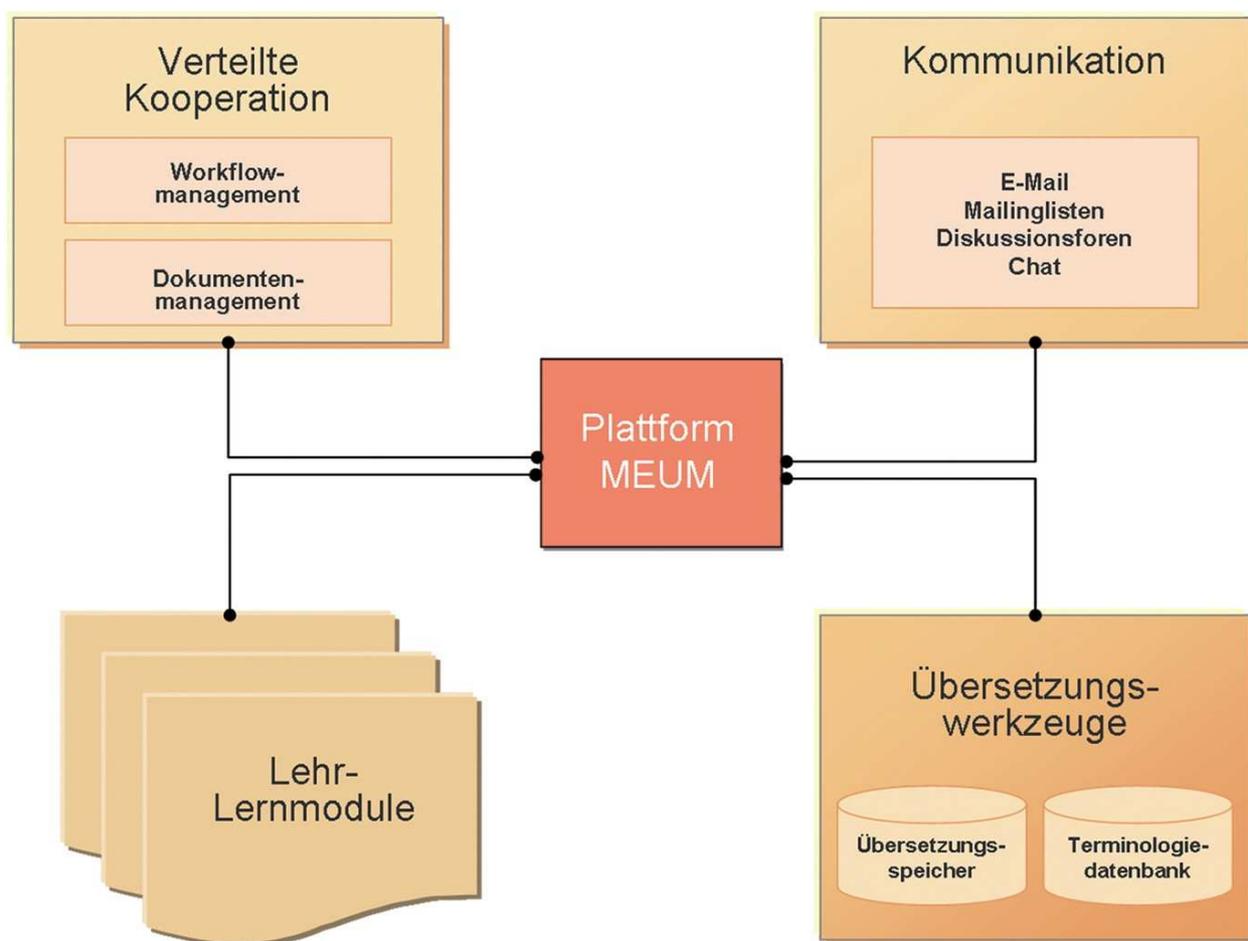




# MEUM-WB

## Konzepte und Module für das E-Learning in der Weiterbildung



Christa Hauenschild  
Folker Caroli  
Margret Plank  
Christiane Schmidt  
Christiane Schmücker  
Cora Steigenberger



# **MEUM-WB**

## **Konzepte und Module für das E-Learning in der Weiterbildung**

**Erweiterter Abschlussbericht des Projekts  
Modulentwicklung Übersetzungsmanagement  
für die Weiterbildung (MEUM-WB)**

**Christa Hauenschild**

**Folker Caroli**

**Margret Plank**

**Christiane Schmidt**

**Christiane Schmücker**

**Cora Steigenberger**

**Hildesheim 2008**

## Danksagung

Das gesamte Projekt MEUM hat eine vielfältige Förderung von unterschiedlichen Institutionen und Organisationen erfahren, ohne die es nicht hätte realisiert werden können.

Für ihre großzügige Unterstützung danken wir:  
der Bund-Länder-Kommission für Forschung und Bildungsplanung, dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen sowie dem Wissenschaftsministerium des Landes Schleswig-Holstein für die Förderung des Modellversuchs Modulentwicklung für das Übersetzungsmanagement (MEUM).

Folgende Organisationen haben die Bedarfsanalyse für die Weiterbildung von ÜbersetzerInnen in diesem Bereich durch ihre Unterstützung möglich gemacht:

Der Bund der Übersetzerinnen und Übersetzer (Bundesverband), der Bund der Übersetzerinnen und Übersetzer (Landesverband Bremen-Niedersachsen), der Allgemeine Dolmetscher und Übersetzerverband Nord, die Gerzymisch-Stiftung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft und der Alumniverein iplus e.V. (vormals Klartext e. V.).

Das Projekt Modulentwicklung für das Übersetzungsmanagement mit dem Schwerpunkt Weiterbildung (MEUM-WB) konnte durch die großzügige Unterstützung der Daimler AG (vormals Daimler Chrysler AG) und durch die Förderung des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen realisiert werden.

Allen Förderern danken wir herzlich für ihre Unterstützung, ohne die das in diesem Buch dokumentierte Ergebnis nicht zustande gekommen wäre.

1	Einleitung: Das Projekt MEUM-WB.....	7
1.1	Veränderungen in der Arbeitswelt von ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen .....	7
1.2	Hintergrund und Ziele des Projekts MEUM-WB .....	8
1.3	Rahmenbedingungen und Vorarbeiten.....	10
1.3.1	Der Modellversuch MEUM .....	11
1.3.2	Die Bedarfsanalyse.....	13
1.3.3	Das Vorprojekt MEUM-WB: Spezifikation von Lernszenarien.....	14
1.4	Projektverlauf MEUM-WB.....	15
1.5	Wichtige Ergebnisse.....	16
2	Die Projektergebnisse im Detail .....	17
2.1	Ergebnisse aus der Bedarfsanalyse .....	17
2.2	Entwicklung von Lernszenarien.....	18
2.2.1	Blended-Learning- Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“ .....	19
2.2.2	Online-Kurs mit tutorieller Unterstützung zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“ .....	22
2.3	Modulentwicklung .....	23
2.3.1	„Strategien der Internetkommunikation“ .....	25
2.3.2	„Persönliches Wissensmanagement“ .....	27
2.3.3	„Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams“ .....	29
2.3.4	Modulentwicklung als Gegenstand des forschenden Lernens .....	30
2.4	Technische Infrastruktur .....	31
2.5	Evaluation.....	33
2.5.1	Methodisches Vorgehen.....	34
2.5.2	Ergebnisse .....	36
2.5.3	Schlussfolgerungen für zukünftige Weiterbildungsangebote .....	43
2.6	Transfer der Ergebnisse und ihre Einordnung in aktuelle Tendenzen der Weiterbildung.....	45
3	Nachhaltige Nutzung der Projektergebnisse.....	49
3.1	MEUM-WB im Kontext des deutschen Weiterbildungsmarkts.....	49
3.2	Methodische Überlegungen zur Evaluation eines erweiterten Lehrangebots .....	58
3.3	Geschäftsmodelle für die Weiterbildung.....	63
3.3.1	Hochschulinterne Kooperationen.....	65

3.3.2	Kooperationen mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen .....	69
3.3.3	Kooperationen mit Koordinationszentren für Weiterbildung.....	76
3.3.4	Kooperation mit Stiftungen und Vereinen.....	81
3.3.5	Kooperationen mit Berufsverbänden .....	83
3.3.6	Kooperationen mit Unternehmen, die die Zielgruppe beschäftigen .....	86
3.3.7	Kooperationen mit privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern.....	90
3.3.8	Kooperationen mit den Industrie- und Handelskammern (IHK) .....	93
4	Fazit und Ausblick .....	98
5	Abkürzungsverzeichnis.....	104
6	Literatur- und Quellenverzeichnis .....	105



# 1 Einleitung: Das Projekt MEUM-WB

## 1.1 Veränderungen in der Arbeitswelt von ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen

Die Globalisierung der Märkte hat zu immer kürzeren Produktzyklen geführt, in denen in immer geringeren Abständen neue, wissensintensive Produkte auf den Markt gebracht werden. Wissensintensiv sind die Produkte nicht nur im Hinblick auf das technologische Know-how, das in ihre Entwicklung und Produktion investiert wird, sie sind es auch aufgrund der Tatsache, dass für ihre Montage, für ihren Gebrauch und für ihre Wartung eine umfangreiche technische Dokumentation erforderlich ist.

Diese Entwicklung hat tief greifende Auswirkungen auf die Tätigkeit der ÜbersetzerInnen. Der Umfang der zu bewältigenden Textmengen wächst, die Qualitätsanforderungen im Hinblick auf Genauigkeit, Konsistenz und auf die Einhaltung vorgegebener sprachlicher und formaler Standards steigen. Zugleich wird der Zeitdruck, unter dem die Dokumentation erstellt und übersetzt werden muss, immer stärker. Globalisierung bedeutet für die ÜbersetzerInnen, dass Übersetzungsprojekte immer umfangreicher werden und von einer freiberuflich arbeitenden ÜbersetzerIn nicht mehr alleine bewältigt werden können. Solche umfangreichen Projekte werden deshalb zunehmend in computergestützten, standortübergreifenden Teams bearbeitet.

HochschulabsolventInnen von Übersetzungsstudiengängen arbeiten in der Berufspraxis inzwischen häufig in virtuellen Teams als Teil eines Freiberufler-Netzwerks für Übersetzungsbüros oder Unternehmen. Um in dieser Form der Übersetzungstätigkeit bestehen zu können, spielen – neben den Kernkompetenzen des übersetzerischen Könnens – Sachwissen sowie vor allem Medien- und Managementkompetenzen und Kommunikationsfähigkeit im Team eine immer größere Rolle. Zugleich wächst die Bedeutung des Einsatzes von Sprachtechnologien für das Übersetzen. Für die Arbeit der ÜbersetzerInnen wird heute Sicherheit im Umgang mit Übersetzungsspeichern, Terminologieverwaltungssystemen und Autorenwerkzeugen zur Kontrolle der Einhaltung sprachlicher Standards vorausgesetzt. Dabei reicht es nicht aus, diese Werkzeuge technisch handhaben zu können. Für die Arbeit

in verteilter Kooperation werden Kenntnisse erwartet, wie mit diesen technischen Hilfsmitteln Texte und sprachliche Ressourcen konsistent und transparent gemanagt werden können.

## **1.2 Hintergrund und Ziele des Projekts MEUM-WB**

Um Studierende auf diese veränderten Anforderungen des Berufsfeldes vorzubereiten, musste für die Ausbildung von ÜbersetzerInnen ein neues Ausbildungsangebot erarbeitet werden. Dies wurde im Modellversuch MEUM (Modulentwicklung für das Übersetzungsmanagement) unternommen. In diesem Modellversuch, der von der Bund-Länder-Kommission und den Ländern Niedersachsen und Schleswig Holstein gefördert wurde, haben das Institut für Angewandte Sprachwissenschaft (IfAS) der Universität Hildesheim und der Studiengang Technikübersetzen der Fachhochschule Flensburg ein entsprechendes Lehrangebot für die grundständige Ausbildung erarbeitet und implementiert. Dieses Lehrangebot ist von Anfang an auf großes Interesse der Berufsverbände der ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen gestoßen. Angesichts der Altersstruktur mit einem Durchschnittsalter von 40,6 Jahren der in diesem Berufsfeld vor allem freiberuflich Tätigen liegt es auf der Hand, dass gerade für den Bereich der sinnvollen Nutzung der Sprachtechnologien und der effektiven Arbeit mit den Werkzeugen der computervermittelten Kommunikation und Kooperation ein hoher Weiterbildungsbedarf besteht.

Das Projekt „Modulentwicklung Übersetzungsmanagement für die Weiterbildung“, kurz MEUM-WB, hat sich als grundlegendes Projektziel die Aufgabe gestellt, ein spezielles E-Learning-Angebot für die Weiterbildung von (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen im Bereich der Schlüsselqualifikationen für die Arbeit in virtuellen Teams zu entwickeln. Es ordnet sich damit ein in die Bestrebungen der Stiftung Universität Hildesheim, dem Auftrag des Niedersächsischen Hochschulgesetzes im Hinblick auf die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten gerecht zu werden. Ziel des Projekts MEUM-WB war es also, das in dem Modellversuch MEUM entwickelte Lehrangebot (vgl. Kapitel 1.3.1) auf das Gebiet der Weiterbildung auszuwei-

ten. Dafür war es notwendig, geeignete Lernszenarien und Arbeitsformen der Weiterbildung zu entwickeln und zu implementieren, die den spezifischen Bedürfnissen der im Beruf stehenden (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen gerecht werden. Um herauszufinden, welche konkreten Erwartungen von der Zielgruppe an Qualifizierungsangebote gestellt werden, war vorab eine Bedarfsanalyse durchgeführt worden (vgl. Kapitel 1.3.2). Auf der Grundlage dieser Bedarfsanalyse sollte ein abgerundetes Lehrangebot für die von den AdressatInnen präferierten Lernszenarien und Lerninhalte ausgearbeitet und erprobt werden.

Zur Verwirklichung dieses Gesamtzieles sollten insbesondere folgende Teilziele erreicht werden:

- die Entwicklung der Lernumgebung für die Weiterbildung, d.h. die Entwicklung geeigneter Lernszenarien unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorangehenden Bedarfsanalyse
- die Anpassung bzw. Weiterentwicklung des im Modellversuch MEUM entwickelten didaktischen Konzepts im Hinblick auf die neue Zielgruppe der berufstätigen (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen
- die Erweiterung des Lehrangebots um die Dimensionen der Internetkommunikation und des Persönlichen Wissensmanagements
- die Weiterentwicklung der technischen Infrastruktur im Hinblick auf angestrebte Kooperationen mit Partnern innerhalb und außerhalb der Universität
- die Erprobung und Evaluation der Lernszenarien in der Weiterbildung von (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen in drei Pilotveranstaltungen
- der Transfer der Ergebnisse zu verschiedenen Partnerinstitutionen
- die Vorbereitung der nachhaltigen Nutzung des Weiterbildungsangebots durch Entwicklung geeigneter Geschäftsmodelle, insbesondere durch Kooperationen innerhalb und außerhalb der Universität

Bei der Umsetzung dieser Ziele war es wichtig, die unterschiedlichen Erwartungen, die von den TeilnehmerInnen an Weiterbildungsveranstaltungen in diesem Bereich geknüpft werden, aufzugreifen. In einem Berufsfeld, das stark durch die Arbeit in verteilter Kooperation gekennzeichnet ist, können Weiterbildungsveranstaltungen sich nicht auf eine reine Wissensvermittlung beschränken; sie müssen dem Erfahrungsaustausch und der Möglichkeit der Bildung von Netzwerken wechselseitiger Hilfe Raum geben. Auf diese Weise trägt das MEUM-WB-Angebot dazu bei, den hohen Standard der Qualifikation von (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen, der in Deutschland vorhanden ist, auszubauen und nachhaltig zu sichern.

### **1.3 Rahmenbedingungen und Vorarbeiten**

Die Rahmenbedingungen, unter denen das Projekt MEUM-WB startete, waren für seinen Erfolg ausgesprochen günstig. Die AkteurInnen des Projektes hatten durch Vorarbeiten sehr gute Kontakte zu den relevanten Berufsverbänden und dem AbsolventInnen-Verein des IfAS aufgebaut. Darüber hinaus gab es im Institut wie auch in der Universität allgemein eine große Bereitschaft, die Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung deutlich zu verstärken. Hinzu kam die Entscheidung der Daimler Chrysler AG (vermittelt durch ihren Sprachendienst), das Projekt finanziell großzügig zu unterstützen. Diese Kooperation dokumentiert das große Interesse eines wichtigen Arbeitgebers an den Ergebnissen des Projektes und untermauert ihre Relevanz. Zusammen mit den Zuwendungen des niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) sowie der Stiftung Universität Hildesheim war damit ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor gegeben.

Das Projekt MEUM-WB konnte unmittelbar an die Ergebnisse des Modellversuchs MEUM und an die Ergebnisse von zwei vorbereitenden Vorprojekten anknüpfen:

- Modellversuch MEUM: Entwicklung eines entsprechenden Angebots für die grundständige Ausbildung von (Fach-) ÜbersetzerInnen

- Bedarfsanalyse: Erhebung des Weiterbildungsbedarfs von (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband der Übersetzer und Dolmetscher (BDÜ) dem Verein Assoziierte Dolmetscher und Übersetzer in Norddeutschland e.V. (ADÜ-Nord), der Gerzymisch-Stiftung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft (Gerzymisch-Stiftung) und dem Alumniverein iplus e.V..
- Vorprojekt: Spezifikation von Lernszenarien für das zu entwickelnde Weiterbildungsangebot im Hinblick auf Lerninhalte und Arbeitsformen auf der Grundlage der Ergebnisse der Bedarfsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Vorarbeiten dargestellt.

### *1.3.1 Der Modellversuch MEUM*

Der Modellversuch MEUM begann im Oktober 2002 als Kooperationsprojekt der Universität Hildesheim und der Fachhochschule Flensburg. Gefördert wurde das über zwei Jahre laufende Projekt von der Bund-Länder-Kommission, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, dem niedersächsischen MWK und dem Ministerium für Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein.

Die Kernidee bestand darin, Studierende des Diplom-Studiengangs Technikübersetzen an der Fachhochschule Flensburg und Studierende des Bachelor-Studiengangs Internationale Kommunikation und Übersetzen an der Universität Hildesheim in einer virtuellen Übungsfirma Übersetzungsaufträge ausführen zu lassen. Das Konzept der Übungsfirma ist nicht neu; es ist in der kaufmännischen Ausbildung seit langem in Gebrauch (vgl. hierzu Söltenfuß 1983). Mit diesem Grundkonzept ordnet sich der in dem Modellversuch entwickelte Lehrveranstaltungstyp in den großen Bereich des situierten Lernens ein (zu den anthropologischen und soziologischen Aspekten des situierten Lernens vgl. Lave/Wenger 1991). Wir fassen den Begriff des situierten Ler-

nens als einen Oberbegriff für alle Paradigmen des Lernens auf, in denen in unterschiedlichen Abstufungen an Situationen des realen Lebens gelernt wird (einen guten Überblick unter hochschuldidaktischen Aspekten gibt Gräsel 1997). Im Kontext einer solchen Klassifikation des situierten Lernens lässt sich das Konzept des in dem Modellversuch MEUM entwickelten Lehrveranstaltungstyps als Lernen in Simulationen einordnen (zum Lernen mit Simulationen vgl. Alsdorf/Bannwart 1997; Buddensiek 1985; Schulmeister 2002).

In der virtuellen Lehrveranstaltung, die heute regelmäßig angeboten wird, können die Studierenden jene Schlüsselqualifikationen erwerben, die für die heute übliche Berufspraxis in der verteilten netzgestützten Kooperation maßgeblich sind. Dazu gehören neben der Teamfähigkeit vor allem Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie der Umgang mit neuen Medien bzw. Informationstechnologien (IT). Zur Bewältigung des Arbeitsauftrages werden standortübergreifende Teams gebildet. Diese sollen mit Hilfe der auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellten Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge gemeinsam den gestellten Arbeitsauftrag bewältigen. Darüber hinaus steht den Studierenden auf dieser Plattform modularisiertes Lernmaterial zur Verfügung.

Als wesentlicher Ertrag des Modellversuchs MEUM liegen folgende Ergebnisse vor:

- Ein differenziertes und in drei Durchgängen erprobtes didaktisches Konzept für die Durchführung standortübergreifender Lehrveranstaltungen im Bereich des Übersetzungsmanagements. Grundlage des Konzepts ist das kollaborative Lernen in sozialen Simulationen. Dieses Konzept ist sorgfältig evaluiert und optimiert worden.
- Sechs Lernmodule zu den Themengebieten „Projektmanagement“, „Verteilte Kooperation“, „Workflowmanagement“, „Dokumentenmanagement“, „Maschinelle und rechnergestützte Übersetzung“ und „Grundlagen der Computerlinguistik“. Sie bieten einen Zugang sowohl zur systematischen Erarbeitung der Lerninhalte wie auch zur Exploration der Inhalte für die Lösung der Probleme und Aufgaben, die in

der Simulationsphase der jeweiligen Lehrveranstaltung zu bewältigen sind.

- Ein ausgearbeitetes Konzept für die Übernahme des Lehrangebots in den Regellehrbetrieb der Kooperationspartner des Modellversuchs. Das Lehrangebot ist von Anfang an so entwickelt worden, dass es die Bedürfnisse und Anforderungen innovativer Studienkomponenten in den Studiengängen beider Hochschulen abdeckt. Die Übernahme des Lehrangebots in den Regellehrbetrieb ist bereits während des Modellversuchs vorbereitet worden und seit dem Wintersemester 2004/2005 vollzogen.
- Die Anpassung der technischen Infrastruktur, z.B. einer Lernplattform, an die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse des entwickelten didaktischen Konzepts.
- Schnittstellen für die Nutzung des Lehrangebots für weitere Kooperationspartner, deren Studiengänge ähnliche Studiengangskomponenten enthalten. Das Lehrangebot ist modular angelegt, so dass es erweitert und an unterschiedliche Lernszenarien angepasst werden kann.

### *1.3.2 Die Bedarfsanalyse*

Um die Möglichkeiten des Modellversuchs MEUM für die außeruniversitäre Weiterbildung nutzbar zu machen, bedurfte es zunächst der Kenntnis der veränderten Anforderungen der neuen Zielgruppe. Um zu ermitteln, welche konkreten Erwartungen von den im Beruf stehenden ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen an Weiterbildungsmaßnahmen gestellt werden, wurde von Februar bis Juni 2005 in enger Kooperation mit den einschlägigen Berufsverbänden eine durch Zuwendungen des BDÜ, der Gerzymisch-Stiftung, des iplus e.V. sowie des ADÜ-Nord geförderte Bedarfsanalyse durchgeführt. Darüber hinaus sollten bestehende Qualifizierungsangebote für diese Zielgruppe ermittelt werden, um in Verbindung mit der Erhebung des tatsächlichen Qualifizierungsbedarfs Aufschluss über die Marktsituation zu geben sowie Handlungsbedarf aufzuzeigen.

Die konkreten Fragenstellungen der Bedarfsanalyse lauteten wie folgt:

- Welche Arbeitsformen und zeitliche Taktung werden den Bedürfnissen der AdressatInnen am ehesten gerecht?
- Welche Weiterbildungsinhalte stoßen bei der Zielgruppe auf Interesse?
- Welche Anpassungen der Lernplattform und der technischen Infrastruktur sind notwendig?

Es wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der von den Mitgliedern der Berufsverbände gut angenommen wurde, sodass 381 qualifiziert ausgefüllte Fragebögen schriftlich ausgewertet werden konnten. Diese Bedarfsanalyse kann als eine der umfassendsten Erhebungen über den Weiterbildungsbedarf in diesem Berufsfeld angesehen werden. Sie wurde ergänzt durch kleinere Erhebungen im Rahmen von Magisterarbeiten, die zu einzelnen Problemen vertiefte Erkenntnisse gewinnen konnten.

Aus dieser Bedarfsanalyse wurde für die Anpassung der Lernszenarien und für die Überarbeitung der Lernmodule aus dem Modellversuch MEUM, insbesondere aber auch für die im Rahmen des Projekts neu entwickelten Module wichtige Erkenntnisse gewonnen. Auf die Ergebnisse wird im Einzelnen in den Kapiteln 2.1 bis 2.4 genauer eingegangen.

### *1.3.3 Das Vorprojekt MEUM-WB: Spezifikation von Lernszenarien*

Das Vorprojekt MEUM-WB diente der Ausarbeitung eines didaktischen und methodischen Konzepts, das sich zunächst auf die Erprobung zweier Lernszenarien und einen zentralen Weiterbildungsinhalt beschränkte. Auf der Grundlage der Ergebnisse des Vorprojekts konnten im MEUM-WB zu einem frühen Zeitpunkt in einer Pilotphase die ausgewählten Szenarien und Lerninhalte erprobt und evaluiert werden. Als wesentlicher Ertrag dieses Vorprojekts liegen folgende Ergebnisse vor:

- ein didaktisches Konzept für die Durchführung eines standortübergreifenden Blended-Learning-Workshops im Bereich der Kommunikation mit neuen Medien (Grundlage des Konzepts ist das kollaborative Lernen in sozialen Simulationen)

- ein konzeptionell ausgearbeitetes Lernmodul zum Themengebiet „Computervermittelte Kommunikation“

#### 1.4 Projektverlauf MEUM-WB

Der Ablauf des gesamten Projekts stellte sich wie folgt dar:

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| Juli 2006                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektbeginn</li> </ul>   |
| Juli – August 2006            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Lernszenarien</li> <li>• Entwicklung des Lernmoduls „Strategien der Internetkommunikation“</li> </ul>  |
| September 2006                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erste Pilotveranstaltung als Blended-Learning-Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“</li> </ul>   |
| Oktober 2006 –<br>Januar 2007 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation der ersten Pilotveranstaltung</li> <li>• Optimierung des Lernmoduls „Strategien der Internetkommunikation“</li> <li>• Entwicklung des Lernmoduls „Persönliches Wissensmanagement“</li> </ul>            |
| Februar 2007                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zweite Pilotveranstaltung als Blended-Learning-Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“</li> </ul>  |
| März 2007                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dritte Pilotveranstaltung als Selbstlernkurs mit tutorieller Unterstützung zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“</li> </ul>   |
| April – Juni 2007             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation der zweiten und dritten Pilotveranstaltung</li> <li>• Optimierung der Lernszenarien und der Lernmodule</li> <li>• Entwicklung des Lernmoduls „Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams“</li> </ul> |
| Juli 2007                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachtagung zum Thema „E-Learning in der Weiterbildung – Kür oder Pflicht?“</li> <li>• offizieller Projektabschluss</li> </ul>  |
| Februar – März 2008           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blended-Learning-Workshop zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“</li> <li>• Evaluation des Workshops</li> </ul>  |

## 1.5 Wichtige Ergebnisse

Der folgende Überblick veranschaulicht kurz die wichtigsten Ergebnisse, die im Projekt MEUM-WB erreicht wurden:

- differenzierte und in Pilotveranstaltungen erprobte und optimierte Lernszenarien für zwei von den AdressatInnen besonders stark nachgefragte Typen von Weiterbildungsveranstaltungen
- in den Pilotveranstaltungen erprobte und optimierte Lernmodule zu den Themen „Strategien der Internetkommunikation“ und „Persönliches Wissensmanagement“
- ein weiteres ausgearbeitetes Modul zum Thema „Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams“, das allerdings nicht mehr in einer Pilotveranstaltung erprobt werden konnte
- die Anpassung der technischen Infrastruktur für die Bedingungen der Weiterbildung
- die Diskussion der Projektergebnisse mit der Fachöffentlichkeit im Hinblick auf die Möglichkeiten der Übertragung des Angebots auf andere Zielgruppen
- die Entwicklung von Ideen zur nachhaltigen Nutzung der Projektergebnisse

Im nachstehenden Kapitel 2 werden die Projektergebnisse nun ausführlich dargestellt.

## 2 Die Projektergebnisse im Detail

### 2.1 Ergebnisse aus der Bedarfsanalyse

Ziel der vorab durchgeführten Bedarfsanalyse war die Ermittlung der speziellen Bedürfnisse der neuen Zielgruppe berufstätiger (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischer RedakteurInnen. Es ergab sich ein breites Spektrum von Anforderungen an das zu entwickelnde Weiterbildungsangebot in Bezug auf die Inhalte und Arbeitsformen der Weiterbildungsveranstaltungen.

Die wesentlichen Ergebnisse der Bedarfsanalyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Befragten sehen für die Zukunft einen hohen Bedarf an Weiterbildung vor allem im Bereich der Schlüsselkompetenzen, z.B. Medienkompetenz, Übersetzen in virtuellen, standortübergreifenden Teams, Wissensmanagement und Kommunikationsstrategien mit neuen Medien.
- Die Befragten wünschen zu 70% eine berufsbegleitende, computergestützte Arbeits- bzw. Lernform. Allerdings gibt es dabei Unterschiede je nach Beschäftigungssituation. FreiberuflerInnen bevorzugen neben dem klassischen Wochenend-Workshop auch ein Präsenzseminar mit netzgestützten Lernmodulen, Angestellte dagegen verlangen auch nach Formen des selbstorganisierten Lernens mit Lernmodulen.
- Insgesamt stimmen die Befragten darin überein, dass die Methoden des E-Learning in den Kanon eines Qualifizierungsangebotes für (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen aufgenommen werden müssen, da der Computer als digitale Integrationsplattform einer Vielzahl von Arbeits- und Lernmedien nicht mehr wegzudenken ist.

