

Christoph auf der Horst
Holger Ehlert (Hrsg.)

eLearning
nach Bologna

→ Prozesse

→ Projekte

→ Perspektiven

Grupello

Inhalt

Einleitung	7
PROZESSE	
<i>Roland Richter</i> Der Bologna-Prozess und seine Bedeutung für das eLearning	13
<i>Dieter Hannemann</i> Die Akkreditierung von Bachelor-Master-Studiengängen	39
<i>Claudia Bremer</i> Qualität in der Lehre durch eLearning – Qualität im eLearning	60
<i>Manfred Heydthausen</i> Vom Zeichen zum Konzept – Strukturell systematische Überlegungen zur Entwicklung eines technischen eLearning-Konzeptes	75
<i>Michael Gutmann</i> Schlüsselemente bei der Integration von Veranstaltungsmanagement, eLearning und Online-Evaluation	108
PROJEKTE	
<i>Marita Pabst-Weinschenk</i> Mündliche Kommunikation – ein multimedialer eLearning-Kurs	122
<i>Jörg Stratmann / Axel Nattland / Michael Kerres</i> Didaktische Überlegungen und Einsatzszenarien zur Implementierung von eLearning in der Hochschullehre	148
<i>Rainer Albrecht</i> Systematische hochschuldidaktische Weiterbildung	164

Kerstin Eleonora Kobl

Unterstützung und Förderung von eLearning an Hochschulen 176

PERSPEKTIVEN

Stefan Drees

Organisationsprinzipien computergestützter Lehrevaluation:
Die Lehrevaluation als neues Steuerungsinstrument 195

Jürgen Flender

Von guten Vorsätzen zu guter Lehre:
Transferproblematik und Selbstmanagement-Kompetenzen
als Herausforderung hochschuldidaktischer Weiterbildung
und als Chance digitaler Medien 210

Ulrich Welbers

Hochschuldidaktik nach Bologna:
Zur Professionalisierung von Hochschullehre und
Hochschullehrerberuf in internationaler Perspektive 231

Autoren und Herausgeber 258

Christoph auf der Horst
Holger Ehlert (Hg.)

eLearning nach Bologna

Prozesse – Projekte – Perspektiven

Unter Mitarbeit von
Parniean Soufiani

Grupello Verlag

Das Auge liest mit – schöne Bücher für kluge Leser
Besuchen Sie uns im Internet unter
www.grupello.de

1. Auflage 2007

© by Grupello Verlag
Schwerinstr. 55 · 40476 Düsseldorf
Tel.: 0211-498 10 10 · Fax: 0211-498 01 83
Druck: Müller · Satz & Repro, Grevenbroich
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-89978-068-0

Inhalt

Einleitung	7
PROZESSE	
<i>Roland Richter</i> Der Bologna-Prozess und seine Bedeutung für das eLearning	13
<i>Dieter Hannemann</i> Die Akkreditierung von Bachelor-Master-Studiengängen	39
<i>Claudia Bremer</i> Qualität in der Lehre durch eLearning – Qualität im eLearning	60
<i>Manfred Heydthausen</i> Vom Zeichen zum Konzept – Strukturell systematische Überlegungen zur Entwicklung eines technischen eLearning-Konzeptes	75
<i>Michael Gutmann</i> Schlüsselemente bei der Integration von Veranstaltungsmanagement, eLearning und Online-Evaluation	
PROJEKTE	
<i>Marita Pabst-Weinschenk</i> Mündliche Kommunikation – ein multimedialer eLearning-Kurs	
<i>Jörg Stratmann / Axel Nattland / Michael Kerres</i> Didaktische Überlegungen und Einsatzszenarien zur Implementierung von eLearning in der Hochschullehre	
<i>Rainer Albrecht</i> Systematische hochschuldidaktische Weiterbildung	

Kerstin Eleonora Kobl
Unterstützung und Förderung von eLearning an Hochschulen

PERSPEKTIVEN

Stefan Drees
Organisationsprinzipien computergestützter Lehrevaluation:
Die Lehrevaluation als neues Steuerungsinstrument

Jürgen Flender
Von guten Vorsätzen zu guter Lehre:
Transferproblematik und Selbstmanagement-Kompetenzen
als Herausforderung hochschuldidaktischer Weiterbildung
und als Chance digitaler Medien

Ulrich Welbers
Hochschuldidaktik nach Bologna:
Zur Professionalisierung von Hochschullehre und
Hochschullehrerberuf in internationaler Perspektive

Autoren und Herausgeber

Die Akkreditierung von Bachelor-Master-Studiengängen

Zusammenfassung

Vor der Umstrukturierung der Studiengänge in Bachelor und Master gab es in Deutschland keine Studiengangsakkreditierung. Deshalb stellen diese Verfahren eine besondere Herausforderung für die Hochschulen dar. Dieser Artikel beschreibt einige Aspekte der Akkreditierung und dem damit im Zusammenhang stehenden neuen Paradigma der Outcome-Orientierung von Studiengängen. Weiterhin wird für den Hochschulbereich und die berufliche Bildung auf die Bemühungen um die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens eingegangen..

Gliederung

1. Einleitung

2. Die Akkreditierungslandschaft

3. Akkreditierungskriterien

4. Qualifikationsrahmen

4.1 Nationaler Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung

4.2 Europäische Referenzrahmen für Qualifikationsniveaus in der Berufsbildung

5. Internationalisierung

6. Weiterbildung

7. Schriftenverzeichnis

Einleitung

Im Zuge des sog. Bologna-Prozesses, der Einführung gestufter Studiengänge, wurde festgelegt, dass sich diese neuen Studiengänge einer Akkreditierung zu unterziehen haben. So wie sich die neuen Studiengänge internationalen Standards anpassen sollten, so wurde auch mit der Akkreditierung eine – vor allem im angelsächsischen Bereich – übliche Form der Qualitätsüberprüfung eingeführt. Durch die Akkreditierung soll die Einhaltung fachlich-inhaltlicher Qualitätsstandards für alle Hochschultypen und die Weiterentwicklung und kontinuierliche Verbesserung der Ausbildung in den zu akkreditierenden Studiengängen gefördert werden. Uniformität ist nicht das Ziel der Akkreditierung, im Gegenteil, sie soll Vielfalt fördern. Sie ist angelegt auf Transparenz, mit dem Ziel, die Hochschulabschlüsse im europäischen Bildungsraum und darüber hinaus bekannt zu

machen und ihre internationale Anerkennung zu fördern. Insbesondere die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes wird stark davon abhängen, wie sich die Akkreditierungspraxis in den Mitgliedsländern darstellt.

Inzwischen wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt, dass auch Diplomstudiengänge, für die es keine gültigen Rahmenprüfungsordnungen mehr gibt, akkreditiert werden können.

