizyklisches bzw. dreizyklisches Bildungssystem² verlangt von allen Hochschulen eine Revision ihrer Curricula bzw. die Neugestaltung dieser Curricula. Die in Gang gesetzte Qualitätsdebatte muss als Indiz einer tiefen Verunsicherung interpretiert werden, die aus den oben genannten mittelfristigen Zielsetzungen der Bildungspolitik herrührt. Eine der zentralen Fragen, die es zu beantworten gilt, ist die nach der Grundlage, auf der Studienabschnitte oder Studienmodule anerkannt werden können.

Was bisher in der Regel im Rahmen der Fakultätentage eine allgemeingültige Regelung gefunden hat, soll in der neuen Bachelor-/Master-Studienstruktur unter Zu-

hilfenahme eines Leistungspunktsystems erfolgen. Die Rolle von Leistungspunktsystemen kann in diesem Zusammenhang sehr unterschiedlich interpretiert werden. Das von der Bildungspolitik favorisierte European Credit Transfer System (ECTS) kann zwar zur formalen Gestaltung von Studiengängen beitragen und insofern auch als formales Element zu Transferzwecken betrachtet werden, in der Praxis bleibt seine Funktionalität aber begrenzt: Die Quantifizierung einer inhaltsbezogenen und oftmals abstrakten Lernleistung ist wenig vertrauenserweckend und eine Anrechnung von Studienleistungen in Form von Credits funktioniert in der Regel nur auf Grund von bilateralen Abkommen innerhalb von Verbänden und Netzwerken. Eine allgemein gültige Anrechnungspraxis, die auf Vertrauen basiert, ist außerhalb solcher Verbände oder Netzwerke kaum vorstellbar. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung ist nicht per se hochwertig, sondern erreicht diesen Status auf argumentativem Weg: Sie ist überzeugend. Von entscheidender Bedeutung ist daher die Frage, ob ein Leistungspunktsystem ein inhaltlich aussagekräftiges und argumentativ überzeugendes Instrument bezüglich der Qualität von Lernleistungen und Qualifikationen sein kann.

Das Berliner Kommuniké wendet sich dieser Frage zwar nicht explizit zu, hinsichtlich der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird aber die Ausarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen bekräftigt, die kompatibel zu einem ebenfalls noch zu schaffenden allumfassenden europäischen Qualifikationsrahmen sein sollen. Solche Qualifikationsrahmen sollen Qualifikationen als Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile beschreiben; sie greifen damit der Definition von reglementierenden Quali-

tätsstandards voraus, die einen Ausbildungsstandard beschreiben und Kriterien zur Bewertung der Qualität von Lehre und Studium festlegen. Erste Ergebnisse auf diesem Gebiet sind die Dublin-Deskriptoren³ der europäischen Joint Quality Initiative⁴ und die Ergebnisse des europäischen Tuning-Projektes⁵ sowie des assoziierten E4-Projektes⁶. Nehmen die Dublin-Deskriptoren eine sehr allgemeine Beschreibung der Kompetenzen von Bachelor- und Masterabsolventen vor, sind die Ergebnisse des Tuning-Projektes sowie des E4-Projektes bereits viel konkreter: Der Trend zur Benennung von Standards ist eindeutig erkennbar und der Weg dorthin beschränkt.

Im Kontext dieser umwälzenden hochschulpolitischen Entwicklung ist die Gefahr einer starken Formalisierung der Studienstrukturreformaktivitäten sowie einer unerwünschten Synchronisierung von Studiengängen und Lehrinhalten eindeutig gegeben. Entscheidend ist daher nicht allein die Einführung von modularisierten und mit Leistungspunkten ausgestatteten Bachelor- und Masterabschlüssen, sondern die curriculare Neugestaltung und damit die inhaltliche Ausgestaltung bzw. die Qualität der neuen Curricula. Leistungspunkte im herkömmlichen Sinn machen Aussagen zu der geschätzten studentischen Arbeitsbelastung, geben für sich aber keinerlei Hinweise über die *learning outcomes* oder – der Hochschuldidaktik entsprechend – intendierten Lernziele und ihre Qualität. Diese sollten immer aus dem Curriculum ersichtlich, also immanenter Teil der Curriculumplanung sein. Dass dies nicht immer so ist, zeigt die Praxis, in der Curricula häufig lediglich die Forschungsinteressen des Lehrpersonals abbilden und nur in den seltensten Fällen einer zielführenden Curriculumplanung und -struktur entsprechen. Dass Studiengänge zielgerichtet geplant werden können, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Qualität und Qualitätssicherung bereits immanenter Teil des Planungsprozesses sind und eine transparente Beschreibung des Curriculums entscheidend zur Qualitätssicherung beiträgt.

1. Gestaltungsansätze für eine transparente Curriculumentwicklung

Im Rahmen der Gestaltung von Studienprozessen dient die Beschreibung von Studienmodulen der Transparenzsteigerung in der akademischen Lehre. Für die Studierenden erleichtert eine hohe Transparenz die Studienplanung und gegebenenfalls den Wechsel von Studienort und -gang, für die Lehrenden vereinfacht sie

die Curriculumplanung und die Beurteilung auswärtiger erbrachter Studienleistungen.

Studienmodule werden im Allgemeinen durch Lehrinhalte beschrieben (*Input-Orientierung*). Diese sollten im Sinne eines zielorientierten Studiums durch eine *Output-Orientierung*, d. h. eine Beschreibung von Studienmodulen anhand von intendierten Lernzielen ersetzt werden. Statt der Frage *Was wird eingegeben/vermittelt?* (Inhalt) wird die Frage *Was soll dabei herauskommen?* (Ziel) zur Leitfrage für die Lehre. Unter dieser Leitfrage formulierte Lernziele für einzelne Studienmodule sowie für einen gesamten Studiengang fördern die Studierbarkeit und die Transparenz des Curriculums.

Eine einheitliche, globale Zielsetzung für einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang wäre zum Beispiel: *Die Studierenden sind befähigt, den Ingenieurberuf auszuüben.* Die Gestaltung der einzelnen Studienmodule und Veranstaltungen muss also gewährleisten, dass dieses Ziel erreicht werden kann. Der Beitrag einer Veranstaltung zu diesem übergeordneten Ziel kann in einem Modulbeschreibungsbogen erfasst werden, der sowohl Inhalte als auch Ziele der Veranstaltung übersichtlich darstellt. Eine solche Zielbeschreibung erfüllt mehrere Funktionen gleichzeitig: Sie ist sowohl Indikator einer berufspraktischen, an der beruflichen Professionalität orientierten Dimension, als auch Indikator der Qualität der erreichten Qualifikation.

2. Zur Beschreibung von Lernzielen

Das Erreichen der angestrebten Lernziele durch möglichst alle Studierenden sollte im Mittelpunkt jeder Lehrveranstaltung stehen. Unter diesem Gesichtspunkt verfolgen die vorliegenden Ausführungen das Ziel einen erweiterten Überblick darüber zu geben,

- was unter Lernzielen oder *learning outcomes* verstanden wird
- warum Lernziele oder *learning outcomes* hilfreich bei der Konzeption von Lehreinheiten sein können
- wie Lernziele oder *learning outcomes* zur Planung und Beschreibung von Lehreinheiten genutzt werden können
- wie Lernziele oder *learning outcomes* dazu genutzt werden können, Studierende besser darüber zu informieren, welche Lernleistung

von ihnen durch den Besuch einer bestimmten Lehrveranstaltung erwartet wird

Was wird unter Lernzielen oder *learning outcomes* verstanden?

Unter Lernzielen oder *learning outcomes* werden im Allgemeinen Aussagen darüber verstanden, was ein Studierender nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung in der Lage zu tun ist bzw. welche Handlungsfähigkeit bei dem Studierenden durch den Besuch der beschriebenen Lehrveranstaltung initiiert worden ist.

Gründe für eine Lernziel- oder *learning outcomes* Orientierung:

Lernziele oder *learning outcomes* sind ein hilfreiches Instrument der Lehrenden um die Studierenden präzise darüber zu informieren, was von ihnen erwartet wird.

Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass Lernziele oder *learning outcomes*:

- Studierende beim effektiveren Lernen unterstützen (Studierende wissen zu jedem Zeitpunkt was sie können. Hierdurch wird ihnen das Curriculum ihres Studienfaches zugänglicher und ihr jeweiliger Wissensstand überprüfbarer.),
- den Studierenden deutlich machen, welche Kenntnisse sie durch den Besuch einer Lehrveranstaltung erwerben können,
- das lehrende Personal einer Bildungseinrichtung in die Lage versetzen, ihre Lehrmaterialien effektiver zu gestalten.
- die Lehrenden bei der Wahl der geeignetsten Lehrmethode zum Erreichen eines Lernzieles unterstützen, da es sinnvoll erscheint, Lernziele mit gewissen Lehrmethoden in Verbindung zu setzen,
- eine präzise Form darstellen, die an der entsprechenden Ausbildung beteiligten Kollegen darüber zu informieren, wel-

che Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierende aus bereits besuchten Veranstaltungen aufweist,

- dabei helfen, auf der Basis dieser Kenntnisse und Fähigkeiten zu prüfen und
- eine angemessene Bewertung sicherstellen.

Lernziele oder *learning outcomes* sind in modularisierten Studiengängen von überdurchschnittlicher Bedeutung. Die durch sie vermittelte Transparenz trägt im Kleinen zu einer verbesserten Abstimmung über die Inhalte und Zielsetzungen der in und zu einem Modul zusammengefassten Lehrveranstaltungen bei. Es wird deutlich, auf welchem Weg das Lernziel des Moduls erreicht wird. Im größeren Rahmen gilt dies für den jeweiligen Anteil des Moduls am Erreichen des Ausbildungszieles. Darüber hinaus stellen die durch die Lernziele gekennzeichneten *learning outcomes* die einzige überprüfbare Methode dar, an anderen Bildungseinrichtungen erbrachte Leistungen einer qualitativen Beurteilungen zu unterziehen.

Für die Formulierung eines Lernziels wird empfohlen:

- Darüber zu reflektieren, welche Vorkenntnisse und Fähigkeiten Studierende für eine erfolgreiche Teilnahme an der Lehrveranstaltung aufweisen müssen.
- Darüber zu reflektieren, was Studierende als Resultat einer erfolgreichen Teilnahme an der Lehrveranstaltung zu tun in der Lage sind.

Modultitel	Lernziele	Lehrinhalt
Grundlagen der Elektrotechnik	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden können die Grundgesetze der Elektrostatik, des elektromagnetischen Feldes und des stationären elektrischen Strömungsfeldes verstehen und auf einfache Anordnungen anwenden. • Die Studierenden können Gleich- und Wechselstromnetzwerke, Drehstromnetze, transiente Vorgänge sowie Netzwerke mit nichtharmonischen Quellen und nichtlinearen Widerständen berechnen und erkennen den Zusammenhang zwischen Feld- und Netzwerkphänomenen. • Die Studierenden können ihr Wissen um die theoretische und abstrakte Arbeitsweise in der Praxis umsetzen und beherrschen den grundlegenden Umgang mit einfachen elektromagnetischen Geräten zur Messung elektrischer Grundgrößen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elektrostatik • Magnetisches Feld • Stationäres elektrisches Strömungsfeld • Gleichstromkreis (passive Bauelemente, Quellen, Netzwerkanalyse) • Wechselstromkreis (komplexe Rechnung, Drehstrom) • Schaltvorgänge • Leistungsbegriff Messung elektrischer Grundgrößen

Tabelle 1: Exemplarisches Modul ‚Grundlagen der Elektrotechnik‘

Eine solche berufspraktische und an der beruflichen Professionalität orientierte Lernzielbeschreibung, wie die hier propagierte, orientiert sich an einem Standardbegriff, der Standards als „Wissensbestände beschreibt, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten. [...] Standards sind einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveaus geprägt, andererseits können sie auch Richtschnur für

kann die Curriculumplanung unterstützen und Auskunft über die Struktur eines Curriculums geben (und damit die Einordnung der eigenen Lehrveranstaltung in den größeren Rahmen des Kompetenzerwerbs der Studierenden erleichtert).

Tabelle 2: Lernzieltaxonomie nach Anderson/ Krathwohl (2001)

WISSENS-DIMENSION	KOGNITIVE PROZESS-DIMENSION					
	1. ERINNERN	2. VERSTEHEN	3. ANWENDEN	4. ANALYSIEREN	5. BEWERTEN	6. (ER)SCHAFFEN
A. FAKTENWISSEN						
B. BEGRIFFLICHES WISSEN						
C. VERFAHRENSORIENTERTES WISSEN						
D. METAKOGNITIVES WISSEN						

eine Ausbildung und deren Evaluation werden.“ (Oser 1997).

Zur Veranschaulichung kann an dieser Stelle das in Tabelle 1 dargestellte neutrale Modul „Grundlagen der Elektrotechnik“⁷ aufgeführt werden. Die hier formulierten Lernziele und Lehrinhalte tragen nicht nur zur Transparenz des beschriebenen Moduls bei, sondern geben gleichzeitig eine messbare Auskunft über die Qualität der erreichten Qualifikationen bzw. berufspraktischen Standards, über die jeder Studierende der Elektrotechnik nach Absolvierung der Grundlagen verfügen sollte.⁸

3. Die Lernzieltaxonomie nach Anderson/ Krathwohl als Instrument der Curriculumplanung

Die durch die Arbeitsgruppe um Anderson und Krathwohl modifizierte Bloom'sche Lernzieltaxonomie (Anderson/ Krathwohl, 2001) kann als hilfreiches Instrument zur Beschreibung von berufspraktischen und an der beruflichen Professionalität orientierten Lernzielen betrachtet werden. Sie ermöglicht nicht nur die Klassifizierung von Lernzielen (Qualitätsniveau), sondern

Bei einer sorgfältigen Formulierung von Lernzielen mit Hilfe der Taxonomie kann dem Problem vorgebeugt werden, das Qualitätsniveau des Lernziels entweder zu allgemein oder zu speziell zu formulieren und dadurch die Aussagekraft der Lernzielbeschreibung zu vermindern.

Hierzu wird empfohlen:

- eine Formulierung zu wählen, die sich ausdrücklich auf die zu erlangenden Fähigkeiten der Studierenden bezieht

Gutes Beispiel: Die Studierenden sind in der Lage, verschiedene Entwürfe von Wärme-Kraft-Maschinen in Bezug auf die Faktoren Leistung und Abwärmennutzung sowie unter Umwelt- und Kostengesichtspunkten zu bewerten.

Die dargestellte Taxonomietabelle nach Anderson und Krathwohl kann also dazu dienen, lernbasierte, explizite und bewertbare Aussagen über intendierte kognitive learning outcomes zu treffen. Aussagen werden dabei stets in der Form:

- die/der Studierende ist in der Lage oder hat gelernt + Verb + Substantiv

getroffen, wobei das Verb immer den kognitiven Prozess und das Substantiv immer die Wissensdimension indiziert. Die Taxonomietabelle unterscheidet nach vier Wissensdimensionen und sechs Erkenntnisdimensionen. Dadurch erlaubt sie ihrem Benutzer die Zuordnung von Lehrveranstaltungen (nach ihren Lernzielen) zu verschiedenen Wissens- und Erkenntnisgraden und lässt Aussagen über Niveaugrade von Veranstaltungen zu.

Der Anwendung der Lernzieltaxonomie geht die Beschreibung eines Lernziels voraus. Diese Beschreibung kann im Allgemeinen durch die Formulierung einer professionellen Kompetenz erfolgen. Neben der Möglichkeit der Lernzielanalyse bietet die Lernzieltaxonomie auch die Möglichkeit Antworten auf die Frage zu geben, auf welchem Weg sich das gewünschte Lernziel erreichen lässt. Neben der Bewertung der Lern-/ Lehrfragen – die der gegebenen Definition des Standardbegriffs zugrunde liegt – und somit der faktischen Be-

- Der/ Die Studierende hat gelernt, elektrische Gesetzmäßigkeiten zur Problemlösung anzuwenden
aufgezeigt werden.

Um dieses Lernziel in der Taxonomietabelle umzusetzen, muss sowohl die verbale (anwenden) als auch die substantivische Komponente (elektrische Gesetzmäßigkeiten) betrachtet werden. Das Verb ‚anwenden‘ stellt eine eigene Kategorie innerhalb der kognitiven Prozessdimension dar und macht seine Einordnung sehr einfach. ‚Elektrische Gesetzmäßigkeiten‘ sind Prinzipien und Verallgemeinerungen, die dem konzeptuellen oder begrifflichen Wissen zuzuordnen sind. Damit ist der erste Schritt abgeschlossen und die Lernfrage beantwortet: Gelernt werden soll die Anwendung von begrifflichem bzw. konzeptuellem Wissen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Einordnung des Lernziels⁹ in die Taxonomietabelle

Wissens-Dimension	KOGNITIVE PROZESS-DIMENSION					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Bewerten	6. (Er)schaffen
A. Faktenwissen						
B. Begriffliches Wissen			LZ			
C. Verfahrenorientiertes Wissen						
D. Metakognitives Wissen						

wertung von als Standards definierten professionellen Kompetenzen, lässt sich mit der Taxonomietabelle auch die Bewertung von Lernleistungen organisieren und damit eine Aussage bezüglich der inneren Kongruenz einer Lehrveranstaltung treffen.

Um sicherzustellen, dass auch tatsächlich das gewünschte und beschriebene Lernziel (alternativ ließe sich auch von einer professionellen Kompetenz oder einem Standard sprechen) erreicht wird, ist es erforderlich, dieses Ziel genauer zu analysieren. Im Folgenden kann eine solche Analyse exemplarisch anhand des an der beruflichen Professionalität orientierten Lernziels:

Mit dem nächsten Schritt wird die Frage beantwortet, auf welchem Weg sich das gewünschte Lernziel erreichen lässt. Hierbei geht es um die Frage wie die Lehre gestaltet werden muss, damit das beschriebene und nicht ein anderes Lernziel erreicht wird. Grundsätzlich muss der Studierende, um wissenschaftliche Gesetze zur Problemlösung anwenden zu können,

- das Problem bestimmen und
- ein zur Problemlösung taugliches Gesetz auswählen,
- das innerhalb eines bestimmten Verfahrens zur Lösung führt.

Diese kurze Reflexion verdeutlicht, dass der Studierende für eine richtige Anwendung von Gesetzmäßigkeiten *verfahrensorientiertes Wissen*, also ein Wissen über die nötigen einzuleitenden Schritte zur Lösung eines Problems benötigt. Darüber hinaus muss der Studieren-

,Verstehen', ,Anwenden', ,Analysieren, und ,Bewerten' erwerben muss.

Tabelle 4: Einordnung des Lernziels sowie der Lehrschritte¹⁰ in die Taxonomietabelle

Wissens-Dimension	KOGNITIVE PROZESS-DIMENSION					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Bewerten	6. (Er)schaffen
A. Faktenwissen						
B. Begriffliches Wissen		LS	LZ	LS	LS	
C. Verfahrenorientiertes Wissen			LS		LS	
D. Metakognitives Wissen	LS		LS			

de ein Problem bestimmen, das heißt erkennen und dementsprechend klassifizieren, sowie ein taugliches Gesetz zur Problemlösung auswählen können. Klassifizieren lässt sich aufgrund seiner semantischen Bedeutung als Untertyp/ Synonym der Prozesskategorie *VERSTEHEN* zuordnen. Um auszuwählen, muss der Studierende eine Relation herstellen, also analysieren können. Die Lehre muss – neben der Fähigkeit *ANZUWENDEN* – also die Fähigkeit *ZU VERSTEHEN* und *ZU ANALYSIEREN* bei dem Studierenden fördern. Da sowohl bei der Klassifizierung als auch der Analyse und Anwendung Fehler unterlaufen können, ist es sinnvoll während der Lehreinheiten auch das *metakognitive Wissen* anzusprechen: Der Studierende sollte Strategien zur Überwachung seiner eigenen Entscheidungen lernen. Diese Strategien müssen zum einen erinnert und zum anderen angewendet werden können.

Anwendungen, die zu einer Problemlösung führen, erfordern innerhalb eines Prozesses diverse Entscheidungen. Es scheint daher sinnvoll den Studierenden darauf vorzubereiten seinen eingeschlagenen Weg zu überprüfen und sein Endresultat zu beurteilen.

Werden diese zu erreichenden formalen Kompetenzen in die Taxonomietabelle übertragen (Tabelle 4), kann festgestellt werden, dass der Studierende neben dem konzeptuellen oder begrifflichen Wissen auch verfahrenorientiertes Wissen und metakognitives Wissen im Bereich der kognitiven Prozesskategorien ,Erinnern',

Anhand dieses Beispiels konnte exemplarisch verdeutlicht werden, dass das Erreichen des oben genannten Lernziels eine weitaus höhere Anzahl kognitiver Prozesse und Wissensarten erfordert als es die Lernzielformulierung hätte vermuten lassen. Auch ist keiner der angedachten Lehrschritte mit dem Lernziel kongruent. Da das vorliegende Verfahren hierarchisch aufgebaut ist und sich die kognitiven Prozessdimensionen von links nach rechts taxonomisch verhalten, weisen diese kurzen Überlegungen darauf hin, dass das Lernziel in diesem Fall korrigiert werden muss. Erklären lässt sich dieser Vorgang mit der durch Anderson und Krathwohl gegebenen Definition von ,Anwenden' als der Ausführung oder Verwendung von bestimmten Verfahren in bestimmten Situationen. ,Anwenden' erfordert also immer verfahrenorientiertes Wissen. Gesetzmäßigkeiten erfahren ihre Anwendung eingebettet in bestimmte Verfahren, die ihre Anwendung erst ermöglichen.