Die Bedarfsanalyse zeigt aber auch, dass die Heranführung an die neuen Medien in anderer Weise erfolgen muss, als dies in dem Lehrangebot für die grundständige Ausbildung der Studierenden geschieht. Die Zielgruppe mit einem Altersdurchschnitt

von 40,6 Jahren ist nicht mit diesen neuen Lern- und Arbeitsformen aufgewachsen. In ihrer Berufspraxis sind die AdressatInnen dieser Gruppe aber mit der Notwendigkeit konfrontiert worden, sich diese Arbeitsformen anzueignen. Dies ist in sehr individueller und häufig nicht sehr systematischer Weise geschehen. Aus diesem Prozess heraus ist bei den AdressatInnen ein sehr großes Bedürfnis entstanden diese Erfahrungen auszuwerten und in einem systematischen Rahmen zu reflektieren.

Diesen Anforderungen sollte bei der Entwicklung neuer, auf die Zielgruppe zugeschnittener Lernszenarien und Lernmodule Rechnung getragen werden. Die Formen des Lernens an Simulationen erscheinen für diesen angestrebten Weiterbildungsprozess weniger geeignet. Die Simulation würde lediglich Situationen wiederholen, die den AdressatInnen bereits bekannt sind. Vielmehr sind in den Lernarrangements unterschiedliche Zugänge zu eröffnen für die Klärung dieser Erfahrungen und für die Reflexion der jeweils individuellen Lösungen, die die AdressatInnen für bestimmte Probleme gefunden haben.

## **2.2 Entwicklung von Lernszenarien**

Die Arbeitsformen, in denen dieser Reflexionsprozess in Gang gesetzt wird, können vielfältig sein. Innerhalb des im Projekt MEUM-WB entwickelten Weiterbildungsangebots wird deshalb unterschieden zwischen der Entwicklung von Lernmodulen und Lernszenarien. Lernmodule sind als ein inhaltliches Angebot konzipiert, das den Lernenden die Möglichkeit eröffnen soll, ausgehend von Fallbeispielen, in denen eigene Erfahrung wieder erkannt werden können, ein Themengebiet in systematischer Weise zu erarbeiten und zu reflektieren. Lernszenarien beschreiben Typen von Weiterbildungsveranstaltungen – deren Lernziele, Arbeitsformen, methodische und organisatorische Arrangements – die den Rahmen für die Erarbeitung einzelner inhaltlicher Bereiche vorgeben. Die Struktur und die inhaltliche Ausgestaltung der Lernmodule sollen dabei so flexibel gehalten werden, dass sie in unterschiedlichen Lernszenarien eingesetzt werden können.

Um den in der Bedarfsanalyse zu Tage getretenen unterschiedlichen Erwartungen im Hinblick auf die Arbeitsformen gerecht zu werden, sind ganz verschiedene Lernszenarien denkbar, in denen in abgestufter Weise Präsenzphasen mit Online-Lernen kombiniert werden können. Aufgrund der zeitlich und personell beschränkten Rahmenbedingungen konnten im Projekt MEUM-WB zwei Lernszenarien ausgearbeitet und erprobt werden: Zum einen wurde eine Blended-Learning-Maßnahme durchgeführt, bei der ein Präsenz-Workshop am Wochenende jeweils durch eine Online-Phase vor- und nachbereitet wurde. Als zweites Szenario wurde ein Selbstlernkurs mit tutorieller Unterstützung ausgearbeitet.

### *2.2.1 Blended-Learning- Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“*

Der Typus des Blended-Learning-Workshops begegnet dem stark ausgeprägten Bedürfnis der freiberuflich tätigen (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen nach einem intensiven Erfahrungsaustausch. Im Rahmen von MEUM-WB wurde als Pilotveranstaltung zweimal ein Workshop zum Thema "Strategien der Internetkommunikation" durchgeführt. Dies ist ein zentrales Thema der Nutzung der neuen Informationstechnologien und zugleich ein typisches Beispiel für die Situation der AdressatInnen des in MEUM-WB entwickelten Weiterbildungsangebots. Den Umgang mit E-Mail, Chat und Diskussionsforen haben sich die AdressatInnen inzwischen selbst angeeignet, weil sie ohne diese Werkzeuge in ihrer Berufspraxis nicht mehr auskommen. Zugleich haben sie aber ein deutliches Bedürfnis nach Professionalisierung und Optimierung der Nutzung dieses Mediums entwickelt und sehen für dieses Thema einen wichtigen Weiterbildungsbedarf.

Ziel des Workshops war es deshalb nicht in erster Linie, die technischen Möglichkeiten neuer Formen der computervermittelten Kommunikation vorzustellen und den TeilnehmerInnen entsprechende technische Fertigkeiten zu vermitteln. In einem weitergehenden Ansatz sollte in einer solchen Veranstaltung anknüpfend an die Erfahrungen der TeilnehmerInnen versucht werden,

Kriterien der den unterschiedlichen Aufgaben angemessenen Medienwahl zu vermitteln und ein Bewusstsein für die Probleme, die bei den unterschiedlichen Formen der computervermittelten Kommunikation auftreten können, und deren mögliche Lösungen zu entwickeln.

Aus diesen Überlegungen wurden für den ersten Durchgang folgende Lernziele abgeleitet:

- die wichtigsten computergestützten Kommunikationswerkzeuge kennen und anwenden können (Emails, Chats, Foren, Mailinglisten und Messenger/Voice over IP (VoIP) am Beispiel von Skype)
- eine aufgabenorientierte Medienwahl treffen können
- eine aufgabenorientierte Kommunikationsstrategie entwickeln können
- Prozesse der computervermittelten Kommunikation verstehen, beurteilen und gestalten können

Für diese Lernziele wurde ein genau abgestimmter Ablauf unterschiedlicher Formen des Erfahrungsaustauschs, der theoretischen Aufarbeitung dieser Erfahrungen und praktischer Übungen erarbeitet, der Grundlage für die Gestaltung des Workshops war. Die gesamte Weiterbildungsveranstaltung gliederte sich in einen zweitägigen Präsenz-Workshop, der durch zwei Online-Phasen zur Vor- und Nachbereitung der Arbeit in dem Präsenz-Workshop eingerahmt wurde. Die vorbereitende Online-Phase diente dazu, schon vor dem Workshop den Kontakt zwischen den TeilnehmerInnen herzustellen sowie den Erfahrungsaustausch vorzubereiten und zu strukturieren. In ihr wurde das Konzept des Kurses vorgestellt; die TeilnehmerInnen wurden ermuntert, das Programm zu diskutieren und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen Vorschläge zur Schwerpunktbildung oder zur Veränderung des Programms einzubringen. Die Online-Phase zur Nachbereitung wurde dazu genutzt, Fragen, die während des Workshops nicht abschließend diskutiert werden konnten, weiter zu vertiefen und insbesondere Hilfestellung bei der Umsetzung der in dem Workshop erarbeiteten Ergebnisse in der eigenen praktischen Tätigkeit zu geben.

Die erste Pilotveranstaltung wurde im folgenden Zeitrahmen durchgeführt:

- *Vorbereitende Onlinephase*: 18.-31. August 2006
- *Präsenz-Workshop*: 01.-02. September 2006
- *Nachbereitende Onlinephase*: bis Ende September 2006

An dieser Veranstaltung nahmen 15 überwiegend freiberuflich tätige (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen teil, die über die beteiligten Berufsverbände informiert und für den Kurs angemeldet wurden.

Auf der Grundlage einer ausführlichen Evaluation dieser ersten Pilotveranstaltung (vgl. Kapitel 2.5.2) wurde das Konzept dieses Präsenz-Workshops überarbeitet und optimiert. Die Feinlernziele wurden genauer formuliert und stärker auf die Bedürfnisse der AdressatInnen abgestimmt. Insbesondere wurden die theoretischen Teile des Workshops überarbeitet. Diese Überarbeitung hat auch ihren Niederschlag in der Optimierung des entsprechenden Lernmoduls gefunden (vgl. Kapitel 2.3.1). Der Übungsteil konnte noch passgenauer auf die konkrete Praxis der AdressatInnen abgestimmt werden.

Nach dieser Optimierung wurde eine zweite Pilotveranstaltung dieses Veranstaltungstyps wie folgt durchgeführt:

- *Vorbereitende Onlinephase*: 09.-15. Februar 2007
- *Präsenz-Workshop*: 16.-17. Februar 2007
- *Nachbereitende Onlinephase*: bis Mitte März 2007

Diese Veranstaltung wurde von zehn TeilnehmerInnen besucht, die wie schon beim ersten Durchgang über die beteiligten Berufsverbände angemeldet wurden. Auch diese Pilotveranstaltung ist ausführlich evaluiert worden, um zu überprüfen, ob die vorgenommenen Optimierungen zu einer genaueren Abstimmung des Kurses auf die Bedürfnisse der AdressatInnen geführt haben (vgl. Kapitel 2.5.2).

### *2.2.2 Online-Kurs mit tutorieller Unterstützung zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“*

Die Bedarfsanalyse hatte ergeben, dass bei den AdressatInnen des Weiterbildungsangebots reges Interesse daran besteht, neue Formen des E-Learning zu erproben, obwohl – oder gerade weil – die Mehrzahl der Befragten keine oder nur geringe Erfahrungen mit der Nutzung solcher Angebote hat. Als zweites Szenario wurde deshalb ein Selbstlernkurs mit tutorieller Unterstützung ausgearbeitet und erprobt. Gegenstand des Kurses war das Thema „Persönliches Wissensmanagement“, ein Themengebiet, für das die AdressatInnen großen Bedarf bekundet hatten.

Als globales Lernziel wurde für diese Veranstaltung festgelegt, dass die TeilnehmerInnen Methoden und Techniken des Wissensmanagements für ihren persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen und für die Organisation ihres Berufsalltags anwenden können. Grundlage dieses Kurses war das Lernmodul „Persönliches Wissensmanagement“ (vgl. Kapitel 2.3.2), in dessen einzelnen Kapiteln globale Lernziele dieses Kurses ausdifferenziert werden. Den Teillernzielen sind in dem Modul unterschiedliche Methoden und Werkzeuge des Wissensmanagements zugeordnet.

Der Online-Kurs wurde in der Zeit vom 24. Februar bis 11. März 2007 durchgeführt. An ihm nahmen 20 (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen teil, die über die beteiligten Berufsverbände und vom Sponsor, der Daimler Chrysler AG, angemeldet wurden. In der Lernplattform wurden unterschiedliche Kommunikationswerkzeuge (Forum, Weblog, Chat, virtuelle Sprechstunde der Tutorin) zur Verfügung gestellt, mit der die Kommunikation der TeilnehmerInnen untereinander sowie mit der Tutorin organisiert und strukturiert wurde.

Von der Kursleitung wurde ein Zeitrahmen vorgegeben, in dem die einzelnen Kapitel durchgearbeitet werden sollten. Um aktuelle Themen einzubinden wurden zusätzliche Aufgaben gestellt, die von den TeilnehmerInnen zu lösen waren. Es war ihnen dabei freigestellt, die Aufgaben individuell oder in verteilter Kooperation zu bearbeiten.

Wie die Ergebnisse der Evaluation dieses Durchgangs zeigen, wird diese Form des Lernens in Online-Kursen von den TeilnehmerInnen unterschiedlich beurteilt (vgl. 2.5.2). Ein Grund für die uneinheitliche Akzeptanz des Online-Lernens in dieser Kursform könnte darin liegen, dass es Selbständigen in den Zwängen ihres Berufsalltags schwer fällt, die nötigen Zeitfenster für die Bearbeitung der Inhalte und der Aufgaben des Kurses frei zu halten. Hier sollte einerseits weiter nach Kursformen gesucht werden, die eine stärkere Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung möglich machen, andererseits sind offensichtlich deutlichere Hinweise nötig, welche Anforderungen selbst organisiertes Lernen stellt und wie diese Anforderungen erfüllt werden können. Eine andere Richtung der Optimierung könnte darin bestehen, die kooperativen Elemente des Selbstlernens (Lernen im Team) zu verstärken.

Die Probleme der Akzeptanz dieser Lernform lassen nicht deutlich erkennen, ob die Inhalte dieses Weiterbildungsangebots den Erwartungen und Bedürfnissen voll entsprechen. Aus diesem Grund wurde dieses Thema im Frühjahr 2008 nochmals als Blended-Learning-Workshop angeboten, also in einer Lernform, deren Akzeptanz durch die Pilotkurse zum Thema "Strategien der Internetkommunikation" als gesichert gelten kann. In dieser Veranstaltung zeigte sich eine hohe Akzeptanz der Inhalte und ein stark ausgeprägtes Bedürfnis nach einem intensiven Erfahrungsaustausch und einer vertieften Diskussion möglicher praktischer Lösungen, wie die Evaluation dieser Veranstaltung deutlich macht (vgl. Kapitel 2.5.2).

### **2.3 Modulentwicklung**

Aus der Bedarfsanalyse ging hervor, dass auch die inhaltlichen Anforderungen der AdressatInnen an ein Weiterbildungsangebot sehr unterschiedlich sind. Schwerpunkte lassen sich erkennen im Bereich des Einsatzes rechnergestützter Werkzeuge für Übersetzen und Technische Redaktion sowie bei der Nutzung neuer Medien für das Übersetzen in verteilter Kooperation. Der erste Schwerpunkt ist durch bereits bestehende Weiterbildungsangebote gut abgedeckt. Im zweiten Bereich kristallisieren sich drei

inhaltliche Schwerpunkte heraus, die weder durch das bestehende Weiterbildungsangebot erfüllt werden können noch durch die MEUM-Module, die während des Modellversuchs entwickelt wurden, abgedeckt werden. Es sind dies die Themenbereiche Internetkommunikation, Wissensmanagement und interkulturelle Aspekte der verteilten Kooperation. Aus diesem Grund wurden im Projekt MEUM-WB für diese Themen neue Lernmodule entwickelt. Wie bereits dargestellt, waren die Themen „Strategien der Internetkommunikation“ und „Persönliches Wissensmanagement“ Inhalte der Pilotveranstaltungen, mit denen die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformen erprobt wurden. Im späten Projektverlauf entstand das Lernmodul „Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams“, das allerdings nicht mehr erprobt werden konnte.

Bei der Modulentwicklung haben wir uns in Anlehnung an die Erfahrungen aus dem Modellversuch MEUM und der Auswertung der Ergebnisse der Bedarfsanalyse von folgenden allgemeinen Überlegungen leiten lassen:

- Die Module sollten so aufgebaut sein, dass sie für unterschiedliche Lehr- und Lernformen eingesetzt werden können. Sie sollten sowohl als Arbeitsgrundlage für eine Präsenz- bzw. Blended-Learning-Veranstaltung geeignet sein wie auch als Selbstlernkurs genutzt werden können. Dies bedeutet, dass einerseits die Abfolge der Kapitel einer transparenten Systematik folgen muss, sodass das Modul mit Gewinn von Anfang bis Ende durchgearbeitet werden kann, und dass andererseits die Kapitel in sich eine abgeschlossene Einheit bilden müssen, damit den Lernenden eine individuelle Auswahl und Schwerpunktsetzung möglich ist. Diese Optionen sollten in den Navigationselementen der Module selbsterklärend sichtbar werden.
- Für die Vermittlung der Inhalte sollte ein Gleichgewicht hergestellt werden zwischen einer expositorischen wie reflektierenden Darstellung der Inhalte und unmittelbar anwendungsbezogenen Tipps und Instruktionen. Bezugsrahmen für die Auswahl und Darstellung der Inhalte sollten die Anforderungen des Praxisfeldes sein, sodass die AdressatInnen

ihre eigenen Erfahrungen wieder erkennen bzw. einbringen können.

- Die innere Struktur der Module sollte so beschaffen sein, dass die allgemeinen expositorischen Teile leicht für andere Zielgruppen weiter verwendet werden können. Diese Anforderung wurde dadurch erreicht, dass diese Teile getrennt wurden von Fallbeispielen und Übungen, die für unterschiedliche AdressatInnengruppen unterschiedlich gestaltet werden müssen. Die Module wurden in ein Content Management System (CMS) implementiert, in dem sich unterschiedliche Informationstypen und deren Relationen leicht definieren und verwalten lassen.

Aus diesen Überlegungen haben wir für alle Module ein Schema der Navigation entwickelt, das sowohl einen systematischen wie auch einen fallbasierten Zugang zu den Inhalten ermöglicht. Dieses Schema sichert die Erwartungskonformität für die AdressatInnen bei der Arbeit mit verschiedenen Modulen des Weiterbildungsangebots. Zugleich ist dieses Schema so flexibel gestaltet, dass es den unterschiedlichen Erfordernissen der einzelnen Themenbereiche gerecht werden kann. Im Folgenden werden die Inhalte der drei neu entwickelten Module kurz skizziert. Dabei sollen die Überblicksseiten der einzelnen Module einen Eindruck davon vermitteln, wie die oben diskutierten Prinzipien in der Gestaltung der Module umgesetzt wurden.

### *2.3.1 „Strategien der Internetkommunikation“*

Aufgrund des Wandels im Berufsfeld der (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen gewinnt die Arbeit in verteilter Kooperation immer mehr an Bedeutung, gerade auch für FreiberuflerInnen. Die professionelle Nutzung der Werkzeuge der computervermittelten Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung für ihren beruflichen Erfolg. Deshalb gehört die Weiterbildung in diesem Bereich zu einem der in der Bedarfsanalyse am häufigsten genannten Gebiete. In diesem Lernmodul sollen Kenntnisse vermittelt werden, die den Lernenden helfen,

- Prozesse der computervermittelten Kommunikation zu verstehen, zu beurteilen und zu gestalten,
- eine aufgabenorientierte Medienwahl zu treffen,
- eine aufgabenorientierte Kommunikationsstrategie zu entwickeln und
- die wichtigsten computergestützten Kommunikationswerkzeuge zu handhaben und angemessen anzuwenden.

Dabei geht es nicht allein um die Vermittlung der Fertigkeiten für die technische Handhabung der Werkzeuge computervermittelter Kommunikation, sondern auch um das Erkennen der besonderen Medienmerkmale dieser Kommunikationsform und um die Fähigkeit, aus dieser Kenntnis gute Strategien für das Gelingen der Kommunikationsprozesse abzuleiten. Zur besseren Orientierung wird das Modul mit einer Grafik eingeleitet, die in Abbildung 2.1 gezeigt wird. Sie verdeutlicht die inhaltliche Struktur des Moduls.

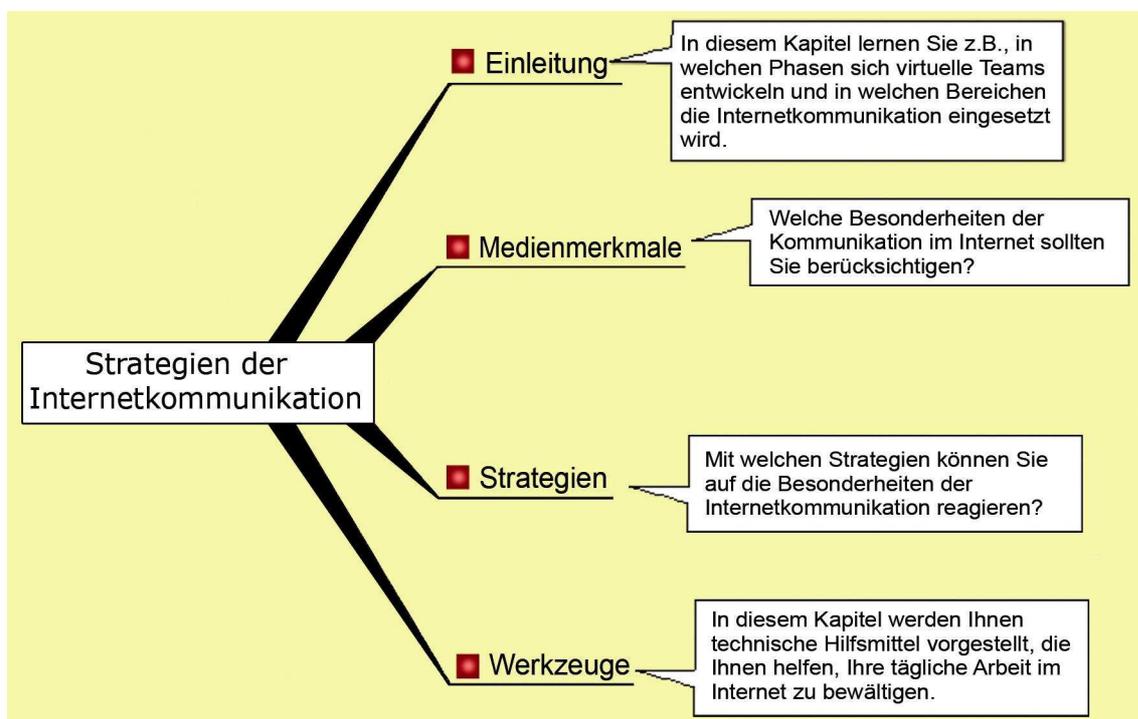


Abb. 2.1: Struktur des Moduls „Strategien der Internetkommunikation“

Diese Mindmap greift Fragen auf, die sich den AdressatInnen im Umgang mit den Werkzeugen der computervermittelten Kommunikation immer wieder stellen und bringt diese Fragen in

einen systematischen Zusammenhang. Die Leitfragen zu den einzelnen systematischen Punkten sollen dabei Anregungen geben, einen eigenen Lernweg durch das Modul zu wählen.

Aus dieser inhaltlichen Struktur ergeben sich vier umfangreiche Kapitel des Moduls, die in sich jeweils abgeschlossen sind. An jedes Kapitel schließt sich ein Übungsteil zur Kontrolle des Lernerfolges an. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit einzelnen inhaltlichen Aspekten sind Literaturhinweise und vor allem auch Links auf relevante Internetseiten integriert, die direkt aus dem Modul heraus aufgerufen werden können.

### 2.3.2 „*Persönliches Wissensmanagement*“

Die Arbeit der (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen ist eine wissensintensive Tätigkeit, wobei Wissen unterschiedlicher Art und aus heterogenen Quellen stammend zusammengeführt und immer wieder neu kombiniert werden muss. Ein professionelles Wissensmanagement ist daher eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche und ökonomische Arbeitsweise. Eine systematische Ausbildung im Wissensmanagement haben die AdressatInnen in der Regel während ihres Studiums nicht erhalten. Deshalb ist die Weiterbildung auf diesem Gebiet ebenfalls ein wichtiges Anliegen, das sich aus der Bedarfsanalyse ergeben hat. Da die überwiegende Zahl der AdressatInnen freiberuflich tätig ist, muss der Fokus dabei vor allem auf Methoden und Strategien des persönlichen Wissensmanagements gelegt werden.

Als allgemeines Lernziel wurde für dieses Modul deshalb festgelegt, dass die TeilnehmerInnen Methoden und Techniken des Wissensmanagements für ihren persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen und für die Organisation ihres Berufsalltags anwenden können. Die wesentlichen Bausteine des Wissensmanagements werden auf die Berufssituation der ÜbersetzerInnen bezogen, sodass diese die vorgestellten Methoden in ihren Arbeitalltag integrieren können. Die thematische Struktur des Moduls zeigt die Abbildung 2.2.

Die Leitfragen in dieser Grafik greifen praktische Fragen und Probleme auf, die sich im systematischen Umgang mit Wis-

sen für die AdressatInnen ergeben. Zugleich modelliert die Grafik einen idealtypischen Zyklus des Wissensmanagements und ordnet die Fragen damit in einen systematischen Zusammenhang ein. Auf diese Weise wird auch in diesem Modul sowohl ein systematischer wie auch ein problemorientierter Zugang zu seinem Inhalt eröffnet.

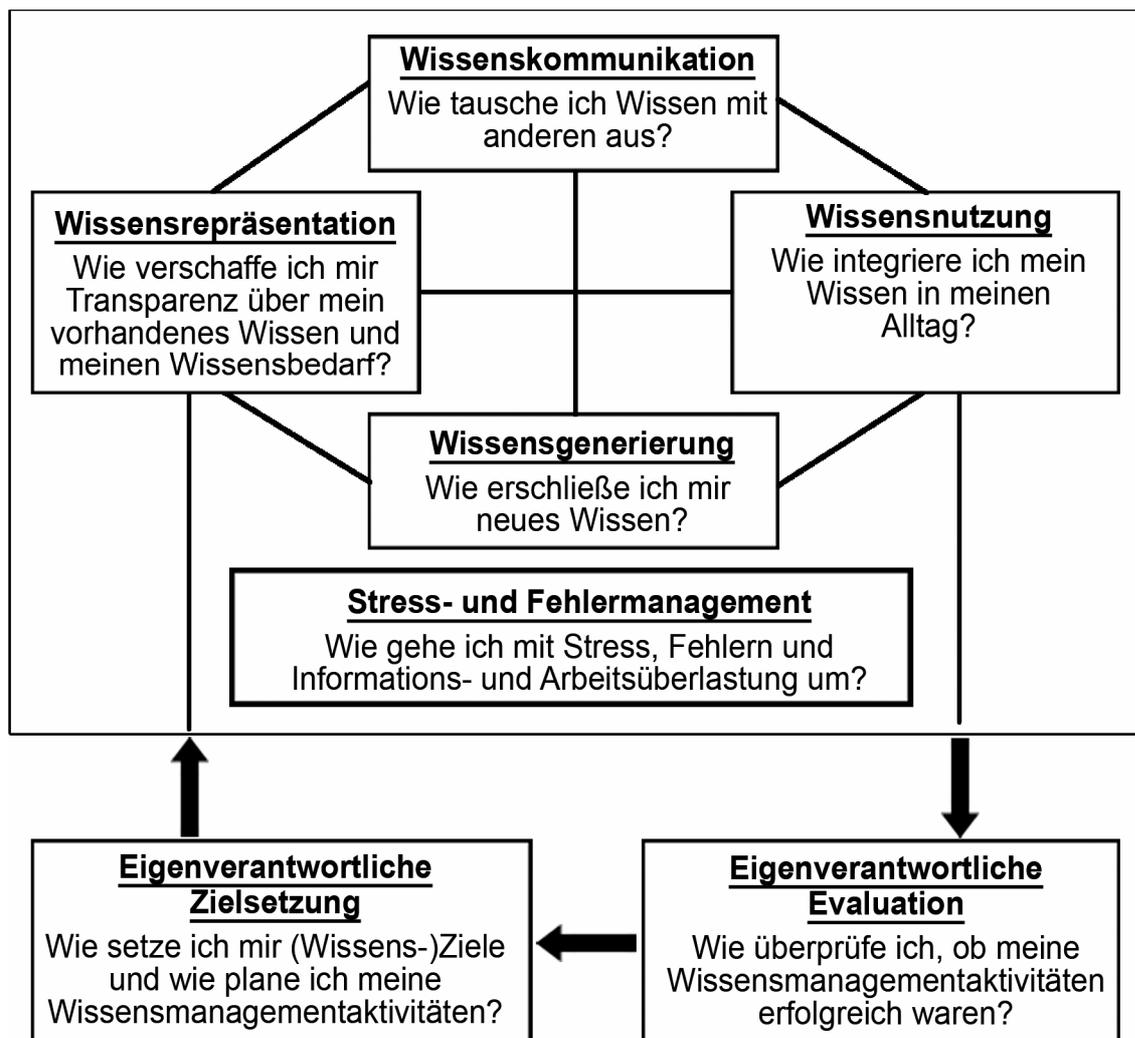


Abb. 2.2: Struktur des Moduls „Persönliches Wissensmanagement“ (Grafik aus: Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000)

Diese inhaltliche Struktur ergibt sieben Kapitel. Jedes Kapitel enthält einen expositorischen und einen praktischen Teil. Ausgehend von den Fallbeispielen stellen die expositorischen Teile einzelne Methoden zum persönlichen Wissensmanagement vor. Jedes Kapitel schließt mit einem Übungsteil mit unterschiedlichen Übungstypen. Einige Übungen regen zum Transfer des Gelernten auf die eigene Arbeitssituation an. Für die Verwendung

des Moduls als Selbstlernkurs sind Musterlösungen für diese Übungen enthalten, die als Orientierung dienen sollen, inwieweit die eigene Lösung angemessen ist.

### 2.3.3 „*Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams*“

Dieses Lernmodul befasst sich mit den wichtigsten Aspekten virtueller Teamarbeit im Kontext von Interkulturalität und soll den AdressatInnen helfen, Strategien und Kompetenzen zur erfolgreichen Zusammenarbeit in interkulturellen Teams zu entwickeln. Aus empirischen Forschungen zur virtuellen Arbeit in interkulturellen Teams wurde eine Reihe von Problembereichen dieser Arbeit identifiziert, die in dem Modul in acht Kapiteln behandelt werden. Auch in diesem Modul gibt die Abfolge der Kapitel eine gewisse Systematik vor, die einzelnen Kapitel sind jedoch in sich abgeschlossen, sodass sie auch isoliert oder in anderer Reihenfolge durchgearbeitet werden können. Die Struktur des Moduls verdeutlicht die Grafik in Abbildung 2.3.



