

Rolf Schulmeister

Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation¹

Abstract

Auf dem schwach ausgeprägten Markt der Hochschullehreraus- und –fortbildung hat sich neben Hochschuldidaktik und staff development ein neues Stichwort angemeldet: eCompetence. Welche Inhalte werden unter dem Etikett eCompetence angeboten, welche Kompetenzen sollen geschult werden? Reicht ein Training in eCompetence, um eLearning erfolgreich anbieten zu können?

Viele der Probleme, die im eLearning beobachtet werden, lassen sich auf mangelhafte Didaktik zurückführen. Eine hochschuldidaktische Ausbildung der Lehrkräfte kann einen höheren Return of Investment erzielen. Die für eLearning benötigten Kompetenzen bedürfen allerdings einer Fundierung durch allgemeine didaktische Qualifikationen.

1. Einleitung

Einen detaillierten Überblick über eCompetence-Initiativen und –Projekte zu geben, kann ich mir sparen: Das gesamte Spektrum an Überlegungen zur Frage der Medienkompetenz von Hochschullehrern wird in den Aufsätzen des kürzlich erschienenen Sammelbands „Medienkompetenz für die Hochschullehre“, herausgegeben von Katja Bett, Joachim Wedekind und Peter Zentel (2004), aufgegriffen. Auch auf die allgemeinen Aspekte der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung muss ich hier nicht ausführlicher eingehen. Diese Diskussion wurde erst kürzlich in dem von Ulrich Welbers (2003) herausgegebenen Sammelband geführt. Brandneu und demselben Thema gewidmet ist der von Sabine Brendel, Karin Kaiser und Gerd Macke (2005) herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich“. Als konkretes Beispiel für einen kompletten Studiengang dient mir der „Master of Higher Education“, den das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg anbietet (s. IZHD 2004).

Dianne Conrad (2004) hat ausführliche Interviews mit eLearning-Praktikern über ihre Einstellungen und Erfahrungen mit eLearning geführt und kommt zu der Erkenntnis, dass sich die Lehrenden trotz aller Erfahrung mit virtuellen Lernprozessen vorwiegend an den Inhalten ihrer Wissenschaft orientieren:

“Overwhelmingly, this study’s respondents’ concerns revolved around the issue of content—how much and in what manner they were able to effectively transmit appropriate amounts of content to their learners. While aware of the desirability of fostering and maintaining healthy levels of student discussion in content areas, and while able to articulate their respective migrations from traditional lecturing formats to more facilitative formats, the instructors I spoke to were still predominantly content-driven.”

¹ Erschienen in: R. Keil-Slawik/M. Kerres (Hrsg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotenziale und Strukturwandel. (= education quality forum 2004) Waxmann: Münster 2005, S. 215-234.

Zwischen den Leitideen der Theoretiker des eLearning und den Einstellungen der Praktiker klafft demnach eine Lücke, die auch die Studierenden zu spüren scheinen:

“All distance education advocates, however, document the necessary adaptation of instructional roles from didactic lecturing to constructivist-based facilitation [...]. Similarly, online learners point out equally as vociferously their negative responses to didactically-based teaching techniques [...].”

Darf man mutmaßen, dass die Beherrschung von Techniken und Methoden für eLearning, eine Ausbildung in eCompetence, vielleicht nicht ausreichend ist, um eine für die virtuelle Lehre benötigte Lehrqualifikation, Einstellung der Lehrenden zum Lernen und das Engagement für eine neue Lernkultur zu fördern? Was denn ist eCompetence, was ist Lehrqualifikation?

2. Medienkompetenz und / oder eCompetence?

Zu Beginn gilt es zu klären, was Lehrqualifikation für die Lehre, insbesondere im eLearning, nicht sein kann, bzw. dass Lehrkompetenz nicht mit Medienkompetenz gleichgesetzt werden darf. Dazu ein Beispiel: Klaus Jürgen Bönkost (2004b) vom Bremer IMUNHO-Projekt definiert Medienkompetenz durch die folgenden vier Qualifikationen:

- „digitale Medien zu handhaben und sich mit ihrer Nutzung neue Qualifikationen selbständig aneignen zu können,
- sich in der digitalen Medienwelt zurechtzufinden und sich selbstbestimmt und verantwortungsvoll darin zu bewegen,
- digital aufbereitete Medieninhalte zu verarbeiten, zu verstehen und sie angemessen einzuschätzen, und schließlich
- digitale Medien unter Berücksichtigung von Kosten-/Nutzenabwägungen selbst gestalten zu können.“ (S. 261)

Dieser Definition bezieht Medienkompetenz ausschließlich auf die digitalen Medien und die Kompetenz des Individuums, mit den Medien umzugehen. Die Formulierungen deuten die Absicht des Verfassers an, auch evaluative und medienkritische Reflexionsniveaus in die Definition einzubeziehen, wie es bereits in Dieter Baackes (1996 und 1998) Definition von Medienkompetenz der Fall war, auf die sich Bönkost auch bezieht. Bei Baacke spielte neben Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung nämlich auch, in der klassischen Manier der Wissenschaftssystematik formuliert, der Part der Medienkritik eine Rolle. Was diesen Definitionen fehlt, ist die Dimension des Lehrens, der Anwendung dieser Qualifikationen in der Lehre und ihr Einsatz zur Unterstützung des Lernens, d.h. Medienkompetenz ist hier nicht ein Aspekt der Lehrkompetenz oder Didaktik.

Dass der Begriff Medienkompetenz aufgrund seiner bisherigen Behandlung in der Pädagogik vielleicht nicht der geeignete Begriff ist, die Lehrkompetenz im eLearning zu beschreiben, zeigen auch die Überlegungen von Stefan Aufenanger (1997), der Medienkompetenz als allgemeine Fähigkeit definiert, „in einer durch Medien geprägten Welt sich zurechtzufinden und zu handeln.“ Zu diesen Qualifikationen zählt Aufenanger „die Fähigkeit zum Lesen und zum Schreiben“ und die „Fähigkeit, Symbole und Codes entschlüsseln zu können. Sie könnte als eine Art ‚hermeneutische‘ bzw. sinnverstehende Kompetenz verstanden werden.“ Nach Aufenanger hat diese Fähigkeit eine kognitive, eine moralische, eine soziale, eine affektive und eine ästhetische Dimension sowie eine Handlungsdimension. Es ist deutlich: Es geht den Pädagogen bei der Medienkompetenz um eine sehr generelle Kompetenz, mit Medien zu

denken und zu leben. Das kann uns in diesem Zusammenhang wenig helfen, nur insofern, als der Hinweis auf die sinnverstehenden Aspekte Medienkompetenz als Teil der symbolischen Interaktion kennzeichnen.

