

Glaß, Elise; Bauhofer, Christine; Gröger, Gabriele; Mai, Andreas; Klages, Benjamin
**Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell
für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge**

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 2, S. 26-34



Quellenangabe/ Reference:

Glaß, Elise; Bauhofer, Christine; Gröger, Gabriele; Mai, Andreas; Klages, Benjamin: Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 2, S. 26-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241963 - DOI: 10.25656/01:24196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241963>

<https://doi.org/10.25656/01:24196>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

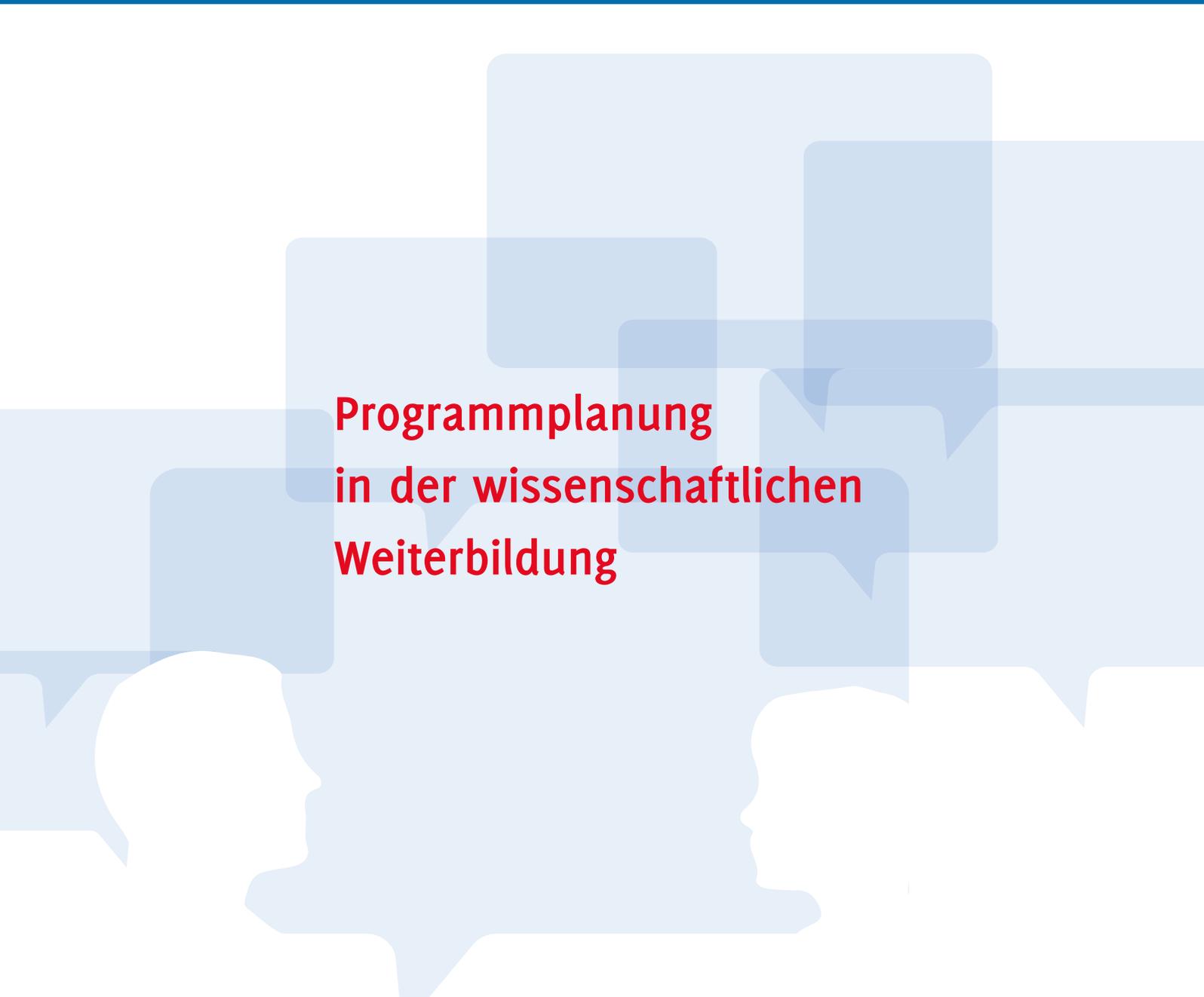

Leibniz-Gemeinschaft

2|21

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET



**Programmplanung
in der wissenschaftlichen
Weiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 Thema

Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 MORITZ BAUER, JULIA GNIBL

Bilder von Universität und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung

19 DOLLHAUSEN

Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen

26 ELISE GLASS, CHRISTINE BAUHOFFER, GABRIELE GRÖGER, ANDREAS MAI, BENJAMIN KLAGES

Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge

35 CHRISTINE GÖBBELS, JESSIKA BERTRAM

Programmplanung aus pädagogischer Perspektive

Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung

43 ULRICH IBERER

Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionenprozesse in der Studiengangsentwicklung

52 MICHAEL VOLLSTÄDT, TONI CHARLOTTE BÜNEMANN

Zwischen Innovation und Stagnation

Nachhaltige Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

60 Projektwelten

60 NICOLE HÖHN, MARTINA PIWONKA, CAROLA PREISS, SUSANNE KLIPPEL

Erfolgsfaktoren in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ergebnisse einer Erhebung an bayerischen Hochschulen

