

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

2 | 2005

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@dgwf.net

REDAKTION

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

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2005
Dezember 2005

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

Weiterbildung und Akkreditierung – eine schwierige Liaison?

9 FORUM

9 PETER FAULSTICH

Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung – 12 Thesen

12 DGWF-EMPFEHLUNGEN

Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung

19 BUCHBESPRECHUNGEN

19 PETER FAULSTICH

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael: Wissenschaft neu denken –
Wissenschaft und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit

20 MARTIN BEYERSDORF

Munz, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten

21 MARTIN BEYERSDORF

Schöll, Ingrid: Marketing in der öffentlichen Weiterbildung

21 MARTIN BEYERSDORF

Friedrich, Katja/Meisel, Klaus/Schuldt, Hans-Joachim: Wirtschaftlichkeit von
Weiterbildungseinrichtungen

22 MARTIN BEYERSDORF

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva: Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter

23 MARTIN BEYERSDORF

Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Karin/Knoll, Jörg/Springer,
Angela: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung

24 MARTIN BEYERSDORF

Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von
Studiengängen

25 MARTIN BEYERSDORF

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inge: Kulturelle
Erwachsenenbildung in Deutschland

25 MARTIN BEYERSDORF

Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im
universitären Raum

26 HANS-JÜRGEN BARGEL
Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard: E-Learning, Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren – Didaktik, Organisation, Qualität

27 JÜRGEN HEMPEL
Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.):
Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung

31 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

33 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

37 TERMINE

39 INTERNET

41 DOKUMENTATION

AG-F-Kolloquium zur Qualität im Fernstudium am 9. Juni 2005 in Kaiserslautern

41 KONRAD FABER
Qualitätskonzepte in der Bildungsarbeit

47 REGINA BRUDER, JULIA SONNBERGER, KERSTIN OSSWALD, SEBASTIAN SAUER,
SUSANNE OFFENBARTL
Qualitätssiegel der TU Darmstadt für computergestützte Lernarrangements

53 JENS-MOGENS HOLM, MICHAELA TIETZ
Qualitätsmanagement an der Europäischen Fernhochschule Hamburg

59 JULIA SONNBERGER, REGINA BRUDER
Qualitätssicherung von E-Learning-Veranstaltungen –
Das Label E-Learning-Veranstaltung der TU Darmstadt

Frühjahrstagung der AG-E am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin

67 ULRIKE STRATE
Begrüßung

71 HARALD STUMPE
Studierbarkeit und Anforderungen an berufsbegleitende weiterbildende
Studiengänge – Erfahrungen mit dem integrierten Studienangebot
„Sexualpädagogik und Familienplanung“

76 THERESE ZIMMERMANN
Konzept und Ergebnis einer Pionierentwicklung: Der Weiterbildungsmaster
MAS-Programm Education–Management–Evaluation an der Universität Bern

-
- 79 JOHANNES WILDT
Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer
Weiterbildung in Deutschland - Perspektiven einer Kooperation zwischen
Hochschuldidaktik und Wissenschaftlicher Weiterbildung
- 84 BEATE HÖRR
Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung (LQW) –
Ein Erfahrungsbericht
- 88 STEFANIE WOLL
Das Projekt Flexible Qualitätsentwicklung in der „Lernenden Metropolregion
Hamburg“ – Erfahrungsbericht einer zentralen Weiterbildungseinrichtung
- 93 MARTIN BEYERSDORF
Weiterbildende Studiengänge mit Abschluss und die Einrichtungen
der Weiterbildung

97 CALL FOR PAPERS

101 REMINISZENZEN

- 101 PETER FAULSTICH
Ludo Moritz Hartmann (1865 – 1924)

103 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

- 103 LUDGER GROSSSCHULTE
Topfgucker

BEILAGE

DGWF – EMPFEHLUNGEN:
Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht
der Einrichtungen an Hochschulen

Weiterbildung und Akkreditierung – eine schwierige Liaison?

Liebe Leserinnen und Leser,

mit der erneuten Aufnahme des Themas Akkreditierung sollte das Forum eine Plattform bieten, auf der über aktuelle Erfahrungen, positive wie negative, Erfolgserlebnisse wie Enttäuschungen, berichtet werden konnte, um so ggf. auch eine Diskussion über Sinn und Unsinn von Akkreditierungsdetails diskutieren zu können. Obwohl die Fragestellungen im Call for Papers bewusst provokativ formuliert waren und eine daraufhin eingegangene E-Mail unter anderem die sinngemäße Formulierung enthielt, dass diese provokativen Fragen „den Nagel auf den Kopf“ träfen, blieb die erhoffte Resonanz leider aus.

So müssen Sie, liebe Leserinnen und Leser, sich im Forum mit zwei Beiträgen aus dem Vorstand der DGWF zufrieden geben. Beide Beiträge spiegeln letztlich die derzeitige Position des Vorstandes zur Akkreditierung von Weiterbildung. Erfahrungsberichte sind es leider auch nicht. Vielleicht führen sie trotzdem zu einer fruchtbaren Diskussion.

Dennoch zieht sich das Thema Akkreditierung wie ein roter Faden durch das ganze Heft. Unter Kurznachrichten und Aufgelesenes finden Sie zwei (kritische) Beiträge, die im Internet aufzuspüren waren. Martin Beyersdorf bespricht das „Handbuch Akkreditierung von Studiengängen“ und nicht zuletzt widmeten sich die Tagungen von AG-E und AG-F der Qualitätssicherung von Weiterbildung und Fernstudium, denn Akkreditierung ohne Qualitätssicherung wird immer eine leere Hülse bleiben.

Akkreditierung soll der Qualitätssicherung dienen – tut sie es wirklich? Warum beschäftigen sich die „Macher“ von Weiterbildung und Fernstudium so intensiv mit Qualitätssicherung und deren Kriterien? Weil das, was aus dem Kreis der Akkreditierer bekannt wird, so diffus ist, dass es, zumindest was das noch weitgehend unbestellte Feld der Akkreditierung

von Weiterbildung und Fernstudium betrifft, offenbar noch zu unausgegoren ist, um es zu veröffentlichen. Eine Veröffentlichung schafft erst die nötige Transparenz der Kriterien.

An diesen mangelt es aber den „Topfguckern“ anscheinend sogar bei der Akkreditierung von Studiengängen. Selbst hier gibt es aufgrund mangelnder Transparenz nicht nur Missverständnisse, sondern offenbar auch Missstände. Gerade solche „Nachrichten“ (oder sind es nur Gerüchte?) lassen es aber sinnvoll erscheinen, dass Stellungnahmen aus dem Kreis der Akkreditierten den Akkreditierern als Spiegel vorgehalten werden.

Vielleicht herrscht bei manchen Akkreditierern auch eine nicht ganz zutreffende Vorstellung von Qualität. In der Wirtschaft heißt es (stark vereinfacht): „Qualität ist das, was der Kunde wünscht.“ „Kunden“ der Hochschule sind aber die Studierenden und die Gesellschaft, die die Absolventen aufnimmt. Und die Hochschulen sind die (zahlenden!) Kunden der Agenturen. Ist hier vielleicht ein Paradigmenwechsel nötig?

Wollen wir hoffen, dass sich in wenigen Jahren zeigt, zu welchen Qualitätssteigerungen (!) die Akkreditierungen im Rahmen des Bologna-Prozesses geführt haben. Gibt es nämlich keine merklichen Verbesserungen in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung, dann sind lediglich „alte Hüte“ um-etikettiert worden. Der Aufwand hätte sich dann nicht gelohnt und die „Akkreditierung – Made in Germany“ wäre ein teurer Flop: „Außer Spesen nichts gewesen?“

Ihr



Prof. H.-J. Bargel

PS: Es muss nicht so weit gehen, wie in dem CHE-tboard-Beitrag von Gilbert Brands kritisiert, dass einzelne Personen „akkreditiert“ werden (obwohl das manchmal heilsam sein könnte).

Akkreditierung von Personen ist aber durchaus üblich, wie kürzlich zu lesen war:

„Während noch über institutionelle Akkreditierung oder Akkreditierung auf der Ebene einzelner Studien-

gänge diskutiert wird, hat sich die Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr eindeutig entschieden. In einer Einladung zum Beförderungsapell (Mitteilungen an die Presse Nr. 9/2005 vom 24.06.2005) heißt es: ‚Die Akkreditierung muss für jede Person separat beantragt werden.‘ *Zum Glück waren dabei nur die Medienvertreter angesprochen.*“ (CHE.ckpoint 7/2005)

Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung – 12 Thesen¹

PETER FAULSTICH

1. Es hat sich eine scheinbare Selbstverständlichkeit und ein Selbstlauf von Akkreditierungsprozessen etabliert, bei der es nur noch um verengte, technische Probleme von Modulen, Credit Points, Zertifikaten usw. zu gehen scheint. Die Zahl der akkreditierten Studiengänge – auch in der Weiterbildung – ist mittlerweile erheblich. Die dahinter stehende Frage, ob dies Sinn macht und ob damit der Wert von Weiterbildung für die Lernenden erhöht wird, wird kaum noch diskutiert. Es käme deshalb darauf an, das Gesichtsfeld wieder zu erweitern: Nicht um sich vor einen fahrenden Zug zu werfen, aber um nicht einfach mitgenommen zu werden.
2. Alle Bildungsbereiche werden gegenwärtig mit einem gestuften System von Qualitätssicherung, Zertifizierung und Akkreditierung überzogen. Angestoßen durch die Empfehlungen des Forums Bildung, durch die Diskussion um PISA und nicht zuletzt durch die „Hartz-Reformen“ hat die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich eine neue Hochwelle erreicht, welche sich vom Kindergarten über die Schule bis zur Universität ausbreitet. Die Diskussion um **Evaluation** hat sich ausgeweitet und formalisiert, und sie betrifft alle Stufen von Lernprozessen von den Lernenden selbst über Kurse und Programme bis zu den Institutionen.
3. Überall wird nach Qualität gefragt. Es hat sich ein neuer genereller **Regulationsmodus** herausgebildet, welcher alle gesellschaftspolitischen Bereiche durchzieht. Statt der planenden Steuerung von Ressourceneinsatz geht es um die nachträgliche Feststellung der Qualität von Prozessen und Resultaten. Dies betrifft die Entwicklungspolitik, die Gesundheitspolitik und andere. Dabei erhalten die Qualitätsdiskussion und die Evaluationsdebatte unterschiedliche Funktionen. Zum einen geht es um Effizienz des Mitteleinsatzes, zum andern geht es um die Legitimation gegenüber externen Interessen. Es könnte aber auch möglich sein, in einer dritten Variante die Qualitätsdiskussion konstruktiv für die Weiterentwicklung der Hochschulleistungen, besonders in der Weiterbildung, zu nutzen.
4. Die Dominanz der politischen Regulationsinteressen bei **Zertifizierungsprozessen** bevorzugt zunächst eine **Trägerperspektive**. Es wird danach gefragt, ob sich der Einsatz der Ressourcen in bestimmten Programmen, beim Personal und für Institutionen lohnt. Damit ergibt sich ein Selbstlauf der Evaluations-, Qualitäts-, Zertifizierungs- und Akkreditierungsdiskussion. Die für den Bildungsbereich entscheidende Frage, inwieweit die Lernmöglichkeiten damit erweitert und verbessert werden, tritt fast in den Hintergrund. Es geht vorrangig um den Erhalt der Institutionen, die Arbeitsplätze des Personals und die Marktgängigkeit von Programmen.
5. Demgegenüber käme es, wenn man über Weiterbildung redet, darauf an, die **Lernendenperspektive** stark zu machen. Die Frage ist, inwieweit durch die neuen Regulationsmechanismen die Lernmöglichkeiten verbessert werden. Evaluation im Wortsinn sucht nach der „Güte“ von Programmen, bezogen auf spezifische Interessen. Sie hat das Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden.
6. Für die Lernenden liegt der „Wert“ von Weiterbildung auf zwei Ebenen: Zum einen geht es um die **Bedeutsamkeit** der Themen für individuelle

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

Verwendungszusammenhänge. Dabei kann ein Abschluss vollkommen gleichgültig oder überflüssig sein. Zum andern wird nach dem Nutzen der Zertifikate für **Abschlüsse** und deren Verwertungsmöglichkeiten gefragt. Diese beiden Aspekte lassen sich analytisch trennen, sind aber in der Realität durchaus integriert.

7. Zertifiziert werden können die Absolventen selbst, die Programme und die Institutionen. Für die Lernenden ist vorrangig wichtig, welchen Nutzen die Zertifikate für sie selbst haben: Es geht also um „**Personalzertifikate**“. Die Akteure auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb brauchen tragfähige Instrumente, um anstehende Rekrutierungsprobleme zu bearbeiten. Zertifikate gelten als Fähigkeitsnachweise, um Einsatzmöglichkeiten einzuschätzen und zu sichern.

Zertifikate geben Auskunft über ihre Träger, dass sie

- angebbare und nachvollziehbare Lerninhalte bearbeitet haben,
- durch Noten oder ähnliche Klassifikationssysteme nachgewiesene Lernerfolge erzielt haben,
- sich über eine bestimmte Zeit Lernanforderungen gestellt haben,
- bei bestimmten Personen Prüfungen abgelegt haben,
- dabei eine Institution oder Kontext des Lernens besucht haben.

8. Personalzertifikate koppeln Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie steuern die Zuweisung von Individuen auf Positionen, zum einen bescheinigen sie die **Fähigkeit**, bestimmte Positionen oder Arbeitsplätze auszufüllen. Damit ist zum andern immer auch **Auslese** und unterschiedlicher Arbeitseinsatz verbunden.
9. Die Funktionen von Zertifikaten beziehen sich einerseits auf den Prozess des Lernens selbst und sollen diesen überprüfbar machen und gleichzeitig verbessern. In dieser Hinsicht sind Zertifikate **Fähigkeitsnachweise**, um Einsatzmöglichkeiten einzuschätzen und zu sichern. Dies kann für die Lernenden selbst gelten. Neben diesem Evaluationsaspekt haben Zertifikate andererseits immer auch einen **Kontrollaspekt**: Durch Zertifikate

werden Qualifikationen formal dokumentiert und erhalten damit statusdistributive Funktion, durch die mit ihnen verbundenen Berechtigungen.

Die Relevanz der Zertifikate ist für die beteiligten Akteure unterschiedlich:

- für die Erwerbstätigen zur Sicherung belegbarer Ansprüche,
- für die Betriebe als Standards des Arbeitskräfteeinsatzes,
- für die Bildungsträger als Planungsvorgaben für Angebote, Personal usw.,
- für Förderentscheidungen der Bundesanstalt der Arbeit u. a.,
- für Unternehmens- und Gewerkschaftsvertreter als Grundlage für tarifliche und betriebliche Vereinbarungen,
- für die Bildungspolitik als Ansatz zur Herstellung von Durchlässigkeit und zur Gleichwertigkeit „**allgemeiner**“ und „**beruflicher**“ Bildung.

-
10. In der wissenschaftlichen Weiterbildung erhalten damit die verschiedenen Angebote unterschiedlichen Stellenwert. Es gibt demnächst drei Typen von Programmen:

1. solche ohne formale Abschlüsse,
2. solche mit Weiterbildungszertifikaten bzw. mit spezifischen Bachelor- und Masterabschlüssen,
3. Angebote im Rahmen des konsekutiven BA/MA-Modells.

11. Durch diese Einbindung schließt sich der Kreis zwischen der Zertifizierung der Personen und der Akkreditierung der Institution. Je höher die Zertifizierungsinteressen sind, desto deutlicher wird ein Interesse daran, eine Akkreditierung möglichst stark formalisiert zu betreiben. Insofern ist der Wert der Personalzertifizierung umso stärker, je angesehener die Institutionenzertifizierung ist. Im Rahmen der Gesamtentwicklung sind deshalb BA- oder MA- Bezeichnungen höherwertig.

Daraus ergeben sich Problemaspekte für abschlussbezogene Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung:

- Adressaten und Zugang
- Angebotsumfang
- Studierbarkeit und Angebotsorganisation

-
- Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit
 - Abschlussbezeichnung
 - Trägerschaft/Anbieter
 - Lehrpersonal
-

Verfasser

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
faulstich@dgwf.net
www.erzwiss.uni-hamburg.de

12. Für diese Aspekte sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung besondere Bedingungen festzulegen, welche sich von den grundständigen Studiengängen unterscheiden. Gleichzeitig ist dies eine Strategie um die Profiltreue wissenschaftlicher Weiterbildung zu belegen.

Qualitätssicherung und Akkreditierung wissen- schaftlicher Weiterbildung

DER VORSTAND

DGWF-Empfehlungen

Vorbemerkung

Die Diskussion wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ist einbezogen in die Schaffung einheitlicher Grundstrukturen der Hochschulsysteme im Rahmen des Bologna-Prozesses. Stichwörter dafür sind die neu zu organisierenden Bachelor- und Master-Studiengänge; diese erhöhen die Flexibilität und die Verknüpfungen zwischen grundständigen und weiterführenden Studien. Damit hat die wissenschaftliche Weiterbildung starken Aufwind erhalten. Es kommt darauf an, die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen an dem sich durchsetzenden Prozess einer Qualitätssicherung durch Evaluierung und Akkreditierung intensiver zu beteiligen. An die Stelle steuernder staatlicher Vorgaben treten zunehmend Standards, Zertifikate und Gütesiegel. Qualitätssicherung wird zum Grundmodell, um Transparenz für das gesamte Lehrangebotsspektrum im Hochschulsektor herzustellen.

Unter „*wissenschaftlicher Weiterbildung*“ versteht die Kultusministerkonferenz die 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 anderen Fachrichtungen (z. B. Betriebswirtschaftslehre für Mediziner/innen), Zusätzliches durch Spezialisierung in einem abgeschlossenen Studium (z. B. Coaching für Erziehungswissenschaftler/innen), Aufbauendes aus benachbarten Fachrichtungen (z. B. Weiterbildungsstudium Geragogik für Psycholog/innen). Die Angebotsformen sind unterschiedlich strukturiert im Spektrum von durch Prüfungsordnungen geregelter

abschlussbezogener „*Weiterbildender Studiengänge*“, „*Weiterbildender Studien*“ mit Zertifikat, deren zeitlicher Umfang deutlich unter denen der Studiengänge liegt, bis zu Einzelveranstaltungen (Vorträge, Tagungen, Workshops), für die allenfalls die Teilnahme bescheinigt werden kann.

Im Hinblick auf eine Qualitätssicherung stehen die Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Problem, dass in dem etablierten System der Qualitätsbestätigung durch Akkreditierung Standards und Verfahren vorgegeben sind, die zunächst auf konsekutive Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengänge) anwendbar sind. Weiterbildungsspezifische „*Abschlüsse*“ für Angebote unterhalb der für Studiengänge geltenden Standards sind im System der Akkreditierung bisher nicht definiert und laufen somit Gefahr, formal abgewertet zu werden.

In dieser Situation erscheint es notwendig, einen Rahmen für das Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung zu formulieren, in dem die Vielfalt der Angebotsformen angemessen repräsentiert und die Akkreditierung Weiterbildender Studiengänge einen spezifischen Fall darstellt. Zugleich ist darauf zu achten, dass die bisherigen Erfahrungen in der Praxis der Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen in das neue „*System*“ produktiv aufgenommen werden.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) berücksichtigt bei diesen Empfehlungen die langjährigen Erfahrungen an vielen Hochschulen. Sie legt damit für Hochschulen, Verbände, zuständige Ministerien, die Akkreditierungsagenturen und den Akkreditierungsrat Vorschläge vor, die getragen sind von der Zielsetzung,

den im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Vorgaben Rechnung zu tragen und entsprechend den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu erhöhen.

1 Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulen stehen grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis: sie müssen zum einen den Kriterien der Wissenschaftlichkeit entsprechen und zum anderen sind sie Teil des Weiterbildungsmarktes mit den dort geltenden Anforderungen des Berufs- und Anwendungsbezugs.

Für die Entwicklung und Umsetzung eines Qualitätsmanagements folgt daraus, dass es sich dabei um ein flexibles und stets anpassungsfähiges Instrumentarium handeln muss, das innerhalb und außerhalb der Hochschulen Akzeptanz findet.

Verfahren des Qualitätsmanagements müssen daher zweifach anschlussfähig sein: einerseits in Bezug auf die Verfahren der hochschulinternen Evaluation und der externen Akkreditierung und andererseits hinsichtlich einer Qualitätssicherung in der Weiterbildung.

Die Anforderungen an ein Qualitätsmanagement bestehen also darin, die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre strukturelle Einbindung hochschulintern weiter zu entwickeln sowie extern darzulegen, dass sie spezifische Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen bereithält, die sie auf dem Weiterbildungsmarkt mit einem wissenschaftlichen Profil sowie anwendungsorientierten und erwachsenengerechten Lernformen unverwechselbar macht.

In diesem Überschneidungsfeld von Hochschule, Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, Wirtschaft und Berufspraxis geht es um die Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Deren Einrichtungen benötigen ein System von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, das

- einerseits *einrichtungsbezogen* ist, d. h. die besonderen Arbeitsbedingungen und Leistungsmöglichkeiten der Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung vor Ort erfasst, und

- andererseits *offen* ist, d. h. die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung wechselseitig vergleichbar macht und insgesamt mit den vielfältigen theoretischen Ansätzen und praktischen Lösungen im Hochschulbereich kompatibel ist.

Es können die folgenden Ebenen des Qualitätsmanagements unterschieden werden:

1.1 Einrichtungsqualität

Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen sind in ihrer Zuständigkeit so angelegt, dass sie:

- entweder als interne, externe oder hochschulübergreifende Institution agieren,
- Kooperationen mit Partnern innerhalb und außerhalb der Hochschule entwickeln und pflegen,
- anderen dienstrechtlichen, kapazitären und besoldungsrechtlichen Rahmenbedingungen unterliegen als die Fachbereiche bzw. Fakultäten.

Elemente der Einrichtungsqualität:

- Strategische Entwicklungsziele (Programminnovation, Personalentwicklung)
- Einbindung in Hochschulstruktur
- Leitung, Entscheidungsprozesse
- Personal
- Ausstattung
- Geschäftsbedingungen
- Kund/innenbezug

1.2 Angebotsqualität

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung reichen von kurzfristigen Angeboten bis hin zu weiterbildenden Studiengängen; sie enthalten sowohl Präsenzlehre als auch Fernstudienelemente, die häufig eine stärker problem- als disziplinentrierte Ausrichtung haben.

Elemente der Angebotsqualität:

- Bildungsbedarfsanalyse
- Adressaten-/ Teilnehmendenbezug
- Adäquate Zugangsregelungen
- Curriculum und Systematik
- Didaktik/Methodik
- Modularisierung/ECTS
- Durchlässigkeit

- Organisation/Ablauf
- Abschlussregelungen

1.3 Durchführungs- /Prozessqualität

Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung richten sich hauptsächlich an berufstätige Teilnehmende bzw. Teilzeitlehnende und sind unter Berücksichtigung von deren Rahmenbedingungen und Interessen organisiert.

Elemente der Durchführungsqualität:

- Qualität der Lehre
- Lerninfrastruktur
- Lehr-Lern-Prozess
- Berufskompatible Angebotsformate
- Evaluationsverfahren der Lernprozesse

1.4 Ergebnis-/Ertragsqualität

Konzeption, Ziele und intendierte Ergebnisse der Weiterbildungsprozesse sind an Problemlagen orientiert und daher stärker kompetenz- als abschlussbezogen; sie sind transferorientiert und sollen innovativ wirken.

Elemente der Ergebnisqualität:

- Kompetenzen
- Transfer
- Leistungsnachweise/Prüfungsverfahren
- Abschlüsse/Zertifikate
- Erfolgsquote

Die genannten Qualitätsaspekte geben Hinweise sowohl für interne Prozesse der Qualitätssicherung durch Evaluierung der eigenen Aktivitäten, als auch für externe Akkreditierung.

2 Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Um die Qualität der Lehre an Hochschulen zu sichern, hat sich ein dreistufiges Verfahren etabliert: Qualitätssicherung in den Hochschulen, Akkreditierung von Studiengängen durch Agenturen und deren Zulassung durch den Akkreditierungsrat. Ziel der Akkreditierung ist eine Qualitätsbestätigung aufgrund von Evaluation.

Ursprünglich wurden Akkreditierungsverfahren eingerichtet, um den in der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 in § 19 zur Erprobung eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengängen einen Referenzrahmen zu geben. Inzwischen werden Akkreditierungsverfahren (*Akkreditierungsrat*, 2002) dauerhaft zu einem zentralen Regulationsprozess, indem für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich (*Hochschulrektorenkonferenz*, 2000, 2001) im Rahmen der Fortsetzung des „*Bologna-Prozesses*“ und seiner Umsetzung in Deutschland die Lehre an Hochschulen insgesamt einer Akkreditierung durch Akkreditierungsagenturen unterworfen wird.

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“*.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) verfügt mit ihren Mitgliedseinrichtungen über Kompetenzen und Expertise, die sie in Beratungs- und Akkreditierungsverfahren einbringen kann.

3 Akkreditierung abschlussbezogener Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Nach dem Beschluss der KMK vom 12.06.2003 gilt:

„Der Masterstudiengang kann einen vorausgegangenen Bachelorstudiengang fachlich fortführen und vertiefen oder – soweit der fachliche Zusammenhang gewahrt bleibt – fächerübergreifend erweitern (konsekutive Studienstruktur). Als Weiterbildungsstudiengang setzt der Masterstudiengang eine Phase

der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt.“ (KMK, 2003).

Damit gelten auch für Weiterbildende Masterstudiengänge die folgenden Strukturmerkmale:

- der **Zugang** ist möglich nach einem qualifizierten Hochschulabschluss und qualifizierter berufspraktischer Erfahrung von i. d. R. nicht unter einem Jahr,
- die **Inhalte** sollen berufliche Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen,
- die **Konzeption** des Studiengangs verdeutlicht den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot,
- der **Regelumfang** beträgt (wie bei konsekutiven Masterstudiengängen) mindestens ein und höchstens zwei Jahre, d. h. es sind mindestens 60 und höchstens 120 ECTS-Punkte nachzuweisen; unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums sind insgesamt 300 ECTS-Punkte nachzuweisen,
- sie führen damit zu dem gleichen **Qualifikationsniveau** und zu denselben **Berechtigungen** wie die konsekutiven Masterstudiengängen,
- die **Gleichwertigkeit** der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen.

Diese Anforderungen betreffen in ihrer Gesamtheit allerdings nur die Weiterbildenden Studiengänge, und damit nur einen Teil der gegenwärtigen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Es ist deshalb unabdingbar, für Weiterbildungsangebote mit weniger als 60 Credits Umfang entsprechende Anerkennungsprinzipien festzulegen. Für weiterbildende Bachelor-Studiengänge sollten die Anforderungen sinngemäß Anwendung finden. Dies ist Voraussetzung dafür, den Hochschulzugang für Berufstätige offen zu halten. Gleichzeitig sind Verfahren zur Anerkennung vorgängigen Lernens zu entwickeln.

Aus den Kriterien für eine Systemqualität (*Faulstich/Gnahn/Sauter, 2004*) wissenschaftlicher Weiterbildung und einer Strategie, den Hochschulanteil an wissenschaftlicher Weiterbildung auszuweiten, resultieren Anforderungen an den Akkreditierungsprozess, die eine Beurteilung zentraler Qualitätsaspekte von weiterbildenden Studiengängen ermöglichen:

3.1 Zugangsregelungen

Teilnehmende an „Weiterbildenden Studien“ sind vielfach berufserfahrene Praktiker, die nicht immer über akademische Abschlüsse verfügen. Entsprechend müssen alternative Zugangswege über Berufstätigkeit, die bei offenen Weiterbildungsprogrammen bisher bestanden, 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 Erfahrung und Kompetenzen aus Berufs-, Familien- und ehrenamtlicher Tätigkeit ist gerade bei weiterbildenden Studien besonders hoch, wenn die Adressaten nicht auf einmal erworbene formale Abschlüsse festgeschrieben werden sollen.

Die Hochschulen sollten sich bemühen, für weiterbildende Bachelor- und Master-Studiengänge auch andere Zugangswege als die formale Hochschulzugangsberechtigung bzw. den Hochschulabschluss zu eröffnen, und dafür notwendige Gesetzesänderungen anregen. Alternative Zugangswege sind zu regeln, die für den Zugang erforderlichen Kompetenzen sind in jeweils geeigneter Weise festzustellen.

Die Anerkennung vorgängigen Lernens und die Anrechnung vorhandener Kompetenzen sollte im Rahmen von fachlich orientierten Projekten erprobt werden.

3.2 Inhalte und Konzeption der Weiterbildenden Studiengänge

Wissenschaftliche Weiterbildung bietet eine berufs- und tätigkeitsbegleitende Erarbeitung relevanter Themen und den Erwerb von Handlungskompetenz auf wissenschaftlichem Niveau. Das Studienangebot ist curricular strukturiert und häufig interdisziplinär angelegt, so dass Wissenschaftlichkeit und Anwendungsorientierung den Inhalt prägen.

Der Lehr-Lernprozess ist gekennzeichnet von dem Verständnis eines umfassenden Bildungsauftrags der Hochschule, der den Studierenden die Möglichkeit schafft, den individuellen Bildungsprozess eigenverantwortlich zu steuern. Hierzu gehören:

- die Einbindung von subjektiven Lernvorstellungen und Lerndispositionen sowie Formen erwachsenengerechten Lernens,
- Aufgabenstellungen, die über die Rezeption von Wissen hinausgehen und ein problemlösendes Verhalten herausfordern,
- Vermittlungsformen, die über eine Aneignung von Techniken hinausgehen und eine wissend-verstehende Anwendung des Gelernten ermöglichen im Sinne einer Integration in das Handlungssrepertoire,
- Förderung und Transferhilfen bei der Übertragung des Gelernten in Verwendungssituationen,
- Reflexion über den Lehr- Lernprozess.

3.3 Studienorganisation und Zeitstruktur

Der Lernaufwand (workload) zur Erreichung des Masterabschlusses beträgt mindestens 60 Credits; dies entspricht einem zeitlichen Aufwand von mindestens 1.800 Stunden. Weiterbildende Studiengänge mit geringerem Umfang sollen ebenfalls akkreditiert werden. Für die Akkreditierung von (mehrfach einsetzbaren) Modulen ist eine geeignete Form zu finden.

Die Studienstruktur soll durch ihre Modularisierung ein berufsbegleitendes Studium als Vollzeit-, Teilzeit- oder Fernstudium mit Präsenzphasen ermöglichen. Ausgehend von den Zielen des Weiterbildenden Studiums, den organisatorischen Möglichkeiten der Teilnehmenden und den didaktischen Konzepten ist eine Verteilung des Workload auf mehrere Lernorte anzustreben. Dies schließt Formen des E-learning bzw. Blended Learning mit ein.

Entsprechend werden weiterbildende Studiengänge in der Regel berufsbegleitend organisiert werden. Teilzeitformen, besonders auch unter Einbezug von Fernstudienanteilen, müssen möglich sein, weil die Adressaten nicht aus ihren Berufs- oder Familien-tätigkeiten und ihrem sozialen Kontexten aussteigen. Entsprechend muss die Studienorganisation ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit zulassen.

Vorrangiges Ziel hierbei ist die Ermöglichung eines berufsbegleitenden (Teilzeit-) Studiums. Für die Studiendauer ist eine Festschreibung aufgrund der individuellen Rahmenbedingungen der Teilnehmenden nicht immer sinnvoll. Die Modularisierung des Studienganges soll in einem gewissen Rahmen eine

flexible Handhabung durch die Teilnehmenden ermöglichen.

3.4 Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit

Sinnvoll ist eine Differenzierung der Module nach Grund-, Vertiefungs-, und Aufbau-, sowie Pflicht- und Wahlangeboten. Es soll 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, Profilertheit sowie deren Dokumentation.

Wenn weiterbildende Studiengänge unter dem Angebotsumfang im konsekutiven Modell liegen, sind sie nicht als ganze, sondern über einzelne Module anrechenbar für ein weiterbildendes Master-Studium.

3.5 Lehrpersonal

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

3.6 Trägerschaft und Anbieter

Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung sind vorrangig die Hochschulen, aber auch Ausgründungen staatlicher Hochschulen, private Institute und Konsortien. 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 Abschlussgrades 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 weiterbildender Studiengänge. Darüber hinaus bringen die zentralen Einrichtungen bildungswissenschaftliche Schwerpunkte ein (Evaluation, Weiterbildungs- und Lernberatung u. a. m.) (DGWF, 2005a).

3.7 Beratung

Mit der Einführung neuer weiterbildender Studiengänge werden Weiterbildungsangebote geschaffen, die von den Berufstätigen einen längerfristigen Einsatz finanzieller und zeitlicher Ressourcen erfordert und zusätzliche Arbeitskraft beansprucht. Diese Ressourcenbindung betrifft die Studierenden sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht. Somit sind vielfältige (berufs-) biographische Aspekte bei der Bildungswahl zu berücksichtigen. Von daher ist es notwendig und für alle Beteiligten sinnvoll, einer solchen weitreichenden Entscheidung eine Weiterbildungsberatung vorzuschalten.

Literatur/Verweise

Akkreditierungsrat (2001): „Referenzrahmen für die Bachelor-/Bakkalaurer- und Master-/Magister-Studiengänge“, Bonn.

Akkreditierungsrat (2002): Arbeitsbericht, Bonn.

DGWF (2005a): „*Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen*“, DGWF-Empfehlungen, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V., Hamburg 2005.

Faulstich, P. (2005): „*Weiterbildungsstudiengänge*“, in: Bretschneider, F./Wildt J. (Hrsg.): „*Handbuch Akkreditierung von Studiengängen*“, S. 293–301, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

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

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

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

KMK (2003): „*Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*“, Ländergemeinsame Strukturvorgabe zu §9 Abs. 2 HRG, Kultusministerkonferenz, Bonn

Peter Faulstich

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael:

Wissenschaft neu denken – Wissenschaft und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit

Vellbrück Wissenschaft, Weilerswist 2004, 339 S.
Euro 36,00, ISBN 3-934730-78-7

Gibbons u. a. haben bereits in dem Werk „*New Production of Knowledge*“ (London 1994) darauf hingewiesen, dass Wissenschaft produziert und diffundiert wird in einer immer engeren interaktiven Beziehung zur Gesellschaft. Die Demarkationslinien zwischen beiden Bereichen werden durchlässig und Wissenschaft wird in einer neuen Weise kontextualisiert. Dies haben die Autoren als „*Modus 2-Wissenschaft*“ bezeichnet.

Dadurch wurde eine breite Diskussion in der Wissenschaftsforschung ausgelöst und die nun weiter ausgeführt und vor allem ergänzt wird durch die Seite der Transformation der Gesellschaft zu einer „*Modus 2-Gesellschaft*“. Es gibt ein Anwachsen der Komplexität, das den Glauben an Planbarkeit und Vorhersagbarkeit unterhöhlt und eine neue Vielgestaltigkeit erzeugt, mit vielfältigen Instabilitäten und Überschreitungs-tendenzen (S. 33). So beobachten Nowotny u. a. ein „*Auftreten von ihre Grenzen überschreitenden Institutionen und das Undeutlichwerden von scheinbar selbstverständlichen Kategorien wie Staat, Markt und Kultur*“. (S. 45).

Es entsteht eine neue Form der „*Koevolution*“ zwischen Gesellschaft und Wissenschaft (Kapitel 3). Konstatiert wird, dass Übereinstimmungen zwischen der Evolution der gesellschaftlichen und politischen Kontexte auf der einen und den intellektuellen Kulturen auf der anderen Seite zu durchschlagend sind, als dass sie rein zufällig sein könnten (S. 18). Es kommt deshalb darauf an, die Verbindungsglieder in diesem Prozess herauszuarbeiten. Durch stärkeren Einbezug in den gesellschaftlichen Kontext findet eine Transformation der Wissensinstitutionen statt, besonders auch der Rolle der Universitäten in der Wissensproduktion.

Kontextualität und Kontextualisierung sind wichtige Stichwörter unter denen dieses behandelt wird. Dabei sind die Grade des Einbezugs unterschiedlich zwi-

schen schwach, mittel und stark kontextualisiertem Wissen. Die Wissensformen selbst verändern sich, von einem als zuverlässig angesehenen, von Experten produzierten, zu einem gesellschaftlich „*robustem*“ Wissen. Dies betrifft nicht nur die Institutionen und die Wissensformen, sondern stellt auch den epistemologischen Kern von Wissenschaft in Frage (Kapitel 12, S. 225 bis 250).

So gibt es einen Niedergang der kognitiven Autorität und einem Aufwerten von „*Bildern des Wissens*“ (S. 241). Solche Bilder stellen eine „*weiche*“ Komponente dar und sind gesellschaftlich konstruierte Sichtweisen. „*Sie definieren für jede Kultur, Gesellschaft, Gruppe oder Gemeinschaft, die Quellen des Wissens, die Methoden seiner Produktion, die Standards von Beweisverfahren und die Mittel zur Legitimation von Wissen*“ (S. 241). Die Bilder des Wissens, ihre „*weiche*“ Komponente, bauen Brücken zwischen den gesellschaftlichen Werten und dem „*harten*“ Körper des Wissens.

Daraus folgt eine Bezugnahme auf Konsens als Grundvoraussetzung für die Produktion von „*zuverlässigem Wissen*“. Dies ist aber stets nur innerhalb von Grenzen zuverlässig. Zum einen ist es stets unvollständig, besonders in dem Sinn, dass es umstritten ist. Zum andern müssen die Grenzen immer wieder neu ausgehandelt und neu interpretiert werden. Daraus folgt die weitreichendste Schlussfolgerung: „*Der epistemologische Kern ist leer – oder, genauer, der epistemologische Kern enthält eine Überfülle zahlreicher unterschiedlicher Normen und Praktiken*“ (S. 249).

Dieser prinzipielle Relativismus „*bringt die Ansicht vieler Wissenschaftler auf den Punkt: Solange die Wissenschaft ‚funktioniert‘, sind Annahmen über ihre Objektivität nebensächlich*“ (S. 249). So ist es, so scheint es jedenfalls Nowotny u. a., „*problemlos möglich, eine relativistische Epistemologie mit einer positivistischen Praxis zu verbinden*“ (ebd.). „*Der evidente Niedergang der normativ-kognitiven Autorität der Wissenschaft, scheint, angesichts ihrer unbestreitbaren und wachsenden Nützlichkeit, unwichtig zu sein. Ihre technische Autorität bleibt schließlich unangefochten*“ (ebd.).

In der Konsequenz begibt sich Wissenschaft auf die „*Agora*“ (Kapitel 13, S. 251), wie Nowotny u. a. eine heterogene Öffentlichkeit bezeichnet, als Raum in dem die Transformation von Wissenschaft in gesell-

schaftlich „robustes“ Wissen durch Kontextualität stattfindet. Dieser neue öffentliche Raum bezieht wissenschaftliche Expertise als entscheidenden Mechanismus der Mediation mit ein (Kapitel 14).

Die „Wissenschaft neu denken“ (Kapitel 16) bewegt sich in einem Rahmen, der beschrieben wird, durch das Entstehen von offeneren Systemen der Wissensproduktion – Modus 2-Wissenschaft – und das Anwachsen von Komplexität und Ungewissheit in der Gesellschaft selbst – Modus 2-Gesellschaft. Im Prozess der „umgekehrten Kommunikation“ wird Wissenschaft transformiert durch Kontextualität und wendet sich von der Produktion zuverlässigen weg und hin zu gesellschaftlich robustem Wissen. Dabei gibt es auf der Agora ein breites Spektrum von Perspektiven, oft in einer konflikträchtigen und kontroversenhaltigen Form. Damit erhält – nach Nowotny u. a. – Wissenschaft für das Leben in einer Modus 2-Gesellschaft einen veränderten Stellenwert. Ungewissheiten werden weiter stark zunehmen und es wird darauf ankommen, in welcher Weise man damit am besten zurechtkommt.

Ungelöst sind bisher die Fragen nach Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie, welche durch die Kontextualität gestellt werden und deren Implikationen für die Produktion von Wissen offen sind. Um, in den Worten von Nowotny u. a., den epistemologischen Kern mit „robustem Wissen“ wieder aufzufüllen, bedarf es des Rückgriffs auf eine Vielfalt von Traditionen, die sich in Bildern der Wissenschaft darstellen. Geprüft wird die Robustheit im Rahmen der „Agora“, wobei Vertrauen und Partizipation wechselseitige Prozesse sind, welche unabdingbar bleiben.

Mit diesem Rückbezug auf Gesellschaftlichkeit entgegen Nowotny u. a. einem totalen Relativismus, indem sie die Kategorie „robustes Wissen“ stark machen. Dies ist allerdings in der Argumentation selbst unterbelichtet. Die „Modus 2-Gesellschaft“ bleibt, bezogen auf konkrete Prozesse und Tendenzen begrifflich „ungewiss“. Damit verschiebt sich die wissenschaftssoziologische Perspektive, wie sie Nowotny u. a. verfolgen, dann doch wieder auf einen erkenntnistheoretischen Horizont, der zu bearbeiten aussteht.