Ganz anders, pragmatisch und empirisch, verfährt die Deutsche Initiative für Netzwerkinformation (DINI; 2004; <http://www.dini.de>) mit dem Begriff der E-Kompetenz.. DINI ist ein von Medienzentren, Rechenzentren und Bibliotheken gegründeter Verein, der sich die Mühe gemacht hat, in einem recht ausführlichen Papier auf 15 Seiten (<http://www.dini.de/documents/e-kompetenzen.html>) E-Kompetenz durch eine beeindruckende Fülle von praktischen Tätigkeiten zu veranschaulichen (s.a. Diepold 2004). Was diese Liste mit Beispielen aber bei dem Leser erzeugt, ist wohl eher ein Erstaunen über die vielen Fähigkeiten, die wir Wissenschaftler im universitären Alltag und in der wissenschaftlichen Forschung beweisen, und weniger eine Vorstellung davon, wie Medien für Lehren und Lernen sinnvoll eingesetzt werden können. Das war auch nicht die Absicht von DINI wie deutlich betont wird:

„Um einem Missverständnis vorzubeugen: Es geht in diesen Empfehlungen nicht um die umfassenden didaktischen, fachlichen und auch menschlichen Qualifikationen, die Grundlage für eine kompetente berufliche Tätigkeit von Hochschullehrenden sein sollten, sondern um die neuen, eher technischen und spezifischen Kompetenzen für die zielgerichtete Nutzung von Multimedia und Internet in Lehre und Forschung. Es geht in diesen Empfehlungen auch nicht um die Ausbildung von Spezialisten im Multimedia-Bereich, sondern um jene Kompetenzen, die in Zukunft mehr oder weniger von allen Hochschullehrenden für ihre Arbeit benötigt werden, sei es als Arbeitswissen, sei es als Überblickswissen.“

Ich zitiere diese Einschränkung so ausführlich, weil sie eine Grenze deutlich markiert, die in Diskussionen über Lehrkompetenz im eLearning häufig überschritten wird: Die Fähigkeit mit Medien kompetent handeln zu können, ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für einen didaktisch kompetenten Umgang mit Medien im Unterricht.

Internationale Konzepte für eCompetence

Ich muss hier nicht einen Überblick über nationale und internationale Qualifizierungsangebote geben. Ich hatte bereits auf dazu einschlägige Publikationen hingewiesen. Aber ich will einzelne Beispiele herausgreifen, weil sie uns möglicherweise durch ihre Konstruktion mehr über die Qualifizierungsprofile für eLearning verraten.

Aufwendig ist der Versuch eines Leonardo-Projekts, ein Qualifizierungsprofil für den Europäischen E-Tutor zu entwerfen. Kann dieses von der EU finanzierte Ausbildungskonzept vielleicht als Vorbild für die Hochschullehrerausbildung dienen? Die Module, die für den Ausbildungsgang vorgesehen wurden, sind die folgenden (Kaiser/Schön 2004: 180):

Module zur Qualifizierung zum Europäischen E-Tutor

Brückenkurse zur Didaktik/Methodik und Technik
Pädagogische Methoden
Technologische Grundlagen des E-Learning
Entwicklung von Contents
Theoretische Grundlagen des E-Learning
Entwicklung von Lehrgangskonzepten
Evaluation von E-Learning-Maßnahmen

Assessment und Online-Zertifizierung Management von E-Learning-Maßnahmen Rechtliche Aspekte des E-Learning Vermarktung und Kalkulation

Tab. 1: Europäischer E-Tutor

Welche Idee eines Tutors steckt hinter diesem Katalog? Was mögen Vermarktung und Kalkulation, Management, Rechtsfragen oder gar die Technik mit der Figur und Rolle eines Tutors oder Moderators zu tun haben, während Kommunikations- und Moderationsmethoden sowie Feedback-Verfahren, auf deren Bedeutung für die konkrete Performanz des Tutors Christina Rautenstrauch (2004) in ihrem „Kommentar zum Projekt ‚Europäischer E-Tutor‘“ mit Nachdruck hinweist², zumindest nicht explizit in dem Katalog vorkommen. Die Autoren weisen (offenbar mit Stolz) auf den quantitativen Umfang der in dem Leonardo-Projekt entworfenen Module hin: „In der Summe aller Module ergibt sich eine Lerndauer von 200 Lernstunden.“ (S. 181)

Es wird nicht erläutert, was mit „Lerndauer“ gemeint ist: Handelt es sich um die reine Unterrichtszeit? Dann wären 200 Stunden sehr viel (entspräche etwa einem Umfang von 14 Semesterwochenstunden). Oder handelt es sich um die Kurszeiten plus Vor- und Nachbereitung? Dann wäre es wenig (entspräche etwa 7 Leistungspunkten). Für die Ausbildung zum Tutor, der bekanntlich noch keine feste Berufsrolle darstellt, scheint der Umfang aber in jedem Fall viel zu hoch zu sein. Zum Vergleich: Die didaktische Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses am IZHD der Universität Hamburg sieht 60 credit points oder Leistungspunkte für einen kompletten „Master of Higher Education“ vor, während die Rolle des Tutors ein im Vergleich zur Rolle des Hochschullehrers begrenzteres Profil beschreibt. Genau dies leisten Ulrich Dittler & Thomas Jechle (2004) in ihrer Beschreibung des Tele-Tutors. Sie unterscheiden mehrere Rollen, den E-Learning-Manager, den Tele-Trainer, den Produzenten und eben den Tele-Tutor.

Ebenfalls von der Europäischen Kommission finanziert wurde im IST-Programm das Projekt ULEARN (<http://www.u-learn.it>), das versucht hat, einen „European Syllabus for pioneer teachers“ zu definieren. Der Anspruch ist recht ambitioniert oder gar ambitiös. Es geht ULEARN darum, den Qualifikationskatalog als eine Methode zu entwickeln, „to certify the competencies of a pioneer teacher and to develop a core of learning activities which can be adapted and used throughout Europe.“ Die Projektpartner scheuen sich nicht, ihren Qualifikationskatalog für Junglehrer mit dem europäischen Computer-Führerschein (European Computer Driving Licence ECDL) auf eine Stufe zu stellen. ULEARN definiert Qualifikationen für vier Kompetenzbereiche, „Pedagogy and ICT, Collaboration and ICT, Organisational development and ICT, School innovation and ICT“ und entwirft dazu insgesamt fünf Module:

MODULE 1	Learning and ICT
MODULE 2	Curriculum Areas and ICT
MODULE 3	Collaboration among the school actors and ICT
MODULE 4	Professional development and school innovation
MODULE 5	Quality, education and ICT

Tab. 2: Module des ULEARN-Projekts

² Eindrücklich beschreibt der im selben Band enthaltene Aufsatz zur Online-Moderation und computervermittelten Kommunikation von Cornelius & Müller (2004) die kommunikative Dimension des Lehrhandelns.