Mit dem dritten Schritt wird die Frage der Bewertung bzw. Verifizierung von Qualifikationen angegangen. Hierzu klassifiziert der Lehrende seine Testaufgaben nach dem gleichen Schema wie bei der Taxonomierung der Lehrschritte. Dieser Klassifizierung muss eine Reflexion bezüglich des Testziels vorausgehen, bei der sich der Lehrende darüber Klarheit verschafft, ob seine Lernzielüberprüfung ausschließlich auf den taxonomierten Lernstandard oder aber auf die durch die Lehrschritte gekennzeichneten formalen Kompetenzen bezogen sein soll. Bedeutet Ersteres die Überprüfung der Wissenstiefe der durch den Lernstandard erworbe-

nen Kompetenz, bezieht sich Zweites auf eine Überprüfung der durch die Lehrschritte vorgegebenen Teilernziele, also die gesamte Bandbreite des zum Erreichen des Lernstandards für notwendig erachteten Bereichs. Der Vorteil einer breiter angelegten Überprüfung ergibt sich aus der Möglichkeit einer gezielteren Kennzeichnung der Lerndefizite der Studierenden.

Weiterhin muss der Prüfer eine Entscheidung hinsichtlich des Zwecks der Leistungsüberprüfung treffen. Dieser Zweck kann diagnostischen oder prognostischen Ursprungs sein. Der Prüfer kann einerseits Leistungsüberprüfungen zur Verbesserung der Qualität und Erhöhung der Lernleistung durchführen oder aber eine Lernleistung in Form einer Note bewerten. Entscheidend ist in beiden Fällen die Frage nach der für den intendierten Lernstandard zu zeigenden Leistung.

Die Taxonomietabelle bietet somit eine verlässliche Hilfestellung bei der Planung und Evaluierung von Lehr-/Lernprozessen. Sie ermöglicht eine reflektierte, nachvollziehbare, abgesicherte und transparente Beschreibung von fachbezogenen Standards. Die Taxonomietabelle stellt ein einfaches und bedienerfreundliches Instrument dar, um Lernziele, ein darauf bezogenes Handeln sowie die zur Leistungsüberprüfung herangezogenen Tests zu klassifizieren und Rückschlüsse darüber zu gewinnen, inwieweit diese Bereiche voneinander abweichen oder miteinander zusammenhängen. Der Einbezug metakognitiven Wissens ermöglicht darüber hinaus Hinweise darauf, auf welche Weise sich Studierende Wissen aneignen. Da die Wissensaueignung als ein selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess beschrieben werden kann, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert, lässt sich durch Einflussnahme auf diesen Prozess eine gewisse Steuerung desselben erreichen, die zu einer Optimierung der Lernleistung und damit einer Verbesserung der Lernqualität sowie einer erhöhten Qualifizierung führen kann.

Verfasser:

Kurt Schobel M.A.

Universität Hannover

Zentrum für Didaktik der Technik

E-Mail: schobel@zdt.uni-hannover.de

Literatur

Anderson L.W./ Krathwohl D.R. (Hrsg.) (2001): „*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*“, Addison-Wesley Longman, Amsterdam.

BLK (1999): „*Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland*“, Bericht und Gemeinsame Erklärung für die Regierungschefs, BLK Drucksache K99.72 vom 05.11.1999, Bonn

Claessen K. u. D. (1992): „*Gesellschaft, Lexikon der Grundbegriffe*“ Rowohlt, Hamburg.

Keller J. A. /Novak F. (1993): „*Kleines pädagogisches Wörterbuch*“, Herder, Freiburg im Breisgau.

Oser F. (1997): „*Standards in der Lehrerbildung*“, in: Beiträge zur Lehrerbildung. 15(1)/1997.

¹ Der folgende Beitrag basiert auf Arbeitsergebnissen im Rahmen des Projektes ‚Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Mein besonderer Dank gilt Prof. Bernardo Wagner sowie dem Forschungszentrum L3S der Universität Hannover.

² Darüber hinaus ist in Berlin der Entschluss gefasst worden, die Doktorantenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna Prozess einzubeziehen

³ Die Ausdehnung auf das Doktorat als dritten Zyklus befindet sich gegenwärtig in Arbeit. Siehe hierzu: <http://www.jointquality.org/content/ierland/Result%20Draft%20Dublin%20Descriptors%203%20cycles.doc>

⁴ <http://www.jointquality.org/>

⁵ http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index_english.htm

⁶ <http://www.unifi.it/tne4/>

⁷ Exemplarisches Modul eines neutralen Kerncurriculums für das Fach Elektrotechnik, das innerhalb des Projektes ‚Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen‘ der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beschrieben wird <http://www.tu-ilmeneau.de/lps/>.

⁸ Die jeweilige Vertiefung kann von Hochschule zu Hochschule aufgrund einer hochschulspezifischen Studienstruktur variieren.

⁹ Im Folgenden als LZ abgekürzt

¹⁰ Im Folgenden als LS abgekürzt.

Akkreditierung und Personalzertifizierung im IT-Weiterbildungssystem gemäß ISO/IEC 17024

STEFAN GRUNWALD

Einleitung

Zwei Drittel aller Fachkräfte im IT-Bereich sind Quereinsteiger ohne einschlägige berufliche Qualifikation. Traditionelle Weiterbildungsangebote konnten bisher kaum Abhilfe schaffen: Mehr als 300 unterschiedliche Abschlüsse standen, begrenzt auf Deutschland, zur Auswahl, ohne einen Ansatz in Richtung internationaler Kompatibilität. Darauf reagiert das weltweit einzigartige System der IT-Weiterbildung.

Das hohe Innovationstempo im IT-Bereich stellt Beschäftigte und Unternehmen vor große Herausforderungen. Mitarbeiter müssen in der Lage sein, neue Technologien flexibel einzuführen und anzuwenden. Dafür ist ein Konzept erforderlich, das Weiterbildung an den Bedürfnissen des konkreten Arbeitsplatzes ausrichtet. Dies leistet das neue Weiterbildungssystem mit seiner arbeitsprozessorientierten Vermittlungsmethodik. Für die Beschäftigten im IT-Bereich eröffnen sich damit gesicherte Wege für eine berufsintegrierte „*Karriere mit Lehre*“. Umwege über Abendschule oder Hochschulstudium werden damit überflüssig. Aus Arbeitnehmersicht eröffnet das neue IT-Weiterbildungssystem damit die Möglichkeit für IT-Beschäftigte, die oft keinen anerkannten Qualifikationsnachweis außer ihrer beruflichen Praxis haben, zu international anerkannten Abschlüssen zu gelangen. Weitere Ziele aus Arbeitnehmersicht sind nachhaltige Arbeitsplatzsicherung und die Erschließung neuer Beschäftigungsfelder.

Aus Arbeitgebersicht besteht seit jeher ein vitales Interesse an der weiteren Professionalisierung der Mitarbeiter in den Unternehmen. Mit den neuen Weiterbildungsabschlüssen wird die systematische Personalentwicklung stark verbessert. Die Transparenz, die durch die mit den Abschlüssen verbundenen Zertifikate erreicht wird, ist insbesondere für international tätige Unternehmen attraktiv. Mit der Spezialisten-Zertifizierung ist es nun erstmals gelungen, das deutsche Berufsbildungs-

system zu öffnen und international eine Vorreiterrolle einzunehmen. Schwer einschätzbare Weiterbildungsabschlüsse haben in der Vergangenheit die Rekrutierung von qualifizierten IT-Fachkräften erschwert. Wer heute nicht in eine systematische Qualifizierung seiner Mitarbeiter einsteigt, wird künftig das Nachsehen haben.

Eigens zur Überprüfung der für einen IT-Spezialisten erforderlichen Handlungskompetenzen ist eine neue Personalzertifizierungsstelle gegründet worden – Cert-IT. Cert-IT wird von den Verbänden und Gewerkschaften sowie wissenschaftlichen Institutionen des IT-Bereichs getragen. Im Einzelnen sind dies

- der Bundesverband Informationstechnik, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM),
- der Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e.V. (ZVEI),
- die Industriegewerkschaft Metall und
- die Dienstleistungsgewerkschaft Ver.di,
- die Fraunhofer Gesellschaft,
- der Arbeitskreis Softwarequalität Franken (ASQF) und
- die Gesellschaft für Informatik (GI).

Cert-IT ist somit die Zertifizierungsstelle für die IT-Branche.

Was bedeutet nun eigentlich Zertifizierung von Handlungskompetenzen im IT-Bereich? Wie werden im Einzelnen derartige Kompetenzen identifiziert, dokumentiert, geprüft und bescheinigt? Und was bedeutet Personalzertifizierung im Kontext international gültiger Normen? Diese und viele andere Fragen sollen nun im Folgenden beantwortet werden.

1. Akkreditierungsstrukturen in Deutschland

Man unterscheidet in Deutschland grundsätzlich zwischen dem gesetzlich geregelten und dem gesetzlich nicht geregelten Bereich. Die Zertifizierung der IT-Spezialisten bewegt sich im privatwirtschaftlichen und nicht im gesetzlich geregelten Bereich. Daher sind im Prinzip viele Lösungen für eine Zertifizierung der IT-Spezialisten denkbar. In Deutschland gibt es jedoch seit 1991 etablierte Akkreditierungsstrukturen mit einem dahinter stehenden Akkreditierungssystem (*Grunwald/Gamer, 2002*). Zum Verständnis dieses Systems werden zunächst einige grundlegende Begriffe erklärt.

Seit 1993 gilt der europäische Binnenmarkt als vollendet. Er ermöglicht u. a. den europaweit freien Verkehr von Waren und Dienstleistungen. Freier Handel setzt allerdings Vertrauen in die Leistung des Anbieters voraus. Jeder Kunde möchte wissen, ob die Ware oder Dienstleistung seinen Anforderungen an Qualität und Sicherheit entspricht. Er orientiert sich zunächst an den Kennzeichen auf den Produkten, die ihm die Einhaltung bestimmter Kriterien versprechen. Aber ist das Vertrauen in diese Kennzeichen gerechtfertigt? Diese Frage kann dann positiv beantwortet werden, wenn geeignete Instrumente existieren, die ein solches Vertrauen erzeugen können. Auch der Staat muss sich im Interesse der Sorgfaltspflicht für seine Bürger davon überzeugen, ob Waren und Dienstleistungen mit den in Gesetzen und Richtlinien festgelegten Anforderungen übereinstimmen. Ob eine solche Übereinstimmung vorliegt, muss durch akkreditierte Prüf- und Kalibrierlaboratorien, Zertifizierungs- oder Überwachungsstellen festgestellt werden. Nur wenn diese Stellen über alle technischen Voraussetzungen, qualifiziertes Personal und weitere Merkmale technischer Kompetenz verfügen und diese Kompetenz nachweisen können, werden Kunden auch Vertrauen in die Ergebnisse (Prüfberichte und Zertifikate) haben. Die Akkreditierung dieser Stellen, d. h. die Anerkennung ihrer Kompetenz schafft dieses Vertrauen (*Facklam, 1996*).

Unter Akkreditierung wird eine Maßnahme verstanden, durch die eine autorisierte Akkreditierungsstelle die Kompetenz einer Zertifizierungsstelle formell anerkennt, dass diese Stelle in der Lage ist, bestimmte Überprüfungsaufgaben auszuführen. Bei Zertifizierungsstellen und im Speziellen Personalzertifizierungsstellen sind diese Aufgaben Maßnahmen, die aufzeigen, dass angemessenes Vertrauen dafür besteht, dass Kompetenzen mit bestimmten Anforderungen (z. B. Festlegungen in einer Norm) übereinstimmen. Das Ergebnis einer

Zertifizierung der Konformität ist eine Konformitätsbescheinigung (Zertifikat).

Der Bedarf nach Akkreditierung ist besonders im Hinblick auf den gemeinsamen Markt und den damit in Zusammenhang stehenden Maßnahmen der EU zum Abbau von Handelshemmnissen auch im nicht geregelten Bereich gestiegen. Das ist der Grund, warum in Deutschland Akkreditierungsstellen für die verschiedenen Sachgebiete im nicht geregelten Bereich gegründet wurden. Eine dieser Akkreditierungsstellen ist die Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) (<http://www.tga-gmbh.de>), die für jeden einzelnen Akkreditierungssektor ein spezielles Sektorkomitee einrichtet. Diese Sektor bezogene Struktur ermöglicht eine hohe Kompetenz und Sachkunde bei der Begutachtung und Akkreditierung.

Speziell für den Bereich IT-Weiterbildung wurde Ende 2001 das Sektorkomitee IT ins Leben gerufen, welches aus Vertretern aller Anspruchs- und Interessengruppen im IT-Bereich zusammengesetzt ist und so mit hoher Kompetenz die für die Prüfung und Zertifizierung von IT-Spezialisten erforderlichen Verfahren entwickeln und festlegen konnte.

2. Personalzertifizierung im IT-Bereich

Im Bereich der Weiterbildung in der Informationswirtschaft existieren in Deutschland und erst recht in Europa eine unüberschaubar große Fülle von Abschlüssen dieser Branche. Man kann dabei grob zwischen Zertifikatsabschlüssen, die mit einer Produktzertifizierung gekoppelt sind (z. B. Microsoft-Zertifikate) und Abschlüssen die für die Bundesrepublik Deutschland bundesweit gesetzlich geregelt sind, unterscheiden. Im europäischen Kontext gibt es auf der Ebene der zwischenstaatlichen Vereinbarungen keine europaweit einheitliche Konzeption für Abschlüsse im IT-Bereich. Sehr wohl existieren jedoch Normen die über Staatsgrenzen hinweg Regelungen zur Zertifizierung der Kompetenzen einzelner Personen bereitstellen. Derartige Normen sind keine gesetzlichen Regelungen. Die Bescheinigung der Kompetenz erfolgt vielmehr von einer unabhängigen Stelle (Zertifizierungsstelle) die entsprechend akkreditiert ist. Mit der Norm ISO/IEC 17024:2003 (bzw. der Vorgängernorm DIN EN 45013) steht ein Regelwerk zur Verfügung, welches europaweit vergleichbare Verfahren zur Kompetenzfeststellung von Personen zur Verfügung stellt. Eine derartige Kompetenzfeststellung unterscheidet sich grundlegend von

den in Deutschland gebräuchlichen Kenntnisprüfungen. Eine Kenntnisprüfung überprüft in aller Regel lediglich, ob die zu prüfende Person in einem Wissensgebiet über Kenntnisse verfügt, die einem gewissen Level entsprechen und macht keine Aussage über die Handlungskompetenzen der zu prüfenden Person (Gamer/Grunwald, 2002).

Bei einem System der Personalzertifizierung liegt der Schwerpunkt jedoch darauf, der Person zu bescheinigen, dass sie bestimmte Schlüsselprozesse in ihrem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld beherrscht. Es wird bescheinigt, dass sie die dafür notwendigen Handlungen ausgeführt hat. Es kommt bei der Zertifizierung von Personen also ganz wesentlich darauf an festzustellen, inwieweit die Person Handlungskompetenz besitzt und diese in ihrem beruflichen Umfeld einsetzen kann. Für Personalverantwortliche in der Wirtschaft ist es deshalb wertvoll, wenn eine Person, die für eine bestimmte Position eingestellt werden soll, ein Zertifikat besitzt, mit dem dieser Person bescheinigt wird, dass sie Handlungskompetenzen hat, die die entsprechende Position erfordert. Das Vorhandensein von entsprechenden Kenntnissen, die eine Person mitbringt, ist immer nur die eine Seite der Medaille, oftmals ist es wichtiger für ein Unternehmen, sichergehen zu können, dass die Person die notwendigen Handlungskompetenzen besitzt, um eine gegebene Aufgabe bewältigen zu können. Damit tritt für Personalverantwortliche nicht mehr das Problem auf, die Qualifikation eines Bewerbers inhaltlich zu überprüfen, oder aber, im Extremfall, diese durch eigene Schulungsmaßnahmen erst auf den geforderten Stand zu bringen. Ein weiterer Aspekt ist die begrenzte zeitliche Gültigkeit eines derartigen Zertifikats. Damit ist für Unternehmen sichergestellt, dass die der Person bescheinigte Handlungskompetenz stets hinreichend aktuell ist.

Im System der IT-Weiterbildung hat man sich bei den Spezialistenprofilen für den Weg der Personalzertifizierung entschieden und nicht den Weg einer reinen Kenntnisprüfung eingeschlagen. Dieser Weg wird zu einer europaweit einheitlichen Zertifizierung von Handlungskompetenzen im Bereich der Informationstechnik führen und somit in der Branche zur Transparenz von Berufsrollen führen. Das in diesem Artikel beschriebene Zertifizierungssystem ist insbesondere auf die Ziele der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche ausgerichtet: IT-Weiterbildung muss unabhängig von IT-Produkten gestaltet sein, um nachhaltig erfolgreich sein zu können. Auf dieser Grundlage wird die Personalzertifizierung zu bundesweit und im zweiten

Schritt auch weltweit anerkannten Qualifikationsstandards führen. Daher muss das angestrebte Zertifizierungssystem für die IT-Weiterbildung überprüfbar und in der Branche akzeptierte Qualitätsstandards für die IT-Fort- und Weiterbildung in Deutschland und im internationalen Vergleich sichern. Darüber hinaus werden vorhandene Strukturen genutzt, um die Anerkennung des neuen IT-Weiterbildungssystems gerade auf der Ebene der Zertifizierung sicherzustellen.

Speziell für die Definition der fachlichen Anforderungen an IT-Spezialisten ist, konform zur weltweit gültigen Norm ISO/IEC 17024:2003 als Konkretisierung für den Bereich Personalzertifizierung im IT-Bereich, das so genannte Normative Dokument vom Sektorkomitee IT erstellt und formal von der TGA geprüft und verabschiedet worden (www.it-sektorkomitee.de). Hier sind allgemeine Richtlinien für Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren und Kompetenzen für alle an diesem Prozess beteiligten Personen und Institutionen (Kandidat, Prüfer, Zertifizierungsstelle) festgeschrieben. Alle Zertifizierungsstellen haben sich damit nicht nur an die den Personalzertifizierungsbereich grundsätzlich bestimmende Norm, sondern darüber hinaus auch an die spezielleren Bestimmungen des Sektorkomitees IT zu halten.

Cert-IT als die weltweit erste akkreditierte Personalzertifizierungsstelle im IT-Bereich wird die IT-Spezialisten nach diesen hohen Qualitätsvorgaben der Trägergemeinschaft für Akkreditierung prüfen. Das ergab die Prüfung von Cert-IT im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens durch die TGA, in dem die vollständige Übereinstimmung der Prozesse sowie der technischen Kompetenz von Cert-IT mit den zugrundeliegenden Normen im Bereich der Personalzertifizierung und Richtlinien des Sektorkomitees festgestellt wurde.

3. Der Ablauf der Zertifizierung

Cert-IT hat ein eigenes Zertifizierungsverfahren zur Kompetenzfeststellung bei IT-Spezialisten entwickelt, welches auf den im Normativen Dokument des Sektorkomitees IT festgelegten Grundsätzen basiert. Dieses Verfahren wird im Folgenden allgemeingültig kurz dargestellt.

Das Zertifizierungsverfahren bei Cert-IT hat zwei Phasen:

Phase 1

Grundsätzlich ist vor der Zertifizierung eine Anmeldung bei der Zertifizierungsstelle notwendig. Vor dem Beginn der eigentlichen Weiterbildung wird dann das für die Weiterbildung vorgesehene Qualifizierungsprojekt auf hinreichende Komplexität und Umfang analysiert. Zudem wird überprüft, ob das Projektumfeld für eine Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung geeignet ist. Dazu gehört auch die lernförderliche Gestaltung des Projektumfelds. Dieses lernförderliche Umfeld wird vor allem durch zwei Rollen, den Lernprozessbegleiter und den fachlichen Berater, bestimmt. Beide Rollen sind aus Qualitätsgründen in einer Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung zu einem IT-Spezialisten unerlässlich und daher auch zwingend vorgeschrieben. Der Lernprozessbegleiter führt den Kandidaten zu einer Reflexion über das bisher Erlernte, zeigt Stärken und Schwächen und vor allem Potenziale auf. Der fachliche Berater steht dem Kandidaten bei fachlichen Fragen unterstützend zur Seite.

Während der Weiterbildung erfolgt keine direkte Überwachung der Leistungen. Es sollte deshalb stets sichergestellt sein, dass die Teilnehmer kontinuierlich den formalen Anforderungen genügende Dokumentationen anfertigen, um die geforderten Kompetenzen nachweisen zu können. In dieser Dokumentation werden die im Verlauf des Qualifizierungsprojekts geleisteten Arbeitsprozesse, deren jeweiliges Ergebnis sowie deren Durchführungszeiträume festgehalten. Die Struktur dieser Dokumentation wird dabei von der Zertifizierungsstelle vorgegeben und richtet sich an den definierten Referenzprozessen für die einzelnen Profile aus ([siehe www.cert-it.org](http://www.cert-it.org)).

Phase 2

Nach der Bearbeitung des Qualifizierungsprojekts, erfolgt als erster Schritt eine Analyse der von den Kandidaten erstellten Dokumentationen durch ausgewiesene Experten. Notwendige Voraussetzung zur Zertifizierung einer Person nach einem in dem System der IT-Weiterbildung definierten Spezialistenprofil ist dabei, dass eine komplette Prozessabbildung erreicht wird. Das heißt, dass zur Bescheinigung eines Spezialistenprofils sichergestellt wird, dass die Person den im Spezialistenprofil definierten Kompetenzrahmen beherrscht.

Als einen weiteren Bestandteil des Kompetenznachweises präsentieren die Kandidaten ihre Projekte vor Experten. Hier sollten die Präsentationsfähigkeit jedes Teilnehmers – integraler Bestandteil des Kompetenzprofils eines jeden IT-Spezialisten – geprüft und bei der

Analyse der Dokumentation aufgetretene Missverständnisse geklärt werden.

Als abschließender Schritt im Rahmen der Kompetenzmessung werden Fachgespräche zwischen den Teilnehmern und den Experten geführt. Diese Gespräche sind nicht als konventionelle Prüfungssituation, in der es um die Überprüfung von Wissen geht, sondern vielmehr als ein Gespräch zwischen Experten gedacht. Der Kandidat wird hier mit authentischen Situationen konfrontiert, in dem er Entscheidungen treffen und diese begründen können muss.

