

Johannes Maurek und Wolf Hilzensauer

E-Learning-Kompetenzen entwickeln

Deutschsprachige Aus- und Weiterbildungsprogramme

Die Verwendung neuer Medien in der (Hochschul-) Lehre ist in den letzten Jahren von einem starken Fokus auf Professionalisierung sowie einer neuen Sichtweise auf deren Bedeutung für die methodisch-didaktische Konzeption von Lehre und Unterricht geprägt. Dabei sind vielfältige Aus- und Weiterbildungsangebote sowie lokale, regionale und überregionale Zertifizierungen in diesem Bereich entwickelt worden. Trotz aller Professionalisierung fehlen diesen Bestrebungen großteils allgemein gültige pädagogisch-didaktisch Richtlinien sowie übertragbare Handlungsanweisungen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über bestehende Ausbildungs- und Zertifizierungsinitiativen und versucht die Übertragbarkeit sowie die inhaltlichen Zielsetzungen im Hinblick auf eine Europäische Dimension zu vergleichen. Diese Zusammenstellung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchte primär Tendenzen in der Konzeption und Ausformung dieser Initiativen darstellen.



Quelle: Dave Bleasdale,

<http://www.flickr.com/photos/sidelong/2909952599/> [2011-01-01]

L3T' Lehrbuch für
Lernen und Lehren
mit Technologien
<http://l3t.eu> M. Ebner und S. Schön (Hrsg.)

#telweiterbildung

#einfuehrung

#forschungsfeld

Version vom 2. Juni 2011



Jetzt Pate werden!

Für dieses Kapitel wird noch ein Pate gesucht,
mehr Informationen unter: <http://l3t.eu/patenschaft>

1. Ausgangslage

Die Europäische Kommission formulierte im Mai 2010 für ihre Mitgliedsstaaten die „**Digitale Agenda für Europa**“ mit den Maßgaben, bis 2011 eine langfristige Politik für digitale Qualifikationen und Kompetenzen umzusetzen. Dabei soll das elektronische Lernen in nationalen Maßnahmen zur Modernisierung des Bildungssystems zum Leitthema gemacht werden und in Ausbildungsplänen sowie in der Bewertung des Lernerfolgs und der beruflichen Weiterbildung von Lehrenden und Auszubildern entsprechend berücksichtigt werden (Europäische Kommission, 2010).

Damit wurde erstmals (entsprechend dem globalen Trend zur Internationalisierung von Bildung) ein europäisches Ziel formuliert und der nationalstaatliche Rahmen für die Ausgestaltung bildungspolitischer Ziele im Hinblick auf die Professionalisierung in Lehre und Ausbildung in wesentlichem Maß neu definiert. Zielsetzung ist die Ausstattung nationaler Bildungspolitikern mit einem weitgehend allgemein gültigen Fokus.

Die Situation im Hinblick auf die Umsetzung dieser Ziele, die in ihren ersten Ausformulierungen bereits auf die Lissabon-Agenda (Europäischer Rat, 2000) zurückgeht, stellt sich im **gesellschaftlichen Rahmen äußerst heterogen** dar. Während in wirtschaftsnahen Bereichen und im hochschulischen Bereich der Technik- sowie der Wirtschafts- und Managementwissenschaften informations- und kommunikationstechnologische Kompetenzen bereits längst den Charakter von Schlüsselkompetenzen haben, ist diese Feststellung für die übrigen Bereiche der tertiären Bildung, insbesondere der Kultur- und Geisteswissenschaften nur mit Einschränkungen zu treffen.

In zahlreichen Studien seit Ende der 1990er Jahre wird die **mangelnde technopädagogische Kompetenz** von Lehrenden als größtes Hindernis für eine entsprechende Breitenwirkung technologiegestützter Lehr- und Lernszenarien gesehen (Schulmeister, 2001). Übersteigerte Erwartungen an das revolutionäre Potenzial technologiegestützter Lehr- und Lernszenarien nach dem E-Learning-Hype um die Jahrtausendwende erfüllten sich nicht und führten daher zu vermehrtem Skeptizismus gegenüber Bildungstechnologien. Andererseits führte dieser Umbruch auch zu einer **Konsolidierung der Entwicklungs-, Forschungs- und Evaluierungsbestrebungen** im Bereich der neuen Medien. An die Stelle der ausgebliebenen bildungstechnologischen Revolution trat eine eher evolutionäre Entwicklung der

Ansprüche von Lehrenden an die Qualität, die Materialien und die Rahmenbedingungen ihrer Lehrveranstaltungen (Reinmann, 2005).

Die durch den Bologna-Prozess eingeleitete Reform der Hochschulen im Hinblick auf internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel von der „Stoffzentrierung“ in der Lehre hin zur „**Kompetenzorientierung**“ im Studium („shift from teaching to learning“, Barr & Tagg, 1995) stellte darüber hinaus sämtliche Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung vor gänzlich neue Herausforderungen und warf ein neues Licht auf die didaktischen Einsatzmöglichkeiten neuer Medien.