Die Module sind stark untergliedert in Submodule, Modul 1 allein in zehn Submodule. Auch hier lässt sich die Frage stellen, ob ein solches Ausbildungskonzept nicht übertrieben ist. ULEARN begreift die Figur des Lehrers als Rolle im komplexen institutionellen Umfeld der Schulorganisation und des Curriculums. Ein analoges Konzept ließe sich selbstverständlich auch für Hochschullehrer entwickeln. Mit Didaktik hat dann aber nur noch ein geringer Teil des Qualifikationsprofils zu tun. In diesem Zusammenhang interessant ist die innere Ausgestaltung des Moduls 1, das sich mit ‚Lernen und ICT‘ befasst:

Module 1.1	Learning environments (scenario)
Module 1.2	Individualized Learning and ICT
Module 1.3	Adaptive Systems
Module 1.4	Reactive Systems
Module 1.5	Collaborative Learning
Module 1.6	Learning Strategies and the Web
Module 1.7	Computer Networking in Distance Education
Module 1.8	Virtual learning communities
Module 1.9	Technology for supporting a virtual learning community
Module 1.10	Materials shared in a virtual community

Tab. 3: Untergliederung des Moduls Pädagogik im ULEARN-Projekt

Die Module verraten noch einen an der Wissenschaftssystematik orientierten Zugang, was deutlich an den Titeln adaptive Systeme und reaktive Systeme zu erkennen ist. Wichtige Qualifikationen aus Lerntheorie Lernpsychologie, Instruktionsdesign, Kommunikationspsychologie sowie didaktisch-methodische Qualifikationen kommen im ULEARN -Konzept zu kurz.

Ein weiteres Konzept für Lehrer stammt vom National Staff Development Council (NSDC 2001) in Oxford, OH, einer für diesen Zweck berufenen Institution der USA. Zusammen mit dem NICI, dem National Institute for Community Initiatives, hat das NSDC in seinem Programm „E-Learning for Educators: Implementing the Standards for Staff Development“ Anforderungen an die Qualifikation von K-12 Lehrern definiert, aber die definierten Standards sind durchaus mit Blick auf die von Hochschulen und in der Weiterbildung angebotenen Bachelor- und Master-Ausbildungsgänge formuliert worden. Grundlage sind die generellen Standards for Staff Development, Revised Edition (2001), von NSDC. Die Autoren des eLearning-Konzepts unterscheiden die Standards in folgende drei Bereiche:

- Context Standards
- Process Standards
- Content Standards

Alle drei Bereiche sind stark untergliedert. Die kontextuellen Standards beziehen sich auf die Schulorganisation, die Gemeinde und die Lerngemeinschaft. Die Prozessstandards betreffen die didaktischen Fähigkeiten, während sich die Inhaltsstandards einerseits auf die fachlich-akademischen Qualifikationen, andererseits aber auch auf die Kommunikation mit den Familien, das kommunale Engagement und die kulturell-ethnischen Diversitäten bezogen werden, die man eher unter den Kontextstandards erwartet hätte. Es schält sich jedenfalls heraus, wenn man diese letzten beiden Konzepte von ULEARN und NSDC betrachtet, dass im internationalen Bereich die organisatorisch-institutionellen Faktoren der Lehrtätigkeit und Lehrerrolle als essentielle Bestandteile der individuellen Qualifikation betrachtet werden.

Die UNESCO (2002) vertritt ein Modell, das aus vier stark untergliederten

Kompetenzbereichen besteht: Pädagogische Kompetenzen, Kommunikative Kompetenzen,, Soziale Kompetenzen und Technische Kompetenzen:

“The ICT competencies are organized into four groups. *Pedagogy* is focused on teachers’ instructional practices and knowledge of the curriculum and requires that they develop applications within their disciplines that make effective use of ICTs to support and extend teaching and learning. *Collaboration and Networking* acknowledges that the communicative potential of ICTs to extend learning beyond the classroom walls and the implications for teachers development of new knowledge and skills. Technology brings with it new rights and responsibilities, including equitable access to technology resources, care for individual health, and respect for intellectual property included within the *Social Issues* aspect of ICT competence. Finally, *Technical Issues* is an aspect of the Lifelong Learning theme through which teachers update skills with hardware and software as new generations of technology emerge.”

Bei dem Modell der UNESCO fehlen die in den vorangegangenen Beispielen vertretenen institutionellen Faktoren der Bildungsorganisation und der kommunalen Kontexte. Die vier Kompetenzen sind enger auf das Lehrverhalten und die Lehrkompetenz der Lehrkraft bezogen. Das Papier enthält die ausführliche Beschreibung eines Einführungskurses und eines modellhaften Curriculums, die deutlich den Vorrang der Pädagogik vor den anderen drei Kompetenzen realisieren.

Ein eher auf Hochschulen bezogenes Modell bietet das Searle Center for Teaching Excellence der Northwestern University in Evanston, Illinois, für sein Graduate Teaching Certificate Program an (http://teach.northwestern.edu/prog_students_GTCP.html). Das Modell unterscheidet sich grundlegend von den bisher vorgestellten Modellen. Es beruht wesentlich auf der Einteilung der Lernangebote in drei Aspekte des Metalernens: Develop, Practice und Reflect:

“The Certificate Program offers advanced graduate students the opportunity to develop their professional teaching skills in an extended program of study and reflection. Participants will not only prepare for their future professions, but also actively engage in creating a learning community within which to share their ideas. Over two years, participants will work individually and together to **develop, practice, and reflect** on their teaching”.

Dieser Dreischritt aus Entwickeln (Gestalten), Üben und Reflexion bildet die Struktur des Searle-Curriculums, das sich aus Workshops, arrangierter Praxis mit Feedback und theoretischen Hausarbeiten wie einem Lehrportfolio zusammensetzt (in ganz ähnlicher Weise haben wir die Workshop-Struktur im Studiengang „Master of Higher Education“ begründet; s. IZHD 2004):

Develop	Practice	Reflect
Rooted in the latest research on student learning, participants develop in four areas: Course Design, Teaching Methods, Assessment, and Evaluation, through participation in Center Workshops.	The Graduate Teaching Certificate Program offers a variety of practice options and allows participants to select which methods they will use to gain feedback on their practice.	Participants' critical reflection is essential to (1) promote growth and change, and (2) document developmental achievements in teaching. Reflection is a process we encourage throughout the program.
In addition to the Program Orientation and <i>Teaching Portfolio Workshop</i> , attendance at five (5) workshops, or the equivalent, is	Mentoring Participants will work with a teaching mentor in their 1st year. In the 2nd year, participants will	Reflection Papers Participants critically reflect on their teaching through a series of short essays based on workshops