68 SANDRA SCHAFFRIN, SANDRA TSCHUPKE, MARTINA HASSELER, VERA THIES

**Programmplanung und Entwicklung interprofessioneller wissenschaftlicher
Weiterbildungsangebote für Gesundheitsfachpersonal**

75 Aus der Fachgesellschaft

75 **Digitales Lernen und Lehren ist gekommen um zu bleiben**
Bericht zur Jahrestagung Higher Education 2021 der European Association of
Distance Teaching Universities (EADTU)

77 **Kooperativ, vernetzt - agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung**
Bericht zur DGWF Jahrestagung 2021 an der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit dem
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

79 Verzeichnis der Autor*innen

Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge

ELISE GLASS

CHRISTINE BAUHOFFER

GABRIELE GRÖGER

ANDREAS MAI

BENJAMIN KLAGES

Abstract

*Der Beitrag stellt ein idealtypisches Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge vor, das relevante Akteur*innen und zentrale Aufgabenbereiche in Form einer Prozessmatrix darstellt. Dabei wird u.a. an das Modell von Hanft (2014) angeschlossen und durch zentrale Erkenntnisse aus der Umsetzungspraxis ausgewählter Projekte im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erweitert. Hierfür gehen die Autor*innen auf den Stand der Modellbildung und Forschung ein und führen die Ergebnisse in einem Bezugsrahmen für die anschließende Modellableitung zusammen. Die entwickelte Prozessmatrix wird grafisch dargestellt, hinsichtlich ihrer Struktur, der zentralen Rollen bzw. Akteur*innen und Prozessschritte erläutert sowie als idealtypisches Prozessmodell diskutiert. Abschließend werden ausgewählte Nutzungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt und weiterführende Überlegungen zur Bedeutung von weiterbildenden Studiengängen im Kontext der Hochschulentwicklung skizziert.*

Schlagworte: Angebotsentwicklung; Studiengangentwicklung; Projektmanagement; Programmmanagement; Hochschulentwicklung; Modellbildung; Prozessmodell; Stakeholder; Prozessmatrix

1 Einleitung

Die Entwicklung, Durchführung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Studiengängen gehört zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Wenngleich sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein starker Trend zu kürzeren Formaten zeigt (Reum, Nickel & Schrand, 2020), finden weiterbildende Studiengänge vermehrt Eingang in die Angebotsportfolios der Hochschulen, differenzieren diese aus und konturieren somit eine programmatische Schnittstelle zum grundständigen Studienangebot.

Mit der Etablierung von QM-Systemen wurden Prozesse der Studiengangentwicklung zunehmend standardisiert und hochschulintern transparent kommuniziert bzw. veröffentlicht (z.B. Technische Universität München, 2016; Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 2020; Universität Potsdam, 2020). Für weiterbildende Studiengänge liegen hingegen seltener vergleichbare Prozessmodelle vor, obwohl sich in den vergangenen Jahren in der Praxis und der Forschung eine deutliche Dynamik abzeichnete. Hierzu hat der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ mit seinen insgesamt neun Jahren Laufzeit und 73 geförderten Projekten, in denen u.a. 94 berufsbegleitende Studiengänge auf Bachelor- und Master-Niveau entwickelt wurden (Nickel, Schrand & Thiele, 2020, S. 2), wesentlich beigetragen. Für die erste Wettbewerbsrunde stellen Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz und Stöter (2016) mit Blick auf die Rezeption des Modells „Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements“ (Hanft, 2014) fest, „dass die in dem Raster enthaltenen inhaltlichen Dimensionen und der zeitliche Prozessablauf von den Projekten wenig systematisch, sondern eher punktuell und anlassbezogen genutzt wurden.“ (ebd., S. 104). Vor Ende der zweiten Wettbewerbsrunde wurden alle Beteiligten dazu aufgerufen, Prozessdarstellungen für die Studiengangentwicklung vorzustellen (Glaß, Bauhofer, Mörth, Sieben & Knauf, 2020). Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass die Vorhaben als Rahmenmodelle u.a. ADDIE, SAM, Project Canvas, das Modell von Hanft (2014) sowie Businesspläne nutzten (zusammenfassend: Mai, Glaß, Gröger & Bauhofer, 2020), es finden sich aber ebenso – z.T. darauf aufbauend – selbst entwickelte Prozessdarstellungen. Während Bauhofer, Knauf, Sieben und Zschunke (2020) den Gesamtprozess mit Teilschritten und einzubeziehenden Akteur*innen detailliert aufschlüsseln, rücken einige Beiträge bestimmte Aspekte der Studiengangentwicklung in den Fokus, wie den Prozess der Bedarfsentwicklung (Schwikal & Neureuther, 2020) oder – aus einer Meta-Perspektive – Akteur*innen, Rollen und fachliche Perspektiven (Tetzlaff & Krolopp, 2020).

Im Vergleich zur ersten Wettbewerbsrunde sind damit Entwicklungen bei der Modellbildung, der Anwendung und der Standardisierung zu beobachten. Dem Modell von Hanft (2014) kommt dabei nach wie vor eine zentrale Rolle zu. Prägend war darüber hinaus der Projektcharakter der Studiengangentwicklung (Magnus, 2016; Klages & Bonillo, 2015).