Martin Beyersdorf

Munz, Claudia:

Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen.

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 153 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3303-4

Der zweite Band in der Reihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“ ist erschienen (Hrsg. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung). Claudia Munz gibt darin praktische Hinweise, wie sich



Berufslaufbahn praktisch und mit eigener Aktivität entwickeln lassen. Der Rahmen ist bekannt: Auflösung der Normalbiographien und Individualisierung, mehrfacher Berufswechsel und personales Change-management. Was liegt da näher, als sich mit informellem und Eigenlernen Kompetenzen selbstreflexiv anzueignen, um diesen Herausforderungen, die oft auf „Beschäftigungsfähigkeit“ reduziert werden, vorzubereiten.

Auf konzeptioneller Ebene werden im ersten Teil der Veröffentlichung vier Komponenten der zu entwickelnden berufsbiographischen Gestaltungskompetenz dargestellt:

- Lernkompetenz,
- Kompetenzprofil,
- der biographische Blick,
- Selbstmarketing-Kompetenz.

Der zweite, mit einhundert Seiten weit umfangreichere, Teil des Buches hat praktische Möglichkeiten und Handlungsanweisungen zur Förderung eben dieser Kompetenz im Kontext der Ausbildung im Mittelpunkt. Ausbildung wird dabei weit gefasst: auch Studierende gehören mit dazu. Die Ausrichtung der praktischen Beispiele ist konsequent; die Arbeitshilfen für Lehrende und Lernende sind gut strukturiert und erscheinen einfach auf die unterschiedlichen Lernarrangements übertragbar. Oberste Prämisse sind

die selbstständigkeitsfördernden Formen der Berufsbildung. Auch bei den Methoden stehen aktivierende und selbstreflexive Wege im Zentrum (Selbstlernaufgaben, Lerntagebuch, Projekte).

Bei einem zweiten Blick bringt die Veröffentlichung allerdings weder wissenschaftlich, noch praktisch wirklich Neues. Erfahrene Praktiker/innen der Erwachsenen- und Berufsausbildung werden beim schnellen Durchblättern einige Anregungen zu den Arbeitshilfen finden. Wissenschaftlich-konzeptionell Interessierte werden bemängeln, dass es weder tragende Hinweise auf empirische Ergebnisse der Kompetenzforschung gibt, noch dass die Problematik von Phasenmodellen (Erikson und folgende) produktiv aufgenommen wurde.

Aber für diejenigen, die sich neu im Bereich der Berufsausbildung orientieren und die für die Vermittlung berufsbiographischer Gestaltungskompetenz handfeste Anregungen für die eigene Praxis suchen, für die ist diese Veröffentlichung sehr geeignet.

Martin Beyersdorf

Schöll, Ingrid:

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung.

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 3. überarbeitete Ausgabe, 135 S., Euro 18,90, ISBN 3-7639-1875-2

Die dritte Auflage ist da. Und sie ist noch besser als die vorherigen. Die Betitelung als „*Studentext*“ ist Understatement – in der Sache ist es zugleich hilfreich. So gibt es für jeden Abschnitt Lernziele und teilweise auch Übungsanleitungen für die versierten Praktiker/innen oder auch für umsetzungsorientierten Theoretiker/innen. Die Lehr-/Lernziele des Studientextes werden voll und ganz erreicht:

- „*Die Notwendigkeit und Chancen von Marketing für die Weiterbildung werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen verdeutlicht.*
- *Die verschiedenen Etappen der Marketingdebatte werden beschrieben und Hintergründe aufgezeigt.*

- *Zentrale Begriffe des Marketings werden eingeführt und erläutert.*
- *Die analytischen und strategischen Instrumente des Marketings werden beschrieben und mit Hilfe von Beispielen aus der Weiterbildungspraxis veranschaulicht.*
- *Die besonderen Marketinganforderungen öffentlicher Weiterbildung werden thematisiert.*
- *Realisierungschancen und Hindernisse bei der Umsetzung einer Marketingstrategie werden aufgezeigt.“ (S. 10)*

Die dritte Fassung hat weiter an Struktur gewonnen. Neu aufgenommen wurde nicht nur die aktuelle Literatur, sondern die Diskussion um

- Weiterbildung und soziale Milieus (Bartz/Tippelt),
- die Finanzierung des lebenslangen Lernens und
- die Bedeutung der Corporate Identity an Volkshochschulen (Rein/Sievers).

Für den schnellen Zugriff helfen die transparente Gliederung und das ausführliche Stichwortverzeichnis. Das Glossar unterstützt diejenigen, die sich neu einarbeiten.

Nach der Lektüre wird klar: ohne den passenden Marketing-Mix geht es nicht mehr in der öffentlichen Weiterbildung – auch nicht bei der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen.

Fazit: **Lesen, Nachdenken, Machen.**

Martin Beyersdorf

Friedrich, Katja/Meisel, Klaus/Schuldt, Hans-Joachim:

Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 3. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe, 159 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-1899-X

Der Staat hat sich vielerorts aus der Weiterbildungsfinanzierung zurückgezogen; der Weiterbildungsmarkt ist eröffnet. Märkte brauchen und haben eigene Regulierungsmechanismen. Für die wirtschaftliche Seite steht die (Weiter-) Bildungsökonomie zur Verfügung; damit soll und kann diese Sphäre des Bil-

dungsgeschehens beschrieben und gesteuert werden. Wir hierauf sein Augenmerk nicht richtet und erhebliche Aufwendungen nicht realisiert, der gefährdet den Bestand der Einrichtung selbst. So weit, so gut, so nachvollziehbar. Dennoch nagt der Zweifel, ob dies alles so richtig ist, denn öffentliche Weiterbildung braucht auch eine „*emphatische*“ Grundfinanzierung des Staates, neben der Selbsterwirtschaftung der Kosten; und öffentliche Weiterbildung braucht Bildungswissenschaft und Bildungsökonomie.

Dies alles streiten die Autor/innen nicht ab; sie legen ihren Schwerpunkt konsequent auf eine ökonomische Betrachtung, die öffentliche Weiterbildungseinrichtungen „*ihre Entscheidungen unter Knappheitsbedingungen zu treffen*“ (S. 17) haben. Wirtschaftliches Handeln ist das Ziel, „*so soll immer ein optimales Verhältnis zwischen Input- und Outputgrößen erreicht werden*“ (ebd.).

Der Studententext erhebt selbst als Anspruch, „*mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Ökonomie und Pädagogik ausgleichend umzugehen*“ (S. 9). Dieses ausgleichende Umgehen zeigt sich aber an vielen Stellen nur als eine Spezifizierung der ökonomischen Betrachtungsweise; ein Vermittlungsversuch zwischen den Referenzsystemen selbst wird nicht versucht.

Im Bereich des bildungsökonomischen Handwerks gelingt eine gut nachvollziehbare und systematische Darstellung. Auf die Schwerpunkte Wirtschaftlichkeit im Bildungsbereich, Finanzierung der Weiterbildung und Controlling in der Weiterbildung folgt im Zentrum die Kosten- und Leistungsrechnung der Doppik. Daraus werden hergeleitet die Planungsrechnung und die Verarbeitung der Kosteninformationen bis hin zur Kostenkalkulation, zu Kennzahlen und Benchmarking. Den Abschluss bilden Ausführungen zur Budgetierung im Rahmen der Verwaltungsreform und die Aufgaben des Managements in Bildungseinrichtungen.



Eine umfangreiche Literaturliste und eine treffgenaues Stichwortverzeichnis runden die Veröffentlichung ab.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen ist das Buch hilfreich für prägnantes Argumentieren und zur Einführung sowie für beispielgebende Modellrechnungen (= Kostenrechnungen) und die Gestaltung von Controlling.

Martin Beyersdorf

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva:

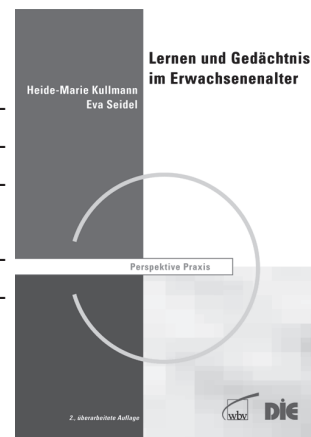
Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 2. Auflage, 128 S., Euro 14,90, ISBN 3-7639-1915-5

Die Vorbemerkungen versprechen viel: von spektakulären Fortschritten bei der Erforschung des menschlichen Gehirns ist die Rede sowie von gesellschaftlichen, erwachsenenbildnerischen und didaktischen Konsequenzen, die zu ziehen sind. Damit

werden sehr hohe Erwartungen geweckt, die zumindest für diejenigen, die zumindest gelegentlich in die Didaktikliteratur schauen, nicht immer erfüllt werden. Aber das ist weniger ein Problem dieser Veröffentlichung, als das seiner Vermarktung.

Das Buch selbst ist solide, klar gegliedert, gut dokumentiert, hilfreich mit Bildern, Diagrammen, Tabellen und weiterführender Literatur. Es geht um die professionelle Hilfe bei der Einübung von Lerntechniken und beim Training des Gedächtnisses in pädagogischen Kontexten. Aktuelles neurophysiologische Grundwissen und methodische Anleitungen werden dargestellt. So steht die „*gehirngerechtere*“ Vermittlung von Inhalten im Mittelpunkt (aber ohne die Inhalte). Und wer nicht im pädagogischen Kontext arbeitet, der findet Alltagshilfen zur Verbesserung der Behaltensfähigkeit und des Erinnerungsvermögens.



Das Thema alt und jung bleibt nach wie vor aktuell.

- Jüngere Gehirne zeichnen „*sich aus durch*
- *hohe Plastizität und damit einhergehende Veränderbarkeit,*
 - *hohe Aufnahmefähigkeit,*
 - *gute ungestörte Verarbeitungsleistung,*
 - *feste Einlagerungsmöglichkeit“* (S. 39).

Und es gibt auch Trost für alte Gehirne; positive Mechanismen „*sind bestimmt durch*

- *Ausgleich der Verluste durch ein reiches Erfahrungswissen und Nutzung bewährter Strategien,*
- *weiteren Ausbau von bereichsspezifischer Erfahrung und entsprechendem Wissen,*
- *die Fähigkeit, neue Lern- und Gedächtnisleistungen zu erwerben“* (S. 43).

Ein kleines Kaleidoskop an Tipps beinhaltet der Abschnitt „*Gehirn und Alltag*“:

- Bewusster Umgang mit Zeit, auch mit Zeit für das Lernen,
- Minderung von Stressoren,
- Stärkung von körperlicher Bewegung (verbessert die Aufnahmefähigkeit),
- gesunde und ausgewogene (!) Ernährung,
- frühzeitige und schonende Behandlung von Krankheiten, da diese immer auch die Gehirnleistung beeinflussen.

Die guten Regeln für alle kommen zum Schluss; sie beziehen sich auf den Alltag und das professionelle Arrangement des Lernens. Wir können „*unser Gedächtnis verbessern, wenn wir uns an folgende Regeln halten:*

- *bewusst wahrnehmen,*
- *sich konzentrieren (für Entspannung sorgen),*
- *möglichst viele Sinne einsetzen,*
- *emotional positiv eingestellt und motiviert sein,*
- *Informationen durch Bilder verdeutlichen (Gedächtnistechniken anwenden),*
- *neue Sachverhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen,*
- *umfassende Informationen strukturieren (nach Strukturen suchen, Kategorien bilden),*
- *die neuen Informationen nutzen (aktiv wiederholen)“* (S. 117).

Martin Beyersdorf

Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Karin/Knoll, Jörg/Springer, Angela:

Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen.

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 227 S., Euro 22,90, ISBN 3-7639-1907-4

In Theorie und Empirie waren Lernwiderstände von Teilnehmenden in den letzten Jahrzehnten eher randständig. Es gab – und gibt – keine systematische Bestandsaufnahme; selbst auf der Ebene konzeptioneller Ansätze zur Gestaltung von Lernprozessen finden sich überwiegend



finden sich überwiegend Fehlstellen. Um so bedeutsamer ist das Projekt SELBER (Service Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen) des DIE. Gab es aus der „*hannoverschen Schule*“ in den 1970er und 1980er Jahren noch Ansätze, auch theoriegeleitet das Lehr-/Lernverhalten zu beleuchten, so wurden im Anschluss nur noch sehr spezifische Aspekte des Lehrens und Lernens bearbeitet. In den Institutionen der Weiterbildung selbst hat sich zudem eine weitgehende Arbeitsteilung zwischen Strategischer Ausrichtung (Leitung), Veranstaltungsplanung und –positionierung (päd. Mitarbeiter/innen) und Umsetzung (freie Lehrkräfte) ergeben, so dass den Einrichtungen selbst der Zugang zu und der Einblick in das Lernen kaum noch zugänglich ist.

SELBER konstituiert sich in einer engen Zusammenarbeit zwischen universitärer Forschung und der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen; das Konzept zielt auf wechselseitige Partizipation, plurales methodisches Vorgehen und umsetzbare Ergebnisse. Im Zentrum steht das subjektorientierte, selbstgesteuerte, selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernen. Diese Öffnung des Lernens hin zur Eigenaktivität der Teilnehmenden ist nicht nur eine Herausforderung für die Wissenschaft, die noch stärker als zuvor stituierte Erfahrung und biographische Bezüge einbeziehen muss,

sondern auch für die Einrichtungen der Weiterbildung, denen – sehr pointiert gesprochen – nicht nur das Lernen selbst, sondern auch die finanzielle Förderung als Existenzgrundlage „wegläuft“.

Die Veröffentlichung versammelt neben einer kompakten Einführung zum selbstgesteuerten Lernen und mögliche empirische Zugänge dazu (Faulstich/Forneck/Knoll) drei umfangreiche Darstellungen:

- „Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt“ (Faulstich/Grell),
- „Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen“ (Forneck/Springer) und
- „Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung“ (Häßner/Knoll).

Reizvoll ist gerade die Herangehensweise in Bezug auf die Lernwiderstände. Sie werden als „sinnvolle Handlungsstrategien“ (S. 76 ff.) dargestellt. Mit der Methode der verstehenden Rekonstruktion werden drei zentrale Strategien des Lernwiderstandes herausgearbeitet:

1. „Zorniges Verweigern“,
2. „Nischenaktives Situationsbewältigen“ und
3. „Lautes Experimentieren“.

Diese und weitere Strategien (z. B. „verdecktes Aktivsein“, „unsicheres Signalisieren“) werden schließlich bezogen auf das „Expansiv – defensiv“-Modell des Lernens, wobei die defensive Variante eher regressive Aspekte beinhaltet und die expansive Variante mehr Selbstverfügbarkeit und erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe thematisiert. Die zugegebenermaßen nicht ganz neue Erkenntnis, dass Menschen unbelehrbar sind – aber lernfähig sind, führt dazu, dass auch der beste Methodenkoffer für Lernen lernen nicht genügt. „Erst indem man das eigene Lernen einem Reflexionsprozess unterwirft, kann man ‚Lernen lernen‘. Dabei sind nicht nur die Verfahren, sondern vor allem die Inhalte als Gründe des Lernens wichtig. Das Begreifen von Welt als Prozess der Aneignung verweist auf ein altes Problem: Bildung. Es geht um die Bedeutsamkeit einer erfahrenen Problematik für die Lernenden selbst, um Eigensinn und Unverfügbarkeit“ (S. 92). Analoges – von der Argumentationsfigur her – gilt für die zu strukturierenden Lernarchitekturen und die Erschließung der Biographie als Anker der Lernberatung.

Martin Beyersdorf

Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.):

Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis.

GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 110, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 440 S., Euro 34,90, ISBN 3-7639-3288-7

Vieles, was Rang und Namen hat, ist in diesem aktuellen Kompendium versammelt. Das Anliegen des Handbuches ist, dass Akkreditierungsprozesse nicht erlitten werden, sondern dass eine kompetente Teilhabe entsteht. Um es vorweg zu nehmen: mit dieser Veröffentlichung werden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die die Akkreditierung von Studiengängen beantragenden Institute und Einrichtungen der Hochschulen die Akteure der Prozesse bleiben können. In der Praxis zeigt sich doch viel zu oft, dass die Beantragenden nicht Subjekt bleiben, sondern Objekt werden.

Die vorgelegte Einführung ist letztlich mehr als eine ‚Einführung‘. Nach einer Einleitung zu „Qualität – Evaluation – Akkreditierung“ (Gerd Köhler) und zur „Kompetente(n) Teilhabe an Akkreditierung“ (Falk Bretschneider, Johannes Wildt) gibt es vier umfang- und detailreiche Abschnitte:

- a) Das hochschulpolitisches Umfeld
- b) Das deutsche Akkreditierungssystem
- c) Instrumente und Elemente der Akkreditierung von Studiengängen
- d) Akkreditierung und Partizipation

Diese Abschnitte umfassen zwischen vier und vierzehn einzelne Beiträge. Der Anhang enthält ein Glossar, zentrale Texte und eine Adressliste.

Insgesamt bezieht sich diese Veröffentlichung auf das ganze Feld der Studiengänge. Die (wissenschaftliche) Weiterbildung wird explizit nur von einem Beitrag ins Zentrum gestellt: „Weiterbildungsstudiengänge“ (Peter Faulstich). Aber in vielen anderen Passagen finden sich Anklänge an die Ziele und Arbeitsweisen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies ist bei der Herkunft vieler Autor/innen nicht verwunderlich.

Diese Veröffentlichung gehört auf den Schreibtisch – resp. in die Lesecke – von allen die Akkreditie-

rungsprozesse aktiv mitgestalten wollen. Wünschenswert für die weitere Praxis ist eine Fortsetzung des Kompendiums; so werden sich in den nächsten ein bis zwei Jahren weitere „Standards“ und Positionierungen entwickeln, die auf eine Veröffentlichung – in gleich guter und gleich kompetenter Form – warten.

Martin Beyersdorf

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock,
Helga/Börjesson:

Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg.

Gieseke, Wiltrud/JózefKargul (Hrsg.): Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Bd. 1, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 410 S., Euro 29,90, ISBN 3-8305-1475-X

Der erste von drei Bänden ist da. Gegenstand ist die kulturelle Bildung in Europa. Im ersten Band gibt es eine Bestandsaufnahme als exemplarische Analyse der kulturellen Erwachsenenbildung für Berlin/Brandenburg. Der zweite Band bezieht sich in Polen auf Lubuskie. Im dritten Band stellt die deutsch-polnische Forschungsgruppe um Wiltrud Gieseke und Józef Kargul interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen an (mit der Buckower Erklärung).

Eine kleine Rezension für die DGWF ist in der Folge der Jahrestagung 2004 in Hannover naheliegend, stand dort doch auch die kulturelle wissenschaftliche Weiterbildung auf der Tagesordnung. Eine exemplarische Insichtnahme dieses Feldes hatte eine erstaunliche thematische Breite des Angebots erbracht und eine Vielfalt an Zielgruppen und didaktischen Arrangements aufgezeigt.

Wie sieht es nun für Berlin/Brandenburg aus? Jeweils zehn Einrichtungen wurden befragt im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg, zehn weitere im Landkreis Uckermark in Brandenburg. Um es vorweg zu nehmen: die kulturelle wissenschaftliche Weiterbildung und die Zusammenarbeit mit Hochschulen spielt nur eine nachgeordnete Rolle; auf Mitarbeiter/innen-Fortbildungen mit der FH Potsdam wird verwiesen und auf die Leistungen der Urania als kulturelle öffentliche Wissenschaft wird verwiesen.

Warum ist die Lektüre des ersten Bandes dennoch interessant? Der Deutsche Kulturrat hat im Jahre 2000 deutliche Hinweise auf die Bedeutung kultureller Bildungsarbeit und zugehöriger Politiken gegeben: „Bildungspolitik wird sich daran messen lassen müssen,

- dass sie den ganzen Menschen mit all seinen Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen fördert,
- dass sie den Menschen zur Urteilsfähigkeit und zur Auseinandersetzung mit sich, der Gesellschaft und seiner Umwelt befähigt,
- dass sie breite Zugangschancen unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft oder Einkommen zur Verfügung stellt,
- dass sie für alle Lebensalter kulturelle Bildungsmöglichkeiten bereitstellt und die entsprechenden Bildungseinrichtungen einschließlich der Familie zur Erfüllung dieser Aufgaben in die Lage versetzt.“

Die Erhebung der Förderungen und die Teilnahme-statistiken sowie die Befragung der Akteur/innen macht deutlich, dass Bildungspolitik – gemessen an diesen Kriterien – heillos versagt hat. Zugleich wird deutlich, wie vielfältig, engagiert und reflektiert kulturelle Erwachsenenbildung sich gestaltet und gestaltet wird. Allein die Zugänge – systematisch-rezeptive, selbsttätig-kreative und verstehend-kommunikative – zeigen, wie hier Kopf, Herz und Hand noch oder wieder zusammen kommen: Anregungen für eine kulturelle wissenschaftliche Weiterbildung inklusive.

Für schnelles Schmökern wäre ein Sach-, Personenregister und vielleicht sogar ein Ortsregister hilfreich. Das würde den Wert der Bestandsaufnahme erhöhen – vielleicht folgt dies ja noch im dritten Band.

Martin Beyersdorf

Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.):

Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum.

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 302 S., Euro 26,90, ISBN 3-8309-1497-0

Im Mittelpunkt steht die Vielfalt wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Programatische, organisatorische, institutionelle und didak-

tische Aspekte werden von einer Vielzahl von Autor/innen aus dem deutschsprachigen Raum – mit den Ausnahmen Pat Davies und Hans Georg Schuetze – bearbeitet; dabei wechseln sich die „Jüngeren“ und die „Älteren“ in bunter Reihe ab. Die Herausgeber verfassen dabei gemeinsam die Einleitung („... ein Spiel ohne Grenzen“) und den Ausblick („Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität“).

Der Charakter der Beiträge zeichnet sich auch eher als ‚bunte Reihe‘: theoretische Dimensionen werden ausgedeutet in der ersten Abteilung durch

- Jürgen Wittpoth: „Wissenschaft und Weiterbildung“,
- Paul Kellermann: „Arbeit und ‚Weiterbildung‘“,
- Karl Weber: „Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung“,
- Hans Georg Schuetze: „Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens“.

Nicht auf den ersten Zugriff erschließt sich die Differenzierung der zwei nächsten Blöcke: „Wissenschaftliche Weiterbildung – ein Feld eigener Art“ und „Weiterbildung im bildungs- und hochschulpolitischen Kontext“. In der ersten Abteilung hebt sich der Beitrag von André Wolter hervor, der vier zentrale Herausforderungen für die Profilbildung kennzeichnet (vgl. S. 109 f.):

- Die Hochschule hat ihre besondere Rolle und in Angebotspotenzial auf dem Weiterbildungsmarkt zu klären.
- Das hochschulische Leistungspotenzial ist mit den regionalen und überregionalen Bedarfen abzustimmen.
- Es bedarf hervorhebender Qualitätsstandards auf hochschulischem Niveau.
- Die Vielfalt unterschiedlicher Programmtypen (auch: Formate) ist unverzichtbar.

Im dritten Block schließlich reflektieren die Beiträge von Ada Pellert und Eva Cendon (Österreich), Charles Kleiber (Schweiz) und Pat Davies (Europa) nationale und übernationale Entwicklungslinien und Herausforderungen. Der Beitrag von Peter Faulstich „*Risiko als Chance*“ weckt in der Überschrift Assoziationen zu Thorwald Dethlefsen (in eher esoterischer Ausformung: Schicksal als Chance) ... wird aber ausgesprochen handfest in der Benennung der Möglichkeiten im Kontext der Modularisierungs- und Akkreditierungsprozesse, die in einer „*profitorientierten Modularisierungsstrategie*“ münden (können sollten):

- „Flexibilität im Verhältnis von Beschäftigungs- und Bildungssystem,
- horizontale Durchlässigkeit zwischen Weiterbildungsträgern,
- vertikale Einheit von Aus- und Weiterbildung,
- Berücksichtigung individueller Lerninteressen und –voraussetzungen,
- Verbindung verschiedener Lernorte“ (S. 212).

Die letzte Abteilung ist mit „*Institutionalisierung der Weiterbildung im lokalen Raum*“ überschrieben. Als Fallbeispiele werden Bern (Andreas Fischer), Kaiserslautern (Rolf Arnold) und Krems (Wolfgang Jütte) gezeigt. Rolf Arnold macht Lust auf das ‚Reinlesen‘ mit dem hübschen Titel: „*F’ hoch drei: Fußball, Friedrich Barbarossa und Fernstudium*“.

Und wie beschließen die Herausgeber diesen Band nach der Eröffnung „*Seit den 60er Jahren im vergangenen Jahrhundert ...*“ und all den Darstellungen, Analysen und Ausdeutungen zur Perspektive der weiteren Entwicklung?: „*Wir dürfen gespannt sein*“.

Hans-Jürgen Bargel

Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen, Gerhard Zimmer

E-Learning, Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren – Didaktik, Organisation, Qualität

herausgegeben von Gerhard Zimmer, BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg 2004, 320 Seiten, Euro 36,00, ISBN 3-8214-7235-9

Das Buch basiert auf Ergebnissen des Arbeitspakets „*Didaktik und Methodik tele-matisches Lehrens und Lernens*“ (DIMITELL) im Rahmen des Bundesleitprojekts Virtuelle Fachhochschule (VFH) 1998/2003. Durch dieses länderübergreifende Projekt von 12 Fachhochschulen, bei dem im Wesentlichen die Studiengänge Wirtschaftsingenieurwesen und Informatik entwickelt wurden, werden vielschich-



tige Ansätze und Erfahrungen wiedergegeben. Ein solches Projekt schließt aber Irrwege nicht aus, so dass das auf Erfahrungen begründete Werk sich mit den Elementen des E-Lernens natürlich auch kritisch auseinandersetzt.

Ausgehend von der – vielleicht provokanten – Frage: „*Bildung mit E-Learning?*“ wird ein Bogen über die einzelnen Aspekte virtuellen Studierens bis hin zu der erforderlichen Strategie für eine nachhaltige Einführung virtueller Studienangebote geschlagen. Dabei steht immer die Didaktik im Zentrum der Betrachtungen, auch wenn es die Bereiche Organisation oder Qualität geht. „Technik-Freaks“ werden allenfalls über eine Linkliste bedient.

Erfreut stößt der (etwas) erfahrene Leser bereits im 2. Kapitel auf eine, ihm nicht unbekannteste Feststellung, dass e-... nichts anderes als ein Kommunikationsmedium, welches den Menschen nicht (nie!) ersetzen kann. Auch die implizit herauslesbare Feststellung, dass E-Lernen – wie Fernstudium – in erster Linie für diejenigen von Interesse ist, die berufsbegleitend studieren und folglich nicht über genügend zeitlichen Freiraum (oder auch örtliche Nähe) verfügen, um adäquate Präsenzangebote wahrzunehmen, findet ihre Entsprechung in eigenen Erfahrungen.

Die eingangs gestellte Frage nach dem Erfolg virtueller Studienangebote kommt zu einer zunächst „*niederschmetternden*“ Antwort (S. 23). Die Ursachen des „*niederschmetternd*“ werden ausführlich analysiert und hinterfragt. Daraus werden die grundlegenden Rahmenbedingungen erarbeitet sowie die Handlungsfelder benannt, die zu bearbeiten sind, um virtuelle Studienangebote wirkungsvoll aufzubauen.

Die einzelnen Handlungsfeldern werden in den folgenden Kapiteln detailliert diskutiert. Es sind dies: Lernräume, didaktische Konzeption, Betreuung, Qualitätsmanagement, Standardisierung und Nachhaltigkeit. Ausgehend von jeweiligen – den Stand der Erkenntnisse abbildenden – theoretischen Betrachtungen, werden die erforderlichen Handlungen letztlich an den Erfahrungen der Virtuellen Fachhochschule gespiegelt. Die Zusammenfassungen zu den einzelnen Kapiteln werden als Schlussfolgerungen formuliert, die in der Regel in entsprechende Empfehlungen münden.

Der oben genannten (primären) Zielgruppe entsprechend erfordern virtuelle Studienangebote auch, oder vielleicht besonders, immer eine zusätzliche Nutzung bzw. Nutzbarkeit entwickelter Studienmodule in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Nur so können die Kosten für die notwendige Pflege aufgebracht werden, die eine Voraussetzung für nachhaltigen Einsatz darstellen, und nur so lassen sich die die hohen Entwicklungskosten letztlich rechtfertigen.

Man sollte allerdings den Begriff „*Handbuch*“ nicht mit „*Kochbuch*“ verwechseln – „*Kochrezepte*“ gibt es natürlich nicht. Es gilt folglich erst zu lesen, um die Wechselwirkungen der einzelnen „*Zutaten*“ zu verinnerlichen. Dazu gehören unter anderem auch die klarstellenden Definitionen von Begriffen, die dem bestehenden Sprachwirrwarr etwas abhelfen und Missverständnissen vorbeugen sollen. Danach kann man das Buch als Handbuch nutzen, indem man es bei Bedarf wieder zur Hand nimmt. Stichwortverzeichnis und Marginalien erleichtern den Zugriff. So ist es eine Fundgrube für reale/realistische virtuelle Innovationen und Optimierungen. Das Handbuch ist damit nicht nur für breite Zielgruppen in allen Bildungsbereichen und auf allen Aktionsebenen des E-Lernens, sondern auch für Anfänger wie Erfahrene gleichermaßen geeignet.

Obwohl vom Verlag für „*Fehler redaktioneller oder technischer Art ... keine Haftung übernommen*“ wird, sollten die kleinen Schönheitsfehler, die dem „*finalen Layout*“ zuzurechnen sind, bei einer Neuauflage ggf. behoben werden.

Jürgen Hempel

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.):

Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2005, 270 S., Euro 19,80, ISBN 3-89974179-X,

Noch eine Veröffentlichung mit dem Schwerpunkt *Interkulturelle Kompetenz*? Wurde diesbezüglich nicht schon alles gesagt? Welchen Beitrag kann ein neues Buch zu dem Thema denn noch leisten? So oder ähnlich könnte wohl die erste Reaktion aussehen,

nachdem ein flüchtiger Blick auf den Titel des im Juni 2005 erschienenen Buches geworfen wurde. Doch spätestens nachdem man das erste Kapitel gelesen hat, wird man eines Besseren belehrt. Man stellt fest, dass in Bezug auf die *Interkulturelle Kompetenz* längst noch nicht alle Fragen geklärt sind.

Das Buch setzt sich mit der interkulturellen Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation zur professionellen Arbeit im sozialen Berufsfeld auseinander. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fortbildung von BeraterInnen und PädagogInnen, der Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag sowie die dafür notwendige Weiterentwicklung und interkulturelle Öffnung von sozialen Organisationen und Institutionen. Dementsprechend untergliedert sich das Buch in drei große Themenkomplexe, denen ein Einführungskapitel vorangestellt wurde.

In dem Einführungskapitel setzt sich Veronika Fischer mit der Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung von sozialen Organisationen und Institutionen sowie der Fortbildung des Personals im sozialen Berufsfeld auseinander. Auf der Basis empirischer Datenerhebungen arbeitet sie heraus, dass MigrantInnen einen großen Teil der Klientel der sozialen Arbeit und des Adressatenkreises des Bildungssystems einnehmen.

Der erste Themenkomplex widmet sich daraufhin der Fortbildung des Personals und dem Transfer von Lerninhalten in die Praxis. Dazu setzt sich Veronika Fischer zunächst mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation im sozialen Berufsfeld auseinander und erweitert diesen neben der individuellen Kommunikationsfähigkeit einzelner Pädagogen um eine institutionelle Dimension, auf der die Arbeitsstrukturen und -prozesse von Einrichtungen und Organisationen im Mittelpunkt stehen und eine ebenso wichtige Rolle einnehmen. Im Anschluss daran werden Einblicke in die Konzeption und den Aufbau verschiedener Fortbildungskurse zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz und zur interkulturellen Öffnung von Organisationen und Institutionen gewährt. Dabei handelt es sich im Einzelnen um den Zertifikatskurs *„Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung“* (Monika Springer/Ioanna Zacharaki), die Fortbildungsreihe *„Interkulturelle Kompetenz für Beschäftigte des Allgemeinen Sozialen Dienstes“* (Anne Dietrich/Conni Zwanzger), die *„Fortbildung zur*

Einführung in die kultursensible Altenpflege“ (Ioanna Zacharaki) und das Projekt *„Assessment-Center interkulturell“* (Christ Müller-Neumann). Darüber hinaus werden die Ergebnisse einer zweijährigen wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Zertifikatskurses *„Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung“* von Veronika Fischer, Doris Krumpholz und Volker Eichener zusammengefasst.

Im zweiten Themenkomplex beschäftigen sich die Autoren mit verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern und ihren interkulturellen Dimensionen. Ioanna Zacharaki setzt sich mit der sozialpädagogischen Beratung auseinander. Sie arbeitet die Notwendigkeit interkulturell systemischen Handelns in der sozialpädagogischen Beratung heraus und bezieht die einzelnen Phasen im Ablauf von Beratungsgesprächen auf einen interkulturellen Kontext. Im Anschluss daran erläutern Desbina Kallinikidou und Birgit Stimm-Armingeon, welche Möglichkeiten der Ansatz der *„Themenzentrierten Interaktion“* nach Ruth Cohn für die Arbeit mit multikulturell zusammengesetzten Gruppen bietet. Anhand eines Beispiels im Rahmen der Erwachsenenbildung gehen sie dabei insbesondere auf die Merkmale der interkulturellen Lerngruppe, die von der Leitung geforderten Kompetenzen, die Lernziele der interkulturellen Gruppenarbeit sowie deren methodisch-didaktische Umsetzung ein. Danach stellt Monika Springer zahlreiche Übungen und Reflexionen zur interkulturellen Sensibilisierung, zur Bewusstmachung der eigenen Identität und zur interkulturellen Konfliktbewältigung vor, welche in verschiedenen Trainings entwickelt wurden.

Im dritten und letzten Themenkomplex beschäftigt sich Gudrun Jakubeit mit der Fragestellung, wie sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Change-Managements für die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen nutzen lassen. Sie beschreibt, was die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen ausmacht und geht auf mögliche Störfaktoren ein, die dieser im Wege stehen könnten. Abschließend erläutert Helmuth Schweizer am Beispiel der Stadt Essen die interkulturelle Organisationsentwicklung auf kommunaler Ebene. Im Mittelpunkt stehen dabei die Möglichkeiten und Grenzen sowie die verschiedenen, zeitlich und strukturell teilweise miteinander verstränkten Ebenen der Organisationsentwicklung.

Insgesamt verdeutlicht das Buch sehr gut, dass die interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Praxis von BeraterInnen und PädagogInnen nicht auf eine rein individuelle Fähigkeit reduziert werden kann, sondern dass diesbezüglich auch die Organisations- und Institutionsebene mit einbezogen und berücksichtigt werden muss. Mit Blick auf den enormen MigrantInnenanteil hinsichtlich der Klientel des sozialen Arbeitsfeldes leistet es einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des beruflichen Handelns von

BeraterInnen und PädagogInnen. Unter Bezug auf zahlreiche Beispiele aus dem beruflichen Alltag ist das Buch recht praxisorientiert angelegt, was nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen ist, dass die mitwirkenden AutorInnen neben wissenschaftlich-theoretischen vor allem auch praktischen Berufsfeldern entstammen. Nur die einzelnen Kapitel hätten noch etwas besser miteinander in Verbindung gebracht werden können.

zum Thema Akkreditierung

Universitäten wollen Qualifikationsprofile selbst bestimmen

Viele neue Landeshochschulgesetze legen fest, dass Bachelor- und Masterstudiengänge vor ihrer Zulassung eine Akkreditierung durchlaufen müssen. Die Politik will damit sicherstellen, dass die Universitäten in der Lehre Mindeststandards einhalten. Die Mitgliedsuniversitäten von TU 9 halten dieses Verfahren für zu bürokratisch, zu aufwändig und nicht qualitätsfördernd. TU 9-Sprecher, Professor Dr. Horst Hippler: „Die Zielsetzungen der derzeitigen Akkreditierung sind nicht anspruchsvoll genug, sondern führen zu einer Nivellierung auf niedrigem Niveau.“ Überdies sei diese Form der Akkreditierung zu teuer. TU 9 fordert, die Akkreditierung müsse Qualität sichern und den Universitäten die eigene Gestaltung der Studiengänge erlauben.

Die Hochschulen des TU 9-Verbundes streben ein (prozessorientiertes) Akkreditierungsverfahren an, das die Qualitätssicherungsprozesse einer Universität kontrolliert. Hippler: „Gepprüft werden muss, ob die Universität die selbst gesetzten Bildungsziele erreicht und ein angemessenes Qualitätsmanagement ihrer Studienprogramme betreibt.“ Dies erfordert die Erarbeitung von Qualifikationsprofilen für Bachelor und Master.

In dieser Weise praktiziert die US-amerikanische Organisation ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) ihr Akkreditierungsverfahren ABET 2000. Überprüft wird, ob eine Universität ihrem selbst gesetzten Leistungsanspruch genügt, das heißt Absolventinnen und Absolventen hervorbringt, die wirklich die Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, die die Universität zu ihren Bildungszielen erklärt hat. Hippler: „Wir möchten, dass auch die deutschen Universitäten ein eigenes Leistungsprofil entwickeln. Die Akkreditierung muss dann dafür sorgen, dass die Universitäten das einhalten, was sie ihren Studierenden und deren späteren Arbeitgebern versprechen.“

Hippler nennt die drei Punkte, die nach Meinung von TU 9 für die Sicherung der Qualität von Bedeutung sind: Ein Verfahren, das wirksam die fachspezifische Eignung und Motivation der Studienanfänger überprüft. Zweitens komme es auf die Qualität der Studien-

programme hinsichtlich Inhalt, Methodik und Organisation an. Drittes Kriterium schließlich sei die Qualität der Universitätsabschlüsse, die am beruflichen Erfolg der Studienabgänger abzulesen sei. Die Überprüfung des beruflichen Erfolgs der Absolventinnen und Absolventen ist laut Hippler das wichtigste Element einer Qualitätskontrolle von Studienprogrammen.

Weiter fordert TU 9 Akkreditierungsverfahren, die die internationale Anerkennung deutscher Studienabschlüsse gewährleisten. Bisher gilt die Akkreditierung durch eine deutsche Akkreditierungsagentur nur für Deutschland. „Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe ist dies ein absolutes Manko“, so Hippler. (idw/Pressemitteilung der TH Karlsruhe 12.07.2005)

Akkreditierung: nach welchen Spielregeln?

Um keinen falschen Eindruck zu erwecken: eine externe Qualitätskontrolle halte ich durchaus für sinnvoll. Was man hier aber in der Praxis erfahren darf, halte ich für absolut kontraproduktiv und eher dazu geeignet, die Hochschulen in dem selben Maße unter die Fuchtel bürokratischer Organisationen zu stellen wie die Schulen und einen gleichartigen Niveauverfall hervorzurufen.

Gar nicht erst groß erwähnen will ich, dass die Festlegung irgendwelcher Kriterien offenbar ganz im Belieben der einzelnen Agenturen liegen. Was an Hochschule A problemlos durchgeht, hat an Hochschule B mit einer anderen Agentur keine Chance auf Anerkennung. Wo ist denn da die vielzitierte Vergleichbarkeit?

Zudem werden häufig Vorschriften bis in die Inhalte einzelner Fächer gemacht. Da wird der Dozent A – ausgewiesen durch Lehrbücher oder Veröffentlichungen – schlichtweg abgemahnt, bestimmten Stoff in die Beschreibung aufzunehmen, oder gar als Verantwortlicher für sein Fach nicht mehr zugelassen. Und das von Gutachtern, die keine Spezialisierung auf diesem Gebiet aufweisen. Und dabei geht es nicht um eine Abstimmung mit anderen Inhalten, sondern schlicht im Meinungsdictate. Das Ende der Lehrfreiheit?

Besonders kurios: man kann als Modulverantwortlicher im 9. Semester des Masterstudiums landen und

anschließend aus (frei von den Agenturen definierten) formalen Gründen von der Betreuung von Masterarbeiten ausgeschlossen werden. De facto ein klares Forschungsverbot und damit ein eindeutiger Rechtsbruch, denn die Freiheit von Forschung und Lehre ist gesetzlich garantiert und nicht teilbar. Entweder überschreiten die Agenturen hier eindeutig ihre Kompetenzen, oder die Länder haben es versäumt, die im Rahmen der Hochschulgesetze auch hinreichend genau zu definieren.

Bleibt den betroffenen Hochschullehrern dann nur noch der Klageweg (ist das die Absicht dabei? Politische und administrative Unfähigkeit mal wieder durch die Gerichte regeln lassen?) oder der vorzeitige innere Ruhestand – denn wenn man hier so „*mir nichts, dir nichts*“ abserviert wird, ist es auch nicht mehr besonders schwer, den formalen Qualifikationsmangel in der nächsten Veranstaltung auch nachzuweisen.