<p>required.</p> <p>Graduate Workshop Series (1) The Center sponsors an ongoing series of workshops designed to address a variety of topics from the four major areas each year.</p> <p>TAF Program (2) This program gives outstanding TAs the opportunity to engage with the latest research on teaching and learning as they develop and implement workshops for New TAs in different departments. Participation is equivalent to two (2) graduate workshops.</p> <p>WINGS Training Series (5) This 6-week workshop series helps graduate students effectively integrate their teaching with technology using the Blackboard course management system. Successful completion is equivalent to five (5) graduate workshops.</p>	<p>mentor a fellow graduate student.</p> <p>Independent Teaching Project In their 1st year, participants will construct an independent teaching project, exploring a teaching innovation they will use or have used in their classes.</p> <p>Videotape Consultation Participants can select a class session to be taped by a professional videographer, and then meet with a program advisor to review the tape and critically analyze the classroom interaction and teaching.</p> <p>Peer Feedback A teaching mentor or fellow Program Participant will sit in on a class, and then meet privately with the participant to share his or her observations.</p> <p>Small Group Analysis Gather in-depth student feedback and learn useful modifications to improve a course. A trained Teaching Consultant will collect feedback from students and help the participant to evaluate and interpret the results.</p>	<p>and other development activities. The complete portfolio will include essays on course design, teaching methods, assessment, evaluation, evaluation, mentoring, and classroom feedback. Participants will receive feedback on their reflections from the program advisor and fellow participants.</p> <p>Discussion Meetings These quarterly meetings allow participants to engage in open discussions about the latest research on learning and teaching. Summary essays that reflect on participation in these meetings and the graduate workshops are included in the portfolio.</p> <p>Project Meetings These quarterly meetings allow participants to work in smaller groups to exchange feedback on ideas on their independent projects (in the 1st year) and their teaching portfolios (in the 2nd year).</p> <p>Teaching Portfolio In the second year, participants focus on creating a complete Teaching Portfolio which is the culmination of the Certificate Program. Participants will gain valuable feedback on their portfolios in their Project Meetings.</p>
---	---	--

Tab. 4: Graduate Teaching Certificate Program des Searle Center for Teaching Excellence

Einen „Master of Higher Education (MHED)“ bietet das Institute for Higher Education der Griffith University in Queensland, Australia an (<http://www.gu.edu.au/centre/gihe/>). Das Programm ist nur für Mitarbeiter der Universität offen und stellt enge Vorbedingungen: „A prerequisite for entry is the Griffith University Graduate Certificate in Higher Education or the Graduate Certificate in Flexible Learning, or their equivalents.“ Es besteht aus einer Mischung von projektartigen Aktivitäten (research project), Workshops, Supervision in der Lehrtätigkeit bei gleichzeitiger Erfüllung von Standards aus den Master-Studiengängen (Masterthesis und Leistungspunkte). Der MHED kann entweder durch ein Projekt im Umfang von 80 Leistungspunkten erlangt werden oder durch ein kleineres Projekt mit 60 Punkten plus Kursarbeit im Umfang von 20 Leistungspunkten.

Zwar findet eine Internet-Recherche in den USA auf Anhieb mehrere Studiengänge desgleichen Namens, aber diese sind — soweit ich in begrenzter Zeit erkennen konnte — einem ganz anderen Ziel gewidmet: Sie sollen Personal für die Administration der amerikanischen Hochschulen ausbilden.

Konzepte und Ausbildungsangebote in Deutschland

Unter der Überschrift „Was ist unter Medienkompetenz zu verstehen?“ stellt die TU Berlin ihren von dem Europäischen Sozialfond (esf) geförderten Ansatz zur Bildung von

Medienkompetenz vor: In dieser Weiterbildung wird Medienkompetenz in erster Linie auf den souveränen Umgang mit neuen Medien bezogen. Dabei geht es vor allem um die kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten, die das Internet bietet. Neben der Vermittlung von technischem Know-how werden auch mediendidaktische Grundlagen geschult und entwickelt. Das Konzept besteht aus einer Serie von 11 Teilseminaren, Modulen genannt, die sich auf eCompetence im engeren Sinne beziehen.

Claudia Bremer schreibt dazu: „Interessant ist hier die enge Verknüpfung der technischen und didaktischen Qualifizierung sowie der Einsatz von Online-Phasen, was das direkte Erfahrung netzbasierten Lernens durch die Teilnehmenden ermöglicht.“ Es gehört viel guter Wille dazu, diese Programmatik aus der Zusammenstellung der Veranstaltungstitel herauszulesen.

Ein weiterer Versuch, Hochschuldidaktik anzubieten und zwar fachdidaktisch orientiert für Mediziner, stammt vom Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik in Medizin der Universitäten Tübingen, Ulm und Freiburg. Es wurde „autorisiert, neben dem Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten ein angepasstes Qualifizierungsprogramm für Lehrende in der Medizin anzubieten.“ Das Weiterbildungskonzept besteht aus einer Kombination von Präsenzkursen mit Microteaching plus Video-Feedback und Praxisphasen mit kollegialen Hospitationen. Der Ort der Beschreibung dieses Angebots ist auf dem üblichen Weg über die Homepages der beteiligten Institutionen kaum zu finden, deshalb gebe ich hier die reichlich lang geratene URL wieder: (<http://www.uni-ulm.de/medizin/Fakultaet/Studium%20&%20Lehre/Dozenten/Medizindidaktik/Merkblatt%20Zertifikat/>). Der veröffentlichten Beschreibung, die auf der für Bachelor-Studiengänge typischen Einteilung in formale Modulbezeichnungen, wie z.B. Aufbau- und Vertiefungsmodul beruht, ist leider wenig über die innere Gestaltung der Ausbildung zu entnehmen.

Der Studiengang „Educational Media“ der Universität Duisburg-Essen zur „Qualifizierung für E-Learning Experten an Hochschulen“ (Nübel, Nattland & Kerres 2004), der als einer der ersten Studiengänge dieser Art bereits als hybrider Masterstudiengang akkreditiert worden ist, scheint das geeignete Modell zu sein, an dem sich die praktische Umsetzung theoretischer Ideen zur eDidaktik in ein Curriculum diskutieren ließe.

Sem.	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	
1	Lernpsychologische und didaktische Grundlagen	Kommunikationswissenschaftliche Grundlagen	Technische Grundlagen	
2	Kurs 4	Kurs 5	Medienprojekt 1	
	Didaktisches Design	Management und Planung von Medienprojekten I	Praxis Projektarbeit	
3	Kurs 6	Kurs 7	Kurs 8	Medienprojekt 2
	Bildungsmanagement	Medienpädagogik	Management und Planung von Medienprojekten II	
4	Kurs 9	Kurs Wahlfach	Prüfung	
	Kontexte mediengestützten Lernens	z.B. Medienrecht, Mediengestaltung, Mediengeschichte	Masterarbeit	

Tab. 5: der Studiengang Educational Media nach Nübel u.a. (2004)

Im Oktober 2001 wurde ein landesweites Zentrum für Hochschuldidaktik in Baden-

Württemberg ins Leben gerufen (Macke u.a. 2003) als Netzwerk unter dem Dach des Ministeriums mit einem von diesem einberufenen Programmbeirat. An dem Netzwerk sind mehrere regionale Verbände beteiligt, die jeweils aus mehreren Universitäten bestehen: Freiburg – Karlsruhe – Konstanz, Hildelberg – Mannheim, und Hohenheim – Stuttgart – Tübingen – Ulm. Für den gesamten Bereich wurde ein hochschuldidaktisches, modular aufgebautes Qualifizierungskonzept beschlossen (Macke 2005). Dieses besteht aus folgenden Modulen:

