

Michael Kerres

## **Strategische Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen. Chancen für die Hochschulentwicklung**

### Zusammenfassung

Die nachhaltige Verankerung von E-Learning Innovationen in der Hochschule erfordert die Entwicklung von E-Kompetenz bei Lehrenden und eine innovative Lehr-Lernkultur. Support-Dienstleistungen spielen bei der Gewinnung und Betreuung der breiten Mehrheit der Lehrenden eine wesentliche Rolle. Sie sollen Kompetenzentwicklung unterstützen und nachhaltige Veränderungen in der Performanz, dem Lehr-Lernverhalten und der Lernkultur befördern. Konventionelle Schulungsansätze lösen diese Forderung nicht angemessen ein. Sie erweisen sich - gerade unter den besonderen Bedingungen von Hochschule - als nicht hinreichend, um die erforderlichen Kompetenzen aufzubauen und die Performanz sicherzustellen.

Der Beitrag beschreibt Kompetenzanforderungen an Lehrende im Bereich E-Learning und diskutiert verschiedene Maßnahmebereiche zu deren Vermittlung. Diskutiert wird, wie Support-Dienstleistungen gestaltet und organisiert werden können, um die erforderlichen Prozesse der Kompetenzentwicklung zu unterstützen und an strategische Ziele von Hochschulen anzubinden.

### Ausgangsproblem: Nachhaltigkeit von E-Learning

An vielen Hochschulen werden neue Formen des mediengestützten Lernens erprobt (s. Kerres & Nübel, 2005). Dabei zeigt sich, dass sich – auch im Falle von erfolgreichen Projekten – (a) die erzielten Produkte nach Ende der Projektlaufzeit nicht automatisch fortgeführt werden, und (b) die Arbeiten der „Pioniere“ sich auch nicht selbstständig verbreitern, d.h. auf andere Kollegen, Fachbereiche etc. ausstrahlen und Nachahmung finden. Auch technisch und didaktisch überzeugende E-Learning Lösungen verstetigen sich im Alltag von Hochschule nicht von selbst.

Kerres (2001) wies auf die „Inkompatibilität“ von Erfordernissen mediengestützter Lehre (etwa der arbeitsteiligen Umsetzung) und den Rahmenbedingungen an Hochschulen hin und nannte Erfolgsfaktoren für die dauerhafte Implementation von E-Learning. Insbesondere die Studie von Euler & Seufert (2005) hat die Faktoren genauer herausgearbeitet, die beeinflussen, ob E-Learning Innovationen in Organisationen über die Dauer erfolgreich sind und sich verstetigen (s.a. Kubicek et al., 1998; Multimedia Kontor Hamburg & Institut für Medien- und Kompetenzforschung, 2004). Ein wesentlicher Faktor sind dabei die Lehrenden: Sie können als *gate keeper* betrachtet werden, von denen es abhängt, ob E-Learning an einer Hochschule langfristig erfolgreich genutzt wird: Den Lehrenden, ihrer Kompetenz und Motivation, kommt eine Schlüsselrolle zu, um E-Learning zu verankern und eine innovative Lehr-Lernkultur zu etablieren.

Lange Zeit stand im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit eines „E-Learning Projektes“ die Produktion und Erprobung von Contents. Es ging um die Entwicklung und Implementation digitaler Lehr-Lernmedien und -szenarien zu bestimmten Themengebieten. Die Implikationen und Konsequenzen für eine grundlegende Überarbeitung von Curricula und didaktische Reformen standen selten im Mittelpunkt der Diskussion.

Angebote von Support-Einrichtungen, etwa der Medienzentren oder der Hochschuldidaktik, konnten die Problematik der Verstetigung kaum angemessen adressieren. Die Medienprojekte fanden statt an Instituten und Lehrstühlen

der „Pioniere“, nicht selten ohne jeglichen Bezug zu Dienstleistungen zentraler Support-Einrichtungen.

Die Gewinnung einer „breiten Masse“ (oder auch „zweiten Welle“). von Lehrenden für E-Learning Innovationen – jenseits der Pioniere in geförderten Projekten - macht ein Umdenken erforderlich. Es wird ein *faculty engagement* (Hagner & Schneebeck, 2001) notwendig und damit Maßnahmen, die an den Bedingungen dieser Zielgruppe ansetzt, und die – wie im Weiteren beschrieben wird - über die bisherigen Aktivitäten der Supportzentren hinausgehen, ja in Teilen ein Überdenken deren Selbstverständnisses erfordert.

### Kompetenz und -entwicklung für E-Learning

Kompetenzentwicklung wird zunehmend als wesentliche Bedingung für die nachhaltige Verankerung neuer Lernformen und -medien in der Hochschule erkannt. Kompetenzentwicklung bezieht sich hierbei zunächst auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen von Lehrenden zur Entwicklung, Einführung und Nutzung innovativer Formen von E-Learning in der Lehre. Darüber hinaus beinhaltet Kompetenzentwicklung auch eine institutionelle Ebene; sie betrifft nämlich auch die Kompetenz einer Organisation als Ganzes, bestimmte Leistungen zu erbringen (s.a. die Diskussion im Kontext des Wissensmanagements Probst, Raub, & Romhardt, 2006).

Schulmeister hat in zahlreichen Publikationen immer wieder auf die Chancen von E-Learning für eine „bessere“ Lehre und die Erneuerung von Hochschule aufgezeigt (z.B. 2001). Diese Chancen sind nur einzulösen, wenn sie in der Kompetenz der Einzelnen und der Organisation als Ganzes eine Basis finden. An vielen Hochschulen sind deswegen verstärkte Bemühungen erkennbar, Lehrende für E-Learning Innovationen zu motivieren, zu informieren etc. sowie Prozesse und Strukturen der Supporteinrichtungen zu reorganisieren und neu aufzusetzen, um diese individuelle und organisationale Kompetenz aufzubauen (s. Beispiele in Labhrainn, Legg, Schneckenberg, & Wildt, 2006).

Geht man von den zentralen Tätigkeiten und Aufgaben von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen aus, dann bezieht sich der in diesem Zusammenhang häufig genutzte Begriff „E-Competence“ (s.a. Albrecht, 2002; Bremer, 2003) etwa auf IT- Anwendungen für ...

- Information, Kommunikation und Kooperation (z.B. Software für Text- und Datenverarbeitung, E-Mail, Konferenzen, Groupware),
- Forschungs- und Publikationszwecke (z.B. Nutzung von Online-Ressourcen und -Bibliotheken, Literatur-Datenbanken, Statistiken),
- Lehr-Lernzwecke (z.B. Lernplattformen, virtuelles Klassenzimmer),
- Verwaltung und Management (z.B. Planungs- und Verwaltungssoftware, Raumbelegungen, Prüfungen etc.).

Betrachtet man vorliegende Vorschläge zur Definition von E-Competence kann man den Eindruck gewinnen, es handelt sich um eine – im Grunde beliebige und beliebig ausführliche – Ansammlung von Themen, die sich letztlich in der Nennung einer Reihe von IT-Anwendung erschöpft (z.B. MS Office, ILIAS, BSCW ...). Und „Kompetenzentwicklung“ reduziert sich dann nicht selten auf Schulungen zur Vermittlung von Fertigkeiten in der Nutzung dieser Software.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion ist der Begriff „Kompetenz“ sehr viel enger mit bestimmten Qualitäten im Handeln verbunden. Erpenbeck (2003) beschreibt Kompetenz etwa als Selbstorganisationsdisposition. Sie beruht auf eigenverantwortlichem, reflektiertem und wertbezogenen Handeln. E-Competence geht damit wesentlich über die routinierte Nutzung von EDV bzw. IT-Anwendungen hinaus. Dies könnte etwa als „Fertigkeit“ umschrieben wer-

den, die sich in „Qualifikationen“ für bestimmte berufliche Anforderungen und Tätigkeiten niederschlagen.

