

Glaß, Elise [Hrsg.]; Bauhofer, Christine [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Sieben, Heiko [Hrsg.]; Knauf, Barbara [Hrsg.]
**Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des
Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"**

2020, 117 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen)



Quellenangabe/ Reference:

Glaß, Elise [Hrsg.]; Bauhofer, Christine [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Sieben, Heiko [Hrsg.]; Knauf, Barbara [Hrsg.]: Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". 2020, 117 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201514 - DOI: 10.25656/01:20151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201514>

<https://doi.org/10.25656/01:20151>

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



Elise Glaß, Christine Bauhofer, Anita Mörth, Heiko Sieben, Barbara Knauf (Hrsg.)

Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Juni 2020

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 11.05.2020 geprüft.

IMPRESSUM

Autor*innen: Christine Bauhofer, Julia Dendl, Elise Glaß, Gabriele Gröger, Jutta Haubenreich, Regina Hebisch, Miriam Kahrs, Barbara Knauf, Evelin Krolopp, Andreas Mai, Anita Mörth, Clara Neumayer, Jessica Neureuther, Thea Rudkowski, Heiko Sieben, Anita Schwikal, Valeska Stephanow, Anno Stockem, Vera Tandler, Ines Tetzlaff, Pia von Boetticher, Katrin Waletzke, Jeanette Kristin Weichler, Mara Zeilfelder, Sabine Zschunke

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (FernUniversität in Hagen); Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung) unter Mitwirkung von Prof. Dr. Annika Maschwitz (Hochschule Bremen)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgebenden

Datum: Juni 2020

ISBN: 978-3-946983-33-0

INHALT

Vorwort.....	2
<i>Elise Glaß, Christine Bauhofer, Anita Mörth, Heiko Sieben und Barbara Knauf</i>	
Modelle zur Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung	3
<i>Andreas Mai, Elise Glaß, Gabriele Gröger und Christine Bauhofer</i>	
Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs MBA Agribusiness im Blended-Learning-Format..	12
<i>Regina Hebisch</i>	
Die evidenzbasierte Entwicklung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots Orthopädieschuhtechnik	21
<i>Julia Dendl und Mara Zeilfelder</i>	
Flexibel weiterbilden mit LIFE – Nutzung von Modulen aus grundfinanzierten Studiengängen in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung	29
<i>Miriam Kahrs und Thea Rudkowski</i>	
Die Entwicklung von Studienmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung unter Anwendung des Blended-Learning-Designs	39
<i>Pia von Boetticher und Valeska Stephanow</i>	
Integration berufs- und marktinspirierter Sichtweisen in den Prozess der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	47
<i>Ines Tetzlaff und Evelin Krolopp</i>	
Zwischenbilanz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Erfahrungen aus dem Projekt E^B.....	61
<i>Anita Schwikal und Jessica Neureuther</i>	
Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge	70
<i>Christine Bauhofer, Barbara Knauf, Heiko Sieben und Sabine Zschunke</i>	
Die Curriculum-Werkstatt als zentrales Prozesselement bei der Entwicklung von Zertifikatsstudien	81
<i>Vera Tandler und Katrin Waletzke</i>	
Project Canvas zur Entwicklung berufsbegleitender Zertifikatskurse und Studiengänge	87
<i>Gabriele Gröger</i>	
Methoden und Instrumente der Angebotsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen.....	98
<i>Anno Stockem</i>	
Angebotsentwicklung durch kooperatives Zusammenarbeiten – gemeinsame Ziele, Strukturen, QM-Standards, Zielgruppen und Evaluationen	106
<i>Clara (Tu) Neumayer, Jeanette Kristin Weichler und Jutta Haubenreich</i>	
Verzeichnis der Autor*innen und Herausgeber*innen	115

Vorwort

Elise Glaß, Christine Bauhofer, Anita Mörth, Heiko Sieben und Barbara Knauf

Die vorliegende Handreichung gibt Einblick in das Thema Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB). Elf Beiträge aus neun Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beschreiben mit unterschiedlichen Schwerpunkten und aus verschiedenen Blickwinkeln die in ihren Projekten entwickelten Modelle zur Entwicklung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung.

Ausgangspunkt der Handreichung war 2019 die Idee der Akteur*innen des Projekts *Continuing@TUHH*, ausgehend von dem im Projekt entstandenen ganzheitlichen Entwicklungsansatz, nach anderen Herangehensweisen im Bund-Länder-Wettbewerb zu suchen und sich über Zugänge und Vorgehensweisen auszutauschen, was im Rahmen der Arbeitstagung der wissenschaftlichen Begleitung (WB) mit den Förderprojekten 2019 seinen Anfang nahm. Daran anschließend erfolgte gemeinsam mit der WB ein Aufruf zur Beteiligung an der hier vorliegenden Handreichung und einige potenziell interessierte Akteur*innen wurden direkt angefragt, sich zu beteiligen.

Ziel der Handreichung war und ist, Modelle und ggf. Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung transparent zu machen, relevante Akteur*innen und Gestaltungsfaktoren zu identifizieren und daraus gegebenenfalls Standards abzuleiten. Daher werden Entwicklungsansätze für weiterbildende Studiengänge sowie Formate unterhalb der Studiengangebene (Zertifikatsstudien), auch mit Blick auf einen möglichen Transfer der Erkenntnisse auf interessierte andere Hochschulen, vorgestellt. Denn der Bund-Länder-Wettbewerb ermöglichte es, wie in einem Innovations-Inkubator Ansätze zu entwickeln und auszuprobieren und bot somit eine ideale Gelegenheit, entstandene Prozesse zu sammeln und übergreifend zu betrachten.

Beim Call for Papers (CfP) fragten wir danach, um welches Angebotsformat es sich handelt, in welchem Status sich der Prozess befindet (in Entwicklung, bereits etabliert, ...), welche Ebene der Beitrag fokussiert (organisatorische oder strukturelle Perspektive) und zuletzt, was zentrale Erfahrungen, aber auch Schwierigkeiten und der Umgang damit waren. Wir fragten nach der zeitlichen Struktur und den beteiligten Akteur*innen sowie insbesondere danach, welche Modelle und Standards entwickelt wurden.

Von den eingereichten Beiträgen wurden elf in diese Handreichung aufgenommen, nachdem sie ein internes Reviewverfahren durchlaufen hatten. Sie können in Bezug auf ihre Perspektive kategorisiert werden in *retrospektive Darstellungen erfolgreicher Entwicklungsprozesse* sowie *Darstellungen von Prozessmodellen und Ansätzen*. So sind auch die Beiträge im Folgenden sortiert.

Aufgerufen hatten wir auch zu einer Zulieferung von Prozessmodellen zur systematisch vergleichenden Analyse, worauf es leider keine Resonanz gab. Dennoch boten die angenommenen Beiträge eine ausreichend gute Grundlage für eine erste vergleichende Betrachtung der Angebotsentwicklungen im Feld der wWB. Im nachfolgenden einleitenden Beitrag, zu dessen Beteiligung auch im CfP eingeladen wurde, geben Andreas Mai, Elise Glaß, Gabriele Gröger und Christine Bauhofer nicht nur einen Überblick über die Beiträge der Handreichung, sondern stellen auch das Ergebnis ihrer theoretisch eingebetteten vergleichenden Betrachtung der Beiträge vor. Dabei fokussieren sie die Rahmenbedingungen an den Hochschulen und Institutionen, die Prozesselemente der Entwicklung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die Indikatoren für den Erfolg der Angebotsentwicklung.

Ein umfassendes Modell der Angebotsentwicklung, das konsequent die Rahmenbedingungen und Anforderungen von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung berücksichtigt, ist noch nicht entwickelt worden. Die Handreichung gibt aber zum Teil sehr detailliert Einblick in unterschiedliche Ausschnitte und zeigt auf, was dafür benötigt würde.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre und hoffen, dass Sie daraus interessante Anregungen für die Gestaltung ihrer eigenen Angebotsentwicklungsprozesse ziehen können.

Modelle zur Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Andreas Mai, Elise Gläß, Gabriele Gröger und Christine Bauhofer

Einleitung

Studienangebote¹ zu planen, zu konzipieren, durchzuführen und mittels geeigneter Qualitätssicherungsinstrumente iterativ weiterzuentwickeln, gehört zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Der komplexe Prozess einer Entwicklung von Studienangeboten unterliegt europäischen, nationalen, landes- und hochschulspezifischen Regelungen und betrifft unterschiedliche Akteur*innen in Hochschulen und teilweise auch darüber hinaus. Studienangebote werden entworfen, um das Forschungs- und Lehrprofil einer Fakultät und einer Hochschule (bzw. bei fakultäts- oder hochschulübergreifenden Studiengängen auch mehrerer Institutionen) zu stärken, gezielt weiterzudenken oder neu zu formieren. Mögliche Ausgangspunkte können neue Berufsfelder, aus gesellschaftlichen Herausforderungen oder aus der Forschung abgeleitete, häufig fächerübergreifend gedachte Themen oder die Absicht sein, die Hochschule für weitere Zielgruppen zu öffnen. Mit den konkreten Konzepten für neue Studiengänge werden dann alle Parameter festgelegt und insbesondere Aussagen über anvisierte Zielgruppen, Kompetenzprofile und Lernziele sowie Beschäftigungsperspektiven für die Absolvent*innen getroffen. Ebenso wird über die geplante Einbindung in die Hochschulstrukturen, über Studieninhalte und das Instruktionsdesign, mögliche Praxisphasen und internationale Bestandteile des Studiums, qualitätssichernde Instrumente, Strategien der Distribution sowie über notwendige Ressourcen entschieden.

Diese ambitionierten Ziele werden gleichwohl nicht durch ein adäquates Modell unterstützt, das alle Facetten dieses komplexen Prozesses berücksichtigt und sie konkret auf einzelne Handlungsschritte, Zeitläufe und einzubeziehende Akteur*innen herunterbricht. Zu diesem Ergebnis kommt auch die ausführliche Analyse von Kretschmer (2018), nach der das Vorgehen bei der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung „in erster Linie akteursabhängig und erfahrungsbasiert“ (S. 1) erfolgt und nicht ausreichend in Verbindung zu Prozessbeschreibungen auf der Strukturebene steht. Es wird sogar vermutet, dass es an einigen Hochschulen an einer systematischen Vorgehensweise mangelt (Hochschulrektorenkonferenz, 2017). Gilt diese Feststellung primär für die Entwicklung grundständiger Studiengänge, stellt sich die Frage, wie sich dies bei der Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet. Hier ist, angesichts der weitgehend noch ungefestigten Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) an den Hochschulen einerseits sowie der sicherzustellenden Kostendeckung der Studienangebote andererseits, mit noch größeren Herausforderungen zu rechnen.

Die vorliegende Handreichung bietet Einblicke in praktische Erfahrungen, aber auch in modellhafte Prozessverläufe und Ansätze im Kontext der Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, die weitestgehend im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gesammelt bzw. erprobt und umgesetzt wurden. Sie können sowohl dazu dienen, eigene Erfahrungen zu reflektieren als auch zukünftige Entwicklungsprojekte zu unterstützen.

Bevor die Beiträge mit ihren jeweiligen Schwerpunkten und Perspektiven auf das Thema systematisiert und genauer vorgestellt werden, erfolgt zunächst eine knappe Bestandsaufnahme zu Modellen und Ansätzen der Studiengangentwicklung. Diese werden in einem beitragsübergreifenden Vergleich den empirischen Erkenntnissen gegenübergestellt und abschließend in einem Fazit kritisch reflektiert. Damit verfolgt die vorliegende Einleitung auch das Ziel, aus einer Vogelperspektive über die Beiträge hinweg typische Merkmale bzw. Eckpunkte von Prozessen der Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung herauszuarbeiten und erste Überlegungen für eine weitergehende Modellbildung zu präsentieren.

¹ Unter Studienangeboten werden hier Studiengänge, Zertifikate und einzelne Module verstanden.

Modelle zur Entwicklung von Studienangeboten

In den vergangenen Jahren wurden auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichen Fokussierungen und Zielsetzungen Schemata für Studiengangentwicklungen entworfen. An dieser Stelle werden drei Wege kurz in den Blick genommen, die für Prozesse der Angebotsentwicklung in der wWB als relevant erachtet werden.

Erstens wurden im Zuge der Bologna-Reform Handreichungen publiziert, die die notwendigen Schritte bei der Entwicklung eines Studiengangs definierten (Hochschulrektorenkonferenz, 2006). Hintergrund war vor allem, die vielfältigen Anforderungen der Studienreform umzusetzen (zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse, eine auf Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt zielende Ausrichtung der Studiengänge, Etablierung des European-Credit-Transfer-Systems, systematische Qualitätssicherung etc.). Zudem sollten diese Handreichungen den nationalen und internationalen Standards entsprechen, wie sie u. a. in den relevanten hochschulpolitischen Beschlüssen und Empfehlungen (Akkreditierungsrat, Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz) und den *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015) dargelegt sind. In letzterem Dokument wird zum Thema Studiengangentwicklung und -genehmigung folgender Standard formuliert:

„Institutions should have processes for the design and approval of their programmes. The programmes should be designed so that they meet the objectives set for them, including the intended learning outcomes. The qualification resulting from a programme should be clearly specified and communicated, and refer to the correct level of the national qualifications framework for higher education and, consequently, to the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“ (ebd., S. 11).

Es wurden folglich drei Aspekte miteinander verbunden: ein definierter Prozess für die Studiengangentwicklung und -genehmigung, eine spezifische Qualität der zu entwickelnden Studienprogramme und europaweit gültige Qualitätsstandards. Ein modellhaftes Vorgehen für die Studiengangentwicklung wurde gleichwohl nicht entworfen und auch die Handreichungen auf nationaler Ebene (Hochschulrektorenkonferenz, 2006) stellen nur einzelne Schritte vor, die im Entwicklungsprozess berücksichtigt werden sollten.

Zweitens wurden in Hochschulen in der Folge der Studienreform, insbesondere aber im Kontext einer angestrebten Systemakkreditierung, Qualitätssicherungssysteme im Bereich Studium und Lehre auf- und ausgebaut, die sicherstellen sollten, dass die Hochschule die Qualifikationsziele und Qualitätsstandards ihrer Studiengänge selbst gewährleisten kann. Eine Systemakkreditierung ermöglicht es einer Hochschule, in der Akkreditierungsperiode u. a. neue Studiengänge einzurichten. In einem Handbuch zur Qualitätssicherung der Hochschule wird dieser Prozess dokumentiert und die Verantwortlichkeiten definiert (z. B. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2018). Wie auch bei den Darstellungen, die im Kontext der Bologna-Reform entstanden, dominiert hier eine prozessorientierte Perspektive, d. h., es werden Abläufe und Entscheidungsketten, Beteiligte sowie eine Zeitplanung benannt. Die Darstellungen eignen sich, um einen Gesamtüberblick über den Prozess zu gewinnen und um zu erkennen, welche Dokumente oder Nachweise zu erbringen sind. Im Kern wird *nicht der Prozess* der Entwicklung eines Studiengangs, sondern *die Einrichtung* eines Studiengangs beschrieben. Zudem unterscheiden sich diese Darstellungen von Hochschule zu Hochschule, weil unterschiedliche Gremien zu beteiligen sind oder verschiedene Verfahren angewandt werden. Beispielsweise werden an einzelnen Hochschulen bereits die Konzeptentwürfe für künftige Studiengänge vor deren eigentlicher Entwicklung eingehend geprüft und bewertet.

Drittens legte Anke Hanft (2014), basierend auf vorhandenen Darstellungen zur Einrichtung von Studiengängen, ein Modell der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements vor, das sowohl für grundlegende als auch weiterbildende Studienangebote konzipiert ist. Berücksichtigt werden hier insbesondere auch die Finanzierungsbedingungen, die Nachfrage- bzw. Bedarfsorientierung sowie die Arbeitsteilung zwischen zentralen Einrichtungen und Fakultäten (ebd.). Mit diesem Vorschlag wird eine stärker inhaltsorientierte Perspektive verfolgt. Zudem wird herausgestellt, dass Unterstützungsstrukturen und ein geeignetes Schnittstellenmanagement in der Hochschule benötigt werden. In ihrer Erläuterung des Modells verweist Hanft auch auf wichtige Rollen von Stakeholdern sowie von spezifischen Akteurinnen und Akteuren im Prozess der Entwicklung weiterbildender Studiengänge (ebd.).

Die Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten umfasst grundsätzlich mehrere Prozessschritte. Diese nimmt das Schema von Hanft (2014) auf und gliedert sie in drei Kernprozesse: Programmplanung, -entwicklung und -management. Darüber steht als strategischer Prozess die „organisationale Verankerung der Funktionen“, also die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Struktur- und Entwicklungsplanung der Hochschulen (vgl. Abbildung 1).

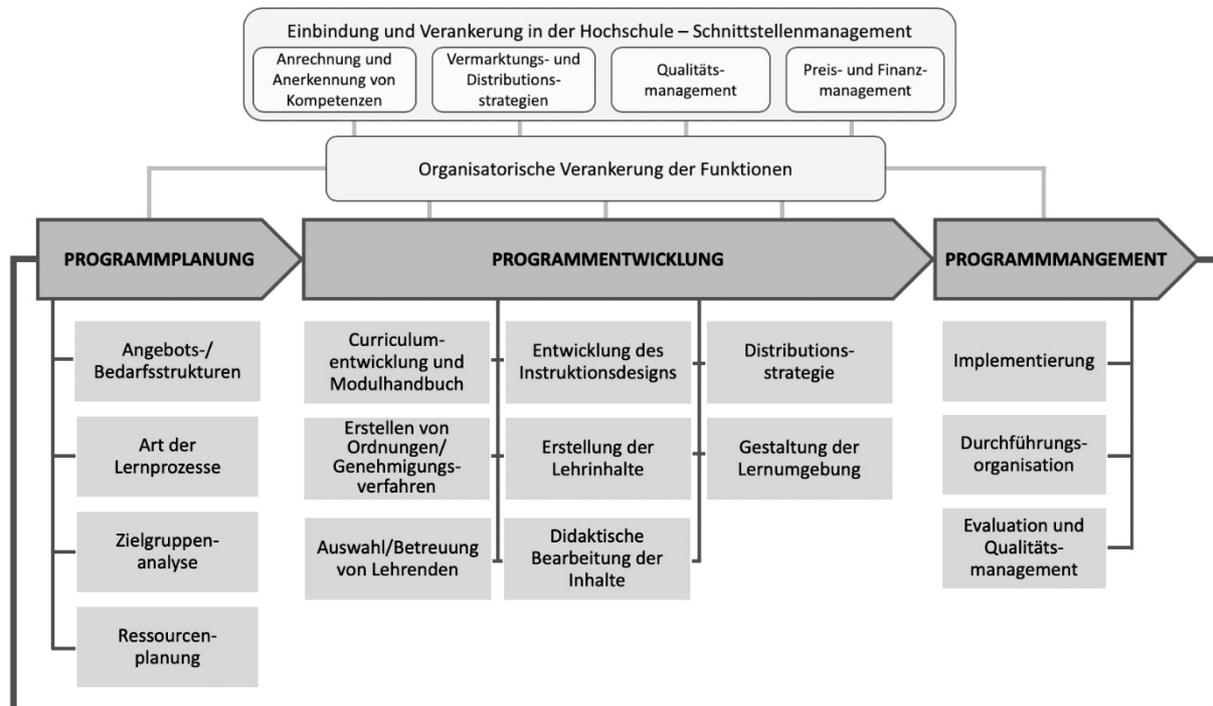


Abbildung 1: Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des -managements (Quelle: eigene Darstellung nach Hanft, 2014, S. 56)

Der Vorschlag von Hanft (2014) bildete den Ausgangspunkt für die Mehrzahl der Angebotsentwicklungen im Bund-Länder-Wettbewerb, nicht zuletzt deshalb, weil dieses Schema den in der Startphase befindlichen Projektmitarbeitende der wissenschaftlichen Begleitung als Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt wurde. Dieses Modell stellte daher ab 2012 das konkreteste Beispiel für einen Entwicklungsprozess weiterbildender Studienangebote dar. Im Zuge der Einrichtung weiterbildender Studiengänge wurde zusätzlich auf Meilensteinpläne oder Einrichtungsprozesse grundständiger Studiengänge zurückgegriffen. In den vergangenen Jahren wurden didaktische Ansätze der Studiengangentwicklung diskutiert (Salden, Fischer & Barnat, 2016). Zudem wurde vorgeschlagen, die im Zuge des Prozesses beteiligten Akteur*innen und Strukturen zu qualifizieren und zu professionalisieren (Niethammer, Schöb & Schrader, 2017), um geeignet darauf reagieren zu können, dass Lehrende nur selten über Vorkenntnisse im curricularen und didaktischen Denken verfügen, die in diesen Entwicklungsprozessen aber benötigt werden (Hochschulrektorenkonferenz, 2017). Für die Entwicklung des didaktischen Designs werden in der wWB Modelle des Instruktionsdesigns, wie z. B. ADDIE Workflow oder das Successive Approximation Model (SAM), genutzt.

Überblick über die Beiträge in dieser Handreichung

Der von den Herausgeber*innen veröffentlichte Call for Papers zu dieser Handreichung lud dazu ein, Erfahrungen mit Prozessmodellen der Angebotsentwicklung in der wWB aus der Praxis der Projekte einzureichen. Etwa die Hälfte der Projektbeiträge schildert und reflektiert durchlaufene Prozesse der Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen der Projektförderung, die (bisher) zu keinem standardisierten bzw. verallgemeinerbaren Verfahren geführt haben. Unter den Beiträgen, die ein weitgehend standardisiertes

Vorgehen beschreiben, befinden sich zwei etablierte Anbieter der wWB, die von den Herausgeber*innen im Vorfeld angefragt wurden.

Die Beiträge unterscheiden sich neben der Perspektive der Betrachtung auch hinsichtlich der Betrachtungsschwerpunkte. Während vier Beiträge einen vergleichsweise umfassenden Blick auf den Entwicklungsprozess von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung bieten, gehen andere Beiträge im Rahmen der Prozessdarstellungen jeweils auf spezifische Aspekte genauer ein. Dies können einzelne Phasen sein, aber auch bestimmte Tools oder die gezielte Analyse von Rollen und Akteur*innen.

Insofern sind die in den Beiträgen vorgestellten Herangehensweisen insgesamt – auch unter Berücksichtigung der von den Herausgeber*innen erbetenen Darstellung des Gesamtprozesses, seiner Phasen und der jeweils involvierten Akteur*innen – recht unterschiedlich. Gerade deswegen sind sie aber auch spannend, da sie einen Einblick in die Vielfalt der Vorgehensweisen geben und sich sowohl als Gegenüberstellung zu eigenen Erfahrungen als auch als Inspiration für zukünftige Entwicklungsprojekte anbieten.

Insgesamt ergeben sich folgende Schwerpunkte, die sich auch in der Gliederung der Handreichung widerspiegeln:

Tabelle 1: Übersicht über die Beiträge in der vorliegenden Handreichung (Quelle: eigene Darstellung)

Fokus der Betrachtung	Perspektive der Betrachtung	Retrospektive Darstellungen erfolgter Prozesse	Darstellungen von Prozessmodellen und Ansätzen	
			in Erprobung	implementiert
umfassende Betrachtung		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hebisch (AgriCareerNet) ▪ Dendl & Zeilfelder (EhochB) ▪ Kahrs & Rudkowki (konstruktiv) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bauhofer, Knauf, Sieben & Zschunke (ContinuING@TUHH)
Schwerpunkte auf bestimmte Prozessschritte, Tools, Aspekte		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stephanow & Boetticher (PuG): Studienmaterialien ▪ Tetzlaff & Krolopp (WB Campus Magdeburg): Rollen(-profile) und Akteur*innen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwikal & Neureuther (EhochB): Bedarfsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tandler & Waletzke (WiWeiNill): Curriculum-Werkstätten ▪ Stockem (C3L): Business-, Risiko- und Finanzplan ▪ Gröger (EffIS): Project Canvas ▪ Neumeyer, Weichler & Haubereich (mint.online): Tools zu Zielgruppen, QM, Evaluation

Retrospektive Darstellungen erfolgter Entwicklungsprozesse

Regina Hebisch stellt in ihrem Beitrag vor, wie der berufsbegleitende Masterstudiengang *MBA Agribusiness* im Projekt *AgriCareerNet* an der Georg-August-Universität Göttingen entwickelt wurde. Während die Idee für den Studiengang schon früh von den Lehrenden der Fakultät formuliert wurde, ermöglichte erst die Projektförderung die konkrete Umsetzung. Da wissenschaftliche Weiterbildung bisher kaum an der Universität verankert war und es auch keine vergleichbaren Angebote gab, leistete das Projekt gewissermaßen Pionierarbeit an der Hochschule.

Julia Dendl und Mara Zeilfelder aus dem Projekt *E^B* stellen in ihrem Beitrag *Die evidenzbasierte Entwicklung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots Orthopädieschuhtechnik* den konkreten Ablauf der Entwicklung eines berufsbegleitenden Studiengangs an ihrer Hochschule dar. Grundlage für den Prozess bildet das im Verbundprojekt entwickelte *Modell der evidenzbasierten Angebotsentwicklung*, welches der Bedarfserschließung einen besonderen Stellenwert einräumt.

Der Beitrag *Flexibel weiterbilden mit LIFE – Nutzung von Modulen aus grundfinanzierten Studiengängen in Angeboten der wWB* von Miriam Kahrs und Thea Rudkowski zeigt am Beispiel des Vorgehens im Projekt *konstruktiv* an der Universität Bremen, dass wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht zwangsläufig Neuentwicklungen sein müssen, sondern auch davon profitieren können, Module aus dem grundständigen Studium zu nutzen.

Pia von Boetticher und Valeska Stephanow beleuchten in ihrem Beitrag *Die Entwicklung von Studienmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung unter Anwendung des Blended-Learning-Designs* am Beispiel ihrer Erfahrungen im Projekt *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (PuG)* an der Hochschule für Gesundheit Bochum, welche Herausforderungen die nur selten betrachtete Entwicklung von Studienmaterialien bergen kann – insbesondere, wenn diese im Blended Learning im Rahmen neuer Fachdisziplinen eingesetzt werden sollen.

Ines Tetzlaff und Evelin Krolopp betrachten in ihrem Beitrag *Integration berufs- und marktinspirierter Sichtweisen in den Prozess der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* retrospektiv das Vorgehen in ihrem Projekt *Weiterbildungscampus Magdeburg* und greifen hierbei ein Schwerpunktthema auf, das sicherlich für viele Akteur*innen in der wWB relevant ist. Im Rahmen von projektbegleitenden Forschungsarbeiten entwickeln die Autor*innen Rollenprofile für die Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, stellen diese den Rollen etablierter Akteur*innen an den beteiligten Hochschulen gegenüber und betrachten ihr Netzungsgefüge.

Darstellungen von Prozessmodellen und Ansätzen

Anita Schwikal und Jessica Neureuther stellen in ihrem Beitrag *Zwischenbilanz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Erfahrungen aus dem Projekt E^B* das im Verbundprojekt entwickelte Prozessmodell der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung vor und gehen hierbei vertieft auf die Phase der Bedarfsermittlung ein. Anschließend werden erste Erkenntnisse aus der Evaluation des Ansatzes vorgestellt und ein kritisches Fazit zum Ansatz gezogen.

Christine Bauhofer, Barbara Knauf, Heiko Sieben und Sabine Zschunke präsentieren in ihrem Beitrag *Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge* das im Rahmen von *ContinuING@TUHH* entwickelte und mittlerweile erfolgreich implementierte Prozessmodell zur Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge, das als umfangreiches und detailliertes Instrument für die konkrete Handlungspraxis entworfen wurde. Darüber hinaus werden die organisatorische Verankerung des Prozesses inklusive der beteiligten Stakeholder und die Zusammenarbeit im Entwicklungsteam dargestellt.

Vera Tandler und Katrin Waletzke beschreiben in ihrem Beitrag *Die Curriculum-Werkstatt als zentrales Prozesselement bei der Entwicklung von Zertifikatsstudien* ein im Projekt *Wissenschaftliche Weiterbildung für die digitale Wirtschaft (WiWeiNill)* entwickeltes und implementiertes Instrument zur Entwicklung von Studienangeboten. So können Curriculum-Werkstätten im Sinne eines Top-down-Ansatzes dabei unterstützen, inhaltliche Schwerpunkte in Zertifikatsstudien zu entwickeln.

Der Beitrag *Project Canvas zur Entwicklung berufsbegleitender Zertifikatskurse und Studiengänge* von Gabriele Gröger stellt mit dem *Project Canvas*, das im Projekt *Effizient Interaktiv Studieren (EffIS)* an der Universität Ulm genutzt wird, ein übersichtliches Tool vor, das für die Planung und Entwicklung von Studienangeboten hilfreich sein kann und sich an den entscheidenden Fragen und Problemen von Angebotsentwicklungen orientiert.

Anno Stockem vom C3L – Center für lebenslanges Lernen an der Universität Oldenburg geht in seinem Beitrag *Methoden und Instrumente der Angebotsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen* auf übergreifende Ansätze ein, die bei der Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung unterstützen. Ein zentrales Element ist hierbei u. a. die wechselseitige Abstimmung zwischen Risiko-, Finanz- und Geschäftsplan. Die Universität Oldenburg wurde in der 1. Wettbewerbsrunde (WR) mit dem Projekt *Etablierung berufsbegleitender Studienangebote in MINT-Fächern (mint.online)* und mit dem Projekt *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (PuG)* in der 2. WR gefördert.

Der Beitrag *Angebotsentwicklung durch kooperatives Zusammenarbeiten – gemeinsame Ziele, Strukturen, QM-Standards, Zielgruppen und Evaluationen* von Clara (Tu) Neumayer, Jeanette Kristin Weichler und Jutta Haubenreich skizziert das im Rahmen von *mint.online* implementierte P-ADDIE Modell zur gemeinsamen Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und stellt darüber hinaus ausgewählte Prozess-Tools für die Zielgruppensegmentierung, das Qualitätsmanagement und die Evaluation vor.

Vergleichende Auswertung: Was zeigt sich im Spiegel der Projektbeiträge?

Der Vergleich der einzelnen Beiträge dieser Handreichung macht sichtbar, dass es, erstens, bestimmte Abhängigkeiten gibt, die die Angebotsentwicklung beeinflussen, dass, zweitens, an den einzelnen Standorten trotz unterschiedlicher Herangehensweisen ein weitgehend übereinstimmendes Set an Aufgaben bearbeitet wird sowie, dass sich, drittens, auf unterschiedlichen Ebenen Indikatoren ableiten lassen, die eine erfolgreiche Angebotsentwicklung begünstigen.

Rahmenbedingungen an den Hochschulen und Institutionen

In der Übersicht der Beiträge wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich sowohl die Institutionalisierung von wWB als auch der Grad der Standardisierung von Prozessen zur Entwicklung von Studienangeboten in den betrachteten Hochschulen und Institutionen unterscheiden. In einigen Kontexten finden Prozesse bereits seit einiger Zeit in etablierten Strukturen statt, sie gehören zum Alltagsgeschäft und sind erprobt (siehe die Beiträge von Stockem sowie von Weichler, Neumayer & Haubenreich in dieser Handreichung). Daneben werden Kontexte beschrieben, in denen die unterschiedlichen Interessen von etablierten Funktionen der Hochschule und den Projektteams, die bei der Entwicklung von Studienangeboten der wWB wesentliche Entwicklungsarbeit leisten, zu berücksichtigen und auszugleichen sind (siehe den Beitrag von Krolopp & Tetzlaff in dieser Handreichung). In anderen Kontexten konnte die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen erstmals aufgrund der Förderung im Bund-Länder-Wettbewerb platziert werden und es wurden damit erstmals Erfahrungen in der Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung gesammelt (siehe den Beitrag von Bauhofer, Knauf, Sieben & Zschunke sowie insbesondere den Beitrag von Hebisch in dieser Handreichung).

Die Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb spielte bei allen Projektbeiträgen eine wesentliche Rolle, da sie die Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung in der beschriebenen Form erst ermöglicht hat. Deutlich wird dies insbesondere in den Darstellungen, die den gesamten Ablauf der Entwicklung von Studienangeboten beschreiben. Zugleich finden sich in den Beiträgen auch Hinweise darauf, dass selbst kurz vor Ende der externen Förderung unklar bleibt, ob die wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule langfristig implementiert wird.

Prozesselemente der Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Vergleich zur Entwicklung grundständiger Studienangebote treten bei weiterbildenden Studienangeboten zusätzliche oder stärker zu fokussierende Aspekte auf. In allen Beiträgen wird deutlich, dass die erfolgreiche Bearbeitung und Justierung dieser Aspekte unerlässlich ist, wenn das Studienangebot erfolgreich implementiert werden soll. Dafür ist ein umfassendes Geschäftsmodell zu entwickeln, das Konzepte für nachfolgende Elemente enthält:

- *Die Markt- bzw. Bedarfsanalyse* – hier spiegelt sich die Notwendigkeit der Marktorientierung berufs begleitender Studienangebote. Die weiterbildenden Studiengänge zielen in dieser Beziehung nicht wie grundständige Studiengänge auf das Thema der Berufsbefähigung („Employability“), sondern fokussieren den Theorie-Praxis-Transfer, um eine Anwendung des Gelernten im Berufsleben sicherzustellen.
- *Ein geeignetes Distributionskonzept* ist unerlässlich, um die Zielpersonen und die Unternehmen und Einrichtungen, in denen sie beschäftigt sind, zu erreichen.
- *Intensive Öffentlichkeitsarbeit* ist notwendig, um Informationen zur Weiterbildungseinrichtung, zum didaktischen Konzept und zur gesicherten Qualität der Studienangebote bekannt zu machen.

- Die Kalkulation der entstehenden Kosten, die damit verbundene *Entwicklung eines Kostenkonzepts* zur Festlegung von Gebühren oder Entgelten sowie die Festlegung eines Rahmens zur Honorierung der Lehrenden sind weitere Faktoren, die für weiterbildende Studienangebote zu klären sind und die Prozesse der Angebotsentwicklung beeinflussen.
- Verfahren für *Anerkennung und Anrechnung* sind in weiterbildenden Studienangeboten unerlässlich, weil die Studierenden in der Regel über Vorerfahrungen und bereits erbrachte Leistungen verfügen. Hier kann die wissenschaftliche Weiterbildung eine Vorreiterrolle innerhalb der Hochschulen einnehmen.
- Ein (digitales) *didaktisches Design* ist erforderlich, das die Bedarfe berufsbegleitend Studierender berücksichtigt und somit die Entwicklung eines an die Zielgruppe adaptierten Lehr-Lern-Settings ermöglicht.
- Ein *spezifisches, individuelles Betreuungs- und Beratungskonzept* für Interessierte und Studierende durch den Aufbau geeigneter Supportstrukturen ist ein weiteres wesentliches Unterscheidungselement gegenüber dem grundständigen Studium.

Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, gleichwohl könnte sich ein künftiges Modell für weiterbildende Studienangebote an diesen Aspekten orientieren.

Indikatoren für den Erfolg einer Studienangebotsentwicklung

Trotz der dargelegten Unterschiedlichkeit der Beiträge und den in den Projekten bzw. Institutionen jeweils vorherrschenden unterschiedlichen Rahmenbedingungen lassen sich einige scheinbar generische Indikatoren identifizieren, die eine erfolgreiche Entwicklung von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung begünstigen.² Auf den Ebenen von Struktur, Organisation und Kultur von Hochschulen werden nachfolgend einige Aspekte abgeleitet.

Strukturen und Rollen

Von Vorteil scheint es zu sein, wenn bei der Angebotsentwicklung auf bereits institutionalisierte Strukturen und klare Rollen bzw. Rollenverteilungen zurückgegriffen werden kann. In diesem Fall sind die Konflikte, die sich aus verwaltungstechnischer Sicht einerseits und der marktinspirierten Sicht der wissenschaftlichen Weiterbildung andererseits fast zwangsläufig ergeben, bereits bekannt und idealerweise gelöst. Dies wird aus mehreren Beiträgen deutlich, in denen eine Entwicklung weiterbildender Studienangebote im Kontext der Förderung erstmals erfolgte und der Aufbau passender Strukturen und Rollen erst angestrebt wird.

Tools und Prozesse

Interessanterweise fokussieren die Beiträge etablierter Weiterbildungseinrichtungen weniger den Entwicklungsprozess selbst. Stattdessen werden Ansätze und Tools erläutert, die es erlauben, alle fundamentalen Fragen des Geschäftsmodells für das zu entwickelnde Studienangebot umfassend, frühzeitig und systematisch zu betrachten. Dadurch gelingt es, die für einen wirtschaftlichen Erfolg relevanten Parameter auch während des Entwicklungsprozesses stets im Blick zu behalten. Für Studienangebote wissenschaftlicher Weiterbildung, die am Markt bestehen müssen, scheint dies in Kombination mit konkreten Arbeitsprozessen und Rollen eine zielführende Vorgehensweise zu sein. Gemeinsame Standards und Verfahren sichern die Qualität der Studienangebote.

*Promotor*innen*

Wesentlicher Erfolgsfaktor ist auch eine passende Zuordnung der Rolle der Leitung und der Verantwortung für den Prozess der Angebotsentwicklung. Eine professorale Studiengangleitung hat die Möglichkeit, als Promotor*in zu fungieren und entsprechende Überzeugungsarbeit bei den anderen Prozessbeteiligten sowie zuständigen Gremien zu leisten.

² Vgl. dazu auch die Ergebnisse der umfassenden Studie von Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter (2016).

Zusammenarbeit und Commitment

Daran anknüpfend, kommt der Gestaltung der Zusammenarbeit der vielen internen und externen Beteiligten eine große Bedeutung zu. Relevante Stakeholder sind systematisch zu gewinnen, rechtzeitig einzubinden und Beziehungen für den gesamten Zeitraum kontinuierlich zu pflegen. In diesem Zusammenhang wird auf die Rolle des Supports verwiesen, den die Weiterbildungseinrichtungen u. a. für Lehrende und Institute leisten können. Feldkompetenz im Bereich des zu entwickelnden Studienangebots kann diesen Effekt weiter verstärken.

Ergänzend dazu wird noch einmal deutlich, welche besondere Beachtung die weiterbildungsspezifischen Anforderungen und Aufgaben bei der Angebotsentwicklung verdienen. So bilden die Klärung des Geschäftsmodells und seine Verortung und Umsetzung in der Hochschule im Kern die wesentlichen Erfolgsfaktoren. Für den Faktor Zeitdauer der Entwicklung finden sich in den Beiträgen unterschiedliche Einschätzungen, die jedoch eng mit dem Grad der Implementierung der Prozesse und den Gegebenheiten in der jeweiligen Hochschule oder Institution zusammenhängen. Während einige Autor*innen den Entwicklungsprozess bewusst unabhängig von zeitlichen Vorgaben anlegen, planen andere mit einem festen Zeitrahmen. Interessant und zukunftsweisend ist auch, wie auf der Grundlage eines gut ausgearbeiteten Verfahrens auch institutionenübergreifend Studienangebote entwickelt und durchgeführt werden können. Daraus ergeben sich neue Optionen für die strategische Positionierung hochschulischer Weiterbildung.

Es lässt sich konstatieren, dass die systematische Berücksichtigung der erfolgskritischen Prozesselemente die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung eines nachhaltigen Studienangebots erhöht, welches die postulierten Qualitätsansprüche im Bereich der Hochschulbildung erfüllt.

Fazit und Ausblick

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden in Deutschland in großer Zahl Studienangebote neu eingerichtet, anfangs veranlasst durch die Bologna-Reform, inzwischen stark verknüpft mit dem Ziel, das Lehrprofil und das Studienangebotsportfolio der Hochschulen zu stärken oder auf gesellschaftliche Bedarfe und Entwicklungen zu reagieren. Gleichzeitig entstanden in den Hochschulen umfassende Qualitätssicherungssysteme. Dennoch gibt es bis heute kein Modell zur Entwicklung von Studienangeboten, das den von fachlichen, überfachlichen und didaktischen Aspekten getragenen Prozess der Studiengangentwicklung und den an Fragen der Qualitätssicherung, der Ressourcen und des Hochschul- und Kapazitätsrechts ausgerichteten Prozess der Studiengangeinrichtung verbindet sowie die Akteur*innen in und außerhalb der Hochschulen berücksichtigt und die Rollen der Beteiligten definiert. Das allen Projekten im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von Anke Hanft (2014) zur Verfügung gestellte Modell berücksichtigt die besonderen Aspekte bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote auf struktureller Ebene. Es wurde von zahlreichen Projektteams aufgegriffen und bei der Entwicklung neuer Studienangebote zugrunde gelegt. In einigen Vorhaben wurden andere Modelle entwickelt und erprobt, zudem kamen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz, um den Prozess der Angebotsentwicklung besser planen und steuern zu können.