- Grundlagenmodul „Lehren und Lernen I“
- Vertiefungsmodul „Lehren und Lernen II“
- Schwerpunktmodul „Lehren und Lernen III“

An dieser Einteilung erkennt man unschwer die unsinnigen leeren Worthülsen zu denen die Bachelor-Master-Regelungen führen werden. Dass auch (ausgerechnet) die Hochschuldidaktik diese Unsitte mitmacht, ist bedauerlich. Alle Module umfassen wie in einem Bachelor-Studium mehrere Veranstaltungen, Beratungsaktivitäten und andere Tätigkeiten. Die inhaltlichen Beschreibungen der Module sind selbstverständlich erheblich aussagefähiger, können hier aber leider aus Platzgründen nicht so ausführlich wie nötig wiedergegeben werden. Das Modul I verknüpft bereits Einführung und Praxisbegleitung, die Planung einer Veranstaltung mit Beratung, Hospitation und Reflexionsanteilen. Modul II bietet ein Spektrum an Themen von Lehrmethoden bis zu Prüfungen, während das dritte Modul so etwas wie den Übergang zur selbständigen Weiterbildung anzustreben scheint (Besuch von Veranstaltungen, Tagungen, Teilnahme an Curriculumplanung etc.). Orientiert ist das Angebot an einem viersemestrigen Weiterbildungsgang. Am Ende gibt es ein Zertifikat. Die Nachfrage nach dem Angebot ist immens, die Zahl der angebotenen Veranstaltungen beeindruckend. Damit kommt das Lehrzertifikat Baden-Württemberg in die Nähe eines hybriden Master-Studiums, wie es das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Hamburg realisiert hat.

Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (<http://www.izhd.uni-hamburg.de>) bietet Nachwuchskräften der Hochschulen den Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education,, an. Der Studiengang wurde 1999 begonnen und unter dem Titel „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ von 2000 bis 2003 als Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission gefördert. Es ist das bisher einzige curriculare Studienangebot für die hochschuldidaktische Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland.

Der Studiengang gliedert sich in vier Kompetenzbereiche:

Planung	Methoden
Leitung	Medien

Diese vier Kompetenzbereiche sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

- **Planungskompetenz** meint die Fähigkeit, Lehrinhalte im institutionellen Kontext zu entwickeln und zu vermitteln. Planungskompetenz bezeichnet ein komplexes Geflecht von Kompetenzen, das Gegenstand verschiedener Untersuchungsansätze

pädagogischer, psychologischer und soziologischer Teildisziplinen ist. Planungskompetenz betrachtet Hochschuldidaktik vornehmlich aus dem Blickwinkel des organisationalen Lernens.

- **Leitungskompetenz:** Das Rollenverständnis der Lehrenden definiert einen Rahmen für die Lernziele, den Arbeits- und Kommunikationsprozess und die Auswahl der Methoden bzw. Medien. Das Verhältnis der Lehrenden zur Wahrnehmung ihrer institutionell definierten Rolle determiniert die Effizienz und den Erfolg ihrer Lehre. Die Dimensionen der Leitungsrolle sind sowohl durch kommunikationspsychologische, sozialpsychologische wie soziologische Analysen zu reflektieren.
- **Methodenkompetenz:** Das Ziel dieses Kompetenzbereichs besteht darin, den Teilnehmern ein reichhaltiges Repertoire an Methoden für den eigenen Unterricht anzubieten, ihre didaktische Phantasie anzuregen und ihre Kreativität für die didaktische Gestaltung des Unterrichts zu erweitern und dabei die Interdependenzen von Lernzielen, Methoden und Lernvariablen aufzuklären.
- **Medienkompetenz** bildet einen Schwerpunkt des Studiengangs. Dieser Bereich sieht sein Ziel darin, eine Qualifikation für den didaktisch begründeten Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre zu vermitteln. Diese Aufgabe umfasst sowohl die Einführung in den Einsatz der Neuen Medien in der Lehre, den Einblick in Beispiele aus unterschiedlichen Fächern als auch die exemplarische Erprobung von eLearning in virtuellen Umgebungen. Die Lehrenden sollen befähigt werden, die Neuen Medien vorbereitend, begleitend oder integriert in Präsenzveranstaltungen einzusetzen. Vermittelt wird ein kritisch reflektierter Umgang mit Lernsoftware sowie die Durchführung von virtuellen Seminaren mit Groupware.

Fast alle Kurse des Studiengangs sind als Workshops konzipiert. Workshops sind eine Lernmethode, die partizipative Formen der Lernorganisation fördert: Die instruktionale Rolle der Lehrenden wird reduziert, und die Lernprozesse basieren auf der Interaktion der Lernenden. Workshops können das Lernen lebendiger, praxisnäher und ganzheitlicher gestalten. Ein Workshop unterscheidet sich von Seminaren, Kursen oder anderen bekannten universitären Lehrmethoden durch ein Arrangement, in dem die Teilnehmer vorwiegend durch Selbsterfahrung lernen und, indem sie selbst aktiv werden.

Eine wichtige Komponente des Studiengangs ist das abschließende Praxisbegleitseminar. Es soll am Ende des Studiums besucht werden, um die Integration der im Studiengang erworbenen Lehrqualifikationen in einer fachwissenschaftlichen Lehreinheit zu üben und erkennbar zu machen. Die Teilnehmer machen einen realen Unterrichtsversuch, hospitieren bei ihren Peers, und erhalten Feedback. Sie schließen diesen Prozess mit einer Masterthesis ab, die aus der Dokumentation des Unterrichtsversuchs und einem Lehrportfolio besteht.

Erneuter Versuch einer Eingrenzung des Konzepts „Lehrqualifikation“

Nachdem wir nun versucht haben, uns der Problematik der Qualifikationsdiskussion für die Hochschullehre durch Definitionen anderer und einen Einblick in internationale und nationale Qualifizierungsinitiativen zu nähern, können wir einen erneuten Versuch wagen, ...

Man kann versuchen, sich dem Ziel der Bestimmung von Qualifikationen von mehreren

Seiten her zu nähern: von der Rolle der Lehrenden her, ihrem Aufgabenspektrum oder ihrer job description her oder von der Seite der Lernenden her, dem Bedürfnisspektrum Lernender, den Ansprüchen einer Lerntheorie folgend, der Systematik der Prozesse eines didaktischen Designs gehorchend oder oder ... Erstaunlicherweise sind die eher für Lehrer gedachten Konzepte auf den weiteren Rahmen der Schulorganisation und der Gemeinde bezogen. In den Hochschulkonzepten bieten nur das Baden-Württembergische Zertifikat und der Hamburger Studiengang auch auf den gesellschaftlichen oder organisationalen Rahmen bezogene Themen und Lernziele an.