Kompetenz im Sinne von Erpenbeck würde dann die Fähigkeit beinhalten, die Praxis von Hochschullehre zu reflektieren, auf der Grundlage von „Werten“ Perspektiven für künftige Lehr-Lernszenarien zu formulieren und an aktiv an deren Umsetzung mitwirken zu können.

Diese Kompetenz kann in dem größeren Rahmen des Konstrukts Lehrkompetenz eingeordnet werden. Webler (2004) definiert diese als Fähigkeit, Studierenden beim Erwerb fachlichen Wissens gerichtete Impulse zum Lernen zu geben und wissenschaftliche Inhalte auf dem neuesten Stand verständlich mitzuteilen. Weitere Elemente von Lehrkompetenz sind: Studierenden Rückmeldung über ihr Vorgehen, ihren Lernfortschritt und wünschenswerte Ergänzungen zu geben, Neugier zu wecken, für eine kritische Überprüfung geeignete Methoden zu vermitteln, Räume für selbstständiges Lernen offen zu halten, problembasiertes Lernen zu fördern und anzuleiten (Webler, 2004, S. 26).

Euler & Hahn (2004) beschreiben Kompetenzen in einem Raster, das auf der einen Achse Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten beinhaltet. Die andere Achse nennt die Gegenstände, auf die sich diese Komponenten beziehen können: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Für „Lehrkompetenz“ könnten die Anforderungen im Bereich der Sachkompetenz etwa folgende Elemente beinhalten:

#### „Lehrkompetenz“, hier: Sachkompetenz

Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
unterschiedliche lerntheoretische Ansätze kennen und verstehen	Interesse zeigen an der Auseinandersetzung mit verschiedenen lerntheoretischen Positionen	Unterrichtsentwürfe anhand vorliegender didaktischer Methoden gestalten können
Kenntnis unterschiedlicher didaktisch-methodischer Elemente zur Gestaltung von Unterricht	Toleranz gegenüber anderen didaktisch-methodischen Ansätzen zeigen	Unterrichtssituationen anhand von Kriterien analysieren und bewerten können

Zur Kompetenzentwicklung für E-Learning nennt Euler (2005) drei inhaltliche Bereiche, die in dieser Weise ausgearbeitet und analysiert werden können:

- Didaktische Orientierungskompetenzen: Sie ermöglichen die Reflexion darüber, welche didaktischen Paradigmen und Grundprinzipien in technikgestützten Lernumgebungen eingesetzt werden können und welche Informations- und Kommunikationsmedien (etwa Diskussionsforum, Conferencing) pädagogisch sinnvoll und effektiv sind.
- Kompetenzen für den Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien: Sie beinhalten Kompetenzen für den zielgerichteten Einsatz von und im Umgang mit digitalen Technologien in Lehr-Lernprozessen.
- Kompetenzen für das didaktische Design mediengestützter Lernangebote: Dies bezieht sich auf didaktische Methoden, die Auswahl und Sequenzierung von didaktischen Elementen in einer zeitlichen Struktur (nach Euler, 2005).

Computerkenntnisse stellen damit nur einen kleineren Teil der „E-Lehrkompetenz“ dar. Bei einer „ganzheitlichen“ Betrachtung würde diese im Sinne der Definition von Euler neben Sachkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz umfassen, was im konkreten Zusammenhang auf den ersten Blick nicht immer einfach zu bestimmten ist.

Für „Sozialkompetenz“ könnte das Kompetenzraster etwa – als Beispiel – wie folgt aussehen:

### Sozialkompetenz in der IT-gestützten Lehre

Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
sozialpsychologische Erkenntnisse zur Interaktion und Kommunikation im Internet kennen	Motivation zeigen, um mit Studierenden im Internet zu interagieren	Kommunikationsregeln einhalten können
Strategien zur Vermeidung von Konflikten in der Kommunikation im Internet kennen	Interesse an anderen Menschen – über das fachliche hinaus - zeigen	mit persönlichen Konflikten zwischen Teilnehmenden im Internet umgehen können

In Kerres et al. (2005) sind Kompetenzanforderungen für unterschiedliche mediengestützte Lehr-Lernszenarien genauer ausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass sich Kompetenzen nur dann konkret bestimmten lassen, wenn ein **Zielrahmen** besteht, der die Szenarien benennt, deren Umsetzung die Person oder die Organisation anstrebt. So ergeben sich beispielsweise andere Kompetenzanforderungen, wenn eine Einrichtung anstrebt Online-Studiengänge zu vermarkten, oder wenn einer anderen Einrichtung ein „Anreicherungsszenario“ vorschwebt, bei dem die Studierenden im Wesentlichen im Präsenzformat betreut werden und nur zusätzliche Materialien im Internet angeboten werden.

#### Ableitung von Kompetenzanforderungen aus Strategien

Versuche, E-Kompetenzen als solches zu definieren, müssen scheitern, und deswegen wirken viele „Kompetenzkataloge“ beliebig. Sie beinhalten kein begründetes Kriterium, an dem entschieden werden kann, ob und welche Kompetenz im Einzelnen in den Katalog aufzunehmen ist. Diese Begründung ergibt sich nur, wenn man von den situativen Anforderungen ausgeht, die wiederum *normativ* zu bestimmen sind: Sie sind von einem Zielrahmen abzuleiten, der definiert, welche Art und Qualität von Lehr-Lernszenarien eine Organisation anstrebt. Ein „strategisches“ Kompetenzmanagement bedeutet dann, Maßnahmen der Kompetenzentwicklung an solchen Zielvorstellungen auszurichten (Jochmann & Gechter, 2006), - die Orientierung an individueller Nachfrage ist erforderlich, aus dieser Sicht jedoch nicht ausreichend.

Konkret: Eine Hochschule, ein Fachbereich oder ein Studienprogramm kann bestimmte Zielvorstellungen für die Lehre entwickeln. Die Hochschule kann beispielsweise darauf setzen, in ihren Studienangebote den Praxisbezug zu stärken, die Arbeit in kleineren Seminargruppen zu forcieren, die „Projektmethode“ systematisch einzuführen, das Lernen mit Fällen zu verankern, das selbstgesteuerte Lernen mit Medien verpflichtend zu machen, eine „Evaluationsskultur“ zu etablieren etc. Dies sind Zielhorizonte, wie sie Schulmeister (2006) mit dem Einsatz von E-Learning immer verbunden hat.

(Erst) damit lassen sich die Kompetenzanforderungen für die Lehrenden spezifizieren, und es können Maßnahmen benannt werden, wie mögliche – zu erfassende – Defizite zu beheben sind. Es ist offensichtlich, dass sich – gerade im Kontext von Hochschule – solche Defizite mit „Schulungen“ nicht vorrangig beheben lassen werden, weil diese einerseits mit dem Selbstverständnis von Lehrenden kollidiert und andererseits diese tatsächlich – wie kaum eine andere Zielgruppe – gewohnt sind, sich neues Wissen anzueignen. Hier wären also unter Umständen eher Hürden im Einstellungsbereich anzugehen, die spezifisch Maßnahmen erfordern.