(Gilbert Brands im CHE.tboard: „Diskussion um die Hochschulreform“ am 27.06.2005)

Forum DistanCE-Learning setzt auf Kundenorientierung

Der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien verzeichnet zwei Jahre nach der Neuausrichtung einen Mitgliederzuwachs um 60 Prozent und sorgt für einen wichtigen Austausch in der DistanCE-Lear-

ning-Branche. Die Bedürfnisse und Interessen des Endverbrauchers stehen dabei im Mittelpunkt: Mit einer neuen bundesweiten Informationsveranstaltung im März 2006 bietet das Forum DistanCE-Learning noch mehr Bildungsberatung. Mit der Unterstützung seiner Mitglieder zur Markteinführung von DistanCE-Learning-Angeboten schließt der Verband zudem eine Beratungslücke seitens der ZFU.

Neue Kooperation für Qualitätssicherung

Qualitätssicherung der DistanCE-Learning-Angebote im Sinne des Verbrauchers ist seit Jahrzehnten ein Schwerpunktthema des Fachverbandes. Neuester Kooperationspartner des Forum DistanCE-Learning hierfür ist die **Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)**. Gemeinsames Ziel ist die Etablierung von Qualitätsstandards in der multimedialen Hochschulweiterbildung und im Fernstudium.

(Pressemitteilung 07.11.2005, die vollständige Pressemitteilung finden Sie unter www.forum-distance-learning.de, Pressezentrum)

Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung

Wolfgang Jütte, Karl Weber (Hrsg.): Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 302 S., Euro 26,90, ISBN 3-8309-1497-0

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland

Heiner Bartz, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing, 190 S. Euro 39,90, ISBN 3-7639-1902-3

Band 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, 190 S., Euro 39,90, ISBN 3-7639-1903-1

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, beide Bände 380 S., Euro 69,90, ISBN 3-7639-1904-X

Karriere im Griff

Oliver Klug, Etikette-Ratgeber für den beruflichen Aufstieg, Reihe: bertelsmann.business, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 192 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3315-8

Nachhaltige Bildung

Peter Hünemann, Volker Ladenthin, Gesine Schwan (Hrsg.) für das Forum Hochschule und Kirche e.V.: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 180 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3187-2

Handbuch Akkreditierung von Studiengängen

Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.): Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 110, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 440 S., Euro 34,90, ISBN 3-7639-3288-7

The Shift from Teaching to Learning

Ulrich Welbers, Olaf Gaus (Hrsg.), AHD: Konstruktionsbedingungen eines Ideals, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 390 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3310-7

Handbuch Berufsbildungsforschung

Felix Rauner (Hrsg.), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 828 S., Euro 69,00, ISBN 3-7639-3167-8

Berufsbiografie selbst gestalten

Claudia Munz: Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen, Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 153 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3303-4

Wer führt in (die) Zukunft?

Sonja Bischoff, Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.): Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland – die 4. Studie, DGFP-Schriftenreihe „Praxis-Edition“, Band 77, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 336 S., Euro 39,00, ISBN 3-7639-3266-6

Studienführer USA, Kanada

Heidi Artzfeld, Hrsg. DAAD, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 220 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-0445-X

Studienführer Frankreich

Kilian Quenstedt, Hrsg. DAAD, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 2. völlig überarbeitete Auflage, 208 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-0442-5

Neue Wege im Berufsleben

Brigitte Scheidt: Ein Ratgeber-, Kurs- und Arbeitsbuch zur beruflichen Neuorientierung, W. Bertels-

mann Verlag, Bielefeld 2005, 176 S., Euro 14,90, ISBN 3-7639-3214-3

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung

Ingrid Schöll, Studentexte für Erwachsenenbildung, Hrsg. DIE, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 3. überarbeitete Ausgabe, 135 S., Euro 18,90, ISBN 3-7639-1875-2

Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen

Antje von Rein, Carla Sievers, Studentexte für Erwachsenenbildung, Hrsg. DIE, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 3. überarbeitete Ausgabe, 125 S., Euro 18,90, ISBN 3-7639-1896-5

Berufsstart für Abiturienten

Manfred Bergman, Reinhard Selka (Hrsg.): 39 coole Jobs – und wie man sie bekommt, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 128 S., Euro 9,90, ISBN 3-7639-3264-X

Prüfungsvorbereitung für Auszubildende

Marion Grunke-Etzold, Reinhard Selka (Hrsg.): Prüfungshürden erfolgreich meistern, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 100 S., Euro 9,90, ISBN 3-7639-3262-3

Zertifikat und System

Per Vespermann: Eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 280 S., Euro 29,90, ISBN 3-8309-1518-7

Support für neue Lehr- und Lernkulturen

Stephan Dietrich, Monika Herr (Hrsg.), Reihe: Perspektive Praxis, Hrsg. DIE, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 172 S. (mit DVD), Euro 19,90, ISBN 3-7639-1916-3

Die Ethikfalle

Frank Berzbach: Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hrsg. DIE, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 208 S., Euro 21,90, ISBN 3-7639-1905-8

Ein parzelliertes Feld

Hermann J. Forneck, Daniel Wrana: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 232 S., Euro 19,90, ISBN 3-7639-3165-1

Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel

Helmut Schröder, Reiner Gilberg: Empirische Bestandsaufnahme und Prognose, Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 5, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 174 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-3104-X

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hrsg.): Beiträge zum Lernen Erwachsener, Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 6, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 127 S., Euro 21,90, ISBN 3-7639-3328-X

E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren

Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thilloßen, Gerhard Zimmer: Didaktik, Organisation, Qualität, BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg 2004, 320 Seiten, Euro 36,00, ISBN 3-8214-7235-9

Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland

Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock, Inge Börjesson: Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg,

Reihe: Wiltrud Gieseke, Józef Kargul (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung, Bildung – Praxis – Event, Band 1, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 410 S., Euro 29,90, ISBN 3-8305-1475-X

Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock

Henryk Depta, Józef Kargul, Józef Pólturzycki (Hrsg.), Reihe: Wiltrud Gieseke, Józef Kargul (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung, Bildung – Praxis – Event, Band 2, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 184 S., Euro 24,90, ISBN 3-8305-1476-8

Lernen im Modus der Selbstverständigung

Michael Weis: Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 322 S., Euro 24,90, ISBN 3-8305-1547-0

Soziale Arbeit – eine weiterbildungsintensive Profession

Friedhelm Höfener: Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit, Shaker Verlag, Aachen 2005, 224 S. Euro 49,80, ISBN 3-8322-4402-6

Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre

Thomas Pfeffer, Alexandra Sindler, Ada Pellert, Michael Kopp (Hrsg.): Dimensionen, Instrumente, Positionen, Medien in der Wissenschaft, Band 32, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005, 200 S., Euro 19,90, ISBN 3-8305-1462-8

„In der Zeit sein ...“

Anne Schlüter (Hrsg.): Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Biographie, Band 3, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 141 S., Euro 21,90, ISBN 3-7639-3230-5

Konstruktivistische Umweltbildung

Gertrud Wolf: Ein postmoderner Entwurf im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 264 S., Euro 24,90, ISBN 3-7639-1919-8

Methodik und Contentmanagement

Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg.): Online-Pädagogik, Band 2, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005, 257 S., Euro 19,80, ISBN 3-89676-919-7

Referenzmodelle und Praxisbeispiele

Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg.): Online-Pädagogik, Band 3, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005, 278 S., Euro 19,80, ISBN 3-89676-987-1

www.bbaktuell.ch/pdf/bbaktuell156.pdf

Bericht über die nachfrageorientierte Weiterbildung. Der Bericht umfasst eine Zusammenfassung des aktuellen Standes der schweizerischen Weiterbildungspolitik, in- und ausländischer Erfahrungen sowie theoretische Überlegungen. Vorgesehen ist ein umfassendes Forschungsprojekt zur Thematik (SVEB Info-Letter 2005/4)

E-Learning-Strategien deutscher Universitäten

Kleimann, Dr. Bernd; Wannemacher, Dr. Klaus: Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis, HIS-Kurzinformation B4/2005 (HIS-Pressemitteilung 10.08.2005, download unter: www.his.de/pdf/Kib/kib200504.pdf)

E-Government und andere Zwecke der Internetnutzung

Timm, Ulrike und Kahle, Irene, Bericht des Statistischen Bundesamtes, dem zu entnehmen ist, dass fast jeder Zweite das Internet für Bildung und Weiterbildung nutzt. Der Anteil derjenigen, die online gehen, um sich über Bildung oder Weiterbildung zu

informieren, stieg 2004 gegenüber dem Vorjahr um 4 Prozent auf 48 Prozent. (KAW-Newsletter 5/2005), download unter: www.destatis.de/download/d/wista/egovernment.pdf

**Bildung im vierten Lebensalter –
Referate – Dokumente – Materialien**

Ralph Bergold, Hartmut Heidenreich (Hrsg.), CD-ROM, KBE, Bonn 2004, Euro 12,00 + Porto, ISBN 3-9331480-21-3, www.kbe-bonn.de

**Der Blick über den Tellerrand –
Internationale Studie zur Organisation
des Bildungswesens**

Hans-Peter Schneider: Unter welchen Bedingungen findet Bildung in unterschiedlichen Ländern statt? (497 kB)

www.pro-kopf.de/fileadmin/Downloads/Gutachten_Bildungswesen_international.pdf

Weiterkommen mit Fernunterricht

Onlinebroschüre der Abteilung Weiterbildungstests der STIFTUNG WARENTEST

pdf, 228 kB, download unter www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soziales/weiterbildung/infodok/1307411/1307411.html

Wichtige Lernformen auf einen Blick

Online-Broschüre der Abteilung Weiterbildungstests der STIFTUNG WARENTEST, informiert über wichtige Lernformen und hilft Berufstätigen, die für sie geeignete Lernform zu finden, pdf, 260 kB, download unter www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soziales/weiterbildung/infodok/1309789/1309789.html

30. und 31. Januar 2006 in Berlin***Mehr und bessere Weiterbildung für alle –
Das ist die neue soziale Frage***

Erste Weiterbildungskonferenz von ver.di und IG Metall, Informationen unter: www.igmetall-wap.de oder http://berufsbildungspolitik.verdi.org/01/pdf/Tagung_Weiterbildg.pdf

30. und 31. Januar 2006 in Darmstadt***Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung - Anforderungen an Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse***

Tagung in der Reihe „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“ Veranstalter HRK und TU Darmstadt, Programm der Tagung, weitere Informationen sowie eine Anmeldeöglichkeit unter www.projekt-q.de, Rubrik Termine 2006

14. Februar 2006 in Oldenburg***Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Recognition of Prior Learning (RPL).***

Die Veranstaltung findet im Kontext der vom BMBF geförderten Anrechenbarkeit beruflicher Kompetenzen fürs Studium und des European University Lifelong Learning Netzwerkes (EULLearN) statt. Veranstalter sind die Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Oldenburg und die DGWF. Nähere Informationen unter www.dgwf.net

14. bis 16. Februar 2006 in Karlsruhe***Wissen, was kommt***

LearnTEC 2006, Nähere Informationen unter www.learntec.de

6. und 7. März 2006 in Frankfurt/Main***Demographischer Wandel und Bolognaprozess. Auswirkungen auf das Seniorenstudium***

Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). Nähere Informationen unter www.dgwf.net

23. und 24. März 2006 in Hamburg***Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt***

Konferenz aus Anlass der 10-jährigen Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der britischen Open University, veranstaltet zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium

Vorgesehene Themenschwerpunkte:

- Präsenz- und/oder Fernstudium im Wandel der Zeiten
- Hürden abbauen – den Zugang öffnen
- Studierende unterstützen und betreuen – Study Skills und Studienberatung

Nähere Informationen: www.aww.uni-hamburg.de, www.dgwf.net, siehe auch Call for Papers in diesem Heft

4. und 5. Mai 2006 in Berlin***Neues lernen – Zukunft gestalten – Menschen verbinden***

XII. Deutscher Volkshochschultag, Näheres: info@dvv-vhs.de

1. und 2. Juni 2006 in Bremen und Oldenburg

Die Mitgliederversammlung 2006 der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium wird aus aktuellen Anlässen in Bremen und Oldenburg stattfinden. Für die begleitende Tagung ist eine Fortsetzung des Themenkreises vorgesehen, der auf der Tagung und a. o. Mitgliederversammlung am 09. und 10. Juni 2005 in Kaiserslautern behandelt wurde (siehe Dokumentation AG-F in diesem Heft und Beitrag von Joachim Loeper in Hochschule & Weiterbildung 1|2005).

Nähere Informationen: www.ag-fernstudium.de, www.dgwf.net

14. bis 17. Juni 2006 in Wien***E-COMPETENCES FOR LIFE, EMPLOYMENT AND INNOVATION******„E“ is more! – E-learning Enabling Education in Evolving Europe***

EDEN Jahreskonferenz an der Technischen Universität Wien, weitere Informationen: www.eden-online.org, Call for Papers offen bis 01.02.2006

22. und 23. Juni 2006 in Bochum***Wissenschaftliche Weiterbildung, Angebotsformate - Zugangswege - Abschlüsse***

Frühjahrstagung 2006 der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Nähere Informationen: www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age, www.dgwf.net, siehe auch Call for Papers in diesem Heft

13. bis 15. September 2006 in Karlsruhe***Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung***

Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Nähere Informationen: www.dgwf.net

September 2007 in Berlin***Wissenschaftliche Weiterbildung und Regionalentwicklung***

Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Nähere Informationen: www.dgwf.net

Anmerkung der Redaktion: Es ist unmöglich, immer wieder zu prüfen, ob einer der aufgeführten Links schon in früheren Heften genannt wurde. Wenn ein Link zum wiederholten Mal auftaucht, ist dies ein Zeichen, dass neuere Informationen darüber gelesen wurden, die ggf. ein (Wieder-)Anklicken rechtfertigen könnten.

www.transfine.net

Informationen zum Transfer between formal, informal and non-formal education.

www.hrk-bologna.de

Das Informationsportal der HRK „Service-Stelle Bologna“ soll Hochschulen, Studierende und Wirtschaft unterstützen und liefert Informationen über mögliche individuelle Studienwege, die Einordnung der Abschlüsse am Arbeitsmarkt, die arbeitsmarktorientierte Ausrichtung einzelner Studiengänge sowie die Studienfinanzierung. Das Informationsportal bietet

außerdem eine Auflistung der Beschlüsse der KMK zur Studienreform und umfangreiche Link- und Literaturlisten. Aktuelle Termine und Veranstaltungen der Service-Stelle Bologna können abgerufen und die dazugehörigen Tagungsdokumentationen heruntergeladen werden. (CHE.ckpoint 7/2005)

www.netzwerk-weiterbildung.info

Informationen und Hilfen für alle Beteiligten bei Fragen der beruflichen und politischen Bildung und Weiterbildung. Ziel ist die Reflexion und Verbesserung der beruflichen Situation der Weiterbildungsbeschäftigten. Eine Seite der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di mit vielen interessanten Informationen (hjb)

www.kbe-bonn.de

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Zusammenschluss von katholischen Trägern der Erwachsenenbildung

Qualitätskonzepte in der Bildungsarbeit¹

KONRAD FABER

In allen Bildungsbereichen wird über Qualität schon seit einigen Jahren manchmal heftig manchmal weniger aufgeregt diskutiert. So ist in der Schule durch das schlechte Abschneiden Deutschlands in internationalen Vergleichstests (TIMSS, PISA) die Kritik an der Effektivität und Effizienz des deutschen Schulsystems größer geworden und hat der Qualitätsdiskussion nicht zuletzt durch bildungspolitischen „Treibstoff“ einen enormen Schub gegeben.

Ebenso stehen im Hochschulbereich vor dem Hintergrund der Entwicklung hin zu größerer Autonomie der Hochschulen sowie dem Bologna-Prozess Verfahren der Qualitätsverbesserung insbesondere der Evaluation und Akkreditierung auf der Tagesordnung. Selbst wenn es in der konkreten Umsetzung der Akkreditierungsverfahren durch die vom Akkreditierungsrat zugelassenen Agenturen große Unterschiede gibt oder der Einführung neuer Studienabschlüsse (Bachelor/Master) mancherorts eine generelle Kritik entgegen gebracht wird, so bringen sie derzeit in den Hochschulen einiges in Bewegung und lösen an vielen Stellen Verbesserungen in Studium und Lehre aus.

In der marktförmiger organisierten und stärker an der Wirtschaft orientierten Weiterbildung wird nach einem ersten „ISO-Schock“ Anfang der 1990er Jahre die Qualitätsdiskussion heute etwas ruhiger und besonnener geführt. Qualität ist zum „Standardthema“ geworden und es zeichnet sich die Anwendung von Ansätzen ab, die der Vielfalt des Weiterbildungsbereichs Rechnung tragen.

Insgesamt betrachtet hat Qualität in der Bildung verschiedene Anlässe, die sich im Wesentlichen mit den folgenden Punkten zusammenfassen lassen:

- Finanzknappheit,
- Wettbewerbs- und Marktdruck,
- Bestands- bzw. Existenzsicherung,
- Verbraucherschutz,

- Legitimation,
- Gestiegenes Anspruchsverhalten aller Interessengruppen,
- Politischer Handlungsdruck.

Sie sind in Vorschule, Schule, Hochschule genauso wie in der Weiterbildung als Auslöser für Qualitätsbemühungen erkennbar, wenn auch jeweils in unterschiedlichem Maße.

Qualität ist jedoch nicht erst durch das Aufkommen der techniklastigen, von pädagogischer Seite lange Zeit heftig gescholtenen Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. in der Bildung ein Thema. Es gibt pädagogische Konzepte mit langer Tradition, die nicht unter dem Label „Qualität“ bekannt sind, sich aber sehr wohl mit der Verbesserung der Bildungsarbeit auseinandersetzen. Sie firmieren unter Begriffen, wie Professionalität, Evaluation oder auch Didaktik. So zielt Professionalität auf die Kompetenzen professionellen Handelns der Lehrenden ab. Bei Evaluation geht es um eine Verbesserung durch eine systematische Bewertung bzw. Beurteilung von Bildungsmaßnahmen, ein Konzept das in den letzten Jahren – fast schon ein wenig im Verborgenen – eine starke Erweiterung erfahren hat und über die Konzeption von Fragebögen weit hinaus geht. Genau genommen ist ebenso die Didaktik, die sich um Planung und Entwicklung „guter“ Lehre kümmert, ein Qualitätskonzept. Pädagogische Hardliner sind sogar der Ansicht, man hätte sich die gesamte Qualitätsdiskussion sparen können, wenn die weitreichenden Erkenntnisse der Didaktik nur ansatzweise Beachtung gefunden hätten. Dabei verschweigen sie allerdings, dass die „neuere“ Qualitätsdiskussion in der Bildung Ansatzpunkte ins Blickfeld gerückt hat, die von pädagogischer Seite vernachlässigt bzw. sogar zeitweise als „inhuman“ verteufelt wurden. Zu nennen sind insbesondere die für Bildungseinrichtungen existenziellen Bereiche der Wirtschaftlichkeit, Organisation und des Manage-

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf einem Kolloquium der AG-F an der Technischen Universität Kaiserslautern

ments. Heute erfährt das einst geschmähte Stiefkind der Ökonomisierung besondere Beachtung und ist die Grundlage einer professionellen, langfristig ausgerichteten Bildungsarbeit.

Dieser Befund lässt sich auch an den im Folgenden zu betrachtenden, in der Bildung angewandten Ansätze verdeutlichen. Bild 1 nennt eine Auswahl bildungsrelevanter Qualitätsmodelle. Sie sind unterteilt in Modelle die einerseits im Bildungsbereich entstanden sind und in Modelle die andererseits branchenübergreifende Anwendung finden, aber einem bildungsfernen Kontext entstammen.

Bildungsrelevante Qualitätsmodelle			
Bildungsgenuine Modelle			Branchenübergreifende Modelle
Schule	Hochschule	Weiterbildung	
<ul style="list-style-type: none"> • Modell des EU-Pilotprojektes zur Selbstevaluation • Schottischer Ansatz der Evaluation durch Qualitätsindikatoren • 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation • Akkreditierung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gütesiegelmodelle • Selbstevaluation nach Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. • Lernerorientiertes Qualitätsmodell für WB-Einrichtungen (LQW) • EduQua – Schweizerisches Qualitätszertifikat für WB-Institutionen • Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • DIN EN ISO 9000 ff. • Excellencemodelle/ Qualitätspreise <ul style="list-style-type: none"> - EFQM - MBNQA • Investors in People • Balanced Scorecard • Six Sigma • ...

Bild 1: Übersicht bildungsrelevanter Qualitätsmodelle

Mit den Modellen sind Verfahren der Bewertung und Beurteilung verbunden, die sich hinsichtlich wesentlicher Merkmale unterscheiden, wie bspw. dem Gegenstand der Bewertung (Maßnahme, Einrichtung/Träger, System), den Arten der Bewertung (intern versus extern, selbst versus fremd) sowie den Akteure/Instan-

zen der Bewertung (Staat, Unabhängige Organisationen, Einrichtung, Teilnehmer/in).

Qualitätsmodelle verfolgen vielfältige Ziele. Die folgende Übersicht stellt ohne Anspruch auf Vollständigkeit mögliche Zielsetzungen dar und ordnet sie den jeweils interessierten Anwendungsgruppen zu.

An Qualitätskonzepte werden von verschiedener Seite vielfältige und ambitionierte Anforderungen gestellt, wie bspw.

- Offenheit, um Individuelles oder Spezifisches aufnehmen zu können,
- Vergleichbarkeit, um einen übergeordneten Selektions- oder Lernprozess zu ermöglichen,
- Aufnahmefähigkeit von Unterschieden in Bereichen sowie Institutionen,
- ...

Es bedarf schon einer ausgeklügelten Konstruktion, um diesen gegensätzlich erscheinenden und nicht gerade anspruchlosen Zuschreibungen gerecht zu werden. Die folgende Abbildung verdeutlicht das mehrstufige System von Meta-Kriterien bis hin zu Standards, in das Quali-

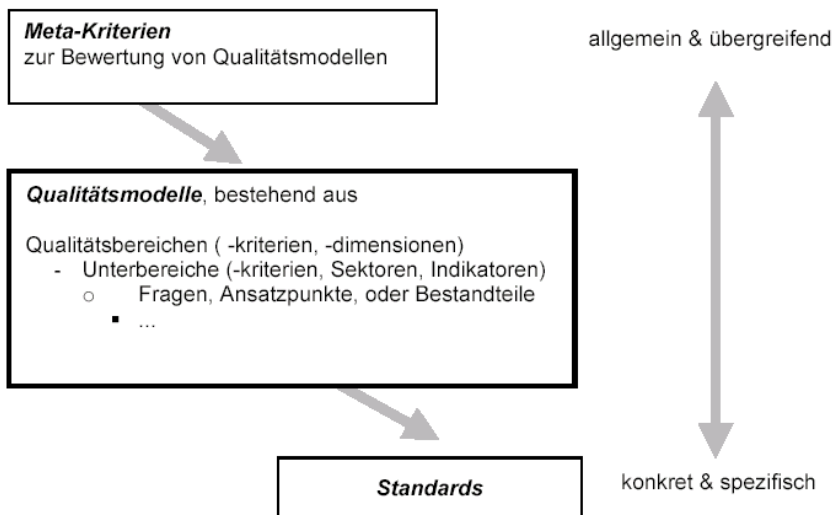
tätsmodelle in der Regel eingeordnet werden können (Faber, 2004, S. 195 f.).

Meta-Kriterien stellen allgemeine Anforderungen an Qualitätssysteme und geben übergreifende Hinweise zu ihrer Beurteilung und Ausgestaltung. In der

Weiterbildung hat durch die große Vielfalt an Modellen eine ausführliche Diskussion um Meta-Kriterien für Qualitätssysteme stattgefunden. Beispielhaft seien hier die Kriterien der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW, 2001) genannt, die bei der Ausgestaltung eines Qualitätskonzeptes Berücksichtigung finden sollten:

Zielsetzung	An der Zielsetzung interessierter Anwender
Verbraucherschutz	Staat, TeilnehmerIn, Interessenverbände
Angebotstransparenz, Vertrauensbildung, Legitimation	Organisation, TeilnehmerIn
Effiziente und effektive Verwendung staatlicher Mittel	Staat
Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit	Organisation, Staat
Leistungs- und Ergebnisverbesserung bzw. Effizienz- und Effektivitätssteigerung	Organisation
Öffentlichkeits- und Werbewirksamkeit	Organisation
Selbstreflexion und Standortbestimmung	Organisation

Bild 2: Zielsetzungen von Qualitätsmodellen



zugspunkte mit individuellen, einrichtungsspezifischen Lösungen zu verbinden (Knoll, 2002, S. 79).

Qualitätsmodelle setzen weiterhin unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Im Kontext der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung werden traditionell – in Anlehnung an das allgemeine Phasenmodell der Weiterbildung – die Bereiche Programmplanung und -gestaltung, Durchführung sowie Ergebnis oder Erfolg angesprochen (Gieseke,

1997, S 35; Nuissl, 1995, S. 11 oder Faulstich, 1995, S. 45 f). In den letzten Jahren ist allerdings auch hier eine stärkere Beachtung organisationsbezogener Faktoren zu beobachten. Diese Entwicklung spiegelt sich ebenso in der wachsenden Bedeutung bildungsferner, branchenübergreifender Qualitätsmodelle wider. Sie greifen ein breites Spektrum von Handlungsfeldern einer Bildungsinstitution auf.

Bild 3: Von Meta-Kriterien zu Standards (Faber, 2004, S. 196)

- Orientierung an Nachfragerinteressen und professionellen Standards
- Unterschiedlichkeit der Einrichtungen
- Evaluationsformen
- Kundenzufriedenheit/ Anbieterqualität
- Ordnungspolitische Dimensionen
- Nachhaltige Weiterentwicklung der Qualität als Handlungsziel.

Die Qualitätsmodelle selbst beschreiben in abgestufter, hierarchischer Form bestimmte *Qualitäts- oder Leistungsbereiche*, in manchen Modellen auch Kriterienbereiche oder Dimensionen genannt. Sie stellen das *Was* der Qualitätsentwicklung bzw. -beurteilung dar und haben einen hohen Verbindlichkeitscharakter. Das verpflichtende *Was* kann begründet durch zusätzliche Bereiche bzw. Kriterien ergänzt werden, womit die Offenheit der Modelle erreicht werden soll. Das *Was* ist in den Modellen gewöhnlich in mehrere Ebenen – Unterbereiche (in Modellen auch Unterkriterien, Sektoren oder Indikatoren bezeichnet) bis hin zu Fragen, Ansatzpunkten oder Bestandteilen – ausdifferenziert. Vom durch die Modelle definierten *Was* ist das *Wie* – also die Standards – zu unterscheiden.

Standards werden durch die anwendende Organisation selbst entwickelt und festgelegt (Knoll, 2002, S. 79; Knoll u. a., 2001, S. 71). Sie geben konkret und nachweisbar an, wie die Bildungseinrichtungen die Vorgaben des Qualitätsmodells erfüllen.

Die oben beschriebene und in den meisten Qualitätsmodellen anzutreffende Systematik soll die Voraussetzungen schaffen, um generelle, übergreifende Be-

Eine erfolgversprechende Anwendung hängt in nicht unerheblichem Maße von der Bildungsangemessenheit der Qualitätsmodelle ab. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie bildungsnah die in den Modellbeschreibungen vorzufindende Sprache ist und mit welchem Transferaufwand die Ansatzpunkte auf die eigene Einrichtung und Situation übertragen werden können. Wichtig erscheint zudem eine Integration des zentralen Zielbereichs pädagogischer Qualitätsbemühungen, dem Bereich Lehr-Lernprozesse.

Hinsichtlich dieser Fragen schneiden die bildungsgenuinen Modelle selbstverständlich insgesamt besser ab. Die Stärken der bildungsgenuinen Ansätze liegen in der Adressierung von Professionalität sowie Lehr-Lern-Prozessen. Aber es gibt auch branchenübergreifende Modelle, die in angepasster Form für den Bildungsbereich vorliegen, wie bspw. das Modell des amerikanischen Qualitätspreises MBNQA (Malcolm Baldrige National Quality Award); (United States Department of Commerce, 2003).

Die Stärken branchenübergreifender Modelle sind vor allem in den Punkten Organisation und Management, insbesondere auch in der Förderung einer organisa-

tionalen Innovationsfähigkeit zu finden. Sie fließen neuerdings in moderne, auf die Bildungsarbeit zugeschnittene Konzepte ein, wie bspw. das oben genannte, leistungsfähige Lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungseinrichtungen (*Ehse/Heinen-Tenrich/Zech, 2002*) oder das Schweizerische Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen (*eduQua, 2004*).

In der Gesamtschau bildungsrelevanter Qualitätsmodelle verfestigt sich in den letzten Jahren ein auf den Bildungsbereich zugeschnittenes Verständnis von Organisation. Neben klassischen *Mindestanforderungen*, wie räumliche, sächliche oder finanzielle Ausstattung und Ressourcen werden immer stärker die Prozesse der Bildungseinrichtung in den Blick genommen. Das sind in erster Linie die *Lehren und Lernen unterstützenden Abläufe*, genauso wie Prozesse der Information, Beratung und der Verwaltung. Auf einer eher planerischen Ebene setzt eine Prozessorientierung an einem in Bildungseinrichtungen regelmäßig ablaufenden *Bildungsmanagementkreislauf* an. Zu organisationalen Aspekten sind zudem Faktoren der Lernumgebung, wie bspw. das Umfeld einer Bildungseinrichtung sowie das Klima oder die Kommunikation zu zählen. Auch in Bildungseinrichtungen spielt in diesem Zusammenhang das allgemeine Management eine wichtige Rolle, mit dem eine Reihe von Konzepten, wie bspw. Kunden- und Mitarbeiterorientierung oder strategische Partnerschaften verbunden sind. Als bedeutsam wird auch immer mehr der Ansatz der Organisationsentwicklung erachtet (*Faber, 2004, S. 187 – 194*).

Die Betrachtung von Qualitätskonzepten und den dahinter liegenden Modellen wirft allerdings auch Fragen auf und provoziert einige kritische Anmerkungen.

Eine dreht sich bspw. um die Problemstellung Vielfalt oder Einheit? Immer wieder werden Forderungen nach einem universellen Referenzmodell laut, an dem sich Institutionen messen und vergleichen können. Auf der anderen Seite erscheint die Vielfalt der Modelle wünschenswert, um den Facettenreichtum und der bspw. besonders in der Weiterbildung vorzufindenden Heterogenität Rechnung zu tragen. Sofern es an dieser Stelle nicht zu rigiden staatlichen Interventionen kommt, bleibt uns die Diskussion um Einheit und Vielfalt der Modelle vermutlich noch lange erhalten.

Kritisch zu hinterfragen ist weiterhin, inwieweit die oben bereits erwähnten Ansprüche an Qualitätskonzepte nicht zu ehrgeizig sind und unauflösbare Gegensätze darstellen (wie bspw. offen versus vergleichbar, allgemein versus konkret, übergreifend versus spezifisch). Die beschriebene mehrstufige Konstruktion von Metakriterien zu Standards bietet letztlich nur die Möglichkeit, einen Kompromiss zu finden und sich zwischen den jeweiligen Extrema zu bewegen.

Zu hinterfragen ist ebenso, inwieweit die Orientierung an Modellen und Standards nicht der Förderung von Innovation und Kreativität im Wege steht. Entstehen durch Qualitätsmodelle möglicherweise eingeschliffene Routinen, welche die allseits verordnete Anpassungsfähigkeit und Flexibilität von Organisationen verhindern? Diese Gefahr besteht prinzipiell. Entgegen zu halten wäre allerdings, dass Routine dabei behilflich ist, Fehler zu vermeiden, Entlastung herbeizuführen und zeitliche Freiräume zu schaffen – Freiräume, die zur Reflexion sowie für neue Ideen und Wege sinnvoll genutzt werden können.

Qualitätsmodelle repräsentieren nicht zuletzt einen Maßstab, an den sich das reale Qualitätskonzept einer Einrichtung annähert, diesen allerdings nie vollständig erreichen wird. Dadurch entsteht ein ständiger – kritisch formuliert „*lebenslanger*“ – Verbesserungsbedarf. Neben *Verbesserung* sollte allerdings nicht das Potenzial einer grundlegenderen *Veränderung* vergessen werden. Das hat unter Umständen zur Folge, den Maßstab – also das Qualitätsmodell – auf den Prüfstand zu stellen und anzupassen. Hartmut von Hentig plädiert in seiner „*notwendigen Denkübung*“, zu der er einlädt um den Absprung vom Alten nicht zu verpassen (*von Hentig, 2003 S. 178 ff.*), sogar für ein Nachdenken über die *Veränderung*, sofern sie nicht in absehbarer Zeit zu akzeptablen Ergebnissen führt. Auf Qualitätskonzepte bezogen heißt das für die betreffende Bildungseinrichtung, ihren Qualitätsansatz *neu zu denken*.

Fazit

Die Diskussion wichtiger Qualitätsmodelle hat gezeigt, dass Qualitätskonzepte in der Bildungsarbeit als „*Brennglas*“ auf die existenz- und bestandssichernden Bereiche Wirtschaftlichkeit, Management und Organisation von Bildungseinrichtungen wirken, dabei pädagogische Ansatzpunkte, wie bspw. Professio-

nalität oder Unterstützung von Lehr-Lernprozessen, dennoch im Fokus bleiben.

Bildungseinrichtungen sollten sich bei der Wahl und Konzeption ihres spezifischen Ansatzes nicht einem Modell „von der Stange“ ausliefern. Angezeigt ist vielmehr eine regelmäßige Reflexion und Überprüfung des angewandten Modells hinsichtlich Inhalten und zu erfüllendem Zweck, um Offenheit und Sensibilität für neue Wege beizubehalten.

Literatur

- Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) (2000): „DIN EN ISO 9000:2000: Qualitätsmanagementsysteme, Grundlagen und Begriffe“, Berlin
- Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) (2000): „DIN EN ISO 9001:2000: Qualitätsmanagementsysteme, Anforderungen“, Berlin
- EduQua (Hrsg.) (2004): „Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung“, Version 2004, eduQua – Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen, Eigenverlag eduQua, (www.eduqua.ch)
- Ehses, Ch./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): „Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen“, 3. Auflage, Hannover
- European Foundation for Quality Management (Hrsg.) (2000): „Das EFQM Modell für Excellence 1999“, Brüssel 1999 (überarbeitete dt. Ausgabe)
- Faber, K. (2004): „Organisation und Innovation in der Bildung – Was leisten Qualitätsmodelle?“, Dissertation, Fachbereich Sozialwissenschaften, Technische Universität Kaiserslautern
- Faulstich, P. (1995): „Bildungscontrolling oder Evaluation?“, in: „Qualität und Evaluation der Weiterbildung“, herausgegeben vom Rationalisierungskuratorium der deutschen Wirtschaft (RKW), Eschborn
- Gieseke, W. (1997): „Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht“, in: Arnold, R. (Hrsg.): „Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung“, Opladen
- Haenisch, H./Kindervater, C. (1999): „Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht – EU-Pilotprojekt zur Selbstevaluation: Ergebnisse der deutschen Projektschulen“, herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
- von Hentig, H. (2003): „Die Schule neu denken – Eine Übung in pädagogischer Vernunft“, erweiterte Neuausgabe, Weinheim
- Investors in People UK 2004, <http://www.iipuk.co.uk> (Stand: 01.04.2004)
- Kaplan, R. S./Norton, D. P. (1997): „Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen“, aus dem Amerikanischen von Peter Horváth, Beatrix Kuhn-Würfel, Claudia Vogelhuber, Stuttgart
- KAW (Hrsg.) (2001): „Stellungnahme des Ständigen Ausschusses der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW) zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“, Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bonn
- Knoll, J. (2002): „Wie hältst du's mit der Qualität? – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema“, in: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): „Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln – Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung“, S. 72 – 90, Bielefeld
- Knoll, J./Wiesner, G./Franke, A./Leye, G. (2001): „Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES)“, Projekt-Dokumentation, hrsg. vom Sächsischen Volkshochschulverband e.V., Chemnitz
- Kroslid, D./Faber, K./Magnusson, K./Bergman, B. (2003): „Six Sigma: Erfolg durch Breakthrough-Verbesserungen“, München, Wien
- Landesverband der Volkshochschulen in Niedersachsen (Hrsg.) (1997): „Qualitätssicherung in der Volkshochschule – Fragenkatalog zur Selbstevaluation“, 2. Auflage, Hannover
- Nuissl, E. (1995): „Qualität und Markt“, in: Meisel, K. (Hrsg.): „Qualität in der Weiterbildung“, Dokumentation DIE-Kolloquium 1995, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Materialien für Erwachsenenbildung, Nr. 3, Frankfurt am Main, S. 8 – 20

Stern, C./Döbrich, P. (Hrsg.) (1999): „*Wie gut ist unsere Schule? – Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*“, International Network of Innovative School Systems, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

United States Department of Commerce (Hrsg.) (2003): „*Baldrige National Quality Program 2004, Education Criteria for Performance Excellence*“, Gaithersburg

Verfasser

Dr. Konrad Faber
Technische Universität Kaiserslautern
Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW)
kofaber@rhrk.uni-kl.de
www.zfuw.de

REGINA BRUDER,
JULIA SONNBERGER,
KERSTIN OSSWALD,
SEBASTIAN SAUER,
SUSANNE OFFENBARTL

Qualitätssiegel der TU Darmstadt für computergestützte Lernarrangements¹

1 Herkunft und Motivation

Die Idee zu dem Projekt „Gütesiegel der TU Darmstadt (TUD) für computergestützte Lernarrangements“ entstand 2003 im Rahmen der ersten TUD-Online-Initiative zur Förderung von E-Learning in Darmstadt². Bei der internen Ausschreibung der Projektmittel wurde auch eine Preisverleihung als Anreiz in Aussicht gestellt: Der Best-E-Teaching-Award. Wenn Gelder der Universität bereit gestellt werden, um die Lehre in Richtung E-Learning inhaltlich und methodisch weiter zu entwickeln, muss auch die Frage erlaubt sein, inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten. Es ging also um die Entwicklung von Qualitätsmaßstäben an computergestützte Lernarrangements.

Parallel zur Zielbestimmung und Inhaltsaufbereitung von Modulen für ein online-Aufgabenpraktikum im Fachbereich Mathematik wurden bis dahin vorliegende Beurteilungsansätze und Kriterienkataloge für E-Learning recherchiert und analysiert³.

Diese Ergebnisse in Verbindung mit mehrjährigen Erfahrungen aus Lernsoftware-Erprobungen und –Tests insbesondere zur Mathematik für den Nachmittagsmarkt führten zu der Erkenntnis, dass die bisherigen Beurteilungsansätze bis hin zu den verschiedenen Preisvergaben auf dem Lernsoftware-Markt in der

Regel einen bestimmten Fokus hatten und sich eher weniger an einer ganzheitlichen Sicht aus Autoren- und Nutzerperspektive verbunden mit Wirtschaftlichkeits- und Nachhaltigkeitsaspekten orientierten. Bei Preisvergaben war die jeweilige Bezugsnorm oft nicht klar: Wird die Weiterentwicklung eines Produktes gewürdigt unabhängig vom inzwischen im Umfeld erreichten Erkenntnisstand (individuelle Bezugsnorm versus gesellschaftliche oder wissenschaftliche Bezugsnorm) oder wird das Beste unter den zum Wettbewerb angetretenen Produkten ausgewählt, möglicherweise unter Inkaufnahme gravierender Schwächen (soziale versus wissenschaftliche Bezugsnorm)?

Mit dem von uns entwickelten Gütesiegel mit einer klaren Orientierung an jeweils aktuell verfügbaren wissenschaftlichen Bezugsnormen aus einer möglichst ganzheitlichen Sicht wird langfristig folgendes Ziel verfolgt:

Durch eine Kennzeichnung von E-Learning-Produkten in Form eines CBTs oder WBTs⁴ mit einem TUD-Gütesiegel soll den Endnutzern ein hohes adressaten- und lernzielgerechtes E-Learning garantiert und den Produzenten ein Erreichen der Zielgruppe bestätigt werden.

Die Kennzeichnung mit dem Gütesiegel erfolgt durch eine Expertenbegutachtung des E-Learning-Produktes.

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf einem Kolloquium der AG-F an der Technischen Universität Kaiserslautern

² Weitere Informationen zu den Förderinitiativen der TUD unter www.elc-tu.darmstadt.de

³ Hierzu gehören neuere prozessorientierte Qualitätsansätze und –standards wie z. B. PAS 1032-1 aber auch ältere produktorientierte Qualitätsansätze wie MEDA '97 oder auch SODIS. Wichtig für eine Identitätsbildung des TUD-Gütesiegels waren zudem der Austausch mit ExpertInnen auf Tagungsbesuchen und Workshops z. B. der learntec 2004 und 2005.

⁴ CBT (= Computerbasierte Trainings) CD-ROM als Präsentationsmedium und WBT (= Web Based Training) Internet als Präsentations-/Transportmedium.