Abb. 2.3: Struktur des Moduls „Virtuelles Arbeiten in interkulturellen Teams“ (Grafik von Steffen Boseckert)

An jedes Kapitel schließt sich ein Übungsteil mit unterschiedlichen Übungstypen an, der einerseits der Selbstkontrolle der Lernenden dienen, andererseits aber auch den Transfer des Gelernten auf neue Situationen unterstützen soll. Zur Vertiefung werden in einem erweiterten Glossar die theoretischen Konzepte erörtert, die in den einzelnen Kapiteln zur Beschreibung und Analyse interkultureller Probleme herangezogen werden. Damit setzt dieses Modul noch dezidierter bei der Beschreibung konkreter Problemfelder an und regt dann zur Reflexion dieser Probleme an. Zugleich bietet es das für die Reflexion nötige systematische Hintergrundwissen an. Dieses dritte Modul ist in der letzten Projektphase entwickelt worden und konnte deshalb nicht mehr in einer Pilotveranstaltung erprobt werden.

#### *2.3.4 Modulentwicklung als Gegenstand des forschenden Lernens*

Die Modulentwicklung wurde während des Projekts eng mit der Lehre in den Studiengängen Internationales Informationsmanagement und Informationsmanagement/Informationstechnologie verknüpft. In beiden Studiengängen ist die Entwicklung von Informationssystemen ein zentrales Lehrgebiet. Aus diesem Grund war es sinnvoll, die Modulentwicklung zum Gegenstand von Projektseminaren zu machen.

In drei aufeinander folgenden Semestern haben Studierende jeweils ein Modul erstellt bzw. ein bestehendes Modul überarbeitet und optimiert. Die teilnehmenden Studierenden hatten sich zuvor in anderen Lehrveranstaltungen ausführlich mit den Themen auseinandergesetzt, die Gegenstand des Moduls waren. Auf der Grundlage der Vorgaben hinsichtlich Didaktik und Design für die Modulentwicklung im Projekt MEUM-WB haben die Studierenden unter Anleitung der Projektmitarbeiterin und der Projektleitung die Inhalte des jeweiligen Moduls implementiert. Sie haben die inhaltliche Struktur entworfen, die Texte geschrieben und die Übungsteile erstellt. In jeder Phase der Arbeit wurden die Entwürfe einer formativen Evaluation unterzogen, indem sie möglichen AdressatInnen zur Beurteilung vorgelegt wurden. Dies waren zum Teil Studierende der Übersetzungsstudiengänge, aber auch (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen,

die bereits im Berufsleben stehen. In einem abschließenden Usability-Test wurden insbesondere die Navigation und der Übungsteil überprüft und nochmals optimiert.

Diese Vorgehensweise hat dazu geführt, dass in die Modulentwicklung sehr viel Kreativität der Studierenden eingeflossen ist. Auch war nur auf diese Weise eine so umfangreiche formative Evaluation der Modulentwicklung möglich, durch die sehr frühzeitig inhaltliche Defizite und Probleme der Navigation aufgedeckt werden konnten. In diesem Ansatz liegt auch eine gute Perspektive für die nachhaltige Fortentwicklung und Pflege der Module: Indem die Content-Entwicklung für dieses Weiterbildungsangebot zum Gegenstand des forschenden Lernens gemacht wird, können Ressourcen für die kontinuierliche Überarbeitung und Weiterentwicklung der Module mobilisiert werden.

Eine weiterführende Perspektive zur nachhaltigen adressatenorientierten Fortentwicklung dieses Weiterbildungsangebots eröffnet das Konzept des „user generated content“. Nach diesem Konzept werden die Erfahrungen und Reflexionen der Zielgruppe von vornherein bei der Modulentwicklung einbezogen. Zudem werden die Fragen und Vorschläge zu möglichen Lösungen, die die TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltungen einbringen, systematisch gesichtet und in die Module integriert. Damit dieser Prozess kontinuierlich aufrechterhalten werden kann, ist es notwendig, die WeiterbildungskundInnen zu motivieren, ihr Wissen und ihre Berufserfahrung zur Verfügung zu stellen. Eine wichtige Motivation für die Mitarbeit der AdressatInnen kann darin gesehen werden, dass im Zusammenhang mit der Entwicklung eines solchen Weiterbildungsangebots ein Wissensportal zu den genannten Bereichen aufgebaut werden kann, das den Beteiligten zur Nutzung offen steht und das mit ihnen gemeinsam weiter entwickelt wird.

## **2.4 Technische Infrastruktur**

Die Weiterentwicklung der technischen Infrastruktur für das Lernen in verteilter Kooperation wurde während der Laufzeit des Projekts auf verschiedenen Ebenen fortgeführt. Dabei wurde darauf geachtet, die Entwicklung der technischen Infrastruktur für

das Projekt eng mit der Infrastrukturentwicklung für die gesamte Universität zu verknüpfen. Insofern wurde auf Eigenentwicklungen weitgehend verzichtet.

Die Inhalte des Modellversuchs und die im Projekt MEUM-WB entwickelten Inhalte wurden auf die Lernplattform Moodle portiert. Diese Maßnahme hat sich als sinnvoll erwiesen, da Moodle vom Rechenzentrum (RZ) der Universität Hildesheim bereits als allgemeine Plattform für die Unterstützung der Präsenzlehre durch Elemente des E-Learning für die gesamte Universität eingerichtet und gepflegt wird. Moodle wird als Open-Source-Software entwickelt und vertrieben (vgl. <http://moodle.org>). Vor allem im universitären Bereich kommt Moodle häufig zum Einsatz. Diese Lernplattform bietet eine komfortable und flexible Kursverwaltung mit allen Funktionen, die heute von einer Lernplattform erwartet werden können. Eine Vielzahl von Kommunikationswerkzeugen können für jeden Kurs einzeln konfiguriert werden, wodurch insbesondere das kooperative Lernen und Arbeiten in virtuellen Lerngruppen unterstützt wird. Aus MEUM-WB-Projektmitteln wurde die Serverstruktur für diese Plattform verstärkt, sodass sie auch die bisherigen und folgenden Weiterbildungsveranstaltungen des Projekts zuverlässig bedienen kann.

Als zweiter Schwerpunkt der Entwicklung der technischen Infrastruktur wurde die Portierung der Module auf ein CMS vorgenommen. Diese Maßnahme erlaubt eine stringente Strukturierung und Klassifikation der Informationsbausteine; dies stellt ihre Wiederverwendbarkeit für unterschiedliche AdressatInnengruppen sicher. Zudem unterstützt ein CMS die systematische Verwendung von Templates für die Erstellung von Informationsbausteinen. Dies war die grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Modulentwicklung in den Projektseminaren mit einer Vielzahl von AutorInnen konsistent durchgeführt werden konnte. Als CMS haben wir Joomla! (vgl. <http://www.joomla.de>) ausgewählt. Dies ist ebenfalls eine Open-Source-Entwicklung, die innerhalb der Universitäten zunehmend genutzt und weiter entwickelt wird. Die von uns genutzte Konfiguration des Systems sowie alle Templates, die für die Modulentwicklung zur Verfügung gestellt werden, sind in einem Handbuch zur Technik der Modulentwicklung in dem Projekt MEUM-WB dokumentiert, sodass die

Nutzung und Weiterentwicklung der Module über die Laufzeit des Projekts hinaus auch auf der technischen Ebene sichergestellt werden kann.

Schließlich wurde innerhalb des Projekts dafür Sorge getragen, dass das IfAS über eine voll ausgebaute Installation der computergestützten Werkzeuge für das Übersetzen von verschiedenen Anbietern verfügt. Hier wurden die Produkte der wichtigsten Anbieter installiert (TRADOS, TRANSIT, ACROSS). Die Installationen gehen über den Umfang hinaus, über den Universitäten normalerweise verfügen. Sie erlauben ein professionelles Arbeiten mit diesen Werkzeugen auch in größeren und längerfristig angelegten Übersetzungsprojekten und Projekten zum Aufbau und zur Pflege von Terminologiebeständen. Dies ist wichtig für Weiterbildungsangebote, die über die Schulung in der Handhabung solcher Werkzeuge hinausgehen, indem sie den professionellen Einsatz dieser Werkzeuge in großen Projekten in den Mittelpunkt rücken.

## **2.5 Evaluation**

Ausgehend von der Zielsetzung des Projekts MEUM-WB, das im Modellversuch MEUM für grundständig Studierende entwickelte didaktische Konzept an die neue Zielgruppe der im Beruf stehenden (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen anzupassen, wurden die Pilotveranstaltungen evaluiert. Ziel der Evaluation war, die innovativen Lernszenarien „Weiterbildungsseminar als Blended-Learning-Workshop“ und „Online-Weiterbildung mit tutorieller Unterstützung“ in ihrer spezifischen Ausgestaltung für die Zielgruppe zu reflektieren. Die Angemessenheit der Lernformen für die Zielgruppe der im Beruf stehenden (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen sollte aus der Perspektive der TeilnehmerInnen bewertet werden. Ferner galt es zu erheben, wie die TeilnehmerInnen die Relevanz der angebotenen Weiterbildungsinhalte (sowohl der theoretischen Grundlagen als auch der praktischen Übungen) für die Zielgruppe und die Übertragbarkeit der in den Pilotveranstaltungen erprobten Werkzeuge und Kommunikationsstrategien auf den Arbeitsalltag einschätzten. Die Ergebnisse zu den einzelnen Pilotveranstaltungen

gen sollten an die KonzeptentwicklerInnen und DozentInnen zurückgemeldet und mit ihnen diskutiert werden, damit sie Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Angebotes daraus ziehen konnten. Aufgrund dieser Ziele und aufgrund der besonders erwünschten und mit dem Pilotcharakter der Veranstaltungen zusammenhängenden Einbeziehung der TeilnehmerInnen in die Reflexion und Weiterentwicklung der Veranstaltung wurde die Evaluation überwiegend, aber nicht ausschließlich, mit qualitativen Methoden durchgeführt. Im Folgenden werden die verwendeten Evaluationsmethoden kurz vorgestellt (vgl. Kapitel 2.5.1), die Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst (vgl. Kapitel 2.5.2) und Schlussfolgerungen für zukünftige Weiterbildungsangebote daraus gezogen (vgl. Kapitel 2.5.3).

### *2.5.1 Methodisches Vorgehen*

Die Evaluation war formativ und handlungsorientiert angelegt. Folgende Methoden kamen zum Einsatz:

- Teilnehmende Beobachtung mit niedrigem Partizipationsgrad
- Befragung in Form einer Gruppendiskussion
- Befragung in Form eines quantitativen Online- Fragebogens

Beide Blended-Learning-Workshops zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“ wurden in der Präsenzphase teilnehmend beobachtet. Eine Beobachterin in der Rolle eines interessierten Workshop-Gastes nahm jeweils während der gesamten Präsenzphase teil. Ihre Aufgabe bestand darin, sowohl im Plenum wie auch in den Arbeitsgruppen zu zuhören und in begrenzter Form mit zu arbeiten, z.B. bei einer Chat-Übung auch selber Beiträge zu schreiben. Die Beobachtung war offen, nicht verdeckt. Ihr lag ein nicht-standardisierter, anhand der didaktischen Konzepte der Workshops und der Ergebnisse der Bedarfsanalyse erstellter Beobachtungsleitfaden zugrunde. Das Beobachtungsprotokoll wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Zum Abschluss der Präsenzphase wurde jeweils mit allen TeilnehmerInnen eine Gruppendiskussion geführt. Für die Grup-

pendiskussion wurden die Erhebungsinstrumente Fallbeispiel und Diskussionsleitfaden verwendet. Das für die Pilotveranstaltungen auf Basis der didaktischen Veranstaltungskonzepte und erster Beobachtungen entwickelte Fallbeispiel sollte die Beteiligten anregen, ihre unterschiedlichen und gemeinsamen Einschätzungen zu dem gerade erlebten Workshop zu formulieren, zu vergleichen und zu präzisieren. Die Methode Gruppendiskussion wurde auch deshalb gewählt, weil sich diese Form der mündlichen Befragung für die Evaluation von solchen Weiterbildungsveranstaltungen bewährt hat, in denen die TeilnehmerInnen häufig in Teams arbeiten, wie es in den Pilot-Workshops der Fall war. Die Transkripte der Gruppendiskussionen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Um trotz der für das Feedback an die Veranstalter geforderten schnellen Verwertbarkeit der Ergebnisse nicht auf eine systematische, dem Material angemessene Auswertung zu verzichten, wurde die Analyse auf folgende inhaltliche Teilaspekte begrenzt:

- Bewertung der Kombination von Online- und Präsenzphase im Blended-Learning-Workshop
- Bewertung der Erprobung und Reflexion der mediengestützten Kommunikation im Blended-Learning-Workshop
- Bewertung der Relevanz und Spezifität der Workshop-Inhalte für die Zielgruppe bzw. der Übertragbarkeit auf den Berufsalltag

Im Mittelpunkt standen jeweils die Bewertungen aus der Perspektive der TeilnehmerInnen, zu deren Interpretation auch die Beobachtungsprotokolle hinzugezogen wurden, um z.B. herauszufinden, auf welche Ereignisse oder Abschnitte des Workshops sich die Bewertungen bezogen.

Für die dritte Pilotveranstaltung, den Online-Kurs mit tutorieller Unterstützung zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“, wurde ein Online-Fragebogen mit standardisierten Antwortvorgaben und Kommentierungsmöglichkeiten entwickelt. Die mediengestützte Form der Befragung sollte den TeilnehmerInnen ermöglichen, ihre Einschätzungen ohne viel Aufwand und

ohne Medienwechsel mitteilen zu können. Die mathematisch-statistischen Operationen bei der Analyse der numerischen Daten wurden dem Material entsprechend auf Häufigkeitsverteilungen beschränkt. Anhand der Häufigkeitsverteilungen wurden Übereinstimmungen und Unterschiede in den Bewertungen und Einschätzungen der TeilnehmerInnen zu dem Online-Kurs zusammenfassend interpretiert. Auch der letzte Workshop zu diesem Thema, der im Frühjahr 2008 in Form einer Blended-Learning-Maßnahme durchgeführt wurde, wurde auf diese Weise evaluiert. Hierfür wurde der Online-Fragebogen entsprechend obenstehender Teilaspekte für die Analyse angepasst, da die Ausgangsfassung nicht auf das Blended-Learning-Konzept abzielte.

## 2.5.2 Ergebnisse

### 2.5.2.1 Erster Blended-Learning-Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“

Von den insgesamt 15 TeilnehmerInnen des Workshops im September 2006 nahmen alle an der abschließenden Gruppendiskussion teil.

#### **Bewertung der Kombination von Online- und Präsenzphase**

Die Online-Vorbereitungsphase zu Beginn des Workshops wurde von den TeilnehmerInnen überwiegend als sinnvoll eingeschätzt: Man wusste dadurch, wer teilnehmen wird und konnte sich vorab auf das Seminar einstellen. Der Vorschlag, einen solchen Workshop mit einem persönlichen Treffen anzufangen und erst danach online zu arbeiten, stieß bei den TeilnehmerInnen nicht auf Zustimmung. Für die meisten hat die Online-Vorbereitungsphase nach ihrer Einschätzung nicht viel zusätzliche Zeit gekostet. Einige TeilnehmerInnen hätten sich jedoch eine genaue Vorabinformation über die Online-Phase und deren Zeitrahmen gewünscht. Sie hatten den Zeitbedarf des für sie überraschenden Online-Einstiegs zunächst überschätzt. Der Wechsel von der Online- zur Präsenzphase wurde von allen Beteiligten als gut und wichtig bewertet. In der Präsenzphase habe sich die Qualität der Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen im Vergleich zur Onlinephase verbessert.

### **Bewertung der Erprobung und Reflexion der mediengestützten Kommunikation im Blended-Learning-Workshop**

Das Ausprobieren der Lernplattform Moodle wird je nach Vorerfahrungen unterschiedlich bewertet: Den meisten TeilnehmerInnen ist es leicht gefallen, damit zu arbeiten. Einigen waren jedoch in der Online-Vorbereitungsphase und zu Beginn der Präsenzphase Abgrenzungen zwischen Werkzeugen wie E-Mail, Mailingliste und Forum nicht bekannt. So wird etwa von der Erfahrung berichtet, einen Beitrag vermeintlich per E-Mail an eine Person geschickt zu haben, der dann aber alle TeilnehmerInnen erreichte. Die Kommentare der TeilnehmerInnen hierzu machen deutlich, dass sie den Workshop als Übungssituation erlebt haben, in der aus solchen Erfahrungen gelernt werden konnte. Dies wird besonders deutlich in der Gegenüberstellung zum Berufsalltag, zu dem eine TeilnehmerIn betont, dass man auf die Nutzung einer Plattform gut vorbereitet sein müsse, da man sich professionell darstellen müsse und nicht blamieren dürfe vor dem Kunden. Das spielerische Üben der mediengestützten Kommunikation stößt nicht auf uneingeschränkte Zustimmung. Einige TeilnehmerInnen hätten sich andere, enger auf Übersetzungsaufträge bezogene Kommunikationsaufgaben für das Ausprobieren gewünscht.

### **Bewertung der Relevanz der Seminarinhalte sowie der kennen gelernten Werkzeuge und Kommunikationsstrategien für den Berufsalltag**

Es herrscht bei den TeilnehmerInnen Uneinigkeit darüber, in welchem Ausmaß die im Workshop kennen gelernten Kommunikationswerkzeuge und -strategien in ihrer beruflichen Praxis als (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen gebraucht würden. Diejenigen, die in der Mediennutzung ein aktuelles oder zukünftiges Erfordernis sehen, beziehen sich auf entsprechende Kundenwünsche oder auf die notwendige Unterstützung von Teamarbeit zwischen den (Fach-) ÜbersetzerInnen oder Technischen RedakteurInnen. In Bezug auf die Relevanz für den Berufsalltag wird dabei von einigen zwischen den kennen gelernten Kommunikationswerkzeugen unterschieden, so wird ein Instant Messenger oder VoIP (am Beispiel Skype) als wichtiger

eingeschätzt als die anderen Werkzeuge. Andere begrenzen die Bedeutung der kennen gelernten Kommunikationswerkzeuge und -strategien auf den privaten Bereich. Unabhängig von dieser Einschätzung betonen einige, die erprobten Kommunikationswerkzeuge nach dem Workshop weiter nutzen zu wollen. Die Hemmschwelle, neue Kommunikationswerkzeuge im Alltag zu nutzen, sei durch den Workshop gesunken.

#### 2.5.2.2 Zweiter Blended-Learning-Workshop zum Thema „Strategien der Internetkommunikation“

Die Inhalte und die Arbeitsformen dieses zweiten Workshops im Februar 2007 sind auf der Grundlage der Evaluation des ersten Workshops verändert und optimiert worden. An diesem zweiten Workshop haben zehn TeilnehmerInnen teilgenommen. Mit einer Ausnahme beteiligten sich alle TeilnehmerInnen des Workshops an der abschließenden Gruppendiskussion.

#### **Bewertung der Kombination von Online- und Präsenzphase**

Mit einer Online-Phase zu beginnen, in der die Vorstellungsrunde der TeilnehmerInnen erfolgt, und sich dann erst in einer Präsenzphase zu treffen, wird von den TeilnehmerInnen überwiegend positiv bewertet. Die beiden zentralen Argumente hierfür sind, dass man sich dadurch schon vor Beginn der Präsenzphase kennen lernt und die Vorstellungsrunde in der Präsenzphase, die oft viel Zeit kostete, erspart bleibt. Einige TeilnehmerInnen berichten in Bezug auf die Online-Phase von Zeitproblemen. Eine TeilnehmerIn erlebte es in der Online-Phase als besonders schwierig, sich die erforderliche Zeit zu nehmen, eine andere fand es hilfreich, durch die Veranstaltungsankündigung eine Vorabinformation über den Zeitbedarf der Online-Phase gehabt zu haben.

Alle TeilnehmerInnen betonen die Wichtigkeit der Präsenzphase: Es sei gut, sich persönlich kennen gelernt zu haben. Als wichtig an der Präsenzphase wird nicht nur die dort erlebte informelle Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen bewertet. Auch für die Lerninhalte und entsprechende Übungen schätzen die TeilnehmerInnen die Präsenzform als wichtig ein.

### **Bewertung der Erprobung und Reflexion der mediengestützten Kommunikation im Blended-Learning-Workshop**

Die durch die Beispiele hergestellte Zielgruppenspezifität wird von den TeilnehmerInnen gelobt und sollte ihrer Meinung nach beibehalten werden. Die Beispiele seien praxisnah und passend gewesen.

### **Bewertung der Relevanz der Seminarinhalte und der kennen gelernten Werkzeuge und Kommunikationsstrategien für den Berufsalltag**

In den Übungen und den in Vorträgen ergänzten Informationen finden sich Inhalte, die die TeilnehmerInnen anscheinend schnell auf ihren Berufsalltag beziehen konnten. Die Vorstellung bestimmter theoretischer Modelle hat die TeilnehmerInnen zur Reflexion eigener Praktiken und erlebter Teamprobleme angeregt und erste Ideen zur Veränderung der eigenen Alltagspraxis aufkommen lassen. Viele betonen, dass sie vor allem die Wichtigkeit der beziehungsorientierten Kommunikation bisher zu wenig beachtet hätten. Die Seminarinhalte werden von den TeilnehmerInnen als hilfreich für die Praxis eingeschätzt; ausdrücklich auch für (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen, die – wie mehrere der TeilnehmerInnen – im Berufsalltag nicht in Teams arbeiten. Betont wird in diesem Kontext die Relevanz der Inhalte für die Reflexion und Kritik der üblichen Kooperationspraxis, die häufig weder in direkter Kommunikation noch teamförmig organisiert sei.

Die Bewertungen dieses zweiten Workshops zeigen, dass durch die Optimierung der Inhalte und die Veränderung der Arbeitsformen die Weiterbildungsveranstaltung insgesamt besser den Erwartungen und Anforderungen der AdressatInnen gerecht wurde.

#### **2.5.2.3 Online-Weiterbildung mit tutorieller Unterstützung zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“**

Von den 20 TeilnehmerInnen des Kurses im März 2007 nahmen zehn an der quantitativen Befragung teil. Alle Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt.

## **Bewertung der Lernform Online-Weiterbildung mit tutorieller Unterstützung**

Als gut wird von allen zehn Beteiligten bewertet, während der Online-Weiterbildung wichtige Hinweise zum Seminar per E-Mail bekommen zu haben. Nur drei TeilnehmerInnen haben die Möglichkeiten zum webbasierten kommunikativen Austausch mit anderen Beteiligten genutzt. Fünf TeilnehmerInnen schätzen jedoch als vollkommen zutreffend ein, dass zusätzliche Teamarbeit ihre Motivation für das Seminar erhöht hätte, drei denken, dass dies eher oder zumindest teilweise für sie zuträfe, nur zwei TeilnehmerInnen finden dies für sich eher nicht bzw. überhaupt nicht zutreffend. Obgleich nur zwei von zehn TeilnehmerInnen die als Chat angebotene virtuelle Sprechstunde genutzt haben, finden alle gut, dass es dieses Angebot gab. Nur eine TeilnehmerIn gibt an, Probleme mit der Technik gehabt zu haben.

Insgesamt wird das Onlinelernen nicht besonders gut bewertet: Dem Fragebogen-Statement „Die Veranstaltungsform ‚Onlinelernen‘ empfinde ich als positiv“ stimmt keine der Befragten vollkommen zu, vier stimmen eher und vier nur teilweise zu, eine eher nicht.

## **Bewertung der Übungen**

Die Mischung aus Informationseinheiten, Übungen und Aufgaben wird von sieben TeilnehmerInnen als sehr gut gelungen und von drei TeilnehmerInnen als teilweise oder eher gut gelungen bewertet. Das Niveau der Übungen wird unterschiedlich beurteilt, nur zwei TeilnehmerInnen fanden es nicht bzw. eher nicht angemessen. Etwa die Hälfte der TeilnehmerInnen hat auch die angebotenen Zusatzübungen ganz oder teilweise gemacht.

## **Bewertung der Relevanz der Seminarinhalte für den Berufsalltag**

Die Aussage „Die Inhalte sind relevant für meine eigene Tätigkeit“ findet keine hohe Zustimmung: Nur zwei der Befragten stimmen vollkommen zu, zwei eher und fünf nur teilweise, eine Befragte stimmt eher nicht zu.

#### 2.5.2.4 Blended-Learning-Workshop zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“

An diesem letzten Blended-Learning-Workshop im März 2008 nahmen insgesamt elf TeilnehmerInnen teil, von ihnen gaben sieben über die Online-Befragung ihr Feedback ab; in einem Fall wurden allerdings nicht alle Fragen beantwortet, sodass hier teilweise nur sechs Rückläufe ausgewertet werden konnten.

#### **Bewertung der Lernform Blended-Learning**

Die Idee, diesen Workshop als Blended-Learning-Maßnahme anzubieten, stößt weitgehend auf Zustimmung: Vier von sieben TeilnehmerInnen finden diese Veranstaltungsform vollkommen positiv, drei von ihnen teilweise positiv. Uneingeschränkt zufriedenstellend wird der Zeitrahmen des Seminars bewertet: Alle sieben TeilnehmerInnen antworten auf die Frage, ob der zeitliche Umfang angemessen sei, dass dies vollkommen zutreffe. Auch finden sechs der TeilnehmerInnen, dass sich für sie der Zeitaufwand für die Bearbeitung vollkommen gelohnt hat, für eine weitere TeilnehmerIn trifft dies immerhin teilweise zu.

Auch dieses Mal begrüßen die TeilnehmerInnen mehrheitlich die Möglichkeit, im Rahmen der Online-Vorbereitungsphase andere TeilnehmerInnen kennen zu lernen und auf diese Weise die persönliche Vorstellungsrunde vorweg zu nehmen. Auch fühlen sich die meisten durch die virtuelle Einstiegsphase für den anschließenden Präsenz-Workshop gut motiviert: Auf fünf TeilnehmerInnen trifft dies vollkommen zu, auf zwei weitere zumindest teilweise. Dass durch die Online-Phase die Angst vor der Technik genommen wurde, bejaht jedoch nur eine TeilnehmerIn vollkommen. Zwei andere stimmen hier teilweise zu, drei allerdings eher nicht und auf eine TeilnehmerIn trifft dies überhaupt nicht zu.

Die Nachbereitungsphase im Anschluss an den Präsenz-Workshop wird mehrheitlich als sinnvoll angesehen und wird von fünf der TeilnehmerInnen zur Vertiefung des Erlernten genutzt. Dass sie in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit haben, Fragen an die DozentInnen zu stellen, begrüßen drei TeilnehmerInnen uneingeschränkt, vier eher oder teilweise. Das Lernmodul „Persönliches Wissensmanagement“ ist von je drei Teilneh-

merInnen ganz oder teilweise bearbeitet worden, eine TeilnehmerIn bearbeitete es nicht. Nicht allen TeilnehmerInnen wurden die Ziele dieses Lernmoduls deutlich: Auf zwei trifft dies nur teilweise, auf eine eher nicht zu. Im Hinblick auf die klare Struktur des Moduls antworten vier TeilnehmerInnen vollkommen zustimmend, zwei  
weitere teilweise zustimmend.

### **Bewertung der Inhalte des Seminars**

Fünf der TeilnehmerInnen stimmen vollkommen zu, in diesem Seminar viel zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“ gelernt zu haben, auf zwei weitere trifft dies teilweise zu. Leicht verständlich sind die Inhalte für fast alle TeilnehmerInnen, allerdings finden nur drei die Darbietung des Lernstoffs vollkommen abwechslungsreich, zwei stimmen hier eher zu und eine TeilnehmerIn eher nicht. Hinsichtlich der Aktualität der Inhalte besteht weitgehend Einigkeit, dass diese vollkommen vorhanden ist. Der Aussage, dass der inhaltliche Umfang angemessen sei, stimmen drei der TeilnehmerInnen vollkommen und vier teilweise zu. Das Verhältnis von Übungen und Vortrag in der Präsenzphase wird von fast allen TeilnehmerInnen als vollkommen angemessen empfunden. Keine TeilnehmerIn hat sich von den Übungen überfordert gefühlt. Einzelne TeilnehmerInnen wünschen sich eine Vertiefung bestimmter Themen und Übungen. Die Inhalte des Lernmoduls empfindet eine TeilnehmerIn als etwas textlastig, sie wünscht sich eine stärkere Medieneinbindung. Auch ein nach Vorkenntnissen der TeilnehmerInnen differenziertes Seminarangebot erscheint einer TeilnehmerIn sinnvoll.

### **Bewertung der Relevanz der Seminarinhalte und kennen gelernter Kommunikationswerkzeuge für den Berufsalltag**

Für zwei der TeilnehmerInnen trifft vollkommen zu, dass die Inhalte der Präsenzphase relevant für ihre berufliche Tätigkeit sind, auf die Mehrheit trifft dies teilweise zu. Auf die Frage, ob sie das neu erworbene Wissen in ihrem Alltag einsetzen, antworten drei TeilnehmerInnen mit „trifft vollkommen zu“ und jeweils zwei mit „trifft eher zu“ beziehungsweise „trifft teilweise zu“. Bei der Frage nach der Verbesserung der Medienkompetenz durch das

Seminar stimmen zwei TeilnehmerInnen vollkommen zu, fünf teilweise.

Die Ergebnisse dieser Evaluation sind bemerkenswert. Es zeigt sich, dass die Arbeitsform der Weiterbildungsveranstaltung offensichtlich auch einen entscheidenden Einfluss auf die Beurteilung der Inhalte hat. Der Blended-Learning-Workshop zum Thema „Persönliches Wissensmanagement“ wurde mit nahezu deckungsgleichen Inhalten wie der entsprechende Online-Kurs durchgeführt. In der Evaluation des Blended-Learning-Workshops werden die Inhalte in sehr viel höherem Maße als relevant für die eigene Arbeit und die persönliche Situation bewertet, als dies in der Evaluation des Online-Kurses der Fall war. Offensichtlich unterstützt der Erfahrungsaustausch mit anderen, der in dem Blended-Learning-Workshop deutlich intensiver ist als in dem Online-Kurs, die Integration der neuen Inhalte in die eigene Praxis in einem nicht zu unterschätzenden Maße.

