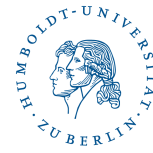


**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



**Anna Bergstermann/ Eva Cendon/ Luise B. Flacke/ Cornelia Grunert/ Jörg Hettel/
Peter John/ Silke Kirberg/ Nicolas Nause/ Max Reinhardt/ Miriam Schäfer/ Sabrina
Strazny/ Fabienne Theis/ Nina Maria Wachendorf/ Markus Wolf**

Kompetenzentwicklung und Heterogenität

**Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von
Theorie und Praxis**

**Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“**

März 2014

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autoren und Autorinnen.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Anna Bergstermann/ Eva Cendon/ Luise B. Flacke/ Cornelia Grunert/ Jörg Hettel/ Peter John/ Silke Kirberg/ Nicolas Nause/ Max Reinhardt/ Miriam Schäfer/ Sabrina Strazny/ Fabienne Theis/ Nina Maria Wachendorf/ Markus Wolf

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeberinnen und Herausgeber.

Datum: März 2014

INHALT

Einleitung	4
<i>Eva Cendon, Luise B. Flacke</i>	
I. Kompetenzfeststellung und -entwicklung	
Die Implementierung einer hochschulweit geregelten Anrechnungsrahmenordnung – Wie ist ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff und eine einheitliche Kompetenzfeststellung realisierbar?	6
<i>Nina Maria Wachendorf</i>	
Wie kann Handlungskompetenz im Modul Diskrete Mathematik, IT Analyst, entwickelt und erfasst werden?	19
<i>Max Reinhardt, Jörg Hettel</i>	
Welchen Beitrag kann die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios ins Studium für heterogene Zielgruppen leisten?	31
<i>Miriam Schäfer</i>	
Die eigene Kompetenzentwicklung im Blick: Wie kann das Verfahren der Kompetenzenbilanz für die Belange des „Studica“-Projekts und der Alanus Hochschule als Seminarangebot gestaltet werden?	43
<i>Anna Bergstermann, Fabienne Theis</i>	
II. Rolle und Unterstützung der Lehrenden	
An welchen Vorerfahrungen sollten Planende und Durchführende von Weiterbildungen mit ihren Angeboten zu E-Learning ansetzen, um Lehrende in berufsbegleitenden Studienangeboten zu erreichen?	55
<i>Cornelia Grunert, Sabrina Strazny, Markus Wolf</i>	
Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden? – Bedarfsanalysen zur Konzeption der technischen Basis, hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen.	69
<i>Silke Kirberg</i>	
International Maritime Management: How can the didactic design of learning units be improved on the basis of a survey among participating students?	81
<i>Nicolas Nause, Peter John</i>	
AutorInnenverzeichnis	92

Einleitung

Eva Cendon, Luise B. Flacke

Zielsetzung und Zielgruppen der Handreichung

Diese Handreichung gibt einen Einblick in die aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeit von sechs Förderprojekten in den Themenbereichen „Kompetenzfeststellung und -entwicklung“ sowie „Rolle und Unterstützung der Lehrenden“ in der Planung und Entwicklung von Studienangeboten, die an der Schnittstelle von Theorie und Praxis verortet sind. Die vorliegende Publikation greift in diesem Zusammenhang sieben spezifische Fragestellungen in der Entwicklungsarbeit der beiden Themenkomplexe auf, die in den jeweiligen Beiträgen – erfahrungsbasiert und theoriegeleitet – beantwortet werden. Diese geben damit erste Impulse und Antworten für das Gelingen von Kompetenzfeststellungsverfahren und für die Gewinnung von Lehrenden, insbesondere für Blended-Learning-Konzepte. Daher richtet sich diese Handreichung insbesondere an Programmentwicklerinnen und -entwickler von berufs begleitenden, dualen und weiterbildenden Studienangeboten.

Entstehungsprozess der Handreichung

Im DUW-Workshop „Planung und Entwicklung von Studienprogrammen“ im Rahmen der Internen Tagung der wissenschaftlichen Begleitung (27./28.03.2013, Oldenburg) wurde die gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit zusammen mit den Förderprojekten im Forschungsschwerpunkt „Theorie-Praxis-Verzahnung“ konkretisiert. Kompetenzentwicklung und Heterogenität waren die beiden Themen, die sich als relevant für die Entwicklung von berufsbegleitenden, weiterbildenden Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis herauskristallisierten. Daran anknüpfend bot das DUW-Team den Mitwirkenden den gleichnamigen Themenworkshop (28.06.2013, Berlin) als Auftaktworkshop für eine gemeinsame Forschungszusammenarbeit in Form einer Arbeitsgruppe im Workspace der wissenschaftlichen Begleitung an.

In vier virtuellen Arbeitstreffen konkretisierten Teilnehmende aus sechs Förderprojekten in den Themenbereichen „Kompetenzfeststellung und -entwicklung“ sowie „Rolle und Unterstützung der Lehrenden“ sieben F+E-Fragen unter Moderation und Steuerung des DUW-Teams. Die Konkretisierung erfolgte dabei in Anlehnung an den „Socratic Approach“ von Prof. Dr. Ortrun Zuber-Skerritt¹, einer internationalen Expertin in der Aktionsforschung. Die Zusammenarbeit des DUW-Teams mit den Förderprojekten und untereinander fand auf Grundlage des Peer-to-Peer-Learning statt. Basierend auf einer gleichberechtigten, anerkennenden Feedback-Kultur gaben die Critical Friends in den von August bis November

¹Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. London: Kogan Page.; Zuber-Skerritt, O. (2009). *Action Learning and Action Research: Songlines Through Interviews*. Rotterdam: Sense Publishers.

2013 durchgeführten virtuellen Arbeitstreffen Feedback. In einem DUW-internen Review-Verfahren wurden die jeweiligen Beiträge zusammengeführt und in Abstimmung mit den sechs Förderprojekten finalisiert.

Zu den Beiträgen

Zentral ist allen Beiträgen die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung und der Bezug zu Kompetenzentwicklung und Heterogenität: Im ersten Teil wird der Fokus auf Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung der (potenziellen) Studierenden gelegt. Die Bezüge der Beiträge reichen hier von der Erstellung und Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsverordnung für die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen – sei es durch formales, nonformales oder informelles Lernen (*Nina Wachendorf*) – über die Entwicklung eines Kompetenzportfolios, das sowohl als Instrument zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als auch als weiterführendes Lerntagebuch (Miriam Schäfer) gestaltet werden soll, bis hin zu einer Kompetenzenbilanz, durch die zum einen Kompetenzen in einem begleiteten Prozess sichtbar gemacht werden, zum anderen diese Kompetenzen zum Ausgangspunkt für eine stark selbst gesteuerte Kompetenzentwicklung werden (*Anna Bergstermann und Fabienne Theis*). Wie die Handlungskompetenz unterstützt werden kann, beleuchten *Max Reinhardt und Jörg Hettel* beispielhaft mit der Methode des offenen Peer-Review-Verfahrens.

Eine zentrale Rolle für Kompetenzentwicklung der Studierenden und den Umgang mit Heterogenität spielen die Lehrenden. Wie die Lehrenden zu erreichen sind, damit es gelingt, sie auf die besonderen Anforderungen der neuen Zielgruppen an Hochschulen vorzubereiten, ist Schwerpunkt des zweiten Teils der Handreichung. Dabei geht es zum einen um Erfahrungen der Lehrenden mit berufsbegleitend Studierenden, zum anderen um neue Formen der Gestaltung von Lernprozessen unter Einbeziehung von E-Learning (*Cornelia Grunert, Sabrina Strazny, Markus Wolf*). Die individuelle Unterstützung und Beratung von Lehrenden, illustriert an Fallbeispielen aus der eigenen hochschulischen Praxis, zeigt exemplarisch Anschlussstellen für die Gestaltung von virtuell angereicherten Studienformaten (*Silke Kirberg*). Im letzten Beitrag schließlich wird ein Pilotmodul eines Studiengangs durch Befragung der Studierenden evaluiert, dessen Ergebnisse in die Entwicklung eines Leitfadens für Lehrende in der Entwicklung von Modulen einfließen soll (*Nicolas Nause, Peter John*).

An dieser Stelle sei allen Autorinnen und Autoren ausdrücklich gedankt.

Die Endredaktion dieses Tagungsbandes erfolgte durch *Luise B. Flacke und Eva Cendon*.

I. Kompetenzfeststellung und -entwicklung

Die Implementierung einer hochschulweit geregelten Anrechnungsrahmenordnung – Wie ist ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff und eine einheitliche Kompetenzfeststellung realisierbar?

Nina Maria Wachendorf

Abstract

Die Frage, wie bereits erworbene Kompetenzen festgestellt und sichtbar gemacht werden können, ist eng verknüpft mit der Anrechnung von Studienleistungen. Eine erfolgreiche Anrechnung formaler, nonformaler und informeller Kompetenzen setzt eine für alle Akteure transparente Definition des Kompetenzbegriffs voraus. In der Literatur und den Qualifikationsrahmen finden sich verschiedene Definitionen und Verständnisansätze von Kompetenz, die unterschiedliche Aspekte beleuchten. Aus diesem Grund hat sich die Hochschule Niederrhein, sowohl mit der Frage beschäftigt, wie die eingangs genannten Arten von Kompetenzen festgestellt und bewertet werden können, als auch damit, wie ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff im Rahmen einer Anrechnungsordnung implementiert werden kann. Ziel ist es, ein für alle Parteien transparentes Verfahren zur Kompetenzfeststellung an der Hochschule Niederrhein zu entwickeln, das nach einem festgelegten Prüfverfahren zur Anrechnung führt. Das Verfahren enthält dabei verschiedene Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung und zur Prüfung der Anrechnung, abhängig von der Art der anzurechnenden Kompetenzen. Zentrales Element des Beitrags ist zum einen, wie anhand von Qualifikationsrahmen und Taxonomien Kompetenzen festgestellt werden können, und zum anderen, wie eine Anrechnungsrahmenordnung hochschulweit implementiert und umgesetzt werden kann.

Gliederung

- 1. Einleitung**
- 2. Begriffsdefinition Kompetenz und die Rolle von Kompetenzen im Bereich der Anrechnung**
 - 2.1 Das Kompetenzverständnis der Qualifikationsrahmen
 - 2.2 Kompetenzbegriff und -bewertung in der Anrechnungsrahmenordnung der Hochschule Niederrhein
- 3. Erarbeitung und Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung**
 - 3.1 Methodisches Vorgehen und Rahmenbedingungen der Erarbeitung und Implementierung der hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung
 - 3.2 Erarbeitung der Anrechnungsordnung unter Einbeziehung von Experten
- 4. Fazit**
- 5. Literaturverzeichnis**

1. Einleitung

Das Projekt „Die duale Hochschule – von ausbildungsbegleitenden zu berufsbegleitenden Studiengängen“ ist an der Hochschule Niederrhein (HN) zentral beim Vizepräsidenten für Lehre und Studium angesiedelt. Ausgehend von der Diskussion um den Fachkräftemangel in Deutschland und der damit verbundenen politischen Forderung, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie den Ausbau des lebenslangen Lernens zu stärken, beschäftigt sich das Projekt mit der Entwicklung einer hochschulweit geltenden Anrechnungsordnung sowie didaktischen Unterstützungsmodellen für Lehrende im Bereich des E-Learning und Maßnahmen zur Implementierung einer hochschulweiten E-Learning-Plattform (vgl. den Beitrag von S. Kirberg in diesem Band).

An der Hochschule Niederrhein studieren zurzeit (Stand Wintersemester 2013/14) 13.601 Studierende an zehn Fachbereichen mit über 70 verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen, die in verschiedenen Studienformen (dual, Vollzeit und Teilzeit) studierbar sind. Untersuchungen und Befragungen zur Heterogenität der Studierendenschaft zeigen, dass aktuell rund 41% der Studierenden vor Aufnahme des Studiums bereits eine Ausbildung absolviert haben. Ungefähr 2% der Studierendenschaft sind Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung (eigene Berechnung: interne Statistik der Hochschule Niederrhein, 2014a).

Die Zahlen belegen, dass ein Großteil der Studierenden bereits über Berufserfahrung verfügt, die ins Studium eingebracht wird und ggf. auf ein Studium angerechnet werden kann.

Ziel ist es, durch die oben erwähnten Maßnahmen zur Anrechnung attraktiver für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten zu werden und Studienzeiten, durch die Vermeidung von „Doppellernen“ in Beruf und Studium, zu verkürzen.

Die Erarbeitung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung soll einheitliche Prüfstandards, für die Anrechnung von formalen, nonformalen und informellen Kompetenzen, schaffen und die Transparenz des Prüfverfahrens in diesem Bereich gewährleisten. Voraussetzung hierfür ist aus Sicht der Hochschule unter anderem ein einheitliches Kompetenzverständnis, das der Lernergebnisbeschreibung der verschiedenen Studienmodule, welche der Anrechnung zugrunde liegen, gerecht wird.

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über das Vorgehen der Hochschule Niederrhein bei der Erarbeitung und Implementierung der Anrechnungsordnung.

In einem ersten Schritt wird dabei das Kompetenzverständnis der verschiedenen Qualifikationsrahmen, die für die Entwicklung von Studiengängen sowie die Beschreibung der Lernergebnisse als Referenzkriterien dienen, gegenübergestellt und analysiert.

In einem zweiten Schritt wird ausgehend von den rechtlichen Rahmenbedingungen im Bereich der Anrechnung dargestellt, wie die Erarbeitung und Implementierung der Anrechnungsordnung an der HN umgesetzt wird.

2. Begriffsdefinition Kompetenz und die Rolle von Kompetenzen im Bereich der Anrechnung

Kompetenzen bezeichnen allgemein die Fähigkeiten einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen (Schaub & Zenke, 2002). In der Literatur (u.a. Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Weinert, 2001; Roth, 1971) finden sich verschiedene Ansätze zur Definition und Begriffsbestimmung von Kompetenz, die auf verschiedene Arten von Kompetenz (Handlungskompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz etc.) abzielen. Allen Definitionen von Kompetenz sind die folgenden vier Merkmale gemeinsam, die auch in unterschiedlicher Ausprägung in den verschiedenen in Deutschland bestehenden Qualifikationsrahmen (s. Kap. 2.1) berücksichtigt werden. Wie die oben beschriebene allgemeine Definition von Kompetenz verdeutlicht, geht es dabei um die (1) Bewältigung von Situationen, wobei die Kompetenz sich (2) in der jeweiligen Handlungssituation entwickelt. Kompetenz ist somit immer (3) subjektgebunden und (4) veränderbar bzw. entwicklungsfähig (Annen, 2011). Im folgenden Kapitel soll das Kompetenzverständnis der Qualifikationsrahmen bestimmt werden, bevor in einem weiteren Schritt das Kompetenzverständnis in der Anrechnungsordnung der Hochschule Niederrhein dargestellt wird.

2.1 Das Kompetenzverständnis der Qualifikationsrahmen

Auf bildungspolitischer Ebene existieren in Deutschland zurzeit drei relevante Qualifikationsrahmen zur Einordnung von Kompetenzen im deutschen Bildungssystem. Neben dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse von 2005 (HQR) und dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen von 2008 (EQR) wurde 2013 auf Grundlage der beiden genannten Rahmen der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ratifiziert, der vom Arbeitskreis DQR, bestehend aus Mitgliedern u.a. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz, entwickelt wurde. Im Folgenden soll das Kompetenzverständnis der drei genannten Qualifikationsrahmen gegenübergestellt werden.

Allen drei Qualifikationsrahmen liegen Kompetenzmodelle mit spezifischen Strukturen und Prinzipien zur Bestimmung der Niveaustufen zugrunde, die Kompetenz anhand verschiedener Deskriptoren beschreiben und die Grundlage für die Zuordnung von Studien- und Bildungsabschlüssen auf die jeweilige Niveaustufe bilden (Dilger u.a., 2012). Die Qualifikationsrahmen werden bei der Studiengangentwicklung und Akkreditierung von Studiengängen zur Beschreibung der Modul- sowie der Studiengangziele herangezogen.

Beim **Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (HQR)** erfolgt die Einordnung der Qualifikationen anhand der Deskriptoren „*Wissen und Verstehen*“, die die Wissensverbreitung und Wissensvertiefung umfassen, und „*Können*“, das wiederum in instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenz unterteilt ist. Das dabei zugrundeliegende Kompetenzverständnis zielt auf die Fähigkeit der Individuen Wissen aufzubauen, zu entwickeln und zu erweitern sowie auf die Anwendungsfähigkeit des Erlernenen. Die einzelnen Kompetenzen entwickeln sich dabei über die verschiedenen Niveaustufen (HRK u.a., 2005).

Somit sind Kompetenzen im Sinne des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse „als allgemeine Fähigkeitspotenziale und Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen, die in (unbekannten) zukünftigen Anforderungssituationen erfolgreiches, professionelles Handeln ermöglichen“ (KMK, 2008, S. 8) definieren.

Der **Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)** für lebenslanges Lernen, der 2008 als Verknüpfung und Metarahmen der nationalen Qualifikationssysteme in Europa verabschiedet wurde, definiert Kompetenz über kognitive, funktionale und soziale Komponenten, die über die Deskriptoren „*Kenntnisse*“ im Bereich Theorie- und Faktenwissen, kognitive und praktische „*Fertigkeiten*“ sowie durch den Grad der „*Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit*“ beschrieben werden (EQR & GD Bildung und Kultur, 2010). Damit nutzt der EQR ein sehr weites Kompetenzverständnis und definiert Kompetenzen als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten [...] zu nutzen“ sowie als „die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (Europäische Kommission, 2006, S. 18).

Der **Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)** legt den Fokus auf Kompetenzen, die in beruflichen Zusammenhängen von Bedeutung sind, und definiert Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz (Schmidt & Herstix, 2012, S. 20), die wiederum in „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ unterteilt wird. Jeder der beiden Kompetenzkategorien liegen zwei Deskriptoren zugrunde. Im Bereich der Fachkompetenz wurden die beiden Deskriptoren des EQR „*Wissen*“ (Kenntnisse) und „*Fertigkeiten*“ übernommen. Die „Personale Kompetenz“ wird durch die Deskriptoren „*Sozialkompetenz*“ und – ebenfalls angelehnt an den EQR – „*Selbstständigkeit*“ beschrieben.

Allen oben beschriebenen Qualifikationsrahmen ist ein ganzheitliches Kompetenzverständnis gemeinsam, das die Fähigkeit, erworbenes Wissen in konkreten Situationen anzuwenden, in den Mittelpunkt stellt. Der EQR sowie der DQR erweitern dieses Kompetenzverständnis um den Bereich der Personalen Kompetenzen, die im Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse nur indirekt durch die Deskriptoren der systemischen und kommunikativen Kompetenz berücksichtigt werden.

2.2 Kompetenzbegriff und -bewertung in der Anrechnungsrahmenordnung der Hochschule Niederrhein

Die Hochschule Niederrhein definiert in ihrer Anrechnungsordnung Kompetenzen in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse „als Konstrukt von fachlichem Wissen und Verstehen, der Anwendung und dem Transfer dieses Wissens sowie (als Konstrukt) aus kommunikativen und sozialen Aspekten“ (Hochschule Niederrhein, 2014b, S. 2). Die Entscheidung, Kompetenzen in Anlehnung an das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse und nicht am bildungsübergreifenden DQR oder EQR zu orientieren, liegt in den Lernergebnisbeschreibungen der Module an der Hochschule Niederrhein begründet, die sich überwiegend an diesem orientieren.

Der Kompetenzabgleich erfolgt inhaltlich über einen Vergleich der Lernergebnisbeschreibungen bzw. über den Abgleich von Curricula. Die Bewertung der Kompetenzen hinsichtlich des Niveaus gestaltet sich demgegenüber schwieriger. Die Qualifikationsrahmen unterscheiden zwar verschiedene Niveaustufen des Kompetenzerwerbs, sind in der Beschreibung der jeweiligen Niveaustufe jedoch sehr vereinfacht und undifferenziert, was eine Einordnung von Kompetenzen anhand von Lernergebnissen auf Modulebene erschwert.

Nach einer eingehenden Literaturanalyse verschiedener Kompetenzbewertungsverfahren (z.B. Portfolio-Methoden, biographische Methoden, Interviews, Arbeitsproben etc.), schien der Hochschule Niederrhein die Kompetenzbewertung anhand von Taxonomien, aufgrund der einfachen Strukturen, am besten geeignet für die Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung. Dabei werden die einzelnen Niveaustufen anhand der beschreibenden Verben in den Lernergebnissen den jeweiligen kognitiven Prozessdimensionen der Taxonomie zugeordnet (Anderson & Kratwohl, 2001).

Anderson und Kratwohl unterscheiden neben den sechs kognitiven Prozessdimensionen noch zwischen vier Wissensdimensionen, die in den Lernergebnissen, die der Kompetenzbewertung zugrunde liegen, durch die beschriebenen Wissenskategorien, wie z.B. Fachterminologie oder Modelle, dargestellt werden. Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise zur Kompetenzbewertung anhand von Taxonomien ist zusätzlich zur Anrechnungsordnung ein Leitfaden als Hilfestellung für die Prüfungsausschussvorsitzenden geplant. Die folgende Abbildung verdeutlicht das Vorgehen beispielhaft am Modul Elektrotechnik I der Hochschule Niederrhein.

Wissensdimensionen	Kognitive Prozessdimensionen					
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Beurteilen	Entwerfen/ Erschaffen
Faktenwissen/Basiswissen	1. & 4.		3.			
Konzeptionelles Wissen				2.		
Prozesswissen						
Metakognitives Wissen						

Lernergebnis:

1. kennt die grundlegenden Berechnungsverfahren der Elektrotechnik und der elektrischen Messtechnik
2. ist in der Lage, in einer systematischen und strukturierten Vorgehensweise lineare Gleichstromnetzwerke zu analysieren und zu berechnen
3. beherrscht die Messverfahren zur Messung elektronischer Gleichgrößen
4. kennt die Grundbegriffe elektronischer und magnetischer Felder
5. erwirbt die zur Teilnahme am Modul Elektrotechnik II erforderlichen Fähigkeiten

Tabelle 1 Kompetenzbewertung des Moduls Elektrotechnik I an der Hochschule Niederrhein anhand der Taxonomien von Anderson & Kratwohl (2001)

3. Erarbeitung und Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung

Neben den bildungspolitischen Bestrebungen, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen zu erhöhen und die Mobilität im europäischen Wissensraum zu fördern, spielen bei der Hochschule Niederrhein auch die langjährigen Erfahrungen im Bereich des dualen Studiums und die damit verbundene, enge Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft sowie den zuständigen Industrie- und Handelskammern (IHK), der zuständigen Steuerberaterkammer (StbK) und den zuständigen Handwerkskammern (HWK) eine Rolle bei der Erarbeitung einer Anrechnungsordnung. Ziel der Anrechnungsordnung von Kompetenzen auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist es, die Transparenz im Bereich der Anrechnung zu erhöhen und hochschulweit einheitliche Strukturen und Kriterien zur Anrechnung zu schaffen, die sich an den aktuell gültigen Gesetzen und Richtlinien orientieren. Die Anrechnungsordnung ersetzt den entsprechenden Paragraphen der Rahmenprüfungsordnung (Hochschule Niederrhein, 2011, S.12) und ist als Anlage zu den Rahmenprüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein geplant.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Vorgehensweise der Hochschule Niederrhein bei diesem Vorhaben und die Einbeziehung der verschiedenen beteiligten Expertinnen und Experten.

3.1 Methodisches Vorgehen und Rahmenbedingungen der Erarbeitung und Implementierung der hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung

Im Bereich der Anrechnung sowie der Kompetenzerfassung gibt es aktuell ein sehr weites Forschungsfeld, das sich mit verschiedenen Verfahren zur Anrechnung und der Frage beschäftigt, wie Kompetenzen sichtbar gemacht werden und gemessen bzw. bewertet werden können.

In Deutschland beschäftigt sich vor allem die vom BMBF geförderte ANKOM-Initiative mit der Frage, welche Kompetenzen mit welchen Verfahren auf welchen Studiengang angerechnet werden können. Die im Rahmen dieser Initiative durchgeführten Projekte beschäftigen sich überwiegend mit der Anrechnung spezifischer Kompetenzen, die in der Aus- oder Weiterbildung erworben wurden, auf einen Studiengang und weniger mit fachbereichsübergreifenden Verfahren, wie an der Hochschule Niederrhein entwickelt.

Aus diesem Grund wurde in einem ersten Schritt die bestehende Literatur zu den Themen Anrechnung sowie Kompetenzfeststellung und -bewertung gesichtet und im Hinblick auf „Best Practice“-Beispiele anderer Hochschulen analysiert (z.B. Müskens & Tutschner, 2011; Loroff & Hartmann, 2005; Seger, 2009), bevor in einem weiteren Schritt anhand der rechtlichen Rahmenbedingungen (Hochschulgesetz NRW, Lissabon-Konvention, KMK-Empfehlungen etc.) ein erster konzeptioneller Entwurf einer ganzheitlichen Anrechnungsordnung erstellt wurde.

Ziel der Hochschule Niederrhein ist es, eine Anrechnungsordnung zu schaffen, die die Anrechnung von im In- und Ausland erworbenen hochschulischen Kompetenzen sowie von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Neben den formal und nonformal erworbenen Kompetenzen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sollen auch Kompetenzen erfasst werden, die in der beruflichen Tätigkeit informell erworben wurden. Nach einer umfangreichen Literaturanalyse wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen in die Entwicklung der Anrechnungsordnung einbezogen. Das aktuelle Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen regelt in „§63 Prüfungen“ den Bereich der Anrechnung wie folgt:

„(2) Leistungen, die an einer anderen Hochschule im Geltungsbereich des Grundgesetzes in einem Studiengang erbracht worden sind, werden in dem gleichen Studiengang an der Hochschule von Amts wegen angerechnet. Leistungen in anderen Studiengängen oder an anderen Hochschulen sowie an staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsakademien im Geltungsbereich des Grundgesetzes sind bei Gleichwertigkeit anzurechnen; dies gilt auf Antrag auch für Leistungen an Hochschulen außerhalb des Geltungsbereiches des Grundgesetzes. Auf Antrag kann die Hochschule sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf einen Studiengang anrechnen“ (HG NRW, 2006, S. 78).

Diese Regelung ermöglicht es der Hochschule Niederrhein, neben der Anrechnung von formalen und nonformalen Kompetenzen, die an anderen Hochschulen im In- und Ausland

erworben wurden, auch Kompetenzen anzurechnen, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzw. in der beruflichen Tätigkeit (informelle Kompetenzen) erworben wurden. Der vorliegende Referentenentwurf zum kommenden Hochschulzukunftsgesetz stützt das Vorgehen, Anrechnungen hochschulweit ganzheitlich zu regeln. „§63a Anerkennung von Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen“ des Referentenentwurfs regelt neben der Frage, welche Kompetenzen in welcher Form auf ein Studium angerechnet werden können, die Zuständigkeiten sowie den Rahmen der Anrechnung (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013).

Die Erarbeitung der hochschulweit gültigen Anrechnungsordnung, die neben dem Anrechnungsverfahren auch Kriterien zur Kompetenzbewertung beinhaltet, setzt ein einheitliches Kompetenzverständnis voraus, dass der Anrechnungsprüfung zugrunde gelegt wird. Aus diesem Grund wurden die Modulhandbücher hinsichtlich des Kompetenzverständnisses und der Lernergebnisbeschreibungen analysiert.

Wie bereits in Kapitel 2.2. dargestellt, ergab die Analyse, dass sich das Kompetenzverständnis überwiegend an dem Verständnis des Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse orientiert. Die unten stehende Abbildung gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte sowie den zeitlichen Verlauf der Entwicklung und Implementierung der „Anrechnungsordnung von Leistungen und Kompetenzen auf ein Bachelor- und Masterstudium“ an der Hochschule Niederrhein.



Abbildung 1 Vorgehen der HN bei der Erarbeitung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung

Ausgehend von den verschiedenen Analysen sowie Bezug nehmend auf die KMK-Empfehlungen und die Lissabon-Konvention wurde ein erster Entwurf einer Anrechnungsordnung konzeptioniert, die in Zusammenarbeit mit den Prüfungsausschüssen sowie dem Dezernenten und der Juristin des Studierendenservice weiterentwickelt wurde.

3.2 Erarbeitung der Anrechnungsordnung unter Einbeziehung von Experten

Im April 2013 fand das erste von insgesamt sechs Gesprächen mit den Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse sowie dem Dezernenten und der Juristin des Studierendenservice und dem Vizepräsidenten für Lehre und Studium statt. Diese Gespräche legten die Grundlage für die Erarbeitung der Anrechnungsordnung. Neben der Bestandsaufnahme aktueller Anrechnungsfälle wurden die Gespräche dazu genutzt, die Bedenken der Fachbereiche im Hinblick auf eine Öffnung der Hochschule für neue studentische Zielgruppen und die Befürchtungen eines damit einhergehenden Qualitätsverlustes im Studium zu diskutieren und zu entkräften.

Die Bestandsaufnahme der bisherigen Anrechnungsverfahren der Prüfungsausschüsse zeigte eine große Heterogenität im bisherigen Umgang mit der Anrechnung von Kompetenzen, beim Anrechnungsverfahren sowie bei der Prüfung der Kompetenzen und der Frage, in welcher Form (z.B. modulweise) die Anrechnung erfolgt.

Ausgehend von den oben genannten rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den bisherigen Erfahrungen der Prüfungsausschüsse im Bereich der Anrechnung wurde im weiteren Verlauf gemeinsam eine Beschlussvorlage für das Präsidium und den Senat erarbeitet, der Ende November 2013 dem Präsidium und Senat zum ersten Mal zur Verabschiedung vorgelegt wurde. Die dem Senat vorgelegte Beschlussvorlage der Anrechnungsordnung regelt neben dem eigentlichen Verfahren im Einzelnen folgende Punkte:

- den maximalen Umfang der Anrechnung,
- wer anrechnungsberechtigt ist,
- worauf angerechnet werden kann,
- anhand welcher Kriterien die Anrechnung erfolgt,
- welche Nachweise vorgelegt werden müssen,
- bis wann der Antrag auf Anrechnung spätestens eingereicht werden muss und
- bis wann und in welcher Form den Studierenden die Anrechnungsentscheidung mitgeteilt wird.

Darüber hinaus regelt die Anrechnungsordnung die Frage, wie mit unbenoteten Kompetenzen bei der Anrechnung verfahren wird. Neben den Prüfkriterien für formal und nonformal erworbene Kompetenzen berücksichtigt die Anrechnungsordnung auch die Prüfung informell erworbener Kompetenzen anhand von Portfolios.