Aus diesem Grund gibt es seit mehr als 10 Jahren **zahlreiche Initiativen zur Entwicklung von IKT- und Medienkompetenz an Hochschulen**. Bislang hat sich allerdings noch kein allgemein akzeptiertes Modell für die didaktisch orientierte Qualifikation und Professionalisierung zum Lehren und Lernen mit neuen Medien herausgebildet, wohl nicht zuletzt deshalb, weil sich die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Zieldefinitionen je nach hochschulischer Bildungsinstitution teils gravierend voneinander unterscheiden. Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischen Personals wurde seitens der Hochschulen in den letzten Jahren eine Reihe von Maßnahmen gesetzt.

Diese Maßnahmen sind ebenso unterschiedlich wie zahlreich, führen unweigerlich zum Wunsch nach einer **systematischen Zusammenschau** und stellen die Frage nach einer gemeinsamen Basis dieser Initiativen. Dies soll im Folgenden versucht werden, wohl wissend, dass sich die Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft im Bereich technopädagogischer Kompetenzentwicklungsmaßnahmen heute bereits im Halbjahrestakt gravierend ändert.

2. Begriffsdefinition und Einschränkung

Aufgrund der fast schon unüberschaubaren Vielzahl an informations- und kommunikationstechnologischen Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen im Bereich der tertiären Bildung ist eine Einschränkung des Betrachtungsfeldes im Sinne der Zielsetzung dieses Lehrbuchs notwendig. Etwa seit Beginn der neunziger Jahre gewinnt der Begriff der Kompetenz gegenüber dem der Qualifikation zunehmend an Bedeutung. Qualifikationen sind situationsorientiert, verwertungsorientiert und haben (zumindest teilweise) ein Verfallsdatum oder sind zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr gefragt. Problematisch erscheint hierbei etwa der enge Zusammenhang zwischen situativer Herausforderung

und den personalen Voraussetzungen zur Bewältigung dieser Herausforderungen. Beispielsweise können verwertungsorientierte Qualifikationen (skills) im Bereich der Handhabung einer bestimmten Software bereits mit einer nächsten Programmversion (zum Beispiel von Word 2003 zu Word 2007) möglicherweise wertlos werden. Kompetenzen dagegen werden eher als spezielle Dispositionen für individuelles, selbstständiges Problemlösen in einem bestimmten Gebiet gesehen, wobei der Ausbildung eines umfassenden Fakten- und Regelwissens, welches situationsadäquat eingesetzt werden kann, hohe Bedeutung zukommt (Baumgartner, 2003). Im Folgenden konzentrieren wir uns demnach auf die Darstellung von Initiativen tertiärer Bildungsinstitutionen mit kompetenzorientiertem Ansatz, die auch die didaktische Perspektive des Einsatzes Neuer Medien explizit berücksichtigen. Dabei sollen europäische und Initiativen aus dem deutschsprachigen Raum vorrangig behandelt und nach deren Art unterschieden werden:

- ▶ Hochschuldidaktische Bildungsprogramme mit universitärem Abschluss
- ▶ Allgemeine technopädagogische Bildungsprogramme mit universitärem Abschluss
- ▶ Technopädagogische Zertifizierungsprogramme

3. Hochschuldidaktische Bildungsprogramme mit universitärem Abschluss

Der Bologna-Prozess hat, wie eingangs erwähnt, nicht nur zu einem Paradigmenwechsel in der Hochschullehre geführt, sondern ändert zunehmend auch das Verständnis von Hochschuldidaktik. Waren es anfangs eher inhaltliche Aspekte von Lehre und Studium, mit denen sich die **Hochschuldidaktik** auseinandersetzte, so traten später Aspekte der Vermittlung von Lehrinhalten und damit die Auseinandersetzung mit curricularen Designs sowie Methodik, Evaluation und Qualitätsentwicklung von Studienangeboten in den Vordergrund. Die Integration von Neuen Medien in die Hochschullehre ist Teil der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements tertiärer Bildungsprozesse. Sie berührt daneben auch eine Reihe **strategisch-politischer Fragen der Hochschulentwicklung**, wie zum Beispiel:

- ▶ Fragen des freien (Hochschul-) Zugangs und des Zugangs zu Bildungsressourcen (Open Content, Open Educational Resources, siehe Kapitel #openaccess),
- ▶ Fragen der Konkurrenz und Wettbewerbsfähigkeit am Bildungsmarkt (Innovationsmanagement, Dienstleistung und Public Relations),

- ▶ Fragen im Hinblick auf die Optimierung von Betreuung relations (Verhältnis Lehrende/Studierende) und der Dropout-Prävention (Blended Mentoring) und
- ▶ Fragen des Student-Lifecycle-Managements (sämtliche Prozesse, von der Anwerbung der Studierenden über Studium und Abschluss bis hin zur Alumni-Betreuung oder die Begleitung postgradualer Bildungswege).

Damit wird deutlich, dass eine strategische, systemrelevante Implementierung von Bildungstechnologien für die betreffende Institution gleichzeitig auch einen maßgeblichen Faktor für Organisationsentwicklung darstellt. Der Begriff „Hochschuldidaktik“ wird aus diesen und anderen Gründen heute auch zunehmend vom Begriff „**Hochschulentwicklung**“ abgelöst.

Bis heute gibt es weder eine verbindliche didaktische Ausbildung für Hochschullehrer/innen, noch wird eine mitunter geforderte „didaktische Qualifikation“ näher spezifiziert (zum Beispiel Eidgenössisches Fachhochschulgesetz 2005, Artikel 12). Dies scheint insofern bemerkenswert, als man sich in vielen Fachbereichen die Frage nach dem Erwerb bzw. der Erwerbsmöglichkeit dieser didaktischen Qualifikation stellen muss, da diese ja nicht automatisch mit exzellenter Fachkompetenz mitgeliefert wird.