Als Grundlage dient ein interdisziplinär wissenschaftlich fundiertes, dennoch pragmatisches Kriterienraster (vgl. dazu Abschnitt 3). Das Besondere am TUD-Gütesiegel ist die mehrperspektivische, ganzheitliche Begutachtung von E-Learning-Produkten: Neben der Didaktik werden von einer interdisziplinären Expertengruppe⁵ auch das User-Interface, die technische Realisierung sowie Wirtschaftlichkeitsaspekte beurteilt. Bereits in früheren Qualitätskonzepten angelegte Überlegungen, wie sie z. B. in SODIS angedacht waren (*Korbmacher, 2000*), werden konsequent weitergeführt. Das komplexe Kriterienraster wird bei einer konkreten Begutachtung nicht starr normativ, sondern entsprechend den Zielen der Produzenten und Autoren sowie dem Bildungskontext des Produktes angewendet.

Ein abschließendes Gutachten stellt Ressourcen und Defizite heraus. Das *Zertifikat TUD-Gütesiegel* richtet sich insbesondere an E-Learning-Produkte aus der privaten Wirtschaft wie von Verlagen oder Aus- und Weiterbildungsinstituten. Gleichzeitig werden die entwickelten Kriterien TUD-intern genutzt für die Vergabe eines E-Learning-Label mit Evaluation an entsprechende Lehrveranstaltungen der TUD (vgl. *Sonnberger/Bruder in diesem Band*) sowie bei der Vergabe des Best-E-Teaching-Award, der 2005 zum zweiten Mal vergeben werden konnte.

2 Grundkonzept und Kernideen

Das zentrale Anliegen der Entwicklung eines Begutachtungsinstrumentes an einer Universität ist die Überführung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in die gesellschaftliche und wirtschaftliche Praxis im Sinne einer Orientierungsmöglichkeit (wissenschaftliche Bezugsnorm). Wissenschaftlicher Erkenntnis soll zu einer breiteren Umsetzung verholfen werden. Die Vorteile der Existenz eines solchen Instrumentes liegen aus pragmatischer Sicht auf der Hand:

- Orientierungsmöglichkeit für Autoren, Produzenten und Endnutzer von computergestützten Lernarrangements an einer objektivierten Messlatte, die immer wieder aktualisiert wird;

- Transparenz der Qualitätskriterien und mit großem Bemühen um Objektivität erzielter Beurteilungsergebnisse für die Autoren, Produzenten und für die Endnutzer.

Ähnlich wie bei der Entwicklung des E-Learning-Labels wurde zunächst eine Vision entworfen, hier für den mit einem Gütesiegel der TUD zu definierenden Qualitätsstandard. Eine verbesserte Lernerorientierung im Kontext von schulischer bis universitärer Aus- und Weiterbildung bildete den Ausgangspunkt der Überlegungen und wirtschaftliche sowie Nachhaltigkeitsaspekte kamen hinzu. Mit dem TUD-Gütesiegel sollen vorrangig solche E-Learning-Produkte begutachtet werden können, die das Ziel verfolgen, effektiv und nachhaltig individuellen Lernzuwachs zu ermöglichen.

Zur strukturierten Qualitätsuntersuchung nutzt das TUD-Gütesiegel über 130 wissenschaftlich belegte Kriterien, die nach derzeitigem Erkenntnisstand Einfluss auf die Qualität eines E-Learning-Produktes nehmen. Zur Kategorisierung der Qualitätskriterien wird – entsprechend vier Fachperspektiven – unterschieden zwischen

- lerngegenstandsorientierten Kriterien,
- nutzerorientierten Kriterien,
- technischen Rahmenbedingungen und
- Wirtschaftlichkeitsaspekten.

Ausgangspunkt dieser Kategorisierung ist u. a. ein für schulisches Lernen bereits erfolgreich umgesetzter, tätigkeitsorientierter Ansatz – adaptiert nach u. a. Lompscher (*Komorek/Bruder/Schmitz, 2004*). Als notwendige Voraussetzungen für das Ingangsetzen von Lernhandlungen beim Individuum gelten hier eine selbst gestellte entwicklungsgemäße und entwicklungsfördernde Lernaufgabe sowie eine Orientierungsgrundlage für die erforderlichen Lernhandlungen, die wiederum auf verschiedenen Leveln verfügbar sein kann. Daraus ergeben sich vielfältige Konsequenzen und Anforderungen an E-Learning-Produkte, die sich in den Qualitätskriterien des TUD-Gütesiegels wiederfinden, so z. B. in Kriterien zur Begutachtung der Zieltransparenz und Zielklarheit

⁵ Die Expertengruppe setzt sich zusammen aus Prof. Dr. Regina Bruder, FB Mathematik der TUD und Mitarbeitern des e-learning centers der TUD sowie dem externen Partner für Usability-Fragen *Ion2S – Büro für Interaktion* mit Sebastain Sauer und Kerstin Osswald. TUD-interne Kooperation besteht mit Prof. Dr. Bernhard Schmitz, Pädagogische Psychologie, Prof. Dr. Werner Sesink, Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Bildung und Technik und Prof. Dr. Ralf Steinmetz, Multimedia Kommunikation.

oder der Transparenz notwendiger Lernvoraussetzungen bis hin zu Lernangeboten, vorhandene Lücken zu schließen. Allerdings können diese Kriterien in Abhängigkeit von spezifischen Zielen des E-Learning-Produktes unterschiedlich gewichtet werden. Deshalb muss der Lehr-/Lernkontext bei den Begutachtungsprozessen sorgfältig mit erfasst werden, was über eine Eingangsbefragung der Produzenten und vertiefende Interviews realisiert wird. Hierbei wird der Produzent der Lehr-/Lernsoftware gefragt nach grundlegenden Informationen, die notwendig sind, um ein (medien-)didaktisches Konzept qualitativ begutachten zu können wie z. B. Fragen zur Adressatengruppe, zu den zu vermittelnden Lehr-/Lernzielen, zum Bildungskontext und der angedachten Nutzungssituation.

Ein weiterer Ausgangspunkt für eine pragmatische Kategorisierung von Qualitätszielen findet sich bei Weinert (Weinert, 1999), der drei Zielkategorien vor allem für den schulischen Lernbereich definiert hat: Intelligentes Wissen, Handlungskompetenzen und Metakompetenzen im jeweiligen Fachgebiet. Zu deren Realisierung gibt es Lehr- und Lernmethoden mit empirisch belegten unterschiedlichen Effektstärken. Ein Transfer dieser Erkenntnisse auf E-Learning-Produkte zeigt, dass z. B. die Unterscheidung zwischen Methoden zur Generierung intelligenten Wissens (durch gezielte Instruktion) und zur Entwicklung von Handlungskompetenz (mit projektartigen Arbeitsformen) geeignet ist, diffuse Defizitwahrnehmungen der Nutzer bzgl. ihres Lerneffektes und mangelnde Nachhaltigkeit aufzuklären.

3 Inhalte und Kriterien der Begutachtung

Im Folgenden werden die Begutachtungskategorien der vier Fachperspektiven kurz erläutert.⁶

Die (medien-)didaktische Perspektive auf das E-Learning-Produkt findet sich in der Kategorie *Lerngegenstandsorientierung*. Die Begutachtung der Kriterien dieser Kategorie richtet sich an – teils schon beschriebenen – allgemeingültigen didaktischen Prinzipien aus, die Zielklarheit, Qualität der Informations- und Wissensvermittlung sowie eine hohe Ergebnissiche-

rung und Lernerorientierung (Individualisierung) computergestützter Lehr-/Lernarrangements gewährleisten. Untergliedert wird diese Kategorie in **vier** Unterkategorien. Innerhalb der ersten Unterkategorie *Zielqualität* wird die lernergerechte Darstellung und Begründung der Lehr- und Lernziele sowie die Relevanz dieser Ziele beurteilt. In der Regel erweist sich dafür neben einer Nutzerbefragung auch das Einholen fachlicher Expertise zum Lerninhalt des E-Learning-Produktes zur Einordnung der jeweiligen fachlichen Akzentsetzungen und der im Produkt gewählten Inhaltsbegründungen und Aufbereitungen als notwendig. In der zweiten Unterkategorie *Vermittlungsqualität* sind solche Qualitätsziele von Interesse wie die Motivierung, die Ausgangsniveausicherung, die Art und Nutzerpassung der Aufbereitung neuer Inhalte (von linear kleinschrittig bis systemisch und vernetzt) und die Phasen zur Übung und Festigung des neu erlernten Stoffes in Verbindung mit einem angemessenen Aufgabenkonzept (Bruder, 2003). In der dritten Unterkategorie *Ergebnisqualität* wird beurteilt, wie das Lernarrangement das Erreichen der Lernziele kontrolliert und wie es dann auf den ermittelten Lernfortschritt reagiert bzw. darüber Rückmeldung gibt. Die vierte Unterkategorie *Individualisierungsqualität* schließlich beurteilt u. a. inwieweit die Lösung den Lernenden gestattet, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Darüber hinaus wird die Adaptivität und Adaptierbarkeit an den Lernprozess bis hin zu einer geschlechterspezifischen Darstellung überprüft.

Die Kategorie *Nutzerorientierung* beinhaltet die Kriterien der *User-Interface*-Perspektive. Diese bewertet die medienadäquate Übertragung der Inhalte und des Vermittlungskonzepts auf das computerbasierte Medium. Hierbei wird die Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine hinsichtlich konsequenter Zielverfolgung, Benutzbarkeit, Ästhetik und Wahrnehmung betrachtet. Die *nutzerorientierten* Kriterien finden sich in **drei** Unterkategorien: eine Betrachtung der Qualität in Nutz- und Bedienbarkeit (*Usability*), der Qualität emotionaler Faktoren und Ästhetik (*User Experience*) und der Qualität wahrnehmungspsychologischer Faktoren. Mit *Usability*, der ersten Unterkategorie, wird hierbei die Bedien- und Benutzbarkeit eines computerbasierten Produkts bezeichnet (Nielsen, 1993). Die übergeordneten Qualitätsziele

⁶ Weitere Informationen zum Ablauf einer Begutachtung sind unter www.tud-guetesiegel.de dargestellt.

beurteilen, wie die Anwendung die Lernenden bei der Erledigung ihrer Aufgaben unterstützt und ihnen ermöglicht, ein bestimmtes Ziel mit möglichst geringem Aufwand zu erreichen. Mit den Qualitätskriterien dieses Bereichs werden insbesondere auch die Anforderungen verwandter DIN-Normen abgeprüft⁷. Die zweite Unterkategorie *User Experience* betrachtet Bereiche der Mensch-Maschine-Interaktion, die über eine reine Benutzbarkeit hinausgehen. Untersucht wird das subjektive Erleben der Lernenden sowie emotionale Komponenten in der Auseinandersetzung mit der computergestützten Lernumgebung. Mit den *Wahrnehmungspsychologischen Faktoren* der dritten Unterkategorie werden die visuellen und auditiven Reize der Lernumgebung und deren Wirkung betrachtet. Hierbei spielen gestaltpsychologische Gesetze ebenso eine Rolle wie die wahrnehmbaren Unterschiede zwischen grafischen Objekten sowie das Wechselspiel zwischen beiden Aspekten.

Bei der Beurteilung der Kriterien der Kategorie *technische Rahmenbedingungen* schließlich werden gängige Anforderungen einer Lehr- und Lernsoftware an die Installation, den Betrieb (Lauffähigkeit) und die Angemessenheit der technischen Voraussetzungen auf die jeweilige Qualität untersucht.

Die Kriterien der Kategorie *Wirtschaftlichkeit* fokussieren abschließend wirtschaftliche und disziplinübergreifende Aspekte wie eine sinnvolle Wiederverwertbarkeit und die Nachhaltigkeit eines E-Learning-Produktes. Darüber hinaus wird beurteilt, ob das Lernen mit dem computergestützten Lernprogramm ggf. zeitökonomischer ist als mit herkömmlichen Medien.

Die Begutachtung und die Identifizierung der vier Fachperspektiven erfolgen durch eine Expertengruppe. Diese setzt sich aus GutachterInnen der Kompetenzbereiche Didaktik, User Interface und Technik zusammen, welche das E-Learning Produkt auf Basis des Kriterienrasters des TUD-Gütesiegels unter Einbringung ihrer jeweiligen Fachkompetenz begutachten. Bei der bisher eingesetzten Testmethode, die zum TUD-Gütesiegel-Gutachten führt, handelt es sich um pragmatischen Zeit- und Kostengründen um einen Experten-Adhoc-Test. Hierbei sichten die ExpertInnen das zu begutachtende CBT von Anfang

bis Ende und bewerten den Aufbau entsprechend der jeweiligen fachspezifischen Kriterien.

In Bezug auf geeignete Angriffspunkte im Rahmen der Begutachtung gilt, dass sie nicht früh genug erfolgen kann. So eignen sich neben dem fertig gestellten E-Learning-Produkt auch vorangehende Prototypen, um Zielklarheit, die Qualität der Wissensvermittlung und die Ergebnissicherung zu überprüfen. Um reale Rückmeldungen der angesprochenen Zielgruppe in die Begutachtung mit einfließen zu lassen, wird in der Regel eine begleitende Nutzerbefragung durchgeführt. Neben dem Experten-Adhoc-Test stellt das TUD-Gütesiegel weitere Methoden bereit, die zur strukturierten und nachvollziehbaren Durchführung einer Begutachtung herangezogen werden können (*Bruder et al, 2005*).

Aufgrund der ganzheitlichen Sichtweise und dadurch breit aufgestellten Qualitätskriterien wird eine perspektivenreiche Begutachtung durch die ExpertInnen ermöglicht. Dadurch wird schließlich eine objektivierte Begutachtung von E-Learning-Produkten effizient unterstützt.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das TUD-Gütesiegel zeichnet eine Produktqualität aus einer ganzheitlichen Sicht eines E-Learning-Produktes aus und kommuniziert diese. Darüber hinaus versucht es eine Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, indem aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis getragen werden. Die interne und externe positive Resonanz auf das entwickelte Modell bestätigt die Intention derartiger Qualitätsansätze. Trotz der positiven Reaktionen sollten sich Nutzer und Entwickler von E-Learning-Produkten bewusst sein, dass gerade die Lernenden Einfluss auf die Qualität der Lernprodukte, insbesondere hinsichtlich des Lernerfolgs, haben (*Bruder et al in Druck*). Dies bedeutet, dass auch die von der TU Darmstadt jeweils bestätigte Produktqualität keine absolute Lernqualität garantieren wird. Denn die Lernqualität eines E-Learning-Produktes ist immer Ergebnis eines pädagogischen Prozesses, der ein niemals „*wirkungssicheres, sondern riskantes Geschehen*“ bleibt (*Oelkers zitiert in Arnold, 2004, S. 183*). Doch gerade im Sinne eines

⁷ DIN 1996, DIN 1998a, DIN 1998b, DIN 2000, DIN 2003

modernen Risikomanagements werden Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung für E-Learning-Produkte unentbehrlich, um das vorhandene Risiko wenigstens kalkulierbar, wenn nicht sogar beeinflussbar zu machen. Von solchen offensiven Bemühungen profitieren alle Beteiligten gleichermaßen: Lernende, Lehrende und E-Learning-Produkte.

Literatur

- Bruder, R., Osswald, K., Sauer, S., Sonnberger, J. (in Druck): „*Qualitätssicherung mit einem E-Learning-Label für universitäre Lehre und einem Gütesiegel*“ in: Sindler, A. (Hrsg.): „*Qualitätssicherung im eLearning*“, Medien in der Wissenschaft, Waxmann, Münster
- Bruder, R., Offenbartl, S., Osswald, K., Sauer, S., Sonnberger, J. (2005): „*Qualität von computer-gestützten Lernumgebungen beurteilen – ein ganzheitliches Konzept*“, in: „*Thema Forschung: E-Learning*“, TU Darmstadt 1/2005, S. 62–65
- Bruder, R. (2003): „*Konstruieren – auswählen – begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben*“, in: Friedrich Jahresheft 11, S. 12–15
- DIN (1996): „*DIN EN ISO 9241-10 Ergonomische Anforderungen für Bürotätigkeiten mit Bildschirmgeräten, Teil 10: Grundzüge der Dialoggestaltung*“
- DIN (1998a): „*DIN EN ISO 9241-11 Ergonomische Anforderungen für Bürotätigkeiten mit Bildschirmgeräten, Teil 11: Anforderungen an die Gebrauchstauglichkeit – Leitsätze*“
- DIN (1998b): „*DIN EN ISO 9241-12 Ergonomische Anforderungen für Bürotätigkeiten mit Bildschirmgeräten, Teil 12: Informationsdarstellung*“
- DIN (2000): „*DIN EN ISO 13407 Benutzerorientierte Gestaltung interaktiver Systeme*“
- DIN (2003): „*DIN EN ISO 14915-1 Software-Ergonomie für Multimedia Benutzungsschnittstellen, Teil 1 Gestaltungsgrundsätze und Rahmenbedingungen*“
- Ehlers, U. (2004): „*Qualität im E-Learning aus Lernaltersicht*“, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Harvey, L./Green, D. (2000): „*Qualität definieren- Fünf unterschiedliche Ansätze*“, in: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): „*Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Weinheim, Basel, S. 17–40
- Herczeg, M. (1994): „*Software-Ergonomie*“, Addison-Wesley-Longman und Oldenbourg, Bonn
- Komorek, E./Bruder, R./Schmitz, B. (2004): „*Integration evaluierter Trainingskonzepte für Problemlösen und Selbstregulation in den Mathematikunterricht*“, in: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): „*Schulische und außerschulische Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität*“, Waxmann, Münster, S. 54–76
- Korbmacher, K. (2000): „*Evaluation von Lernsoftware auf der Basis von SODIS*“, in: Tergan, S.-O./Schenkel, P. (Hrsg.): „*Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme*“, BW Verlag, Nürnberg, S. 190–216
- Lompscher, J./Irrlitz, L./Jantos, M. (Hrsg.) (1985): „*Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit*“, Volk und Wissen Verlag, Berlin
- Nielsen, J. (1993): „*Usability Engineering*“, Academic Press, San Francisco
- PAS-1032-1:2004: „*Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von eLearning – Teil 1: Referenzmodelle für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung – Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten*“
- Rheinberg, F./Krug, S. (1999): „*Motivationsförderung in der Schule: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*“, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle
- Schulmeister, R. (2002): „*Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*“, Oldenbourg, München, Wien

Tuldoziecki, G., Herzig, B. (2004): „*Medien in Lehr- und Lernprozessen*“, Handbuch Medienpädagogik Bd. 2, Klett und Cotta, Stuttgart

Weinert, F. E. (1999): „*Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer/innen, welchen Unterricht braucht das Land*“, in: Psychologie heute, 26 (7), S. 28–34

Verfasser/innen

Prof. Dr. Regina Bruder
regina.bruder@elc.tu-darmstadt.de

Dr. Susanne Offenbartl
susanne.offenbartl@elc.tu-darmstadt.de

Julia Sonnberger
julia.sonnberger@elc.tu-darmstadt.de

Technische Universität Darmstadt
E-Learning-Center (ELC)
www.tud-guetesiegel.de

Kerstin Osswald
kerstin.osswald@ion2s.com

Sebastian Sauer
Sebastian.Sauer@ion2s.com

ion2s – buero fuer Interaktion
www.ion2s.com

Qualitätsmanagement an der Europäischen Fernhochschule Hamburg¹

JENS-MOGENS HOLM,
MICHAELA TIETZ

Qualitätsmanagement darf keine abstrakte Angelegenheit bleiben, sondern muss in einer Organisation konkret mit Leben gefüllt werden. In diesem Beitrag wird am Beispiel der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH) illustriert, wie Qualitätsmanagement im konkreten Einzelfall aussehen kann und was dabei alles zu managen ist. Dabei wird gezeigt, dass es in erster Linie um Festlegung von Zuständigkeiten, Design von Prozessen und Kommunikation mit allen Beteiligten geht.

Zum Vorgehen: Zunächst wird die Euro-FH, die noch sehr jung und dazu noch ein privates Unternehmen ist, in ihren wesentlichen Strukturmerkmalen vorgestellt. Managementtheoretisch gesehen gehören Hochschulen zu der Kategorie der Dienstleistungsanbieter. Deshalb werden anschließend einige Konzepte aus dem Dienstleistungsmanagement (*Zeithaml/Bitner, 1996*) vorgestellt und ihre konkrete Anwendung im Hochschulbereich dargelegt. Diese Konzepte spiegeln auch die Servicephilosophie der Euro-FH wider. Und schließlich wird demonstriert, wie die Euro-FH im Detail die Qualität ihres Studienmaterials sichert – sowohl in der Entwicklung als auch nachdem es einmal erstellt und zum Einsatz freigegeben wurde.

1 Fakten zum BWL-Studium an der Euro-FH

Die Europäische Fernhochschule Hamburg ist eine private Gründung der Klett-Gruppe. Sie erhielt ihre staatliche Anerkennung im Frühjahr 2003 und im Herbst 2004 die Akkreditierung der drei bisherigen BWL-Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor of Arts, Diplomkauffrau/-mann (FH) sowie Master of Business Administration.

Leitmedium des Fernstudiums an der Euro-FH sind Studienhefte. Dazu kommen die üblichen Medien wie Fachbücher, Lexika, CD-Roms sowie der intensiv genutzte Online-Campus. Letzterer dient der Ergänzung der Studienhefte durch aktuelles Material, der Information der Studierenden und der Kommunikation der Studierenden untereinander und mit der Hochschule. Außerdem werden Projektgruppen und Online-Seminare unterstützt.

Präsenzphasen finden in größeren zeitlichen Abständen von mehreren Monaten statt und sind fester Bestandteil nur ausgewählter Studieneinheiten. Von besonderer Bedeutung ist eine zweiwöchige Präsenzphase an einer Partnerhochschule im Ausland.

Die Euro-FH betreibt keinen Semesterbetrieb. Die Studierenden können zu jedem beliebigen Zeitpunkt mit dem Studium beginnen. Prüfungen können zwölfmal p.a. an verschiedenen Prüfungsorten abgelegt werden. Dies kommt den Flexibilitätsansprüchen der berufstätigen Studierenden der Euro-FH zwar sehr entgegen, stellt jedoch erhebliche Anforderungen an die Organisation. Dies wirkt sich sogar bis in den Umgang mit dem Studienmaterial aus, da es vorkommt, dass Studenten zur gleichen Zeit an Studienmaterial arbeiten, das zu unterschiedlichen Zeiten mit entsprechend unterschiedlichem Aktualitätsgrad erstellt wurde.

Das akademische Personal der Euro-FH besteht überwiegend aus Externen. Die Professoren stammen zum größten Teil von der European School of Business der Hochschule Reutlingen, mit der ein Kooperationsvertrag über die gegenseitige Lizenzierung von Studienmaterial besteht. Die Autoren, Tutoren und Dozenten sind über ganz Deutschland verteilt, einige sitzen auch im europäischen Ausland oder in den USA. In Hamburg sitzt lediglich ein so genanntes Kernteam.

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf einem Kolloquium der AG-F an der Technischen Universität Kaiserslautern

2 Die Service-Philosophie der Euro-FH

Hochschulen sind bekanntermaßen eine ganz besondere Art von Serviceunternehmen.² Einerseits müssen sie bestrebt sein, die Studierenden als „Kunden“ zu sehen, deren Erwartungen zu erfüllen oder, besser noch, zu übertreffen sind. Andererseits müssen sie einen bestimmten Standard wahren und die Leistungen ihrer „Kunden“ prüfen. Das geht so weit, dass sie „Kunden“, die die geforderte Leistung wiederholt nicht erbringen, von der weiteren Inanspruchnahme ausschließen müssen. Dennoch kann man die Konzepte aus dem Dienstleistungsmanagement auf Hochschulen anwenden. Dies gilt besonders für Hochschulen, die nicht nur Studiengebühren verlangen, sondern, wie die Euro-FH, sich ausschließlich darüber finanzieren. Für die Zwecke unseres Themas wird zunächst dargelegt, wie „Qualität“ aus Sicht der Studierenden wahrgenommen und bewertet wird und welche Konsequenzen das für die Organisation hat. Wir wollen das am Beispiel der Studienmaterialien darstellen.

Letztlich ist bei allem Streben nach Objektivität ausschlaggebend, wie die Dienstleistung von den Studierenden wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung setzt sich aus der Servicequalität, den Wertvorstellungen der Studierenden und ihrer generellen Zufriedenheit zusammen (Bild 1).

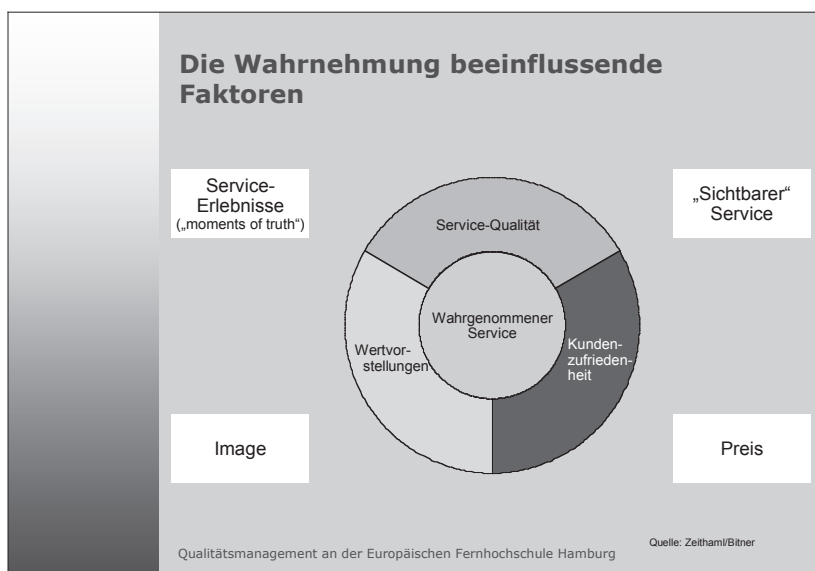


Bild 1: Die Wahrnehmung beeinflussende Faktoren

- Die Servicequalität im Fernstudium umfasst
- die Zuverlässigkeit und Qualität des Lehrmaterials,
 - ein gewisses Entgegenkommen, den Willen zu helfen und prompt zu leisten bei individuellen Wünschen,
 - Kompetenz und Höflichkeit sowohl der Tutoren als auch des administrativen Personals,
 - eine Anteil nehmende persönliche Aufmerksamkeit bei auftretenden Problemen sowie
 - das äußere Erscheinungsbild von Werbe- und Studienmaterial, Internetauftritt, Personal, Räumlichkeiten usw.

Ein Student³, der generell mit dem Studium zufrieden ist, wird auf Probleme mit einem Studienheft anders reagieren als jemand, der bereits wegen anderer Vorfälle unzufrieden ist. Ebenso spielen Wertvorstellungen eine Rolle, die gerade bei berufstätigen Studenten nicht zuletzt durch das berufliche Umfeld geprägt werden. Wer aus einem Unternehmen mit hoher Professionalität kommt, hat andere Erwartungen als jemand, in dessen Umfeld mit Fehlern großzügiger umgegangen wird.

Diese Wahrnehmung des Service kann vom Anbieter durch **vier Faktoren** beeinflusst werden. Das generelle **Image** einer Hochschule beeinflusst vor allem die Wertvorstellungen. Die Zufriedenheit wird nicht zuletzt

durch den **Preis** beeinflusst. Ein niedriger Preis – oder ein Preisnachlass – kann bei gleicher objektiver Leistung die Zufriedenheit positiv beeinflussen. Da Service immateriell ist, kommt den **materiellen Manifestationen** – dem sichtbaren Teil des Service – eine besondere Bedeutung zu. Hieran macht der Studierende fest, wieso er mit der Qualität zufrieden oder unzufrieden ist. Der sichtbare Service wird in der Marketingterminologie durch die „drei Ps“

² Hier ist gemäß dem Fachhochschulstatus der Euro-FH und dem gesetzlich vorgegeben Lehrauftrag nicht von forschenden Hochschulen die Rede.

³ Aus Gründen der Einfachheit wird in dem vorliegenden Beitrag in der Regel die männliche Substantivform verwendet. Inhaltlich ist damit selbstverständlich die weibliche Form mit eingeschlossen.



Bild 2: Der sichtbare Service

People, Process und Physical Evidence bezeichnet (Bild 2). People sind die Dozenten und Tutoren, das administrative Personal mit Kundenkontakt sowie andere Studenten. Process ist der Bewerbungs- und Immatrikulationsprozess, aber auch der gesamte Studienablauf inkl. Präsenzphasen und Prüfungen mit allen Teilprozessen. Physical Evidence ist das letztlich Greifbare. Dazu zählen alle Werbematerialien, aber auch die Einschreibformulare etc. Besonders wichtig ist im Zusammenhang unseres Themas das Studienmaterial selbst. Aktuell ausgelöst wird die Wahrnehmung durch konkrete **Service-Erlebnisse**.

Hier hat sich in der Marketingsprache der Begriff „*Moment of Truth*“ herausgebildet. Er wurde geprägt von Jan Carlson, der Anfang der 80er-Jahre ein Serviceunternehmen aus der Krise zum Erfolg geführt hat – die Luftfahrtgesellschaft SAS – indem er u. a. insbesondere den Service für Geschäftsreisende signifikant verbesserte. Sein Ansatzpunkt waren alle die Momente, in denen ein Kunde mit dem Serviceanbieter direkt oder indirekt in Kontakt tritt.⁴ Jeder dieser Momente trägt ein Puzzlesteinchen zum Gesamtbild

bei, das der Kunde sich vom Anbieter macht.

Wenn man die drei Ps des sichtbaren Service auf der Zeitachse anordnet, kann man eine ganze Reihe von Momenten der Wahrheit im Fernstudium identifizieren (Bild 3). Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ist aber auch so schon beeindruckend genug. Wenn man darin all die Momente hervorhebt (im Schaubild kursiv), die mit dem Studienmaterial zu tun haben, hat man die Dimensionen

der Managementaufgabe vor sich, die Qualität des Studienmaterials sicherzustellen.

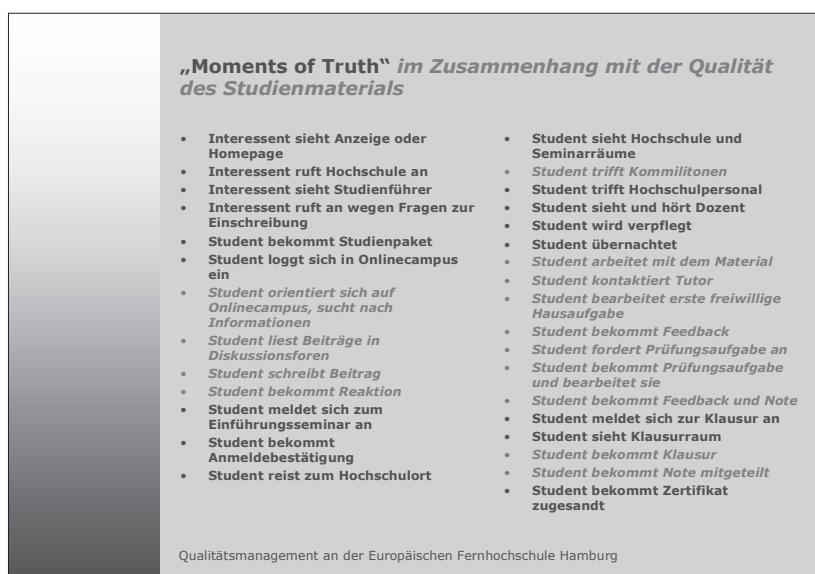


Bild 3: Moments of Truth im Fernstudium

3 Zum Entwicklungs- und Herstellungsprozess der Studieninhalte und -materialien

Im Präsenzstudium liegt die Sache vergleichsweise einfach: Ein Dozent bekommt den Auftrag, eine bestimmte Lehrveranstaltung durchzuführen. Er entwickelt die Lernziele und das Programm, erarbeitet die Lehrinhalte, legt die Art der Vermittlung fest und führt die Lehrveranstaltung durch. Er erstellt die Prü-

⁴ <http://www.quality-foundation.co.uk/ex1/about/CF03.htm>

fungsaufgaben und korrigiert und benotet i. d. R. die Prüfungsleistungen ebenfalls selbst. Im Fernstudium ist das bereits ein komplexer Prozess. Anstelle der einen für alles verantwortlichen Person gibt es eine ganze Gruppe von Beteiligten aus Studienleiter, Autor, Lektor, Tutor und ggf. Dozent.

Die Professoren des Fachbereichs entwickeln das Curriculum für den gesamten Studiengang z. B. „*Europäische Betriebswirtschaftslehre*“ in einer Serie von Workshops gemeinsam. Auf dieser Basis entwickeln die verantwortlichen Professoren für jeweils ein Fachgebiet als Studienleiter die Detailkonzepte. Dabei umfasst ein Fach jeweils mehrere thematische Module. Für jedes Modul werden mehrere Studienhefte sowie Begleitmaterialien und ergänzende Angebote konzipiert. Dies sind z. B. CD-ROM, Reader, Lexika und Lernangebote auf dem Online-Campus, der nur für die Studierenden zugänglich ist.

Für die Erstellung der Studien- und Begleitmaterialien beauftragt der Studienleiter geeignete Autoren, die auf der Grundlage der Euro-FH-Autorenhandreichung die Studienhefte verfassen. Der Studienleiter betreut die Autoren und agiert eventuell selbst auch als Fachlektor.

Am Hauptsitz der Euro-FH in Hamburg durchlaufen die fertigen Manuskripte, i. d. R. als Worddokumente eintreffend, die Endredaktion. Verantwortlich ist hierfür das Lektorat. Änderungen formaler Art und Layoutanpassungen werden von der Abteilung Lehrbriefvorbereitung umgesetzt.

Die endgültige Druckvorlage wird schließlich an die hausinterne Druckerei zum Druck kleiner Auflagen für den betreffenden Monatsbedarf weitergeleitet. Noch in diesem Jahr wird die Druckerei auf einen vollständigen Print-On-Demand-Betrieb umgestellt, so dass die benötigten Studienpakete gemäß Studienplan zum jeweiligen Versandtermin für jeden einzelnen Studenten hergestellt werden können und sich dann eine Lagerhaltung erübrigt.

Neben der damit obsolet werdenden Lagerhaltung bietet der Print-On-Demand-Prozess u. a. noch einen weiteren bedeutenden Vorteil. Notwendige Änderungen in den Studienmaterialien können sofort in das nächste zu produzierende Studienheft aufgenommen werden.

4 Der Änderungsprozess im Normalfall

Trotz Fachlektorat und Endredaktion werden im Zeitverlauf immer wieder Änderungen in den Studienmaterialien erforderlich. Hierbei sind folgende Auslöser denkbar: Studienleiter, Autor, Tutor als fachlicher Betreuer der Studierenden und der Student selbst. Gründe für einen Änderungsbedarf werden dem Lektorat in Hamburg gemeldet. Mögliche Anlässe sind: Wissenschaftlicher Fortschritt, Änderungen der Rahmenbedingungen in einem Studienfach (z. B. die Gesetzeslage betreffend), Änderungen in der Praxis, Fehler in den Studienheften, Missverständnisse bei der Vermittlung der Lehrinhalte oder auch unbeabsichtigte Lernhürden.

Die im Lektorat eingehenden Änderungswünsche werden den entsprechenden Verantwortlichen (Studienleiter, Autor und Tutor) zur Entscheidungsfindung vorgelegt. Kommt es zur Änderung, fließt sie in die nächste Druckauflage bzw. bei Print-On-Demand bereits in das nächste Studienheft ein. Darüber hinaus wird die Änderung auf dem Online-Campus im Curriculum-Manager kommuniziert, damit alle Studierenden davon profitieren können.

Wenn der Student einen Änderungsvorschlag einreicht, beginnt folgender auch auf dem Online-Campus veröffentlichter Änderungsprozess:

Der Student meldet sich per Telefon oder E-Mail beim Lektorat. Dort werden die eingehenden Fälle nach Schwere bzw. Dringlichkeit gefiltert. Bei offensichtlichen Fehlern ist eine direkte Verbesserung im Lektorat möglich. Der Autor wird über die Änderung informiert und ggf. um eine Reaktion gebeten. Im Fall der Änderung wird auch der Tutor informiert, damit er die betreffende Erkenntnis in die laufende Betreuung der Studierenden und ggf. in die Konzeption und Korrektur von Prüfungen in Absprache mit dem Studienleiter einfließen lassen kann. Die beschlossenen Änderungen werden dann im Lektorat umgesetzt und anschließend – wie bereits erwähnt – auf dem Online-Campus sortiert nach Modulen und Studienheften als PDF zum Download veröffentlicht. Solange noch kein Print-On-Demand möglich ist, werden die Änderungen in der nachfolgenden Auflage, üblicherweise innerhalb von einer bis zu vier Wochen, berücksichtigt.

Wird der Änderungsprozess vom Studienleiter oder Autor ausgelöst, finden folgende Prozessschritte statt:

Aufgrund von wissenschaftlichem oder praktischem Fortschritt meldet sich der Studienleiter oder Autor im Lektorat. Autor und Studienleiter entscheiden daraufhin gemeinsam mit dem Lektorat über die Form der Änderung. Bei komplexeren Änderungen bzw. Überarbeitungen von einem oder mehreren Heften wird ein Stufenplan zur Umsetzung erstellt. Die anschließende Veröffentlichung der Anpassungen erfolgt auf dem gleichen Weg wie bereits oben beschrieben.

Löst der Tutor den Änderungsprozess aus, geschieht dies i. d. R. aufgrund seiner Erfahrungen mit der Betreuung der Studierenden oder auf Grund von Erfahrungen mit Prüfungen.

Die Entscheidung über eine Änderung liegt hier natürlich beim Studienleiter und beim Autor der Unterlagen. Der weitere Verlauf des Prozesses ist der gleiche wie oben dargestellt, wenn der Studienleiter oder Autor den Änderungsprozess auslöst.

Seit der Entwicklung und Umsetzung dieses Konzepts zur strukturierten und dokumentierten Bearbeitung des Änderungsbedarfs ist ein deutlicher Rückgang von Beschwerden zu verzeichnen. Darüber hinaus profitieren natürlich alle der genannten Personenkreise von dem hohen Aktualitätsgrad der Studienmaterialien und nicht zuletzt die Studierenden in besonderem Maße. Die Etablierung der Print-On-Demand-Produktion und des Änderungsprozesses waren Parallelentwicklungen, die sich gegenseitig begünstigen.

5 Der GAU als größter anzunehmender Unfall seit dem Start der Euro-FH: VWL oder DIE KRISE

Auslöser einer für die junge Fernhochschule dramatischen Situation waren massive Beschwerden von Studierenden, die sich zu dieser Zeit mit dem Fach Volkswirtschaftslehre befassten. Die Kritik-Flut betraf das Modul „*Mikroökonomie und Wettbewerbspolitik*“ mit drei Studienheften zu den Themen „*Markt und Wettbewerb*“, „*Markt und Marktverhalten*“, „*Markteintritt*“, „*Innovation und Wettbewerb*“, „*Unternehmenstheorie*“, „*Haushaltstheorie*“, „*Vollkommene*

Konkurrenz“, „*Monopolistische Preisbildung*“ sowie „*Preisbildung bei oligopolistischen Märkten*“.

Die Studierenden, die große Schwierigkeiten mit der Vermittlung der Lerninhalte hatten, hatten sich überwiegend im VWL-Diskussionsforum auf dem Online-Campus ausführlich dazu geäußert. Die Situation spitzte sich in kurzer Zeit dramatisch zu. Immer mehr Studierende fügten ihre Studienerfahrungen hinzu bis hin zu einem schnellen Schlagabtausch von z. T. unsachlichen Äußerungen, die über die VWL-Thematik hinauszugehen drohten. Einige Studierende gaben schließlich ihre Studienverweigerung für das gesamte Fach VWL online bekannt.

Die Begründungen waren unterschiedlich detailliert und reichten von Äußerungen wie das Modul sei insgesamt zu schwer, unnötig kompliziert und zu wenig praxisorientiert bis hin zu Vorwürfen wie die notwendige Mathematik werde im Vorwege nicht vermittelt und der Tutor sei extrem anspruchsvoll und in seiner Art herablassend.

Als Ursachen konnten vor allem folgende Aspekte herausgearbeitet werden: Da der ursprüngliche Autor für dieses Modul während des Entwicklungszeitraums der Studienmaterialien verstorben war, musste schnell ein Ersatzautor gefunden werden, der die Studienmaterialien unter extrem hohem Zeitdruck fertigzustellen hatte. Darüber hinaus sind zum Start neuer Module jeweils geeignete Tutoren für die Betreuung der Studierenden zu akquirieren. In diesem Fall wurde der Autor ebenfalls als Tutor verpflichtet und übernahm damit eine Rolle, die er nur auf Drängen der Hochschule ausfüllte. Bekannt war er der Euro-FH als exzellenter Fachmann. Eine besondere didaktische und pädagogische Eignung für Tutoren im Fernstudium konnte er jedoch leider nicht einbringen. Das Ausmaß dieser Problematik stellte sich aber erst im Laufe seiner Tutorentätigkeit heraus. Hinzu kam, dass der zuständige Studienleiter sehr bzw. zu viel Verständnis für den Tutor aufbrachte und daher die Notwendigkeit zu handeln nicht sofort erkannt wurde.