Alle vorliegenden Modelle und Instrumente bilden gleichwohl stets nur Teilaspekte des Gesamtprozesses und der involvierten Akteur*innen ab. Wünschenswert wäre ein Modell, das über den Ansatz von Hanft hinausgeht und konsequent zielgruppen- und bedarfsorientiert ausgerichtet ist und das alle Schritte der Produktentwicklung zusammenführt. Teil eines solchen Prozessmodells wäre dann auch die konkrete Beschreibung der Akteur*innen und ihrer Rollen und Funktionen im Prozess in einer Form, die auf die Strukturen der jeweiligen Hochschule angepasst werden kann. Ein zusätzlicher Aspekt wäre, auch die Qualifizierung und Professionalisierung der beteiligten Akteur*innen mitzudenken. Damit läge ein verallgemeinerbares Verfahren für alle Studienangebote vor, das jedoch flexibel genug wäre, um Unterschiede bei der Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre angemessen zu berücksichtigen.

Literatur

- Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (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. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2006). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2017). *Nexus Impulse für die Praxis. Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.). (2018). *Handbuch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Abgerufen von https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/07/JGU_Prozesshdb_QS_-2018_gesamt.pdf
- Kretschmer, Stefanie (2018). *Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen*. Dissertation. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Abgerufen von <http://oops.uni-oldenburg.de/3615/1/kreent18.pdf>
- Niethammer, Carolin; Schöb, Sabine & Schrader, Josef (2017). Von der Studiengangs- zur Strukturentwicklung. In Andreas Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015: Wie verändern Projekte die Hochschulen* (S. 177-192). Hamburg: tredition.
- Salden, Peter; Fischer, Kathrin & Barnat, Miriam (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In Taiga Brahm, Tobias Jenert & Dieter Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Abgerufen von https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs MBA Agribusiness im Blended-Learning-Format

Regina Hebisch

Einleitung

In diesem Beitrag wird ein konkretes Beispiel einer Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt. Die Fakultät für Agrarwissenschaften der Universität Göttingen hat im Rahmen des Projekts *Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet* den berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang MBA Agribusiness entwickelt. Es handelt sich um einen Masterstudiengang im Blended-Learning-Format, der sich in erster Linie an Berufstätige mit einem ersten Hochschulabschluss wendet und der zwei Jahre qualifizierte Berufserfahrung voraussetzt. Der Studiengang hat einen Umfang von 90 ECTS-Punkten, dauert in der Regel fünf Semester und umfasst zehn Module, die eine Dauer von jeweils sieben Wochen haben und nacheinander, nicht parallel, stattfinden. Für das Selbststudium werden auf der Lernplattform ILIAS text- und videobasierte Lernmaterialien sowie Informationen und Selbstlerntests zur Verfügung gestellt. Präsenzphasen beinhalten pro Modul ein Wochenende in Göttingen sowie wöchentliche Webinare. Diese Zeiten werden für Expert*innen- und Studierendenvorträge, vertiefende Diskussionen, Übungen, Rollenspiele und Ähnliches genutzt. Der Studiengang ging im Oktober 2019 an den Start.

Mit der Vorbereitung des Studiengangs wurde im Jahr 2013 begonnen. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eröffnete die Möglichkeit, die Öffnung der Universität für neue Zielgruppen zu betreiben. Es wurde und wird erwartet, dass ein wachsender Bedarf an lebensbegleitendem Lernen entsteht, einerseits im Zuge der Bologna-Reform, infolge derer vermehrt Bachelorabsolvent*innen die Universität verlassen und später für ein Masterstudium zurückkehren, andererseits durch sich häufiger ändernde Anforderungen im Berufsleben, die eine Weiterbildung notwendig machen.

Das Ziel der Universität Göttingen und der Fakultät für Agrarwissenschaften ist, mit der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten in diesem Projekt Berufstätige und weitere, an einem Teilzeitstudium interessierte Personen als neue Zielgruppen anzusprechen. Gleichzeitig sollen mit diesen ersten Weiterbildungsangeboten Erfahrungen gesammelt werden, und zwar nicht nur mit den neuen Zielgruppen, sondern auch mit dem Einsatz digitaler Lehre, mit Teilzeitstudienangeboten und mit der Organisation und Verwaltung von Weiterbildung im System der Präsenz- und Forschungsuniversität. Das Projekt *AgriCareerNet* hat in diesem Sinn Pilotcharakter für die Universität Göttingen.

Im Rahmen der Entwicklung des Antrags für den Bund-Länder-Wettbewerb entstand ein erster Entwurf, es wurden mögliche Inhalte des Studiengangs zusammengestellt und eine Entscheidung über den Abschluss (Master of Business Administration, MBA) getroffen.

Die konkrete Entwicklung begann im August 2014 und erfolgte in vier Phasen (vgl. Abbildung 1): In der ersten Phase wurden das Konzept des Studiengangs entwickelt und erste vorbereitende Arbeiten ausgeführt. In der zweiten Phase wurden das didaktische Konzept erstellt, die Lernplattform ausgewählt und übergreifende Gestaltungsentscheidungen getroffen. In der dritten Phase, der Hauptphase des Entwicklungsprozesses, wurden die Module des Studiengangs entwickelt und praktisch erarbeitet. In der vierten Phase wurden diese Module erprobt, evaluiert und, wo nötig, überarbeitet. Außerdem wurde die Akkreditierung vorbereitet und der Studiengang offiziell gestartet. Die Strukturierung des Entwicklungsprozesses in vier Phasen entstand während der Arbeit an dem Studiengang.

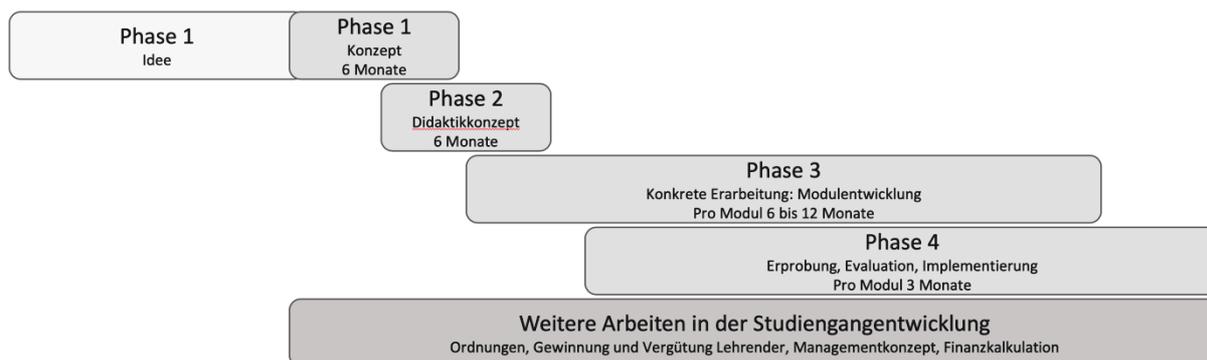


Abbildung 1: Phasen der Studiengangentwicklung im zeitlichen Verlauf (Quelle: eigene Darstellung)

Phasen der Studiengangentwicklung

Phase 1: Idee, Konzept, Vorbereitungen

Der hier vorgestellte Prozess der Angebotsentwicklung (vgl. Abbildung 2) startete mit der Diskussion im Kreis einiger Lehrender über die Frage, welche Themen und Inhalte sich für ein Weiterbildungsangebot der Fakultät für Agrarwissenschaften eignen und welche Zielgruppen man erreichen möchte. Hieraus ging die Entscheidung hervor, neben zwei kleineren Formaten einen berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang mit dem Abschluss Master of Business Administration (MBA) zu erarbeiten; sie fußte auf der fachlichen Expertise der Lehrenden und ihren Erfahrungen aus Kontakten mit der unternehmerischen Praxis.

Nach der Festlegung dieses Ziels wurde durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen ein Konzept erarbeitet, das neben einem Entwurf für das Curriculum auch erste Vorstellungen über das Angebotsformat enthielt. Zur Frage des Curriculums wurden Gespräche mit weiteren Lehrenden geführt, in denen es sowohl um die fachliche Ausgestaltung des Studiengangs als auch um die Gewinnung der Lehrenden für die Lehre in der Weiterbildung ging. Zur Frage des Formats wurden umfangreiche Recherchen zum Weiterbildungsangebot und -verhalten in der adressierten Branche (Zielgruppe) durchgeführt, ebenso zu den Themen Erwachsenenbildung und E-Learning.

An die Erarbeitung des Konzepts schloss sich eine Bedarfsanalyse an, im Rahmen derer eine Auswertung von Stellenanzeigen hinsichtlich der Stellenprofile mit den geforderten Kompetenzen (fachlich und persönlich) stattfand und eine Befragung von Unternehmensvertreter*innen in Form von geleiteten Telefoninterviews durchgeführt wurde (Aspelmeier, 2016). Anhand der Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurde das Konzept für den Studiengang angepasst.

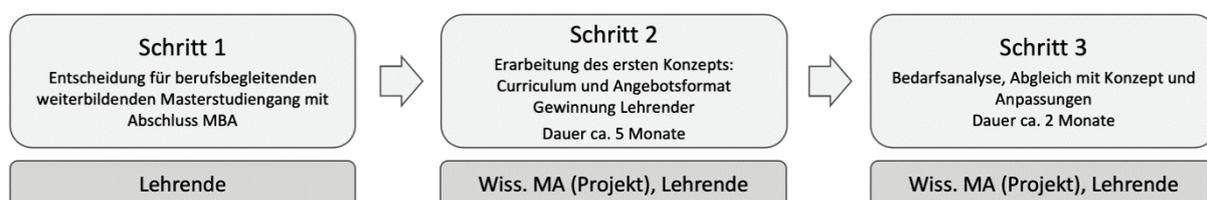


Abbildung 2: Phase 1 'Konzept': Arbeitsschritte und -aufgaben im zeitlichen Verlauf mit Angabe der Akteur*innen (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Phase hatte eine Dauer von ca. 1,5 Jahren, wobei die Arbeiten vor Beginn des Förderprojekts im August 2014 eher sporadisch in Form von Gesprächen und ersten Recherchen stattfanden, sodass diese Zeitangabe nicht den Umfang des Arbeitseinsatzes widerspiegelt. Ab Projektstart waren wissenschaftliche Mitarbeiter*innen explizit mit der Aufgabe der Angebotsentwicklung betraut; ihre Vorlagen wurden nach Bedarf entweder nur mit dem Projektleiter oder im Kreis der zukünftigen Lehrenden diskutiert. Der Prozess war dadurch gekennzeichnet, dass es keine Vorgaben gab und die Entwicklung jeweils auf der Basis der Ergebnisse der vorangegangenen Arbeiten vorangetrieben wurde.

Phase 2: Didaktikkonzept

Auf der Basis des allgemeinen Konzepts und der Recherchen wurde in der zweiten Phase des Entwicklungsprozesses die Planung konkretisiert (vgl. Abbildung 3). Kernstück war die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts, das sowohl den Bedarf der Zielgruppe der berufstätigen Lernenden als auch den Einsatz von digitalen Medien einbezog. Das Konzept betraf drei Ebenen: das Format des gesamten Studiengangs als berufsbegleitendes Teilzeitstudium, die Struktur der Module und die Gestaltung des Lernmaterials, das auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt werden sollte (Hebisch, Aspeltmeier & Gronwald, 2015). Es wurde eine Entscheidung über den Einsatz einer Lernplattform – in diesem Fall ILIAS – und ihre Einrichtung getroffen und der technische Support gesichert. Außerdem wurde ein einheitliches Design und Layout für die Lernmaterialien vorbereitet.



Abbildung 3: Phase 2 ‚Didaktikkonzept‘: Komponenten der konkreten Arbeitsplanung (Quelle: eigene Darstellung)

Auch in dieser Phase war die Arbeit durch ergebnisoffene Recherchen sowie durch die Arbeit in einem kleinen Team gekennzeichnet. Eine Personalstelle „E-Learning-Koordination“ im Projektteam sicherte die Fachexpertise im Bereich der digitalen Medien, ihres didaktischen Einsatzes und ihrer Gestaltung. Andere Teammitglieder waren für das gesamte Didaktikkonzept und angrenzende organisatorische sowie Betreuungsfragen zuständig. Die erarbeiteten Konzepte und Vorlagen wurden wie in der ersten Phase mit dem Projektleiter oder auch im Kreis der zukünftigen Lehrenden diskutiert. Es erfolgte eine enge Zusammenarbeit mit dem zentralen Service für Digitales Lernen und Lehren der Universität Göttingen: Mit dort beschäftigten Expert*innen konnten mediendidaktische Fragen diskutiert und die Anforderungen an die Lernplattform besprochen werden. Hier ist auch der technische Support für ILIAS angesiedelt.

Die zweite Phase dauerte etwa sechs Monate und überschritt sich teilweise mit der ersten Phase.

Phase 3: Inhaltliche und technische Entwicklung und Erarbeitung der Module des Studiengangs

Phase 3 stellte die *Kernphase* der Angebotsentwicklung dar, da hier die konkrete Entwicklung und Erarbeitung der Module des Studiengangs geleistet wurde (vgl. Abbildung 4). Während die studiengangübergreifenden Entscheidungen in Phase 2 überwiegend von einem kleinen Projektteam erarbeitet und getroffen wurden, erweiterte sich in Phase 3 der Personenkreis um die beteiligten Lehrenden und ihre wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie um weitere Mitarbeitende im nun entstehenden E-Learning-Team (z. B. für die Erstellung von Videos) und um studentische Hilfskräfte. In diesem Abschnitt wird das Verfahren für ein einzelnes Modul beispielhaft dargestellt.

Für die Konzeptionierung und Erstellung eines Moduls wurde der *ADDIE-Workflow* eingesetzt (Analyse, Design, Development, Implementation, Evaluation), der v. a. im Instruktionsdesign weite Verbreitung gefunden hat (Kerres, 2018; International Society for Educational Technology, 2020). Dieses Modell beschreibt eine strukturierte und nachvollziehbare Vorgehensweise für die Konzeption von Lehr-Lern-Formaten, wobei es in seiner allgemeinen Form auch für andere Anwendungen nutzbar ist. Durch die einzelnen Schritte wird das Augenmerk auf bestimmte Fragen der Entwicklung gelenkt und ein Verbesserungsprozess angestoßen. Gleichzeitig ist das Modell einfach gehalten. Die einzelnen Phasen des Workflows wurden nicht strikt sequenziell, sondern interaktiv verwendet und mit der individuellen Beratung der Lehrenden kombiniert. Das Modell wurde also in einer agilen Ausgestaltung verwendet. Konkret in die Modulentwicklung übersetzt, sah der Prozess wie folgt aus:

In einem ersten Gespräch zwischen den E-Learning-Expert*innen des Projektteams und dem oder der Lehrenden wurde eine *Analyse* durchgeführt, indem – durch einen Fragebogen geleitet – nicht nur Vorstellungen zu Inhalten, Voraussetzungen und Lernzielen abgefragt wurden, sondern auch bisherige Erfahrungen mit digitaler Lehre, schon vorhandene Lehrmaterialien und bevorzugte Lehr-Lern-Formate. Die Ergebnisse dieses Gesprächs wurden protokolliert. Die Analyse diente der Vorbereitung der Modulkonzeption sowohl für die Lehrenden als auch für die Planung der individuellen Unterstützung durch das E-Learning-Team. Den Lehrenden und ihren Mitarbeitenden wurden in der Folge Handreichungen zum Didaktikkonzept und zur Modulkonzeption zur Verfügung gestellt. Sie konnten außerdem auf eine Beratung sowohl durch den zentralen Service für Digitales Lernen und Lehren als auch durch Mitarbeitende des Projekts zurückgreifen.

In einem zweiten Schritt wurden in weiteren Gesprächen „grundlegende *Designentscheidungen*“ für das Modul getroffen (Menge, 2017, S. 8). Am Anfang standen dabei die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele und die Festlegung der dazugehörigen Prüfungsformate. Es folgte die Zusammenstellung der Inhalte auf der Ebene der Thematik und eine erste Gliederung, zusammen mit dem ersten Konzept über die Verwendung unterschiedlicher Medien und ihrer Funktion im Lernprozess. Ebenso wurde eine erste Planung für den zeitlichen Ablauf und für die Gestaltung der Präsenzzeiten aufgestellt. Diese Arbeitstreffen wurden meist mit einer didaktischen Beratung kombiniert, die sich z. B. auf Punkte wie Modulablauf, Prüfungsformate, Medienformate und Einsatz digitaler Tools, Gestaltung von Testfragen und Urheberrecht beziehen konnte. Die Ergebnisse der Besprechungen wurden wie bei der Analyse festgehalten. Die Festlegungen konnten im weiteren Verlauf der Modulerarbeitung angepasst werden.

Auf diese Vorbereitungen folgte die aufwendige Erstellung der Lernmaterialien, die entweder neu entwickelt oder zum Teil auf der Basis vorhandener Materialien an die neue Zielgruppe der berufstätigen Studierenden angepasst wurden (*Development*). Die inhaltliche Erarbeitung ging Hand in Hand mit der Produktion von Textmaterial, Videos, Testfragen oder ähnlichen für das Selbststudium geeigneten Lernmaterialien. In dieser Phase wurden die Lehrenden und ihre Mitarbeitenden durch das E-Learning-Team des Projekts unterstützt, und zwar einerseits durch Beratung und Betreuung, aber auch durch Videoproduktion, Recherche passender digitaler Lernmaterialien, die Einstellung des Materials in die Lernplattform und Qualitätssicherung. Für die Qualitätssicherung wurden vor allem Tätigkeiten wie die Anpassung des Designs und Layouts der Materialien an das Corporate Design ausgeführt, wie auch die Prüfung der Quellenangaben und der Links sowie der Testfragen. Abschließend wurde der Kurs auf der Lernplattform samt dem Material auf verschiedenen Endgeräten getestet.



Abbildung 4: Arbeitsschritte in Phase 3 ‚Erarbeitung der Module‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Im Idealfall wurde zunächst ein Abschnitt oder Kapitel des Moduls als sogenannter *Prototyp* erstellt, mit allen ergänzenden Medien komplettiert und in die Lernplattform eingestellt. Dieser Prototyp diente als Testfall für das Modul, um den erforderlichen Aufwand abschätzen zu können und mit den Lehrenden die Eignung der Medien und des Modulaufbaus anhand des konkreten Beispiels zu erörtern, da eine Anpassung der Konzeption zu einem späteren Zeitpunkt mit erheblich größerem Aufwand verbunden wäre.

Die Entwicklung eines Moduls dauerte je nach zeitlicher Verfügbarkeit der Lehrenden und ihrer Mitarbeitenden zwischen sechs und zwölf Monaten. Insgesamt erstreckte sich die Erarbeitung der Module für den gesamten Studiengang über drei Jahre. Während dieser Zeit wurden parallel die fertiggestellten Module erprobt und evaluiert sowie Management- und Betreuungskonzepte erstellt, erprobt und evaluiert.

Phase 4: Erprobung und Evaluation

Den Beginn der *Implementierung* bildete eine Erprobungsphase (vgl. Abbildung 5), in der Studierende, die der Zielgruppe für den Studiengang entsprachen, als Probanden an einer vollständigen Durchführung der Module teilnehmen konnten. Dies gestattete Rückmeldungen und Korrekturen nicht nur im Hinblick auf die Lehre im Blended-Learning-Format, sondern ebenfalls bezüglich der Organisation der Durchführung inklusive der Präsenzphasen und der Betreuung der Studierenden durch Lehrende und das Studiengangmanagement.

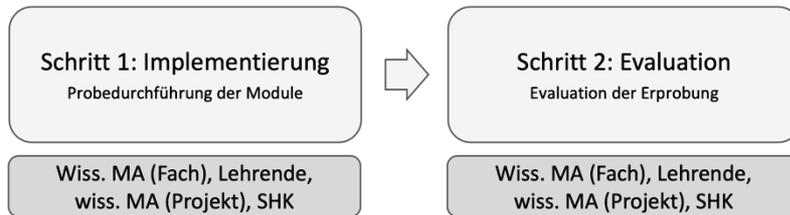


Abbildung 5: Arbeitsschritte in Phase 4 ‚Erprobung und Evaluation‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Wichtiger Bestandteil der Erprobungsphase waren *Evaluationen* mit unterschiedlichen Formaten und Zielen. Zunächst kam eine Vorbefragung der Studierenden zu ihren Vorkenntnissen und Erwartungen zum Einsatz. In der Postevaluation wurde ausführlich nach den Erfahrungen und Bewertungen im Hinblick auf das Gesamtmodul sowie auf die einzelnen Elemente und die Betreuung gefragt. Weiterhin erfolgte eine Evaluation in Form eines Gruppengesprächs am Präsenzwochenende. In einem weiteren Gespräch wurden auch die Lehrenden nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen gefragt. Aus den gesammelten Evaluationsergebnissen wurden Maßnahmen zur Verbesserung und Überarbeitung des Moduls abgeleitet. Diese Koordination dieser Maßnahmen erfolgte durch die E-Learning-Koordination, während Erprobungen und Evaluationen durch andere Mitarbeitende des Projektteams koordiniert und durchgeführt wurden.

Es wurden jeweils zwei Module pro Semester erprobt, sodass die Erprobung und Evaluation aller erarbeiteten Module nach etwas über drei Jahren abgeschlossen war.

Koordination und Kommunikation

Das beschriebene Vorgehen zur Entwicklung eines Studiengangs kam an der Fakultät für Agrarwissenschaften zum ersten Mal in dieser Form zum Einsatz. Vor allem durch die Verwendung digitaler Medien und das neue berufsbegleitende Blended-Learning-Format war eine andere Herangehensweise nötig geworden. Dabei unterschied sich der Prozess der Studiengangentwicklung von dem bisherigen Vorgehen vor allem auf der Ebene der Modulkonzeption und -erarbeitung. Die Planung eines Curriculums erfolgt üblicherweise – wie auch hier – im Team der beteiligten Lehrenden. Danach stellen die Lehrenden ihre Module bereit, während die Studiengangverantwortlichen gemeinsam mit dem Studiendekanat und der zentralen Abteilung *Studium und Lehre* die formalen Anforderungen erfüllen (Erstellung von Ordnungen u. Ä.).

Im Fall des hier beschriebenen berufsbegleitenden MBA Agribusiness wurde unter Berücksichtigung der Zielgruppe der berufstätigen Lernenden außer einem Curriculum auch ein didaktisches Konzept für den Studiengang entwickelt; zusätzlich wurden Entscheidungen über die eingesetzte Technik getroffen. Dazu war die Zusammenarbeit mit Expert*innen aus den Bereichen Didaktik, Mediendidaktik und E-Learning-Support notwendig. Sie wurde durch Mitarbeitende des Projekts koordiniert und organisiert.

Für die inhaltliche und technische Entwicklung der einzelnen Module arbeiteten mehrere Personen in unterschiedlichen Funktionen zusammen. Eine der größten Herausforderungen lag in der Koordination und Moderation dieser Teams mit ihren heterogenen Vorerfahrungen. Durch die E-Learning-Koordination wurden sowohl der zeitliche Ablauf der Modulentwicklung als auch die inhaltliche Zusammenarbeit von Lehrenden, ihren Mitarbeitenden und den E-Learning-Expert*innen koordiniert und moderiert. Dieser Prozess wurde laufend durch eine

individuelle (medien-)didaktische Beratung begleitet. Enge Zeitpläne der Lehrenden machten eine große Flexibilität der Koordination notwendig. Zusätzlich wurden studentische Hilfskräfte für Layout- und Recherchearbeiten sowie für Tätigkeiten im Rahmen der Qualitätssicherung in Zusammenarbeit mit dem E-Learning-Team eingesetzt. Alle diese Tätigkeiten wurden miteinander verzahnt organisiert und zeitlich kontrolliert. Dafür wurde eine Projektmanagementsoftware eingesetzt, mit der für alle Aufgaben digitale Notizzettel, sogenannte Karten, angelegt und mit Zuständigkeiten, Terminen und Dateianhängen versehen und kommentiert werden können. Dadurch konnte jederzeit nachverfolgt werden, wer welche Aufgabe gerade bearbeitete oder wann erledigt hatte.

Als hilfreich erwiesen sich außerdem die zentrale Festlegung von Standards für die Gestaltung von Textmaterial (Layout, didaktischer Aufbau und Struktur) und Videos (Design, Länge) sowie für die Gestaltung und Struktur der Module auf der Lernplattform ILIAS.

Formate der Zusammenarbeit oder der Beratung, die sich als nicht ausreichend effizient herausstellten, wurden verworfen, so z. B. Workshops der Mitarbeitenden aus verschiedenen Fachbereichen oder für Lehrende zu Themen des Einsatzes digitaler Medien. Bevorzugt wurde die Arbeit in kleinen Fachteams mit enger Kommunikation, die durch die E-Learning-Koordination geleitet wurden.

Die Kommunikation erfolgte über E-Mail und, dank der kurzen Wege im Fachbereich, häufig auch im direkten persönlichen Kontakt. Die Kommunikation v. a. mit den studentischen Hilfskräften erfolgte über eine webbasierte Chat-Software, die eine direkte und schnelle Kommunikation mehrerer Personen direkt oder in Gruppen erlaubt und auch auf mobilen Endgeräten genutzt werden kann.

Weitere Arbeiten im Zusammenhang mit der Studiengangentwicklung

Neben der inhaltlich-didaktischen Entwicklung des Studiengangs waren auch die rechtlichen und Verwaltungsanforderungen zu beachten. Um den Studiengang in das Programm der Fakultät und der Universität aufzunehmen, musste eine Genehmigung des Präsidiums und des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur eingeholt werden. Hierfür wurde zunächst in enger Zusammenarbeit mit der zentralen Abteilung *Studium und Lehre* ein Eckpunktepapier erstellt, das den geplanten Studiengang beschreibt. Im weiteren Verlauf wurden die notwendigen Ordnungen, ebenfalls in Zusammenarbeit mit der genannten Abteilung, erarbeitet (Prüfungs- und Studienordnung, Zulassungsordnung, Gebührenordnung).

Das Studiendekanat der Fakultät für Agrarwissenschaften unterstützte die Studiengangentwicklung von Beginn an vor allem durch Vertretung gegenüber dem Präsidium und durch Beratung. Alle Dekanatsangehörigen wie auch das Prüfungsamt der Fakultät wurden über das Vorhaben und den Fortgang der Arbeiten informiert; das Gespräch wurde auch gesucht, um frühzeitig die Expertise der Mitarbeitenden nutzen zu können und zu klären, in welcher Weise der neue Studiengang in das laufende System integriert werden kann.

Bei der hier vorliegenden Beschreibung des Prozesses lag der Fokus auf der Entwicklung des Studiengangs im engeren Sinn. Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten unterscheidet sich jedoch auch in weiteren Punkten von der grundständigen Lehre:

Bei gebührenpflichtigen Angeboten steht die Ausrichtung des Studiengangs auf den Bedarf und die avisierten Zielgruppen erheblich stärker im Mittelpunkt als in der grundständigen Lehre; es muss eine Finanzkalkulation aufgestellt werden und eine Festlegung der Gebühren erfolgen. Mit der Finanzabteilung der Universität wurden Gespräche geführt, um die Einstufung der Weiterbildung als wirtschaftliche oder nicht-wirtschaftliche Tätigkeit sowie die Steuerpflichtigkeit zu klären. Darüber hinaus wurden die Festlegung der Gebühren und die Gebührenordnung mit der Finanzabteilung abgesprochen.

Eine wichtige Aufgabe ist die Gewinnung von Lehrenden. Die Lehre in der Weiterbildung ist im vorliegenden Fall nicht kapazitätswirksam und muss daher im Nebenamt ausgeübt werden. In diesen Zusammenhang gehört die

Klärung der Möglichkeit der Vergabe von Lehraufträgen und ihrer Vergütung oder anderer Möglichkeiten der Vergütung von Lehrpersonal mit der Personalabteilung.

Nicht zuletzt muss eine Vielzahl von Details mitgeplant werden, beispielsweise Marketingaktivitäten und die Finanzverwaltung, der technische Support, die Beratung und Betreuung der Studierenden sowie die Organisation von Präsenzphasen mit der Bereitstellung von repräsentativen Räumen und Catering. Für die Durchführung des Studiengangs im Regelbetrieb wurde daher ein Managementkonzept erarbeitet.

Diese genannten Arbeiten wurden parallel zu der Entwicklung des Studiengangs im engeren Sinn über die gesamte Zeit durchgeführt, sie können nicht dem oben beschriebenen Prozess und seinen Phasen zugeordnet werden. Akteur*innen waren hier die wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Projekts AgriCareerNet und Mitarbeitende in den verschiedenen Abteilungen der Zentralverwaltung der Universität Göttingen. Der Pilotcharakter des Projekts zeigte sich darin, dass etliche der hier beschriebenen Aufgaben und Fragen neu waren, sodass in mehreren Kommunikationsschleifen Antworten und Lösungen gesucht und gefunden wurden.

Erfolgsfaktoren und Übertragbarkeit

Bei dem Studiengang MBA Agribusiness handelte es sich um das erste Angebot in diesem Format und mit dieser Zielgruppe an der Fakultät für Agrarwissenschaften, sodass für die Entwicklung nicht auf Erfahrungen und etablierte Prozesse zurückgegriffen werden konnte. Dieses Vorhaben war nur möglich, da sowohl das Präsidium als auch die Fakultät für Agrarwissenschaften das Projekt befürworteten und unterstützten. Diese Unterstützung bezieht auch die Bereitschaft ein, ein mögliches finanzielles Risiko einzugehen. Ebenso wichtig war die Motivation der beteiligten Lehrenden, den Studiengang zu erarbeiten und als Nebentätigkeit durchzuführen. Eine Basis für diese Unterstützung und Motivation bildete die auf der Bedarfsanalyse fußende Überzeugung, dass ein Bedarf für das geplante Angebot vorhanden ist und somit eine gute Aussicht auf einen Erfolg des Vorhabens besteht.

Der zeitliche Ablauf des beschriebenen Prozesses orientierte sich an den Notwendigkeiten der Studiengangentwicklung unter den gegebenen Bedingungen. Eine einzuplanende Zeit kann daher nur in eingeschränktem Maß aus diesem Beispiel abgeleitet werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass der Zeitrahmen für eine Modulararbeit ähnlich ist wie hier beschrieben, wenn die Lernmaterialien für die Lernplattform komplett neu erarbeitet werden.

Durch den Einsatz des ADDIE-Workflows mit Fragebogen-geleiteten Gesprächen und protokollierten Ergebnissen war der Prozess der Modulkonzeption und -erarbeitung übersichtlich und strukturiert. Die Kombination dieses strukturierten Verfahrens mit Eins-zu-eins-Beratungen der Lehrenden war einer der Erfolgsfaktoren für die Entwicklung des Studiengangs. Durch dieses Vorgehen wurden die ersten Schritte der Modulkonzeption angeleitet und mit der Weitergabe von Erfahrungen und Kenntnissen zu digitalen Lehr-Lern-Formaten angereichert. Dies wurde von den Beteiligten als hilfreich empfunden, v. a. von den Lehrenden, die bisher keine Erfahrungen mit digitalen Medien in der Lehre und mit Weiterbildung hatten. Die Bedeutung der persönlichen Beratung zeigte sich auch in einer Befragung der Lehrenden zur Nutzung und Bewertung der Unterstützungsangebote durch das Projektteam (Siegel, Weigel, Schell & Hebisch, 2018).

Es wirkte sich allerdings auch positiv aus, dass alle Lehrenden ein gutes Verhältnis untereinander hatten. Zudem gab es eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Dozent*innen und den E-Learning-Expert*innen, die nicht zuletzt auf die laufende und gut organisierte Kommunikation und Dokumentation der Aufgaben und Absprachen zurückzuführen war.

Die Funktion und Person der E-Learning-Koordination war für diesen Prozess und sein Gelingen zentral. Während in *herkömmlichen* Studiengangentwicklungen üblicherweise mit gegebenem Personal gearbeitet wird, das auch andere Funktionen ausübt, stellte sich eine Funktionsstelle *E-Learning-Koordination* für die Entwicklung eines Weiterbildungsstudiengangs im Blended-Learning-Format als essenziell heraus. Auch unter der Annahme, dass

Teile des didaktischen Konzepts für weitere Angebotsentwicklungen übernommen werden können und dass Lehrende schon Erfahrungen mit der Lehre mit digitalen Medien haben, bleibt die Herausforderung bestehen, die inhaltliche Entwicklung auf der einen Seite und die Auswahl und den Einsatz digitaler Medien und Tools auf der anderen Seite und somit die Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen zu koordinieren. Das hier vorgestellte Konzept der Angebotsentwicklung hat sich unter der Bedingung einer solchen Funktionsstelle bewährt.

Für eine Standardisierung bietet sich vor allem der Prozess der Modulentwicklung, Erprobung und Evaluation an. Allerdings lag die Stärke des hier beschriebenen Vorgehens darin, dass der standardisierte ADDIE-Workflow mit einer großen Flexibilität im Hinblick auf die Beratung und Unterstützung der Lehrenden kombiniert wurde, so dass man insgesamt eher von einem halbstandardisierten Verfahren sprechen kann. Dieses kann auf andere Angebotsentwicklungen übertragen werden, da es an unterschiedliche Bedingungen und Vorerfahrungen angepasst werden kann. Es ist auch flexibel hinsichtlich der Ausgestaltung des Blended-Learning-Formats, also der Anteile an Selbststudium und Präsenzphasen, bis hin zum Präsenzstudium unter Einsatz von digitalen Medien. Aus solchen Anpassungen ergeben sich dann der Zeit- und Personalbedarf. Soll beispielsweise nicht ein kompletter Studiengang, sondern ein einzelnes Modul oder ein anderes Kurzformat entwickelt werden, ist der Koordinationsaufwand durch die niedrigere Anzahl beteiligter Personen sicherlich geringer als hier beschrieben.

Eine Verstetigung der Funktionsstelle *E-Learning-Koordination* über die Projektfinanzierung hinaus ist auf der Ebene der Fakultät nicht geplant. Der zentrale Service für Digitales Lernen und Lehren der Universität ist ebenfalls zu großen Teilen projektfinanziert und versteht sich eher als Beratungsservice, der, abgesehen von dem technischen Support für E-Prüfungen und für die Lernplattform, nicht in Produktionsabläufe integriert ist. Derzeit gibt es an der Universität Göttingen keine zentrale Einrichtung für Weiterbildung, sodass das Fachpersonal nicht auf dieser Ebene angesiedelt werden könnte. Für die Entwicklung weiterer Weiterbildungsangebote im Blended-Learning-Format müsste daher eine Finanzierung für entsprechendes Personal gesondert zur Verfügung gestellt werden.

Für die beschriebene erstmalige Entwicklung eines Weiterbildungsangebots im Blended-Learning-Format war darüber hinaus auch das projektfinanzierte wissenschaftliche Personal essenziell, das die Fragen des Bedarfs, der Didaktik und des Managements bearbeitete. Wie im Abschnitt *Weitere Arbeiten im Zusammenhang mit der Studiengangentwicklung* erwähnt, wurden vor allem im Zusammenhang mit der Verwaltung des Studiengangs viele Fragen geklärt, die sich der Universität zum ersten Mal stellten, da bisher kaum Weiterbildung angeboten wird. Es ist zu erwarten, dass solche Arbeiten bei folgenden Entwicklungen von Weiterbildungsangeboten nur noch in geringerem Umfang anfallen.

Die Erfahrungen aus dem Projekt *AgriCareerNet* und das verwendete Konzept für den Prozess der Angebotsentwicklung bilden in der Universität Göttingen den Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Literatur

Aspelmeier, Stella (2016). *Ein berufsbegleitender MBA-Studiengang Agribusiness für Fach- und Führungskräfte der Agrar- und Ernährungswirtschaft. Entwicklung eines bedarfsgerechten Curriculums*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. Abgerufen von https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareernet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Bericht_Bedarfsanalysen.pdf

Hebisch, Regina; Aspelmeier, Stella & Gronwald, Markus (2015). *Didaktik-Konzept für die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung*. Georg-August-Universität Göttingen, Projekt „Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet“. Abgerufen von https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareernet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Didaktik-Konzept_formatiert_0715.pdf

International Society for Educational Technology (2020). *ADDIE model – ADDIE for instructional design*. Abgerufen von <https://www.isfet.org/pages/addie-model>

Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (5. Auflage). München: Oldenbourg

Menge, Jana (2017). *Koordination von E-Learning – Maßnahmen in der berufsbegleitenden Weiterbildung an Hochschulen*. Georg-August-Universität Göttingen, Bericht aus dem Projekt „Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet“. Abgerufen von https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareernet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Menge_Bericht_E-Learning-Koordination.pdf

Siegel, Beate; Weigel, Jana; Schell, Karina & Hebisch, Regina (2018). *E-Learning-Support im Verbundprojekt Agri-CareerNet – Lessons Learned*. Georg-August-Universität Göttingen, Bericht aus dem Projekt „Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet“. Abgerufen von https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareernet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Bericht_Lessons_Learned.pdf

Die evidenzbasierte Entwicklung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots Orthopädieschuhtechnik

Julia Dendl und Mara Zeilfelder

Einleitung

Das Projekt E^B der Hochschule Kaiserslautern (HS KL) ist Teil des Verbundprojekts *Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung* (E^B) und verfolgt das Ziel, den Aspekt des lebenslangen Lernens durch berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nachhaltig an der Hochschule zu verankern. Durch eine systematische empirische Analyse wissenschaftlicher wie auch arbeitsmarktorientierter Anforderungen werden regionale Entwicklungstrends und Bildungschancen identifiziert (E-hoch-B, 2019). Aufgrund dieses evidenzbasierten Ansatzes (Marks, Schwikal & Rohs, 2015; Weber & Neureuther, 2017) werden bedarfsgerechte und zielgruppenorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickelt, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppe (u. a. beruflich Qualifizierte, Meister*innen/Techniker*innen, Berufsrückkehrende) eingehen und eine Flexibilisierung des Curriculums ermöglichen (Wolter & Banscherus, 2016).

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Orthopädieschuhtechnik

Seit 2017 begleitet und unterstützt das Teilprojektteam E^B der HS KL den Fachbereich Angewandte Logistik- und Polymerwissenschaften (ALP) in der Entwicklung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs *Orthopädieschuhtechnik* (BbB OST). Dieser richtet sich an Orthopädieschuhmacher*innen mit erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung wie auch Orthopädieschuhmacher-Meister*innen, die sich wissenschaftlich qualifizieren möchten (Urschel & Dendl, 2018). Studierende, die zuvor bereits einen Meisterabschluss erworben haben, können sich bestimmte Kompetenzen (insbesondere im handwerklichen Bereich) anrechnen lassen (Orthopädieschuhtechnik, 2018). Zurzeit befindet sich der berufsbegleitende Studiengang (vgl. Tabelle 1) in der Erprobungsphase, der offizielle Start erfolgt voraussichtlich zum Wintersemester 2020/2021.

Tabelle 1: Kurzübersicht Studiengang OST (Quelle: eigene Darstellung)

Abschluss	Bachelor of Science
Art des Studiengangs	Grundständiger Studiengang, berufsbegleitendes Studium
Regelstudienzeit	8 Semester (4 Jahre)
Workload	180 ECTS
Studienort	Hochschule Kaiserslautern, Campus Pirmasens

Traditionell geht mit dem Beruf der Orthopädieschuhmacher*in eine duale Ausbildung einher, welche durch eine Ausbildungsverordnung geregelt ist. Eine Akademisierung ist bisher noch wenig etabliert. Da sich das Berufsbild in den letzten Jahren aber stark gewandelt und erweitert hat, wird sie innerhalb der Fachwelt mehrheitlich begrüßt, wie sich in den Unternehmensinterviews gezeigt hat. Begründet liegt der Wandel in der fortschreitenden Digitalisierung vieler vorher traditionell handwerklicher Arbeitsschritte sowie in durch den demografischen Wandel bedingt steigenden Kund*innenzahlen und einer Zunahme von Zivilisationskrankheiten. Ziel der Akademisierung ist, diesen neuen Anforderungen des Berufsbildes begegnen zu können, neues und vertieftes Wissen mit in die Betriebe zu transferieren und so im Handwerk neue Impulse zu setzen. Gerade kleine und mittelständische Unternehmen können von dieser Entwicklung stark profitieren. Gleichzeitig soll die Akademisierung keinesfalls die tradierten Qualifikationen in diesem Berufsfeld ersetzen, sondern sie sinnvoll ergänzen (Best, 2019).