2. Die Akkreditierungslandschaft

Bereits 1998 haben Hochschulrektorenkonferenz (HRK)¹ und KMK² die Einführung von Akkreditierungsverfahren als qualitätssicherndes Instrument beschlossen. Ein Akkreditierungsrat wurde gebildet und beauftragt die fachlich-inhaltliche Begutachtung der Studiengänge zu koordinieren und die damit beauftragten Agenturen zeitlich befristet zu akkreditieren. Am 30. November 1999 wurden vom Akkreditierungsrat „Mindeststandards und Kriterien zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister“ verabschiedet. Sie stellen die Arbeitsgrundlage für die praktische Tätigkeit des Akkreditierungsrates sowie die von ihm akkreditierten Agenturen dar und definieren einen Rahmen, in dem die Akkreditierungsagenturen wie die Hochschulen gleichermaßen ein spezifisches Profil ausprägen können, jedoch qualitativ vergleichbar bleiben.

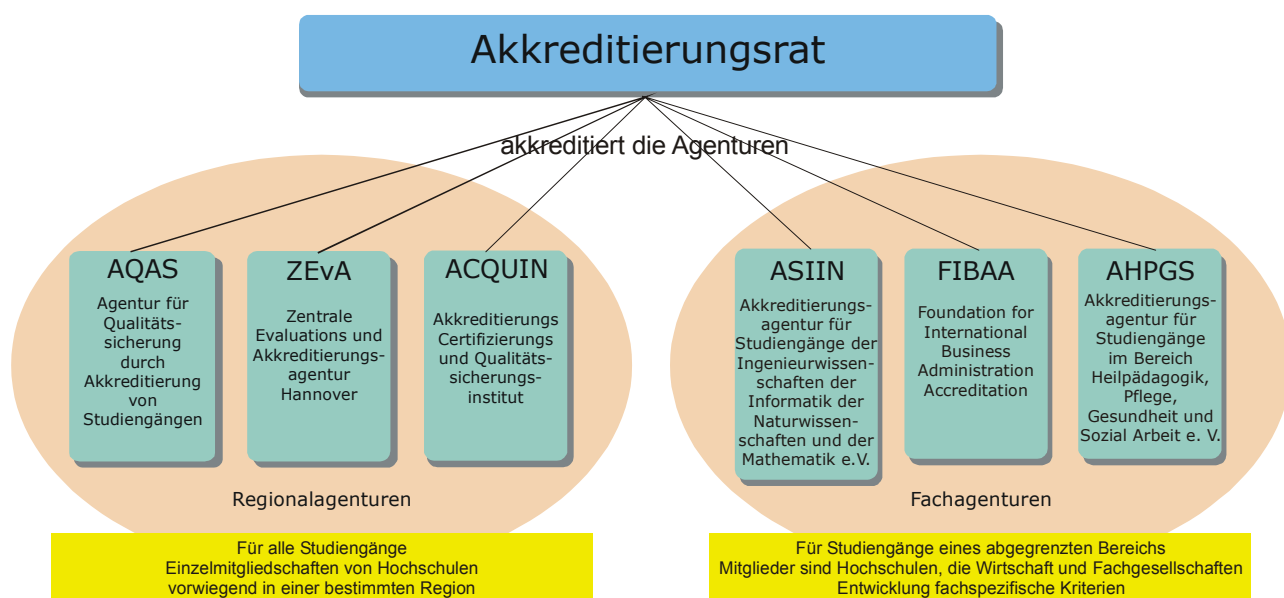


Abb.1: Aufbau des Akkreditierungssystems in Deutschland

¹ HRK: Hochschulrektorenkonferenz, 6. Juli 1998

² KMK: Kultusministerkonferenz, 3. Dezember 1998

Auf der Basis dieser Beschlüsse haben sich in den vergangenen Jahren die in der Abbildung 1 dargestellten Agenturen gebildet. Es gibt zwei Gruppen von Agenturen: drei Fachagenturen und drei Regionalagenturen. Die Regionalagenturen wurden im Wesentlichen von Länderministerien, teilweise zusammen mit einigen Hochschulleitungen, gegründet. Die Fachagenturen verdanken ihr Entstehen der Initiative von Fächergruppen, vertreten durch die entsprechenden Fachbereichs- und Fakultätentage, sowie der zuständigen Fachgesellschaften. Diese Form der Akkreditierungsagenturen – zuständig für einen bestimmten Fächerkanon – findet sich auch im Ausland, insbesondere auch in den USA. Die deutschen Regionalagenturen – zuständig für alle Studiengänge – sind dagegen international unvergleichbar, wenn es um die Akkreditierung von Studiengängen geht. Lediglich im Bereich der institutionellen Akkreditierung finden sich ähnliche Strukturen im Ausland. Diese Agenturen akkreditieren ganze Institutionen um ihnen den Hochschulstatus zuerkennen zu können. Eine Aufgabe die in Deutschland vom Wissenschaftsrat wahrgenommen wird.