Der Prozess der Zertifizierung hat dabei eine Dauer von maximal 24 Monaten, wobei in begründeten Einzelfällen eine Verlängerung um weitere sechs Monate möglich ist. Mit dieser Regelung ist sichergestellt, dass die definierten Handlungskompetenzen hinreichend aktuell sind, um zu gewährleisten, dass zertifizierte Personen über hinreichend aktuelle berufliche Kompetenzen verfügen.

Nach mehreren Durchläufen analog zum beschriebenen Verfahren konnten mit diesem Prüfungsmodell durchgehend positive Erfahrungen gemacht werden. Ein Blick auf die betriebliche Erstausbildung im IT-Bereich zeigt, dass ein dokumentenzentriertes Prüfungsverfahren für die betriebliche Praxis hervorragend geeignet ist. So stellen Borch und Weißmann in ihrer Studie *„IT-Berufe machen Karriere“* fest: *„Das Prüfungsmodell in den IT-Berufen hat sich bewährt“* (Borch/Weißmann, 2002a).

Für die Beurteilung der Spezialisten setzt Cert-IT generell auf praxiserfahrene IT-Experten. Damit wird der Grundsatz *„aus der Praxis für die Praxis“* auch auf der Zertifizierungsebene konsequent umgesetzt. Qualität und Akzeptanz der IT-Weiterbildung werden somit nachhaltig gesichert.

Mit dem beschriebenen Verfahren wird eine angemessene Form der Überprüfung der im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen erreicht. Ein reines Abfragen vorhandenen Faktenwissens, ohne Handlungsorientierung, würde den hohen Anforderungen an die Qualität der IT-Weiterbildung nicht gerecht (Erpenbeck, 1997/Erpenbeck, 1999) und kommt daher als Prüfungskriterium nicht in Frage. Vielmehr knüpft die Kompetenzüberprüfung an die bereits bei den IT-Berufen verankerte Handlungsorientierung an (Borch/Weißmann, 2002b). Daher ist diese Prüfungsform entwickelt worden, die sich in den Arbeitsprozess integrieren lässt und

(trotzdem oder gerade deswegen) eine objektive Bewertung der Kompetenz von Kandidaten eines Zertifizierungsverfahrens zulässt. Die aus diesem Entwicklungsprozess hervorgegangene Prüfungsform basiert auf einem Dokument zentrierten Prüfungsmodell. Das Modell Dokument zentrierter Prüfungen sieht vor, dass während der Weiterbildung zu einem Spezialistenprofil neben Prozess begleitender Dokumentation auch weitere Dokumente erstellt werden, die die Grundlage zur Beurteilung der Kompetenz des Individuums bzw. der Qualität der Weiterbildung darstellen. Anhand dieser Dokumente werden nicht nur die fachliche, sondern auch außerfachliche (Sozial-, Methoden- und Selbst-) Kompetenzen überprüfbar. Das Prinzip Dokument zentrierter Prüfungen wird im Folgenden näher charakterisiert.

4. Modell Dokument zentrierter Prüfungen

Die Entwicklung eines integrativen Gesamtsystems zur Verbindung von Arbeiten und Lernen stellt die Zertifizierung vor die Herausforderung, auch gerade das nicht formal vermittelte und reflektierte Erfahrungswissen zu zertifizieren. Zertifizieren meint dabei die Anerkennung und Beurkundung individuell erworbener und vergleichbarer Kompetenzen. Das hier vorgestellte Dokument zentrierte Prüfungsmodell unterscheidet sich von traditioneller Wissensüberprüfung dadurch, dass mit dem Kompetenzbegriff die Aneignung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen, Methoden und Einstellungen gemeint ist, die sich nicht nur an einer momentanen Verwertbarkeit orientiert, sondern die Entwicklung des eigenverantwortlichen Handelns des Kandidaten in den Mittelpunkt stellt (*Erpenbeck/Sauer, 2000*), explizit informell erworbenes Wissen Bestandteil der Zertifizierung ist. Kompetenzen sind jedoch nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung von Handlungsdispositionen erschließbar und evaluierbar (*Erpenbeck, 1997*). Aus diesem Grund wird mit der Zertifizierung das Ziel verfolgt, Handlungen zu analysieren und zu bewerten (*Grunwald/Rohs, 2002*). Hier gibt es große Übereinstimmungen mit dem französischen System zur Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen (*Abisse/Mangnier/Werthe, 1999*). Grundlage der Analyse bilden dabei unterschiedliche Dokumentationen, die durch die Teilnehmer angefertigt werden. Sie dienen der individuellen Reflexion des Arbeits- und Erkenntnisprozesses während der Erarbeitung von Lösungen und der Dokumentation der erbrachten Leistungen (der bearbeiteten Prozesse).

Bestandteile der Dokumentation bei Cert-IT

Das erarbeitete Konzept umfasst eine Dokumentation zur Beschreibung bearbeiteter Prozesse, welche aus drei Teilen besteht

- Einleitung;
- Prozesskompass und
- Schlüsselsituationen.

Diese drei Teile werden in diesem Abschnitt vorgestellt.

Einleitung

In der Einleitung soll der Kandidat schildern, was der Inhalt seines Qualifizierungsprojekts ist. Insbesondere soll hier auf den betrieblichen Arbeitsauftrag, der die Grundlage des Projekts ist, und die Projektumgebung (Arbeitsplatz, Lernprozessbegleiter, fachliche Berater etc.) eingegangen werden.

Prozesskompass

Der Prozesskompass ist ein vorstrukturiertes Teildokument, dessen Struktur identisch mit der des Referenzprojekts ist. D. h. die Prozesse des Referenzprojekts bilden die Gliederungsstruktur für den Prozesskompass. Das ermöglicht dem Kandidaten eine Orientierungshilfe über das gesamte Transferprojekt. In diesem Teildokument erläutert der Kandidat, welche Handlungen in den profilspezifischen Teilprozessen durchgeführt worden sind. Dabei sollen nicht die Tätigkeiten im Referenzprozess wiederholt, sondern deren konkrete Ausgestaltung kurz dargestellt werden

Schlüsselsituationen

Im Teildokument Schlüsselsituationen werden individuelle Herausforderungen im Arbeitsprozess dokumentiert, bei denen mehr als fachliche Kompetenzen erforderlich waren. Der Teilnehmer soll beschreiben, was für ihn in einem bestimmten Abschnitt des Qualifizierungsprojekts besonders wichtig war. Während der Prozesskompass vollständig Weiterbildungsmethoden zur Integration von Arbeiten und Lernen im Unternehmen die Handlungen dokumentiert, beschreiben die Schlüsselsituationen ausgewählte, „herausfordernde“ Prozesse. In diesem Dokument werden Situationen beschrieben, die als besondere Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmer interpretiert werden können. Diese Situationen müssen nicht mit einem betriebswirtschaftlich positiven Ergebnis bewältigt werden, müssen aber so aufgearbeitet werden, dass sie Einsichten und Erkenntnisse für ähnliche Situationen liefern. Somit sind sie eine wichtige Erfahrungs-

grundlage und schulen die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer. Üblicherweise werden folgende Schlüssel-situationen von Kandidaten beschrieben:

- Konflikte mit Vorgesetzten und Kollegen;
- Managen von Zeitproblemen und
- Treffen von Entscheidungen.

Alle drei Teile zusammen bieten eine strukturierte und nachvollziehbare Darstellung der Anforderungen, dass die Kandidaten ganzheitliche Arbeitsprozesse zielorientiert selbstständig planen und kundengerecht umsetzen sowie Dokumentationen anfertigen und zusammenstellen können. Damit wird ein ganzheitlicher Kompetenznachweis, durch die Bearbeitung eines komplexen, realen und umfangreichen Arbeitsauftrags angestrebt, der nicht nur die Beherrschung theoretischer Wissensgrundlagen verlangt, sondern Handlungskompetenz, wie es im komplexen Zusammenwirken im Arbeitsalltag gefordert wird. Die Vergleichbarkeit der Kompetenzen basiert aus diesem Grund auf der Vergleichbarkeit der bewältigten Arbeitsprozesse, die durch das Prüfungsverfahren sichergestellt wird. Damit wird auch die Problematik umgangen, dass die Resultate informell erworbenen Wissens oft nicht verbalisiert werden können. Da Erfahrungswissen als Bestandteil beruflichen Handlungswissens angenommen wird, wird es auch durch den Nachweis des Handlungswissens belegt.

5. Ausblick

Personalzertifizierung bietet die Möglichkeit, einen Brückenschlag zwischen der ursprünglichen Ausbildung und der aktuellen Handlungskompetenz herzustellen. Dies erleichtert die Anerkennung der Qualifikationen von Quereinsteigern und kommt dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens entgegen.

Die Personalzertifizierung unter dem Dach der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) bietet anerkannte Qualifikationsnachweise, die auf internationalen Normen beruhen. Damit wird die dringend erforderliche Transparenz und Harmonisierung auf dem europäischen Bildungsmarkt hergestellt. Die TGA garantiert die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen. Sie engagiert sich auf nationaler Ebene für die Einhaltung hoher Qualitätsstandards und sorgt im Verbund mit ihren internationalen Partnern für deren weltweite Anerkennung. Das Ziel der Neuordnung der IT-Weiterbildung, bundesweit und insbesondere auch europaweit

anerkannte Qualifikationsstandards zu schaffen, ist somit erreichbar.

Als Anbieter von Personalzertifizierungs-Dienstleistungen prüft und zertifiziert Cert-IT die Konformität der Kompetenz von Personen bezüglich der bestehenden Normen und festgelegten Kriterien (IT-Spezialistenprofile) entsprechend den internationalen Anforderungen. Darüber hinaus haben die Arbeiten der Cert-IT die qualitätssichernde Unterstützung des Aufbaus und der nachhaltigen Etablierung des IT-Weiterbildungssystems zum Ziel. Cert-IT versteht sich als unabhängige „Prüf-in-stanz“ für die Einhaltung der im IT-Weiterbildungssystem festgeschriebenen Standards. Cert-IT verfügt über eine Struktur, die die Interessen aller beteiligten Parteien abdeckt.

Der stetig wachsende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und der zunehmende Wettbewerb um Arbeitsplätze haben europaweit zu einer enorm gestiegenen Nachfrage nach zertifizierten Kompetenzen geführt. Das neue IT-Weiterbildungssystem bietet Zertifikate, welche belegen, dass sie sowohl von Arbeitgebern als auch Arbeitnehmern als wichtige Orientierungshilfe akzeptiert werden. Entsprechend sind diese Zertifikate auch bei Personalentscheidungen von hoher Relevanz.

In der gesamten EU wird auf politischer und fachlicher Ebene untersucht, wie sich die nationalen Systeme der Qualifikationsnachweise an die neuen wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten angleichen lassen (*Kommission Europäische Gemeinschaften, 2000*). Das IT-Weiterbildungssystem mit seinen transparenten Profilen und international vergleichbaren Zertifikaten zeigt hierfür in der Europäischen Union Perspektiven auf und setzt neue Maßstäbe.

Verfasser:

Stefan Grunwald

Cert-IT – Gesellschaft zur Förderung der Qualitätssicherung der IT-Weiterbildung mbH

Geschäftsführer und fachlicher Leiter

E-Mail: stefan.grunwald@cert-it.org

Literatur

- Abisse, M.-C./Mangnier, J./Werthe, C. (1999): „Die qualifizierende Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen in Frankreich“, in Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.), „Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept“, Kieser, Neusäß
- Borch, H./Weißmann, H. (2002a): „IT-Berufe machen Karriere: Zur Evaluation der neuen Berufe im Bereich Information und Telekommunikation“, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bertelsmann, Bielefeld
- Borch, H./Weißmann, H. (2002b): „Ablauf und Ergebnisse der Neuordnung“, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen“, S. 19–25, Bonn
- Erpenbeck, J. (1997): „Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen“, in Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): „Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen“, S. 309–316, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin
- Erpenbeck, J. (1999): „Qualifikationsanaloge Zertifizierung von Kompetenzen?“, in QUEM Bulletin 04/99, S.1–6, Berlin (<http://www.abwf.de/Downloads/Bulletins/quem04-2000.pdf>, 12.01.2002)
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘“, in Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): „Kompetenzentwicklung 2000“, S. 289–335, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin
- Facklam, T. (1996): „Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH TGA – Akkreditierung, Zertifizierung und Prüfung im europäischen Binnenmarkt“, in KGT Kautschuk Gummi Kunststoff, 49. Jahrgang, Ausgabe 1/1996, S. 57–59
- Gamer, M./Grunwald, S. (2002): „Personalzertifizierung – Ein europäischer Weg zur Qualitätssicherung in der IT-Weiterbildung“, in Mattauch, M./Caumanns, J. (Hrsg.): „Innovationen der IT-Weiterbildung“, S. 87–99, wbv, Bielefeld
- Grunwald, S. (2002): „Zertifizierung arbeitsprozessorientierter Weiterbildung“, in Rohs, M. (Hrsg.): „Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung“, S. 165–179. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin
- Grunwald, S./Gamer, M. (2002): „Qualitätssicherung im neuen IT-Weiterbildungssystem – Zertifizierung der IT-Spezialisten“, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen“, S. 52–68, Bonn
- Grunwald, S./Rohs, M. (2000): „Arbeitsprozessorientierung in der IT-Weiterbildung“, in Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 29 (2000), Nr.6, S.28–30
- Grunwald, S./Rohs, M. (2002): „Certification Concept for Work-based Learning“, in Professional Liaison Office (Hrsg.): „Proceedings New Patterns of Learning in Higher Education. Exploring issues from combining work placement & study“, S. 56–67, City University London
- Kommission Europäische Gemeinschaften (Hrsg.) (2000): „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/memmode.pdf>)

„Neue Trends und Entwicklungen im SeniorInnenstudium“ – Tagungsbericht

OLAF FREYMARK
KRISTIN VOIGT

Am 1. und 2. März 2004 fand an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) statt. 33 Vertreter/innen aus Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik diskutierten über das Thema:

„Neue Trends und Entwicklungen im SeniorInnenstudium“

Die Tagung wurde vom Prorektor für Studium und Lehre der Universität, Herrn Prof. Linneweber, eröffnet. Er referierte über die neue Struktur an der Magdeburger Universität.

Im Mittelpunkt der Diskussionen auf dieser Tagung standen Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere. U. a. wurden folgende Punkte bearbeitet:

1. Biografische Aspekte von „*Bildung Älterer an Hochschulen*“
2. Die veränderten demografischen Bedingungen in ihren Auswirkungen auf die Bildungsnachfrage Älterer an den Hochschulen und Universitäten
3. Professionalisierung im SeniorInnenstudium (organisatorische Anforderungen, neue Inhalte, Qualitätsstandards, Finanzierung)
4. EU-Osterweiterung und neue Möglichkeiten internationaler Zusammenarbeit im SeniorInnenstudium

Fritz Schütze, Soziologe an der Universität Magdeburg, hielt einen Eingangsvortrag über biografisches Arbeiten. Anhand von zwei Fallbeispielen erläuterte er die Prozessstruktur seines methodischen Vorgehens (äußere Ereignisse, Hintergrundsituationen, institutionelle Verlaufsmuster, Wandlung).

Zu den biografischen Aspekten der „*Bildung Älterer an Hochschulen*“ stellte Silvia Dabo-Cruz, Johann-Wolf-

gang-von Goethe Universität Frankfurt/ Main, Fragestellungen, Vorgehensweisen und erste Ergebnisse des Forschungsprojektes „*Alt und Jung im Studium*“ vor. Dieses Projekt soll in Erfahrung bringen, wie die Angebote an Lehrveranstaltungen für ältere Erwachsene genutzt werden, welche Altersmischung entsteht und ob sich durch die Konstellation von Jung und Alt bestimmte Verhaltensweisen zeigen. Es werden 300 Veranstaltungen aus dem regulären Lehrangebot, die im Rahmen der U3L für ältere Studierende angeboten werden, untersucht.

Ursula Zenker und Wolfgang Schleicher, Hochschule Mittweida, hielten einen Vortrag über die „*Lebens ART*“. Vorträge, Gesprächskreise, Wochenendseminare u. v. m. machen das lebenslange Lernen für begeisterte Bürger/innen der Region an der Hochschule Mittweida (FH) zur LebensART. Die Vielfalt an der Hochschule Mittweida (FH) bietet die Chance, viele zu erreichen. Lebenserfahrungen, heutige Lebenswelten und eigene Lebensvisionen sind hilfreiche Säulen in der reifen Lebensphase. Für viele Teilnehmer/innen sind nicht nur die gewonnenen Kontakte sondern auch u. a. die Welt des Internets zu einem wichtigen Lebensinhalt in der nachberuflichen Lebensphase geworden.

Zum zweiten Punkt der demografischen Bedingungen in ihren Auswirkungen auf die Bildungsnachfrage Älterer an den Hochschulen und Universitäten hielt Irene Lischka, Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ihren Vortrag zum Thema: „*Katastrophe für das grundständige Studium – Segen für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer? Demografische Entwicklungen in den kommenden Jahrzehnten*“. Sie machte auf die „*Veralterung der Gesellschaft in Deutschland*“ aufmerksam. Dieser Prozess wird sich vermutlich in den kommenden Jahrzehnten beschleunigen. In den neuen Bundesländern wird er zusätzlich verstärkt durch die Abwanderung der Jugendlichen, insbesondere von

Frauen und Höherqualifizierten. Prognoserechnungen zum Hochschulzugang für das grundständige Studium zeigen nach unten. Ist unter diesen Bedingungen mit einem steigendem Interesse der Hochschulen an Älteren zu rechnen? Was ist zu tun, um auf diese Entwicklung zu reagieren?

In dem Beitrag „*Kultur des Alters – am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung in Berlin aus der Sicht der Berliner Akademie für wissenschaftliche Studien e.V.*“ wies Jutta Arnold darauf hin, dass die Verdoppelung des Anteils älterer Menschen Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung dieser Personengruppe hat. Die Kooperation mit den vier Berliner Universitäten hat zudem Auswirkungen auf die Qualität und den Umfang wissenschaftlicher Weiterbildung.

Daniel Meynen untersuchte in seinem Vortrag „*Lässt sich das Seniorenstudium modularisieren?*“ den Punkt der Professionalisierung im SeniorInnenstudium. Er verwies darauf, dass sich die europäischen Universitäten im Umbau befinden und man hierbei vom Bolognaprozess spricht. Dieser Prozess wurde 1999 von den europäischen WissenschaftsministerInnen in Bologna in Gang gesetzt. Es handelt sich um eine Neugestaltung des gesamten Studienaufbaus. Dr. Meynen vermutete, dass dies „für Senioren, die die alten Studienstrukturen im Kopf haben“ eine große Umstellung mit sich bringen wird. Durch diese Umstrukturierung wird es im Studium „primär um die Vermittlung von Kompetenzen und nicht mehr nur um bloßes Fachwissen“ gehen. Die SeniorInnen wollen andere Kompetenzen an den Universitäten erwerben als die Jüngeren. Um ihre Interessen durchzusetzen, müssten die SeniorInnenstudierenden sich selbst organisieren und in die Öffentlichkeit gehen.

Zum vierten und letzten Punkt der EU-Osterweiterung und neue Möglichkeiten internationaler Zusammenarbeit im SeniorInnenstudium sprach Markus Marquard, ZAWiW Universität Ulm, in seinem Vortrag „*Europa erfahrbar machen – durch individuelle und reale Kooperations- und Lernformen im SeniorInnenstudium*“ davon, dass es eine besondere Herausforderung ist, Vorbehalte durch Aufklärung und Begegnung mit dem jeweils Fremden abzubauen. Diesem Ziel haben sich u. a. „Gemeinsamlernen“, „Euconet“ und „Way to Europe“ verschrieben. Diese transeuropäische Zusammenarbeit gibt älteren Menschen die Chance, sich selbst zu vergewissern und mit anderen in produk-

tiver und freundschaftlicher Weise an gemeinsamen Themen zu arbeiten.

Den Abschlussvortrag dieser Tagung „*Biografie und Geschlecht. Veränderungen im europäischen Bildungsbedarf*“ hielt Felizitas Sagebiel, Universität Wuppertal. Die geschlechtlich unterschiedlich geprägte Biografie von älteren Frauen bestimmt Bedingungen, Praxis und Perspektiven des Bildungsbedarfs im SeniorInnenstudium. West- und ostdeutsche Frauen unterscheiden sich in ihrer Bildungsbiografie. Selbstbewusstsein von ostdeutschen Frauen ist regelmäßig mit der selbstverständlichen beruflichen Tätigkeit verknüpft, während westdeutsche Frauen im Zusammenhang mit der Frauenbewegung eher Frauenbewusstsein entwickelten. Das europäische Gender Mainstreaming stellt die neuen EU-Beitrittsländer vor gesetzgeberische und politische Anpassungsaufgaben. Vor diesem Hintergrund wird die Gruppe älterer Menschen, die bildungsbedürftig den Weg in die Hochschulen findet, neue auf das Geschlecht bezogene Bildungsbedürfnisse anmelden. Neben dem Nachholbedürfnis bezüglich selbstgesteuerten Lernens dürfte die Auseinandersetzung mit sozial- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen emanzipatorisches Potential besitzen.

Verfasser/in:

Dipl.-Ök. Olaf Freymark

Otte-von-Guericke-Universität Magdeburg

Institut für Erziehungswissenschaften

E-Mail: olaf.freymark@qse-w.uni-magdeburg.de

Kristin Voigt

Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung – Tagungsbericht

SUSANNE RÖSSLER

Die 3. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, vom 6. bis 8. Mai 2004 an der Donau-Universität Krems hatte das Thema „*Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung, Lehren lernen – Lernen lehren*“

Die Konferenz wurde von der Donau-Universität in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig organisiert. Rund 90 Personen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und aus Tschechien nahmen daran teil.

Die Begrüßung durch den Präsidenten der Donau-Universität Krems, Professor Dr. Werner Fröhlich, und den Kanzler der Universität Leipzig, Peter Gutjahr-Löser, fand im Festsaal der Donau-Universität statt. Im Anschluss folgten Vorträge von Professor Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig, und Professor Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich.