Im vorliegenden Beitrag stellen wir ein idealtypisches Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge vor, das relevante Akteur*innen und zentrale Aufgabenbereiche in Form einer Prozessmatrix darstellt. Hierfür gehen wir zunächst auf allgemeine sowie konkret für die Studiengangentwicklung konzipierte Modelle und den einschlägigen Diskussionsstand ein und fassen beides überblickartig in einem Bezugsrahmen zusammen. Die auf dieser Grundlage entwickelte Prozessmatrix wird grafisch dargestellt, hinsichtlich entscheidender Strukturmomente, zentraler Rollen bzw. Akteur*innen und Prozessschritte erläutert sowie als idealtypisches Prozessmodell diskutiert. Abschließend werden ausgewählte Nutzungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt und weiterführende Überlegungen zur Bedeutung von weiterbildenden Studiengängen im Kontext der Hochschulentwicklung skizziert.

2 Modellbildung in der Studiengangentwicklung

Für die Entwicklung von Studiengängen werden verschiedene Modelle konzipiert und diskutiert sowie auf praktische Anwendungskontexte übertragen. Die Modelle haben dabei verschiedene Prozesse und Prozessbeteiligte im Blick. Zudem werden unterschiedliche Möglichkeiten gewählt, um die Prozesse zu visualisieren, Entscheidungswege zu verdeutlichen und Einflüsse sichtbar zu machen. Ziel des in diesem Beitrag gewählten Herangehens ist es, anhand dieser Abstraktionen und deren Handlungspraxen elementare Bestandteile für ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge abzuleiten und damit als relevante Vergleichsdimensionen neu zu konturieren.

Methodisch geht es darum, einen Merkmalsraum für die Studiengangentwicklung zu identifizieren, der sich durch die Kombination der ausgewählten einschlägigen Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt (Kelle & Kluge, 2009). Dazu werden sowohl theoretische und empirisch fundierte Konzepte als auch dokumentierte (Glaß et al., 2020) und inkorporierte Erfahrungen der an diesem Band beteiligten Projektakteur*innen diskursiv zusammengeführt.

Da nicht alle Kombinationsmöglichkeiten in jedem beschriebenen Handlungskontext gleichermaßen auftreten, d.h. in den jeweiligen Konzepten Unterschiede zwischen einzelnen Merkmalskombinationen feststellbar sind, geht es in dem zu konstruierenden Merkmalsraum um einen Überblick zu Kombinationsmöglichkeiten der relevantesten Merkmale, die theoretisch und praktisch denkbar sind. Nach der Darstellung der Aspekte der Studiengangentwicklung ist es dann im Sinne einer typologischen Operation entscheidend, die

existierende Vielfalt zu bündeln (Kelle & Kluge, 2009) und in Abgrenzung zu anderen typischen Entwicklungsprozessen wieder diskutierbar werden zu lassen.

2.1 Rahmenmodelle

Im Folgenden werden die strukturierenden Ansatzpunkte literaturbekannter Rahmenmodelle skizziert, die sich allgemein auf die Planung von Projekten und Bildungsangeboten beziehen. Gemeinsam ist mehreren Modellen der im Qualitätsmanagement verortete Kreislauf *Plan, Do, Check, Act*, der einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess von Prozessen, Produkten oder Angeboten umschreibt (Deming, 1994; Moen & Norman, 2010). Im Projektmanagement werden die Phasen *Initialisierung, Definition, Planung, Steuerung und Abschluss* unterschieden (Gessler, 2018, S. 189ff.). Dem im Bereich der Lehrentwicklung verbreiteten „ADDIE-Modell“ (Branch, 2009) liegt ein fünfschrittiges, lineares Vorgehen zugrunde: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. Ein Modell von Faulstich (2006) umfasst die fünf Phasen *Bedarfsentwicklung, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation* (ebd., S. 54).

Im Unterschied dazu stehen Modelle, die auf eine Chronologie verzichten und stärker thematisch ausgerichtet sind. Hierzu zählt neben dem „successive approximation model“ (SAM; Allen, 2012) das „ID-Modell“ (Morrison, Ross & Kemp, 2007), das sich aus neun Elementen zusammensetzt (u.a. *instructional problems, content sequencing, evaluation instruments*), die durch acht Prozesse (z.B. *project management, planning, revision* und verschiedene Evaluationsformen) gerahmt werden (ebd., S. 12). Als Kartografierung aller für ein Projekt relevanten Eckpunkte kann das „Project Canvas“ (Kor, Bos & Tak, 2018) eingesetzt werden, das einer Matrix gleicht und in dem innerhalb verschiedener Felder Zuordnungen vorgenommen werden können (z.B. ein Kostenplan, Meilensteine). Das vor allem im Bereich erwachsenenpädagogischer Angebote (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak, 2018, S. 41ff.) diskutierte Modell von Schlutz (2006) umfasst hingegen sowohl eine kreisförmige, ablauforientierte Darstellung als auch die sechs thematischen Bereiche *Zielgruppe, Lern-Qualifikationsziel, Inhalte, Methoden/Organisation, Medien/Lernorte, Verwendungssituation* (ebd., S. 78). Das Modell von Gieseke (2003, S. 208) hingegen fokussiert die Planung von Weiterbildungsprogrammen und unterscheidet zwischen Kernelementen und rahmenden Faktoren. Die Elemente der Programmplanung werden hier als „Wissensinseln“ (ebd.) beschrieben, die je nach Prozess unterschiedlich ausgewählt und gewichtet werden. Dabei kann die Reihenfolge der Abläufe variieren (ebd., S. 197). Zudem rücken Akteur*innen und ihre jeweiligen Beziehungen in den Blick und es wird deutlich, dass eine Reihe von Wissensinseln dem Bildungsmanagement zuzurechnen sind wie etwa *Controlling, Kostenkalkulation* und *Marketing*. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden schließlich Geschäftsmodelle als Teil einer Angebotsentwicklung herausgestellt (Knust, 2006; Lermen & Vogt, 2018).