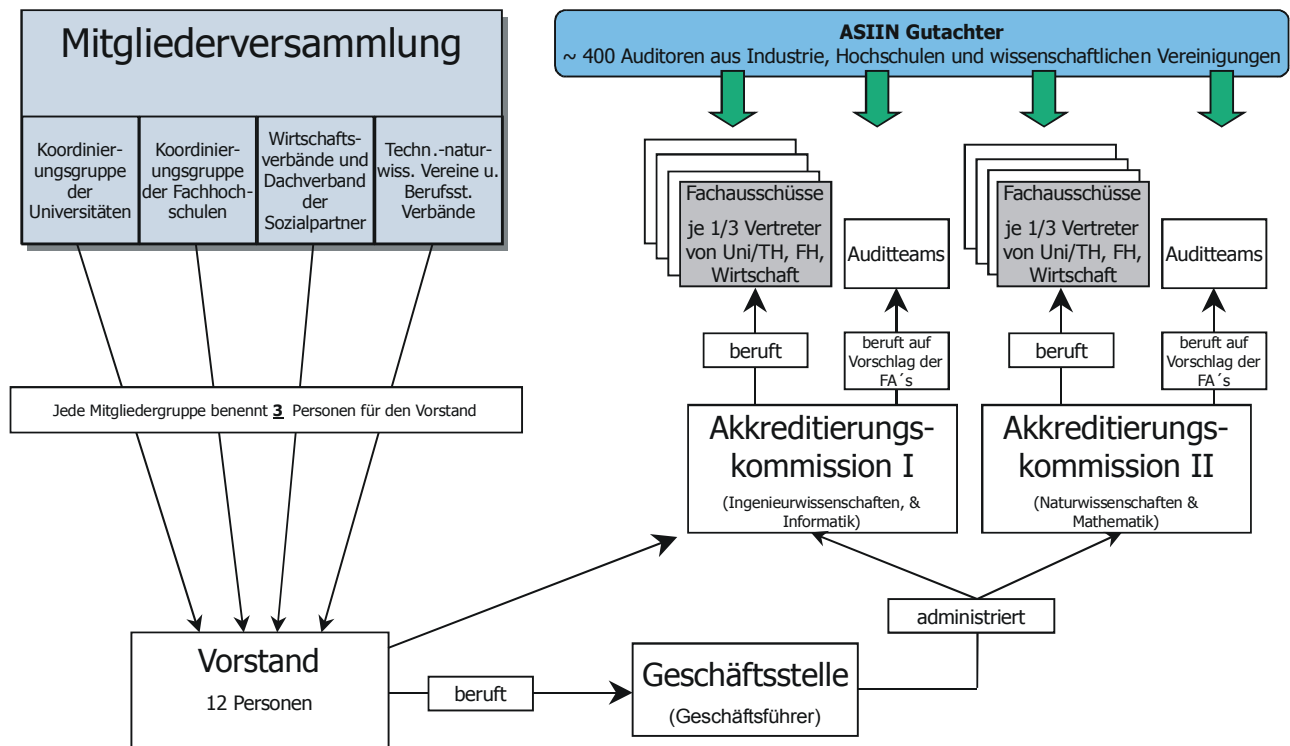


Abb. 2: Organisationsmodell der Akkreditierungsagentur ASIIN

Die von der KMK – in Zusammenarbeit mit der HRK – 1998 auf den Weg gebrachte Entwicklung basierte auf den bereits oben zitierten Beschlüssen. Da diese jedoch über keine Grundlage auf gesetzlicher Ebene verfügten, wurde immer wieder nach der Legitimation der darauf aufbauenden Institutionen gefragt. Vom Vorsitzenden des Akkreditierungsrates wurde daher festgehalten, dass er seine Aufgaben nur durch Überzeugungsarbeit erfüllen und keine Sanktionen herbeiführen kann. Deshalb wurde der Akkreditierungsrat durch ein Gesetz in NRW vom 15. Februar 2005 in die

„Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ überführt. Dieses Vorgehen war abgestimmt mit allen anderen Bundesländern.

Am Beispiel der größten Akkreditierungsagentur ASIIN³ soll kurz dargelegt werden, wie eine solche Agentur intern strukturiert ist und wie sie ihre Aufgaben erfüllt.

Der Vorstand beruft Akkreditierungskommissionen, die drittelparitätisch mit Vertretern von Universitäten, Fachhochschulen und der Wirtschaft sowie mit Studierenden und internationalen Beratern besetzt und unabhängig in ihrer Entscheidung sind (Abb. 2). Diese Akkreditierungskommissionen – eine für Studiengänge aus der Ingenieurwissenschaft und der Informatik und eine für den Bereich der Naturwissenschaft und der Mathematik – legen gemeinsam die Verfahrensgrundsätze und Qualitätsstandards für die Akkreditierung fest und berufen die ebenfalls drittelparitätisch zusammengesetzten Fachausschüsse.

Die Fachausschüsse bei ASIIN:

1. Maschinenbau/Verfahrenstechnik
2. Elektrotechnik/Informationstechnik
3. Bau- und Vermessungswesen/Architektur
4. Informatik
5. Physikalische Technologien, Werkstoffe und Verfahren
6. Wirtschaftsingenieurwesen
7. Wirtschaftsinformatik
8. Agrar-, Ernährungswissenschaften und Landschaftspflege
9. Chemie
10. Biowissenschaften/Pharmazie
11. Geowissenschaften
12. Mathematik
13. Physik

Die Fachausschüsse (siehe Kasten: *Die Fachausschüsse bei ASIIN*) entwickeln die fachspezifischen Standards, schlagen der zuständigen Kommission die Auditteams vor und prüfen die nach der Vor-Ort-Begehung vom Auditteam erstellten Akkreditierungsberichte.

Die Akkreditierungskommissionen akkreditieren die Studiengänge aufgrund der Auditberichte und der Anmerkungen der Fachausschüsse.

Alle mit der Akkreditierung befassten Gremien der ASIIN sind drittelparitätisch mit Vertretern der Universitäten, Fachhochschulen und der Wirtschaft zusammengesetzt; gegen das einheitliche Votum einer dieser Gruppen können keine Kriterien verabschiedet oder Studiengänge akkreditiert werden.

3. Akkreditierungskriterien

Die Akkreditierungsverfahren basieren auf Kriterien, die sich im wesentlichen von den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz⁴ und des Akkreditierungsrates⁵ ableiten. Die Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor und Master in den

³ Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaft, der Informatik, der Naturwissenschaft und der Mathematik e.V. (ASIIN, 2005: www.asiin.de)

⁴ Von besonderer Relevanz sind dabei die am 10.10.2003 von der KMK beschlossenen *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* in der Fassung vom 21.04.2005.

⁵ Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister - Mindeststandards und Kriterien – (30.11.1999).

einzelnen Bundesländern sind für die Akkreditierungstätigkeit gemäß Beschluss des Akkreditierungsrates nur dann akkreditierungsrelevant, wenn sie durch förmlichen Beschluss des Akkreditierungsrats offiziell an die Akkreditierungsagenturen weitergeleitet werden. Im Folgenden werden exemplarisch einige Aspekte der Akkreditierungskriterien am Beispiel der ASIIN vorgestellt. Dort heißt es⁶:

Das Akkreditierungsverfahren konzentriert sich auf die Setzung und Überprüfung von allgemeinen und fachspezifisch-ergänzenden input- wie outcome-orientierten Qualitätsstandards, die die genannten KMK-Vorgaben und deren Fortentwicklung durch den Akkreditierungsrat berücksichtigen und im Dialog mit nationalen und internationalen wissenschaftlichen Fachgesellschaften, Fakultäten- und Fachbereichstagen, Fach- und Berufsverbänden sowie den am Wirtschaftsleben beteiligten Kräften definiert wurden und weiterentwickelt werden. Ziel ist es, Vielfalt im Hochschulbereich zu ermöglichen und gleichzeitig die Qualität, Transparenz und Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen und der für sie notwendigen Prozesse sowie Ressourcenausstattung zu sichern. Die Akkreditierung erfolgt entsprechend international bewährten Standards zeitlich befristet für eine Dauer von 5 Jahren. Nach Ablauf der Frist ist eine Re-Akkreditierung erforderlich, die eine Evaluation beinhaltet und den Studiengang erneut auf seine Ziele und deren Umsetzung hin begutachtet. Die Re-Akkreditierung wird insbesondere das Erreichen der Ausbildungs- und Qualifikationsprofile überprüfen (Outcome-Orientierung) und zu diesem Zwecke den Studienerfolg und den Verbleib der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt analysieren.

Die mehrfach genannte Outcome-Orientierung stellt ein relativ neues Paradigma dar. Während früher ein Studiengang ausschließlich durch seine sog. Inputs definiert wurde, d.h. durch die Fächer und deren Inhalte, wird seit einigen Jahren versucht, die mit einem Studium erreichbaren Qualifikationen in den Vordergrund zu rücken. Die Agenturen sind aufgefordert diesem Paradigmenwechsel auch über die Akkreditierung hinaus zum Durchbruch zu verhelfen. Während die Idee zunächst überzeugend klingt, ist die praktische Umsetzung jedoch weniger einfach: Es lassen sich meistens schnell die geforderten Qualifikationen aufzählen, die mit einem Studium erworben werden sollen, die Frage wie diese dann überprüft werden können und welche Inputs zu diesen Qualifikationen führen, ist häufig schwerer zu beantworten. Insbesondere, wenn die Beantwortung dieser Frage im Verlauf einer Erstakkreditierung erfolgen soll, bei der es noch keine Studienabgänger gibt die sich im Beruf mehr oder weniger gut bewährt haben.