Professor Knoll benannte in seinem Eingangsvortrag gleich zu Anfang den thematischen Kernpunkt der Konferenz: die Verankerung der Hochschuldidaktik im „*Prozess*“, dem Lehr-Lern-Geschehen, und in der „*Sache*“, den fachspezifischen Inhalten. Für Knoll besteht die Herausforderung darin, Prozess und Sache optimal aufeinander abzustimmen. Dazu seien Informationen in die Ausgangsfragen rückzuübersetzen und in Arbeitsvorgänge umzuwandeln. Dabei komme es darauf an, jene spezifischen Methoden einzusetzen oder zu erfinden, die im Blick auf das fachliche Ausgangsproblem zur Entwicklung von Erkenntnissen, Wissen und Können angemessen seien. Der Lehrende müsse sich sowohl am Inhalt als auch am Lernprozess orientieren. Knoll formulierte beide Perspektiven als Fragen: „*Wie bringe ich den Inhalt zum Studierenden?*“ und „*Wie gestalte ich dem Studierenden einen Raum zur eigenen Arbeit am Inhalt?*“.

Professor Gonon untersuchte den Begriff der „*Kompetenzbiographie*“ und leitete daraus Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung ab. Da-

bei ging er von dem heute in Gesellschaft und Wirtschaft geforderten Endprodukt aus. Gefragt sei nicht mehr der Intellektuelle, sondern der „*Wissensmanager*“, der die unterschiedlichsten Wissenspartikel mobilisieren und situationspezifisch zusammenfügen könne. Kompetenz wird damit funktional und entwicklungsorientiert verstanden. Die Kompetenzbiographie zeichnet sich nach Gonon durch „*die Fähigkeit der Transformation*“ aus. Dabei ist unter „*Transformation*“ sowohl die Fähigkeit verstanden, sich selbst umzuwandeln, als auch die Fähigkeit, die Arbeitswelt zu verändern. Neben fachlichem Wissen gewinnen damit nach Gonon „*methodisches Know-how*“ und „*Interdisziplinarität*“ an Bedeutung. Die wissenschaftliche Weiterbildung müsse sich von der ausschließlichen Wissensvermittlung abkehren und einen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen leisten.

Am zweiten Tag fand die Arbeit in Foren statt. Forum 1, „*Methoden der Hochschuldidaktik*“, wurde von Professor Dr. Ernst Prokop moderiert, dem emeritierten Ordinarius an der Universität Regensburg und Visiting-Professor der Donau-Universität Krems. Karin Kaiser und Dr. Sabine Brendel, beide vom Regionalverbund Hochschuldidaktik des Landes Baden-Württemberg, stellten ihre Aufgabenbereiche und das von ihnen aufgestellte Schulungsprogramm vor. Ein Kernbereich ihrer Arbeit besteht darin, Seminare und Workshops anzubieten, in denen die Lehrenden Methoden erlernen, wie sie ihr fachliches Wissen flexibel und situationsadäquat vermitteln können. Sie sollen jedoch nicht nur Faktenwissen vermitteln, sondern dem Lernenden zugleich ein methodisches Instrumentarium an die Hand geben, das ihn befähigt, sich Inhalte selbst zu erschließen. Als ein möglicher Weg wurde das Konzept des problemorientierten Lernens (POL) vorgestellt und anschließend anhand eines fingierten Falles durchgespielt. Karin Kaiser berichtete aus ihrer Schulungspraxis, Lehrende ließen sich auf diese Art des Rollenspiels meist nur widerstrebend ein, empfänden es aber rückblickend als besonders hilfreich.

Auf den Ansatz des Tutoriums gingen beim Workshop innerhalb des Forums 1 auch Studentinnen der Universität Leipzig unter dem Motto „*Durch Lehren lernen*“ ein. Sie stellten die Leipziger TUT-Initiative für fakultätsübergreifende Tutorenqualifizierung des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik vor. Im Anschluss führten sie einen „*Spiele-Workshop*“ durch, bei dem es darum ging, aus den Reflexionsberichten von TutorInnen, Lehrenden und Teilnehmenden die unterschiedlichen Aspekte des Tutoriums herauszuarbeiten, um zu sehen, welche Herausforderungen und Chancen es den unterschiedlichen Beteiligten bietet. Die Aufgaben des Tutoriums wurden zusammenfassend unterteilt in eine soziale, eine fachliche und eine Modell-Funktion. Damit wurde auch hier eine doppelte Verankerung sowohl auf Seiten der Sache als auch auf Seiten des Prozesses erkennbar.

Das Forum 2, „*Beratung und Qualität des Lehrens und Lernens*“, wurde von Professor Dr. Erich Schäfer von der Fachhochschule Jena moderiert, Forum 3, „*Evaluation und Qualitätsentwicklung*“, von Dr. Martin Beyersdorf von der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover, und Forum 4, „*E-Learning und Hochschuldidaktik*“, von Universitätsdozent Dr. Michael Wagner, MBA, von der Donau-Universität Krems.

Bei der Abschlussveranstaltung präsentierten Professor Knoll und Privatdozent Dr. Wolfgang Jütte das sogenannte „*Kremser Manifest*“, in dem die Ergebnisse der Konferenz in acht Eckpunkten zusammengefasst und folgendermaßen überschrieben sind:

1. Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung als Herausforderung
2. Hochschuldidaktik als Aufgabe für Qualitätsentwicklung
3. Qualitätsentwicklung als Konsequenz aus der Hochschuldidaktik
4. Verbindung von fachlicher, sozialer und kommunikativer Kompetenz
5. Vielfältige Handlungsformen als Aufgabenfeld
6. Die Lehrenden als Modell
7. Evaluation als Schnittstelle zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung
8. Ganzheitliche Sicht in der Hochschul- und Bildungspolitik

Die Teilnehmenden wurden gebeten, diese acht Eckpunkte zu kommentieren, zu ergänzen, zu kritisieren und Anregungen zu formulieren. Anschließend wurden die einzelnen Punkte sowie die angefügten Kommentare diskutiert. Eine Frage, die dabei aufkam, war die nach der Umsetzbarkeit des Entworfenen. Es wurde sowohl auf die drastischen finanziellen Kürzungen im Bildungsbereich hingewiesen als auch die Frage gestellt, wie und von wem an der einzelnen Hochschule konkret die Hebel in Bewegung zu setzen seien und welche Probleme sich daraus im Kollegenkreis ergeben könnten.

In diesem Zusammenhang wurde die „lernende Institution“ gefordert, die eine Transparenz und einen Austausch sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen den Institutionen zur Voraussetzung haben müsse. Die modifizierten Eckpunkte sind im Internet unter: <http://www.donau-uni.ac.at/wb> zu finden. Die Konferenzbeiträge und die Ergebnisse der Foren sollen noch im Sommer 2004 als Band 3 der *Studies in Lifelong Learning* in der Edition Donau-Universität Krems veröffentlicht werden.

Bei der ganzen Konferenz spielte der Praxisbezug eine entscheidende Rolle. Die Referierenden stellten theoretische Ansätze vor und berichteten von ihren Erfahrungen mit diesen Ansätzen innerhalb ihrer Berufspraxis. In und um die Veranstaltungen wurde Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussion gegeben. Das Kremser Manifest, das als Fazit unter der Konferenz steht, gibt der Hochschuldidaktik Eckpunkte vor, die weiter zu verfolgen und zu vertiefen sind. Immer stärker gerät dabei der Lehrende selbst ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Er muss sich als ein Faktor innerhalb des Lehr-Lern-Systems begreifen lernen, der selbst modifiziert werden muss, damit der Prozess und die durch diesen bedingten Ergebnisse optimiert werden können – während bisher „*bei der Rekrutierung des Personals nur die Forschungsliste zählt und nicht die Kompetenz in der Vermittlung*“, wie Professor Prokop bemerkte. Teilnehmende bestätigten, bei der universitären Einstellungspolitik sei der Blick zumeist einseitig auf die Sachebene gerichtet, während die Prozessebene vernachlässigt werde. Gesellschaft und Wirtschaft fordern jedoch den methodisch gewandten, flexiblen und handlungsorientierten Wissensverwalter.

Die 4. Internationale Konferenz findet unter dem Thema „*Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum*“

vom 28. bis 30. April 2005 an der Donau-Universität in
Krems statt. (www.donau-uni.ac.at/wb/konferenz)

Verfasserin:

Susanne Rößler M.A.

Deutsches Literaturarchiv, Marbach am Neckar

E-Mail: susanne.roessler@dla-marbach.de

Jubiläum in 2005: Zehn Jahre Multimedia Transfer

Multimedia Transfer 2005 in den Startlöchern – Deutschlands großer Hochschulwettbewerb geht ab Juni in die zehnte Runde: Ausschreibung MMT 05 hat begonnen! Ausschreibungsthema Barrierefreiheit wieder dabei!

An Deutschlands Hochschulen beginnen in wenigen Wochen die Semesterferien. Wer die vorlesungsfreie Zeit nutzen möchte, um seine berufliche Karriere zu planen, sollte sich für den Multimedia Transfer (MMT) bewerben. Das Rechenzentrum der Universität Karlsruhe (TH) veranstaltet Deutschlands großen Multimedia-Wettbewerb zum zehnten Mal. Schirmherr ist der Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg.

Bewerben können sich Studierende, Absolventen, junge Selbstständige sowie junge Wissenschaftler aller Fachgebiete. Die rund 60-köpfige Jury nimmt Projekt- und Abschlussarbeiten in den Kategorien E-Learning, Creative Design, Tools, Webtechnologien, Hot Trends und Barrierefreiheit unter die Lupe. Außerdem wird IBM erneut den Preis Women's Special vergeben. Zu gewinnen gibt es attraktive Geld- und Sachpreise.

Wer es schafft, unter die 20 besten Bewerber zu kommen, hat bereits gewonnen. Diese Autoren bzw. Autorenteam dürfen ihren Beitrag auf der Learntec 2005, der Messe für Bildungs- und Informationstechnologie in Karlsruhe, zeigen.

Einen Tag vor Messebeginn präsentieren alle Finalisten der Jury ihre Arbeiten. Die Sieger werden während der Learntec im Rahmen einer feierlichen Preisverleihung vom Rechenzentrum, dem Wissenschaftsministerium sowie den Sponsoren gekürt. Anlässlich des Jubiläums sind weitere Aktionen am Messestand geplant, u.a. werden Arbeiten und Erfolgsgeschichten unter dem Motto „10 Jahre Multimedia Transfer“ vorgestellt. Ebenfalls wird es Expertenrunden zu aktuellen Themen aus der Branche geben.

Geldpreise im Wert von rund 10.000 Euro werden von namhaften Unternehmen wie EnBW und IBM sowie einem ehemaligen Teilnehmer gestiftet. Ab Juni nimmt das MMT-Team Bewerbungen entgegen. Einsendeschluss ist der 15. Oktober 2004. Weitere Informationen sind demnächst abrufbar unter www.rz.uni-karlsruhe.de/mmt. Dort sind ebenfalls die vergangenen Wettbewerbe dokumentiert.

Ansprechpartnerinnen:

Anne Habel und Petra Böck

Projektleitung Multimedia Transfer

E-Mail: mmt@rz.uni-karlsruhe.de

„e-creator“ - Fragebogenaktion

Die Universität Hildesheim (Zentrum für Fernstudium und Weiterbildung) führt in einem europäischen Konsortium von Unternehmen und Hochschulen – im Auftrag der Europäischen Kommission – ein Projekt zur Förderung von e-Learning-Entwicklungen durch („e-creator“). Es geht dabei u. a. um geeignete Verbindungen von „Distance Learning“ und „e-Learning“. Ein erstes Element der Projektarbeiten ist eine Europa-weite Umfrage zu Erfahrungen und Kompetenzen in der Nutzung verschiedener Medien in der Lehre. Diese Umfrage umfasst sowohl die Hochschulen als auch Wirtschaftsunternehmen und Weiterbildungsorganisationen.

Alle Experten in diesem Feld werden gebeten, an dieser Umfrage mitzuwirken. Der Fragebogen liegt in elektronischer Form unter: <http://zfw02.zwf.uni-hildesheim.de/eCreator>, er sollte möglichst schnell ausgefüllt zurückgesandt werden. Das Ausfüllen nimmt nur ca. 15 bis 20 min. in Anspruch.

Bei Interesse werden die Ergebnisse der Umfrage sowie weitere Informationen und – zu einem späteren Zeitpunkt – Arbeitsmaterialien aus dem Projekt zugesandt.

Das Projektteam bedankt sich im Voraus sehr herzlich für Ihre Unterstützung.

gez. Dr. Erwin Wagner

Fragen oder Anregungen bitte an:

Frau Klaub

Telefon: 05121/883 239

E-Mail: klauss@rz.uni-hildesheim.de

In Memoriam Dr. Rolf Gerhard

Rolf Gerhard galt in den 70er und 80er Jahren als „der AUE“. Dies war seinem Fleiß, seiner Zuverlässigkeit, seiner Loyalität und seiner Kompetenz zu verdanken.

Nach dem Erlernen des Tischlerhandwerks, welches er als Wesentliches seiner Persönlichkeit erfuhr, gelangte Rolf Gerhard über den zweiten Bildungsweg an die Universität, promovierte in der Kommunikationswissenschaft und widmete sich fortan der Weiterbildung und speziell der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Mitte der 70er Jahre entfaltete der AUE zahlreiche Entwicklungs- und Forschungsprojekte, einer der Projektleiter war Rolf Gerhard. Mit großem Engagement führte er empirische Untersuchungen u. a. zum Kontaktstudium, zu möglichen und neu entstandenen erwachsenenpädagogischen Studiengängen und zu den Voraussetzungen für die Schaffung von Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung durch. Daneben beteiligte er sich an Veröffentlichungen zur Weiterbildung, die sich damals in einem paradigmatischen Umbruch befand, z. B. als Mitherausgeber eines seinerzeit viel beachteten Wörterbuchs. Sein besonderes Kennzeichen war jedoch in dieser wie auch in späterer Zeit seine unauffällige, äußerst wirkungsvolle uneigennütige Mitwirkung an der Verbandsarbeit des AUE. Alle Vorsitzenden konnten sich auf ihn verlassen, auch dann, wenn er manche Positionen oder Diskussionsrichtungen nicht teilte. Dementsprechend wurde ihm ein Höchstmaß an Vertrauen entgegengebracht, das er nie enttäuschte. Im Jubiläumsband *„Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich“* ist ein Kapitel dem AUE *„als Partner im bildungspolitischen Spannungsfeld“* gewidmet. In diesem Kapitel werden die Tagungen, Papiere und Einflussnahmen des AUE in seinen Kernaufgaben dargestellt und reflektiert: Kaum eine der dort erwähnten Aktivitäten fand ohne Mitwirkung von Rolf Gerhard in Planung, Realisierung und Veröffentlichung statt.

Ende der achtziger Jahre bis Ende der neunziger Jahre, nachdem die *„Projektzeit des AUE“* zuende ging, in der der AUE sich gründete und fachlich wie politisch eta-

blierte, gestaltete Rolf Gerhard als Partner der Vorstandes die Verbandsarbeit weiter mit, nicht zuletzt durch die Organisation von Fachtagungen und Jahrestagungen sowie durch die Betreuung und Herausgabe von Publikationen, zu denen er zahlreiche fachliche Beiträge leistete. Er arbeitete auch in zeitlich begrenzten Projekten, z. B. auf dem Gebiet der Kooperation des AUE mit Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung, intensiv mit. Besonders hervorzuheben ist seine Kooperation im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Konzierten Aktion Weiterbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die der AUE maßgeblich beeinflusste. Vorbereitende Papiere des AUE wurden von der KAW stets aufgenommen und teilweise kaum verändert übernommen. Rolf Gerhard trat in diesem Zusammenhang oft als Ideengeber und Redakteur auf, der die erforderlichen Verbandskompromisse sachlich vorbereitete. Obwohl dafür vorbereitet, übernahm er nie selbst ein Vorstandsamt, diente dem AUE gleichwohl über 12 Jahre als Prüfer der Kasse – und dies zum Wohl des Verbandes.

Der AUE verstand es, die Kompetenzen der DDR-Wissenschaftler und -Manager zur Wissenschaftlichen Weiterbildung in der Wendezeit produktiv zu integrieren. Dass dies gelang, ist nicht zuletzt der kommunikativen Fähigkeit Rolf Gerhards zu verdanken, der den „neuen Kollegen und Kolleginnen“ die persönliche Achtung entgegenbrachte, die deren Lebensleistung ausmachte und der enorm viel dafür tat, dass sich das gegenseitige Verständnis von West und Ost füreinander sehr schnell und auf eine für viele jedenfalls selbstverständliche Weise wuchs. In diesem Sinne gedachte kürzlich die Landesgruppe Berlin-Brandenburg seiner.

In seiner gesamten Berufsbiografie, besonders auch in den letzten Jahren, engagierte sich Rolf Gerhard in der Mitarbeiterfortbildung der Erwachsenenbildung an verschiedensten Stellen, insbesondere aber auch im Bereich der Heimvolkshochschulen, deren Geschichte und traditioneller Funktion er große Bewunderung entgegenbrachte. Hier erwies er sich als umfassender Literaturkenner, der in kooperativer Lehre mit Wissen-

schaftlern und Teilnehmenden mit großem Erfolg lehrreiche, langfristige Seminare durchführte.

Rolf Gerhard hatte nie eine Hochschullehre-Stelle inne, obwohl er wissenschaftlich breit fundiert war und zeit- lebens Forschung betrieb, z. B. in der Berufsfeldana- lyse, im Bereich der Bedarfsermittlung, in didaktischer Forschung, Evaluationsforschung, Umweltbildung, Institutionenforschung, um nur einige Schwerpunkte zu nennen. Diese realisierte er an mehreren Hochschulen, u. a. in Berlin, Bielefeld, Hannover und Hamburg. Viel- leicht ist ihm der Sprung auf eine Professur nicht gelun- gen, weil er in seiner Forschung konsequent interdiszi- plinär und orientiert an Praxisproblemen arbeitete. Dies widersprach mitunter dem Disziplin-Denken in Hochschulstrukturen. Und außerdem ist unverkennbar, dass Gerhard ein „*Sturkopf*“ war, der das, was er als die Qualität seiner Arbeit erkannte, auch nach außen kompromisslos verteidigte – mitunter zu seinen Ungun- sten. In dieser Eigenschaft kam deutlich sein Selbstver- ständnis als Handwerker zum Ausdruck, der sich unab- hängig von den Interessen anderer an seiner eigenen Maxime orientierte.

In den letzten Jahren ging er zu bestimmten Entwick- lungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Distanz: Der Ökonomisierung der Weiterbildung an Hochschulen stand er zunehmend skeptisch gegenüber: Seine eigene Bildungsbiografie trat hier deutlich zu Tage. Häufig betonte er, dass er ohne den „*Zweiten Bildungsweg*“ weder die Möglichkeit zum Studium noch die Chance seiner wissenschaftlichen Tätigkeit erhalten hätte. Die Entwicklungen, die derzeit bildungs- politisch vorherrschen, interpretierte er als sozial selek- tiv und als Verschenken humaner Ressourcen sowie als Rückkehr in überwunden geglaubte Zeiten.

Ein sehr guter Freund rief Rolf Gerhard bei der Trauer- feier eindrucksvoll als Mensch in Erinnerung: Seine Gastfreundschaft war unübertroffen, sein Haus, das er liebte, war ein offenes Haus. Wer bei ihm eingeladen war, traf neben dem Wissenschaftler und Weiterbildner auf einen weiteren, begnadeten Menschen: Den Koch, der sich in den Küchen aller Welt auskannte und es verstand, die erlesensten Speisen mit den darauf abge- stimmten Weinen zum Genuss des Körpers und der Erbauung des Geistes zu offerieren – immer mit einer höchst eigenen Note zubereitet. Dass er es nie gewollt hat, die Ergebnisse seiner Kochkunst zu veröffentli- chen, bleibt freilich sein unübersehbares Versäumnis.

Der AUE (an die „DGWF“ mochte er sich nicht gewöh- nen) verliert einen Begleiter, die, die ihn kannten, einen Freund. Rolf Gerhard starb nach mehr als ein Jahr wäh- render schwerer Krankheit 59-jährig in seinem Haus, begleitet von seiner Familie, Nachbarn und Freunden.

Joachim Dikau/Gernot Graebner

PETER FAULSTICH

Thomas Gil

Die Aufklärung der Wissenschaft.

bwv – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2000,
94 S., Euro 11,00, ISBN 3-8305-0137-4

„'Aufklärung der Wissenschaft' besagt ein Doppeltes. 'Aufklärung der Wissenschaft' bedeutet zum einen die kritische Arbeit der Aufklärung, die durch die Wissenschaft bzw. durch die Anwendung der wissenschaftlichen Methode konkret geleistet wird. 'Aufklärung der Wissenschaft' bedeutet aber auch, dass die Wissenschaft selbst, nun als Gegenstand der Reflexion und nicht mehr als Subjekt des Reflexionsprozesses aufgefasst, aufgeklärt wird, da sie dies seit aller Mystifikationen als das begriffen wird, was sie defacto auch ist“ (S. 9). Diese Aufgabe stellt sich Thomas Gil, Professor für Philosophie an der Technischen Universität Berlin. Er begreift Wissenschaft als Forschungshandeln, durch welches geprüftes und brauchbares Wissen erworben wird.

Dazu setzt er sich zunächst mit der Wissenschaftsauffassung der neopositivistischen Gründungsväter wissenschaftstheoretischer Reflexion, zu vorderst Rudolf Carnap auseinander. Er zeigt, dass das von den „logischen Positivisten“ propagierte Repräsentationsmodell von Wahrheit als Beziehung zwischen Aussage und Sachverhalt in seinen rigiden Grundannahmen nicht trägt (Kapitel 1).