Immerhin bieten zahlreiche Universitäten, Fachhochschulen beziehungsweise Pädagogische Hochschulen im deutschen Sprachraum hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme für (zukünftige) Hochschullehrer/innen an, in denen der Erwerb akademischer Medienkompetenz (Wedekind, 2008) einen zentralen Stellenwert hat. Diese Angebote unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Inhalte, ihres Umfangs, der Form des Abschlusses, der Kosten und dem Verbindlichkeitsgrad für das eigene Lehrpersonal teils erheblich.

Das Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme mit akademischem Abschluss (auf Master-Ebene) ist überschaubar und beschränkt sich im **deutschen Sprachraum** aktuell auf zwei berufsbegleitende Masterstudiengänge der Universität Hamburg (Master of Higher Education, MoHE) und der Donau-Universität Krems (Master of Arts in Higher Education – Exzellente Hochschullehre).

Im **internationalen Bereich** bietet die Open University (OU, United Kingdom) eine dreistufige Ausbildung (Certificate, Diploma, Master) für „Online and Distance Education“ an, wobei der dritte Bereich als Masterstudiengang (MA in Online and Distance Education) ausgebildet ist.

	Donau Universität Krems	Universität Hamburg	Open University UK
Land	Österreich	Deutschland	Vereinigtes Königreich
Studiengang/ Lehrgang	Master of Arts in Higher Education/Exzellente Hochschullehre	Master of Higher Education	MA in Online and Distance Education
Abschluss	Master of Arts (MA)	Master of Higher Education (MoHE)	Master of Arts (MA)
EC	75	60	180
Akkreditierung	Nein	Ja	k.A.
Studienzeit	4 Semester, berufsbegleitend	4 Semester, berufsbegleitend	6 Semester, berufsbegleitend
Zeitaufwand (Std.)	1875	1800	k.A.
Studententyp	Weiterbildung	Weiterbildung	Weiterbildung
Setting	Blended Learning	Präsenz, geblockt	Online-Lernen
Kosten	€ 9.900	k.A.	6.200 Pfund (ca. 7.500 €)
Modularisierung/ Pflicht-/Wahlmodule	ja/6+1/-	ja/4+1/-	Ja /1+4/
Sprache	Deutsch	k.A.	englisch
Promotions- berechtigung	Nein	Nein	Nein
Eingangsvoraus- setzungen	Hochschulstudium oder gleichwertig	mind. Masterabschluss, Zugehörigkeit zu einer Hochschule	Postgraduate, offen und weltweit gültig
Zielgruppe	Hochschullehrer/innen und Hochschulangehörige	(zukünft.) Hochschullehrer/innen	Hochschullehrende, Praktiker/innen, Fort- und Weiterbildner
Ziele	Befähigung, Lehrveranstaltungen und -sequenzen inhaltlich zu planen, Lehr- und Lernziele zu definieren, Lehrveranstaltungen zu begleiten sowie Ergebnisse zu kontrollieren und zu evaluieren, Einsatz eines zielgruppen- und sachorientierten Methodenspektrums, Integration von neuen Medien und einschlägigen Technologien in die Lehre, Beurteilungskompetenz einschlägiger Technologien auf empirischer und theoretischer Basis	Systematische didaktische Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Auseinandersetzung mit praxisnahen Modellen, Ausbildung professioneller Lehrkompetenzen, Befähigung zur didaktisch hochwertigen Lehre an Hochschulen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung	Qualifizierung von (Hochschul-)Lehrer/innen um neue Medien im Unterricht einzusetzen, Vermittlung von Theorie und Praxis, Fähigkeit, neue Technologien im eigenen Kontext einzusetzen und die damit verbundenen Aktivitäten auf einer breiten Basis begleiten und evaluieren zu können
Inhalte	Sieben Module: (1) Hochschuldidaktikgrundlagen, (2) Planungskompetenz, (3) Leitungskompetenz, (4) Methodenkompetenz, (5) Medienkompetenz, (6) Praxistransfer, (7) Masterthesis	Fünf Module: (1) Planungskompetenz, (2) Leitungskompetenz, (3) Methodenkompetenz, (4) Medienkompetenz, (5) Abschlussmodul.	Pflichtmodul: Technologieunterstütztes lernen, Wahlmodule: Online Lernen für Studierende mit Behinderungen, Innovationen im E-Learning, Praxisbezogene Forschung mit Bildungstechnologien, Pädagogische Theorien in der E-Learning-Praxis
Wiss. Leitung	Prof. Dr. Rolf Schulmeister	Prof. Dr. Marianne Merkt	k.A.

Tabelle 1: Hochschuldidaktische Bildungsprogramme mit akademischem Abschluss. Quellen: Beschreibung der Programme auf den Webseiten der Anbieter (Stand 10/2010).

Die beiden deutschsprachigen Masterstudiengänge sind in der üblichen Studienzeit von vier Semestern zu erwerben, haben die gleiche Modulstruktur und unterscheiden sich nur unwesentlich hinsichtlich ihres Workload. Der britische Masterstudiengang (180 EC) ist auf eine Studiendauer von drei Jahren ausgelegt.