Unbestritten hat es jedoch einen großen Wert an sich, wenn man die Programmverantwortlichen für einen Studiengang veranlasst, über die learning-outcomes genauer nachzudenken und diese schriftlich zu fixieren. Bei ASIIN heißt es dazu⁶:

Es liegt in der Verantwortung der Hochschulen, nachzuweisen, dass ihre Ausbildungsprogramme den von der ASIIN aufgestellten Anforderungen genügen und dass sie die von ihnen formulierten Ausbildungsziele im Sinne einer output-Optimierung erreichen. Darüber hinaus wird die Studierbarkeit des Lehrangebots vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden studentischen Arbeitszeit überprüft.

Zur Frage der Outcome-Orientierung heißt es bei ASIIN sinngemäß:

Das Studium an einer Hochschule stellt einen vielschichtigen Prozess dar. Die Qualität des Ergebnisses wird anhand des Erfolgs gemessen, den die Hochschulabsolventen in ihrem Beruf

⁶ ASIIN, 2005: www.asiin.de

erzielen. Vor diesem Hintergrund begreift der Prüfungsansatz der ASIIN Aufbau und Durchführung von Studienprogrammen als Prozess, der drei interdependente Phasen durchläuft:

- Zieldefinition (Outcome) / Definition der Eingangs- und Ausgangsqualifikationen: Für jeden Studiengang sind zunächst Ausbildungsziele im Sinne von Lernergebnissen (Learning Outcomes) zu definieren (sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Kompetenzen und Fähigkeiten.)
- Umsetzung (Input) / Festlegung des Qualifikationsprozesses: Entwicklung von Curricula, Studienplänen, Prüfungs- und Studienordnungen, Prüfungsformen u. ä. Handlungsrahmen; Realisierung mit bestimmten Lehrveranstaltungsformen, Methoden.
- Ergebnisüberprüfung (Outcome-Evaluation) / Qualitätskontrolle im Qualifikationsprozess: Mit geeigneten Evaluationsmethoden (Klausuren, Abschlussarbeiten, Lehrveranstaltungsevaluation, Absolventenbefragungen, Arbeitgeberbefragungen, etc.) wird die Zielerreichung überprüft. Um das Erreichen der Ausbildungsziele zu gewährleisten, werden daraus kontinuierliche Verbesserungen abgeleitet und in den Prozess wieder eingespeist.

Der Ablauf des Akkreditierungsverfahrens prüft die Logik und Wirksamkeit dieses Prozesses. Zentral für die zusammenfassende Beurteilung ist die Kombination der Elemente in den einzelnen Prozessphasen und der Bezug zwischen den drei Phasen – insbesondere zwischen den Zielen und deren Umsetzung. Die formalen Vorgaben, die allgemeinen Kriterien und fachspezifischen Hinweise stellen in diesem Zusammenhang vor allem den Orientierungsrahmen für die Gestaltung der 2. Phase, der Umsetzung, dar. Die Betrachtung des Ausbildungsprozesses bedingt, dass die gesamte Prozessverantwortung und damit auch die Definition von Ausbildungszielen für ein Studienprogramm grundsätzlich in der Verantwortung der Hochschulen selbst liegt. In diesem Sinne sind allgemeine Kriterien und fachspezifische Hinweise als Leitbild für die Zieldefinition und die Gestaltung des Ausbildungsprozesses durch die Hochschulen zu sehen. Die Hochschulen sollen die Ziele der einzelnen Studiengänge im Rahmen der in diesem Leitbild verankerten Ausbildungsergebnisse formulieren, dabei aber eigene Schwerpunkte setzen. Die einzelnen Ausbildungsergebnisse können jeweils unterschiedlich gewichtet werden.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die europaweite Diskussion zur Frage der mit einem Studium zu erreichenden Qualifikationsprofile.

4. Qualifikationsrahmen

Auf dem Europäischen Gipfel von 2000 (Lissabon; März 2000) wurde das strategische Ziel verkündet, Europa bis 2010⁷

zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

In diesem Zusammenhang besteht das Ziel, bis etwa 2007 ein das Gesamtsystem der Bildung in Europa umfassenden Qualifikationsrahmen zu entwickeln, der die Schulbildung, die Hochschulbildung und die berufliche Bildung umfasst.

Für den Bereich der Berufsbildung wurde 2002 in Kopenhagen der Startschuss für den Europäischen Referenzrahmen für die Qualifikationsniveaus (European Qualification Framework – EQF) gegeben. Weiterhin wurde zur Entwicklung des Europäischen Kreditsystem für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Training – ECVET) aufgerufen. Auf dieses Thema und seine Relevanz für die Hochschulen wird weiter unten eingegangen.

Für den Bereich der Hochschulbildung wurde im Rahmen des Bologna Prozesses ebenfalls zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens aufgerufen. Dieser findet seinen ersten Niederschlag in den sog. Dublin-Descriptors⁸ im März 2004. Im nächsten Abschnitt wird zunächst auf den deutschen Beitrag zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens eingegangen.⁹

4.1 Nationaler Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung

Die Umorientierung von Input zu Outcome hat dazu geführt, dass sich die europäischen Bildungsminister in ihrem Berlin Kommuniqué¹⁰ dafür ausgesprochen haben, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren.“

In Deutschland wurde von der HRK – unter Einbeziehung der Fachbereichs- und Fakultätentage – zunächst ein nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt und dann von der KMK verabschiedet.¹¹ Er soll dazu dienen, „die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems zu gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und

⁷ BMBF, 2001: Europäischer Bildungsraum, www.bmbf.de

⁸ Joint Quality Initiative (JQI, 2004: www.jointquality.org)

⁹ Weitere nationale Qualifikationsrahmensysteme gibt es z.B. in Dänemark, Irland, England, Schottland.

¹⁰ September 2003

¹¹ 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)

Arbeitgeber Rechnung tragen sowie die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.“ Die Erarbeitung wurde in enger Abstimmung mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene und den Entwicklungen anderer nationaler Qualifikationsrahmen geführt.¹² Ein wichtiges Ziel ist die Kompatibilität mit einem europäischen Qualifikationsrahmen.

Es wird grundsätzlich nicht zwischen Fachhochschulen einerseits und Universitäten und gleichgestellten Hochschulen andererseits unterschieden. Die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden.