Insofern erscheint es angemessener, Wissenschaft als Forschungshandeln im Rahmen eines „investikativen Spiels“ (S. 26) zu begreifen. Wissenschaft entsteht durch eine Reihe von Tätigkeiten und Handlungen, die sehr heterogen sind (S. 31). Es geht um Handhabung, Herstellung, Beobachtung, Experimentieren, Kalkulieren, Theoretisieren und Spekulieren. Eine so aufgefasste Wissenschaft bedarf keine Fundamentalsaussagen, „die den Fels und Grund für den Aufbau des Wissenschaftsgebäudes abgegeben haben“ (S. 32). Vielmehr wird, was als Basis oder als Fundament gilt, theorieintern entschieden und diese referieren auf ihren Kontext als ganze. Sie indizieren „theoretische Perspektiven, Präferenzen, Schulen, Traditionen und überhaupt die wissenschaftlichen Praxisformen, in die man als Wissenschaftler hinein sozialisiert worden ist, und in denen man konkret gelernt hat, das regelbestimmte „Investikative Spiel“ der Wissenschaft mit anderen Wissenschaftlern kollektiv zu spielen, das heißt Theori-

en zu entwerfen, zu verwenden, anzuwenden und überhaupt im konkreten Forschungsprozess zu realisieren“ (S. 35). Gil bezieht sich dann auf die „Kontexte des wissenschaftlichen Forschungshandelns“ (Kapitel 3). Seit Thomas Kuhn und seinem Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolution“ (1962) gibt es eine Historisierungs- bzw. Pragmatisierungswende in der wissenschaftsphilosophischen Reflexion (S. 45). Wissenschaft bedient sich konkurrierender Paradigmata, bezogen auf ihre Konstitution, ihre Methoden und ihre Intentionen. Sie entsteht durch die Tätigkeit von Forschergemeinschaften als Kooperative, Kollektive und soziale konkrete Praxen des Lösens bestimmter Probleme (S. 53). Ein solcher Kontextualismus öffnet die Perspektive zur Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und zur Vergesellschaftung von Wissenschaft.

Aufklärung durch Wissenschaft (Kapitel 4.1) ist dabei bereits Perspektive frühzeitlicher sozialutopischer Konstruktionen. Gil zeigt am Beispiel von Campanella und Morus die Verbindung von Wahrheit und Nützlichkeit. Wir können das Herstellen, was wir vorher erkannt haben. Für Bacon gilt: „Wissen ist Ursachenwissen, welches Leitregelnwissen für das menschliche Herstellungs- und Beherrschungshandeln wird“ (S.62). Spätere Beispiele sind Condorcet und dann Neurath. Gil zeigt, dass die „wissenschaftliche Weltauffassung“ zugleich eine „philosophische Konzeption, individual-ethische Option und gesellschaftspolitische Programmatik“ (S. 71) darstellt.

Dazu allerdings bedarf es auch der „Aufklärung des wissenschaftlichen Forschungshandelns“ (Kapitel 4.2). Kulturkritik ist für den skeptischen Intellektuellen Rousseau zum Beispiel immer auch Aufdecken der Schatten- und Verlustseite, der so genannten Fortschrittsgeschichte (S. 73). Unter den neueren Wissenschaftsphilosophen ist Paul Feyerabend derjenige, der die Destruktion professioneller Mythen des Wissenschaftsbetriebs vorangetrieben hat. „Wider den Methodenzwang“ zeigt Feyerabend Aspekte von Wissenschaft als irrational, chaotisch und opportunistisch auf. Gleichzeitig ist Wissenschaft „zu einer Lebensbedingung des heutigen Menschen geworden“ (S. 78). Gil betont, dass es in der modernen Kultur zur Wissenschaft nur wissenschaftliche Alternativen gibt (S. 79). „Wissenschaft ist eine Handlungsform. Sie ist auch eine Wissensform: Die präziseste und zuverlässigste Wissensform, über welche Menschen verfügen“ (Ebenda).

Thomas Gil bezieht sich in seinen Diskussionen hauptsächlich auf Naturwissenschaft und Technik. Die Wissenschaft vom Menschen und der Gesellschaft spielt bei ihm keine Rolle. Nichtsdestoweniger ist hier vieles übertragbar und gleichzeitig ist ein Reflexionsniveau erreicht, das begründen kann, dass jenseits instrumenteller Technikillusionen und Naturwissenschaftsgläubigkeit Wissenschaft für die moderne Gesellschaft unverzichtbar ist.

Pongratz, Ludwig A.

Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung

Beltz Verlag, Weinheim 2003, 167 S., Euro 24,90, ISBN 3-4043-2048-5

Als Kritiker eines mainstreams in der Weiterbildung hat Ludwig Pongratz sich bereits vor 10 Jahren in seinem beachtenswerten Aufsatz über „*Zeitgeistsurfer*“ positioniert. Diese Denkweise kennzeichnet auch die vorliegende Sammlung von Texten, welche den gleichen Titel trägt. Ausgehend von einer Dichotomie von „*Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung*“ (S. 9–24) wird ein Disput mit „*post-modernen*“ und konstruktivistischen Positionen in der Erwachsenenbildung entfacht. Durchaus in Aufklärungstradition wird eine „*undialektische Vernunftkritik*“ (S. 39) entlarvt, um eine selbstreflexive Kritik der Moderne (S. 38) zu ermöglichen. Gegen Jochen Kades Abgesang an einer Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung (S. 54–59) wird an der Aktualität kritischer Erwachsenenbildung (S. 59–68) festgehalten.

Die vorliegenden Texte sind produziert mit einer spürbaren Lust an der Sprache, an der zugespitzten Formel und am wissenschaftlichen Streit. Die Polemik gegen eine Erwachsenenbildung, welche „*sich in der unablässigen Dauerpropaganda für ‚Fitmacherkurse zur lebenslangen Flexibilisierung‘ erschöpft*“ (S. 41) oder am Konstruktivismus mit der „*Vermutung, dass er ... als ‚ideologischer Tiger im Tank‘ der neoliberalen Trendwende weiterhin gute Dienste leisten wird*“ (S. 116), prägt sich ein und trifft. Damit wird Kritik durchaus praktisch, auch wenn der im Anschluss an Heydorn mitklingende Pathos manchmal an die Selbstbeschwichtigung eines lauten Singens im dunklen Wald erinnert. Aber das geht mir auch so.

MICHAEL CORDES

Erich Schäfer / Bernd Zinkahn / Klaus-Dieter Pietsch (Hrsg.)

Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma. Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.

edition paideia, Jena 2003, 219 S., 18,00 Euro, ISBN: 3-934601-80-4

Nicht jedem Akteur der Weiterbildungsbranche behagt es, formal organisierte Bildungsprozesse Erwachsener aus einem wirtschaftlich orientierten Blickwinkel zu betrachten. Die Motivation ist häufig intrinsisch und das didaktische Dreieck „*Was*“ (= Lerngegenstand), „*Wer*“ (= am Lernen Beteiligte) und „*Wie*“ (= Lernprozess) im Visier führend, wobei aber nur allzu leicht die ökonomische Kosten-Nutzen-Betrachtung ausgeblendet wird. Das lange Zeit überwiegend pädagogisch geprägte Verständnis von Weiterbildung befindet sich indes im Wandel. Sofern man letztere nämlich u. a. auch als eine Dienstleistung betrachtet, die den Gesetzen des Marktes unterliegt, stellt sich die Frage, ob dieses Verständnis noch zeitgemäß ist. Hier setzt der vorliegende Band an, indem „...*das Potenzial aber auch die Grenzen des ökonomischen Paradigmas auf den unterschiedlichsten Ebenen...*“ ausgelotet werden sollen (S. 7).

Der Band gliedert sich in die drei Teile „*Die Entwicklung von Humankapital als neue Leitidee der Weiterbildung*“, „*Die Weiterbildung als Wirtschaftsfaktor – im Spannungsfeld von ökonomischem Primat und sozialer Verantwortung*“ und „*Zukunft der Weiterbildung – Herausforderungen für die Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend*“. Jeder dieser Teile wird von einem kurzen Einleitungskapitel der Herausgeber eröffnet und umfasst im Folgenden vier bis sechs Beiträge. Zu Wort kommen fast ausschließlich Autoren aus dem unmittelbaren Umfeld der Hochschulen. Aufgrund des individuellen Charakters sämtlicher Beiträge gelingt es dabei, sich dem angesprochenen Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu nähern und zahlreiche Facetten zu diesem Bereich zu berücksichtigen. Einer logischen Struktur folgend werden interessante Aspekte wie (u. a.) Corporate University (*Kraemer/Sprenger, S. 27ff*), Wissen- und Technologietransfer (*Prokop, S. 61ff*), Privatisierung wissenschaftlicher Weiterbildung (*Feuchtmeyer, S. 113ff*) oder der Community-Ansatz als Platt-

form für Wissensmanagement (*Winkler/Mandl, S. 169ff*) sukzessive aufgegriffen. Der Themenkomplex wissenschaftlicher Weiterbildung zieht sich dabei wie ein roter Faden durch die gesamte Veröffentlichung.

Mit der hohen Spannweite der im Band versammelten Arbeitsergebnisse wird dem Leser ein breiter Input zur thematischen Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt. Hiermit eignet sich das Buch hervorragend für eine fundierte Beschäftigung mit dem ökonomischen Paradigma im Weiterbildungsbereich.

INA-MARNIE HAGEMANN

Rainer Brödel / Julia Kreimeyer (Hrsg.)

Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung.
Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder.

Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 4, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, 334 S., 24,90 EUR, ISBN 3-7639-3103-1

Kompetenzen gelten als jeweils spezifische, eng mit der Person verknüpfte Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen. Durch ihre Verknüpfung mit der Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden sie sich gegenüber dem Qualifikationsbegriff, der aus funktionalen Arbeitsplatzanalysen abgeleitete Fähigkeiten generalisierend benennt. Kompetenzen aktualisieren sich aufgrund von „*Handlungsdispositionen*“, die mit konkreten Handlungserwartungen und -möglichkeiten in Verbindung gesetzt werden. Die Kompetenz-Kategorie ist insofern nicht als individualistisch verkürzt zu betrachten, als sie gerade auf die Kontext- und Situationsabhängigkeit des Handelns sowie auf die Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt abstellt. Kompetentes Handeln hat sich zudem in einer entsprechend der erwarteten Standards geleisteten Tätigkeitsdurchführung zu erweisen. Zwar hebt der Kompetenzbegriff auf die Eigenleistungen der gesellschaftlichen Akteure und das im (außer-)beruflichen Alltag stattfindende Lernhandeln ab; zugleich stellt sich jedoch unter der Leitperspektive erwachsenenpädagogischer Professionalität die Frage, wie durch organisierte Weiterbildung und Lernberatung die Suchbewegungen selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung begleitet bzw. unterstützt werden können.

In insgesamt 17 Beiträgen wird diese Grundproblematik aufgenommen – einschließlich der bedeutsamen Frage nach den Möglichkeiten des Aufbaus von Medienkompetenz und Wissensnetzen. Der Band ist das Ergebnis einer interdisziplinär angelegten Vorlesungsreihe am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster während des Wintersemesters 2002/03. Das Oberthema „*Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*“ zielt dabei auf den Wandel und die Differenzierung des Systems institutioneller Weiterbildung. Die Beiträge sind untergliedert nach den Themenbereichen:

- „*Relativierung und Öffnung pädagogisch-institutionalisierten Erwachsenenlernens*“ (7 Beiträge),
- „*Rechenschaftslegung und Neuorientierung pädagogischer Institutionen*“ (5 Beiträge) und
- „*Kompetenzentwicklung zwischen Lernen in der Arbeit und betrieblicher Weiterbildung*“ (4 Beiträge).

Unter dem spezifischen Aspekt von Hochschule, wissenschaftlicher Weiterbildung und regionalbezogener Dienstleistungsorientierung interessiert eine Arbeit von Bernd Thunemeyer, Beauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen. Sein Thema heißt „*Universitäre Kooperationen als Erschließung und Realisierung regionalen Lernbedarfs*“. Der Beitrag diskutiert sowohl wissenschaftssoziologische Grundfragen als auch beispielhafte Ansätze einer regionalbezogenen Dienstleistungsverpflichtung durch die Hochschule.

Insgesamt zeigt das Buch auf, dass lebensbegleitendes Lernen nicht gänzlich losgelöst von der institutionalisierten Weiterbildung und dem System professioneller Bildungshilfe angegangen werden kann. Zwar lenken Begriffe wie Kompetenzentwicklung, informelles Lernen oder Lebensführungsarbeit den Blick auf die Bildungssubjekte und das Potenzial an Eigenleistungen (Stichwort „*Selbstlernkompetenz*“), aber das „*entgrenzte Erwachsenenlernen*“ bleibt auch in dem sich nun vollziehenden Lernkulturwandel auf eine intakte Lerninfrastruktur – und damit auf die realisierbare Chance eines Supports durch professionelle Lernunterstützung – angewiesen.

Bei der vorgestellten Arbeit handelt es sich um den Band 4 der seit dem Jahr 2003 im W. Bertelsmann Verlag Bielefeld erscheinenden Reihe „*Erwachsenenbil-*

„*Lebensbegleitendes Lernen*“. Reihenherausgeber sind die beiden Erwachsenenpädagogen Prof. Dr. Rainer Brödel, Universität Münster, und Prof. Dr. Dieter Nittel, Universität Frankfurt/Main.

ERNST PROKOP

Werner Fröhlich / Wolfgang Jütte (Hrsg.)

Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven

Edition Donau-Universität Krems, Waxmann Verlag
Münster/New York/München/Berlin 2004, 524 S.,
EUR 34,00, ISBN 3-8309-1344-3

„*Was Qualität ist, wie sie gemessen und wie sie verbessert werden kann, ist spätestens im letzten Jahrzehnt zur viel und breit diskutierten Frage in vielen Bildungsbereichen geworden... Relativ neu ist jedoch die Fokussierung der Qualitätsdiskussion auf Fragen der Hochschulweiterbildung.*“ (S. 9) Die Donau-Universität Krems hat mit drei internationalen Konferenzen zur Abklärung der einschlägigen Problemstellungen Bahnbrechendes geleistet. In der vorliegenden Publikation bietet sie eine systematische Zusammenschau der Sachfragen an Hand von 39 Beiträgen aus den Konferenzen der Jahre 2002 und 2003.

Deren Präsentation leitet das Thema „*Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulbereich*“ ein. Hans-Uwe Erichsen und Don F. Westerheijden kennzeichnen den europäischen Hochschulraum und die Vielfalt der dort andiskutierten Zugänge zur Qualitätssicherung.

Qualität soll durch Akkreditierung transparent werden. Therese Steffen-Gerber kennzeichnet schweizer Ansätze, Angelika Schade deutsche, Kurt Sohm österreichische. Gero Federkeil und Alfred Töpfer diskutieren Bildungstests und Benchmarking als Instrumente des Leistungsvergleichs.

Hans-Georg Schuetze und Dieter Timmermann kennzeichnen lebenslanges Lernen im gesellschaftlichen und internationalen Kontext. Lorenz Lassnigg und Werner Lenz hinterfragen Qualitätsindikatoren. Peter Krug, Tamás Jakab und Balázs Németh geben Werkstattberichte aus Deutschland und Ungarn. Wolfgang Jütte präsentiert ein Teilnehmerforschungsprogramm in Kontext mit Qualitätsentwicklung. Ulrike

Kastler leuchtet das spannungsreiche Wechselverhältnis von Weiterbildung und Familie in seinen qualitativen Dimensionen anhand von Daten aus einer Studierendenbefragung aus.

Rainer Zech, André Schläfli und Stefanie Hartz nähern sich aus verschiedener Perspektive dem Qualitätsmanagement im Weiterbildungsbereich ganz allgemein an. Ursula Bade-Becker, Hans-Rudolf Frey, Patricio Montesinos und Matthias Wesseler beschreiben und diskutieren Ausgestaltungen des Qualitätsmanagement in der universitären Weiterbildung in Bielefeld, Zürich, Valencia und an lateinamerikanischen Universitäten.

Jörg Knoll fragt nach Qualitätskriterien beim selbstgesteuerten Lernen. Klaus Götz und Julia Marie Reiner verorten ein solches Qualitätsverständnis in der Balance zwischen Selbstorganisation und Chaos. Katrin Jutzi fragt nach Qualität innerhalb sozialer Netzwerke, Gerhard E. Ortner nach Qualität und Selbststeuerung im E-Learning. Bettina Pfleging stellt ein Projekt von Didaktik und Evaluation in den Kulturwissenschaften vor. Ein Autorenteam (Christiane Spiel, Dagmar Strohmeier, Saam Faradj, Barbara Schober, Petra Gradinger, Birgit Zens, Alice Aichinger, Ralph Reimann.) macht mit der Evaluationsstudie „*Vienna E-Lecturing*“ als einem Beispiel für Lernkultur in traditionellen Bildungssektoren bekannt.

Schließlich geht es um „*Quality in Postgraduate Management Education*“. Adolf Stepan und Sabina Ertl profilieren Kriterien dafür. Kenneth Smith spekuliert über das Kosten-Nutzen-Verhältnis, wenn man sich zur Teilnahme an der Management Education entschließt. Van R. Wood kennzeichnet die internationalen und globalen Horizonte der „*Higher Education*“ im US-Bundesstaat Virginia. Günter Lehmann beschreibt hinsichtlich des Qualitätsmanagements von Masterprogrammen am Europäischen Institut für postgraduale Bildung EIPOS Dresden einen Regelkreis, der zugleich seinen Ursprung in Qualität habe und für Qualität motiviere (S. 427).

Die dem Rezensenten besonders bemerkenswert – weil im wissenschaftlichen pädagogischen Zugriff auf die Weiterbildung von annähernd exotischer Seltenheit – erscheinenden Beiträge über Qualität im Gesundheitswesen und im psychosozialen Feld umgrenzen folgende Themenkreise: Michael Märten benennt Chancen und Paradoxa der Qualitätssicherung, Brigitte Schigl geht Qualitätskriterien supervisorischen Handelns in der internationalen Forschungsliteratur nach. Anton Rupert

Laireiter fragt nach Qualitätssicherung für die ambulante Psychotherapie, Anton Leitner für die psychotherapeutische Medizin, Nora Kaiser für die Psychotherapie mit kognitiv-verhaltenstherapeutischem Schwerpunkt. Schließlich zeigt Wolfgang Fichten Wissensverwendung und Praxistransfer am Beispiel des Weiterbildungskurses „*Psychologische Gesundheitsförderung für Pflegepersonal*“ auf.

In der Sprache der einzelnen Autoren wird die kommunikative Akzentuierung der Konferenzen deutlich. Viele Diskurse haben sich in den veröffentlichten Vortragmanuskripten problemhellend niedergeschlagen. Die Sprachenvielfalt zeigt sich in spanischen, englischen und deutschen Abhandlungen. Alle Beiträge sind leserfreundlich aufbereitet. Insofern erscheinen sie repräsentativ für die Weiterbildungsszenarien in Universitäten und Hochschulen des gesamten europäischen Raumes. Als „*Background*“ eines jeden Sachbeitrages wird auf die maßgebende und aktuelle Literatur verwiesen.

Abschließend enthält der Band ein Verzeichnis der Autoren mit Angaben über ihre Tätigkeitsfelder und mit Adressenhinweisen, die zu einer Weiterführung der bei den internationalen Konferenzen an der Donau-Universität in Krems begonnenen fachlichen Dispute geradezu einladen.

Sachsystematik und Diskussionsbedarf der Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung gewinnen in dem ansehnlichen und in jedem Wortsinne gewichtigen Buch exemplarisch Gestalt. Der Band gehört in jede Handbibliothek von mit Hochschule und Weiterbildung befassten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einschlägiger Institutionen – als Fundgrube hinsichtlich der Vielfalt aktueller Meinungsbestände ebenso wie als Nachschlagemöglichkeit über deren globales Umfeld.

Kurznachrichten

Gewinner im Wettbewerb „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“

Gewinner des vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ausgelobten Wettbewerbs ist die Fachhochschule Konstanz. Grund: „Eine klare, nachfrageorientierte Strategie, ein innovatives Management und ausgeprägte Kooperationen mit der Industrie.“ Die weiteren Preisträger: Uni Augsburg und FH Nürnberg. Gelobt wurden die Uni Oldenburg für ihr ‚Blended Learning‘-Konzept und die Uni Witten/Herdecke für ihr Online-Weiterbildungsangebot. Vorstellung der Preisträger auf der Jahrestagung der DGWF am 17.09.04 in Hannover (duz Magazin 05/2004, S. 10)

800 lernwillige Senioren

„In der Frühjahrsakademie der Uni Ulm über Glück, Vertrauen und Wahrheit reden“ „Mit 800 Teilnehmern hat gestern die Frühjahrs-Akademie des Zawiw in sein 2. Runde gestartet. Dieses Jahr feiert die Einrichtung den zehnten Geburtstag. Ein Anlass zum Feiern. Während des Festaktes waren sich alle Redner einig: Lebenslängliches Lernen gilt für jedermann.“ (Südwest Presse, 23.03.04)

Qualitätskontrolle

Die Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen müssen künftig ihre Arbeit von unabhängigen Stellen bewerten lassen. Das sieht eine Gesetzesänderung vor, die am 3. Juli 2003 im thüringischen Landtag gegen die Stimmen der Oppositionsfraktionen SPD und PDS verabschiedet wurde. Auf Verlangen sind die Ergebnisse der Bewertung dem Kultusministerium vorzulegen. Zuschüsse des Landes sollen sich am Leistungsumfang der Träger orientieren. Die Änderung hat auch zum Inhalt, dass die Förderung der Personalkosten nicht mehr nach einem Stellenschlüssel errechnet, sondern mit Pauschalen beglichen wird. Nach Auffassung von Kultusminister Michael Krapp (CDU) gibt die Neuerung den Trägern einen größeren Spielraum bei dem Einsatz ihrer Gelder. (EB 3/2003)

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Die Kultusministerkonferenz hat am 4. März 2004 beschlossen an der Humboldt-Universität zu Berlin die Gründung der bundesweit zuständigen Institution für Qualität im Bildungssystem zu fördern.

Das wissenschaftliche „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem“ (IQB) soll die wissenschaftliche Entwicklung und pädagogische Nutzung von Bildungsstandards in Deutschland fördern und zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem beitragen. Grundlage für die Einrichtung dieser bundesweiten Qualitätssicherungseinrichtung ist der Festlegung der Kultusministerkonferenz (KMK), nationale Bildungsstandards an Schulen zu entwickeln und einzuführen und einen regelmäßigen Bildungsbericht für Deutschland herauszugeben.