Ein ganzes Stück weiter trägt der Versuch von Euler (2004), „die Kompetenzentwicklung der Lehrenden auf die Bewältigung eines *umfassenden* Implementationsprozesses“ von E-Learning zu beziehen (56). Er unterscheidet fünf Dimensionen des Implementationsprozesses: Technik, Organisation & Administration, Ökonomie, Kultur und Didaktik³:

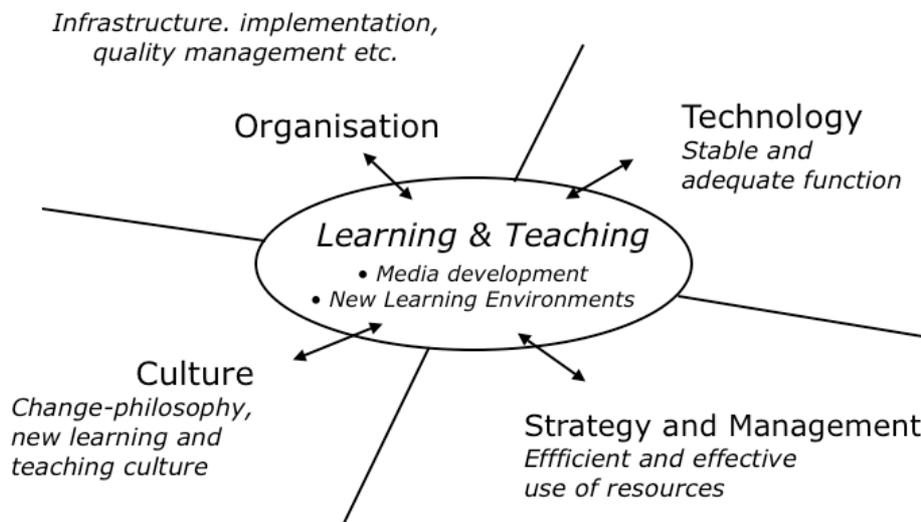


Abb. 1: eCompetence-Modell nach Euler (2003)

Bezogen auf diese Dimensionen ergeben sich fünf Rollenprofile oder Kompetenzcluster (S. 60), wobei Euler nicht unterstellt, dass alle fünf Rollenprofile von der Figur des Hochschullehrers beherrscht werden sollten: „Die Zuordnung der Rollen wird in der Praxis flexibel erfolgen und ist abhängig von den bereits verfügbaren Kompetenzen sowie den bestehenden Organisationsstrukturen.“ Ich kann an dieser Stelle nicht auf alle Überlegungen Eulers detailliert eingehen. Uns interessiert hier insbesondere das Kompetenzprofil für Didaktik, das durch folgende Kompetenzbereiche definiert wird:

- „Entwicklung und Umsetzung von E-Medien
- Gestaltung der E-Communication in der Rolle eines E-Instructors, E-Tutors oder E-Moderators

³ Ähnlich ist der Ansatz von Collins and Berge (1996; last revision 10/2001), welche die instruktionalen Rollen für die virtuelle Lehre durch die vier Kategorien Pädagogik, Soziales, Management und Technik charakterisieren. Ähnlich auch die Einteilung bei Claudia Bremer (2004: 204) in Medium, Funktion, Lehrmethode und Sozialform. Auch Bremer orientiert ihr Konzept an einem Prozess der Implementation, sie definiert die „Kompetenzanforderungen entlang der Planungs- und Betreuungsphasen von E-Learning Angeboten“ (S. 206).

- Gestaltung des gesamt-didaktischen Designs für ein zeitlich umfassenderes Bildungsangebot“ (S. 61).

Die gestalterische Kompetenz und die kommunikative Kompetenz, didaktisches Design auf der einen, didaktische Performanz auf der anderen Seite müssen sich ergänzen. Euler formuliert diese Anforderungen für das Lehren im eLearning. Aber das ist in der virtuellen Lehre prinzipiell nicht anders als in der Präsenzlehre. Ob es Unterschiede in der didaktischen Kompetenz gibt, die durch die Mediatisierung und Virtualisierung bedingt werden und die nicht nur objektbedingt oder graduell sind, wäre noch genauer zu klären.

eCompetence oder doch Hochschuldidaktik?

Eine besondere Problematik für die didaktische Qualifizierung des Lehrkörpers entsteht durch die zunehmende Verbreitung und Integration von eLearning im Hochschulunterricht. Der Einsatz der Neuen Medien hat die Nachfrage nach didaktischen Kompetenzen für eLearning enorm befördert. Über welche Kompetenzen die Lehrkräfte der Hochschulen zukünftig verfügen müssen, ist dabei ganz von dem Typus und dem Anspruch ihrer Lehrtätigkeit abhängig.

Das Handlungsfeld eLearning ist wesentlich als Qualitätsverbesserung des Präsenzstudiums, als „blended learning“, charakterisiert. Sein didaktisches Szenario ergibt sich aus der Kombination mehrerer Parameter:

- Dem Grad an virtuellem Lernen in der Mischung von Präsenzstudium und virtuellem Studium.
- Dem Ausmaß, in dem virtuelle Inhalte für das Selbststudium und das asynchrone Lernen aufbereitet und gestaltet werden müssen.

Je nachdem, wie diese Parameter ausgeprägt sind, variieren die Arten der Lehrtätigkeit, die virtuellen Werkzeuge bzw. Lernumgebungen und entsprechend die Fähigkeiten, die die Lehrkräfte aufbringen müssen. Es sollen nur wenige Fälle angesprochen werden. Die linke Spalte differenziert fünf Szenarien. In der mittleren Spalte werden diesen Szenarien Hardware- oder Software-Komponenten zugeordnet, die für die Durchführung des jeweiligen Szenarios benötigt werden, und in der rechten Spalte werden dafür benötigte Kompetenzen benannt:

Szenarien	Virtuelle Umgebung	Kompetenzen
Medien im Präsenzunterricht nutzen	Rechner und Beamer im Hörsaal	Präsentationsprogramme nutzen können, Dateiformate beherrschen
Begleitmaterial Studierenden zur Verfügung stellen (vorwiegende Nutzung asynchron)	Web-Site oder BSCW oder andere Dateiaustauschplattform	HTML-Kenntnisse, Autorenwerkzeug oder BSW-Schulung
Lernen über Aufgaben (assignments), teils individuell, teils in Gruppen	Plattform mit Nutzung von Foren und Whiteboard	Didaktische Gestaltung von Content oder von Vorlesungsaufzeichnungen HTML-Kenntnisse, Editoren
Selbstlernprogramm	Learning Management System (LMS) oder CD-ROM ohne oder mit Feedback	Moderation der Gruppenarbeit, tutorielle Beratung, Taktung des Arbeitsprozesses und andere didaktische Variablen HTML-Kenntnisse, XML und Metadaten, LMS-Schulung
Lerngruppen, Seminare, Wissensgemeinschaften	Chat-, Audio- und/oder Videokonferenz, in Verbindung mit LMS oder als „virtueller Klassenraum“	tutorielle Beratung, Feedback Schulung für den Virtuellen Klassenraum, Moderationstraining und Feedback, tutorielle Beratung für projektorientiertes Lernen