2.2 (Prozess-)Modelle für die Studiengangentwicklung

Für die Entwicklung von Studiengängen liegen Modelle vor, die sich auf die eben genannten Ansätze beziehen, teilweise aber auch ganz losgelöst davon entstanden sind.

Bereits Flechsig (1973) unterscheidet mit Blick auf den Prozess der Studiengangentwicklung fünf Phasen: *Informations- und Qualifikationsphase, Entscheidungsphase, Entwurfsphase, Entwicklungsphase, Evaluationsphase* (ebd., S. 20ff.). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2004) beschreibt zehn Schritte von der *Prozessinitiation und dem Aufbau von Arbeitsstrukturen* (Schritt 1) bis hin zu *Monitoring und Evaluation* (Schritt 10) (ebd., S. 10ff.; ähnlich: HRK, 2011). Weitere konzeptionelle Ansätze und Modelle zur Studiengangentwicklung weisen meist einen fachlich-inhaltlichen Schwerpunkt auf oder beruhen auf empirischen Arbeiten beziehungsweise der Abstraktion einer einschlägigen Entwicklungspraxis. Hörmann (2007) rückt den Prozess der Bedarfsentwicklung in den Blick und formuliert ein empirisch gestütztes Modell der Studiengangentwicklung, welches nur die Phasen der *Ausgangssituation, Bedarfsermittlung und Ausgestaltung des Studiengangs* umfasst (ebd., S. 285). Jenert (2011) fokussiert die Passung von Zielprogrammatiken und die Funktionen des Studiums, welche durch „Leadership-Ownership-Dimensionen“ und die darin enthaltene 18 Design- und Gestaltungsempfehlungen geprüft und weiterentwickelt werden können (ebd., S. 362). Salden, Fischer und Barnat (2016) entwickeln ein Rahmenmodell didaktischer Studiengangentwicklung auf Basis praktischer Erfahrungen, das die drei Ebenen *Konzeptebene, Strukturierungsebene und Umsetzungsebene* umfasst (ebd., S. 147f.). Auch Niethammer, Koglin-Hefß, Digel und Schrader (2014) fokussieren in ihrem Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung didaktische Fragen, wobei sie auf Siebert (1974) zurückgreifen, und hinterlegen den Prozess mit dem PDCA-Zyklus.

Bardachzi (2010) entwickelt auf Basis ihrer empirischen Untersuchung von Entwicklungsprozessen weiterbildender Studiengänge ein Modell, in dem zwölf Elemente der Programmgestaltung angeordnet werden, die drei inneren Kreissegmenten – *Lehr-Lern-Design, Vermarktung und Management* – zugeordnet sind (ebd., S. 210). Auch Felbinger (2013) untersucht die Entwicklung weiterbildender Studiengänge und identifiziert neun Anspruchsgruppen, von welchen acht hochschulextern sind (ebd., S. 230). Das Prozessmodell gliedert sich in acht Phasen von der *Ideenfindung und -bewertung* bis zur *Studiengangevaluation* (ebd.). Schulze (2018) untersucht die Entwicklung eines Studiengangs und identifiziert sechs auslösende Faktoren für die Studiengangentwicklung (ebd., S. 114). Sie betrachtet die drei Kernphasen *Studiengangentwicklung, Studiengangeinführung und Studiengangetablerung* jeweils mit Blick auf Aufgaben, kooperative Strukturen und Stakeholder. Kretschmer (2018) vergleicht Phasenverläufe der Studiengangentwicklung in fünf Fällen und berücksichtigt dabei grundständige und weiterbildende Studiengänge, welche sie jedoch nicht dif-

ferenzierend auswertet. Die schematisch skizzierten Phasenverläufe zeigen auf, wie unterschiedlich die Prozesse im Konkreten sein können (ebd., S. 214ff.).

Das für die Modellbildung und praxeologische Orientierung im Rahmen der Angebotsentwicklungen im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zentrale Modell „Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements“ von Hanft (2014, S. 56) legt den Fokus auf die Entwicklung von Angeboten für Berufstätige (ebd., S. 55f.). Es basiert auf dem Instruktionsmodell von Seel (1999), zeichnet sich aber vor allem durch eine „theoriegeleitete Synthese bildungs- und betriebswirtschaftlicher Ansätze“ (Hanft et al., 2016, S. 104) aus. Zudem wird die „organisatorische Verankerung der Funktionen“ und ein entsprechendes „Schnittstellenmanagement“ skizziert (Hanft, 2014, S. 56). Es soll daher als „idealtypische[r] Prozess“ (ebd., S. 55) für das hier vorgelegte Modell als strukturgebende Orientierung dienen.

2.3 Bezugsrahmen für ein aktualisiertes Modell

Die modellhaften Herangehensweisen sind in unterschiedlicher Weise für die zu beschreibende *Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* geeignet. Insgesamt weisen sie eine große Variationsbreite methodischer Merkmale auf, die weit über das Spektrum für hochschulische Studiengangentwicklung hinausgeht, nicht zuletzt, weil Modelle für Studiengangentwicklung inhaltlich externe als auch interne Faktoren und Beteiligte und damit Aspekte des Marketings, Managements und Instruktionsdesigns zu berücksichtigen haben. Eine gegenstandsbezogene, empirisch fundierte Modellierung dieses transformativen Geschehens steht noch aus.