### *2.5.3 Schlussfolgerungen für zukünftige Weiterbildungsangebote*

Aus der Evaluation der einzelnen Pilotveranstaltungen ergibt sich, dass das Blended-Learning-Szenario, wie es in dem Projekt entwickelt und erprobt wurde, eine Arbeitsform darstellt, die den Bedürfnissen der AdressatInnen am besten entspricht. Für die Blended-Learning-Workshops hat es sich bewährt, mit einer Online-Phase zu starten, in der eine erste Vorstellung der TeilnehmerInnen erfolgt. Besonders für solche TeilnehmerInnen, die noch nie mit einer Lernplattform gearbeitet haben, ergeben sich Möglichkeiten, erste Erfahrungen zu sammeln. Es ist jedoch wichtig, dass diese Einstiegsform und der Zeitbedarf schon in der Ankündigung des Seminars deutlich wird. Es sollte auch beibehalten werden, in der Präsenzphase – in Teams oder in Einzelarbeit - mit praktischen Übungen zu arbeiten. Diese sollten „Ernstfallcharakter“ haben, d.h. realen Aufgaben der Berufspraxis entsprechen. Wenn auch das Konzept der Simulation eines kompletten Übersetzungsauftrages aus dem für grundständig Studierende entwickelten Blended-Learning-Seminar bei den AdressatInnen des Weiterbildungsangebots auf keine große Akzeptanz stößt, wie

die Ergebnisse der Bedarfsanalyse gezeigt haben, ist zu überlegen, ob Elemente solcher Simulationen wie etwa das Rollenspiel für die Sicherung dieses "Ernstfallcharakters" übernommen und entsprechend angepasst werden können.

Auf der anderen Seite zeigten die Ergebnisse der Evaluation besonders des zweiten Seminars, dass es sinnvoll ist, den TeilnehmerInnen auch einen Theoriehintergrund zu vermitteln. Es wird deutlich, dass Theorie auch Problemlösungen in der Praxis unterstützen und zur kritischen Reflexion der Praxis beitragen kann. Wichtig wäre, die Theorieansätze noch besser explizit zu benennen, so dass die TeilnehmerInnen diese mit ihrem Vorwissen verknüpfen können. Wichtig wäre auch, zu verdeutlichen, dass es sich teilweise um konkurrierende bzw. sich ergänzende Theorien handelt.

Die Ergebnisse der Befragung zur Online-Weiterbildung mit tutorieller Unterstützung weisen daraufhin, dass es FreiberuflerInnen in den Zwängen ihres Berufsalltags möglicherweise schwer fällt, die nötigen Zeitfenster für die Bearbeitung der Inhalte und der Aufgaben des Kurses frei zu halten. Hier sollte einerseits weiter nach Kursformen gesucht werden, die eine stärkere Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung möglich machen. Andererseits sind offensichtlich deutlichere Hinweise nötig, welche Anforderungen selbst organisiertes Lernen stellt und wie diese Anforderungen erfüllt werden können. Als eine ganz wesentliche Erkenntnis der Evaluation des Online-Kurses ist festzuhalten, dass es sinnvoll ist, statt der Individualübungen mit Team-Übungen zu arbeiten. Gerade weil viele der meist selbständigen (Fach-) ÜbersetzerInnen oder Technischen RedakteurInnen im Alltag wenig teamförmig arbeiten, ist das Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und Diskussion mit den anderen TeilnehmerInnen groß. Somit sind kollaborative Elemente des Online-Lernens wesentliche Faktoren, die zur Motivation in der Weiterbildungsveranstaltung und auch zur Reflexion und Kritik der vereinzelt Arbeit im Alltag beitragen.

Insgesamt zeigt sich die hohe Akzeptanz von Präsenzveranstaltungen, die trotz der Zeitprobleme der Zielgruppe im Rahmen von Blended-Learning-Angeboten unbedingt beibehalten werden sollten.

## **2.6 Transfer der Ergebnisse und ihre Einordnung in aktuelle Tendenzen der Weiterbildung**

Für den Transfer der Ergebnisse des Projekts MEUM-WB, deren Verortung im Kontext aktueller Tendenzen der Weiterbildung und die Entwicklung von Strategien zur Sicherung der Nachhaltigkeit des konzipierten und erprobten Weiterbildungsangebotes fand im Juli 2007 an der Universität Hildesheim die MEUM-Fachtagung „E-Weiterbildung als selbstbestimmtes Lernen: Kür oder Pflicht“ statt. Das Projekt MEUM-WB hatte hierzu potentielle AbnehmerInnen und KooperationspartnerInnen sowie WeiterbildungsexpertInnen eingeladen. Die von den ExpertInnen vorgestellten Veränderungen der wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Rahmenbedingungen im Berufsfeld Fachübersetzen und in angrenzenden Berufsfeldern zeigen, dass das im Projekt MEUM-WB entwickelte Weiterbildungsangebot den wichtigsten Entwicklungen Rechnung trägt. Das MEUM-WB-Angebot enthält nicht nur viele Ansatzpunkte für eine zielgruppenspezifische und bedarfsorientierte Weiterbildung, sondern auch Potentiale für eine Erweiterung des Angebotes auf breitere Zielgruppen.

Von (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen wird, so lassen sich die Vorträge zusammenfassen, heute verlangt, kompetent mit verteiltem Wissen umzugehen, konstruktiv in weltweit agierenden virtuellen Teams mitzuarbeiten, bereit zu sein zu multi- und interdisziplinärer (Zusammen-)Arbeit sowie über praktisches und theoretisches Wissen zum Umgang mit Übersetzerarbeitsumgebungen zu verfügen, das nicht auf eine spezielle Arbeitsumgebung beschränkt ist. Mit den Rahmenbedingungen haben sich die Qualifikationsanforderungen verändert. So sind heute etwa vermehrt Kenntnisse im Prozessmanagement und Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation gefragt. Technologische Innovationen und ständige Ausdifferenzierungen der Werkzeuge verlangen eine Stärkung der Kompetenzen zur aktiven und kritischen Mediennutzung, zum Task-Media-Fit sowie insbesondere zur Beurteilung des Nutzens und möglicher Nachteile für die arbeitenden Menschen.

Aus den veränderten Qualifikationsanforderungen ergibt sich für die Zielgruppe ein spezifischer Weiterbildungsbedarf, der nicht einfach nur aus Wünschen der Zielgruppe an die Weiterbildung zu bestimmen ist, sondern auch der Reflexion von Entwicklungen (berufsfeldspezifischen und allgemeinen) bedarf und in empirischen Studien zu präzisieren ist. So ergab z.B. eine im Rahmen des Projekts MEUM-WB durchgeführte Online-Befragung unter Mitgliedern von BDÜ, ADÜ Nord und iplus e.V., dass web 2.0 (d.h. Techniken, die vor allem durch Möglichkeiten zur aktiven Mediennutzung gekennzeichnet sind, wie z.B. Wikis und Blogs) noch nicht im Berufsalltag der Zielgruppe angekommen ist. Diese Medien und deren Reflexion werden in dem Lernmodul „Strategien der Internetkommunikation“ besonders berücksichtigt.

Über das Berufsfeld Fachübersetzen hinausblickend lässt sich zum Beispiel im Bereich IT ein Wandel der Unternehmenskonzepte von bürokratischer „tayloristischer“ Organisation zu modularer, netzförmiger Organisation beobachten, für den u. a. flache Hierarchien, Projektteams als operative Einheiten, eine hohe Bedeutung des Wissens in den Projektteams und deren Multidisziplin-Parität charakteristisch sind. Für diese Form der Zusammenarbeit bedarf es besonderer Kompetenzen der Teammitglieder, damit diese ihre jeweilige Fachkompetenz einbringen, die Informationen verarbeiten und ihre Bedeutung einschätzen können, etwa um Wünsche des Kunden richtig aufzugreifen. Zentrale neue Herausforderungen für alle Berufsfelder sind die Zunahme globaler Kooperation und die Entwicklung einer Knowledge-Sharing-Kultur. Hier besteht aufgrund kulturspezifischer Prägungen ein enormer Weiterbildungsbedarf auf organisationaler und individueller Ebene.

Die im Projekt MEUM-WB entwickelten Module enthalten eine Reihe von Angeboten, Kompetenzen für die zielgruppenspezifischen und zielgruppenübergreifenden Veränderungen zu erwerben und die neuen Herausforderungen besser und reflektierter zu meistern. Teilweise sind die Module nicht nur für die Zielgruppe interessant, sondern könnten auch breiter angeboten werden, etwa für IT-Fachkräfte oder im Bereich kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU).

Um eine nachhaltige Nutzung der Module sicher zu stellen, sollen sie in das Weiterbildungsangebot der Stiftung Universität Hildesheim eingebunden werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Wie auf der Fachtagung berichtet wurde, zeigen Erfahrungen im Master-Studiengang Organization Studies an der Stiftung Universität Hildesheim, dass Angebote von Einzelmodulen und von Lehrgängen für bestimmte Zielgruppen ein erfolgreiches Geschäftsmodell der Vermarktung von Weiterbildungsmodulen in der Hochschule sein können. Bei intensiver Betreuung und Beratung der TeilnehmerInnen können zielgruppenspezifische Lehrgänge zur Entwicklung strategischer Partnerschaften beitragen.

Zusätzlich zu einer Verankerung und Weiterentwicklung der Module im Weiterbildungsangebot an der Stiftung Universität Hildesheim ist die Verknüpfung der Modulentwicklung und -pflege mit Lehrangeboten für den Studiengang Internationales Informationsmanagement geplant. Im Projekt MEUM-WB liegen gute Erfahrungen damit vor, dass Modulentwürfe gemeinsam mit Studierenden entwickelt bzw. aktualisiert werden (vgl. Kapitel 2.3.4). Diese nach dem hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens entwickelte Lehrveranstaltungsform befruchtet die Lehre, bringt die Studierenden in sinnvoller Weise in Kontakt mit ihrem zukünftigen Berufsfeld und die Berufstätigen können an aktueller Forschung und Theorie partizipieren.

Eine dritte Säule der Verankerung der MEUM-WB-Module an der Hochschule ist die Einbindung von Alumni in die Weiterentwicklung und Nutzung der Module. Das Konzept, dass Studierende Module für die Weiterbildung entwickeln und aktualisieren, ist in diese Richtung ausbaufähig für ein Folgeprojekt. Denkbar wäre, dass Studierende, die sich an der Modulentwicklung beteiligt haben, sich in naher Zukunft als Weiterbildungs-TeilnehmerInnen beteiligen, wenn sie – dann als Ehemalige – in der beruflichen Praxis stehen. Unsere Vision: Studierende und Alumni bauen sich gemeinsam eine Weiterbildungsplattform.

Mit diesem Ausblick erweitert sich die Perspektive der Darstellung der Projektergebnisse. Der Fokus der Erörterung wurde in diesem Kapitel auf die Aspekte gelegt, die für die Entwicklung, Implementierung und organisatorische Verankerung des Weiter-

bildungsangebots relevant sind. Dabei ging es in erster Linie um die Reflexion der Arbeit der Projektbeteiligten selbst. Im Projekt MEUM-WB wurde darüber hinaus in einzelnen, als externe Aufträge vergebenen Studien versucht, die Bedingungen zu klären, die für die erfolgreiche Positionierung des im Projekt entwickelten Weiterbildungsangebots im aktuellen Weiterbildungsmarkt förderlich sind. Die Ergebnisse dieser Studien, die im folgenden Kapitel zusammengefasst werden, sollen helfen, eine Strategie für die nachhaltige Nutzung und Fortentwicklung des Weiterbildungsangebots zu entwickeln.

### 3 Nachhaltige Nutzung der Projektergebnisse

Ein zentrales Anliegen des Projekts MEUM-WB war es, Möglichkeiten zur nachhaltigen Nutzung der Ergebnisse auszuloten. Zu diesem Anlass wurden drei Studien in Auftrag gegeben, in deren Rahmen zu sehr unterschiedlichen Aspekten der Weiterverwendung Recherchen und Analysen durchgeführt wurden. Zunächst wurden im deutschen Weiterbildungsmarkt jene Angebote herausgefiltert, die dem MEUM-WB-Angebot in Bezug auf Inhalte und Arbeitsformen gleichen oder ähneln, um die Alleinstellungsmerkmale von MEUM-WB zu identifizieren und Schlussfolgerungen für weitere eigene Maßnahmen und ihre Verstetigung abzuleiten (vgl. Kapitel 3.1). Ferner war es wichtig, die bisher eingesetzten Evaluationsmethoden kritisch zu reflektieren und diesbezüglich Optimierungsmöglichkeiten für zukünftige Lehrangebote zu erwägen (vgl. Kapitel 3.2). In der dritten Studie wurden mögliche zukünftige Kooperationspartner für das Projekt MEUM-WB hinsichtlich ihrer Eignung für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit geprüft (vgl. Kapitel 3.3). Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im Folgenden vorgestellt.

#### **3.1 MEUM-WB im Kontext des deutschen Weiterbildungsmarkts**

Als Teilschritt zur strategischen Planung und nachhaltigen Produktentwicklung im Kontext der Verstetigung und Weiterentwicklung der MEUM-WB-Module wurde eine Analyse vergleichbarer Weiterbildungsangebote durchgeführt, die vor allem dazu diente, im Vergleich zu anderen Angeboten die im Projekt MEUM-WB vorhandenen Kernkompetenzen für die Entwicklung von Weiterbildungsmodulen zu reflektieren und herauszufinden, welche Alleinstellungsmerkmale das MEUM-WB-Angebot auszeichnen (vgl. zur Bedeutung von Kernkompetenzen und Alleinstellungsmerkmalen für die strategische Planung Wimmer/Nagel 2000).

In das Untersuchungsmaterial wurden im weiten Sinne aktuelle Angebote berufsbegleitender Weiterbildung im Bereich der

Schlüsselkompetenzen für mediengestützte verteilte Kooperation einbezogen. Konkret wurde in den Weiterbildungsdatenbanken für die Bundesrepublik Deutschland nach dem thematischen Aspekt „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ recherchiert. Die gefundenen Angebote wurden direkt auf den Internetseiten der Anbieter überprüft und auf weitere einschlägige Angebote durchgesehen. Da für den hier interessierenden thematischen Bereich davon ausgegangen werden kann, dass entsprechende Weiterbildungsangebote im Internet veröffentlicht sind, ist die Einschränkung der Analyse auf frei zugängliche Webseitenpräsentationen dem Gegenstand angemessen. Eine ergänzende Recherche zur universitären berufsbegleitenden Alumni-Fortbildung zeigte, dass diese in Deutschland auf den Internetseiten der Universitäten kaum vorhanden ist. Möglicherweise ist die Alumni-Fortbildung hier insgesamt noch wenig verbreitet. Aus diesem Grund erwies es sich nicht als sinnvoll, die Analyse auf diesen Aspekt auszuweiten. Auch wurden die Angebote der MEUM-WB-Kooperationspartner nicht in die Analyse einbezogen.

Ziel der Analyse war es, Strukturmerkmale in diesem speziellen Bereich der Weiterbildung herauszuarbeiten und im Hinblick auf die Verstetigungschancen und auf Ideen der Weiterentwicklung von MEUM-WB zu bewerten. Für die Analyse wurde ein teilstandardisierter Analysebogen entwickelt, um die Weiterbildungsangebote unter den folgenden Aspekten zu klassifizieren:

- Anbietende Institution
- Zielgruppe
- Arbeits-/Lernform (Methoden, Medien, pädagogischer Ansatz)
- Kompetenzen, die gefördert werden sollen
- Inhalte
- Schnittstellenthemen/inhaltlicher Rahmen
- Teilnahmekosten
- Zeitlicher und organisatorischer Rahmen

Diese Analyse der Weiterbildungsangebote im Bereich der Schlüsselkompetenzen für mediengestützte verteilte Kooperation zeigt, dass in der Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von

Weiterbildungsinstitutionen Seminare zu diesem thematischen Bereich in ihren aktuellen Kursprogrammen anbieten, sowohl als Hauptthema einer Weiterbildungsveranstaltung als auch im Rahmen anderer Angebote wie weiterbildende Master- oder Zertifikatsstudiengänge oder Angebote zu übergreifenden Themen wie beispielsweise interkulturelle Kooperation.

Insgesamt 26 der 35 in die Analyse aufgenommen Angebote bieten berufsbegleitende Weiterbildung explizit zum Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ an. 16 dieser 26 Veranstaltungen sind einzeln buchbar beziehungsweise Einzelveranstaltung mit einschlägigen Titeln wie z.B. „Virtuelle Teams erfolgreich führen und vernetzen“, in denen verteilte Kooperation der zentrale Gegenstand ist. In zehn dieser 26 Veranstaltungen wird das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ explizit als Teilaspekt eines umfassenderen Lernbereiches genannt. Die Rahmenthemen hierbei sind: Teamführung/Teammanagement, Führung/Management internationaler/interkultureller Teams, (internationales) Projektmanagement, Neue Medien im betrieblichen bzw. pädagogischen Kontext.

In fünf der analysierten Angebote wird das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ nicht explizit genannt, es geht jedoch um verwandte Themen wie die Anwendung von web 2.0 und social software im betrieblichen Kontext, um einzelne Techniken und Tools mediengestützter Kommunikation oder um übergreifende Themen wie z.B. Unternehmenskommunikation. Anhand weiterer, das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ ausschließender Angebote hat die Analyse ferner gezeigt, dass es keineswegs selbstverständlich ist, die oben genannten Rahmenthemen mit diesem Thema zu verknüpfen.

Im Folgenden werden die Strukturmerkmale analysiert, auf die in den Angeboten, die explizit das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ nennen, Bezug genommen wird.

### **Weiterbildungsinstitutionen**

Bei den Anbietern handelt es sich überwiegend um private Weiterbildungsinstitutionen, teilweise relativ große und etablierte Unternehmen mit langjähriger Weiterbildungstradition, die z.B. mit der IHK zusammenarbeiten und meist bundesweit aktiv sind,

teilweise kleine bis sehr kleine Unternehmen, die häufig auf bestimmte Regionen oder bestimmte Zielgruppen begrenzt sind. Bei einem kleineren Teil der Anbieter handelt es sich um Weiterbildungseinrichtungen von Universitäten und Fachhochschulen bzw. an Universitäten angegliederte Weiterbildungseinrichtungen.

### **Zielgruppen**

Viele der Angebote richten sich an die Zielgruppe Führungskräfte/ManagerInnen und/oder ProjektleiterInnen und/oder TeamleiterInnen, teilweise besonders an diejenigen, in deren Bereich es verteilte oder interkulturelle Kooperation bereits gibt oder geben wird. Manche Veranstaltungen richten sich ausdrücklich auch an zukünftige Führungskräfte/ManagerInnen oder an Trainees. Einige wenige Angebote sind auch für Mitglieder virtueller und/oder interkultureller Teams und/oder Projektteams konzipiert. Ein Teil der Seminare der Universitäten ist ausschließlich für Berufstätige mit Hochschulabschluss bestimmt. Die Angebote richten sich nicht an TeilnehmerInnen aus einem speziellen Berufsfeld.

### **Teilnahmevoraussetzungen**

Die meisten der Angebote können einzeln belegt und teilweise auch einzeln zertifiziert oder für einen Studiengang angerechnet werden. Einige der Kurse sind nur im Rahmen von weiterbildenden Masterstudiengängen buchbar oder setzen eine Immatrikulation in einen Weiterbildungsstudiengang voraus, teilweise sind GasthörerInnen zugelassen, teilweise werden parallel zu Masterstudiengängen auch einzeln zertifizierbare Kurse angeboten. Einige Kurse setzen Internet-Vorkenntnisse voraus, einer der Kurse verlangt auf Seiten der TeilnehmerInnen den Zugang zu einem PC mit Internet-Zugang (DSL) und Ausstattung mit Kopfhörer (Headset).

### **Lernform**

Bei über der Hälfte der Angebote handelt es sich um Präsenzseminare. Für eines der Präsenzseminare wird explizit auf eine Lernumgebung hingewiesen, von der z.B. Materialien zur Vor- und Nachbereitung heruntergeladen werden können. Zwei der

Präsenzseminare bieten „optionale online-sessions“. Insgesamt sechs der Angebote sind nach Angaben der Veranstalter Blended-Learning-Angebote; zwei Veranstaltungen sind reine Online-Seminare, zu drei der Veranstaltungen gibt es auf den Webseiten zur Lernform keine Angaben.

### **Inhalte**

Bei der Betrachtung der Kursinhalte jener zehn Angebote, in denen das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ als Aspekt eines umfassenderen Themas auftaucht, fällt auf, dass die häufigsten Schnittstellen hierzu die Themen „Interkulturelle Kooperation“ und „Teamführung“ sind. So taucht etwa der Aspekt „Führen virtueller Teams“ in Kursen zu Interkulturellem Management auf. Seltener finden sich Zuordnungen zum Projektmanagement und oder Bezüge auf Wissenskommunikation. Eines der Angebote, in dem es um Projektmanagement geht, nennt keine spezifischen Inhalte zu verteilter Kooperation, aber das Thema Projektmanagement wird in virtuellen Teams erarbeitet und die Erfahrungen mit dieser speziellen Anwendung des Projektmanagements im Team werden im Seminar reflektiert.

Betrachtet man die Kursinhalte jener 16 Angebote, in denen das Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ zentral ist, wird deutlich, dass innerhalb dieser Kurse mit Kurstiteln wie „Teamführung in virtuellen Teams“, „Führung aus der Ferne“ und „Interkulturelle Zusammenarbeit in virtuellen Teams“ diese Schnittstellen auch auftauchen. Einzelne inhaltliche Aspekte, die häufig genannt werden, sind:

- Definitionen oder die Bestimmung von Besonderheiten virtueller Teams bzw. verteilter Kooperation im Vergleich zu face-to-face Zusammenarbeit
- Kommunikation und Teamentwicklung im virtuellen Team
- Projektmanagement in virtuellen Projektteams

Teilweise wird auch der organisatorische Rahmen/Hintergrund verteilter Kooperation angesprochen. Medien, Techniken und Tools für virtuelle Teamarbeit oder verteilte Kooperation werden in mehreren Angeboten unter der Perspektive der Passung

von Medien und Aufgaben betrachtet oder im Rahmen des Seminars für die Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen praktisch genutzt und reflektiert. Informationswissenschaftliche oder technische Erläuterungen zu den Technologien werden in den Ankündigungen nicht erwähnt. Die Kombination mit dem Thema web 2.0 taucht in diesen 16 Angeboten nicht auf.

### **Methodisch-didaktische Ebene**

Die im Folgenden analysierten Strukturmerkmale auf methodisch-didaktischer Ebene beziehen sich ausschließlich auf die 16 Angebote, in denen „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ das zentrale Thema ist. Die anderen Angebotstypen lassen sich auf dieser Ebene nicht sinnvoll mit MEUM-WB vergleichen.

Es können folgende Strukturmerkmale auf einer methodisch-didaktischen Betrachtungsebene klassifiziert werden:

- **Lernform:** Drei der Seminare bieten Blended-Learning an; ein Seminar findet als Online-Seminar statt; ein Anbieter bietet für zwei seiner Seminare optionale zusätzliche Online-Sitzungen an. Ein Seminar gibt keine Informationen zu Methode und Form auf der öffentlich zugänglichen Internetseite.
- **Simulation virtueller Teams/praktische Übungen:** Nur in den drei Blended-Learning-Seminaren erproben die TeilnehmerInnen virtuelle Teamarbeit, indem sie – meist zwischen zwei Präsenz-Workshops – eine gemeinsame Aufgabe im virtuellen Team mit anderen TeilnehmerInnen standortübergreifend bearbeiten. Im Rahmen der Präsenzseminare finden jedoch meist praktische Übungen oder Trainings oder Rollenspiele zum Arbeiten im virtuellen Team statt.
- **Alltagsbezug:** Die Methoden sind der Internetseiten-Darstellung zufolge häufig darauf ausgerichtet, Erfahrungen, Projekte, Probleme aus dem Arbeitsalltag der TeilnehmerInnen aufzugreifen oder es wird, um den Praxisbezug herzustellen, mit Fallstudien und Fallanalysen gearbeitet. In vielen Angeboten wird außerdem für Wissensvermittlung und praktische Übungen in der Veranstaltung der Transfer auf den Arbeitsalltag betont (Entwicklung konkreter Hand-

lungs- und Verhaltensalternativen, Transferhilfen für den Alltag, Entwicklung von für den Arbeitsalltag tauglichen Einsetzbarkeitskriterien). Ein Anbieter arbeitet mit einer schriftlichen Befragung vor Seminarbeginn, um die Alltagsprobleme und -erfahrungen in der Schwerpunktsetzung zu berücksichtigen.

- **Verflechtung mit Beratung:** Teilweise sind die Grenzen zwischen Seminar- und Beratungsangeboten fließend. Einige Institutionen bieten zusätzlich zur Weiterbildung Beratung an, zum Teil ist eine einmalige Beratung oder z.B. ein Telefon-Coaching im Anschluss an das Seminar im Angebot inbegriffen. Die enge Verflechtung von Weiterbildung und Beratung und die Ausrichtung an den Alltagsproblemen und am konkreten Weiterbildungsbedarf der TeilnehmerInnen/potentiellen KundInnen wird besonders an den Inhouse-Seminaren (also Seminaren, die z.B. im Betrieb des Kunden stattfinden) deutlich, die viele Anbieter parallel zu den offen ausgeschriebenen hier analysierten Seminaren anbieten. Da die Inhouse-Seminare meist spezifisch mit den KundInnen ausgehandelt werden, gibt es hierzu auf den Webseiten wenig detaillierte Informationen.
- **Lernmaterialien:** In den hier analysierten offenen Seminaren fällt auf, dass häufig betont wird, dass Materialien zur Verfügung gestellt werden, bei vielen auch in Form von Onlinematerialien (Zugang zu einem geschlossenen Internet-Bereich oder auf einer Lernplattform).
- **Tutoren:** Mit TutorInnen arbeiten nur zwei der Seminare. Forumdiskussionen zwischen TeilnehmerInnen und Tutoren werden nur im Online-Seminar explizit angeboten. Dagegen finden sich mehrere Angebote mit moderierter Diskussion im Präsenzseminar.

Alle 35 analysierten Angebote stammten aus aktuellen Programmen (Stand Januar/Februar 2008); die Veranstaltungen finden 2008 statt. Von den 16 Angeboten mit dem zentralen Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ dauerte etwa die Hälfte der Seminare zwei Tage, die übrigen dieser Seminare sind im zeitlichen Umfang unterschiedlich gestaltet, von einem Tag bis

hin zu vier Monaten mit sechs bis neun Stunden pro Woche. Die Höhe der Kosten hängt weniger von der Dauer als vielmehr vom Typ der anbietenden Institution ab. In der Regel sind die Angebote großer und etablierter privater Weiterbildungsinstitutionen teurer als die kleiner privater Anbieter. Insgesamt sind die Angebote der Privaten meist teurer als die Angebote von Weiterbildungseinrichtungen von Universitäten und Fachhochschulen bzw. der an Universitäten angegliederten Weiterbildungseinrichtungen.

Für MEUM-WB und dessen geplante Weiterentwicklung ist vor allem interessant, dass sich keines der 26 analysierten Angebote, in denen es um „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ als Hauptthema oder als Aspekt eines umfassenderen Angebotsthemas geht, auf AdressatInnen aus einem spezifischen Berufsfeld konzentriert. Die Spezifizierung von MEUM-WB auf die Zielgruppe (Fach-) ÜbersetzerInnen, und Technische RedakteurInnen reduziert zwar die Zahl der möglichen TeilnehmerInnen, lässt aber auf der anderen Seite zu, die Weiterbildung genau an den spezifischen Interessen und Problemen der TeilnehmerInnen auszurichten und auch die verwendeten Tools zur mediengestützten Kooperation berufsfeldbezogen anzubieten, z.B. mit Schnittstellen zur Übersetzungssoftware. Dies ist im Vergleich zu den analysierten Angeboten und vor dem Hintergrund, dass viele dieser Angebote den Bezug und Transfer zum Arbeitsalltag sehr betonen, ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal von MEUM-WB.

In vielen der analysierten Kurse, in denen es explizit um das Thema virtuelles Team/verteilte Kooperation geht, wird das Weiterbildungsangebot mit einem Beratungsangebot zu verteilter Kooperation verbunden; zum Teil sind hier die Grenzen zwischen Weiterbildung und Beratung fließend; zum Teil erwerben die TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltung das Anrecht auf ein zeitlich begrenztes Beratungsangebot, z.B. per Telefon oder E-Mail. Eine solche Kombination mit Beratung wäre für eine Weiterentwicklung von MEUM-WB eine Option, gerade auch im Zusammenhang mit der Idee, MEUM-WB als Alumni-Fortbildung zu verstetigen. Ähnliches gilt für Angebote zu Inhouse-Kursen, die viele der analysierten Weiterbildungsinstitutionen parallel zu den offenen Kursen anbieten und in denen – in Form und

Inhalt spezifisch – der Weiterbildungsbedarf genau bedient werden kann.