Tab. 6: Szenarien, Werkzeuge und Kompetenzen

Was gemeinhin unter eCompetence verstanden wird, bezieht sich in der Regel auf die mittlere Spalte, in der u.a. folgende Fähigkeiten erwartet werden:

- Aufbau und Gestaltung einer Web-Site
- Nutzung einer Dateiaustauschplattform
- Einsatz eines Learning Management Systems [mit oder ohne Chat, Foren und Whiteboards]
- Nutzung eines Virtuellen Klassenraums [mit oder ohne Audio- und Videokonferenz]
- Umgang mit Metadaten und technischen Standards (IMS, SCORM)

Die Einführung in solche Software-Systeme reicht jedoch nicht aus, um im eLearning erfolgreich zu sein. Die reine Softwareschulung sollte ergänzt werden durch allgemeine didaktische Qualifikationen, wobei nicht alle beherrscht werden müssen, sondern abhängig von dem jeweils gewählten Szenario:

- Didaktische Gestaltung von Selbstlernmaterial
- Feedbackgestaltung für asynchrone Lernprozesse
- Didaktischer Einsatz des Blended Learning
- Moderation von Gruppen (asynchron und synchron)
- Tutorielle Beratung für Inhalte, Aufgaben und Lernprozesse.

Um die Komplexität dieser Themen anzudeuten: Allein der Punkt „didaktische Gestaltung von Selbstlernmaterial“ kann die gesamte Didaktik umfassen. Das Material oder Lernprogramm kann systematisch, fallbasiert oder problemorientiert aufgebaut sein, es kann abstrakt, kontextgebunden oder an Beispielen und Stories aufgezo- gen sein, es kann speziell Fragen der Motivation ansprechen oder aber extrem kognitiv gestaltet sein, es kann stark auf das selbständige Lernen der Studierenden bauen oder aber eher instruktionaler Unterstützung vertrauen etc. Grundlage für den Entwurf von Inhalten und Drehbüchern sind demnach Lerntheorien und Lernmodelle. Für die weitere Gestaltung von Lernmaterial gibt es viele Kriterien, die aus der Motivationspsychologie, der Lernpsychologie, dem Instruktionsdesign stammen,

Die Basis der allgemeinen Hochschuldidaktik

Wedekind (2004) weist darauf hin, dass die konzeptionellen Tätigkeiten bei der „Gestaltung multimedialer und telemedialer Lernumgebungen“ „eng mit dem eigenen Verständnis von Lehren und Lernen zu tun haben.“ (270)

“Die Nutzung der Potenziale setzt neue Konzepte für die Gestaltung multi- und telemedialer Lernumgebungen voraus, die eng mit dem eigenen Verständnis von Lehren und Lernen zu tun haben.” (Wedekind 2004: 270)

Die Prämisse für die Bestimmung der Lehrqualifikation und Medienkompetenz in unserem hochschuldidaktischen Studiengang „Master of Higher Education“ (IZHD Hamburg 2004; Merkt/Schulmeister 2004) ist durch die Aussage gekennzeichnet: „Medienkompetenz in diesem Studiengang ist ein Spezialfall hochschuldidaktischer Kompetenz.“ (S. 117) In diesem Studiengang wird streng darauf geachtet, dass „Medienkompetenz nicht von den Grundlagen der Hochschuldidaktik separiert wird.“ (S. 119)

„die Entwicklung von Medienkompetenz bei Lehrenden [ist nur] im Kontext der Entwicklung allgemeiner didaktischer Kompetenzen sinnvoll“ (Merkt & Schulmeister 2004:111)

Über welche Kompetenzen Hochschullehrer für eLearning verfügen sollten, zählen beispielsweise

- durchgängig zwischen Lehrhandeln und Lernhandeln zu differenzieren
- in Kenntnis der Interaktion lernrelevanter Variablen die richtige Methodenauswahl zu treffen
- die Diversität Studierender wahrzunehmen und mit ihr zu arbeiten
- die Wahl des Lernmodells bewusst zu treffen und lerntheoretisch konsistent zu gestalten
- Lehrpersönlichkeit und Leitungsrolle stimmig zu entwickeln
- Medien adäquat auszuwählen und zu gestalten.

Dieses sind keine Kompetenzen, die auf eLearning beschränkt wären – im Gegenteil, sie sind allgemeine Komponenten einer generellen Lehrqualifikation. Diese Erkenntnis ist wesentlicher Bestandteil auch der Vorstellungen, die ein im Fernstudium versierter Tony Bates (1995) für die Qualifizierung von Lehrkräften formuliert:

„Thus it is essential, in order to use technology appropriately in education and training, to have good grounding in educational theory and teaching practice. However, on its own, this is not enough. In addition to this basic knowledge teachers must have some understanding in instructional design and the different, unique instructional characteristics of different technologies“ (S. 246).

Es ist daher völlig berechtigt, wenn Claudia Bremer (2002) fordert: „Der Medieneinsatz muss entlang eines didaktischen Konzeptes geplant werden.“ (S. 124) Und im Umkehrschluss ergibt sich daraus dann auch die Forderung: Die Lehrkompetenzen müssen sich aus dem didaktischen Konzept ergeben. Wie das methodisch-didaktisch aussehen kann, will ich im folgenden Abschnitt erörtern.

Zur Methode der Ausbildung von Lehrkompetenz

Der Hamburger Master-Studiengang bevorzugt als Modell für die Gestaltung des Kompetenzerwerbs das Workshopkonzept. Wie wichtig die Orientierung des Lernens an der eigenen Erfahrung und Anschauung ist, belegen auch die wenigen verwandten Konzepte, die es international gibt, Lehrqualifikation zu vermitteln: So teilt beispielsweise das Searle Center for Teaching Excellence der Northwestern University in Illinois sein Curriculum ein in drei Stränge, die als „Develop“, „Practice“ und „Reflect“ bezeichnet werden (s.o.). In ganz ähnlichen Sinne spricht Dieter Euler (2004) von der Dreiheit von Erproben, Erleben und Reflektieren. Dass das Hamburger Konzept State-of-the-Art ist, belegt auch die Kongruenz mit dem Konzept Swiss Center for Innovations in Learning (SCIL) für die Kompetenzentwicklung bei Hochschullehrenden, das unter Leitung von Dieter Euler als nationales Kompetenzzentrum für die ganze Schweiz operiert:

„Im Grundsatz sind Lernarrangements zu entwickeln, die für den Lernenden die drei Handlungsrichtungen Erleben, Reflektieren und Erproben miteinander verzahnen. Mit anderen Worten: Lernprozesse sollten auf einer möglichst realitätsnahen Anschauungsgrundlage basieren, die Reflexionsprozesse impulsieren und zu eigenen Erprobungen führen.“ (S. 69)

Diese Methode ist nicht ganz einfach zu implementieren, wenn sie nicht an das bekannte Bild des Barons Münchhausen erinnern soll, der sich selbst aus dem Sumpf zieht:

“Yet the motivation to interact meaningfully in a situation is also the root of a learning paradox: to be able to interact meaningfully, one must acquire relevant skills and understanding. But one can acquire these only through meaningful interaction.” (Carroll 1990:75)

Marianne Merkt (2004) weist am Beispiel des Studiengangs „Master of Higher Education“ darauf hin, dass das Prinzip des Perspektivenwechsels in der Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses als didaktische Methode wirksam genutzt werden kann (S. 404). Derartige Methoden finden in den Workshops des Studiengangs in vielfältiger Hinsicht Anwendung: durch den Perspektivenwechsel als Teilnehmer in einer Lehrprobe fremder Fachwissenschaftler, den Rollenwechsel zwischen Lehrhandeln und Lernhandeln, die Übernahme der Lernenden-Rolle in der Lehrprobe einer Kollegin, durch die multiple Perspektive auf fremde disziplinäre Stoffe und verschiedene Lehr-Lernmodelle, in denen die Lehrproben oder die Best-Practice-Beispiele realisiert wurden.