Die Umsetzung einer solchen „strategischen“ Kompetenzentwicklung kann man (vgl. Jochmann & Gechter, 2006), vor allem für den Hochschulsektor, als schwierig bewerten: In ihrer Heterogenität sind Hochschulen (oder Teile von Hochschulen) bislang selten in der Lage, Zielszenarien für die Lehre zu definieren, die von einer breite Akzeptanz der Akteure getragen wird und Richtschnur für deren Handeln ist. Betrachten wir die übliche Situation an (deutschen) Hochschulen, dann liegen solche Zielaussagen – und ein entsprechendes Commitment der Akteure – selten vor, so dass z.B. Weiterbildungsmaßnahmen (bestenfalls) nachfrageorientiert entwickelt werden können: Man orientiert sich daran, was die Lehrenden an Angeboten „buchen“.

In der betrieblichen Weiterbildung ist dieses Vorgehen bereits in den 1990er Jahren in die Kritik geraten. Nicht zuletzt aus Kostenerwägungen und dem steigenden Druck eines Bildungscontrollings stellte sich die Frage, wie die Investition in Weiterbildung zu der betrieblichen Wertschöpfung beiträgt? Dient Weiterbildung letztlich der individuellen Persönlichkeitsentwicklung oder der Unternehmensentwicklung? Dieser – immer schon existierende – Grundkonflikt von Bildungsarbeit in Organisationen wird langsam auch im Hochschulbereich virulent. Die veränderten Rahmenbedingungen führen dazu, dass Hochschulen zusehends „unternehmerisch“ denken und handeln. Dazu gehört auch, dass Ausgaben im „nicht-produktiven“ Bereich (also alle Ausgaben, die nicht unmittelbar in Forschung und Lehre fließen), einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Hierzu gehören neben Verwaltung und Infrastruktur auch Maßnahmen der internen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung. Zu bedenken ist, dass vom Gesamtbudget einer Hochschule ein nicht unerheblicher Anteil der verfügbaren Mittel (z.B. ein Drittel) in nicht-produktive Bereiche fließt. Andererseits geraten die „produktiven Bereiche“ zunehmend unter Druck, bestimmte Ergebnisse nachzuweisen oder zu steigern, wie z.B. die Anzahl der Absolvent/innen und die Einwerbung von Forschungsgeldern.

Um nun solche Maßnahmen der Kompetenzentwicklung in Hochschule zu verankern, wie wir sie hier diskutieren, erscheint es perspektivisch erforderlich, diese stärker an strategische Konzepte der Hochschule bzw. der Fachbereiche anzubinden. Die Maßnahmen sind so zu gestalten, dass sie einen Beitrag zur Erreichung von Zielen der Hochschulentwicklung leisten und nicht nur individuelle Nachfrage von Dozierenden befriedigen. Nur so wird man perspektivisch begründen und durchsetzen können, warum eine Hochschule bestimmte Mittel für entsprechende Maßnahmen zur Verfügung stellen soll. Mögliche alternative Maßnahmen sind gegeneinander abzuwegen und die Maßnahme mit dem besten Kosten-Nutzen-Verhältnis und Wirkungsgrad ist auszuwählen. Dabei ist auch zumindest zu benennen, wie eine Maßnahme zur Wertschöpfung in Kernprozessen beiträgt, - ein schwieriges, aber unumgängliches Thema des „Bildungscontrolling“ (Krekel & Seusing, 2000).

Die Frage ist zu beantworten: (Wie / Was) kann die Einrichtung durch bestimmte Maßnahmen gewinnen? Die üblichen Antworten auf diese Frage sind oft vage und postulieren Zusammenhänge, die schnell fraglich werden, auch weil elementare Formen eines Nachweises nicht einmal versucht werden. So steht beispielsweise die Behauptung, ein Studienprogramm würde davon profi-

tieren, wenn einzelne Dozenten an einem intensiven, mehrsemestrigen Schulungsprogramm teilnehmen, zunächst als Hypothese im Raum.

In der betrieblichen Bildungsarbeit ist die Selbstverständlichkeit dieser Argumentation, die an vielen Hochschulen noch funktioniert, in wenigen Jahren zerbrochen (Staudt & Kriegesmann, 2002). Einerseits forciert der Kostendruck zu einer immer stärken Infragestellen „nicht-produktiver“ Einheiten. Andererseits wird die Bedeutung von Kompetenzentwicklung in anderen Betrieben damit keineswegs grundlegend infrage gestellt wird. Vielmehr macht die Forderung nach lebenslangem Lernen und die Anerkennung von Wissen als zentralem Wettbewerbsfaktor es notwendig zu fragen, ob ein Unternehmen in diesem Bereich tatsächlich die richtigen Maßnahmen und diese Maßnahmen tatsächlich effizient ansetzt? Eine Organisation muss Kompetenzentwicklung so betreiben, dass die Kompetenzen, die aus der Unternehmensstrategie abzuleiten sind, verfügbar gemacht werden.

Um sich nun für oder gegen bestimmte Maßnahmen zu entscheiden stellt sich letztlich die Frage von Kosten und Nutzen einerseits und dem Wirkungsgrad der Maßnahme andererseits: Warum sollte in diese und nicht in eine andere Maßnahmen investiert werden? Die möglichen Maßnahmen der Kompetenzentwicklung sind in ihrer ganzen Bandbreite abzuwägen und im Hinblick auf strategische Ziele der Organisation auszuwählen.

Es bleibt (erneut) zu konstatieren, dass Hochschulen und ihre Untergliederungen oft wenig „strategiefähig“ sind und solche Zielformulierungen nicht existieren (s. die Diskussion bei Pellert, 2000). Gleichwohl ist zu sehen, dass „strategische“ Kompetenzentwicklung unter diesen Bedingungen kaum möglich ist und entsprechende Support-Aktivitäten perspektivisch unter Druck geraten können, weil sie nicht an übergreifende Ziele der Organisation angebunden sind.

Eine solche Strategieentwicklung kann am Beispiel der Universität Duisburg-Essen skizziert werden. Hier wurde gezielt eine E-Strategie mit dem Ziel entwickelt, einen Beitrag zur Profilbildung der Universität zu leisten.

Über Jahre sind an der Universität mit erheblichen Haushalts- und Projektmitteln E-Learning Projekte finanziert worden und Supportstrukturen aufgebaut worden. Diese jahrelangen Bemühungen schlagen sich in belegbaren Daten nieder: Über alle Studiengänge hinweg nutzen bereits 17% der Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2006 E-Learning Elemente und ein Drittel der im CHE-Hochschulranking untersuchten Studiengänge der Universität gehören jeweils zu der (kleinen) Spitzengruppe ihres Faches im Parameter E-Learning (Stand Januar 2007).

Um die perspektivischen Ziele für diesen Bereich zu definieren und enger an die Profilbildung der Universität als Ganzes heranzuführen, wurde eine E-Strategie ausgearbeitet. Unter dem Schlagwort „Universität Duisburg-Essen: Die E-University“ werden Ziele für Forschung, Lehre, Weiterbildung und Verwaltung beschrieben. Die Entwicklung der E-Strategie benötigte etwa 12 Monate und geschah unter Einbeziehung verschiedener Gremien und Einrichtungen, bis sie schließlich vom Rektorat beschlossen wurde. Anfang 2007 schließlich wurde die Idee der Universität Duisburg-Essen als „E-University“ auch im Leitbild der Universität aufgenommen.