Bis heute wurde die Ordnung aufgrund verschiedener struktureller Bedenken der Prüfungsausschüsse und Dekane nicht durch den Senat verabschiedet. Gründe hierfür sind unter anderem die Befürchtungen der Fachbereiche, mit der Schaffung einer solchen Ordnung, Begehrlichkeiten bei den Studierenden hinsichtlich möglicher Anrechnungen zu wecken. Besonders groß ist diese Befürchtung für die im Bereich der schulischen Bildung erworbenen Kompetenzen, die laut einer Stellungnahme des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom Oktober 2011 nicht von der Anrechnung ausgeschlossen werden können. Wörtlich heißt es in der Stellungnahme:

„In rechtlichen Begriffen ausgedrückt bedeutet das: Studierenden Leistungsnachweise abzuverlangen stellt einen Eingriff in die Berufsfreiheit gemäß 1 Artikel 12 Absatz 1 Grundgesetz (GG) dar. Ein solcher Eingriff ist nur gerechtfertigt, wenn er zur Erreichung des Ziels – Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen – geeignet und erforderlich ist“ (Goebel, 2011).

Bevor die Anrechnungsordnung dem Senat Ende März 2014 nochmals vorgelegt wird, sollen weitere Gespräche mit den Prüfungsausschüssen und den Dekanen geführt werden.

4. Fazit

Die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um die Stärkung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssektoren sowie die breite aktuelle Forschung in diesem Themenbereich unterstreichen die zunehmende Bedeutung von Anrechnungen auf ein Studium.

Ausgehend von den Erfahrungen der Hochschule Niederrhein ist festzustellen, dass die Implementierung einer Anrechnungsordnung an der Hochschule neben den rechtlichen Rahmenbedingungen von weiteren Faktoren, wie der Frage der Definition von Kompetenzen und den Prüfkriterien der Kompetenzen, abhängig ist. Die Hochschule Niederrhein versucht mit ihrer Anrechnungsordnung neben der Implementierung eines standardisierten Verfahrens auch allgemeine Kriterien zur Anrechnungsprüfung zu schaffen und somit die Transparenz in diesem Bereich für alle Beteiligten zu erhöhen.

In der Diskussion mit den Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse bezüglich der Frage, anhand welcher Kriterien eine Anrechnungsentscheidung getroffen werden kann, wurde deutlich, dass diese je nach Kompetenzverständnis variieren. Aus diesem Grund hat sich die HN dazu entschlossen, neben den Kriterien zur Anrechnung auch ein gemeinsames Kompetenzverständnis in der Anrechnungsordnung zu beschreiben und an der Hochschule zu implementieren.

Die größten Herausforderungen der Erarbeitung einer Anrechnungsordnung liegen jedoch weniger in den didaktisch-inhaltlichen Aspekten, wie der Frage, wie Kompetenzen definiert

und geprüft werden sollen, als vielmehr in der strukturellen Beschaffenheit und der Frage, wie sich die Hochschule in diesem Themenfeld positionieren möchte.

Im Falle der Hochschule Niederrhein ist die Anregung zur Schaffung von einheitlichen Anrechnungsverfahren und eines hochschulweiten Kompetenzverständnisses durch den Vizepräsidenten für Lehre und Studium an die Fachbereiche und Prüfungsausschüsse herangetragen worden. Durch dieses zentrale Vorgehen ist die Notwendigkeit der Umsetzung aktueller bildungspolitischer Diskussionen verstärkt in das Bewusstsein der beteiligten Akteure gerückt.

Die Konzeption und Umsetzung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung, und damit verbunden die Implementierung eines einheitlichen Kompetenzverständnisses, war geprägt durch viele Diskussionen aller beteiligten Parteien. Positiv hierbei ist, dass alle Parteien frühzeitig eingebunden wurden und ein gemeinschaftliches Konzept entwickelt wurde. Dadurch konnte die Akzeptanz einer solchen Ordnung gewährleistet werden, auch wenn die strukturellen Bedenken, besonders im Hinblick auf die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen, bisher nicht ganz ausgeräumt werden konnten. Diese strukturellen Bedenken werden unter anderem durch die Stellungnahmen des Landes NRW (Goebel, 2011) im Hinblick auf die Anrechnung von schulischen Leistungen auf Module an der Hochschule verstärkt.

5. Literaturverzeichnis

- Anderson, L. & Kratwohl, D. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Annen, S. (2011). Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Schriftenreihe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dilger, B., Ebert, A. & Landmann, M. (2012). The Missing Link?! Verbindung zwischen konzeptionellen und empirischen Zugängen zur Kompetenzmodellierung an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule*, 7(4), 1–14. Verfügbar unter <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/487> [15.02.2014]
- Europäische Kommission. (2006). *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- EQR & GD Bildung und Kultur. (2010). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/eqf/documentation_de.htm [15.02.2014]
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Schäfer-Pöschel.

- Goebel, J. (2011). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium: Rundschreiben des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW an alle Hochschulen*. Düsseldorf.
- HG NRW. (2006). *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 31.10.2006*. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=9796&aufgehoben=N&menu=1&sg=#det294427 [15.02.2014]
- Hochschule Niederrhein (2014a). *Interne Statistik zu Studierendenzahlen*. Nicht veröffentlichte eigene Darstellung.
- Hochschule Niederrhein. (2014b). *Anrechnungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein*. Nicht veröffentlichte eigene Darstellung.
- Hochschule Niederrhein. (2011). *Rahmenprüfungsordnung für Bachelorstudiengänge an der Hochschule Niederrhein vom 9. November 2011 (Amtl. Bek. HN 39/2011) geändert durch Ordnung vom 18. Mai 2012 (Amtl. Bek. HN 6/2012), durch Ordnung vom 12. Juli 2013 (Amtl. Bek. HN 19/2013)*. Verfügbar unter <http://www.hs-niederrhein.de/services/studierende/pruefungen/pruefungs-und-studienordnungen/> [15.02.2014]
- HRK, KMK & BMBF. (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [15.02.2014]
- KMK. (2008). *Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BE_081010_Bericht_Zertifizierung_NQF_endg.pdf [15.02.2014]
- Loroff, C. & Hartmann, E. (2005). *ANKOM-Arbeitsmaterialie Nr. 2: Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung*. Hannover: HIS.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes (HZG NRW)*. Verfügbar unter www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/Referentenentwurf_Hochschulzukunftsgesetz.pdf [15.02.2014]
- Müskens, W. & Tutschner, R. (2011). *Äquivalenzvergleiche zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge: ein Beispiel aus dem Bereich Konstruktion/Maschinenbau*. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws28/mueskens-tutschner/> [15.02.2014]

- Schaub, H. & Zenke, K. (2002). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher TaschenbuchVerlag.
- Schmidt, S. & Herstix, L. (2012). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Bildungspolitische Optionen. In K. Büchter, P. Dehnbostel & G. Hanf (Hrsg.), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem* (S. 17–22). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seger, M., Beuthel, R. & Schmiede, R. (2009). Lifelong Learning effizient und qualitätsgesichert realisieren: Wege der systemübergreifenden Machbarkeit am Beispiel des Schnittpunkts von beruflicher und hochschulischer Bildung. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse, inkl. Arbeitsmaterialien und Testergebnissen. In R. Schmiede (Hrsg.), *Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft* (8. Band). Aachen: Shaker.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Deutschland: Eine fiktive Diskussion über Positionen und Perspektiven in verteilten Rollen. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–23). Weinheim: Beltz.

Wie kann Handlungskompetenz im Modul Diskrete Mathematik, IT Analyst, entwickelt und erfasst werden?

Max Reinhardt, Jörg Hettel

Abstract

Handlungskompetenz ist zu einem zentralen Ziel der Studiengangreformen geworden. Einzelne Beispiele wie das vorliegende sollen dabei helfen aufzuzeigen, wie Handlungskompetenz definiert, erfasst und gezielt weiterentwickelt werden kann. Exemplarisch ausgewählt wurde dafür ein im Rahmen des Projektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz, Teilprojekt FH Kaiserslautern“ weiterentwickeltes Peer-Review-Verfahren im Modul Diskrete Mathematik des berufsbegleitenden Informatikstudiengangs IT Analyst der Fachhochschule Kaiserslautern.

Gliederung

1. Einleitung
2. Handlungskompetenz: ein ganzheitlicher Ansatz mit dem Ziel der „Befähigung zur Situationswahrnehmung“
3. Das Verständnis von Handlungskompetenz an der FH Kaiserslautern und im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKWestpfalz), Teilprojekt FH Kaiserslautern“
4. Projektbeschreibung und Einordnung in den Kontext der FH Kaiserslautern
5. Fazit Erfassung Handlungskompetenz
6. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht eingangs auf ausgewählte wesentliche Definitionen von Handlungskompetenz ein. Er verortet die im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ verwendete Definition im Kontext dieser Debatte. Die Entwicklung und Erfassung von Handlungskompetenz wird am Beispiel eines im Projekt „OKWestpfalz“ systematisch weiterentwickelten Peer-Review-Verfahrens im Rahmen einer Gruppenarbeit im Modul Diskrete Mathematik veranschaulicht und reflektiert.

2. Handlungskompetenz: ein ganzheitlicher Ansatz mit dem Ziel der „Befähigung zur Situationswahrnehmung“

Chomsky (1972, S. 21–47) verstand den Kompetenzbegriff in den 1960/70er-Jahren „als etwas Dispositives“ (Arnold, 2012, S. 75): „Kompetenz findet ihren Ausdruck in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten“. Der Begriff Handlungskompetenz ist nicht neu, sondern wurde bereits in den 1980er-Jahren in der Berufspädagogik verwendet. Mit der „utilitaristischen Wende“ wurde „das zweckbezogene Lernen nicht mehr automatisch in einen Gegensatz zum

persönlichkeitsorientierten Lernen“ gebracht (ebd.). Die Berufspädagogik interpretiert Kompetenzen aus handlungstheoretischer Perspektive als aneignungsfähige „Handlungskompetenzen“, die „zur Situationswahrnehmung und -modellierung sowie zur Situationstransformation“ befähigen. Die empirische Bildungsforschung versteht Kompetenzen „als kontextspezifische Leistungsdispositionen für bestimmte komplexere Anforderungsbereiche“, die „durch Lernen erworben“ und gemessen werden können. Die bildungspolitisch motivierte Berufsbildungsforschung“ bezieht sich [...] in erster Linie auf multifunktionale und domänenübergreifende Kenntnisse[n], Fähigkeite[n] und Haltungen[n]“ und unterteilt sie „nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen [...] für berufliche Anwendungskontexte als auch für die gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung“ (Schaper, 2012, S. 28).

Der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) beschreiben Fachkompetenzen und fachübergreifende Kompetenzen. Der DQR ist als „Vier-Säulen-Struktur“ aufgebaut, die „Fachkompetenz“, unterteilt in ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘, und ‚Personale Kompetenz‘, unterteilt in ‚Sozialkompetenz und Selbstständigkeit‘ sowie die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz unterscheidet (AK DQR, 2011, S. 4).

Den bisherigen Kompetenzdefinitionen fehlen für die akademische Bildung „hinreichende[n] theoretische[n] Bezüge“. Die Multidimensionalität von akademischen Kompetenzen zeigt sich darin, dass der bzw. die Handelnde in der Lage ist, komplexen, neuartigen bzw. unbestimmten und schwer lösbaren Anforderungen gerecht zu werden und „angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln“. Die Handelnden müssen dafür durch ihr „Wissen“, ihre „Fertigkeiten“, ihre „Fähigkeiten“, ihre „motivationalen Orientierungen“ und „(Wert-) Haltungen“ befähigt sein. Das Spezifische an „akademischen Kompetenzen“ ist, dass die Handelnden in der Lage sind, wissenschaftlich-konzeptionell, methodisch und innovativ in komplexen Situationen zu analysieren, sich und andere zu reflektieren, zu kommunizieren und Probleme zu lösen. Auch akademische Kompetenzen sind „im Kern auf die Beschreibung von Dispositionen zur Handlungsbefähigung gerichtet“, da kognitive Arbeit wie das Schreiben wissenschaftlicher Texte oder das Auswerten von Daten „geistiges Handeln bzw. Handlungen (sind)“, die „Planung, Ausführung und Kontrolle der Aktivitäten“ erfordern und sich als Kompetenzen modellieren und erfassen lassen (Schaper, 2012, S. 29).

Kompetenz lässt sich also nicht auf ihre „einzelnen Bestandteile reduzieren [...], obwohl die Beschreibung von Kompetenzen stets auf diese Bausteine zurückgreifen muss“ (Rhein & Kruse, 2011, S. 80; Arnold, 2012, S. 93). Der situative Einsatz wird im Handeln deutlich, so zum Beispiel in der Emergenz, also der „Entwicklung und Umsetzung situativ ‚passender‘ Lösungsstrategien auch angesichts neuer und ungewohnter Anforderungen“ (ebd., S. 83, Abb. 12). Idealerweise setzt sich der oder die Studierende aktiv bzw. handelnd „mit entsprechenden Anforderungssituationen“ auseinander und durchdringt „intellektuell bzw. reflexiv“ die „Handlungsanforderungen in einem Aufgabenfeld. Dieser Lernprozess ist im Sinne einer

handlungsorientierten Didaktik zu gestalten, in der die oder der Lernende systematisch von einem eher angeleiteten zu einem zunehmend selbstbestimmten und damit auch kompetenten Handeln bzw. Lernhandeln geführt wird“ (Schaper, 2012, S. 16). In diesem Sinne ist es, so Arnold (2012, S. 26), „die innere Bewegung der Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen, von denen nachhaltige Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Kompetenzreife der lernenden Subjekte angestoßen, gestaltet und profiliert werden können – keine neue, aber eine heute unabweisbare Einsicht“. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich damit. Sie werden zu „Lernberaterinnen und Lernberatern“, eine Rolle, die gerade den Bedarfen älterer, berufserfahrener Studierender gerecht wird.

3. Das Verständnis von Handlungskompetenz an der FH Kaiserslautern und im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKWestpfalz), Teilprojekt FH Kaiserslautern“

Das Verständnis von Handlungskompetenz wurde an der FH Kaiserslautern diskutiert und mündete in eine Empfehlung der Arbeitsgruppe Kompetenzen der FH Kaiserslautern (Fendler, Reinhardt u.a., 2014). Es knüpft an die wissenschaftliche Debatte an (vor allem HQR, DQR und die Fragebatterie zu den Kompetenzen in der Evaluation vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz) und sieht es als Erfordernis an, die Studierenden für den Beruf mit offenen Anforderungen zu befähigen.

Die an der FH Kaiserslautern und im Projekt entwickelte Definition von Handlungskompetenz unterscheidet daher in Anlehnung an den DQR objektivierbares Wissen in Form von Theorien, Methoden usw., aber auch Überzeugungen, wie Einstellungen, Werte und Konzepte im Sinne von subjektiven Meinungen sowie Fähigkeiten, die durch Übung zu Fertigkeiten werden können (ebd., S. 3). Handlungskompetenz ist in diesem Sinne die Befähigung zum Handeln in nichtstatischen, anspruchsvollen Situationen, in denen die durch Fach-, Methoden- und personale Kompetenz beschreibbaren Selbstorganisationsdispositionen und Ressourcen den Praxistest bestehen müssen und sich an wissenschaftlich beschreibbaren Standards messen lassen können (ebd., S. 5). Die an der FH Kaiserslautern formulierte Definition von Handlungskompetenz

- unterscheidet in Anlehnung an HQR und DQR und andere Fachkompetenz in fachspezifisches Wissen sowie kognitive und praktische Fertigkeiten,
- beschreibt Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz
- und personale Kompetenz als Selbst- und soziale Kompetenz, also kommunikative und Teamkompetenz (ebd., S. 6–8).

4. Projektbeschreibung und Einordnung in den Kontext der FH Kaiserslautern

Ziel des Projektes „OKWestpfalz“ ist die Überarbeitung und Entwicklung bedarfsgerechter berufsbegleitender Studiengänge für neue Zielgruppen von Studierenden wie Berufstätige, Berufsrückkehrende und Personen, die Familienangehörige betreuen. Zu den neuen

Zielgruppen zählen neben beruflich Qualifizierten mit allgemeiner Hochschulreife wie Meister bzw. Meisterin und Techniker bzw. Technikerin u.a. auch nichttraditionelle Studierende, also Studierende mit beruflicher Ausbildung, qualifiziertem Abschluss (mindestens Note 2,5) und mindestens zweijähriger Berufserfahrung gemäß § 65 Abs. 2 Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (MBWWK, S. 64 f.) mit unmittelbarer Hochschulzugangsberechtigung für Fachhochschulen. Berufsbegleitende Studiengänge erfordern durch die hohen Selbstlern- und Fernlernanteile hybride Lehr-/Lern-Formate, also eine Kombination von Fern- und Präsenzphasen, wobei die Fernphasen in der Regel deutlich länger sind als in klassischen Präsenzstudiengängen. Den Studierenden wird dadurch ein höheres Maß an Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenzen abverlangt, zumal sie Beruf, Familie und Studium vereinbaren müssen. Insofern ist besonders in berufsbegleitenden Studiengängen ein Lernkulturwandel förderlich. Studierende berufsbegleitender Studiengänge sind in der Regel älter und berufserfahrener als klassische Präsenzstudierende. Gerade sie erwarten noch mehr als jüngere Studierende, dass sie als Lernende mit ihrer Erfahrung wahrgenommen werden. Eine Kompetenzorientierung im Studium nimmt sie mit ihrer Berufserfahrung ernst und ermöglicht ihnen Freiräume zum Lernen durch positiv erlebbare Lernumgebungen (Homepage OKWestpfalz; zu den neuen Zielgruppen ausführlich Reinhardt, 2014).

Zielgruppe des neunsemestrigen, im WS 2012/13 gestarteten Studiengangs (180 ECTS) sind Berufstätige bspw. mit einer „Fachinformatikerausbildung oder einer gleichwertigen Berufserfahrung im IT-Umfeld“. Das Studium ist „eine Kombination aus vertiefender Informatik und der Entwicklung von (personalen) Kompetenzen“. Letztere werden in den Präsenzwochen, die zu Beginn jedes Studienjahres stattfinden, entwickelt (Interviewtranskript Jörg Hettel).

Die Studierenden werden „nach einer T-Shape-Kompetenz“ ausgebildet, d.h. mit einer vertiefenden Entwicklung der Kompetenzen in Software-Engineerings, der Anforderungsanalyse, der Qualitätssicherung, des Projektmanagements und des Baus von Prototypen (blaue Ellipse; der Längsstrich des Buchstaben T symbolisiert die vertiefende Kompetenzentwicklung) sowie einer zwar breiten, aber weniger vertiefenden Entwicklung von personalen Kompetenzen (grüne Ellipse; die Breite wird durch den Querstrich des Buchstaben T dargestellt), wie die folgende Abbildung 1 verdeutlicht. Es werden keine reinen Programmierer bzw. Programmierinnen ausgebildet, sondern IT-Analysten und IT-Analystinnen mit „fundierten Informatikgrundkenntnissen“, „die an der Schnittstelle zum Kunden bzw. Kundin arbeiten, Anforderungen aufnehmen, Produkttypen bauen können und das Qualitätsmanagement begleiten“ (Interviewtranskript Jörg Hettel), wofür sie neben fachlichen auch personale, also Selbst- und soziale Kompetenzen benötigen, wenn sie Gespräche führen oder Konflikte managen müssen, sodass sich Schnittmengen aus fachlichen und personalen Kompetenzen ergeben:

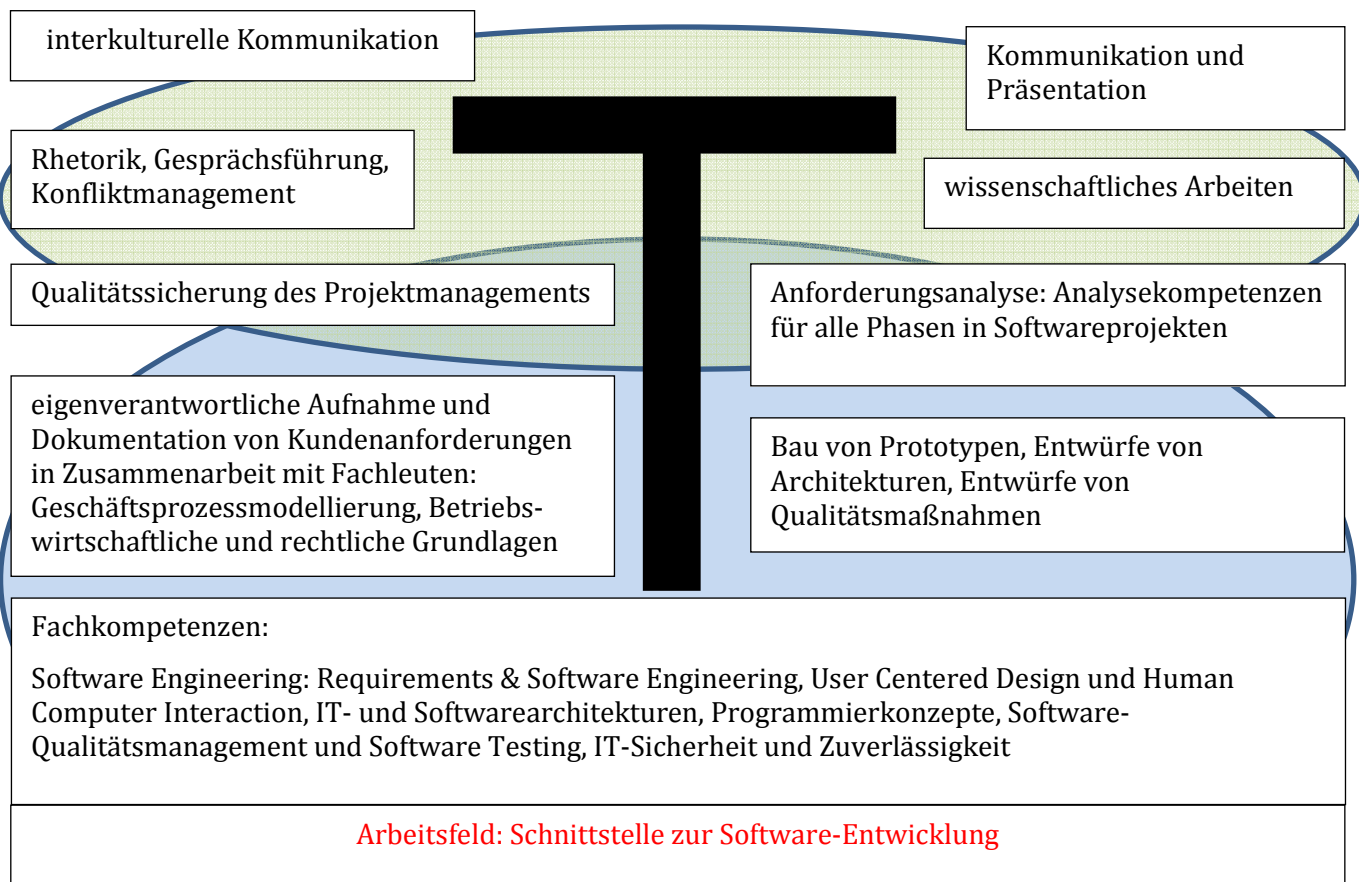


Abbildung 1 T-Shape-Kompetenz

Die Handlungskompetenzen des IT-Analysten bzw. der IT-Analystin (IT Analyst a) lassen sich berufsfeldorientiert als Kompetenzprofil, dargestellt als Spinnennetz, auf der Basis einer ersten Workloadeinschätzung des Studiengangleiters² und entlang der Anforderungsskala von 1 (kein Kompetenzentwicklungsziel) bis 7 (vertiefendes Kompetenzentwicklungsziel) in der folgenden Spinnennetzgrafik (Abb. 2) darstellen:

² Eine exakte Workloadeinteilung als Grundlage für die Skalierung und Gewichtung der Teilprofile ist in Planung.

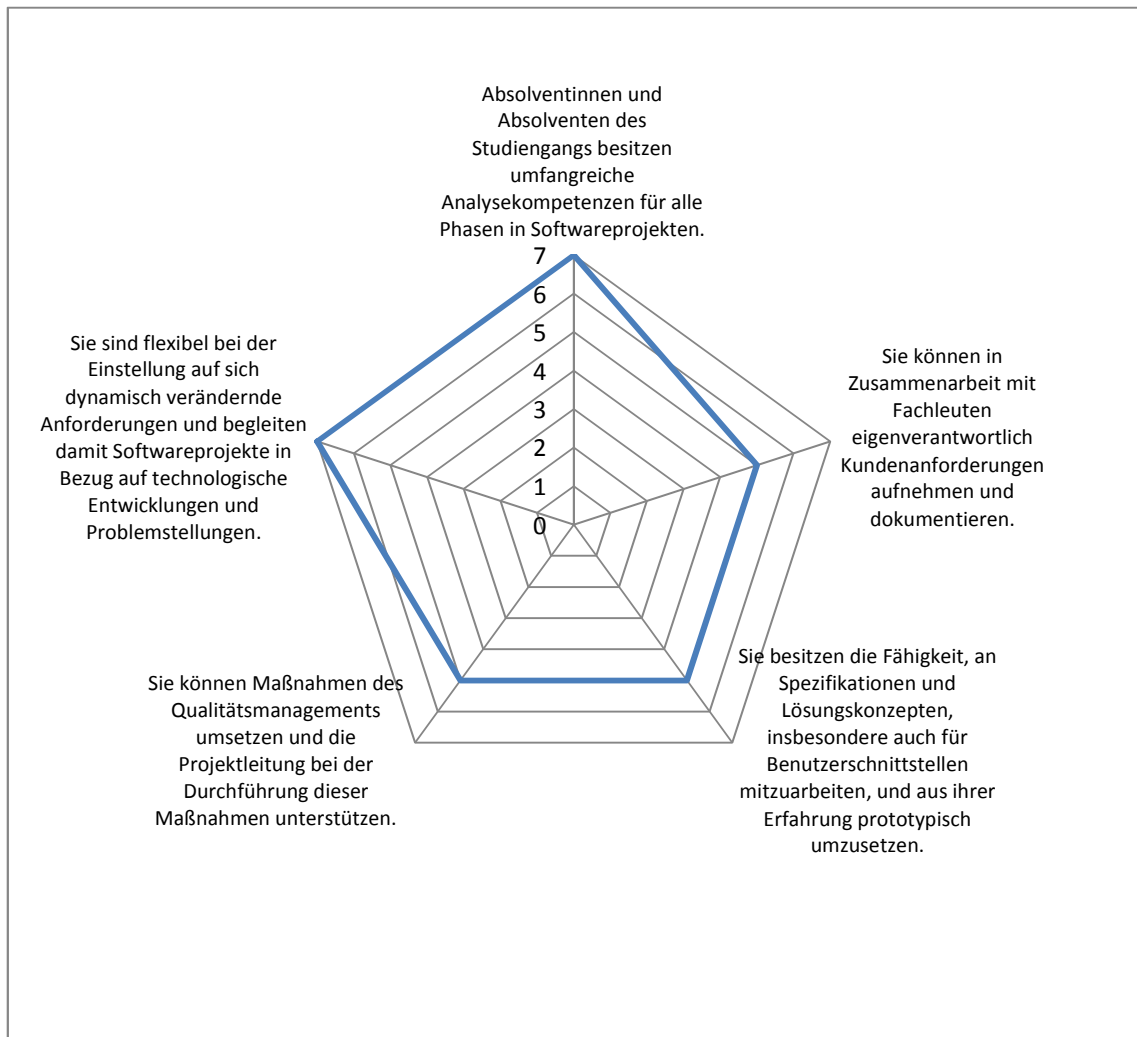


Abbildung 2 Kompetenzprofil IT Analyst

Diskrete Mathematik für Informatiker und Informatikerinnen ist ein Modul ohne Eingangsvoraussetzungen mit 5 ECTS. Der zeitliche Umfang sind „150 Stunden insgesamt, davon: 16 Stunden Anwesenheit in Präsenzphase, 24 Stunden Online-Studium und 90 Stunden Selbststudium, Bearbeitung von Übungsaufgaben und 20 Stunden Wiederholung und Prüfungsvorbereitung“. Das Prüfungsformat ist eine Klausur. Die Inhalte für die Kompetenzentwicklung sind „Aussagenlogik, Mengenlehre, Zahlenbereiche und Zahlentheorie, Relationen und Abbildungen sowie Graphentheorie“. Mögliche Anwendungsbereiche der Diskreten Mathematik kommen zum Beispiel im Bereich des Software-Engineerings, also dem Längsstrich des Buchstabens T, und zwar der IT-Sicherheit und des Software-Testings sowie beim Bau von Prototypen vor. Das Modul wird im ersten Semester des berufsbegleitenden Studiengangs IT Analyst angeboten. Bei den Lehrformen handelt es sich um eine einführende Vorlesung mit praktischen Übungen. Die Lernmethoden sind hybride Lernformate (IT Analyst a).

Auf der Ebene des Wissens sind die Kompetenzentwicklungsziele im Bereich des fachspezifischen theoretischen und methodischen Wissens,

- „die grundlegenden mathematischen Konzepte im Bereich der Diskreten Mathematik“ und
- „den Aufbau der Zahlenmengen und deren algebraische Strukturen“ (IT Analyst a) zu kennen.

Auf der Ebene der kognitiven Fertigkeiten sind die Kompetenzentwicklungsziele,

- „die in der Mathematik eingesetzten Beweisverfahren und logischen Schlussfolgerungen (zu) analysieren“,
- auf Zahlenmengen und algebraische Strukturen „beruhende kryptographische Verfahren (zu) beurteilen“
- und „Probleme der Graphentheorie (zu) analysieren“ (IT Analyst a).

Auf der Ebene der praktischen Fertigkeiten sind die Kompetenzentwicklungsziele

- das Nachvollziehen des Aufbaus der Zahlenmengen und deren algebraischer Strukturen sowie die (Selbst-)Anwendung „an einfachen Beispielen“
- sowie die Anwendung von „Konzepten und Algorithmen auf konkrete Probleme“ (IT Analyst a).

In der Diskreten Mathematik wird die Kompetenz entwickelt, Abstraktionskonzepte von der realen Welt in die Mathematik und von der Mathematik in die Softwareentwicklung zu übertragen, und zwar am Beispiel der Kryptographie (Praxisbeispiel sind Verschlüsselungstechniken) und Graphentheorie. Die Themenbereiche der Graphentheorie sind die Algorithmenentwicklung für:

- Kürzeste-Wege-Problematik: Optimierungsprobleme für die Softwareentwicklung, z.B. Wegoptimierung für eine Strecke von A nach B;
- Chinesisches Postbotenproblem: optimaler Weg für einen Briefträger, ohne Wege doppelt zu laufen;
- Netzwerk und Flüsse: z.B. maximal erreichbare Stromflüsse in einem Leitungsnetz;
- Problem des Handlungsreisenden: Tour eines Handelsvertreters durch verschiedene Städte: Wie fährt er die Städte nacheinander ab und legt dabei eine möglichst kurze Strecke zurück?