Jerome Bruner hat in seinem jüngsten Werk „The Culture of Education“ (1996:87) in einem Kapitel mit dem Thema „Teaching the Present, Past, and Possible“ eine Denkfigur eingeführt, die auch als Motto oder Grundprinzip für eine Hochschullehrerausbildung dienen könnte:

Agency: taking more control of your own mental activity
Reflection: making what you learn make sense
Collaboration: sharing the resources of the mix of human beings
Culture: the way of life and thought that we construct, negotiate, institutionalize

Literatur

- Aufenanger, S. (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997. S. 15-22. (auch: <http://www.mediaculture-online.de>)
- Baacke, D.(1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112-124.
- Baacke, D.(1998): Medienkompetenz. Herkunft und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: H. Kubicek (Hrsg.): Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Bd. 6.: Lernort Multimedia. Heidelberg 1998. S. 22-27.
- Bates, A.W. (1995): Technology, Open Learning and Distance Education. Routledge: London 1995.
- Berge, Z.L./Collins, M.P. (Hrsg.) (1995): *Computer Mediated Communication and the On-Line Classroom*, Vol. 2: 1–10. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.
- Berge, Z.L./Collins, M.P. (Hrsg.) (1995): *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom, Volume 3: Distance Learning*, 81–90. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.
- Bett, K./Wedekind, J./Zentel, P (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004.

- Bönkost, K.J. (2004a): Studienreform und Multimedia: Wissens-upgrade für Hochschullehrer, in: A. Krylov & R. Oberliesen (Hrsg.): Zukunft gestalten. Transnationaler Dialog zur Entwicklung von Bildung und Gesellschaft, Moskau 2004, S. 97-116.
- Bönkost, K.J. (2004b): Das Bremer IMUNHO-Projekt: Innovationsinitiative multimediale und netzbasierte Hochschullehre, in: Bett, Katja u.a. (Hrsg.), Medienkompetenz für die Hochschullehre, Münster 2004, S. 249-267.
- Bönkost, K.J. (2004c): Das Bremer IMUNHO-Projekt. Innovationsinitiative multimediale und netzbasierte Hochschullehre. (<http://www.s-hb.de/~klaus.boenkost/LinkedDocuments/IMUNHO-Projekt.pdf>)
- Bremer, C. (2002): Qualifizierung zum eProf? Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende. –In: G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.): Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster: Waxmann Verlag, S. 123 - 136.
- Bremer, C. (2004): Medienkompetenz von Hochschullehrenden im Kontext von Mediengestaltung und dem Erstellungsprozess netzgestützter Lehre. –In: K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 197-214.
- Bremer, C./Kohl, K. E. (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 114). W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2004.
- Brendel, S./Kaiser, K./Macke, G. (Hrsg.) (2005): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 115) W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2005.
- Bruner, J. (1996): The Culture of Education. Harvard University Press 1996.
- Carroll, J.M.: The Nurnberg Funnel: Designing Minimalist Instruction for Practical Computer Skill. The MIT Press: Cambridge, MA 1990.
- Collins, M./Berge, Z. L. (1996): Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses, 1996 <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html> (last revision 10/2001; zuletzt gelesen 6.11.2004).
- Conrad, D. (2004): University Instructors' Reflections on their first Online Teaching Experience. JALN Volume 8, Issue 2 – April 2004, S. 31-44.
- Cornelius, C./Müller, A. (2004): Online-Moderation. Anwendung von Theorien der computervermittelten Kommunikation in virtuellen Seminaren. –In: K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 131-152.
- Diepold, P. (2004): ‚E-Kompetenzen‘ für Forschung und Lehr: neue Qualifikationen für Hochschullehrende. In: C. Bremer & K.E. Kohl (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 114). W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2004, S. 257-266.
- Dittler, U./Jechle, T. (2004): tele-Tutor-Training: Erfahrungen aus der Qualifizierung von Tele-Tutoren. In: K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 153-170.
- Euler, D. (2004): Einfach, aber nicht leicht – Kompetenzentwicklung im Rahmen der Implementierung von E-Learning an Hochschulen. In: K. Bett & J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 55-71.

- IZHD Hamburg (2004): Master of Higher Education. Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2004.
- Kaiser, F.-J./Schröder, R. (2004): Didaktisch-methodische Ausgestaltung der Qualifizierung zum „Europäischen E-Tutor“. In: K. Bett & J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 177-189.
- Macke, G. (2005): Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse. -In: S. Brendel/K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 115) W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2005, S. 143-156.
- Macke, G./ Kaiser, K./ Brendel, S. (2003): Erwerb von Lehrkompetenz – Das Programm des Hochschuldidaktikzentrums der Universität des Landes Baden-Württemberg. -In: Das Hochschulwesen 51 (2003/1) S. 25 – 31.
- Merkt, M. (2004): Was haben E-Learning-Kompetenzen mit der didaktischen Qualifizierung von Hochschullehrenden zu tun? Erfahrungen aus dem Studiengang ‚Master of Higher Education‘ der Universität Hamburg. In: C. Bremer & K. E. Kohl (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 114). W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2004, S. 397-409.
- Merkt, M./Schulmeister, R. (2004): Die Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Aspekt der Professionalisierung von Hochschullehrenden. In: K. Bett & J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 111-127.
- Nübel, I./Nattland, A./Kerres, M. (2004): Das Studienprogramm Educational Media: Qualifizierung für E-Learning-Experten an Hochschulen. -In: C. Bremer/K.E. Kohl (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 114). W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2004, S. 411-421.
- Rautenstrauch, C. (2004): Kommentar zum Projekt ‚Europäischer E-Tutor‘. In: K. Bett & J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann: Münster 2004, S. 191-194.
- UNESCO (2002): Information and Communication Technologies in Teacher Education. (<http://unesdoc.unesco.org-images-0012-001295-129533e.pdf>)
- Wedekind, J. (2004): Medienkompetenz an Hochschulen. In: C. Bremer & K. E. Kohl (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 114). W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2004, S. 267-279.
- Welbers, U. (Hrsg.)(2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 110) W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2003.