In diesem Zusammenhang fanden auch Kundenbefragungen und eine externe Organisationsberatung statt, die in der Identifikation und Festlegung strategischer Projekte für den Bereich „Information, Kommunikation, Medien“ mündete. Parallel sind diese Aktivitäten mit einer Reorganisation der Serviceeinrichtungen einhergegangen, die 2006 abgeschlossen wurde. Dabei wurden Bereiche zusammengeführt und enger an die Hochschulleitung (durch ein eigenes Prorektorat) sowie die Kundenseite angebunden.

## Maßnahmen der Kompetenzentwicklung

Was sind nun die Maßnahmen in Hochschulen, die im Support-Bereich praktisch angewendet werden (können), um die Entwicklung solcher E-Kompetenzen bei Lehrenden zu unterstützen? Im Kontext etwa der Kompetenzforschung (Erpenbeck & Sauer, 2001) und der betrieblichen Bildungsarbeit (Euler & Hahn, 2004) werden „traditionelle Schulungskonzepte“ zunehmend kritisch hinterfragt, da sie oftmals nicht hinreichend Transfer auf den Anwendungskontext und Nachhaltigkeit entfalten. Es werden verstärkt arbeitsplatznahe oder –integrierte Formen des Lernens einerseits sowie auf informeller Kommunikation und dem Austausch in sozialen Netzen basierendes Lernen gefordert, die jedoch gleichzeitig über ein schlichtes *learning on the job* hinausgehen.

Um festzustellen, welche Maßnahmen an Hochschulen konkret Einsatz finden, um Voraussetzungen für die Nutzung innovativer E-Learning Szenarien zu schaffen, führten Kerres et al. (2005) teilstandardisierte Experteninterviews mit eLearning Verantwortlichen bzw. Expert/innen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum durch. Die erfassten Maßnahmen konnten acht Bereichen zugeordnet werden (zu den Maßnahmen im Einzelnen s. Kerres et al, 2005):

### 1 Information bereitstellen

alle Maßnahmen, die dazu beitragen, dass relevante Informationen über E-Learning in der Breite bekannt werden (Infos über Print- oder Internet, Newsletter, Broschüren,)

### 2 Einstellungen vermitteln

Maßnahmen, die die Einstellungsebene betreffen, und dazu führen, dass Lehrende mehr Interesse, Neugier, Aufgeschlossenheit dem Thema E-Learning entgegen bringen (im Rahmen einer Kommunikationsstrategie: z.B. Werbung, Events, Gewinnspiele ... )

### 3 Handlungsbereitschaft erhöhen

Dies betrifft vor allem Anreize, die dazu beitragen, dass Lehrende sich verstärkt im E-Learning Bereich engagieren (E-Learning Projekte ausschreiben, Prämien ausloben für gute Projekte / oder Projekteinwerbungen... )

### 4 Bildungsangebote organisieren

Hierunter fallen alle Formen von organisierten Maßnahmen, die Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, in unterschiedlichen Formaten und Intensitäten, wie z.B. Kurse, Workshops, Präsentationen ...

### 5 Qualitätsentwicklung lernförderlich gestalten

Den Kompetenzerwerb unterstützen im Rahmen von Zertifizierung, Akkreditierung u.a. Maßnahmen der Qualitätsprüfung, -sicherung und -entwicklung

### 6 beratende Unterstützung anbieten

Maßnahmen, bei denen Lehrende bei Planung, Entwicklung und Einsatz von E-Learning unterstützt werden, damit diese Kompetenz aufbauen

### 7 Austausch fördern

alle Maßnahmen, die die Kommunikation unter Lehrenden zu neuen Formen des Medieneinsatzes in der Lehre unterstützen, also Treffen zwischen Kollegen anregen, Arbeitsgruppen arrangieren ...

### 8 Innovationen verbindlich machen

Maßnahmen, die dazu beitragen, das Beteiligte eingebunden werden und Verantwortung übernehmen („Prozess-Ownership“)

Konkrete Maßnahmen sind dabei den Bereichen nicht trennscharf zuzuordnen. Eine Weiterbildungsveranstaltung zu „Lernplattformen“ ließe sich etwa dem Bereich „Information“ ebenso wie „Werbung“, „Netzwerkbildung“ oder „Qualifizierung“ zuordnen. Die vorgelegte Systematik ist eher dahin gehend angelegt, bestimmte Maßnahmen analysieren, einordnen und planen zu können. Die Systematik kann auch dazu dienen festzustellen, wo das Maßnahmenportfolio einer Hochschule Schwächen und Stärken beinhaltet.

Die von den Befragten aus Hochschulen sehr positiv bewertete „beratende Unterstützung“ ist als vergleichsweise aufwändig einzuschätzen im Hinblick auf das hier diskutiert Ziel der nachhaltigen Verankerung von E-Learning. Der Aufwand, eine breite Masse von Lehrenden mit dieser Maßnahme zu erreichen, ist hoch, und es bleibt unsicher, ob sich das Handeln der beratenen Person tatsächlich, wie gewünscht, in der Lehre verändert. Wir werden im Weiteren der Frage nachzugehen haben, wie die Beratungsaktivitäten angelegt werden können, um damit dennoch bestimmte konzeptuelle Ziele, wie Stärkung des selbstgesteuerten oder fallbasierten Lernens, und strategische Entwicklungen zu erreichen.

Da Lehrkompetenz nur zu einem relativ kleinen Teil Wissen umfasst, das sich die Wissenschaftler/innen in der Regel gerne und relativ einfach selbst aneignen, sondern auch Fertigkeiten und Einstellungen, muss ein Maßnahmeportfolio formuliert werden, dass alle Elemente des Kompetenzrasters anspricht. Schulungen und Beratungen sind erforderlich, sind aber nicht hinreichende Elemente eines Maßnahmeportfolios. Das Konzept des „Maßnahmeportfolios“ für Dienstleistungseinrichtungen bei Kerres et al. (2005) basiert auf der Idee, dass die erforderlichen Kompetenzen nicht über einen einzelnen Maßnahmenbereich zu vermitteln sind, sondern ein ganzes Bündel von Maßnahmen erfordern, die aufeinander abzustimmen sind. Im ersten Schritt ist die Maßnahmenplanung mit den strategischen Überlegungen abzugleichen, wie bereits beschrieben. Die Maßnahmen sind dann mit den laufenden Veränderungen ständig neu auszutarieren und abhängig von der „Umweltdynamik“ zusammenzustellen.

Diese Überlegung wird zunächst vermutlich wenig Widerspruch hervorrufen. Dennoch beinhaltet sie in der praktischen Konsequenz genügend Sprengstoff. Die Idee des „Maßnahmeportfolios“ fordert eine hochschulweite Koordination aller Bereiche, die im weitesten Sinne mit „Kompetenzentwicklung“ beschäftigt sind. Die damit erforderliche Vernetzung und Abstimmung von Serviceleistungen liegt in Hochschulen kaum vor. Diese Überlegung fordert, gerade für große Hochschule, eine wesentlich engere Zusammenführung vorliegender Produkte und Maßnahmen im Dienstleistungsbereich. Die beteiligten Einheiten müssen eingebunden werden und verantwortlich gemacht werden für die hochschulweite Kompetenzentwicklung – statt für den erfolgreichen Absatz ihrer Produkte.

#### Mediensupport – jenseits von Auftragsproduktion

Im Folgenden wird näher auf die „beratende Unterstützung“ als Dienstleistung in einem Maßnahmeportfolio des Supportbereichs eingegangen, wie sie im Rahmen eines SCIL-Projekts von Kerres et al. (2005) ausgearbeitet wurde. Dabei soll hier die Idee von Mediensupport als *lernförderliche Dienstleistung* genauer beschrieben werden. Erläutert werden soll an diesem Beispiel, wie eine Support-Einrichtung ihr Selbstverständnis ausrichten kann und das Ergebnis ihrer Dienstleistung nicht mehr in der Technik bzw. dem Medienprodukt sieht, sondern in der Kompetenzentwicklung des Kunden.