Weitere Informationen: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, tenorth@uv.hu-berlin.de

Mediadesign Hochschule erhält staatliche Anerkennung

Der Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Berlin hat die Mediadesign Hochschule für Design und Informatik mit Beginn des Sommersemesters 2004 staatlich anerkannt. Die frischgebackene Hochschule geht zunächst mit zwei Studiengängen an den Start: dem Intensiv-Studium Mediadesign und Medieninformatik, das die Online-Module des Verbunds Virtuelle Fachhochschule beinhaltet. Weitere Informationen unter www.mediadesign.de. (Studieren im Netz 1/2004)

Fachhochschule Furtwangen – Motor für Europa

Die FH Furtwangen ist Mitbegründer der European Net-Trainers Association. Gemeinsam mit Partnern aus Frankreich und Grossbritannien vergibt der Zusammenschluss ein europäisches Zertifikat für den Online-Kurs „Net-Trainer“, der von der tele-akademie gemeinsam mit Partnern entwickelt und durchgeführt wird. Die Gründungsmitglieder der European Net-Trainers Association sind neben der Fachhochschule der College-

verbund South-Yorkshire SYFEC sowie der Trainingsanbieter ID3 aus Toulouse, wo auch der Sitz des Vereins sein wird. (Studieren im Netz 2/2004)

Sozialmanagement an der FH München als Fernstudium

Die Fachhochschule München bietet zum Beginn des Wintersemesters 2004/2005 im Fachbereich Sozialwesen erstmals einen fünfsemestrigen Masterstudiengang Sozialmanagement an. Der Studiengang besteht aus Lehrbriefen und virtuellen Kursen und richtet sich insbesondere an berufserfahrene Leitungs- und Führungskräfte in Dienstleistungsorganisationen der Sozialwirtschaft, in der freien Wohlfahrtspflege, bei öffentlichen Trägern und privatwirtschaftlichen Organisationen. <http://www.sozw.fh-muenchen.de/SMMaster/index.html>. (Studieren im Netz 3/2004)

„bibweb“ mit dem „Europäischen E-Learning Award“ ausgezeichnet

Das Projekt „bibweb – Lernforum für Bibliotheken“ ist mit dem „Europäischen E-Learning Award“ des Landes Baden-Württemberg ausgezeichnet worden. Das Online-Qualifizierungsangebot für Mitarbeiter öffentlicher Bibliotheken ist eine gemeinsame Lernplattform der Bertelsmann Stiftung und der ekz.bibliotheksservice GmbH. <http://www.bibweb.de/index.html>. (Studieren im Netz 3/2004)

Neu entwickeltes Lernsystem vom Virtuellen Campus Bayern

Der Virtuelle Campus Bayern (VCB) hat (unter anderem im Rahmen der Learntec 2004 in Karlsruhe) sein Virtual Learning Management System (VLS) vorgestellt. Mit diesem Lernmanagementsystem unterstreicht der VCB seine Fokussierung auf eine komfortable, benutzerebene ASP-Lösung für das elektronische Lernen, die Kunden den schnellen Aufbau einer eigenen Internet-Akademie ermöglicht. Das mandantenfähige System richtet sich vor allem an Bildungsträger. (Studieren im Netz 3/2004)

Freie Software für die Bildung

Im Februar trafen sich am Institut Technik und Bildung (ITB) an der Uni Bremen Computer- und Bildungsexperten aus Praxis und Wissenschaft aus neun europäischen Staaten, um Vor- und Nachteile von Software mit frei verfügbarem Programmcode für den Bildungsbereich zu diskutieren. Beim Auftakt-Workshop des von der Europäischen Union geförderten Projekts „Special Interest Group on Open Source Software in Education in Europe“ (SIGOSSEE) wurden erste Schritte zum Aufbau einer internationalen Interessengemeinschaft zur Förderung von freier Software im Bildungsbereich unternommen. Ziel des Projekts ist es außerdem, neutrale und umfangreiche Informationen zu Open Source Software im Bildungsbereich zur Verfügung zu stellen. An den Diskussionen der Gemeinschaft kann auf www.ossite.org jeder teilnehmen. (Studieren im Netz 3/2004)

FiBS ist Kooperationspartner von CHECKpoint eLearning

Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) unterstützt als Kooperationspartner die Hochschulsparte des Informationsportals CHECKpoint eLearning (<http://www.checkpoint-elearning.de>). Das zielgruppenorientierte Portal und sein Newsletter bieten News, Trends und Veranstaltungshinweise für eLearning-Spezialisten. In Zusammenarbeit mit dem FiBS werden regelmäßig Projekte und Strategien vorgestellt, Studien besprochen und Konferenzberichte veröffentlicht. Das Portal bietet damit die Möglichkeit, universitäre eLearning-Projekte aus Lehre, Forschung und Weiterbildung auch außerhalb des Hochschulzirkels zu präsentieren. (Studieren im Netz 3/2004)

Centrum für eCompetence (CeC)

Aufgabe der neuen Multimedia-Beratungsagentur „Centrum für eCompetence“ (CeC) ist es, Hochschulen in NRW beim intelligenten und ausgewogenen Einsatz digitaler Medien nicht nur umfassend zu beraten sondern auch kompetent zu unterstützen. <http://www.cec.nrw.de> (Studieren im Netz 3/2004)

Fernstudiengang „Diploma in Distance Education“

Das Forum Distance-Learning (Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V.) bietet einen eigenen Fernstudiengang an: das „Diploma in Distance Education“ (DiDE). Die staatlich zugelassene Fortbildung richtet sich an alle, die beruflich im Bereich des medien-gestützten und tutoriell betreuten Lernens engagiert sind, beispielsweise Mitarbeiter in einem Fernlehrinstitut, Personalentwickler in Unternehmen, Studenten der Erziehungswissenschaften und andere Mitarbeiter der Weiterbildungsbranche. Informationen: www.forum-distance-learning.de. (Studieren im Netz 4/2004)

Förderung für 30 weitere vhb-Projekte

Aufgrund der Ausschreibung 2003 wird die Erstellung von 30 neuen Lehrveranstaltungen an den vhb-Trägerhochschulen für den Einsatz bei der Virtuellen Hochschule Bayern gefördert. Alle Angebote werden von mehreren bayerischen Hochschulen anerkannt und sind zum Ersteintritt im Sommersemester 2005 vorgesehen. Aus früheren Ausschreibungen der vhb befinden sich noch Angebote in Vorbereitung, so dass im Sommersemester 2005 ca. 150 A-Kurse zur Verfügung stehen werden. (Studieren im Netz 4/2004)

100.000 Vorlesungsteilnehmer im virtuellen Hörsaal

Modernes Tele-Teaching macht's möglich: Bereits 100.000-mal haben Interessenten aus aller Welt auf Internet-Vorlesungen der Trierer Universität zugegriffen. Was nach einem Klick auf die Plattform Tele Task live verfolgt oder als Aufzeichnung herunter geladen werden kann, interessiert nicht nur Studenten. Das elektronische Fernstudium steht im Prinzip jedem PC-Nutzer offen. Seit dem 27. April 2004, kann sich zum Beispiel jeder in die Vorlesung „Technische Grundlagen des World Wide Web“ einklicken. Weitere Informationen: www.tele-task.de (Studieren im Netz 4/2004)

Anmerkung der Reaktion: Wer Fernstudium engagiert betreibt, behält auch das Qualitätsmerkmal „Betreuung“ im Blickfeld. Davon kann hier keine Rede sein.

Folglich ist der Begriff „Fernstudium“ hier irreführend. Solche „Massen-Vorlesungen“ sind kontraproduktiv.

Master-Studiengang „Digitale Medien“

Bereits seit 2001 ist „Digitale Medien“ als Bachelor-Studiengang Teil des Angebots der Hochschulen im Land Bremen, ab dem Wintersemester 2004/2005 bieten sie nun gemeinsam den Studiengang auch mit einem Master-Abschluss an. Mittelpunkt des 4-semestri-gen Studiums sind verschiedene, einjährige Studienprojekte, für die sich die Studieninteressierten bewerben können. Informationen: www.digitale-medien-bremen.de. (Studieren im Netz Mai 2004)

Fernstudien-Kurs zur Umsetzung der Europäischen Wasserrahmenrichtlinie

Wie und wo können wirtschaftliche Interessen mit der Gewässerökologie unter einen Hut gebracht werden? Wie erhält man in kurzer Zeit verlässliche Informationen über die Gewässer? Zur Klärung dieser und ähnlicher Fragen hat das Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Koblenz-Landau erstmals zum WS 2003/04 eine erfolgreiche Weiterbildung zur europäischen Wasserrahmenrichtlinie durchgeführt. Aufgrund der großen Nachfrage wird der Fernstudien-Kurs auch im Wintersemester 2004/2005 wieder angeboten. Der neue Kurs startet im September 2004 und endet mit einem zweitägigen Seminar am 21./22. Januar 2005. www.zfuw.uni-koblenz.de. (Studieren im Netz 4/2004)

Fragebogenaktion

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) führt zurzeit ein Umfrage ihrer Mitglieder zum Thema „Strukturen und Schwerpunkte der Weiterbildung“ durch. Der Fragebogen steht zum Download zur Verfügung: www.kaw-info.de.

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung

Die Rechtsverordnungsentwurf zur Zulassung von Maßnahmen und Trägern der beruflichen Weiterbildung nach SGB III ist zum 01.07.2004 in Kraft getreten. Näheres z. B.: www.kaw-info.de.

Aufgelesen

Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

„Bildung ist ein ‚einzigartiges Produkt‘ und mit keinem anderen Produkt bzw. keiner Dienstleistung anderer Branchen zu vergleichen.“ „In der Bildungsbranche kann nicht von der Qualität von Prozessen auf die Qualität des Endproduktes, also das Lernen, geschlossen werden.“ „Motivation und Aktivität (der Lernenden) entscheiden darüber, ob der Lernprozess erfolgreich ist oder nicht.“ Mit diesen Argumenten wird die vom BMBF geförderte Entwicklung und Einführung einer „Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW)“, dem „ersten Qualitätssystem in der Weiterbildungsbranche, das sowohl vom Bund als auch von allen 16 Bundesländern unterstützt wird“, begründet. Bei so starker Hervorhebung von Einzigartigkeit muss kritisches Hinterfragen erlaubt sein. So ist weder die Herausstellung der Lernerorientierung noch ein schriftliches Definieren „gelungenen Lernens“ wirklich neu. Bei den elf festgelegten Qualitätsbereichen fühlt man sich sehr stark an das EFQM-Modell erinnert, nur das man kaum einzusehen vermag, weshalb aus dessen neun Kriteriengruppen plötzlich elf geworden sind, wobei die Begriffswahl nicht zu neuer Klarheit führt. Kritiker führen folglich auch aus: „Das Begriffswirrwarr scheint ... perfekt: Das Modell schimpft sich lernerorientiert, orientiert sich aber letztlich nicht am Lerner, weil es diesen nicht bzw. nicht ausschließlich als Kunde begreift“. Da dies nicht die einzige kritische Meinung in dem Beitrag ist, sind Weiterbildungsanbieter, die sich verstärkt dem Qualitätsmanagement zuwenden wollen oder müssen, gut beraten, sich vor einer Selbstbewertung nach dem neuen System auch die anderen, in dem Beitrag genannten Ansätze zum Qualitätsmanagement selbst erst einem kritischen Vergleich zu unterziehen. (hjb)

Petra Walther: Der Lerner im Blick, managerSeminare, Heft 74 (März 2004), S. 17–24

Trendanalyse 2003: Trainer müssen verkaufen können

Von den sich hinter diesem Titel verbergenden Informationen und Ratschlägen für Weiterbildungsanbieter sollen hier nur folgende Zitate wiedergegeben werden:

„Evaluation spielt mit durchschnittlich fünf Prozent im Arbeitsaufkommen der Trainer nach wie vor eine untergeordnete Rolle. Jeder vierte Bildungsanbieter gibt sogar an, dass er sich mit Fragen der Evaluation überhaupt nicht beschäftigen muss.“ Frage der Redaktion: Wie kann Weiterbildung dann Qualität haben?

„Auffällig: Immerhin ein Drittel der Unternehmen zieht regelmäßig oder häufig externe Weiterbildungsanbieter zur Erstellung von Lernmedien und Schulungsunterlagen heran. Im Vorjahr lag dieser Anteil lediglich bei 17 Prozent. Im Zuge allgemeiner Kostenreduzierungsmaßnahmen suchen Unternehmen offenbar nach Alternativen zur klassischen Präsenzschulung – und greifen verstärkt auf professionell erstellte Medien zurück.“ Red.: Diese Tendenz kann aus eigener Erfahrung nur bestätigt werden. Hier liegen auch und gerade für die Hochschulen gute Chancen, Marktlücken zu schließen. (hjb)

Training aktuell, 3/2004, S. 6–7

Weiterbildungsmarkt – Unis als Weiterbildner

„Den Trainern und Trainingsakademien erwächst neue Konkurrenz: Zunehmend treten Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung für Manager auf. IHR Vorteil: günstige Preise und anerkannte Zertifikate. Worauf sich Weiterbildungsanbieter gefasst machen müssen.“ ... „Einige Universitäten haben sich schon immer in der Weiterbildung engagiert – aber in jüngerer Zeit gibt es hier einen deutlichen Zuwachs an Dynamik.“ (HRK) ... „Die einst verschlafenen befinden sich in einem Aufholwettbewerb.“ ... „Neben den Pionieren, die recht rührig sind, gibt es natürlich auch viele Unis, die die Tragweite des Themas noch nicht verstanden haben.“ ... „In zehn Jahren etwa werden es die Privaten am Weiterbildungsmarkt mit inländischen Konkurrenten zu tun haben, die so gut aufgestellt sind wie die London Business School, die Hochschule St. Gallen oder das Insead schon heute.“ (hjb)

Axel Gloger: Unis als Weiterbildner, managerSeminare, Heft 77 (Juni 2004), S. 55–61

Was suchen (e-learning)-Kunden?

„Das Projekt war so erfolgreich, dass die Mitarbeiter auch weitere Inhalte per e-Learning vermittelt haben

wollten. Doch schon kurze Zeit (danach) ... schlechte Erfahrungen mit der Technik: ‚Wir haben einen neuen Browser eingeführt, und die Inhalte der IT-Qualifizierung waren quasi nicht mehr zu gebrauchen.‘ ... ‚Wir wollen nicht die Produkte der Contentanbieter, sondern ihre Inhalte, und zwar XML-basiert, damit wir technologisch unabhängig sind.‘ Weitere Anforderungen: kleine Module, die arbeitsprozessorientiert zu maßgeschneiderten Kursen in einer einheitlichen Lernumgebung zusammengestellt und jederzeit geändert werden können.“

Learntec 2004: Eine Branche will ihren Namen loswerden, Training aktuell, 3/2004, S. 10–11

e-Lernen = Fernunterricht?

Für Wirbel und Verunsicherung sorgte bei den privat-rechtlich organisierten Anbietern von e-Lernen eine Aktion der ZFU im Frühjahr. Unter dem Aspekt, dass man über die Grenze zwischen e-Lernen und Fernunterricht mit e-Medien trefflich streiten kann, wird es wohl noch viele Diskussionen zwischen den Anbietern (auch an Hochschulen) und der ZFU über die Auslegung des Fernunterrichtsschutzgesetzes geben. (hjb)

managerSeminare Heft 76 (Mai 2004), S. 14

E-Learning-Portale

„Öffentlich zugängliche e-learning-Portale, die Kurse mehrerer Anbieter unter einem Dach vermarkten, boomen zurzeit. Was dürfen Einzel- und Unternehmenskunden von den Services erwarten – und was nicht?“ Unter dieser Prämisse werden die Portale WebKolleg NRW (www.webkolleg.nrw.de), Lernen Online (<http://lernenonline.t-online.de>), Virtuelle IKT-Akademie Rheinland-Pfalz (www.via-it.de), Virtueller Campus Bayern (www.vcb.de) und IHK-Online-Akademie (www.ihk-online-akademie.de) einer näheren Betrachtung unterzogen. Eine tabellarische Zusammenstellung enthält Zielgruppen, derzeitiges Kursangebot und spezielle Dienste der Anbieter. (hjb)

Sylvia Jumpertz: Tore zum Wissen, managerSeminare e-learning, 02/2004, S. 16–28

SCHRIFTEN

Trainerleitfaden für ein live e-Learning Seminar

Sicher trainieren im virtuellen Lernraum. Ein Praxisratgeber für Einsteiger. Heike Glänzer, manager Seminare Verlags GmbH, Bonn, 2004, 180 S., Euro 29,90, ISBN 3-936075-03-4

Professionell lehren und lernen

Ein Praxishandbuch, das „gute Chancen (hat), ein Standardwerk für die Hochschullehre zu werden.“ Adi Winteler, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2004, 224 S., Euro 24,90, ISBN 3-534-17258-2

Lebenslanges Lernen

„Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung“, Tagungsdokumentation des Workshops „Ansätze zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erbrachten Lernleistungen im Rahmen eines Konzeptes ‚Leistungspunktsystem und lebenslanges Lernen‘“ vom 9. und 10. Oktober 2003 (siehe auch Hochschule und Weiterbildung 2|2003, S. 83–84), Ida Stamm-Riemer (Hrsg.), BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, 2004, 279 S., ISBN 3-8305-0825-3

E-tivities

Der Schlüssel zum aktiven Online-Lernen. „In ‚E-tivities‘ kommen sowohl E-Moderatoren wie auch Online-Lernende zu Wort. ... Aus den leicht verständlichen und sehr praktischen Anleitungen lassen sich kreative Online-Aktivitäten (E-tivities) für verschiedene Lerngruppen entwickeln.“ Gilly Salmon, Orell Füssli, Zürich, 2004, 240 S., Euro 26,50, ISBN

Accelerated Learning

Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen. „Der US-Bestseller, übersetzt von AL-Spezialistin Claudia Monnet.“ Dave Meier, manager Seminare Verlags GmbH, Bonn, 2004, 316 S., Euro 49,90, ISBN 3-936075-02-6

Weiterbildungsszene Deutschland 2004

Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland. Jürgen Graf, manager Seminare Verlags GmbH, Bonn, 2004, 192 S., Euro 99,90, ISBN 3-936075-12-3

Qualitätsanforderungen für Weiterbildungler

Das Deutsche Institut für Normung e. V. (DIN) hat eine Spezifikation für Weiterbildungler kreiert. Die Spezifikation mit den drei Stufen: Basis, Standard, Excellence hat empfehlenden Charakter und wurde unter Beteili-

gung von ca. 100 Weiterbildungsinstitutionen und –experten entwickelt. Die Excellence-Stufe soll dem EFQM-Modell entsprechen. (Publicly Available Specification PAS 1037, Euro 67,90, Beuth-Verlag, Berlin, www.beuth.de, Informationen auch unter: www.qm-online-forum.de)

Weiterbildungs-Evaluation

Lernerfolge messbar machen. Ein Lehrbuch für Praktiker mit zahlreichen Übungsaufgaben. Ziel des Lehrbuchs ist es, die Grundlagen für eine kritische Reflexion von Konzepten und Methoden der Evaluation zu legen (mit CD-ROM). Jost Reichmann, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, 2003, 316 S., Euro 25,—, ISBN 3-472-05231-7

Kursbuch E-Learning 2004

Unter diesem Titel werden vom BMBF die (im Rahmen des Programms „Neue Medien in der Bildung“) geförderten Hochschulangebote zusammengefasst. Die Broschüre stellt zahlreiche Lernmodule und Wissensressourcen vor, geordnet nach Fachgebiet, Zielgruppe, Umfang, Sprache und Lernform. Kostenlos (12 MB!) beim BMBF bzw. unter www.bmbf.de/pub/nmb_kursbuch.pdf oder www.medien-bildung.de. Das Kursbuch ist inzwischen auf dem Portal www.medien-bildung.net auch als recherchierbare Online-Version verfügbar (Studieren im Netz 3/2004). (hjb)

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Das Bundesinstitut hat in seinem Forschungsvorhaben „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen seiner Qualitätsinitiative gefördert wurde, den Stand der Qualitätssicherung bei Weiterbildungsanbietern auf nationaler und internationaler Ebene untersucht. Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge des Abschluss-Workshops unter drei Schwerpunkten:

- Qualitätsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland,
- internationale Ansätze der Qualitätsentwicklung,
- Qualitätsentwicklung in der Praxis.

Die Veröffentlichung liefert denjenigen, die sich in Forschung und Entwicklung, Politik und Praxis mit Fragen der Weiterbildungsqualität beschäftigen, theorie- und handlungsorientierte Konzepte aber auch empirische Daten zur Praxis der Qualitätssicherung in

der Weiterbildung, die bisher in Inhalt und Umfang nicht vorlagen.

Christel Balli, Elisabeth M. Krekel, Edgar Sauter (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 262, Hrsg: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), W.Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2004, 210 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-1016-6

Hochschuldidaktik

Auch die Hochschuldidaktik arbeitet kontinuierlich an der Professionalisierung ihrer eigenen Weiterbildungsstrategien. Der Band beschreibt Theorie, Kriterien und Handlungsformen eines modellhaften Professionalisierungsprozesses aus dem Projekt: „Berufliche Weiterbildung für Hochschuldidaktische Moderation“. Die hier fortgebildeten Multiplikatoren, bauen an ihren Hochschulen jeweils Initiativen zur hochschuldidaktischen Professionalisierung auf.

Johannes Wildt, Birgit Encke, Karen Blümcke: Professionalisierung der Hochschuldidaktik – Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen, Band 112 der AHD-Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, W.Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2003, 324 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3117-1

Computerlernen

Welchen Beitrag kann eLearning zur Kompetenzentwicklung im betrieblichen Umfeld leisten? Die Studie gibt zunächst einen Überblick über qualitätsrelevante Eigenschaften von eLearning-Produkten. Die Ergebnisse gehen in die Konzeption eines Analysebogens für Lernsoftware ein, der exemplarisch erprobt wird. Zentrale Anforderungen sind: Zugänglichkeit von Inhalten; Offenheit für unterschiedliche Lerntypen und -interessen; soziale Anschlussfähigkeit und das Aufzeigen individueller Entwicklungspotenziale.