Interessant sind für die Weiterentwicklung von MEUM-WB vor allem die durch die Analyse vergleichbarer Angebote deutlich gewordenen Lücken bzw. Hinweise auf wenig angebotene Themen der Weiterbildung im Bereich der Schlüsselkompetenzen zu verteilter Kooperation. In den analysierten Weiterbildungsangeboten findet sich häufig die Verknüpfung des Themas „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ mit Themen wie interkulturelle Zusammenarbeit oder interkulturelle Führung. In diesem Kontext gibt es jedoch keine expliziten und nur wenige implizite Bezüge auf den Personalführungsansatz „Managing Diversity“. Diversity-Dimensionen außer Interkulturalität, wie z.B. Gender, Alter oder Medienpräferenzen werden in keinem der Angebote angesprochen. Ein Schnittstellenthema, das bei der Analyse selten gefunden wurde, ist das Thema „kollaboratives Wissensmanagement“; so wird etwa der Aspekt „Wissenskommunikation in Gruppen“ nur in einem der Angebote erwähnt. Gerade auch vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Interkulturalität und knowledge sharing kann eine Verknüpfung mit verteilter und internationaler Kooperation hier auf einen erheblichen Weiterbildungsbedarf treffen (vgl. hierzu Beneke 2007).

Eine weitere Lücke, die in der Analyse auffällt, ist, dass das Thema web 2.0 bzw. die Erprobung einzelner web 2.0 zuzuordnender Technologien in den analysierten Angeboten zum Thema „virtuelle Teams/verteilte Kooperation“ kaum auftaucht. Nur in einem der Seminare werden web 2.0-Techniken in virtuellen Teams erprobt und reflektiert. In Kursen, die das Thema web 2.0 übergreifend behandeln, ohne jedoch explizit auf verteilte Kooperation einzugehen, taucht eine Reihe benachbarter Themen auf, wie z.B. „Konsequenzen von web 2.0 für die Unternehmenskommunikation“ oder das Thema „Social Media Optimization“.

In MEUM-WB liegen bereits Erfahrungen mit der praktischen Erprobungen web 2.0 orientierter Techniken für die netzgestützte Kommunikation und Kooperation und deren Reflexion vor. Auch wurden positive Erfahrungen damit gemacht, dass Modulentwürfe gemeinsam mit Studierenden des Studiengangs Internationales Informationsmanagement entwickelt bzw. aktuali-

siert werden. Vor dem Hintergrund von web 2.0, besonders im Hinblick auf die dafür zentrale Betonung von user generated content, ist die Idee, dass Studierende und Alumni gemeinsam Content entwickeln, eine viel versprechende Form einer partizipativen Weiterbildung im Bereich der Schlüsselkompetenzen für verteilte Kooperation.

### **3.2 Methodische Überlegungen zur Evaluation eines erweiterten Lehrangebots**

Ein nächster Aspekt, den es im Rahmen einer Studie hinsichtlich der nachhaltigen Nutzung der MEUM-WB-Projektergebnisse zu prüfen galt, ist die Angemessenheit der bislang für die Evaluation des Lehrangebots eingesetzten Methoden Gruppendiskussion, Teilnehmende Beobachtung und Online-Befragung. Diese Methoden führen bei der Bewertung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen einerseits unmittelbar zu aussagekräftigen Ergebnissen: Aus den erhobenen Eindrücken, Bewertungen und Bedarfsklärungen aus der Perspektive der TeilnehmerInnen ergeben sich wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung der Module. Andererseits kann innerhalb der Veranstaltung oder direkt im Anschluss an die Veranstaltung nicht abschließend untersucht werden, ob die TeilnehmerInnen Schlüsselkompetenzen erwerben bzw. erweitern konnten (vgl. hierzu z.B. Wesseler 1999:746; Ebbers 2007). Eine weitergehende Überprüfung sollte durch eine Langzeit- oder Transfer-Evaluation in der Berufspraxis erfolgen.

Hinzu kommt als besondere Herausforderung für die Evaluation, dass es in Schlüsselkompetenzseminaren immer auch um die Stärkung eines selbstkritischen Bewusstseins der TeilnehmerInnen über ihre eigenen Kompetenzen geht. So wird z.B. häufiger die eigene Teamfähigkeit im Alltag überschätzt und durch das Kennenlernen und Erproben von Teamentwicklungs- und Teamdiagnosemethoden im Seminar dann selbstkritischer gesehen. Der Qualifizierungsbedarf wird unterschätzt oder nicht wahrgenommen. Es ist daher wichtig, Evaluationsmethoden einzusetzen, in denen auch die im Verlauf des Seminars veränderte Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen sowie das möglicherweise im Seminar gewachsene Bewusstsein über erforderli-

che und sinnvolle Kompetenzen reflektiert werden können. Der Rückblick auf die Kompetenzselbsteinschätzung zu Beginn des Seminars (z.B. durch die Erhebung in Form eines standardisierten Fragebogens) kann für ein qualitatives Einzelinterview am Ende des Seminars (z.B. in Form eines Leitfadenterviews) ein guter Ausgangspunkt einer solchen reflexiven Bewertung durch die TeilnehmerInnen sein (zu qualitativen Leitfadenterviews in der Evaluation vgl. Kuckartz et al. 2007).

Die Evaluation von MEUM-WB zielte vor allem darauf, die innovativen Lernszenarien zu reflektieren und aus der Perspektive der TeilnehmerInnen die Angemessenheit der Lernformen für die Zielgruppe und die Relevanz der angebotenen Weiterbildungsinhalte sowie die Übertragbarkeit der in den Pilotveranstaltungen erprobten Werkzeuge und Kommunikationsstrategien in den Arbeitsalltag zu bewerten. Nach einer Systematik von Beywl (2006) handelt es sich hier um eine nutzungsgesteuerte Evaluation. Die Beteiligten (hier vor allem die KonzeptentwicklerInnen und DozentInnen) sollen die Evaluationsergebnisse verwenden können: „Nutzung wird fortlaufend durch informelle Kontakte und formelle Abstimmungsgespräche mit den Beteiligten, schriftliche Kommunikation oder mündliche Zwischenpräsentationen eingeleitet“ (Beywl 2006:107). In MEUM-WB war das Ziel der Rückmeldung von (Zwischen-) Ergebnissen, zu ermöglichen, daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Angebotes zu ziehen. Im Mittelpunkt der Rückmeldungen standen die Sichtweisen und Bewertungen der TeilnehmerInnen.

In der aktuellen mediendidaktischen Reflexion werden – insbesondere im Kontext der Diskussion um die Bedeutung von web 2.0 (vgl. zu diesem Begriff O'Reilly 2005) für das Lernen – die Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung der Inhalte und Lernumgebungen durch die TeilnehmerInnen betont. So wird etwa von Kerres/Nattland web 2.0 als „veränderte Wahrnehmung und Nutzung des Internet“ beschrieben, für die u. a. eine Grenzverschiebung zwischen User und Autor charakteristisch sei (vgl. Kerres/Nattland 2007:4). Übertragen auf E-Learning nutzen die Lernenden nicht nur von den Lehrenden vorgegebene Ressourcen, sondern konfigurieren ihre persönliche Lehr- und Arbeitsumgebung (vgl. ebd.). Diskutiert werden in diesem Kontext Möglich-

keiten und Grenzen des user generated content (z.B. anknüpfend an die Forschung zu Wikipedia, zentrale Stichworte hierzu sind: kollaboratives Prinzip, Qualitätskontrolle und Wissensrepräsentation, vgl. z.B. Kuhlen 2005; Pentzold 2007). Die Fortsetzung von MEUM-WB soll dieser Entwicklung Rechnung tragen: Es ist geplant, dass fortgeschrittene Studierende angeleitet durch Lehrende Module für die Weiterbildung entwickeln und aktualisieren und dass diese Studierenden sich in naher Zukunft als Weiterzubildende beteiligen, wenn sie in der beruflichen Praxis stehen. So könnten Studierende und Alumni gemeinsam Weiterbildungsinhalte und eine Weiterbildungsplattform entwickeln, ausbauen und pflegen.

Zu dieser neuen Form der partizipativen Weiterbildung ist es sinnvoll, auch eine Form der Evaluation zu entwickeln, in der die TeilnehmerInnen eine aktive Rolle einnehmen. Der partizipative Weiterbildungsansatz könnte unterstützt werden durch eine Form der Evaluation, die an Partizipation oder Selbstorganisation der TeilnehmerInnen ausgerichtet ist. „Eine Evaluation ist partizipativ, wenn Beteiligte und Betroffene des Programms einbezogen werden, einen Einblick in die Planung und Durchführung der Evaluation bekommen bzw. mit über ihre Steuerung bestimmen können. Dadurch können sie bestimmte Fähigkeiten erlangen oder erweitern“ (Glossar wirkungsorientierte Evaluation). Dabei werden unter „Beteiligten“ Personen, Personengruppen oder Organisationen verstanden, die in Bezug auf den Evaluationsgegenstand eine aktive Rolle haben, z.B. die OrganisatorInnen, KonzeptentwicklerInnen und DozentInnen oder auch die Projektfinanzierenden (vgl. ebd.); mit „Betroffenen“ sind die TeilnehmerInnen oder allgemeiner die Zielgruppe bzw. AdressatInnen der Maßnahme/des Programms gemeint. Beide Begriffe sind nicht trennscharf und für Weiterbildungsveranstaltungen – insbesondere für Weiterbildung mit partizipativem Ansatz – wenig geeignet, da der Begriff „Betroffene“ einen geringen Einfluss suggeriert. Hier ist der englische Begriff „stakeholder“ angemessener, der alle interessierten Personengruppen umfasst. Beywl spricht in seiner oben erwähnten Systematik der Evaluationsmodelle nicht von partizipativer, sondern von „Stakeholderinteressengesteuerter Evaluation“ (Beywl 2006:108). Zentral für dieses Modell, das im Engli-

schen als „deliberative democratic evaluation“ bezeichnet wird, ist die gleichberechtigte Einbeziehung der Interessen, Werte und Sichtweisen der „major stakeholders“ während des gesamten Evaluationsprozesses. Weitere Leitprinzipien neben diesem Einbezug sind nach House/Howe (2003) Dialog und Erwägung. House/Howe betonen, dass in der deliberative democratic evaluation weiterhin eine Rollentrennung zwischen Evaluierenden und den Stakeholdern besteht:

„In the deliberative democratic approach the evaluator is still in charge of the evaluation study and responsible for the findings, but stakeholder perspectives, values and interest become an integral part of the study“ (House/Howe 2003:79; vgl. zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen deliberative democratic evaluation und erwägungsorientierter Evaluation Blanck 2006).

Auch Caspari (2006), die partizipative Evaluation im Politikbereich der internationalen Entwicklungszusammenarbeit untersucht, beschreibt, dass bei partizipativer Evaluation die Datenerhebung und Auswertung nicht von den Beteiligten selbst durchgeführt wird, sondern von professionellen EvaluatorInnen. Deren Datenerhebung und -auswertung wird ihr zufolge eingerahmt durch

- einen Startworkshop, in dem die Fragestellungen, die Ziele und der Ablauf der Evaluation mit allen Beteiligten (im Sinne von Beteiligte und Betroffene) geklärt werden und z.B. von den Beteiligten eigene Fragen ergänzt werden können,
- einen Abschlussworkshop, in dem die erhobenen und ausgewerteten Daten mit allen Beteiligten diskutiert und bewertet werden (vgl. Caspari 2006:382).

Im Unterschied dazu ist bei der Selbstorganisationsgesteuerten Evaluation (vgl. Beywl 2006:109) die Rollentrennung zwischen Beteiligten und EvaluatorInnen teilweise aufgehoben: Nach diesem Modell führen die Programmverantwortlichen, -mitarbeitenden und -nutzenden die Evaluation als interne Evaluation selber durch. Sie werden dabei von externen ExpertInnen beraten

oder angeleitet. „Möglichst viele Betroffene und Beteiligte sollen in den Prozess der Evaluation einbezogen werden und sich dafür verantwortlich fühlen. Die Interpretationen erfolgen aus den Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen und gründen auf von ihnen nachvollzogenen Erhebungen“ (Glossar wirkungsorientierte Evaluation). Selbstorganisationsgesteuerte Evaluation soll die Stakeholder unterstützen „sich selbst zu helfen und die Programme zu verbessern“ (Beywl 2006:109). Ulrich/Wenzel (2003) sprechen im Kontext politischer Bildung von „partizipativer Evaluation“. Sie fordern, dass zu Beginn einer partizipativ angelegten Evaluation zunächst die unterschiedlichen Stakeholder identifiziert werden sollten, damit diese ihre Perspektiven sowohl in die Evaluationsfrage als auch in deren Beantwortung einbringen können. Unter Stakeholdern verstehen sie „alle diejenigen, die ein bestimmtes ‚Interesse‘ an der Evaluation haben, beteiligt oder auch von einer Bildungsmaßnahme ausgeschlossen, gleichsam ‚negativ‘ oder ‚invers‘ betroffen sind“ (Ulrich/Wenzel 2003:33). Ulrich/Wenzel lehnen Evaluation in Form „externer Datenerhebung und -bewertung“ als zur „Entmündigung“ führend ab. Partizipative Evaluation wird ihnen zufolge dagegen „zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und hat eine zusätzliche Wirkung auf die erforschten Lernprojekte“ (ebd.:31). Sie gehen davon aus, dass es eine EvaluatorIn gibt, die nicht nur die Aufgabe hat, Daten zu erheben, sondern auch die Rolle einer ModeratorIn, mit der „Aufgabe, möglichst viele Beteiligte und Betroffene sowie ihre Perspektiven in einen kommunikativen Aushandlungsprozess zu bringen.“ (ebd.:38).

Ein Evaluationsansatz, in dem die aktive Beteiligung der Stakeholder an der Evaluation bei aufrechterhaltener Rollentrennung zwischen den EvaluatorInnen (als externe ExpertInnen) und den Stakeholdern Leitprinzip ist, kann zukünftig die oben skizzierte web2.0-bezogene Weiterentwicklung von MEUM-WB angemessen unterstützen. Die EvaluatorInnen als Prozessverantwortliche sind dabei einerseits für die professionelle Abwicklung des Erhebungs- und Auswertungsprozesses verantwortlich, andererseits fällt die Moderation des kommunikativen Austauschs vor allem zwischen KonzeptentwicklerInnen und TeilnehmerInnen in ihren Zuständigkeitsbereich. Ziel sollte sein, die Evaluations- und

Austauschprozesse so zu gestalten, dass reflexive Prozesse ange-regt und unterschiedliche Interessen gleichberechtigt einbezogen und erwogen werden.

### **3.3 Geschäftsmodelle für die Weiterbildung**

Im Niedersächsischen Hochschulgesetz<sup>1</sup> ist die Pflege und Ent-wicklung der Wissenschaften und Künste auch durch die Weiter-bildung als eine Aufgabe der Hochschulen definiert. Die Ergeb-nisse des Projekts MEUM-WB leisten einen Beitrag zur Wahr-nehmung dieser Aufgabe an der Stiftung Universität Hildesheim. Für die Beurteilung von Weiterbildungsangeboten ist ihre lang-fristige Nutzung ein zentrales Kriterium. Ein Bezugsrahmen für eine nachhaltige Implementierung von E-Learning-Angeboten an Hochschulen umfasst nach Seufert/Euler (2004:6) die Dimensio-nen Organisation, Technik, Ökonomie und Kultur. In diesem Teil des Berichts wird auf den ökonomischen Aspekt der nachhaltigen Implementierung fokussiert. Es werden mögliche Wertschöp-fungsarchitekturen für die Projektergebnisse dargestellt. Dies ist eine notwendige Ergänzung zu den inhaltlichen Perspektiven der nachhaltigen Nutzung, die in der Auswertung der Fachtagung des Projekts MEUM-WB entwickelt wurden.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten für Hochschulen, sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren: Als eigen-ständiger Anbieter von Weiterbildungsangeboten bzw. als eigen-ständiger Produzent von E-Learning-Content. Ein solches Auf-treten am Markt bedingt nicht nur Produktions- und Vertriebs-möglichkeiten, sondern auch die Administration der Weiterbil-dungsangebote sowie das Marketing. Die Hochschule kann aber auch hochschulinterne Kooperationen ausbauen und darüber hin-aus als Kooperationspartner anderer Hochschulen, Organisationen oder Unternehmen der Privatwirtschaft auftreten.

Es ist absehbar, dass der Vertrieb des in MEUM-WB entwi-ckelten Angebots nicht allein durch die Universität Hildesheim bewerkstelligt werden kann. Es können keine kostendeckenden Teilnahmebeiträge erhoben werden, ohne die Konkurrenzfähig-keit des Angebots zu gefährden. Von daher werden verschiedene

---

<sup>1</sup> in der Fassung vom 26.2.2007

Kooperationsmöglichkeiten für die Architektur der Wertschöpfung diskutiert. Um das im Projekt MEUM-WB entwickelte komplexe Weiterbildungsangebot optimal verwerten zu können ist eine Betrachtung seiner einzelnen Komponenten sinnvoll, um anschließend mögliche Wertschöpfungsarchitekturen dafür zu entwickeln. Die Komponenten des Angebots, modularisierter E-Learning-Content, Weiterbildungsveranstaltungen und technische Infrastruktur, haben ihrerseits Bestandteile, die bei der Entwicklung einer Wertschöpfungsarchitektur in Betracht gezogen werden können:

### **Modularisierter E-Learning-Content:**

- die Erstellung und Pflege
- die Modularisierung des Content mit dem Ziel der Zielgruppenorientierung
- der multiple Zugang zum Content je nach Lernsituation/-szenario

### **Weiterbildungsveranstaltungen:**

- die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots
- die inhaltliche Verantwortung für und Durchführung von Präsenz-Workshops
- die inhaltliche Verantwortung für und Durchführung von E-Learning-Kursen mit tutorieller Unterstützung
- das Monitoring und die Evaluation des Angebots
- die Administration und das Marketing

### **Technische Infrastruktur:**

- die Beschaffung und Administration der Hardware
- die Beschaffung, Administration und das Hosting der Lernplattform
- die Einrichtung und Wartung von Maschinen
- die Beschaffung, Administration und Anwendung von z.B. Videokonferenzen

Für die Komponenten und ihre Bestandteile lassen sich jeweils spezifische Wertschöpfungsarchitekturen entwickeln. Dabei

verdienen Synergieeffekte besondere Aufmerksamkeit. Sie können im Rahmen der Hochschulweiterbildung zur Minimierung des administrativen und technischen Aufwands sowie des unternehmerischen Risikos beitragen. Deshalb bieten sich verschiedene Formen der Kooperation besonders an. Im Folgenden werden die Kooperationspartner und die einzelnen Angebotskomponenten zueinander in Beziehung gesetzt. Für jede Kombination werden die spezifischen Möglichkeiten zur Entwicklung einer Wertschöpfungsarchitektur dargestellt.

### *3.3.1 Hochschulinterne Kooperationen*

Hochschulinterne Kooperationen sind sinnvoll, wenn die Hochschule als autonomer Anbieter auftreten möchte. Sie bieten sich besonders hinsichtlich technischer und personeller Ressourcen an. Als Partner innerhalb der Universität Hildesheim kommen folgende Einrichtungen in Frage:

- das RZ der Universität
- die Universitätsbibliothek (UB)
- andere Fachbereiche
- Studierende / TeilnehmerInnen
- die Einrichtungen für Weiterbildung (ZfW und CEBU)

In welcher Konstellation die Zuständigkeiten für das Angebot vergeben werden, ist abhängig von der langfristigen Planung bezüglich der Weiterbildung in der Hochschule. Es werden hier mehrere denkbare Möglichkeiten aufgezeigt, die im spezifischen Kontext der Stiftung Universität Hildesheim interessant sind.

#### **Lern-Content:**

- Bei der Erstellung von Lern-Content gibt es hochschulintern die Möglichkeit, Studierende der Studiengänge am IfAS z.B. im Rahmen von Studienprojekten an der Erstellung des Content zu beteiligen. Wissenschaftliche Hilfskräfte können ebenfalls einen Teil der Arbeitszeit darauf verwenden, Lern-Content zu erstellen. Das wissenschaftliche Personal kann

im Rahmen der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen dazu angehalten werden, die Unterlagen so zu erstellen, dass sie als Content genutzt werden können. Angehörige von CeBU und ZfW können ebenfalls zur Content-Erstellung beitragen, auf der Basis des fachlichen Input des Lehrpersonals bzw. des wissenschaftlichen Personals.

- Bei der Pflege und der Aktualisierung sowie dem Dokumentenmanagement kommen die zuvor genannten Gruppen des wissenschaftlichen Personals, der Studierenden und der Angehörigen des CeBU und des ZfW in Frage. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, diese Tätigkeiten bei SekretariatsmitarbeiterInnen des Instituts anzusiedeln und in diesen Bereichen auf diese Weise neue Stellen zu schaffen, die eine zusätzliche Qualifikation verlangen.
- Hochschulinterne Kooperationen bei der Qualitätssicherung kann gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Personal erfolgen. Dazu ist es allerdings notwendig, MitarbeiterInnen für den Prozess der Qualitätssicherung gesondert zu schulen und diese Tätigkeit bei den Deputatsstunden angemessen zu berücksichtigen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass diese zentrale Aufgabe für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit vernachlässigt wird.
- Hochschulinterne Kooperationen bei der Nutzung des Lern-Contents entfällt, da alle Einrichtungen der Hochschule den Lern-Content nutzen können. Soll er allerdings von mehreren Einrichtungen bzw. Instituten gleichzeitig genutzt werden, ist die Abstimmung der Nutzer mit denjenigen, die für die Pflege und Aktualisierung zuständig sind, natürlich Voraussetzung.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops kann im Rahmen der hochschulinternen Kooperation wiederum bei mehreren Partnern liegen. Sie kann durch Angehörige des wissenschaftlichen Lehrpersonals der Universität erfolgen. Diese könnten dabei durch wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt werden. Diese Art von Zusammenarbeit in der Lehre bietet für die Hilfskräfte

die Möglichkeit, wertvolle Softskills zu erlangen, die sich auf ihre weitere Karriere positiv auswirken. Weiterhin können die Veranstaltungen auch im Rahmen der Zusammenarbeit mit MitarbeiterInnen von CeBU und ZfW durchgeführt werden. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass weiterer administrativer Aufwand entsteht, wenn die Leistungen der Einrichtungen verrechnet werden müssen.

- Die inhaltliche Verantwortung von Präsenz- und E-Learning-Veranstaltungen kann bei den genannten Zielgruppen liegen. Die Durchführung von E-Learning-Veranstaltungen umfasst an dieser Stelle vor allem die tutorielle Begleitung der Veranstaltungen. Diese kann z.B. auch von freiberuflich tätigen TrainerInnen in Abstimmung mit den Fachverantwortlichen der Hochschule übernommen werden.
- Die Administration beider Arten von Veranstaltungen ist, je nachdem von wem die Veranstaltungen durchgeführt werden, so anzusiedeln, dass der Aufwand für die Abstimmung möglichst gering gehalten wird. Die Administration kann also durch Angehörige des wissenschaftlichen Lehrpersonals der Universität, die Weiterbildungseinrichtungen CeBU oder ZfW oder durch die SekretärInnen erfolgen.
- Die Kooperation beim Marketing der Veranstaltungen sollte durch die in diesem Bereich erfahrenen Einrichtungen CeBU und ZfW erfolgen.
- Die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots müssen zwischen denjenigen, die die Veranstaltungen durchführen und denen, die die fachliche Verantwortung tragen, erfolgen. So wird die optimale Voraussetzung für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess geschaffen. Während die Lernszenarien zu Beginn der Veranstaltung definiert werden, weil sie Teil des didaktischen Konzepts sind, muss die Anpassung des Angebots auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse erfolgen. Die Trennung der Zuständigkeit von der Verantwortung für die Anpassung des Angebots und Monitoring/Evaluation ist nicht sinnvoll, wenn die Hochschule das Angebot vollständig selbst durchführt. Im

Fall von Kooperationen über die Hochschule hinaus stellt sich der Fall anders dar.

- Beim Monitoring und bei der Evaluation des Angebots müssen diejenigen, die fachlich verantwortlich sind, mit dem Träger des Angebots und den Durchführenden kooperieren. Auf den ersten Blick scheint es schwierig, die Abstimmung zwischen den beteiligten Parteien zu organisieren; wenn jedoch die Aufgaben als Prozesse definiert sind und die Zuständigkeiten für die einzelnen Prozesse klar abgestimmt werden, bietet das Verfahren für die Kunden den Vorteil, dass Monitoring und Evaluation von Durchführung und Administration getrennt sind und von daher bei der Qualitätssicherung keine Interessenskonflikte auftreten.

### **Technische Infrastruktur:**

Wenn das Angebot von der Hochschule selbst durchgeführt wird ist es natürlich sinnvoll, die bereits vorhandenen Standorte von Hardware-Infrastruktur zu nutzen.

- Für eine hochschulinterne Kooperation bei der Beschaffung von Hardware bietet es sich an, die Konditionen des RZ, der EDV-Verantwortlichen der Fachbereiche oder der EDV-Verantwortlichen des CeBU bzw. ZfW zu nutzen.
- Für die Administration der beschafften Hardware gilt, dass die personellen Ressourcen der genannten Bereiche und Einrichtungen genutzt und ggf. ergänzt werden sollten.
- Bei der Beschaffung der Lernplattform muss auf die Homogenität der IT-Architektur größter Wert gelegt werden und das Angebot sollte sich in das Angebot der Hochschule einfügen. So kann durch eine einfache Lizenzerweiterung der Aufwand für das Hosting und die Administration der Lernplattform minimiert werden.
- Das Hosting und die Administration der Lernplattform sollten dort verbleiben, wo sie ohnehin schon angesiedelt sind. Ggf. müssen die personellen Ressourcen ergänzt werden.
- Auch die Einrichtung der Räume und die Wartung der Maschinen sollten dort verbleiben, wo sie auch jetzt schon angesiedelt ist.

- Die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen sollten in Abstimmung mit den bereits genannten EDV-Verantwortlichen erfolgen.

Dass sich die Hochschule im Bereich Weiterbildung engagiert, ist nicht nur ihre gesetzliche Aufgabe, sondern auch in hohem Maße wünschenswert. Der Anspruch an die Qualität und die Erfahrung in der Durchführung von Lehrangeboten in der Kombination mit vielfältigen Forschungsmöglichkeiten ist eine hervorragende Voraussetzung, die Landschaft der Weiterbildungsangebote zu bereichern. Um allerdings im hart umkämpften Markt der Weiterbildungsanbieter bestehen zu können, sind Kooperationen über die Hochschule hinaus zu empfehlen. Ein starker Verbund kann einerseits die Vielfalt der qualitativ hochwertigen Angebote sichern und kontinuierlich weiter ausbauen. Andererseits können aber auch die Aufgaben, die nicht zu den Kernaufgaben der Hochschule gehören, wie Vertrieb und Marketing im Rahmen von hochschulübergreifenden Kooperationen professionell und effizient durchgeführt werden. In den folgenden Abschnitten werden Möglichkeiten dazu dargestellt.

### *3.3.2 Kooperationen mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen*

Ein interessantes Kooperationsmodell stellt die Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen oder Forschungseinrichtungen dar. Sofern ein Interesse bei diesen potentiellen Partnern besteht, ihrerseits wissenschaftliche Weiterbildung für ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen anzubieten, ist eine derartige Konstellation sinnvoll und notwendig. Überzeugende Beispiele für auf diese Weise entstandene Synergieeffekte gibt es bereits im nationalen wie im internationalen Kontext. Im Projekt ATLANTIS (Academic Teaching and LeArning NeTwork in Information Systems) unter der Schirmherrschaft von ELAN III (eLearning Academic Network Niedersachsen) hat sich die niedersächsische Wirtschaftsinformatik zu einem universitären Lehrverbund zusammengeschlossen, um Nutzen aus standortübergreifender Lehre zu ziehen (vgl. hierzu ELAN III 2008). Beteiligt sind die Universität Osnabrück (Fachgebiet BWL/Organisation und Wirtschafts-

informatik), die Technische Universität Braunschweig (Abteilung BWL und Wirtschaftsinformatik) die Technische Universität Clausthal-Zellerfeld (Abteilung Wirtschaftsinformatik), die Universität Göttingen (Abteilung Wirtschaftsinformatik II), die Universität Hannover (Institut für Wirtschaftsinformatik) und die Universität Oldenburg (Abteilung Wirtschaftsinformatik). Im Projekt „Sprachwissenschaften“ des ELAN III ist die Stiftung Universität Hildesheim bereits in eine Kooperation eingebunden, ebenso in das Projekt „Virtuelle Lerngemeinschaften“. Im Rahmen einer solchen Kooperation könnte die Stiftung Universität Hildesheim mit dem Angebot aus MEUM-WB federführend im Bereich der Weiterbildungsangebote werden.

Die Vorschläge zu Kooperationen mit anderen Hochschulen konzentrieren sich im Rahmen dieser Studie auf deutsche Hochschulen. Dabei ist für die praktische Umsetzung essentiell, alle Komponenten des Angebots in der schriftlichen Kooperationsvereinbarung zu berücksichtigen, sowie Rollen und Verantwortlichkeiten zu definieren. Ein Kooperationsvertrag muss auch die Thematik von Finanzausgleichen und Schiedsregelungen umfassen. Um finanzielle Ausgleichszahlungen vornehmen zu können, ist es notwendig, sich im Vorfeld auf Kennzahlen zu einigen, anhand derer Aufwände bemessen werden können. Erfahrungen aus anderen Projekten wie ATLANTIS oder dem Tauschmodell (Barter-Model) zwischen den Universitäten Osnabrück und Oldenburg können dabei hilfreich sein (vgl. zu letzterem checkpoint e-learning 2008).