„Während die Meisterausbildung konkret auf die Versorgung der Patienten und die Führung eines Betriebes ausgelegt ist, bereitet ein Studium [...] eher auf Tätigkeiten in der orthopädiotechnischen Industrie oder an den Schnittstellen zwischen Herstellern und Anwendern vor“ (Orthopädieschuhtechnik, 2018, S. 2).

Bisherige, in der Weiterbildung etablierte Studienangebote aus dem Bereich der Orthopädie, fokussieren orthopädisch-medizinische, ingenieurwissenschaftliche und messtechnische Studienschwerpunkte. Der Studiengang BbB OST erweitert dieses Curriculum um Modulinhalt aus den Bereichen der Betriebswirtschaftslehre, wie beispielsweise unternehmerisches Handeln, Management- und Führungstechniken, sowie Kund*innenbetreuung und Medizinprodukterecht (Best, 2019). Somit besitzt der BbB OST an der HS KL ein Alleinstellungsmerkmal in der deutschen Bildungslandschaft.

Die Prozessschritte der evidenzbasierten Angebotsentwicklung am Beispiel des BbB OST

Der Entwicklungsprozess eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots im Teilprojektteam E^B an der HS KL erstreckt sich von der empirischen Erhebung eines prospektiven Bedarfs über die Konzeption des konkreten Angebots bis hin zu dessen Erprobung (Abbildung 1)¹. Die Entwicklung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots kann von internen oder externen Akteur*innen angeregt werden (Weber & Neureuther, 2017). Die hier beschriebene Angebotsentwicklung des BbB OST wurde 2016 durch eine hochschulinterne Anfrage an das Teilprojektteam initiiert. Diese erste Idee wurde dann anhand einer Analyse branchenspezifischer Trendentwicklungen sowie aktueller und zukünftiger Arbeitsmarktanforderungen erörtert und auf potenzielle Angebotsmöglichkeiten eingegrenzt. Des Weiteren wurde der Fokus der Analyse auch auf bereits bestehende Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der Orthopädie gerichtet, um potenzielle Erfolgchancen und Alleinstellungsmerkmale für ein berufsbegleitendes Angebot an der HS KL zu identifizieren. Im Folgenden sind die drei Prozessphasen der Angebotsentwicklung abgebildet, die das Teilprojektteam E^B zur Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote konsistent anwendet.

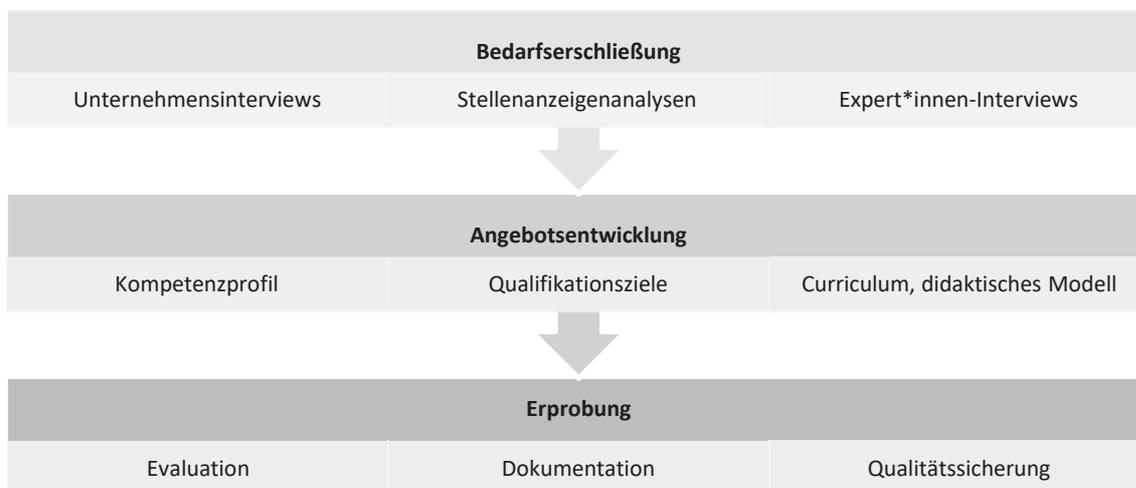


Abbildung 1: Prozessablauf der Angebotsentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

Über alle Prozessschritte hinweg fand ein steter, intensiver Austausch mit den Studiengangverantwortlichen (fachliche Leitung des verwandten grundständigen Studiengangs) statt. Intention der Zusammenarbeit in den ersten beiden Prozessphasen war, die Ergebnisse der evidenzbasierten Bedarfsanalysen gemeinsam zu verwenden, um im Anschluss Qualifikationsziele zu definieren, aus denen sich die bedarfs- und zielgruppenorientierte Struktur des berufsbegleitenden Studiengangs ableiten ließ (Rewin, Adam & Reichenbach, 2017).

¹ Aufgrund von Unterschieden in den Teilprojekten werden im Beitrag von Schwikal und Neureuther in dieser Handreichung (ebenfalls Projekt E^B) abweichende Phasen(-bezeichnungen) verwendet.

In der Regel nimmt der Gesamtprozess von der Idee des Weiterbildungsangebots bis zur Aufnahme in den Regelbetrieb zwei bis drei Jahre in Anspruch. Der zeitliche Ablauf der Prozessschritte kann im Projektkontext nicht trennscharf abgegrenzt werden, da es sich um fließende Prozesse handelt, die teilweise parallel ablaufen oder voneinander abhängen. Pauschal wird ca. ein Jahr für die Bedarfserschließung, ein Jahr für die Angebotsentwicklung und ein Jahr für die Akkreditierung eingeplant.

Der Dreischritt der Bedarfserschließung

Um einen potenziellen Bedarf an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot im Bereich OST zu erschließen, wurden (1) Interviews mit Expert*innen aus einschlägigen Unternehmen, (2) Analysen von Stellenanzeigen sowie (3) Interviews mit hochschulinternen Expert*innen durchgeführt.

Für die Durchführung der *leitfadengestützten Unternehmensinterviews* wurden zunächst im Zeitraum von Februar bis Mai 2017 relevante Unternehmen recherchiert, wobei der regionale Aspekt, die Branchenzugehörigkeit sowie die Unternehmensgröße bei der Auswahl eine Rolle spielten (Weber & Neureuther, 2017). Der Interviewleitfaden umfasste Fragen zu den Themen Fachkräftesicherung, Weiterbildungsbedarfe, Branchentrends sowie potenzielle Aufgabenfelder des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots. Im Zeitraum von Mai bis November 2017 wurden insgesamt zehn Interviews mit Expert*innen aus Unternehmen aus der Region Westpfalz und dem angrenzenden und erweiterten Einzugsgebiet (Marks, 2015) von Mitarbeitenden des Teilprojektteams durchgeführt, um Kompetenzprofile, differenziert nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, ableiten zu können. Diese wurden durch die wissenschaftlichen Hilfskräfte transkribiert und zwischen Juni und November 2017 mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Dadurch wurden die erhobenen qualitativen Daten anhand einer Zusammenfassung und anschließender Kategorienbildung systematisiert und mittels einer Häufigkeitsanalyse, zwecks besserer Vergleichbarkeit der Teilkompetenzen, geclustert (Mayring, 2016).

Parallel zu den Unternehmensinterviews wurden von März bis November 2017 insgesamt 46 *Stellenanzeigen analysiert*, um ergänzend die wirtschaftlichen und berufsfeldbezogenen Anforderungen des Arbeitsmarkts herauszuarbeiten. Dies bietet den Vorteil, einen prognostischen Wert des Weiterbildungsangebots abzuleiten, der die Einschätzungen aus den Unternehmensinterviews ergänzen kann (Rewin et al., 2017). Hierfür wurden wöchentlich deutschlandweit Stellenanzeigen auf Job-Portalen (beispielsweise Indeed, Arbeitsagentur) und auch auf branchenspezifischen Portalen der Orthopädieschuhtechnik (Orthopädieschuhtechnik, 2019) recherchiert. Die geplante Recherche sollte ursprünglich zwischen März und Mai 2017 erfolgen. Aufgrund mangelnder Stellenausschreibungen wurde sie im April 2017 ausgesetzt und erst zu einem späteren Zeitpunkt (Mai bis November 2017) fortgesetzt. Die folgenden Merkmale (Tabelle 2) zeigen die Kriterien einer solchen Analyse auf:

Tabelle 2: Indikatoren der Stellenanzeigenanalyse (Quelle: eigene Darstellung)

Unternehmen	Anforderungen und Aufgaben
Branche	geforderter Abschluss
Tätigkeitsfeld	Fachkompetenz
Unternehmensgröße	Methodenkompetenz
Einsatzort	Selbst- und Sozialkompetenz

Die Stellenanzeigen wurden abschließend ebenfalls durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Mithilfe von Häufigkeitsanalyse und Kategorienbildung (Mayring, 2016) wurden die Kompetenzanforderungen der relevanten Unternehmen ermittelt und priorisiert. Dieser Vorgang orientierte sich an der qualitativen Analyse der Unternehmensinterviews, sodass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet wurde.

Die zwei *Expert*innen-Interviews mit Hochschulvertretern*, welche jeweils im Juni 2017 stattfanden, wurden mit einem Lehrenden aus dem Bereich Schuhtechnik und dem Studiengangleiter der Studienrichtung Lederverarbeitung und Schuhtechnik an der HS KL durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen richtete sich nach deren beruflichem Hintergrund. So kommen beide ursprünglich aus der freien Wirtschaft und haben im Bereich Lederverarbeitung und Schuhtechnik eine handwerkliche Grundausbildung absolviert. Dieser Werdegang macht sie zu Expert*innen auf dem Gebiet der Verzahnung von Hochschullehre mit handwerklichen Aspekten. Beide konnten über bestehende Kooperationen und Vernetzungen für einen Befragungstermin gewonnen werden. Ziel der Expert*innen-Interviews war, Informationen zu aktuellen und zukünftigen Fachkräftebedarfen der OST-Branche zu erhalten, um hierdurch Informationen über die erwünschten Kompetenzen und Fähigkeiten zukünftiger Arbeitnehmer*innen zu erhalten und darüber die Definition einer potenziellen Zielgruppe für das Weiterbildungsangebot zu ermöglichen. Zudem wurden durch die Interviews die Anforderungen an die didaktische und curriculare Umsetzung des Angebots eruiert. Auch diese Interviews wurden durch wissenschaftliche Hilfskräfte transkribiert und durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert sowie anschließend nach Nennungshäufigkeit sortiert.

Durch dieses einheitliche Verfahren der Kategorisierung und anschließenden Häufigkeitsanalyse im Dreischritt der Bedarfserschließung können die Ergebnisse der Interviews sowie diejenigen der Stellenanzeigenanalysen in direkten Vergleich zueinander gesetzt werden. Dadurch werden sowohl die wissenschaftlichen als auch die arbeitsmarktorientierten Anforderungen deutlich, wodurch der Bedarf eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots per se erschlossen wird. Aus der Bedarfserhebung heraus definieren sich auch die Kompetenzanforderungen, die Qualifikationsziele, die curriculare und didaktische Gestaltung sowie letztlich die Rahmenbedingungen einer Umsetzung des Angebots.

Die evidenzbasierte Angebotsentwicklung

Anhand der eruierten Anforderungen wird ein Kompetenzprofil erstellt, welches durch die Formulierungen der Qualifikationsziele des Angebots und der Lernergebnisse auf Modulebene das Niveau des zukünftigen Studiengangs abbildet (Mendes Passos & Rewin, 2016; Weber & Neureuther, 2017). Für den BbB OST begann dieser Arbeitsschritt Ende Oktober 2017 mit der Formulierung der Qualifikationsziele durch die Mitarbeitenden des Teilprojekts E^B. Diese richtete sich nach der *Handreichung Qualifikationsziele* (Hochschule Kaiserslautern, 2016a). In ihrer Summe ergeben sie die sogenannte Handlungskompetenz, welche die personale und fachliche Befähigung der Studierenden beschreibt, nach Abschluss des Angebots selbstständig, zielstrebig, fach- und aufgabengerecht in ihrem Berufsfeld tätig zu sein. Gleichzeitig beschreiben sie die Ziele der einzelnen Module in Form der zu erwartenden Lernergebnisse. Den Referenzbezug dieses Dokuments bilden der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (Kultusministerkonferenz, 2017) sowie der *Europäische Qualifikationsrahmen* (Europäische Gemeinschaften, 2008) bzw. der *Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011).

Bei der Erstellung der Kompetenzziele ist zu beachten, dass pro formuliertem Satz die Fachkompetenzen, Personalkompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenzen) sowie Methodenkompetenzen im Querschnitt abgebildet werden. Sie enthalten – je nach Niveau Bachelor oder Master – unterschiedliche Deskriptoren (Tabelle 3).

Tabelle 3: Deskriptoren der Kompetenzziele (Quelle: eigene Darstellung)

Niveau	Deskriptor
Bachelor	„Sie verfügen über Grundwissen“
Master	„Sie verfügen über detailliertes, neuestes Fachwissen.“

Zur genauen Beschreibung des Qualifikationsgrades stellt die HS KL eine Verbliste zur Verfügung (bspw. „*nennen*“, „*deuten*“, „*Zusammenhänge aufdecken*“). Tabelle 4 stellt beispielhaft die Formulierungsschritte eines Qualifikationsziels dar.

Tabelle 4: Beispiel für die Formulierung von Qualifikationszielen (Quelle: eigene Darstellung)

Satzanfang	Deskriptoren zur Abgrenzung der Qualifikationsniveaus	passendes Objekt	aktive Verben
Absolvierende sind in der Lage	ein breites Spektrum an Methoden zur	Fertigung von orthopädischen Maßschuhen	eigenständig anzuwenden und maßgefertigte Einlagen zu konstruieren

Aus den formulierten Qualifikationszielen lässt sich im Anschluss eine Kompetenzmatrix erstellen (Abbildung 2). Diese stellt anhand des Studienverlaufs die verschiedenen Module dar und zeigt auf, welche Kompetenzen in welchem Semester entwickelt werden sollen. In Zusammenarbeit mit dem Fachbereich ALP wurde die Matrix vollständig entwickelt.

Sem.	Modul	Fachkompetenz				Methodenkompetenz				Selbstkompetenz			Soziale Kompetenz			
		Orthopädieschuhtechnisches Grundlagenwissen	Medizinisches Grundlagenwissen	Ingenieur- und naturwissenschaftliches Grundlagenwissen	Grundlagenwissen im Qualitätsmanagement	Wissenschaftliches Arbeiten	Planung- und Organisationsfähigkeit	Analytische Fähigkeit	Problemlösefähigkeit	Präsentationsfähigkeit	Leistungsbereitschaft	Selbstständiges Arbeiten	Effizientes und sorgfältiges Arbeiten	Kommunikative Kompetenz	Teamkompetenz	Führungskompetenz
1	Angewandte medizinische Physik															
1	Biomechanik/Anatomie															
1	Materialwissenschaften															
1	MS Office / EDV (OLAT)															
2	OST 1 – Grundlagen															
2	OST 2 – Einlagen															

«0» [wird gar nicht vermittelt] «1» [wird wenig vermittelt] «2» [wird stark vermittelt] «3» [wird sehr stark vermittelt] «-» [kann nicht beurteilt werden]

Abbildung 2: Beispiel für Kompetenzmatrix Orthopädieschuhtechnik (Quelle: eigene Darstellung)

Bei der Entwicklung des BbB OST konnten die Dokumente im Dezember 2017 mit insgesamt zwölf ausformulierten Qualifikationszielen fertiggestellt werden. Anhand dieser Dokumente wurde anschließend in Kooperation zwischen Teilprojektteam E^B und ALP-Studiengangverantwortlichen mit der Erstellung des Studienverlaufsplans begonnen. Zu diesem Zweck wurden Lernziele auf Veranstaltungsebene formuliert. Die einzelnen Lernziele und Kompetenzen wurden Modulen zugeordnet, in einen Semesterverlauf gebracht und passende ECTS-Punkte festgelegt. Gleichzeitig konnte ein konkretes Zeitmodell für den Studiengang erstellt werden, welches die Präsenz- und Selbstlernphasen bestimmt. Zum Festlegen der Präsenzzeiten wurden einerseits die Präferenzen der befragten Unternehmen berücksichtigt, andererseits mussten die beschränkten zeitlichen Ressourcen der zukünftigen Studierenden miteinbezogen werden, da diese je nach Berufsfeld und Branche variieren. Gerade in berufsbegleitenden Formaten muss mit längeren Anreisewegen und -zeiten der Teilnehmenden gerechnet werden, was eine Anpassung der Präsenzphasen notwendig macht.

Basierend auf den vorherigen Prozessschritten wurde ein vollständiges Curriculum erstellt. Hierzu sind weitere Überlegungen zur konkreten didaktischen Ausgestaltung der einzelnen Module, Zugangsvoraussetzungen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie zeitlichen Modelle eingeflossen. Die Arbeiten konnten im Februar 2018 ab-

geschlossen werden. Die gesamten erwähnten Dokumente sind für den momentan noch laufenden Akkreditierungsprozess (Stand: November 2019) notwendig. Dieser ist durch die Systemakkreditierung an der HS KL standardisiert, das heißt, Arbeits- und Zeitschritte sind im Vorfeld festgelegt (Hochschule Kaiserslautern, 2016b). Der gesamte Akkreditierungsprozess wird intern durch die Stabsstelle Qualität in Studium und Lehre (Hochschule Kaiserslautern, 2019) begleitet.

Die Erprobung des entwickelten Angebots

Im BbB OST wurde der Fokus stark auf das Format Blended Learning gesetzt. Zu diesem Zweck fand ab Januar 2019 eine enge Zusammenarbeit mit dem referatsübergreifenden Verbundprojekt *Open MINT Labs* (2019) statt. Aus dieser Kooperation entstand bisher ein vollständiges Online-Modul (virtuelles Labor) zur Thematik *Ganganalyse*. Das Labor wird in diesem Wintersemester (2019/2020) in einem sich bereits in der Verwertung befindenden Studienangebot erprobt. Die Studierenden nutzen das Online-Modul parallel zu ihren Präsenzveranstaltungen im Verlauf des Semesters. Eine Evaluation des Moduls wird im Dezember 2019 in Form eines Online-Fragebogens erfolgen. Der Fokus dieser Evaluation soll auf der Auswertung der technischen und inhaltlichen Umsetzung der Lehr-Lern-Inhalte sowie den Stärken und Schwächen des online-basierten Lernens liegen.

Nach Abschluss der Evaluation beginnt im Januar 2020 die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Diese werden anschließend in einem Treffen mit den ALP-Studiengangverantwortlichen und dem Open-MINT-Lab-Team vorgestellt und diskutiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse fließen in die weitere Ausgestaltung des Blended-Learning-Formats ein. Zum Zweck der Qualitätssicherung und Erfüllung der Dokumentationspflicht werden die Ergebnisse im ersten Halbjahr 2020 in einem Sammelbandbeitrag veröffentlicht. Nach abgeschlossener Erprobung und Akkreditierung geht der BbB OST in die Verwertung und wird voraussichtlich im Wintersemester 2020/2021 in den Regelbetrieb der HS KL aufgenommen.

Herausforderungen und Erfolgsfaktoren der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung

Die umfassende bedarfsorientierte Angebotsentwicklung ermöglicht eine eingehende Analyse der Kompetenzanforderungen an ein zu entwickelndes Studienformat, wobei insbesondere die Analyse der Stellenanzeigen zu einer weitreichenden Erfassung der geforderten Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt beiträgt. Interviews mit Expert*innen aus Unternehmen bilden nicht nur die bestehenden Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes ab, sondern gewähren tiefe Einblicke in die Einstellungen und Wünsche der Unternehmen. Durch die Interviews mit den hochschulinternen Expert*innen wird zudem eine weitere Perspektive auf die Kompetenzanforderungen und möglichen Berufsfelder des geplanten Angebots einbezogen. Der dreiteilige Ansatz erlaubt nicht nur die Bestimmung von Qualifikationszielen, sondern ebenso die Ermittlung der Einstellungen der Unternehmen gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Nutzung von Unterstützungsressourcen aus den Unternehmen. Darüber hinaus lassen sich auf diesem Weg mögliche Zeitmodelle und passende didaktische Konzepte entwickeln. Des Weiteren führt der rege Austausch mit Akteur*innen aus der Wirtschaft zu einer erhöhten Sensibilisierung der Unternehmen für den Nutzen von wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten bzw. berufs begleitenden Studiengängen im Speziellen.

Der Gesamtprozess scheint auf den ersten Blick sehr aufwendig und zeitintensiv. Gerade die leitfadengestützten Interviews mit Expert*innen aus Unternehmen und Hochschule erfordern einen hohen Arbeitsaufwand. Die Stellenanzeigenanalyse muss über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen, um möglichst vielfältige Angebote in die Kompetenzanalyse aufzunehmen und den Bedarf vollständig erfassen zu können. All diese Arbeiten erfolgen händisch, da an der Hochschule noch kein Tool zur Verfügung steht, welches diese Prozessschritte unterstützend erleichtert oder gänzlich übernimmt. Das Teilprojektteam erarbeitet zurzeit jedoch ein Machine-Learning-gestütztes Tool zur automatisierten Extraktion von Entitäten aus Stellenanzeigen.

Zudem können interne Hindernisse auf Verwaltungsebene den Prozess für unbestimmte Zeit verzögern. Hierzu zählen insbesondere Gremienaktivitäten, von denen der Ablauf des Akkreditierungsprozesses abhängt. Auf diese Verzögerungen hat das Teilprojektteam keinerlei Einfluss.

Die Erfahrungen aus bereits etablierten Weiterbildungsangeboten, welche durch das Teilprojektteam E^B in der Projektlaufzeit gewonnen wurden, rechtfertigen jedoch den Arbeitsaufwand. Die steigenden Studierendenzahlen in den entwickelten berufsbegleitenden Studiengängen Mechatronik und Industriepharmazie belegen die Nachfrage und zeigen die Akzeptanz der Angebote. Durch die Erprobungsphasen der Angebote werden zudem Schwachstellen oder Problematiken vor der Überführung in den Regelbetrieb aufgedeckt, was eine Anpassung und Modifizierung ermöglicht. Als ein Beispiel für eine solche Problematik ist an dieser Stelle die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden zu erwähnen: Den Lehrenden muss bewusst gemacht werden, dass sich die Lernenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer anderen Lebensphase als die konventionellen Studierenden befinden, was zu einer Entgrenzung der Lernzeit führt. Dies macht es essenziell, eine kontinuierliche Kommunikation aufrechtzuerhalten und bei Rückfragen (auch organisatorischer Art) zeitnah zur Verfügung zu stehen (Dendl & Zeilfelder, 2019; Rewin et al., 2017).

Die maßgeschneiderten, kompetenzorientierten Angebotsformate füllen Lücken auf dem Weiterbildungsmarkt und ermöglichen auch nicht-traditionell Studierenden im Sinne der Öffnung der Hochschulen einen akademischen Bildungszugang. Somit werden Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt eingeführt, die durch ihre evidenzbasierte Angebotsentwicklung wirtschaftliche Bedarfe insbesondere in der Region, aber auch bundesweit abdecken. Aus diesem Grund ist der bedarfsorientierte Ansatz auch außerhalb der Projektförderungen ein zu empfehlendes Konzept in der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

Literatur

- Best, Wolfgang (2019). Berufsbegleitend studieren. *Orthopädie Schuhtechnik*, 2019 (07/08). Abgerufen von https://www.ostechnik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=5290:berufsbegleitend-studieren&catid=91:onlineartikel
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [DQR]*. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Dendl, Julia & Zeilfelder, Mara (2019). *Erprobung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Industriepharmazie an der Hochschule Kaiserslautern. Erkenntnisse zur Sicherung der Qualität im Studium*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 35). Hochschule Kaiserslautern. Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Arbeits-_und_Forschungsbericht/Dendl_und_Zeilfelder_Erprobung_Industriepharmazie.pdf
- E-hoch-B (2019). *E^B II - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen von <https://www.e-hoch-b.de/e-hoch-b/>
- Europäische Gemeinschaften (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Abgerufen von <https://www.fibaa.org/fileadmin/files/folder/Zertifizierung/EQF.pdf>
- Hochschule Kaiserslautern (2016a). *Stabstelle Qualität in Studium und Lehre: Handreichung Qualifikationsziele* (unveröffentlichte Handreichung). Kaiserslautern: Hochschule Kaiserslautern.
- Hochschule Kaiserslautern (2016b). *Akkreditierungsbericht. Systemakkreditierungsverfahren an der Hochschule Kaiserslautern*. Abgerufen von https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2019/05/Kaiserslautern_HS_AkkredBericht_System_05_2016.pdf
- Hochschule Kaiserslautern (2019). *Qualitätsmanagement*. Abgerufen von <https://www.hs-kl.de/en/hochschule/stabsstellen/qualitaetsmanagement>
- Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen von <https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/>
- Marks, Svenja (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E^B*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 1). Technische Universität Kaiserslautern.

- Marks, Svenja; Schwikal, Anita & Rohs, Matthias (2015). Öffnung der Hochschulen – Ansätze und Herausforderungen einer evidenzbasierten Entwicklung von Studienangeboten für nicht traditionelle Zielgruppen. In Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.), *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (S. 91-106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mendes Passos, Anabela & Rewin, Luba (2016). *Analyseverfahren der Kompetenzprofilierung. Stellenanzeigenanalyse, Curriculumabgleich und Lehrendeninterviews*. Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 5). Hochschule Kaiserslautern. Abgerufen von https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5191/file/_Analyseverfahren_der_Kompetenzprofilierung_Mendes_Passos_Rewin_2016.pdf
- Open MINT Labs (2019). *Idee & Prinzip*. Abgerufen von <https://www.openmintlabs.de/idee-prinzip#idee-prinzip>
- Orthopädieschuhtechnik (2018). *Karrierewege in der Orthopädieschuhtechnik*. Abgerufen von <https://www.ostechnik.de/karrierewege-in-der-orthopaedieschuhtechnik>
- Orthopädieschuhtechnik (2019). *Jobs & Marktplatz. Stellenangebote*. Abgerufen von <https://www.ostechnik.de/index.php/stellenmarkt/stellenangebote>
- Rewin, Luba; Adam, Sascha & Reichenbach, Carola (2017). *Bedarfserschließung und Angebotsentwicklung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Mechatronik. Prozessablauf, Methodik und zentrale Ergebnisse*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 6). Hochschule Kaiserslautern. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-51943>
- Urschel, Jens & Dendl, Julia (2018). *Ergebnisse zu Berufsfeldorientierung, Bedarf und Positionierung von Absolvierenden eines möglichen berufsbegleitenden Studiengangs „Orthopädieschuhtechnik“*. Hochschule Kaiserslautern. Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Konzepte_und_Handreichungen/Berufsfeldorientierung_Orthopaedieschuhtechnik.pdf
- Weber, Christian & Neureuther, Jessica (2017). *Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 9). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-45687>
- Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 53-80). Münster: Waxmann.

Flexibel weiterbilden mit LIFE – Nutzung von Modulen aus grundfinanzierten Studiengängen in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Miriam Kahrs und Thea Rudkowski

Einleitung

Im Zentrum des Projekts *konstruktiv* (konsequente Orientierung an neuen Zielgruppen strukturell in der Universität verankern) stehen die Entwicklung und die Umsetzung einer neuartigen Vorgehensweise zur Entwicklung, Planung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung (wWB) an der Universität Bremen. Kernidee des Projekts ist, die bisher vorwiegend getrennt betrachteten Bereiche des grundfinanzierten Studiums und der wissenschaftlichen Weiterbildung enger miteinander zu verzahnen. Das aus diesem Ansatz hervorgegangene Weiterbildungsprogramm *LIFE – flexibel weiterbilden an der Universität Bremen* (im Weiteren bezeichnet als LIFE) ermöglicht Weiterbildungsstudierenden, an ausgewählten Modulen des grundfinanzierten Studienangebots der Universität Bremen teilzunehmen, Prüfungen zu absolvieren sowie ECTS-Punkte und Zertifikate zu erwerben. Hierzu werden ausgewählte Module grundfinanzierter Bachelor- und Masterstudiengänge für Weiterbildungsstudierende geöffnet. Darüber hinaus unterstützt das Projekt *konstruktiv* interessierte Lehrende dabei, Lehrveranstaltungen raumzeitlich zu flexibilisieren und somit Präsenzanteile mithilfe innovativer Lehr-Lern-Formate zu reduzieren (Praß, 2018). Zur Angebotsentwicklung wurde ein spezifischer Ansatz entwickelt, der auf sogenannten Modulbaukästen und flexiblen Curricula basiert (Kahrs, 2018). Die Zielsetzung dieses Beitrags ist die Vorstellung des *konstruktiv*-Ansatzes, um ihn somit interessierten Entwickler*innen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zugänglich zu machen. Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer kurzen Skizze der institutionellen Einbettung des Projekts in der Universität Bremen, die dem besseren Verständnis der Rahmenbedingungen vor Ort dient, soll der theoretische Hintergrund zur Entwicklung von Modulbaukästen und flexiblen Curricula aufgezeigt werden. Zudem wird der bisherige Entwicklungs- und Umsetzungsprozess des Programms LIFE veranschaulicht, welches aktuell in Zusammenarbeit mit den drei Fachbereichen Mathematik/Informatik, Produktionstechnik/Maschinenbau/Verfahrenstechnik sowie Human- und Gesundheitswissenschaften der Universität Bremen durchgeführt wird. Auf diese Weise werden die zentralen strukturellen Herausforderungen und Erfolgsfaktoren des Ansatzes herausgestellt. Abschließend werden Schlussfolgerungen zur Umsetzung des Ansatzes gezogen und es wird ein Ausblick gegeben.

Institutionelle Einbettung von *konstruktiv* in der Universität Bremen

Das Projekt *konstruktiv* ist in der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen angesiedelt, die als zentrale Einrichtung der Universität dafür zuständig ist, die Fachbereiche in allen Phasen der Entwicklung, Umsetzung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu unterstützen. In diesem Zusammenhang übernimmt sie sowohl konzeptionelle Arbeiten bei der Angebotsentwicklung mit einem Fokus auf zielgruppengerechte Angebotsgestaltung als auch diverse Verwaltungs- und Durchführungsaufgaben, wie zum Beispiel die Abwicklung von Zulassungsverfahren, die Prüfungsverwaltung und das Veranstaltungsmanagement. Insgesamt ist es mit der Etablierung der Akademie für Weiterbildung gelungen, die wWB an der Universität Bremen institutionell zu verankern. Dies spiegelt sich grundsätzlich in einem großen Erfahrungsschatz hinsichtlich der Entwicklung und Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten wider und ist darüber hinaus in einem umfassenden Qualitätsmanagementsystem gemündet, das stetig weiterentwickelt wird.

Das Portfolio der Akademie für Weiterbildung umfasst in der Regel klassisch aufgebaute universitäre Weiterbildungsangebote, d. h. Zertifikatsstudienangebote und weiterbildende Masterstudiengänge, die vollständig getrennt von grundfinanzierten Studienangeboten durchgeführt werden. Seit 2006 existieren an der Universität Bremen vier festgelegte Formate der wWB. Diese erfordern unterschiedliche formale Grundlagen bei der Einrichtung. In der nachfolgenden Abbildung 1 sind alle Formate im Überblick dargestellt (Boxler, 2018).

Name des Formats	Workload (in CP)	Abschluss	Formale Grundlage
Weiterbildendes Studium mit Masterabschluss	60 - 120	Master	> Aufnahme- und Prüfungsordnung inkl. Modulhandbuch > Akkreditierung
Weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss	22 - 60	Zertifikat	> Aufnahme- und Prüfungsordnung inkl. Modulhandbuch
Weiterbildungskurs mit Zertifikatsabschluss	12 - 21	Zertifikat	> Aufnahme- und Prüfungsordnung inkl. Modulhandbuch
Modulstudium	i. d. R. 6 (mind. 3)	Leistungsnachweis	> Modulhandbuch

Abbildung 1: Angebotsformate der wWB an der Universität Bremen (Quelle: eigene Darstellung)

Mit der systematischen Integration grundfinanzierter Studienmodule in die Angebotsentwicklung sollen die Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf Basis der bestehenden Formate an der Universität Bremen nun erweitert werden. Insbesondere das Modulstudium, das bisher zwar formal als Format festgelegt war, aber kaum in der Praxis verwendet wurde, wird dafür genutzt. So können z. B. auch speziellere Themen integriert werden, die nur von wenigen Personen nachgefragt werden. Zu diesem Zweck werden gemeinsam mit den drei beteiligten Fachbereichen Angebote in den Themenfeldern Informatik/Digitale Medien/Digitalisierung, Energiesysteme/Verfahrenstechnik/Luftfahrttechnik und Gesundheit/Pflege entwickelt, die unter dem Dach des Programms LIFE zusammengeführt sind.

Entwicklung von Modulbaukästen und flexiblen Curricula

Um die Integration grundfinanzierter Studienmodule in die wWB vorzunehmen, wurde, wie eingangs skizziert, ein Ansatz entwickelt, der mit a) Modulbaukästen und b) flexiblen Curricula arbeitet.

a) Modulbaukästen

Begonnen wurde mit der Entwicklung der Modulbaukästen, die dazu dienen, sich einen systematischen Überblick über potenziell für die wWB nutzbare Module zu verschaffen. Im Projekt definiert werden Modulbaukästen daher als eine spezifisch zusammengestellte Sammlung von Modulen, die im Rahmen eines oder mehrerer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zum Einsatz kommen können. Um Modulbaukästen systematisch zu entwickeln, wurde insbesondere ein dreischrittiges Vorgehen entwickelt

1. *Module sichten* (= Übersicht schaffen) – in diesem ersten Schritt geht es darum, möglichst viele Module zu recherchieren, die für die Planung von wWB genutzt werden könnten. Hierbei werden Module aus bereits existierenden Studienfächern (sowohl aus Bachelor- als auch aus Masterstudiengängen) gesammelt. Im Rahmen von *konstruktiv* konzentriert sich die Zusammenstellung primär auf Module aus den beteiligten Fächern bzw. zu den avisierten Themenfeldern. Ursprünglich waren auch Massive Open Online Courses (kurz MOOCs) und Module anderer Hochschulen als Bausteine angedacht. Jedoch erwies sich die Integration von MOOCs aufgrund von mangelnden inhaltlichen und verlässlichen Angeboten als nicht umsetz- und planbar (Kahrs, 2016). Eine systematische Integration von Modulen anderer Hochschulen in einen Modulbaukasten erwies sich dagegen als nicht praxistauglich, da der Kooperationsaufwand zwischen Hochschulen sich als zu aufwendig erwies. Stattdessen können Module anderer Hochschule über das Instrument der Anerkennung von Studienleistungen in konkrete Angebote (z. B. in Wahlbereiche) einbezogen werden.

2. *Module beschreiben* (= Transparenz schaffen) – erst im zweiten Schritt werden die Module genauer betrachtet und detailliert beschrieben. Somit wird Transparenz hinsichtlich der Inhalte und Modulstrukturen erreicht, was für die spätere Angebotsplanung und -darstellung nützlich ist. Bereits früh im Projekt wurde klar, dass Module, die für die Weiterbildung genutzt werden sollen, ausführlicher beschrieben sein müssen als Module innerhalb ganzer Studiengänge. An der Universität Bremen sind in den klassischen Modulbeschreibungen z. B. keine Informationen über das konkrete Lehr-Lern-Format oder die Lehrveranstaltungsorganisation enthalten. Für die zusätzlich benötigten Informationen wurde innerhalb des Projektes eine umfangreiche webbasierte Datenbanklösung entwickelt (Kahrs, 2018).
3. *Module clustern* (= System schaffen) – der letzte Schritt ermöglicht es, fachlich-inhaltliche Zusammenhänge zu entdecken und darzustellen, um daraus im Weiteren Zertifikatskurse und/oder Studiengänge erstellen zu können. Die Abbildung 2 zeigt exemplarisch die entwickelten Cluster für den Themenschwerpunkt *Informatik/Informationstechnik/Digitale Medien*. Insgesamt sind dem Cluster ca. 40 Module zugeordnet.

Modulbaukasten-Cluster „Informatik/Informationstechnik/Digitale Medien“	
<p>Cluster Mathematik und Theoretische Informatik</p> <p>Untercluster:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Mathematik » Algorithmen- und Komplexitätstheorie » Formale Sprachen » Theorie der Programmierung » Logik » Spezielle Gebiete 	<p>Cluster Praktische Informatik und Technische Informatik</p> <p>Untercluster:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Rechnerarchitektur » Betriebssysteme » Datenbanksysteme » Programmiersprachen und Übersetzen » Softwaretechnik » Grafische Datenverarbeitung » Bildverarbeitung » Künstliche Intelligenz » Kognitive Systeme » Robotik » Spezielle Gebiete
<p>Cluster Angewandte Informatik</p> <p>Untercluster:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Gestaltung soziotechnischer Systeme » Informationstechnikmanagement » Informatik und Gesellschaft » Medieninformatik » Wirtschafts- und Verwaltungsinformatik » Spezielle Gebiete 	<p>Cluster Digitale Medien</p> <p>Untercluster:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Medieninformatik » Mediengestaltung » Medienwissenschaften » Medien allgemein

Abbildung 2: Modulbaukasten-Cluster Informatik/Informationstechnik/Digitale Medien (Quelle: eigene Darstellung)

Modulbaukästen schaffen also einen transparenten Überblick über die bestehenden Modulressourcen, die als Bausteine für Weiterbildungscurricula zum Einsatz kommen können. Für die flexible Verwendung dieser Module im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten müssen jedoch Regeln festgelegt werden, d. h., sie müssen curricular eingebettet werden.

b) Flexible Curricula

Unter einem Curriculum wird im Rahmen von *konstruktiv* die Festlegung von Regeln zum Erwerb eines definierten Abschlusses in einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot verstanden. Der Anspruch eines flexiblen Curriculums ist, diese Regeln so festzulegen, dass sich Studienpfade stärker als in herkömmlichen Weiterbildungsangeboten auf die individuellen Bedarfe von Studierenden zuschneiden lassen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde auf Grundlage diverser Recherchen (Internetrecherchen zu flexiblen Studienangeboten in Deutschland und im Ausland) und Interviews (telefonische oder persönliche leitfadengestützte Interviews mit Angebotsverantwortlichen) und daraus resultierenden internen Projektdiskussionen ein Modell entwickelt, welches im weiteren Verlauf als Orientierungs- und Systematisierungsrahmen für die Konzeption des Programms LIFE diene.

Das Modell umfasst vier Gestaltungsdimensionen, die als Stellschrauben für die Entwicklung von Angebotsmodellen dienen (vgl. Abbildungen 3 bis 6):

1. Festlegung des Qualifikationsziels und des Curriculums des Studienangebots
2. Zeitpunkt der Festlegung des Curriculums
3. Grad der Wahlfreiheit innerhalb des Curriculums
4. Herkunft der Module für die Gestaltung des Curriculums

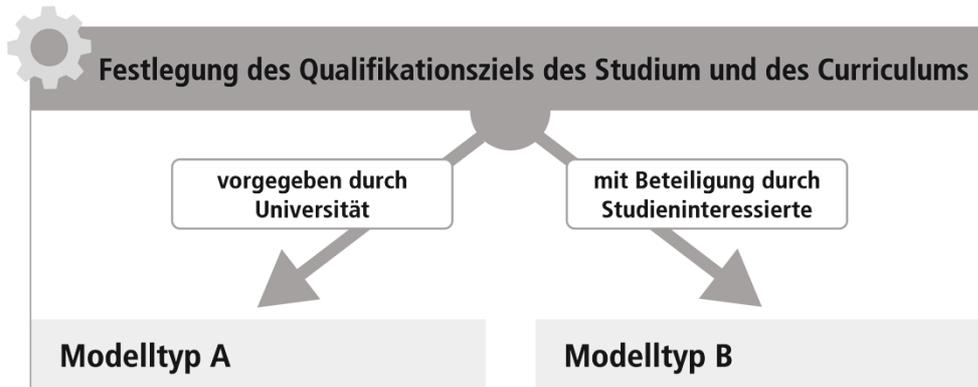


Abbildung 3: Gestaltungsdimension ‚Festlegung des Qualifikationsziels des Studiums und des Curriculums‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Im Wesentlichen lassen sich auf Basis der ersten Gestaltungsdimension zwei Modelltypen (A und B) abbilden. Während bei Modelltyp A die Festlegung des Qualifikationsziels des Studiums und des Curriculums durch die Hochschule vorgegeben wird, ist bei Modelltyp B für diese Dimension die Beteiligung der Studieninteressierten vorgesehen (Abbildung 3).