Thomas Reglin, Gerhart Hölbing: Computerlernen und Kompetenz – Vergleichende Analysen zum Lernen im Netz und mit Multimedia, Wirtschaft und Weiterbildung; Band 32, Hrsg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, W.Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2004, 192 S., Euro 14,90, ISBN 3-7639-3114-7

eLearning international

Trainingsangebote werden in Zukunft internationaler ausgerichtet sein. Dies trifft schon heute für den Bereich des Telelernens zu. eLearning-Produkte werden zunehmend auf internationalen Märkten angeboten. Die

bedarfsgerechte Produktion für Lerner aus verschiedenen Ländern erfordert spezielles Know-how. Zweisprachig (englisch/deutsch) wird Bildungsexperten aus ganz Europa eine Anleitung für die Entwicklung und den Einsatz von eLearning in der beruflichen Bildung gegeben.

Gabriele Fietz, Christina Godio, Robin Mason: eLearning für internationale Märkte – Entwicklung und Einsatz von eLearning in Europa, Wirtschaft und Weiterbildung, Band 33, Hrsg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, W.Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2004, 334 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3115-5

Selbst gesteuertes Lernen

Nach der Delphi-Studie zu „Potentialen und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und -strukturen“ wird Selbststeuerung eine zentrale Zukunftsanforderungen für Lernende, Lehrende und Bildungsinstitutionen sein. Trotz dieser Bedeutungszuschreibung fehlen grundlegende begriffliche und theoretische Klärungen, was selbstgesteuertes Lernen ausmacht. Daher variieren auch die Verhaltensanforderungen an die Subjekte, die ihre Lernprozesse eigenverantwortlich, selbstorganisiert, selbstgesteuert oder selbstbestimmt gestalten sollen. Neben Chancen zur Verwirklichung alter pädagogischer Ideale (Mündigkeit und Emanzipation) wird im selbstgesteuerten Lernen von staatlicher und wirtschaftlicher Seite die Möglichkeit zur „Privatisierung“ der Weiterbildung gesehen. In diese kontroverse Diskussion mischt sich der Sammelband ein, indem er neben unterschiedlichen Theorieangeboten auch Umsetzungskonzepte aus der Praxis beisteuert

Udo Witthaus, Wolfgang Wittwer, Clemens Espe (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge, Wissenschaft-Praxis DIALOG Berufliche Bildung, Band 10, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2003, 224 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-0148-5

Konstruktivistische Didaktik

In der »Konstruktivistischen Didaktik« wird gezeigt, wie Lehren und Lernen in der Gegenwart unter Beachtung der Inhalts- und Beziehungsseite erfolgreich und lernerbezogen begründet und gestaltet werden können. Der konstruktivistische Ansatz hilft dabei, das Lehren und Lernen neu zu bestimmen und eine lernerorientierte Didaktik für Unterricht in allen Formen differenziert darzustellen. Das Buch wendet sich an Didaktiker in allen Lehr- und Lernbereichen.

Kersten Reich: Konstruktivistische Didaktik, Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, 2., überarbeitete Auflage, Luchterhand, Neuwied/Kriftel 2004, 344 S. Euro 22,00, ISBN 3-472-05837-4

Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. „Warum der schon ältere Begriff der Lernberatung wieder zum Schlagwort in der beruflich-betrieblichen Bildung geworden ist, welche Ansätze diskutiert werden und welchen Nutzen sie bringen, versucht dieses Buch zu klären.“

Matthias Rohs, Bernd Käpplinger (Hrsg.), Waxmann, Münster 2004, 204 S., Euro 19,90, ISBN 3-8309-1365-6

Information Technology Online

Online-gestütztes Lehren und Lernen in informationstechnischen Studiengängen. Für die drei Stufen des Projekts „Information Technology Online (ITO)“ Multimedia – Education – Professional wurden unterstützende Werkzeuge zur Transformation der Lehrinhalte in ein Austauschformat und zur Verwaltung der Lehrinhalte mit Hilfe von Metadaten entwickelt. Das Buch zeigt die didaktischen Konzepte, die den drei Projektstufen zu Grunde liegen, und beschreibt einige Beispiele aus den einzelnen Stufen.

Peter Göhner (Hrsg.): Waxmann, Münster 2004, 264 Seiten, Euro 25,50, ISBN 3-8309-1358-3

Digitaler Campus

Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Der Band gibt einen Einblick in aktuelle Bemühungen an Hochschulen, Prozesse der Hochschulentwicklung mit und durch Medien zu gestalten. Er beinhaltet die Vorträge der *GMW03 – Conference on Media in Higher Education*, der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., die im September 2003 an der Universität Duisburg-Essen stattgefunden hat.

Michael Kerres, Britta Voß (Hrsg.), Medien in der Wissenschaft Bd. 24, Waxmann, Münster 2003, 444 S., Euro 25,50, ISBN 3-8309-1288-9

Evaluation von E-Learning

Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Der Band widmet sich den vielfältigen Problemen der Evaluation, die sich gerade beim Einsatz Neuer Medien ergeben können. Es werden u. a. Barrie-

ren von Evaluationsvorhaben beschrieben, Lösungsansätze und Zukunftsperspektiven aufgezeigt.

Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergan, Peter Zentel (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft Bd. 25, Waxmann, Münster 2004, 248 S., Euro 19,80, ISBN 3-8309-1311-7

Didaktik der Notebook-Universität

Dieser Band zeigt innovative Konzepte der Lehre auf, wie sie durch die Verfügbarkeit von Notebooks und Internet auf dem Campus möglich werden.

Michael Kerres, Marco Kalz, Jörg Stratmann, Claudia de Witt (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft Bd. 26, Waxmann, Münster 2004, 292 S., Euro 25,50, ISBN 3-8309-1348-6

Wissensprojekte

In diesem Buch beschreiben 22 Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Disziplinen theoretische und methodische Ansätze sowie ihre praktischen Erfahrungen zu gemeinschaftlichem Lernen in vernetzten Kontexten. Die Klammer der Beiträge bildet ihre intensive Zusammenarbeit im Forschungsprojekt *WissPro – Wissensprojekt „Informatiksysteme im Kontext“*. Sie fassen die didaktische, softwaretechnische und organisatorische Gestaltung des Hochschulstudiums als Wissensprojekt auf.

Bernd Pape, Detlev Krause, Horst Oberquelle (Hrsg.): Wissensprojekte, Gemeinschaftliches Lernen aus didaktischer, softwaretechnischer und organisatorischer Sicht, Medien in der Wissenschaft Bd. 27, Waxmann, Münster 2004, 414 S., Euro 29,90, ISBN 3-8309-1368-0

„E-Learning an deutschen Hochschulen“

Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung. Bernd Kleimann, Klaus Wannemacher, Reihe „Hochschulplanung“ der Hochschul-Informations-System GmbH, 2004, 186 S., Euro 25,00, ISBN 3-930447-56-8

„Wissen wirksam weitergeben“

„Ein Buch aus der Praxis für die Praxis. Manuela Dollinger, Orell Füssli Verlag, Zürich 2003, 222 S., Euro 26,50, ISBN 3-280-050523-5

„Strategien für integrationsorientiertes Bildungsmanagement“

Weißbuch über das Controlling von Bildungsvorhaben mittels Learning Score Cards. Als pdf herunterladbar unter: www.detecon.com, Bereich Bildung

„Ratgeber e-Learning“

48-seitige Broschüre des Hamburger e-Learning-Portals eHelp, Euro 2,00, www.weiterbildung-hamburg.com

„E-Learning und Blended Learning in der betrieblichen Weiterbildung“

Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht von Mitarbeitern und Personalverantwortlichen in Unternehmen, Jesko Kaltenbaek, Berliner Beiträge zum E-Learning, Band 1, Weißensee Verlag, Berlin, 170 S., Euro 26,80, ISBN 3-934479-62-6

„Vom Trainer zum E-Trainer“

Neue Chancen für den Trainer von morgen. Christiane Gierke, Jürgen Schlieszeit, Helmut Windschiegl, Gabal, Offenbach 2003, 175 S., Euro 20,00, ISBN 3-89749-294-6

„Praxishandbuch CBT und WBT, konzipieren – entwickeln – gestalten“

Matthia Wendt, Carl Hanser Verlag, München/Wien, 2002, 300 S., Euro 49,90, ISBN 3-446-22111-5

E-LERNEN**Public Private Partnership**

Das Web-Based-Training der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften (DHV) in Speyer soll u. a. das Management von PPP durch Hochschulverwaltungen schulen. Infos unter: www.dhv-speyer.de/hill/kooperationen/ppp-wbt.htm (duz Nachrichten 05, 11. Juni 2004, S. 18)

Verspieltes Training on the job

Psychologen der Universität Bochum haben für die Allianz AG die Online-Simulation „Voyager“ entwickelt. Im Verlauf der Simulation erhalten Spieler Rückmeldungen über ihre Soft Skills und nach Beendigung des Spiels zudem eine individuelle, ausführliche Auswertung über verschiedene Fähigkeiten, z.B. im Bereich Konfliktbewältigung. Der Allianz Voyager ist im Internet kostenlos abrufbar unter <http://voyager.allianz.de>. (Studieren im Netz 1/2004)

Geisteswissenschaften im Internet

Im Rahmen des Projektes „Geisteswissenschaften im Internet“ (GW-net) werden am Fachbereich „Philosophie und Geschichtswissenschaft“ der Uni Hamburg Seminare angeboten, die mit E-Learning-Modulen unterstützt werden. Ziel des Projekts ist die Erprobung

von Konzepten des Blended Learnings für den Einsatz in der universitären Lehre. Primär geht es allerdings auch um die Vermittlung von Medienkompetenz. Weitere Informationen: <http://www.phil-gesch.uni-hamburg.de/fbelch.html>. (Studieren im Netz 1/2004)

Mathematikdidaktik im Internet

Ein mathematisch-didaktisches Projekt MaDiN soll die gesamte Didaktik der Mathematik, die in der Lehrerbildung der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II gelehrt wird, unter sinnvoller Nutzung multimedialer Komponenten im Internet anbieten. Weitere Informationen: <http://www.bmbf.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/visum/>. (Studieren im Netz 1/2004)

E-Learning mit Seniorenhotline

Seniorinnen und Senioren neue Technologien näher zu bringen ist Teil eines Projekts, mit dem die Einrichtung FIM-NeuesLernen der Universität Erlangen-Nürnberg zusammen mit dem SeniorenNetz Erlangen (SNE) auf bisherige Erfolge aufbaut. Als sinnvoller Weg zu nachhaltigem Lernen und zur besseren Erreichbarkeit wird e-Learning getestet. Eine Telefonhotline für Problemfälle, mit ehrenamtlich tätigen, fachkundigen Senioren als Ansprechpartnern, ergänzt das Angebot. Weitere Informationen: <http://www.bsnf.de>. (Studieren im Netz 2/2004)

E-Learning wird strategisch

E-Learning wird zum strategischen Instrument der Personalentwicklung und unterstützt in immer mehr Unternehmen die Geschäftsstrategie. Das IT-gestützte Lernen wandelt sich somit zu einem integrationsorientierten Bildungsmanagement. Zu diesem Ergebnis kommen E-Learning-Experten der Management- und Technologieberatung Detecon in einem White Paper „Strategien für ein integrationsorientiertes Bildungsmanagement“. Kostenloses Download unter: www.detecon.com. (Studieren im Netz 2/2004)

Fernunterricht – im Netz ganz nah!

Fernunterrichtsanbieter greifen zunehmend auf die Möglichkeiten des Lernens im Internet zurück, um ihre bisher vorwiegend aus Lehrbriefen, CD-ROMs, Kassetten etc. bestehenden Lehrmaterialien zu ergänzen oder auch Online völlig neue Wege zu beschreiben. Das ergab unter anderem eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Untersuchung bei knapp 130 Anbietern. <http://www.bibb.de/fernunterricht> (Studieren im Netz 2/2004)

Online-Studienprogramm

„Educational Media“

Das Online-Studienprogramm „Educational Media“ der Universität Duisburg-Essen konnte dauerhaft etablieren. Im April 2004 startete die berufsbegleitende Weiterbildung zum Experten für Medien gestützte Lernszenarien bereits zum dritten Mal. Informationen: <http://online-campus.net>. (Studieren im Netz 3/2004)

Autorenwerkzeug für Blended Learning

Ein Autorenwerkzeug „ActiveSlide“ für den Bereich Blended Learning wurde von der pharus53 GmbH entwickelt: Die Software enthält alle Funktionen eines klassischen Präsentationsprogramms und bietet die Möglichkeit, komplexe Zusammenhänge und dynamische Prozesse zu visualisieren. Für die Vor- und Nachbereitungsphase einer Schulung lassen sich die Präsentationen erweitern. Die Produkt-Website enthält Demos, Tutorials und das komplette deutschsprachige Handbuch. Die Standard Edition der Software ist kostenlos und kann zeitlich unbegrenzt genutzt werden. ActiveSlide richtet sich an Lehrer, Dozenten sowie Trainer. www.ActiveSlide.com. (Studieren im Netz 3/2004)

13 Programme mit „digita 2004“ ausgezeichnet

Das Spektrum der mit dem deutschen Bildungssoftware-Preis „digita“ ausgezeichneten Lernsoftware ist breit gefächert. 13 Computerprogramme und Online-Angebote für Schule, Berufsausbildung und privates Lernen in acht Kategorien prämierte die Jury am 10. Februar auf der didacta 2004 in Köln. Die „digita“-Preisträger zeigen besonders durch ihre vielfältige, inhaltliche Ausrichtung und ihre didaktische Aufbereitung der Themen, wie moderne Computer- und Internet-Technik nutzbringend für Lehren und Lernen eingesetzt werden kann. Eine Liste der Preisträger 2004 findet sich unter http://www.ibi.tu-berlin.de/service/digita/i_digita.htm. (Studieren im Netz 3/2004)

Interaktive Mathematik- und Informatikausbildung

Im Rahmen des BMBF-Projekts „Interaktive Mathematik- und Informatikgrundausbildung“ wurde Lehrmaterial zur Mathematik-Grundausbildung entwickelt. Zentraler Bestandteil sind Aufgabensammlungen zur linearen Algebra und zur Analysis. Weitere Informationen: <http://www.math.hu-berlin.de/~in2math>. (Studieren im Netz 4/2004)

Angewandte Statistik im Internet

Mit der Lehr- und Lernumgebung EMILeA-stat steht ein breites eLearning-Angebot zu Themen der angewandten Statistik im Internet bereit. An der Entwicklung der multimedialen, interaktiven Lehr- und Lernumgebung durch das Verbundprojekt e-stat ist die Universität Oldenburg federführend beteiligt und wurde dabei vom BMBF gefördert. Begleitet werden die internetbasierten Inhalte durch die im Springer-Verlag erscheinende Medienreihe „EMILeA-stat: Medienreihe zur angewandten Statistik“ (<http://www.springeronline.com>). <http://www.emilea.de>. (Studieren im Netz 4/04)

e-Learning Marktplatz

Ein EU-gefördertes Projekt Edu.Broker soll als Vermittlungsservice den Austausch von e-Learning zwischen Hochschulen und Wirtschaft fördern. Hochschulen sollen sich dadurch neue Märkte für ihre wissenschaftlichen Inhalte erschließen, Unternehmen an aktuelle Inhalte von hoher Qualität gelangen. (hjb) (Training-aktuell, 4/2004, S.32)

Kooperatives Online-Training

Eine Studie zur Lerner-Kooperation beim Online-Training hat das Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme (IPSI) durchgeführt. Ergebnisse unter www.ipsi.fraunhofer.de

„Wandel der Hochschulkulturen“

Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftlich Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) am **16. und 17. September in Hannover** hat das Thema: „*Wandel der Hochschulkulturen? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz*“.

Einführende Hauptvorträge:

„*Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland*“

Edelgard Bulmahn, BMBF Bonn

„*Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen – Kultur, Kunst, Kommerz*“

Prof. Dr. Oskar Negt, Hannover

„*Ästhetik und Kulturvermittlung als Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung*“

Prof. Dr. Bazon Brock, Wuppertal

Der „kulturelle“ Abend enthält u. a. den Vortrag „*Die bunte Welt des Humors*“ von Prof. Dr. Horst Siebert, Hannover

Gearbeitet wird in den Workshops:

- Europa und die kulturelle Weiterbildung
- Bedarfe und Konzepte
- Sprechen und Literatur
- Neue Lernkulturen und Neue Technologien
- Kompetenzen durch Kultur

Danach werden die Preisträger im Wettbewerb des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft: „Best-Practice-Geschäftsmodelle der Hochschulweiterbildung“ vorgestellt

Dr. Volker Meyer-Guckel, Stifterverband,

Prof. Dr. Werner Fröhlich, Krems

Den Abschluss der Tagung bildet der Vortrag:

„*Finanzierung lebenslangen Lernens*“

Prof. Dr. Dieter Timmermann, Bielefeld

Das ausführliche und aktualisierte Programm finden Sie unter www.dgwf.net sowie unter www.zew.uni-hannover.de.

Mitgliederversammlung der DGWF

Die Mitgliederversammlung findet am **17. September 2004** um 16.00 Uhr im Anschluss an die Jahrestagung statt. Einladung und Tagesordnung sind den Mitgliedern bereits zugegangen.

„Neue Lehr- und Lernformen für Wirtschaft und öffentliche Verwaltung“

Im Mittelpunkt des ersten Fernausbildungskongresses der Bundeswehr, der vom **20. bis 24.9.2004** an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg stattfindet, steht das Themenfeld IT-gestützter Aus- und Weiterbildungsverfahren im öffentlichen Bereich. Informationen: http://webcamp.unibw-hamburg.de/teletutor/index_0mhKO8TfNcp5DZQq.html. (Studieren im Netz 4/2004)

„Digitale Dimensionen“

Mit diesem Untertitel signalisiert die diesjährige „Hamburger Campus Innovation“ am **30.09. und 01.10.2004**, dass die akademische Aus- und Weiterbildung heute mehr denn je von den Herausforderungen und Möglichkeiten der Informationstechnik bestimmt wird: Die Innovation der Hochschulen steht und fällt mit dem gelungenen Einsatz des Internets und digitaler Technologien im Bereich der Organisation, der Forschung und der Lehre. Die Veranstaltung gliedert sich in einen Tag mit fokussierten Vorträgen und einen Workshop-Tag. Im Zentrum stehen wirtschaftliche und technologische Trends des digitalen Lernens sowie strategische und organisatorische Szenarien der internetbasierten Hochschule. Nähere Informationen: www.campus-innovation.de. (Studieren im Netz 3/2004)/(hjb)

„Finanzierung von lebenslangem Lernen“

Die diesjährige Fachtagung der Konzierten Aktion Weiterbildung (KAW) findet unter obigem Thema am **21.10.2004** in Berlin statt. Schwerpunkt ist der Bericht der Finanzierungskommission (Veröffentlichung voraussichtlich 30.06.2004), seine Empfehlungen und Auswirkungen für die Träger von Bildungsmaßnahmen. Nähere Informationen: www.kaw-info.de (hjb)

Worlddidac

27.10. – 29.10.2004, Basel, www.worlddidacbasel.com

Perspektiven 2004

Messe für Bildung, Beruf und Karriere, **28.10. – 30.10.2004** Magdeburg, www.messe-perspektiven.de

edut@in 2004

Kongress und Fachmesse für neue Lernkonzepte in Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung, **10.11. – 11.11.2004**, Karlsruhe, www.edutain.de

Learntec 2005

15. – 18. Februar 2005, Karlsruhe, www.learntec.de. Der Spezialkongress der AG-F auf der Learntec wird unter dem Motto „Akkreditierung im Fernstudium“ stehen. (Siehe auch „Call for Papers“)

„Demografische Aspekte“

Mit den Entwicklungen der Demografie und deren Auswirkungen auf die Zielgruppe der Seniorinnen und Senioren sowie auf deren Erwartungen wird sich die nächste Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAGWiWA) am **28. Februar und 1. März 2005** in Heidelberg befassen. Weitere Themen werden die EU-Erweiterung und Marketingstrategien in der Seniorenbildung sein.

„Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum“

Unter diesem Thema steht die 4. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung vom **28. bis 30. April 2005** an der Donau-Universität Krems.

Die Konferenz will

- den Stellenwert der Forschung in der postgradualen Weiterbildung betonen,
- den spezifischen Forschungsbedarf über wissenschaftliche Weiterbildung diskutieren,
- den Erfahrungstransfer, besonders mit den neuen Beitrittsländern der Europäischen Union fördern,
- eine Plattform für nationale und internationale Kooperation bieten.

In der Eröffnungsveranstaltung und dem Abschlussplenum werden grundlegende Aspekte des Themas erörtert, u. a.

- Forschung und Wissenschaftlichkeit der Weiterbildung
- Forschungsk Kooperation und europäische Hochschulpolitik

- Weiterbildung in den wissensbasierten Gesellschaften Europas.

Aktualisierte Informationen: www.donau-uni.ac.at/wb/Konferenz

Kontakt: Wolfgang.juette@donau-uni.ac.at
(siehe auch „Call for Papers“)

Qualität im Fernstudium

Die Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der DGWF e.V. plant eine wissenschaftliche Veranstaltung zum Thema „Qualitätsmanagement/Qualitätssiegel im Fernstudium“ am **27. und 28.05.2005** in Kaiserslautern. Nähere Information (liegen zur Zeit noch nicht vor): www.ag-fernstudium.de, www.zfuw.de

Frühjahrstagung der AG-E

Die nächste Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der DGWF findet am **16. und 17. Juni 2005** an der Technischen Universität Berlin statt. Weitere Informationen: www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age.