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung) Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben	Formale Aspekte
<p>Wissensverbreiterung</p> <p>Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p>	<p>Instrumentale Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. 	<p>Zugangsvoraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hochschulzugangsberechtigung • entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung
<p>Wissensvertiefung</p> <p>Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Systemische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren • daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen; • selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten. 	<p>Dauer</p> <p>(einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte) Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p>
	<p>Kommunikative Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen; • sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen; • Verantwortung in einem Team übernehmen. 	<p>Anschlussmöglichkeiten</p> <p>Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p>
<p>Qualifikationsrahmen Bachelor 180, 210, 240 ECTS</p>		<p>Übergänge aus der beruflichen Bildung</p> <p>Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht</p>

Abb. 3: Qualifikationsprofil für die Bachelor-Ebene

Der Qualifikationsrahmen wurde so allgemein gehalten, dass er für alle Fächer Gültigkeit haben kann. Die einzelnen Fächer haben nun die Aufgabe der fachspezifischen Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens. Dieser Prozess läuft zur Zeit und wird im wesentlichen von den Fachbereichs- und Fakultätentagen getragen, hierbei soll der allgemeine Qualifikationsrahmen als Referenzrahmen dienen. Die fachspezifischen Qualifikationsrahmen sollen dann bei der Akkreditierung als Maßstab herangezogen werden.

Der Qualifikationsrahmen wurde zunächst für den Hochschulbereich entwickelt und schließt die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein. Anschließend soll er auch für andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung und Weiterbildung) weiter entwickelt

¹² Siehe 5. Internationalisierung

werden.¹³ Derzeit bestehen diverse Aktivitäten bei denen untersucht wird, unter welchen Bedingungen die in der beruflichen Praxis erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auf ein Hochschulstudium anrechenbar sind (siehe nächsten Abschnitt).

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung) Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben	Formale Aspekte
Wissensverbreiterung	Instrumentale Kompetenz	Zugangsvoraussetzungen
Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normaler Weise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.	<ul style="list-style-type: none"> • ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. 	<p>Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hochschulzugangsberechtigung • entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung <p>Für die Master-Ebene: Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen</p>
Wissensvertiefung	Systemische Kompetenzen	Dauer
Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; • auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; • selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen; • weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen. 	<ul style="list-style-type: none"> • für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte) • für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte) • für Studiengänge mit Staatsexamen
Qualifikationsrahmen Master 300 ECTS	Kommunikative Kompetenzen	Anschlussmöglichkeiten
	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln. • sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen • in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen 	Promotion, Weiterbildungsoptionen
		Übergänge aus der beruflichen Bildung
		Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht

Abb. 4: Qualifikationsprofil für die Master-Ebene

Der Qualifikationsrahmen beschreibt die drei Stufen im Qualifikationsprozess wie folgt:

1. Stufe: Bachelor-Ebene
2. Stufe: Master-Ebene
3. Stufe: Doktoratsebene

Diese beinhalten das zu erreichende *Wissen und Verstehen*, das *Können* (Wissenserschließung) und *formale Aspekte* (Abb. 3 bis 5). Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die zu erwerbenden Kompetenzen in Bezug auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie *Können* beschreibt die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.

¹³ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBWF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003.

Ein Bachelor-Studiengang kann 180, 210 oder 240 Leistungspunkte haben, entsprechend 6, 7 oder 8 Semestern. Ein Masterabschluss wird nach insgesamt 300 Leistungspunkten erreicht und das Doktorat baut darauf auf.

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung) Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben	Formale Aspekte
<p>Wissensverbreiterung</p> <p>Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden.</p> <p>Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p>	<p>Instrumentale Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen. 	<p>Zugangsvoraussetzungen</p> <p>Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH</p> <p>Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p>
<p>Wissensvertiefung</p> <p>Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>	<p>Systemische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Wissenschaftliche Fragestellungen selbständig zu identifizieren; die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen; den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben 	<p>Qualifikationsrahmen Doktorat 300 ECTS +</p>
	<p>Kommunikative Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln. ein Team zu führen 	

Abb. 5: Qualifikationsprofil für die Doktorats-Ebene

4.2 Europäische Referenzrahmen für Qualifikationsniveaus in der Berufsbildung

Im vorausgehenden Abschnitt wurde als formale Zugangsvoraussetzung zum Bachelor und Master darauf hingewiesen, dass auch ein Zugang über anerkannte berufliche Qualifikationen möglich sein soll. Dieses Ziel soll auch dadurch erreicht werden, dass im Europäische Referenzrahmen EQF¹⁴ die Entwicklung eines zum ECTS¹⁵ parallelen Leistungspunktesystems ECVET¹⁶ für die berufliche Bildung gefordert wird. In erster Linie dient dieses System dem selben Ziel wie das ECTS für den Hochschulbereich. Manche denken jedoch auch daran, ob es bei der Anerkennung von Leistungen aus diesem Bereich für die Hochschulbildung nicht auch einen festen Umrechnungsfaktor geben sollte. Diese Bestrebungen werden, wie ich meine zu Recht, von den Hochschulvertretern sehr skeptisch gesehen.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hat im Juli 2005 eine Arbeitsunterlage zum EQF¹⁷ herausgegeben. Darin werden die Qualifikationen auf acht Ebenen im Hinblick auf drei Arten von Lernergebnissen beschrieben: Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und fachliche Kompetenzen). Auch wird auf die „Komplementarität der Dublin-Deskriptoren mit den EQF-Deskriptoren innerhalb der höheren EQF-Niveaus“¹⁷ hingewiesen, dies

¹⁴ European Qualification Framework

¹⁵ European Credit Transfer System

¹⁶ European Credit System for Vocational Training

¹⁷ Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Brüssel, den 8.7.2005, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, SEK (2005) 957

kann nur dahingehend gewertet werden, dass an einer formalen Anerkennung von Leistungen aus der beruflichen Praxis auf ein Hochschulstudium gearbeitet wird.

Im Bereich der Informatik gibt es in Deutschland Arbeitsgruppen die prüfen, ob z.B. ein sogenannter *Operativer IT-Professional* – hervorgegangen aus speziellen Berufsbildungsmaßnahmen der Industrie und Handelskammern – einem Bachelor gleichgestellt werden kann und den Zugang zum Masterstudium bekommen soll.

Die Abb. 6 wurde einem ‚Papier‘ des Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. entnommen und zeigt deutlich die Intentionen in diesem Bereich. Unter *Referenzprozessen* werden berufliche Erfahrungen verstanden, die zu als Outcomes definierten Lernergebnissen führen. Es wird erwartet, dass auf diesem Weg die gleichen Outcomes erreicht werden können wie durch eine klassische

Hochschullehre. Gemäß dem neuen Paradigma der Outcome-Orientierung soll somit eine Vergleichbarkeit erreicht werden. An dieser Stelle möchte ich erneut auf die Problematik hinweisen, wie Outcomes zu differenzieren und präzise genug zu definieren sind um ihren Erreichungsgrad valide abprüfen zu können.