Aufgrund der massiven Beschwerden der Fernstudierenden leitete die Euro-FH zügig eine Untersuchung ein und beauftragte zu diesem Zweck einen Gutachter, der selbst als Professor VWL lehrt. Begutachtet wurden die kritisierten Studienhefte zur Mikroökono-

mie sowie die vorausgehenden Grundlagenhefte zur Mathematik für Ökonomen. Zusammengefasst lautete sein Urteil: „*Die Studierenden haben Recht!*“

Daraufhin wurden umgehend einschneidende Maßnahmen zusammen mit der Studienleitung beschlossen. Der **Stufenplan** sah sowohl sofortige als auch mittelfristige Schritte vor.

- Als Sofortmaßnahme wurde eine Ergänzungslieferung zur Mathematik als PDF auf den Online-Campus gestellt, damit das Modul Mikroökonomie auch mit den damals aktuellen Studienheften weiter bearbeitet werden konnte. Die Studierenden sollten schließlich keine weitere Zeit verlieren. Des Weiteren wurde ein alternatives VWL-Skript als Zusatz mit Synopsis ebenso als PDF auf dem Online-Campus angeboten.
- In das Diskussionsforum wurde ausnahmsweise von Seiten des Präsidenten der Euro-FH und des Studienleiters ein gezielter Aufruf an die Studierenden zum Weiterstudieren platziert.
- Ein Austausch des Tutors wurde außerdem unumgänglich.
- Neue Studienhefte zur Mikroökonomie wurden mittelfristig (nach drei Monaten) fertiggestellt und an alle Studierenden auch rückwirkend verschickt.
- Auf der Basis der engagierten Zusammenarbeit mit dem beauftragten Gutachter wurde dieser als neuer Studienleiter für VWL ernannt.
- Abschließend mussten mit den neuen Studienmaterialien auch sämtliche bis dahin im Einsatz befindliche Fern- und Präsenzprüfungsvarianten grundlegend überarbeitet und z. T. neu konzipiert werden, damit sie sowohl mit dem ursprünglichen als auch mit dem neuem Studienmaterial lösbar waren. Da die Studienpakete in einem festen Rhythmus an die Studierenden verschickt werden und nicht alle Studierenden die vorgegebene Regelstudienzeit berücksichtigen können, muss davon ausgegangen werden, dass manche Studierende sich auch noch mit dem alten Material auf die Prüfungen vorbereiten.

Das Ergebnis dieser umfangreichen Überarbeitung der Studieninhalte und -materialien bestätigt die Richtigkeit dieser Entscheidungen. Zunächst einmal zeigten sich die Studierenden alleine dadurch wieder zufriedener, dass sie gehört wurden, ihre Einwände zu einschneidenden Maßnahmen geführt hatten und sie alle unverzüglich mit dem neuen Material versorgt wurden. Viele Studierende studieren erfolgreich mit dem Übergangsmaterial und bestehen die Prüfungen. Auch die Diskussionen auf dem Online-Campus endeten damit.

Um ähnlichen Problemen in anderen Fächern vorbeugen zu können, werden inzwischen regelmäßige Fachkonferenzen durchgeführt. Dazu tagen je Fachgebiet alle an der Lehre Beteiligten (Studienleiter, Autor, Tutor, Dozent) und das Lektorat einmal jährlich ganztägig, mit dem Ziel, den aktuellen Stand der Studieninhalte im Zusammenhang mit den Erfahrungen der Studierenden zu erörtern sowie die laufende Weiterentwicklung der Studienmaterialien voranzubringen.

Der VWL-GAU hat gezeigt, dass ein adäquater Umgang mit Krisen auch dazu beitragen kann, das Qualitätsmanagement in der Hochschullehre weiter zu professionalisieren.

Literaturangaben

Zeithaml, Valarie A./Bitner, Mary Jo (1996): „*Services Marketing*“, McGraw-Hill, New York usw.

Verfasser/in

Prof. Dr. Jens-Mogens Holm
Präsident
jens-mogens.holm@euro-fh.de

Michaela Tietz
michaela.tietz@euro-fh.de

Europäische Fernhochschule Hamburg
www.euro-fh.de

Qualitätssicherung von E-Learning-Veranstaltungen

Das Label E-Learning-Veranstaltung der TU Darmstadt¹

JULIA SONNBERGER,
REGINA BRUDER

1 Herkunft und Motivation

Die TU Darmstadt (TUD) wandelt sich zur *Dual Mode University*. Ziel dieser Reform ist es, als Präsenzhochschule bis zu 30% an E-Learning-Veranstaltungen anzubieten. Damit soll es zukünftig jedem Studierenden möglich sein, mindestens eine E-Learning-Veranstaltung im Laufe eines Studiums an der TU Darmstadt zu besuchen. Neben Motiven wie einer Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Erweiterung der Zielgruppe ist das zugrunde liegende Motiv der TU Darmstadt, durch E-Learning die Lehre und das Lernen weiter zu entwickeln. Auch wenn das Potenzial von E-Learning, die Lehr- und Bildungsprozesse zu optimieren, weitgehend anerkannt ist (vgl. Euler, 2005, S. 7), darf dieses Potenzial nicht als ein automatischer Effekt von E-Learning gesehen werden. E-Learning muss sich selbst Qualitätsansprüchen und -zielen stellen. Wichtig scheint, dass solche Qualitätsansprüche definiert und von allen Beteiligten mit getragen und umgesetzt werden. Erst dann wird die Dual Mode University nicht nur eine akademische Vision sondern eine lebendige Lehr- und Lernkultur werden.

Die Initiatoren und Verantwortlichen der Dual Mode University haben von Beginn an im Bewusstsein darüber gehandelt, dass neben einer Implementierungsstrategie für E-Learning insbesondere eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung nicht fehlen darf. Damit wird an der TU Darmstadt genau das realisiert, was Euler bei den meisten Strategien als

Manko feststellen musste (vgl. Euler, Seufert, Wirth 2005, S. 517).

Dual Mode University ist Ziel, aber auch Reformansatz und Strategie zu gleich. Als grundlegend für eine nachhaltige universitätsweite Implementierung von E-Learning werden folgende Aspekte gesehen:

- eine von den Lehrkräften aller Fachkulturen grundsätzlich akzeptierte Definition von E-Learning-Veranstaltungen,
- Festlegung und Kommunikation von Qualitätszielen und -standards zur Qualitätssicherung von E-Learning,
- Modelle und Instrumente zur Umsetzung der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre.

Diese drei Aspekte werden durch das Label *E-Learning-Veranstaltung* realisiert. Das Label soll Antwort auf die Frage sein, wie universitätsweit eine Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von E-Learning bei der Implementierungsstrategie pragmatisch aussehen kann. Dieses Teilprojekt der Dual Mode Reform wird seit Juli 2004 umgesetzt. Hierfür wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema Qualität² des *e-learning center* der TUD gegründet, um das E-Learning-Label zu konzipieren und zu projektieren. Für das WS 2005/06 wurde das Label E-Learning-Veranstaltung erstmals als Angebot zur Qualitätssicherung und -entwicklung allen Lehrenden bereitgestellt. Im Folgenden werden das Konzept und die entwickelten Instrumente beschrieben.

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf einem Kolloquium der AG-F an der Technischen Universität Kaiserslautern

² Beteiligte der Arbeitsgruppe sind Prof. Dr. Regina Bruder, Dr. Michael Deneke, Dipl. Psych. Susanne Köbler, Dr. Susanne Offenbartl und Dipl. Päd. Julia Sonnberger. Weitere Informationen unter www.elc.tu-darmstadt.de

2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Wenn eine Bildungsinstitution wie die TU Darmstadt sich in der Breite um Veränderungen in der Lehre bemüht, scheint es unentbehrlich, dass alle Beteiligten nicht nur am selben Strang, sondern diesen auch in dieselbe Richtung ziehen. Um dies grundlegend zu sichern, werden einheitliche Ziele benötigt. Die Ziele setzen eine universitätsweite einheitliche Definition von E-Learning voraus. Mit einer Definition kann sichergestellt werden, dass jeder Lehrende das gleiche unter der Veranstaltungsform des E-Learning versteht, und somit Wildwuchs, Chaos oder sogar Streitigkeiten vermieden werden können, die die Lehre kaum weiterentwickeln würden. Diese Einigung über das „*was E-Learning ist und soll*“ ist elementar für die E-Learning-Implementierungsbemühungen von Hochschulen, wie Dieter Euler herausstellt: „*Erschwerend kommt hinzu, dass in der Praxis häufig kein Konsens über die erwünschten Zielsetzungen und Wirkungen von E-Learning vorliegt*“ (Euler/Seufert/Wirth, 2005, S. 517).

Der Konsens darüber, was E-Learning ist bzw. welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Lehrveranstaltung als E-Learning bezeichnet werden kann, soll über das Label E-Learning-Veranstaltung geschaffen werden. Das E-Learning-Label definiert Merkmale für den Veranstaltungstyp der E-Learning-Veranstaltung und diese Merkmale sollen als Qualitätsansprüche fungieren. Damit dient das Label „*E-Learning Veranstaltung*“ zu aller erst einer internen Qualitätssicherung im E-Learning. Um diese Qualitätssicherung kommunizieren und verbreiten zu können, wird eine E-Learning-Veranstaltung auch im Online-Vorlesungsverzeichnis gekennzeichnet. Diese Kennzeichnung dient letztlich dazu, die Studierenden auf die speziellen Lehrangebote der TU Darmstadt hinzuweisen.

Darüber hinaus soll es jedoch nicht bei einer Qualitätssicherung bleiben, vielmehr sollen alle LehrveranstalterInnen die Möglichkeit erhalten, ihre E-Learning-Veranstaltungen weiterentwickeln zu können und didaktische oder technische Schwächen auszuräumen und Stärken zu optimieren. So war es von Projektbeginn ein zweites Ziel, über das E-Learning-Label eine Qualitätsentwicklung von E-Learning-Veranstaltungen u. a. auch über Beratungs- und Unterstützungsangebote zu ermöglichen.

3 Entwicklung des E-Learning-Labels

Ein erster Meilenstein war eine Definition für E-Learning-Veranstaltungen. Folgende Ansprüche an das E-Learning-Label wurden gestellt:

- Enger Bezug zu den Ausbildungszielen und Curricula der TUD
- Berücksichtigung verschiedener Fachperspektiven
- Berücksichtigung verschiedener E-Learning Szenarien
- Offenheit für zukünftige Entwicklungen (Technik und Lehr-/Lernmethoden)

Entsprechend den Zielen und den Ansprüchen wurden vielfältige Qualitätskonzepte (u. a. LQW³, PAS 1032-1⁴) analysiert. Ebenfalls besuchten die Autorinnen verschiedene bundesweite Veranstaltungen, um über den aktuellen Stand, Erfahrungen und Ergebnisse der Diskussion informiert zu sein.⁵ Zwar wurden keine Konzepte gefunden, die für den Bildungskontext der TUD und die damit zusammenhängenden Ansprüche unmittelbar übernommen werden konnten, doch war dieser Prozess notwendig für einen eigenen, begründeten Konzeptentwurf.⁶ Nach der Sichtung und Erprobung verschiedener Kategorisierungsansätze konzentrierten sich die Autorinnen auf die Entwicklung eines eigenen Definitions- und Kategorisierungsansatzes für E-Learning-Veranstaltungen. Dies begann mit

³ <http://www.artset-lqw.de>

⁴ PAS 1032-1 <http://www.beuth.de/sc/pas1032-1>

⁵ Hierzu gehörten u. a. Workshop und Tagungen der Arbeitsgemeinschaft Fernstudien, der DIN e.V. Gesellschaft in Berlin sowie die Beteiligung im Fachausschusses Qualität des D-ELAN e.V.

⁶ Grund ist, dass die recherchierten Qualitätskonzepte meist prozessorientiert und weniger produktorientiert ausgerichtet sind, jedoch fokussiert das E-Learning-Label die Produktqualität, d. h. die (Mindest-) Qualität einer E-Learning-Veranstaltung. Die prozessorientierte Ausrichtung vieler Qualitätskonzepte hat ihre Herkunft in Qualitätsmanagementansätzen z. B. DIN ISO 9000 ff oder spezieller für den Bildungsbereich EFQM (vgl. Bruder et al, 2005).

der Suche nach dem didaktischen Kernpotenzial von E-Learning in der Hochschullehre. Im Mittelpunkt stand so die didaktische Perspektive auf E-Learning-Angebote, da es die didaktische Gestaltung ist, die „(...) ein zugleich entscheidender als auch kritischer Faktor für die Qualität und Akzeptanz von E-Learning ist“ (Euler, 2005, S. 228).

Ausgemacht wurde, dass E-Learning Lernerorientierung in Lehr-/Lernprozessen stärken kann und dies unabhängig vom Typ der E-Learning-Szenarien. Dieses Potenzial wurde als Qualitätsziel von E-Learning fixiert. Mit dem Qualitätsziel des *lernerorientierten E-Learning* wurde eine Definitions- und Klassifizierungsmöglichkeit gefunden, die im Hinblick auf die vielen Fachkulturen der TUD verständlich und vor allem kommunizierbar scheint.

Die im Label genutzte Definition der Lernerorientierung meint eine Orientierung der Lehr-/Lernprozessgestaltung an der Zielgruppe *Studierende*, wobei keine Aussage über den Grad dieser Orientierung getroffen wird. Die intendierte Lernerorientierung ist als übergreifender didaktischer Ansatz zu sehen und liegt quer zu speziellen Lehr-/Lerntheorien, so dass keine Methodendesigns zwangsläufig abgeleitet werden. Beabsichtigt wird eine grundlegende Ausrichtung des Lehr-/Lernprozesses an den Studierenden, jedoch ohne curricular-notwendige Vorgaben der Bildungsinstitution, der Fachbereiche sowie der Lehrenden aufzugeben. Lehrziele und Lehrinhalte einer Veranstaltung bleiben von den Lehrenden vorgegeben. Inhaltlich setzt die Lernerorientierung am Ansatz der *funktionalen Teilnehmerorientierung* nach Breloer (vgl. Breloer, 1979) an. Denn trotz aller notwendiger Modernisierungen, sinnvollen Lehr- und Lernkulturwandlungen und innovativer Technologisierungen der Lehre: Für Präsenzhochschulen wie die TUD, die neben wissenschaftlicher Weiterbildung und Forschung den Studierenden eine fundierte Erstausbildung anbieten möchten, wird auch zukünftig gelten: „Er (der Lehrende, Anmerkung J.S.) wird immer für das didaktische Konzept sowie die Auswahl und den sinnvollen Einsatz der Lernmaterialien und Lernmedien verantwortlich bleiben“ (Sindler, 2004, S. 5).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es gelingen kann, über die Lernerorientierung als Qualitätsanspruch und -ziel von E-Learning-Veranstaltungen die Ziele (Verbesserung der Lehre, Klassifikation und Reform) der Dual Mode University zu sichern:

- So ist Lernerorientierung eine Konkretisierung des Ziels der Reformbemühungen Dual Mode University zur Verbesserung der Hochschullehre.
- Mit dem Qualitätsziel des lernerorientierten E-Learning wurde eine Definitions- und Klassifizierungsmöglichkeit gefunden, die im Hinblick auf die vielen Fachkulturen der TUD verständlich und vor allem kommunizierbar ist.
- Darüber hinaus ist die Etablierung des Qualitätsstandards lernerorientiertes E-Learning eine grundlegende Sicherung der Strategie Dual Mode University.

Ein nächster Schritt war, das Qualitätsziel *Lernerorientierung* durch Kategorien und Kriterien zu bestimmen, die zur Qualitätssicherung und anschließenden Qualitätsentwicklung genutzt werden können. Hierzu wurde ein Strukturmodell erarbeitet, das sich dazu eignet, Lehr-/Lernprozesse anhand des Qualitätsziels Lernerorientierung zu untersuchen.

3.1 Kategorien und Kriterien

Bei der Entwicklung von Kategorien und Kriterien für das E-Learning-Label ergaben sich zwei erste Hauptkategorien, in welche das konkrete E-Learning-Potenzial einer Veranstaltung eingeordnet werden kann. E-Learning-Angebote können differenziert werden, ob sie dazu dienen, bisherige didaktische Konzepte bzw. Organisationsformen weiterzuentwickeln oder das Angebot der Lehr-/Lerninhalte zu erweitern.

Bezeichnet werden diese beiden ersten Hauptkategorien des E-Learning-Labels als *Inhalt* und *Methoden-/Organisationsform*. Mit diesen zwei Hauptkategorien werden diejenigen Aspekte von Lehre und Lernen betrachtet, die auch von Reimann-Rothmeier als bedeutsam für erfolgreiche Innovationen beschrieben werden: „*Didaktische Innovationen sind Neuerungen der Organisation, der Inhalte und/oder Methoden des Lehrens, die den vorangegangenen Zustand der Wissensvermittlung merklich verändern und als Konsequenz auch einen Wandel der intendierten Bildungs- und Lernprozesse bewirken*“ (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 11).

Aus dieser ersten Differenzierung der Hauptkategorien *Inhalte* sowie *Methoden-Organisationsformen*, ergeben sich insgesamt fünf weitere Kategorien für das E-Learning-Label:

- Erweiterung der Lehr-/Lerninhalte
- Erweiterung der Lernzugänge und Lehr-/Lernwege
- Aktivierung der Studierenden im Lehr-/Lernprozess
- Unterstützung der Selbststudiumsphasen
- Betreuung der Studierenden

Diese fünf Kategorien werden nun kurz erläutert und die jeweils abgeleiteten Kriterien zusammenfassend vorgestellt.

3.1.1 Erweiterung der Lehr-/Lerninhalte

Aufgrund des ständigen technologischen Fortschritts auf allen Arbeits- und Wissenschaftsgebieten werden neben existierenden und existentiellen Kenntnissen neue Erkenntnisse wichtig, die in der Hochschullehre vermittelt werden müssen. E-Learning bzw. IuK-Techniken⁷, als Produkte der Technologisierung selbst, werden auf diese Weise zu aktuellen *Lehr-Objekten* der Hochschullehre. Diese müssen in die Curricula aufgenommen werden, sei es auf der theoretischen oder auch auf der praktischen, anwendungsbezogenen Vermittlungsebene. IuK-Techniken als Lehr-Objekte finden in allen Fachbereichen Einzug. Über diese Motivation zum Einsatz von IuK-Technik hinaus kann IuK-Technik als ein pragmatisches *Lehrmittel/Medium* gesehen werden, dass neue Erkenntnisse überhaupt erst vermittelbar bzw. auch ältere Erkenntnisse besser, im Sinne von einfacher und unmittelbarer, vermittelbar macht. Schönstes Beispiel gibt hier die Computersimulation. Simulationen fungieren als Nachbildung von Wirklichkeiten, um einmal Lehrobjekte in den Regelbetrieb der Lehre zu integrieren, die als Original „*nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten, mit unvertretbarem Aufwand oder Risiko*“ (Sesink, 2004, S. 23) integrierbar wären. Zum zweiten dienen Simulationen als Wirklichkeits-Nachbildungen in der Lehre zur „*Objektivierung theoretischer Vorstellungen*“ (ebd., S. 23), da sie die Betrachtung der Wirklichkeit (zu Lehrzwecken) flexibilisieren, d. h. unabhängig von Einflüssen wie u. a. Zeit, Ort, Sequenz, Form und Detailgrad gestaltbar machen.

Diese didaktischen Motive werden zur ersten Hauptkategorie des E-Learning-Labels namens *Inhalte*

gezählt, die für sich selbst stehend Grund für den Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre sein können. Zur zweiten Hauptkategorie *Methoden- und Organisationsform* gehören die nachfolgenden vier Kategorien.

3.1.2 Unterstützung der Selbststudiumsphasen

Selbststudiumsphasen sind ein Kernelement des Lehr-/Lernprozesses in der Hochschullehre. Das Selbststudium ist in den Studienordnungen der einzelnen Fachbereiche explizit als Lehr- und Veranstaltungsform neben Vorlesungs-, Übungsangeboten usw. aufgelistet. Diesem wichtigen Bestandteil wird auch im E-Learning-Label eine Kategorie gewidmet. Denn das Selbststudium, als nicht institutionalisierte Lehr-/Lernphase, gewinnt durch den Faktor *Lernerorientierung* an Qualität und die angestrebte Lernerorientierung kann durch E-Learning sinnvoll realisiert werden. Im Grunde erlangt erst eine Selbststudiumsphase, die lernerorientiert gestaltet wird, den Zustand, den sie begrifflich ausdrückt: Selbst-Studium. So werden in dieser Kategorie Kriterien aufgereiht, die eine *Unterstützung der Selbststudiumsphase* hinsichtlich einer verstärkten Lernerorientierung durch E-Learning Angebote ermöglichen. Diese erscheint möglich durch E-Learning-Angebote, die u. a. zeitlich und örtlich flexible Organisationsmöglichkeiten des Studiums bereitstellen, individualisierbare Zugänge zu Studiumsinhalten bieten oder auch den Aufbau von Selbstlernkompetenzen fördern.

3.1.3 Betreuung der Studierenden

In der dritten Kategorie werden Kriterien gebündelt, die die *Betreuung der Studierenden* betreffen können. Die Betreuung von Studierenden durch Lehrende auf der Ebene der Organisation des Studiums und dort vor allem zur Organisation erfolgreicher Lernprozesse ist ein wichtiger Bestandteil einer lernerorientierten Hochschullehre. Die Betreuung als selbstverständliche und etablierte Dienstleistung von Hochschulen umfasst fachbezogene sowie personenbezogene Inhalte und sollte speziell für E-Learning technischen Support umfassen. Durch den Ausbau oder die In-

⁷ IuK-Technik steht als Abkürzung für Informations- und Kommunikationstechniken.

tensivierung von E-Learning kann die Betreuung als wichtiger Bestandteil der Hochschullehre eine Qualitätsverbesserung erfahren (vgl. Kerres/Nübel/Grabe, 2005, S. 341) und wird daher auch explizit im E-Learning-Label als Kategorie aufgenommen.

3.1.4 Aktivierung der Studierenden im Lehr-/Lernprozess

Ebenso wie die gerade beschriebene Kategorie erwächst die fünfte Kategorie *Aktivierung der Studierenden im Lehr-/Lernprozess* einer Betrachtung der konkreten, unmittelbaren Ebene des Lehr-/Lernprozesses. Wissenschaftlich gestützt wird diese Kategorie wiederum durch eine (gemäßigte) konstruktivistische Lehr-/Lernauffassung, aber auch durch ältere reformpädagogische Konzepte des Selbstständigen Lernens, vertreten z.B. durch Hugo Gaudig (vgl. Konrad/Traub, 1999, S. 16) oder der Konzepte der Handlungstheorie, die u. a. John Dewey zugeordnet werden können (vgl. Kerres/de Witt, 2004). Vordergründig finden sich hier Kriterien, welche die didaktischen Möglichkeiten der eigentätigen Beteiligung aber auch der Mitbestimmung der Lernenden betreffen. Im Rahmen von E-Learning-Angeboten sind dies vor allem jene Kriterien, die unter die Begriffe Interaktion und Kommunikation fallen, aber auch Kriterien mit weniger unmittelbarer Wirkung auf den Lehr-/Lernprozess wie die Förderung und Forderung von Verantwortungsübernahme oder den Aufbau von Selbstlernkompetenzen.

3.1.5 Erweiterung der Lernzugänge und Lehr-/Lernwege

In der Kategorie *Erweiterung der Lernzugänge und Lehr-/Lernwege* finden sich Motive für den Einsatz von E-Learning in der Lehre mit dem Qualitätsziel Lernerorientierung, die in der Fachwelt, auch interdisziplinär betrachtet, unumstritten sind. Diese Motive beruhen unmittelbar auf dem pädagogisch-didaktischen Ansatz der Lernerorientierung. Alle modernen didaktischen Ansätze, vor allem basierend auf einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis, bieten eine Grundlage für diese Kategorie, wobei sich die Autorinnen auf eine gemäßigte Version des Konstruktivismus beziehen. Im Fokus dieser Kategorie stehen Aspekte von Lehr- und Lernprozessen, die den individuellen Ansprüchen der Lernenden, aber auch denen

der Lehrenden gerecht werden. Hierzu gehört u. a., dass das E-Learning-Angebot eine Differenzierung von Lehr- und Lernprozessen und einen individuellen verständnisfördernden Zugang zu den Inhalten anbietet wie z. B. Möglichkeiten der Lehr- und Lernzielspezifikation, Methodenvielfalt, Medienvielfalt aber auch typische Eigenschaften von E-Learning-Angeboten wie Flexibilität hinsichtlich zeitlicher und örtlicher Lehr-/Lernzugänge.

Wie diese fünf Kategorien stärker ausdifferenziert wurden, wird nun anhand der Kategorie *Erweiterung der Lernzugänge und Lehr-/Lernwege* exemplarisch veranschaulicht.

3.2 Beispielhafte Ausführung einer Kategorie und ihrer Kriterien

Wenn das didaktische Ziel des E-Learning-Angebotes eine verstärkte Differenzierung der Inhalte entsprechend der unterschiedlichen LernerInnen im Sinne einer Lernerorientierung ist, zeigen sich folgende didaktischen Aspekte als sinnvoll. Diese Aspekte wurden in folgenden Kriterien zusammengefasst.

- Bereitstellung und Klärung von Lehr-/Lernvoraussetzungen
Dieses erste Kriterium fragt nach einem didaktischen Aspekt, der typisch ist für den Beginn eines Lehr-/Lernprozesses. Das Kriterium fragt dabei, ob das E-Learning Angebot es ermöglicht, das Ausgangsniveau der fachlichen, methodischen und auch technischen Kenntnisse und Kompetenzen der Zielgruppe in Erfahrung zu bringen. Dies ist notwendig, um den späteren Lehr- und Lernweg lernerorientiert gestalten zu können. Ein E-Learning Angebot, das hierfür exemplarisch ist, wäre ein Online-Selbsttest, der zu Beginn des Semesters angeboten wird. Der Selbsttest fragt Grundwissen zur Veranstaltung ab und bietet den LernerInnen Rückmeldung darüber, wo Stärken und Schwächen sind. So erhalten die Lerner Hinweise, was für eine erfolgreiche Beteiligung an der Veranstaltung erwartet wird und wie sie dafür vorbereitet sind.
- Differenzierung von Lehr- und Lernzielen
Hier wird überprüft, ob das E-Learning Angebot für die Erreichung verschiedener Lehr- oder Lernziele eingesetzt wird. Heterogene Lernergruppen, aber auch intraindividuelle Veränderun-

gen während des Lehr-/Lernprozesses machen dies notwendig. Aber auch ein flexibler Einsatz des E-Learning Angebotes seitens des Lehrenden je nach Lernergruppe und eine Wieder- oder Ausweitung des Nutzerkreises soll über dieses Kriterium als positiv gewertet werden. Beispielhaft sind hier modularisierte, multimediale Lehr-/Lernmodule, die webbasiert oder auf CD-ROM oder DVD distribuiert werden, zu nennen.

- Wahlmöglichkeiten der Lehr-/Lernwege
Dieses Kriterium benötigt eine starke Ausdifferenzierung, daher wurden hier sechs Unterkriterien gebildet. Beginnend wird gefragt, ob der Einsatz des E-Learning Angebotes zur Rückmeldung zu Lernergebnissen, zu Lernschritten sowie zur Anregung von Reflexion der Lernergebnisse geplant ist. Ein zweites Unterkriterium prüft, ob die Ausrichtung am aktuellen Wissensstand der LernerInnen unterstützt wird. Zur Wahlmöglichkeit der Lehr-/Lernwege gehört drittens, dass das Angebot der Sozialformen vielfältig sein sollte. Des Weiteren fragt ein viertes Unterkriterium nach dem Angebot der didaktischen Methoden zur Vermittlung der Inhalte. Der Bedeutung von Kontext- und Perspektivenreichtum bei der Darstellung der Inhalte zur Unterstützung der Lernerorientierung zollt das fünfte Unterkriterium Tribut. Abschließend fragt das sechste Kriterium, ob spezielle Lernlogiken und Lernverläufe den LernerInnen über das E-Learning Angebot präsentiert werden.

diese Kriterien erfüllen, sind z. B. Computer-based Trainings, Simulationen aber auch Video- und Audioaufzeichnungen von Lehrvorträgen oder Hypertextdokumente mit statischen und dynamischen Lehr-/Lernmaterialien.

- Örtliche und zeitliche Flexibilität
Die Prüfung eines E-Learning-Angebotes darauf, ob es zeitlichen und örtlich unabhängigen Zugang zum Lehr-/Lernmaterial bietet, ist ein Kriterium der Lernerorientierung, das häufig durch E-Learning realisiert wird. Weniger selbstverständlich doch sehr bedeutsam ist, ob die Lehrenden bzw. die Universität als Bildungsinstitution den Lernenden in ausreichender Weise die technischen Voraussetzungen für eine Nutzung des E-Learning-Angebotes sichert. Dies beginnt bei der Bereitstellung der Softwarelizenzen und endet bei der Computerausstattung in speziellen PC-Pools.

Da eine Beschreibung aller Kategorien, Kriterien und dazugehörigen Beispielen den Rahmen des Artikels sprengen würden, soll stattdessen eine Übersicht zu allen Kriterien geboten werden:

„Dient das E-Learning Angebot....“	
....der Klärung von Lernvoraussetzungen?	...der Förderung selbstständigen Lernens?
...der Lehr-/Lernzielspezifikation?	...der Aufnahme neuer Inhalte?
...der Förderung von Interaktion & Kommunikation?	...der Neustrukturierung von Lehrinhalten?
...der Individualisierung des Lernwegs?	...der Vielfalt der medialen Darstellung?
...der Lehrevaluation und Lernzielkontrolle?	...der Flexibilität des örtlichen und zeitlichen Zugriff?
	...der Betreuung der Studierenden?

Bild 1: Insgesamt ergeben sich aus allen **fünf** Kategorien **elf** Kriterien (mit insgesamt **31** Unterkriterien). Die Kriterien prüfen das E-Learning-Angebot auf die Umsetzung der angestrebten Lernerorientierung.

Die beiden letztgenannten Kriterien bewerten die markante Eigenschaften von E-Learning-Angeboten. Auch diese werden im Rahmen des E-Learning-Labels honoriert, da sie der intendierten Lernerorientierung dienlich sein können.


- Vielfalt medialer Darstellungsangebote
Hierunter finden sich Kriterien, die die multimedialen und multimodalen Darbietung der Inhalte und die dementsprechende Auswahl durch die Lernenden prüfen. E-Learning-Angebote, die

3.3 Die Gewichtung

Um das E-Learning-Label zu erhalten, sollte eine Lehrveranstaltung mindestens sechs der elf Kriterien erfüllen, dabei ist es unbedeutend, welche der elf dies sind. Hierfür wurden die elf Kriterien derart entwickelt, dass sie möglichst gleich gewertet werden können. Hieraus resultiert aus Sicht der LehrveranstalterInnen eine Offenheit und Wahlmöglichkeit, auf die großer Wert gelegt wurde, um den verschiedenen Fachdisziplinen mit ihren speziellen Lehr- und Lernkulturen weiterhin genügend Freiraum für eine didak-

tische Gestaltung zu lassen. Die technische Umsetzung der elf Kriterien wird qualitativ betrachtet, diese Entscheidung dient der Beachtung der verschiedenen E-Learning-Szenarien, die sich bereits an der Dual Mode University gebildet haben, wie z. B. die Szenarien des augmented oder des telemedialen Lernens.

4 Die Instrumente und der Vergabeprozess des E-Learning-Labels

Praktisch wird das E-Learning-Label als Qualitätssicherungsangebot wie folgt umgesetzt: Ab dem WS 2005/06 werden zwei Instrumente eingesetzt. Mit dem E-Learning-Label wird vor Semesterbeginn eine Veranstaltung auf ihr E-Learning-Potenzial auf der Basis der 31 Unterkriterien hin geprüft und je nach Ergebnis mit dem Label ausgezeichnet. Hierfür wurde ein einfach zu bedienendes Online-Tool entwickelt. Über dieses Tool kann einmal der Lehrende über einen Online-Fragebogen seine Veranstaltung für das Label anmelden. Zum zweiten unterstützt das Tool die für das Label Verantwortlichen bei der Auswertung und Vergabe des Labels. Darüber hinaus ist das Online-Tool an das Online-Vorlesungsverzeichnis gekoppelt. So wird das Label in Form des Icons  automatisch in das Online-Vorlesungsverzeichnis integriert und somit wird für die Studierenden ersichtlich, welche der Lehrangebote als E-Learning-Veranstaltungen im aktuellen Semester durchgeführt werden.

Nach Abschluss einer E-Learning-Veranstaltung überprüft eine Evaluation als zweites Instrument, ob und inwieweit das Potenzial realisiert bzw. wie die Veranstaltung von den Lernenden bewertet wurde (Qualitätssicherung). Darüber hinaus kann die Evaluation auf Wunsch der Veranstalter eine Beschreibung der Schwächen und der Stärken sowie des Entwicklungspotenzials der E-Learning-Veranstaltung liefern (Qualitätsentwicklung). Die Evaluation zur Weiterentwicklung kann von den VeranstalterInnen aber auch in Eigenregie durchgeführt werden. Bestehende Evaluationsangebote lassen sich so in den neuen Qualitätsentwicklungsprozess eingliedern.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das E-Learning-Label zeigte sich seit seiner Pilotphase im Sommersemester 2005 und dem ersten breiten Ein-

satz im Wintersemester 2005/06 als praktikabel aus Sicht aller Beteiligten. Durch die Online-Präsentation und -Bedienung kann der Anmeldeprozess von den Lehrenden sehr flexibel durchgeführt werden. Verbesserungswürdig scheint der dahinter liegende Fragebogen, da sich Schwierigkeiten zeigen, die gewählte Beschreibung der 31 Kriterien allgemeinverständlich zu halten. Weitere Entwicklungsschritte beziehen sich auf die Kategorieinhalte. So wird darüber nachgedacht, eine sechste Kategorie zu entwickeln, die neben den fünf inhaltlichen sowie didaktischen Lehr-/Lernaspekten, technische Standards integriert. Da das E-Learning-Label auf einem Strukturmodell basiert, ist es jeder Zeit erweiterbar und auch die Gewichtung der einzelnen Kategorien ist veränderbar. Über diese Verbesserungsschritte sollen zukünftig die realen Erfahrungen der nächsten Semester analysiert werden, um authentische Referenzmodelle von E-Learning für die TU Darmstadt ableiten zu können. Denn letztlich soll das E-Learning-Label über die Qualitätssicherung hinaus zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung genutzt werden, um die Reform Dual Mode University grundlegend zu stützen.

Insgesamt sieht die Arbeitsgruppe in den Instrumenten des E-Learning-Labels eine sehr gute Chance, pädagogisch-didaktische Qualität auf strukturierte Weise einführen zu können und den Informationstechniken eine definierte Rolle in den Curricula der Dual Mode University zuzuweisen.

Literatur

Arnold, P./Kilian, L./Thilosen, A./Zimmer, G. (2004): „*E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*“, BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg

Breloer, G. (1979): „*Teilnehmerorientierung – eine neue Akzentuierung erwachsenpädagogischen Handelns?*“, in: „*Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*“, Steirisches Volksbildungswerk, Graz, Heft 3(12), S. 161–175

Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): „*Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*“, Westermann, Braunschweig

Bruder, R./Deneke, M./Köbler, S./Sonnberger, J. (2005): „*Was ist eine E-Learning-Veranstaltung?*“

Und was ist eine gute E-Learning-Veranstaltung?“, Grundfragen Multimedialen Lernens, Tagungsband, in Druck

Ehlers, U. (2004): „Qualität im E-Learning aus Lernersicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität“, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.) (2005): „E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren“, Oldenbourg, München

Euler, D. (2005): „Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen“, in: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): „E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren“, Oldenbourg, München, S. 226–242

Euler, D./Seufert, D./Wirth, M. (2005): „Gestaltung des Qualitätsmanagement zur Zertifizierung von E-Learning-Programmen“ in: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): „E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren“. Oldenbourg, München, S. 513–528

Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): „Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung“, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin

Kerres, M./Nübel, I./Grage, W. (2005): „Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning“, in: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.) (2005): „E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren“, Oldenbourg, München, S. 335–349

Kerres, M./de Witt (2004): „Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von elearning“, <http://online-campus.net/edumedia/publications/pragma1a.pdf> (letzter Zugriff 27.10.2005)

Konrad, K./Traub, S. (1999): „Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis“, Oldenbourg, München

Reinmann-Rothmeier, G. (2003): „Didaktische Innovation durch Blended Learning“, Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Sesink, W. (2004): „In-formation. Die Einbildung des Computers“, LIT Verlag, Münster

Sindler, A. (2004): „Etablierung einer neuen Lernkultur“, LIT Verlag, Wien

Verfasserinnen

Julia Sonnberger
julia.sonnberger@elc.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Regina Bruder
regina.bruder@elc.tu-darmstadt.de

Technische Universität Darmstadt
E-Learning-Center (ELC)
www.elc.tu-darmstadt.de

ULRIKE STRATE

Begrüßung¹

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

als für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständige Vizepräsidentin begrüße ich Sie herzlich zur AG-E Tagung 2005 „*Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Modelle und Erfahrungen*“ hier an der Technischen Universität Berlin in den Räumen der Zentraleinrichtung Kooperation – ZEK. Lassen Sie mich einige kurze Worte zur ZEK sagen, damit Sie wissen, was sich hinter diesem Namen verbirgt:

Die ZEK wurde Anfang der 90er Jahre unter dem Primat der Nachhaltigkeit als Servicebereich für Kooperation und wissenschaftliche Weiterbildung im Themenspektrum des Zusammenhangs von Technik, sozialen und ökologischen Problemen gegründet. Mittlerweile ist sie eine Service- und Anlaufstelle der TUB für externe und interne Interessenten und Interessentinnen: Akteure aus Wissenschaft, Arbeitswelt und Gesellschaft sowie weiterbildungsinteressierte ältere Bürgerinnen und Bürger.

Neben der Vermittlung von Kontakten und Beratungen zu den Themenfeldern der ZEK – wobei sie überwiegend transdisziplinär arbeitet –, entwickelt, konzipiert und evaluiert die ZEK im Wesentlichen auch eigene Veranstaltungen und Programme. Im Weiterbildungsbereich ist das Einwerben von Drittmitteln eine wichtige Möglichkeit, um neue Programme und Angebote erproben zu können, die nach erfolgreicher Evaluation als Regelangebot verstetigt werden. Viele Module aus dem überfachlichen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot für unser wissenschaftliches Personal sind so entstanden. Module übrigens, die z. B. auch gut als überfachliche Studiensegmente in weiterbildenden Masterstudiengängen implementierbar wären.

Die Gründung der ZEK mit einer solchen Zielrichtung erklärt sich zum damaligen Zeitpunkt nur daraus,

dass es neben der ZEK die Stabsstelle Wissenstransfer (WTB) gab. Hier war u. a. neben dem Bereich „*Messen und Ausstellungen*“ die Zuständigkeit für die eher marktgängige und auf Industrie hin orientierte wissenschaftliche Weiterbildung angesiedelt. Im Rahmen der uns immer wieder auferlegten Kürzungsmaßnahmen wurde WTB vor einigen Jahren aufgelöst, wobei der Bereich „*Messen und Ausstellungen*“ jetzt in eine GmbH als 100 % Tochter der TU Berlin aufgegangen ist.

Zum Zeitpunkt der Gründung der ZEK spielte Weiterbildung in der hochschulpolitischen Diskussion eine noch relativ untergeordnete Rolle. Der bis dahin zentral vorgehaltene Service durch WTB für die wissenschaftliche Weiterbildung auch für die Fakultäten wurde als nicht so dringend erforderlich eingeschätzt, als dass er nicht ein Sparbeitrag sein könnte. Allerdings sind bis heute zentrale Aufgaben, wie z. B. eine zentrale TUB-Anlauf- und Beratungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung oder eine umfassende Präsentation des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes nach außen immer noch nicht befriedigend gelöst. Von daher ist das Weiterbildungsangebot der TUB insbesondere für Außenstehende nicht so ohne weiteres erschließbar.

Ähnlich wie an anderen Universitäten ist auch an der TUB die wissenschaftliche Weiterbildung mittlerweile neu in den Fokus gerückt. Dies zum einen deshalb, weil sie jetzt eine Kernaufgabe der Hochschulen ist. Zum anderen aber auch deshalb, weil sowohl die Landespolitik als auch der Rechnungshof in Berlin von uns erwarten, dass wir verstärkt Anstrengungen zur Entwicklung kostenpflichtiger und damit aber auch kostendeckender wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unternehmen. Hierbei richtet sich das Augenmerk natürlich insbesondere auf die Konzipierung von weiterbildenden Master-Studiengängen. Dies ist auch als Zielvereinbarung in den neuen Hochschulverträgen von 2005 zwischen dem Berliner Senat und den Berliner Hochschulen festgeschrieben.