Die Ähnlichkeit in Konzeption und Aufbau der deutschsprachigen Masterstudien liegt in der Übernahme des von Rolf Schulmeister entwickelten Konzepts des Hamburger Masterstudienprogramms durch die Donau-Universität Krems begründet. Schulmeister hat nach seiner Emeritierung an der Universität Hamburg auch die wissenschaftliche Leitung des Kremser Universitätslehrgangs übernommen. Alle Studienprogramme haben per se keine Promotionsberechtigung.

An dieser Stelle sei auch auf die hochschuldidaktische Weiterbildung der Fachhochschule Joanneum (Graz) verwiesen, die zur Zeit zwar als institutionspezifisches Zertifizierungsprogramm ausgelegt (und darum auch später im entsprechenden Abschnitt zu finden ist), jedoch mit einem geplanten Workload von 120 EC konzipiert ist und in ihrem Endausbau einen Masterabschluss vorgesehen hat. Diese hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahme ist eine der wenigen, deren Absolvierung für bereits in der Lehre tätige Hochschullehrer/innen der eigenen Institution verpflichtend ist.

4. Allgemeine technopädagogische Bildungsprogramme mit universitärem Abschluss

Neben den speziell an Hochschullehrer/innen gerichteten Studienangeboten existiert ein überschaubares, aber qualitativ hochwertiges Angebot an **Studien mit bildungstechnologisch-medienpädagogischem Schwerpunkt**. Die Angebote der vorwiegend universitären Bildungsträger bewegen sich durchwegs auf Masterniveau, wobei theoretisch zwischen konsekutiven und exekutiven (weiterbildenden) Masterstudiengängen unterschieden werden kann.

Konsekutive Masterstudiengänge bauen auf sogenannten grundständigen Bachelorstudien auf und vertiefen oder erweitern das im Bachelor erworbene Wissen unter Wahrung des fachlichen Zusammenhangs.

Weiterbildende (exekutive) Masterstudiengänge setzen ebenfalls (zumeist) ein Bachelor- oder Diplomstudium voraus, erwarten aber auch eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung von zumindest einem Jahr. Sie bauen auf den Berufserfahrungen der

Studierenden auf und erweitern diese unter Bezugnahme auf den aktuellen Stand der Forschung und relevanter wissenschaftlicher Theoriebildung. Die Varianten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der damit verbundenen Berechtigungen und dem Qualifikationsniveau.

Die genannten Bildungsprogramme in Tabelle 2 sind mit Ausnahme des Masterstudiengangs Bildung und Medien der Fernuniversität Hagen (konsekutiver Master, 120 EC) weiterbildende Masterstudiengänge mit 90 EC (Donau-Universität Krems) bzw. 60 EC (Universität Duisburg-Essen, Universität Rostock, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz). Sie richten sich durchwegs an Lehrende aller Bildungssektoren, Professionalist/innen in der Fort- und Weiterbildung, aber auch an Organisationsentwickler/innen, Fach- und Führungskräfte in affinen Bereichen (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) sowie Projektmitarbeiter/innen im Bereich E-Learning oder Kommunikations- und Mediendesigner/innen (Universität Rostock).

Hinsichtlich des Lehr- und Lernsettings wird grundsätzlich eine Mischung aus Präsenz- und Onlinephasen (Blended Learning) geboten. Allein die Fernuniversität Hagen führt ihren Masterstudiengang Bildung und Medien ausschließlich online als Fernstudienform. In etwas eingeschränkter Form (nicht verpflichtende, aber empfohlene Präsenzphasen) bietet auch die Universität Rostock ihren Studiengang Medien und Bildung als Fernstudium an.

Mit Ausnahme der Donau-Universität Krems sowie der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz führen alle genannten Masterstudiengänge zur Promotionsberechtigung. Ergänzend muss dazu jedoch vermerkt werden, dass die Anerkennung von Studien für ein angestrebtes Doktorat immer Angelegenheit derjenigen Institution ist, an der man zu promovieren gedenkt. In Einzelfällen und bestimmten Konstellationen können diese Studienleistungen also durchaus als Voraussetzung für ein Doktoratsstudium anerkannt werden.

Mit Ausnahme des Masterstudiengangs eEducation (Donau-Universität Krems) sind alle angeführten Studien von einer anerkannten Akkreditierungsstelle (AQUIN, AQAS, CMI) akkreditiert; allerdings besteht in Österreich für Masterstudiengänge an Universitäten auch keine gesetzliche Akkreditierungsverpflichtung, wie es etwa in Deutschland der Fall ist.