Um dem Gegenstand in seiner Komplexität konzeptionell gerecht zu werden, werden auf Basis der Bestandsaufnahme bestehender Zugänge zentrale Merkmale skizziert, die für die Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind und damit den Rahmen für die nachfolgende Modellbildung aufspannen. Dabei werden unterschiedliche analytische Ebenen adressiert und bestimmte kategoriale Überlappungen mit dem Ziel in Kauf genommen, die netzwerkartigen Handlungszusammenhänge (Peucker, 2010) möglichst plausibel und nachvollziehbar zu dokumentieren.

Studiengangentwicklung als Projekt

Die Entwicklung eines neuen Studiengangs erfüllt grundsätzlich häufig die für ein Projekt typischen Charakteristika (Gessler, 2018, S. 169): die Studiengangentwicklung ist hinsichtlich der Ressourcen (Zeit, Geld, ggf. Personal) begrenzt, zielorientiert, in der Gesamtheit ihrer Bedingungen einmalig und hat eine spezifische Organisation. Mit Blick auf die unterschiedlichen Arten von Projekten (ebd., S. 171ff.) lässt sich die Studiengangentwicklung unabhängig von der Art der Finanzierung als Entwicklungsprojekt spezifizieren.

Studiengangentwicklung als Angebotsentwicklung

Obwohl Studiengänge aufgrund ihrer Komplexität z.B. aus Perspektive der Weiterbildungsforschung eher wie Programme wirken, sind sie grundsätzlich als Bildungsangebote zu definieren.¹ Damit ist Studiengangentwicklung immer auch als Angebotsentwicklung zu betrachten, wenngleich sie auch kleinere Angebote (Module, Kurse) enthalten kann und die Grenzen zwischen dem, was jeweils als Angebotsentwicklung gefasst wird, fließend sind (Faulstich, 2006, S. 55). Gleichwohl werden alle Schritte, die im Rahmen einer Angebotsentwicklung nötig sind, auch in der Studiengangentwicklung durchlaufen.

Studiengangentwicklung als Teilprozess einer Qualitäts- und Hochschulentwicklung

Da Studiengänge zu anerkannten Abschlüssen führen und in staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen angeboten werden, unterliegt die Studiengangentwicklung europäischen, nationalen, landes- aber auch hochschulspezifischen Regelungen, die miteinander abgeglichen und transparent im Prozess berücksichtigt werden müssen. So ist ein akademischer Bildungsanspruch mit dem „Profil und Qualitätsanspruch der jeweiligen Hochschule“ abzugleichen (Reich-Claassen, 2018, S. 8) und es sind rechtliche Rahmenbedingungen und -vorgaben ebenso wie hochschulinterne Regularien und Prozesse zu berücksichtigen. In den „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (2015) werden drei Aspekte miteinander verbunden: ein definierter Prozess für die Entwicklung und Genehmigung von Studiengängen, eine spezifische Qualität der zu entwickelnden Studienprogramme und europaweit gültige Qualitätsstandards.

Studiengangentwicklung als Produktentwicklung

Für die wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die „Nachfrageorientierung als konsequente Ausrichtung an den individuellen wie institutionellen Adressatenerwartungen [...] in allen Phasen der Entwicklung, Planung und Durchführung“ (Seitter, 2014, S. 146) ein zentrales Kennzeichen des Entwicklungsprozesses dar. Dies mag zwar teilweise auch für andere Bildungsangebote zutreffen (Schlutz, 2006), gilt aber im Falle komplexer, sich finanziell selbst tragender weiterbildender Studiengänge in besonderem Maße und prägt deren Entwicklungsprozess maßgeblich.

*Studiengangentwicklung als Aushandlungsprozess unterschiedlicher Akteur*innen*

Nicht zuletzt kann die Studiengangentwicklung als Aushandlungsprozess unterschiedlicher inner- und außeruniversitärer Akteur*innen betrachtet werden. Gerade die starke Nachfrageorientierung führt zu zahlreichen externen

Kooperationen (Sweers, 2019), weswegen Studienangebote auch als organisationale Schnittstelle zwischen „innerhalb“ und „außerhalb der Hochschule“ (Lermen & Maschwitz, 2018) betrachtet werden können. Aber nicht nur an dieser Grenze treffen zum Teil stark voneinander abweichende Handlungslogiken und Interessen aufeinander. Auch innerhalb der Organisation Hochschule als pluralistisches soziales Gebilde sind unterschiedliche Werte, Ziele und Interessen handlungsleitend (Kühl, 2017).

3 Grundzüge einer Prozessmatrix für die Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Nachfolgend wird ein Modell vorgestellt, das die beschriebenen Aspekte berücksichtigt und sich aus den genannten Ansätzen ableitet. Mit diesem Modell lässt sich der Entwicklungsprozess eines weiterbildenden Studiengangs in einer idealtypischen Form darstellen, die gleichzeitig einen Überblick über den gesamten Prozess ermöglicht und einzelne Arbeitsschritte verdeutlicht. Zudem wird sichtbar, welche unterschiedlichen Kompetenzen und Expertisen zum Erfolg eines weiterbildenden Studiengangs beitragen und wie diese bei dessen Entwicklung zu berücksichtigen und einzubinden sind. Durch die Ergänzung der Perspektiven, der zeitlichen Abfolge und der handelnde Akteur*innen kann das Modell als eine Weiterentwicklung des Modells von Hanft (2014) verstanden werden.