¹ Begrüßung der Teilnehmer der Tagung der AG-E 2005 durch die 3. Vizepräsidentin der TU Berlin

Die TUB verfügt mittlerweile wie andere Hochschulen auch über mehrere kostenpflichtige weiterbildende Master-Studiengänge, die z. T. auch schon akkreditiert sind (u. a. „Global Production Engineering“, „Bühnenbild“, „Real Estate Management“, „Urban Management“, „Denkmalpflege“, „Europawissenschaft“, „Wissenschaftskommunikation/Wissenschaftsmanagement“). Und genau bei der Entwicklung und Konzipierung weiterer neuer Weiterbildungsstudiengänge ergeben sich Fragen, die dringend innerhalb der Hochschulleitung sowie in den Gremien Entscheidungen erfordern:

- So stellt sich Frage nach der Anrechnung der Lehre in Weiterbildungsstudiengängen auf das Lehrdeputat. Wir haben mittlerweile an der TUB einen flächendeckenden NC. Eine Anrechnung der Lehre würde automatisch die Anzahl der Studienplätze in den grundständigen Studiengängen reduzieren. Ein Vorgehen, das diametral zu den Willensbekundungen des Berliner Senats steht, in Berlin 85.000 Studienplätze zu erhalten. Falls die Lehraktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht angerechnet werden, resultiert daraus, dass die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Nebentätigkeit erfolgen muss, obwohl es sich mittlerweile explizit um eine Kernaufgabe der Hochschulen handelt.
- Die Frage der Anrechenbarkeit stellt sich nicht nur im Zusammenhang mit den Kernaufgaben der Hochschulen, sondern auch mit der Frage von Anreizen für die Weiterbildung. Hierbei ist sicherlich bedenkenswert, ob die Anrechnung auf die Lehrkapazität tatsächlich ein wichtiger Anreiz für ein Weiterbildungsengagement von Hochschullehrern und –lehrerinnen ist. Oder ob der Anreiz eher in einer sachbezogenen subjektiven Selbstlernmotivation besteht, die durch die Möglichkeit zum Austausch und zur Kommunikation mit erfahrenen Berufspraktikern gegeben ist, bzw. durch den Transfer von Praxiserfahrungen über die wissenschaftliche Weiterbildung.²
- Eine weitere Frage bezieht sich auf die Konsequenzen aus der geforderten Vollkostenrechnung, was auch die Entwicklungskosten, Raumkosten etc. mit einschließen würde und neben den ebenfalls mit einzubeziehenden Akkreditierungskosten die Studiengebühren in die Höhe schnellen lassen würden. Also: was ist die Universität bereit zu investieren, falls die Studiengebühren aufgrund von Marktlage und auch Adressatenkreis die Kosten nicht voll erwirtschaften können?
- Was passiert auf Dauer mit den sich nicht „Vollkosten rechnenden“ wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und auch Studiengängen, für die es noch keine klar umrissene Nachfrage bzw. große Resonanz gibt. Weiterbildungsangebote also, die aus der Angebotsorientierung von Hochschulen entstehen und aus der unabdingbaren universitären Aufgabe, prospektive Angebote aus Forschungsergebnissen heraus zu kreieren, die auf zukünftige Entwicklungen bezogen sind. Werden sie weiterhin subventioniert oder fallen sie wegen der hohen Kosten, die sie nicht einspielen, irgendwann durch's Raster?
- Wie werden wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge eigentlich administrativ betreut? In den Fakultäten wie bisher? Sollte dies nicht besser durch eine GmbH abgewickelt werden? Oder bietet sich hier nicht gerade eine Zentraleinrichtung wie die ZEK an, alleine schon um Ressourcen zu sparen und Kompetenzen innerhalb der Hochschulen zu bündeln? Und erübrigen sich dann nicht irgendwann die bisherige Aktivitäten einer solchen Einrichtung, die in der Neukonzipierung, Entwicklung und Durchführung eigener Weiterbildungsangebote bestanden? Zumal wenn diese Angebote sogar kostenlos sind, oder zumindest sich nicht voll rechnen können, auch und gerade wegen der spezifischen Adressatengruppen. Können sich angesichts der Finanzmisere Hochschulen eigentlich noch Weiterbildungsangebote wie z. B. die Weiterbildung für Ältere leisten? Zumal ohnehin unklar ist, wie das Prinzip der Öffnung der Hochschulen für alle weiterbildungsinteressierten Gasthörerinnen und Gasthörer in einem modularisiertem Studium weiterhin sichergestellt werden kann.
- Was passiert mit den anderen Weiterbildungsangeboten, Studiengängen mit Zertifikaten, die die Akkreditierungshürde nicht nehmen werden? Sollte sich Akkreditierung nicht ohnehin aus-

² (Vgl. dazu auch: B. Herm, C. Koepernik, V. Leuterer, K. Richter, A. Wolter: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem – Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen, im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, Dresden, 2003)

schließlich nur auf weiterbildende Bachelor- und Master-Studiengänge beziehen? Und ist es nicht Aufgabe der Hochschulen, der HRK, der Verbände etc. den bisherigen hohen Stellenwert von universitären Zertifikaten offensiv zu vertreten? Dies setzt natürlich ein transparentes Qualitätssicherungsinstrumentarium in der jeweiligen Hochschule voraus.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese Fragen und noch einige mehr beschäftigen uns derzeit in der TUB und diese Fragen stehen ja auch heute und morgen in dieser Tagung zur Diskussion. Ich hoffe und wünsche uns allen, dass wir einen Schritt

weiter kommen. Und ich wünsche uns allen auch, dass trotz Druck und Ansprüchen von außen und innen in Bezug auf Effizienz und Verwertbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung die Hochschulen auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin als Bildungsinstitution noch sichtbar bleiben. Hierbei kann die Vielfältigkeit an Weiterbildungsangeboten durchaus als ein Spiegel für die Wahrnehmung des bildungspolitischen Auftrages der Hochschulen gesehen werden.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme Tagung und so anregende Diskussionen, dass Sie dann gerne auch zur DGWF-Jahrestagung, die bald an der TU Berlin stattfinden wird, wiederkommen.

Anmerkung der Redaktion

Den während der Tagung der AG-E auf die Begrüßung folgenden Beitrag von Peter Faulstich finden Sie wegen der Aktualität im Forum.

Studierbarkeit und Anforderungen an berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge – Erfahrungen mit dem integrierten Studienangebot „Sexualpädagogik und Familienplanung“¹

HARALD STUMPE

Zusammenfassung

1. Die Weiterbildung wird tendenziell an Bedeutung in den kommenden Jahrzehnten gewinnen (Demografische Entwicklung, lebenslanges Lernen).
2. Die Besonderheiten (Lernpsychologie, berufliche Erfahrungen) berufsbegleitender Studiengänge erfordern entsprechende Regelungen.
3. Masterstudiengänge (berufsbegleitend) sollten nicht länger als 5 bis 6 Semester dauern und einen max. Umfang von 90 credits (besser 60) umfassen.
4. Der Beschluss der KMK vom 28.6.2002 sollte als Grundlage für weitere Regelungen genutzt werden (Anerkennung von beruflichen Erfahrungen).
5. Soweit es möglich ist, sollten aus Effektivitätsgründen Masterstudiengänge und Zertifikatsstudiengänge verbunden werden bzw. „durchlässig“ gemacht werden.

1 Zukunft von weiterbildenden Studiengängen und Anforderungen an ihre Studierbarkeit

Vor den modernen Gesellschaften in Westeuropa steht eine bisher nie gekannte Herausforderung. Unsere Bevölkerungsstruktur wird sich in den nächsten 40 Jahren entscheidend verändern. Die demografische Entwicklung ist durch eine sinkende Geburtenrate und eine ständig anwachsende Lebenserwartung gekennzeichnet. Der Altenquotient (Verhältnis der Anzahl

Menschen, die nicht mehr im erwerbsfähigen Alter sind, zur Anzahl Menschen im erwerbsfähigem Alter) wird von 45 zu 100 im Jahre 2005 auf 78 zu 100 im Jahre 2050 ansteigen. Diese gigantische Herausforderung wird mit einer Vielzahl von Problemen verbunden sein, welche heute nur erahnbar sind. Die Auswirkungen auf das Bildungssystem sind schon heute kalkulierbar. Die sinkende Anzahl junger Menschen führt zum Abbau von Lehrerstellen in den Schulen. In wenigen Jahren werden folgerichtig die Zugangsberechtigten für die Aufnahme eines Hochschulstudiums sinken. Auf der anderen Seite wird die Lebensarbeitszeit der Menschen ansteigen müssen. Die heutige Altersgrenze von 60 bzw. 65 Jahren, die über Jahrzehnte unverändert geblieben ist, steht im krassen Widerspruch zur gewachsenen Lebenserwartung. Demographen sagen voraus, dass die ältere Generation von morgen wichtige Aufgaben im gesellschaftlichen Leben übernehmen will und muss (weitere berufliche Tätigkeit in Teilzeit, familiäre Aufgaben).

Das „lebenslange Lernen“ wird also zukünftig an Bedeutung noch gewinnen. Viele Menschen werden sich auf Grund der rasanten Entwicklung in Forschung und Technik ständig fortbilden müssen und nicht wenige werden Zweit- oder Drittberufe erlernen müssen. 50- bis 60-Jährige, die heute zum Teil immer noch in den vorzeitigen Ruhestand geschickt werden, werden mit ihren Erfahrungen als unverzichtbare Produktivkräfte wiederentdeckt werden. Sie werden potenzielle Konsumenten von Weiterbildungsangeboten. Diese Entwicklung führt zu neuen Anforderungen an die Hochschulbildung. Tendenziell wird also zukünftig mehr Weiterbildung nachgefragt werden. Die Hochschulen

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

sollten sich bereits heute auf diese neuen Anforderungen einstellen. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird sich die Weiterbildung über einen längeren Zeitraum zum Primat der Bildungserfordernisse entwickeln.

Erstaunlicherweise wurde die Weiterbildung vom Bologna-Prozess bisher sträflich vernachlässigt. Es existieren mehr Unklarheiten und Ungereimtheiten. Die folgenden Forderungen stehen zur Bearbeitung an:

- Es müssen Definitionsklarheiten zu den Voraussetzungen und Besonderheiten weiterbildender Studienangebote geschaffen werden.
- Die Strukturvorgaben für weiterbildende Masterstudiengänge müssen im Vergleich zu konsekutiven Masterstudiengängen differenziert werden.
- „Mogelpackungen“ und Wildwuchs bei weiterbildenden Studiengängen müssen jetzt verhindert werden.

Folgendes Beispiel eines nicht studierbaren berufsbegleitenden Bachelor-Studienganges hat gegenwärtig in Sachsen-Anhalt für Aufsehen gesorgt. Der Studiengang, der von einer niederländischen Einrichtung zur Nachqualifizierung angeboten wurde, umfasst 240 credits und soll in 4 Semestern absolviert werden. Rein rechnerisch bedeutet das einen Studienaufwand von 16 Stunden pro Tag bei voller Berufstätigkeit.

Bei allen Überlegungen zur Konzeption von weiterbildenden Studiengängen wurde das zur Verfügung

stehende Zeitbudget der potenziellen InteressentInnen in aller Regel zu wenig berücksichtigt.

Die ARD und das ZDF führen seit mehreren Jahren Studien zur Nutzung der Medien durch, in der auch repräsentative Aussagen zu den Zeitbudgets der Bevölkerung veröffentlicht werden (Tabelle 1).

Der zeitliche Aufwand für ein weiterbildendes Studium dürfte vorwiegend durch Reduzierung der Freizeit geschaffen werden. Selbst wenn die Freizeit um 75% (!) reduziert würde, ließen sich nur ca. 6 bis 7 Stunden pro Tag zusätzlich an Freiraum für ein Studium schaffen. Die restliche Freizeit würde dann noch etwa 2 Stunden betragen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass eine derartige Belastung nur wenige Berufstätige auf sich nehmen würden. Legt man 6 Stunden pro Arbeitstag (insgesamt 230 Arbeitstage pro Jahr) an Zeitbudget zusätzlich für ein Studium zu Grunde, dann ergibt sich eine Gesamtworkload von ca. 1400 Stunden pro Jahr, was bei einem viersemestrigen Studiengang eine Gesamtpunktzahl von etwa 90 bedeutet. Diese Workload dürfte nur unter maximalen persönlichen Anstrengungen für wenige Hochmotivierte studierbar sein. Unsere eigenen Erfahrungen mit dem Masterstudiengang „Sexualpädagogik und Familienplanung“ belegen, dass selbst 60 credits in vier Semestern für einen großen Teil unserer Studierenden nicht zu realisieren sind. Aus diesem Grunde haben wir die Masterarbeit auf ein zusätzliches 5. Semester

Tätigkeit	Mo – So	Mo – Fr	Sa	So
Regeneration (30% des Gesamtbudgets)	341	322	361	415
Schlafen	212	195	228	278
Körperpflege/Anziehen	35	34	36	36
Essen/Mahlzeiten	95	93	97	102
Produktion (29% des Gesamtbudgets)	329	380	254	161
Hausarbeiten	82	82	98	62
Berufsarbeit zu Hause	21	25	15	11
Berufsarbeit unterwegs im Auto	45	46	41	42
Berufsarbeit unterwegs in Bahn/Bus	8	9	5	6
Einkaufen/Besorgungen	23	26	30	3
Berufsarbeit außer Haus	140	176	63	37
Schule/Studium	13	18	3	1
Freizeit (41% des Gesamtbudgets)	470	440	525	565
Sonstiges im Haus	201	194	217	220
Freunde/Bekannte/Verwandte	56	44	89	79
Kneipe/Gaststätte/Restaurant	13	12	14	17
Sonstiges außer Haus	125	111	148	173
Sonstiges, das weder Produktion noch Regeneration ist	75	79	56	76

Tabelle 1: Zeitaufwand für Tätigkeiten im Wochenverlauf (BRD gesamt, 5.00-24.00 Uhr, in Min./Tag)

Quelle: Massenkommunikation 2000, 8. Welle der ARD/ZDF-Studie

verlegt. Unter diesen rein rechnerischen Tatsachen gesehen ist es sehr erstaunlich, dass Teilzeitstudiengänge mit wesentlich höherer Creditzahl auch noch aktuell akkreditiert wurden und sich die Agenturen offensichtlich mit der Frage der Studierbarkeit in der vorgesehenen Zeit nicht beschäftigt haben. Vor diesem Hintergrund scheint auch der Beschluss der KMK vom Oktober 2003 unrealistisch, für Weiterbildende Master-Studiengänge die gleichen Strukturvorgaben wie für konsekutive Masterabschlüsse aufzustellen.

In der folgenden Tabelle 2 sind einige ausgewählte akkreditierte Studiengänge aus der Übersicht des Akkreditierungsrates aufgeführt, die dem Autor bezüglich der Studierbarkeit problematisch erscheinen. Insgesamt konnten 73 Datensätze von weiterbildenden Studiengängen in Teilzeit gefunden werden. In den meisten Beschreibungen der Studiengänge sind jedoch keine Angabe zu den credits enthalten. Insofern gestaltet sich eine Bewertung der Studierbarkeit als fast unmöglich. Es wäre dringend notwendig, die Studiengänge nach einheitlichen Kriterien aufzulisten, um auch durchschaubare Vergleiche für die Konsumenten zu schaffen.

Studienfach	Hochschule	Semester	Credits	Agentur	Akk.-Dat
Sozialmanagement	Ev. FH Freiburg	4	120	AHPGS	11.12.03
Supervision	Ev. FH Freiburg	5	120	AHPGS	12.02.04
Technische Unternehmensführung	FH Braunschweig	6	120	ZEvA	08.08.00
Consumer Health Care	Humboldt-Uni Berlin	3	60	AHPGS	15.07.04

Tabelle 2: Akkreditierte Studiengänge mit zweifelhafter Studierbarkeit
Quelle: Akkreditierungsrat

2 Das berufsbegleitende integrierte Studienangebot „Sexualpädagogik und Familienplanung an der HS Merseburg – Erfahrungen im Entwicklungs- und Akkreditierungsprozess

Im deutschsprachigen Raum existieren keine sexualwissenschaftlichen Studienangebote mit akademischer Graduierung. Im Vergleich zu den USA ist Deutschland auf diesem Gebiet eher Entwicklungsland. Das Recht auf sexuelle Aufklärung und Familienplanung ist im Familienhilfeänderungsgesetz seit Beginn der 90er Jahre festgeschrieben. Im Rahmen eines Bundesmodellprojektes konnte die HS Merseburg in einer 1,5-jährigen Zusatzausbildung mit zwei Durchgängen Sexualpädagogik umfangreiche Erfahrungen sammeln. Auf deren Grundlage wurde das vorliegende Studienangebot entwickelt, welches seit

2001 angeboten wird. Um auch Professionellen im Erziehungs- und Bildungsbereich, die keine Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Erzieherinnen) besitzen, ein weiterbildendes Studium zu ermöglichen, wurde ein integriertes Angebot von einem Masterstudiengang und zwei zertifizierten Studiengängen entwickelt.



Der Masterstudiengang als Kernstück des Studienangebotes ist wie folgt aufgebaut:

- 5 Semester mit 8 Modulen
- Workload: 60 credits (1800 Stunden)
- Präsenzzeit beträgt 576 Stunden
- Seminare finden in Einheiten von 16 Stunden statt (Freitag 15 Uhr bis Sonntag 13 Uhr, einige Doppelseminare von Donnerstag bis Dienstag)

- Studiengebühren: bisher 500–600 € pro Semester (ab Wintersemester 2005/2006 800–900 €), kostendeckend ca. 1500,-
- Zugangsvoraussetzungen: Hochschulabschluss in Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik, Lehramt, Psychologie, Soziologie, Medizin oder einem einschlägigen anderen Fachgebiet und einjährige berufliche Erfahrung.

1. Semester

- **Modul 1: Sexualwissenschaftliche Grundlagen (10 credits)**
 - Orientierungseinheit, Regeln der Gruppenarbeit, Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik,
 - Soziologie der Sexualität: Historische und interkulturelle Aspekte
 - Psychologie der Sexualität: Sexuelle Individualentwicklung und psychische Regulation sexuellen Verhaltens,

- Biologische Aspekte der sexuellen Entwicklung und Reproduktion,
- Sexualität im Spannungsfeld von Gesundheit und Krankheit,
- Partnerschaft, Sexualität und Familienplanung,
- Grundlagen von Beratung und Gruppenarbeit im Kontext von Sexualität und Familienplanung,
- Rechtliche Grundlagen

2. Semester

- **Modul 2: Sexualpädagogik** (8 credits)
 - Alters- und geschlechtsspezifische Sexualpädagogik 1 (bis ca. 10. Lebensjahr*),
 - Alters- und geschlechtsspezifische Sexualpädagogik 2 (ca. 10. bis 14. Lebensjahr)*,
 - Alters- und geschlechtsspezifische Sexualpädagogik 3 (ab ca. 14. Lebensjahr)*,
 - Prävention sexueller Gewalt in der Sexualpädagogik,
 - Prävention von HIV/AIDS und anderer STD,
 - Sexualpädagogische Arbeit mit behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
 - Interkulturelle sexualpädagogische Arbeit,
 - Sexualpädagogische Multiplikatorenarbeit,
 - Projektmanagement und Fallklausur
- **Modul 3: Gruppenselbsterfahrung** (2 credits)

3. Semester

- **Modul 4: Familienplanung** (8 credits)
 - Grundlagen und Entwicklung der Familienplanung,
 - Psychologische, medizinische und ethische Aspekte von Kinderwunsch und Schwangerschaft,
 - Methodische Grundlagen der Beratung,
 - Moderne Reproduktionsmedizin und Beratung zur Familienplanung,
 - Ethische, psychologische und beraterische Aspekte bei pränataler Diagnostik,
 - Schwangerschaftskonfliktberatung und Beratung nach § 219,
 - Psychosoziale Beratung schwangerer Frauen,
 - Verhütungsverhalten, -methoden, -beratung,
 - Projektseminar und Exkursion,
- **Modul 5: Praxisprojekt/Projektstudie Sexualpädagogik einschließlich Praxisbegleitung/Supervision** (4 credits)

4. Semester

- **Modul 6: Praxisprojekt/Projektstudie Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung einschließlich Praxisbegleitung/Supervision** (4 credits)
- **Modul 7: Interessengeleitete Vertiefungsseminare** (4 credits)

5. Semester

- **Modul 8: Master – Modul** (20 credits)
Die Masterarbeit soll sich praxisrelevanten Themen mit innovativem Charakter aus den Bereichen Sexualität, Sexualpädagogik und Familienplanung widmen.

Der Studiengang ist seit Mai 2005 akkreditiert. Im Rahmen der Studiengangsentwicklung und des Akkreditierungsprozesses kam es immer wieder zu Irritationen. Nach unseren Vorerfahrungen schied ein 120 credit-Master als berufsbegleitendes Angebot auf Grund seiner Nichtstudierbarkeit aus. Dennoch wurde uns immer wieder von verschiedenen Seiten empfohlen, den Studiengang so zu „*designen*“ (z. B. durch Erhöhen des Selbststudienanteiles), dass wenigstens 90 credits, aber besser 120 credits als Workload vergeben werden können, insbesondere weil die Zukunftschancen für einen 60 credits-Master nach Auslaufen der Diplomstudiengänge gering sind. Trotz all dieser Argumente entschieden wir uns für eine studierbare Lösung. Auch im aktuellen Studiendurchgang zeigt sich, dass die außergewöhnlich engagierte Studierendengruppe mit der Studienbelastung an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stößt, zumal nicht alle Arbeitgeber zeitliche Unterstützung gewähren.

3 Zukünftige Erfordernisse

Es steht die dringende Aufgabe, besondere Kriterien für berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge zu entwickeln. So sollten die beruflichen Erfahrungen der BewerberInnen als Voraussetzung für ein Studium höher gewichtet werden. Erwachsene mit beruflichen Erfahrungen verfügen in der Regel über eine höhere Studienmotivation. Ihre beruflichen Erfahrungen führen zu effektiverem Lernen (sowohl induktiv wie deduktiv). Die Lernpsychologie hat hinlänglich nachgewiesen, dass Erwachsene anders lernen. Für eine zukünftige Lösung könnte der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 „*Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kennt-*

nissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ hilfreich sein. Auf Grundlage dieses Beschlusses können Kenntnisse und Fähigkeiten bis zu 50% eines Hochschulstudiums, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, angerechnet werden. Unter Angerennung dieser Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten wären Masterstudiengänge mit 120 credits in 5 Semestern studierbar.

Dieser Beschluss sollte als Grundlage für die Entwicklung von weitergehenden Empfehlungen und Regelungen genutzt werden.

Verfasser

Prof. Dr. med. Harald Stumpe
Hochschule in Merseburg.
Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur
harald.stumpe@hs-merseburg.de
www.fh-merseburg.de

Konzept und Ergebnis einer Pionierentwicklung:

Der Weiterbildungsmaster MAS-Programm Education–Management–Evaluation an der Universität Bern¹

THERESE ZIMMERMANN

1 Universitäre Weiterbildung Schweiz: Richtlinien

Die Harmonisierung des europäischen Hochschulraums bringt auch frischen Wind in die universitäre Weiterbildung. Gemeinsam mit der Neuausrichtung der Hochschulausbildung ist nach den verbindlichen Empfehlungen der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) auch die universitäre Weiterbildung einheitlich gegliedert, und zwar in vier Stufen wie folgt:

Veranstaltungstyp	Umfang	Abschluss/Titel
Stufe 4: Master of Advanced Studies (MAS)-Programme	Mindestens 60 ECTS ²	Master of Advanced Studies (MAS) in ...
Stufe 3: Diplomlehrgang	Mindestens 300 Kontaktstunden ³	Diplom in ...
Stufe 2: Zertifikatslehrgang	Mindestens 150 Kontaktstunden ⁴	Zertifikat in ...
Stufe 1: Weiterbildungskurs	Einzelne Tage, relativ offene Zulassung	Teilnahmebescheinigung

Tabelle 1: Universitäre Weiterbildung Schweiz: Typologie

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an CRUS 2004: 21

Aufbauend auf den Zertifikaten bilden die Diplomlehrgänge die dritte Stufe, gefolgt von der vierten Stufe, die MAS-Programme. Der «Master of Advanced Studies (MAS)» ist ein berufsbegleitender Studiengang, der auf akademischem Niveau angeboten werden muss. Er schließt mit akademischem Titel ab und muss mindestens 60 ECTS-Punkte umfassen. Der Begriff „*Master*“ darf nur mit dem Zusatz „*of*

Advanced Studies“ – abgekürzt „*MAS*“ – verwendet werden. Dies unterscheidet Masterabschlüsse im Weiterbildungsbereich von den grundständigen BA- und MA-Abschlüssen (= Regelabschluss) der Universitäten. Die Herkunftsbezeichnung der vergebenden Universität wird beigefügt⁵.

2 Weiterbildung an der Universität Bern

2.1 Die Stufe Diplom

Seit Jahren besteht in der Schweiz eine ungebrochene Nachfrage nach berufsbegleitenden Studiengängen mit Abschluss Weiterbildungsdiplom. Diese ein- bis zweijährigen Angebote ermöglichen eine fundierte berufsfeldbezogene Qualifizierung mit universitärem Abschluss. Aufbauend auf

Erstabschluss und Berufserfahrung können die erforderlichen Kompetenzen in einem Programm erworben werden, das mit seinem Umfang von 30 ECTS-Punkten im Vergleich zu den MAS-Programmen leichter mit der Berufstätigkeit zu vereinen und finanziell attraktiver ist. An der Universität Bern werden zahlreiche Angebote geführt, illustriert sei dies durch zwei Beispiele, die sich durch hohen Praxisbezug, Netzwerkpotential, wissen-

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

² Inkl schriftliche Arbeit und evtl. Praktikum

³ Evtl. schriftliche Arbeit.

⁴ Evtl. schriftliche Arbeit.

⁵ Mehr Informationen: www.crus.ch/docs/lehre/bologna/schweiz/Empfehlungen/Empf.pdf

schaftliche Fundierung und internationalen Lehrkörper auszeichnen. Sie sind erfolgreiche Pionierangebote der Universität Bern und starten 2006 je zum vierten Mal. Sie dauern 2 bzw. 1 ¾ Jahre (36 ECTS-Punkte) und kosten Fr. 17.000.-

NDS Weiterbildungsmanagement: Es richtet sich an Mitarbeitende mit Leitungsaufgaben in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Die Kursinhalte der 20 monatlichen Kursblöcke sind jeweils feldspezifisch ausgerichtet. Die AbsolventInnen kennen und hinterfragen die Bedingungen und Kontexte des Weiterbildungsbereichs. Sie erhalten Gelegenheit, die Methoden und Instrumente für die Führung von Institutionen und die Entwicklung von Bildungsangeboten in der Praxis anzuwenden. Flankiert werden die Präsenztage durch eine Internetplattform, Transfergruppen, Lernreflexionen, Semesterarbeiten und eine Diplomarbeit, jeweils begleitet durch Fachleute aus Wissenschaft und Praxis.⁶

Nachdiplomstudium Evaluation: Es richtet sich an beruflich erfahrene Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen und Tätigkeitsfeldern. Leitideen sind Interdisziplinarität, multiperspektivischer Zugang, Reflexion von Standards, breites methodisches Repertoire zur Planung und Durchführung von Evaluationen sowie präzise Vorbereitung der Evaluationsnutzung zusammen mit Auftraggebenden und Stakeholdern. Das Curriculum wird im Kern mit 14 Präsenzmodulen und passend entwickelten Unterrichtsmaterialien, Internetplattform, Praxisarbeiten sowie mit Hilfe einer engen Begleitung durch EvaluationsexpertInnen umgesetzt. Die Studierenden führen parallel zum Studium Evaluationsprojekte und eine Diplomarbeit durch.⁷

mit eigenem Angebot auftritt (Weiterbildungsmanagement, Evaluation und Hochschullehre/Higher Education, Hochschul- und Forschungspolitik in Zusammenarbeit mit der Universität Lausanne) und in Programmleitungen verschiedener anderer Studiengänge aktiv ist, beginnt per 2004 mit der Entwicklung des „*Master of Advanced Studies (MAS) in Education – Management – Evaluation*“.

3 Die Pionierentwicklung: MAS in Education-Management-Evaluation

3.1 Das Konzept

Das MAS-Programm Bildung-Management-Evaluation soll in zwei Stufen (Diplom- und MAS-Stufe) zu zwei akademischen Abschlüssen führen:

- „*Master of Advanced Studies in Education and Management (MAS EM)*“ sowie
- „*Master of Advanced Studies in Evaluation (MAS Ev)*“.

Die MAS-Stufe besteht aus fünf so genannten „interprofessionellen Modulen“ sowie aus studiengangspezifischen Modulen. Aus Bild 1 geht unter „interprofessionelle Module“ das einzigartige Profil hervor, das die Gesamtkonzeption auszeichnet:

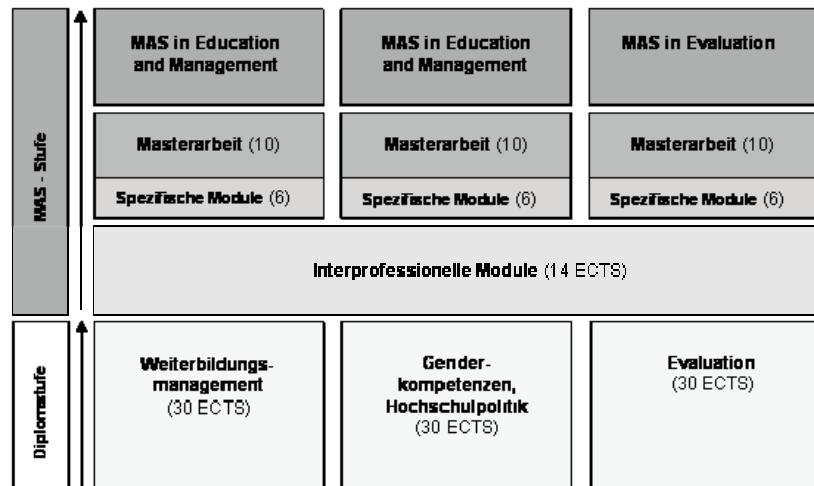


Bild 1: Konzept des MAS in Education-Management-Evaluation

2.2 Die Stufe MAS

Die Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, die als wissenschaftliche Einrichtung

In den interprofessionellen Modulen, in denen die Studierenden aller drei Schwerpunkte für die Präsenzveranstaltungen zusammengefasst werden, sieht das

⁶ www.weiterbildungsmanagement.ch

⁷ www.evaluationsstudium.ch

didaktische Gesamtkonzept einen peer-to-peer-Unterricht vor wie folgt: Die Studierenden des Schwerpunkts Evaluation, die sich mit dem universitären Weiterbildungsdiplom „*Evaluation*“ qualifiziert haben und vielfach über langjährige Berufserfahrung verfügen, unterrichten die Studierenden der Schwerpunkte „*Weiterbildungsmanagement*“ und „*Hochschullehre/-politik*“ zu Themen der Evaluation. Zum Unterricht befähigt werden sie im Modul „*Kursentwicklung*“. In Modulen zu anderen Themen wird analog verfahren.

Um zur MAS-Stufe zugelassen zu werden, müssen Bedingungen kumulativ erfüllt sein (Reglement Art. 11):

1. Weiterbildungsdiplom oder Zertifikat oder anderer von der Programmleitung anerkannter Nachweis der Diplomstufe. Vorzugsweise Weiterbildungsdiplom „*Weiterbildungsmanagement*“ oder „*Evaluation*“, Zertifikat „*Hochschullehre*“ oder „*Certificat postgrade en Politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche*“
2. Hochschulabschluss (Universität, Fachhochschule, äquivalent)

Ausnahmsweise werden Personen ohne Hochschulabschluss zugelassen (Reglement Art. 11, Abs. 3), wenn sich die Befähigung zur Teilnahme aus einem anderen Nachweis ergibt.

3.2 Das Ergebnis

In nur einem Jahr wird das MAS-Programm Education-Management-Evaluation zur Marktreife gebracht: Das Reglement nimmt rasch alle Hürden und die Bedarfslage bei den potentiellen AbsolventInnen der Diplomstufen zeigt eine erfreuliche Nachfrage, und vor allem: ein ausserordentlich positives Echo zum Konzept, das mit der Verschränkung der Diplomstufen durch seine Einzigartigkeit besticht.

Per Juli 2005 entscheidet die Programmleitung, die MAS-Stufe in Form der Verschränkung der Diplomstufen – trotz genügend Anmeldungen – nicht durchzuführen, weil sich aus einer der Diplomstufen zu wenig Personen angemeldet hatten, welche die regulären Zulassungsbedingungen (Hochschulabschluss) erfüllen. Die Programmleitung, die für die Qualitätssicherung und ein hohes Niveau des Studienganges bürgt, sorgt damit für die Einhaltung von bestehenden Standards an Universitäten. Sie gibt dadurch den Qualitätsüberlegungen den Vorrang.

Literatur

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) (2004): „*Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*“, Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz, 9/2004. Bern.

Universität Bern (2005): „*Reglement über die Masterstudiengänge Bildung und Management sowie Evaluation*“, 01.01.2005, Bern.

Verfasserin

Therese Zimmermann
 Universität Bern
 Koordinationsstelle für Weiterbildung.
 kwb@kwb.unibe.ch
 www.kwb.unibe.ch

Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland

Perspektiven einer Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftlicher Weiterbildung¹

JOHANNES WILDT

1 Vorbemerkung: Hochschuldidaktik im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Hochschuldidaktische Weiterbildung lässt sich als eine Spielart berufsbezogener Wissenschaftlicher Weiterbildung betrachten. Wie Wissenschaftliche Weiterbildung generell basieren ihre Angebote auf dem Fundus wissenschaftlichen Wissens, das die Hochschuldidaktik und ihre Bezugswissenschaften bereit halten. Sie richten sich an Zielgruppen, die über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen und in einem einschlägigen Arbeitsgebiet tätig sind oder werden wollen. Mit den Weiterbildungsangeboten ist intendiert, dass diese Zielgruppen hochschuldidaktisches Wissen, Können und Bereitschaft zu angemessenem und verantwortlichem Handeln in die Entwicklung ihrer Kompetenz integrieren bzw. zu integrieren beabsichtigen. Weiterbildung in diesem Sinne geht also über Wissensvermittlung weit hinaus, in dem sie sich auf Handlungskompetenzen bezieht, die zur Berufsausübung erforderlich sind.

Zwar ist die Hochschuldidaktik bis auf einige Ausnahmen² überwiegend getrennt von der wissenschaftlichen Weiterbildung institutionalisiert, nicht selten aber wird hochschuldidaktische Weiterbildung an Hochschulorten, an denen keine eigenständige Hochschuldidaktik existiert, von dort ansässigen Einrich-

tungen für Wissenschaftliche Weiterbildungen organisiert und angeboten.

Allerdings weist hochschuldidaktische Weiterbildung gegenüber anderer Wissenschaftlicher Weiterbildung auch einige Besonderheiten auf. Ihre Zielgruppen, die Lehrenden an Hochschulen, ggf. auch Studierende, die zur Unterstützung der Lehre in Tutoren- oder Mentorenfunktion eingesetzt werden, fallen mit dem Gegenstand des Arbeitsgebiets der Wissenschaft vom Lehren und Lernen an Hochschulen zusammen. Ihren Ursprüngen nach ist die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches Arbeitsgebiet selbst Teil des Tätigkeitsfeldes ihrer Zielgruppen, wenngleich mittlerweile verstärkt auch externe Anbieter mit hochschuldidaktischer Dienstleistung auf dem hochschulinternen Arbeitsmarkt auftreten.³

Bei allen Unterschieden im Einzelnen zeichnen sich jedoch im Hinblick auf die Grundstruktur der Angebote, insbesondere aber deren Qualitätssicherung, Gemeinsamkeiten bzw. parallele Entwicklungen zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ab. Aus diesem Grunde besteht aus hochschuldidaktischer Sicht das Interesse, die dabei gewonnenen Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren. Darüber hinaus erscheint es erwägenswert, beim Aufbau von Qualitätsentwicklung, insbesondere in Fragen der Akkreditierung, zusammenzuarbeiten.

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

² Zu den wenigen Ausnahmen zählt z. B. die Hochschuldidaktik an der Ruhr-Universität Bochum, die als Abteilung des dortigen Weiterbildungszentrums institutionalisiert ist.

³ Wildt, Johannes; Encke, Birgit; Blümcke, Karen (Hrsg.) „*Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*“, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 112, Bielefeld 2003, insbesondere Kapitel 5, S. 307 ff.

Es soll deshalb hier zunächst über den Entwicklungsstand der hochschuldidaktischen Weiterbildung und die bisherigen Aktivitäten in der Akkreditierung berichtet werden. Vor dem Hintergrund paralleler bzw. konvergenter Entwicklung sollen schließlich Vorschläge zur Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zur Diskussion gestellt werden.

2 Entwicklungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Seit den ausgehenden 90er Jahren haben sich in der hochschuldidaktischen Weiterbildung bemerkenswerte Entwicklungen vollzogen. Während bis dahin Weiterbildung weitgehend „menuegesteuert“ meist in Form einzelner Veranstaltungen angeboten und nur an einzelnen Standorten in curriculare Strukturen gefasst wurde⁴, sind mittlerweile nicht nur Angebot und Nachfrage erheblich gewachsen; zugleich hat auch ein Strukturierungsprozess stattgefunden, der in einem bundesweiten Konsens gemündet ist.

Um das quantitative Wachstum zu dimensionieren, haben im März 2005 auf einem Treffen der hochschuldidaktischen Netzwerke die anwesenden Vertreterinnen und Vertreter, die ca. 50% bis 60% der institutionalisierten Hochschuldidaktik in Deutschland repräsentierten, für das Jahr 2004 immerhin 20.000 Teilnehmertage in der Hochschuldidaktischen Weiterbildung geschätzt. In einer wachsenden Zahl von Hochschulen wird – freilich in höchst unterschiedlich organisierter bzw. institutionalisierter Form – hochschuldidaktische Weiterbildung angeboten.⁵

Es ist jedoch nicht nur eine quantitative Expansion zu verzeichnen. Vielleicht bedeutsamer noch sind bundes-

weite „Leitlinien“ zur Modularisierung und Zertifizierung der Angebote, die ebenfalls im März 2005 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), dem Zusammenschluss der hochschuldidaktischen Einrichtungen, Netzwerke und Akteure in Deutschland, beschlossen worden sind.⁶ Über diese Leitlinien soll im folgenden Überblick informiert werden.

Die Leitlinien basieren auf Entwicklungen, die in den einzelnen Hochschulen bzw. Netzwerken vorgeformt wurden. Zweifellos spielt eine Vorreiterrolle dabei das Hochschuldidaktische Zentrum Baden-Württemberg⁷, die Übereinkunft konnte jedoch nur gelingen, weil die konzeptionelle Entwicklung an den verschiedenen Standorten weitgehend parallel bzw. konvergent verlaufen ist.

Die Leitlinien orientieren sich an dem Ziel, die Kompetenzen zu fördern, die Lehrende in der Hochschulausbildung zur professionellen Ausgestaltung ihrer zentralen Aufgabenbereiche benötigen.

Dies betrifft insbesondere die Kompetenzen,

- die Lehre in den jeweils vertretenen Fachgebieten lernförderlich zu gestalten,
- lernzielorientiert, transparent und fair zu prüfen,
- die Studierenden in ihrem Lernprozess zielgerichtet zu beraten,
- sich an der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu beteiligen,
- zu innovativen Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen oder fachübergreifend beizutragen.

Nach den Standards der AHD wird die hochschuldidaktische Weiterbildung in drei Module unterteilt, die jeweils 60 bis 80 Arbeitseinheiten (AE) umfassen. Unter Arbeitseinheiten wird der Zeitaufwand in Stunden

⁴ Dazu zählen z. B. die hochschuldidaktischen Einrichtungen in Bochum, Braunschweig oder Dortmund, die jeweils lokal-spezifische Strukturierungen der Angebote entwickelt haben, die sich aber gut in die Konvention der AHD einpassen.

⁵ Der Überblick über Hochschuldidaktik in Deutschland, den die Ausgabe der DUZ Spezial: „Hochschuldidaktik in Deutschland“, hrg. von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom September 2003, gibt, – ist zwar immer noch informativ im Hinblick auf die Einrichtungen und regionalen Netzwerke der Hochschuldidaktik, in einigen Teilen aber bereits heute überholt. Der aktuelle Stand ist über www.hd-on-line.de, ein Internetportal für die Hochschuldidaktik in Deutschland, erschließbar.

⁶ „Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung der hochschuldidaktischen Weiterbildung“, beschlossen am 8.3.2005, in network news Nr. 6, Ausgabe April 2005.