	Fernuniversität Hagen	Donau Universität Krems	IKF Luzern/ PH Zentralschweiz	Universität Duisburg-Essen	Universität Rostock
Land	Deutschland	Österreich	Schweiz	Deutschland	Deutschland
Studiengang/ Lehrgang	Studiengang Bildung und Medien-eEducation	Masterstudien-gang eEducation	Advanced Studies elearning und Wissensmanagement	Professional Master: Educational Media	Masterstudien-gang Medien & Bildung
Abschluss	Master of Arts (MA)	Master of Arts (MA)	Master of Arts Elearning & Wissensmanagement, bzw. MAS Educational Technology	Master of Arts (MA)	Master of Arts (MA)
EC	120	90	85 (MA)/60 (MAS)	60	60
Akkreditierung	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Studienzeit	4 Semester Vollzeit, 8 Semester Teilzeit	4 Semester, berufsbegleitend	4 Semester, berufsbegleitend	4 Semester, berufsbegleitend	4 Semester, berufsbegleitend
Zeitaufwand (Std.)	3600	2250	2.550 (MA) / 1.800 (MAS)	1800	1800
Studententyp	Aus-/Weiterbildung (wissenschaftl. Master)	Weiterbildung	Weiterbildung (exekutiver Master)	Weiterbildung	Weiterbildung
Setting	Fernlehre	Blended Learning	Blended Learning	Blended Learning	Blended Learning
Kosten	€ 1.120 zzgl. €11/ Semester Studienrendenschaftsbeitrag	€ 7.400	14.000 CHF (MAS), 21.000 (MA), je zzgl. 2.000 CHF für Masterprojekt	€ 7.400	€ 5.160 , zzgl. €35/ Semester Studienrendenschaftsbeitrag
Modularisierung/Pflicht-/Wahlmodule	Ja/6/1	Ja/17/-	Ja/2/-	Ja/2/3 + Medienprojekt	Ja/5/-
Sprache	Deutsch/Englisch	Deutsch	Deutsch/Englisch	Deutsch/Englisch	Deutsch
Promotionsberechtigung	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Eingangsvoraussetzungen	BA in Erziehungs-/Bildungswissenschaft oder mind 6-sem. Lehramts-/Sozialpädagogikstudium	Hochschulstudium oder gleichwertige Qualifikation (mind. 4 Jahre Berufstätigkeit, Mindestalter 24)	Hochschulabschluss bzw. vergleichbare Ausbildung, Englischkenntnisse in Wort und Schrift	Hochschulstudium, einjährige Berufserfahrung im Bereich	Hochschulstudium bzw. artverwandtes Bachelorstudium mit mind. 240 EC, einjährige Berufserfahrung im Bereich
Zielgruppe	Aus- und Weiterbildner/inner; Absolventen und Absolventinnen des BA Bildungswissenschaft	Lehrer/innen, Hochschullehrer/innen, Aus- und Weiterbildner/innen	Fach- und Führungskräfte, Personal- und Organisationsentwicklung, Aus- und Weiterbildner/innen; IKT-Verantwortliche im Wissensmanagement	Lehrer/innen aller Bildungssektoren, Mitarbeiter/innen von Bildungsanbietern und Lernmedienproduzenten und -produzentinnen	Aus- und Weiterbildner/innen, Projektmitarbeiter/innen E-Learning, Kommunikationsdesigner/innen, Mediendesigner/innen

Tabelle 2: Allgemeine technopädagogische Bildungsprogramme mit akademischem Abschluss – Teil I
 Quellen: Beschreibungen der Programme durch die Anbieter auf deren Homepages. (Stand 10/2010)

	Fernuniversität Hagen	Donau Universität Krems	IKF Luzern/ PH Zentralschweiz	Universität Duisburg-Essen	Universität Rostock
Ziele	Vorbereitung auf Tätigkeiten in öffentlichen und privaten Organisationen im Bereich der Grundlagenforschung, der Konzeptualisierung und Gestaltung, der Entwicklung, der Durchführung und Evaluation von multimedialen, internetbasierten Bildungsprozessen sowie mediatisierten Kommunikationsabläufen	Praktische und theoretische Kompetenzen im Umgang mit Medien und Technologien im weiteren beruflichen Umfeld	Theoretisch fundiert und praxisorientiert aktuelle Kenntnisse und Kompetenzen im Aufgabenfeld von E-Learning und Wissensmanagement	Vermittlung von Know-How und Hintergrundwissen aus den Bereichen Mediendidaktik, Technologie, Projektmanagement und Bildungsorganisation, Fähigkeit komplexe Lernszenarien von der Konzeption über Realisierung bis zur Implementierung kompetent zu betreuen	Einsichten in den Bedeutungszusammenhang neuer Medien, Fähigkeit, die Medienwahl mediendidaktisch und wirtschaftlichen zu begründen und Medien zielgruppen- und organisationsorientiert zu entwickeln, Befähigung zum Projektmanagement und zum teamorientierten, mediengestützten Lernen und Lehren.
Inhalte	Sieben Module: (1) Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft, (2) Bildungswissenschaftliche Voraussetzungen für den Einsatz neuer Lehr- und Lernformen, (3) Gestaltung und Entwicklung neuer Medien, (4) (Anwendungsbezogene) Bildungsforschung, (5) Anwendungsfelder und Handlungsbedingungen, (6) Wahlmodul, (7) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	Siebzehn Module: (1) Medienpädagogik und -didaktik, (2) Medientechnologische Grundlagen und Standards, (3) Bildungstechnologie, (4) Multimedia Design, (5) Didaktisches Design, (6) Kognitions- und Motivationspsychologie, (7) Kommunikationstheorie, (8) Digitale Mediensozialisation; weitere Module zur Vertiefung und zum wissenschaftlichen Arbeiten	Vier Module: (1) Zertifikatskurs E-learning (MA/MAS/MBA), (2) Zertifikatskurs Wissensmanagement (MA/MBA), (3) Management Wahlmodul (nur MBA), (4) Zertifikatskurs Instructional Design (MA/MAS)	Grundlagen: (1) Grundlagen mediengestützten Lernens, (2) Konzeption und Management von Medienprojekten, Wahlmodule: (1) Selbstorganisiertes Lernen, (2) Digitale Werkzeuge, (3) E-Moderation, (4) Bildungsmanagement, (5) Wissensmanagement, (6) Medienpädagogik	Fünf Module: (1) Mediendidaktik, (2) Bildung in der Mediengesellschaft, (3) Projekt- und Wissensmanagement, (4) Multimedia, (5) Computergestützte Kommunikation
(Wissenschaftliche) Leitung	Prof. Dr. Theo Bastiaens	Prof. Dr. Peter Baumgartner	Prof. Dr. Andrea Belliger / Prof. Dr. David Krieger	Prof. Dr. Michael Kerres	Dr. Kerstin Kosche