Modelltyp A spiegelt die aktuelle Situation an deutschen Hochschulen und auch der Universität Bremen wider. Das Qualifikationsziel und das Curriculum von grundfinanzierten Studien- bzw. Weiterbildungsangeboten werden seitens der Hochschule vorgegeben. Studierende bewegen sich innerhalb dieser Vorgaben und profitieren von mehr oder weniger eingeräumten Wahlmöglichkeiten. Modelltyp B weist deutlich mehr Freiheiten für Studierende auf. So können das Ziel und das Curriculum stärker beeinflusst oder ganz individuell gestaltet werden.

Die zweite Gestaltungsdimension *Zeitpunkt der Festlegung des Curriculums* (Abbildung 4) verdeutlicht, dass für Modelltyp A das Curriculum in Form einer Prüfungsordnung bereits vor Studienbeginn durch die Hochschule festgelegt ist und hier dementsprechend kein Gestaltungsspielraum besteht. Jedoch bietet Modelltyp B die Chance, ein vor Studienbeginn definiertes Curriculum unter Berücksichtigung des Qualifikationsziels anzupassen. D. h., eine individuell erstellte Prüfungsordnung kann möglicherweise auch nach Studienaufnahme verändert werden, sodass bspw. Pflichtmodule ausgetauscht oder Prüfungen (in Anzahl und Form) nachjustiert werden können.

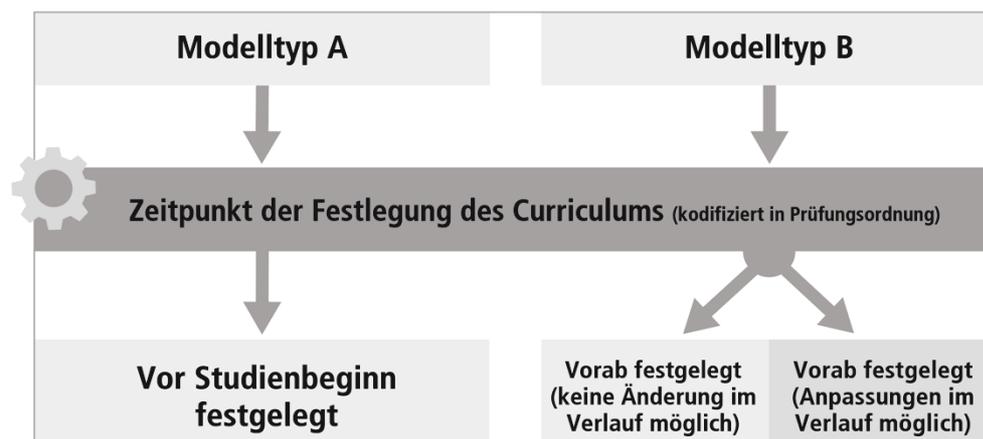


Abbildung 4: Gestaltungsdimension ‚Zeitpunkt der Festlegung des Curriculums‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Beim Modelltyp A werden im Rahmen der dritten Gestaltungsdimension *Grad der Wahlfreiheit innerhalb des Curriculums* (Abbildung 5) unterschiedliche Abstufungen der Wahlfreiheit angeboten, d. h., das Verhältnis zwischen Pflicht- und Wahlpflichtmodulen innerhalb eines Curriculums oder auch die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls wird festgelegt. Beim Modelltyp B kann wiederum entschieden werden, ob das vorab festgelegte individuelle Curriculum (vgl. Abbildung 4) im Verlauf für Anpassungen offen bleiben soll oder nicht.

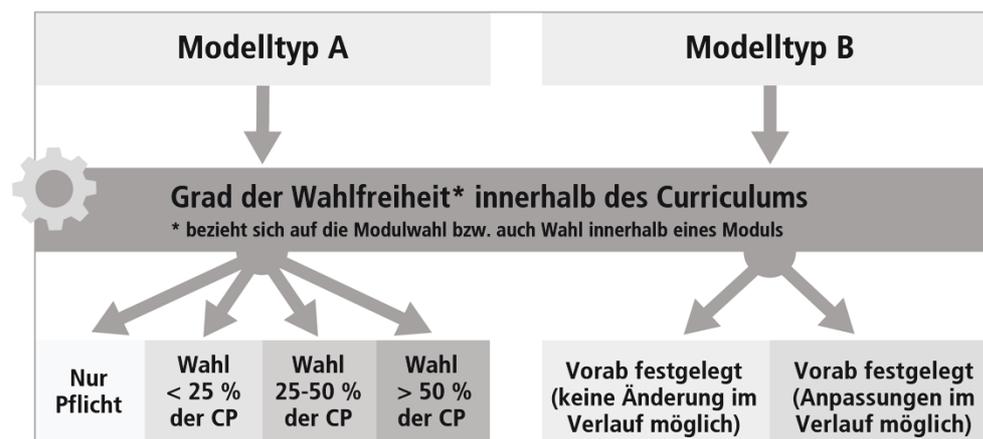


Abbildung 5: Gestaltungsdimension ‚Grad der Wahlfreiheit innerhalb des Curriculums‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Die letzte Gestaltungsdimension *Herkunft der Module für die Gestaltung des Curriculums* (Abbildung 6) unterscheidet für beide Modelltypen zwischen vier Modulquellen:

- ausschließlich fachinterne Module
- Module anderer Fächer der gleichen Hochschule
- Module aus dem Angebot der gesamten Hochschule
- Module anderer Hochschulen

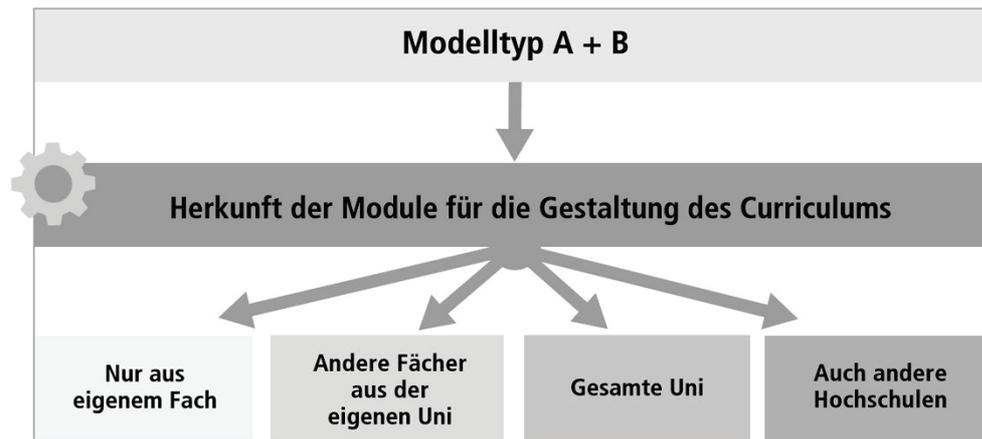


Abbildung 6: Gestaltungsdimension ‚Herkunft der Module für die Gestaltung des Curriculums‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Im Rahmen von *konstruktiv* orientiert sich die Entwicklung von LIFE insbesondere aufgrund der vorherrschenden Rahmenbedingungen an der Universität Bremen am Modelltyp A. Dies erwies sich im Laufe der Entwicklung als pragmatisch, weil die bereits bestehenden Formatfestlegungen der Weiterbildung inklusive ihrer zu erfüllenden Formalien (vgl. Abbildung 1) bereits weitgehend der Logik des Modelltyps A entsprechen. Gegen eine Angebotsentwicklung orientiert am Modelltyp B sprach zudem der hohe Beratungs- und Betreuungsaufwand. Beispiele anderer Hochschulen, wie z. B. das Angebot *Individuelles Studium* an der Karl-Franzens Universität Graz, zeigen jedoch, dass eine Individualisierung und damit inhaltliche Flexibilisierung von Curricula mit entsprechenden Ressourcen durchaus umsetzbar ist (Kahrs, 2018, S. 24ff.).

LIFE praktisch umsetzen

Seit dem Wintersemester 2017/18 befindet sich LIFE in der Erprobungsphase, d. h., das Angebot kann von Proband*innen kostenfrei im Realbetrieb absolviert werden. Im Gegenzug beteiligen sich die Proband*innen an einer Programmevaluation. Bisher (Stand Dezember 2019) wurden mehr als 70 Module geöffnet und angeboten sowie neun Zertifikatsangebote entwickelt. Weitere Zertifikate befinden sich in der Planung.

Angebotspfade und -formate

Die sogenannten *LIFE*flex-Pfade* bieten flexible Studienpfade. Unterschieden werden zwei Pfadbereiche LIFE*flex und LIFE*cert (vgl. Abbildung 7). Diese wurden auf Basis der erarbeiteten Modulbaukästen und mithilfe der oben dargestellten Gestaltungsdimensionen für flexible Curricula entwickelt:

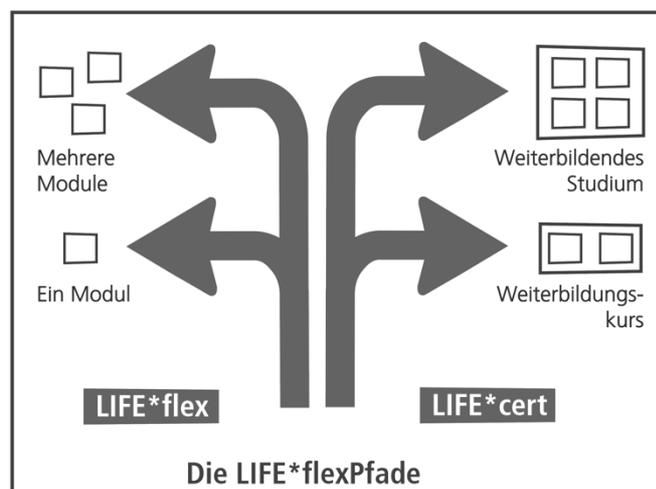


Abbildung 7: Flexible Studienpfade im Programm LIFE (Quelle: eigene Darstellung)

*LIFE*flex* bietet maximale Flexibilität, indem Module auch themenfeldübergreifend in freier Wahl zusammengestellt werden können. Für jedes erfolgreich absolvierte Modul (3 bis 9 Credit Points (CP)) wird einzeln ein Modulzertifikat ausgestellt. Grundsätzlich sind die Modulpfade nicht vordefiniert.

*LIFE*cert* hingegen bietet vordefinierte Zertifikatspfade, die gemeinsam mit den Fachvertreter*innen in den beteiligten Fachbereichen auf Basis der Modulbaukästen entwickelt werden. Die bisher entwickelten LIFE*cert-Zertifikate umfassen jeweils 12 bis 30 CP und basieren auf den Formaten *Weiterbildungskurs mit Zertifikatsabschluss* sowie *Weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss* (vgl. Abbildung 1).

Die formale Grundlage für alle LIFE-Zertifikate bilden zum einen der *Allgemeine Teil für Prüfungsordnungen im Bereich der Weiterbildung der Universität Bremen*, in dem die Formatfestlegungen der wissenschaftlichen Weiterbildung fixiert sind, sowie zum anderen angebotsspezifische Aufnahme- und Prüfungsordnungen für die jeweiligen Zertifikatsangebote, die von den zuständigen Fachbereichen beschlossen und vom Rektorat genehmigt wurden (Boxler, 2018). Im Projekt wurde darüber hinaus eine spezielle Aufnahme- und Prüfungsordnung für das Studium einzelner Module entwickelt¹.

Modulöffnung und raumzeitliche Flexibilisierung

Die Öffnung der Module erfolgt in Abstimmung mit den beteiligten Fachbereichen; insbesondere müssen die jeweiligen Modulverantwortlichen mit einer Öffnung einverstanden sein. Des Weiteren wird für jedes Modul festgelegt, wie viele Plätze für LIFE-Studierende zur Verfügung stehen (i. d. R. fünf pro Modul) und schließlich werden die Module für die LIFE-Website aufbereitet und dort zum Sommer- oder Wintersemester angeboten.

Sollte Bereitschaft zur raumzeitlichen Flexibilisierung von Lehrveranstaltungen seitens der Modulverantwortlichen bzw. -lehrenden bestehen, werden diese beraten und bei der Umsetzung begleitet. Die Akademie für Weiterbildung arbeitet in diesem Fall eng mit der Geschäftsstelle für Hochschuldidaktik und dem Zentrum für Multimedia in der Lehre der Universität Bremen zusammen. Zudem wurden in *konstruktiv* verschiedene Hilfsmittel zur Unterstützung bei der Umgestaltung von Modulen entwickelt. Dazu gehört im Besonderen das *Informationsportal Hochschullehre*², das sowohl in Beratungs- und Begleitprozessen herangezogen werden als auch autark von Interessierten genutzt werden kann. Typische Flexibilisierungsvorhaben zielen darauf ab, Präsenzlehreanteile zu ersetzen oder zu reduzieren. Dies gelingt z. B. durch die Bereitstellung von Vorlesungsaufzeichnungen oder die Entwicklung von Lehr-Lern-Szenarien zur Veränderung des Verhältnisses von Präsenzanteil zum (angeleiteten) Selbststudium (Rudkowski, 2018).

Zugangsvoraussetzungen

Um für ein Modul zugelassen zu werden, müssen Interessierte folgende Zulassungsvoraussetzungen erfüllen:

- a) Bachelormodule
 - Nachweis über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und
 - über eine mindestens einjährige Berufspraxis
- b) Mastermodule
 - Nachweis über einen facheinschlägigen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss mit einem Umfang von mindestens 180 CP und
 - über eine mindestens einjährige Berufspraxis

¹ Ordnungen für das Studium einzelner Module abrufbar unter: <https://www.uni-bremen.de/konstruktiv/das-projekt/ergebnisse-veroeffentlichungen/>

² abrufbar unter: www.uni-bremen.de/informationsportal-hochschullehre

Die Zulassungsvoraussetzungen orientierten sich zunächst an jenen der originären Studienfächer, wurden im Laufe der bisherigen Projektlaufzeit aber vereinheitlicht. Zum einen erleichtert diese Vorgehensweise das Zulassungsverfahren und zum anderen reduziert es die Komplexität für Interessierte im Hinblick auf das Bewerbungsverfahren.

Für Weiterbildungsinteressierte ist die Bewerbung bisher nur für einzelne Module möglich und nicht für Zertifikatsangebote aus dem Bereich LIFE*cert. Haben Studierende alle Module eines LIFE*cert-Zertifikats absolviert, können sie allerdings einen Antrag auf Zulassung zum jeweiligen Zertifikat stellen und gleichzeitig die Anerkennung der geleisteten Module beantragen. Dies hat den Vorteil, dass die Studierenden jedes Semester entscheiden können, wie ihr weiterer Studienpfad verlaufen soll. Zukünftig soll es auch möglich werden, sich direkt für LIFE*cert-Module bewerben zu können, wenn Weiterbildungsstudierende sich ihrer Pfade sehr sicher sind.

Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung des LIFE-Konzepts

Mit der Umsetzung von LIFE ist es im Projekt *konstruktiv* gelungen, die bisher strikt getrennten Bereiche grundfinanzierter und weiterbildender Studienangebote enger miteinander zu verzahnen. Dies bietet aus Sicht der Angebotsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung mehrere Vorteile:

- Der Entwicklungs- und Durchführungsaufwand reduziert sich, da keine Module neu entwickelt werden müssen, sondern das Potenzial der grundfinanzierten Studiengänge genutzt wird. Damit können auch spezifische Themenbedarfe gedeckt werden.
- Hinzu kommt, dass sich die Reaktionszeit, bezogen auf die (sich stetig verändernde) Nachfrage am Weiterbildungsmarkt, deutlich verkürzen lässt, da der hohe Entwicklungsaufwand für reine Weiterbildungsmodule entfällt und das Angebot zeitnah auf Basis vorhandener Modulressourcen angepasst werden kann.
- Die Buchungsanzahl der angebotenen Module gibt Hinweise darauf, welche Themen besonders nachgefragt werden, d. h., wo besondere Weiterbildungsbedarfe bestehen. Auf diese Bedarfe kann dann gezielt reagiert werden.
- Langfristig betrachtet zeigt sich anhand der Modulbuchungen, welche Modulkombinationen besonders häufig zusammengestellt werden. Daraus könnten sich nützliche Hinweise für die Entwicklung neuer LIFE*cert-Zertifikate oder auch klassischer Weiterbildungszertifikate ableiten lassen.
- Und nicht zuletzt bietet der *konstruktiv*-Ansatz Lehrenden einen unkomplizierten Rahmen, um (erste) Erfahrungen mit Weiterbildungsstudierenden zu sammeln, ohne sich direkt Weiterbildungsangeboten zu verpflichten. Nicht selten berichten an LIFE beteiligte Lehrende begeistert davon, dass ihre Lehre von den Beiträgen der LIFE-Studierenden sehr profitiert hat. Dadurch kann Interesse an weiteren Tätigkeiten in der wWB geweckt und die Akzeptanz der wWB innerhalb der eigenen Hochschule gesteigert werden.

Allerdings wurde auch deutlich, dass bei der Nutzung von Modulen aus der grundfinanzierten Lehre in der Weiterbildung zwei Systeme zusammenkommen, für die unterschiedliche *Spielregeln* gelten. So bestehen einige Herausforderungen, die bei der Umsetzung von flexiblen Weiterbildungsangeboten nach dem *konstruktiv*-Ansatz beachtet werden sollten. Zu den zentralen Herausforderungen gehören:

- Von zentraler Bedeutung für das Gelingen der Umsetzung des *konstruktiv*-Ansatzes sind die Gewinnung zentraler Fachbereichsvertreter*innen sowie ein transparentes Vorgehen bei der Umsetzung. In *konstruktiv* wurde daher von Beginn an mit den Fachbereichsdekanaten zusammengearbeitet. Insbesondere die Studiendekan*innen wurden über eine Steuerungsgruppe in das Vorhaben eingebunden. Zudem wurden Projektmitarbeiter*innen sowohl direkt in den Fachbereichen angesiedelt als auch in der Akademie Weiterbildung, sodass eine enge Zusammenarbeit unter Berücksichtigung von Fachbereichsstrukturen- und -kulturen möglich wurde.
- Grundsätzlich hat sich im Zuge der Erprobung zwar gezeigt, dass Weiterbildungsstudierende Präsenzveranstaltungen zu ganz unterschiedlichen Wochentagen und Tageszeiten wahrnehmen können und

möchten. In der Regel benötigen sie aber einen zeitlichen Vorlauf, um sich mit Arbeitgeber*innen und/oder der Familie abzustimmen. Anders als bei klassischen Weiterbildungsangeboten, in denen die Lehrplanung von der Akademie für Weiterbildung koordiniert wird, liegt die Lehrplanung in der grundfinanzierten Lehre bei den Fachbereichen. Die endgültige Lehrplanung ist in der Regel erst sechs bis acht Wochen vor dem Semesterstart verfügbar. Interessierte müssen daher relativ kurzfristig klären, ob vorgesehene Präsenzzeiten für sie einzurichten sind und die Bewerbung für ein Modul für sie infrage kommt.

- Außerdem ist zu beachten, dass Module die im Bereich LIFE*cert in Zertifikate eingebunden sind, stabil im Fachbereich angeboten werden müssen, um Planungssicherheit zu erreichen. Module die nur einmalig oder unregelmäßig angeboten werden, sollten nicht in den Bereich LIFE*cert eingebettet werden.
- Informationen zu angebotenen Modulen müssen stets aktuell gehalten werden. Dies erfordert ihre kontinuierliche Pflege, die mitunter Personalressourcen bindet, welche eingeplant werden sollten. Beispielsweise ist das Angebotsportfolio für jedes Semester zu überarbeiten; neue Module müssen erfasst und aufbereitet werden, bestehende Modulinformationen sind zu prüfen und Werbemittel müssen aktualisiert werden.
- Neben der Pflege der Informationen ist es wichtig, Beratungs- und Serviceangebote für Interessierte und Weiterbildungsstudierende bereitzuhalten. Dazu gehören insbesondere geschultes Personal, das bei der Modulauswahl bzw. Pfadzusammenstellung unterstützen kann, sowie zentrale Ansprechpersonen, die zuverlässig und zeitnah auf verschiedenste Fragestellungen und etwaige Problemlagen reagieren. Auch hierfür müssen Personalressourcen eingeplant werden.
- Nicht zuletzt ist zu beachten, dass Verwaltungsprozesse und -strukturen mit Fachbereichsverwaltungen abzustimmen sind (z. B. Prüfungsanmeldeverfahren und der Rücklauf von Prüfungsergebnissen). Insbesondere sollten ein (übermäßiger) Mehraufwand für die Mitarbeitenden in den Fachbereichen oder Doppelstrukturen vermieden werden, um eine kooperative Zusammenarbeit zu gewährleisten.

Die Umsetzung von LIFE bzw. die Verzahnung von grundfinanzierter Lehre und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten auf die hier beschriebene Weise bietet Chancen und Herausforderungen gleichermaßen. Gerade um die langfristigen Chancen in nachhaltige Mehrwerte für Hochschulen, Lehrende und Studierende sowie Weiterbildungsstudierende umzuwandeln, gilt es, die Herausforderungen insbesondere hinsichtlich der Ressourcenfragen zu meistern.

Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Erprobung des Weiterbildungsprogramms LIFE hat sich gezeigt, dass Module aus grundfinanzierten Studienangeboten auf systematische Weise für die wissenschaftliche Weiterbildung genutzt werden können. Die *formale* und *strukturelle Verankerung* des in diesem Beitrag aufgezeigten Ansatzes ist damit innerhalb der Universität Bremen bereits gelungen. Nach dem Ende der Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs (Juli 2020) soll das Programm LIFE vollständig in das reguläre Angebotsportfolio der Akademie für Weiterbildung aufgenommen werden. Innerhalb der verbleibenden Projektlaufzeit und auch darüber hinaus soll das Modul- und Zertifikatsangebot in den LIFE-Themenfeldern ausgebaut werden. Geplant ist zudem, noch innerhalb der Projektlaufzeit ein Angebot zum Themenfeld *Schlüsselkompetenzen* zu ergänzen. Prospektiv sollen nach Möglichkeit auch weitere Themenfelder erschlossen werden.

Die bisherigen Evaluationsergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die LIFE-Proband*innen das Angebot überwiegend positiv bewertet haben. Die Zusammenführung mit den Vollzeitstudierenden verlief weitgehend reibungslos. Die beiden Studierendengruppen mit ihren unterschiedlichen Bildungsbiografien und praktischen Vorerfahrungen konnten voneinander profitieren. Nicht zuletzt haben die Entwicklung und die Erprobung von LIFE dazu beigetragen, dass Sichtbarkeit und Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der beteiligten Fachbereiche zugenommen haben.

Inwieweit die nachhaltige Verankerung von LIFE in der bisherigen Form gelingt, hängt maßgeblich davon ab, ob LIFE auch als kostenpflichtiges Angebot angenommen wird und ob die vorhandenen Ressourcen ausreichen, um LIFE langfristig verwalten und weiterentwickeln zu können. In jedem Fall wird die Akademie für Weiterbildung den auf Modulbaukästen und flexiblen Curricula basierenden Ansatz zukünftig grundsätzlich in ihre Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote integrieren.

Literatur

- Boxler, Petra (2018). *Planung, Entwicklung und Durchführung von LIFE-Angeboten. Formale, strukturelle und hochschulrechtliche Aspekte*. Abgerufen von www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/05_Planung_Entwicklung_und_Durchfuehrung_von_LIFE_Angeboten.pdf
- Kahrs, Miriam (2016). *MOOCs und Flexible Curricula. Perspektiven und Herausforderungen im Projekt konstruktiv*. Abgerufen von www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/04_MOOCs_und_flexible_Curricula.pdf
- Kahrs, Miriam (2018). *Modulbaukästen und flexible Curricula. Die Entwicklung Wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Projekt konstruktiv – ein Werkstattbericht*. Abgerufen von www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/07_Modulbaukaesten_und_flexible_Curricula.pdf
- Praß, Maren (2018). *Module raumzeitlich flexibel gestalten. Auswertung erster Erfahrungen bei der Gewinnung und Unterstützung von Lehrenden im Projekt konstruktiv*. Abgerufen von www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/09_Module_raumzeitlich_flexibel_gestalten.pdf
- Rudkowski, Thea (2018). *Varianten raumzeitlich flexibler Module. Zusammenfassung und Auswertung der Modulgestaltung im Rahmen des Projekts konstruktiv*. Abgerufen von www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/08_Varianten_raum_zeitlich_flexibler_Module.pdf

Die Entwicklung von Studienmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung unter Anwendung des Blended-Learning-Designs

Pia von Boetticher und Valeska Stephanow

Einleitung

Im Rahmen des Verbundprojekts *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften* (PuG) werden an der Hochschule für Gesundheit Bochum (hsg) seit 2014 zwei weiterbildende Masterstudiengänge entwickelt. Die beiden Studienangebote *Advanced Nursing Practice* (ANP) (Teilprojekt Pflege) und *Evidenzbasierte Logopädie* (EviLog) (Teilprojekt Logopädie) werden voraussichtlich im Wintersemester 2020/2021 ihren Regelbetrieb aufnehmen.

Wesentliche Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung sind die Berücksichtigung der beruflichen Erfahrungen sowie die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem und erfahrungsbasiertem, berufspraktischem Wissen. Das Blended-Learning-Design bietet durch die Online-Phasen mit begleitender Berufstätigkeit und der Gelegenheit, in diesen Phasen praxisrelevante Fragestellungen zu bearbeiten, eine Lernortweiterung, die einen wechselseitigen Transfer zwischen theoriegeleiteter hochschulischer Lehre und reflektierter erfahrungsbezogener Berufspraxis sicherstellt und ermöglicht so den Teilnehmenden das Erlangen einer „wissenschaftlich reflektierte[n] Handlungskompetenz“ (Elsholz, 2016, S. 162). Darüber hinaus entspricht der durch das Blended Learning Design aufzuwendende Umfang von maximal 50 % Vollzeitäquivalent den Bedarfen der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung, die aufgrund von familiären Verpflichtungen und der Berufstätigkeit u. a. auf eine hohe raumzeitliche Flexibilität angewiesen ist.

Eine Erhebung des Stifterverbands, an der sich 2017 bundesweit 184 Hochschulen beteiligten, macht deutlich, dass, bezogen auf den Einsatz didaktischer Mittel und Methoden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, zukünftig ein deutlicher Trend in Richtung digitaler Lehr-Lern-Aktivitäten prognostiziert wird. „So erreichen beispielsweise Diskussionen mit anderen Kursteilnehmende (über eine Onlineplattform), Inverted- beziehungsweise Flipped-Classroom-Modelle, Videovorlesungen sowie kooperative Onlineplattformen (bei denen Lernende zusammen Aufgaben in Echtzeit bearbeiten können) bei den befragten Hochschulen aktuell einen Verbreitungsgrad von jeweils nur rund 50 Prozent, aber bis zu 64 Prozent erwarten eine steigende Bedeutung bei diesen didaktischen Mitteln und Methoden in den kommenden fünf Jahren“ (Kirchgeorg, Pfeil, Georgi, Horndasch & Wisbauer, 2018, S. 31f.).

Bezogen auf das didaktische Konzept der beiden Masterstudiengänge wird das Blended-Learning-Design wie folgt umgesetzt (Abbildung 1):

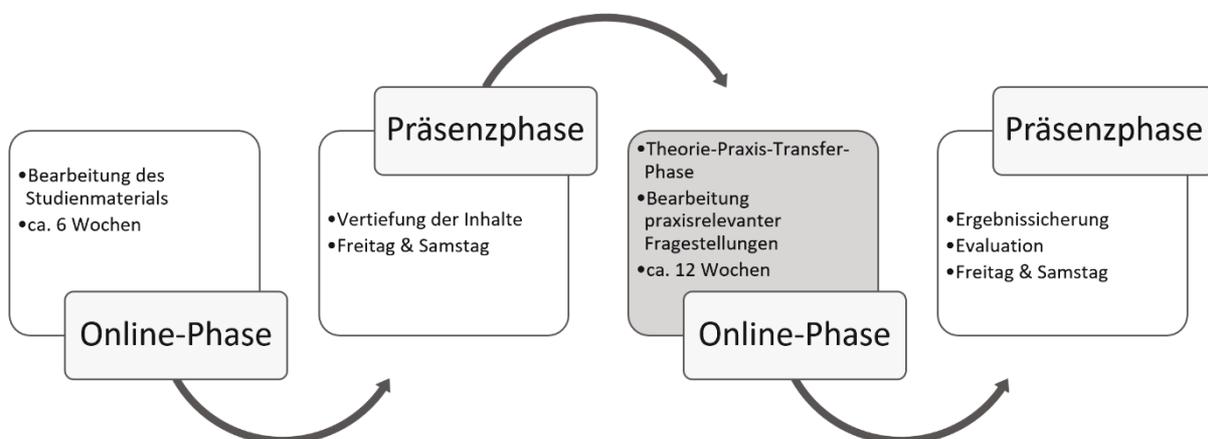


Abbildung 1: Struktur eines Moduls im Blended-Learning-Design (Quelle: eigene Darstellung)

Jedes Modul startet mit einer ca. sechswöchigen Online-Phase. In diesem Zeitraum werden auf Basis von Studienbriefen Inhalte erarbeitet, die mithilfe von zugehörigen Online-Aufgaben gefestigt werden und anhand derer der Lernfortschritt der Teilnehmenden ermittelt wird. Die Skripte bilden darüber hinaus den theoretischen Rahmen, auf den im weiteren Modulverlauf aufgebaut wird – die Lernenden sind in dieser Phase aufgefordert, ggf. bestehende Wissenslücken eigenverantwortlich zu schließen. Auf Basis eines einheitlichen Wissensstandes liegt der Fokus in der zweiten Online-Phase (Theorie-Praxis-Transferphase, TPT) auf dessen Anwendung auf das berufspraktische Handlungsfeld. Die beiden Präsenzphasen dienen der inhaltlichen Vertiefung sowie dem kollegialen Austausch und der Ergebnissicherung. Das „Herzstück“ eines jeden Moduls stellen somit die Studienmaterialien in Form von Skripten und den zugehörigen Online-Aufgaben dar. Deren Erstellung erwies sich als herausfordernd, da es einerseits galt, angesichts der formalen Rahmenbedingungen oder zeitlichen Ressourcen geeignete Vertragspartner*innen zu finden. Andererseits war auf der Basis theoriegeleiteter Überlegungen ein flexibler Rahmen für die Entwicklung der Studienbriefe zu schaffen, der es ermöglicht, die Expertise involvierter Autor*innen zu integrieren und gleichzeitig die allgemeinen Zielsetzungen des Gesamtkonzeptes nicht aus dem Blick zu verlieren. Zudem ist ein umfassendes didaktisches Verständnis bei der Erstellung der Studienmaterialien unerlässlich, da sie einer in vielerlei Hinsicht heterogenen Zielgruppe die Möglichkeit bieten müssen, jeweils passend zu den beruflichen und personellen Voraussetzungen individuelle Anknüpfungspunkte zu finden. Hiermit lässt sich begründen, dass der Konzeption der Studienmaterialien im vorliegenden Fall eine besondere Bedeutung im Entwicklungsprozess zukommt, worauf wir im weiteren Verlauf des Beitrages unseren Fokus richten möchten.

Darstellung des Gesamtprozesses der Programmentwicklung im Projekt PuG

Der Prozess der Studiengangentwicklung begann mit der Festlegung der inhaltlichen Ausrichtung, die durch Feldanalysen ermittelt wurde. Darauf aufbauend, erfolgten die theoriegeleitete Curriculumkonzeption und die Entwicklung von Studienmaterialien mithilfe ausgewiesener Fachexpert*innen. Während der insgesamt sechsjährigen Gesamtlaufzeit des PuG-Projekts an der hsg wurden ausgewählte Module beider Studienangebote pilotiert und evaluiert. Die Masterprogramme wurden abschließend akkreditiert und können nach Projektende in den Regelbetrieb überführt werden. Einen Überblick über die fünf Schritte dieses Gesamtprozesses gibt die nachstehende Abbildung 2.

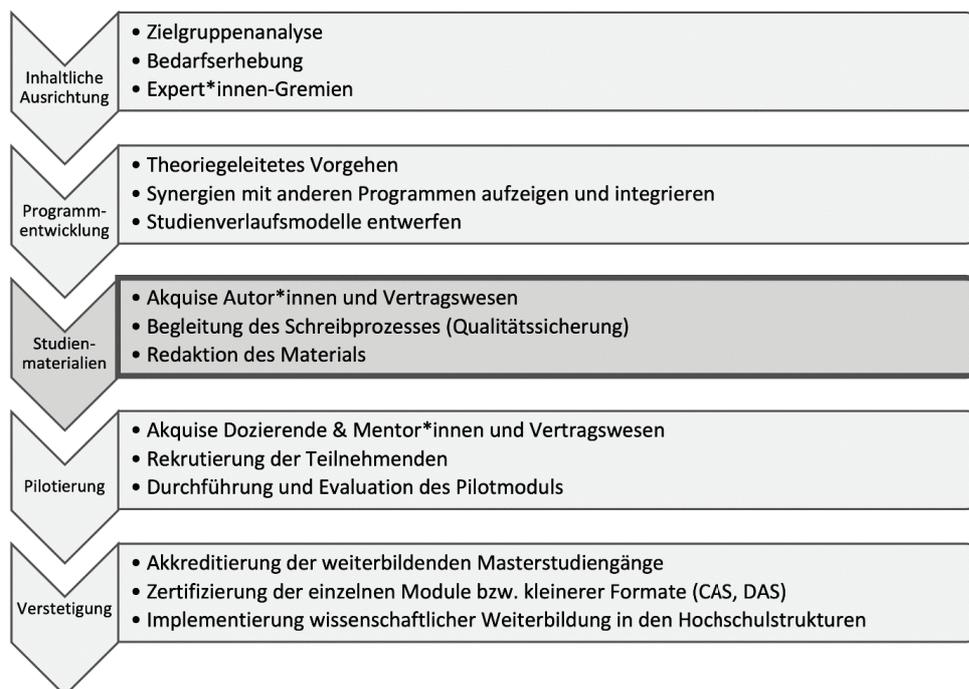


Abbildung 2: Gesamtprozess der Studiengangentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

Zu Projektbeginn galt es zunächst die *inhaltliche Ausrichtung* mit den zugehörigen Lernergebnissen für die zu konzipierenden Programme festzulegen. Die Frage nach den Inhalten ist untrennbar mit den jeweils spezifischen Bedarfen heterogener Zielgruppen verbunden und kann somit auch nur von Angehörigen dieser Gruppe aussagekräftig beantwortet werden. Im Rahmen von Zielgruppen- und Bedarfsanalysen wurden sowohl der grundsätzliche Bedarf an entsprechenden Studienformaten ermittelt als auch weitere inhaltsbezogene Einschätzungen der Adressat*innen eruiert, die zu einer thematischen Ausgestaltung der Curricula beitragen. Ergänzend wurden Expert*innengremien einbezogen, in denen Mitglieder aus Wissenschaft und Praxis vertreten waren, mit denen im intraprofessionellen Austausch die Themenschwerpunkte fachbezogen konkretisiert wurden.

Nach Auswahl der Modulthemen für die Studienprogramme begann deren Ausgestaltung. Hier wurde neben der Berücksichtigung der oben genannten Prozessschritte eine theoretische Basis zugrunde gelegt. Beispielsweise wurde bei der *Programmentwicklung* des weiterbildenden Masterstudiengangs *Advanced Nursing Practice (ANP)* auf folgende theoretisch basierte, international anerkannte Definition des Rollenprofils aufgebaut:

„Nach der Definition des International Council of Nurses (ICN) ist eine [Advanced Practice Nurse] APN eine examinierte Pflegekraft, die Expertenwissen erworben hat, komplexe Entscheidungen treffen kann und über klinische Kompetenzen für eine erweiterte Pflegepraxis verfügt, wobei deren Merkmale vom Kontext und / oder Land bestimmt werden“ (Naegele, Münster & Gottlieb, 2019, S. 45). Darüber hinaus findet man eine dezidierte Beschreibung von Kompetenzen, die zur Erfüllung dieser Rolle erforderlich sind, im ANP-Modell nach Hamric and Hanson (Tracy & O’Grady, 2018). Auf Basis der im Modell beschriebenen Kompetenzen und internationaler Definitionen (DBfK, ÖGKV, & SBK, 2013), wurde ein erster Entwurf eines Curriculums konzipiert. Grundsätzlich folgt die Ausgestaltung der einzelnen Module der Curricula nicht zuletzt dem Wissen um die erweiterten Kompetenzen, die im jeweiligen Berufsfeld erforderlich sind, und über die die späteren Absolvent*innen verfügen sollen.

Resultat war eine Skizze, die die Auswahl und Ausrichtung der Module der weiterbildenden Masterstudiengänge *Advanced Nursing Practice (ANP)* und *Evidenzbasierte Logopädie (EviLog)* abbildete und die den Einstieg in die nächste konzeptionelle Phase in Form der spezifischen Studienmaterialerstellung ermöglichte.

Die Entwicklung der Studienbriefe inklusive der Online-Aufgaben für die einzelnen Module (siehe didaktisches Konzept in Abbildung 1) impliziert eine spezifische und komplexe Vorgehensweise. Dieser Prozess zog sich annähernd über die gesamte Projektlaufzeit hin und wird im nächsten Abschnitt im Detail beschrieben.

Konkrete Prozessbeschreibung der Studienmaterialerstellung

In Abbildung 3 ist eine Übersicht des Teilprozesses der Studienmaterialerstellung dargestellt, welche nachfolgend im Einzelnen beschrieben wird.

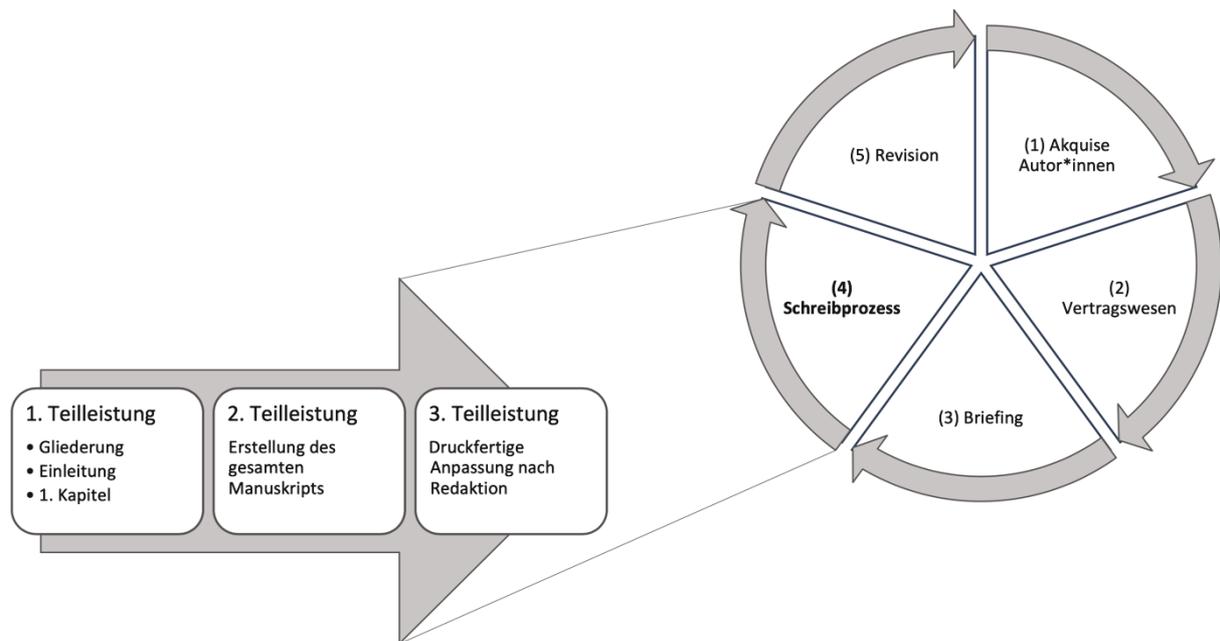


Abbildung 3: Entwicklungsprozess Studienmaterialerstellung (Quelle: eigene Darstellung)

(1) Akquise der Autor*innen

Bei der Akquise der Autor*innen stellte die Fachlichkeit der Projektmitarbeiterinnen einen großen Vorteil dar, weil damit bereits ein erster Feldzugang bestand. Dieser konnte dazu genutzt werden, den Kreis der Expert*innen stetig zu erweitern. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass nicht auf jede Kontaktaufnahme zwingend eine Auftragsvergabe folgte. Der fachliche Diskurs, der mit den Akquisegesprächen einherging, trug jedoch in jedem Fall zu einer Schärfung der inhaltlichen Zielsetzung bei. Besonders wertvoll waren die kritischen Anmerkungen, inhaltlichen Rückmeldungen sowie konstruktiven Anregungen der Expert*innen aus der Perspektive des jeweiligen Berufskontextes. Gleichzeitig ergaben sich immer wieder neue Kontakte aus den unterschiedlichen Netzwerken der Gesprächspartner*innen. Letztlich war es mittels dieses „Schneeballeffekts“ möglich, alle Aufträge für die Konzeption der einzelnen Studienbriefe zu vergeben und in jedem Fall hochqualifizierte Autor*innen zu gewinnen. Im Fall der beiden Masterstudiengänge ANP und EviLog waren somit keine öffentlichen Ausschreibungen für die Werkverträge notwendig, wenngleich dies ein weiteres probates Mittel auf dem Weg der Auftragsvergabe darstellen könnte.