Eines der Themen muss ausgewählt und schriftlich ausgearbeitet werden. Jedes Mitglied der Gruppe, die sich selbstorganisiert findet, übernimmt 3–4 Seiten. Ein Muster wird zur Verfügung gestellt. „Die schriftliche Ausarbeitung des Seminarvortrags hat folgende Zwecke:

- Die Ausarbeitung soll Kommiliton/-innen in das Thema einführen.
- Die Autor/-innen sollen üben, wie man technische und wissenschaftliche Sachverhalte kurz und klar beschreibt.
- Die Ausarbeitung ist Bestandteil der Klausur und geht in die Klausurnote mit ein.
- In der Arbeit soll gezeigt werden, dass das Thema geistig durchdrungen wurde.“ (Hettel, 2012b, S. 1)

Zielgruppe der Seminararbeit sind „Leser[innen], die die gleichen Vorkenntnisse haben wie man selbst“ (Hettel, 2012b, S. 2). Kompetenzentwicklungsziel der Gruppenarbeit ist auf der reproduktiven Ebene eine Zusammenfassung des Hauptthemas und seiner „Hauptideen [...] mit den prinzipiellen Problemen und nicht mit Einzelheiten“. Zur Veranschaulichung sollen Abbildungen verwendet und erklärt werden. Über die reine reproduktive Wissensebene hinaus wird auch ein Eigenanteil erwartet, der fachspezifisches, theoretisches und methodisches Wissen sowie kognitive und praktische Fertigkeiten erfordert:

- „Einbeziehen von weiteren Literaturquellen, die mit dem Thema verknüpft werden.
- Eine Vertiefung der Fragestellung, in dem eigene Untersuchungen gemacht werden.
- Eine Fundierung des Themas, in dem die Ergebnisse auf eigene Beispiele angewendet werden“ (Hettel, 2012b, S. 2).

Die Konzeption sieht vor, dass die Kompetenzen von Studierenden im Rahmen eines Peer-Review-Verfahrens durch die jeweiligen Mitstudierenden anhand eines Leitfadens und Beobachtungsbogens erfasst und in Kooperation mit dem bzw. der Lehrenden bewertet werden. Diese Kompetenzerfassung ermöglicht eine intensivere Auseinandersetzung mit den fachlichen und personalen Kompetenzen, zum Beispiel unterschiedlichen Rollenwahrnehmungen, und damit ein bewussteres Lernen der Studierenden im Sinne des „Shifts From Teaching to Learning“, das die bzw. der Lehrende durch gezielte Kompetenzerfassung noch besser begleiten kann. Reinmann (2009, S. 11) hebt hervor, dass „öffentliche Peer-Reviews [...] die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung fördern“ können. Um das Selbstlernen frühzeitig im Studium zu entwickeln und zu reflektieren, wurde die Gruppenarbeit konzeptionell überarbeitet und durch ein Peer-Review-Verfahren systematisiert, um einerseits Kompetenzen zu erfassen und ein Feedback geben zu können, sowie andererseits noch gezielter personale Kompetenzen zu erfassen und zu entwickeln.

Ein Peer-Review-Verfahren wurde im Studiengang IT Analyst bereits vor der konzeptionellen Überarbeitung in anderer Form ausprobiert. Die Erfahrung mit der ersten Kohorte von Studierenden im Modul Grundlagen der objektorientierten Programmierung ergab, dass das Feedback zur Entwicklung von Softwareprogrammen noch zu anspruchsvoll für Erstsemester-Studierende war. Mit der zweiten Kohorte von Studierenden wurde das Peer-Review-Verfahren im Modul Allgemeine Einführung in das Studium in der Präsenzwoche mit Erfolg ausprobiert, da der Umfang der Arbeiten deutlich reduziert wurde und nur ein Text zum Testen von Software (Äquivalenzklassentest) gelesen und zusammengefasst werden musste. Feedbackgespräche mit den Studierenden durch den Studiengangleiter ergaben, dass die Peerausbildung noch intensiver hätte sein müssen, was vor allem in der ersten Kohorte negativ bewertet wurde.

Das im Rahmen von „OKWestpfalz“ überarbeitete Peer-Review-Verfahren enthält nun zur besseren Vorbereitung mehrere Phasen, ausformulierte Bewertungskategorien und wird nach Niveaustufen (Anfänger und Anfängerinnen sowie Fortgeschrittene) unterschieden:

- Einführung in das fachliche Thema;
- Gruppenarbeit: Finden der Gruppen (selbstorganisiert: mindestens vier Mitglieder);
- Wahl eines Themas/Textes, wobei mindestens zwei Gruppen jeweils denselben Text auswählen müssen, damit sie in der jeweils anderen als Peers fungieren und entsprechendes Vorwissen mitbringen können;
- zweistufiges Verfahren: 1. Abgabe des Arbeitsplans mit Gliederung und einer ersten Ausformulierung und Vertiefung des Themas sowie 2. Wahl der Peers durch die Gruppen (ggf. durch Losverfahren);
- Rückmeldung der bzw. des Lehrenden zum Arbeitsplan und Klärung der Rolle der Peers durch den Lehrenden; so wird Transparenz und Qualität der Arbeit gewährleistet. Dies sollte möglichst in Präsenz durchgeführt werden.
- Die Studierenden, die nicht die Rolle von Peers übernehmen, beheben mögliche Mängel des Textes und arbeiten den Text aus (Reproduktion des Hauptgedankens und für Fortgeschrittene bspw. im vierten Semester Vertiefung durch eigene Untersuchungen).
- Die Peers evaluieren jeweils eine andere Gruppe, in der sie nicht mitgearbeitet haben.
- Die Peers erarbeiten eine verschriftlichte Bewertung anhand vorgegebener Kriterien und weichen in begründeten Fällen davon ab.
- Die Peers geben ein ausführliches mündliches Feedback nach den unten stehenden Regeln a) zur Gruppendynamik und b) zum fachlichen Beitrag und stehen für Fragen zur Verfügung.

Bewertungskategorien für die Gruppenarbeit sind zum Beispiel:

- Wurden die Gruppenregeln zu Beginn festgehalten?
- Wie verlief der Findungsprozess?
- Wie arbeitete die Gruppe in der ersten Phase der Gruppenarbeit zur Erstellung des Arbeitsplans zusammen?
- Wie wurden die Aufgaben verteilt?
- Wie wurden mögliche Dissense gelöst? (Beziehungsebene/soziale Kompetenz: Kommunikation, Teamarbeit, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Hilfe leisten und Hilfe sowie Hinweise annehmen können)

Nur die Peers werden eine Gruppenreflexion moderieren und die Ergebnisse dokumentieren, sodass Hemmschwellen abgesenkt werden, da nicht die bzw. der Lehrende die Gruppenarbeit bewertet. Sie bzw. er steht aber beratend zur Seite. Kriterien für die Bewertung der Peers, deren Rolle die des Critical Friend ist, sind, orientiert an den Kompetenzdefinitionen der FH Kaiserslautern und der Bundesärztekammer:

- Selbstkompetenz (Leistungsbereitschaft, selbstständiges Arbeiten, Lernfähigkeit) und soziale Kompetenz (Teamkompetenz und Verantwortungsübernahme, Konfliktfähigkeit) sowie
- klare Begriffsdefinitionen (methodische Fertigkeiten) (FH Kaiserslautern, Bundesärztekammer, 2010, S. 12).

Die Grafik fasst anhand einer ersten Workloadeinschätzung die Kompetenzentwicklungsziele mit einer Skala von 1–7 („kein Kompetenzentwicklungsziel“ bis „vertiefendes Kompetenzentwicklungsziel“) als Kompetenzprofil für die Gruppenarbeit im Modul Diskrete Mathematik, dargestellt als Spinnennetz, anschaulich zusammen:

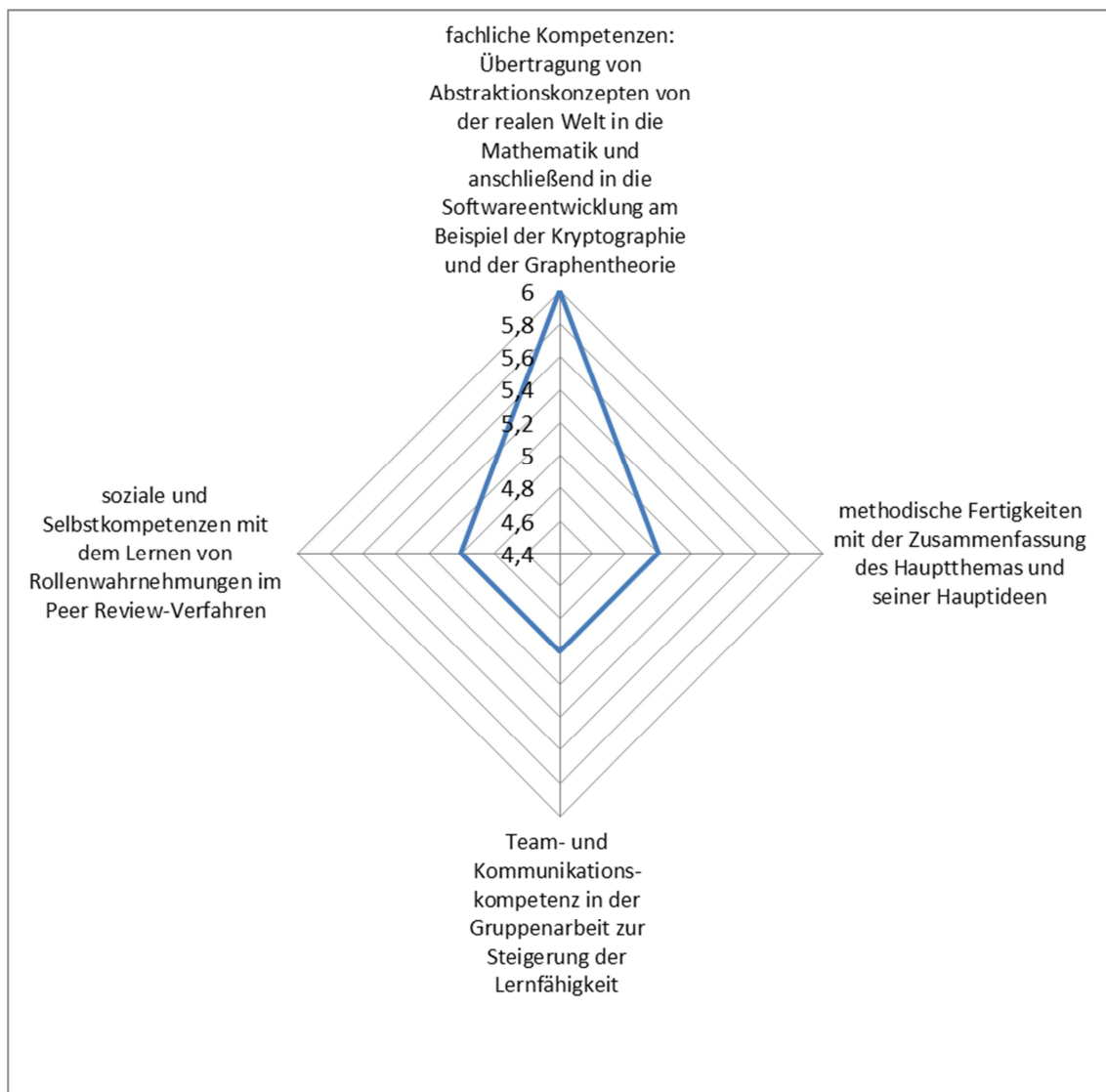


Abbildung 3 Kompetenzprofil Gruppenarbeit

Neben dem geplanten Einsatz im Modul Diskrete Mathematik soll das Peer-Review-Verfahren auch im Modul Softwarearchitekturen weiterentwickelt und beforscht werden. Das Besondere hierbei ist, dass auf ein bestehendes E-Portfolio zurückgegriffen werden kann, in dem als eine Teilprüfungsleistung die Softwarearchitekturdokumentation für ein Referenzsoftwaresystem erfolgen kann.

5. Fazit Erfassung Handlungskompetenz

Die Vorteile des dargestellten Peer-Review-Verfahrens sind:

- Die Peers lernen die Wahrnehmung verschiedener Rollen als Einübung und Bewusstmachung für den Beruf (kognitive und praktische Fertigkeiten sowie soziale Kompetenz),
- Gruppenarbeitsdynamiken (soziale Kompetenz) und
- Fachkompetenz, aber auch Reflexion über Prüfungskriterien (frühzeitig im Studium lernen, worauf Studierende bei ihrer Hausarbeit achten müssen mit Blick auf eine spätere Bewertung und die Abschlussarbeit).

Das Verfahren kann als Beispiel für weitere Lehrende des Studiengangs und darüber hinaus dienen, um so einen Multiplikatoreffekt zu erzeugen. Mit der Outcomeorientierung und der Öffnung für neue Zielgruppen werden auch neue Lern- und Prüfformate notwendig, die den Bedarfen berufsbegleitender Studierender mit ihrer Berufserfahrung gerecht werden. Gerade situatives Lernen und die Feststellung situativer Kompetenzen ermöglicht, vor allem durch frühzeitige Entwicklung im Studium, die gezielte Entwicklung und Reflexion von Kompetenzen. Das hier ausgeführte Beispiel ist zwar zeitaufwendig, geht aber weit über die reine Erfassung und Entwicklung von Fachkompetenzen hinaus. Personale Kompetenzen sind zentrale Qualifikationsziele des IT Analyst. Fachliche Kompetenzen gemeinsam mit personalen Kompetenzen zu entwickeln, erleichtert das Lernen als Gruppenlernen, weil es die berufserfahrenen Studierenden ernst nimmt und sie sich schon frühzeitig durch das Erlernen der Wahrnehmung von Rollen weiterentwickeln können.

6. Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1375427202575 [01.02.2014]
- Arnold, R. (2012). *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzorientierung*. Hohengehren: Schneider.
- Bundesärztekammer. (2010). *Qualitätssicherung im Krankenhaus. Die Sicht der Bundesärztekammer*. Verfügbar unter http://www.initiative-qualitaetsmedizin.de/media/media_files/2010/12/Peer_Review_Verfahren_Sicht_BAEK_Chop_101126.pdf [01.02.2014]
- Chomsky, N. (1972). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fendler, J., Reinhardt, M., Donner, N., Fleuren, D., Küßner, V., Lakatos, M., Requadt, T., Schohl, S., Weber, A. und Wiemer, S. (2014). *Kompetenzdefinition der Fachhochschule Kaiserslautern. Empfehlung der Arbeitsgruppe Kompetenzen der Fachhochschule Kaiserslautern*. Kaiserslautern. Stand: 02.04.2014.
- Hettel, J. (2012a). *Mathematischer Werkzeugkasten*. Zweibrücken.
- Hettel, J. (2012b). *Template und Anleitung für die Seminararbeit zum Thema Graphentheorie*. Zweibrücken.
- Homepage OKWestpfalz. Verfügbar unter www.kompetenzregion-rlp.de [01.02.2014]

- Interviewtranskript Jörg Hettel (2012). Geführt von Max Reinhardt am 23.10.2012 in Zweibrücken.
- IT Analyst a. *FactSheet*. Verfügbar unter http://www.fh-kl.de/fileadmin/informatik.fh-kl.de/studium/Factsheet_IT_Analyst.pdf [01.02.2014]
- IT Analyst b. *Modulbeschreibung*. Verfügbar unter <https://finfo.fh-kl.de/portalapps/sv/ModulAnsicht.do;jsessionid=C0601EAF6646663474F1CA26A87AB565?method=details&modulid=8203> [01.02.2014]
- MBWWK. *Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010 (GVBL. S. 463). Zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. Dezember 2011 (GVBL, S. 455)*. Stand: 1. Juli 2012. Verfügbar unter http://mbwwk.rlp.de/no_cache/service/rechtsvorschriften/?cid=98693?did=97378&sechash=9f9fded7 [15.03.2014]
- Reinmann, G. (2009). *Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien*. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel_Forschendes_situieretes_Lernen09.pdf [01.02.2014]
- Reinhardt, M. (2014). Öffnung der Hochschulen: nichttraditionelle Studierende und Lehrende: Eine theorie- und empiriegeleitete Untersuchung unter Berücksichtigung kompetenzorientierter Lehr- und Lernformate am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiengangs. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: kompetenzorientierte Hochschule* (S. 430-453). Hohengehren: Schneider.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [01.02.2014]

Welchen Beitrag kann die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios ins Studium für heterogene Zielgruppen leisten?

Miriam Schäfer

Abstract

Die Studienangebote an der Fachhochschule der Diakonie (FH der Diakonie) richten sich an berufstätige Menschen im Sozial- und Gesundheitswesen mit entsprechender Berufserfahrung, die sich mit einem Studium akademisch in ihrem Tätigkeitsfeld weiter qualifizieren wollen. Das bedeutet, dass es sich hier um berufsausbildete und berufserfahrene Personen handelt, die in ein fachgebundenes Studium zahlreiche Kompetenzen aus ihrer beruflichen Praxis, ggf. auch aus Weiterbildungen, einem Ehrenamt und ihrer persönlichen Lebenserfahrung einbringen können. Kompetenzen, die anschlussfähig sind an Inhalte des Studiums und die möglicherweise auch dazu führen können, dass ganze Module angerechnet werden können. Diese Kompetenzen sollen zu Studienbeginn reflektiert und in einem Kompetenzportfolio erfasst werden.

Damit kann das Kompetenzportfolio als Instrument zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen dienen: Zwar ist die individuelle Anrechnung von Kompetenzen bereits jetzt an der FH der Diakonie möglich – sie wird aber kaum bzw. gar nicht nachgefragt: Das Erstellen eines Portfolios wird als sehr umfangreich und schwierig erlebt, und zusätzlich zum Portfolio muss noch eine mündliche und eine schriftliche Prüfungsleistung erbracht werden, um eine vollständige Modulanrechnung zu erlangen. Hier liegt eine Chance in der Betreuung und Anleitung der Portfolioarbeit und perspektivisch auch in der Entschlackung und Vereinfachung des Verfahrens für anrechnungsinteressierte Studierende.

Weiterhin ist das Fortschreiben des Kompetenzportfolios in Form eines Lerntagbuchs geplant: Die Studierenden sollen im Portfolio ihren Lernfortschritt und ihren Kompetenzzuwachs dokumentieren. So soll ihre Reflexionsfähigkeit gesteigert und es den Studierenden ermöglicht werden, Lernen zu lernen – eine wichtige Voraussetzung für das Lebenslange Lernen. Somit ist davon auszugehen, dass das Erstellen eines Kompetenzportfolios für *alle* Studierenden sinnvoll ist. Es soll daher verpflichtend für alle im Rahmen eines Moduls zu Studienbeginn erstellt werden und die weitere Portfolioarbeit ebenfalls im Studium verankert werden. Dafür werden im vorliegenden Beitrag erste didaktische Überlegungen und notwendige strukturelle Rahmenbedingungen vorgestellt.

Gliederung

- 1. Einleitung**
- 2. Argumente für eine curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios im Kontext des lebenslangen Lernens**
 - 2.1 Kompetenzfeststellung: Das Kompetenzportfolio als Instrument der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen
 - 2.2 Kompetenzzuwachs: Das Kompetenzportfolio als Lerntagbuch

3. Curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios: Was gilt es zu berücksichtigen?

3.1 Didaktische/methodische Überlegungen

3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

4. Ausblick

5. Literatur

1. Einleitung

Die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios ist ein zentraler Baustein des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesens“ (BEST WSG) an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. In diesem Projekt werden in Kooperation mit Sozialunternehmen und Weiterbildungsträgern neue bedarfsorientierte Studienangebote entwickelt, die berufsbegleitend studierbar sind und sich durch eine hohe Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung auszeichnen. Mit der Implementierung eines Kompetenzportfolios sollen Anschlussstellen an das berufliche Handeln geschaffen werden (Bäcker, Cendon & Mörth, 2011, S. 38) und dem Anspruch an ein lebenslanges und damit Bildungssystem übergreifendes Lernen Rechnung getragen werden. Dazu soll das Kompetenzportfolio sowohl als Instrument der Anrechnung³ von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen dienen als auch als Lerntagebuch (vgl. Kap. 2). Derzeit (Stand: Januar 2014) studieren 689 Personen an der Fachhochschule der Diakonie in sieben Bachelor- und bislang einem Masterstudiengang im Fachbereich Gesundheit und Soziales⁴, 472 davon studieren berufsbegleitend, 71 ausbildungsbegleitend und 146 grundständig. Somit verfügt ein Großteil der Studierenden bereits über eine oftmals langjährige Berufserfahrung. Eine weitere Besonderheit liegt im hohen Anteil Studierender ohne Abitur: Zurzeit trifft dies auf 169 Studierende (24,5% der Studierenden) zu. Diese Personengruppe kommt über den Zugang als beruflich Qualifizierte an die Hochschule. Es handelt sich also um eine sehr heterogene Studierendenschaft, die mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen ein Studium aufnimmt.

2. Argumente für eine curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios im Kontext des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen heißt, dass Lernen nicht endlich ist und der Lernprozess niemals abgeschlossen ist. Lebenslanges Lernen heißt auch, in ganz unterschiedlichen Settings zu lernen: in verschiedenen Bildungseinrichtungen, wie der Schule, dem Ausbildungsbetrieb, der

³ *Anrechnung* bezeichnet hier die Anrechnung von Kompetenzen auf ein Studium, was zur Verkürzung der Studienzeit beitragen kann. Davon abzugrenzen ist der Begriff *Anerkennung*, der auf der Ebene des Zugangs zum Studium anzusiedeln ist, bspw. wenn eine bestimmte Berufsausbildung und -erfahrung als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt wird.

⁴ www.fhdd.de

Hochschule oder einer Weiterbildungseinrichtung, aber ebenso am Arbeitsplatz, im Ehrenamt und in allen anderen Lebensbereichen. Ein solches selbstbestimmtes Lernen setzt die Kenntnis der eigenen Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsziele voraus (Bäcker u.a., 2011, S. 39). Ein Kompetenzportfolio, das vom Individuum selbst geführt und gepflegt wird, könnte diese Funktion übernehmen und zum Begleiter des lebenslangen Lernens werden. Darin sind Zeugnisse und Zertifikate, die den (vermeintlichen) Abschluss eines Lernprozesses belegen, nur ein Bestandteil: wichtiger werden die Prozesse und das Lernen auch in nichtformalen und informellen Settings. Insofern sind nicht die Abschlüsse von zentraler Bedeutung, sondern die Anschlüsse. Jeder Abschluss muss anschlussfähig sein an eine weitere Qualifikation (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013).

Ein Portfolio bietet die Chance, Anschlussfähigkeiten sichtbar zu machen und die fremdbestimmte Leistungsbewertung (in Form von Zeugnissen usw.) um eine eigene, selbstbestimmte, Leistungsdarstellung zu erweitern (Häcker, 2005, S. 5). Dies geht einher mit einer Verlagerung weg von einer Defizitorientierung („Was kann ich nicht?“) hin zu einer Kompetenzorientierung („Was kann ich?“), aber auch mit einer Verschiebung von Verantwortlichkeiten: das Subjekt wird mehr und mehr zu einem „individuellen unternehmerischen Bildungsmanagement“ angehalten (Meyer, 2011, S. 11). Die curriculare Verankerung eines Portfolios in der Hochschule könnte diesem Aspekt etwas entgegenwirken, indem die Portfolioarbeit gemeinsam angegangen und gut betreut und angeleitet wird.

Der Übergang in die Hochschule kann Ausgangspunkt eines solchen Bildungsmanagements sein, sofern nicht schon vorher damit begonnen worden ist. Insbesondere für beruflich qualifizierte, wie sie an der Fachhochschule der Diakonie studieren, ist eine Bestandsaufnahme ihrer Kompetenzen zu Studienbeginn sinnvoll. Die Sichtbarmachung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen kann zum einen der Passung dienen: Die eigenen Kompetenzen werden mit den im Studium vermittelten Kompetenzen, wie sie sich aus der Studiengangbeschreibung und vor allem aus den Modulhandbüchern ergeben, abgeglichen (vgl. Kap. 2.1). Zum anderen soll die Kompetenzfeststellung als Beginn einer fortwährenden Kompetenzdokumentation in Form eines Lerntagebuchs dienen, die im Studienverlauf (und darüber hinaus) weiter geführt wird (vgl. Kap. 2.2). Anhand dieser beiden Funktionen wird im Folgenden erläutert, warum die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios sinnvoll erscheint.

2.1 Kompetenzfeststellung: Das Kompetenzportfolio als Instrument der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Eine zentrale Funktion der Kompetenzfeststellung am Studienbeginn ist die mögliche Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium. Anrechnung ist ein wesentlicher Bestandteil eines durchlässigen Bildungssystems. Wenn der im Deutschen Qualifikationsrahmen formulierte Grundsatz „Wichtig ist nur, was man kann, und nicht, wo es gelernt wurde“ (AK DQR, 2011) gilt, dann darf es keine Rolle spielen, wo Kompetenzen erworben wurden – es soll

aber gleichwohl vermieden werden, Inhalte doppelt zu vermitteln, um Bildungsangebote attraktiv zu halten und Lernzeiten bzw. Studiendauern zu verkürzen.

In diesem Zusammenhang spielt Anrechnung eine wichtige Rolle. Werden z.B. berufliche Abschlüsse und andere außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anrechenbar, steigert dies die Durchlässigkeit von beruflicher zu akademischer Bildung. Dies kann ein Studium auch für Personengruppen attraktiv machen, die andernfalls keinen Zugang zur Hochschule gefunden hätten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert seit einigen Jahren Projekte, die Anrechnungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen entwickeln, mit neuen Studiengangskonzepten die Durchlässigkeit hin zu akademischer Bildung steigern und so die Vision einer „Offenen Hochschule“ vorantreiben⁵. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Frage, mit welchen Verfahren nicht nur formal, sondern auch nonformal und informell erworbene Kompetenzen zur Anrechnung gebracht werden können. Hier scheint ein Portfolioverfahren vielversprechend (HIS, 2012, S. 6): Alle Kompetenzen werden in einem Portfolio dargestellt und, wenn möglich, mit entsprechenden Dokumenten belegt. Diese werden dann in mehreren Verfahrensschritten (u.a. zur Bewertung und Validierung der Kompetenzen) zur Anrechnung durch die Hochschule gebracht.

Wie in Kap. 1.2 bereits beschrieben, studieren an der Fachhochschule der Diakonie hauptsächlich berufserfahrene Personen, die sich durch ihr Studium berufliche Aufstiegs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten in ihrem Arbeitsfeld eröffnen wollen. Beispielsweise studieren Pflegefachkräfte Mentoring oder Management im Sozial- und Gesundheitswesen, um künftig als Praxisanleiter bzw. -anleiterin, verantwortliche Pflegefachkraft oder Einrichtungsleiterin bzw. -leiter arbeiten zu können. Oder Erzieherinnen und Erzieher entscheiden sich für ein Studium der Sozialen Arbeit, um sich für weiterführende Tätigkeiten im Bereich der Sozialen Arbeit zu qualifizieren. Durch ihre berufliche Erfahrung in einem studienrelevanten Arbeitsfeld bringen sie vielfältige Kompetenzen mit ins Studium, die anschlussfähig an und ggf. auch anrechenbar auf Studieninhalte sind. Anrechnung kann dabei an der Fachhochschule der Diakonie sowohl auf pauschalem als auch auf individuellem Weg erfolgen. Einige Aus- und Weiterbildungen werden pauschal aufs Studium angerechnet, andere können per Antrag an den Prüfungsausschuss und durch entsprechende Zertifikate individuell zur Anrechnung gebracht werden. Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen spielt dabei bislang nur eine untergeordnete Rolle. Zwar gibt es die Möglichkeit, zur Anrechnung eines Moduls ein Kompetenzportfolio zu erstellen, diese Option ist jedoch wenig attraktiv für die Studierenden. Der Aufwand ist hoch, neben dem Portfolio muss auch ein schriftlicher und ein mündlicher Prüfungsteil zur Validierung der Kompetenzen erbracht werden, und zudem sind die Studierenden mit der Darstellung der eigenen Kompetenzen häufig überfordert.

⁵ Dies geschieht u.a. durch die Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM, <http://ankom.his.de>) und „Offene Hochschule – Aufstieg durch Bildung“ (<http://www.offene-hochschulen.de>).

Insofern existiert diese Möglichkeit zwar, wurde de facto aber bislang nicht in Anspruch genommen. Die curriculare Verankerung soll Abhilfe schaffen: Das Kompetenzportfolio soll im Rahmen eines Moduls erstellt werden, das explizit der Reflexion beruflicher Erfahrungen dient. Damit zählt es zum studienrelevanten Workload, der mit (voraussichtlich 3–5) ECTS vergütet wird, ein wichtiger Motivator für die Studierenden:

“The successful introduction of a portfolio in education also depends on how much time and energy students are willing to invest in developing a portfolio. In general, students will only put effort into portfolios if this effort is rewarded in some way”.(van Tartwijk, Driessen, van der Vleuten & Stokking, 2007, S. 75)

In den Präsenzphasen sollen die Studierenden lernen, ihre Kompetenzen zu reflektieren, zu explizieren und adäquat durch Tätigkeitsbeschreibungen zu belegen. Der Modulkontext bietet dazu vielfältige Möglichkeiten: der Dozent bzw. die Dozentin kann die notwendige Transparenz bezüglich des Nutzens des Portfolios und bezüglich der Erwartungen und Bewertungskriterien der Hochschule herstellen und hat eine anleitende und beratende Funktion inne. In Lerngruppen können die Studierenden sich gegenseitig ihren Arbeitsalltag schildern und dialogisch Kompetenzen identifizieren. Gleichzeitig soll so die Selbst- und Fremdrelexionsfähigkeit gesteigert werden.

Ist das eigene Kompetenzportfolio erstellt, soll es mit den im Modulhandbuch beschriebenen Lernergebnissen abgeglichen werden. Auch dieser Arbeitsschritt ist für alle Studierenden sinnvoll und daher verpflichtend, denn hier können zugleich Erwartungen an das Studium geklärt und individuelle Lernziele für das Studium und für spezifische Module definiert werden. Diese werden im Portfolio schriftlich festgehalten. Zeigt sich beim Abgleich, dass jemand für ein spezifisches Modul Kompetenzen einbringt, die in einer ersten Einschätzung der bzw. des Modulverantwortlichen als potenziell gleichwertig zu den im Modulhandbuch beschriebenen Lernergebnissen betrachtet werden können, kann auf Wunsch der bzw. des Studierenden ein Antrag auf Anrechnung des Moduls gestellt werden. Die für das Modul relevanten Kompetenzen werden aus dem Portfolio zusammengetragen und mit entsprechenden Tätigkeitsbeschreibungen und, sofern vorhanden, weiteren Artefakten wie Teilnahmebescheinigungen, Zeugnissen des Arbeitgebers oder Arbeitsprodukten belegt. Der Prüfungsausschuss entscheidet dann gemeinsam mit der bzw. dem für das anzurechnende Modul verantwortlichen Lehrenden über die Gleichwertigkeit. Durch die angeleitete Kompetenzfeststellung und die Begleitung dieses Prozesses soll bereits ein Beitrag zur Validierung der Kompetenz geleistet werden, sodass das weitere Verfahren entschlackt und auf eine Prüfungsaufgabe (wahlweise mündlich *oder* schriftlich) reduziert werden kann.