Die acht Niveau-Stufen der EQF

- Niveau 1: Pflichtschule ohne Abschluss; Allgemeinwissen und Basisfertigkeiten
- Niveau 2: Abschluss der Pflichtschule, nicht berufsspezifische Einführung in die Arbeit (schulisch, außerschulisch, betrieblich), begrenztes Wissen und Fertigkeiten; Arbeiten nach Anweisung
- Niveau 3: Abschluss einer grundlegenden Berufsausbildung als Teil höherer Sekundarbildung für mehrere „Job-Funktionen“ unter Anleitung
- Niveau 4: Höhere Sekundarbildung in alternierender oder Lehrlings-Ausbildung in einem Berufssektor; selbstständiges Arbeiten, Anwendung von Spezialkenntnissen
- Niveau 5: Abschluss einer höheren Ausbildung im Lehrlingswesen oder auf höherer Ebene mit theoretischen Kenntnissen und selbstständigem und koordinierenden Tätigkeiten in weiten Tätigkeitsfeldern; an der Grenze zu tertiärer Bildung
- Niveau 6: Hohes Niveau theoretischen Wissens und praktischer Kompetenzen, wissenschaftliches Grundwissen; selbstständiges Arbeiten; äquivalent zum Bachelor-Niveau, zumeist im tertiären Bereich erworben
- Niveau 7: Hohes Niveau von breitem Spezialistenwissen und – kompetenzen; anweisende und überwachende Tätigkeiten; äquivalent zum Masters-Niveau
- Niveau 8: Führende Expertentätigkeiten in hoch spezialisierten Berufstätigkeiten, Fähigkeit zum Entwickeln neuer Ansätze und neuen Wissens; äquivalent zum Doktor-Niveau

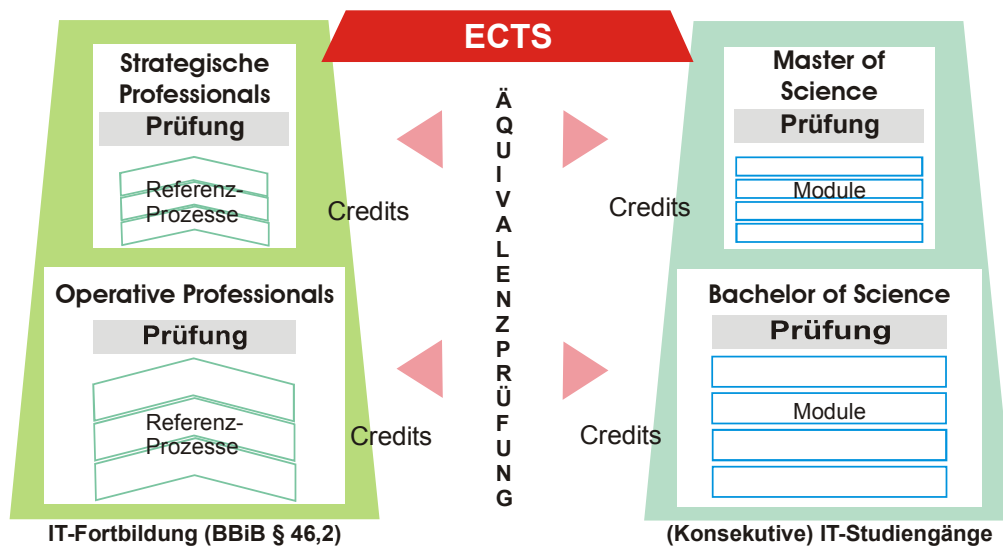


Abb. 6: BITKOM¹⁸: „Brückenschlag zwischen beruflicher Weiterbildung und Hochschule“

5. Internationalisierung

Wichtigstes Argument für die Einführung der neuen Hochschulabschlüsse war die Internationalisierung. Die deutschen Diplomstudiengänge sollten durch ihre Aufteilung in zwei Stufen – Bachelor und Master – international konkurrenzfähig gemacht werden. Diese Hypothese ist viel diskutiert worden und bietet bis heute Diskussionsstoff. Der Pragmatiker argumentiert, die Politik habe entschieden, nun müsse das Beste daraus gemacht werden, während andere Meinungsvertreter noch immer versuchen neue Argumente für die Beibehaltung der Diplomabschlüsse zu finden. Diese Diskussion ist sehr vielschichtig und kann hier nicht wiedergegeben werden. Fraglich ist auch, inwieweit der bisherige Umsetzungsprozess tatsächlich zur Internationalisierung beiträgt – unter dem Aspekt, dass es hierbei deutsche Sonderwege gibt.

• Internationale Aktivitäten zur Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmen:

- Joint Quality Initiative (informelles Netzwerk für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Irland, Niederlande, Norwegen, Spanien, Schweden Schweiz, England) ► Dublin Descriptors (Definition von Qualifikationen zur Unterscheidung von Bachelor- und Masterstudiengängen)
- ECA, EUA, siehe unten
- Tuning Project (Educational Structures in Europe) 2001-2004 ► (generic und subject-related competences) Bachelor-Master Generic Qualification Initiatives
- NARIC-ENIC Meeting, Januar 2003, Brüssel zu Anerkennungsfragen bei den neuen Abschlüssen
- Transnational, European Evaluation Project (TEEP), 2002-2003, koordiniert durch ENQA (European Network for Quality Assurance) Entwicklung für Kriterien transnationaler externer Evaluation

• Europäische Organisationen

- ECA: European Consortium for Accreditation
- ECTN: European Chemistry Thematic Network Association
- ENAEE: European Network for the Accreditation of Engineering Education
- EUA: European University Association
- ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education

• Weltweite Organisationen

- Washington Accord (Ingenieurwissenschaften)
- INQAAHE: International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

¹⁸ © 2005 BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.

Ein wichtiges aktuelles Vorhaben der Internationalisierung ist das oben beschriebene Projekt des europäischen Qualifikations-rahmens. In diesem Projekt arbeiten u.a. die in dem Kasten aufgezählten Organisationen zusammen. Eine wichtige Aufgabe der staatlichen Stellen – zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz – ist auch, dafür zu sorgen, dass die neuen Abschlüsse international anerkannt werden. Über dieses Thema hat es in der Vergangenheit große Irritationen gegeben die auch in der Tagespresse diskutiert worden sind. Vielen dieser Diskussionen lag ein fundamentales Missverständnis zu Grunde, welches auf der Basis des deutschen Systems entstanden ist.

Mitgliedsländer im Washington Accord:

Australien (Institution of Engineers, Australia) seit 1989

Kanada (Canadian Engineering Accreditation Board of the Canadian Council of Professional Engineers) seit 1989

Hong Kong (Hong Kong Institution of Engineers) seit 1995

Irland (Institution of Engineers of Ireland) seit 1989

Japan (Japan Accreditation Board for Engineering Education) seit 2005

Neuseeland (Institution of Professional Engineers, New Zealand) seit 1989

Südafrika (Engineering Council of South Africa) seit 1999

Grossbritannien (Engineering Council) seit 1989

USA (Accreditation Board for Engineering and Technology) seit 1989

Während in Deutschland die Studienabschlüsse und ihre Anerkennung weitgehend reglementiert sind, ist das in anderen Ländern nicht der Fall. Insbesondere bei der Frage, ob ein deutscher Bachelor in den USA zu einem Masterstudium zugelassen wird, ist zu berücksichtigen, dass auch jemand der in den USA seinen Bachelor gemacht hat, nicht ohne weiteres dort zu einem Masterstudium zugelassen wird. Die Universitäten prüfen jeweils, ob der Bewerber ihren Anforderungen genügt. Wichtig ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass eine formale Anerkennung, bzw. Gleichstellung politisch ausgehandelt wird. Hierdurch wird erreicht, dass ein deutscher Bachelor nicht schon auf Verwaltungsebene einer Universität aussortiert und gar nicht mehr einer qualifizierten Überprüfung unterzogen wird.