(2) Vertragswesen

Als Grundlage der weiteren Zusammenarbeit dienten die anschließend geschlossenen Werkverträge, in denen u. a. der zeitliche Bearbeitungsrahmen, nutzungsrechtliche Bestimmungen und die Arbeitspakete festgelegt wurden.

(3) Briefing

Die Erfahrung hat verdeutlicht, dass eine engmaschige Begleitung der Autor*innen während des Schreibprozesses unabdingbar und auch hilfreich ist. Denn vielen der eingeworbenen Expert*innen fehlte die Erfahrung für die Erstellung eines Studienbriefes mit den spezifischen Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine erste Einführung in diese Thematik bot eine Autor*innen-Handreichung, in der neben den allgemeinen Ansprüchen der Studienprogramme auch die Bedarfe der Zielgruppe beschrieben sind. Zusätzlich enthält das Dokument detaillierte Informationen zum didaktischen Konzept, der Entwicklung von Online-Aufgaben sowie Zitationsrichtlinien. Dadurch unterstützt die Handreichung das Verständnis für die Anforderungen an den Arbeitsauftrag. Um

eine einheitliche und strukturierte Vorgehensweise bei der Erstellung der Skripte zu erlangen, wurde den Autor*innen zudem eine Formatvorlage zur Verfügung gestellt. Rückblickend wurde die Relevanz eines persönlichen Briefings deutlich, welches durch die genannten Dokumente unterstützt wurde.

(4) Schreibprozess

Jede Studienbriefferstellung bestand aus drei Teilleistungen, ein Vorgehen, das sich hinsichtlich der Strukturierung und der damit implizierten Arbeitspakete bewährt hat (vgl. Abbildung 3).

Die *erste Teilleistung* bestand aus der Gliederung, der Einleitung sowie einem ersten Kapitel des Studienbriefes. Auf Basis dieser „Leseprobe“ konnten wichtige Qualitätsmerkmale überprüft und ggf. auch angepasst werden. Wesentliche Aspekte, wie bspw. ein logischer Aufbau, inhaltliche Stringenz, die didaktische Zielgruppenorientierung sowie das Einhalten wissenschaftlicher Standards und Ausdrucksweisen konnten zu diesem Zeitpunkt bereits diskutiert und für den weiteren Schreibprozess festgelegt werden.

Mit der Erstellung des Gesamtwerkes stellte die *zweite Teilleistung* das größte Arbeitspaket dar, das sich in der Regel über sechs Monate erstreckte. Im laufenden Schreibprozess kam es nicht selten zu inhaltlichen Abweichungen verglichen mit der ursprünglichen Planung, diese konnten aber im Rahmen eines regelmäßigen Austausches mit der Projektkoordination diskutiert und beschlossen werden.

Nach der Redaktion des Gesamtentwurfes und einer ausführlichen Rückmeldung implizierte die *dritte Teilleistung* die abschließende Überarbeitung und Fertigstellung des Skriptes. Nach durchschnittlich neun bis zehn Monaten Bearbeitungszeit lag damit für ein Modul ein Studienbrief inklusive Online-Aufgaben vor.

(5) Revision

Während in einigen Modulen die Studienmaterialien in der Entwicklungsphase waren, konnten abgeschlossene Module bereits in Form einer *Pilotierung* erprobt werden. Hierbei wurden die erstellten Skripte und zugehörigen Online-Aufgaben sowohl auf ihre inhaltliche Ausgestaltung und ihren Praxisbezug als auch auf das didaktische Konzept hin erprobt. Die Evaluationsergebnisse mündeten in die inhaltliche Revision der Studienmaterialien und konnten darüber hinaus dazu beitragen, einzelne Aspekte des Blended-Learning-Konzepts hinsichtlich der Studierendenbedarfe zu optimieren.

Mit der Finalisierung des Curriculums, der Erstellung der Studienmaterialien sowie der Pilotierung und Evaluierung ausgewählter Module wurden die weiterbildenden Masterstudiengänge soweit fertiggestellt, dass die Akkreditierung als Vorbereitung der *Verstetigung* der Weiterbildungsprogramme an der hsg im Wintersemester 2020/2021 eingeleitet werden konnte.

Im späteren Betrieb ist eine regelmäßige Überarbeitung der Studienmaterialien vorgesehen. Dabei werden sowohl die Ergebnisse der Lehrevaluation als auch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.

Herausforderungen und Chancen im Prozess der Studienmaterialerstellung

Der beschriebene Prozess der Studienmaterialerstellung birgt unserer Erfahrung nach sowohl Herausforderungen als auch Chancen, auf die wir im Folgenden konkreter eingehen möchten.

Herausforderungen

*Akquise qualifizierter Autor*innen*

Da beide Studiengänge eine klinische Spezialisierung vorsehen, ergeben sich daraus Module, die mitunter sehr spezifische Themenbereiche abdecken müssen. Die Anzahl der Expert*innen, die eben diese hoch spezialisierten Inhalte sowohl aus berufspraktischer als auch wissenschaftlicher Perspektive darstellen können, ist entsprechend gering. Die Akquise erfordert ein hohes Maß an vorausschauender Organisation, da ausreichend spezialisierte Personen aufgrund einer hohen Nachfrage ihrer Expertise zumeist nur über eingeschränkte Ressourcen für ein derart umfangreiches Projekt verfügen.

*Didaktische Expertise der Autor*innen*

Das Erstellen von Studienmaterialien und dazu passender Online-Aufgaben erfordert ein umfassendes didaktisches Verständnis für die spezifische Zielgruppe. Gleichzeitig ist eine schriftsprachliche Kompetenz erforderlich sowie eine Ausdrucksweise, die adressat*innengerecht den Lernerfolg unterstützt und die Teilnehmenden in der Online-Phase motiviert. Unterstützung wird besonders dann von den Autor*innen eingefordert, wenn Vorerfahrungen oder das Verständnis bzw. Kenntnisse in online-basierten Lehr-Lern-Settings fehlen. Rückblickend hat es sich als förderlich erwiesen, die Fachexpert*innen darin zu bestärken, Ideen, Impulse und Fallbeispiele aus der eigenen Berufspraxis in die Studienmaterialien zu integrieren, um damit authentische Anknüpfungspunkte für den Lernerfolg der Studierenden zu schaffen und komplexe Sachverhalte zu veranschaulichen.

Zeitmanagement

Bearbeitungszeiträume von knapp einem Jahr bergen die Gefahr unvorhersehbarer Ereignisse (Krankheit, Berufswechsel, familiäre Angelegenheiten usw.), die sich auf den Schreibprozess bzw. die Studienmaterialerstellung auswirken können. Eine flexible Zeitplanung bzw. ein kulanter Umgang mit Fristverschiebungen sind hier unabdingbar, wenn man die erfolgreiche Fertigstellung gewährleisten möchte. Dementsprechend wird eine fruchtbare Zusammenarbeit maßgeblich von einer vertrauensvollen Basis auf beiden Seiten bestimmt.

Beziehungsaufbau und -pflege

Nach unseren Erfahrungen wird der Prozess der Erstellung von Studienmaterialien von der Qualität der Beziehung zwischen Autor*innen und Projektkoordination geprägt. Seitens der Koordination erfordert die redaktionelle Arbeit am Skript Aufrichtigkeit, ein fachliches Grundverständnis (auch für neue Themen) sowie Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zu konstruktivem und ggf. kritischem Feedback. Gleichzeitig müssen Prozessschritte transparent und eindeutig kommuniziert und bei Bedarf auch stringent verfolgt werden. Hieran wird deutlich, dass Beziehungsaufbau und -ausbau einen maßgeblichen Einfluss auf die erfolgreiche Verwirklichung des Werkes nehmen und über die gesamte Schreibphase hinweg gepflegt werden sollten.

*Autonomie der Autor*innen*

Die Redaktion eines Skriptes auf der fachlich-didaktischen Ebene stellt sicher, dass für Leser*innen ein roter Faden ersichtlich ist. Jeder/jede Autor*in hat eine eigene Ausdrucksweise und einen individuellen Schreibstil, bevorzugte Themenschwerpunkte sowie eine eigene Sicht auf den Studienbrief. Dies sollte bei den Rückmeldungen mit der nötigen Sensibilität beachtet werden. Gerade die Individualität und Einzigartigkeit eines jedes Manuskriptes bereichert letztlich das jeweilige Studienmaterial und sollte demnach nicht im Rahmen der Überarbeitung beschnitten werden.

Chancen

Netzwerk

Die Autor*innen können als Multiplikator*innen betrachtet werden, die die Programme im Fachbereich und darüber hinaus bekannt machen und vertreten. Durch die zumeist weitreichenden Netzwerke ergeben sich weitere Kontakte, die bestenfalls in der kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklung der Studienprogramme genutzt werden können.

Expertise der Teilnehmenden

Erfahrungswissen bringen nicht nur Autor*innen bei der Erstellung der Studienbriefe und Dozierende bei der Durchführung der Module ein. Auch die Teilnehmenden beeinflussen mit ihren Erfahrungen und Fragestellungen maßgeblich die thematische Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Module. Dies erfordert zwar Flexibilität seitens der Dozierenden, ermöglicht aber dafür Einblicke in berufspraktische Rahmenbedingungen und den Arbeitsalltag in unterschiedlichen Settings.

Wandlungsfähigkeit des Curriculums

Da jedes Modul eine für sich abgeschlossene thematische Einheit darstellt, können einzelne Inhalte entsprechend sich ändernder Bedarfe ggf. ergänzt oder ausgetauscht werden. Die zukünftige regelmäßige Revision der Studienbriefe wird maßgeblich durch aktuelle berufspolitische Entwicklungen, wissenschaftliche Erkenntnisse sowie das professionelle Selbstverständnis der Berufsgruppen beeinflusst. Das kann u. a. zur Folge haben, dass sich inhaltliche Schwerpunkte verschieben, neu aufgenommen oder anders gewichtet werden. So kann bspw. die Veröffentlichung neuer Berufsgesetze dazu führen, dass Aufgaben- und Verantwortungsbereiche sich wandeln und daraus der Bedarf an neuen Modulen bzw. Studienmaterialien erwächst.

Profilbildung

Durch die spezialisierte Ausrichtung der Studienprogramme leisten diese einen Beitrag zur Profilbildung der Fachbereiche im Gesundheitswesen. Somit kann zu einer Professionalisierung und wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Berufsgruppen beigetragen werden, was im Angesicht der berufspolitischen Entwicklungen und demografischen Bedarfe zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Übertragbarkeit in den Regelbetrieb

Denkt man an den weiteren Auf- und Ausbau der Studienprogramme, können retrospektiv einige Kernelemente identifiziert werden, die im Rahmen der Studienmaterialentwicklung aus Qualitätssicherungsgründen unbedingt berücksichtigt werden sollten. Die folgenden Aspekte bilden gemeinsam einen möglichen Rahmen für das Vorgehen im späteren Regelbetrieb:

- *Autor*innen-Handreichung & Formatvorlage*
schaffen einen Konsens über Ziele, Struktur und Rahmenbedingungen bezüglich der Erstellung von Studienmaterialien.
- *Autor*innen-Briefing*
fokussiert Inhalte sowie Zielgruppen und schafft wechselseitige Transparenz.
- *Vertragswesen*
schafft Verbindlichkeit hinsichtlich zeitlicher Absprachen.
Gliederung des Vertrags in drei Teilleistungen sichert Qualitätskontrolle und Prozessfortschritt.
- *Redaktion des Studienmaterials*
ermöglicht Monitoring formaler und didaktischer Ausgestaltung sowie Zielgruppenorientierung und Herausstellen von Synergien zu anderen Modulen.
- *Evaluation*
sichert die Passgenauigkeit zwischen inhaltlicher Ausgestaltung sowie den Bedürfnissen der Zielgruppe und liefert Anhaltspunkte für Revisions- bzw. Ergänzungsbedarfe.

Im späteren Regelbetrieb können sowohl finanzielle als auch personelle Ressourcen nicht in dem Umfang genutzt werden, wie es im Förderzeitraum möglich war. Grundsätzlich muss bei der Personalplanung die Entwicklung weiterer Angebote im Stellenumfang berücksichtigt werden, um marktfähige Programme anbieten zu können und gleichzeitig eine Vollkostendeckung sicherzustellen. Künftige Studienangebote werden von bereits bestehenden Weiterbildungsprogrammen in dem Sinne profitieren, als etablierte Netzwerke genutzt werden können und idealerweise Erfahrungswissen aus der Programmentwicklung institutionell vorhanden ist.

Schlussfolgerung und Ausblick

Studienbriefe und Online-Aufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung müssen dem Anspruch gerecht werden, trotz Diversität hinsichtlich der Bildungsbiografien, Arbeitskontexte und vielfältigen Berufserfahrungen den Teilnehmenden individuelle Anknüpfungspunkte zu bieten. Im Idealfall hat jede*r Studierende die Möglichkeit,

nach seinen bzw. ihren Bedürfnissen spezifische Angebote auszuwählen, um sein/ihr berufliches Profil zu gestalten und aus den einzelnen Studienmaterialien einen persönlichen Gewinn zu generieren.

Die Umgebungsfaktoren in den praktischen Handlungsfeldern ändern sich und berufspolitische Entscheidungen sowie ein stetiger Wandel im gesamten Bildungs- und Gesundheitswesen sorgen dafür, dass die einzelnen Module der Studienprogramme einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess unterworfen sind. Vor diesem Hintergrund kann die Entwicklung von Studienmaterialien nur aus einer übergeordneten thematischen Perspektive jemals als „abgeschlossen“ bezeichnet werden.

Grundsätzlich handelt es sich bei der Curriculumentwicklung um einen dynamischen Prozess, der von vielfältigen Faktoren beeinflusst wird. Auf Basis theoriegeleiteter Überlegungen gilt es, einen flexiblen Rahmen für die Entwicklung der Studienbriefe zu schaffen, der es ermöglicht, die Expertise involvierter Autor*innen zu integrieren und gleichzeitig die allgemeinen Zielsetzungen des Gesamtkonzeptes nicht aus dem Blick zu verlieren. Bezieht man weiterhin die Perspektiven, Bedarfe und Rückmeldungen der Teilnehmenden ein, wird deutlich, dass ein Studiengangskonzept dieses Formates kontinuierlicher Weiterentwicklung und innovativen Denkansätzen verpflichtet ist.

Literatur

- DBfK (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe), ÖGKV (Österreichischer Gesundheits- und Krankenpflege-Verband), SBK (Schweizer Berufsverband der Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner) (2013). *Advanced Nursing Practice in Deutschland, Österreich und Schweiz: Eine Positionierung von DBfK, ÖGKV und SBK*. Abgerufen von https://www.oegkv.at/fileadmin/user_upload/International/Positionspapier-ANP-DBfK-OEGKV-SBK-01-2013-final.pdf
- Elsholz, Uwe (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörrh & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 157-166). Münster: Waxmann.
- Kirchgeorg, Manfred; Pfeil, Silko; Georgi, Tobias; Horndasch, Sebastian & Wisbauer, Stefan (2018). *Trendmonitor Weiterbildung*. Essen: Stifterverband.
- Naegele, Matthias; Münster, S. & Gottlieb, Timo (2019). Woran erkenne ich eine Advanced Practice Nurse? *Onkologische Pflege*, (1), 44-48.
- Tracy, Mary Fran & O'Grady, Eileen T. (2018). *Hamric and Hanson's advanced practice nursing: an integrative approach* (6. Auflage). St. Louis: Elsevier.

Integration berufs- und marktinspirierter Sichtweisen in den Prozess der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ines Tetzlaff und Evelin Krolopp

Einleitung

Das Verbundprojekt *Weiterbildungscampus Magdeburg* der Otto-von-Guericke-Universität (OVGU) und der Hochschule Magdeburg-Stendal (HS Magdeburg) wurde von den bestehenden zentralen Betriebseinheiten für Weiterbildung zum Zweck der Studienprogrammentwicklung initiiert. Ziel des Projektes ist die Erforschung und Erprobung des Entwicklungsprozesses von marktorientierten und damit berufsinspirierten Weiterbildungsangeboten. Im Rahmen des Projektes werden Vorschläge zur Strukturierung der Weiterbildung an beiden Institutionen erarbeitet. Die Implementierung neuer Weiterbildungsstrukturen ist nicht Teil des Projektauftrages.

Ausgangssituation

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) stehen unter hohem Druck, den Pellert (2019) wie folgt beschreibt: „Die Politik wünscht sich, dass die Hochschulen im Bereich der Weiterbildung unternehmerisch und marktorientiert handeln. Und dabei Qualitätsansprüche (auch in der Entwicklung dieser) wie im voll öffentlich finanzierten Bereich erfüllen.“ Unter diesem Druck im Spannungsfeld zwischen Rechnungshof, Hochschulgesetz und Akkreditierungsagentur wurde die Entwicklung und Eingliederung eines solchen Angebotes in die Struktur der Hochschule eher zu einer Gremienaufgabe als zu einer unternehmerisch marktorientierten Einführung. Daher wurden in Magdeburg 2014 die folgenden beiden Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung gegründet: das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an der OVGU und das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) an der HS Magdeburg, die im Folgenden unter ZWW zusammengefasst werden.

Beide Einrichtungen sind als zentrale Betriebseinheiten in ihrer jeweiligen Organisation angesiedelt. In beiden Hochschulen ist die Entwicklung von Angeboten sowohl dezentral als auch zentral organisiert. Studienprogramme mit Abschlüssen werden von den Lehrenden entwickelt, kurzzyklische Angebote hingegen von den zentralen Betriebseinheiten. Für die Entwicklung von Studienprogrammen sehen sich die Einrichtungen als Dienstleister für diejenigen Lehrenden, die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln wollen. Dabei fokussieren sich beide Betriebseinheiten vornehmlich auf das qualitätssichernde sowie rechtssichere und weniger auf das unternehmerische Handeln.

Folgerichtig wurden zur Unterstützung dieser Entwicklungs- und Einführungsprozesse in beiden Hochschulen definierte Prozesse beschrieben, die sich, betrachtet man Kernprozesse der Angebotsentwicklung nach Hanft (2014) primär der Unterkategorie *Erstellen von Ordnungen/Genehmigungsverfahren* zuordnen lassen (siehe Abbildung 1). Die weiteren Phasen der Angebotsentwicklung von der Programmplanung bis zur curricularen Programmentwicklung wurden und werden weitgehend den Lehrenden überlassen. So liegen in beiden Hochschulen Aufgaben wie die Analyse von Angebots- und Bedarfsstrukturen, die Zielgruppenanalyse wie auch Ressourcenplanung und Definition der Art der Lernprozesse ausschließlich in der Hoheit der jeweiligen Fakultäten/Fachbereiche/Lehrenden. Auch die Aufgaben der Programmentwicklung von der Curriculumentwicklung über das didaktische Konzept bis hin zur Auswahl der Lehrenden sowie der Erstellung der Lehrinhalte werden von den Lehrenden selbst bzw. der Fakultät/dem Fachbereich ausgeführt.

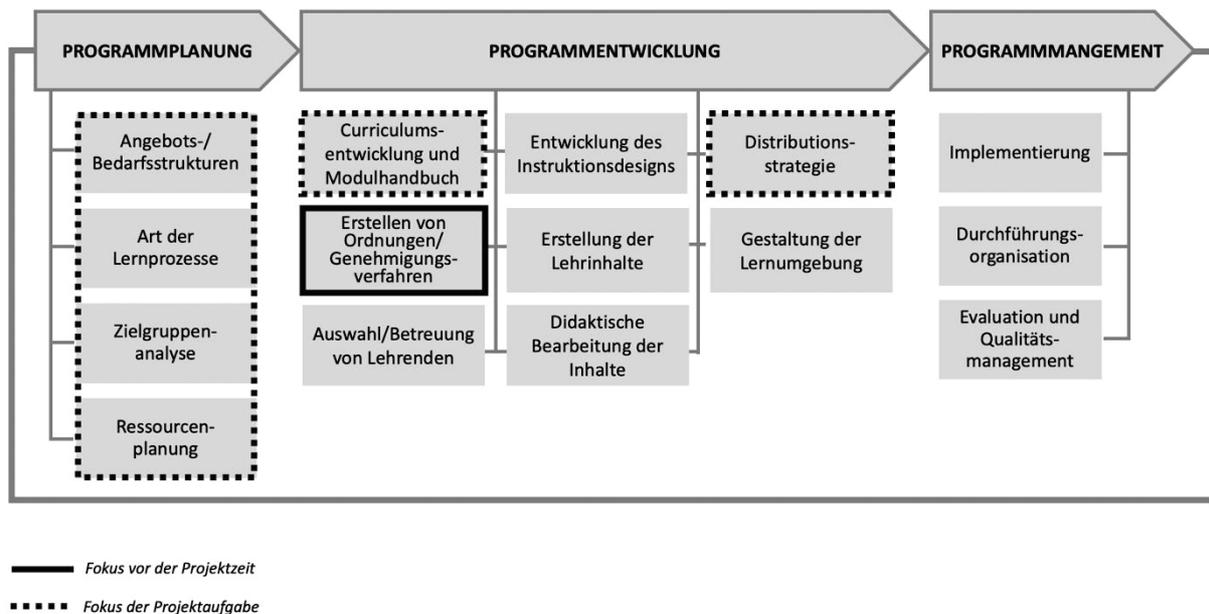


Abbildung 1: Kernprozesse der Angebotsentwicklung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft, 2014, S. 56)

So engagieren sich einige wenige motivierte Lehrende und bemühen sich, neben ihrer Tätigkeit in Forschung und Lehre auch Weiterbildung zu etablieren. Allein durch die formalen Anforderungen der jeweiligen Hochschule und/oder durch den Widerstand der eigenen Fakultät ist das ein immenser Aufwand. Es entspricht nicht der traditionellen Herangehensweise von Hochschulen, von einer konkreten in einem Beruf tätigen Zielgruppe und deren qualitativen und quantitativen Entwicklungsbedarfen und Rahmenbedingungen her zu denken. Aus diesem Grund war eine solche berufsinspirierte Sicht bislang auch nur in geringem Maß und nach Bauchgefühl der jeweiligen Entwickler*innen Grundlage der Angebotsentwicklung. So wurden mit viel Aufwand Angebote entwickelt, die vom Markt schwer oder nicht ausreichend angenommen wurden. Eine Orientierung oder Handlungsempfehlung, wie aus wissenschaftlicher Expertise berufs- und marktinspirierte Weiterbildungsangebote entwickelt werden können, gab es an beiden Hochschulen nicht.

Projektaufgabe

Folglich war der Kern des Projektes *Weiterbildungscampus Magdeburg* (WBC) ein Forschungs- und Interventionsdesign, in dessen Rahmen die Entwicklung und Ausgestaltung marktorientierter und von Berufen inspirierter Weiterbildungsangebote erforscht und umgesetzt werden sollte. Dabei wurde ein Prozess erprobt, der sich an die Kernprozesse von Hanft (2014) anlehnt. Fokussiert wurde dabei vor allem auf den Bereich Programmplanung und die Unterkategorien Angebots-/Bedarfsstrukturen, Art der Lernprozesse, Zielgruppenanalyse und Ressourcenplanung sowie im Bereich Programmentwicklung auf die Curriculumentwicklung und die Distributionsstrategie (siehe Abbildung 1).

Während der Erprobung dieses Entwicklungsprozesses wurden auch die jeweiligen Akteur*innen im Prozess betrachtet. Die Analyse der Akteur*innen und von deren Rollen und Aufgaben im Entwicklungsprozess von Angeboten der wWB fokussierte dabei auf jene Aufgaben, die bisher nicht oder nur unzureichend von den Akteur*innen der Hochschulen wahrgenommen wurden und Gegenstand des Projektes Weiterbildungscampus waren. Diese Analyse und ihre Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

Zielsetzung des Beitrags und methodisches Vorgehen

Der Beitrag setzt an der beschriebenen Problemstellung an und geht der Frage nach: Wie kann die berufsinspirierte Sicht in der Angebotsentwicklung der wWB verankert werden? Dabei ist der Beitrag als Forschungsbeitrag zu verstehen, in dem exemplarisch am Verbundprojekt *Weiterbildungscampus Magdeburg* zunächst die Rollen

in der wWB und ihre Aufgabenfelder definiert und dargestellt werden. Anschließend werden die Rollen in ihrer Vernetzungsstruktur analysiert und reflektiert.

Dieser Beitrag verfolgt folgende Ziele:

- a) Definition und Beschreibung der Rollen und Aufgaben mit berufsinspirierter Sicht, die (noch) nicht im Fokus der Akteur*innen der Hochschule stehen
- b) Identifikation der Akteur*innen, die die Ergebnisse dieser Aufgaben für die Angebotsentwicklung in der wWB benötigen
- c) Verdeutlichung von im System Hochschule liegenden Interessengegensätzen zwischen den Rollen mit berufsinspirierter Sicht und deren Schnittstellen einerseits sowie den Rollen/Stellen der Hochschulstruktur, z. B. ZWW, Dezernat Akademische Angelegenheiten, Gremien, andererseits bei der Angebotsentwicklung in der wWB
- d) Klärung von Möglichkeiten der Verankerung dieser Rollen in die Strukturen der Hochschule im Sinne einer Profilschärfung von Hochschule bzw. Serviceeinrichtung für wWB

Vorgehen der Rollenprofilierung

Im Projekt Weiterbildungscampus wurden die Aufgaben im Neu- und Weiterentwicklungsprozess von Angeboten reflektiert und dokumentiert. Dafür wurden Projektmitarbeitende zum Ende der ersten Förderphase mithilfe eines standardisierten qualitativen Interviews zu ihren Rollen und deren Aufgaben befragt. Dabei wurden die Projektmitarbeitenden im Interview zunächst angehalten, ihre tägliche Arbeit zu reflektieren und verschiedene Rollen, in denen sie im Kontext der Angebotsentwicklung agierten, zu identifizieren. Nach Definition und Abgrenzung der verschiedenen Rollen wurde jede einzelne Rolle detailliert analysiert und ein Rollenprofil erstellt. Ziel war, folgende Faktoren zu erheben und zu dokumentieren:

- Bezeichnung der Rolle
- Ziel der Rolle
- Hauptaufgaben
- Wichtige Ressourcen zur Erfüllung der Aufgaben
- verfügbares Wissen
- notwendige Fähigkeiten und Erfahrungen
- notwendige Kompetenzen (Modell KODE® nach Heyse, Erpenbeck & Max, 2004)
- Bezugspersonen und deren Einstellung zur Rolle
- Bezugspersonen und deren Erwartungen an die Rolle

Die nachfolgenden Abbildungen 2 und 3 zeigen exemplarisch die Ergebnisse unserer Rollenprofilierung „Geschäftsmodellentwicklung“.

Bezeichnung	Geschäftsmodellentwicklung
Ziel der Rolle	Erstellung eines Konzepts für Angebote
Hauptaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Aus Infos des Marktforschers <u>Synthese</u> bilden und daraus Konzept erstellen - Innovative Modelllösungen finden, gestalten und umsetzen - Modelllösungen durch Standardisierung reproduzierbar machen - Anpassung von Konzepten an neue Gegebenheiten - Stakeholder einbinden, die eine strategische Relevanz haben - Inspirieren lassen über breit gefächerte Lösungsansätze (aufnehmen + verarbeiten)
Wichtige Ressourcen zur Erfüllung der Aufgaben	<p>(Material, Räume, Freigaben usw.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsfreiräume, Innovationen ausprobieren zu können - Infos des Marktforschers
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Geschäftsmodelle - Käufermotive und -verhalten - Lehrendenmotive und -verhalten - Rechtliche Rahmenbedingungen
Fähigkeiten Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - SWOT erstellen können - Das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen - Auf Basis der wesentlichen Infos eine Synthese bauen und daraus Konzept erstellen (Gesamtzusammenhang aller Infos herbeiführen) - Ergebnisoffen nach Lösungen suchen können - Konzept überzeugend präsentieren können/auch eine neue Lösung
Kompetenzen	<p>P:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ganzheitliches Denken - Offenheit für Veränderung
	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulsgeber - Mobilität
	<p>F:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeptionsstärke - Analytische Fertigkeit
	<p>S:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemlösefähigkeit

Abbildung 2: Rollenprofil – Dokumentation am Beispiel der Geschäftsmodellentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

Bezugspersonen und deren Einstellung zur Rolle			
			
Marktforscher*in	Studiengangkoordination	ZWW	Studentische + Akademische Angelegenheiten
Arbeitgeber-Vertretung	Studiengangleitung		Gremien
Kalkulator*in	Markt		
Service <u>Blended Learning</u>			
Markttester*in			
Netzwerker*in			
Projektsteuernde			
Curricula-Berater*in			
Welche Bezugsperson ist am stärksten irritiert, wenn diese Rolle deren Erwartung nicht erfüllt?			
Bezugsperson	Erwartungen		
Studiengangleitung/-koordination	Lass alles so, nichts ändern		
	Konzept muss mit eigenen Erfahrungen / Vorstellungen zusammen passen bzw. machbar scheinen		
Arbeitgeber-Vertretung	Konzept muss mit eigenen Erfahrungen / Vorstellungen zusammen passen bzw. machbar scheinen		
	Eigene Anstrengungen müssen in Konzept sichtbar sein		
ZWW	Wenn für diese Modelle keine passenden Erfahrungen vorliegen		
Gremien	Wenn Risiken nicht eingeschätzt werden können		
Studentische Angelegenheiten	Wenn es nicht ins Raster passt		

Abbildung 3: Rollenbeziehungen – Dokumentation am Beispiel der Geschäftsmodellentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

Ziel dieser Rollenprofilierung war im ersten Schritt, eine Transparenz der Ziele, Aufgaben und notwendigen Kompetenzen für die Rollen und deren Abhängigkeiten voneinander zu erhalten. Dies erfolgte in Rollenprofilbeschreibungen, wie am Beispiel der Geschäftsmodellentwicklung dargestellt. Die Hauptaufgaben aller Rollen konnten so nebeneinandergelegt werden und auf Dopplungen und Überschneidungen untersucht und im Bedarfsfall angepasst oder konkretisiert werden. Im Ergebnis entstand eine Beschreibung aller Aufgaben, die im erprobten Prozess der Angebotsentwicklung durch Akteur*innen des Weiterbildungscampus realisiert wurden.

Analyse der Stellung der Rollen im System der Hochschule

Wie die Abbildungen 2 und 3 zeigen, wurde neben dem Rollenprofil auch die Beziehungsstruktur der jeweiligen Rollen dokumentiert. Diese Erhebung war Basis für den zweiten Schritt: Die grafische Darstellung der beschriebenen Rollen in ihrem Beziehungsgefüge untereinander, zur Hochschulstruktur sowie zur Marktstruktur. Dabei wurden als Grenzen dieser Vernetzung die unmittelbaren Schnittstellen zur Hochschule definiert sowie der Weiterbildungsmarkt als Ganzes ohne Auflösung in einzelne Akteur*innen. Auf Basis der Erhebung wurden die Beziehungen in ihrer Art (positiv/neutral – negativ – negativ Konflikt) unterschieden und farblich kenntlich gemacht.

Mit „negativ“ wurden Beziehungen bewertet, in denen es gegensätzliche Ansichten zum Vorgehen gab. Davon hebt sich die Kategorie „negativ Konflikt“ insofern ab, als hierunter nur solche Beziehungen verstanden wurden, in denen Akteur*innen aktiv gegen einzelne Rollen bzw. deren Ziele gearbeitet haben.

Methodisch bleibt jedoch einschränkend festzuhalten, dass es sich bei der Analyse nur um die Beobachtung und Analyse des eigenen Projektumfeldes handelt. Die Anzahl und Häufigkeit der Schnittpunkte in den verschiedenen Prozessen der Angebotsentwicklung im Rahmen des Projektes WBC ist dabei nicht genau definierbar. Die Anzahl der Fälle, die der Beobachtung zugrunde liegt ist zwar relativ hoch, dennoch handelt es sich, aufgrund des Verbundcharakters des Projektes, nur um zwei Systeme (das System der HS Magdeburg und das System der OVGU), in denen die jeweiligen Beobachtungen und Erfahrungen gemacht wurden. Eine zukünftige Forschungsaufgabe könnte sein, die Ergebnisse in einem größeren Sample hinsichtlich ihrer Validität zu hinterfragen.

Die Rollen der Angebotsentwicklung und Ihre Aufgaben

Die Beschreibung von zusätzlichen Aufgaben im Entwicklungsprozess von Angeboten führt unverzüglich zu Fragen nach zusätzlichen Ressourcen. Welche Personalquantität brauchen wir, um diese Aufgaben zu lösen?

Die im Forschungsdesign vorgesehene Beschreibung von Rollen basiert auf dem Verständnis einer immer komplexer werdenden Arbeitswelt und der daraus resultierenden Schwierigkeit, Aufgaben und Verantwortlichkeiten im System klar abzugrenzen. Über eine Rollenbeschreibung wird so transparenter, wo Aufgabengebiete und -verständnis sowie Verantwortlichkeiten zusammenhängen und Schnittstellen wichtiger Bezugspersonen, insbesondere auch zu den Zielgruppen der wWB, liegen.

Folgende Rollen wurden im Projekt Weiterbildungscampus identifiziert:

- Marktforschung
- Geschäftsmodellentwicklung
- Curricula-Beratung
- Markttestende
- Marketingkommunikation
- Netzwerken
- Prozesssteuerung
- Gremienberatung
- Kalkulation
- Eine besondere Rolle nimmt Blended Learning Service ein.

Die Rollen Gremienberatung und Kalkulation und deren Aufgaben wurden, wie oben beschrieben, bereits von den Zentralen Betriebseinheiten (ZfW und ZWW) übernommen. Alle weiteren Rollen und deren Aufgaben werden, den Kernprozessen nach Hanft (2014) folgend, zugeordnet und kurz definiert.

Marktforschung

Marktforschende übernehmen vornehmlich Aufgaben der Unterkategorien der Programmplanung mit Blick auf „Angebots-/Bedarfsstrukturen“ und „Zielgruppenanalyse“. Ziel der Rolle ist, Wissen über den Markt zu generieren und bereitzustellen, um die Entwicklung marktgerechter Angebote zu ermöglichen. Hierfür analysieren sie die Zielbranche hinsichtlich

- aktueller und zukünftiger Herausforderungen,
- der Arbeitsmarktdaten,
- relevanter rechtlicher oder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie der
- Angebote von Mitbewerbern auf dem Weiterbildungsmarkt.

Neben der Analyse statistischer Daten spielt hier die Befragung von Experten der Branche eine wesentliche Rolle. Hierzu stellen sich Fragen wie:

- Steht die Branche vor einem Umbruch?

- Welches Wissen wird für die Bewältigung der Herausforderungen benötigt?
- Wie groß ist die Zielgruppe?
- Gibt es berufsrechtliche Vorgaben?
- Werden für die Zulassung zu bestimmten Aufgaben spezielle Abschlüsse benötigt?

Aus den Ergebnissen dieser Analysen können entsprechend des Design-Thinking-Prozesses Zielgruppen-Personas erstellt und Bildungsbedarfe abgeleitet werden. *Personas* helfen dabei, die Sicht von Kunden zu verstehen. Es handelt sich dabei um fiktive Personen, in denen verschiedene Informationen über die Kunden gebündelt werden. Je präziser die *Personas* und deren Attribute beschrieben wurden, desto leichter fällt es, deren Bildungsbedarfe zu erkennen und zu benennen.

Geschäftsmodellentwicklung

Auch die Aufgaben der Rolle der Geschäftsmodellentwicklung liegen überwiegend in der Programmplanung. Sie können in den Unterkategorien *Art der Lernprozesse* und *Ressourcenplanung* verortet werden, gehen aber darüber hinaus. Ziel der Rolle der Geschäftsmodellentwicklung ist, ein auf die Bildungsbedarfe angepasstes Angebotskonzept zu entwickeln und dabei die Möglichkeiten und Ressourcen der Hochschule im Blick zu haben. Das heißt, aus den Informationen der Marktforschung eine Synthese zu bilden und ein entsprechendes Konzept zu erstellen. Folgende Fragen sind dabei u. a. leitend:

- Ist ein akademischer Abschluss zwingend oder liegt der Schwerpunkt auf der Erweiterung des Expert*innenwissens?
- Lohnt sich angesichts der Größe der Zielgruppe ein spezielles Programm?
- Haben Kooperationen mit anderen Weiterbildungsanbietern Synergiepotenzial?
- Welche Lernformate passen auf die Bedarfe (Präsenz, Online, Blended)?

Es gilt, für die analysierten Herausforderungen innovative Modelllösungen zu finden, zu gestalten und umzusetzen. Das können je nach Herausforderung beispielsweise flexible Baukastensysteme, hybride Bildungsmodelle, Gastwissenschaftler*innenprogramme oder auch Anbindung an die grundständige Lehre sein. Eine besondere Aufgabe unserer Geschäftsmodellentwickelnden im Projekt war es, einen Grundstock an verschiedenen Angebotskonzepten und -modellen zu beschreiben.

Curricula-Beratung

Die Rolle der Curricula-Beratung und ihre Aufgaben sind in im Modell von Hanft (2014) in der Unterkategorie *Curriculumsentwicklung und Modulhandbuch* verortet. Diese Rolle übernahm in unserem Projekt jedoch nur einen Teil der in der Kategorie anfallenden Aufgaben. Das ist der Tatsache geschuldet, dass der Prozess der Programmentwicklung an den Hochschulen in Magdeburg Kernaufgabe der Lehrenden grundständiger Angebote ist und hier auf diese Erfahrungen zurückgegriffen werden konnte. Ziel der Rolle der Curricula-Beratung ist, den Lehrenden einen erweiterten Blickwinkel auf die Zielgruppe zu ermöglichen, sie von der wissensorientierten Einführung in die Disziplin hin zu einem berufsinspirierten Denken zu ermutigen und damit für die veränderten Herausforderungen in der wWB und somit der Weiterqualifizierung bereits beruflich Qualifizierter zu sensibilisieren. Zudem werden speziell entwickelte Workshops moderiert, in denen die Basis für ein berufsinspiriertes Curriculum gelegt wird. Ausgehend von den im Prozess der Marktforschung und Geschäftsmodellentwicklung definierten *Personas* und deren zu bewältigenden Aufgaben können in den Workshops differenzierte praxisaufgabenorientierte Lernziele definiert und davon Lehrinhalte abgeleitet werden. Es hat sich als hilfreich erwiesen, an den Workshops neben internem Lehrpersonal auch externe Branchenexperten teilhaben zu lassen, um den Blick aus der beruflichen Praxis zu unterstützen. Während der Erstellung des Modulhandbuchs besteht die Hauptaufgabe darin, den einmal eingeschlagenen berufsinspirierten Weg nachzuhalten und immer wieder auf die definierten Lernziele hinzuweisen.

Markttestende

Ziel der Rolle der Markttestenden ist, im Sinne des Design Thinking einerseits die Machbarkeit des Angebots zu testen und andererseits den Markt für das Angebot zu öffnen. Die Schwerpunkte dieser Rolle liegen in

- der Identifikation von Prototypen oder Schnupperkursen,
- der Erprobung von Kommunikationskanälen und -botschaften sowie
- der Rückkopplung der Erkenntnisse an alle Akteur*innen der Programmentwicklung, damit notwendige Anpassungen am Konzept oder am Curriculum vorgenommen werden können.

So kann die Rolle einerseits in der Unterkategorie *Distributionsstrategie* und andererseits aber auch als Feedback-Gebende in die Prozesse der Programmplanung- und -entwicklung verortet werden.