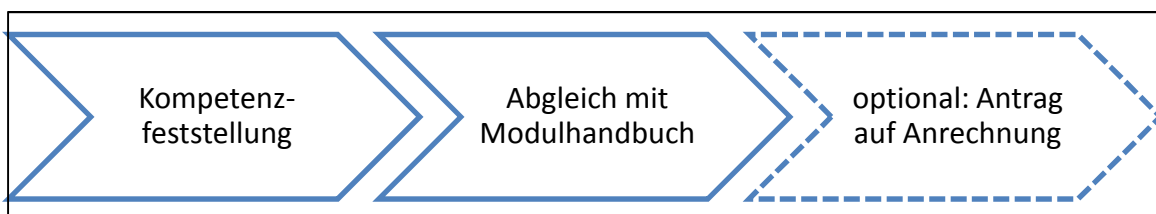


Abbildung 1 Schematische Darstellung des geplanten Modulablaufs

2.2 Kompetenzzuwachs: Das Kompetenzportfolio als Lerntagbuch

Das erstellte Kompetenzportfolio soll nicht nach Abschluss des Moduls als abgeschlossen betrachtet werden, vielmehr stellt es den Ausgangspunkt für eine weitere Dokumentation der Kompetenzentwicklung dar. Somit ist es anschlussfähig zu weiteren Lernprozessen im Studium – und darüber hinaus. Für das Studium ergeben sich daraus einige Konsequenzen, wenn das Portfolio nicht als Selbstzweck dienen soll. Wichtig ist eine curriculare Verankerung in allen Modulen. Für die Studiengangentwicklung bedeutet das, dass für jedes Modul ein Teil des Workloads für Portfolioarbeit definiert wird, der auch im Modulhandbuch beschrieben wird. Das bedeutet auch, dass alle im Studiengang Lehrenden das Portfolio in ihre Lehre einbeziehen und ihre Lehre entsprechend auch verändern, indem sie ihren Unterricht für neue Zugänge öffnen und ihre lernbegleitende und beratende Rolle professionalisieren. (Gläser-Zikuda, 2007, S. 9). Aufgaben für die Portfolioarbeit im Rahmen des dafür vorgesehenen Workloads können sein:

Modulspezifische Reflexionsaufgaben:

- Welche Erwartungen hatte ich zu Studienbeginn an dieses Modul und wie decken sich diese Erwartungen mit den Erfahrungen im Modul?
- Welche Lernziele habe ich mir persönlich für dieses Modul gesetzt und inwiefern habe ich diese erreicht?
- Was war für mich persönlich hilfreich für das Erreichen der Ziele, was nicht?
- Entsprechen die im Modulhandbuch formulierten Lernergebnisse meinem individuellen Lernstand?
- Was kann ich für mein Tätigkeitsfeld aus diesem Modul mitnehmen?
- Welche Inhalte waren mir neu, welche bekannt?
- Welche meiner Fragen wurden beantwortet, welche sind noch offen geblieben?
- Was war mein eigener Beitrag im Seminar?
- Mit welchen Aspekten des Themas möchte ich mich im weiteren Verlauf des Studiums gern noch intensiver beschäftigen?

(u.a. Richter, 2006, S. 236)

Auswahl von Artefakten für das Portfolio: Die Studierenden entscheiden darüber, welche Dokumente sie in ihr Portfolio aufnehmen wollen, und begründen ihre Auswahl anhand von Leitfragen. Die Dokumente können Referate, Präsentationen, Hausarbeiten, Mitschriften, Protokolle von Lerngruppen etc. sein.

Reflexionsaufgaben zum eigenen Lernverhalten: Welche Lernstrategien habe ich in diesem Modul eingesetzt, was hat sich für mich bewährt, was nicht? Was für ein Lerntyp bin ich?

Reflexionsaufgaben zur eigenen beruflichen Praxis und zum Praxishandeln: Welche Erfahrungen habe ich während des Moduls oder auch schon früher gemacht, die mit den

Modulinhalten zusammenhängen? Warum habe ich in einer Situation so und nicht anders gehandelt?

Durch die curriculare Verankerung in jedem Modul wird das Kompetenzportfolio zum roten Faden, an dem entlang sich die Studierenden im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung im Studium und vielleicht darüber hinaus bewegen (Bäcker u.a., 2011, S. 49).

3. Curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios: Was gilt es zu berücksichtigen?

Es gibt viele Gründe, das Kompetenzportfolio curricular zu verankern und somit verpflichtend für alle Studierenden eines Studiengangs anzubieten (Kap. 2). Damit dieses gelingen kann, gibt es eine Reihe von Faktoren, die es bei der Einführung eines solchen Kompetenzportfolios zu beachten gilt. Auch wenn die Unterscheidung nicht immer trennscharf ist, werden diese im Folgenden in didaktisch-methodische Überlegungen und strukturelle Rahmenbedingungen unterteilt.

3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen

Grundlage aller Überlegungen zum Kompetenzportfolio muss ein **einheitlicher Kompetenzbegriff** sein, der von allen Akteuren der Hochschule mitgetragen wird (vgl. auch den Beitrag von Wachendorf in diesem Band). Im Fall der Fachhochschule der Diakonie soll das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (AK DQR, 2011) zugrunde gelegt werden. An diesem orientieren sich auch die Lernergebnisbeschreibungen in den Modulhandbüchern.

Des Weiteren ist ein kompetenz- und outcomeorientiertes Curriculum und ein entsprechendes Verständnis der Lehrenden eine wichtige Voraussetzung: Für Portfolioarbeit braucht es eine **kompetenzorientierte Lernumgebung**, in der Studierende als aktive, selbstgesteuerte Lernende verstanden werden und in der Lehrende weniger als Wissen vermittelnde und mehr als das Lernen begleitende Personen auftreten (van Tartwijk u.a., 2007, S. 69ff.).

Die notwendige Reflexion und die dafür erforderliche Reflexionsfähigkeit muss in den Modulen gut **angeleitet und begleitet** werden. Über den Modulkontext hinaus sollten **Beratungsangebote** für die Studierenden bereitgestellt werden. Dies schließt einen **sensiblen Umgang** mit den Studierenden ein, die sich in der Portfolioarbeit quasi selbst zum Forschungsobjekt machen (van den Berk & Tan, 2013). Zudem braucht es einen **Dialog über und Feedback zum Portfolio**:

“For students, developing a portfolio implies putting a lot of effort into making their development visible. Thus, it is very frustrating for them if they discover that nobody takes a good look at the result of all their hard work. Coaches who take an interest in the students and their portfolios have been found to be a key factor in students’ appreciation of working with portfolios” (van Tartwijk u.a., 2007, S. 74).

Ausgewählte Inhalte sollten als Gesprächsgegenstand dienen und können z.B. Grundlage für Modulevaluationen und Zwischengespräche im Studium sein.

3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Im Zentrum stehen hier vor allem die am Portfolioverfahren beteiligten **Akteure**. Diese müssen frühzeitig in die Entwicklung des Verfahrens und die darauf abgestimmte Curriculumentwicklung involviert werden und vom Nutzen eines solchen Portfolios überzeugt sein (bzw. werden). Als relevante Akteure sind hier zu nennen:

Lehrende: Zum einen sind hier die Lehrenden von zentraler Bedeutung, die die Einführung in die Portfolioarbeit und deren Anleitung und Begleitung im Modul übernehmen. Hier braucht es ggf. Schulungen, um diese Aufgabe übernehmen zu können. An der FH der Diakonie soll diese Aufgabe zunächst gemeinsam von Mitarbeitenden aus dem Projekt „BEST WSG“ und einer Kollegin übernommen werden, die bereits mit dem Profilpass⁶ zur Kompetenzfeststellung gearbeitet hat. Externe Lehrbeauftragte bieten sich m.E. zumindest nicht ausschließlich an, da der oder die Lehrende möglichst einen dauerhaften Kontakt zu den Studierenden haben sollte, um eine gewisse Kontinuität zu gewährleisten und eine Vertrauensbeziehung aufzubauen. Da die Portfolioarbeit sich aber durch alle Module zieht, müssen auch alle anderen Lehrenden an der Entwicklung beteiligt werden – nur wenn alle vom Nutzen des Kompetenzportfolios als Lerntagebuchs überzeugt sind und dieses nicht nur als zusätzliche Belastung betrachten, kann dies erfolgreich in allen Modulen implementiert werden. Dies schließt auch eine entsprechende Anrechnung auf das Lehrdeputat ein. An der FH der Diakonie werden die Lehrenden schrittweise an die Idee herangeführt: Es gibt ein Kernteam für die Entwicklung der neuen Studiengänge, das sich aus Projektmitarbeitenden, Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des jeweiligen Fachbereichs zusammensetzt. Hier werden alle Entwicklungen und Ideen zuerst gesammelt, diskutiert und zu einem Konzept weiterentwickelt. Dieses Konzept wird im nächsten Schritt dem erweiterten Team (also allen für den Studiengang Verantwortlichen) vorgestellt und diskutiert. Es folgt eine Überarbeitung des Konzepts auf Grundlage der Anregungen. Im letzten Schritt wird das Konzept dem Gesamtteam vorgestellt.

Studierende: Die Implementierung des Kompetenzportfolios kann nur dann erfolgreich sein, wenn auch die Studierenden von seinem Nutzen überzeugt sind und den Mehraufwand, den das Führen eines Portfolios sicherlich mit sich bringt, zu leisten bereit sind. Dies setzt ein didaktisches Konzept zur Einführung in die Portfolioarbeit und eine größtmögliche Transparenz voraus: der Nutzen muss immer wieder deutlich gemacht werden und die curriculare Verankerung darf nicht nur auf dem Papier bestehen. Nur, wenn die Portfolioarbeit immer wieder aktiv durch die Lehrenden in den Unterricht einbezogen wird, dafür Räume geschaffen werden und es vonseiten der Lehrenden entsprechende Gesprächsangebote und Feedback gibt, kann das Portfolio von den Studierenden tatsächlich angenommen werden. Der individuelle Nutzen der Portfolioarbeit scheint hoch zu sein, die Voraussetzungen und der Aufwand sind es aber ebenso. Umso wichtiger ist auch die unmittelbare Vergütung der Portfolioarbeit in ECTS.

⁶ <http://www.profilpass-online.de/>

Prüfungsausschuss:

Das Kompetenzportfolio als Instrument zur Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium hat Auswirkungen auf die Anrechnungsverfahren an der Hochschule. Stehen diese Verfahren an einer Hochschule noch relativ am Anfang, ist hier sicherlich ein längerer Weg zu gehen und in den verschiedenen Ordnungen festzuhalten. An der Fachhochschule der Diakonie sind die Weichen schon gestellt, es gibt bereits individuelle Anrechnungsverfahren. Das mit dem Kompetenzportfolio anvisierte Anrechnungsverfahren zieht „nur“ eine Änderung des bisherigen Verfahrens nach sich, indem das Verfahren entschlackt und curricular eingebettet wird. Erste Gespräche mit dem Prüfungsausschussvorsitzenden sind hierzu bereits erfolgt, im nächsten Schritt soll das Vorhaben dem gesamten Prüfungsausschuss vorgestellt werden.

Hochschulleitung: Die Unterstützung von Anrechnung und Anrechnungsverfahren durch die Hochschulleitung ist maßgeblich für die grundsätzliche Frage der Haltung zur Gleichwertigkeit von außerhochschulisch erworbenen und im Studium erworbenen Kompetenzen. In dem Maße, wie das Rektorat die Implementierung eines Kompetenzportfolios zur Anrechnung nicht nur mitträgt, sondern auch aktiv fördert, findet diese Hochschulintern wie -extern die erforderliche Akzeptanz. Insofern betrifft die Ein- und Durchführung von Kompetenzportfolios tatsächlich jede und jeden Mitarbeitenden der Hochschule (Schürmann, 2012, S. 8).

Die **Schnittstelle zur Anrechnung** sollte bei der Entwicklung des Portfolioverfahrens in jedem Fall gleich mitgedacht werden, weil sonst wertvolles Potenzial verschenkt wird. Das Portfolio bietet die Chance, alle Kompetenzen – formal, nonformal oder informell erworben – zu erfassen und zur Anrechnung zu bringen (HIS, 2012). Durch die curriculare Verankerung des Verfahrens ergibt sich noch ein weiterer Aspekt: Das Kompetenzfeststellungs- bzw. Anrechnungsverfahren wird ein Stück weit entindividualisiert. Es liegt nicht mehr nur in der Verantwortung der bzw. des Einzelnen, sich um einen Antrag auf Anrechnung zu kümmern und Informationen zu den verschiedenen Möglichkeiten einzuholen; vielmehr wird die „Informationsbringschuld“ an die Hochschule abgetreten und der erste Schritt des individuellen Anrechnungsverfahrens, das Erstellen eines Kompetenzportfolios, wird gemeinsam mit anderen Studierenden und unter Anleitung von Lehrenden gegangen.

Eine weitere Schnittstelle ergibt sich zum **Qualitätsmanagement** der Hochschule. Einerseits muss das Portfolioverfahren so transparent beschrieben werden, dass es qualitätsgesichert durchgeführt werden kann. Regelmäßige Evaluationen des Verfahrens sollten ebenfalls festgeschrieben werden. Andererseits kann das Portfolio zur Qualitätssicherung der Lehre beitragen. Dies wird insbesondere an den modulspezifischen Reflexionsfragen in Kap. 2.2 deutlich: Durch den steten Abgleich von subjektiven Erfahrungen und formulierten Inhalten und Lernergebnissen sowie den diesbezüglichen Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden kann der Studiengang verbessert werden.

Wichtig ist, dass die Ziele für alle Beteiligten transparent sind und Inhalt und Struktur des Portfolios darauf abgestimmt sind (van Tartwijk u.a., 2007, S. 69).

4. Ausblick

Für die Entwicklung des Konzepts zur Implementierung eines Kompetenzportfolios wurde zunächst eine breite Literaturrecherche zu Anrechnungsverfahren, Portfolioarbeit im Allgemeinen und im Speziellen als Instrument der Anrechnung durchgeführt. In Bezug auf den letztgenannten Aspekt wurde diese auch auf internationale Quellen ausgeweitet⁷. Über die Literaturrecherche konnten u.a. einige Hochschulen identifiziert werden, die Anrechnungsverfahren via Portfolio bereits durchführen, etwa die Fachhochschule Bielefeld, die Alice-Salomon-Hochschule Berlin und die FH Fulda. Zu einigen dieser Hochschulen wurde vom Projektteam Kontakt aufgenommen. Dabei zeigte sich, dass sich die Verfahren meist noch in den Anfängen befinden und sehr unterschiedlich gestaltet sind.

Ein weiterer Schritt ist wie bereits erwähnt die „Weichenstellung“ an der Hochschule: alle beteiligten Akteure müssen frühzeitig an der Entwicklung beteiligt werden. Dazu wurden mehrere Gespräche mit Hochschullehrenden, Hochschulleitung und Prüfungsausschussvorsitzendem geführt.

Die Implementierung des Kompetenzportfolios soll zunächst in den neu entwickelten Studiengängen – also voraussichtlich ab 2015 – erfolgen. Bis dahin gilt es, das Modul zur Erstellung des Kompetenzportfolios weiter auszuarbeiten und vor allem didaktische und methodische Ansätze weiter auszuloten. Dazu wird u.a. auch geprüft, ob mit bestehenden Produkten wie dem Profilpass gearbeitet werden kann. Der Einsatz des Portfolios soll entsprechend evaluiert werden, wofür ein Evaluationskonzept entwickelt wird. Bausteine dieses Konzepts werden sein:

- Evaluation des Moduls zur Erstellung des Kompetenzportfolios (Studierende und Lehrende),
- Evaluation des Anrechnungsverfahrens via Portfolio aus Sicht von Studierenden und Hochschule sowie
- Evaluation des Kompetenzportfolios als Lerntagebuch.

Neben standardisierten Befragungen sollen auch Interviews mit Studierenden geführt werden. Sollte die Implementierung und die Evaluation des Konzepts positiv ausfallen, ist langfristig eine Ausweitung auf weitere Studiengänge denkbar.

Offen ist an der Fachhochschule der Diakonie u.a. noch die Frage, ob mit einem webbasierten E-Portfolio oder mit einer Papierversion (bzw. einer Wahlmöglichkeit) gearbeitet werden soll. Für ein E-Portfolio spricht u.a., dass sich vielfältige Darstellungsformen anbieten und z.B. multimediale Inhalte leicht einbinden lassen. Es ist zudem relativ einfach, anderen Personen webbasiert Zugang zum eigenen Portfolio zu verschaffen, und ein differenziertes Rechtesystem ermöglicht es, darüber zu entscheiden, welche Teile des Portfolios von wem eingesehen

⁷ Auf nationaler Ebene sind hier im Kontext von Anrechnung vor allem die Publikationen zu nennen, die aus dem Wettbewerb „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ hervorgegangen sind (z.B. Freitag, 2009). International seien exemplarisch die Studien von van Tartwijk u.a. (2007), Pitman & Vidovich (2013) und Pokorny (2013) genannt. Ergänzt wurde die Recherche zur Portfolioarbeit allgemein, hier sei z.B. auf die Publikationen von Häcker (2005) verwiesen.

werden können. Gegen ein E-Portfolio spricht vor allem der Mehraufwand bei der Implementierung: Eine neue Software einzuführen bindet zunächst materielle und personelle Ressourcen. Darüber hinaus gibt es möglicherweise Sicherheitsbedenken auf Seiten von Studierenden und Lehrenden sowie ggf. auch Vorlieben für eine Version in Printform. Möglicherweise wird zu dieser Frage noch eine Erhebung an der FH der Diakonie durchgeführt.

5. Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&s=mxkvleB2zZCBHQ7eav2&fileID=1382436343763> [24.02.2014]
- Bäcker, E. M., Cendon, E. & Mörth, A. (2011). Das E-Portfolio für Professionals. Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. *Zeitschrift für e-learning*, 3, 37-50.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, 115. Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [06.01.2014]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013). *Weiterbildung: Lebenslanges Lernen sichert die Zukunftschancen*. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> [06.01.2014]
- Freitag, W. (Hrsg.). (2009). *Neue Bildungswege in die Hochschule: Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Prozesssteuerung*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [06.01.2014]
- Hochschul-Informationssystem (HIS). (2012). *ANKOM Arbeitsmaterialie Nr. 3. Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung*. Verfügbar unter http://ankom.his.de/pdf_archiv/M3_Ankom.pdf [06.02.2014]
- Meyer, T. (2011). Vorwort. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 11-13). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pitman, T. & Vidovich, L. (2013). Converting RPL into academic capital: lessons from Australian universities. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 501-517. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.778075> [24.02.2014]

- Pokorny, H. (2013). Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning. In *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 518-534. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.778076> [24.2.2014]
- Richter, A. (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 234–241). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schürmann, M. (2012). Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf [08.01.2014]
- van den Berk, I. & Tan, W. (2013). Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 219-229). Münster: Waxmann.
- van Tartwijk, J., Driessen, E., van der Vleuten, C. & Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. In *Quality in Higher Education*, 13, 69-79.

Die eigene Kompetenzentwicklung im Blick: Wie kann das Verfahren der Kompetenzenbilanz für die Belange des „Studica“-Projekts und der Alanus Hochschule als Seminarangebot gestaltet werden?

Anna Bergstermann, Fabienne Theis

Abstract

Kompetenzentwicklung im beruflichen und außerberuflichen Kontext ist in der deutschen Bildungslandschaft ein viel diskutiertes Thema – insbesondere in der Diskussion um das Lebenslange Lernen. In einer wissensbasierten Gesellschaft wie der unsrigen spielen dabei gesellschaftliche und politische Entwicklungen und hier besonders die Geschwindigkeit, mit der sich Wissen im Sinne fachlicher Kompetenzen weiter entwickelt, eine Rolle. So stellt „das in einer beruflichen Erstausbildung erworbene Wissen häufig nur noch die Grundlage für den Einstieg in den Arbeitsmarkt“ dar und reicht „nicht mehr für ein ganzes Berufsleben“ aus (Bretschneider, 2006, S. 4). Trotz dieser Entwicklungen findet die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen formell und informell erworbenen (z.B. Fach-)Kompetenzen selten statt. Dabei bietet gerade ein solch reflektiertes Vorgehen die Chance, die eigene Kompetenzentwicklung bewusst zu lenken und auszubauen, um so die eigene persönliche und berufliche Reifung voranzutreiben und sich beschäftigungsfähig zu halten. Um diesen wichtigen Klärungsschritt zu unterstützen, möchte das „Studica“-Projekt ein Seminar anbieten, welches sich dieser Reflexion widmet und gezielt auf die Belange und Bedürfnisse der Zielgruppe der Berufserfahrenen ausgerichtet ist. Berufsbiografien werden immer vielschichtiger, verändern sich und neue Berufsfelder entstehen. Dadurch werden Weiterbildung, Um- und Neuorientierungen immer wichtiger. Um diese Schritte zu begleiten, setzen wir ein kompetenzbasiertes Verfahren ein, welches anregt, den eigenen Lebensweg zu reflektieren und bisherige Tätigkeiten und Projekte zu betrachten, um so die dahinter liegenden Kompetenzen sichtbar zu machen. Dabei wird auf ein bereits bestehendes Verfahren zurückgegriffen: die Kompetenzenbilanz. Bisher wird dieses Verfahren hauptsächlich in einem 1:1-Coaching-Szenario angeboten.

Ausgehend von der Forschungsfrage, wie das Verfahren der Kompetenzenbilanz als Seminarangebot gestaltet werden kann, findet eine Einbettung in den Gesamtkontext des Projekts „Studica“ statt. Auf Basis einer Einordnung des ausgewählten Verfahrens in den hochschulischen Kontext und der Reflexion von ersten eigenen Erfahrungen der Autorinnen mit dem Instrument erfolgen Überlegungen zur Konzipierung eines Seminars. Der Fokus der Kompetenzenbilanz liegt bei „Studica“ auf einer individuellen Standortbestimmung der Teilnehmenden sowie der Sensibilisierung für die eigene Kompetenzentwicklung, besonders am Anfang des Lernprozesses verbunden mit dem Ziel, Sicherheit und Selbstvertrauen bezüglich des eigenen Könnens zu erlangen und Kompetenzen zu verbalisieren, reflektieren und dokumentieren, sowie zukünftig Lernergebnisse und Kompetenzzuwachs zu formulieren.

Gliederung

1. **Der Rahmen: eine Einordnung in den Projektkontext**
2. **Das Gerüst: ein Kompetenzbilanzierungsverfahren für „Studica“**
3. **Die Silhouette: eine „Studica“-spezifische Kompetenzenbilanz**
4. **Der Ausbau: ein Blick nach vorn**
5. **Literaturverzeichnis**

1. Der Rahmen: eine Einordnung in den Projektkontext

Eine Weiterbildungsstruktur zu schaffen, die es Menschen aus der Praxis erlaubt, sich wissenschaftlich weiterzubilden, ohne dafür ein Studium zu durchlaufen, das ist die Idee von „Studieren à la Carte“⁸ (Studica)“. Hintergrund dieser Idee ist, ein Angebot zu schaffen, das es Menschen aus der Praxis ermöglicht, Wissen zu internalisieren, welches sie in ihrer jeweiligen Situation bzw. Lebensphase für ihren Beruf brauchen. Dafür werden Hürden des Hochschulzugangs abgebaut und eine freie Auswahl der Lernangebote – zunächst in den Bereichen Betriebliche Berufspädagogik (BBP) und Sozial verantwortliches Finanzwesen (SvF) – ermöglicht. Die Aufgaben der betrieblichen Berufsbildung sind komplexer und schwieriger geworden. Wissenschaftliche Methoden und Inhalte können dabei helfen, mit dieser Komplexität besser umzugehen. Auch das neuartige Praxisfeld des nachhaltigen Bank- und Finanzwesens erfordert den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und Theorien. Für beide Bereiche wurde in der Praxis der jeweilige Lernbedarf⁹ erhoben und in einem zweiten Schritt in Lernangebote übersetzt.

„Studica“ richtet sich an Berufserfahrene, die Interesse haben, aus einer wissenschaftlichen Perspektive auf ihre Praxis zu schauen. Bereits zu Beginn der Erprobungsphase, die im Januar 2014 gestartet ist und bis Ende Dezember 2014 läuft, ist eine rege Nachfrage zu verzeichnen. Gerade für diese Zielgruppe ist es wichtig, in ihren Lernprozessen an die mitgebrachten vielfältigen Erfahrungen anknüpfen zu können¹⁰. Oft sind ihnen – wie den meisten Menschen – diese Erfahrungen jedoch nicht bewusst, da sie zu einem Großteil informell in der Arbeit oder im Privatleben gemacht werden. Es gibt für diese über Erfahrungslernen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten keine formalen Dokumente, Zeugnisse oder Bewertungen. Aus Sicht des „Studica“-Projekts ist daher ein wichtiger Schritt im Lernprozess, sich vor einer Weiterbildung mit den eigenen Stärken und Kompetenzen auseinanderzusetzen, sich diese zu vergegenwärtigen und schließlich dokumentieren zu können. Zudem hat die dialogische Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenz in unseren Augen einen wertschätzenden Charakter und würdigt die mitgebrachten, vielseitigen Erfahrungen der Personen, die eine

⁸ www.studica.alanus.edu

⁹ Die Ergebnisse dieser Erhebungen stehen auf der „Studica“-Website zum Download zur Verfügung (www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/).

¹⁰ Vgl. dazu z.B. die Ausführungen zu Biographieorientierung und Didaktik von Dausien & Alheit (2005).

Kompetenzbilanzierung durchlaufen. Dieser Prozess kann durch ein strukturiertes Verfahren und den Einsatz von Instrumenten zur Kompetenzerfassung unterstützt werden.

Im weiteren Verlauf des Beitrags möchten wir der Frage nachgehen, wie der Einsatz eines Verfahrens zur Kompetenzbilanzierung als Seminarangebot für die Zielgruppe der Berufserfahrenen im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung aussehen könnte und welche Überlegungen dazu eine Rolle spielen. Dafür ist es notwendig, zunächst ein Verfahren als Ausgangspunkt zu wählen, um es dann für die Projektziele zu modifizieren. Für „Studica“ fiel die Wahl auf das Verfahren der „Kompetenzenbilanz“, welches im weiteren Verlauf näher beschrieben wird.

Dem Verfahren liegt der Kompetenzbegriff nach Erpenbeck & v. Rosenstiel (2003) sowie Weinert (2001) zugrunde. Außerdem nimmt es Bezug auf die Kompetenzbereiche nach Erpenbeck & Heyse (2007). Die dort dargestellten fünf Kompetenzbereiche dienen im „Studica“-Projekt zusätzlich als Unterstützung für die Formulierung von Lernergebnissen¹¹. Neben der Kompetenzorientierung im Allgemeinen, wie soeben angedeutet, und dem Einsatz eines kompetenzbilanzierenden Verfahrens im Besonderen, beschäftigt sich das Projekt verstärkt mit dem Thema Theorie-Praxis-Transfer im Lerndesign. Die Kompetenzentwicklung wird in „Studica“ als integraler Bestandteil im Hochschulangebot von wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen, da nur so eine Anschlussfähigkeit zwischen dem Kompetenzzuwachs und einem Transfer in der Berufswelt gewährleistet werden kann. Kompetenzentwicklung setzt Kompetenzerfassung voraus und benötigt eine professionelle Begleitung und Beratung. So hat die Kompetenzenbilanz derzeit zwei Funktionen für das Gesamtprojekt bzw. die Teilnehmenden: Zum einen kann die Kompetenzenbilanz als möglicher Einstieg in „Studica“ über den Zugang der eigenen Erfahrungen dienen, mit dem Ziel, diese bewusst zu reflektieren, in Form von Kernkompetenzen sichtbar zu machen und zu belegen. Zum anderen dient das Verfahren als unterstützendes Element zur Formulierung individueller Lernergebnisse, die für die Auswahl der passenden Lernangebote wichtig sind. Für mögliche individuelle Praxisprojekte im „Studica“-Zeitraum sind die Teilnehmenden selbst in der Lage, ihre eigenen Lernergebnisse zu formulieren und somit zielgerichteter vorzugehen.

Die Kompetenzbilanzierung ist im Projekt „Studica“ in den Beratungsprozess eingebettet (Abb. 1). Derzeit sind drei Projektmitarbeiterinnen (darunter die beiden Autorinnen) direkt in der Beratung tätig. Zu tiefergehenden fachlichen Fragestellungen in den zwei Themenbereichen BBP und SvF beraten die beiden dafür verantwortlichen Projektteamleiter. Dahinter steht die Idee der Tandem-Beratung, d.h. subjektorientierte Beratung mit fachlicher Beratung zu verbinden.

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung dieser Zusammenhänge findet sich in der Handreichung *Lernergebnisse*, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2013) entstanden ist: http://offene-hochschulen.de/download/Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf.

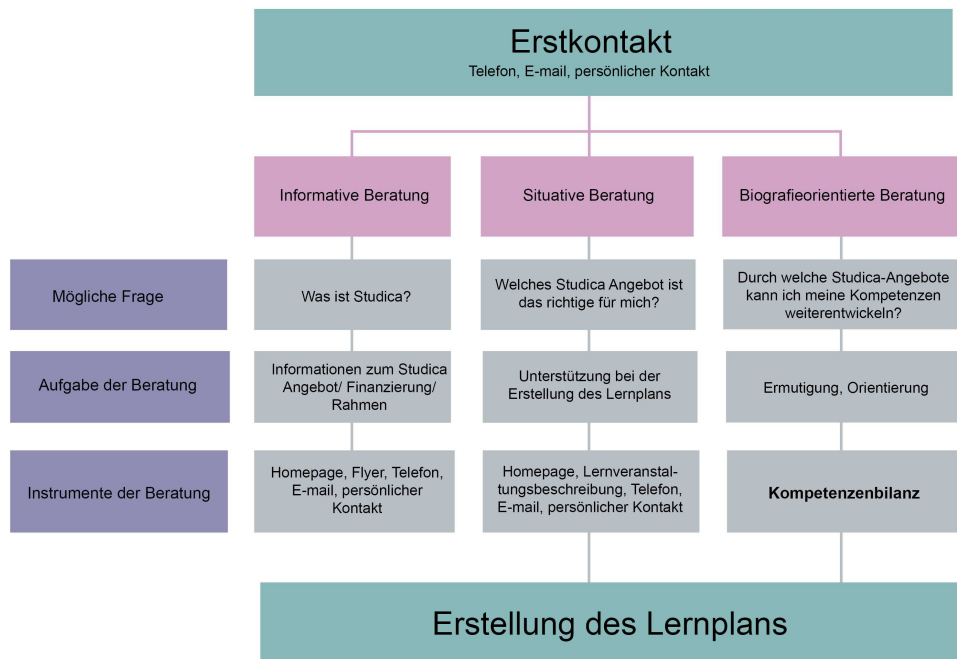


Abbildung 1 Die Kompetenzenbilanz im Beratungsprozess

Zu Beginn der „Studica“-Weiterbildung kann durch das Verfahren der Kompetenzenbilanz das Entwicklungspotenzial der Teilnehmenden erhoben werden. Die dafür notwendige Selbsteinschätzung der Kompetenzen hat die Funktion der Ermutigung und Motivierung der Teilnehmenden. Die Reflexionsfähigkeit, die durch den dialogischen Prozess zwischen Coach und teilnehmender Person angeregt wird, und die Selbstorganisation, die zum eigenständigen und -verantwortlichen Erarbeiten der Aufgaben während des Coachings nötig ist, wird somit von Beginn an gelebt und bereitet die Teilnehmenden auf einen möglichen anstehenden Theorie-Praxis-Transfer vor.