Tabelle 3: Allgemeine technopädagogische Bildungsprogramme mit akademischem Abschluss – Teil II
Quellen: Beschreibungen der Programme durch die Anbieter auf deren Homepages.(Stand 10/2010)

5. Technopädagogische Zertifizierungsprogramme

Im Bereich der Vermittlung grundlegender IKT-Skills beziehungsweise des technologiegestützten Lehrens- und Lernens existieren bereits seit längerem sowohl nationale als auch transnationale **Zertifizierungsinitiativen** in den spezifischen Erscheinungsformen von Validierung, Akkreditierung und Zertifizierung. Durch diese, vorwiegend durch private oder öffentliche Institutionen getragenen Initiativen, sollen einerseits vergleichbare Qualitätsstandards mit dem Schwerpunkt auf die Erzielung einer möglichst homogenen Output-Qualität gewährleistet, andererseits aber auch Defizite in den durch die jeweilige Bildungspolitik curricular festgelegten, facheinschlägigen Bildungsinhalten ausgeglichen werden.

Nach Faulstich und Vespermann (2001) haben Zertifizierungen grundsätzlich **mehrere Funktionen**, unter anderem zum Beispiel:

- ▶ Selektionsfunktion (Rekrutierung, Berechtigung und Ressourcenzuteilung)
- ▶ Beurteilungsfunktion (Urteil über Qualifizierungs- und Kompetenzerwerb)
- ▶ Lernanreizfunktion (Motivationssteigerung)
- ▶ Informationsfunktion (von der Aussagekraft der enthaltenen Urteile abhängig)

Zertifikate geben darüber Auskunft, welche definierten und nachvollziehbaren Lerninhalte in einer bestimmten Zeit bearbeitet wurden und dass die dabei erzielten Lernerfolge durch ein bestimmtes Klassifikationssystem dokumentiert und nachgewiesen werden können. Darüber hinaus sind Zertifikate vergleichbar mit Gütesiegeln und damit eine Form der Qualitätssicherung für die Output-Qualität von Bildungsprozessen. Sie dienen in dieser Funktion einerseits Arbeitgebern als Orientierung im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten der zertifizierten Person, andererseits zur Gewährleistung der Ansprüche von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Dabei ist die Erfassbarkeit, Messbarkeit und Vergleichbarkeit der Zertifizierungsmaßnahmen eine notwendige Voraussetzung (Vespermann & Faulstich, 2001, 13f).

Waren Zertifikate ursprünglich vorwiegend im Bereich der Wirtschaft als Form der Konformitätsbewertung von Personen, Produkten und Prozessen zu finden, so werden sie heute vermehrt in den Bildungsbereich übernommen. Im Rahmen der Zertifizierung technopädagogischer Kompetenzen hat sich mittlerweile eine unüberschaubare Vielfalt an Zertifikaten entwickelt. So gut wie alle Bildungsinstitutionen vergeben Zertifikate, die sich in Umfang und Ge-

wicht voneinander unterscheiden und damit hinsichtlich der Funktion von Zertifikaten, Selektion bei Rekrutierungsprozessen herzustellen, kontraproduktiv wirken, da die notwendige Voraussetzung der Vergleichbarkeit nicht mehr gegeben ist. Dabei sind gegenwärtig zwei gegenläufige Entwicklungen festzustellen: Durch vermehrte Zertifizierung steigt die strategische Bedeutung von Zertifikaten. Der Zertifizierungsdruck wächst mit der Konkurrenz. Gleichzeitig nimmt der relative Wert von Zertifikaten ab, da Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit nicht mehr gegeben sind.

Der relative Wertverlust von Zertifizierungen ist für den Einzelnen solange nicht spürbar, solange sich Zertifizierung und Rekrutierung im geschlossenen System einer Institution abspielen. Wird dieses Bezugssystem verlassen, so kann nicht mehr ohne weiteres von einer umfassenden Akzeptanz der absolvierten Zertifizierung ausgegangen werden, sofern diese Maßnahmen nicht zwischen den Bildungsinstitutionen abgestimmt und Fragen des Transfers und der Anrechenbarkeit bereits im Vorfeld geklärt wurden.

Die Übersicht (Tabellen 4 und 5) dokumentiert einen Querschnitt von technopädagogischen Zertifizierungsinitiativen. Dabei wird die überproportionale Bedeutung von lokalen, auf die jeweilige Institution bezogenen Zertifizierungsprogrammen mehr als deutlich.