Marketingkommunikation

Diese Rolle analysiert aus der Vernetzung mit den anderen Rollen und eigenen Analysen, welche Kernbotschaften mit welchen Maßnahmen und auf welchen Kanälen zur Zielgruppe gelangen (müssen), damit diese ein Angebot nachfragt. Sie ist damit der Unterkategorie *Distributionsstrategie* zuzurechnen. Ziel der Rolle ist, die Weiterbildungsangebote einer Hochschule bekannt zu machen.

Zum Abschluss werden noch drei Rollen skizziert, die im Prozess der Angebotsentwicklung als *Querschnittsrollen* über den gesamten Prozess hinweg angesehen werden können:

Netzwerken

Ziel der Rolle ist, ein tragfähiges Netzwerk an Unterstützer*innen sowohl intern als auch extern für das jeweilige Angebot zu initiieren und zu pflegen. Hierfür müssen geeignete Partner*innen identifiziert und angesprochen werden. Besonders tragfähig wird das Netzwerk dann, wenn es gelingt für die Netzwerkpartner*innen eine Win-win-Situation zu erzeugen. Abhängig vom Netzwerkziel sind unterschiedliche Formate für das Netzwerk denkbar, die von einer formellen Kooperation über einen Beirat bis hin zu einer informellen Partnerschaft reichen können. Das Netzwerk kann den Prozess in den verschiedensten Bereichen unterstützen, angefangen bei der Analyse der Zielgruppe sowie von Angebots- und Bedarfsstrukturen über das Ordnungs- und Genehmigungsverfahren bis hin zur Distributionsstrategie. Ziel ist, möglichst von Beginn an Betroffene zu Beteiligten zu machen.

Prozesssteuerung

Die Prozesssteuernden koordinieren den Gesamtprozess der Angebotsentwicklung. Ihre Aufgaben entsprechen den klassischen Aufgaben im Projektmanagement, wie Initiieren, Planen, Steuern, Kontrollieren und Abschließen des Entwicklungsprozesses und koordinieren damit die Zusammenarbeit aller am Prozess beteiligten Akteur*innen. Ohne Prozesssteuerung besteht die Gefahr, dass Fehler früherer Entwicklungsprojekte wiederholt werden oder die Aktivitäten bei Schwierigkeiten im Sande verlaufen. Immanentes Ziel der Rolle der Prozesssteuernden ist die Übernahme der Ergebnisverantwortung für den Prozess unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse aller am Prozess Beteiligten.

Blended Learning Service

Dem Blended Learning Service kommt in diesem System eine besondere Rolle zu. Seine Aufgaben lassen sich den Unterkategorien Entwicklung des Instruktionsdesigns, didaktisches Konzept und Gestaltung der Lernumgebung zuordnen, die klassischerweise bei den Lehrenden liegen. Wichtigste Aufgabe ist daher, die Lehrenden von den Möglichkeiten des Blended Learning zu überzeugen und sich als Dienstleister*in im ureigenen Gebiet der Lehrenden anzubieten. Zudem sind die Aufgaben des Blended Learning Service nicht auf die wissenschaftliche Weiterbildung beschränkt, sondern in der grundständigen Lehre ähnlich virulent. Es gilt, ähnlich der Curricula-Beratung, den berufsinspirierenden Blick in der Lehre zu sichern und zu implementieren.

Die Rollen der Angebotsentwicklung in ihrem Vernetzungsgefüge

Wie bereits beschrieben, wurde das Beziehungsgefüge zwischen den Rollen grafisch dargestellt (vgl. Abbildung 4). Dabei sind die Rollen innerhalb der Hochschule weiß hinterlegt, während die im Projekt *Weiterbildungscampus* identifizierten Rollen hellgrau hinterlegt sind. Der Markt als beeinflussende externe Größe wurde dunkelgrau hinterlegt. Die Linien stellen die erlebten Beziehungen zwischen den einzelnen Rollen im Projektverlauf dar. Gepunktete Linien sind positiv-neutrale Beziehungen, durchgehende Linien kennzeichnen Beziehungen als *negativ* und gestrichelte Linien als *negativ Konflikt*.

Abbildung 4 verdeutlicht zunächst die Komplexität der Beziehungen zwischen den Rollen innerhalb des Gefüges der wWB sowie in die Hochschulstruktur. Jede*r scheint mit jeder/jedem vernetzt und die marktinspirierte Sicht beeinflusst eine Vielzahl der am Prozess der Angebotsentwicklung beteiligten Rollen bis hin zur Hochschulleitung.

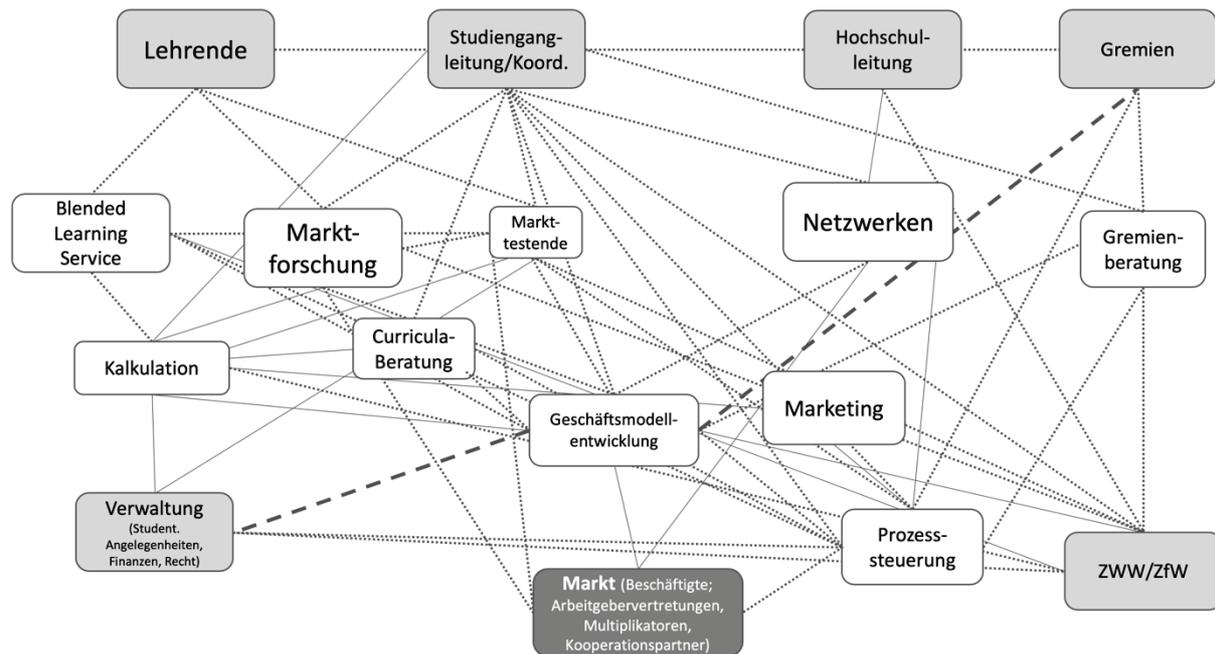


Abbildung 4: Vernetzungsstruktur aller Rollen im Prozess der Angebotsentwicklung der Hochschule (Quelle: eigene Darstellung)

Die Grafik veranschaulicht zudem: Im Grunde gab es nur *eine* gestrichelte Linie der Konflikte. Diese verläuft zwischen Geschäftsmodellentwicklung und Verwaltung sowie zwischen Geschäftsmodellentwicklung und den Gremien. Zielt die Aufgabe der Geschäftsmodellentwicklung auf der einen Seite auf die Gestaltung marktgerechter und innovativer Lösungen, erwarten Gremien auf der anderen Seite eine unbedingte Einordnung in bestehende Qualitätsformate grundständiger Anforderungen. Die Verwaltung unterliegt haushaltsrechtlichen Anforderungen und kennt planerische Freiheit von Unternehmen, wie es die Geschäftsmodellentwicklung braucht, nicht.

Nachfolgend sollen mithilfe von entsprechenden Modifikationen der Abbildung 4 die Beziehungen unter jeweils einem speziellen Fokus detaillierter betrachtet werden.

Abbildung 5 fokussiert auf die *Irritationen im System*. Neben der gestrichelten Linie des Konfliktes werden hier weitere Linien der Irritation deutlich.

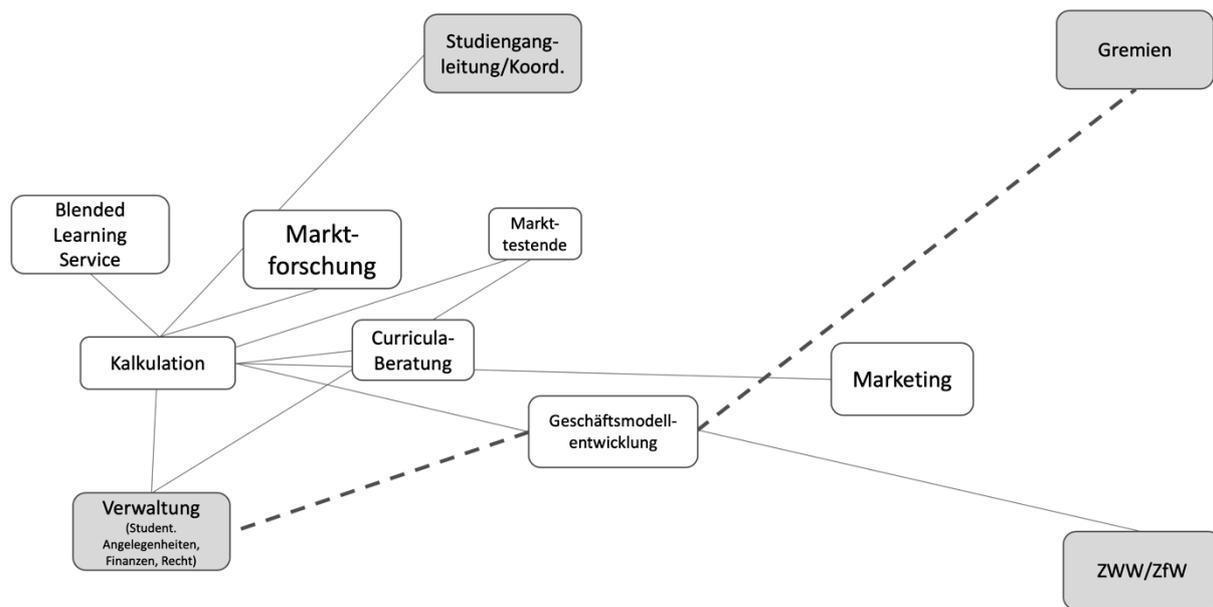


Abbildung 5: Irritationen im Prozess der Angebotsentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

So kommt es an der Schnittstelle zur Kalkulation zu unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Beispielsweise ist für Markttestende noch unklar, ob und in welcher Form das Angebot realisiert werden kann, und die Verwaltung erwartet eine verabschiedete Gebührenordnung, bevor irgendetwas an den Markt geht. Aufgrund der schwer zu antizipierenden Entwicklungs- und Umsetzungskosten ist eine Kalkulation, die auf dem Prinzip der Kostendeckung basiert, kontinuierlich den Gegebenheiten anzupassen. Dieser Umstand sollte den Stakeholdern transparent gemacht werden.

In einer weiteren Modifikation wird auf die *Vernetzungen und Schnittstellen* der einzelnen Rollen im System der Weiterbildung fokussiert. Dabei wird deutlich, dass die Studiengangleitung mit 14 Schnittstellen ins System die Rolle mit den meisten Schnittstellen ist, gefolgt von den Rollen der Geschäftsmodellentwicklung, der Prozesssteuerung und des ZWW mit jeweils 12 bzw. 13 Schnittstellen. Abbildung 6 verdeutlicht insbesondere die Vernetzung der Studiengangleitung.

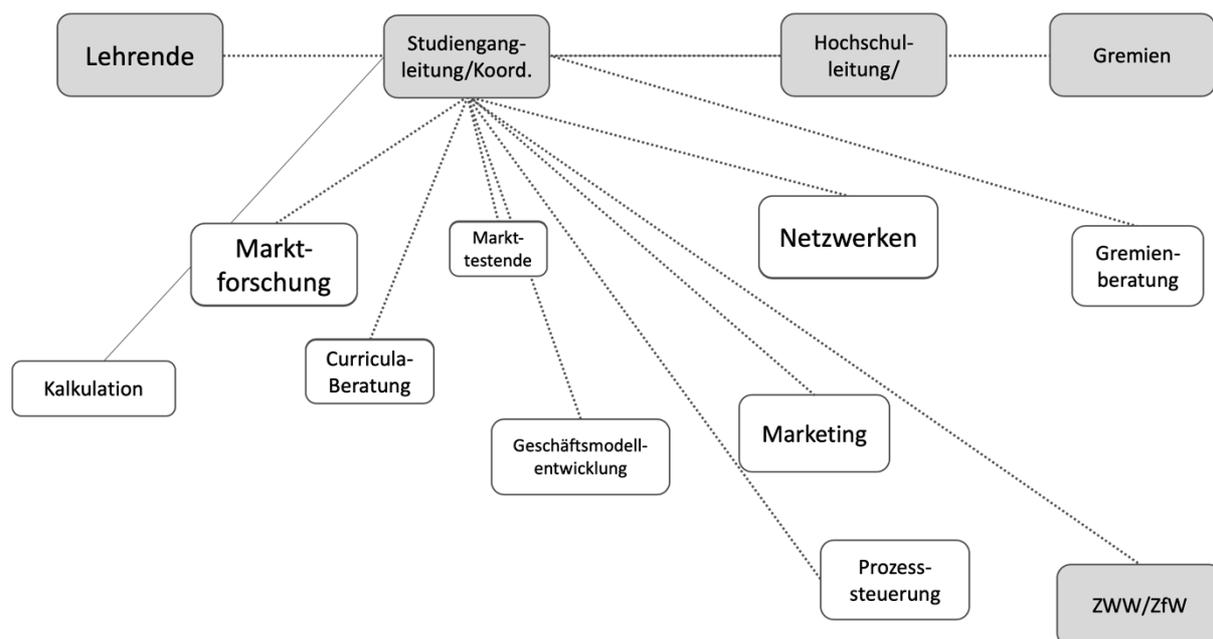


Abbildung 6: Vernetzung der Studiengangleitung (Quelle: eigene Darstellung)

Die hohe Vernetzungsdichte der Studiengangleitung macht die Überlast dieser Rolle im Entwicklungsprozess deutlich und erklärt, warum nur wenige bereit sind, sich diese Last freiwillig aufzubürden. Weiterhin wird jedoch auch erkennbar, dass diese Rolle in der Phase der Angebotsentwicklung keine direkte Schnittstelle zum Markt aufweist, damit fehlt häufig die berufsinspirierte Sichtweise. Die Studiengangleitung bediente sich in den untersuchten Fällen des Service des WBC. Dies verdeutlicht, dass für einen solchen Service Bedarf besteht.

Die Abbildungen 7 und 8 zeigen, dass sowohl Geschäftsmodellentwickelnde als auch Prozesssteuerung eine Schnittstelle zum Markt haben.

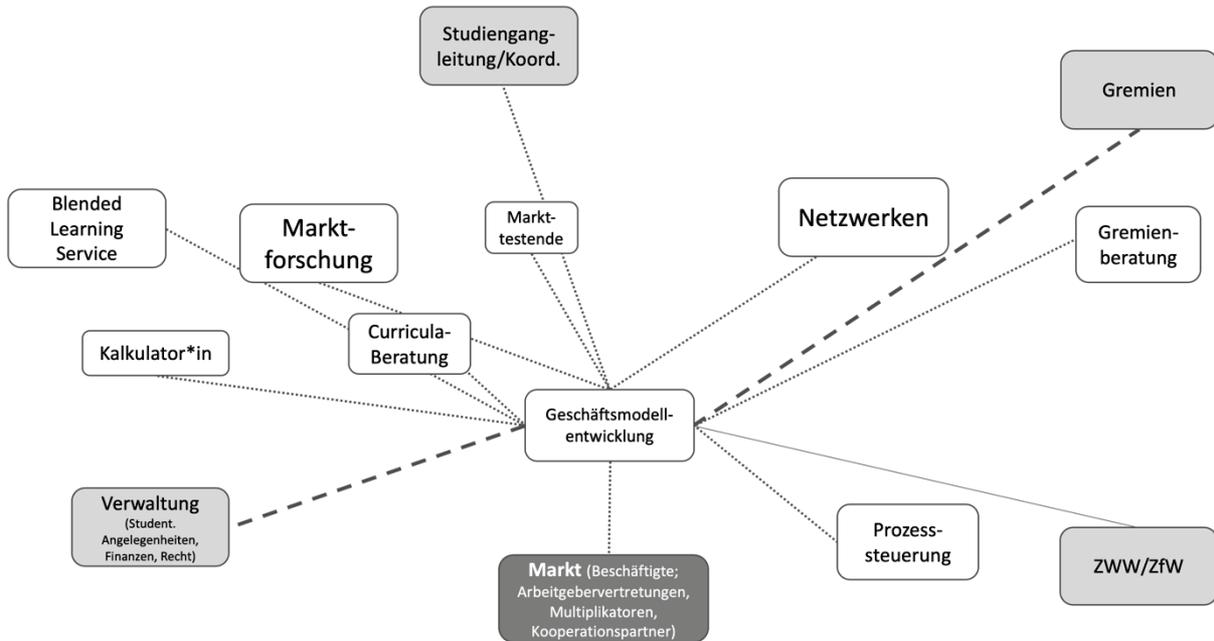


Abbildung 7: Vernetzung zur Geschäftsmodellentwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

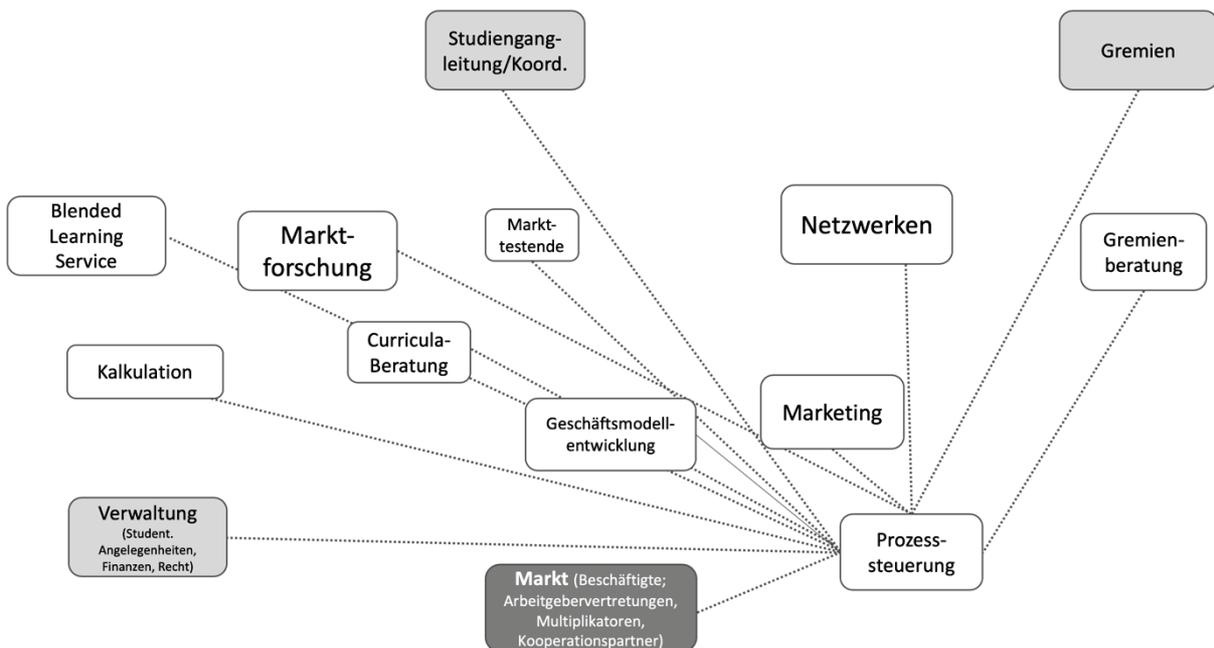


Abbildung 8: Vernetzung zur Prozesssteuerung (Quelle: eigene Darstellung)

Vergleicht man die Beziehungsstruktur von Prozesssteuerung und Geschäftsmodellentwicklung, sind viele Überschneidungen zu erkennen. Aber auch ein markanter Unterschied wird deutlich: Nur die Rolle der Geschäftsmodellentwickelnden weist die konflikträchtigen gestrichelten Linien zu Verwaltung und Gremien auf. Dies weist darauf hin, dass die Art und Weise des Geschäftsmodells, auf welchem das Produkt basieren soll, einen erheblichen Einfluss hat und an eine Vielzahl von Aufgaben und Ergebnissen anderer Rollen anknüpft. Die gestrichelte Linie zu Verwaltung und Gremien veranschaulicht, dass das Abweichen von der Norm *Studiengang* zu starkem Widerstand führt. Unternehmerisches Vorgehen, wie Erprobung, Anpassung oder innovative Modelllösungen, treffen auf die qualitätssichernden Mechanismen der Hochschule.

Es macht aber auch deutlich, wie die Konflikte verringert werden können. Der Widerstand von Hochschulgremien und -verwaltung richtet sich gegen das Unbekannte und Unberechenbare, was aus der qualitätssichernden und haushaltsrechtlich gebundenen Rolle heraus nachvollziehbar ist. Wird jedoch eine Anzahl standardisierter und mit Verwaltung sowie Gremien abgestimmter Modelle für die wWB entwickelt und liegen diese den entsprechenden Stellen in der Hochschule vor, können Konflikte verringert oder von vornherein vermieden werden.

Auffällig ist weiterhin, dass es im Vernetzungsmodell der Geschäftsmodellentwicklung Irritationen bezüglich des ZWW gibt, die in der Vernetzung der Prozesssteuerung nicht vorhanden sind, obwohl beide Vernetzungssysteme sehr viele Überschneidungen aufweisen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass bei standardisierten und mit Verwaltung sowie Gremien abgestimmten Modellen Konflikte an der Schnittstelle zum ZWW beseitigt sind und die Rolle der Prozesssteuerung das Serviceprofil des ZWW konkretisiert. Hierfür ist es zwingend notwendig, die Verantwortungsbereiche von Studiengangleitung und ZWW konkret zu definieren und abzugrenzen: Die Verantwortung für das Produkt sollte bei der Studiengangleitung verbleiben, die Verantwortung für den Prozess der Angebotsentwicklung beim ZWW.

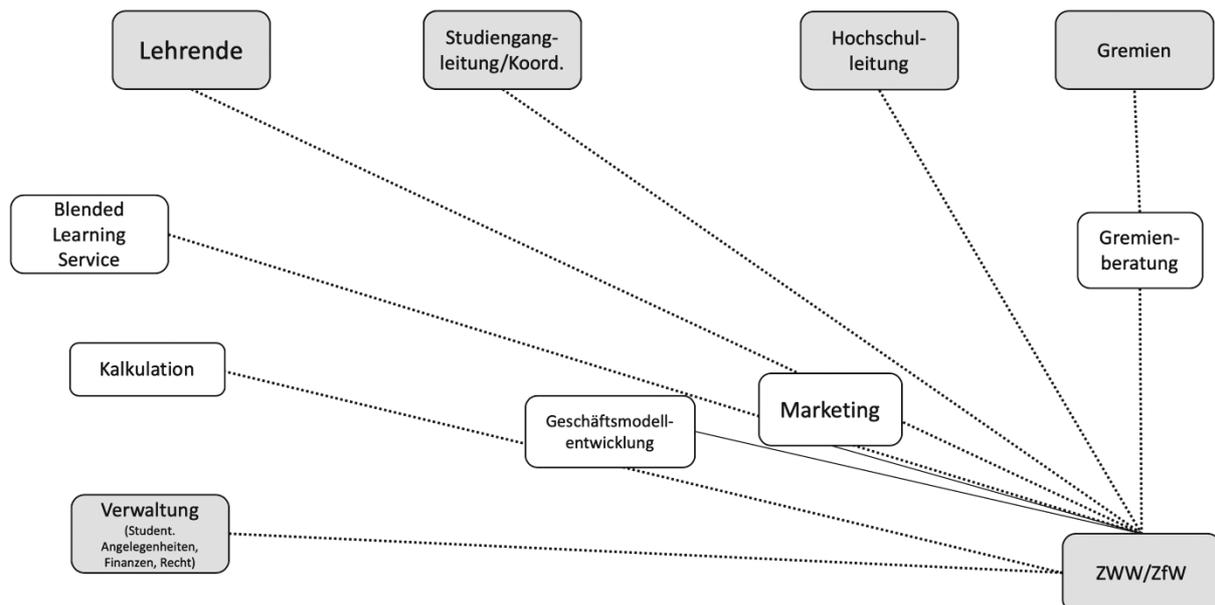


Abbildung 9: Vernetzung mit den zentralen Betriebseinheiten für Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Die Betrachtung der *Vernetzung des ZWW* (Abbildung 9) zeigt viele Schnittstellen analog der Geschäftsmodellentwicklung, die aber eher nach innen gerichtet sind. Die Schnittstelle zum Markt (Netzwerker*innen, Marktforscher*innen oder Markttester*innen) fehlt hier. Die im System der wissenschaftlichen Weiterbildung vernetzten Ressourcen konnten dies nicht leisten und bedienten sich während der Projektlaufzeit der Ressourcen des Projektes WBC.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in den Hochschulen in Magdeburg ein besseres Verständnis der neuen Zielgruppe der Berufstätigen und ihrer Bedarfe und Möglichkeit braucht, damit der Shift zur berufsinspirierten Weiterbildung gelingt. Rollen und deren Aufgaben, die den Shift hin zu berufsinspirierten Weiterbildungen vorantreiben könnten, sind bisher in der Hochschulstruktur wenig oder kaum implementiert. Dazu gehören neben der Prozesssteuerung und der Geschäftsmodellentwicklung auch die Curriculum-Beratung, die Marktforschung, das Markttesten und das Netzwerken in die Wirtschaft.

Diese kann zukünftig durch Zentralisierung folgender Aufgaben erreicht werden:

Curriculum-Beratung

Die Curriculumentwicklung inkl. Modulhandbuch erfolgt sowohl in der grundständigen Lehre als auch in der wWB durch die Studiengangleitung. Für die Anpassung an die Bedarfe in der Weiterbildung bedarf es eines zusätzlichen Service, ggf. durch das ZWW, um den Shift zur berufsinspirierten Sicht im Curriculum zu garantieren. Es bedarf aber auch der Bereitschaft der Studiengangleitung, diesen Service in Anspruch zu nehmen, oder einer Qualitätssicherungsanforderung, die dieses zwingend vorgibt.

Prozesssteuerung

Mit der Zentralisierung der Prozesssteuerung beim ZWW kann Folgendes erreicht werden: Minimierung von Fehlerquellen durch Lessons Learned, Optimierung von Abläufen sowie Entwicklungsressourcen und -zeiten durch vorangetriebene Prozesse. Voraussetzung ist jedoch, die Ergebnisverantwortung für diesen Prozess (nicht für das Produkt) auch beim ZWW zu verorten. Zudem muss der Entwicklungsprozess jenseits des Gremienprozesses mit seinen berufs- und marktorientierten Aufgaben methodisch beherrscht werden.

Geschäftsmodellentwicklung

Eine wesentliche Rolle im System der Akteur*innen konnte der Geschäftsmodellentwicklung zugeordnet werden. Um die konfliktreiche Position dieser Rolle zwischen den Gremien und der Verwaltung zu entschärfen, gilt es standardisierte Modelle zu entwerfen, die mit den Akteur*innen aus Verwaltung und Gremien im Vorfeld besprochen werden, um sie zu neuen, ergänzenden Standards zu entwickeln. Dies hat zwei Vorteile. Studiengangleitende und das ZWW haben zum einen eine Orientierung, welche Möglichkeiten neben den klassischen Studiengängen in der Weiterbildung möglich sind. Dies schafft mehr Freiraum in der Gestaltung. Zum anderen wird der Widerstand der *ordnungsgebenden Strukturen* reduziert. Damit kann die Rolle der Geschäftsmodellentwicklung entfallen, da zukünftig auch in der wWB Angebotsentwickelnde auf ein festes Repertoire an Geschäftsmodellen zurückgreifen können. Die Definition dieses Repertoires an Geschäftsmodellen ist so eine zentrale Aufgabe des WBC.

Die zentralen Betriebseinheiten ZWW und ZfW sind als Dienstleister in der wWB etabliert und personell verstaffiert. Die Verantwortlichkeit für die Prozesssteuerung der Angebotsentwicklung ist bisher ungeklärt. Die gewonnenen Erkenntnisse legen nahe, die Verantwortung für die Prozesssteuerung bei den zentralen Betriebseinheiten zu verankern, ergänzt durch die Aufgabe der Curricula-Beratung.

Netzwerken in die Wirtschaft, Marktforschung und Markttestende

Das Netzwerken kann je nach strategischer Positionierung der wWB an der Hochschule unterschiedlich verankert werden, denn in den Hochschulen gibt es bereits zentrale Stellen mit Schnittstellen zu den Märkten, wie das Career Center, das Alumni-Netzwerk oder die Hochschulleitung selbst. Diese Bereiche könnten die benötigten Informationen zur Verfügung stellen. Hier bedarf es jedoch der Bereitschaft dieser Einrichtungen, die Verantwortung für Aufgaben der wWB übernehmen und an der Schnittstelle des ZWW wirksam werden zu wollen.

Durch die Implementierung der Rollen mit berufs- und marktorientierter Sichtweise im Prozess der Angebotsentwicklung erweist sich die Hochschule als bedarfs- und kundenorientierte Institution, die flexibel auf Veränderungsprozesse des Arbeitsmarktes reagieren kann.

Literatur

- Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John & Max, Horst (Hrsg.). (2004). *Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln*. Münster: Waxmann.
- Pellert, Ada (2019). Tor zur Gesellschaft, *DUZ Magazin*, 09/2019. Abgerufen von <https://www.duz.de/beitrag/id/681/tor-zur-gesellschaft>

Zwischenbilanz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Erfahrungen aus dem Projekt E^B

Anita Schwikal und Jessica Neureuther

Einleitung

Unter dem Akronym E^B – *Entwicklung durch Bildung* wurde die Entwicklung bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote nicht nur theoretisch aufbereitet, sie wurde in einer Art und Weise praktiziert und reflektiert, die maßgeblich durch die erfolgte Projektförderung unterstützt wurde. Um dem regionalen Fachkräftebedarf zu begegnen, wurde neben einem aufwendigen Forschungsdesign zur Erhebung des (regionalen) Weiterbildungsbedarfs ein Prozessmodell für die bedarfsorientierte Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten entwickelt. Dieses wurde u. a. an der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern sowie den anderen Verbundhochschulen (Hochschule Kaiserslautern, siehe den Beitrag von Dendl und Zeifelder in dieser Handreichung; Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen) erprobt und befindet sich derzeit in der Evaluation.

Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung mit dem Thema war die Erkenntnis, dass es keine systematische, theoretische Auseinandersetzung zur Bedarfsorientierung im Bereich der Erwachsenenbildung gibt. Vielmehr mutet der Begriff Bedarfsorientierung willkürlich gewählt an, indem das Gewünschte oder Benötigte an Weiterbildungsangeboten vorsätzlich bedarfsorientiert belegt wird (Schlutz, 2010). Somit wird ihm eine „Überzeugungsrhetorik“ (Arnold, 2015, S. 219) unterstellt. Im Projekt E^B wird dieser suggerierten Beliebigkeit durch eine systematische Vorgehensweise begegnet. Bedarf wird dabei multiperspektivisch erfasst, indem individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Perspektiven systematisch erhoben wurden. Die Bedarfsableitung erfolgt dabei, anders als bei der Nachfrageorientierung, losgelöst von einem konkreten Angebot. Aus den identifizierten Bedarfen resultiert vielmehr erst die Angebotsidee bzw. das -konzept (siehe ausführlich dazu Schwikal, Steinmüller & Rohs, 2017).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem im Projekt erprobten Prozessmodell und stellt darüber hinaus erste Erkenntnisse aus der Evaluation des Ansatzes vor.

Was bisher geschah: Erkenntnisse und Ergebnisse des Projektes E^B

Im Weiteren werden zunächst das Prozessmodell der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung und die Datengrundlage des Modells vorgestellt, bevor darauf aufbauend konkret das erfolgte Vorgehen der Angebotsentwicklung beschrieben wird.

Das Prozessmodell der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung

Die Einrichtung neuer Studienangebote im Allgemeinen und wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Speziellen ist an jeder Hochschule ein komplexer Prozess. Sollen diese Angebote darüber hinaus bedarfsorientiert entwickelt werden, sind hierfür besondere Anstrengungen notwendig. An der TU Kaiserslautern kann der praktizierte formale Einrichtungsprozess von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit dem von grundständigen und konsekutiven Angeboten gleichgesetzt werden. Entsprechend wurde ein Prozessmodell unter Berücksichtigung der bereits an der TU Kaiserslautern etablierten Strukturen und Verfahren entwickelt, welches aus einem Initiierungszeitraum (Angebotsinitiierung) und drei weiteren Phasen besteht: Angebotsplanung, -entwicklung und -umsetzung (ausführlich: Weber & Neureuther, 2017). Die Einteilung in drei Phasen hat sich als sinnvoll erwiesen, da in den einzelnen Phasen unterschiedliche Akteurs(-gruppen) am Prozess beteiligt sind und sie als in sich abgeschlossene Arbeitspakete angesehen werden können, die sukzessive durchlaufen werden. Dabei wurden in allen drei Phasen des Entwicklungsprozesses regionale, empirisch belastbare Daten herangezogen bzw. erhoben (siehe Abbildung 1).

Der Prozess der Angebotsentwicklung beginnt mit der *Angebotsinitiierung*. Den Ausgangspunkt bildet häufig eine Idee, die an unterschiedliche Personengruppen innerhalb und außerhalb der Einrichtung kommuniziert wird. Diese Idee kann z. B. vonseiten der Hochschulleitung, der Leitung der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung, einem Fachbereich/-gebiet, einem einzelnen Professor/einer einzelnen Professorin oder einem Unternehmen stammen. Dabei kann ein grundsätzliches Interesse am Thema, ein vermuteter oder konkret wahrgenommener (Weiterbildungs-)Bedarf Ausgangspunkt sein. Idealtypisch im Sinne einer regionalen bedarfsorientierten Angebotsentwicklung kann diese Idee auch mittels systematischer Analysen erhoben werden. Diese Praxis wurde allerdings bisher nur wenig umgesetzt.

Der nächste Schritt ist die Phase der *Angebotsplanung*. Bei einem idealtypischen Verlauf einer bedarfsorientierten Angebotsentwicklung werden nun bewusst Weiterbildungsbedarfe geprüft und erhoben. Ziel ist, die erste Idee mittels Daten zu stützen und erste Sondierungsgespräche mit relevanten Akteur*innen (z. B. Leitung der Einrichtung, Studiengangmanager*in, potenzielle Studiengangleitung) zu initiieren. In Sondierungsgesprächen werden die Verortung des Weiterbildungsangebots innerhalb der Hochschule und eine Festlegung der Studiengangleitung (innerhalb oder außerhalb der eigenen Hochschule) angestrebt und daran anschließend eine Erarbeitung eines ersten (Weiterbildungs-)Angebotskonzepts angestoßen. In dem Zusammenhang sind auch bereits strukturelle, finanzielle sowie personelle Ressourcen sowohl für die Entwicklung des Angebots als auch für die spätere Implementierung zu prüfen und zu bewerten. Übersteigen bspw. die Entwicklungskosten die verfügbaren Ressourcen der Einrichtung oder bergen diese ein hohes Investitionsrisiko, ist abzuwägen, ob ein Angebot möglicherweise (erst einmal) verschoben wird – bis z. B. entsprechende Ressourcen vorhanden sind. Sind die Sondierungsgespräche erfolgreich und ist eine Studiengangleitung gefunden, sind innerhalb dieser Phase Bestätigungen von unterschiedlichen Hochschulabteilungen und -gremien (z. B. dem Fachbereichsrat und Senat) einzuholen. Dadurch ist gewährleistet, dass z. B. die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und die involvierten Fachbereiche der Initiierung des neuen Angebots zustimmen. Mit der positiven Rückmeldung der Gremien und der damit verbundenen Klärung der strukturellen Verankerung kann in die nächste Phase übergegangen werden – die Phase der *Angebotsentwicklung*. Diese schließt vor allem die inhaltliche Planung und didaktische Ausgestaltung des Angebots ein. Gleichzeitig werden die entsprechenden Formalia, wie die Studien- und Prüfungsordnung sowie das Modulhandbuch, erstellt. Darüber hinaus sind konkrete Lern- und Kompetenzziele, Inhalte und das didaktische Konzept festzulegen. Die Auswahl und Gestaltungsform des Lehr-Lern-Materials ist ebenfalls Bestandteil dieser Phase. Dementsprechend sollte in dieser Phase auch die Erstellung der Materialien beauftragt werden, um eine Fertigstellung zum Startzeitpunkt des Weiterbildungsangebots sicherzustellen.

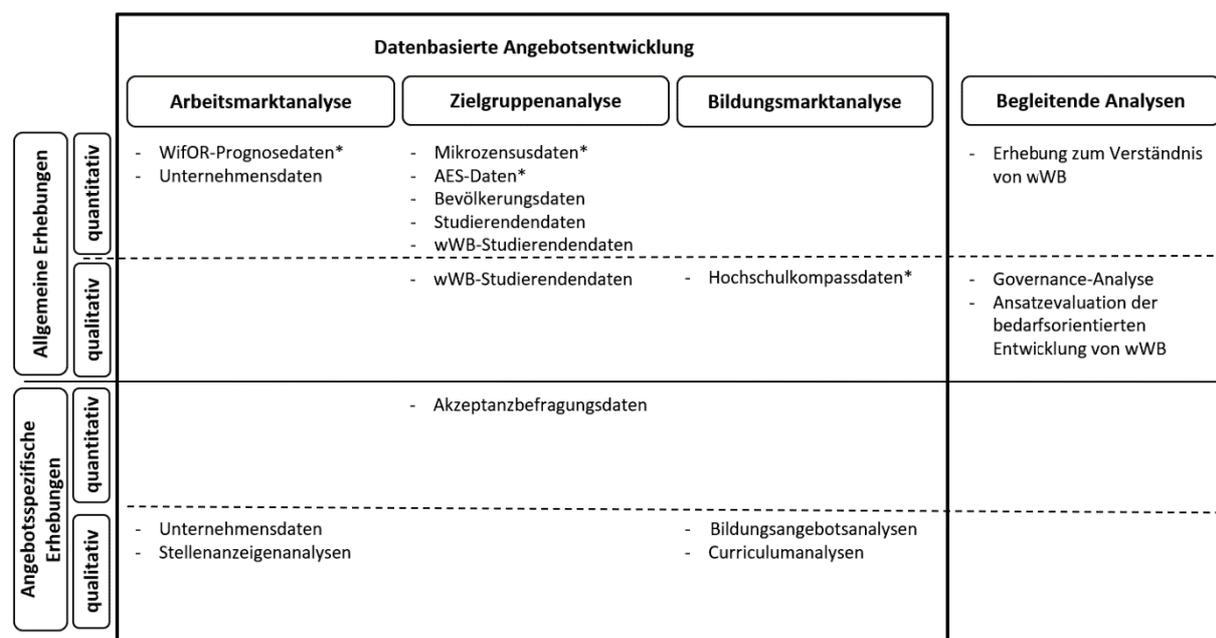
Schließlich geht der Entwicklungsprozess nahezu fließend in die Phase der *Angebotsumsetzung* über. Die studienorganisatorischen Abläufe sowie die technische Umsetzung werden geplant und das Weiterbildungsangebot implementiert. Alle am Umsetzungsprozess beteiligten Akteur*innen sind je nach Entwicklungsstand des Angebotes unterschiedlich stark eingebunden – idealerweise gibt es eine hauptverantwortliche Person, z. B. einen/eine Studiengangmanager*in, der/die für die Koordinierung und Planung der einzelnen Entwicklungsschritte verantwortlich ist. Dabei ist erforderlich, dass regelmäßige Treffen zur Abstimmung stattfinden, wobei aus organisatorischen oder inhaltlichen Überlegungen heraus nicht immer alle Beteiligten anwesend sein müssen. Gleichzeitig sollten während des gesamten Prozesses alle Beteiligten über den Entwicklungsstand sowie die nächsten Schritte informiert sein, um Transparenz zu schaffen, doppelte Arbeit zu vermeiden und Missverständnisse zu minimieren. Der Prozess der Angebotsentwicklung ist unabhängig von zeitlichen Verläufen angelegt. Erfahrungsgemäß sind diese stark von dem Entscheidungsprozess, dem Commitment und den zeitlichen Ressourcen der am Angebotsentwicklungsprozess beteiligten Akteur*innen sowie der entsprechenden Gremien abhängig.