2. Das Gerüst: ein Kompetenzbilanzierungsverfahren für „Studica“

Nach Sichtung der aktuellen Literatur zu Verfahren zur Kompetenzbilanzierung, insbesondere an Hochschulen, wurde zunächst die Zielsetzung und der mögliche Einsatzbereich im Projekt „Studica“ geklärt: gewünscht ist ein Verfahren, welches den teilnehmenden Personen ermöglicht, sich reflektiert und selbstaktiv mit der eigenen Kompetenzbiographie auseinanderzusetzen.

Auf dem Markt existiert eine Vielfalt an Verfahren zur Kompetenzerfassung, genauso wie die Begrifflichkeiten von Kompetenzfeststellung, Kompetenzbilanzierung, über Kompetenzerfassung, Talent-, Potenzial- oder Kompetenzanalyse, Kompetenzentwicklung bis hin zu Kompetenzerkundung variieren und unterschiedliche Schwerpunkte implizieren.

Aufgrund der hohen Anzahl an Verfahren (ca. 350) (Bohlinger, Splittstößer & Beinke, 2011, S. 31), ist es unumgänglich, im Vorfeld eine Strategie zu entwerfen, die eine Eingrenzung ermöglicht.¹²

Die Auswahl des Verfahrens wurde mithilfe der drei folgenden Kriterien vorgenommen:

1. Es soll ein *entwicklungsorientiertes* Verfahren sein,
2. welches auf dem *Prinzip der Selbsteinschätzung* beruht und
3. die *Option zur Modifizierung* gewährleistet.

Zusätzlich sollte das Verfahren die folgenden Punkte erfüllen:

- Die Orientierung an den Ressourcen und der Biografie der Teilnehmenden sollte gegeben sein.
- Ein Bezug zum Arbeitsplatz bzw. zur Praxis der Teilnehmenden sollte hergestellt werden können.
- Die fortlaufende Entwicklung des Verfahrens sollte möglich sein.
- Das Verfahren sollte in ein Beratungsangebot integrierbar sein.
- In Anlehnung an eine Kompetenzorientierung in Studium und Lehre sollte das Verfahren Lernergebnisse berücksichtigen, dokumentieren und herausarbeiten können.
- Das Verfahren sollte die Anpassung der Lernangebote auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden ermöglichen.
- Der Lern- und Entwicklungsprozess der Teilnehmenden sollte systematisch dargestellt werden können.
- Eine individuelle Standortbestimmung, d.h. die Feststellung des Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfs, sollte enthalten sein.
- Der Erwerb von ECTS-Punkten im Rahmen des Verfahrens sollte möglich sein.
- Sowohl Online- (z.B. E-Portfolio) als auch Präsenzformate sollten perspektivisch angeboten werden können.

Die dargestellten Punkte machen deutlich, dass das Verfahren einen hohen Anspruch an Individualisierung hat und somit einen besonderen Fokus auf Selbstorganisation legt. Diese Kombination führt dazu, dass nur entwicklungsorientierte Verfahren im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 1996) – wie sie zudem im hochschuldidaktischen Leitbild von

¹² Eine ausführliche Abhandlung über die Darstellung des Verfahrens und dessen Auswahl wird in einem separaten Artikel angestrebt.

„Studica“¹³ verankert ist – infrage kommen. Unter Berücksichtigung dieser Kriterien fiel die Wahl auf das Verfahren der Kompetenzenbilanz von PerformPartner¹⁴, welches von Thomas Lang-von Wins und Claas Triebel entwickelt und in den Hauptwerken *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung* (1. Aufl., 2005) bzw. *Karriereberatung* (2. Aufl., 2012) publiziert wurde.

Es handelt sich dabei um ein Coaching, das von den Entwicklern als psychologische Intervention beschrieben wird (Lang-von Wins & Triebel, 2012). Präzisiert bedeutet dies: „Wenn eine Person in einem betreuten Beratungsprozess die eigenen Ziele, Hoffnungen, Befürchtungen, Werte und Überzeugungen und der zeitlichen Horizonte (Laufbahnidentität) systematisch erarbeitet und zudem eine detaillierte Aufstellung der sozialen Netzwerke, des Bildungsstandes und der Arbeitserfahrungen (Sozial- und Humankapital) vornimmt, so hat dies einen positiven Einfluss auf Optimismus, Proaktivität, Lernbereitschaft, Offenheit gegenüber Veränderungen, internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserleben (Anpassungsfähigkeit) der Person“ (Lang-von Wins & Triebel, 2007, S. 418).

Das Verfahren ist klar strukturiert und gibt einen verbindlichen Rahmen vor, für den der Coach verantwortlich ist. Insgesamt besteht die Kompetenzenbilanz aus einem Einführungsworkshop und drei Coaching-Sitzungen.¹⁵ Während des Einführungsworkshops wird das Verfahren erklärt und die Erwartungshaltung der Teilnehmenden abgefragt. Im ersten Coaching wird über das eigene Lebensprofil gesprochen, welches eine biographische Sammlung von beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten und wichtigen Erlebnissen beinhaltet. Daraus wird in einem nächsten Schritt eine Tätigkeitsanalyse erstellt. Der zweite Coaching-Termin dient dazu, aus der Tätigkeitsanalyse Kompetenzen zu erarbeiten. Es entsteht ein persönliches Kompetenzprofil. In der dritten und letzten Coaching-Sitzung findet ein Abschlussgespräch statt. Die Kompetenzen werden bilanziert und weitere Schritte zur Kompetenzentwicklung mit Hilfe eines Aktionsplans erarbeitet. Im Anschluss erhalten die Teilnehmenden ein Gutachten, in dem der Coach bzw. die Coachin eine Zusammenfassung der im Coaching bearbeiteten Themen festhält. Dabei handelt es sich nicht um eine Beurteilung, sondern um eine Darstellung der Kompetenzen, die im Coaching erarbeitet wurden. Zwischen den Coaching-Terminen erhalten die Teilnehmenden Aufgaben, die sie für den jeweils nächsten Termin vorbereiten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie sowie den eigenen Stärken und Kompetenzen ist ein zeitintensiver Prozess. Die einzelnen Coaching-Sitzungen, die zwischen zwei und drei Stunden dauern, sollten in einem wöchentlichen Turnus stattfinden, um die gewünschte Wirkung zu erreichen (Lang-von Wins & Triebel, 2007, S. 60ff.)

¹³ Abrufbar auf der „Studica“-Website in der Materialsammlung: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/.

¹⁴ www.performpartner.de

¹⁵ Die einzelnen Phasen im Verfahren werden ausführlich in der bereits erwähnten Literatur erläutert (Lang-von Wins & Triebel, 2012, S. 57-138).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im ausgewählten Verfahren informelle Kompetenzen Berücksichtigung finden. Der Fokus liegt auf den Fertigkeiten und Fähigkeiten, die nicht formal erfasst werden, also zusätzlich zu Zeugnissen und Zertifikaten in den unterschiedlichen Bereichen erworben wurden. Die Kompetenzenbilanz ist ein Verfahren, welches „wissenschaftlich gut belegt ist und mittlerweile über einen siebenjährigen Erfahrungshintergrund mit ca. 3.000 dokumentierten Bilanzen verfügt“ (Seipel, 2010, S. 02–2). Um das Verfahren qualitätsgesichert und ohne zusätzliche Kosten weiterentwickeln zu können, haben ausgewählte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem „Studica“-Projekt eine Schulung zur Durchführung des Verfahrens erhalten.

3. Die Silhouette: eine „Studica“-spezifische Kompetenzenbilanz

Aufgrund der oben dargestellten Einbettung in den Projekt- und Beratungskontext (siehe Entwicklungsorientierung, Ermöglichungsdidaktik) kommt der Kompetenzenbilanz und der damit einhergehenden Forschungs- und Entwicklungsfrage ein hoher Stellenwert zu. Sie dient als Übersetzungsinstrument zwischen Theorie und Praxis, denn sie ermöglicht es, an die Erfahrungen der Zielgruppe der Berufserfahrenen anzuknüpfen.¹⁶ Um diese Übersetzung zu institutionalisieren, wird im Rahmen des Projekts ein Konzept für die Durchführung einer Kompetenzenbilanz auf Seminarebene entwickelt. Dies macht auch unter Ressourcengesichtspunkten – wie Zeit und Kosten – Sinn. Zudem wird dadurch eine Vergabe von ECTS-Punkten möglich. Auch einzeln belegt wird es so zu einem attraktiven Weiterbildungsangebot für Berufserfahrene.

Derzeit wird im Projekt daran gearbeitet, ein ebensolches Weiterbildungsangebot zu entwickeln. Zu diesem Zeitpunkt ist es uns noch nicht möglich, ein fertiges Seminarangebot vorzustellen. Vielmehr möchten wir erste Ideen, Gedanken und offene Fragen formulieren.

Im Rahmen der Ausbildung zu Kompetenzenbilanz-Coaches einzelner Projektmitarbeitender wurde mit einer ersten Erfahrungssammlung begonnen, im Verlauf der Erprobung werden momentan weitere Erfahrungen mit der konkreten Zielgruppe von „Studica“ gemacht.

Für die Modifizierung der Kompetenzenbilanz ist es sinnvoll, die Struktur und den thematischen Aufbau des Verfahrens als Basis zu nehmen und darauf aufbauend ein Seminarangebot – unter Berücksichtigung bisher gemachter Erfahrungen – zu entwickeln, welches sich zum jetzigen Zeitpunkt wie folgt darstellen lässt:

Der Einführungsworkshop **„Kompetenzen bilanzieren: wieso, weshalb, warum?“** lässt sich unkompliziert in einer Gruppe durchführen. Dies ist im Verfahren der Kompetenzenbilanz so vorgesehen und wurde im Rahmen von „Studica“ bereits erfolgreich durchgeführt. Für

¹⁶ Die in Themenfeldern geclusterten „Studica“-Lernangebote werden mit Hilfe einer Handlungssystematik aufgebaut und ermöglichen so einen Zugang zu Fachsystematiken. Der Beratungsprozess und die Lernbedarfsbestimmung der einzelnen Personen werden somit über einen Praxisbezug hergestellt.

„Studica“ sind für die Durchführung zwei Personen vorgesehen. Diese sollten zum Kompetenzenbilanz-Coach bzw. zur -Coachin ausgebildet worden sein und das Projekt gut kennen. Im Rahmen der Erprobung werden die beiden Autorinnen diese Aufgabe übernehmen. Bei der Gestaltung des Workshops sollte ein kurzer Teil zur Gruppenbildung ergänzt werden, damit sich die Teilnehmenden kennenlernen und Vertrauen aufgebaut werden kann. Im weiteren Verlauf des Seminars werden sie mitunter recht persönliche Dinge voneinander erfahren, sodass es sinnvoll ist, bereits zu Beginn eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Vor diesem Hintergrund ist es von Vorteil, wenn innerhalb der Gruppe Vertraulichkeit vereinbart wird. Außerdem muss der Workshop gegebenenfalls um Grundlagen des Coachings erweitert werden bzw. bestimmte Gesprächs- und Fragetechniken vermitteln. Es ist sinnvoll, schon im Einführungsworkshop Tandems oder Dreiergruppen zwischen den Teilnehmenden zu bilden, da die Seminarform es nicht zulässt, dass die Seminarleitenden das Coaching übernehmen. Um schrittweise an diese Situation gewöhnt zu werden, finden erste Übungen zum Coaching-Setting statt. So lernen die Teilnehmenden, sich gegenseitig zu coachen und unterstützendes Feedback zu geben.

Der zweite Seminartermin **„Stationen meines Lebens“** behandelt die jeweils in Eigenarbeit erstellten Lebensprofile der Teilnehmenden. Hier sind die Teilnehmenden gefordert, in der Tandem- bzw. Kleingruppensituation zu agieren und „nebenbei“ ihr Wissen zu Gesprächs-, und Fragetechniken anzuwenden. Auch dieser Teil der Kompetenzenbilanz wird in der Seminarform gut durchführbar sein.

Der Themenblock **„Tätigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen“** wird im dritten Seminarbaustein im Fokus stehen. Hier wird die Seminarform am schwierigsten zu gestalten sein. Aus der Tätigkeitsanalyse der Teilnehmenden werden Kompetenzen abgeleitet und Kompetenzbereichen zugeordnet. Dabei entstehen häufig Unsicherheiten, ob die vermutete Kompetenz tatsächlich eine Kompetenz ist und in welchen Bereich sie sich einordnen lässt. In den Coachings der Kompetenzenbilanz benötigen die Teilnehmenden für diesen Schritt häufig Unterstützung, die im Seminar nur eingeschränkt durch die Seminarleitung zu erfüllen ist. Denkbar wäre, an dieser Stelle eine Sammlung von Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, an der sich die Teilnehmenden orientieren können. In der Konzipierung des Seminars werden wir für diesen Schritt verschiedene Methoden, beispielsweise Würfelspiel¹⁷, Übungsfälle, Rollenspiel oder exemplarische Personenbeschreibungen¹⁸, vorbereiten und erproben, um zu

¹⁷ Auf selbsterstellten Würfeln sind die verschiedenen Kompetenzbereiche abgebildet. Die Teilnehmenden sollen sich dazu, zunächst losgelöst von ihren eigenen Kompetenzen, Beispiele für die unterschiedlichen Bereiche überlegen.

¹⁸ Ein *Beispiel* (in Anlehnung an einen Fall aus den Unterlagen aus der Kompetenzenbilanzcoach-Ausbildung): „Eine Erzieherin hat sich nach vier Berufsjahren zunächst um ihre zwei Kinder gekümmert. Als die Kinder „aus dem Größten heraus“ waren, wurde der Großvater pflegebedürftig und sie übernahm die Pflege, der Wiedereinstieg in den Beruf wurde dadurch hinausgeschoben. Ihr Mann ist beruflich stark eingespannt, deswegen koordiniert sie nicht nur den Bau ihres Eigenheims allein, sondern in Absprache

einer Empfehlung kommen zu können. Ein Exkurs zu den Begriffen Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen wird eingebaut.

Die letzte Seminareinheit „**Meine Kompetenzen**“ teilt sich in zwei Bereiche: Zum einen werden hier die Kompetenzen bilanziert, d.h. Kernkompetenzen herausgearbeitet, die dann biografisch belegt werden. Zum anderen geht es im „Studica“-Kontext darum, abzuleiten, welche Kompetenzen weiterentwickelt werden sollen, also welche Lernangebote diese Weiterentwicklung unterstützen könnten. Denkbar wäre die Präsentation der ausgearbeiteten Kernkompetenzen im Plenum. Ein Vorteil ist, dass die Teilnehmenden etwas über die Prozesse erfahren, die diejenigen Teilnehmenden gemacht haben, mit denen sie nicht zusammengearbeitet haben. Ein weiterer Vorteil ist der Lerneffekt, der durch die Präsentation noch unterstützt wird. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen gut erläutern und mit ihren individuellen Lebens- und Berufserfahrungen untermauern können: Die Färbung ihrer Kompetenzen – auch im Vergleich zu den anderen Teilnehmenden – wird sichtbar. So kann es passieren, dass mehrere Teilnehmende ihre Kompetenz mit dem gleichen Begriff beschreiben, die Ausprägungen jedoch jeweils anders ausfallen. Eine Verinnerlichung der eigenen Kompetenzen wird durch dieses Format unterstützt.

Im Verfahren der Kompetenzenbilanz folgt nun das Verfassen des Gutachtens. Auch hier ist eine Modifizierung nötig. Da der bzw. die Seminarverantwortliche nun nicht mehr als Coach im 1:1-Setting auftritt, kann er bzw. sie den Prozess der einzelnen Teilnehmenden nicht mehr im Detail folgen und wird so nur schwer ein qualitativvolles Gutachten schreiben können. Die Teilnehmenden im Seminar sollen daher ihr Gutachten als Portfolio bzw. E-Portfolio anlegen. Denkbar ist hier, dass die das Seminar leitende Person nach Abschluss der Kompetenzenbilanz ein ausführliches Feedback-Gespräch mit jeder und jedem Einzelnen führt, auf dessen Grundlage das Portfolio fortgeführt werden kann. „Durch das regelmäßige Befüllen/Bearbeiten ihres Kompetenzportfolios üben die Studierenden sich darüber hinaus auch in der Beschreibung von Kompetenzen, was für ihr berufliches Handeln essenziell ist“ (Bäcker, Cendon & Mörth, 2011, S. 41).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Ideen zur Modifizierung könnte eine kompakte Beschreibung des Seminarangebots wie folgt dargestellt werden.

mit ihrem Mann auch die Finanzierung.“ Damit einhergehende *Fragestellung*: „Welche formellen und informellen Kompetenzen könnte die Erzieherin möglicherweise haben?“

Seminarartikel: Die eigene Kompetenzentwicklung im Blick		
Lernergebnisse		
Die Teilnehmenden können		
<ul style="list-style-type: none"> • die einzelnen Bereiche ihrer Biografie in Zusammenhang setzen und reflektieren, • eine Tätigkeitsanalyse erstellen, • Kompetenzen, Kompetenzbereichen zuordnen, • ihre Kernkompetenzen benennen und diese mit Tätigkeiten und Fertigkeiten aus der eigenen Biografie belegen, • die Rolle des Coaches einnehmen und Coachingsequenzen durchführen, • ihr eigenes Portfolio anlegen, pflegen und fortschreiben und • anhand des Studica Lernangebots ihren individuellen Lernplan erstellen. 		
Seminarbausteine	Beschreibung	zeitlicher Rahmen
Kompetenzen bilanzieren: wieso, weshalb, warum?	Erwartungen werden formuliert, Verfahren wird erläutert Organisatorisches kurze Inputs zu den Themen: erfahrungsbasiertes/informelles Lernen, Biografik, Methoden zur Gesprächsführung, Feedback-Methoden praktischer Einstieg in die Kompetenzenbilanz	0,5 Tage
Eigenarbeit „Lebensprofil“		0,5 Tage
Stationen meines Lebens	Lernbiografie reflektieren Klärung der Begriffe: Tätigkeiten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Selbsteinschätzung Eigenarbeit/Arbeit in Gruppen: Kompetenzenbilanz	0,5 Tage
Eigenarbeit „Tätigkeitsanalyse“		0,5 Tage
Tätigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen	Reflektion der Tätigkeitsanalyse Input zum Thema: Kompetenzen und Kompetenzbereiche Eigenarbeit: Kompetenzenbilanz	0,5 Tage
Eigenarbeit „Kernkompetenzen“		0,5 Tage
Meine Kompetenzen	Bilanzierung der Kompetenzen Lernplan erstellen Präsentation der Kernkompetenzen Reflexion, Feedback Einführung in die Portfolioarbeit	0,5 Tage
Eigenarbeit „Portfolio“		0,5 Tage

Tabelle 1 Die Kompetenzenbilanz als Seminarangebot

4. Der Ausbau: ein Blick nach vorn

Im Rahmen der Erprobungsphase von „Studica“ wird es zwei Durchgänge der Kompetenzenbilanz geben. Im ersten Durchgang, der parallel zur Entwicklung des Seminarangebots läuft, wird die Kompetenzenbilanz im Coaching-Format angeboten. Dabei

wird getestet, ob sich am Ende der Lernbedarf so formulieren lässt, dass ein konkretes Lernvorhaben, welches in „Studica“ umgesetzt werden kann, entsteht. Der zweite Durchgang findet in der zweiten Jahreshälfte 2014 statt. In seinem Fokus steht die Umsetzung in Seminarform, also in einer Gruppe. Um den zweiten Durchgang vorzubereiten, findet im Frühjahr 2014 ein Workshop mit allen Projektmitarbeitenden statt, die zu Kompetenzenbilanz-Coaches ausgebildet wurden. Ziel wird sein, zusätzliche Ideen zur Modifizierung auf Grundlage der bisher gemachten Erfahrungen zu generieren und diese aus verschiedenen Blickwinkeln zu durchleuchten. Da die einzelnen Mitarbeitenden zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten arbeiten, ist eine ganzheitliche Perspektive gewährleistet.

Langfristig soll das Verfahren eine Vergleichbarkeit der Kompetenzen herstellen können, um die Verknüpfung zwischen Unternehmen (Anforderungsprofil, Entwicklungspotenzial) und der Hochschule (Lernangebote für Entwicklungspotenzial) herzustellen. Eine engere Zusammenarbeit zwischen Personalentwicklung in Unternehmen und der Hochschule bietet attraktive Möglichkeiten für beide Seiten und führt zu passgenauen und praxisrelevanten Angeboten. Das heißt, neben der qualifizierenden (also der Beschreibung der spezifischen Qualität einer Kompetenz eines Teilnehmenden auf Grundlage von Selbsteinschätzung) sollte das Verfahren auch eine quantifizierende (also die Übersetzung einer qualitativen Information auf eine quantitative Skala, z.B. Erfahrungsmenge in Jahren) Kompetenzbeschreibung ermöglichen. „Die Vergleichbarkeit von Kompetenzen kann bislang jeweils nur anforderungsbezogen hergestellt werden. Dies setzt vor der Durchführung einer Kompetenzenbilanz die Erstellung eines Anforderungsprofils für eine Stelle oder eine Abteilung voraus. In einem solchen Anforderungsprofil müssen die jeweiligen Werte der Kompetenzen festgeschrieben sein, um sie zu skalieren. Auf der Grundlage eines solchen Anforderungsprofils können dann Kompetenzenbilanzen durchgeführt werden, deren Ergebnisse tatsächlich vergleichbar sind“ (Lang-von Wins & Triebel, 2012, S. 127). Dieses Vorgehen macht insbesondere Sinn, will man (wie „Studica“) auch mit Unternehmen zusammenarbeiten.

Im Kontext der Kompetenzenbilanz für „Studica“ müssten also Anforderungsprofile entwickelt werden, die einen Abgleich zwischen Soll- und Ist-Zustand ermöglichen. Dabei stellt das Anforderungsprofil den Soll- und das individuelle Kompetenzprofil den Ist-Zustand dar. Die Spanne dazwischen kennzeichnet dabei den Lernbedarf. Für „Studica“ zeichnet sich ab, dass sich eine Mischform aus quantitativen (anforderungsorientierten) und qualitativen (entwicklungsorientierten) Kompetenzbeschreibungen anbietet, sodass die „quantitative(n) Elemente für eine Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit der Kompetenzen sorgen, während die qualitativen Beschreibungen als ausformulierte ‚Argumente‘ für die einzelnen Kompetenzen dienen können.“ (Lang-von Wins & Triebel, 2012, S. 129)

Die Vergleichbarkeit von Kompetenzen könnte in einer nächsten Phase des Projekts Berücksichtigung finden.

5. Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1996). *Weiterbildung: Ermöglichungs- und didaktische Grundlagen*. München: Vahlen.
- Bäcker, E. M., Cendon, E. & Mörth, A. (2011). Das E-Portfolio für Professional: Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. *Zeitschrift für e-learning*, 3, 37-50.
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L., Friedrich, A., Hiltergerke, C., Schäfer, M., Strazny, S., Theis, F., Wachendorf, N. & Wetzel, K. (2013). *Handreichung Lernergebnisse: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Verfügbar unter http://offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf [30.01.2014]
- Bohlinger, S., Splittstößer, S. & Beinke, K. (2011). *Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung: Abschlussbericht*. Düsseldorf: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V.
- Brettschneider, M. (2006). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/brettschneider0601.pdf> [30.01.2014]
- Dausien, B. & Alheit, P. (2005). Biografieorientierung und Didaktik: Überlegungen zur Begleitung biografischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *REPORT*, 28(3), 27-36.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl., S. IX-XL). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung* (1. Aufl.). Berlin: Springer.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2007). Kompetenzbilanz. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl., S. 413-421). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2012). *Karriereberatung: Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Seipel, K. (2010). Guidance und Kompetenzbilanzierung. Konzepte, Beispiele und Einschätzungen: Die Kompetenzbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol. In M. Hammerer & A. Schneeberger (Hrsg.), *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 9, S. 02-1-7. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_02_seipel.pdf [29.01.2014]
- Weinert, F. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Kirkland: Huber-Hogrefe.

II. Rolle und Unterstützung der Lehrenden

An welchen Vorerfahrungen sollten Planende und Durchführende von Weiterbildungen mit ihren Angeboten zu E-Learning ansetzen, um Lehrende in berufsbegleitenden Studienangeboten zu erreichen?

Cornelia Grunert, Sabrina Strazny, Markus Wolf

Abstract

Obwohl E-Learning-Anteile im Studium ein unverzichtbares Element für das zeit- und ortsunabhängige Lernen für berufstätige Studierende sind, setzen die Lehrenden in den berufsbegleitenden Studiengängen der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI) E-Learning wenig bis kaum ein. Weiterbildungen zu dieser Thematik bestehen, führen aber zurzeit nicht zu den gewünschten Änderungen der Lehre. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ wird daher unter anderem die Frage beantwortet, an welchen Vorerfahrungen in Hinblick auf technische und didaktische Einsatzmöglichkeiten von E-Learning, aber auch in Hinblick auf die Haltung gegenüber Online-Lehre, für die Gestaltung von Weiterbildungen für Lehrende angesetzt werden kann. Eine mehrstufige Bedarfsanalyse im „OHO“-Projekt liefert hier Ergebnisse, die ein aus hochschuldidaktischer Sicht entwickeltes Weiterbildungskonzept um die Sicht der Studierenden, der Institution und der Lehrenden anreichert.

Gliederung

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage an der Technischen Hochschule Ingolstadt

1.2 Relevanz der Fragestellung im Projektkontext

2. Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für Lehrende

2.1 Theoriegeleitetes „Vor“-konzept

2.2 Teil 1 – Analyse der verwendeten Didaktik in den berufsbegleitenden Studiengängen

2.3 Teil 2 – Analyse der Nutzung der Lernplattform Moodle in den berufsbegleitenden Studiengängen

2.4 Teil 3 – Auswertung der Lehrveranstaltungsevaluationen

2.5 Teil 4 – Experteninterviews mit Lehrenden berufsbegleitender Studiengänge an der THI

3. Fazit

4. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben stellt berufstätige Studierende immer wieder vor große Herausforderungen (Maschwitz & Vajna, 2011, S. 276). Die zeitlichen Strukturen eines Studiums sind den Berufstätigen daher sehr wichtig bis wichtig (57%). Dies belegen die auf der DGWF-Tagung 2011 vorgestellten Zwischenergebnisse des BMBF-Projektes „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“ von Wilkesmann, Virgillito & Knopp (2011). 85,5% aller Befragten äußerten sich laut dieser Studie positiv gegenüber E-Learning-Anteilen, da so eine zeitliche und räumliche Flexibilisierung des eigenen Lernens ermöglicht wird. 60% der Befragten wünschen sich einen Anteil von einem Fünftel und mehr im gesamten Studienverlauf (ebd., S. 276f.).

E-Learning ist kein wissenschaftlicher Terminus und findet unterschiedliche Verwendung. (Niegemann, 2006, S. 65f.); in diesem Beitrag sind interaktive bzw. partizipative/kollaborative Elemente der Online-Lehre gemeint.

Laut Winteler & Krapp (1999) deuten einzelne Befunde darauf hin, dass die Veränderung in der Lehre durch Weiterbildung der Lehrkräfte zu verbesserter Leistung der Lernenden führt. Ein positiver Kosten-Nutzen-Effekt für die didaktische Weiterbildung von Hochschullehrenden ist somit gegeben (ebd., S. 47f.).

Zahlreiche Schulungsangebote für Lehrende zu technischen und didaktischen Fragestellungen rund um das Thema Online-Lehre sind an den Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren vorhanden. Auch in Bayern gibt es über eine gemeinsame Einrichtung der bayerischen Hochschulen, dem DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik, solche Angebote. In den aktuell 14 berufs begleitenden Studiengängen des Instituts für Akademische Weiterbildung (IAW)¹⁹ der THI nutzt aber nur ein kleiner Teil der Lehrenden aktivierende E-Learning-Elemente (Wolf, 2014, S. 14). Im vorliegenden Beitrag steht daher die Fragestellung im Mittelpunkt, an welchen Vorerfahrungen der Lehrenden die Planenden und Durchführenden von Weiterbildungen mit ihren Angeboten zu E-Learning ansetzen sollten, um Lehrende für solche Schulungen zu erreichen.

1.1 Ausgangslage an der Technischen Hochschule Ingolstadt

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ werden zurzeit zwei Pilotstudiengänge konzipiert und umgesetzt, bei denen E-Learning-Elemente aufgrund der durchgeführten Zielgruppenanalyse eine wichtige Rolle spielen sollen (Strazny, 2012, S. 22ff.). Dabei geht es nicht um die Ausgestaltung kompletter virtueller Module, sondern vielmehr um die sinnvolle Verzahnung von Online- und Präsenzlehre im Rahmen eines Blended-Learning-Konzepts.

¹⁹ Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „OHO“ ist im Institut für Akademische Weiterbildung angesiedelt, in welchem alle berufs begleitenden Studiengänge der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI) konzipiert und durchgeführt werden. Im Januar 2014 werden fünf berufs begleitende Bachelorstudiengänge und sieben berufs begleitende weiterbildende Masterstudiengänge angeboten.

Da es sich bei den Studiengängen um berufsbegleitende Studienangebote handelt, erhält laut Wilkes (2012) bzw. Stöter (2013) die Unterstützung der Lehre durch Informations- und Kommunikationstechnologien, sprich E-Learning, per se einen hohen Stellenwert, im Besonderen aber durch die Erwartungen der anvisierten Zielgruppe (Wolf, 2014, S. 2).