Gegeben sei das Ziel, E-Learning Innovationen als Bestandteil von Lehrveranstaltungen und Studienprogrammen, der Studien- und Prüfungsorganisation sowie des „akademischen Lebens“ zu verankern. Es sind Maßnahmen zu entwickeln, wie Lehrende, Institute oder Fachbereiche dazu angeregt werden, ü-

ber Innovationen in der Lehre nachzudenken. Darüber hinaus soll Unterstützung bei der Konzeption und Entwicklung entsprechender Innovationen gegeben werden.

An den meisten (größeren) Hochschulen existieren Dienstleistungen für die Entwicklung und den Einsatz von analogen und digitalen Medienprodukten und -techniken. Im typischen Fall wendet sich eine einzelne Person an eine Serviceeinrichtung, um die Dienstleistung abzurufen bzw. um in Erfahrung zu bringen, ob und zu welchen Konditionen diese verfügbar ist. Es ist davon auszugehen, dass sich die Person bereits überlegt hat, ob und wie sie Medien in ihren Lehrveranstaltungen nutzen kann. Vermutlich wird die Person auch hinreichend motiviert sein, um Medien in der Lehre einsetzen zu wollen.

Der Beratungsaufwand besteht üblicherweise bereits darin, dass das mediendidaktische Konzept, das der Kundin vorschwebt, auszuarbeiten oder auch zu verwerfen ist. Wegen der hohen Aufwände einer Medienproduktion ist eine relativ klare „Machbarkeitsprüfung“ sinnvoll. Dies beinhaltet die Prüfung des mediendidaktischen Konzepts. Hierzu sind die relevanten Parameter des didaktischen Feldes zu analysieren, wie etwa Zielgruppe, Lehr-Lernziele, Rahmenbedingungen, Zielszenario, Lernorganisation, Aufwände etc. (vgl. Kerres, 2001). Es lässt sich klären, ob das Konzept tragfähig, finanziertbar und auch in der Umsetzung nachhaltig durchführbar ist.

In diesem Prozess kann die Person wichtige Erkenntnisse sammeln. Sie beziehen sich zum einen auf die Wissensebene aber auch auf den Erwerb von Fertigkeiten. Die Person kann Wissen über die mediendidaktische Konzeption erwerben und auch Fertigkeiten bei der Planung eines mediengestützten Lernangebotes. Wesentlich ist dabei die Bereitschaft des Kunden zur Mitwirkung.

Geht es dann um die Umsetzung eines E-Learning Konzeptes stellt sich die Frage, wie die Kundin einbezogen wird, d.h. welche Rollen die Partner hierbei übernehmen. Es können zwei Ansätze unterschieden werden, die das grundlegende Selbstverständnis der Einrichtung betreffen: Ist eine Umsetzung im Sinne eines Auftrages *für* den Kunden vorgesehen oder im Sinne einer Dienstleistung, bei der letztlich der Kunde *selbst* die Leistung erbringt?

Im ersten Fall liegt eine Kundenbeziehung vor, die dem eines Werkvertrages entspricht: Es gibt etwa ein Lastenheft (Drehbuch o.ä.), das der Auftragnehmer umzusetzen hat. Der Auftrag ist erfüllt, wenn das Produkt entsprechend den Vorgaben umgesetzt ist. Im anderen Fall besteht ein Dienstleistungsverhältnis, der auf der Mitwirkung des Kunden basiert. Der Erfolg ist abhängig davon, ob der Kunde mitwirkt. Dies ist etwa die typische Situation bei Schulungen: Ob die Dienstleistung erfolgreich ist, hängt von der Mitwirkung der Lernenden ab.

Natürlich stellt sich auch die Frage, ob bzw. welche derartiger „Spezialkenntnisse“ bei einer Medienproduktion durch Lehrende überhaupt erworben werden müssen? Wie tief müssen Kompetenzen der Lehrenden reichen? Reicht es nicht aus, wenn der Lehrende die Medienproduktion in Auftrag gibt?

So kann von einer Lehrkraft – zu Recht – nicht gefordert werden zu einer Expertin für Bild- und Videobearbeitung zu werden, nur weil sie einen Vorlesungsmitschnitt erhalten möchte. Bei der Produktion einer digitalen Folienpräsentation könnte dies anders bewertet werden, da dies für Wissenschaftler/innen eine Standardanwendung ist, die sie immer wieder nutzen müssen.

In der Praxis ist letztlich eine Gratwanderung zwischen „arbeitsteiliger Produktion“ und „beratender Unterstützung“ zu leisten. Unsere Diskussion soll darauf hinweisen, dass diese beiden unterschiedlichen Ausrichtungen von Dienstleistungen aus Sicht der Einrichtung und aus übergeordneter Hochschulsicht unterschiedlich bewertet werden können. Dies ist auch relevant für die Entscheidung, welche Dienstleistungen eine Hochschule aus strategischer Sicht ohne

Kostenumlage vorhalten sollte und welche Dienstleistungen in einem klaren Auftragsverhältnis mit Kostenabrechnung abgewickelt werden sollte.

Aus Sicht der Kompetenzentwicklung ist klar die „beratende Unterstützung“ zu favorisieren. Sie setzt an einem konkreten Produktwunsch des Kunden an, realisiert die Umsetzung aber nicht *für* den Kunden, sondern unterstützt ihn dabei, die Umsetzung an bestimmten Punkten selbstständig zu realisieren. Auf diese Weise wird Medienentwicklung *für* Lehrende zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden.

#### Initialberatung – jenseits von Schulungen

Einen weiteren Aspekt betrifft die Gewinnung von Lehrpersonen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass für die „zweite Welle“ von Lehrenden konventionelle Dienstleistungsangebote nicht hinreichend sind. Die typischen Schulungs- und Serviceangebote an Hochschulen im Bereich Medien gehen davon aus, dass die Zielgruppe von sich aus genügend Interesse und Motivation hat, um entsprechende Anfragen zu generieren bzw. sich an Serviceeinrichtungen zu wenden. Zwar informieren die Serviceeinrichtungen üblicherweise über ihre Angebote auf dem Internet oder durch Broschüren und Flyer, allerdings reicht dies oftmals nicht aus, um genügend bzw. die „richtigen“ Personen anzusprechen.

Beratungsaktivitäten an Hochschulen sind in der Regel reaktiv angelegt: Die Einrichtungen warten auf Kunden. Bei initiativen Ansätzen werden Personen der Zielgruppen dagegen gezielt aufgesucht und Beratungsleistungen aktiv vermarktet. Dadurch können neben den Pionieren auch Personen (insbesondere Professor/innen) in Fachbereichen angesprochen werden, die bereit sind, nachhaltige Innovationen in ihren Fachbereichen zu fördern. Aus Sicht des Change Management sind initiative Ansätze für bestimmte Servicebereiche wünschenswert, um Bedarfe und Bedürfnisse nach Beratungsleistungen bei Zielgruppen zu erzeugen.

Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, Beratung anzubieten in der Phase *bevor* sich ein Kunde mit einer Anfrage an eine Support-Einrichtung wendet. Eine solche „Initialberatung“ wäre so auszulegen, dass sie an bestehenden Bedarfen von Personen oder Einrichtungen ansetzt und bei der Umsetzung anleitet. Es ist über verfügbare Serviceangebote in der Hochschule zu informieren und ggfs. direkt an eine Ansprechperson in einer der Service-Einrichtungen zu verweisen, die – im besten Fall – von sich aus die weitere Kundenbetreuung übernimmt.