Es versteht sich von selbst, dass mit der Implementierung eines Angebots eine stetige Angebotsweiterentwicklung und -anpassung vor dem Hintergrund sich verändernder (Weiterbildungs-)Bedarfe bzw. Bedürfnisse der Teilnehmenden notwendig ist. Der beschriebene Prozess ist im Großen und Ganzen sowohl auf weiterbildende Masterstudiengänge als auch auf Zertifikatsangebote übertragbar.

Bedarfe empirisch fassen: Datengrundlage

Das Verbundprojekt E^B folgt einem breiten Verständnis der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung. Es ist eines der wenigen Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dem umfangreiche Bedarfe aus dem Bereich des Arbeitsmarktes, der Zielgruppe und des Bildungsmarktes erhoben und analysiert wurden. Damit hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt, so viele Bedarfe wie möglich im gesamten Prozess der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen, um den Ansatz umfassend zu erproben.

Dazu waren zunächst Merkmale zu identifizieren, die ein Bindeglied zwischen dem Angebot und der Zielgruppe darstellen, um Bedarfe bei der Angebotsplanung, -entwicklung und -umsetzung auf das Angebot zu transferieren. Beispielhaft seien hier genannt: Weiterbildungsthema und -format, Abschluss, Workload sowie finanzielles Budget (Schwikal & Riemer, 2015). Diese in Merkmalen formulierten Bedarfe wurden operationalisiert und daran anschließend bestehende Datenquellen recherchiert und auf ihre Verwertung hin geprüft. Begründet durch den Projektfokus auf eine regionale Bedarfsorientierung wurde schnell deutlich, dass neben vorliegenden Datenquellen auch ergänzende eigene Erhebungen zu konzipieren und umzusetzen sind, um den Fachkräftebedarf, den Bildungsmarkt und die Bevölkerungsstruktur auch auf regionaler Ebene abbilden zu können. Darüber hinaus fehlte zu Projektbeginn für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine umfassende allgemeine, aber auch regionsspezifische Datenbasis, die Ergebnisse zur Gestaltung von Studienangeboten für heterogene Zielgruppen enthält, was bspw. auch von Widany, Wolter und Dollhausen (2020) kritisch angemerkt wurde.



* amtliche Datenquellen

Abbildung 1: Datenbasis im Projekt E^B, Teilprojekt der TU Kaiserslautern (Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 1 veranschaulicht die breite Datenlage im Projekt E^B. Die Datenbasis der Angebotsorientierung (schwarzer Rahmen) gliedert sich in drei Analyseebenen (Arbeitsmarkt, Zielgruppe und Bildungsmarkt) und differenziert sich nach allgemeinen Daten und Erhebungen sowie einem angebotsspezifischen Fokus. Nach fünf Jahren Projektlaufzeit wurden im Teilprojekt der TU Kaiserslautern insgesamt vier amtliche Datenquellen ausgewertet (mit * in Abbildung 1 gekennzeichnet) und zehn eigene Erhebungen durchgeführt. Die Breite der erhobenen Daten ermöglicht eine genauere Beschreibung der regionalen (Weiterbildungs-)Bedarflagen und lässt eine bessere Einschätzung der Relevanz und Qualität der einzelnen Datenquellen zu. Für die Einschätzung des regionalen branchenspezifischen Fachkräfteangebots und der Nachfrage nach Fachkräften für den Zeitraum 2007 bis

2030 (Prognose) wurden die Daten des unabhängigen Wirtschaftsforschungsinstituts WifOR von 2016 herangezogen. In Ergänzung dazu gibt eine quantitative Unternehmensbefragung u. a. Aufschluss über die (wissenschaftlichen) Weiterbildungsbedarfe von Unternehmensseite (Steinmüller, 2018). Darüber hinaus wurden mittels qualitativer Unternehmensbefragungen und der Analyse von Stellenanzeigen angebotsspezifische Kompetenzprofile erstellt, aus denen hervorgeht, welche fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen mit dem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot erworben werden könnten (Burger, Neureuther & Weber, 2017). Mit dem Mikrozensus und dem Adult Education Survey (AES) liegen zwei amtliche Datenquellen für die Beschreibung der Zielgruppen vor. So gibt Ersterer Auskunft über die allgemeine Bevölkerungsstruktur in Deutschland und Letzterer bildet das Weiterbildungsverhalten ab. Begründet durch die fehlende regionale Repräsentativität der Daten zur E^B-Region (Marks, 2015), wurde eine quantitative, regionale Bevölkerungsumfrage in Anlehnung an diese beiden Erhebungen durchgeführt, um Erkenntnisse darüber zu erhalten, welche regionalen Zielgruppen zu erwarten sind und wie deren individuelle Weiterbildungsbedarfe aussehen (Steinmüller & Schwikal, 2018). Eine Studierendenbefragung an allen Verbundhochschulen bot darüber hinaus Erkenntnisse zu aktiv Lernenden und ihren individuellen Voraussetzungen, Studienverläufen sowie Schwierigkeiten im und Zufriedenheit mit dem Studium (Heinbach & Schwikal, 2017). Dazu wurden auch Weiterbildungsstudierende der TU Kaiserslautern im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Erhebung befragt. Von besonderem Interesse war dabei, warum sich Personen für eine wissenschaftliche Weiterbildung und insbesondere für ein Studium an der TU Kaiserslautern entscheiden. Neben diesen Grundlagenerhebungen war es das Ziel der angebotsspezifischen Akzeptanzbefragungen, zu prüfen, ob das geplante Angebotskonzept hinsichtlich Angebotsorganisation, -struktur und -kosten den Anforderungen der Zielgruppe entspricht. Im Rahmen der Bildungsmarktanalysen wurden auf Grundlage der Hochschulkompassdaten etwaige Konkurrenzangebote zu vergleichbaren bestehenden Weiterbildungsangeboten recherchiert. In Ergänzung wurden auch Weiterbildungsangebote (regionaler) Bildungsträger und Kammern ermittelt, um die Angebotsdichte abstecken und Rückschlüsse für die mögliche Nachfrage eines Angebotes ziehen zu können. Eine Orientierung für die inhaltliche Ausgestaltung gab die Curriculumanalyse bestehender Angebote.

Darüber hinaus wurden und werden begleitende Analysen mit unterschiedlichen Zielsetzungen durchgeführt. Um Bedarfsorientierung auch mit dem realen Governancesystem von Hochschulen in Bezug zu setzen, wurde eine Befragung unter den regionalen Vizepräsident*innen für Studium und Lehre durchgeführt (Heinbach & Rohs, 2019). Auch stellte sich heraus, dass das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung an der TU Kaiserslautern divergiert. Um dies nachzuvollziehen, wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt (Rohs, Steinmüller & Bender, 2019). Ein weiteres Projektziel in der zweiten Förderphase ist ferner, den Ansatz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu evaluieren. Näheres dazu wird im Abschnitt *Evaluation des bedarfsorientierten Ansatzes* beschrieben.

State of the Art – Verschränkung der Projektsäulen

Im Folgenden wird die konkrete Vorgehensweise der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung im Projekt E^B dargestellt. Im Sinne der Praxistauglichkeit des Ansatzes war abzuwägen, welche Daten mit welchem Aufwand bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen sind. Abbildung 2 vereint die Erkenntnisse und gibt einen Überblick, welche Datenquellen in welchen Phasen des Entwicklungsprozesses genutzt wurden und welche Abhängigkeit zwischen den Prozessen besteht.¹

¹ Abbildung 2 stellt einen Idealtypus des Entwicklungsprozesses bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dar und wurde von allen Teilprojekten so, mit entsprechendem angebotsspezifischem Fokus oder in modifizierter Form umgesetzt (siehe z. B. den Beitrag von Dendl und Zeilfelder in dieser Handreichung). Auch kann es hinsichtlich der verwendeten Begriffe zu Unterschieden in der Darstellung kommen, diese sind allerdings durch die jeweilige Hochschulstruktur begründet.

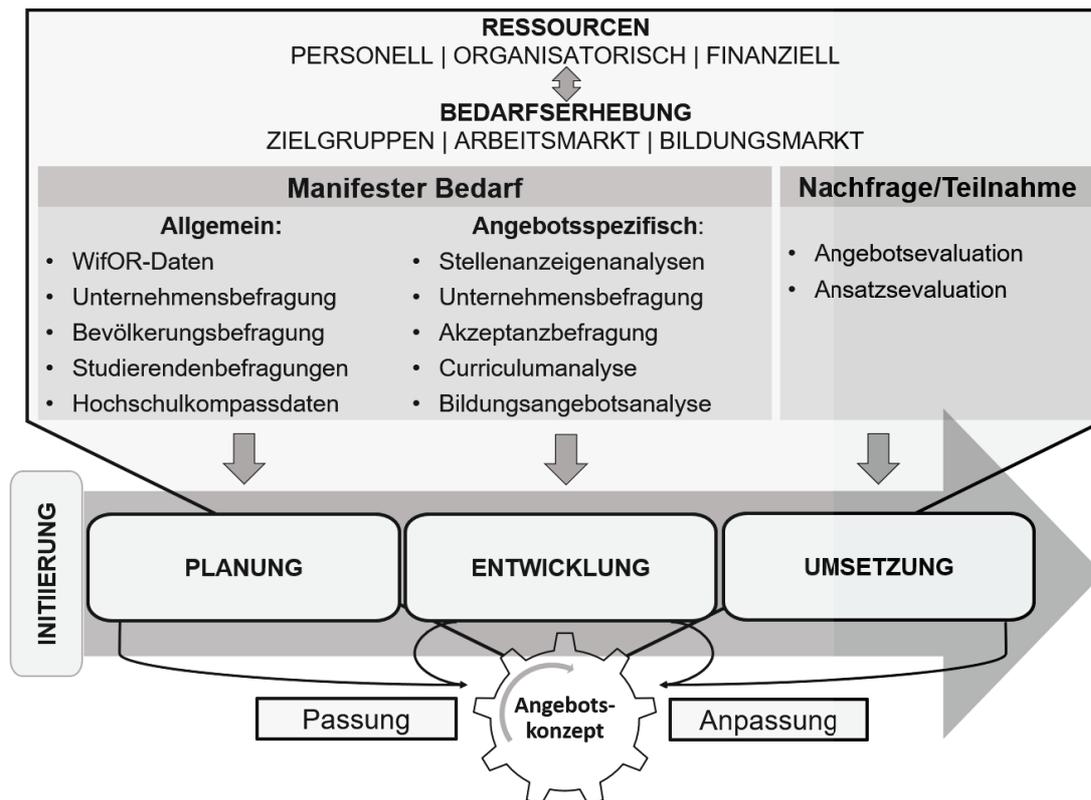


Abbildung 2: Prozessmodell der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung, (Quelle: eigene Darstellung)

Aus dem Prozessmodell der Angebotsentwicklung ergibt sich folgender allgemeiner Ablauf: In der Angebotsinitiiierung wird eine Idee für ein Angebot entworfen, das in der Planungsphase mittels empirisch festgestellter Bildungsbedarfe fundiert wird. Dazu werden manifeste, d. h. bewusst artikulierbare Bedarfe erfasst, da latente, unbewusste Bedarfe wenn überhaupt nur in sehr aufwendigen empirischen Verfahren vage eruiierbar sind. Aus den allgemeinen Grundlagenerhebungen der Zielgruppen, des Arbeitsmarktes und des Bildungsmarktes fließen Daten z. B. zum Weiterbildungsthema und -interesse ein. So liefern bspw. die WifOR-Daten branchenspezifische Rückschlüsse zur Fachkräftenachfrage und zum Fachkräfteangebot in der Region und unterstützen dabei, einen zunächst vermuteten Bedarf zu verifizieren oder auch zu falsifizieren. Mithilfe der Daten der Unternehmens- und Bevölkerungsumfrage kann nicht nur eine Zielgruppe näher eingegrenzt und beschrieben werden, es sind ebenso Schlussfolgerungen in Bezug auf eine potenzielle Zielgruppengröße möglich. Auch geben die Daten eine Orientierung für eine inhaltliche Ausrichtung eines Angebotes. Die Hochschulkompassdaten liefern Anhaltspunkte über die Angebotsdichte im Hochschulbereich. All diese Erkenntnisse stützen zum einen die Idee für ein Angebot empirisch und zum anderen fließen sie in ein erstes Angebotskonzept, in dem z. B. die Zielgruppe näher beschrieben, die Alleinstellungsmerkmale des Angebotes formuliert und eine grobe Angebotsstruktur skizziert wird. Darüber hinaus dienen diese empirisch fundierten Angebotskonzepte als Begründungsgrundlage gegenüber den Hochschulgremien und der Hochschulleitung und sind dem Entscheidungsprozess förderlich. Indem weiterführende angebotsspezifische Erhebungen in Form von bspw. Stellenzeigenanalysen, qualitativen Unternehmensbefragungen und Curriculumanalysen durchgeführt werden, kann das bestehende Angebotskonzept stetig weiterentwickelt und auf Basis der neu gewonnenen, angebotsspezifischen empirischen Erkenntnisse konkretisiert werden. Ergebnisse können so auch den Studiengangleitungen präsentiert werden. Auf Basis der Befunde erfolgen Beratungen zu thematischen Schwerpunkten, zur inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung der Module sowie die Entwicklung der Curricula und der Studienverlaufspläne. Unter Berücksichtigung dieser Befunde können Kompetenzen identifiziert werden, welche möglichst im Rahmen des potenziellen Angebotes zu vermitteln sind. Gleichzeitig dienen die Analysen zur Erstellung eines Kompetenzprofils (Burger et al., 2017). Dieses wird den Studiengangleitungen gespiegelt und in enger Absprache in das Angebotskonzept integriert. Auf diese Weise

werden die Studieninhalte an die Bedarfe der Zielgruppen, des Arbeitsmarktes und des Bildungsmarktes angepasst. Sofern das entwickelte Angebot durch die jeweiligen Hochschulgremien angenommen wird, erfolgt die Angebotsumsetzung. Nach der Implementierung wurde im Rahmen des Projektes eine Evaluation vorzeitig verwerteter Angebote an der TU Kaiserslautern durchgeführt.

Aufgrund der Projektförderung konnte die Analyse der erforderlichen Ressourcen für die Entwicklung von bedarfsorientierten Angeboten vernachlässigt werden, welche grundsätzlich jedoch nicht außer Acht gelassen werden sollte. Schließlich sind die finanziellen, organisatorischen und personellen Einsatzmittel im Vorfeld des Angebotsentwicklungsprozesses zu prüfen. So dient die Ressourcenanalyse einerseits dazu, den Aufwand der Angebotsentwicklung abzuwägen. Andererseits erleichtert sie es, die zur Verfügung stehenden Ressourcen optimal im Planungs- und Entwicklungsprozess sowie bei der Umsetzung und Verstetigung der Angebote einzusetzen.

Der oben beschriebene bedarfsorientierte Angebotsentwicklungsprozess wurde bei der Erstellung aller Angebotskonzepte angewendet, die im Rahmen des Projektes entwickelt wurden; dies gilt sowohl für implementierte als auch für nicht implementierte Konzepte. Dabei wurde das Repertoire an amtlichen Erhebungen und im Rahmen unserer Möglichkeiten selbst initiierten Erhebungen genutzt. Insgesamt konnte so auf 14 Datenquellen zurückgegriffen werden, um Angebote bedarfsorientiert zu entwickeln. Im Ergebnis wurden bisher zwei Konzepte implementiert: ein Zertifikatskurs und ein neues Modul im Rahmen eines bestehenden Masterangebots. Sie erfreuen sich einer ausreichenden Nachfrage. Daraus allein lässt sich jedoch noch keine Schlussfolgerung für eine erfolgreiche Bewertung oder gar Wirksamkeit des Ansatzes ableiten. Vor diesem Hintergrund wurde in der zweiten Förderphase begonnen, den Ansatz der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung zu evaluieren. Dieser Prozess sowie erste Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens werden nachfolgend kurz dargestellt.

Evaluation des bedarfsorientierten Ansatzes – erste Einblicke

Zum Ansatz der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung allgemein und deren Umsetzung im Projekt E^B gibt es zahlreiche Publikationen (z. B. Schwikal & Steinmüller, 2017; Schwikal et al., 2017, 2019). Was in diesen Publikationen nur am Rande thematisiert wurde, sind Fragen zur Praxistauglichkeit des Ansatzes. Damit verbunden ist u. a. die Frage nach dem Aufwand, der mit der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung an Hochschulen einhergeht.

Für die Ansatzevaluation wurde ein multiperspektivisches Mixed Methods Design genutzt, da unterschiedliche Personengruppen und Datenquellen zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden können. So fließen u. a. Erkenntnisse aus Einschreibestatistiken, Evaluationsbefragungen, leitfadengestützten Interviews und Fokusgruppengesprächen ein. Da die Auswertungen zu den übergeordneten Fragen noch nicht abgeschlossen sind und bspw. Fokusgruppengespräche und eine theoretische Einordnung der Erkenntnisse noch ausstehen, sind die dargestellten vorläufigen Ergebnisse als erste Indizien bzw. Blitzlichter zu bewerten.

Die Interviews wurden im Zeitraum von April bis Juni 2019 mit neun Personen geführt, die maßgeblich am Entwicklungsprozess von bedarfsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an der TU Kaiserslautern beteiligt waren. Für die Einschätzung der Praxistauglichkeit wurde u. a. nach den Vor- und Nachteilen gefragt, die mit dem Ansatz der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung einhergehen.

Die drei wichtigsten Vorteile, die gleichzeitig am häufigsten benannt wurden, sind die Ermöglichung zielgruppenadäquater, passgenauer Bildungsangebote, die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Bedarfs und eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers. Dabei handelt es sich um vorläufige Ergebnisse, die sich im Verlauf der Ansatzevaluation sowohl als Kategorie als auch in der Rangfolge noch verändern können. Die durch die Erhebungen gewonnenen Erkenntnisse konnten gut dazu beitragen, die individuellen Bildungsbedarfe und -interessen zu berücksichtigen. Im konkreten Entwicklungsprozess war diese Zielgruppenorientierung vor allem bezüglich des Formates, der Inhalte oder der didaktischen Gestaltung umsetzbar. Die Berücksichtigung von gesellschaftlichen Bedarfen bei der Entwicklung von konkreten Angeboten ist ein weiterer Vorteil. Dies wurde durch die meisten In-

interviewten als wichtig wahrgenommen, da so bspw. auf politische Forderungen nach mehr Digitalisierung reagiert werden kann. Ein dritter Vorteil, der eng mit den beiden anderen Vorteilen in Verbindung steht, ist der Praxisbezug – also die Anwendung des Gelernten in der Berufspraxis. So können gerade Studiengangleiter*innen und Studiengangmanager*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Erkenntnisse der Unternehmens- und Zielgruppenbefragungen nachvollziehen und einordnen, welches Weiterbildungsinteresse wie umzusetzen ist, um den Praxisbezug bereits bei der Angebotsplanung mitdenken und nachhaltig sicherstellen zu können.

Neben Vorteilen bringt der Ansatz der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung auch Nachteile mit sich. Die drei wichtigsten, welche am häufigsten mit dem Ansatz verbunden wurden, sind die fehlende Zukunftsorientierung und Innovationskraft, die Schwierigkeit der Bedarfsartikulation und der sehr hohe Ressourcenaufwand der Bedarfserfassung und -auswertung. Der am häufigsten wahrgenommene Nachteil, welcher in engem Zusammenhang mit dem an zweiter Stelle genannten Nachteil steht, liegt in der zu starken Fokussierung auf empirisch fundierte Bedarfe begründet. Dadurch können die Zukunftsorientierung und die Innovationskraft gehemmt werden, obwohl sie doch gerade durch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung vorangetrieben werden sollen. So besteht die Gefahr, dass „man einfach Tendenzen und Trends nachläuft“ (GP4_GP5:16)² und damit Entwicklungen und Innovationen verloren gingen (GP9:11). Der Zweite Nachteil besteht in der Herausforderung, manifeste, also bewusste Bedarfe so zu artikulieren, dass sie von Empfänger*innen verstanden und interpretiert werden. Schließlich wurde als dritter Nachteil der Ressourcenaufwand wahrgenommen, der mit der Umsetzung des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung einhergeht. Insbesondere die angebotsspezifischen Erhebungen, welche nach dem Forschungsdesign des Ansatzes für jedes Angebot neu zu erheben und entsprechend auszuwerten sind, fordern große zeitliche sowie personelle und damit auch finanzielle Ressourcen.

Die Bilanz der Geschichte – was folgt daraus?

Die ersten Ergebnisse der Ansatzevaluation zeigen eine Vielzahl von Vorteilen des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung auf. So kann eine Fokussierung auf individuelle, gesellschaftliche und branchenspezifische Bedarfe potenziell zum Erfolg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten beitragen und lebenslanges Lernen an Hochschulen nachhaltig fördern. Zudem kann daraus eine Vernetzung von Hochschulen und (regionalen) Arbeitgeber*innen erwachsen. Auch die regionale Bevölkerung kann schneller mit Hochschulen und mit wissenschaftlicher Weiterbildung in Berührung kommen, was zu einer Öffnung der Hochschule beiträgt. Ein weiterer Vorteil ist, dass gesellschaftliche Bedarfe bei der Angebotsentwicklung berücksichtigt werden. Als Beispiel ist das Thema Digitalisierung zu nennen, das sich derzeit durch nahezu alle Branchen zieht und auch in den zwei implementierten Angeboten berücksichtigt wurde. Die Notwendigkeit, eben diese gesellschaftlichen Bedarfe einzubeziehen, wurde bereits zu Projektbeginn erkannt. Indem gesellschaftliche Bedarfe im Rahmen der Zielgruppen- und Arbeitsmarktanalysen gespiegelt wurden, konnten gezielt Empfehlungen in die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung einfließen. Jedoch sind auch die Nachteile nicht zu vernachlässigen, die bezogen auf den Ansatz vornehmlich mit methodischen Herausforderungen einhergehen und den großen zeitlichen und finanziellen Ressourcenaufwand betreffen.

Aus der Zusammenschau der Vor- und Nachteile der Ansatzevaluation kann der Schluss gezogen werden, dass eine Mischform aus einer bedarfs- und angebotsorientierten Herangehensweise zur Konzeption wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote weiterführend sein kann. „In der Folge bedeutet das nicht, dass der angebotsorientierte Ansatz seine Bedeutung [...] verliert“ (Glade & Neureuther, 2017, S. 107), vielmehr kann die Angebotsorientierung eine sinnvolle Ergänzung darstellen, wenn es bspw. um die Bedarfserzeugung oder die Einschätzung von Innovationspotenzial geht. Denn spitzt man den Gedanken zu und würde eine Angebotsentwicklung allein auf Basis von Bedarfen als Steuerungselement begreifen, „könnte es zu einer einseitigen Orientierung an Bedarfen und damit zum Vorschub ökonomischer Handlungslogiken an Hochschulen kommen“ (Schwikal et al., 2017,

² Diese Abkürzungen dienen der Nachvollziehbarkeit der entsprechenden Textstellen in den anonymisierten Interviews.

S. 87). Hier gilt es also, ebenso auf Grenzen und Gefahren aufmerksam zu machen, die im Rahmen der Ansatzevaluation noch zusammengetragen werden. Diese werden in einem Sammelband, der im Sommer 2020 erscheint, veröffentlicht und sind unter Schwikal (im Erscheinen) nachzuschlagen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2015). Die vier Seiten des Bedarfs. In Kathrin Kraus & Markus Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung: historisch-aktuell-international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon* (S. 219-228). Detmold: Eusl.
- Burger, Janina; Neureuther, Jessica & Weber, Christian (2017). Die Erstellung von Kompetenzprofilen als Grundlage einer bedarfsorientierten Entwicklung von (Weiter-)Bildungsangeboten – Erfahrungen aus OKWest und E-hoch-B. In Rolf Arnold, Konrad Faber, Markus Lermen & Hans-Joachim Schmidt (Hrsg.), *Hochschulöffnung durch Kompetenzorientierung und Digitalisierung* (S. 121-136). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glade, Eva-Maria & Neureuther, Jessica (2017). Zielgruppenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Beispiel des Fernstudiengangs „Schulmanagement“ des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 106-113.
- Heinbach, Gesa & Rohs, Matthias (2019). Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 34-40.
- Heinbach, Gesa & Schwikal, Anita (2017). *Ergebnisse der Studierendenbefragung 2016. Dokumentation und Einordnung einer Online-Umfrage an der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein* (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B 12). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4569>
- Marks, Svenja (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung: Regionsdefinition für das Projekt E^B an der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein* (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B 1). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4111>
- Rohs, Matthias; Steinmüller, Bastian & Bender, Jennifer (2019). *Weiterbildung an Hochschulen. Eine Fallstudie am Beispiel der Technischen Universität Kaiserslautern* (Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. 8). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/5619>
- Schlutz, Erhard (2010). Programmplanung. In Rolf Arnold, Sigrid Nolda & Ekkehard Nüssli (Hrsg.), *Wörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 247-248). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Schwikal, Anita (im Erscheinen). Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung. In Matthias Rohs, Hans-Joachim Schmidt & Hans-Ulrich Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schwikal, Anita & Riemer, Eva (2015). *Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen: Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung im Projekt E^B* (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B 3). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4201>
- Schwikal, Anita & Steinmüller, Bastian (2017). *Die Bedarfsanalyse im Projekt E^B. Das Forschungsdesign* (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B 14). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4695>
- Schwikal, Anita; Steinmüller, Bastian & Rohs, Matthias (2017). Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement*, (2 + 3), 79-88.
- Schwikal, Anita; Steinmüller, Bastian & Rohs, Matthias (2019). Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. Evidenzbasierte Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, (5), 12-15.
- Steinmüller, Bastian (2018). *Fachkräfte- und Weiterbildungsbedarfe von Unternehmen in der Region Westpfalz* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B 21). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/5217>
- Steinmüller, Bastian & Schwikal, Anita (2018). *Weiterbildungsbedarfe in der Bevölkerung der Region Westpfalz* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B 20). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/5215>

Widany, Sarah; Wolter, Andrä & Dollhausen, Karin (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235-260). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, Christian & Neureuther, Jessica (2017). *Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der TU Kaiserslautern* (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B 9). Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4568>

Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge

Christine Bauhofer, Barbara Knauf, Heiko Sieben und Sabine Zschunke

Einleitung

Die im Folgenden dargelegte Beschreibung des Prozesses der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge wurde gemeinsam von Mitarbeitenden des Projekts *ContinuING@TUHH* und der Verwaltung der Technischen Universität Hamburg (TUHH) erarbeitet und konkretisiert die Entwicklungsaufgaben von der Idee für den Studiengang bis zum Start der ersten Kohorte. Gleichzeitig skizziert die Prozessbeschreibung die Verantwortlichkeiten und Unterstützungsstrukturen in der Zusammenarbeit der an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteur*innen im Zeitverlauf. Als Ergebnis liegt ein Instrument für die Handlungspraxis vor, das interessierte Hochschulen teilweise oder vollständig auf die organisatorischen und strukturellen Gegebenheiten vor Ort anpassen können. Wesentliche Herausforderung wird immer sein, alle Stakeholder von einer gemeinsamen Vorgehensweise zu überzeugen und diese zu etablieren.

Am Beispiel des im Projekt *ContinuING@TUHH* entwickelten Prozesses beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, wie sich Studiengangentwicklung in der Hochschulpraxis vollzieht und welche Faktoren den Erfolg bestimmen. In einem ersten Schritt erfolgt die Vorstellung des Prozesses als Kommunikations- und Informationsinstrument. Hieran schließt sich die konkrete Beschreibung aus zwei Perspektiven an: Die organisatorische Sicht beschreibt die beteiligten Akteur*innen und ihre Zusammenarbeit. Die strukturelle Sicht beleuchtet die Arbeitspakete im Prozessverlauf, die von den betreffenden Akteur*innen bearbeitet werden. Ein Einblick in den aktuellen Stand des Instrumentes sowie die Vorstellung zentraler Erfolgsfaktoren beschließen diesen Beitrag.

Einordnung des Prozesses in den Kontext der Hochschule

Die TUHH versteht sich primär als Universität mit einem klaren Forschungsprofil. Sie bietet ein Portfolio grundständiger und konsekutiver Bachelor- und Masterstudiengänge in den entsprechenden Ingenieurwissenschaften an, das bis dato dem Format von Präsenzstudiengängen in Vollzeit folgt.

Mit dem Projekt *ContinuING@TUHH* verfolgt die TUHH das Ziel, technologietransferorientierte und individualisierte Studienangebote in den Ingenieurwissenschaften zu schaffen und zu implementieren. Außerdem soll mit der wissenschaftlichen Weiterbildung ein weiterer Bereich nachhaltig etabliert werden, der das Profil der Hochschule passend ergänzt. Weiterbildende Masterstudiengänge und Zertifikatsstudien werden dabei als berufs begleitende Blended-Learning-Formate konzipiert.

Mit diesem Ziel der Schaffung nachhaltiger (Arbeits-)Strukturen an der TUHH wurde in der ersten Förderphase – neben einigen prototypischen Weiterbildungsformaten – ein umfassendes Dienstleistungskonzept abgeleitet, mit dessen Serviceportfolio Professor*innen effektiv und effizient bei der Konzeption, Entwicklung und Durchführung weiterbildender Studienformate unterstützt werden können. Nach dem Auslaufen der Förderung soll das Dienstleistungskonzept in einer zentralen Organisationseinheit für wissenschaftliche Weiterbildung an der TUHH implementiert und verstetigt werden.

Im Zuge der konkreten (prototypischen) Entwicklung eines ersten weiterbildenden Masterstudiengangs ergab sich die Gelegenheit, die konzipierten Serviceleistungen sowohl in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen als auch die Zusammenarbeit mit den zuständigen Funktionseinheiten der TUHH zu organisieren und zu vereinbaren.

Um den Prozess wissenschaftlich abzuleiten, erfolgte in einem ersten Schritt die Analyse etablierter Handlungsempfehlungen und Prozessmodelle (vgl. u. a. Hanft, 2014; Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015; Hochschulrektorenkonferenz, 2017; Schaper, Reis, Wildt, Horvath & Bender, 2012; Senger, 2012). So identifizierte Anforderungen und Erfolgsfaktoren wurden dann um weiterbildungsspezifische Aspekte im Vergleich zur Entwicklung grundständiger bzw. konsekutiver Studiengänge ergänzt.

Weiterbildende Studiengänge unterscheiden sich von Letzteren insbesondere durch

- rechtliche Vorgaben (u. a. Einordnung nach dem EU-Beihilferecht (2006) in nicht-wirtschaftliche und wirtschaftliche Tätigkeit, (Voll-)Kostendeckungspflicht gemäß Landeshochschulgesetz), die bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung weiterbildender Masterstudiengänge zu beachten sind sowie
- die berufstätige Zielgruppe (Anspruch, Zeitressourcen) mit den entsprechenden Auswirkungen auf curriculare und didaktische Fragestellungen sowie die Studienorganisation (u. a. Blended Learning mit Lernortweiterung).

Als Grundlage für einen systematischen Prozess bot sich der zuvor im *Servicebereich Lehre und Studium* (SLS) entwickelte Prozessentwurf für die Entwicklung und Implementierung grundständiger bzw. konsekutiver Studiengänge an. Dieser wurde in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen des SLS für die Weiterbildung erweitert und dahingehend ergänzt, dass Kund*innen- und Marktbedürfnisse in gebotenerem Maße berücksichtigt werden, der Prozess sich aber gleichzeitig in die verwaltungsmäßige Ordnung der Hochschule einfügt (Hanft et al., 2015). Dabei sollen Optimierungspotenziale anschließend ggf. auch wieder auf den Prozess der Entwicklung grundständiger bzw. konsekutiver Studiengänge übertragen werden.

Modellierung des Prozesses

Mit der „konzeptionell schlüssigen Entwicklung von Studiengängen“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2013) wird Qualität generiert und diese durch gut beschriebene Verfahren reproduzierbar gemacht. Gleichzeitig können der Prozess und seine Darstellung weiteren Zielen dienen.

Im Projekt *Continuing@TUHH* wurden zwei Formen der Prozessdarstellung entwickelt: zum einen die weiter unten diskutierte Darstellung des Prozesses als umfangreiches und detailliertes Instrument für die konkrete Handlungspraxis (vgl. Abbildung 3) und zum anderen eine abstrakte, stark vereinfachte grafische Darstellung zur internen Kommunikation und Information (vgl. Abbildung 1).

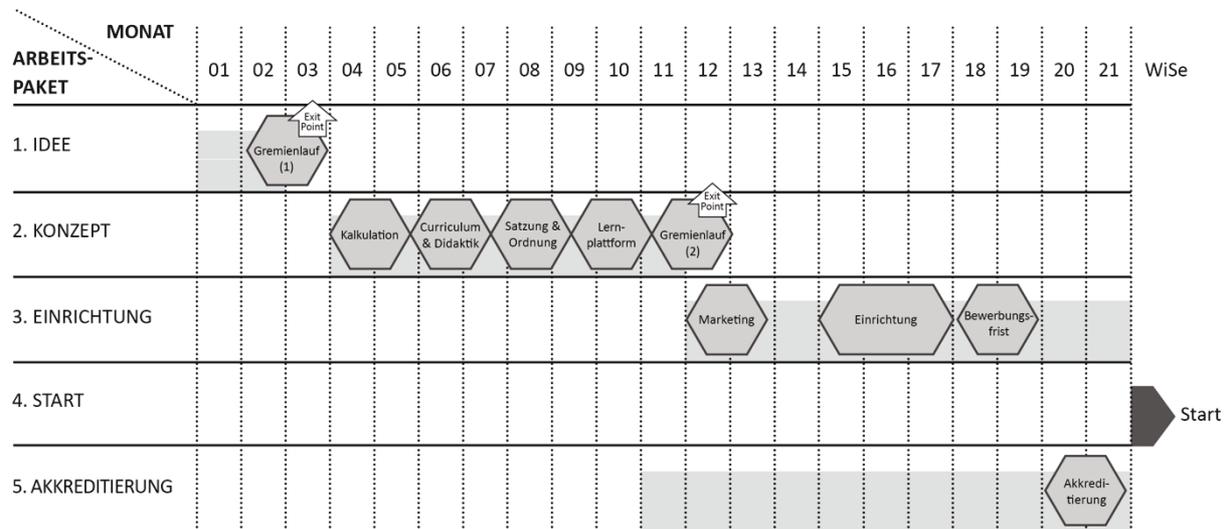


Abbildung 1: Konzeptioneller Ansatz für die Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge an der TUHH (Quelle: eigene Darstellung)

Die in Abbildung 1 gezeigte Darstellung wird in der Zusammenarbeit mit Professor*innen eingesetzt, um diese für die Entwicklung neuer Studienangebote zu gewinnen. Dargestellt wird der konzeptionelle Ansatz für ein allgemeines Handlungsmodell, bestehend aus fünf Arbeitspaketen, die in einem Zeitraum von 21 Monaten von der ersten Idee bis zum Start der ersten Kohorte bearbeitet werden können.

Im Einzelnen sind dies folgende Arbeitspakete:

1. Arbeitspaket IDEE: „Von der Idee zur Konzeptionierung“ (Monate 1-3)
2. Arbeitspaket KONZEPT: „Von der Konzeptionierung zur Einrichtung“ (Monate 4-12)

3. Arbeitspaket EINRICHTUNG: „Einrichtung des Studiengangs“ (Monate 13-21)
4. Arbeitspaket START: „Start des Studiengangs“ (Monat 22)
5. Arbeitspaket AKKREDITIERUNG „Durchführung der Akkreditierung“ (Monate 11-21)

Ergänzend dazu weist diese grafische Darstellung auf die beiden *Exit-Punkte* hin, an denen das Studiengangskonzept auf den Prüfstand gestellt wird und von den zuständigen Gremien befürwortet werden muss (Freigabe zur Konzeptionierung nach drei Monaten und Freigabe zur Einrichtung des weiterbildenden Masterstudiengangs nach 12 Monaten). Diese beiden Punkte tragen wesentlich zur Qualitätssicherung bei, gleichzeitig machen sie im Sinne eines Risikomanagements vorzeitig auf mögliche Ausstiegsszenarien aufmerksam. Der Entwicklungsprozess dient in dieser abstrakten Form als Instrument der internen Kommunikation, das die Entwicklung und Implementierung eines neuen weiterbildenden Masterstudiengangs einerseits zu einem klar umrissenen, zeitlich begrenzten, gut strukturierten und damit handhabbaren Vorhaben macht, andererseits aber auch den damit verbundenen Aufwand aufzeigt.

Grundsätzlich kann die Entwicklung eines neuen Studiengangs immer auch als Projekt betrachtet werden, das umso erfolgreicher und effizienter ablaufen wird, je klarer die Vorstellungen aller Beteiligten über Vorgehensweise und Zuständigkeiten sind. Handelt es sich, wie im vorliegenden Fall, um die erstmalige Entwicklung eines Weiterbildungsstudiengangs und somit letztlich auch um organisationale Veränderungsprozesse, kommt der konstruktiven und partnerschaftlichen Gestaltung der Zusammenarbeit mit allen am Prozess beteiligten Funktionseinheiten/Gremien eine besonders entscheidende Rolle zu.

Konkrete Beschreibung des Prozesses: die organisatorische Perspektive

Im Folgenden wird der Fokus auf die inhaltlichen Differenzierungsebenen im Zeitverlauf sowie auf die Zusammenarbeit der Beteiligten gelegt. Für die konkrete Organisation und Steuerung des Prozesses werden die fünf Arbeitspakete in einzelne Arbeitsschritte und -aufgaben unterteilt. Diese wiederum sind mit Verantwortlichkeiten im Sinne von Federführung und Unterstützungsstrukturen hinterlegt, sodass ein entsprechendes Projektmanagement nachvollziehbar und handhabbar ist.

Für eine zielführende und ressourcenschonende Prozessführung wurde ein Vorgehen gewählt, das die Studiengangentwicklung in die Hand eines Entwicklungsteams legt. Dieses Team besteht aus festgelegten Rollen, die die Funktionseinheiten der TUHH repräsentieren und bezieht für bestimmte Arbeitsschritte systematisch weitere Akteur*innen ein. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass jederzeit sowohl vorhandene Expertise einbezogen als auch bestehende Zuständigkeiten berücksichtigt werden. Der Prozess der Studiengangentwicklung wird so zur Grundlage und zum zentralen Instrument der Qualitätssicherung für das Studienangebot.

Die Rollen der nachfolgend beschriebenen *Stakeholder* ergeben sich aus den festgelegten Zuständigkeiten an der TUHH, erweitert um die Aufgaben, die für die Entwicklung eines weiterbildenden Masterstudiengangs bearbeitet werden müssen. Sämtliche Abstimmungen, Entscheidungen und Arbeitsschritte werden in regelmäßigen monatlichen Arbeitstreffen vereinbart.

Abbildung 2 illustriert die Zusammenarbeit der Organisations- und Arbeitsstrukturen der TUHH im Entwicklungsteam:

- *Institut*: Die professorale Studiengangleitung ist Ideengeberin und treibende Kraft des Vorhabens und verfügt über die fachliche Expertise für den geplanten Studiengang. Im Institut erfolgt die Entwicklung des Curriculums und der Lehrmaterialien.
- *SLS*: Der *Servicebereich Lehre und Studium* der TUHH stellt bestmögliche Strukturen für ein hochwertiges Studienangebot und ein erfolgreiches Studium bereit. Er unterstützt, berät und betreut die Lehrenden und Studierenden der TUHH. Originäre Aufgaben des SLS im Prozess sind die Betreuung der Gremienläufe, die Erstellung bzw. Anpassung von Satzungen und Ordnungen sowie die verwaltungsinterne Einrichtung des Studiengangs. Der SLS gestaltet das Projektmanagement gemeinsam mit den Weiterbildungsexpert*innen des Projekts *Continuing@TUHH*.

- *ContinuING@TUHH*: Das Weiterbildungsprojekt ergänzt die bestehende Expertise der TUHH passend und unterstützt insbesondere die weiterbildungsspezifischen Aufgaben Kalkulation, Geschäftsmodell, Markt- und Kundenorientierung, Weiterbildungsdidaktik, Kompetenzdiagnostik und Marketing.
- *ZLL*: Das *Zentrum für Lehre und Lernen* (ZLL) der TUHH bietet Lehrenden Beratung und Unterstützung zur didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen und bei der Realisierung innovativer Lehrprojekte. Das ZLL bringt hier die fachdidaktische Perspektive ein und unterstützt insbesondere die Formulierung von Lernergebnissen.