Ein weiteres Beispiel ist das Projekt „Netzwerk WissWeit“, das im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Verbundprojekte Wissenschaftliche Weiterbildung“ gefördert wurde (01/2004 – 12/2006). Da es für die vorhandenen Weiterbildungsangebote hessischer Hochschulen weder umfassende Angebotsinformationen noch ein übergreifendes Qualitätssicherungssystem gab, wurde eine gemeinsame Weiterbildungsdatenbank geschaffen, durch die auf das aktuelle Weiterbildungsangebot der Hochschulen zentral zugegriffen werden kann. Die zehn Hochschulen sind gleichberechtigte Partner im Verbund und werden durch die Weiterbildungsverantwortlichen vertreten. Die Weiterbildungsverantwortlichen sind auch für die inhaltliche Projektleitung und

Umsetzung der Ziele verantwortlich. Zentral gesteuert wird das Projekt von der im Januar 2004 eingerichteten Koordinationsstelle im Zentrum für Weiterbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Im Sinne der Internationalisierung wird es notwendig, sich weitergehende Gedanken über internationale Kooperationspartner zu machen. Ein Beispiel bietet die gelungene internationale Kooperation zwischen der Stiftung Universitäre Fernstudien Schweiz (FS-CH) und der Fern-Universität Hagen. Die Partner werden zum Sommersemester 2008 erstmals ein gemeinsames Doppelabschlussprogramm anbieten. Berufstätigen in der Schweiz ermöglicht das Programm, den Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaft gleichzeitig sowohl an einer schweizerischen universitären Einrichtung, die eidgenössisch anerkannt ist, als auch an einer staatlichen deutschen Universität zu studieren, ohne ihre berufliche Tätigkeit unterbrechen zu müssen (vgl. hierzu FernUni Hagen, Stiftung Universitäre Fernstudien Schweiz 2008).

### **Lern-Content:**

- Bei der Erstellung des Content kann mit anderen Hochschulen, die fachlichen Input liefern können, zusammen gearbeitet werden. Bereits im Rahmen des Modellversuchs MEUM wurden durch die gute Zusammenarbeit zwischen der Fachhochschule Flensburg und der Stiftung Universität Hildesheim Synergieeffekte bei der Content-Erstellung erzielt. Weitere Hochschulen, die für eine Kooperation bei der Erstellung in Frage kommen sind die Hochschule Anhalt (Fachbereich 5, Informatik, Studiengang Softwarelokalisierung), die Fachhochschule Karlsruhe (Studiengang Technische Redaktion), die Fachhochschule Karlsruhe - Hochschule für Technik (Koordinierungsstelle für die Wissenschaftliche Weiterbildung), die Universität Heidelberg (Akademie für Weiterbildung, Studienangebot Übersetzungswissenschaft) sowie die Fachhochschule Köln (Studiengang Specialized Translation).
- Es ist auch denkbar, den Lern-Content im Rahmen eines Hochschul-Netzwerks auszutauschen. Ein Lizenzmodell

wäre in diesem Zusammenhang denkbar, aber nicht wahrscheinlich.

- Bei der Pflege und der Aktualisierung des Lern-Contents werden die ProduzentInnen ebenfalls beteiligt sein. Das Dokumentenmanagement würde in diesem Fall bei einem der Kooperationspartner als administrative Aufgabe anfallen. Diese Art der gemeinschaftlichen Pflege zieht allerdings einen nicht geringen Abstimmungsaufwand nach sich. Von daher sind klare Regelungen, z.B. bezüglich zeitlich definierter Abstimmungsintervalle und der Entscheidungskompetenzen, notwendig.
- Für die inhaltliche Qualitätssicherung sind ebenfalls alle Beteiligten Produzenten zuständig. Wie bei der Erstellung und der Pflege des Content gilt auch hier, dass zeitliche Regelungen getroffen und klare Entscheidungskompetenzen vor Beginn der Kooperation verteilt werden müssen.
- Die Nutzung des Content kann durch die Kooperationspartner erfolgen. Es ist auch denkbar, einige Module im Austausch mit anderen Kooperationen (z.B. anderen Hochschulverbänden) auszutauschen.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops kann natürlich sehr vorteilhaft in Kooperation mit anderen Hochschulen unternommen werden. Lehrkräfte und Studierende der Kooperationspartner können an der Durchführung beteiligt werden. Vorteilhaft ist dieses Modell vor allem für die TeilnehmerInnen der Präsenzangebote. Die räumliche Nähe ist ein wesentlicher Faktor bei der Entscheidung für die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot (vgl. Plank/Wagner 2005). Wenn sich für ein Angebot überwiegend TeilnehmerInnen aus einer Region anmelden, kann die entsprechende Hochschule die Präsenzphase durchführen. Die Präsenzphasen können auch gesplittet werden. Wesentlich an dieser Aufteilung ist die räumliche Flexibilität der Anbieter. Die Hochschulen können sich stärker an der Nachfrage orientieren und ihr Angebot anpassen.

- Die inhaltlichen Verantwortung für und die Durchführung von E-Learning beinhaltet vor allem die tutorielle Begleitung der TeilnehmerInnen. Hier bietet die Technik die Möglichkeit, sehr flexibel die TeilnehmerInnen anzusprechen. Lehrkräfte und Studierende der Kooperationspartner können auch hier an der Durchführung beteiligt sein. Diese Angebotsform ist sehr geeignet für Pilotphasen der internationalen Kooperation von Hochschulen.
- Die Aufgabe der Administration der Veranstaltungen sollte klar geregelt werden. Wenn mehrere Hochschulen ein gemeinsames Angebot zur Weiterbildung durchführen, sollte eine Hochschule die administrativen Aufgaben übernehmen. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss eine schriftliche Vereinbarung der Kooperationspartner die Zuständigkeit regeln und die verantwortlichen Personen namentlich benennen.
- Das Marketing der Veranstaltungen ist eine Schlüsselaufgabe für den wirtschaftlichen Erfolg des Weiterbildungsangebots. Daher ist es sinnvoll, an dieser Stelle Synergieeffekte durch die Zusammenarbeit mit Lehrstühlen für BWL anzustreben. Die Hochschule Anhalt und die Stiftung Universität Hildesheim bieten beide den Studiengang BWL an. Im Rahmen einer Kooperation kann das Marketingkonzept für dieses und andere Weiterbildungsangebote im Rahmen von Studienprojekten bzw. Praktika entwickelt und gestaltet werden. Wenn die Hochschulen als Anbieter am Weiterbildungsmarkt auftreten, entwickeln sich daraus natürlich neue Geschäftsbereiche. Insofern können auch Praktika für Studierende angeboten werden. Allerdings muss auch an dieser Stelle eine verantwortliche Koordinationsinstanz geschaffen werden.
- Die Definition der Lernszenarien ist der Ausgangspunkt für ein Weiterbildungsangebot. Die Anpassung des Angebots an den Bedarf wird die Konsequenz aus der Evaluation sein, die die Kooperationspartner gemeinschaftlich durchführen.
- Das Monitoring und die Evaluation des Angebots werden im Fall einer Kooperation mehrerer Hochschulen ebenfalls Teil des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Rah-

men der Qualitätssicherung sein. Dieser Prozess muss ohnehin für zertifizierte Weiterbildungsangebote implementiert werden. Im Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen hat die Zentralestelle für Fernunterricht (ZFU) Evaluationskriterien veröffentlicht, an denen sich Anbieter, die eine Zertifizierung anstreben, orientieren können (vgl. ZFU/BIBB 2004:28). Alle NutzerInnen des Angebots tragen im Rahmen der Evaluation zur Qualitätssicherung bei. Um den administrativen Aufwand gering zu halten ist es sinnvoll, die Ergebnisse der Evaluation einem Entscheidungsgremium vor zu legen und Veränderungen gemeinsam zu beschließen.

### **Technische Infrastruktur:**

- Wenn mehrere Hochschulen zusammen arbeiten, muss die Beschaffung der für das Angebot notwendigen Hardware Teil der Kooperationsvereinbarung sein. Es ist allerdings ein positiver Effekt, der sich langfristig als Synergieeffekt bemerkbar machen wird, dass eine Homogenisierung der IT-Architektur in einer solchen Kooperation begründet werden kann. Eine solche Homogenisierung kann sich so auf die Kooperation auf anderen Arbeitsgebieten auswirken.
- Die Administration der Hardware wird an dem Standort durchgeführt, auf den sich die Kooperationspartner verständigen. Die notwendigen Ausgleichszahlungen werden im Kooperationsvertrag geregelt. Der positive Effekt einer solchen Art von Dienstleistung, z.B. des RZ einer Hochschule, für eine oder mehrere andere Hochschulen ist eindeutig darin zu sehen, dass Prozesse, wie sie für IT-Dienstleister inzwischen an vielen Stellen in der Wirtschaft eingeführt sind, auch in den Hochschulen eingeführt werden. Hier können die beteiligten Hochschulen eine Vorreiterrolle im Bereich des öffentlichen Dienstes einnehmen und Standard-Lösungen z.B. für das Service Level Management implementieren.
- Es ist anzunehmen, dass die beteiligten Hochschulen bereits über Lernplattformen verfügen. Die Homogenisierung der Plattformen dürfte also ein nicht zu unterschätzendes Hin-

ernis beim Beginn der Zusammenarbeit darstellen. Wenn sich Hochschulen allerdings zu dieser Form der Zusammenarbeit entschließen, hat das langfristig für alle Beteiligten Vorteile: Die Anwender müssen sich nicht immer wieder auf neue Lernumgebungen einstellen, was die Hemmschwelle senkt, sich für Blended-Learning-Angebote anzumelden. Die Homogenisierung der Plattformen würde auch bedeuten, dass ein hochschulübergreifendes continuity management möglich würde. Die Möglichkeiten der RZ, eine Notfallplanung für disaster recovery zu erstellen, würden deutlich erweitert.

- Für Hosting, Administration und Anwendersupport bei der hochschulübergreifenden Kooperation gilt das oben Gesagte. Ein Service Level Management, das den Bedingungen der Hochschulen im Einzelfall angepasst werden muss, wird notwendig sein. Der Standort ist im Kooperationsvertrag festzulegen. Die Bedingungen der Service-Erbringung sind ebenfalls über Kennzahlen präzise zu definieren.
- Der nicht zu übertreffende Vorteil gegenüber anderen Anbietern ist die räumliche Flexibilität der Hochschulen in Kombination mit der hochwertigen, wissenschaftlichen Weiterbildung zu vergleichsweise geringen Kosten durch die Möglichkeit von Fundraising und öffentlicher Förderung. Dieses Potential ist vorhanden und kann durch vertragliche Regelungen zwischen den Kooperationspartnern genutzt werden. Wie auch bei den Punkten Beschaffung und Wartung der Hardware sowie Administration der Lernplattform ist auch bei der Nutzung dieser weiteren Assets lediglich eine verbindliche Vereinbarung nötig, um zur Verbesserung des Service für die Kunden zu gelangen und so den Marktvorteil der Hochschulen zu nutzen.
- Wie in den vorhergehenden Punkten beschrieben, kann sich eine hochschulübergreifende Zusammenarbeit auch in diesen Fällen positiv auf die Kosten auswirken und zu einer Homogenisierung der technischen Infrastruktur führen. Vertragliche Regelungen sind natürlich auch im Falle der Anwendungen notwendig.

Natürlich ist es auch notwendig, die Forschungsergebnisse anderer Einrichtungen sorgfältig zu beobachten und nutzbar zu machen.

### *3.3.3 Kooperationen mit Koordinationszentren für Weiterbildung*

Die Einrichtung von Zentren, die das Angebot der Hochschulen im Bereich Weiterbildung übernehmen, ist keine neue Idee. Beispiel hierfür ist das vom BMBF geförderte Verbundprojekt KoOP Hamburg (vgl. KoOP Hamburg 2008). Die Multimedia Kontor gGmbH ist als Unternehmen der Hamburger Hochschulen und als Konsortialführer für die Koordination des Verbundes zuständig. Sie unterstützt als Serviceeinrichtung die IT-basierte Modernisierung der Hochschulen der Hansestadt. Da es sich um eine gemeinnützige GmbH handelt, wird sie hier als Koordinationszentrum betrachtet und nicht als Unternehmen. Beispielhaft für die Vorteile, die ein übergreifendes Kooperationszentrum bietet, sind die weiteren gemeinsamen IT-Projekte der KoOP-Verbundpartner im Rahmen von eCampus II. In diesen Projekten werden gemeinsam in diesem Zusammenhang notwendige Fragen bearbeitet (vgl. Multimedia Kontor, eCampus II:2008).

Die Vorteile für die Hochschulen liegen auf der Hand: Sie können einerseits ihrer originären Aufgabe, Weiterbildung anzubieten, nachkommen und andererseits die speziellen Kompetenzen, die dafür notwendig sind, in diesem Zentrum bündeln. Es sind allerdings nicht nur die Kompetenzen, die so gebündelt werden, sondern auch die technischen und personellen Ressourcen, die auf diese Weise effizient unter einem Dach als Dienstleister für die Hochschulen arbeiten können. Als gGmbH unterliegt diese Gesellschaftsform besonderen steuerlichen Regelungen. Lern-Content kann gleichzeitig für die grundständigen Studiengänge an den Hochschulen und für die Weiterbildung genutzt werden. Von den Hochschulen entwickelter Content kann kontinuierlich in das Angebot des Dienstleisters, der über ausreichende Ressourcen verfügt, um sich auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt durchzusetzen, integriert werden und allen Hochschulen zugute kommen, auch studiengangübergreifend.

Ein weiteres Beispiel ist die oncampus GmbH (vgl. oncampus 2008). Das Unternehmen bietet das gesamte E-Learning-Portfolio des Hochschulverbunds Virtuelle Fachhochschule sowie seiner assoziierten Partner an. Das Portfolio umfasst E-Learning für grundständige Studiengänge ebenso wie E-Learning-Angebote für die Weiterbildung, wodurch die Module, die über Moodle genutzt werden, bestmöglich ausgenutzt werden.

Die Möglichkeiten, die sich durch ein Koordinationszentrum ergeben, sind vielfältig. Das Zentrum kann als Full-Service-Weiterbildungsanbieter auftreten oder lediglich als administrative Einheit. Zwischen diesen Extremen sind weitere Lösungen denkbar. Für die Beschreibung im Kontext dieser Studie wird davon ausgegangen, dass das Kooperationszentrum als Full-Service-Dienstleister für die Hochschulen am Weiterbildungsmarkt auftritt.

### **Lern-Content:**

- Da die Erstellung des Lern-Content in der fachlichen Verantwortung der Hochschule liegt, ist diese Aufgabe am besten bei den beteiligten Hochschulen angesiedelt. Da es aber nicht realistisch ist, davon auszugehen, dass die Inhalte ohne Diskussion von allen Hochschulen genutzt werden, ist zu überlegen, wie das Gremium, das die inhaltliche Entscheidung über den Lern-Content trifft, zu besetzen ist. Bei dieser Vorgehensweise wird dem akademischen Diskurs in Deutschland eine neue, anwendungsorientierte Komponente hinzugefügt, die bisher so nicht existiert hat.
- Die Pflege, Aktualisierung und das Dokumentenmanagement für den Lern-Content wird sinnvoller Weise in Kooperation zwischen den Erstellern und dem Koordinationszentrum organisiert. Da die inhaltliche Verantwortung für das Angebot bei den Hochschulen verbleiben wird, ist die enge Zusammenarbeit notwendig.
- Die Qualitätssicherung wird als Prozess im Koordinationszentrum angesiedelt. Die notwendigen Veränderungen, die sich aus den Ergebnissen ableiten, werden in die Hochschulen zurückgetragen.

- Die Nutzung des Content liegt bei dieser Art der Zusammenarbeit zu einem noch nicht bestimmbar Anteil bei den Hochschulen. Davon ausgehend, dass alle Lerninhalte modular aufgebaut sind, ist es möglich und wünschenswert, dass Module ganz oder teilweise auch für die grundständige Lehre genutzt werden.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops wird zwischen dem Koordinationszentrum und den Hochschulen geregelt. Wenn sich eine Hochschule in dem Koordinationszentrum engagiert, tut sie das auch aus dem Grund, die personellen Ressourcen für die Durchführung der Veranstaltung möglichst nicht mehr vorhalten zu müssen. Dennoch ist ein lebendiger Austausch und eine regelmäßige Abstimmung mit den fachlich für das jeweilige Angebot Verantwortlichen nach wie vor notwendig.
- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von E-Learning sowie die tutorielle Begleitung der Veranstaltungen muss ebenso wie die Durchführung der Präsenz-Workshops in enger Abstimmung mit dem Koordinationszentrum entstehen. Möglicherweise wird es notwendig sein, dass die Hochschulen Personal für diese Tätigkeit designieren. Die Administration der Veranstaltungen wird hingegen vollständig im Koordinationszentrum angesiedelt. Die Betreuung der Kunden wird von hier auf der Grundlage eines ausgeprägten Service-Gedankens organisiert.
- Das Marketing der Veranstaltungen liegt ebenfalls im Kompetenzbereich des Koordinationszentrums. Allerdings kann sich das Zentrum natürlich Unterstützung von den Hochschulen erbitten. Das ist ein weiteres Beispiel dafür, wie diese Art der Kooperation allen beteiligten Hochschulen zugute kommen kann. Die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots erfolgt anhand der kontinuierlichen Evaluation durch die Koordinationsstelle und deren Rückmeldung an die inhaltlich Verantwortlichen der Hochschulen.

- Das Monitoring und die Evaluation des Angebots erfolgen durch das Koordinationszentrum. Als Full-Service-Dienstleister verfügt das Zentrum über die notwendigen Ressourcen für seine zertifizierten Angebote.

### **Technische Infrastruktur:**

- Die Beschaffung von Hardware sollte von dem Zentrum als Full-Service-Dienstleister für mehrere Hochschulen durchgeführt werden, allerdings in Abstimmung mit den RZ der Hochschulen. So kann einerseits den Bedürfnissen der Hochschulen schnell und flexibel Rechnung getragen werden und andererseits die Homogenität der IT-Architektur über das einzurichtende Gremium der RZ vorangetrieben werden.
- Für die Administration von Hardware gilt das gleiche Prinzip: Sie wird dort administriert, wo sie angesiedelt ist. Allerdings kann die IT-Abteilung des Koordinationszentrums dafür vorgesehen werden, Teil des continuity managements der Hochschulen zu werden.
- Die Beschaffung der Lernplattform hat bereits stattgefunden. Hier ist zu prüfen, welche Plattform eingesetzt werden soll und wie die Umstellung der anderen Hochschulen zu planen ist, falls notwendig. Ggf. sind Lizenzerweiterungen bereits bestehender Verträge notwendig.
- Das Hosting und die Administration der Lernplattform bleiben bei der IT-Abteilung des Koordinationszentrums.
- Die Nutzung der Räume und deren Einrichtung sowie die Wartung der Maschinen müssen die Hochschulen in Rechnung stellen. Wird ein solches Koordinationszentrum eingerichtet, kann von dort aus auf die Einrichtungen der Hochschulen zugegriffen werden. Das bedeutet natürlich auch, dass die Hochschulen einen Teil der Kapazitäten für das Koordinationszentrum vorhalten müssen und dafür nach einem festzulegenden Schlüssel entschädigt werden. Wie dieser Schlüssel zusammen zu setzen ist, muss durch Erfahrungswerte in der Praxis entwickelt werden.

- Die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen sind genauso zu behandeln wie die Beschaffung von Hardware und die der Lernplattform.

Der langfristige Zusammenschluss mehrerer Hochschulen und die Gründung eines Koordinationszentrums für Weiterbildung ist eine hervorragende Möglichkeit, Synergieeffekte zu erzielen und den KundInnen für die Angebote einen professionellen Service für qualitativ hochwertige Angebote zu bieten. Allerdings bedeutet ein solches Zentrum auch die Aufgabe eines Teils der Autonomie der beteiligten Hochschulen, da sie lediglich als Produzenten des Lern-Content auftreten, sich aber inhaltlich auch noch mit den anderen beteiligten Hochschulen abstimmen müssen. Weiterhin stellt sich die Frage, ob alle Kompetenzen, die an den einzelnen Hochschulen bisher für die Weiterbildung vorhanden waren, in ein einziges, konsolidiertes Zentrum einfließen werden.

Die Frage nach der Leistungsverrechnung ist ebenfalls eine Herausforderung, der sich die Hochschulen stellen werden. Eine Vereinbarung für ein Kooperationszentrum zu schaffen ist eine Aufgabe, für die eine Arbeitsgruppe mit VertreterInnen der Hochschulen eingesetzt werden muss. Den Lohn für diesen nicht zu unterschätzenden Aufwand kann allerdings die gesamte deutsche Hochschullandschaft ernten. Einzelkämpfer-Hochschulen, die als kleine Weiterbildungsanbieter allein eine sehr schwierige Marktstellung haben werden, können in einem solchen Verbund ihrer Aufgabe, Weiterbildung anzubieten, nachkommen, ohne die KundInnen durch Semi-Professionalität zu verschrecken oder ihre Ressourcen zu überlasten. Für die Nachfrageseite muss allerdings gesagt werden, dass ein so gebündeltes Weiterbildungsangebot nur Vorteile birgt. Die hohe Qualität des Angebots und der Lehre ist gesichert, die TeilnehmerInnen partizipieren an den neuesten Forschungsergebnissen, die Administration der Veranstaltungen erfolgt der Zielgruppe entsprechend und die räumliche Flexibilität erhöht sich, je mehr Hochschulen sich in dem Zentrum engagieren.

### *3.3.4 Kooperation mit Stiftungen und Vereinen*

Die Zusammenarbeit mit Stiftungen und Vereinen hat sich bisher für die Stiftung Universität Hildesheim und das MEUM-Projekt bewährt. Die Gerzymisch-Stiftung und der iplus e.V. haben sich an der Bedarfsanalyse für das Weiterbildungsangebot finanziell und organisatorisch beteiligt. Sie können als Sponsoren auch bei der Entwicklung weiterer Angebote bedeutsam sein. Als weiterer möglicher Kooperationspartner kommt z.B. auch der gemeinnützige Verein Europäisches Übersetzer-Kollegium Nordrhein-Westfalen in Straelen e.V. in Frage (vgl. Europäisches Übersetzer-Kollegium 2008).

Die Stiftungen und Vereine können u. a. als Sponsoren und bei der Entwicklung weiterer Angebote bedeutsam sein. Der Bundesverband Deutscher Stiftungen unterhält eine Datenbank, in der nach deutschen Stiftungen anhand unterschiedlicher Kriterien recherchiert werden kann. In Frage für eine Kooperation kommen z.B. die Programme des deutschen Stifterverbands, dessen Programme als Steuerungsinstrumente auch für die Hochschulkooperation dienen. Die Bertelsmann Stiftung könnte ebenfalls als Drittmittelgeber für die Erstellung von Weiterbildungsangeboten in Frage kommen.

Wenn die Stiftungen und Vereine über die Fachkompetenz verfügen, inhaltlichen Input zu liefern, ist dieser neben den Drittmitteln natürlich willkommen. Auch personelle Kooperationen, z.B. für die tutorielle Begleitung von E-Learning, wären denkbar. An dieser Stelle gehen wir davon aus, dass es grundsätzlich möglich ist, über die finanzielle Unterstützung der Angebote hinaus weitere Kooperationsmöglichkeiten zu erschließen, da es sich andernfalls ausschließlich um Sponsoring handelt. Bisher handelt es sich bei Kooperationen zwischen Stiftungen und Hochschulen in der Regel um Stipendien für Studierende. Hier kann die Stiftung Universität Hildesheim neue Wege gehen und Mittel für alternative Lehr- und Lernformen einwerben.

#### **Lern-Content:**

- An dieser Stelle können Mitglieder der Stiftungen und Vereine zur Erstellung der Inhalte in Abstimmung mit den fachlich Verantwortlichen der Hochschulen beitragen.

- Für die Pflege und die Aktualisierung sowie für das Dokumentenmanagement ist jedoch nicht davon auszugehen, dass regelmäßiger fachlicher Input gegeben werden kann.
- Die Qualitätssicherung muss dauerhaft für die Fortführung der Unterstützung durch die Stiftungen erfolgen. Von daher kann sie nicht Aufgabe der fördernden Stiftung ein.
- Die Nutzung des Weiterbildungsangebots kann anderen, durch die Stiftung geförderten Personen offen stehen. Auch Mitgliedern der fördernden Vereine kann ein solches Angebot gemacht werden. Natürlich hängt das davon ab, in welchem Kontext das Weiterbildungsangebot gemacht wird.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops wird bei der Hochschule verbleiben. Allerdings kann die Ergänzung durch die Praxiserfahrung sehr wertvoll sein und hat auch in bisherigen Kooperationen schon dazu beigetragen, das Angebot auf den Bedarf der Zielgruppe abzustimmen.
- Bezüglich der inhaltlichen Verantwortung für und die Durchführung von E-Learning gilt dasselbe wie für die inhaltliche Verantwortung für den Lern-Content. Es ist allerdings möglich, dass die tutorielle Begleitung von Vereinsmitgliedern oder Stiftungsmitgliedern durchgeführt wird, sofern die Befähigung zur Lehre nachgewiesen werden kann.
- Die Administration der Veranstaltungen wird von der Zusammenarbeit unberührt bleiben.
- Das Marketing der Veranstaltungen kann unter anderem über die öffentlichkeitswirksamen Wege gehen, die den Sponsoren zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck kommen Anzeigen und Publikationen in den Print- und Online-Medien in Betracht. Auch die Präsentation auf Veranstaltungen der Sponsoren ist eine Möglichkeit, den Vertrieb zu stärken.
- Die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots kann durch die Praxiserfahrung der in Stiftungen

und Vereinen engagierten Personen bereichert werden. Allerdings muss die Entscheidungsfähigkeit gewahrt bleiben.

- Beim Monitoring und bei der Evaluation des Angebots können die Vereine durch die direkte Rückmeldung der Mitglieder, die an dem Angebot teilgenommen haben, bzw. über informellen Austausch unter KollegInnen beitragen.

### **Technische Infrastruktur:**

- Die technische Infrastruktur sollte bei der Kooperation mit Stiftungen und Vereinen Gegenstand des Sponsorings bleiben. Das operative Geschäft sowie die Entscheidungsbefugnis über die IT sollten bei der Hochschule oder anderen Kooperationspartnern wie z.B. dem Koordinationszentrum verbleiben.

### *3.3.5 Kooperationen mit Berufsverbänden*

Als VertreterInnen der Zielgruppe kommt den Berufsverbänden für ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen eine besondere Bedeutung beim Monitoring und der Evaluation des Angebots zu. Sie haben den „Finger am Puls“ und im Austausch mit ihnen werden die Hochschulen in der Lage sein, zeitnah auf neue Trends zu reagieren bzw. durch innovative Methoden neue Trends im Arbeitsalltag der Zielgruppe zu etablieren. Von dieser Kooperationsform profitieren beide Partner in erheblichem Maße: die Hochschule durch Aktualität und Praxisnähe der Verbände und die Verbände durch den hohen Standard der Weiterbildung durch die Hochschule. Die Kooperation mit einschlägigen Berufsverbänden ist für das zielgruppengerechte Marketing und die Administration der TeilnehmerInnen von großem Interesse. Hier sind zu nennen:

- BDÜ
- BDÜ Bremen / Niedersachsen
- ADÜ Nord
- Deutscher Fachverband für Technische Kommunikation und Informationsentwicklung (Tekom)

Auf der Website der Tekom findet sich z.B. ein Verzeichnis von Studiengängen (berufsbegleitend, weiterführend und grundständig), in dem auch die Stiftung Universität Hildesheim aufgeführt ist (vgl. Tekom Hochschulübersicht 2008). Ein solches Verzeichnis ist ein hervorragendes zielgruppenspezifisches Marketinginstrument, das nicht vernachlässigt werden darf.

Mit Ausnahme der Tekom sind die genannten Berufsverbände bereits als Förderer des Projekts MEUM aufgetreten und haben großes Interesse an weiterer Zusammenarbeit signalisiert. Dass auch die Zusammenarbeit mit der Tekom nutzbringend sein kann, zeigt sich in einem Ergebnis des Projekt TecDoc-Net. In dessen Rahmen wurde unter Beteiligung der Tekom im Jahr 2005 eine Leitlinie (vgl. Tekom Leitlinie 2008) entwickelt, die

„[...] einen Überblick über die derzeitige Situation des Tätigkeitsfeldes, die bestehende Aus- und Weiterbildungssituation, eine detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen auf drei verschiedenen Niveaus sowie zu erwartende Trends [ermöglicht]. Die Leitlinie bietet sich an für Unternehmen, um Stellenbeschreibungen zu formulieren und Fachkräfte einzustufen. Technische Redakteure können anhand der Leitlinie ihre eigene Qualifikation und den persönlichen Weiterbildungsbedarf beurteilen. Bildungsträgern bietet sich die Möglichkeit ihr Angebot zu überprüfen und auszubauen. Ebenso Fachverbände, die beispielsweise Zertifizierungen für Technische Redakteure anbieten, wie die Tekom für Technische Redakteure in Deutschland. Und nicht zuletzt die öffentlichen Institutionen, die in der Leitlinie ein Instrument für Berufsbildung und Arbeitsmarkt finden.“ (Tekom Berufsverband 2008).