1.2 Relevanz der Fragestellung im Projektkontext

Eine (Weiter-)Qualifizierung der Lehrenden zu dieser Thematik erscheint aufgrund der skizzierten Ausgangslage sinnvoll, denn die Umsetzung von Studienformaten mit E-Learning-Anteilen ist maßgeblich von der Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrenden abhängig. Die virtuelle Lernumgebung muss in spezifischer Form ausgestaltet werden, damit sie aktiv von den Studierenden genutzt wird. Dafür ist einerseits (medien-) didaktisches Wissen und andererseits Wissen über die Möglichkeiten, die die eingesetzte Technologie Lehrenden und Lernenden bietet, erforderlich (ebd., S. 2). Weiterbildungen in Form von mehrtägigen Seminaren für diese Thematik werden angeboten, scheinen jedoch momentan keinen Effekt auf die Gestaltung der Module in den berufsbegleitenden Studiengängen zu haben.

Programme zur hochschuldidaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden sollten nicht auf die Entwicklung von kurzfristig verwertbaren Techniken und Fertigkeiten abzielen, sondern auf die langfristige kontinuierliche Erweiterung der individuellen Lehrkompetenz. Ähnlich bzw. gleich den anderenorts gängigen Personalentwicklungskonzepten sollte das Ziel sein, auf der Basis vorhandener Kompetenzen und Interessen an den Einstellungen und Fähigkeiten zur Optimierung der Lehre zu arbeiten (Winteler & Krapp, 1999, S. 55). Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass es vielfältige Wege gibt, um die Lehrqualität zu verbessern, beispielsweise kurze Workshop-Einheiten, mehrtägige Seminare, aber auch schon das Ansehen einer gelungenen Lehrveranstaltung als Videoaufzeichnung kann einen positiven Einfluss auf die Haltung von Lehrenden haben (ebd., S. 46–48). Daher wurde im „OHO“-Projekt entschieden, ein umfassendes und nachhaltiges Weiterbildungskonzept mit möglichst vielen verschiedenen Zugängen zu entwickeln und umzusetzen sowie zu evaluieren, welche der Maßnahmen akzeptiert und genutzt werden.

2. Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für Lehrende

Die Zielgruppe der Hochschullehrenden ähnelt in vielen Aspekten der Zielgruppe der berufstätigen Studierenden. Sie sind in Vollzeit berufstätig und haben darüber hinaus häufig weitere berufliche und private Verpflichtungen. Sie sind außerdem sehr heterogen in Herkunft, Alter, Fachdisziplin und ihrer Haltung gegenüber Weiterbildung (Strazny, 2014, S. 13f.). Weiterbildungen sollen den Anforderungen in inhaltlicher und zeitlicher Ausgestaltung der Lehrenden gerecht werden. Nicht zu vergessen sind aber auch die Anforderungen der Studierenden und der Institution. Die Hochschuldidaktik hat wiederum Erwartungen an die Lehre, die ebenfalls in die Konzeption von Weiterbildungen einfließen sollen.

Um alle diese Anforderungen in ein schlüssiges Gesamtkonzept einzubringen, wird im Rahmen des „OHO“-Projekts ein aus der Theorie entwickeltes Weiterbildungskonzept mit Daten aus

einer mehrstufigen Weiterbildungsbedarfsanalyse angereichert. Die Bedarfsanalyse besteht aus vier Teilen, deren Ziel es ist, die Weiterbildungsmaßnahmen für die Hochschullehrenden optimal auf deren Bedürfnisse, aber auch auf die bestehenden Anforderungen aus Sicht der berufstätigen Studierenden und Programmplanenden hin auszurichten (Strazny, 2014, S. 4). Die Ergebnisse werden trianguliert und fließen in das endgültige Weiterbildungskonzept ein. Im Folgenden wird das Vorgehen kurz erläutert und die Ergebnisse der Bedarfsanalyse in Bezug auf das Thema E-Learning werden vorgestellt.

2.1 Theoriegeleitetes „Vor“konzept

Parallel zur Bedarfsanalyse wurde ein theoriegeleitetes Weiterbildungskonzept²⁰ entwickelt. Es wurde auf Literaturbasis einschlägiger hochschuldidaktischer Expertinnen und Experten²¹ und deren Forschungsergebnissen²² begründet und spiegelt daher die Hochschuldidaktiker-Sicht wieder. Dieses Weiterbildungskonzept stellt somit in seiner ersten Form ein weiterzuentwickelndes „Vor“konzept dar.

Durch die triangulierten Ergebnisse der vierstufigen Bedarfsanalyse wird daher dieses „Vor“konzept weiterentwickelt und an die Realität der THI angepasst. Die so entworfenen Maßnahmen werden schrittweise umgesetzt und evaluiert. Die Ergebnisse fließen wiederum in die Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts für Lehrende ein.

2.2 Teil 1 – Analyse der verwendeten Didaktik in den berufsbegleitenden Studiengängen

Die Analyse der verwendeten Didaktik wurde mittels einer quantitativen Online-Befragung im Sommer 2012 durchgeführt. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses lagen vor allem die aktuell verwendeten Lehrformen in den berufsbegleitenden Studiengängen. Der Befragungslink wurde an 82 Lehrende versendet, die in der berufsbegleitenden Lehre des IAW tätig sind und aus den Fakultäten Wirtschaftswissenschaften (W), Maschinenbau (M) sowie Elektrotechnik/Informatik (EI) stammen. Aufgrund der Ergebnisse konnten Tendenzen ermittelt werden, aus denen Forschungsfragen für die weiteren Stufen der Bedarfsanalyse generiert wurden. (Grunert, Strazny & Wolf, 2013, S. 23)

8% der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und 54% der Fakultäten Maschinenbau und Elektrotechnik/Informatik nutzen laut eigenen Angaben E-Learning-Elemente. Die Definition war sehr weit gefasst, sodass hier auch das Einstellen von Lernmaterialien (Skripten) unter E-Learning fällt. Die Freitext-Frage zum konkreten Einsatz von E-Learning-Methoden haben zwölf von 40 Personen beantwortet. (ebd., S. 14f.)

²⁰ Siehe Plakat „Weiterbildungskonzept Möglichkeitsräume“ unter <http://www.thi.de/iaw/bildungsforschung/offene-hochschule-oberbayern/publikationen.html> [20.01.2014]

²¹ Beispielsweise: Wildt, 2011/2013; Egger, 2012; Pfaffli, 2006; Winteler, 2011.

²² Hier vor allem die Analyse vorhandener Weiterbildungsprogramme durch Winteler & Krapp (1999) mit Bezug auf frühe empirische Ergebnisse von Levinson-Rose & Menges (1981), von Marx, Ellis & Martin (1997), Sharp (1981), Graham (1971) und Goldman (1978).

In 6 Fällen gaben die Befragten an, E-Learning einzusetzen, um Materialien und Informationen zu verteilen. Darüber hinaus wird das von der THI genutzte Lernmanagementsystem Moodle genutzt für E-Mail-Verkehr (1 Angabe), für Übungen und Diskussionen (1 Angabe), für Multiple-Choice-Tests (1 Angabe), für den Einsatz eines Forums (1 Angabe) und zur Hausaufgabenbetreuung (1 Angabe) (ebd., S. 15). Ob das Freilassen des Feldes gleichbedeutend ist mit der Aussage, dass kein E-Learning eingesetzt wird, ist nicht nachvollziehbar. Um dieser Frage weiter nachzugehen, wurde im Projekt eine weitere Stufe der Bedarfsanalyse umgesetzt und drei mit dem Programmmanagement in den gegenwärtigen berufsbegleitenden Studiengängen des IAW befasste Personen zur konkreten Nutzung der Lernplattform Moodle interviewt.

2.3 Teil 2 – Analyse der Nutzung der Lernplattform Moodle in den berufsbegleitenden Studiengängen

Diese Erhebung im April 2013 hatte zum Ziel, herauszufinden, wie das LMS Moodle gegenwärtig eingesetzt wird, welche typischen Arbeitsabläufe und Probleme damit verbunden sind und welche Formen von Unterstützung hilfreich und wünschenswert wären. Insofern ist der Zugang über den entdeckenden, also qualitativen, Weg sinnvoller als über eine quantitative Methode. Mittels leitfadengestützter Expertinneninterviews erfolgte die Datenerhebung. Die drei Personen wurden deshalb als Expertinnen ausgewählt, da sie von allen am IAW beschäftigten Programmmanagerinnen über die meiste Berufserfahrung verfügen (> 1 Jahr) und die Schnittstelle zwischen lehrendem, lernendem und administrativem Personal bilden. Sie begleiten einen Studiengang bereits während der Entstehungs- und Konzeptionsphase, vor Beginn und natürlich während der Durchführung. Sie bestücken die veranstaltungsbegleitenden Moodle-Kursräume mit den entsprechend durch die Lehrenden zur Verfügung gestellten Unterlagen und kommunizieren mit den Studierenden über das System. Damit erhalten sie also Input einerseits durch die Lehrenden und andererseits durch die Studierenden und kennen damit beide Perspektiven sowie deren potenzielle Probleme hinsichtlich der Nutzung von Moodle. (Wolf, 2014, S. 3)

Die Auswertung der Interviews erfolgt nach dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (ebd., S 4). Aufgrund der aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse lässt sich resümieren, dass bei der Betrachtung der aktuellen Moodle-Nutzung am IAW drei Aspekte besonders in den Vordergrund rücken:

- Moodle-Nutzungsszenarien beschränken sich auf die Funktion der Informations- bzw. Dateiablage.
- Es herrscht eine fehlende Sensibilität der Lehrenden gegenüber gebotener didaktischer Anpassung der eigenen Lehre an einen veränderten Kontext bei berufsgleitend Studierenden vor.
- Institutionell-strukturell verankerte und historisch gewachsene Gegebenheiten arbeiten einem intensiveren Moodle-Einsatz entgegen. (ebd., S. 14)

Moodle wird derzeit von einer großen Mehrzahl der Lehrenden am IAW hauptsächlich als Dateiablage und Informationsplattform, also in einer überwiegend statischen Form genutzt. Dies hat zur Folge, dass die Moodle-Kursräume als wenig attraktive Lernräume von den Studierenden wahrgenommen werden und damit selbst dann, wenn interaktive bzw. partizipative/kollaborative Elemente in diesen zur Verfügung gestellt werden, keinerlei oder nur sehr wenig Aktivität zu verzeichnen ist. Ein für Studierende unmittelbar wahrnehmbarer Mehrwert im Hinblick auf Studierbarkeit, Studienzufriedenheit oder -erfolg geht mit dem aktuellen Moodle-Angebot nicht in der Weise einher, dass eine im Angebot begründete Motivation, sich an Forendiskussionen oder ähnlichen interaktiv-partizipativen Aktivitäten zu beteiligen, entstehen lässt. Dies wiederum wird dann auch vonseiten der Lehrenden so wahrgenommen, weswegen derlei Elemente erst gar nicht oder nicht mehr wieder im Rahmen der Lehre eingesetzt werden. Es entsteht ein sich selbst verstärkender Kreislauf.

Wie sich bereits bei der ersten quantitativen Online-Umfrage im Rahmen unserer Bedarfserhebung zeigte, wird auch von den Programmmanagerinnen bestätigt, dass bei einer Mehrheit der Lehrenden keine Notwendigkeit gesehen wird, in der grundständigen Vollzeitlehre funktionierende Formate im Hinblick auf berufsbegleitende Studienangebote didaktisch zu verändern. Dies setzt sich dann auch konsequent im virtuellen Lehr-Lern-Bereich fort. Dieser Umstand und zusätzlich (vermutete) Unkenntnis bzgl. der Möglichkeiten, die Moodle im Rahmen der berufsbegleitenden Lehre bietet, lässt die Ausgestaltung der virtuellen Sphäre lediglich als Mehraufwand ohne wirklichen Mehrwert für die Lehrtätigkeit erscheinen. Die an die Lehrenden ausgeteilten Informationen bzgl. des Systems beinhalten keinerlei weiterführende Informationen zum didaktisch sinnvollen Einsatz des LMS im Rahmen der eigenen Lehre. Sie behandeln ausschließlich technisch-administrative Aspekte der Moodle-Nutzung, was das ohnehin vorherrschende Mehraufwand-ohne-Mehrwert-Paradigma nochmals verstärkt, da Lehrende – sofern sie sich für einen intensiveren Moodle-Einsatz interessieren – weitestgehend auf sich alleine gestellt sind. Die wenig intensive Moodle-Nutzung korreliert also in hohem Maße mit dem vorgefundenen Informationsangebot. Ein mögliches Gegenmittel wäre ein Informations- und Lernangebot, das diesem Umstand Rechnung trägt, indem es die Moodle-Nutzung aktiv bewirbt und möglichst für den Einsatz in der Lehre attraktiv erscheinen lässt (ebd., S. 14f.).

Ein dritter Aspekt, der einer intensiveren Moodle-Nutzung entgegenwirkt, ergibt sich aus den gewachsenen institutionellen Strukturen. An der THI gibt es bisher keine übergreifende E-Learning-Gesamtstrategie. Es standen bis vor kurzem diverse virtuelle Angebote zur Verfügung, die genutzt werden konnten, was der intensiveren Beschäftigung und Auseinandersetzung mit nur einem System entgegenwirkte. Diesem Umstand wurde bereits in der Hinsicht begegnet, dass die Lehre betreffende Unterlagen und Materialien nun ausschließlich über Moodle bereitgestellt werden sollen. Dies bekräftigt das Standing des LMS und ist von daher eine äußerst begrüßenswerte Entscheidung. Nicht weil Moodle das System

der Systeme ist, sondern weil das Commitment auf ein hochschulweit eingesetztes System den entscheidenden Vorteil mit sich bringt, der Etablierung und Zementierung von virtuellen Insellösungen entgegenzuwirken und damit einen klaren Rahmen für Lehrende und Lernende schafft.

Die nicht unerhebliche finanzielle Belastung, die mit dem Wahrnehmen eines Weiterbildungsangebotes am IAW einhergeht, sorgt für ein verändertes Anspruchs- und Servicedenken auf beiden Seiten: die Studierenden haben einen höheren Anspruch an den Service und aufseiten des Bildungsanbieters entsteht eine höhere Verpflichtung zu Serviceleistungen. Das kann dazu führen, dass eine erforderliche aktive und selbstverantwortliche Auseinandersetzung der Studierenden mit dem System Moodle vom IAW nicht in dem Maße eingefordert und durchgesetzt werden kann. Dieser Umstand stellt – wengleich auch ungewollt – das LMS als zentrale Informations-, Kommunikations- und Lernplattform in Frage und schmälert dessen Legitimation. Diese Gegebenheit wird nochmals dadurch verstärkt, dass Moodle bzw. E-Learning nicht im Rahmen der Veranstaltungsevaluation bzw. in den Qualitätszirkeln als interessierende Dimension verortet ist.

Neben Maßnahmen, die den institutionellen hemmenden Einflüssen entgegenwirken, erscheinen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende weiterhin sinnvoll, die den vorgefundenen Problembereichen Rechnung tragen und somit folgende Fragen beantworten (ebd., S. 16):

- Wie erstelle ich ein lernendenfreundliches Skript?
- Wie gestalte ich eine Blended-Learning-Veranstaltung?
- Wie kann ich auch während des Semesterfortgangs den Wissensstand meiner Studierenden feststellen und darauf eingehen?
- Welche Möglichkeiten bietet mir Moodle, um meine Lehre auch virtuell bereichern zu können?
- Welche Vorteile bietet eine angeleitete und damit strukturierte Selbstlernzeit in berufsbegleitenden Studiengängen?

2.4 Teil 3 – Auswertung der Lehrveranstaltungsevaluationen

Lehrveranstaltungsevaluationen werden seit dem Jahr 2008 im IAW in den berufsbegleitenden Studiengängen durchgeführt. Diese quantitativen Daten wurden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „OHO“ erstmals umfassend ausgewertet und bilden die dritte Stufe der Bedarfsanalyse. Die Evaluationsbögen sind bereits lange vor dem Start dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts konzipiert und eingesetzt worden und enthalten 18 geschlossene sowie zwei allgemeine offene Fragen. Die Antworten der offenen Fragen wurden geclustert, zusammengefasst und quantifiziert, bei den geschlossenen Fragen wurde der Mittelwert gebildet und anhand des internen Qualitätsmaßstabs bewertet. Die bestehenden Daten von 21 Durchläufen, die insgesamt 60 Semestern und 289 Modulen aus acht berufsbegleitenden

Bachelor- und Masterstudiengängen mit 266 Teilnehmenden entsprechen, wurden auf die im Rahmen der Bedarfserhebung entstandene Forschungsfrage hin untersucht. Diese lautet: Welche Verbesserungspotenziale der berufsbegleitenden Lehre bestehen aus Sicht der Studierenden? (Strazny, 2013, S. 4f.)

Zur Thematik des E-Learning waren keinerlei Fragen enthalten und auch bei den beiden offenen Fragen fanden sich keine Aussagen zu diesem Thema. Allerdings gab es Angaben hinsichtlich zu lang empfundener und inhaltlich überfüllter Lehrveranstaltungen. Dieses Ergebnis kann ein Ausgangspunkt für konzeptionelle Änderungsvorschläge hinsichtlich einer Reduzierung bzw. inhaltlichen „Entlastung“ der Präsenzzeit und das Einbinden von E-Learning im Sinne eines angeleiteten Selbststudiums sein und ist daher für die Thematik dieses Beitrags relevant.

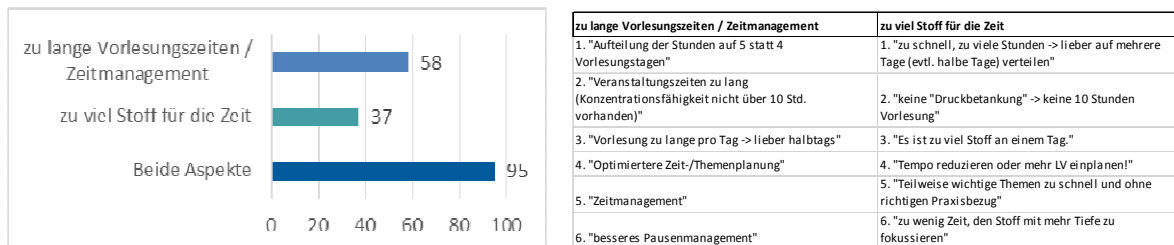


Abbildung 1 Auswertung der Lehrveranstaltungsevaluationen: Angaben der Studierenden über Umfang, Zeit und Stoff der Präsenzveranstaltungen

In den Bachelorstudiengängen bezogen sich die Aussagen vorwiegend auf eine „Überfrachtung“ der Unterrichtseinheiten mit zu viel Stoff. In den Masterstudiengängen bezogen sich die Aussagen größtenteils auf eine gewünschte Verbesserung des Zeitmanagements. Ein ergänzend vorgenommener mathematischer Vergleich zeigt, dass die Präsenzzeiten der Module in Vollzeit- und berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an der THI mit circa 37 Zeitstunden pro Semester annähernd gleich sind. Die Einheiten sind in der berufsbegleitenden Lehre aber nicht, wie in der Vollzeitlehre, auf mehrere Wochen verteilt, sondern werden in ganzen Präsenztagen an Freitagen und Samstagen zusammengefasst. Dies führt dazu, dass Lerninhalte unterschiedlich verteilt sind: in der Vollzeitlehre „häppchenweise“ in kleinen Einheiten und in der berufsbegleitenden Lehre an vier bis viereinhalb bzw. in technischen Studiengängen an neun halben Tagen. Begrifflichkeiten wie „Druckbetankung“ verwundern somit nicht. Das „Auslagern“ von Inhalten, z.B. durch den Einsatz von E-Learning im Rahmen einer didaktisch sinnvollen und zielgruppenadäquaten Verknüpfung von Präsenzzeiten und Selbststudium könnten die Präsenzveranstaltungen demnach deutlich entlasten.

2.5 Teil 4 – Experteninterviews mit Lehrenden berufsbegleitender Studiengänge an der THI

Der vierte und letzte Teil der Bedarfserhebung diente dazu, die Perspektive und Bedarfe der Lehrenden zu erfassen. (Grunert, 2014) Hierbei wird deren Sicht abgeglichen mit der grundlegenden Annahme des Projektes: veränderte Bedarfe der Zielgruppe der berufstätigen Studierenden erfordern Änderungen und Anpassungen in der Lehre. Das Forschungsinteresse der Interviews liegt demnach auf der Wahrnehmung dieser Unterschiede durch die Interviewten und den vorstellbaren Unterstützungsmöglichkeiten bei der Anpassung der berufsbegleitenden Lehre an diese Unterschiede. Es wurden leitfadengestützte Experteninterviews eingesetzt. Der Leitfaden enthielt Fragen

- zur Lehrerfahrung in berufsbegleitenden Studiengängen,
- zu den Unterschieden der Zielgruppe in berufsbegleitenden Studiengängen zu Vollzeit-Studiengängen,
- zu einer typischen Lehrveranstaltung in einem berufsbegleitenden Studiengang,
- zur Notwendigkeit der Veränderung des Lehrverhaltens in berufsbegleitenden Studiengängen im Vergleich zu Vollzeit-Studiengängen sowie
- zu vorstellbaren Unterstützungsmöglichkeiten für die Lehrenden.

Als Experten wurden die Dozentinnen und Dozenten berufsbegleitender Studiengänge des IAW betrachtet. Für die Auswahl der zu Befragenden wurde eine umfassende Liste aller THI-internen Dozenten und Dozentinnen in der berufsbegleitenden Lehre erstellt (58 Personen). Aus diesem Personenkreis sollten mindestens sechs und maximal zwölf Personen interviewt werden. Für die letztendliche Auswahl spielten Kriterien wie Zugehörigkeit zur Fakultät, Fachrichtung, Lehre im Bachelor- oder Masterstudiengang, Lehrerfahrung in berufsbegleitenden Studiengängen und Geschlecht eine Rolle. Die Ausprägungen dieser Kriterien sollten in der Expertenauswahl in etwa gleich verteilt sein. Von zwölf angefragten Personen stimmten sechs einem Interview zu. Das entstandene umfangreiche Ergebnismaterial (in Textform) wurde unter folgenden drei Fragestellungen ausgewertet:

- Welche Unterschiede werden in der Zielgruppe wahrgenommen?
- Welchen Einfluss haben die wahrgenommenen Unterschiede auf die Gestaltung der Lehre?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten sind für die Lehrenden vorstellbar?

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Grunert, 2014). Im Folgenden wird der Fokus auf der Auswertung der Kategorien zum Thema E-Learning und zu vorstellbaren Unterstützungsmöglichkeiten liegen.

Durch die Lehrerfahrung in berufsbegleitenden Studiengängen nehmen die Interviewten sowohl positive als auch negative Unterschiede in der Zielgruppe berufsbegleitend Studierender im Gegensatz zu Vollzeitstudierenden wahr.

Dazu gehören z.B. eine höhere Heterogenität bezüglich ihres Vorwissens, eine kritischere Einstellung in der Evaluation, teilweise zeitliche und kognitive Überlastung, höhere Aufmerksamkeit während der Lehrveranstaltung oder höhere Erwartungen an den Anwendungs- und Praxisbezug des Lehrstoffs. Auch werden deutliche Unterschiede in Dauer und Format der Präsenzveranstaltung wahrgenommen. Unter den Lehrenden sind zwei gegensätzliche Meinungen dazu vertreten: die gesamte Dauer der Präsenzveranstaltungen ist über ein Semester im berufsbegleitenden Studium entweder geringer oder ganz genau gleich wie in einem Vollzeitstudium. Die Lehrenden, die den Eindruck haben, die Anzahl der Präsenzstunden ist geringer als in der Vollzeitlehre, sagen ebenfalls, dass in zu wenig Zeit zu viel Stoff vermittelt werden muss. Da es sich bei berufsbegleitenden und Vollzeitprogrammen jeweils um die gleiche Art von Abschlüssen handelt (Bachelor oder weiterbildender Master), ist der Anspruch gegeben, jeweils den gleichen Umfang an Inhalten auf gleichem Niveau zu vermitteln. Die Fakultäten sehen sich als „Kontrolleure“ dieser Qualität. Bei den Lehrenden entsteht damit ein enormer Druck, die Inhalte aus der Vollzeitlehre im gleichen Umfang in berufsbegleitenden Studiengängen zu lehren. Dieser Druck könnte reduziert werden, indem die Wissensaneignung in ein Selbststudium ausgelagert wird. Neben anderen Gründen wäre dies ein ausschlaggebendes Argument, um E-Learning-Szenarien verstärkt zu nutzen. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich der Einsatz von E-Learning auf folgende aktuelle Nutzungsszenarien beschränkt:

- Moodle wird als Informations- und Dateiablage für ein Skript genutzt.
- Moodle wird zum Austausch von Informationen genutzt. Diese beziehen sich auf Arbeitsergebnisse, Rechenwege und -ergebnisse, Termine und Gruppeneinteilungen.

Damit stimmen diese Ergebnisse mit dem zweiten Teil der Bedarfsanalyse überein. Zum Einsatz von E-Learning werden von den Lehrenden auch Präsentationen gezählt, die durch Medieneinsatz (Tablet-PC) unterstützt werden. Dabei handelt es sich im engeren Sinne allerdings nicht um eine E-Learning-Aktivität, sondern um einen modernen Modus der Lernstoff-Präsentation. Für einige Lehrende ist es vorstellbar, Videos von eigenen Vorlesungen zu erstellen und über Moodle zugänglich zu machen. In der Realität wird das noch nicht praktiziert, weil entweder die Zeit fehlt (um z.B. Tests in Moodle einzupflegen) oder es an Fachwissen mangelt (z.B. zum Einsatz eines Tablet-PCs oder zum Erstellen von Videos). Für diese Themen können sich die Lehrenden konkrete Unterstützung vorstellen, entweder in personeller oder fachlicher Form. Die Vorstellung, wie weitere Formen von Weiterbildung aussehen können, zeigt eine eindeutige Tendenz zur engeren Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, auch fachübergreifend. Der Erfahrungsaustausch zum Thema Lehre und gegenseitige Lehrveranstaltungsbesuche (Peercoaching) würden für die Lehrenden den größten Mehrwert besitzen. Allerdings wird die Vermutung geäußert, dass Peercoaching Akzeptanzprobleme hervorrufen kann, da dies als ein Eingriff in die Freiheit der Lehre betrachtet werden könnte (Grunert, 2014).

3. Fazit

Zunächst wurde festgestellt, dass der Einsatz von E-Learning in der berufsbegleitenden Lehre aufgrund der Bedarfe und Anforderungen von Seiten der Zielgruppe sinnvoll ist. Im ersten Teil der Bedarfsanalyse, einer quantitativen Erhebung unter Dozenten und Dozentinnen, die in der berufsbegleitenden Lehre tätig sind, zeigte sich die Tendenz, dass E-Learning im hier verstandenen Sinn in der berufsbegleitenden Lehre am IAW der THI wenig bis gar nicht verwendet wird. Diese Tendenz bestätigte sich im zweiten Teil der Bedarfsanalyse, der Analyse der Nutzung des Lernmanagementsystems Moodle. Hier wird sichtbar, dass die Lernplattform Moodle überwiegend als Dateiablage und Informationsplattform genutzt wird und die Studierenden Moodle bisher nicht als einen aktiven Lernraum wahrnehmen. Der Einsatz von E-Learning wird von Seiten der Lehrenden bislang als Mehraufwand ohne Mehrwert gesehen. Da die Studierenden nicht von Beginn an die onlinegestützte Lehre kennenlernen und eine Verbindlichkeit der Nutzung institutionell noch nicht unterstützt wird, fehlt es hier an gewohntem Umgang mit der Lernplattform. Dies führt dazu, dass eine geringe bis keine Nutzung durch die Studierenden stattfindet. Es wird darüber hinaus Unkenntnis über die technischen und didaktischen Möglichkeiten bei den Lehrenden vermutet, was sich teilweise im dritten Teil der Bedarfsanalyse, durch die Ergebnisse der Lehrendeninterviews, bestätigt. Einerseits fehlt es ihnen an Zeit, die der Einsatz von E-Learning durch das Erstellen von interaktiven Lernmaterialien erfordert, andererseits fehlt es am notwendigen Fachwissen. Zudem mangelt es an der Einsicht, dass die Lehre in einem berufsbegleitenden Format gegenüber der Vollzeitlehre angepasst werden muss. Es zeigte sich im vierten Teil der Bedarfsanalyse in den Lehrendeninterviews, dass eine Anpassung der eigenen Lehrkonzeption in Bezug auf die veränderte Zielgruppe als wenig notwendig erachtet wird. Eine „Überfrachtung“ der Präsenzveranstaltungen mit zu vielen Lehrinhalten wird aber von einem gewissen Teil der Lehrenden durchaus wahrgenommen. Schwerpunkte, die in Weiterbildungen behandelt werden sollten, sind die Einbindung von E-Learning in ein sinnvolles didaktisches Lehrkonzept im Rahmen des Selbststudiums und die Darstellung des Nutzens für Lehrende und Studierende.

Die interviewten Lehrenden zeigten sich offen gegenüber einer engeren Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Ein Weiterbildungskonzept, welches an den Vorerfahrungen der Lehrenden ansetzen will, sollte also stark auf Vorbilder (Peers) setzen. Lehrende, die bereits Inhalte aus ihren Präsenzveranstaltungen „auslagern“ und über E-Learning strukturiertes und angeleitetes Selbststudium anbieten, können als Multiplikatoren und positive Erfahrungsträgerinnen und -träger dienen. Vorstellbar ist eine angeleitete moderierte Austauschform, die im Weiterbildungskonzept als „hochschuldidaktischer Tisch“ bezeichnet wird. Der Austausch und die Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen bieten neben strukturierten Weiterbildungen eine gute Möglichkeit, die eigenen Qualifikationen zu reflektieren und neue Ideen zu erhalten.

Konstruktives Feedback von Kolleginnen und Kollegen kann dabei unterstützend wirken.

Weiterhin erscheint ein Peer-to-Peer-Format als sinnvoll, welches im Weiterbildungskonzept als „Tandem-Feedback“ bezeichnet wird. Eine kollegiale Beratung auf Augenhöhe wird oftmals besser angenommen als eine (externe) fachliche Beratung. Infrage kommt dieses Angebot für Lehrende, die allgemein ein Feedback zu ihrer Lehre erhalten möchten, die einer bestimmten Herausforderung beim Lehren begegnen oder die eine neue Methode ausprobieren möchten. Feedback kann ebenfalls für Online-Sequenzen, zum Aufbau von Materialien und zur Online-Kommunikation hilfreich sein.

Ausgangspunkt für ein Feedback unter Lehrenden kann eine kollegiale Hospitation sein. Ein Lehrender bzw. eine Lehrende bietet seine bzw. ihre Veranstaltung für andere Kolleginnen und Kollegen zur Hospitation an, dies bezieht auch die Online-Lehre ein.