Auch der deutsche Akkreditierungsrat pflegt internationale Kontakte. Aber besonders die Akkreditierungsagenturen, zuständig für den Qualitätssicherungsprozess und die internationale Anerkennung ihrer Akkreditierungen, unternehmen vielfältige Anstrengungen um den Absolventen aus akkreditierten Studiengängen eine weltweite Anerkennung ihres Abschlusses zu sichern. Für den Bereich der Ingenieurwissenschaften hat ASIIN z.B. eine vorläufige Mitgliedschaft im sog. Washington Accord erworben (siehe Kasten: Mitgliedsländer im Washington Accord). Derzeit läuft das Verfahren zum Erwerb der Vollmitgliedschaft. In diesem Fall findet eine Anerkennung von Abschlüssen akkreditierter Studiengänge in den Mitgliedsländern statt.¹⁹ Parallel zu diesen Aktivitäten der Aufnahme in den Washington Accord läuft in Deutschland – unter Federführung des Akkreditierungsrates – die Diskussion darüber, wie die Regionalagenturen an diesem Verfahren

¹⁹ Eine Kommission von Professoren aus drei Mitgliedsländern hat 2004 an Akkreditierungen und Kommissionssitzungen teilgenommen um die Gleichwertigkeit der Verfahren zu überprüfen.

beteiligt werden können, obwohl dies den Statuten des Washington Accord widerspricht.²⁰ Hier zeigt sich, wie der deutsche Sonderweg beim Aufbau der Akkreditierungsagenturen Probleme erzeugt, die es im Ausland so nicht gibt. In den USA ist beispielsweise ABET²¹ allein für den Bereich der Ingenieurwissenschaften und der Informatik zuständig.

Auch auf europäischer Ebene gibt es zahlreiche Bemühungen zur Harmonisierung der Akkreditierungsverfahren. Ein Beispiel für den Bereich der Ingenieurwissenschaft ist das EUR-ACE genannte Projekt, welches auch unter der Bezeichnung ENAEE (European Network for the Accreditation of Engineering Education) bekannt ist. Das Projekt vereinigt jene acht großen europäischen Akkreditierungsagenturen die auf dem Gebiet der Ingenieurwissenschaft spezialisiert sind, sowie Vereinigungen, die sich im Bereich der Ingenieurausbildung engagieren. Auf dem Gebiet der Naturwissenschaften hat die Chemie mit dem Projekt des *Eurobachelors* den Anfang gemacht. Europaweit haben sich über 200 Fachgesellschaften und Hochschulen zusammengetan und die ECTN (European Chemistry Thematic Network Association) gegründet.

Fern- und Online-Studiengänge

Insbesondere durch die neuen Lehr- und Lernformen können die Studierenden weitere Qualifikationen erwerben. Sie sind jedoch auch mit besonderen Anforderungen an die Studierenden verbunden (z.B. autodidaktisches Lernen). Der Selbstbericht sollte deshalb auf die folgenden Besonderheiten explizit eingehen:

1. Äquivalenz zu einem Präsenzstudiengang, falls vorhanden
2. **Betreuung:** • Präsenzanteil (ergänzende Präsenzveranstaltungen an der Hochschule?)
• Online-Betreuung, synchron, bzw. asynchron
• Mentoren, Tutoren, Reaktionszeiten bei der Online-Betreuung • Welche Qualifikationen haben die zur Betreuung eingesetzten Personen?
3. **Arbeitsaufwand für die Studierenden:** • Wie wird erreicht, dass es keine Über- bzw. Unterforderung der Studierenden gibt • Mit welcher zusätzlichen Arbeitsbelastung pro Woche wird bei einem berufsbegleitenden Studium gerechnet? • Wie sind die Zahlungsmodalitäten bei einem gebührenpflichtigen Angebot? • Wie lang darf sich ein Studium ausdehnen?
4. **Studienmaterial:** • Bereitstellung von Lehrmaterialien für das Auditteam zur Begutachtung vor Ort, wenigstens für das erste Studienjahr
• Qualitätssicherungssystem für die Studienmaterialien und deren wissenschaftlichem Niveau • Das Modulhandbuch sollte eine zusätzliche Rubrik: „Didaktisch, methodisches Konzept“ enthalten, aufzeigen welche typischen Spezifika die jeweils gewählte Lernform hat und ausweisen wer die Fachverantwortung für das Lernmaterial trägt • Wie werden Schlüsselqualifikationen und Sozialkompetenz vermittelt?
5. **Lernmanagementsystem:** • Welche Hauptmerkmale hat das LMS (Learning-Management-System)? • Wie erfolgt die Administration des LMS in technischer und organisatorischer Sicht und wie wird die pausenlose Verfügbarkeit sichergestellt?
6. Von der Hochschule wird erwartet, dass Lehre, Betreuung und Verwaltung vor Einrichtung des ersten Studiengangs ausreichend getestet worden sind und Eventualpläne für schwierige Situationen bestehen. Alles mit dem Ziel, die formulierten akademischen Qualitätsziele und Maßstäbe einhalten zu können.
7. Die finanzielle Planung muss die gesamte Phase, in denen Studierende eingeschrieben sind, absichern, und zwar für das Leistungsniveau, zu dem sich die Bildungsinstitution verpflichtet hat.

²⁰ „Eine Agentur pro Mitgliedsland und deren Unabhängigkeit von der Politik und den zu akkreditierenden Institutionen“

²¹ Accreditation Board for Engineering and Technology. ABET, 2005: www.abet.org

6. Weiterbildung

Weiterbildung ist eine der zentralen Aufgaben der Hochschulen. In der Vergangenheit wurde diese Aufgabe von den Hochschulen jedoch nur selten oder in geringem Umfang übernommen. Dagegen gibt es viele externe – teilweise private – Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen, häufig jedoch im nichtakademischen Bereich. Diese bedienen sich gern, wenn es um Weiterbildung auf Hochschulniveau geht, der Professoren und Professorinnen von staatlichen Hochschulen. Da die meisten Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen in ihrem Hauptamt ausgelastet sind, gibt es an Hochschulen auch wenig Lehrkapazität für Aufgaben der Weiterbildung. Eine Übernahme solcher Aufgaben als Nebentätigkeit an der eigenen Hochschule verbietet jedoch in einigen Bundesländern das Beamtenrecht. Deshalb kommt es dazu, dass diese Tätigkeiten von anderen Anbietern übernommen werden. Einige Hochschulen sind dazu übergegangen eigene externe Gesellschaften zu gründen, die sich vor allem der Weiterbildung annehmen. Diese Angebote sind – wie in der Weiterbildung allgemein üblich – kostenpflichtig.