⁷ Einen Überblick gibt der Band von Brendel, Sabine; Kaiser, Karin und Macke, Gerd (Hrsg.): „Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich“, Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115, Bielefeld 2004, darin besonders: Macke, Gerd: „Das ‚Baden-Württemberg-Zertifikat‘ für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse“, S. 143–156.

gerechnet, die über die normale Lehrtätigkeit hinaus auf die spezielle hochschuldidaktische Weiterbildungstätigkeit angewendet werden. Dabei handelt es sich in erster Linie um Kontaktstunden in Workshops oder Beratungssituationen. Eingerechnet werden aber auch eigenständige Vorarbeiten für hochschuldidaktische Experimente oder Studien. Der Gesamtumfang der drei Module von 200 bis 240 AE ist als Mindeststandard für die Verleihung eines Zertifikats zu verstehen, der im Einzelfall natürlich auch überschritten werden kann.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung gliedert sich in Themenfelder zu den zentralen Funktionen bzw. Aufgabenbereichen der Hochschullehre: Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren. Im Hinblick auf den Umfang der Themenfelder gelten ebenfalls Mindeststandards. Lehren umfasst 60 AE, die übrigen Bereiche jeweils 16 AE, d. h. etwa der Umfang von einem zweitägigen Workshop. Hinzu kommen noch für praxisbegleitende Beratung, Coaching bzw. Supervision 16 AE.

Im Modulsystem nach den Standards der AHD wird zwischen Basis-, Erweiterungs- und Vertiefungsmodulen unterschieden, die in der Regel in dieser Reihenfolge auch durchlaufen werden sollten. Der Mindeststandard für Lehren im Umfang von 60 AE soll im Basismodul erreicht werden. Von den übrigen vier Themenfeldern sollen mindestens zwei im Umfang von jeweils 16 AE bearbeitet werden.

Während Basis- und Erweiterungsmodul in erster Linie aus Workshops und begleiteten Lehrexperimenten besteht, steht im Vertiefungsmodul eine umfangreichere Projektarbeit im Mittelpunkt, die sich z. B. auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen oder Lehrveranstaltungen, aber auch auf Innovationen im Studiengang, auf den Aufbau von Beratungsthemen, Lernplattformen oder anderen bildungsbezogenen Infrastrukturen erstrecken kann.

Modularisierung und Zertifizierung sind wichtige Schritte in der Qualitätsentwicklung der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Entscheidend ist jedoch, wie die angestrebte Qualität auch bundesweit gesichert werden kann.

Die AHD hat deshalb seit einigen Jahren mit der Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung begonnen und verfügt mittlerweile über ein eingespieltes Akkreditierungsverfahren und eine erfahrene Akkreditierungskommission (AKKO). Als Hintergrund für die weiterführenden Überlegungen soll darüber im Folgenden berichtet werden.

3 Akkreditierung in der AHD

Auf Antrag und nach einem festgelegten kriterien-gesteuerten Verfahren vergibt die AKKO ein Gütesiegel für die Erfüllung von (Mindest-)Standards hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote. Auftrag, Gegenstand und Ziel der Akkreditierung sind in den Verfahrensgrundsätzen beschrieben.⁸

„Die AKKO handelt aufgrund des direkten Mandats durch die Mitgliederversammlung der AHD e.V. und ist dieser rechenschaftspflichtig. Sie unterliegt nicht Weisungen seitens des Vorstandes, berücksichtigt aber die vom Vorstand zuvor oder gleichzeitig entwickelten Kriterien in ihren eigenen und führt ihre Aktivitäten, die die Mitglieder involvieren, insbesondere etwaige Konferenzen, in Koordination mit dem Vorstand durch.

Gegenstand der Akkreditierung durch die AKKO sind einzelne Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsbündel oder -sequenzen („Module“) sowie ganze Programme zur hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Hingegen sind hochschuldidaktische Studiengänge von Fakultäten oder wissenschaftlichen Einrichtungen und Aufbau- oder Zusatzstudien mit Abschluss Master o. a. den Akkreditierungsagenturen der HRK einzureichen.

Ziel des Akkreditierungsverfahrens ist es, den Nachfragern nach hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung, also sowohl einzelnen Personen als auch Institutionen, die für ihr Personal solche Veranstaltungen oder Programme durchführen wollen, den Markt der Angebote transparent zu machen und Gewähr dafür zu bieten, dass die akkreditierten Veranstaltungen oder

⁸ Entnommen aus dem Arbeitspapier zum Akkreditierungsverfahren der Akkreditierungskommission. Zu entnehmen sind die detaillierteren Beschreibungen von Verfahren und Kriterien der Homepage der AHD: www.hdz.uni-dortmund.de/ahd; vgl. auch Huber, Ludwig: „Akkreditierung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung“, in Welbers, Ulrich (Hrsg.): „Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung“, Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 110, Bielefeld 2003, S. 95–104.

Programme professionellen Standards genügen, also in ihren Zielsetzungen legitimiert, auf dem Stand der wissenschaftlichen Entwicklung konzipiert und in der Praxis erprobt sind. Den Anbietern soll es ermöglichen, mit dem Gütesiegel der Akkreditierung für ihre Veranstaltungen zu werben; darüber hinaus bietet es ihnen die Chance, Anregungen und Rückmeldungen zu ihren Konzepten von Experten zu erhalten und in professionellen Austausch mit anderen Anbietern einzutreten.“

Die Akkreditierungskommission setzt sich aus von der Mitgliederversammlung der AHD gewählten Mitgliedern zusammen. Unerstützt wird sie durch einen erfahrenen, internationalen Berater.

4 Qualitätssicherung in der AHD

Je stärker die Nachfrage nach hochschuldidaktischer Weiterbildung steigt und je enger sie als Dienstleistung für die Kernprozesse der Hochschule in Lehre und Studium in die Qualitätsentwicklung und den Aufbau eines hochschulischen Qualitätsmanagements einbezogen wird, umso schärfer stellt sich die Frage nach der Qualität ihrer Dienstleistungen.

Die AHD betrachtet das Akkreditierungsverfahren insofern auch nur als einen ersten Schritt auf dem Weg bundesweit angelegter Qualitätssicherung. Weitere Schritte werden mit Vereinbarungen über Indikatoren, Evaluationsstandards und einer Zusammenarbeit in der Umsetzungsforschung getan werden müssen. In der Ergänzung der Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung wird derzeit an einem Konsens über Lehrkompetenzen als „*Learning Outcomes*“ hochschuldidaktischer Weiterbildung gearbeitet.

Allerdings ist auch eine Schwäche der bisherigen Qualitätssicherungsmaßnahmen nicht zu übersehen. Der Aufbau der Qualitätssicherung erfolgte bislang im Rahmen der Hochschuldidaktik. Aus dieser Perspektive betrachtet sich die Hochschuldidaktik lediglich von Innen. Immerhin leistet sie damit professionelle Selbstkontrolle. Die Innenperspektive reicht jedoch als Legitimationsbasis gegenüber den Zielgruppen und den Hochschulen als Einstellungsträgern nicht aus. Die Hochschuldidaktik ist deshalb gut beraten, den inneren Blick durch einen Blick von Außen zu ergänzen.

An diesem Punkt der Argumentation stellt sich die Frage, mit wem und wie eine externe Qualitätsperspektive aufgebaut werden kann. Was läge näher, als darüber mit der Wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ins Gespräch zu kommen? In diesem Zusammenhang sollen abschließend einige Überlegungen zur Zusammenarbeit in der Akkreditierung zur Diskussion gestellt werden.

5 Perspektiven einer Kooperation zwischen Wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschuldidaktik in der Akkreditierung

Einiger Überlegungen wert erscheint dies insoweit, als sich in Hochschuldidaktik und Wissenschaftlicher Weiterbildung Probleme der Akkreditierung in vieler Hinsicht ähnlich stellen.

Wie in der Hochschuldidaktik so scheinen auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung vielerorts Entwicklungen von Angeboten aus Einzelveranstaltungen und bestenfalls kleinformatischeren Programmen zu bestehen. Natürlich verknüpft sich die Nachfrage häufig mit dem Wunsch nach Zertifikaten. Nicht selten entsteht der Bedarf an umfassenderen Programmen erst schrittweise vor dem Hintergrund dabei gesammelter Erfahrungen. Weiterbildungsangebote im Format von Studiengängen stellen gegenüber der Masse der Weiterbildungsangebote lediglich Grenzfälle dar. In diesen Grenzfällen greifen dann allerdings erst die Regularien, die für Studiengänge gelten. Dazu gehören natürlich in erster Linie Studien- und Prüfungsordnungen. Im Akkreditierungsverfahren kommen ferner alle die Kriterien hinzu, die in den Standards der Agenturen festgelegt sind.

Es erscheint interessant, die Erfahrungen zu sortieren, die bei der Akkreditierung von Studiengängen aus der Wissenschaftlichen Weiterbildung gesammelt worden sind. Die Induktionsbasis für die Hochschuldidaktik ist in dieser Hinsicht zu schmal. Bislang existiert in Deutschland erst ein Studiengang, der der Hochschuldidaktik zugerechnet werden kann.⁹

Die Erfahrungen mit der Akkreditierung dieses Studiengangs zeigen allerdings bereits, dass die betreffende Akkreditierungsagentur für die besonderen

⁹ vgl. IZHD Hamburg (Hrsg.): *Master of Higher Education*, Bielefeld 2004.

Belange zu dessen Begutachtung wenig Kompetenz zur Verfügung hatte.

Wie die Übersicht über die bislang durchgeführten Akkreditierungen zeigt, konzentrieren sich die Agenturen bisher in erster Linie auf grundständige und konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge. Berufsbegleitende Masterstudiengänge – hier überwiegend aus dem Bereich der Master of Business Administration – sind nur mit einem kleinen Prozentsatz vertreten.¹⁰ Eine institutionelle Akkreditierung findet im deutschen Akkreditierungssystem lediglich für private Hochschulen durch den Wissenschaftsrat statt.

Zahlreiche Probleme der Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung werden also durch das bundesweite Akkreditierungssystem zur Zeit gar nicht erfasst.

Dazu zählen:

- nach wie vor Veranstaltungsangebote von einzelnen Anbieterinnen bzw. Anbietern auf dem hochschuldidaktischen Weiterbildungsmarkt. Ein großer Teil (z. B. im Baden-Württemberger Hochschuldidaktischen Zentrum ca. 80 % der Veranstaltungen) wird durch externe Referentinnen bzw. Referenten durchgeführt.
 - Darüber hinaus besteht über die Qualitätssicherung einzelner Angebote bzw. Anbieter hinaus ein erheblicher Bedarf, einzelne Module bzw. Zertifikatsprogramme zu akkreditieren, die unterhalb der Ebene von Studiengängen im o. g. Sinne liegen.
 - Schließlich sind auch die institutionellen Träger der hochschuldidaktischen Weiterbildung ganz unterschiedlich für ihre Aufgaben ausgestattet. Um eine Qualitätsbeurteilung vorzunehmen, müssten in die Programmakkreditierung Aspekte der institutionellen Akkreditierung einbezogen werden.
 - Letztlich wären dann auch – und dies ist für die Qualitätsentwicklung im Weiteren von nicht zu unterschätzender Reichweite – die externen Anbieter in die institutionelle Akkreditierung einzubeziehen, die mittlerweile mit Instituten unterschiedlicher Rechtsformen auf den Weiterbildungsmarkt drängen.
- Die Gründung einer neuen eigenständigen Agentur, die sich speziell den Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung, einschließlich der Hochschuldidaktik widmen sollte. Eine solche Agentur sollte zwar auch Akkreditierungen von Studiengängen vornehmen, könnte das Aufgabenspektrum aber auch auf Akkreditierungen unterhalb dieser Ebene, also auf Veranstaltungs- und Programm-, sowie ggf. Personen- und Institutionenakkreditierung ausdehnen. Eine solche Aufgabe zu stemmen, ist natürlich sehr kraftaufwändig.
 - Eine weitere Möglichkeit bestünde auch darin, einer Akkreditierungsagentur bzw. in konzertierter Aktion mehreren Agenturen beizutreten, um darauf hinzuwirken, dass dort Fragen der Akkreditierung Wissenschaftlicher Weiterbildung unter Beteiligung von Experten dieses Bereichs, einschließlich der Hochschuldidaktik, kompetent bearbeitet werden. Dies könnte im Übrigen auch dazu beitragen, dass hochschuldidaktische Gesichtspunkte vermehrt in die Akkreditierung von Studiengängen Eingang finden.
 - Schließlich sollte die Wissenschaftliche Weiterbildung im Verein mit der Hochschuldidaktik auf den Akkreditierungsrat einwirken. Aus wohlunterrichteten Kreisen ist zu hören, dass der Akkreditierungsrat eine eigene Arbeitsgruppe zur Wissenschaftlichen Weiterbildung ins Leben rufen wird. Dort sollen dann Fragen erörtert werden, die sich aus der speziellen Situation dieses Bereichs für das bundesdeutsche Akkreditierungssystem ergeben.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) ist bereit und interessiert, Fragen in diesem Zusammenhang gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) zu beraten und sich auf gemeinsame Aktionen zu verständigen.

Verfasser

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt
 Universität Dortmund
 Hochschuldidaktisches Zentrum
 j.wildt@hdz.uni-dortmund.de
 www.hdz.uni-dortmund.de

Im Hinblick auf alle diese Fragen liegt es nahe, zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Hochschuldidaktik zu kooperieren. Denkbar wären dabei folgende Strategien:

¹⁰ vgl. dazu die ständig aktualisierte Information der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates, www.akkreditierungsrat.de.

Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung (LQW)

Ein Erfahrungsbericht¹

BEATE HÖRR

Nach langjähriger Grundsatzdiskussion, ob sich denn die Qualität von Bildung/Weiterbildung überhaupt messen lasse – und wenn ja: wie? – stehen mittlerweile für die Weiterbildung mehrere Akkreditierungsverfahren zur Auswahl:

Ob „*Gütesiegelverbund Weiterbildung Nordrhein-Westfalen e. V.*“, „*Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen*“ (entwickelt von der DEAE und Arbeit & Leben) oder „*Qualitäts-Entwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen (QES plus)*“ (entwickelt von der Universität Leipzig, der TU Dresden, dem sächsischen Volkshochschulverbund) oder auch Modelle, wie sie in Bremen, Hamburg und Sachsen etabliert sind – der Markt für Qualitätsmodelle boomt.

1 LQW

Das bundesweite Institutions-Akkreditierungsverfahren „*Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung (LQW)*“ ist ein weiteres Modell auf diesem Markt. Erstmals setzen hiermit Bund und Länder gemeinsam auf die Etablierung eines nicht staatlichen, bundesweit akzeptierten, auf Organisationsentwicklung ausgerichteten Testierungsverfahrens. Finanziert wird das ca. dreieinhalbjährige Projekt (Prüf- und Durchführungsphase) aus Mitteln des bmb+f und des Europäischen Sozialfonds. Die Federführung für das Verbundprojekt hat das Wirtschaftsministerium des Landes Schleswig-Holstein.

Aufbauend auf den Vorarbeiten und Erkenntnissen des zweijährigen BLK-Pilotprojektes in Niedersachsen – „*Lernerorientierte Qualitätstestierung in der*

Weiterbildung (LQW)“ – wird derzeit die Prüfphase des bilateralen Bund-Länder Verbundprojektes „*Qualitätstestierung in der Weiterbildung*“ durchgeführt – daher der Name „*LQW 2*“.

Auftragnehmer sind das ArtSet Institut, Hannover, und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn.

Die Akkreditierungsagentur „ArtSet“ in Hannover betreibt Forschung, Beratung und bietet Seminare an. **Beratung** heißt hier: Organisationsentwicklung für Weiterbildungseinrichtungen sowohl von Profit- als auch von Non-Profit-Organisationen in Form zum Beispiel von der Entwicklung von Leitbildern und Leistungsprofilen, Kriterien der Leistungsmessung, die Erschließung neuer Arbeitsfelder und Märkte, ein verbessertes Steuerungsmodell, eine Neudefinition des Führungsverständnisses sowie eine kompetentere Gestaltung von Führungsaufgaben, die Verbesserung der internen Kommunikation und Kooperation, eine Optimierung der Ablauforganisation oder auch Reformen der internen Organisationsstruktur. Dabei wird fallbezogen vorgegangen.

Das DIE begleitet das LQW 2-Modell wissenschaftlich und hat regionale Unterstützungsstellen in den einzelnen Bundesländern eingerichtet, die den Beteiligten beratend zur Verfügung stehen und auch Informations-Veranstaltungen zum LQW 2-Verfahren anbieten.

Mit dem lernerorientierten Qualitätsmodell soll ein für alle adaptionsfähiges System der Qualitätstestierung geschaffen werden, das unabhängig von der Größe oder dem Profil der Weiterbildungsein-

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

richtung angewendet werden kann. In dem neuen Qualitätsmodell sind die Beschäftigten die Autoren ihrer eigenen Qualitätsentwicklung. Durch eine externe Testierung wird die Qualitätsentwicklung der einzelnen Organisationen zudem ausgewiesen und bestätigt. Das Qualitätstestat ist offen für alle Weiterbildungseinrichtungen.

Auf der Orientierungsgrundlage des LQW-Modells wird zur Zeit unter Berücksichtigung einer Analyse von Qualitätskonzepten aus den Ländern und weiteren europäischen Verfahren ein Referenzmodell zur Qualitätstestierung entwickelt.

An LQW beteiligen sich mittlerweile mehr als 450 Bildungseinrichtungen bundesweit, abgesehen vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zwei weitere Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten, nämlich die FH Potsdam sowie die Weiterbildungseinrichtung der Universität Rostock. Etwa die Hälfte der Einrichtungen sind Volkshochschulen, die anderen 50% stellen eine bunte Mischung von Weiterbildungsanbietern dar. Größe und institutionelle Form der teilnehmenden Einrichtungen sind dabei sehr unterschiedlich. Neben einigen Kreisvolkshochschulen mit 2 bis 3 Angestellten bzw. Ehrenamtlichen sind ebenso hochprofessionell organisierte Einrichtungen mit über 50 Mitarbeitern vertreten, die im großen Stil SGB-III-Maßnahmen abwickeln.

LQW versteht ist dem eigenen Selbstverständnis nach ein System, das den Nutzerinnen und Nutzern von Weiterbildung eine überregionale Vergleichbarkeit ermöglicht und den Einrichtungen eine systematisierte Unterstützung bei ihrer Qualitätsentwicklung bietet.

2 Gretchenfrage: Welche Akkreditierung ist die „richtige“?

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung stand – wie viele andere auch – vor der schwierigen Frage: Welches Modell der Akkreditierung ist denn nun für uns das „richtige“? Bei der Auswahl war einerseits im Hinblick auf eine Akzeptanz innerhalb der Universität das Verfahren selbst entscheidend: Handelt es sich um eine reine Selbsteinschätzung oder ist – den Akkreditierungsverfahren von Bachelor- und Masterstudiengängen vergleichbar – eine Kombina-

tion von Selbstreport und Außenbegutachtung (einschließlich Visitation vor Ort) vorgesehen?

Außerdem war der finanzielle Aspekt wichtig: in der ersten Antragsrunde waren aufgrund ministerieller Förderung die Kosten noch relativ niedrig, nämlich 4.200 Euro insgesamt, davon 2.100 Euro als Start-rate und nochmal derselbe Betrag nach Abgabe des Selbstreports. Wer beim ersten Versuch nicht testiert wurde und das Verfahren wiederholen musste, konnte dann binnen sechs Monaten einen zweiten Selbstreport abgeben, das kostete dann noch einmal 1.200 Euro. Die Kosten für die Retestierung nach vier Jahren belaufen sich ebenfalls auf 4.200 Euro.

Nach Rücksprache mit unserem Expertenteam vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung haben wir uns zur Teilnahme an „LQW 2“ entschlossen, nicht zuletzt aufgrund der folgenden Besonderheiten, die LQW von anderen Modellen – wie wir meinen: positiv – unterscheidet.

Was unterscheidet LQW von anderen Modellen bzw. was sind die Besonderheiten?

Dieses Modell hat fünf Besonderheiten:

1. Die Lernerorientierung,
2. die einrichtungsspezifische Justierung bei gleichzeitiger Setzung von Standards,
3. die Selbstevaluation bei gleichzeitiger
4. Fremdevaluation und
5. die Fokussierung auf die Entwicklungspotenziale der Weiterbildungsorganisationen.

1. Die Lernerorientierung

Der Vorbehalt der Bildungsanbieter gegenüber dem einfachen Transfer wirtschaftlicher Bewertungskriterien und –modelle auf den Bereich der Bildung resultiert nicht zuletzt aus der Einsicht, dass das Produkt „Bildung“ nicht maßgeblich vom Hersteller, dem Bildungsanbieter, und auch nicht vom Verkäufer, dem Lehrenden, sondern vom Abnehmer, dem Lerner, wenn nicht erzeugt, so aber doch wesentlich mitgestaltet wird. Das heißt, dass ein erfolgreiches Zusammenspiel von Organisation und Lernern notwendig ist, um das Erzeugnis, nämlich den Lernerfolg, zu ermöglichen. Hier setzt das Modell „LQW 2“ an, indem es auf eine Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen für den Lernprozess abzielt.

Dementsprechend wurden die für einen erfolgreichen Lernprozess wichtigsten organisationalen Bedingungen in elf Qualitätsbereichen zusammengefasst:

- Leitbild
- Bedarfsanalyse
- Schlüsselprozesse
- Lehr-Lern-Prozess
- Evaluation der Bildungsprozesse
- Infrastruktur
- Führung
- Personal
- Controlling
- Kundenkommunikation
- ggf. ein optionaler Qualitätsbereich
- Strategische Entwicklungsziele der Einrichtung für die nächsten 4 Jahre bis zur Retestierung, die im Abschlussworkshop festgelegt werden.

2. Einrichtungsspezifische Justierung bei gleichzeitiger Setzung von Standards

Das Modell „LQW 2“ legt für jeden Qualitätsbereich so genannte „Mindestanforderungen“ fest, die die Einrichtungen erfüllen müssen. Diese sind jedoch so offen gehalten, dass sie der Einrichtung erlauben, diese gemäß ihren spezifischen Bedingungen individuell auszugestalten. Oder anders gesagt: „LQW 2“ schreibt zwar das „Was“, nicht aber das „Wie“ vor. Beispiel: Im Qualitätsbereich 5. Evaluation, lautet eine der zu erfüllenden Mindestanforderungen: „Rückmeldungen (von Lernenden über Zufriedenheit, Lernerfolge, Lehr-Lern-Prozesse und Infrastruktur) erfolgen regelmäßig.“ Wie diese Rückmeldungen erfolgen, ob also die jeweilige Einrichtung diese Rückmeldungen in schriftlicher oder mündlicher Form, direkt nach der Maßnahme oder drei Wochen später erhebt, bleibt ihr überlassen.

Bei gleichzeitiger Setzung von Standards (Mindestanforderungen) erlaubt „LQW 2“ die einrichtungsspezifische Erfüllung derselben. Das Modell ist also normativ und offen zugleich.

3. Selbstevaluation

Jede Einrichtung hat ab Anmeldung zur Testierung ein Jahr Zeit einen so genannten Selbstreport im Umfang von max. 60 Seiten zu verfassen. In diesem nimmt die Einrichtung zu allen 11 Qualitätsbereichen Stellung. Sie berichtet darüber, ob und, wenn ja, wie sie die Mindestanforderungen erfüllt.

4. Fremdevaluation

Der Selbstreport wird von zwei externen Gutachtern beurteilt. Binnen 12 Wochen nach Abgabe des Selbstreports müssen sie ein ca. 30-seitiges Gutachten verfassen, das vor allem überprüft, ob die Mindestanforderungen erfüllt oder nicht erfüllt sind.

Wurden nicht alle erfüllt – und das ist die Regel – werden Auflagen erteilt. Die Einrichtung hat nun die Möglichkeit nachzubessern und die Auflagen bis zum Besuch des Erstgutachters in der Einrichtung (Visitation) zu erfüllen. Darüber hinaus wird im Gutachten der Akzent auf die Bewertung des Entwicklungspotentials der Einrichtung gelegt. Das Gutachten soll der Einrichtung Hinweise geben, wo, abgesehen von ihren Stärken, ihre Schwächen liegen und wie diese behoben werden können. Das Gutachten wird nach nochmaliger Überprüfung durch die Akkreditierungseinrichtung ArtSet der Einrichtung zugestellt. Nun hat die Einrichtung noch ca. 4 Wochen Zeit, die Auflagen zu erfüllen.

Ob diese Auflagen erfüllt wurden oder nicht, überprüft der Erstgutachter bei seinem Besuch in der Einrichtung, der Visitation. Das Verfahren gilt erst dann als erfolgreich abgeschlossen, wenn der Erstgutachter in seinem vor Ort erstellten Visitationsprotokoll vermerkt „Die Erteilung des Testats wird empfohlen“. Dieses Protokoll sendet der Erstgutachter an ArtSet zur Letztkontrolle. Danach erhält die Einrichtung postalisch einen Abdruck dieses Protokolls. Damit ist der Prozess allerdings noch nicht abgeschlossen.

5. Fokussierung auf die Entwicklungspotenziale der Weiterbildungsorganisationen

Ca. 4 Wochen nach der Visitation findet ein Abschlussworkshop statt, der sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft des LQW-Prozesses beleuchtet: zum einen wird rückblickend das LQW-Verfahren und der Arbeitsprozess innerhalb der Einrichtung aus Sicht aller Beteiligten beleuchtet.

Im ZWW wurden dazu folgende Kommentare gesammelt:

- Was wurde im Laufe des Jahre als gut/schlecht empfunden?
 - + Zusammentragen von Einschätzungen
 - + Einblick in andere Arbeitsbereiche
 - + „Lose Enden“ zusammenknüpfen
 - + Besserer Überblick über die Organisation
 - Struktur ist transparenter/Arbeitsabläufe klarer

- + „*Heilsamer Zwang*“ zur Systematik
- + Zusammenwachsen als gemeinsame Organisationseinheit
- + Gelegenheit zur Selbsteinschätzung
- + Regelmäßige Gesamtsitzungen und Arbeitsgruppen

- + Anknüpfungsmöglichkeit für Weiterarbeit
- zusätzlicher Arbeits- und Zeitaufwand
- Hinweise zur Prozessgestaltung auf dem Start-Workshop
- Anforderungen z. T. unverständlich

Zum anderen werden gemeinsam mit dem Erstgutachter Entwicklungsziele festgelegt, die sich die Einrichtung für die nächsten 4 Jahre vornimmt. Der Erstgutachter hat dabei die Aufgabe darauf zu achten, dass diese Ziele realistisch sind und optimalerweise die Gutachter-Hinweise für die Weiterentwicklung der Einrichtung konstruktiv aufgreifen und als Zukunftsaufgabe formulieren.

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz hat sich für die Retestierung folgende Ziele gesetzt:

- Das ZWW verfügt über ein Profil mit Alleinstellungsmerkmalen
 - Maßnahmen zum Ausbau des naturwissenschaftlichen Angebotes sind entwickelt, durchgeführt und evaluiert.
 - Maßnahmen zur Konzentration des Angebots in Weiterbildungsreihen sind entwickelt, durchgeführt und ausgewertet.
 - Maßnahmen zur Optimierung der inhaltlichen Ausrichtung der Projektarbeit am ZWW-Kerngeschäft (wissenschaftliche Weiterbildung) sind entwickelt und durchgeführt.
- Die ZWW-internen Steuerungsprozesse sind optimiert
 - Maßnahmen zur Einrichtung einer geeigneten Seminardatenbank inkl. Seminarverwaltung sind entwickelt und durchgeführt.

- Geeignete, regelmäßige Verfahren zur Optimierung der EDV-Infrastruktur und ihrer Nutzung sind eingeführt, Verantwortlichkeiten sind festgelegt.
- Die Anzahl der Kennzahlen und qualitativen Indikatoren erlaubt eine effektive Steuerung der Prozesse

Am Ende des Abschlussworkshops wird eine sogenannte „*Netzwerkfliese*“ überreicht. Jede Einrichtung ist mit seiner Netzwerkfliese Teil eines offenen „*Gesamtkunstwerks*“, das permanent ausgebaut werden kann. Im Internet ist die abgebildete Netzwerkfliese der Link zu der jeweiligen Einrichtung.

Literatur/Links

Akkreditierungsstelle ArtSet, www.artset-lqw.de

Bosche, B./Veltjens, B.: „*LQW – Qualität entwickeln durch Reflexivität*“, in: Zeitschrift forum Erwachsenenbildung. Beiträge und Berichte, hrsg. v. DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.), 1/2005, S. 35–38.

Zech, R.: *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch*, Expressum-Verlag Hannover, Mai 2003.

Verfasserin

Dr. Beate Hörr
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz
 Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
zww@uni-mainz.de
www.zww.uni-mainz.de

Das Projekt Flexible Qualitätsentwicklung in der „Lernenden Metropolregion Hamburg“

Erfahrungsbericht einer zentralen Weiterbildungseinrichtung¹

STEFANIE WOLL

1 Einleitung

Die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) ist die zentrale Weiterbildungseinrichtung der Universität Hamburg. Sie verfügt derzeit über 14 feste Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, arbeitet mit ca. 450 Lehrkräften und betreut pro Jahr rund 5000 Studierende und Weiterbildungsteilnehmende. Ihr Angebot umfasst berufsbezogene und allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung, Weiterbildung und Berufsqualifizierung im Fernstudium sowie eine Reihe von Projekten.² Obwohl die AWW schon immer hohe Ansprüche an die Qualität Ihrer Leistungen gelegt hat, sah sie das Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung (FQE)“ als Chance, die Optimierung sämtlicher Arbeitsbereiche und -vorgänge noch effizienter und zielgerichteter voranzutreiben. Die Teilnahme am Projekt geschah auf Anregung der Leitung, die Entscheidung wurde aber einvernehmlich durch das Team gefällt und von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragen.

Es gab mehrere Motive für die AWW, an dem Projekt teilzunehmen. Eine sehr wichtige Rolle spielte dabei die Aussicht, in einen vorstrukturierten, begleiteten Qualitätsentwicklungsprozess einzusteigen und Veränderungsprozesse und Qualitätsverbesserungen

zielgerichtet anzugehen und nachhaltig in den Arbeitsabläufen der Einrichtung zu verankern. Ebenso bedeutsam war die „ganzheitliche“ Ausrichtung des Projektes im Sinne eines Total Quality Management (s. u. Punkt 2.2). Besonders attraktiv erschienen auch die Anleitung durch Experten und die erhofften Synergieeffekte durch die Kooperation mit anderen Weiterbildungsanbietern sowie der feste, überschaubare Zeitplan.

2 Das Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung“

2.1 Ziele, Struktur und Aufbau

Das Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung“ ist ein Teilprojekt der „Lernenden Metropolregion Hamburg“³ und wird vom BMBF, dem Europäischen Sozialfonds und der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport gefördert. Die Projektleitung liegt bei Weiterbildung Hamburg e.V. Das Projekt soll die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsanbietern in der Region Hamburg strukturiert begleiten und fördern. Dabei werden Verfahren entwickelt, die sich gezielt an den Bedarfen der Ein-

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

² berufsbezogene Weiterbildung: z. B. Humanistische Psychologie, Bildende Kunst nach 1945, Psychologische Gesundheitsförderung für Pflegepersonal; allgemeine Weiterbildung: Allgemeines Vorlesungswesen und Kontaktstudium für ältere Erwachsene; Fernstudium: Kooperation mit der Fernuni Hagen und der Open University; Projekte: z. B. WissWB-Portal, OLIM

³ www.lernende-metropole.de. LMH ist seinerseits Teilprojekt der Lernenden Regionen, vgl. www.lernende-regionen.info/dlr/index.php.

richtungen orientieren, Kontinuität und Nachhaltigkeit gewährleisten und dabei möglichst effizient, handlungsorientiert und ressourcenschonend arbeiten. Die Teilnahme ist vertraglich geregelt und mit Leistungsvereinbarungen verknüpft. Die teilnehmenden Einrichtungen verpflichten sich, an den beiden Hauptsäulen des Projektes – Selbstevaluation und Kooperation – aktiv teilzunehmen und über alle QE-Aktivitäten regelmäßig in schriftlicher Form zu berichten. Aus dem Raum Hamburg beteiligen sich 22 Weiterbildungseinrichtungen, sowohl aus dem öffentlichen als auch dem privatwirtschaftlichen Sektor. Die Projektdauer beträgt knapp drei Jahre, von Februar 2003 bis September 2005. In einem jährlichen Turnus werden folgende Etappen durchlaufen: Selbstbewertungsphase – Auswertung/Vergleich – Maßnahmenentwicklung/-umsetzung – Kooperationsphase.

2.2 Qualitätsentwicklung mit dem Excellence-Modell: der Qualitätszirkel

Das Projekt FQE basiert auf einem ganzheitlichen Qualitätsentwicklungsmodell, das vielfach unter dem Schlagwort Total Quality Management (TQM) gefasst, in seiner Weiterentwicklung im Projektkontext aber als Excellence-Modell bezeichnet wird. In einem solchen QE-System werden nicht nur Einzelbereiche betrachtet, wie es häufig bei Zertifizierungsverfahren der Fall ist (wo dann etwa Produkt und Prozesse im Mittelpunkt stehen), sondern das Gesamtmanagement einer Organisation. Besonderes Augenmerk liegt auf den Interdependenzen und Wechselwirkungen der einzelnen Systemkomponenten.⁴ Qualitätsentwicklung geschieht somit nicht punktuell und präskriptiv, sondern kontinuierlich in einem iterativen Verfahren. Ein solcher Qualitätszirkel durchläuft die Stationen Evaluation – Konsens – Auswertung – Aktionsplanung – Umsetzung – Evaluation.

Kernstück der FQE ist die Selbstbewertungsphase. Im Rahmen des Projektes wurde ein Evaluations-

instrument – eine Art komplexer Fragebogen – entwickelt. Es orientierte sich an den Vorgaben der EFQM, hat aber die teils erhebliche Komplexität typischer EFQM-Bewertungsinstrumente herunter gebrochen, um den Befragungsaufwand für die Beteiligten zu reduzieren. Der Fragebogen umfasst neun Evaluationsaspekte aus den Bereichen Enabler, Ressourcen, Resultate und Controlling. Jeder Aspekt ist in weitere Unter Aspekte untergliedert, insgesamt etwa 70⁵. Gelistet werden für die einzelnen Aspekte identifizierte Stärken der Organisation, dies belegende Dokumente und Optimierungsbedarf. Idealziel der Selbstbewertung ist die individuelle Vollbefragung, bei der sämtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Daten zu allen Teilaspekten erfassen. So wird mit jedem Evaluationsturnus eine differenzierte Ausleuchtung vorhandener Stärken, aber auch ein reichhaltiger Ideenpool für Verbesserungsmaßnahmen generiert.

Die nächste Station im Qualitätszirkel ist die Konsensfindung. In Konsensworkshops werden die gesammelten Stärken, Belege und Potentiale nochmal nach Bedarf erläutert und diskutiert. Im Anschluss daran erarbeiten die Beteiligten zu allen Evaluationsaspekten Konsenswerte (in Prozent), d. h. eine gemeinsame fundierte Einschätzung zum Stand des QE-Prozesses in der Organisation. Es folgt eine Auswertung der Ergebnisse und die Aktionsplanung, bei der die nächsten Teilziele der QE und die Vorgehensweise zum Erreichen dieser Ziele festgelegt werden. Eine sorgfältige Aktionsplanung ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der angestrebten Verbesserungsmaßnahmen, bevor mit der nächsten Selbstevaluation der Qualitätszirkel aufs Neue beginnt.

Der große Vorteil einer solchen Vorgehensweise ist, dass in den Qualitätsentwicklungsprozess alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingebunden werden, was Motivation, Transparenz und Lernbereitschaft innerhalb der Einrichtung fördert.

⁴ Das Vorgehen im Rahmen des Projektes orientiert sich einerseits am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), andererseits am BLK Modellprojekt *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken (LQW)*. Das EFQM-Modell ist europaweit der meistgenutzte Rahmen für Qualitätsentwicklung. Es kann als Instrument der Selbstevaluation benutzt werden, aber auch zum Benchmarking, als Struktur für ein QM-System oder auch als Basis für gemeinsames Verständnis und gemeinsame Begrifflichkeiten der Qualitätsentwicklung. Ausführliche Informationen finden sich unter www.efqm.org. Zum LQW-Modell vgl. www.artset-lqw.de.

⁵ Das Evaluationsinstrument wurde im Projektverlauf mehrfach überarbeitet und angepasst; die Zahl der Unter Aspekte war nicht konstant.

2.3 Kooperation als Chance

Die zweite wichtige Säule des Projekts FQE ist die Kooperation. Ein entscheidender Grund, warum das Projekt international so große Beachtung fand, war der Umstand, dass über 20 Weiterbildungsanbieter, z. T. direkte Konkurrenten am Markt, miteinander kooperieren, ohne dass eine Konkurrenzsituation auftritt – im Gegenteil, der aktive Austausch von „*best practices*“, angeregt durch den Vergleich der Ergebnisse aus der Selbstbewertung, ist fester Bestandteil des Projektes. Kooperation wird als Chance im QE-Prozess betrachtet, die den Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, im direkten Vergleich miteinander zu lernen und sich zu verbessern.

Die Kooperationsphase beginnt im Anschluss an die Selbstbewertungsphase mit einer Kooperationsbörse, auf der sich die Weiterbildungsanbieter präsentieren, Beispiele aus ihrer „*good practice*“ zum Austausch zur Verfügung stellen und Kooperationspartner für angestrebte Verbesserungsmaßnahmen suchen. In kleinen Kooperationsteams werden dann neue Ideen zur Lösung gleicher Probleme und Verfolgung gemeinsamer Ziele und Interessen entwickelt, unterstützt durch von Projektseite organisierte bedarfsgerechte Beratung durch Experten. Dabei geht es nicht nur um eine theoretische Annäherung an QE-Themen, sondern die Ideen werden in einer Pilotphase direkt in den Einrichtungen erprobt und ausgewertet. Die Ergebnisse der einzelnen Kooperationsprojekte werden im Anschluss als ausführliche Dokumentation allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.⁶ Die kooperative Methode dient einerseits der Arbeitsteilung, fördert aber auch Motivation und „*langen Atem*“ beim Angehen komplexer Themenfelder.

3 Qualitätsentwicklung in der Praxis: Erfahrungsbericht der AWW

3.1 Aspekte der Integration des Projekts FQE in die Abläufe und Strukturen der AWW

Bei der Integration eines so komplexen Projektes in alltägliche Arbeitsabläufe und Strukturen einer Organisation spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Entscheidend war für die AWW von Anfang an der teamweite Konsens über die Teilnahme am Projekt, denn nur so kann dauerhafte Motivation und kontinuierliches Engagement aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch in Zeiten knapper Ressourcen gewährleistet werden.

Dreh- und Angelpunkt für alle Projektaktivitäten ist die Position der Qualitätsbeauftragten (QB), die den QE-Prozess koordiniert, begleitet und projektintern wie -extern als Schnittstelle fungiert. Dazu war AWW-intern eine Umverteilung von Arbeitsaufgaben erforderlich, um die QB zumindest anteilig für die Projektarbeit zu entlasten. Dies führte aber auch zu einer zeitweiligen Mehrbelastung einzelner Mitarbeiterinnen, die vom Team getragen werden musste. Eine dauerhaft erfolgreiche Planung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen ist ohne designierte QB jedoch kaum vorstellbar, da ohne eine eindeutig zuständige und verantwortliche Ansprechpartnerin QE-Aktivitäten und Evaluation durch die hohen Anforderungen des Tagesgeschäftes nur allzu leicht zum Erliegen kommen.⁷

Äußerst hilfreich für die Integration war auch die effiziente Strukturierung und der realitätsnahe Zeitplan des Projektes FQE, so dass die AWW langfristig planen und sich auf die bevorstehenden Anforderungen in

⁶ U. a. wurden Kooperationsprojekte zu den Themen Kundenbefragung, Erstellen eines Qualitätsmanagementhandbuchs, Prozessoptimierung, Umgang mit Mitarbeiter/innen in Veränderungsprozessen, Einführung einer Balanced Scorecard und Qualitätskriterien im Bildungsmarketing erfolgreich abgeschlossen.

⁷ Der reale Arbeitsaufwand der QB für die Projektarbeit lässt sich nur schwer konkret beziffern. Das liegt vor allem daran, dass das Projekt FQE allen Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität gewährt, so dass der QE-Prozess je nach Ressourcenlage mal intensiver, mal ökonomischer betrieben werden kann. Der durchschnittliche Arbeitsaufwand für eine durchschnittlich intensive Beteiligung dürfte für die QB bei ca. 4 Stunden pro Woche liegen, die aber im Projektverlauf nicht gleichmäßig verteilt sind. Während der akuten Phase der Selbstevaluation (Konsensworkshop, Auswertung/Aktionsplanung), ggf. auch vor Abschluss der Kooperationsphase (Erstellung der Handreichung) sowie in Wochen mit Projektpräsenzterminen kann der Aufwand auch bei ein bis zwei Arbeitstagen pro Woche liegen. Hinzu kommt die Arbeitszeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das Ausfüllen des Evaluationsinstrumentes (ca. 4 bis 6 Stunden pro Durchlauf) und den Konsensworkshop (ein Arbeitstag pro Durchlauf) sowie für sämtliche internen QE-Maßnahmen (s. Punkt 3.2). Für ein intensiveres Vorantreiben von QE-Aktivitäten sollte man im Schnitt für die QB bis zu 8 Stunden pro Woche einplanen.