3.1 Grundidee und Aufbau

Für die Darstellung des hier vorgestellten Modells wurde eine „Prozessmatrix“ gewählt, die den Gesamtprozess anhand der anfallenden Aufgaben und zuständigen Akteur*innen konkretisiert. Dafür wurde der zeitliche Prozessverlauf auf der horizontalen Achse mit dem (erweiterten) ADDIE-Modell strukturiert. Auf der vertikalen Achse finden sich die relevanten fachlichen Perspektiven und die den einzelnen Aktivitäten jeweils zuzuordnenden personalen Akteur*innen oder funktionalen Struktureinheiten. Für die Visualisierung der einzelnen Aufgaben wurde eine Darstellungsform analog zu einem Project-Canvas verwendet.

Prozess und Koordination

Um den gesamten Prozess der Entwicklung eines weiterbildenden Studiengangs abzubilden, wurde das ADDIE-Modell um zwei Phasen erweitert. Mit einer vorgelagerten Ideenphase wird darauf hingewiesen, dass die Initiative zur Studiengangentwicklung von unterschiedlichen Stakeholdern ausgehen kann. In der dem ADDIE-Modell nachgelagerten Phase des Programmmanagements werden Prozesse und Monitoring im laufenden Betrieb fortgeführt. Einzelne Phasen

¹ So stellen Programme „bildungswissenschaftlich betrachtet die umgesetzten thematischen Schwerpunkte unter den spezifischen Lernkulturen der Organisation“ (Fleige et al., 2018, S. 22) dar, die durch „Bündelungen von Angeboten“ (ebd. S. 20) entstehen. Angebote hingegen werden als „einzelne Veranstaltungen mit unterschiedlicher Zeitstruktur und mit differenter didaktischen Arbeitsweisen“ konkretisiert (ebd., S. 156). Auch Reich-Claassen (2018) folgt der hier gewählten Einordnung von Studiengängen als Angebote indirekt.

werden mit Meilensteinen verbunden, die grundsätzliche Entscheidungen markieren und somit Wendepunkte im gesamten Prozess bedeuten können. Darüber hinaus können durch Ergebnisse der Evaluationsphase u.U. Schleifen notwendig werden, in denen einzelne Prozessschritte erneut ausgeführt werden müssen. Diese lösen damit die Linearität des Prozesses zeitweilig auf und erhöhen die Komplexität, was die Rolle einer zentralen Prozesssteuerung im vorgestellten Modell heraushebt. Damit wird betont, dass das Zusammenspiel der Akteur*innen und Stakeholder des Prozesses bzw. dessen Koordination ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Prozessführung ist. Zum Stakeholder-Management gehören u.a. auch Verfahren für die Festlegung der Verantwortlichkeiten beim Übergang in die nächste Phase.

*Aufgabenfelder, Perspektiven und Akteur*innen*

Die Aufgabenfelder des Gesamtprozesses umfassen die Produktentwicklung, die Angebotsentwicklung sowie hochschulinterne administrative Abläufe und nehmen damit Bezug auf drei der in Kap. 3 skizzierten Perspektiven der Studiengangentwicklung. Auf der vertikalen Achse des Modells wurde dementsprechend zwischen einer marktwirtschaftlichen, einer inhaltlich-fachlichen & pädagogischen sowie einer administrativen Perspektive unterschieden, die jedoch nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind, sondern mitunter ineinander übergehen.

Die unterschiedlichen Perspektiven zeigen die für die Studiengangentwicklung notwendigen Kompetenzen und Expertisen auf, die durch entsprechende Akteur*innen in den Prozesseingebunden werden sollten. Dafür kommen den lokalen Rahmenbedingungen entsprechend grundsätzlich unterschiedliche Akteur*innen bzw. Stakeholder in Frage, die spezielle Aufgaben und Rollen im Prozess übernehmen können. Diese Akteur*innen sind mit ihrer Handlungsreichweite in der zweiten Spalte der Matrix idealtypisch skizziert. Hierbei wurden häufig genannte bzw. gesetzte Akteur*innen (wie z.B. Hochschulleitung oder Hochschulverwaltung) ergänzt um jene Akteur*innen, die – etwa aus Marktperspektive – zwar wichtige Funktionen erfüllen, aber nicht regelmäßig explizit einbezogen werden (z.B. Kommunikator*innen im Bereich Marketing). Die Darstellung der Akteur*innen bzw. Akteursgruppen in Form vertikaler Balken verdeutlicht, dass diese nicht immer einzelnen Perspektiven zugeordnet werden können, sondern z. T. mehrere unterschiedliche Aspekte der Studiengangentwicklung abdecken. Deutlich wird, welche besondere Rolle und integrierende Kraft ggf. dem Weiterbildungszentrum einer Hochschule im Prozess zukommen kann. In horizontaler Leserichtung kann die Matrix für die einzelnen Akteur*innen ansatzweise auch eine zeitliche Reihenfolge der Aufgaben im Prozessverlauf sichtbar machen.

Noch deutlicher sind die Aufgabenfelder den fachlichen Perspektiven zugeordnet. So sind z.B. die Aufgaben „Erstellung eines Finanzierungsplans“ und „Entwicklung einer Distributionsstrategie“ einer marktwirtschaftlichen Perspektive

zuzuordnen, während etwa „die Feinplanung der Lehrinhalte“ eine inhaltlich-fachliche & pädagogische Perspektive fordert und die „Entwicklung von Satzungen und Ordnungen“ klar einer administrativen Logik folgt. Dennoch existieren auch Aufgaben, die mehrere Perspektiven einbeziehen bzw. eine Zusammenarbeit erfordern, wie z.B. die „Erstellung eines Modulhandbuchs“.