Da die zeitlichen Ressourcen der Lehrenden knapp sind, werden statt weiterer Seminare kurze Workshop-Einheiten geplant. Eine interaktive Vor- und/oder Nachbereitung über die Lernplattform erscheint sinnvoll, um positive (Transfer-) Erfahrungen aus Nutzersicht zu schaffen.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für eine Weiterqualifizierung erscheint ein Selbstlernkurs zum Thema Moodle-Nutzung zu sein. Hier erleben die Lehrenden aus Nutzersicht, wie Lernergebnisse sinnvoll mit den technischen Möglichkeiten von Moodle verknüpft werden. Sie können so selbst positive Erfahrungen mit dem Online-Lernen sammeln. Daneben erlernen sie den Umgang mit der Lernplattform und die praktische Nutzung der Online-Tools.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „OHO“ wird das Weiterbildungskonzept aufgrund der Ergebnisse der vierstufigen Bedarfsanalyse angepasst. Erste Maßnahmen sollen bereits im Jahr 2014 umgesetzt und evaluiert werden.

4. Literatur

Egger, R. (2012). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grunert, C.; Strazny, S. & Wolf, M. (2013). *Analyse der verwendeten Didaktik in den berufsbegleitenden Studiengängen an der Technischen Hochschule Ingolstadt*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) im Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.

Grunert, C. (2014). *Experteninterviews mit Lehrenden berufsbegleitender Studiengänge an der Technischen Hochschule Ingolstadt*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) am Zentrum für Hochschuldidaktik in Zusammenarbeit mit dem Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.

- Maschwitz, A. & Vajna, C. (2011). *Berufstätige Studierende – Studierende Berufstätige. Veränderte Studienpräferenzen und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen*. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschule im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, DGWF Beiträge 50* (S. 272-281). Hamburg: DGWF.
- Niegemann, H. (2006). *Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning*. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *E-Learning-Didaktik* (S. 65–74). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pfäffli, B. K. & Herren, D. A. (2006). *Praxisbezogen Lehren an Hochschulen. Beispiele und Anregungen* (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Strazny, S. (2012). *Zielgruppenanalyse für die berufsbegleitenden Studiengänge (Bachelor/weiterbildender Master) im Forschungsprojekt Offene Hochschule Oberbayern für die Hochschule Ingolstadt*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) im Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.
- Strazny, S. (2013). *Auswertung der Lehrveranstaltungsevaluationen des Instituts für Akademische Weiterbildung der Technischen Hochschule Ingolstadt*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) im Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.
- Strazny, S. (2014). *Weiterbildungskonzept „Möglichkeitsräume“ für Lehrende des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) im Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.
- Technische Hochschule Ingolstadt. *Publikationen des Forschungsprojekts OHO-Ingolstadt*. Verfügbar unter <http://www.thi.de/iaw/bildungsforschung/offene-hochschule-oberbayern/publikationen.html> [20.01.2014]
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wildt, J. & Heiner, M. (Hrsg.). (2013). *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A. & Knopp, L. (2011). *Erwartungen von nicht-traditionell Studierenden an die Strukturen und Organisation von Lehre: empirische Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt „Studium für Berufstätige“ (Stu+Be)*. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschule im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, DGWF Beiträge 50* (S. 291–297). Hamburg: DGWF.

- Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre in Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), S. 45-60.
- Winteler, A. & Geyer, C. (2011). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wolf, M. (2014). *Qualitative Interviews bezüglich der aktuellen Nutzung von Moodle am Institut für Akademische Weiterbildung der Technischen Hochschule Ingolstadt*. Internes Arbeitsdokument des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) am Zentrum für Hochschuldidaktik in Zusammenarbeit mit dem Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI). Ingolstadt.

Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden? – Bedarfsanalysen zur Konzeption der technischen Basis, hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen.

Silke Kirberg

Abstract

Die Frage „Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden?“ zielt darauf ab, die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung flexibler Studienformate und zielgruppengerechter, virtuell angereicherter Lernmodule zu erfassen und ihre Beteiligung zu festigen sowie gleichermaßen die Ausgestaltung einer optimalen Unterstützung der Lehrenden zu ermitteln. An der Hochschule Niederrhein werden im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Strukturen für den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien weiterentwickelt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert dieses und weitere Vorhaben im Projekt „Die duale Hochschule – von ausbildungsbegleitenden hin zu berufsbegleitenden Studienmodellen“. Das verbesserte Angebot von Blended-Learning-Konzepten betrifft sowohl Studiengänge in allen zehn Fachbereichen als auch die für Studierende wichtigen zentralen Einrichtungen (Sprachenzentren, Bibliothek, Tutorenprogramm). Über drei Analysestufen hinweg wurden die Bedarfe der Lehrenden an technischen, methodisch-didaktischen und anreizthematischen Veränderungen erfragt und diskutiert. Die Umsetzung der technischen Veränderungen und der damit verbundenen rechtlichen Implikationen sind Herausforderungen, die im Projektverlauf großen Raum einnehmen. Gleichzeitig gilt es, auf die Anforderungen der Lehrenden zu fokussieren, um den Unterstützungsbedarf für die Gestaltung flexibler Studienformate zu bestimmen.

Gliederung

- 1. Einleitung**
- 2. Mehr Flexibilität im Studium durch Blended Learning**
 - 2.1 Methodisches Vorgehen
 - 2.2 Parallele technische Vorbereitungen
- 3. Bedarfsanalysen und Feedback der Lehrenden zur Konzeption von Technik, Qualifizierungen und Beratungen**
 - 3.1 Bedarfsanalyse – Online-Befragung der Lehrenden
 - 3.2 Diskussion der Ergebnisse in den Fachbereichen
 - 3.3 Feedback aus individuellen Beratungen
 - Fall A
 - Fall B
 - Fall C
 - Fall D

4. Fazit und Ausblick

5. Literaturverzeichnis

Einleitung

Eine wichtige Handlungsebene des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt auf die Flexibilisierung der Studienorganisation ab, die an der Hochschule Niederrhein durch die Entwicklung weiterer Teilzeit- und berufsbegleitender Studiengänge an allen zehn Fachbereichen und der intensiveren Nutzung von digitalen Medien in der Lehre und den für das Studium wichtigen zentralen Einrichtungen erreicht werden soll. Weitere Handlungsebenen im Projekt sind die Ermöglichung des Hochschulzugangs für besondere Zielgruppen und die Implementierung eines Verfahrens zur Anrechnung von hochschulischen und außerhochschulischen Kompetenzen (vgl. den Beitrag von Wachendorf in diesem Band). Alle geförderten Maßnahmen streben strukturelle Veränderungen an der Hochschule an, mit denen langfristig folgende Zielgruppen für ein erfolgreiches Studium gewonnen werden sollen: Studierende in dualen Studiengängen, Berufstätige in einschlägigen Berufen, beruflich Qualifizierte mit Wunsch zum Studium und Studierende mit nachgewiesener familiärer Belastung (Hochschule Niederrhein, 2011, S. 1f.). Die Weiterentwicklung des E-Learnings zielt darauf ab, das Studium an der Präsenzhochschule durch die Nutzung von digitalen Medien anzureichern und die Durchführung von Blended Learning (Staker & Horn, 2012) in den Modulen zu ermöglichen. Die Implementierung dieser Veränderungen umfasst insbesondere technologische, rechtliche und didaktisch-methodische Handlungsfelder (Euler & Seufert, 2005). In diesem Beitrag wird erläutert, welche Rolle das Feedback der Lehrenden als „Betroffene und Beteiligte“ (Wilbers, 2001, S. 5) für die Entwicklung der technologischen Basis und der hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen spielt. Im Sinne einer Praxisforschung (Argyris & Schön, 2008, S. 50; Cendon, 2008; Grassl, 2013) wird das Feedback der Lehrenden aus den verschiedenen Analysestufen interpretiert und für die Weiterentwicklung und Konkretisierung der Strukturen für Blended Learning an der Hochschule Niederrhein verwendet.

2. Mehr Flexibilität im Studium durch Blended Learning

Das Projekt „Aufstieg durch Bildung – die duale Hochschule“ hebt sich von anderen Vorhaben im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ dahingehend ab, dass die Projektziele hochschulweit verfolgt werden. Die gesamte Hochschule wird in unterschiedlichen Formen in die Handlungsebenen des Wettbewerbs einbezogen; z.B. gilt es,

- in mehreren Fachbereichen das Angebot an dualen und Teilzeitstudiengängen auszubauen,
- die Leistungen der zentralen Studienberatung für heterogene Zielgruppen zu spezifizieren und
- den Studienverlauf von beruflich Qualifizierten an den verschiedenen Fachbereichen zu evaluieren, um wichtige Erkenntnisse für die zweite Förderphase zu gewinnen (Hochschule Niederrhein, 2011).

Ein Projektziel ist es, das Angebot an flexibleren Studienformaten durch die Nutzung digitaler Medien in Blended-Learning-Konzepten zu verbessern. Dazu sollen hochschulweit die benötigten Strukturen in technischer und methodisch-didaktischer Hinsicht ausgebaut werden. Die Hochschule Niederrhein führt ihre Studiengänge in Präsenz durch, möchte aber zukünftig die unterschiedlichen Möglichkeiten der virtuellen Anreicherung nutzen, um flexiblere Studienmodelle und Module anbieten zu können. Insbesondere berufsbegleitende Teilzeitstudiengänge – sowohl Bachelor als auch Master – können davon profitieren (Zawacki-Richter, 2011; Kerres & Lahne, 2009, S. 347ff.).

- Online-begleitete Lehre erleichtert den Studierenden zunächst die Organisation von Studium plus evtl. Berufstätigkeit und/oder Familienpflichten und gehört zur notwendigen Infrastruktur, um die anvisierten Zielgruppen zu gewinnen (Kerres, 2012, S. 88).
- Auch als Instrument des Diversity Management sollen virtuelle Ergänzungen der regulären Lehrveranstaltungen sowie der Brücken- bzw. semesterbegleitenden Angleichungskurse die Chancengleichheit unter den Studierenden verbessern (Blome, Ermeier, Gülcher & Smykalla, 2013, S. 222).
- Um beruflich qualifizierten Studieninteressierten eine Orientierung zu geben, wurde im Projekt ein „HN-Navigator“ speziell für diese Zielgruppe entwickelt. Der HN-Navigator informiert über die Zugangsmöglichkeiten, gibt Aufschluss über die für einen erfolgreichen Studienverlauf notwendigen Kompetenzen und Interessen und stößt die Reflexion über Erwartungen an das Studium und die zu investierende Zeit bzw. Leistungen an (Hochschule Niederrhein, 2013).
- Angleichungskurse und ähnliche „Brückenangebote“ sollen über die im Rahmen des Projekts einzurichtende Lernplattform begleitet werden, sodass online räumlich und zeitlich flexibel Übungen und Lerneinheiten bearbeitet werden können.

Bereits jetzt steht Studieninteressierten das „Mathe-Online-Tutorium“ offen²³, das zwei Mathematik- und Statistik-Professoren gemeinsam mit ihren Fachtutorinnen und -tutoren entwickelt haben.

Die Anreicherung der dualen und Teilzeitstudiengänge sowie der weiteren Angebote zur Förderung eines erfolgreichen Studiums durch digitale Medien wird insbesondere für nichttraditionelle Studierende mit dem Bedarf an individueller Zeiteinteilung als hilfreich betrachtet (Zinn & Jürgens, 2010, S. 7).

²³ Mathe-Online-Tutorium: <http://www.hs-niederrhein.de/hochschulzentrum-fuer-lehre-und-lernen-hll/tutorenprogramm/mathe-online-tutorium/> [05.03.2014]

Im Projektverlauf werden dazu erste virtuelle Inhalte und Blended-Learning-Konzepte gestaltet. Ziel ist es, die Motivation zu akademischer (Weiter-)Qualifizierung aufzugreifen und trotz nicht-traditioneller Bildungsbiografien (Pellert, 2010, S. 47) oder z.B. einer Berufstätigkeit, die nicht vollständig aufgegeben werden soll, diese Motivation für einen erfolgreichen Studienverlauf zu nutzen.

2.1 Methodisches Vorgehen

Um mehr über die Rolle der Lehrenden in diesem Veränderungsprozess zu erfahren und sie bestmöglich zu unterstützen, wurde im Projektverlauf mit einer Bedarfsanalyse (Online-Befragung der Lehrenden) im April 2012 gestartet; gerahmt von Literaturrecherchen (u. a. Schönwald, 2007; Arnold, Kilian, Thilloßen & Zimmer, 2011; zeitschrift für e-learning, 2011; Kerres, 2012), aktuellen Diskussionen in der Fachcommunity (u. a. Publikationen der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., Portal www.e-teaching.org oder das Projekt www.L3T.eu) und eigener Expertise (Kirberg, 2011; Kirberg, Lobinger & Walzel, 2012). Da sich „Aufstieg durch Bildung – die duale Hochschule“ an die gesamte Hochschule, d.h. an alle zehn Fachbereiche und an die Sprachenzentren, die Bibliothek und das Tutorenprogramm als zentrale Stellen im Ressort des Vizepräsidenten für Studium und Lehre wendet, wurden die Ergebnisse aufbereitet und in allen Fachbereichen und zentralen Einrichtungen jeweils vorgestellt und diskutiert. Aus diesem Vorgehen heraus wurden technische Fragen entschieden; gleichzeitig wurden im Projekt das Feedback der Lehrenden aus der Befragung und den Diskussionen genutzt, um interessierten Lehrenden erste Beratungsangebote zu unterbreiten. In der Zwischenzeit haben verschiedene Beratungsgespräche und erste Erprobungen zur Entwicklung neuer virtueller Inhalte und Konzepte stattgefunden.

2.2 Parallele technische Vorbereitungen

Im Rahmen des Projekts „Aufstieg durch Bildung – die duale Hochschule“ wurde aufgrund der in Kapitel 3 erläuterten Bedarfsanalyse und Expertenforen entschieden, die vorhandenen Lernplattformen zu konsolidieren und Moodle hochschulweit bereitzustellen. Für diese Aufgabe setzte das Präsidium im Februar 2013 einen Lenkungsausschuss und eine Arbeitsgruppe ein, über die die verschiedenen Anforderungen an die zentrale Bereitstellung koordiniert werden. Die Qualität der Organisation dieses technischen Supports wird sich auf die Unterstützung der Lehrenden in der Umsetzungsphase auswirken. Neben den technischen Vorbereitungen bedingt die Implementation des Learning-Management-Systems (LMS) eine Reihe von rechtlichen Klärungen, die eines detaillierten Abstimmungsprozesses bedürfen, zu dem Datenschutz- und IT-Sicherheitsbeauftragte der Hochschule hinzugezogen werden. Parallel zu der Vielzahl technischer und rechtlicher Fragen soll jedoch auf die Rolle und Unterstützung der Lehrenden fokussiert werden, um deren Anforderungen und Feedback für die Konzeption von hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen zu nutzen.

3. Bedarfsanalysen und Feedback der Lehrenden zur Konzeption von Technik, Qualifizierungen und Beratungen

Wie zufrieden sind die Lehrenden mit den aktuellen Gegebenheiten bei der Nutzung digitaler Medien und den bestehenden Studienformaten? Welche Lehr-Lern-Szenarien erproben sie und möchten sie mitteilen? Welchen Bedarf an Unterstützung und Veränderung haben sie?

Um Bedarfe, aber auch die Arbeitsweisen der Lehrenden zu erfahren – vorwiegend in Bezug auf die Verbesserung des Einsatzes digitaler Medien – wurden diese Expertinnen und Experten der Hochschule im Sinne der Aktionsforschung (Grassl, 2013; Kamm & Bieri, 2008) im Projektverlauf mehrfach um Auskunft und Feedback gebeten. Ein bewährter Ansatz zur Qualitätsentwicklung im E-Learning ist die Triangulation verschiedener quantitativ und qualitativ erhobener Daten (Ehlers, 2011, S. 158ff.).



Abbildung 2 Triangulation der Quellen

Um sich der Frage „Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden?“ anzunähern, wurde zunächst eine Online-Befragung zur aktuellen Situation durchgeführt und diese Ergebnisse in Expertenforen diskutiert; außerdem wird das Feedback aus individuellen Beratungen zur Klärung herangezogen.

3.1 Bedarfsanalyse – Online-Befragung der Lehrenden

Im April 2012 wurde eine Online-Befragung über den Dozierenden-E-Mailverteiler der Hochschule Niederrhein an die Lehrenden (hauptsächlich Professorinnen und Professoren; n=128) versendet, mit dem Ziel, den Bedarf der Lehrenden an virtuellen Werkzeugen und struktureller Unterstützung (technisch, didaktisch, anreizthematisch) für ein Hochschul-Konzept zur Zukunft des E-Learnings zu ermitteln.

In der Bedarfsanalyse wurden die Verwendung der zentral angebotenen Lernplattform Metacoon und den dezentral in verschiedenen Fachbereichen und den Sprachenzentren eingesetzten Moodle-Installationen evaluiert sowie die Nutzung weiterer, in der Erhebung bislang unbekannter Systeme abgefragt.

Offene Fragen in der Online-Evaluation forderten dazu auf, Feedback zu Veränderungen bei der Gestaltung der Lehre und dessen Mehrwert für die Studierenden sowie zur Unterstützung der Lehrenden zu geben. Die folgende Abbildung zeigt zentrale Antworten:

Online-Befragung 2012 – Anforderungen

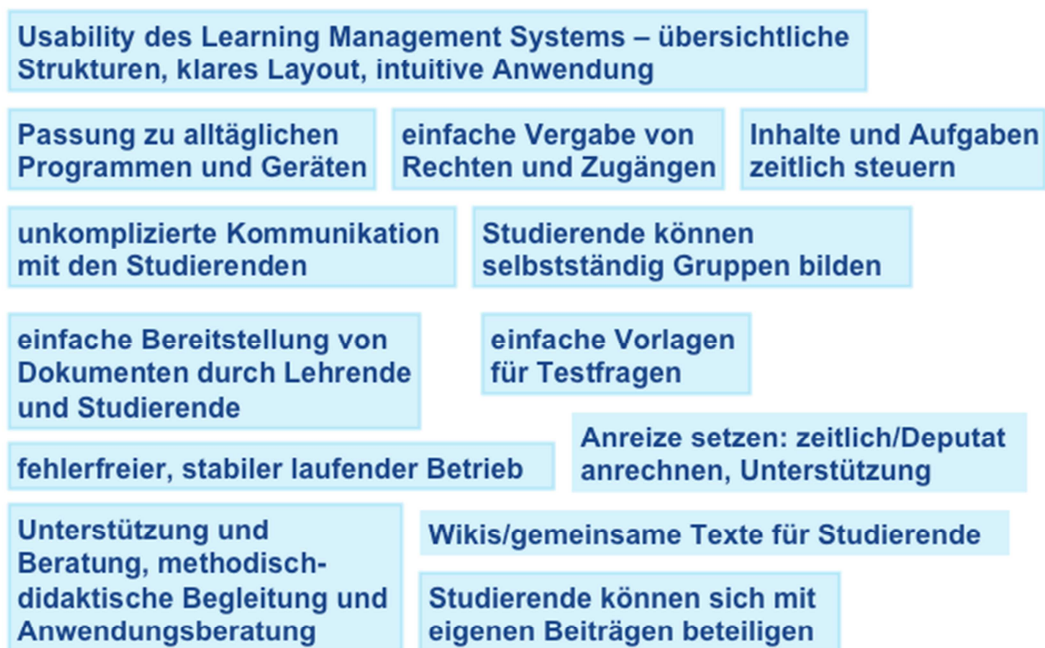


Abbildung 3 Anforderungen (aus den offenen Fragen der Online-Befragung 2012, n=68)

Die „Usability“ und technisch intuitive Handhabung der Lernplattform sowie die stabile und zuverlässige technische Bereitstellung wurden besonders häufig genannt und beschrieben. Außerdem wünschen sich die Lehrenden Möglichkeiten für die aktive Beteiligung der Studierenden in verschiedenen Formen. Als Anreiz für die Nutzung digitaler Medien gelten Deputatsanrechnungen, aber auch die Unterstützung der Lehrenden, z.B. bei der Einarbeitung in Moodle.

Als Befürchtung wurde hingegen die Reduzierung von Präsenzzeiten genannt, die mit einer permanenten „E-Mail-Bereitschaft“ der Lehrenden einhergehen könnte. Das von Studierenden eingeforderte Feedback ist also ggf. organisatorisch zu steuern; der persönliche Kontakt zu den Studierenden wird positiv zurückgemeldet.

Die offenen Fragen der Evaluation wurden von den Lehrenden überwiegend dazu genutzt, Usability und Stabilität der Technik anzufordern. Außerdem wurden darin neue Studienformate, die die aktive Beteiligung der Studierenden voraussetzen, erläutert und der Bedarf an einer strategisch angelegten methodisch-didaktischen sowie medialen Unterstützung dargestellt.

3.2 Diskussion der Ergebnisse in den Fachbereichen

Die als Präsentation aufbereiteten Ergebnisse der Online-Befragung wurden 2012 in allen zehn Fachbereichen vorgestellt und diskutiert. Diese Expertenforen, organisiert über die Dekanate der Fachbereiche, fanden in unterschiedlicher Form statt. Neben eigenen Tagesordnungspunkten in Fachbereichssitzungen, d.h. mit allen Professorinnen und Professoren eines Fachbereichs und entsprechend breiter Diskussion, gab es weniger formelle Sitzungen mit den besonders interessierten Lehrenden. An diesen Diskussionen in Runden von bis zu zehn Personen beteiligten sich häufig wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Aufgaben in der Studiengangkoordination und der Studienverlaufsberatung. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden im Hinblick auf die Anforderungen der Studierenden im eigenen Fachbereich reflektiert, sodass sehr schnell Ideen für Blended-Learning-Konzepte und flexiblere Studienformate für bestimmte Module in den Teilzeit- und dualen Studiengängen generiert werden konnten.

3.3 Feedback aus individuellen Beratungen

Die Interessen einiger Professorinnen und Professoren, die in den Diskussionen an den Fachbereichen geäußert wurden, konnten 2013 für erste individuelle Beratungen und Unterstützungen aufgenommen werden. Anhand der Gesprächsnotizen, nachfolgenden E-Mails und des Feedbacks der Lehrenden, die im Verlauf einer solchen Beratung anfallen, werden einige Praxis-Beispiele interpretiert (Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann, 2008):

Fall A

Ein bestehendes Blended-Learning-Konzept für Teilzeitstudierende mit beruflichen bzw. familiären Pflichten wird vorgestellt, das als Good Practice für Seminare mit ähnlichen Lernzielen in diesem und anderen Fachbereichen gelten kann. Aus diesen Erfahrungen heraus gibt es am Fachbereich eine konkrete Idee zur virtuellen Ergänzung eines Moduls, mit dem ein Pflichtpraktikum begleitet wird. Aus dem Fachbereich nachvollziehbaren Gründen können einige Studierende nur unregelmäßig an der Präsenzveranstaltung teilnehmen. Die vermittelten Kompetenzen stehen aber im zeitlichen Zusammenhang mit der Praxisphase, sodass es wichtig ist, parallel am Modul teilzunehmen und nicht erst in einem Folgesemester. Das Beratungsgespräch wurde genutzt, um methodisch-didaktische Ideen für eine virtuelle Anreicherung/Ergänzung zu generieren und die technischen Möglichkeiten auszuloten. Ziel ist es, Studierenden, die nicht an allen Präsenzterminen teilnehmen können, durch methodisch

sinnvolle, virtuelle Ergänzungen und Aufgaben mit Feedback, die Auseinandersetzung mit den vorgesehenen Inhalten und Kompetenzen zu ermöglichen.

Die Beratung diente demnach zur Beschaffung von Informationen zu einem bestimmten Modul und einer bestimmten Zielgruppe, um die Veränderungen zunächst intern angehen zu können. Im weiteren Verlauf des Beratungskontaktes wurde dann für eine andere Lehrveranstaltung auf die technischen Informationen aus diesem Gespräch zurückgegriffen und kurzfristig ein Blended-Learning-Konzept mit einem Virtual Classroom für ein Seminar umgesetzt.

Fall B

Die Studiengangkoordination und -leitung eines berufsbegleitend angebotenen Bachelorstudiengangs nutzte mehrere Gesprächsrunden in unterschiedlicher Beteiligung, um Veränderungen in der virtuellen Begleitung des Studiengangs strategisch zu planen. Ein „Pionier“ (Schönwald, 2007, S. 157) nutzte die Lernplattform Moodle für seine Lehrveranstaltung mit den berufsbegleitend Studierenden im WS 2013/14 und dokumentierte dies im Vergleich zu den sonst üblichen Medien. Die Erkenntnisse, insbesondere zur Usability und zur Umsetzung besonderer Anforderungen an Funktionen für Blended Learning, sollen nicht nur für die mittelfristige Umgestaltung dieses Studiengangs, sondern für die Diskussion der langfristigen Veränderungen im gesamten Fachbereich genutzt werden.

Fall C

Um den Studierenden eine zeitlich und örtlich flexible Beschäftigung mit den Inhalten seiner Vorlesungen zu ermöglichen, entwickelt ein Professor übersichtliche, vertonte Lerneinheiten, in denen komplexe Probleme aus der Präsenzveranstaltung verdeutlicht werden. Außerdem wird eine animierte „Landkarte“ der Kompetenzen und Inhalte seiner Lehrveranstaltung gerne von den Studierenden genutzt, um die im Semester linear behandelten Themen im Zusammenhang zu erkennen. Für die Entwicklung dieser multimedialen Lerneinheiten und „Landkarten“ konnten E-Tutorinnen aus Projektmitteln gefördert werden. Das Feedback des Professors: *„Wir haben viel Zeit darauf verwendet, meine Unterlagen, die die Studierenden verwenden, zu analysieren und zu verbessern. Allein das war schon hoch interessant und ist meinen LV direkt zugute gekommen – genauer: den Studierenden in meinen LV. [...] Allerdings hat es auch für mich mehr Arbeit bereitet als geplant.“*

Die Interpretation von Moon durch Cendon kann in diesem Fall übertragen werden auf die Reflexion des Professors mit den E-Tutorinnen über die vorhandenen Materialien: Eine Lehrperson lernt aus den analysierenden Gesprächen mit der Tutorin bzw. dem Tutor, erreicht ein vertieftes Verständnis und bringt neue Ideen und Konzeptionen hervor (Cendon, 2013, S. 106, mit Bezug auf Moon, 2004, S. 145). Die durch das Projekt „Offene Hochschulen“ finanziell ermöglichte Zusammenarbeit mit Studierenden²⁴ veranlasste die Lehrperson, sich zeitintensiv

²⁴ In diesem Fall wurden ca. 105 Hilfskraftstunden aus Projektmitteln für die Entwicklung von multimedialen Materialien gefördert; die inhaltliche Reflexion und Bearbeitung bezieht sich auf mehrere Lehrveranstaltungen.

mit den vorhandenen Lehrkonzepten auseinanderzusetzen und neue, flexible Studienformate zu entwickeln (Cendon, 2013, S. 107, mit Bezug auf Moon, 2001, S. 7). Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Professorinnen und Professoren, die durchaus kritische Reflexion mit studentischen Tutorinnen und Tutoren zu ermöglichen und kollaborativ entstehende, neue Gedanken zuzulassen (Cendon, 2013, S. 108).

Fall D

Neben den Fachbereichen sollten zentrale Einrichtungen einer Hochschule ebenfalls adressiert werden, wenn es darum geht, flexible Studienformate zu entwickeln und Studierende mit beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen sowie beruflich qualifizierte Studierende zu unterstützen. An der Hochschule Niederrhein gehören dazu die Bibliothek (an drei Standorten) und die Sprachenzentren (an zwei Standorten). Da die Sprachenzentren seit geraumer Zeit für die curricular verankerten Selbstlernphasen der Sprachkurse umfangreiche Lernmaterialien über Moodle selbst erstellen, bezieht sich die Beratung speziell auf die Bedarfe der heterogenen Zielgruppen an virtuellen Übungsinhalten sowie auf die Weiterentwicklung der Lernplattform und des technischen Supports. Zu den von den Sprachenzentren intensiv genutzten Tools für Quizzes mit Feedback an die Studierenden findet ein Austausch auf Augenhöhe statt.

Die Bibliothek zeigte Interesse an der Umsetzung eines bereits erarbeiteten Blended-Learning-Konzepts für Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in Verbindung mit Literaturrecherchen und der Nutzung fachspezifischer Datenbanken. Die Umsetzung dieses Konzepts konnte mit einem E-Tutor aus Projektmitteln unterstützt und um die Entwicklung zusätzlicher multimedialer Screencasts erweitert werden.

4. Fazit und Ausblick

Über drei Analysestufen hinweg wurden im Projekt „Aufstieg durch Bildung – die duale Hochschule“ die Bedarfe der Lehrenden zur Weiterentwicklung der Strukturen für die Nutzung digitaler Medien und die Durchführung von Blended Learning ermittelt und diskutiert.

Aus den

- Ergebnissen der Bedarfsanalyse zur Technik, Unterstützung und Methoden,
- Diskussionen mit den Fachbereichen und zentralen Einrichtungen zur technischen Umsetzung und
- Benchmarks technischer Systeme für E-Learning

wurde der hochschulweite Einsatz der Lernplattform Moodle beschlossen. Das Roll-out startet 2014; die auf einzelnen Installationen vorhandenen Module sollen in das zentral supportete System überführt werden. Mit der Entscheidung für eine Konsolidierung der Technik können ein verbesserter, zentraler First-Level-Support für Studierende und Lehrende eingerichtet und die Integration in die IT-Systeme der Hochschule forciert werden.

Hochschuldidaktisch wird das Ziel verfolgt, das methodische Repertoire der Lehrenden über ein gut supportetes Werkzeug – hier der Lernplattform Moodle als Basis – auszuweiten (Bremer, 2005). Passende hochschuldidaktische Qualifizierungen zu den technologischen Veränderungen in den Fachbereichen anzubieten, verschafft zudem die Möglichkeit, bislang nicht erreichte Lehrende über die Ziele einer „Offenen Hochschule“ und die Varianten zur Gestaltung flexibler Studienformate zu informieren und eine Reflexion über diese Thematik anzuregen.

Aus den Erhebungen und Beratungen der Lehrenden zur inhaltlichen Gestaltung flexibler Studienformate und der Auseinandersetzung mit heterogenen Zielgruppen konnten erste Erkenntnisse für die Konzeption hochschuldidaktischer Qualifizierungen und weiterer Unterstützungen gewonnen werden. Durch die Befragungen und Gespräche wurden „Good Practice“-Beispiele sichtbar gemacht, die in der Lehre bereits durchgeführt werden. Hierbei sind zum Teil Weiterentwicklungen bzw. die Übertragung der Konzepte auf andere Studienformate erwünscht. Häufig sind Blended-Learning-Konzepte entstanden, um berufsbegleitend Studierenden und/oder solchen mit Familienverantwortung die Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Diese Einzelfälle gilt es in einem kollegialen Austausch zu zeigen und weiterzuentwickeln sowie gute Konzepte auf andere Module oder in andere Fachbereiche zu transferieren.