### **Lern-Content:**

- Bei der Erstellung des Lern-Content wird die Hochschule federführend sein. Jedoch ist der fachliche Input, der durch die Berufsverbände gegeben werden kann, eine Voraussetzung dafür, dass das Angebot auch im europäischen Rahmen wettbewerbsfähig ist.
- Die Pflege und Aktualisierung sowie das Dokumentenmanagement wird ebenfalls in der Verantwortung der Hochschulen bzw. des Weiterbildungsanbieters bleiben. Auch hier ist natürlich der fachliche Austausch unabdingbar.

- Die Qualitätssicherung kann in Abstimmung mit den Berufsverbänden erfolgen, wird aber nicht von den Berufsverbänden durchgeführt.
- Die Nutzung kann in Abstimmung mit den Berufsverbänden für deren Mitglieder vergünstigt angeboten werden, wenn die Verbände sich an der Entwicklung der Angebote oder dem Marketing beteiligen. Es sollte eine langfristige Partnerschaft angestrebt werden, um für die Hochschule Planungssicherheit zu schaffen.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops liegt beim Anbieter der Weiterbildung. Jedoch ist, wie bereits erwähnt, der fachliche Input der Berufsverbände eine wichtige Informationsquelle, die durch regelmäßig gepflegte Kontakte konstant genutzt werden sollte. Es kann auch darüber nachgedacht werden, freiberufliche TrainerInnen aus den Reihen der Mitglieder der Berufsverbände für die Durchführung der Veranstaltungen zu gewinnen. Dadurch würden unterschiedliche Einflüsse aus der Praxis in den Lern-Content einfließen und das Angebot aufwerten.
- Für die inhaltliche Verantwortung für sowie die Durchführung von E-Learning und der tutoriellen Begleitung der Angebote gilt dasselbe wie für die Präsenz-Workshops.
- Die Administration der Veranstaltungen wird im Geschäftsbereich des Weiterbildungsanbieters liegen.
- Für das Marketing der Veranstaltungen spielen die Berufsverbände eine wesentliche Rolle. Die Platzierung des Angebots in den Plattformen der Berufsverbände ist ein wichtiges Erfolgskriterium für die Wahrnehmung durch die Zielgruppe. Allerdings ist die Empfehlung durch die Mitglieder der Berufsverbände an ihre KollegInnen ein wichtiges Marketinginstrument.
- Die Verantwortung für die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots wird beim Weiterbildungsanbieter verbleiben.

- Das Monitoring und die Evaluation des Angebots sollten grundsätzlich durch den Anbieter und die TeilnehmerInnen erfolgen. Allerdings ist es aus Marketinggründen sinnvoll, in regelmäßigen Intervallen zu einer Begutachtung durch die Berufsverbände einzuladen. Diese Form der Kooperation drückt auch die gegenseitige Wertschätzung aus und festigt die Zusammenarbeit.

### **Technische Infrastruktur:**

Alle Punkte, die die technische Infrastruktur betreffen, müssen unabhängig von den Berufsverbänden gelöst werden. Lediglich bei der Bereitstellung von Räumen ist eine intensivere Zusammenarbeit möglich, um die Flexibilität der Präsenzveranstaltungen zu erhöhen. Das heißt, der Anbieter der Weiterbildungsmaßnahme bleibt weiterhin verantwortlich für

- die Beschaffung der Hardware,
- die Administration der Hardware,
- die Beschaffung der Lernplattform,
- das Hosting und die Administration der Lernplattform sowie
- die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen.

Innerhalb dieser Verantwortung ist natürlich zu überlegen, welcher Einrichtung die Aufgabe hochschulintern bzw. hochschulübergreifend übertragen werden sollte. Außerdem ist es möglich, je nach thematischer Ausrichtung der Lernmodule, auch mit anderen Berufsverbänden Kooperationen einzugehen. Bei nicht fachspezifischen Inhalten wie dem Persönlichen Wissensmanagement oder Strategien der Internetkommunikation werden sich bei angemessenem Marketing auch andere Zielgruppen erschließen lassen.

### *3.3.6 Kooperationen mit Unternehmen, die die Zielgruppe beschäftigen*

Es sind zwei Arten von Kooperationen mit den Unternehmen, die die Zielgruppe beschäftigen, denkbar: einerseits ein reines Spon-

soring, andererseits ein Beitrag in Form von Ressourcen. Im Fall eines reinen Sponsorings besteht der Anreiz für die Unternehmen in der vergünstigten Nutzung der Angebote, die durch den Anbieter der Weiterbildung gemacht werden. Für das Projekt MEUM-WB wurde z.B. der Sprachendienst der Daimler Chrysler AG für eine Zusammenarbeit gewonnen. Es wird anzustreben sein, weitere Unternehmen dieser Größe für die Entwicklung von zukünftigen Weiterbildungsangeboten zu gewinnen.

Daraus ergäbe sich ggf. die Möglichkeit einer anderen Art der Kooperation. Wenn die Trainingsabteilungen der Unternehmen, die die Zielgruppe beschäftigen, mit der Hochschule an bestimmten Stellen zusammen arbeiteten, wäre dies für beide Beteiligten vorteilhaft. Die Zusammenarbeit ist langfristig zu gestalten und kann für das Unternehmen teilweise den Charakter des Outsourcing an einen externen Dienstleister haben. Teilweise deshalb, weil über die Abstellung von Personal aus der Trainingsabteilung für die Erstellung des Angebots nachgedacht werden kann. In der hier gewählten Perspektive werden einzelne, mögliche Ausprägungen einer solchen Zusammenarbeit exemplarisch dargestellt.

### **Lern-Content:**

- Die Erstellung von Content wird in Unternehmen in Zukunft eine immer größere Rolle spielen. Durch z.B. die Wiki-Technologie wird in Zukunft Wissen in Unternehmen durch die MitarbeiterInnen selbst verbreitet. Es ist denkbar, dass ein Austausch bei der Kooperation so stattfindet, dass die MitarbeiterInnen von Unternehmen lernen, wie man qualitativ hochwertige Informationsangebote erstellt und gleichzeitig die Inhalte im Bereich Technische Redaktion und Übersetzen unter der creative commons Lizenz für die Nutzung in der Hochschul-Weiterbildung freigegeben werden.
- Die Pflege und Aktualisierung sowie das Dokumentenmanagement muss bei dem Anbieter des Weiterbildungsangebots verbleiben.
- Die Qualitätssicherung kann gemeinsam geschehen, im Geiste einer nachhaltigen Festigung der Lerninhalte. Es kann durchaus als Teil eines E-Learning-Konzepts angese-

hen werden, die Inhalte bei den TeilnehmerInnen nach einer Zeit von einigen Monaten wieder abzurufen. In diesem Kontext kann eine Qualitätssicherung durchaus in Kooperation mit den ProduzentInnen des Content etabliert werden.

Die Nutzung des Content kann über ein Anreizsystem so gesteuert werden, dass diejenigen, die sich aktiv an der Content-Produktion beteiligen, in ein Bonussystem eingebunden werden. Durch die Vergabe von Aktivitätspunkten anhand eines Schlüssels für die TeilnehmerInnen können anschließend die anderen Angebote der Hochschule zu günstigen Konditionen genutzt werden. Dazu zählen z.B.:

- andere Weiterbildungsangebote der Hochschule oder sogar eines Hochschulverbundes oder Koordinationszentrums
- Bibliotheksdienste (z.B. die digitalen Bibliotheken)
- das ZfW
- das RZ
- die kostenfreie Nutzung eines Netzwerk-Portals

Da die Punkte nach Aktivität bei der Content-Erstellung vergeben werden, haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihren Arbeitsumfang selbst zu bestimmen. Allerdings wird darüber am Anfang eine schriftliche Zielvereinbarung abgeschlossen, um die Verbindlichkeit zu erhöhen. Die Übertragbarkeit der Punkte könnte gewährleistet werden. Auf diese Weise können auch MitarbeiterInnen, die den Content erstellt haben, profitieren.

### **Veranstaltungen:**

- Die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops muss beim Anbieter verbleiben.
- Bezüglich der inhaltlichen Verantwortung für und Durchführung von E-Learning kann eine tutorielle Begleitung durch MitarbeiterInnen der kooperierenden Unternehmen in Erwägung gezogen werden. Es ist allerdings nicht wahrscheinlich, dass MitarbeiterInnen dafür freigestellt werden. Trotzdem ist eine solche Überlegung nicht grundsätzlich auszuschließen. Besonders dann nicht, wenn die

Weiterbildungsveranstaltung speziell für MitarbeiterInnen eines Unternehmens stattfindet und der Anbieter lediglich die Infrastruktur und einen Teil des Inhalts stellt.

- Die Administration der Veranstaltungen wird beim Anbieter als Kernaufgabe der Weiterbildung verbleiben.
- Das Marketing der Veranstaltungen kann z.B. über das Intranet der kooperierenden Unternehmen erfolgen. In einem solchen Rahmen hat das Angebot gute Chancen, wahrgenommen zu werden.
- Die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots werden beim Anbieter verbleiben.
- Das Monitoring und die Evaluation des Angebots bleiben Aufgabe des Anbieters, wobei auch an dieser Stelle Input von den kooperierenden Unternehmen im Sinne von Informationsaustausch über best practices durchaus wünschenswert ist.

### **Technische Infrastruktur:**

Auch in dieser Art von Konstellation sollte, wie bei der Kooperation mit den Berufsverbänden die Autonomie hinsichtlich der technischen Infrastruktur beim Weiterbildungsanbieter verbleiben. Zur Sicherung der Unabhängigkeit und so zur Sicherung der Qualität ist das eine unabdingbare Voraussetzung. Dies gilt für die genannten Punkte:

- Beschaffung von Hardware
- Administration von Hardware
- Beschaffung der Lernplattform
- Hosting und Administration der Lernplattform
- hinsichtlich der Räume die Einrichtung und Wartung der Maschinen
- für die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen

Die Kooperation mit den privatwirtschaftlichen Unternehmen, die die Zielgruppe beschäftigen, ist im Rahmen von Kooperationsverträgen eindeutig zu regeln. Das vorausgesetzt, trägt

diese Kooperationsform besonders zur Gewährleistung der Praxisorientierung bei.

### *3.3.7 Kooperationen mit privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern*

Private Weiterbildungsunternehmen können als Kooperationspartner im Bereich Werbung und Marketing ebenso wie die Berufsverbände die Kernkompetenzen der Universität ergänzen. Ein Beispiel für die Kooperation einer Hochschule mit einem privaten Weiterbildungsanbieter ist die Zusammenarbeit zwischen der Tecteam GmbH in Dortmund und der Donau-Universität Krems in Österreich, die gemeinsam den berufsbegleitenden Studiengang „Professional Master of Science Technische Kommunikation“ durchführen (vgl. Donau-Universität Krems und tecteam GmbH 2008). Die tecteam GmbH ist außerdem Tekom-Ausbildungspartner.

Unter dem Dach des Sprachen und Dolmetscher Instituts (SDI) in München findet ebenfalls eine Kooperation statt. Seit dem Wintersemester 2007/2008 hat die private Fachhochschule des SDI, die Hochschule für Angewandte Sprachen, den Lehrbetrieb aufgenommen. Bisher wurden durch den gemeinnützigen Trägerverein Aus- und Weiterbildungen für FremdsprachenkorrespondentInnen, ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen angeboten (SDI München 2008).

Für die Unternehmen kann diese Art der Kooperation insofern interessant sein, als aufwändige Zertifizierungen ggf. von der Hochschule übernommen werden könnten. Die Möglichkeiten dazu sind je nach Art und Umfang der Kooperation gesondert zu überprüfen.

An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass die Hochschule als Dienstleister für ein Unternehmen der Privatwirtschaft auftritt und die im Rahmen von Forschungsprojekten entwickelten Komponenten des Angebots vom Anbieter vertrieben werden. Allerdings ist es notwendig, im Rahmen vertraglicher Möglichkeiten dafür zu sorgen, dass die innovativen Impulse der Hochschule angemessen in die Angebote integriert werden. Dazu muss

für die Hochschule langfristig eine materielle Unabhängigkeit vom Abnehmer gewährleistet sein.

### **Lern-Content:**

- Die Erstellung des Content kann sowohl in Kooperation geschehen, als auch allein durch die Hochschule als Produzent hochwertigen Lern-Contents.
- Die Pflege und die Aktualisierung sowie das Dokumentenmanagement würden dem Anbieter der Weiterbildung obliegen. Wenn allerdings die Hochschule als Dienstleister die Produktion des Content für ein privates Unternehmen übernommen hat, ist es auch eine Möglichkeit, die Pflege und Aktualisierung weiter bei der Hochschule als Dienstleister zu belassen, während allein das Dokumentenmanagement im Verantwortungsbereich des eigentlichen Anbieters erfolgt.
- Die Qualitätssicherung wird im Falle einer Kooperation als gemeinschaftliche Aufgabe zwischen Hochschule und Unternehmen verstanden.
- Die Nutzung des Lern-Contents erfolgt im Rahmen der Weiterbildung durch das Unternehmen. Natürlich kann bei entsprechender vertraglicher Einigung die Hochschule Module des Angebots auch für die grundständigen Studiengänge nutzen.

### **Veranstaltungen:**

Die Veranstaltungen fallen gänzlich in den Arbeitsbereich des Anbieters. Wie bereits betont wurde, ist auch hier eine inhaltliche Abstimmung zwischen Anbieter und Hochschule notwendig. Wie bei allen anderen Kooperationsmöglichkeiten umfasst der Verantwortungsbereich des Anbieters folgende Punkte:

- die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von Präsenz-Workshops
- die inhaltliche Verantwortung für und die Durchführung von E-Learning, d. h. die tutorielle Begleitung
- die Administration der Veranstaltungen
- das Marketing der Veranstaltungen
- das Monitoring und die Evaluation des Angebots

Die Definition von Lernszenarien und die Anpassung des Angebots kann in diesem Fall als Teil des Content betrachtet werden, da die Lernszenarien Teil des didaktischen Konzepts sind. Insofern muss sich die Hochschule hierfür eine Möglichkeit der Einflussnahme unter dem Aspekt der Qualitätssicherung vorbehalten.

### **Technische Infrastruktur:**

Auch an dieser Stelle sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Für die Entwicklung der Angebote wird seitens der Hochschule die Beschaffung von Hardware notwendig sein. Das beinhaltet für den späteren Anbieter die Möglichkeit, dass das neue Angebot, für das ggf. neue Systeme angeschafft werden müssen, durch die Hochschule bereits getestet ist. Die Qualitätssicherung bezüglich der Verfügbarkeit des Angebots beispielsweise ist bereits durchgeführt.

- Die Beschaffung von Hardware liegt bei der Hochschule. Die Hardware und die Systeme können nach der Entwicklungsphase durch den Anbieter übernommen werden.
- Die Administration von Hardware geht auf den Anbieter über.
- Die Beschaffung der Lernplattform ist danach zu regeln, wie die IT-Architekturen des Anbieters und der Hochschule zusammen passen. Die plattformunabhängige Verwendung des Lern-Content ist dabei der zentrale Aspekt.
- Das Hosting und die Administration der Lernplattform ist Aufgabe des Anbieters.
- Hinsichtlich der Räume sowie bei der Einrichtung und Wartung der Maschinen kann es für einen privaten Anbieter interessant sein, den TeilnehmerInnen eine größere räumliche Flexibilität anzubieten. Außerdem wird ein Kooperationspartner der Hochschule diesen Teil der Infrastruktur für das Angebot kostengünstig zur Verfügung gestellt bekommen. Dies muss Verhandlungsgegenstand sein.
- Die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen muss im Rahmen der Nutzungsver-

handlungen der übrigen technischen Infrastruktur vertraglich geregelt werden.

Die Zusammenarbeit mit einem Weiterbildungsanbieter aus der Privatwirtschaft ist hinsichtlich der durchaus unterschiedlichen Prioritäten und Herangehensweisen eine große Herausforderung. Gerade aufgrund dieser Unterschiede beinhaltet diese Kooperationsform auch besonders interessante Möglichkeiten. Es hängt von der Flexibilität und Kooperationsfähigkeit der Parteien ab, die Möglichkeiten für beide gewinnbringend einzusetzen. Die Stärken eines Kooperationspartners aus der Privatwirtschaft für die Hochschule nutzbar zu machen, die sich ihrerseits stärker auf ihre Kernkompetenzen konzentrieren kann sollte unbedingt in Erwägung gezogen werden.

### *3.3.8 Kooperationen mit den Industrie- und Handelskammern (IHK)*

Kooperationen zwischen IHK und Hochschulen bieten sich in dem durch MEUM-WB fokussierten Bereich der beruflichen Weiterbildung besonders an. Die Ausbildung von ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen wird auch in nicht-wissenschaftlicher Form praktiziert. Von daher ist eine Kooperation bei der Weiterbildung dieser Berufsgruppen vorteilhaft. Die Trennung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung wird durch diese Kooperationsform abgebaut. Dadurch ist es für die Hochschule nicht nur möglich, neue Zielgruppen zu erschließen, sondern auch gesellschaftspolitisch richtungweisend zu wirken. Die Hemmschwelle von Berufstätigen ohne Hochschulabschluss, sich für ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule anzumelden wird durch die IHK als Vermittler reduziert. Eine höhere Durchlässigkeit ist an dieser Stelle für alle Beteiligten wünschenswert. Bei einer solchen Kooperation können wiederum sowohl die IHK als auch die Hochschule als Anbieter auftreten. Die Entscheidung wird sich unter anderem daran orientieren, welche Zielgruppe besonders angesprochen werden soll. Natürlich ist dabei die strategische Orientierung der Hochschule zu berücksichtigen.

Es wird im Kontext dieser Studie davon ausgegangen, dass die Hochschule das Angebot selbst durchführt und die IHK in

erster Linie als Promotor auftreten. Beispiele, wie dieses Marketing funktionieren kann, bietet die Fachhochschule Regensburg in Kooperation mit der IHK Regensburg sowie die Katholische Universität Eichstätt/Ingolstadt und die IHK München. Eine weitergehende Kooperation gehen der Hochschulverbund Potsdam/Brandenburg und die IHK Potsdam bei dem Angebot Kindertagesstätten-Management ein. Dieses Angebot wird von Lehrenden beider Organisationen, also der Hochschulen und der Kammer, durchgeführt und die Module sind in unterschiedlichen Kontexten nutzbar – entweder als zertifizierte berufliche Weiterbildung oder im Kontext eines Bachelor-Abschlusses. Die Teilnahmevoraussetzungen sind entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Hochschulabschluss.

### **Lern-Content:**

Die gesamte Content-Entwicklung sowie

- dessen Pflege, Aktualisierung und das Dokumentenmanagement,
- die Qualitätssicherung und
- die Nutzung

erfolgen bei dieser Konstellation durch die Hochschule.

### **Veranstaltungen:**

Ebenfalls wird die Hochschule die Federführung haben

- bei der inhaltlichen Gestaltung von Präsenz-Workshops,
- bezüglich der inhaltlichen Verantwortung für und Durchführung von E-Learning Veranstaltungen,
- bei der Administration der Veranstaltungen,
- bei der Definition von Lernszenarien und der Anpassung des Angebots sowie
- beim Monitoring und bei der Evaluation des Angebots.

Dagegen ist es gut vorstellbar, dass die tutorielle Begleitung und Durchführung von Präsenz-Workshops auch durch MitarbeiterInnen der IHK erfolgt. Für das Marketing der Veranstaltungen

kommt den Kammern in dieser Konstellation die zentrale Bedeutung zu. Über die Plattformen der Kammern werden besonders viele Berufstätige ohne wissenschaftliche Ausbildung erreicht, die sonst nur mit einem unverhältnismäßig hohen Aufwand angesprochen werden könnten. Die IHK ihrerseits werden ein Interesse daran haben, sich an einem so qualifizierten Weiterbildungsangebot zu beteiligen.

### **Technische Infrastruktur:**

Die technische Infrastruktur bleibt bei dem Setup, von dem hier ausgegangen wird, in der Verantwortung der Hochschule. Dazu gehören:

- die Beschaffung und Administration von Hardware
- die Beschaffung, das Hosting und die Administration der Lernplattform
- Einrichtung und Wartung der Maschinen
- die Beschaffung und Administration der Anwendungen wie z.B. Videokonferenzen.

Diese Studie zeigt beispielhaft verschiedene Möglichkeiten auf, wie die Stiftung Universität Hildesheim Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern verwirklichen kann. Durch die Aufteilung des Angebots in Komponenten und die differenzierte Darstellung der in Frage kommenden Kooperationsmöglichkeiten mit verschiedenen Partnern werden neue und bewährte Modelle der Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich berücksichtigt.

Es bietet sich an, die Kooperationsmöglichkeiten anhand einzelner Komponenten des Weiterbildungsangebots exemplarisch zu betrachten. Auf diese Weise kann eine zweidimensionale Matrix erstellt und als Instrument für eine strategische Planung von zukünftigen Kooperationen genutzt werden. Eine solche Matrix kann beliebig erweitert oder reduziert werden.

Die mit dieser Matrix entwickelten Kombinationen veranschaulichen die Möglichkeiten der Hochschule, die mit Hilfe von Drittmitteln entwickelten Angebote nachhaltig einzusetzen. Die eigentliche Herausforderung dabei ist, die Möglichkeiten im Kontext der aktuellen Situation sinnvoll zu strukturieren und auf

die Alternativen zu reduzieren, die einer eingehenden Prüfung durch Ertragsrechnung unterzogen werden sollen.

Zusätzlich zur Übersicht, die für eine objektive Auswahl der näher zu prüfenden Kooperationen notwendig ist, verdeutlicht die Matrix auch, dass Kooperationen flexibel gestaltet werden können. Je nach Komponente des Angebots könnten von der Hochschule bestimmte Schwerpunkte gesetzt, d.h. unterschiedliche Kooperationspartner gewählt werden. Es besteht also grundsätzlich die Wahl zwischen folgenden Möglichkeiten:

- Die Kooperationen können an den Kernkompetenzen der Kooperationspartner ausgerichtet und ggf. mehrere Kooperationspartner für die verschiedenen Komponenten des Weiterbildungsangebots gesucht werden.
- Die Kooperation mit einem Partner kann als strategisches Gesamtkonzept betrachtet werden, in dessen Rahmen das Weiterbildungsangebot als Ganzes behandelt wird.

Letzteres wäre beispielsweise der Fall, wenn ein Koordinationszentrum für Weiterbildung von einem Hochschulverbund installiert würde, bzw. sich die Stiftung Universität Hildesheim einem solchen Zentrum anschließen würde.

Nicht jeder Kooperationspartner kann alle Möglichkeiten verwerten, die ein so komplexes Weiterbildungsangebot eröffnet. Durch die anhand der Matrix vorgenommene Reduktion der Komplexität kann die Art der Zusammenarbeit in Abhängigkeit von den aktuellen Bedingungen flexibel gestaltet werden.

Empfehlungen für das weitere Vorgehen bei der Auswahl von Wertschöpfungsarchitekturen kann diese Studie nicht geben; denn hierfür ist die Berücksichtigung der strategischen Planung und aktuellen Entwicklung interner Strukturen der Hochschule notwendig. Um eine Empfehlung hinsichtlich der Vermarktung einzelner Komponenten des Angebots im Sinne einer nachhaltigen Nutzung auszusprechen, muss die aktuelle Situation der Hochschule durch die Weiterbildungsverantwortlichen eingeschätzt und mit der Weiterbildungsstrategie abgeglichen werden. Diese Studie trägt im Prozess der Einschätzung und Ent-

scheidungsfindung dazu bei, die Möglichkeiten strukturiert zu betrachten und zu diskutieren.

Die in diesem Kapitel im Detail dargestellten Ergebnisse der Studien über die Möglichkeiten der Positionierung des im Projekt MEUM-WB entwickelten Weiterbildungsangebots haben gezeigt, dass dieses Angebot gute Chancen hat in dem aktuellen Markt zu

bestehen. Im Vergleich mit anderen Angeboten konnte als wesentliches Alleinstellungsmerkmal von MEUM-WB sein dezidiert partizipativer Ansatz herausgestellt werden. Wenn dieser Ansatz ausgebaut und vertieft wird, ist abzusehen, dass ein solches Angebot auf große Akzeptanz bei seinen möglichen Zielgruppen stoßen wird. Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal ist die sorgfältige Evaluation des Angebots während der gesamten Projektlaufzeit. Komplementär zu dem partizipativen Ansatz der Content-Entwicklung und der Entwicklung der Arbeitsformen sollte sich auch die zukünftige Evaluation an partizipativen Modellen der Evaluation orientieren. Die detaillierte Analyse der denkbaren Kooperationsformen hat gezeigt, dass sich mit einem solchen Angebot der Stiftung Universität Hildesheim vielfältige Möglichkeiten der Kooperation auf der Grundlage unterschiedlicher Geschäftsmodelle eröffnen. Diese Möglichkeiten sollten ausgelotet und beherzt ergriffen werden.

## 4 Fazit und Ausblick

Mit dem Projekt MEUM-WB hat die Stiftung Universität Hildesheim auf die gegenüber den Hochschulen immer dringlicher erhobene Forderung reagiert, qualifizierte Weiterbildung für die Berufsfelder anzubieten, für die ihre grundständigen Studiengänge ausbilden. So wurde ein Weiterbildungsangebot entwickelt, das auf die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen abzielt, die für die Arbeit in verteilter Kooperation und für den professionellen Einsatz neuer Technologien im Berufsfeld der Technischen Redaktion und des (Fach-) Übersetzens von zentraler Bedeutung sind. Das MEUM-WB-Angebot trägt damit dem grundlegenden Wandel der Arbeitsinhalte und der Arbeitsformen Rechnung, durch den dieses Berufsfeld aktuell geprägt ist.

Bei der Entwicklung dieses Angebots konnte auf ein entsprechendes Lehrangebot zurückgegriffen werden, das zuvor im Rahmen eines Modellversuchs der BLK für die Studierenden übersetzungsbezogener Studiengänge entwickelt worden war (MEUM). Mit diesem Lehrangebot hatte die Stiftung Universität Hildesheim auf die veränderten Bedingungen des Berufsfelds bereits in der grundständigen Ausbildung reagiert.

Die Übertragung der Inhalte dieses grundständigen Lehrangebots auf die Weiterbildung machte jedoch eine Anpassung sowohl der Inhalte wie auch der Lehrformen an die Bedürfnisse und Lerngewohnheiten der AdressatInnen des Weiterbildungsangebots nötig. Auf der Grundlage einer sorgfältigen Bedarfsanalyse wurden deshalb zum einen die Inhalte der Lernmodule ausdifferenziert, zum anderen wurden Lernszenarien entwickelt, die den Bedürfnissen der AdressatInnen in besonderer Weise entgegenkommen. Blended-Learning und tutoriell unterstützte Online-Kurse mit modularem inhaltlichen Aufbau tragen dabei der Tatsache Rechnung, dass insbesondere FreiberuflerInnen, aber auch Angestellte, eine räumlich wie zeitlich hoch flexible Lernweise benötigen, um sich im Rahmen ihrer engen Terminpläne und ihrer Einbindung in vielfältige Arbeitszusammenhänge auf eine Weiterqualifizierung einlassen zu können. Als besonders wichtig haben sich dabei dennoch die Präsenzphasen der Blended-Learning-Workshops erwiesen. Die angeleitete und direkte Vermittlung des

Lernstoffes sowie der persönliche Kontakt und Erfahrungsaustausch der TeilnehmerInnen untereinander haben sich als entscheidender Mehrwert gegenüber reinen Online-Kursen herauskristallisiert. Um mit einem überschaubaren Zeiteinsatz möglichst großen Nutzen aus der Veranstaltung zu ziehen, ist es dennoch unabdingbar, die Möglichkeit für ein individuelles Lernen und Bearbeiten der Inhalte zu eröffnen. Der modulare Ansatz des MEUM-WB-Angebots trägt dieser Anforderung Rechnung und birgt darüber hinaus die Möglichkeit, die Inhalte ohne zu großen Entwicklungsaufwand für andere Berufsgruppen anzupassen und auf diese Weise neue Zielgruppen zu erschließen.

MEUM-WB kann als der erfolgreiche Versuch gewertet werden, ein Lehrangebot für grundständig Studierende auf die besonderen Bedürfnisse Berufstätiger zu übertragen. Am Beispiel der Zielgruppe der (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen wurde gezeigt, dass durch die gezielte Anpassung der Lernszenarien und -inhalte eine Weiterbildung mit berufsbezogenem Nutzen möglich und sinnvoll ist. Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen im Rahmen der Evaluation der Pilotveranstaltungen lassen erkennen, dass die Nachfrage nach solchen Angeboten auch in Zukunft besteht und eher noch wachsen wird. Eine Weiterentwicklung und Verstetigung des im Projekt MEUM-WB entwickelten Angebots erscheint deshalb wünschenswert und sinnvoll. Hierfür lassen sich einige Perspektiven aufzeigen, von denen wir uns bei den Planungen für zukünftige Projekte leiten lassen.

Zunächst gilt es, die Verstetigung des Angebots von MEUM-WB innerhalb des bisherigen Wirkungskreises zu sichern. In einem ersten Schritt sollen die im Projekt entwickelten Konzepte in das Weiterbildungsangebot integriert werden, das vom IfAS bereits angeboten wird. Hier besteht schon seit vielen Jahren eine enge Kooperation mit dem Berufsverband BDÜ, dem viele AbsolventInnen der übersetzungsbezogenen Studiengänge des Instituts angehören. In diesem Zusammenhang werden bislang fachsprachliche Weiterbildungsveranstaltungen angeboten, die einmal jährlich als reine Präsenzveranstaltungen stattfinden. Es hat bereits Planungsgespräche mit der Institutsleitung darüber

gegeben, wie das im Projekt MEUM-WB entwickelte E-Learning-Angebot in diesen Zyklus eingegliedert werden kann.