Zunächst sollen Lehrende damit über die Möglichkeiten digitaler Medien in der Lehre informiert werden und zu deren aktiven Nutzung motiviert werden. Erreicht werden soll darüber hinaus ein „Faculty Engagement“, das über die Bereitschaft Medien zu nutzen hinaus, auch Interesse, Motivation oder gar Begeisterung für neue Wege der Lehre vermittelt.

Ausgangspunkt des an der Universität Duisburg-Essen verfolgten E-Competence Ansatzes (vgl. Kerres, Engert, & Weckmann, 2004) ist die Überlegung, dass die Lehrkräfte einer „zweiten Welle“ durch konventionelle Schulungsangebote alleine nicht adäquat angesprochen werden können. Nur ein geringer Teil der relevanten Zielgruppe nimmt entsprechende Kursangebote wahr. Sie erzeugen nicht genügend Transferwirkung und führen nicht hinreichend zu nachhaltigen Veränderungen der Lehrpraxis. Es geht darum individuell und organisational verankerte Kompetenz aufzubauen, die zu einer tatsächlich intensiveren und innovativen Nutzung von Medien im Hochschulalltag führen. Dies ist nicht immer auf ein individuelles Defizit an Qualifikationen zurückzuführen. Die Gründe für ein niedriges Engagement in der Mediennutzung sind teilweise trivial, weil bestimmte Angebote der Hochschule etwa nicht bekannt sind. Sie liegen teilweise an schlechten technischen Lösungen der Hochschule, über deren mangelhafte Qualität die betreibende Einrichtung kaum

Rückmeldung erhält. Es bestehen emotionale Barrieren, es bestehen nicht genügend persönliche Kontakte zu Ansprechpartner/innen in zentralen Einrichtungen usw.

In Beratungsgesprächen von Mitarbeitenden der E-Competence Agentur lassen sich entsprechende Sachverhalte ansprechen und es werden Umsetzungen vorangetrieben, und z.B. die erforderlichen Ansprechpartner vermittelt. Auf diese Weise werden die Personen der „zweiten Welle“ ansprechbar und den Dienstleistungsangeboten der Universität zugeführt. Ein wichtiges Kriterium für die Bewertung der Arbeit des E-Competence Teams ist deswegen, inwieweit es das E-Competence Team schafft, Kunden zu anderen Service-Einrichtungen „weiterzureichen“ (Kerres et al., 2004).

### Selbstverständnis von Support-Einrichtungen

Was ergeben sich nun aus diesen Überlegungen für Konsequenzen für die Anlage und das Arbeiten von Service-Einrichtungen? Dazu werden im Folgenden zunächst die Rahmenbedingungen von Support an Hochschulen betrachtet, um genauer herausarbeiten zu können, welche Bedeutung Dienstleistungen für die Kompetenzentwicklung haben.

Hochschule kann aus Sicht der Organisationstheorie als eine „Unternehmung“ beschrieben werden (etwa Schanz, 1994), die ihre Wertschöpfung in den Kernprozessen Lehre, Weiterbildung und Transfer sowie Forschung und Entwicklung erzeugt. Der „operative Kern“ bzw. die „produktiven“ Bereiche dieser Organisation wären dann die wissenschaftlichen Einrichtungen, da diese die entsprechende Wertschöpfung in den Kernprozessen erzielen. Allen „unterstützenden Einheiten“ kommt alleine die Aufgabe zu, die wissenschaftlichen Einrichtungen bei ihrer Wertschöpfung in den Kernprozessen zu unterstützen. Jede größere Organisation unterhält solche „unterstützende Einheiten“, die als „nicht-produktive“ Units keinen unmittelbaren Beitrag zur Wertschöpfung liefern. Sie werden abteilungsübergreifend organisiert, um Aufgaben abzuwickeln, die mehreren produktiven Abteilungen zugute kommen, – in der Hoffnung, dass die Aufgaben in diesen Einheiten effizienter realisiert werden als dezentral innerhalb etwa einzelner Institute oder Lehrstühle. Die Leistung der unterstützenden Einheiten wäre letztlich daran zu bemessen, welchen Beitrag sie zur Leistungserbringung der wissenschaftlichen Einheiten liefert.

In Hochschulen in Deutschland, anders als etwa in der Schweiz und in Österreich, sind diese „unterstützenden Einheiten“ in der Regel vor allem als „zentrale Betriebseinheiten“ organisiert. Grundsätzlich stehen „unterstützende Einheiten“ aus Sicht der „operativen Einheiten“ immer in dem Verdacht, zu hohe und unnötige Kosten zu verursachen und sind deswegen (wie in der Wirtschaft) regelmäßiger Kritik ausgesetzt. Durch ihre Konstruktion als eigenständige, weitgehend unabhängige Einheiten zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen auf der einen Seite und der Zentralverwaltung auf der anderen Seite bestand in der Vergangenheit teilweise das Problem, dass die Anknüpfung der Aktivitäten der „unterstützenden Einheiten“ an die „produktiven Einheiten“ und die Hochschulleitung strukturell nicht abgesichert war.

Eine Voraussetzung für diese Anbindung an Hochschulstrategie und Kompetenzentwicklung ist die Anbindung der Service-Einrichtungen an die Hochschulleitung und die Formulierung strategischer Aussagen, die die Erwartungen der Hochschule für den Servicebereich sichtbar machen. Um die Angebote der Dienstleistungsbereiche an Bedarfe der wissenschaftlichen Einrichtungen zu koppeln, sind eine Reihe von Maßnahmen möglich, wie z.B. regelmäßige Bedarfserhebungen und Kundenbefragungen, Arbeitskreise, regelmäßige Workshops, Transparenz von Leistungen und Kosten, Vernetzung der Dienstleistungsbereiche. Es erscheint auch erforderlich, eine echte „Kundenbeziehung“ zwischen Support-Einrichtung und Kunden zu etablieren. Dies bedeutet etwa, dass Transparenz über Kosten und Leistungen entsteht und zu überlegen ist,

ob bzw. welche Leistungen der Support-Einrichtung von der wissenschaftlichen Einrichtung mit welchen Qualitäten (Servicelevel) „einzukaufen“ sind. Auf diese Weise wären Umfang und Qualität der Leistung zwischen Auftragnehmer und -geber genauer zu definieren und zu vereinbaren.

Grundsätzlich bleibt allerdings die Frage nach dem Selbstverständnis der Support-Einrichtungen und ihrem Auftrag. Dies scheint in der Selbstsicht mancher Supporteinrichtungen als solches definiert: Was aber ist genau der Auftrag eines „Rechenzentrums“, was ist der Auftrag eines „Medienzentrums“ oder einer „Universitätsbibliothek“? Diese Frage ist nur scheinbar offensichtlich: Der Auftrag dieser „Zentren“ ist keineswegs „ontologisch“, durch die Sache selbst und aus sich heraus definiert, sondern bedarf der Verständigung in einer Hochschule.