Förderlich ist erfahrungsgemäß die Bereitstellung von Ressourcen (Pellert, 2010, S. 48), die hier aus begrenzten Projektmitteln in Form von Hilfskraft-Stunden gegeben werden konnte. Diese Ressource ermöglichte einen verbindlichen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden und bot einen – wenn auch überschaubaren – Anreiz zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. Die Anrechnung von virtuellen Konzepten auf das Lehrdeputat (Schönwald, 2007, S. 211) ist grundsätzlich möglich – für die Dekanate, die dies entscheiden, in der aktuellen Situation allerdings schwierig, da die Fachbereiche durch den Andrang der Studierenden aktuell und in den nächsten Semestern übermäßig ausgelastet sind.

Sobald das Basis-Werkzeug mit der zentralen Bereitstellung und dem Support der Lernplattform (ebd.) verwirklicht wurde, kann es leichter gelingen, Lehrende für die Entwicklung von Blended-Learning-Konzepten zu gewinnen und die Auseinandersetzung mit den Bedarfen unserer Zielgruppen auszuweiten. Hierzu ist das Angebot an hochschuldidaktischen Qualifizierungen notwendig, die einen Einstieg in die Thematik bieten plus weiterführender Seminare. Die Gestaltung spezieller Module und Lehrveranstaltungen soll weiterhin durch individuelle Beratungen gefördert werden; dazu wurde E-Learning im neu gegründeten Hochschulzentrum für Lehre und Lernen der Hochschuldidaktik zugeordnet. In der strategisch-kommunikativen Dimension (Grassl, 2013) hat sich die Hochschulleitung bereits für die virtuelle Begleitung und Ergänzung der Präsenzlehre ausgesprochen.

5. Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2011). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Blome, E., Erfmeier, A., Gülcher, N. & Smykalla, S. (2013). *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management?* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bremer, C. (2005). eLearning als Hintertür der Hochschuldidaktik? Oder: Neue Chance der Teilnehmerzentrierung? In U. Welbers & O. Gauss (Hrsg.), *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 50–55). Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, E. (2008). *Praxisforschung: Eine Einführung. Studententext für das DoktorandInnenkolleg Lifelong Learning*. Verfügbar unter http://ill.bildungstechnologie.org/material/forschungsmethodik/praxisforschung_doktorill_ec.pdf [26.02.2014]
- Cendon, E. (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In C. Hofer, B. Schröttner & D. Unger-Ullmann (Hrsg.), *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs. Theorie und Praxis. A discourse on academic teaching competencies: theory and practice* (S. 103–115). Münster: Waxmann.
- Dausien, B., Hanses, A., Inowlocki, L. & Riemann, G. (2008). Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 61. Verfügbar unter <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801615> [20.01.2014]
- Ehlers, U.-D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lernersicht* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Euler, D. & Seufert, S. (Hrsg.). (2005). *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München: Oldenbourg.
- Grassl, R. (2013). *Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen*. Berlin. Verfügbar unter http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-12_WS1-Dr.RoswithaGrassl_Arbeitsmaterial.pdf [28.02.2014]
- Hochschule Niederrhein. (2011). *Antragsskizze im Rahmen des Wettbewerbes „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gemäß Bekanntmachung vom 7. März 2011. Die duale Hochschule: von ausbildungsbegleitenden hin zu berufsbegleitenden Studienmodellen*. Krefeld (unveröffentlicht).
- Hochschule Niederrhein. (2013). *Zwischenbericht 2012 im BMBF-Projekt „Die duale Hochschule“*. Verfügbar unter <http://www.hs-niederrhein.de/projekte-zur-lehre/aufstieg-durch-bildung/veroeffentlichungen/?L=0> [28.02.2014]

- Kamm, E. & Bieri, C. (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Masterthesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 85–100.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. & Lahne, M. (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 347–357). Münster: Waxmann.
- Kirberg, S. (2011). Blended Learning in der sportpraktischen Lehre. In *Tagungsband „GML² Meet the Experts“*. Verfügbar unter www.gml-2011.de/tagungsband/poster/Kirberg.pdf [29.01.2014]
- Kirberg, S., Lobinger, B. & Walzel, S. (2012). International, berufsorientiert und virtuell: Ein Praxisreport zur grenzüberschreitenden Lernortkooperation. In G. Csanyi, F. Reichel & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien. Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 270–272). Münster: Waxmann.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning*. PDP Working Paper 4. Hestlington: LTSN Generic Centre. Verfügbar unter <http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf> [28.02.2014]
- Moon, J. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development*. Theory and Practice. London: RoutledgeFalmer.
- Pellert, A. (2010). Das Bologna-Studienmodell und E-Learning. *zeitschrift für e-Learning*, 5(2), 45–48.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen: die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Lohmar: Eul.
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 Blended learning*. Verfügbar unter <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf> [28.02.2014]
- Wilbers, K. (2001). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers, *Handbuch E-Learning* (Kap. 4.0, S. 1–42). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Zawacki-Richter, O. (2011). Editorial „E-Learning und Fernstudium an Hochschulen“. *zeitschrift für e-learning*, 6(1).
- Themenheft „5 Jahre zeitschrift für e-learning: Aktuelle Forschungsbeiträge“ (2011). *zeitschrift für e-learning*, 6(4).
- Zinn, B. & Jürgens, A. (2010). Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. *bwp@*, 10(19). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/uploads/media/zinn_juergens_bwpat19.pdf [28.02.2014]

International Maritime Management: How can the didactic design of learning units be improved on the basis of a survey among participating students?

Nicolas Nause, Peter John

Abstract

Das Teilvorhaben „Aufbau eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs Maritime Management“ wird als Bestandteil des „Verbundprojekts Offene Hochschulen Niedersachsen (Mobilitätswirtschaft)“ realisiert. Im Rahmen der Handreichung *Kompetenzentwicklung und Heterogenität* erfolgt eine Beteiligung des Fachbereichs Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth im Schwerpunkt „Rolle und Unterstützung der Lehrenden“. Im aktuellen Semester (Wintersemester 2013/2014) wird ein Pilot-Modul angeboten und durch Befragung der Probandinnen und Probanden evaluiert. Dabei sollen die Befragungsergebnisse zur Verbesserung des Moduls und damit des Studiengangskonzepts beitragen. Unter Berücksichtigung der Befragungsergebnisse soll ein Leitfaden weiterentwickelt werden, der dem Fachkollegium bei der Modulproduktion zur Unterstützung bereitgestellt wird. Daraus resultiert die folgende Forschungsfrage für den vorliegenden Artikel: “How can the didactic design of learning units be improved on the basis of a survey among participating students?”

Der Beitrag ist in englischer Sprache verfasst. Dieser ist damit die konsequente Fortführung des Studiengangskonzepts, bei dem die englische Sprache in allen Modulen als explizites Lernziel vorgesehen ist und kann nicht Deutsch sprechenden Autorinnen und Autoren von Lernmodulen als Unterstützung dienen.

Content

- 1. Introduction**
- 2. Instructional concept**
- 3. Student survey as a data collection for the quantitative analysis**
- 4. Analysis of survey data**
- 5. Discussion**
- 6. Summary**
- 7. References**

1. Introduction

The aim of the project is to develop the distance education master's degree course of International Maritime Management (IMM) as a part of the joint Mobility Economics research project of Lower Saxony. The post-graduate co-operative programme of work and study is developed on the basis of the on-campus master's degree course of Maritime Management. While the target groups deviate from one another, the contents of the courses are similar. The distance education programme will enable nautical officers and other prospective students

with a maritime or logistics background to acquire a Master of Science (M.Sc.) degree after a co-operative programme of work and study.

The blended learning concept of the 90 credit point (CP) degree programme is based mainly on elements of distance learning supplemented with traditional teaching elements. This paper outlines and improves a part of the course concept – the instrument for supporting the lecturers in the development of learning units. The instrument is a combination of a good practice example paired with a detailed guideline for writing units with an identical didactic structure which minimises the familiarisation time and effort required by students. The initial point is the development of a pilot unit as an example of good practice. This comprises mainly the course book which takes into account the challenges of the target group of the distance learning programme and the didactic elements and innovations offered by the concept as outlined by Nause et al. (2013). The integration of the unit into the on-campus degree course makes it possible for the course to be tested and evaluated under real terms and conditions by means of a field test which is currently being undertaken (winter semester 2013/2014). The aim of implementing the pilot unit will lead to a first hands-on experience with the new degree course. The evaluation of the pilot unit is carried out as the subject of this article. It is achieved by surveying participating students. As a result of this article an amendment of the guideline should be put into effect. This will lead to an improvement of the units and the concept of the degree programme.

The article consists of four core parts and the outline is explained accordingly. The first step is the illustration of the instructional concept of the distance degree programme and its units, followed by a presentation of the survey and its results which is used for evaluating the pilot unit. Based on the results of the analysis, the discussion section includes suggestions on how to achieve an improvement of the concept.

2. Instructional concept

The instructional concept of the distance degree programme is carried out as outlined by Nause et al. (2013). It is enhanced on the basis of the on-campus course. Although the contents of both degree courses are similar to each other, the programmes differ with respect to the target groups they address. The students of the consecutive on-campus course study at the maritime faculty in Elsfleth. By contrast the students of the distance degree course are located around the globe while they are enrolled at the maritime faculty in Elsfleth. The professionals are mainly nautical officers on merchant-ships and junior managers in companies of the maritime and logistics sectors. Mariners actively working at sea are a particular challenge. There are primarily two aspects to be considered:

1. Requirements for the teaching material: The students work on board ships around the world. Since Internet access is not always available on the vessels the students cannot access the learning management system (LMS) continuously. This leads to limited access to the study material. E-mails are excepted due to the fact that on nearly every vessel the crew normally has unlimited access to an e-mail client.

2. Organisation of the compulsory on-campus attendance: Employment as a nautical officer is characterised by long and irregular phases of work and holidays. As a consequence it is impossible to assign fixed dates where all students of one unit or one semester can attend compulsory on-campus lectures in Elsfleth. Ships and students travel around the world. They are therefore located in different time zones. Consequently the use of asynchronous communication is inevitable.

Besides the seafarers the target group consists of alumni of undergraduate courses in the maritime and logistics area. Courses especially pertaining to the maritime faculty in Elsfleth should be included – International Transportation Management and Maritime Economics and Port Management. Subsequent to their studies the graduates of the above mentioned logistics studies work at national companies as well as overseas. Professionals working in maritime transport, marine technology, shipbuilding, or other areas of the maritime economy are also included in the target group. The course content of the distance degree course IMM will be made available taking into account the aforementioned circumstances of the target group.

The educational design of the degree programme is based on a blended learning concept. The basic approach of the course of study is the combination of the different principles of a distance degree course and an on-campus degree course (Kuhlmann & Sauter, 2008, p. 101f.; Rippien, 2012, p. 320). This leads to a course structure with course books in combination with compulsory on-campus attendance. The IMM post-graduate programme consists of eight units with a scope of six CP each, a Case Study with a doubled work load and the master's thesis accounting for 30 CP. The post-graduate course can typically be studied in a time frame of three semesters (full time) to five semesters (part time), although its flexibility enables the attendees to undertake a highly individual approach. For example it is possible to customise the duration by studying only one unit per semester or by interrupting the studies (Treumann et al, 2012, p. 29f., 71, 138). This is made possible by the fact that all units are offered every semester.

Within the concept three compulsory on-campus attendance phases are scheduled. The description is carried out very roughly and is based on the assumption that the students pass the studies within a duration of five semesters (part time) whilst continuing with their professional activities. The first on-campus attendance phase is scheduled at the beginning of the studies. Students and lecturers meet at the maritime faculty in Elsfleth for several reasons (to get to know each other to ensure fluent future communication, to gain familiarity with the concept including the units, to participate in the introduction to the LMS and to handle administration purposes). Moreover the students can gain an insight into the studies by talking to advanced students. The second and the third on-campus attendance phases take place at the end of the second and the fourth semester. These resemble a conference and make face-to-face communication between the students and lecturers possible. Moreover they serve to acquire skills, for the proof of identity and the diversification of the exams (written exams, presentations and a corporate strategic planning simulation).

The outline of all units within the IMM distance degree course should be equal. This leads to a recognition effect and besides it improves the feasibility of getting through the programme for the students. The setting of the units is divided into two constituent parts. The first one comprises the theoretical basics. The second one consists of a practical application. Within the subjects a theoretical basic is taught and serves as an initial point for the unit's topic. With this concept the relation between studies and professional life, including reflection, is established to recognise the character of a co-operative programme of work and study (Erpenbeck & Sauter, 2013, chapter 5). Within the practical part diverse tasks (case studies, reflection on job matters and practical examples) have to be handled by the attendees depending on the academic disciplines. Within the unit the theoretical part is taught by using course books which are made available as printable PDF files and as e-books. They are written by the lecturers taking into consideration the specific didactic principles for distance degree studies. The innovations concerning the design of the units are the formulation of unit questionnaires, learning objectives, reflections, self-assessments and examinations. At the beginning of the unit the students are familiarised with the aims of the unit by a unit questionnaire. This enables the students to estimate their own knowledge before starting with the unit. During their studies the students are repeatedly reminded of the learning outcome (Hattie, 2012). At the beginning of every chapter a summary of the learning outcome to be achieved after finishing the unit is included. At the end of every chapter are suggestions prompting reflection on what has just been read. These reflections are the initial point for an on-line discussion between students and lecturers using the LMS. As asynchronous communication is inevitable due to the reasons mentioned above, a face-to-face discussion is only used during the students' on-campus attendance (Verpoorten et al., 2012).

Each unit consists of a theoretical and a practical section, with the theoretical part being subdivided into two parts. Both conclude with self-assessments within the LMS which is automatically corrected by the ILIAS e-learning computer system for instant feedback on the students' performance. They consist for example of adjustments, error texts, cloze texts, single choices, multiple choice and numerical questions. The questions are randomly selected from a pool of questions which can be expanded, modified etc. The self-assessment within the unit is useful for several reasons (Rippien, 2012):

- After a short time of learning the students experience success by passing the self-assessment.
- The students receive automatic feedback concerning their enhanced knowledge on the diverse contents by the LMS as a response to their results (Kuhlmann & Sauter, 2008, p. 123; Treumann et al., 2012, p. 171).
- In a distance degree programme the feedback on the learning progress is very important as there is no face-to-face interaction between the students and their lecturers.

3. Student survey as a data collection for the quantitative analysis

The student survey was conducted during the pilot unit of Academic Research Methods. This unit was selected as the first unit to be developed following the curricular design described in Nause et al. (2013) due to the fact that it is the least specific in terms of maritime content. It is relevant for students as well as academics and offers the advantage that it is easily comprehensible for authors of future learning units.

The unit was offered to the regular group of on-campus post-graduate students in distance education conditions without regular face-to-face lectures. Only two meetings were held with students, the first as an introduction to the newly developed unit structure and the second to carry out the anonymous survey which was handed out in paper form, collected and analysed by the authors. The latter meeting was organised ten weeks after the students gained access to the learning material and two months before the end of the semester.

The survey consisted of four blocks of statements to be assessed on a five-point Likert scale with two blocks consisting of four and two of five questions each. Possible answers were: strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, strongly disagree (Likert, 1932). The four blocks were complemented by an overall assessment of the unit on a five-point Likert scale ranging from “very good” to “very bad”, and by two open questions asking students to suggest possible improvements and to state three aspects they especially liked.

A total of 13 students participated in the survey. This limited sample size has been taken into account in the data analysis to avoid a major impact on the survey’s statistical significance by not using methods which take co-variants into consideration.

If questionnaires are used as the primary means of data collection, a careful selection has to be made as to the questions’ appropriateness for the purpose of the analysis and to produce enough variance in their responses. The questions asked in the questionnaire follow an inductive reasoning which will assist the authors in drawing general conclusions from a limited sample based on the feedback given on specific aspects of the learning unit. The inferences made will help to improve the didactic and instructional concept of further units to be developed.

According to Hinkin (1998), “[s]tatements should be simple and as short as possible, and the language used should be familiar to target respondents”. This advice has been considered in the formulation of questions which have been kept short and hands-on. Theoretical constructs have been avoided and easy formulations like “helps me to reflect, has met my expectations, is very important”, etc., have been used throughout the questionnaire.

The first block comprised five questions (1 to 5) dwelling on the differences between distance and on-campus education with questions being asked in relation to independence from a fixed schedule, studying at one's own speed, reflecting on the learning process and the beneficial nature of the learning experience. Block two (questions 6 to 9) concentrated on the size and quality of the learning unit and whether these two aspects had met the students' expectations. The third block (questions 10 to 13) included questions on interaction with fellow students and lecturers and on the bulletin board as a replacement for face-to-face communication. Block four (questions 14 to 18) contained questions on the unit's instructional concept, with questions being asked on its structure and size, its learning outcome questionnaire, self-assessment and reflection questions. These questions are considered the most important as they are directly related to the innovative concept introduced in the learning unit.

4. Analysis of survey data

When using questionnaires as a means of data collection, reliability has to be considered a necessary prerequisite for ensuring their validity (Kerlinger, 1986). A common way of testing a survey's validity is to calculate its internal consistency expressed as Cronbach's alpha coefficient (Cronbach, 1951). The very high coefficient of 0.88 computed for the present student survey indicates that the covariance is high enough for the sample to be considered an adequate data collection.

Before analysing the answers individually, an analysis of variance is computed for the four answer blocks and for the nineteen answers separately as well as for the participants to figure out if significant differences can be observed between questions, blocks of questions and participants. Variables obtained by questionnaires using a Likert scale have to be treated as ordinal data as participants cannot be assumed to perceive the given choices as equidistant. For this reason, the non-parametric Kruskal-Wallis test was chosen.

Differences were found to be highly significant between the different answers (test statistic $H=81,242$; degrees of freedom $df=17$; probability $p=0$) and between the four answer blocks ($H=29,519$; $df=3$; $p=0$). As a check, questions 1 to 18 were tested for a significant difference against question 19 which asks students to give their overall assessment of the unit. The test statistic of $H=0.43$; $df=1$; $p=0.51$ is clearly not significant. This is also considered an indicator of the survey's validity.

No significant difference was found between students ($H=10,201$; $df=12$; $p=0.6$). This may be based on the fact that the unit was tested on a relatively homogeneous group of on-campus students. It is assumed that a survey carried out on a bigger but equally homogeneous group of on-campus students would not lead to a substantial variation in their answers.

The following table lists the questions and the distribution of the students' answers. The median of each answer appears in bold.

Likert scale from strongly agree (1) to strongly disagree (5)	1	2	3	4	5
Block 1: Differences between distance and on-campus education					
(1) A distance-education course allows me to work more independently from a fixed schedule and place than an on-campus course does.	9	4	0	0	0
(2) A distance-education course is better suited than an on-campus course to allow me to study at my own speed.	2	8	3	0	0
(3) Self-organisation is more important as an implicit learning objective in a distance-education course than in an on-campus course.	3	6	3	1	0
(4) A distance-education course helps me better to reflect on my learning process than an on-campus course.	1	3	6	3	0
(5) The work is a beneficial learning experience (compared to other exercises).	0	4	8	1	0
Block 2: Size and quality of the learning unit					
(6) The size of the distance-education unit has met my expectations.	0	6	7	0	0
(7) The quality of the distance-education unit has met my expectations.	0	5	6	1	1
(8) I feel the distance-education unit included more content than a similar on-campus unit.	0	0	7	6	0
(9) I feel the quality of the distance-education unit was higher than that of a similar on-campus unit.	0	1	7	5	0
Block 3: Communication matters					
(10) Interaction with my classmates is very important, and the aspect is implemented in the distance-education concept.	0	4	6	3	0
(11) Interaction between students and lecturers is very important, and the aspect is implemented in the distance-education concept.	3	6	3	1	0
(12) A kick-off meeting is a very good introduction in distance-degree studies to get to know to each other and to be exposed to the demands of self-organisation and self-motivation.	4	6	3	0	0
(13) The use of the bulletin board is a practical replacement for asking questions in face-to-face meetings.	0	7	4	2	0
Block 4: Unit's instructional concept					
(14) The structure, outline and lengths of the chapters are reasonable.	1	9	2	0	0
(15) The questionnaire at the beginning of the unit serves as an overview and orientation towards the learning process of the unit.	0	2	5	4	1
(16) The figures and tables lead to an increased comprehension of the contents.	3	7	3	0	0
(17) The self-assessments are an adequate method to ensure my learning process is successful and to reflect on what I have learned in the theoretical chapters.	1	5	5 ²⁵	1	
(18) The use of learning objectives and reflections support my learning process in the different chapters.	0	4	8	0	0
(19) Please give an overall assessment of the unit!	0	7	7 ²⁶	0	0

Table 1 Survey answers in total figures and percentages.

²⁵ The median in answer 17 and 19 is 2.5.

²⁶ One student gave two answers, 2 and 3.

5. Discussion

Following the succinct statistical analysis of the survey, its results are summarised and the possible scope for improving the learning unit is discussed. On the basis of the Likert scale employed in the survey, the answers are clustered into the three categories of Agreement (strongly agree, agree), Neutral answers (neither agree nor disagree) and Disagreement (disagree, strongly disagree).

The median of all answers given in questions 1, 2, 3, 11, 12, 13, 14 and 16 can be found in the Agreement category. Here, no further discussion is required as students can be assumed to have fully understood and agree or strongly agree with the instructional method as displayed by the answers given in the survey.

No median lies within the Disagreement category although individual answers have expressed disagreement or strong disagreement. Given the limited number of answers these are not further discussed here, although valuable information can possibly be drawn from a survey carried out with a higher number of participants in order to reduce the number of students who leave their studies because they are not satisfied with the didactic approach of distance education.

The median values in the Neutral answer category are discussed in the following as they possibly hint at a lack of transparency or possible flaws in the instructional methods. Answers given in this category include: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17 and 18.

Statements 4 and 5 (cf. block 1): Students did not assess their own learning process as better or worse than that of an on-campus course. This is deemed a positive response as from the students' point of view an identical progression as that of an on-campus course has been achieved without having any contact time with the lecturers.

Statements 6 to 9 (cf. block 2): These statements refer to the perceived quality and quantity of the distance-education unit compared with an on-campus unit. The median values of these statements are all neutral and so is the median of statements 6 to 9 together (median=3). The objective of the pilot unit was to achieve a similar quality and quantity as that of an on-campus unit while adopting a totally different instructional method. The consensus in the students' assessment shows that this objective was achieved.

Statement 10 (cf. block 3): The communication within the student group is not considered a very important aspect in the survey. This may be an inherent limitation of the survey carried out as all participants were on-campus students who can communicate directly on a daily basis without the need of the bulletin board. Evidence for the lack of demand for on-line communication is also given by the low rate of use of the bulletin board although it is seen as a practical replacement for asking questions in face-to-face meetings (see statement 13, median=2 (agree)).

Statements 15, 17 and 18 (cf. block 4): The statements refer to elements that are not usually used in on-campus units and which aim to increase the students' awareness of their existing knowledge as well as to assist them in their learning process. A median value of 3 clearly indicates that the relevance of the initial questionnaire has to be made more transparent to participating students. For this reason, a more detailed explanation of its purpose will be included before the questionnaire.

The same applies to the Learning Objectives and Reflection Questions (cf. block 4). The survey's results are ambiguous which highlights the fact that more information has to be delivered to the students to make their purpose more transparent. By clicking on the Reflection Questions or using the QR codes, students are directed to the corresponding bulletin boards where doubts can be discussed with co-students and tutors. This functionality was rarely used. This could also be due to the fact that on-campus students can discuss doubts without the use of the bulletin board. However, it may also show that a more active use of the bulletin board has to be motivated by the unit's lecturer.

The self-assessments (cf. block 4) were rated with a median of 2.5, and comments were given in the bulletin boards and the survey's open questions referring to difficulties in the automatic marking system and to the types of questions asked in the self-assessments. This demonstrates the need to include more questions in the self-assessments' question pool and to develop a more varied range of question types.

In statement 19, students gave an overall rating of the unit. Its median value of 2.5 corresponds with the median value of statements 1 to 18, as shown above. Students rated the new instructional design as positive. A median value of 2.5 still bears the potential for improving didactic and methodological aspects especially with respect to communication within the student group (statement 10), the use of questionnaires for students to self-assess their knowledge (statement 15), the self-assessments after the first and the second theoretical part of the lecture (statement 17) and the use of Learning Objectives and Reflection Questions (statement 18) in order to increase the students' awareness on their individual learning process.

Limitations of the survey's outcome are seen in several aspects of the present survey. The student group was not able to compare this unit with other distance-education units because they were all on-campus students studying their first distance-education unit. The survey may have been carried out too early in the semester, so that participant students could not properly assess their learning progress. All students enrolled in the post graduate course immediately after obtaining their undergraduate degree. They may not fully understand the advantages a distance-education unit offers to students who have to cope with the double demands made by combining work with study.

6. Summary

The post-graduate distance-education course of International Maritime Management (M.Sc.) is currently being developed as a sub-project of the Open Universities Initiative of the Federal Republic of Germany. It is embedded into the joint Mobility Economics research project of Lower Saxony. The pilot unit of Academic Research Methods has been developed, and a series of new didactic elements have been included in its instructional design, e.g. the possibilities for students to carry out self-assessments and the distribution of the learning contents over two theoretical and one practical work package. These elements have been assessed in a survey carried out amongst test students with the aim of collecting data which helps to further improve the units' outline and contents before it is used as a guideline for the development of further distance-education units.

The survey can be considered a useful replacement of student evaluation by on-campus students. Even though the present student group is far more homogeneous than future distance-education student groups in a co-operative programme of work and studies, the survey's results form a valuable contribution which will be used to integrate structural improvements into the existing learning unit and the instructional design of future units.

Despite the limitations outlined above, the survey's results have confirmed that developing a pilot unit and using it as an example of good practice for all other units to be developed is an efficient way of determining the best instructional elements of a didactic design. After implementing the improvements identified for Academic Research Methods a guideline for authoring other units will be made available to future authors of learning units. These learning units will stress the importance of a very high degree of transparency which allows students to clearly distinguish the intended use of didactic elements employed.

7. References

- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Heidelberg: Springer Gabler.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Taylor & Francis.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioural research*. New York: Rinehart & Winston.
- Kuhlmann, A. M. & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Heidelberg: Springer.
- Rippien, H. (2012). *Bildungsdienstleistung eLearning: Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cronbach L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121.

- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. New York: Archives of Psychology.
- Nause, N., John, P. & Wandelt, R. (2013). Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs "Maritime Management". *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung*, 8(2+3), 83-88.
- Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verpoorten, D., Westera, W. & Specht, M. (2012). Using reflection triggers while learning in an online course. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 1030-1040.

AutorInnenverzeichnis

Anna Bergstermann

Anna Bergstermann M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Studica: Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. In diesem Kontext beschäftigt sie sich insbesondere mit den Themen wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Eva Cendon

Dr. Eva Cendon ist Projektverantwortliche für die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und leitet die DUW-Teilstudie zu studierendengemäßen Studienformaten. Als Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) und Studiengangleiterin des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement beschäftigen sie in Forschung und Lehre folgende Themen: Lebenslanges Lernen und Hochschulen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, das Konzept des Reflective Practitioner sowie Praxisforschung.

Luise B. Flacke

Luise B. Flacke, Erwachsenenpädagogin M.A. und Diplom-Kauffrau (FH), war bis März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) sowie im Department Bildung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Sie war in unterschiedlichen Forschungsprojekten (u. a. in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) beschäftigt. Schwerpunkte ihrer Forschung waren Lebenslanges Lernen und die Konsequenzen für Hochschulen, Praxisforschung im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verschrankung sowie Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.

Cornelia Grunert

Cornelia Grunert, Erwachsenenpädagogin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ am Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die zielgruppengerechte Didaktik und Evaluation berufs begleitender Studiengänge.

Jörg Hettel

Prof. Dr. Jörg Hettel ist Studiengangleiter des berufs begleitenden Studiengangs IT Analyst, Fachhochschule Kaiserslautern. Sein Berufungsschwerpunkt sind internetbasierte Transaktionssysteme.

Peter John

Peter John ist Projektkoordinator für die Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs International Maritime Management als Teil des Verbundprojektes Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen. Er ist Diplom-Übersetzer und lehrt seit 1996 am Fachbereich Seefahrt Englisch und Spanisch. Sein Forschungsbereich ist quantitative Linguistik, insbesondere im Bereich der maritimen Kommunikation.

Silke Kirberg

Silke Kirberg studierte Wirtschaftswissenschaften und spezielle Wirtschaftslehre (Erstes Staatsexamen) und ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Die duale Hochschule“ an der Hochschule Niederrhein tätig. Sie ist zuständig für die Implementierung des zentralen Learning-Management-Systems, berät die Fachbereiche und zentralen Einrichtungen zum Einsatz von digitalen Medien in Lehre und Studium und konzipiert hochschuldidaktische Qualifizierungen.

Nicolas Nause

Nicolas Nause, M.Sc. und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit ist die Konzeptentwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs International Maritime Management als Teil des Verbundprojektes Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen.

Max Reinhardt

Dr. phil. Max Reinhardt ist Politikwissenschaftler und Koordinator des Projektes „Offene Kompetenzregion Westfalz“, angestellt an der FH Kaiserslautern.

Miriam Schäfer

Miriam Schäfer, Diplompädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“ an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit liegen in der Koordinierung der Forschungsaktivitäten im Projekt sowie im Aufbau von Kooperationsstrukturen im Hinblick auf eine von Hochschule, Weiterbildung und Sozialunternehmen gemeinsam gestaltete Curriculumentwicklung.

Sabrina Strazny

Sabrina Strazny, Diplom-Sozialpädagogin und MBA, ist im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ an der Technischen Hochschule Ingolstadt tätig. Sie ist dort für die Konzeption von flexiblen Studienformaten und zielgruppengerechter Didaktik zuständig. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Konzeption von Schulungsmaßnahmen zur Förderung der

kompetenzorientierten Lehre. Im Rahmen ihrer Dissertation untersucht sie hemmende bzw. fördernde Faktoren für kompetenzorientiertes Prüfen an Hochschulen.

Fabienne Theis

Fabienne Theis, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Studica: Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Theorie-Praxis-Transfer sowie Beratung und Begleitung berufsbegleitend Studierender.

Nina Maria Wachendorf

Nina M. Wachendorf, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Die duale Hochschule“ an der Hochschule Niederrhein. Sie ist dort zuständig für die Entwicklung von ausbildungsintegrierten und berufsbegleitenden Studienangeboten sowie für die Konzeption und Entwicklung von Anrechnungsverfahren außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

Markus Wolf

Markus Wolf, Diplom-Soziologe, war im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ am DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt tätig. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich Lernen und Lehren mit Medien, E-Learning und Blended Learning. Ebenso beschäftigte er sich im Rahmen des Projekts mit den Themenbereichen Evaluation und Konzeption von didaktischen Weiterbildungsprogrammen für Lehrende.