Ferner wird eine Erweiterung der Zielgruppe angestrebt. Die besonderen Herausforderungen, die der Wandel des Berufsfelds an (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technische RedakteurInnen stellt, lassen sich auch für andere AbsolventInnen des IfAS feststellen. Der Einsatz moderner Informationstechnologien sowie die verteilte Kooperation in häufig heterogenen Teams sind prinzipiell für alle InformationsarbeiterInnen eine allgegenwärtige Erfahrung, ob sie nun als Angestellte oder freiberuflich arbeiten. Ein entsprechender Weiterbildungsbedarf ist folglich auch bei Berufstätigen der Bereiche Informationsmanagement, Unternehmenskommunikation und -organisation sowie Projektmanagement vorhanden; sie sollten als weitere AdressatInnen die Zielgruppe der (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen ergänzen.

Auf Grund der Kenntnis der relevanten Praxisfelder und derer aktuellen Veränderungen erscheint uns auch eine Erweiterung der Lerninhalte notwendig. Insbesondere die Themenbereiche Arbeiten in verteilter Kooperation, Interkulturelle Kompetenz, Managing Diversity sowie die Probleme der Existenzgründung und der Sicherung der freiberuflichen Existenz sind auch für die erweiterte Zielgruppe von Interesse. Das letztgenannte Thema sollte zukünftig verstärkte Aufmerksamkeit erfahren, da die Tendenz zum Outsourcing gerade der Informationsdienstleistungen bei großen Unternehmen unvermindert anhält. Damit entsteht ein wachsender Bedarf an entsprechenden Weiterbildungsangeboten, die den Weg in die berufliche Selbständigkeit begleiten und absichern helfen. Zur Befriedigung dieses Bedarfs bringt das IfAS durch seine Kooperation mit dem Institut für BWL gute Voraussetzungen mit. In mehreren vorangegangenen Projekten wurden auch hier bereits Erfahrungen hinsichtlich der didaktischen, technischen sowie organisatorischer Aspekte des Einsatzes von Konzepten des E-Learning in der Weiterbildung gesammelt.

Die neuen Lerninhalte sollten in Form von Blended-Learning-Workshops angeboten werden, da sich dieses Lernszenario als am geeignetsten erwiesen hat. Die technische Infrastruktur kann weiterhin auf der Grundlage von Open-Source-Angeboten

aufgebaut werden. Die Erfahrung aus den vorangehenden Projekten zeigt, dass solche Lösungen ausgereift und zuverlässig sind, sodass mit ihnen sicher und flexibel gearbeitet werden kann. Verschiedene Lernplattformen, die kollaborative Anwendungen in besonderem Maße unterstützen, können hierfür in Betracht gezogen werden. Hierbei sollten die neuesten Entwicklungen berücksichtigt werden, welche einen niedrighschwelligem Zugang gewährleisten, die wechselseitige Wahrnehmung der TeilnehmerInnen unterstützen und Anreizmechanismen zur Beförderung der kooperativen Zusammenarbeit bieten.

Es ist auch in Zukunft sinnvoll, die neuen Lernmodule in der bereits erprobten Weise gemeinsam mit Studierenden zu entwickeln. Dies geschieht nicht in erster Linie, um die Kosten für die Entwicklung zu begrenzen. Viel wichtiger ist die Erfahrung, dass bei dieser Form der Modulentwicklung stets neue Ideen und vielfältige kreative Lösungen in die Module eingebracht werden. Darüber hinaus wird es in Zukunft immer wichtiger, für die Modulentwicklung auch die Zusammenarbeit mit den AbsolventInnen zu suchen. Auf diese Weise fließen die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen durch konstruktive Beiträge ein. Dabei geht es nicht nur um eine klassische Bedarfsanalyse. Ebenso wichtig ist, dass das Wissen und die Erfahrungen der in den unterschiedlichen Berufsfeldern Tätigen als Ressource zur Entwicklung eines Weiterbildungsangebots planvoll genutzt werden.

Neben der Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Instituts werden die bestehenden guten Kontakte zum Zentrum für Fernstudium und Weiterbildung, dem Weiterbildungsbereich Organisation Studies sowie zum Rechenzentrum der Universität gepflegt und intensiviert. Die bisher nur in Ansätzen vorhandene Kooperation mit der Universitätsbibliothek soll deutlich ausgebaut werden; hierzu gibt es klare Interessensbekundungen von Seiten der Bibliotheksleitung, die bereit ist, neue Servicebereiche zu erschließen.

Für alle diese geplanten Aktivitäten bietet das neu gegründete center for lifelong learning (cl<sup>3</sup>) der Universität Hildesheim einen geeigneten Rahmen. Erste gemeinsame Überlegungen mit der zuständigen Vizepräsidentin sind sehr positiv verlaufen und haben deutlich gemacht, dass das cl<sup>3</sup> sehr daran interessiert ist,

neben seinen bereits bestehenden und sehr erfolgreichen Aktivitäten in der Lehrerfortbildung neue Zielgruppen und Themenbereiche zu erschließen. Auf diese Weise könnte eine Art Baukastensystem entstehen, aus dem sich verschiedene AbnehmerInnen ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Weiterbildungsangebot zusammenstellen können. Die hierfür geforderte Möglichkeit, die einzelnen Bausteine an neue Zielgruppen anzupassen, ist durch den modularen Aufbau der Lerninhalte vorbereitet.

Über die Zusammenarbeit innerhalb der Universität Hildesheim hinaus ist für eine nachhaltige Nutzung der Weiterbildungsangebote eine Vernetzung auf verschiedenen Ebenen anzustreben. Entsprechend den in Kapitel 3.3 dargestellten Kooperationsmöglichkeiten für die Entwicklung von netzgestützten Lernmodulen denken wir in erster Linie an eine Vernetzung mit den Repräsentanten der Zielgruppe, d.h. mit dem AbsolventInnenverein und den einschlägigen Berufsverbänden. Durch die engen Kontakte des IfAS zu seinen AbsolventInnen besteht die Möglichkeit, auch für die erweiterte Zielgruppe den tatsächlichen Bedarf an Lerninhalten und Lernszenarien mit geringem Aufwand zu ermitteln und in das neue Weiterbildungsangebot einzubinden. Die im Projekt MEUM-WB gemeinsam mit diesen Partnern durchgeführte Bedarfsanalyse kann hier als ein erprobtes Vorgehensmodell angesehen werden, nach dem weitere Analysen durchgeführt werden können. Darüber hinaus gilt es, ein geeignetes Netzwerk mit interessierten Einzelpersonen aus der Zielgruppe aufzubauen, die an der Fortentwicklung der Lerninhalte durch das Einbringen ihrer beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen mitwirken. Wünschenswert ist in diesem Zusammenhang eine verstärkte Einbindung externer Partner, sowohl aus der Privatwirtschaft wie aus dem Hochschulbereich. Neben der gegenseitigen Befruchtung von Studierenden und Alumni durch einen wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch können auf diese Weise Synergien geschaffen werden. Das Weiterbildungsangebot wird von dem steten Gedanken- und Ideenaustausch zwischen Hochschulen und Unternehmen, Studierenden und Berufstätigen geprägt sein und einen noch höheren Qualitätsstandard erreichen. Darüber hinaus ist eine Vernetzung mit anderen Anbietern von Weiterbildungsangeboten, wie beispielsweise der Fachhochschule Flensburg, die

bereits Kooperationspartner des Modellversuchs MEUM war, viel versprechend. Durch einen verstärkten Erfahrungsaustausch auf dieser Ebene können innovative Arbeitsformen entwickelt werden.

Das innovative Konzept, eine kooperative web 2.0-unterstützte Lernform für die partizipative Weiterbildung zu nutzen, soll sowohl den Studierenden der Projektseminare zur Modulentwicklung als auch den TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen, ihre Lerninhalte und Lernumgebung individuell zu nutzen. Der auf diese Weise veränderte Umgang mit dem Internet, der die klare Trennung der Rollen von Nutzer und Autor tendenziell aufhebt, erlaubt den Lernenden, ihre Weiterbildungskurse aktiv und selbstbestimmt mitzugestalten. Im Projekt MEUM-WB war dies bereits ein zentraler Anspruch, der sich aus den speziellen Arbeitsbedingungen der freiberuflich tätigen oder angestellten (Fach-) ÜbersetzerInnen und Technischen RedakteurInnen ableitete. Dieser Aspekt soll in Zukunft ausgebaut und vertieft werden. So kann sichergestellt werden, dass der adressatenspezifische Zuschnitt des Weiterbildungsangebots immer wieder erneuert wird; hierin besteht die Grundlage für dessen nachhaltige Nutzung und Weiterentwicklung. Auf diese Weise kann ein Prozess angestoßen werden, der das hohe Qualifikationsniveau der InformationsarbeiterInnen über die gesamte Dauer ihres Berufslebens sichert und ausbaut, sodass sie im Wettbewerb ihres globalisierten Berufsfelds bestehen können.

## 5 Abkürzungsverzeichnis

<i>ADÜ-Nord</i>	Assoziierte Dolmetscher und Übersetzer in Norddeutschland e.V.
<i>BDÜ</i>	Bundesverband der Übersetzer und Dolmetscher
<i>BIBB</i>	Bundesinstitut für Berufsbildung
<i>BLK</i>	Bund-Länder-Kommission
<i>BWL</i>	Betriebswirtschaftslehre
<i>CEBU</i>	Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung der Universität Hildesheim
<i>cl<sup>3</sup></i>	center for lifelong learning der Universität Hildesheim
<i>CMS</i>	Content Management System
<i>Gerzymisch-Stiftung</i>	Gerzymisch-Stiftung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft
<i>IfAS</i>	Institut für Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Hildesheim
<i>iplus e.V.</i>	Verein der Freunde des Instituts für Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Hildesheim
<i>IHK</i>	Industrie- und Handelskammer
<i>KMU</i>	Kleine und mittlere Unternehmen
<i>KoOP</i>	Projekt „Konzeption und Realisierung hochschulübergreifender Organisations- und Prozessinnovation für digitales Studieren an Hamburgs Hochschulen“
<i>MEUM-WB</i>	Modulentwicklung Übersetzungsmanagement für die Weiterbildung
<i>MWK</i>	Ministerium für Wissenschaft und Kultur
<i>RZ</i>	Rechenzentrum
<i>SDI</i>	Sprachen und Dolmetscher Institut München
<i>Tekom</i>	Deutscher Fachverband für Technische Kommunikation und Informationsentwicklung
<i>UB</i>	Universitätsbibliothek
<i>VoIP</i>	Voice over Internet Protocol (Telefonieren über Computer-Netzwerke)
<i>ZFU</i>	Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht
<i>ZfW</i>	Zentrum für Fernstudium und Weiterbildung der Universität Hildesheim

## 6 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alsdorf, C./Bannwart, E. (1997): Virtuelle Realität: Erfahrbare Informationen im Cyberspace. In: L. J. Issing/P. Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen in Multimedia. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 437-450.
- Anderson, T./Elloumi, F. (Hrsg.) (2004): Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University.
- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann.
- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2004): E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren; Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Verlag.
- Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt.
- Blanck, B. (2006): Erwägungsorientierte Evaluation – Konzeptuelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In: S. Rahm/I. Mammes/M. Schratz: Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung, Bd.2. Innsbruck: Studien Verlag.
- BMBF (2004): Neue Medien in der Bildung – Hochschulen. Kursbuch eLearning – Produkte aus dem Förderprogramm. Bonn: BMBF.
- Boos, M./Jonas, K. J./Sassenberg, K. (2000): Computervermittelte Kommunikation in Organisationen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bremer, C. (2000): Virtuelles Lernen in Gruppen: Rollenspiele und Online-Diskussionen und die Bedeutung von Lerntypen, in: F. Scheuermann, (Hrsg.): Campus 2000, Münster, S. 135-148.
- Bruhn, J./Fischer, F./Gräsel, C./Mandel, H. (2000): Kooperatives Lernen mit Mapping-Techniken. In: H. Mandl/F. Fischer (Hrsg.): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 119-133.
- Buddensiek, W. (1985): Simulationsspiel. In: G. Otto/W. Schulz (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett, S. 604-609.

- Caroli, F./Hauenschild, C./Wagner, D. (2003): A user oriented view of learning environment. In: International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning. 13 (2003), Nr. 5/6. S. 489-500.
- Caroli, F./Hauenschild, C./Plank, M./Womser-Hacker, C. (2008): Globalisierung der Übersetzungstätigkeit. Neue Herausforderungen für die Ausbildung von ÜbersetzerInnen. In: H. P. Krings/F. Mayer (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Reiner Arntz zum 65. Geburtstag. Berlin: Frank & Timme, S. 141-150.
- Caspari, A. (2006): Partizipative Evaluationsmethoden – zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt.
- Degkwitz, A./Schirmbacher, P. (2007): Informationsstrukturen im Wandel. Informationsmanagement an deutschen Universitäten. Bad Honnef.
- Dillenbourg, P. (Hrsg.) (1999): Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier.
- Dittler, U./Kindt, M./Schwarz, C. (Hrsg.) (2007): Online Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning. Münster: Waxmann.
- Erlach, C./Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1999): Wissensmanagement in der Weiterbildung. (Praxisbericht Nr. 13). München: LMU.
- Flick, U.(Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt.
- Friedrich, H. F./Hron, A./Hesse, F. W. (2001): A Framework for Designing and Evaluating Virtual Seminars. European Journal of Education, 36 (2), S. 157-174.
- Friedrich, H.F./Hron, A. (2002): Gestaltung und Evaluation virtueller Seminare, in: U. Rinn/J. Wedekind (Hrsg.): Referenzmodell netzba-  
sierten Lernens, Münster, S. 11-34.
- Gerhard, J. (2006): Die Hochschule als Marke. In: R. Voss/R. Gruber (Hrsg.): Hochschulmarketing. Reihe Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Band 5. Lüneburg: EUL Verlag.

- Geser, G. (2007): Prospects, Barriers and Recommendations for open Education in the Web 2.0 Environment. In: V. Hornung-Prähauser (Hrsg.): Offene Bildung im/mit dem Web 2.0 !?! "Open Educational Practices and Resources for Lifelong Learning". Tagungsband EduMedia zur Tagung am 16./17. April 2007, Salzburg.
- Geuting, M. (2000): Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: D. Herz/A. Blättle (Hrsg.): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster: LIT Verlag, S. 15-62.
- Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen. Strategie, Anwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Hauenschild, C./Schubert, K. (2005): Kooperation im standortübergreifenden Team: Unsichtbare Kollegen. In: MDÜ (Mitteilungen für Dolmetscher und Übersetzer), 51 (2005), Nr. 2., S. 20-22.
- Herz, D./Blättle, A. (Hrsg.) (2000): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster: LIT Verlag.
- Hesse, F. W./Friedrich, H. (Hrsg.) (2001): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. Münster: Waxmann.
- Hinze, U. (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik Pädagogik und Organisation des CSCL. Münster: Waxmann.
- House, E. R./Howe, K. R. (2003): Deliberative Democratic Evaluation. In: T. Kellaghan/D. L. Stufflebeam (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation. Springer International Handbooks of Educational Evaluation, Vol. 9.
- Hyder, K./Kwinn, A./Miazga, R./Murray, M. (2007): Synchronous E-Learning. How to design, produce, lead, and promote successful learning events, live and online. The eLearning Guild: Santa Rosa.
- Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz PVU.
- Kauffeld, S. (2001): Team-Diagnose. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Angewandte Psychologie.

- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. München: Oldenbourg Verlag.
- (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In R. Keil-Slawik (Hrsg.): Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien. Münster: Waxmann.
- Kerres, M./Euler, D./Seufert, S./Hasanbegovic, J./Voss, B. (2005): Lehrkompetenz für E-Learning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Maßnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. SCIL-Arbeitsbericht 6, St. Gallen.
- Kerres, M./Nattland, A./Nübel, I. (2004): Mediendidaktische Konzeption. In: J. Haake/G. Schwabe/M. Wessner (Hrsg.): CSCL Kompendium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg Verlag, S. 268-275.
- Klimsa, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Kölle, R./Langemeier, G. (2004): Analyse und Unterstützung virtueller Lernteams bei der objektorientierten Softwareentwicklung. Konstanz: UVK 1-22.
- Konrad, K./Traub, S. (2005): Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuckartz, U. et al. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlen, R. (2000): Moderation von elektronischen Foren bei netzbasierter Wissenskommunikation in einem virtuellen Wörterbuch. Universität Konstanz, Informationswissenschaft, Bericht 91-00.
- (2004): Kollaboratives Schreiben. In: C. Bieber/C. Leggewie (Hrsg.): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 216-239.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- Link, L. (2002): Die Bedeutung von Kommunikationsmedien und -formen in internetbasierten Fernlehrmodulen. In: O. Haefeli/G. Bachmann/M. Kindt (Hrsg.): Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Berlin: Waxmann-Verlag, S. 408-416.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Lernen mit Neuen Medien. Wechselwirkung, 112, S. 12-19.
- Niegemann, H. M./Hessel, S./Hochscheid-Mauel, D./Aslanski, K./Deimann, M./Kreuzberger, G. (2004): Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nohr, H./Wänke, B./Esser, I. (2004): Computer-Supported Cooperative Learning in der Hochschulausbildung. Stuttgart, Berlin: WiKu Verlag.
- Pentzold, C. (2007): Wikipedia – Diskussionsraum und Informationsspeicher im neuen Netz. München: Fischer.
- Pfeffer, T. et al. (2005): E-Learning als Leistung der Hochschule. Sechs Aufgaben der Organisation. In: Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen. Waxmann: Münster.
- Plank, M./Wagner, D. (2005): Bedarfsanalyse für die Weiterbildung von (Fach-) Übersetzern und Technischen Redakteuren. In: Mitteilungen für Übersetzer und Dolmetscher 2/2005, S. 24-25.
- Puntambekar, S./Young, M. F. (2003): Moving toward a theory of CSCL. In: B. Wasson/S. Ludvigsen/U. Hoppe (Hrsg.): Designing for Change in Net-worked Learning Environments, Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning 2003. Dordrecht: Kluwer, S. 503-512.
- Reinmann, G./Mandl, H. (Hrsg.) (2004): Psychologie des Wissensmanagements. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement: Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Ben: Huber.
- (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Ausbildung. Bern: Hans-Huber.

- Rinn, U./Wedekind, J. (Hrsg.) (2002): Referenzmodelle netzbasierter Lehrens und Lernens. Virtuelle Komponenten der Präsenzlehre. Münster: Waxmann.
- Schaumburg, H./Rittmann, S. (2001): Evaluation des webbasierten Lernens. Ein Überblick über Werkzeuge und Methoden. Unterrichtswissenschaft, 29 (4), S. 342-356.
- Schenkel, P./Tergan S.-O./Lottmann A. (Hrsg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Schüpbach E./Guggenbühl U./Krehl C./Siegenthaler H./Kaufmann-Hayoz R. (Hrsg.) (2003): Didaktischer Leitfaden für E-Learning. Didactic guidelines for E-Learning. Bern: h.e.p. verlag.
- Schulmeister, R. (2000a): Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens. In: K.-H. Bichler/W. Mattauch (Hrsg.): Multimediales Lernen in der medizinischen Ausbildung. Heidelberg: Springer.
- (2000b): Didaktische Aspekte hypermedialer Lernsysteme. Lernvoraussetzungen, kognitive Re-Interpretation und Interaktion. In R. Kammerl (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg Verlag.
- (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design (3. korrigierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Seufert, S./Euler, D. (2004): Nachhaltigkeit von E-Learning-Innovationen. Ergebnis einer Delphi-Studie. SCIL-Arbeitsbericht 2. Universität St. Gallen.
- Söltenfuß, G. (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens: dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Strittmatter, P./Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ulrich, S./Wenzel, F. M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Waltert, J. (2002): Elektronische Kommunikationsforen als Element des Wissensmanagements. Eine Fallstudie bei genossenschaftlichen Filialbanken. Dissertation. Universität Konstanz, Informationswissenschaft.
- Wedekind, J. (2004): Medienkompetenz an Hochschulen. In C. Bremer/K. Kohl (Hrsg.): E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 267-279.
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Rudolph Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Wimmer, R./Nagel, R. (2000): Der strategische Managementprozess: Zur Praxis der Überlebenssicherung in Unternehmen. In: Organisationsentwicklung. Heft 1, S. 4-19.

#### Weitere Quellen

- Beneke, J. (2007): Wissensmanagement – die neue Herausforderung für HR. Unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag auf der MEUM-WB-Fachtagung am 16./17.7.2007, Stiftung Universität Hildesheim. [http://www.uni-hildesheim.de/~meum/aktuelles/pdfs/MEUM\\_Tagung\\_2007/MEUM\\_Beneke\\_2007.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/~meum/aktuelles/pdfs/MEUM_Tagung_2007/MEUM_Beneke_2007.pdf) (verifiziert am 25.6.2008)
- checkpoint elearning (2008): Artikel zur Verwertung digitaler Lehrangebote. <http://www.checkpoint-elearning.de/article/4811.html> (verifiziert am 20.1.2008)
- Donau-Universität Krems und tecteam GmbH (2008): <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/technischekommunikation/index.php> (verifiziert am 20.1.2008)
- Ebbers, I. (2007): Weiterentwicklung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer Entrepreneurship-Weiterbildung an Hochschulen. Vortrag auf der MEUM-WB-Fachtagung am 16./17.07.2007, Stiftung Universität Hildesheim. [http://www.uni-hildesheim.de/~meum/aktuelles/pdfs/MEUM\\_Tagung\\_2007/MEUM\\_Ebbers\\_2007.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/~meum/aktuelles/pdfs/MEUM_Tagung_2007/MEUM_Ebbers_2007.pdf) (verifiziert am 25.6.2008)
- ELAN III (2008): Projekt ATLANTIS. <http://www.elan-niedersachsen.de/index.php?id=582>

(verifiziert am: 20.1.2008)

Europäisches Übersetzer-Kollegium (2008):

<http://www.uebersetzerkollegium.com/de/kollegium/vereinszweck/index.html> (verifiziert am 20.1.2008)

FernUni Hagen, Stiftung Universitäre Fernstudien Schweiz (2008):

<http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2008/01/22-ak-schweiz.shtml> (verifiziert am 20.1.2008)

Glossar wirkungsorientierte Evaluation (2004): Univation-Institut für Evaluation. Köln: Dr. Beywl and Associates GmbH.

<http://www.univation.org/glossar/index.php>  
(verifiziert am 17.3.2008)

House, E. R./Howe, K. R. (2000): Deliberative Democratic Evaluation Checklist. The Evaluation Center, Evaluation Checklists.

[http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd\\_checklist.htm](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd_checklist.htm)  
(verifiziert am 17.1.2008)

Kerres, M./Nattland, A. (2007): Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning. In: G. Gehrke (Hrsg.): Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 6. München: Kopäd.

<http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/node/3821>  
(verifiziert am 17.1.2008)

KoOP Hamburg (Konzeption und Realisierung hochschulübergreifender Organisations- und Prozessinnovation für digitales Studieren an Hamburgs Hochschulen) (2008):

<http://www.uni-hamburg.de/eLearning/koop.html>  
(verifiziert am 20.1.2008)

Kuhlen, R. (2003): Change of Paradigm in Knowledge Management – Frame-work for the Collaborative Production and Exchange of Knowledge. IFLA Conference Proceedings, World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, 1, S. 1-21.

<http://www.ifla.org.sg/IV/ifla69/papers/196e-Kuhlen.pdf>  
(verifiziert am 28.06.2008).

— (2005): Wikipedia – Offene Inhalte im kollaborativen Paradigma – eine Herausforderung auch für Fachinformation.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/de/>  
(verifiziert am 17.1.2008)

— (2006): Collaborative e-learning – an opportunity to identify and to overcome gender barriers.

<http://www.kuhlen.name/Vortraege06-Web/RK-elearning-gender060106-WordV.pdf> (verifiziert am 28.06.2008)

Multimedia Kontor, eCampus II (2008):

<http://www.mmkh.de/index.php?idcat=43&lang=1&client=1>  
(verifiziert am 20.1.2008)

oncampus (2008):

<http://www.oncampus.de/index.php?id=59&L=1> (verifiziert am 10.1.2008)

O'Reilly, T. (2005): What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.

<http://www.oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (verifiziert am 17.1.2008)

Reinmann, G. (2005): Wissensmanagement und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. MedienPädagogik.

<http://www.medienpaed.com/05-1/reinmann2.pdf>  
(verifiziert am 28.06.2008).

Reinmann-Rothmeier, G. (2002): Mediendidaktik und Wissensmanagement. MedienPädagogik.

<http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf>  
(verifiziert am 28.06.2008).

SDI (Sprachen und Dolmetscher Institut) München (2008):

<http://www.sdi-muenchen.de/> (verifiziert am 20.1.2008)

Tekom Berufsverband für Technische Kommunikation und Informationsentwicklung (2008):

[http://www.tekom.de/upload/alg/Uebersicht\\_Hochschulen\\_2007.pdf](http://www.tekom.de/upload/alg/Uebersicht_Hochschulen_2007.pdf)  
(verifiziert am 20.1.2008)

— Hochschulübersicht (2008):

[http://www.tekom.de/upload/alg/Uebersicht\\_Hochschulen\\_2007.pdf](http://www.tekom.de/upload/alg/Uebersicht_Hochschulen_2007.pdf)  
(verifiziert am 20.1.2008)

— Leitlinie (2008):

<http://www.tceurope.org/pdf/tecdoc.pdf>  
(verifiziert am 20.1.2008)

ZFU, BIBB (2004): Zentralstelle für Fernunterricht, Bundesinstitut für Berufsbildung. Leitfaden zur Begutachtung von Fernlehrgängen.  
<http://www.zfu.de/Downloads/Veranstalter/Leitfaden%20fuer%20die%20Begutachtung%20von%20Fernlehrgaengen.pdf>.  
(verifiziert am 20.1.2008)

### Weiterführende Angebote zum Thema E-Learning

Informationsangebot und Beratungswerkzeug für (tele-)mediale Hochschullehre:

<http://www.e-teaching.org>

Einführung in die E-Learning Entwicklung:

[http://tutor-lingua.uni-trier.de/e-leo/Ue\\_Einf.htm](http://tutor-lingua.uni-trier.de/e-leo/Ue_Einf.htm)

Crashkurs E-Learning (entwickelt für "Network for New Educational Technologies" der Berner Fachhochschule):

<http://www.crashkurs-elearning.ch/>

"VirtUOS" - Zentrum für Informationsmanagement und virtuelle Lehre, Universität Osnabrück:

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/Content/ElearningKonzeption>

Online-Lernplattform Moodle:

<http://www.moodle.de>

E-Didakt Lernmodul, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik:

<http://www.izhd.uni-hamburg.de/edidakt/lernmodul.php>

Projekt "elead" - elektronisches E-Learning Journal:

<http://elead.campussource.de/>

Informationen über aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildung – Schwerpunkt E-Learning, Knowledge Management, Intranet/Internet in der Weiterbildung:

<http://www.weiterbildungsblog.de/>

Bildungsserver Deutschland:

<http://www.bildungserver.de/homepage.html>

Portal zur BMBF-Förderung – Neue Medien in der Bildung:

<http://www.medien-bildung.net/>

E-Learning aus konstruktivistischer Sicht, Peter Baumgartner:

<http://www.peter.baumgartner.name/>

Community-Weblog rund um Bildung, Lernen und Lehren:

<http://bildung.twoday.net/>

"eLearn Magazine":

<http://www.elearnmag.org/>

Portal about the use of information and communication technologies to improve learning – an initiative of the European Commission:

<http://www.elearningeuropa.info/index.php?lng=1>

E-Learning-Centre – information resource for learning and development for professionals and academics:

<http://www.e-learningcentre.co.uk/>

Learning-Center, Universität St. Gallen:

<http://www.learningcenter.unisg.ch/homepage.htm>

News around Corporate Learning, Community Building, Instructional Design, Knowledge Management:

<http://www.elearningpost.com/>

LEARNTEC-BLOG: Innovationen, Trends, Erkenntnisse im Umgang mit Wissen:

<http://blog.learntec.de/>

Marco Kalz, E-Learning-Weblog:

<http://blog.marcokalz.de/>

Strukturnetz - Blogs zu Erwachsenenbildung, E-Learning, Didaktik, Kompetenzentwicklung:

<http://www.strukturnetz.de/blog/>

E-Learning Webblog:

<http://elch.blogs.com/lernpfade/>

Webblog: Wissen – Lernen – Medien, Institut für Medienpädagogik, Universität Augsburg:

<http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/>

Projekt K3 des Instituts Informationswissenschaft, Universität Konstanz:

[http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/k3\\_projektbeschreibung/](http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/k3_projektbeschreibung/)

"Community System" - webbasiertes System zur Unterstützung vernetzter Projektarbeit:

<http://www.commsy.de/>

Forschungszentrum L3S: Initiativen und Projekte aus den Bereichen Technology Enhanced Learning, Semantic Web and Digital Libraries, Distributed Systems and Networks:

<http://www.l3s.de/>

Projekt PROLEARN - Network dealing with technology enhanced professional learning:

<http://www.izhd.uni-hamburg.de/edidakt/lernmodul.php>