Ansprechpartnerin:

iris.ioehrmann@zek.tu-berlin.de,
kalis@wtb.tu-berlin.de

„Wissenschaftliche Weiterbildung im ‚einheitlichen‘ Hochschul-Raum Europa“

Kooperationsveranstaltung von AUCEN, DGWF (Jahrestagung 2005) und der Universität Wien, **15. bis 17. September 2005** in Wien; Näheres: www.dgwf.net

www.difp.de/wbp

Weiterbildungspass ProfilPASS soll die Dokumentation persönlicher – sowohl formell als auch informell erworbener – Kompetenzen ermöglichen (Training aktuell, 6/2004)

www.blended-learning-symposium.de

3. Symposium „Innovative Qualifizierungskonzepte – Blended Learning“ 01./02.07.04 in Mannheim

www.weiterbildungsblog.de

Kommentierte Meldungen und Links zu verschiedenen Gebieten der Aus- und Weiterbildung, z. B. Bildungscontrolling, Corporate Universities, e-Learning und Trends in der Weiterbildung. Eine Fundgrube, erfasster Zeitraum ab April 2003 (hjb)

www.na-bibb.de

Das regelmäßige Aufrufen der Webseiten der Nationalen Agentur beim BiBB als Kontaktstelle zu den Förderprogrammen der EU sollte ein Muss für jeden sein, der neue Entwicklungen plant.

www.bibb.de/fernunterricht

Neue Studie des BiBB zur Nutzung des Internet im Fernunterricht.

www.av-technikmarkt.de

Hochschulen müssen sparen, warum also nicht einmal ein gebrauchte Gerät, wenn es seinen Zweck erfüllt? Z. B. 44 Datenprojektoren im Angebot (Stand 17.06.2004). Ob ein Schnäppchen dabei ist, muss jeder selbst prüfen: „AV-Technikmarkt.de ist für den Käufer kostenfrei. Kaufinteressenten wenden sich direkt per E-Mail oder Telefon an die Verkäufer für die Kaufs- und Preisverhandlungen. AV-Technikmarkt.de bietet die Inseratsplattform. Verkaufsprovisionen, Vermittlungsgebühren o. ä. entstehen nicht.“

www.d.elan.org

Unter dieser Adresse findet man eine neue Interessenvertretung der e-learning-Wirtschaft, der auch Universitäten (Darmstadt, Duisburg-Essen, Graz) und Fraunhofer (IAO) angehören.

www.lehridee.de

Lernen und Lehren an Hochschulen: Das Projekt „Lehridee“ soll den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen unterstützen. Es ist ein Kooperationsprojekt des Netzwerks Hochschuldidaktische Weiterbildung der Fachhochschulen des Landes NRW mit der Hochschulbibliothek der FH Bielefeld.

„Lehridee“ bietet eine Fülle von Material für Lehrende: Ideen und Konzepte aus der Hochschullehre, Teilnehmerunterlagen und Präsentationen aus Workshops, Protokolle und Arbeitsvorhaben aus Arbeitskreisen sowie kommentierte Literatur- und Linktipps. Für Studierende bietet die Seite beispielsweise Informationen über Lernmethoden und Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Schreiben. (Studieren im Netz 1/2004)

www.forschungsdatenzentren.de

Unter „Campus-Files“, der gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Forschungsdatenzentren (FDZ) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder bekommen Studierende und Lehrende Zugang zu amtlich erhobenen Einzelangaben über die wirtschaftliche und soziale Lage in Deutschland. Damit haben Studierende bereits in der Ausbildung die Möglichkeit, mit realistischen Datensätzen Methodenkenntnisse zu erwerben und vermutete sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Zusammenhänge zu untersuchen. Campus-Files steht kostenfrei bereit. (Studieren im Netz 3/2004)

www.vascoda.de

Wer schnell wissenschaftliche Informationen auf seinem häuslichen Bildschirm benötigt, kann seit August 2003 auch bei www.vascoda.de fündig werden: Unter dieser Internet-Adresse haben deutsche Bibliotheken, Forschungsinstitute und Informationseinrichtungen ein fächerübergreifendes Internetportal eingerichtet, dessen Ziel der Aufbau der ersten Digitalen Bibliothek Deutschlands ist. vascoda bietet einen Nutzern unter anderem eine Google-artige Suchfunktion mit einer Auswahl nach Medientypen, eine Verlinkung zur „Elektronische Zeitschriftenbibliothek“ (EZB) und den entsprechenden Volltexten. Derzeit können mit vascoda 22 Fächer durchsucht werden. (Studieren im Netz 4/2004)

www.galileus.info/galileus

Mit dem Produkt „Literatur Alerts“ können zu Neuerscheinungen im Buch- und Zeitschriftenartikelmarkt automatische Benachrichtigungen gezielt erzeugt werden. Der neue Benachrichtigungsdienst des Wissensportals Gallileus bietet die Möglichkeit, Suchbegriffe zu Büchern und Zeitschriftenartikeln zu speichern. In einem frei gewählten Zeitabstand schickt Gallileus Nutzern per E-Mail die zu den Suchbegriffen entdeckten Neuigkeiten. (Studieren im Netz 4/2004)

www.internetbibliothek.de

Auskunft zu allen Wissensfragen erteilen 71 Bibliotheken aus allen Bundesländern Das Besondere an der gemeinsamen Initiative „Deutsche Internetbibliothek“: Die Mail-Auskunft ist kostenlos. Zudem wird ein Katalog mit mehreren 1.000 qualitätsgeprüften Links erstellt und gepflegt. Damit ist die Internetbibliothek eine gemeinnützige Alternative zu kommerziellen Suchmaschinen (Studieren im Netz 4/2004)

www.imove-germany.org

Eine vom BiBB eingerichtete Plattform, mit der deutsche Weiterbildungsanbieter ihre Angebote international vermarkten können. Bis zu sieben Sprachen sind möglich, Englisch ist obligatorisch. (Artikel zum Thema: Sylvia Jumpertz: Training total global – Exportartikel Weiterbildung, managerSeminare Heft 73, Februar 2004, S. 50–57)

http:// bf.monster.de

Aktuelle Stellenausschreibungen aus den Bereichen Forschung und Bildung.

www.elearningeuropa.info

e-Learning Portal der EU. Informiert über aktuelle Ausschreibungen. (Tipps: Bei neuen Anträgen neue EU-Mitglieder einbinden. Aspekt, dass das Projekt der Allgemeinheit zugute kommt, unbedingt herausstellen. Zeitraum zwischen Antragstellung und Bewilligung (bis zu 1 ½ Jahren!!) einkalkulieren)

www.elearning-zentrum.de

Ein Portal in Niedersachsen, das über Nutzen, Einsatzmöglichkeiten und technische Lösungen beim e-Learning informiert und sich an mittelständische Unternehmen, Weiterbildungsanbieter, Forscher und Bil-

dungsinteressierte richtet (e-learning managerSeminare, 01/2004, S. 4)

www.webkolleg.nrw.de

Portal mit „wechselnden redaktionellen Inhalten“ und Auflistung von e-Angeboten (Präsenzphasen grundsätzlich in NRW). (e-learning managerSeminare, 01/2004, S. 4)

www.via-it.de

Portal mit Weiterbildungsangeboten (e- und andere) für den Bereich Informations- und Kommunikationstechnik in Rheinland-Pfalz (e-learning managerSeminare, 01/2004, S. 4)

4. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der post-gradualen Weiterbildung

Die Konferenz findet vom 28. bis 30. April 2005 an der Donau-Universität Krems statt und steht unter dem Motto: „*Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum*“.

Die Konferenz will

- den Stellenwert der Forschung in der post-gradualen Weiterbildung betonen,
- den spezifischen Forschungsbedarf über wissenschaftliche Weiterbildung diskutieren,
- den Erfahrungstransfer, besonders mit den neuen Beitrittsländern der Europäischen Union fördern,
- eine Plattform für nationale und internationale Kooperation bieten.

Wichtige Aspekte der künftigen Entwicklung werden in parallelen Arbeitsgruppen diskutiert:

- Forum 1: Forschungsfelder und -wege
- Forum 2: Regionaler Forschungsbedarf in Mittel- und Osteuropa
- Forum 3: Teilnehmer- und Evaluationsforschung
- Forum 4: Institutions-, Organisations- und Netzwerkforschung.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen sind aufgefordert, ihre Erfahrungen mit den Forschungsfeldern wissenschaftlicher Weiterbildung einzubringen und sich mit einem Referat in einer der Arbeitsgruppen zu beteiligen. Die Ergebnisse der Konferenz werden dokumentiert.

Konferenzsprachen: Deutsch und Englisch.

Weitere Informationen: www.donau-uni.ac.at/wb/Konferenz

Kontakt: wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

AGF Vorankündigung

Die Tagung der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005 wird unter dem Motto „Qualität und Akkreditierung im Fernstudium“ stehen.

Die Anzahl der Anträge auf Durchführung von Akkreditierungsverfahren mehrt sich inzwischen auch im Bereich des weiterbildenden Fernstudiums. Masterstudiengänge scheinen den Teilnehmern wegen der internationalen Vergleichbarkeit eine breitere Arbeitsmarktbasis zu bieten. An Fernstudiengänge in der Weiterbildung werden relativ hohe und spezifische Qualitätsanforderungen gestellt, die Realisierbarkeit dieser Kriterien gelingt nicht in jedem Fall; die Frage, ob dies durch die Kriterien selbst oder durch die Realität begründbar ist, bleibt in vielen Fällen offen.

Europäische und nationale Akkreditierungsgremien stellen im Plenum ihre speziell auf das Fernstudium ausgerichtete Zielstellung der Qualitätssicherung mit der Blickrichtung auf die europäische Zukunft und Vergleichbarkeit der Abschlüsse vor. In parallelen Workshops diskutieren dann Agenturen, Akkreditierer und Akkreditierte über die Sinnhaftigkeit und Wahrhaftigkeit des Procederes, über Möglichkeiten der Effektivierung der Vorgänge und über die realen Chancen von Vergleichbarkeit nicht nur der Abschlüsse, sondern auch der Institutionen.

Angefragt werden Beiträge aus der European Foundation for Management Development efmnd, dem Deutschen Akkreditierungsrat, Akkreditierungs-Agenturen (FIBAA, AQAS, ZevA, ASIIN), der Zentralstelle für den Fernunterricht und aus fernstudien anbietenden staatlichen und privaten Hochschulen.

Weitere Informationen: www.ag-fernstudium.de

Hochschule und Weiterbildung 2-2004

Das Forum des nächsten Heftes soll sich dem Thema „Modularisierung“ widmen. Im Zuge der Akkreditierungen wird allenthalben von Modulen und von Modularisierung der Studiengänge gesprochen. Aber:

Was ist ein Modul?

- Ist es kleinteilig und entspricht einem Studienumfang von 2 SWS? Für diese Auffassung gibt es Beispiele.
- Ist es ein komplexes, womöglich interdisziplinäres Gebilde, dessen Zertifizierung allein schon einem beruflichen Bildungsnachweis entspricht? Auch für diese Auffassung gibt es Beispiele.

Da Weiterbildungsmodule eher der letzten Definition entsprechen sollten und sowohl der beruflichen Fortbildung als aber auch der Ergänzung der wissenschaftlichen Ausbildung dienen (oder dienen werden), sollten gerade die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung hier Position beziehen. Aber nicht nur diese, auch diejenigen, die ihre (grundständigen) Studiengänge bereits modularisiert haben, sind gefragt:

- Was verstehen Sie unter einem Modul?
- Welchen Umfang hat ein Modul bei Ihnen?
- Welche Gesichtspunkte waren für die Festlegung von Fächerkombination und Umfang des Moduls ausschlaggebend?
- Nennen und beschreiben Sie dazu Beispiele!
- Welche Qualifikationsziele haben diese Module?

und nicht zuletzt

- Welche Auswirkungen hatte die gewählte/entwickelte Modularisierung auf die Zertifizierung?

Diese und weitere Fragen sollen im Forum diskutiert werden. Bei dem oben angedeuteten breiten Spektrum von Auffassungen kann so manche Diskussion über Module leicht babylonischen Charakter erhalten. Das Forum soll zur Entwirrung des Sprachgewirrs beitragen.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die Kriterien Hochschule und Weiterbildung/Fernstudium erfüllen, senden Sie bitte als Datei.doc oder .rtf an bargel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Formatierungsanregungen erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Redaktionsschluss ist der

15. November 2004.

PETER FAULSTICH

Immanuel Kant (1724–1804)

Beantwortung der Frage:

Was ist Aufklärung?

Aufklärung hat gegenwärtig keinen guten Ruf. Nachdem ihre „Dialektik“ aufgezeigt und die Widersprüchlichkeit des bürgerlichen Emanzipationsprozesses nachgewiesen worden ist, scheint sie Opfer einer hämischen Vernunftkritik geworden zu sein, die eh immer schon zu wissen glaubte, dass Freiheit nicht möglich ist. Aufklärung gilt – besonders in Deutschland – als flach, vernünftlerisch und gefühllos. Demgegenüber sollte man – gerade wenn man wissenschaftliche Weiterbildung betreibt – noch einmal zurückdenken.

In Deutschland hat die entschiedenste und berühmteste „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ Immanuel Kant in der „Berlinischen Monatschrift“ vom 5. Dezember 1783 gegeben:

- *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“* (Kant Werke, XI, 53)

Es geht um die Freiheit, „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (ebd. 55). Das Wissen soll allen gehören. Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, Scholastik und Popularität werden nicht als Gegensatz gesehen, sondern Klarheit und Nachvollziehbarkeit gelten als Beweis für die Tiefe der Erkenntnis. Deutlich macht dies Kant in der Einleitung zur „Logik“.

- *„Denn um der popularen Vollkommenheit willen, – dem Volke zu gefallen – muß die scholastische Vollkommenheit nicht aufgeopfert werden, ohne die alle Wissenschaft nichts als Spielwerk und Tändelei wäre. ... Denn wahre Popularität erfordert viele praktische Welt- und Menschenkenntnis, Kenntnis von den Begriffen, dem Geschmacke und den Neigungen der Menschen, worauf bei der Darstellung und selbst der Wahl*

schicklicher, der Popularität angemessener, Ausdrücke beständige Rücksicht zu nehmen ist. – diese wahrhaft populare Vollkommenheit der Erkenntnis ist in der Tat eine große und seltene Vollkommenheit, die von vieler Einsicht in die Wissenschaft zeigt“ (Werke III 473/474)

Nun kann diese frühbürgerliche Wissenschaftsgläubigkeit heute nicht mehr ungebrochen enthusiastisch formuliert werden. Nichtsdestoweniger ist die Idee der Aufklärung nicht zu den Akten der Geschichte zu legen, sonder reflexiv fortzuführen.

Die „Master-Macher“

Goethe diktiert Eckermann:

„Streichen Sie: ... nenne mich Magister gar und weiß, dass wir nichts wissen können, und ersetzen Sie durch: Habe meinen Bachelor und Master in Frankfurt gemacht – Master of Arts selbstverständlich. Vielleicht könnte ich für die Farbenlehre noch einen Master of Science im weiterbildenden Studium bekommen. Dumm ist nur, dass das Zweitstudium inzwischen zur finanziellen Belastung wird und das ausgerechnet bei den Wahl-Verwandtschaften von Rot/Grün“.

Das deutsche Hochschulwesen hat sich auf den Weg nach Bologna gemacht, wo einstmal Rip van Winkle seine Vorlesungen hielt. Dieser hätte es sich vermutlich nicht träumen lassen, dass der Ort seines Wirkens einmal zum Symbol einer Umstrukturierung der Studiengänge für ganz Europa werden würde. Bereits heute gibt es mehr als 1200 gestufte Angebote in der Bundesrepublik und ständig werden es mehr. Das deutsche Diplom, der Magisterabschluss oder das Staatsexamen werden zunehmend zu Relikten einer auslaufenden Epoche, ihre Inhaber zu Fossilien teutonischen Eigensinns. Nur noch vereinzelt erheben sich Stimmen gegen das gestufte System, wird in Elegien die Überlegenheit des deutschen Diploms gegenüber den Schnellstudiengängen in Form von Bachelor oder Master beschworen. Im Grunde handelt es sich bei diesen Einwänden nur noch um Rückzugsgefechte oder um eine Art von Unfähigkeit von lieben Gewohnheiten Abschied zu nehmen. Man kann ohne Mühe die Prognose wagen, dass es in absehbarer Zeit an den Hochschulen in Deutschland nur noch europäisch zugeht.

Dem Ausland abgesehen hat man, dass die neuen Abschlüsse eine Akkreditierung benötigen, die für die Qualität der Angebote bürgt. Dafür wurden eigene Agenturen geschaffen, die selbst wiederum der Akkreditierung bedürfen. Diese Besonderheit, die ebenfalls neu und ungewohnt ist, ist ein weiterer Mosaikstein im Prozess der Deregulierung, in deren Rahmen sich der Staat zunehmend aus der Verantwortung für die Bildung zurückzieht. Wohl aber haben sich alle Bundesländer darauf verständigt, dass grundsätzlich alle gestuften Studiengänge, also jeder Bachelor- oder Masterstudiengang einer Akkreditierung zu unterziehen ist.

Das gemeinsame Bekenntnis hat bis heute allerdings noch nicht dazu geführt, dass jeder angebotene Studiengang der neuen Art auch tatsächlich den gemeinsamen Willen erfüllt.

Es gibt immer noch eine nennenswerte Anzahl von Studiengängen, die ohne das gewünschte Ornat oder Gütesiegel auskommen, das auf den Internetseiten des Deutschen Akkreditierungsrates gelistet ist. Das mag finanzielle Gründe haben. Immerhin muss man als Antragsteller für ein Verfahren zwischen 9.000 und 15.000 Euro auf den Tisch legen. Gelingt es ein ganzes Paket von neuen Studiengängen zu schüren, gibt es auch schon mal Rabatt.

Tröstlich aus Sicht der Agenturen ist, dass nach dem Ablauf von fünf Jahren auf die erste, die zweite und damit dauerhafte Akkreditierung folgt. Sie bringt erneut Geld in die Kasse und sichert auf einige Jahre hinaus den Bestand der Akkreditierungsunternehmen. Es mag aber auch sein, dass es den Anbietern an dem notwendigen Vertrauen in ein Verfahren mangelt, das überaus zeitraubend und keineswegs frei von manchen Fragwürdigkeiten ist. -

Das gesamte Verfahren, d. h. von der Antragstellung bis zur abschließenden Erteilung des Prädikats: „akkreditierter Studiengang“ zieht sich mindestens ein ¾ Jahr hin. Nicht eingerechnet sind die Zeiten und Arbeitsstunden, die damit verbraucht werden, die notwendige Selbstdokumentation zu erstellen, die die Grundlage für das gesamte Verfahren darstellt. Module müssen geschnürt, ECS-Punkte über das Studienangebot verteilt, der „student workload“ abgeschätzt bzw. berechnet werden.

Geradezu pikant wird es, wenn der Antragsteller aufgefordert wird, Angaben zur Qualifikation der Lehrenden zu machen. Dass an deutschen Hochschulen, Hochschullehrer lehren – was sollen sie auch sonst tun –, dürfte den Erfindern des Akkreditierungsverfahrens und ihren ausführenden Organen eigentlich bekannt sein. Eine Aufforderung zum „Prüf den Prof.“ kann wohl kaum ernst gemeint sein. Angaben zur sachlichen und räumlichen Ausstattung, die abverlangt werden, sind nicht weniger kurios. Wer will schon beurteilen

oder gar überprüfen, ob eine Hochschule über genügend Räume für die Lehre verfügt und die Mittel ausreichend sind? Und selbst wenn es einer Hochschule an Geld und Raum mangeln sollte, wird sie dies wohl kaum gegenüber einer Akkreditierungsagentur bekennen, sondern sich mit diesen Problemen an die dafür zuständigen Organe wenden.

Seine ganz besondere Note erhält das Verfahren durch die Begehung der beantragenden Hochschule – dem gutachterliche Ortstermin. Ein Universitäts-, ein Fachhochschulprofessor und ein Agent der so genannten Berufspraxis bilden zusammen das Inspektorenteam, das von einem Mitglied der Agentur sekundiert wird. In einem Sitzungsmarathon, der die Güte des Sitzfleischs strapaziert, werden Vertreter der Hochschulleitung auf ihr Commitment zum Studiengang befragt, die an der Durchführung beteiligte Verwaltungsorgane ins Gebet genommen und die Fachverantwortlichen zu Fragen des Curriculums und seiner Ausrichtung verhört. Selbst die Studierenden finden Gehör, dürfen ihre Meinungen zum Studienangebot äußern und ihre Eindrücke dem Gremium exklusiv schildern.

Je nach dem, welche Personen als Gutacher von der Agentur ausgewählt wurden, und abhängig davon, ob das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kulturen (Universität, Fachhochschule und Praxis) harmonisiert, kann der Lokaltermin sich als kollegiales und an der Sache orientiertes Gespräch entwickeln oder aber zum Triumph des Ja und Nein des Gaumens auswachsen, bei dem Vorlieben und Hobbys der Gutacher in den Mittelpunkt gestellt und zum Gegenstand von Auflagen gemacht werden.

Es verwundert daher auch nicht, dass das, was in dem einen Verfahren als Mangel herausgestellt wurde im anderen als Stärke gelobt oder überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird. Gewiss ist letztlich nur, dass kein Akkreditierungsverfahren dem anderen gleicht, selbst wenn die vorgelegten Selbstdokumentationen in formaler Hinsicht keinen Unterschied erkennen lassen. Immerhin wird den Begutachteten Zeit für Nachbesserungen eingeräumt, haben sie die Chance, die möglicherweise formulierten Auflagen zu erfüllen bevor in einem abschließenden Urteil der dauerhafte Segen erteilt wird.

Vielleicht handelt es sich bei alledem auch nur um Anlaufschwierigkeiten eines Systems, das sich noch nicht eingespielt hat. Feststellen kann man jedenfalls, dass der Weg von Berlin nach Bologna reichlich weit ist und man dort noch längst nicht angekommen ist.

Ein Link zum Thema: www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/278008/

Der Verfasser ist der Redaktion bekannt.

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium 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

DGWF-Homepage

www.dgwf.net

DGWF-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

www.wtb.tu-berlin.de

(über diese Maske zu Veranstaltungen, Weiterbildung,
Wissenschaftliche Weiterbildung, Landesgruppe des DGWF)

AG-F-Homepage

www.ag-fernstudium.de