Es ist zu erwarten, dass die mit der Umstellung der Studiengänge einhergehende Aufteilung in zwei Zyklen, Bachelor und Master, auch im Bereich der akademischen Weiterbildung neue Strukturen schaffen wird. Wenn das Thema der Berufsfähigkeit der Bachelor-Absolventen ernst genommen wird, dann werden diese auch zunehmend zunächst in einen Beruf wechseln und den Masterabschluss später nachholen wollen. Hierfür müssen Angebote geschaffen werden. Neben den konsekutiven Masterabschlüssen – die man aber auch nach einer Berufsphase studieren kann – gibt es auch die nichtkonsekutiven und die Weiterbildungsmaster. Für diejenigen, die den Master nicht sofort im Anschluss an den Bachelor studiert haben, kann es von großem Interesse sein, neben der Berufstätigkeit noch einen Masterabschluss zu erwerben. Hier eröffnen sich weite Felder für moderne Online-Studiengänge.²² Ein weiterer Vorteil, der sich aus den neuen Studiengangsstrukturen ergibt besteht darin, dass aus einem bestehenden Studienangebot auch einzelne Fächer zur Weiterbildung angeboten werden können. Wenn diese dann mit der normalen Prüfung abgeschlossen werden, können – beim Vorliegen der Studienzugangsberechtigung – auch Kreditpunkte vergeben werden. Diese kreditierten Fächer sind dann in einem Studium anrechenbar. Auch in der Akkreditierungspraxis zeigt sich, dass die Hochschulen oder Verbände von Hochschulen zunehmend Fernstudienangebote für den Weiterbildungsbereich konzipieren. Da diese Studiengänge vornehmlich neben einer Berufstätigkeit absolviert werden, ergeben sich für die Akkreditierung – die sicherstellen soll, dass ein mit den Präsenzstudiengängen vergleichbares Niveau erreicht wird – besondere Herausforderungen. Deshalb wurden beispielsweise bei ASIIN ,

²² Unter Online-Studiengängen werden hier Fernstudiengänge verstanden, die Ihr Lehrmaterial und ergänzende Dienste, den Studierenden über das Internet verfügbar machen. Diese Studiengangsformen können auch Präsenzphasen enthalten. Manchmal werden Online-Studiengänge auch *virtuelle Studiengänge* genannt.

spezielle ergänzende Kriterien für diese Studiengangstypen entwickelt (siehe gesonderten Kasten²³). Hierbei wurde ein besonderes Augenmerk auf die neuen Lehr- und Lernformen, wie das eLearning²⁴ gelegt.

7. Schriftenverzeichnis

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: „Die Reform der beruflichen Bildung“ Berufsbildungsgesetz (BBiG) 2005
- EIRMBTER-STOLBRINK, Eva, KÖNIG-FUCHS, Claudia: „Universität und wissenschaftliches Wissen“ ISBN 3-88309-170-7, 2005
- HANF, Georg, HIPACH-SCHNEIDER, Ute: „Wozu dienen Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder“ in BiBB, BWP 1/2005
- HANNEMANN, D.: „Medieninformatik: studieren, virtualisieren, akkreditieren“, Beitrag zum LIMPACT Sonderheft, Zeitschrift der Leitprojekte des BMBF, ISSN 1439-8079, 2005
- HANNEMANN, D.: „Forschungsverbund Virtuelle Fachhochschule“, in der Schriftenreihe der HRK: *Beiträge zur Hochschulpolitik* 4/2005, ISBN 3-938738-02-2
- HANNEMANN, D.: „Die Physik der realen und virtuellen Welten - Online-Didaktik“, in dem Buch: *Internet- und multimedial gestützte Lehre an Hochschulen*, Hrsg. B. Peitz, J. Stübiger, ISBN 3-7639-1023-9, 2004
- HANNEMANN, D.: „Zeitbemessung in Studiengängen: ECTS und WorkLoad“ in *Die neue Hochschule*, Band 44, Heft 6, Dez. 2003, ISSN 0340-448 X, 2003
- HANNEMANN, D.: „Die Virtuelle Fachhochschule VFH“, in DeLFI 2003: *Die 1. e-Learning Fachtagung Informatik*, GI-Edition, Lecture Notes in Informatics, ISBN 3-88579-366-0, 2003
- HANNEMANN, D.: „Die Virtuelle Fachhochschule“. erschienen in *1. Workshop Grundfragen multimedialer Lehre* Hrsg. A. Schwill, ISBN 3-8330-0761-3, 2003
- HANNEMANN, D.: „eLearning in virtuellen Hochschulen“ in LIMPACT5, Zeitschrift der Leitprojekte des BMBF, ISSN 1439-8079, 2002
- HANNEMANN, D.: „Virtuelle Hochschulen“, in: *UICEE, Global Journal of Engineering Education*, Vol.5, Nr.3, p. 299-310, Melbourne 2001, ISSN 1328-3154, 2001
- HANNEMANN, D., Dreyer, M.: „Virtuelle Lernräume im Internet“, MNU 54/1, S. 14-18, Dümmler, Bonn, 2001
- HANNEMANN, D., et al.: „Standards zur Akkreditierung von Studiengängen der Informatik und interdisziplinären Informatik-Studiengängen an deutschen Hochschulen“ Gesellschaft für Informatik e.V. Wissenschaftszentrum, Ahrstraße 45, D-53175 Bonn, <http://www.gi-ev.de>, 2000
- HANF, HIPACH-SCHNEIDER, MUCKE: „Vorüberlegungen zu einem europäischen „Qualifikationsrahmen“ (EQF)“ BIBB, Januar 2005
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: „Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung“ Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997
- „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen“ Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997
- „Akkreditierungsverfahren“ Entschließung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998
- IG-METALL: „Auf der Suche nach Transparenz in der Europäischen Berufsbildung - Was ist ECVET und wie gehen wir damit um?“ Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, 07 Ku-La, 10.03.2005
- KLOAS, Peter-Werner: „Der europäische Qualifikationsrahmen: Eine Einschätzung aus nationaler Sicht“ Zentralverband des deutschen Handwerks, Universität Erfurt, 19. Sept. 2005
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: „Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ Brüssel, den 8.7.2005, SEK (2005) 957
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ 3. Dezember 1998
- „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ 5. März 1999
- „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ 15.9.2000
- „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ 24.5.2002

²³ Details online Verfügbar unter, ASIIN, 2005: www.asiin.de

²⁴ Unter eLearning werden Lernangebote verstanden, die über die bloße Bereitstellung von Lehrbriefen auf elektronischem Weg hinaus gehen. Als Maßstab kann dienen, dass eLearning-Angebote Elemente enthalten, die über ein Buch nicht zu transportieren sind. Wie z.B. Animationen, Simulationen, interaktive Elemente, Audio und Video. Unter *Video* werden in diesem Zusammenhang nicht aufgezeichnete Lehrveranstaltungen verstanden, sondern die Darstellung von Vorgängen die auch in einer herkömmlichen Lehrveranstaltung nicht einfach wiederholbar sind.

“Ländergemeinsame Vorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG sowie Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge“ 10.10.2003

“10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ 12.6.2003

“Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ 4.6.2004

“Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ 22.10.2004

“Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ 22.9.2005

KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT: „Berufliche Bildung für Europa, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)“ März 2005

SCHOPF, Michael: „EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung?“
http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.shtml Veröffentlichung im Internet: 30.09.2005