Der Vorteil dieser kleinen, „weichen“ Zertifizierungen liegt in der Flexibilität und der leichteren Anpassbarkeit an geänderte Rahmenbedingungen. Darüber hinaus können derartige Modelle mit relativ geringem Aufwand an die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Bildungsinstitution angepasst werden. Große, „harte“ Zertifikate minimieren die Transfer- und Anrechnungsproblematik, bilden auch leichter Quasi-Standards im überregionalen Zusammenhang, reagieren aber aufgrund von komplexeren Entscheidungsstrukturen und ausdifferenzierten Organisationsformen träger auf Entwicklungen.



Welche Kompetenzen müssen aus Ihrer Sicht Lehrende in Ihrer Institution mitbringen, um den Einsatz neuer Medien bestmöglich umsetzen zu können? Welche Pflicht- und Wahlmodule sollten diese Personen durchlaufen? Recherchieren Sie innerhalb der angegebenen Ausbildungsbeispiele (siehe Tabellen) die curricularen Inhalte und erstellen Sie auf Basis Ihrer Einschätzung ein Curriculum für allgemeingültige, pädagogisch-didaktisch orientierte Pflicht- und Wahlmodule für die konkrete Umsetzung in Ihrer Institution.

Bezeichnung	Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule	Medienpass Lehramt	Medienkompetenz zertifikat	Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik	Neue Medien-, Informations- und Computerkompetenz	EPICT (European Pedagogical ICT License)	ZEL (Zertifikat eLearning)	eLearning-Zertifikat für Lehrende
Trägerorganisation	Universität Duisburg-Essen	Universität Salzburg	Goethe-Universität Frankfurt	Pädagogische Hochschule Zürich	Universität Innsbruck	The EPICT Group	alle Partnerorganisationen	Goethe-Universität Frankfurt
Erstreckung	regional	lokal	lokal	national	lokal	international	national	lokal
Land/Länder	Deutschland/NRW	Österreich/Salzburg	Deutschland/Hessen	Schweiz	Österreich/Tirol	u.a. Australien, Österreich, Ungarn	Österreich	Deutschland/Hessen
Teilnehmende Institutionen	8 Universitäten in NRW	Universität Salzburg	Goethe-Universität Frankfurt	Pädagogische Hochschule Zürich	Universität Innsbruck	A: 14 Pädagogische Hochschulen	9 Unis, 6 FH, 2 PH, 1 regionaler Bildungsverband	Goethe-Universität Frankfurt
EC	k.A.	24	11	10	7,5	k.A.	k.A.	keine
Dauer	4-8 Semester	ca. 4 Semester	ca. 3 Semester	ca. 2 Semester	k.A.	ca. 2 Semester	3 Semester (18 Monate)	k.A.
Zeitaufwand (Std.)	200-240	ca. 600	ca. 275	ca. 300	ca. 190	k.A.	k.A.	ca. 60
Setting	Vorwiegend Präsenz, berufsbegleitend	integrativ und/oder studienbegleitend	integrativ im Lehramtsstudium (tw. über Ringvorlesung abgedeckt)	Workshops mit E-Learning-Elementen	integrativ und/oder studienbegleitend	Einführungsveranstaltung, Online-Phasen, Training on the Job	Blended Learning	vorwiegend Präsenzworkshops
Kosten	k.A.	keine	keine	Min. 6.000 CHF (~ € 4.500)	ca. € 120, i.d.R. € 40 pro Kurs	keine	keine	€ 100-600, je nach Hochschule
Modularisierung/Pflicht-/Wahlmodule	ja/3/aufbauend	ja/2/Wahlmöglichkeiten	ja/1/Wahlmöglichkeiten	ja/5/1	nein/-/-	ja/4/4	ja/4/-	ja/6/3
Voraussetzungen	Hochschul-lehrer/in	keine	keine	nicht definiert	nicht definiert	keine	keine	keine

Tabelle 4: Technopädagogische Zertifizierungsprogramme – Teil I

Quellen: Beschreibungen der Programme durch die Anbieter auf deren Homepages (Stand 10/2010)