Einklang mit dem Tagesgeschäft einstellen konnte. So ließen sich mögliche Arbeitsengpässe (z. B. eine Kollision von Selbstevaluation und Einschreibzeit/Studienberatung) rechtzeitig umgehen oder entzerren. Ebenso sorgfältig mussten die internen QE-Maßnahmen geplant werden. Für die einzelnen Arbeitsgruppen wurden konkrete Ziele formuliert und komplexe Arbeitsschritte weiter unterteilt, so dass auch Zwischenergebnisse schneller sichtbar wurden und die so erreichten Erfolge zur dauerhaften Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beitrug. Ein weiterer wichtiger Aspekt war, sämtliche QE-Aktivitäten für das Team möglichst transparent und greifbar zu machen, u. a. durch regelmäßige Berichte auf Teamsitzungen sowie per Mail. Alle diese Aufgaben liegen in der Verantwortung der QB. Das Ausmaß der (erfolgreichen) Integration lässt sich am besten an einigen Beispielen aus der Praxis verdeutlichen.

3.2 Erfolge – Hürden - Zwischenbilanz

Im Projektverlauf hat es sich wiederholt gezeigt, dass in der AWW in vielen Bereichen gute Ansätze zur Qualitätsentwicklung bereits vorhanden waren bzw. als Resultat der Selbstevaluation aufgegriffen und ausgebaut wurden.⁸

Bei den Erfolgen wären an erster Stelle die internen QE-AGs zu nennen, die sich mit der Entwicklung und Implementierung von Verbesserungsmaßnahmen befassen.⁹ Diese sind Resultate der Aktionsplanung, die auf den Ergebnissen der Selbstevaluation aufbaut. Auch hierbei kommt der QB eine zentrale Rolle zu. Sie stößt die QE-Maßnahmen an und koordiniert sämtliche Aktivitäten. Dabei wird ein selbstständiges Arbeiten der internen Projektgruppen gefördert, die regelmäßig über ihre Fortschritte Bericht erstatten und im Team Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse präsentieren. Der QE-Prozess wurde mittlerweile ganz selbstverständlich in den Arbeitsalltag integriert und geht zum Teil fast unbemerkt vor sich. Neben dem Tagesgeschäft gibt es regelmäßige QE-Termine, die alle Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter auf den gleichen Informationsstand bringen und dem Ideenaustausch dienen. Auf diese Weise konnte ein geschärftes Qualitätsbewusstsein im Team erzeugt werden, sowohl was die Hintergründe und Zusammenhänge der einzelnen Evaluationsbereiche anbelangt als auch für den Arbeitsalltag.

Als weiterer beachtlicher Erfolg wäre das Angehen „großer“ Themen zu nennen, die ohne die konstruktiven Impulse aus dem Projekt FQE möglicherweise auf die lange Bank geschoben, sicherlich aber nicht gleichermaßen effizient vorangetrieben worden wären. Besonders wichtig erwies sich für die AWW die konsequente Strategieentwicklung – ein Ergebnis der Selbstevaluation –, die den Veränderungen des Weiterbildungsmarktes und dem universitären Strukturwandel Rechnung trägt. Auch das zweite „große“ Thema – Marketing – erhielt durch das Projekt FQE entscheidende Impulse, in diesem Fall aus der Mitarbeit im Kooperationsprojekt „Qualitätskriterien im Bildungsmarketing“.

Die QE-Bemühungen der AWW wurden von der Projektleitung mehrfach mit höchstem Lob ausgezeichnet – eine weitere Bestätigung dafür, dass auch mit begrenzten Ressourcen effiziente und nachhaltige QE möglich ist. Für die Dauer der erfolgreichen, aktiven Teilnahme an den zentralen Bestandteilen des Projektes – Selbstevaluation und Kooperation – darf die AWW als „Belohnung“ das QE-Logo führen.

Natürlich gibt es auf dem Weg zum erfolgreichen QE-Prozess auch einige Hürden, die überwunden werden müssen. Die knappen Zeitressourcen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bildeten erwartungsgemäß einen Engpassfaktor, dem es durch die interne Umverteilung von Arbeitsaufgaben sowie eine sorgfältige Vorstrukturierung sämtlicher QE-Aktivitäten durch die QB entgegenzuwirken galt. Häufig auftretende Probleme sind in diesem Zusammenhang das Versanden von Aktionen und die daraus folgende Demotivation der Beteiligten. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Faktor ist die offene oder unterschwellige Angst vor Veränderung.

⁸ Beispielsweise legte die AWW schon immer großen Wert auf serviceorientierte Leistungen, was sich u. a. im positiven Kundenfeedback bestätigte. Durch den Evaluationsbereich „Kundenbezogene Ergebnisse“ konnte aber noch weiteres Optimierungspotential identifiziert und erfolgreich umgesetzt werden.

⁹ Beispiele für aktive und abgeschlossene QE-AGs: effizientere Ressourcenzuteilung, Prozessbeschreibungen, Standardisierung von Zertifikaten, Zeitmanagement, Verfahren zur Nutzung des PC-Pools – ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Themen.

Gerade in einem eingespielten Team wird häufig nicht die Notwendigkeit zur Veränderung gesehen („*es läuft doch alles prima*“); es erscheint naheliegend und vermeintlich „*sicherer*“, an Vertrautem und Bewährtem festzuhalten, statt sich auf das Unbekannte und Ungewisse einzulassen. Doch selbst unbefriedigende Arbeitsabläufe werden oft in Kauf genommen („*das haben wir halt schon immer so gemacht*“), weil die Veränderung nicht abschätzbare Risiken bergen könnte und der Nutzen zu Anfang nicht immer ersichtlich ist.

All dies sind ernst zu nehmende Hürden, doch sie sind nicht unüberwindbar. So können begrenzte Ressourcen etwa durch „*kleine Schritte*“ aufgefangen werden. Man darf in diesem Fall die Ziele nicht zu hoch und vor allem nicht zu kurzfristig stecken, um ein vorprogrammiertes Scheitern und die damit einhergehende Frustration der Beteiligten zu vermeiden. Es liegt in der Verantwortung der QB, mit Hilfe der Zwischenzielmethode komplexe Aufgaben in ihre Einzelbausteine zu zerlegen und ressourcengerechte Arbeitspakete zu schnüren. Dabei sollte auch auf mögliche Zielkonflikte geachtet werden. Ähnlich kann man dem Versanden von Aktionen begegnen. Gute Planung und Vorstrukturierung erleichtern und unterstützen die Arbeit der QE-AGs, sichtbar gemachte Zwischenerfolge fördern die Motivation im Team und sorgen für dauerhaftes Engagement.

Die Angst vor Veränderung ist ein komplexes Problem, zu dem es keine einfachen Patentlösungen gibt. Viele Faktoren hängen von der Arbeitsatmosphäre und der Art der Teamführung etc. ab, doch bestehende Ängste können auch mit Hilfe von QE-Strategien abgebaut oder zumindest abgemildert werden. In der AWW war es entscheidend, dass von Anfang an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den QE-Prozess und die damit zusammenhängenden Entscheidungen eingebunden waren. Neben der gemeinsamen Selbstevaluation in individueller Vollbefragung wurde jeder im Team ermuntert, Teilaufgaben in einer oder mehreren Projekt-AGs zu übernehmen und so einen eigenen Beitrag zur AWW-internen QE zu leisten. Dadurch wurde von vornherein ein Gefühl der Ohnmacht und Fremdbestimmtheit im Veränderungsprozess vermieden. Eine ebenso wichtige Rolle spielt die hohe Transparenz sämtlicher interner Aktivitäten, so dass sich alle Beteiligten ein eigenes Bild vom Fortschritt der Verbesserungsmaßnahmen machen und sich auf anstehende (positive!) Veränderungen einstellen können.

Auf diese Weise durchlief das AWW-Team innerhalb

von zweieinhalb Jahren einen kollektiven Lernprozess, der es für sämtliche Fragen der Qualitätsentwicklung sensibilisierte und zur erfolgreichen Planung und Implementierung zahlreicher QE-Maßnahmen befähigte. Es hat sich gezeigt, dass die Zielvorstellungen der ursprünglichen Motivation der Einrichtung, am Projekt FQE teilzunehmen, tatsächlich erfüllt worden sind (qualifizierte Expertenanleitung, strukturierter QE-Prozess, Synergie durch Kooperation). Dennoch ist der eigentliche QE-Prozess trotz aller Teilerfolge noch lange nicht abgeschlossen. Die Entwicklung eines umfassenden, nachhaltigen QM-Systems wird in der Regel auf 5 bis 8 Jahre veranschlagt.

4 Ausblick

Das Projekt FQE hat die ständigen Verbesserungsprozesse innerhalb der AWW weiter ins Bewusstsein gerückt und erneut offen gelegt, in welcher Weise noch konsequenter zur Erreichung der Ziele der Einrichtung vorgegangen werden könnte. Dieser Qualitätsentwicklungsprozess ist langfristig angelegt und wird auch über das Projektende hinaus weiter vorangetrieben werden. Das Projekt FQE ging offiziell am 16.9.2005 mit einer feierlichen Abschlussveranstaltung zu Ende. Der interne Projektzyklus schloss mit einer Selbstbewertungsphase ab, d. h. im 3. Durchlauf fehlte noch die Kooperationsphase. Diese wird nun bis April 2006 angeschlossen. Die verbleibenden teilnehmenden Einrichtungen (etwa die Hälfte der ursprünglichen Zahl) trafen sich am 20.10.2005 zur Kooperationsbörse und erarbeiten in mehreren Gruppen wieder neue QE-Themen, die z. T. auf bereits erfolgreich abgeschlossenen Kooperationsprojekten aufbauen und diese vertiefen. Erstmals konnten auch neue Teilnehmende in die Projektgruppen einsteigen, mussten aber zuvor den erforderlichen Standard an interner QE nachweisen. Es ist geplant, weiteren Weiterbildungsanbietern den Zugang zu öffnen und die Strategien und Visionen des befristeten Projektes FQE in einen dauerhaften, kontinuierlichen QE-Prozess umzuwandeln.

Verfasserin

Stefanie Woll
Universität Hamburg
Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
kse@aww.uni-hamburg.de
www.aww.uni-hamburg.de

Weiterbildende Studiengänge mit Abschluss und die Einrichtungen der Weiterbildung¹

MARTIN BEYERSDORF

Der volle Titel des Redebeitrages zur Frühjahrstagung 2005 der AG-E in Berlin lautete „Zur Bedeutung Weiterbildender Studiengänge mit akademischen Abschluss für Einrichtungen der Weiterbildung an Hochschulen“. Inzwischen sind gut **hundert** weiterbildende Studiengänge mit akademischen Abschluss akkreditiert – obwohl der Akkreditierungsrat noch keine Kriterien und Regularien dazu beschlossen und veröffentlicht hat. Es besteht somit ein hoher Bedarf an Selbstverständigung und Handlungsorientierung.

Einzelne Aspekte des **Tagungsverlaufes** sind in dieser schriftliche Fassung des Beitrags mit aufgenommen worden. Er befasst sich eher mittelbar mit der Qualitätssicherung; im Mittelpunkt stehen als Ansatzpunkte eher die Produkt- und die Programmqualität, weniger die Einrichtungsqualität.

1 Module und Kreditpunkte statt Zertifikate

Überwiegend in den 70er und 80er Jahren wurden an den deutschen Hochschulen (Zentrale) Einrichtungen für (wissenschaftliche) Weiterbildung konstituiert, um als intermediäre Institutionen im Dreieck Wissenschaft, Verwaltung/Dienstleistung und Markt zu agieren.

In der Regel können diese Einrichtungen keine eigenständigen akademischen Abschlüsse vergeben, auch die Vergabe von qualitativen Zertifikaten ist häufig eingeschränkt.

Die akademischen Abschlüsse in der Weiterbildung werden jedoch verstärkt das „Maß aller Dinge“ (inkl.

Kreditpunkten); Weiterbildungsprogramme mit Zertifikatsabschluss geraten ins Hintertreffen. So erfasst der Bologna-Prozess inzwischen die Einrichtungen für Weiterbildung mit einer (akademischen) Abwertung bisheriger Angebote. Zwar wird versucht, zentrale Einrichtungen in den Stand zu versetzen, dass sie eigenständig Module für Studiengänge zuliefern können sollen – ob sich dies wird durchsetzen lassen, erscheint jedoch fraglich, insbesondere bei nicht-wissenschaftlichen (also bei dienstleistenden) Einrichtungen.

2 Exzellenz statt Breite(nförderung)

Bei einer sich zuspitzenden wissenschaftlichen Profilierung der Hochschulen (Exzellenz) werden – so scheint es bereits jetzt – die zentralen Einrichtungen von den „Exzellenten“ stärker an den Rand der Wissenschaftlichkeit gedrängt. Davor schützen in der Regel auch nicht Konstruktionen, die einen wissenschaftlichen Beirat oder „eine leitende Professorin/einen leitenden Professor“ vorsehen.

Die Profession der wissenschaftlichen Weiterbildung – eben die Weiterbildungswissenschaft – hat sich bisher (noch) nicht in einem Ausmaß profiliert, um sich im Wettstreit der Exzellenz weit genug vorne zu platzieren. Dies schwächt die zentralen Einrichtungen, die bildungswissenschaftliche Aufgaben mit bildungsökonomischen Zwängen produktiv verbinden.

Die zunehmende Profilbildung der Hochschulen, der Konkurrenzdruck innerhalb der Hochschulen und „wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe (dritte Säule)“ erschließt auch die Nischen, in der

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages, gehalten auf der Tagung der AG-E 2005 an der TU Berlin

viele Zentrale Einrichtungen lange erfolgreich – aber wenig beachtet – gewirkt haben. Die Restrukturierungsprozesse der Hochschulen, ihre „*Neuaufstellung*“ bei sinkenden staatlichen Zuwendungen, führen zur Bündelung tendenziell vergleichbarer Tätigkeiten, um besser steuerbarere, größere Einheiten zu schaffen. An mehreren Standorten wurden „*Transferaufgaben*“ bereits gebündelt in der Form, dass die Weiterbildung, der Technologietransfer und der Career Service zusammengefasst wurden.

Mit der Konzentration auf akademische Abschlüsse wird der bildungsdemokratische Anspruch der wissenschaftlichen Weiterbildung (Öffnung der Hochschulen, extramurale Erwachsenenbildung, Gasthörerstudium usw.) zumindest **zurückgedrängt**.

3 Ökonomisierung der Hochschulen

Während die Hochschulen – häufig bereits in neuen Rechts- und Organisationsformen (Stiftungen, Landesbetriebe) – sich betriebswirtschaftlich restrukturieren, um so Märkte und Marktgängigkeit zu gewinnen, werden die eigentlichen Weiterbildungsmärkte eher schwächer (rückläufige Teilnahmezahlen an wissenschaftlicher Weiterbildung, geringe Preiselastizität bei den Entgelten, weniger an Zuwendungen aus Betrieben und/oder der öffentlichen Hand usw.). Zudem zeigen sich deutliche Tendenzen, die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen dann zu besteuern, wenn sie nicht zu einem akademischen Abschluss führt. Insgesamt erschweren sich so die „*Umweltbedingungen*“ für eine erfolgreiche wissenschaftliche Weiterbildung.

Ein verstärktes Interesse der Hochschulleitungen und Fakultäten zeigt sich allerdings an der Markt- und Dienstleistungskompetenz der Zentralen Einrichtungen, die sie sich über Jahrzehnte als überwiegend regionale Akteure aufgebaut haben. Hier gibt es Defizite bei den „*neuen Anbietern*“ (Fakultäten, Fachbereiche, Fächer), die im enger werdenden Markt IHRE Weiterbildungen verwerten wollen.

4 Studiengebühren und Teilnahmeentgelte

Die in der Folge des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts und vor dem Hintergrund bundespoliti-

scher Veränderungen (schneller) möglich werdenden Studiengebühren für das Grundstudium werden zumindest Orientierungsmarken für die Weiterbildungsentgelte setzen.

In Niedersachsen gilt noch der (Zwischen-) Stand, dass Einnahmen aus der Weiterbildung den Einrichtungen zur Verfügung stehen, die sie durchführen. Es werden aber bereits Modelle diskutiert, dass das Land selbst Weiterbildungsgebühren einnimmt und die Ver- ausgabung über Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen steuert. Hier wären Zentrale Einrichtungen für Weiterbildung im Finanzgeschehen hinfällig, weil die Aufwendungen über zentrale Mittel in den Fakultäten geregelt würden.

Aufgrund des quotierten Übergangs zwischen Bachelor- und Masterphase von Studiengängen und der Veränderung von Berufsbiographien wird die Unterscheidung zwischen ausbildendem und weiterbildendem Studium weiter verwischen. Der überwiegende Teil der Masterstudiengänge wird voraussichtlich ohnehin im erhöhten Maße kostenpflichtig werden, da er nicht mehr als Teil eines „*grundständigen Studiums*“ gewertet wird.

5 Auflösung des Intermediären?

Zusammengefasst: Es besteht die Gefahr, dass mit der verstärkten Entwicklung und Einführung von weiterbildenden Bachelor- und Master-Studiengängen Einrichtungen der Weiterbildung immer mehr Dienstleistungsfunktionen wahrnehmen werden. Damit schwindet jedoch die bisherige Trennung von der Verwaltung der Hochschulen. Einrichtungen der Weiterbildung können nun in den Restrukturierungsprozessen der Hochschulen eher der Verwaltung zugeordnet werden.

Die bildungswissenschaftlich basierten Tätigkeiten, z. B.

- Beratung der Hochschule in allen Fragen der Weiterbildung,
- Bedarfsanalyse,
- Curriculumentwicklung,
- Lern-, Personal- und Finanzierungsberatung,
- Evaluation usw.,

erscheinen zunehmend als akademischer Rest, der nachvollziehbar der jeweils fachlich zugehörigen Fa-

kultät (oder dem Fachbereich resp. Fach) zugeordnet werden können.

6 Perspektiven: Reduktion auf Verwaltung oder Aufbruch in die Wissenschaft?

1. Das bildungswissenschaftliche UND das bildungsökonomische Profil der Zentralen Einrichtungen sind zu stärken.
Zur Sicherung der Präsenz EINER wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule ist EIN Weiterbildungsgremium einzurichten, in denen das zuständige Präsidiumsmitglied (Vorsitz), die Studiendekane aller Fakultäten und alle Weiterbildung anbietende Einrichtungen vertreten sind.
 - Dieses Gremium schlägt dem Präsidium in einem ersten Schritt Ziel- und Leistungsvereinbarungen vor.
 - Gemeinsame Budgetverhandlungen für die gesamte wissenschaftliche Weiterbildung sind ein zweiter Schritt.
 - Der dritte Schritt sind eine Überprüfung und ggf. eine Veränderung der Organisationsformen. Eine Auslagerung von Tätigkeiten ist abzulehnen, da weder das Primat der Hochschule wirklich gesichert ist und in Bezug auf Nebentätigkeiten Umgehungsstatbestände geschaffen werden. Bei zunehmender Dominanz der Fakultäten innerhalb der Hochschulen ist zu prüfen, wie die Aufgaben in einer von allen Fakultäten getragenen wissenschaftlichen Einrichtung gebündelt werden können.
2. Zentrale Einrichtungen müssen sich an der weiteren Entwicklung der Weiterbildungsformate aktiv beteiligen.
 - Sie müssen in die Lage versetzt werden, eigenständig akkreditierte Module für Weiterbildungsstudiengänge anzubieten (auch im Austausch).

- Sie müssen (eigenständige) Standards der Qualität für Zertifikatskurse entwickeln, kommunizieren und umsetzen.
 - Sie sollten sich in Bezug auf ihre eigene Einrichtung für ein kontinuierliches Qualitätsmanagement – aus inhaltlichen und legitimatorischen Gründen – entscheiden.
 - Sie sollten nach Möglichkeiten mit den geeigneten Mitarbeiter/innen Sachverständigenpools gerade auch im Rahmen der DGWF bilden und diese bei den bestehenden Akkreditierungsgesellschaften für Gutachter Tätigkeiten platzieren.
3. Zentrale Einrichtungen müssen über Kooperationsverträge auch fachlicher und wissenschaftlicher Partner für Weiterbildungsstudiengänge sein können.
 4. Zentrale Einrichtungen sollen mit Fakultäten Dienstleistungsverträge über das Bildungsmanagement und die operationale Umsetzung von Weiterbildungsstudiengängen abschließen können.
 5. Zur Minderung von (finanziellen) Risiken sollen Weiterbildungsfonds der jeweiligen Hochschule dienen, einmalig gefüllt durch zentrale Mittel und refinanziert durch anteilige Einnahmen aus der Weiterbildung („Zwangsabgabe“). Über Einsatz dieser Mittel beschließt das Weiterbildungsgremium (siehe 2.).

Verfasser

Dr. Martin Beyersdorf
 Universität Hannover
 Zentrale Einrichtung für Weiterbildung – ZEW
 m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de
<http://www.zew.uni-hannover.de>

Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium (AG-F) in Kooperation mit der Open University, UK, und der Universität Hamburg

Aus Anlass der 10-jährigen Kooperation zwischen der **Universität Hamburg** und der britischen **Open University** veranstalten die beiden Universitäten zusammen mit der **Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F)** in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium am 23. und 24. März 2006 eine Konferenz mit dem Thema

Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt

Nicht nur die E-Learning-Entwicklungen der letzten Jahre haben an den deutschen Hochschulen, in Großbritannien, ganz Europa und weltweit dazu geführt, dass die bisher parallel verlaufenen Entwicklungen im Präsenz- und im Fernstudium sich annähern. Es ist zu wünschen, dass die Stärken und Vorteile beider Vermittlungsformen zusammengeführt werden, um Synergieeffekte zu nutzen und weitere Potenziale zu eröffnen. Der Begriff des „Diversity Management“, übertragen auf ein Studium, beinhaltet auch, bisher nicht besonders angesprochene Personengruppen zu integrieren und ihnen den Zugang zur universitären (Weiter-) Bildung zu ebnet. Die Vielfalt in der Studentenschaft stellt eine Herausforderung dar, der wir uns stellen müssen, sie ist zugleich eine Errungenschaft, die wir bewusst einsetzen und nutzen sollten.

Die mit dieser Thematik verbundenen Fragestellungen sollen auf der Tagung durch Beiträge zu den folgenden Themenschwerpunkten behandelt werden:

Präsenz- und/oder Fernstudium im Wandel der Zeiten

- Welche Entwicklungen haben, insbesondere vor dem Hintergrund der E-Learning-Aktivitäten und der Begleitung der neuen Medien für den Hochschulunterricht, in den letzten Jahren an Hochschulen stattgefunden?

- Wie können Präsenzhochschulen von den Kompetenzen der Fernstudienentwickler und umgekehrt profitieren?
- Welche Rolle spielen dabei Fernlehre und E-Learning?

Hürden abbauen – den Zugang öffnen

- Welche Veränderungen sind notwendig, machbar und sinnvoll, um wissenschaftliche (Weiter-) Bildung einem noch größeren Kreis zugänglich zu machen?
- Welche neuen Ansätze gibt es?
- Gibt es positive Erfahrungen?
- Wie können entsprechende Zulassungsverfahren gestaltet werden?
- Wie werden Qualität und Standards sichergestellt?

Studierende unterstützen und betreuen

- Welche Unterstützung können und sollten wir den Bildungsinteressierten im Sinne des lebenslangen Lernens bieten?
- Wie kann sie gestaltet werden?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus einem offenen Zugang?
- Inwieweit decken die bisher formulierten Qualitätskriterien den Bereich der Studierendenbetreuung ab?
- Welche Kriterien, Konzepte und Evaluationsmethoden zur Sicherung und Optimierung von Studierendenbetreuung gibt es bereits?

Weitere Informationen finden Sie unter www.dgwf.net/tagung.htm bzw. www.aww.uni-hamburg.de/tagung

Beiträge können noch bis zum

6. Januar 2006

angemeldet werden. Bitte benutzen Sie dafür das Formular unter www.aww.uni-hamburg.de/tagung/callforpaper_de.htm

Frühjahrstagung 2006 der AG-E

Die Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen in der DGWF veranstaltet am 22. und 23. Juni 2006 ihre Jahrestagung an der Ruhr-Universität Bochum zu dem Thema

Wissenschaftliche Weiterbildung

Angebotsformate – Zugangswege – Abschlüsse

Die wissenschaftliche Weiterbildung erhält im Zuge des Bologna-Prozesses wichtige Impulse. Mit den neuen Studienstrukturen wird auch das Verhältnis von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung neu gestaltet. Für die wissenschaftliche Weiterbildung müssen deshalb einige Strukturfragen geklärt werden: die Zugangswege, die Angebots- und Studienstruktur, die möglichen Abschlüsse, das Verhältnis und die Integration von Aus- und Weiterbildung, die Beteiligung nicht-hochschulischer Einrichtungen an Studium und Lehre.

Die mit dieser Thematik verbundenen Fragestellungen sollen auf der Tagung durch Beiträge zu den folgenden Themenschwerpunkten behandelt werden:

Angebotsformate: Vielfalt und Durchlässigkeit

- Wie werden Bedarf und Zielsetzung für Weiterbildende Studien mit Zertifikatsabschluss und Weiterbildende Master-Studiengänge eingeschätzt?
- Welche Anforderungen gelten für Studienstruktur, Lernformen, Lernaufwand und Studiendauer?
- Wie ist die Verzahnung mit dem grundständigen Studium im Sinne des lebenslangen Lernens?
- Wie wird die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Angebotsformaten gewährleistet?
- Welche Weiterbildungsangebote haben international Chancen?

Zugangswege: Öffnung der Hochschule

- Wie sind die (formalen) Eingangsvoraussetzungen definiert?
- Wird der Zugang für Adressaten ohne Hochschulzugangsberechtigung bzw. -abschluss offen gehalten?
- Wie sind Zugangswege über vorgängiges Lernen und die Anrechnung vorhandener Erfahrungen

und Kompetenzen aus Berufstätigkeit, Familien- und ehrenamtlicher Tätigkeit geregelt?

- Wie werden vorherige Lernleistungen anerkannt?
- Eröffnet die Kooperation mit nicht-hochschulischen Einrichtungen in der Umsetzung des Studierens neue Möglichkeiten?

Abschlüsse: Wertigkeit und Verwertbarkeit

- Welchen inhaltlichen und formalen Nutzen bringen die Abschlüsse den Absolventen?
- An welche Leistungsnachweise ist die Vergabe von Zertifikaten und Graden gebunden?
- Welche Kriterien sollten an eine künftig einheitliche Vergabe von Zertifikaten angelegt werden?
- Welche international gültigen Instrumente (z. B. EUROPASS) sind für die Weiterbildung nutzbar?

Vorschläge für Beiträge sollen maximal eine DIN A4-Seite umfassen und in elektronischer Form (doc oder rtf) bis zum

15. Februar 2006

geliefert werden an

Bernhard Christmann, Ruhr-Universität Bochum, Weiterbildungszentrum, 44780 Bochum, bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Die Beiträge sollen mindestens einem der drei Themenbereiche zugeordnet sein. Neben theoretischen Beiträgen sind vor allem systematische Erfahrungsberichte und Entwicklungskonzepte aus den Hochschulen/Einrichtungen für Weiterbildung erwünscht.

Über die Annahme von Beiträgen entscheidet der Sprecherrat der AG-E bis zum 3. März 2006.

Alle Beiträge werden in Kurzfassung den Tagungsunterlagen beigelegt und in Langfassung in einem Tagungsband veröffentlicht. Referentinnen und Referenten müssen deshalb gewährleisten können, dass ein abstract ihres Beitrages im Umfang von 2 Seiten bis zum 12. Mai 2006 vorliegt und dass die ausgearbeitete Fassung bis zum 31. Juli 2006 abgegeben worden ist.

Den CfP finden Sie auch auf der Homepage der AG-E www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age und der DGWF www.dgwf.net/tagung.htm.

Hochschule und Weiterbildung 112006

Das Forum der nächsten Ausgabe von Hochschule und Weiterbildung soll das Thema

Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens

aufgreifen. Nicht erst seit den Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 8. Juli 2003 ist dieses Thema im Blickpunkt der Hochschulen. Die Berücksichtigung von Wissen und Fähigkeiten, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden, waren für die wissenschaftliche Weiterbildung schon immer „Tagesgeschäft“. Schließlich sehen die Hochschulgesetze der Länder in aller Regel bereits seit langem vor, dass zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ nicht nur „Hochschulabsolventen“ zuzulassen sind, sondern „nach Maßgabe freier Plätze“ auch Teilnehmer, welche „die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben“. Neu ist lediglich an dieser Diskussion, dass der oben genannte Beschluss die verstärkte Öffnung der Hochschulen im Ausbildungsbereich beabsichtigt. Brisanz bekommt die Diskussion, weil sich manche Hochschule damit – aus unverständlichen Gründen – besonders schwer tut. Solchen Hochschulen können die Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung nur nützen. Es sind also – wieder einmal – vor allem Erfahrungsberichte, welche die Redaktion gern veröffentlichen möchte, um Transparenz zu schaffen, was möglich ist und was nicht. Daraus lassen sich sicher dann auch Vorschläge ableiten, mit denen alle Hochschulen leben können.

Senden Sie uns also Ihre Erfahrungsberichte, Thesen oder kritischen Stellungnahmen, gleichgültig ob diese unter den Rubriken

- APEL = Accreditation of Prior Experience and Learning,
- APL = Accreditation of Prior Learning oder
- RPL = Recognition of Prior Learning,

stehen könnten. Aus realisierten Beispielen und vorliegenden Erfahrungen lassen sich Verfahrensvorschläge, Thesen oder gar Wunschvorstellungen formulieren.

Nicht nur für Hochschule und Weiterbildung ist das Thema aktuell! Welche Einzelfragen unter anderen dabei behandelt werden können, dürfen Sie ruhig auch den vorstehenden CfPs entnehmen, schließlich behandeln die dort aufgeführten Teilthemen „Zugangswege: Öffnung der Hochschule“ und „Hürden abbauen – den Zugang öffnen“ den gleichen Aspekt. Aber auch die „Verwertbarkeit von Abschlüssen wissenschaftlicher Weiterbildung“ bedarf häufig noch der Recognition und Accreditation.

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 30. April 2006

Peter Faulstich

Ludo Moritz Hartmann (1865-1924)

Wien, wo die DGWF in diesem Jahr ihre Jahrestagung gemeinsam mit AUCEN abhielt, hat bezogen auf wissenschaftliche Weiterbildung eine lange Tradition. Vor 110 Jahren ist dort die erste Serie „Volkstümlicher Universitätsvorträge“ durchgeführt worden. Nach den ersten Impulsen der „University Extension“ an der Universität Cambridge 1873, war der Anstoß zur Öffnung der Universitäten über die Hochschulen in Belgien 1892 auf dem Kontinent aufgenommen worden. Durch die Initiative und Bemühungen des Historikers Ludo Moritz Hartmann wurden dann nach ersten Vorstößen seit 1893 an der Wiener Universität und später auch an anderen österreichischen Hochschulen diese Aktivitäten institutionell verankert. Sie erhielten schnell weitreichende Wirksamkeit und fanden breite Resonanz.

Der wichtigste Initiator der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ Ludo Moritz Hartmann wirkte als Historiker, Erwachsenenbildner, sozialdemokratischer Politiker und Universitätsprofessor. Als Sohn des Dichters Moritz Hartmann wurde er am 2. März 1865 in Stuttgart geboren. Die Familie übersiedelte 1868 nach Wien. Nach der Matura studierte Ludo Moritz Hartmann in Wien, Straßburg und Berlin. Dort promovierte er 1887 mit der Dissertation „*De exilio apud Romanos*“ zum Doktor der Philosophie bei Theodor Mommsen. Ab 1889 war er Privatdozent an der Universität Wien für Römische Geschichte und Geschichte des Mittelalters. Sein Hauptwerk als Historiker „*Geschichte Italiens im Mittelalter*“ erschien zwischen 1897 und 1915 in sechs Einzelbänden. Er wurde allerdings erst 1918 zum Extra-Ordinarius ernannt. Gleichzeitig war er Gesandter der Republik Deutsch-Österreich in Berlin bis November 1920, anschließend wurde er von 1920 bis 1924 Mitglied im Bundesrat als Vertreter Wiens. Am 30.7.1924 wurde er zum ordentlichen Professor der Universität Wien ernannt, starb allerdings bereits am 14.11.1924.

Die bleibenden Aktivitäten von Ludo Moritz Hartmann liegen auf dem Gebiet der Volksbildung. Er regte bereits 1890 an, Vorträge zu Unterrichtskursen zusammenzufassen. 1893 wurde auf seine Initiative der „Ausschuß für volkstümliche Universitätsvorträge der K.K. Universität Wien“ gegründet. Es ge-

lang die Unterstützung der Universität und des Staates zu erhalten.

„Dank der staatlichen Subvention, die es ermöglichte, die Lehrenden angemessen, wenn auch nicht glänzend zu honorieren und den Lernenden nicht allzu große materielle Opfer zuzumuten; dank der Leitung durch die Universität, die Lehrenden und Lernenden Vertrauen zu dem neuen Unterrichtssystem einflößte, dank der Wißbegier der Bevölkerung, welche die Lehrenden zu begeistertem Eifer anspornte und den Eifer der Lernenden niemals erlahmen ließ – haben sich die Wiener volkstümlichen Universitätskurse in den 5 Jahren des Bestehens überraschend entwickelt. Die Zahl der Kurse konnte in Wien von 58 auf 77 vermehrt werden, und die Durchschnittszahl der Besucher stieg trotzdem von 100 auf 123, die Gesamtzahl von 6200 auf 9500“ (Hartmann, 1900 (Nachdruck 1992, S. 171)).

„Zur Ausgestaltung der Volkstümlichen Universitätskurse“ schrieb Hartmann:

„Die Richtung der Fortentwicklung muß sich aus den erwachsenen Bedürfnissen ergeben; ist ja doch das vielleicht der Hauptvorzug der neuen Unterrichtsorganisation, daß sie innerhalb gewisser Grenzen unbedingt anpassungsfähig ist. Innerhalb gewisser Grenzen: denn es versteht sich nahezu von selbst, daß alles Politische gemäß den Statuten von den Universitätskursen strengstens ferngehalten werden muß, will man nicht die Institution nach unten und nach oben in gleicher Weise gefährden; die Politik gehört überhaupt nicht in den Rahmen einer allgemeinen Unterrichtsorganisation, und der politische Unterricht mag füglich den politischen Parteien überlassen werden. Eine andere Beschränkung legt der Hochschulcharakter auf: Die Universitätskurse müssen auf den eigentlichen Elementarunterricht verzichten; die großen Lücken, welche unser Volksunterricht in Österreich läßt, müssen auf andere Weise ausgefüllt werden; manches leisten die Arbeiterbildungsvereine, anderes könnte, wie in Dänemark, durch Leistungen der Studentenvereine, die sich sozial betätigen wollen, geschehen.“ (ebd. S. 171/172).

Hartmann verfolgte auch weiterreichende Pläne: „Man kann die Schaffung einer solchen Institution bei uns nicht als Utopie bezeichnen; es muß nur der letzte Schritt in diese Richtung noch gethan werden, und die ‚Volksuniversität‘ wird sein, ehe man sich’s

versieht. Sie wird aber dann auch das einigende Band für alle ähnlichen Bestrebungen und Vereine, die der Volksbildung dienen, sein.“ (ebd. S. 176)

Solche anderen Volksbildungsbestrebungen hat Ludo Moritz Hartmann selbst in Gang gesetzt und unterstützt. Mit hohem Einsatz konnte der Wiener Volksbildungsverein den Bau eines eigenen Hauses finanzieren. In dem 1900 gegründeten Frauenbildungsverein Athenäum war Hartmann stellvertretender Obmann. Die Forderung zur Einrichtung des Volksheims in Ottakring, welche von den Hörenden ausging, wurde von Emil Reich und Ludo Moritz Hartmann aufgenommen und umgesetzt. Die Gründungsversammlung erfolgte am 24.2.1901. Hartmann war maßgeblich am Zustandekommen der deutschen Volkshochschultage beteiligt.

Er war 1916 Delegierter des „Zentralverbands der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine“. Mit der Hörerstatistik der Volkstümlichen Universitätsvorträge legte er die erste empirische Untersuchung im Bereich der Volksbildung vor. Bis zu seinem Tod begleitete er die Funktion eines stellvertretenden Obmannes des Volksheimes.

Literatur

Filla, W./Judy, M./Knittler-Lux, U. (Hrsg.) (1992): *„Aufklärer und Organisator – Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann“*, Wien

LUDGER GROSSSCHULTE

Topfgucker

Hand auf's Herz: Wer lässt sich schon gern in die Karten gucken, von außen inspizieren und möglicherweise attestieren, dass er den geforderten Standards nicht entspricht?

In der Vergangenheit haben Hochschulen unter dem Dach der akademischen Freiheit munter ihre Lehre praktiziert, d. h. häufig genug nur stiefmütterlich behandelt, weil die Forschung als Königsdisziplin innerhalb der Community allenthalben mehr gilt als in der Vorlesungsarena den Newcomern im akademischen Konzert die Grund- und Obertöne des jeweiligen Faches beizubringen. Nicht selten wurde von dem einen oder anderen manchem privaten Hobby gefrönt und dieses in das curriculare Pflichtenheft der Studierenden geschrieben. Inzwischen kommt hinzu, dass selbst das Ambiente nicht mehr stimmt: Lausig ausgestattete Bibliotheken, bröckelnde Betonfassaden und lange Warteschlangen bei der Anmeldung zu notwendigen Seminarveranstaltungen tun ihr Übriges.

Mit der Akkreditierung wird jetzt wird die Perspektive gewechselt. Das, worum man sich höchst selten gekümmert hat, gerät ins Visier. Da wird beispielsweise nach dem studentischen „*workload*“ gefragt, d. h. nach der Belastung, die ein durchschnittlicher Studierender zur Bewältigung des aufgetragenen Pensums braucht. Und bei der Dozentenschaft wird nachgeforscht, wie es um den Stand der wissenschaftlichen Reputation bestellt ist? Es kommt ans Licht, wer von den Lehrenden seine Aufgabe gemütlich als Achtstundenwoche bei vollem Lohnausgleich verstand und sich als „*Di-Mi-Do*“-Lehrender eingerichtet hat.

Dass solcherlei Fragen nicht auf ungeteilte Zustimmung stoßen, verwundert kaum und ruft bisweilen Unbill und die Ablehnung der Akkreditierung hervor.

Und doch bedeutet Akkreditierung nicht automatisch die Herstellung von mehr Transparenz im Dschungel hochschulischer Ausbildung, bei der man sich mehr denn je fragt, ob der Student trotz oder wegen der Hochschule zu einem Abschluss gelangt.

Nein, es gibt auch Fragwürdiges. Was soll man davon halten, dass Agenturen auf ein so genanntes „*Peer-Review-Verfahren*“ setzen? Ist dies nicht bloß ein Procedere der Kameraderie, bei dem man sich unter Kollegen wechselseitig auf die Schulter klopf, wohl wissend, dass bei den nächsten Verfahren Richter und Gerichteter die Rollen wechseln werden. Transparenz – das ist der fahle Beigeschmack – erzeugt man so wohl eher nicht. Mehr Zutrauen erwecken kriteriengestützte Verfahren, die bei allem Interpretationsspielraum, den auch sie noch immer eröffnen, erkennen lassen, anhand welcher Standards was, wie und warum gemessen und beurteilt worden ist.

Das Raunen, das die Akkreditierungen begleitet, ist verstehbar. Bei allen Mängeln sind sie jedoch ein Fortschritt in einem System, das nicht gerade den Eindruck erweckt, die notwendigen Reformen aus sich heraus auf den Weg zu bringen.

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge

Titel	Preis¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“		
Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004, 1/2005	je € 6,50	
Sonderheft 2002	€ 10,00	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
44780 Bochum
Fax: 02 34/32 142 55
publikation@dgwf.net

D G W F

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

Die Ziele

- ▶ Förderung von Forschung und Lehre
- ▶ Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- ▶ Beratung von Hochschule und Politik
- ▶ Unterstützung der Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt
- ▶ Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themen- schwerpunkte

- ▶ Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- ▶ Wissenstransfer durch Weiterbildung
- ▶ Fernstudium und neue Medien
- ▶ Konzepte lebenslangen Lernens
- ▶ Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- ▶ Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa/

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.tu-berlin.de/zek/wb/dgwf_bb/index.html