Auf den ersten Blick besteht die Aufgabe der „Zentren“ zunächst darin, bestimmte Produkte und Dienstleistungen „zu betreiben“. So hat ein Rechenzentrum bestimmte Server, auf denen Lernplattformen, Groupware oder Conferencing-Tools laufen. Ist der Auftrag der Einrichtung nun darin zu sehen, Server vorzuhalten, auf denen Anwender der Universität ihre Lernplattformen installieren? Geht es darum, eine ganz bestimmte Lernplattform für die Universität „zu betreiben“? Soll eine bestimmte Lernplattform mit einer definierten Servicequalität betrieben werden? Oder besteht der Auftrag darin, dass eine bestimmte Intensität der Nutzung einer Lernplattform stattfindet? Oder wird erwartet, dass die Nutzung der Lernplattform in einer bestimmten didaktischen Qualität stattfindet? Umfasst der Auftrag auch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Lehrenden? Oder gehen wir davon aus, dass mit den investierten Mitteln schließlich ein *nachweisbarer* Nutzen bei den Lernenden erzeugt wird? In Prüfungsleistungen? Bei der Chance, besser in den Arbeitsmarkt zu gelangen? In der künftigen Arbeitstätigkeit?

In ähnlicher Weise kann diese Kette auch für den Bibliotheks bereich formuliert werden, vom reinen „Vorhalten“ von Büchern bis hin zur Sicherung von Informationskompetenz und der nachweislichen Informationsversorgung für Forschungsleistungen.

Mit diesen Listen soll deutlich werden, dass von der Sache her keineswegs bestimmt ist, welche Teile der Wertschöpfungskette die Leistungen etwa eines sog. „Rechenzentrums“ umfassen (müssen). Im Grunde ist aus Gesamtsicht einer Hochschule unwichtig, welche Einrichtung welchen Teilaspekt in dem Prozess verantwortet. Es ist aus dieser Sicht also durchaus unproblematisch, wenn ein Rechenzentrum „nur“ eine Lernplattform betreibt, - solange die anderen Prozesselemente, soweit erforderlich, abgedeckt sind, und aufeinander bezogen sind bzw. miteinander verzahnt sind. Aus Sicht der Hochschule bzw. -leitung muss „nur“ sichergestellt sein, dass die Prozesse tatsächlich verkoppelt und bis zum Ende geführt sind. Die Teilprozesse in dieser Kette können dabei durchaus von mehreren Einrichtungen arbeitsteilig abgedeckt werden.

Erfahrungsgemäß ist dabei zu bedenken, dass bei Beteiligung von vielen Einrichtungen die Wertschöpfung über den gesamten Prozess unsicher wird. Die „Übergabepunkte“ sind kritisch und bedürfen ständigen Abgleichs. So kann sich beispielsweise ein Rechenzentrum nur dafür verantwortlich fühlen, dass eine Lernplattform auf einem Server „betrieben“ wird, eine andere Einrichtung ist für die Content- Produktion, eine weitere für die Schulung von Lehrpersonal, und noch eine andere Einrichtung ist für Studienreform oder Qualitätsentwicklung zuständig. Es ist offensichtlich, dass es schwer fällt die Arbeit solcher Einrichtungen zusammenzuführen. So ist es dann auch nicht verwunderlich, dass entlang der Wertschöpfungskette manche „Glieder“ fehlen und die Verantwortlichkeit hierfür zwischen den Einrichtungen hin und her geschoben wird. Letztlich werden zwar Teilprozesse bedient, aber es ist nicht gewährleistet, dass im Kernprozess Lehre eine nachhaltige Wirkung erzeugt wird. Ganz typisch ist, dass die einzelne Serviceeinrichtung ihre eigene Dienstleistung im

Auge hat, und diese erfolgreich vermarkten will, sich aber letztlich für den Erfolge des gesamten Prozesses nicht verantwortlich fühlt bzw. wenig interessiert zeigt.

Am häufigsten ergeben sich Probleme daraus, dass einzelne Einrichtungen nur Teilprozesse bedienen, die nicht aufeinander bzw. den gesamten „Geschäftsprozess“ bezogen sind. Ein Beispiel: Ein Rechenzentrum hat die Verantwortung für den Betrieb einer Lernplattform, eine Weiterbildungsabteilung für Schulungen im Bereich E-Learning. Beide Einrichtungen sehen ihre Produkte, aber nicht, dass sie letztlich nur Teilprozesse bedienen. Es gibt keine wechselseitige Rückkopplung, z.B. wenn sich in Schulungen herausstellt, dass die Lernplattform essentielle Bedienungsprobleme hat, oder wenn sich im Betrieb der Lernplattform bestimmte Schulungsdefizite zeigen. Außerdem fehlen oft bestimmte Maßnahmebereiche, die erforderlich sein können, damit die Investitionen in diese Maßnahmen im Ganzen die erwünschten Endergebnisse liefern, z.B. ein Anreizsystem zur Schaffung von Motivation oder Maßnahmen zur Entwicklung didaktischer Innovationen in Studienprogrammen.

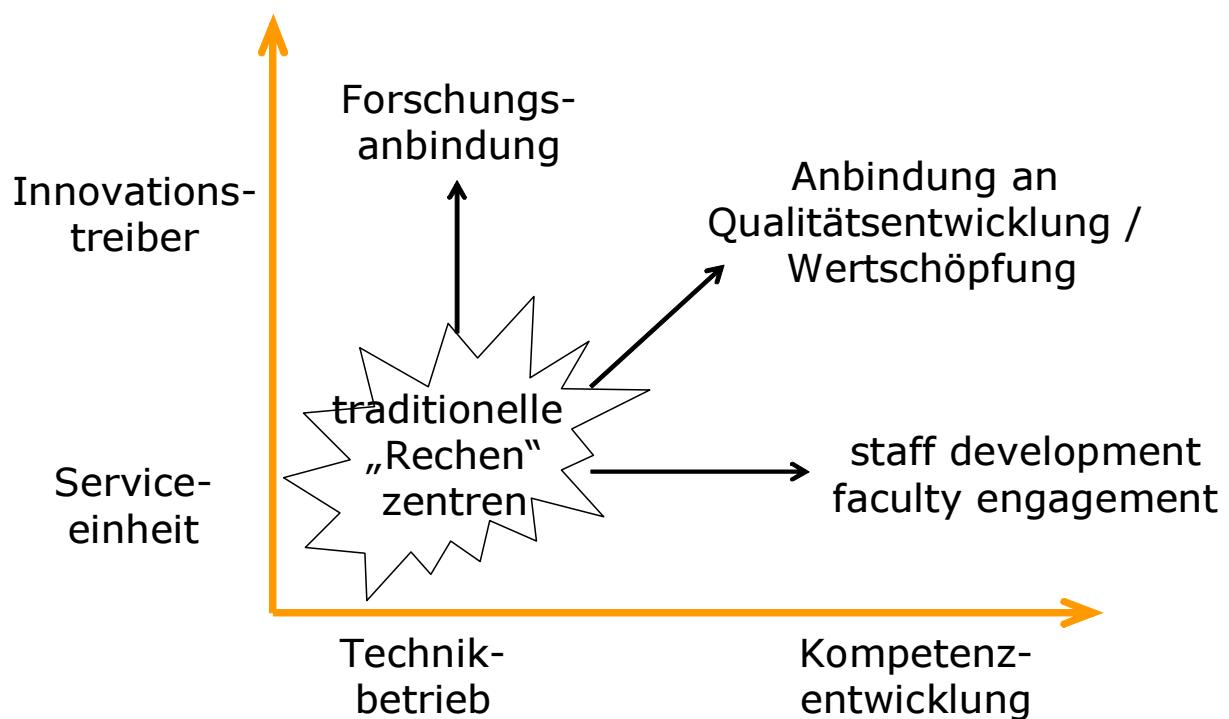


Abb. Selbstverständnis von Supporteinrichtungen

Die Diskussion macht deutlich, dass sich der Fokus von Serviceeinrichtungen, wie Rechenzentren, zunehmend vom Betrieb technischer Anlagen und von Standard-Dienstleistungen weg bewegt und die tatsächlich Wertschöpfung auf Kundenseite ins Auge nehmen muss. Es kann davon ausgegangen werden, dass für den Betrieb bestimmter Serveranwendungen zunehmend auch externe Dienstleister ins Spiel kommen, die in diesen Feldern spezifische Kernkompetenzen entwickeln und diesen kostengünstig anbieten. Eine Chance für (interne) Supporteinrichtungen kann darin gesehen werden, sich als Innovationstreiber zu verstehen, etwa indem die Services enger an Forschung und die Wertschöpfungskette gekoppelt werden. Im ersten Fall bedeutet dies, dass der Servicebereich gemeinsam mit Forschungsgruppen an innovativen Lösungen arbeitet und sich damit selbst in den Innovationsprozess einbringt. Im zweiten