Bezeichnung	Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule	Medienpass Lehramt	Medienkompetenz zertifikat	Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik	Neue Medien-, Informations- und Computerkompetenz	EPICT (European Pedagogical ICT License)	ZEL (Zertifikat eLearning)	eLearning-Zertifikat für Lehrende
Zielgruppe	Lehrende an der eigenen Institution oder des Netzwerks	Lehramtsstudierende, Hochschul-lehrer/innen, Lehrer/innen	Lehramtsstudierende der Goethe-Universität	Dozenten und Dozentinnen und wiss. Mitarbeiter/innen	Studierende der Universität Innsbruck	Lehrer/innen aller Bildungsstufen	Hochschul-lehrer/innen	Hochschul-lehrer/innen, wiss. Mitarbeiter/innen, Lehrer/innen u.a.
Zertifikatskriterien	Zertifizierung nach Absolvierung aller drei Module	Positive Prüfungs- und Studiennachweise über die geforderte Anzahl von EC aus dem jeweils aktuellen Programm	Positive Prüfungs- und Studiennachweise der akkreditierten Lehrveranstaltungen im geforderten Umfang	5 Pflichtmodule, 1 Wahlmodul, Führung eines Lernjournals, Arbeit in einer Lerngruppe, Abschlussarbeit	Positive Prüfungs- und Studiennachweise über die geforderte Anzahl von EC aus dem jeweils aktuellen Programm	Drei Pflichtmodule plus 4 Wahlmodulen incl. Umsetzung und Reflexionsmodul; EPICT-ABC: Einführung und Pflichtmodule	Besuch von einer Veranstaltung aus allen Modulen (Niveau 1) und Besuch einer weiteren sowie Erarbeitung eines Konzepts (Niveau 2)	6 Pflichtmodule, 3 Wahlmodule incl. der Erstellung eines E-Learning-Konzepts
Anrechenbarkeiten	nicht definiert	nicht definiert	nicht definiert	max. 5 EC anrechenbar (300 CHF Sichtungsggebühr)	nicht definiert	in Planung	nicht definiert	nicht definiert
Inhalte	Lehren und Lernen, Prüfen und Bewerten, Studierende beraten, LV-Evaluation, Innovationen in Studium und Lehre entwickeln (Projektarbeit)	Basismodule: Medienpädagogik und Mediendidaktik, Grundlagen Gerätetechnik und Medienproduktion und Erweiterungsmodule	Anwendungskompetenz, fachliche Kompetenz, Handlungs- und Gestaltungskompetenz	Basis-Module: Grundlagen des Lernens, Gestalten von Lernangebots, Leitungskompetenz, Praxistransfer und Wahlmodule	Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Bildbearbeitung, Präsentation, Layout, Grundlagen der Webprogrammierung, Fotografie und Video	Suchen und Finden im Web, Textverarbeitung & Schreibprozesse, Kommunikation und Kollaboration, Reflexionsmodul und Wahlmodule	Didaktik mediengestützter Lehre, Medienerstellung, Medienorganisation, Aktuelle Themen	E-Learning Didaktik und Lerntheorien, Rechtsfragen, E-Learning Coaching. Und Wahlpflichtmodule
(Wissenschaftl.) Leitung	Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis	Dr. Othmar Weiskirchner	Claudia Bremer	Dr. Heinz Bachmann	k.A.	Helmut Stemmer	Ortrun Gröbinger	Claudia Bremer

Tabelle 5: Technopädagogische Zertifizierungsprogramme – Teil II

Quellen: Beschreibungen der Programme durch die Anbieter auf deren Homepages (Stand 10/2010)

In der Praxis : Gespräch mit Johannes Maurek

Johannes Maurek redet im L3T-Interview über das Fortbildungsprogramm EPICT und wie es in Österreich eingesetzt wird. Das Video ist bei YouTube zugänglich oder bei Mr. Wong und dem Hashtag #video

(<http://www.youtube.com/watch?v=ZAoEBdt8C5M>)

6. Zusammenfassung und Aufgabenstellung

Die zunehmende Professionalisierung im Europäischen (Hoch-) Schulbereich sowie der kontinuierliche Einzug neuer Medien in die (Hochschul-) Lehre bedingt auch eine Diskussion über allgemein gültige Kompetenzen, die (Hochschul-) Lehrer/innen sowie Trainer/innen und Experten und Expertinnen der Aus- und Weiterbildung befähigen, den didaktisch sinnvollen Einsatz dieser neuen Medien bewerkstelligen zu können. Beispiele aus dem deutschsprachigen sowie europäischen Raum zeigen, dass es vielschichtige Bemühungen gibt, diese Professionalisierung auch in allgemein gültige Ausbildungen und Zertifizierungen zu gießen. Trotz aller Bemühungen ist es aber die Individualität der einzelnen Bildungsinstitutionen, die diese allgemeine Gültigkeit sowie die Übertragbarkeit behindern.

Dem entsprechend können diese Bemühungen (ähnlich dem Modell der Open University) nur in einer Kombination von Pflicht- und Wahlmodulen umgesetzt werden, die wiederum über das EC-System übertragbar sind, bzw. sein können. Für die Zukunft des Lernens mit Neuen Medien ist es also notwendig, Erfahrungen und Good Practice miteinander zu vergleichen sowie die allgemein gültigen didaktischen Maßnahmen zu generalisieren, wobei die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Bildungsrichtungen beispielsweise in Wahlmodulen abgehandelt werden könnten. Ziel dabei muss es sein, die

didaktische Verwendung in den Vordergrund zu stellen und die technische Handhabung als Basiskompetenz vorauszusetzen.

Literatur

- ▶ Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change, 27 (6), 12-25.
- ▶ Baumgartner, P. (2003). Didaktik, E-Learning-Strategien, Softwarewerkzeuge und Standards - Wie passt das zusammen? In: F. Maike (Hrsg.), Mensch und E-Learning, Beiträge zur eDidaktik und darüber hinaus, Aarau: Sauerländer, 9-25.
- ▶ Europäischer Rat. (2000). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [2010-06-16].
- ▶ Faulstich, P. & Vespermann, P. (2001). Zertifikate in der Weiterbildung, Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Bd. 45, Berlin: BBJ Verlag.
- ▶ Hohenstein, A. & Wilbers, K. (2002). Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- ▶ Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based research Ansatz in der Lehr- Lernförderung. In: Unterrichtswissenschaft, 33 (1), 52-69.
- ▶ Schulmeister, R. (2001). Virtuelle Universitäten - Virtuelles Lernen. München: Oldenbourg.
- ▶ Wedekind, J. (2008). Medienkompetenz für (Hochschul-) Lehrende. In: Zeitschrift für e-learning, 2 (3), 24-37.