3.2 Weiterführende Überlegungen

Die Matrixdarstellung zeigt sowohl auf, welche Aufgaben nacheinander auszuführen sind, da sie bspw. inhaltlich aufeinander aufbauen, als auch, welche Arbeitspakete gleichzeitig bearbeitet werden können. So bildet z.B. die „Entwicklung eines Kompetenzprofils“ nach der Analysephase die Grundlage für die „Entwicklung eines Grobcurriculums“ und daran anschließend für die „Feinplanung der Lehrinhalte“ und letztlich die „Erstellung von Lehrmaterialien“. Parallel dazu können etwa „Verfahren für Anerkennung und Anrechnung“ und notwendige „Satzungen und Ordnungen“ entwickelt werden. Das vorgestellte Modell kann somit eine zielgerichtete und zeitoptimierte Entwicklungsphase für weiterbildende Studiengänge unterstützen.

Gleichwohl ist die Prozessmatrix als Entwurf zu verstehen, der weiter zu diskutieren und anzupassen ist. Bei einzelnen Aufgaben (z.B. „Entwicklung von Verfahren für Anerkennung und Anrechnung“ sowie von „Satzungen und Ordnungen“) wird angedeutet, dass sich diese Prozesse über mehrere Phasen erstrecken; bei anderen Aufgaben (z.B. „Erstellung von Lehrmaterialien“) wurde hingegen darauf verzichtet, den zeitlichen oder personellen Aufwand genauer darzustellen, da sie mehrere Teilschritte umfassen (z.B. von Boetticher & Stephanow, 2020).

Insgesamt macht das Modell deutlich, wie sich die Entwicklung weiterbildender von der grundständiger bzw. konsekutiver Studiengänge unterscheidet. Tendenziell weiterbildungsspezifische Aufgaben sind einer marktwirtschaftlich ausgeprägten Perspektive zugeordnet. Damit zeigt sich, dass für die Einbindung dieser Perspektive weitere Akteur*innen zu beteiligen sind. In der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt einer zentrale Koordinationseinheit eine wesentliche Rolle zu. Ihre Aufgabe kann es sein, den Ablauf des Prozesses zu initiieren, zu planen und zu steuern sowie die relevanten Akteur*innen als Stakeholder in den Prozess einzubeziehen, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven im Blick zu behalten und die Zusammenarbeit zu moderieren. Dies trägt auch der Tatsache Rechnung, dass bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge tendenziell mehr Akteur*innen mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven bzw. Expertisen aktiv in den Prozess einzubeziehen sind, wie z.B. Marketingexpert*innen. Ein Fehlen bzw. eine mangelnde Einbeziehung dieser Akteur*innen bzw. entsprechender fachlicher Expertise bedeutet, dass bestimmte Aufgabenpakete wie z.B. Marketing und Distribution nicht vollumfänglich erfüllt werden können (vgl. auch Tetzlaff & Krolopp, 2020).

4 Fazit und Ausblick

Die Prozessmatrix soll einen Überblick darüber geben, welche Elemente im Rahmen der Entwicklung weiterbildender Studiengänge grundsätzlich zu beachten sind. Sie zeigt Spannungsfelder auf, die sich im Prozess z.B. aufgrund divergierender Perspektiven ergeben. In ihrem Kern steht eine zentrale Prozesssteuerung (Stakeholder- und Prozess-Management) und die Konzentration auf wesentliche Aufgaben. Die dabei anzustrebende inter- bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit gilt nicht nur für die praktische Umsetzung, sondern sollte auch im Forschungskontext selbstverständlich sein. Die fachliche Bandbreite der für die Modellentwicklung genutzten Zugänge von Qualitäts- und Projektmanagement, Instruktionsdesign, Programmplanungsforschung der Erwachsenenbildung bis hin zu organisationssoziologischen Betrachtungen macht das Potenzial multidisziplinärer Zugänge in der Studiengangentwicklung sichtbar.

Aus einer Meta-Perspektive schließlich sollte trotz bzw. gerade angesichts der Verbreitung von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Reum, Nickel & Schrand, 2020) die Entwicklung weiterbildender Studiengänge im Kontext der Hochschulentwicklung weiterverfolgt werden. So knüpfen umfassendere Angebote wie Studiengänge auf Bachelor- und Master-Niveau explizit an die tradierte Lehr- und Lernkultur der Bildungsinstitution Hochschule an und konturieren zugleich neue Trends der Studienangebotsgestaltung. Dabei spielen neben der zeitlichen auch eine räumliche und funktionale Flexibilisierung der Studienangebote eine wesentliche Rolle.

Weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge stellen in diesem Sinne das curriculare Bindeglied zwischen Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung und grundständigen Studienangeboten der Hochschule dar. Ihnen kann besonderes Potenzial bei der Realisierung eines differenzierten Angebotsportfolios ebenso zugeschrieben werden wie einer wissenschaftsadäquaten Programmentwicklung im Sinne zeitgemäßer Profilbildung des hochschulischen Bildungsangebots an sich. Dafür ist jedoch eine erfahrungsbasierte wie visionäre und nicht zuletzt systematische Diskussion zu den Grundsätzen der Studiengangentwicklung erforderlich. Denn es ist fraglich, ob Hochschulen durch zusätzliche weiterbildende und dazu kostenpflichtige Kurzformate offener werden. Vielmehr braucht es programmatische Ideen und Entscheidungen von Bildungsinstitutionen, um die integrativen Potenziale gegenüber diversen Zielgruppen und Themen, aber auch Anlässen und Formaten der Beteiligung zu realisieren.