Fall bedeutet dies, dass die Leistung des Servicebereiches in Ziel- und Leistungsvereinbarungen enger an die Leistungserbringung in den „produktiven Einheiten“ gebunden wird.

## Schluss

Hochschulen haben in der Vergangenheit primär darauf vertraut, dass die individuellen Akteure im Rahmen ihrer Forschungs- und Lehraktivitäten Kompetenz entwickeln. Unter den veränderten Rahmenbedingungen wird deutlich, dass es sich eine Hochschule perspektivisch **nicht** mehr leisten kann, **keine** Kompetenzentwicklung zu betreiben. Kompetenzentwicklung für E-Learning geht dabei deutlich über Wissen und Fertigkeiten im Umgang mit E-Learning Werkzeugen hinaus, - die sich die meisten Wissenschaftler/innen tatsächlich selbst aneignen. Eine innovative Praxis des E-Learning erfordert auch Einstellungen und Rahmenbedingungen, damit sich Kompetenz im Handeln artikuliert und mit den strategischen Zielen der Hochschule konvergiert. Kompetenzentwicklung muss deswegen jenseits traditioneller „Schulungen“ gedacht werden und die ganze Bandbreite möglicher Maßnahmenbereiche – auch in ihrer Verzahnung - berücksichtigen. Nur so kann man den Besonderheiten des Hochschulsystems gerecht werden.

Will eine Hochschule die Potenziale von E-Learning zur Verbesserung von Lehre nutzen, ist systematisch über die möglichen Maßnahmen nachzudenken, wie Lehrende angesprochen werden können und individuelle und organisationale E-Kompetenz aufgebaut werden kann.

Die Leistungen der „unterstützenden Einheiten“ muss letztlich nach ihrem Beitrag zu den Kernprozessen bewertet werden. Die Auswahl von Dienstleistungsangeboten ergibt sich nicht alleine aus der Nachfrage seitens der Kunden. Wesentlich ist vielmehr die Frage, welchen Beitrag eine Dienstleistung für die Kernprozesse leistet, welches Kosten-Nutzen-Verhältnis besteht, ob das Angebot effizienter intern realisiert oder extern eingekauft werden sollte, und wie diese Dienstleistungen im Verhältnis zu anderen möglicherweise leistungsfähigeren Produkten zu bewerten wäre. Für die hier verfolgte Frage der Dienstleistungen im Bereich E-Learning würde sich die Forderung stellen, dass diese – wenn möglich und dort wo es sinnvoll ist – so auszurichten sind, dass sie eng mit einer Kompetenzentwicklung auf individueller und organisationaler Ebene verknüpft sind. Ein wesentliches Kriterium zur Bewertung von entsprechenden Services und Support-Strukturen muss dann sein, ob diese so ausgelegt sind, dass sie tatsächlich einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Wertschöpfung in den „produktiven Einheiten“ leisten.

## Literatur

- Albrecht, R. (2002). Kompetenzentwicklungsstrategien für Hochschulen – Was Lehrende wirklich wissen müssen... In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Eds.), *Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster: Waxmann.
- Bremer, C. (2003). Hochschullehre und Neue Medien. Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende. In U. Welbers (Ed.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Erpenbeck, J., & Sauer, J. (2001). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In A. QUEM (Ed.), *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (pp. 289-335). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J., Schmidt, S. J., Lompscher, J., Grebe, R. M. u. R., Veith, H., & Laske, G. (2003). *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung* (QUEM-Report). Berlin: QUEM.
- Euler, D. (2005). Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen. In D. Euler & S. Seufert (Eds.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. Gestaltungshinweise für pädagogische Innovationen*. München: Oldenbourg.

- Euler, D., & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Euler, D., & Seufert, S. (2005). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen* (No. 4). St. Gallen: SCIL.
- Hagner, P. R., & Schneebeck, C. A. (2001). Engaging the Faculty. In J. C. Hitt, C. Barone & P. R. Hagner (Eds.), *Technology Enhanced Teaching and Learning: Leading and Supporting the Transformation on Your Campus*: Jossey-Bass.
- Jochmann, W., & Gechter, S. (2006). *Strategisches Kompetenzmanagement*. Berlin: Springer.
- Kerres, M. (2001). Zur (In-) Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen. In E. Wagner & M. Kindt (Eds.), *Virtueller Campus. Szenarien - Strategien - Studium* (Vol. 13, pp. 293-302). Münster: Waxmann.
- Kerres, M., Engert, S., & Weckmann, H.-D. (2004). Das Duisburger eCompetence-Modell für Faculty Engagement. Gewinnung einer zweiten Welle von Lehrenden für einen innovativen Medieneinsatz in der Lehre. In C. Bremer & K. Kohl (Eds.), *eLearning Kompetenz und eLearning Strategien an Hochschulen*. Münster: LIT.
- Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J., & Voß, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz* (SCIL Arbeitsbericht No. 6). St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Kerres, M., & Nübel, I. (2005). The Status of E-Learning at German Higher Education Institutions. In U. Dittler, H. Kahler, M. Kindt & C. Schwarz (Eds.), *E-Learning in Europe – Learning Europe. How have new media contributed to the development of higher education?* (Vol. 36, pp. 29-50). Münster: Waxmann.
- Krekel, E. M., & Seusing, B. (2000). *Bildungscontrolling. Ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kubicek, H., Braczyk, H. J., Klumpp, D., Müller, G., Neu, W., Raubold, E., et al. (Eds.). (1998). *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft*. Heidelberg: Springer.
- Labhrainn, I. M., Legg, C. M., Schneckenberg, D., & Wildt, J. (2006). *The Challenge of eCompetence Development in Academic Staff Development*. Galway: CELT, NUI.
- Multimedia Kontor Hamburg, & Institut für Medien- und Kompetenzforschung. (2004). *E-Learning an deutschen Hochschulen – Trends 2004*. Essen: MMB.
- Pellert, A. (2000). *Die Universität als Organisation*. Wien: Böhlau.
- Probst, G. J. B., Raub, S., & Romhardt, K. (2006). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Schanz, G. (1994). *Organisationsgestaltung. Management von Arbeitsteilung und Koordination*. München: Vahlen.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität. Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Staudt, E., & Kriegesmann, B. (2002). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!). Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In E. Staudt, N. Kailer, M. Kottmann, B. Kreigesmann, A. J. Meier, C. Muschik, H. Stephan & A. Ziegler (Eds.), *Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung* (Vol. 14, pp. 36-69). Münster: Waxmann.
- Webler, W. D. (2004). *Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld: UVW.