Literatur

Allen, M. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: Faster, Better Learning Product Development*. American Society for Training & Development.

Bauhofer, C., Knauf, B., Sieben, H. & Zschunke, S. (2020). Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender

der Masterstudiengänge. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 87-97).

Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt: Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Internationale Hochschulschriften: Bd. 537. Münster: Waxmann.

Boetticher, P. von & Stephanow, V. (2020). Die Entwicklung von Studienmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung unter Anwendung des Blended-Learning-Designs. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 39-46).

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer-Verlag US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>

Deming, W. E. (1994). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position* (19th. printing). Cambridge: Univ. Pr.

Faulstich, P. (2006). Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. In A. Hanft (Hrsg.), *Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement*. Oldenburg.

Felbinger, M. (2013). *Gestaltungsfeld Hochschule: Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge*. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2411894?originalFilename=true>

Flehsig, K.-H. (1973). *Die Entwicklung von Studiengängen*. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung: Bd. 4966. Bielefeld: wbv.

Gessler, M. (2018). Projektmanagement. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (S. 163-201). Hamburg: tredition.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv.

- Glaß, E., Bauhofer, C., Mörth, A., Sieben, H. & Knauf, B. (Hrsg.) (2020). *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20151/pdf/Glass_et_al_2020_Prozesse_der_Angebotsentwicklung.pdf
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement: Bd. 13. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen": Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004). *Bologna-Reader. Beiträge zur Hochschulpolitik*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011). *Studiengangentwicklung - von der Idee zum Curriculum*. (Nexus Impulse für die Praxis). https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf
- Hörmann, C. (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung: Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung*. Dissertation. Pädagogischen Hochschule Weingarten. https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/35/Dissertation_Hoermann.pdf
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation. Universität St. Gallen. <http://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/209857>
- Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (2020). *Handbuch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studiengängen an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*. <https://www.zq.uni-mainz.de/files/2020/10/Prozesshandbuch-JGU-2020-Okt.pdf>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2009). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klages, B. & Bonillo, M. (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, A. Bohmeyer, M. Bonillo & S. Reinders (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 175-192). Opladen, Berlin, Toronto: Leske + Budrich.
- Knust, M. (2006). *Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse*. Reihe: Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Bd. 6, Lohmar, Köln: Eul.
- Kor, R., Bos, J. & Tak, T. (2018). *Project Canvas: Innovative Methoden für professionelles Projektmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kretschmer, S. (2018). *Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen: eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen*. Dissertation. Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/3615/1/kreent18.pdf>
- Kühl, S. (2017). *James March. Die Zerlegung des zweckrationalen Modells der Organisation*. Working-Paper. http://www.unibielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-11_2017-James-March-Kurzartikel190519.pdf
- Lermen, M. & Maschwitz, A. (2018). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. In A. Maschwitz, M. Lermen, M. Johannsen, K. Brinkmann & K. Speck (Hrsg.), *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 5-12).
- Lermen, M. & Vogt, H. (2018). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495-521). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_26
- Magnus, C. D. (2016). Educational Governance als Grundlage der Untersuchung von Hochschulprojekten. In: *Hochschulprojektmanagement* (S. 33-59). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14357-2_2
- Mai, A., Glaß, E., Gröger, G. & Bauhofer, C. (2020). Modelle zur Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 3-11).
- Moen, D. R. & Norman, L. C. (2010). Circling Back: Clearing up myths about the Deming cycle and Seeing How it Keeps Evolving. *Associates in Process Improvement*, 43(11), 22-28. <https://deming.org/wp-content/uploads/2020/06/circling-back.pdf>
- Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Nickel, S., Schrand, M. & Thiele, A. (2020). *Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011-2020*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://www.che.de/download/uebersicht-der-implementierten-angebote-aus-den-foerderprojekten-2011-2020/?wpdmdl=14847&refresh=6078124a2edfa1618481738>
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-02/04>
- Peuker, B. (2010). Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung, Handbuch Netzwerkforschung* (S. 325-335). Wiesbaden: Springer VS.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_9
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Bd 4. Münster: Waxmann.
- Schulze, M. (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zwischenbilanz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Erfahrungen aus dem Projekt EB2. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 61-69).
- Seel, N. M. (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. *Unterrichtswissenschaft*, 27(1), 2-11.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 15, Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015). Brüssel. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Swears, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Ausbildung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-23307-5.pdf>
- Technische Universität München (2016). *Entwicklung von Studiengängen. Zusammenfassung zentraler Prozesse*. https://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/QM_Handbuch/Dokumente/Entwicklung_von_Studiengaengen_01_2016_V2_Jan_17.pdf
- Tetzlaff, I. & Krolopp, E. (2020). Integration berufs- und marktingspirierter Sichtweisen in den Prozess der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 47-60).
- Universität Potsdam (2020). *Studienprogramme entwickeln*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/EvAH/Prozessbeschreibungen/Einrichtung_Studienprogramm_02122020.pdf

Autor*innen

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de

Dr. Christine Bauhofer
bauhofer@tutech.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Dr. Andreas Mai
andreas.mai@uni-weimar.de

Dipl.-Päd. Benjamin Klages
benjamin.klages@uni-potsdam.de