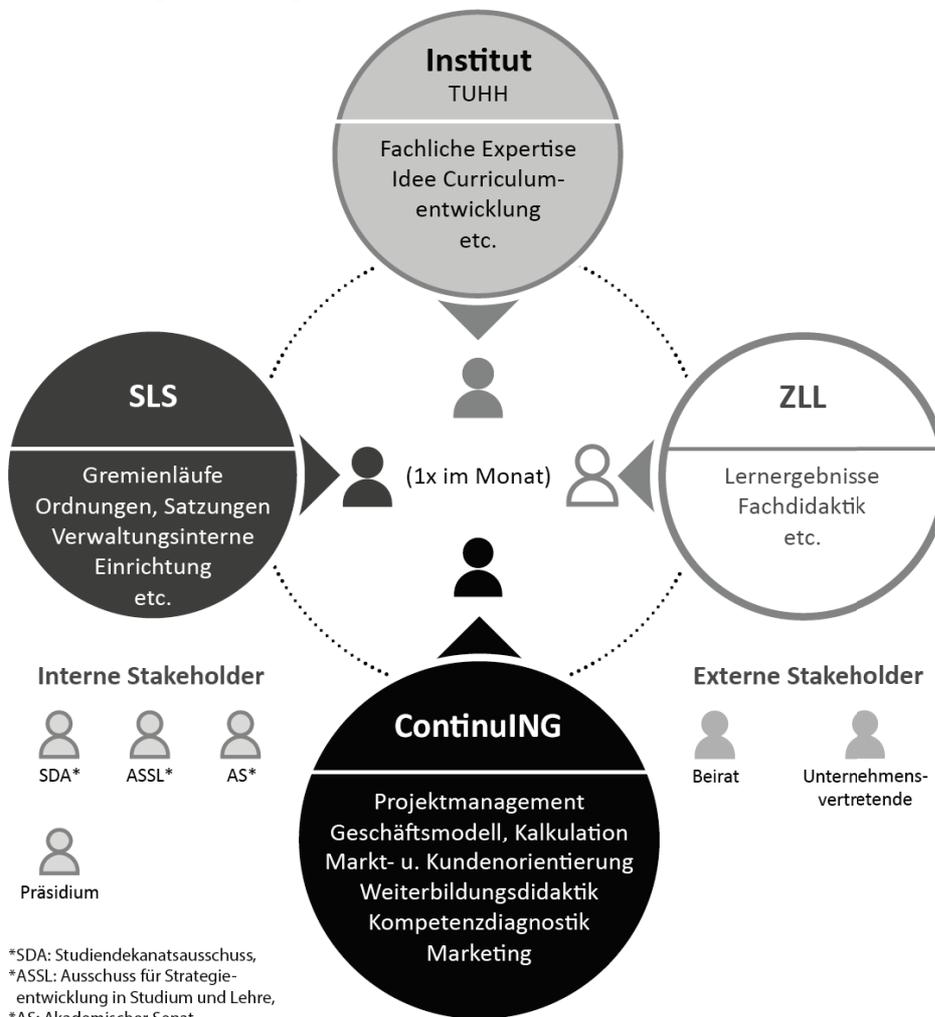


Abbildung 2: Entwicklungsteam und Stakeholder (Quelle: eigene Darstellung)

Weitere Stakeholder der Studiengangentwicklung sind hochschulintern das Präsidium und die Gremien der TUHH: Der *Studiendekanatsausschuss* (SDA) ist ein paritätisch besetztes Gremium und inhaltliche Heimat des Studiengangs. Er ist zuständig für den Beschluss der fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen, die Sicherstellung der Lehre und empfiehlt die Einrichtung des weiterbildenden Masterstudiengangs. Dekanatsübergreifend prüft der *Ausschuss für Strategieentwicklung in Studium und Lehre* (ASSL), ebenfalls paritätisch besetzt, den Studiengang und empfiehlt den Beschluss im *Akademischen Senat* (AS). Der AS ist verantwortlich für die Einrichtung von Studiengängen und verfügt über die entsprechende Beschlusskompetenz.

Passende Unternehmensvertretende und perspektivisch ein Beirat bilden die externen Stakeholder der Studiengangentwicklung.

Konkrete Beschreibung des Prozesses: die strukturelle Perspektive

Die hier vorgestellte Prozessbeschreibung konkretisiert etablierte Modelle und Handlungsempfehlungen für die konkrete Handlungsebene durch ihre detaillierte Struktur. Mit der tabellarischen Darstellung sämtlicher Arbeitspakete, -schritte, -aufgaben und der handelnden Personen über den gesamten Entwicklungszeitraum wurde ein Instrument geschaffen, das deutlich macht, was von wem mit welcher Unterstützung in welchem Zeitraum gemacht werden sollte, um die gesteckten Entwicklungsziele zu erreichen (vgl. die Abbildungen 3 und 4). Insgesamt gliedern fünf Arbeitspakete den Prozess von der Idee bis zur Akkreditierung.

Da sich die weiterbildungsspezifischen Aspekte vorwiegend in den Arbeitspaketen 1 und 2 befinden, werden diese im Folgenden ausschnittsweise näher beschrieben¹:

Von der Idee zur Konzeptionierung (Arbeitspaket 1)

Bereits nach dreimonatiger Entwicklungszeit ist die erste Entscheidung über die Fortführung des Vorhabens vorgesehen (vgl. Abbildung 3). Da in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zu Markt und Zielgruppe passende Studiengangidee zentral für den Erfolg eines Studienangebotes ist, muss das Konzept des geplanten Studiengangs inkl. der Nachfrage von der Professor*innenrunde, dem jeweiligen Studiendekanatsausschuss und dem Präsidium zur Weiterentwicklung befürwortet werden. Als Grundlage dafür dient eine standardisierte Informationsvorlage des SLS zu Struktur, Inhalt und Ressourcen des geplanten Studienangebotes, die von der Studiengangleitung entsprechend ausgefüllt wird. Die Vorstellung des Konzepts in den Gremien wird vom SLS unterstützt. Den Abschluss des ersten Arbeitspaketes bildet die präsidiale Entscheidung zur Konzeptionierung des weiterbildenden Masterstudiengangs.

Von der Konzeptionierung zur Einrichtung (Arbeitspaket 2)

Wichtiger erster Schritt im Arbeitspaket 2 (vgl. Abbildung 4) ist die Verständigung auf das *Projektmanagement*, auf den konkretisierten Zeitplan, den Ressourceneinsatz und auf die Art der Zusammenarbeit im Entwicklungsteam. Bedeutsam ist, die Hochschule im ganzen Prozess mitzunehmen, also alle Gremien regelmäßig über den aktuellen Stand und Entscheidungen der Konzeptionierung zu informieren. Deren finale Zustimmung ist letztlich am besten auf diese Weise zu erreichen. Der Einsatz einer Studienkommission, die an der Entwicklung des Curriculums mitwirkt, trägt ebenfalls zur Qualitätssicherung bei.

Geschäftsmodell: Für die Festlegung des Geschäftsmodells wird ein Kalkulationsblatt eingesetzt, das für den geplanten Studiengang mit Daten gefüllt wird. Je nach didaktischem Konzept, Zielgruppe, Umfang und personellem Aufwand wird auf dieser Grundlage eine erste Preiskalkulation vorgenommen. Gleichzeitig werden die Zugänge zu den Zielgruppen stets mitgedacht und Strategien für Marketing und Vertrieb festgelegt sowie in dieser Phase insbesondere die Teilnehmenden für die Expert*innenrunde (s. u.) identifiziert.

Modularisiertes Curriculum entwickeln: Die Entwicklung des modularisierten Curriculums ist der Arbeitsschritt mit den meisten (und umfangreichsten) Arbeitsaufgaben. Nachfolgend werden vier dieser Arbeitsaufgaben und die zugehörigen TUHH-spezifischen Lösungsansätze skizziert.

- *Expert*innenrunde*: In einer strukturierten Expert*innenrunde zur Bedarfsorientierung werden gezielt Rückmeldungen von Unternehmen und potenziellen Teilnehmenden zum Studiengangskonzept eingeholt, auf deren Grundlage dann Lernziele und Struktur des Curriculums weiter geschärft werden. Für diese Expert*innenrunde auf Ebene von Entscheider*innen wurde ein Workshopkonzept entwickelt und erstmals erprobt. Das Konzept gliedert sich in fünf Schritte mit dem Ziel, Rückmeldungen zu folgenden Leitfragen zu erhalten:
 1. Entspricht das Studiengangskonzept den Bedarfen der Zielgruppe?
 2. Wie bewerten Sie das Qualifizierungsziel?

¹ Unter <https://media.tuhh.de/itbh/perm/170.pdf> finden Sie die vollständige Prozessdarstellung.

3. Wie bewerten Sie das Curriculum? Gibt es weitere Inhalte, die integriert werden sollten?
 4. Wie stehen Sie zu der Studiendauer und der Studienorganisation?
 5. Wie stehen Sie zu den Kosten?
 6. Wie stehen Sie zu der Studien- und Zertifikatsstruktur?
 7. Wie stehen Sie zu dem didaktischen Konzept (Blended Learning)?
- *Konzeption der didaktischen Umsetzung:* Auf Grundlage der optimierten Lernergebnisse und der daraus resultierenden Modularisierung wird der weiterbildungsspezifische Lehr-Lern-Prozess mit den drei Lernorten Hochschule, Lernplattform und Unternehmen des/der Studierenden nach dem Blended-Learning-Konzept gestaltet. Dieser zeichnet sich insbesondere aus durch die Umsetzung der Konzepte des Forschenden Lernens und des Work-based Learning in einem integrierten Wissenschaft-Praxis-Projekt sowie die digitalen Tools zur Kompetenzerfassung und Reflexion der Kompetenzentwicklung.
 - *StudiengangDesigner:* Alle Module werden schließlich in den StudiengangDesigner eingepflegt, eine Eigenentwicklung der TUHH, in der alle Studienmodule und ihre Einbindung in ggf. mehrere Studiengänge oder Vertiefungsrichtungen dargestellt werden. Ziel ist, die Studierbarkeit zu prüfen und sicherzustellen. Durch die integrierten Prüfalgorithmen wird automatisch sichtbar, inwieweit alle vorgeschriebenen Rahmenbedingungen erfüllt sind. Gleichzeitig erstellt das Instrument den Studienplan als Teil der Fachspezifischen Prüfungsordnung (FSPO). Wenn alle Ordnungen vorliegen, startet der Gremienlauf.
 - *Lehr-Lern-Infrastruktur:* Die Einrichtung und der Betrieb einer Lernplattform sind strukturelle Aufgaben, die an der TUHH noch nicht endgültig gelöst sind. So gibt es bisher weder eine hochschulweit verfügbare Infrastruktur noch dazugehörige Personalressourcen für die Gestaltung und Betreuung internetbasierter Lernumgebungen bzw. die Umsetzung von Blended Learning. Aktuell wird stattdessen noch mit Insellösungen gearbeitet.

Satzungen/Ordnungen: Die Vorstellung des Studiengangskonzepts in den Gremien wird vom SLS mit novellierten bzw. weiterbildungsspezifischen Satzungen und Ordnungen und weiteren Informationen unterstützt. Auch hier gilt, dass eine regelmäßige und ausführliche Information der Gremien die hochschulinterne Akzeptanz steigert und letztendlich zur Einrichtung des Studiengangs durch den Akademischen Senat (AS) und das Präsidium führt. Für die *Einrichtung des Studiengangs* (Arbeitspaket 3) sind grundsätzlich neun Monate einzuplanen, um ein qualitätsgesichertes Marketing, Bewerbungs- und Immatrikulationsverfahren durchführen zu können.

Der *Start* (Arbeitspaket bzw. Meilenstein 4) markiert den Beginn der ersten Kohorte.

Die *Akkreditierung* (Arbeitspaket 5) flankiert die Konzeptionierung und Einrichtung des Studiengangs und ist idealerweise mit Start der ersten Kohorte abgeschlossen.

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen im Detail die Schritte des Arbeitspakets 1, von der Idee zur Konzeptionierung (Abbildung 3), sowie diejenigen des Arbeitspakets 2, von der Konzeptionierung zur Einrichtung (Abbildung 4).

Entwicklungsstand des Prozesses

Ausgangspunkt der Zusammenarbeit zwischen dem Projekt ContinuING@TUHH und den Kolleg*innen des SLS und des ZLL war die prototypische Entwicklung eines weiterbildenden Masterstudiengangs an der TUHH. Grundlage dafür bildeten der bereits existierende Prozessentwurf für die Entwicklung grundständiger und konsekutiver Studiengänge des SLS und das im Förderprojekt ContinuING@TUHH entwickelte und wissenschaftlich fundierte Dienstleistungskonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung (Schwenke & Bauhofer, 2015). Dies führte zu dem vorgestellten systematischen Entwicklungsprozess für weiterbildende Masterstudiengänge.

Auf Basis dieser frühen Erfahrungen im Rahmen der protypischen Entwicklung wurden inzwischen erste Anpassungen am Prozess vorgenommen, die aktuell bei der Begleitung einer weiteren Studiengangentwicklung auf operationaler Ebene wiederum erprobt und dabei weiter verfeinert werden. Beispielsweise werden derzeit Handlungsempfehlungen und Umsetzungskonzepte auf Ebene der Arbeitsaufgaben in Form von Leitfäden verschriftlicht und zukünftig in der konkreten Prozessdarstellung hinterlegt.

Die Prozessvarianten für die Entwicklung grundständiger und konsekutiver Studiengänge sowie weiterbildender Masterstudiengänge wurden dem Präsidium der TUHH mit der Empfehlung zur Standardisierung vorgelegt, zum aktuellen Zeitpunkt werden sie geprüft. Ein Prozess zur Entwicklung von Zertifikatsstudien im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist derzeit in Bearbeitung. Insgesamt zeigt sich, dass in der Verschränkung von Struktur- und Handlungsebene die Studiengangentwicklung an der TUHH als strategische Aufgabe wahrgenommen werden kann.

Mit Bezug zu den Arbeitspaketen 3 (Einrichtung) und 5 (Akkreditierung) bleibt zu ergänzen, dass zusätzlich weitere Teilprozesse, wie die Gebühreneinforderung unter Einbezug der Anerkennung von Studienleistungen/Anerkennung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Kompetenzen und die Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge verfeinert sowie hochschulweit eingerichtet werden müssen. Da der Prozess zur Studiengangentwicklung am genannten Beispiel zum ersten Mal umfänglich durchgeführt wird, liegen noch nicht alle Arbeitsabschnitte in standardisierter Form vor.

Aktuelle *Herausforderungen* im Projektkontext sind noch ausstehende Entscheidungen zum Geschäftsmodell der Studienangebote (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017) sowie zu Aufgabenbereichen, die bisher weder von bestehenden Organisationsstrukturen der TUHH noch durch das Projekt ContinuING@TUHH abgedeckt werden. Als Nebeneffekt der Prozessentwicklung wurden im Ergebnis die weiterbildungsspezifischen Aufgaben im Kontext der Studiengangentwicklung sichtbar, für die es an der TUHH (außerhalb des Projekts ContinuING@TUHH) bislang noch keine Expertise bzw. Zuständigkeit gibt (vgl. Tabelle 1)

Tabelle 1: Aufgabenprofil der zukünftigen Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung im Entwicklungsprozess weiterbildender Masterstudiengänge (Quelle: eigene Darstellung)

Projektmanagement	Geschäftsmodell und Kalkulation	Markt- und Kundenorientierung	Weiterbildungsdiagnostik	Kompetenzdiagnostik	Marketing und Vertrieb
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klärung und Steuerung der TU-internen Zusammenarbeit ▪ Koordination der Arbeitstreffen des Entwicklungsteams 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kostenkalkulation mit Studiengebühren ▪ Festlegung der Marketing- und Vertriebsstrategie ▪ Kooperationsvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Markt- und Zielgruppenanalyse ▪ Expert*innenrunde 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blended-Learning-Konzeption ▪ Lehr-Lern-Prozess mit Lernort-erweiterung ▪ Theorie-Praxis-Verzahnung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzeption digitaler Instrumente ▪ Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung von Websites ▪ Organisation von Informationsveranstaltungen ▪ Gestaltung von Werbematerial

Dementsprechend bietet die hier dargestellte Prozessbeschreibung eine gute Argumentationsgrundlage für die Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche einer späteren Organisationseinheit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese würden existierende Expertise ohne Dopplung passend ergänzen. Die Verankerung dieser Serviceleistungen würde eine professorale Studiengangleitung deutlich entlasten, sodass diese kaum Ressourcen in das Projektmanagement und die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen investieren müsste und sich ganz auf ihre fachliche Expertise konzentrieren könnte.

Erfolgsfaktoren der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge an der TUHH

Abgesehen von der erforderlichen inhaltlichen Stimmigkeit des weiterbildenden Masterstudiengangs (rechtliche Aspekte der Weiterbildung, Kunden- und Marktbedarf), lassen sich aus den gesammelten Erfahrungen folgende kritische Erfolgsfaktoren für den Entwicklungsprozess ableiten:

1. Herzstück des Prozesses ist die *konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit des Entwicklungsteams*. Die *kontinuierliche Begleitung des ideengebenden Instituts und konsequente fortlaufende Zusammenarbeit mit allen Stakeholdern* sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung im geplanten Zeitrahmen. Durch das systematische Einbeziehen aller relevanten Kompetenzen wird ein gutes Ergebnis ermöglicht und die nötige Akzeptanz geschaffen. Die Gestaltung der Begleitung und Unterstützung muss bei jeder Studiengangentwicklung aufs Neue projekt- und personenbezogen angepasst und austariert werden.
2. Gleiches gilt für die *kontinuierliche Einbeziehung und Information der Gremien*. Damit kann sichergestellt werden, dass die gesamte Hochschule in den Entwicklungsprozess einbezogen und der Studiengang letztlich von der gesamten Hochschule getragen wird. Information und Kommunikation dienen als Schlüssel zur hochschulinternen Akzeptanzsteigerung.
3. Mit einem zu *Beginn fixierten, detaillierten und gemeinsam getragenen Ablaufplan* (Projektmanagement) wird die Studiengangentwicklung realisierbar. Dieser fördert ein gemeinsames Verständnis für den Entwicklungsprozess. Der Detaillierungsgrad der Prozessschritte sowie die klaren Zuständigkeiten und Unterstützungsstrukturen schaffen Transparenz und tragen dazu bei, dass der Standardprozess seine Funktion als Instrument zur Kommunikation einerseits sowie zur Steuerung andererseits erfüllen kann. Die eingeplanten Exit-Punkte sind elementarer Bestandteil der Qualitätssicherung und an der TUHH fest verankert.
4. Wichtiges Element der Qualitätssicherung ist die *methodisch gut vorbereitete Einbeziehung externer Stakeholder*, insbesondere von relevanten Unternehmensvertreter*innen. So kann die Studiengangsidee konkretisiert und der Studiengang bedarfsorientiert entwickelt werden (Nachfrageorientierung).

Fazit

Zur Frage, wie sich Studiengangentwicklung in der Hochschulpraxis vollzieht und welche Faktoren den Erfolg bestimmen, hat die TUHH einen struktur- und prozessorientierten Ansatz vorgelegt, der die Handlungspraxis der Akteur*innen explizit beschreibt und transparent macht (Kretschmer, 2018). Der Standardprozess als Instrument dient zum einen in seiner abstrakten Darstellungsform der internen Kommunikation und Information über den Prozess. Zum anderen ist er in seiner konkreten und detaillierten Form zentrales Instrument des Prozessmanagements. Aus den gewonnenen Erfahrungen abgeleitete Erfolgsfaktoren zeigen zudem neue Aspekte auf, die für die Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge kritisch sind. Zusammenfassend bietet der von CONTINUING@TUHH entwickelte Ansatz das Potenzial, auf andere Hochschulen übertragbar bzw. adaptierbar zu sein, soweit vergleichbare Organisationseinheiten und -strukturen vorhanden sind.

Im Fall einer erstmaligen Entwicklung eines weiterbildenden Masterstudiengangs an einer Hochschule – wie hier an der TUHH – handelt es sich gleichzeitig um einen Organisationsentwicklungsprozess, der den Prozess der Studiengangentwicklung grundsätzlich verkompliziert und unter Umständen auch verlängert (Thumser-Dauth & Öchsner, 2008). Empfehlenswert ist es, mit bestehenden Funktionseinheiten gut zusammenzuarbeiten und diese

regelmäßig über den Entwicklungsprozess zu informieren sowie existierende Ressourcen einzubinden und zu nutzen.

Generell zeigt die Erfahrung, dass darüber hinaus die Einrichtung einer zentralen Informationsstelle hilfreich sein könnte, um das hochschulinterne Erfahrungswissen zu bündeln und für die Hochschullehrenden sichtbar zu platzieren. Denn die Neuentwicklung von Studiengängen ist ein eher selten durchgeführter Prozess, sodass es schwierig ist, das Wissen über relevante Dokumente und Prozessschritte in der Professor*innenschaft präsent zu halten.

Literatur

Europäische Kommission (2007). *EU-Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation* (2006/C 323/01). Abgerufen von https://ec.europa.eu/competition/state_aid/reform/archive_docs/rdi_frame_de.pdf

Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, Andrä (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/2536/download_file_inline

Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Studiengang- und Curriculumentwicklung*. Abgerufen von <https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/studiengangentwicklung/>

Hochschulrektorenkonferenz (2017). *Nexus Impulse für die Praxis. Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf

Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3432/download_file_inline

Kretschmer, Stefanie (2018). *Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen. Dissertation*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abgerufen von <http://oops.uni-oldenburg.de/3615/1/kreent18.pdf>

Schaper, Niclas; Reis Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva & Bender, Elena (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Abgerufen von http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schwenke, Eilika & Bauhofer, Christine (2015). *Stakeholderbetrachtung – interne Stakeholder*. Abgerufen von https://continu-ing.de/wp-content/uploads/2019/01/MS_1_Stakeholderbetr_Int_Stakeholder.pdf

Senger, Ulrike (2012). Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In Ulrike Senger (Hrsg.), *Paradigma. Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (S. 22-61). Passau: Tutte.

Thumser-Dauth, Katrin & Öchsner, Wolfgang (2008). Schlüsselqualifikationen inklusive: Entwicklung kompetenzorientierter Curricula. Curriculumentwicklung am Beispiel des Studiengangs Humanmedizin. In Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke J 2.13). Berlin: Raabe.

Die Curriculum-Werkstatt als zentrales Prozesselement bei der Entwicklung von Zertifikatsstudien

Vera Tandler und Katrin Waletzke

Einleitung

Eine klare Fokussierung auf beruflich verwertbare Kompetenzen und Learning Outcomes ist im Kontext des Bologna-Prozesses zu einem festen Bestandteil der Studiengangentwicklung an Hochschulen geworden. Insbesondere in der praxisorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung nimmt die berufliche Verwertbarkeit der Kompetenzprofile eine Schlüsselrolle für den Erfolg und die Qualität der Weiterbildung ein. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Einführung von Zertifikatsstudien in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule Niederrhein ein Instrument für die Zertifikatsstudienentwicklung etabliert, bei dem die berufliche Verwertbarkeit und die Handlungskompetenz der Absolvent*innen im Vordergrund stehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt dieses als *Curriculum-Werkstatt* bezeichnete Instrument einleitend in seiner Genese. Es folgen eine Einordnung in den Gesamtprozess der Entwicklung von Zertifikatsstudien sowie eine Detaillierung der Rahmenbedingungen und des Ablaufs des Instruments. Abschließend erfolgt eine kritische Betrachtung der Herausforderungen und Erfolgsfaktoren der Curriculum-Werkstatt.

Im Rahmen des Projekts *Wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer für die Region* baut die Hochschule Niederrhein erstmals systematisch ein Weiterbildungsprogramm für Berufstätige auf. In der ersten Förderphase wurden Zertifikatskurse in den Bereichen *Management, Informationstechnologie, Effizienz in Entwicklung und Produktion* sowie *Sozial- und Gesundheitswesen* entwickelt. Die zwischenzeitlich verstetigten Zertifikatskurse werden in einem Blended-Learning-Format durchgeführt – Präsenzen wechseln sich ab mit Selbstlernphasen, die durch einen Online-Lernraum auf der Lernplattform Moodle unterstützt werden.

In der zweiten Förderphase fokussiert das Weiterbildungsprojekt unter dem Titel *Wissenschaftliche Weiterbildung für die digitale Wirtschaft* inhaltlich den Bereich Digitalisierung. Strukturell soll das Portfolio der Zertifikatskurse in Form eines Baukastensystems gestaltet werden, sodass mit Zertifikatsstudien ein neues Weiterbildungsformat etabliert wird.

Die im Rahmen dieses Weiterbildungsprojekts entwickelten Zertifikatsstudien bestehen grundsätzlich aus einzelnen Zertifikatskursen, die unterschiedliche Workloads haben können. Dieser variable Ansatz wurde entgegen der an vielen Hochschulen etablierten Struktur von stets gleichen Workloads (meist Module à 5 ECTS) bewusst gewählt, um den einzelnen Themen des Zertifikatsstudiums einerseits den nötigen Raum zu geben, aber andererseits keine Kurse unnötig *aufzublähen*, da dies auch immer Konsequenzen für die entstehenden Kosten und Teilnahmegebühren mit sich bringt.

Die strukturelle Ausgestaltung der Zertifikatsstudien ist für die beteiligten Fachbereiche in den Prüfungsordnungen für Zertifikatskurse geregelt. Diese wurden um einen Paragraphen *Zertifikatsstudien* erweitert. Für ein Certificate of Advanced Studies (CAS)-Zertifikatsstudium sind analog zu der in der Schweiz standardisierten Systematik¹ mindestens 10 ECTS-Punkte zu erwerben. Es beinhaltet mindestens zwei Zertifikatskurse (gegebenenfalls mit Wahlmöglichkeiten) und sieht keine zusätzliche Abschlussprüfung vor. Für ein Diploma of Advanced Studies (DAS)-Zertifikatsstudium sind mindestens 30 ECTS-Punkte zu erwerben. Es beinhaltet mindestens zwei CAS-Zertifikatsstudien (gegebenenfalls mit Wahlmöglichkeiten). Eine zusätzliche Abschlussprüfung in Form eines eigenständigen Zertifikatskurses kann vorgesehen werden. Die im Projektverlauf entwickelten fünf CAS-Zertifikatsstudien variieren zwischen 10 und 12 ECTS und umfassen drei bzw. vier Zertifikatskurse. Ein DAS-Zertifikatsstudium liegt bislang nur in Konzeptform vor.

¹ Vgl. <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>

Im Zuge der Marktrecherchen zu Zertifikatsstudien universitärer und hochschulischer Weiterbildungsanbieter fielen Angebote auf, bei denen Zertifikatskurse zu eher willkürlich wirkenden Zertifikatsstudien *Bottom-up* gebündelt werden oder aus umfangreichen Katalogen von Zertifikatskursen ein Zertifikatsstudium individuell zusammengesetzt werden kann. Insbesondere war dabei nicht erkennbar, welchen Mehrwert das Zertifikatsstudium über die Summe der Zertifikatskurse hinaus hat.

Der im Projekt an die CAS- und DAS-Zertifikatsstudien gestellte Qualitätsanspruch ist die konsequente Ausrichtung an aktuell attraktiven Berufsbildern und Kompetenzen. Dieser Anspruch soll für interessierte Unternehmen und Berufstätige von der Bezeichnung bis zum Aufbau des Zertifikatsstudiums durchgängig erkennbar sein. Um diesen Anspruch umzusetzen, ist es neben intensiven Analysen der Bedarfe des Arbeitsmarktes unerlässlich, die Zertifikatsstudien in einem systematischen Prozess unter Einbindung der potenziellen Lehrenden Top-down zu entwickeln. Dafür wurde das bei der Entwicklung grundständiger Studiengänge bekannte Format der *Curriculum-Werkstatt* (z. B. Hansmeier, 2018; Hansmeier, Cammann & Neroznikova, 2016; Harth, Hombach, Krämer & Pernhorst, 2017) begrifflich adaptiert und auf die Erfordernisse der Entwicklung von Zertifikatsstudien angepasst. Die *Curriculum-Werkstatt* stellt das zentrale Prozesselement der Programmplanung und -entwicklung dar. Die Lehrenden und Kursentwickler*innen durchlaufen einen moderierten Prozess, in dem Berufsbilder in ein übergeordnetes Kompetenzprofil für ein Zertifikatsstudium übersetzt und daraus Teilkompetenzen und Inhalte für einzelne Zertifikatskurse sauber abgeleitet und koordiniert werden.

Einordnung der Curriculum-Werkstatt in den Gesamtprozess der Entwicklung von Zertifikatsstudien

Bei dem Instrument *Curriculum-Werkstatt* handelt es sich um ein Format, mit dem Lehrende zusammengebracht werden, um die inhaltliche Entwicklung eines Zertifikatsstudiums konsequent kompetenzorientiert vorzunehmen und die späteren Kursdurchführungen zu koordinieren.

Abbildung 1 stellt den Prozess der Entwicklung von Zertifikatsstudien im Projekt dar. Dieser ist insofern modellhaft, als er eine Zusammenfassung der Erfahrungen bei der Entwicklung von fünf Zertifikatsstudien darstellt. Als Grundlage diente der von Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz und Stöter (2016) beschriebene Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des -managements. In abweichender Darstellung wurden hier die Arbeitspakete grob in zeitlicher Dimension angeordnet (wie z. B. im Beitrag von Bauhofer, Knauf, Sieben & Zschunke in dieser Handreichung) und die in den übergeordneten Phasen maßgeblich beteiligten Akteur*innen ergänzt (wie z. B. bei Jenert, 2012). Ein weiterer Unterschied ist, dass die der Hochschule prinzipiell zugeordneten Schnittstellenfunktionen hier in den Gesamtprozess integriert sind. Dies bildet die realen Verhältnisse zutreffender ab, unter anderem weil für die Verstetigungsphase das Zentrum für Weiterbildung als zentrale und interne Organisationseinheit gestaltet wurde.

Mit dem unteren Pfeil ist angedeutet, dass der Prozess rekursive Überarbeitungen einzelner Schritte zulässt und insbesondere über das Arbeitspaket *Evaluation und Qualitätsmanagement* im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses auszugestalten ist.

Die hellgrauen Arbeitspakete wurden nicht ausdrücklich bearbeitet, da diese entweder bereits aus der ersten Projektphase etabliert oder im Projektstatus im Vergleich zu einer späteren kostenpflichtigen Durchführung nicht erforderlich waren.

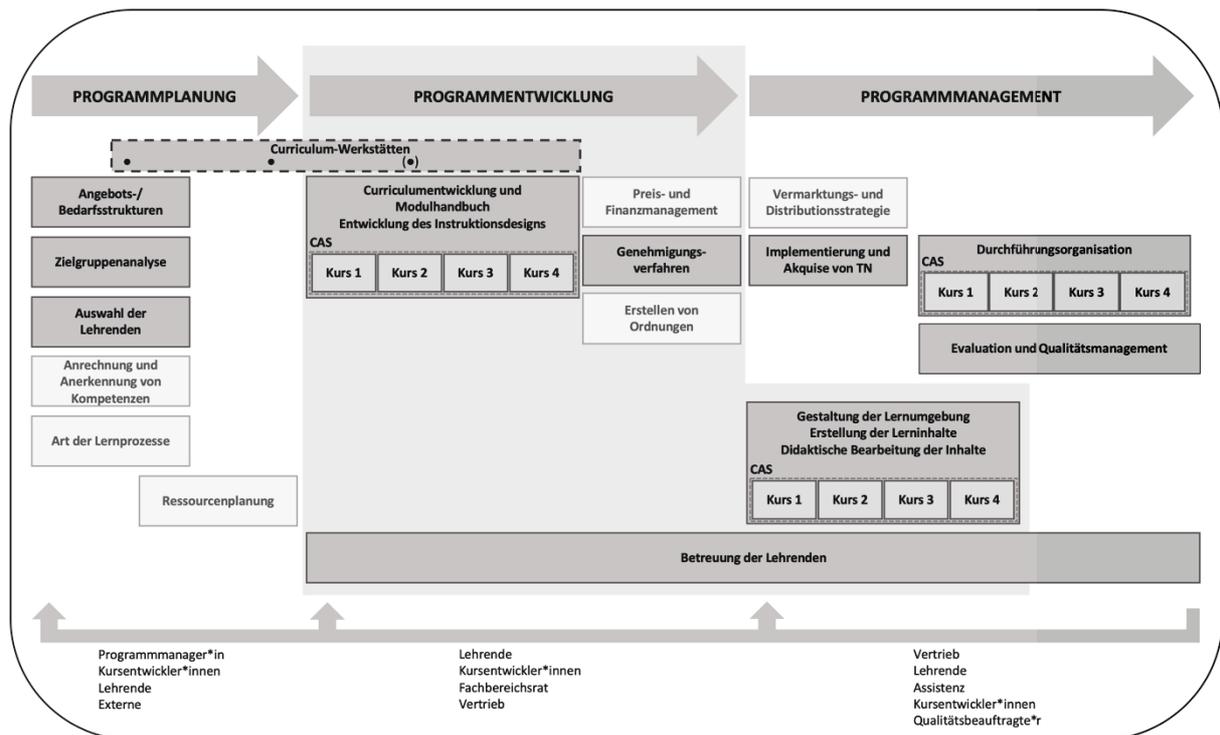


Abbildung 1: Prozess der Entwicklung von Zertifikatsstudien (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hanft et al., 2016, S. 105)

Als grobe Schätzung lässt sich angeben, dass ein*e Kursentwickler*in mit halber Stelle parallel die Entwicklung von zwei bis drei Zertifikatsstudien koordinieren kann. Der Gesamtprozess der Entwicklung eines CAS-Zertifikatsstudiums hat sich über ca. sechs bis neun Monate erstreckt. Dabei war der zeitkritischste Faktor die Terminierung der Curriculum-Werkstätten, wenn mehrere Lehrende – gegebenenfalls sogar Lehrende aus verschiedenen Fachbereichen sowie externe Lehrende – zu koordinieren waren. Die Curriculum-Werkstätten haben in den Phasen der Programmplanung und -entwicklung stattgefunden. Für die Entwicklung eines CAS-Zertifikatsstudiums waren jeweils zwei bis drei Treffen angesetzt. Der folgende Abschnitt geht detailliert auf die Rahmenbedingungen und den Ablauf von Curriculum-Werkstätten für Zertifikatsstudien ein.

Rahmenbedingungen und Ablauf der Curriculum-Werkstatt

Grundsätzlich gilt, dass der Prozess der Entwicklung der kleineren CAS- und DAS-Formate im Vergleich zum Prozess der Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen schon aus wirtschaftlicher Argumentation heraus nur ein reduzierter Prozess sein kann. Daher ist im Vergleich zu den namensgebenden Curriculum-Werkstätten bei der Entwicklung von Studiengängen das hier gewählte Format bewusst schlank und praktikabel gehalten, nicht zuletzt weil die Lehrenden erfahrungsgemäß über die Entwicklung des einzelnen Zertifikatskurses hinaus nicht viel Zeit für die Entwicklung des übergeordneten Zertifikatsstudiums aufwenden können (bzw. auch wollen, wenn die Entwicklung des Zertifikatsstudiums in der Vergütung nicht entsprechend abgebildet ist).

Um dem Anspruch des konsequenten Top-down-Ansatzes bei der Entwicklung eines Zertifikatsstudiums (vgl. Abbildung 2) gerecht zu werden, müssen in einem ersten Schritt das anvisierte Berufsbild und das übergeordnete Kompetenzprofil erarbeitet werden. Da in dieser frühen Phase der Programmentwicklung noch keiner der Lehrenden die übergeordnete Verantwortung für das Zertifikatsstudium übernehmen kann, ist ein moderierter Rahmen unumgänglich. Das Konzept der Curriculum-Werkstatt umfasst daher ein Team von Lehrenden aus dem Themenbereich der Zertifikatsstudienidee sowie den/die Programmmanager*in und die Kursentwickler*innen auf der Moderationsseite.

Vor dem ersten Termin einer Curriculum-Werkstatt ist bereits eine *Zertifikatsstudienidee* formuliert worden. Diese Idee entsteht entweder innerhalb des Teams der wissenschaftlichen Weiterbildung oder kann auch aus den Fachbereichen der Hochschule kommen, oder sie wird von Unternehmen an die Hochschule herangetragen. Auf der Basis dieser ersten Idee werden Recherchen durchgeführt, um festzustellen, ob ein entsprechender Weiterbildungsbedarf identifiziert werden kann, ob das Thema aktuell ist und ob es in das Kompetenzprofil der Hochschule passt. Daraufhin wird ein erster Termin für die Curriculum-Werkstatt geplant, zu dem potenzielle Lehrende aus dem Themengebiet der Zertifikatsstudienidee eingeladen werden.

Das erste Ziel und damit auch der erste Schritt dieses Zusammentreffens im Rahmen der Curriculum-Werkstatt ist, ein gemeinsames Verständnis des *übergeordneten Kompetenzprofils* für die Zertifikatsstudienidee zu erarbeiten. Ein moderiertes Brainstorming zu den adressierten Zielgruppen, Berufsfeldern und Fähigkeiten dient dazu, die unterschiedlichen Vorstellungen und Fachperspektiven der Lehrenden auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und ein konkretes Berufsbild zu definieren, das in einen Titel *Spezialist*in für ...* (oder: *Expert*in*, *Professional* etc.) übersetzt werden kann. Anhand der Leitfrage *Was sollen die Teilnehmenden am Ende können?* werden die Qualifikationsziele für dieses skizzierte Berufsbild erarbeitet und festgehalten.

Im darauffolgenden Schritt werden diese übergeordneten Kompetenzen des Zertifikatsstudiums möglichen einzelnen Kursen und Lehrenden zugeordnet und in *Teilkompetenzen und Inhalte* heruntergebrochen. Dabei werden Querbezüge, Übergänge, Reihenfolge und Umfang der Inhalte identifiziert und bereits eine grobe Zeitplanung für die Einzelkurse festgelegt. Konkrete Lernziele auf Kursebene werden formuliert. Dabei findet immer wieder eine Überprüfung und weitere Schärfung der im vorherigen Schritt formulierten übergeordneten Kompetenzen des Zertifikatsstudiums statt. Nach der Ableitung der Inhalte und der Bündelung einzelner Kurse wird abschließend die Abdeckung des übergeordneten Kompetenzprofils durch die Teilkompetenzen überprüft.

Da für jeden im Zertifikatsstudium enthaltenen Zertifikatskurs eine *Prüfung* abgelegt werden soll, wird im nächsten Schritt überlegt, wie das Erreichen der Lernziele adäquat überprüft werden kann. An dieser Stelle ist der Rahmen der Curriculum-Werkstatt bedeutsam, da hier auf inhaltlicher Ebene und auf Basis des prüfungsbezogenen Erfahrungsbereichs der Lehrenden in der grundständigen Lehre diskutiert wird, während die Kursentwickler*innen die Ebene der Berufspraktiker*innen sowie deren Bedürfnisse und Anforderungen in die Diskussion einbringen und im Sinne des Constructive Alignment innovative zielgruppenorientierte Prüfungsformen ins Gespräch bringen. Um den Qualifikationszielen und dem ganzheitlichen Charakter des Zertifikatsstudiums gerecht zu werden, werden Möglichkeiten gesucht, die einzelnen Prüfungsformen und -inhalte aufeinander abzustimmen.

Als wichtiges Element in diesem komplexen Entwicklungsprozess mit mehreren Lehrenden hat sich die *Reflexionsphase* erwiesen, die den Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Termin der Curriculum-Werkstatt beschreibt. In dieser Phase werden die Inhalte und Lehr-Lern-Szenarien zu den Einzelkursen erarbeitet, die Modulbeschreibungen erstellt und mit etwas Abstand die bereits erarbeiteten Ziele kritisch reflektiert.

Im zweiten Termin können nach dieser Reflexionsphase und mit bereits vorbereiteten Modulhandbüchern die Qualifikationsziele überprüft und gegebenenfalls geschärft werden sowie Übergänge zwischen den Kursen und Lehrenden ausgearbeitet werden. Auch Dopplungen auf der Inhaltsebene werden identifiziert und diskutiert. Es finden Feinabsprachen zur Kursdurchführung statt und konkrete Kurstermine werden aufeinander abgestimmt festgelegt. Bei Bedarf wird ein dritter Termin für ein Treffen im Rahmen der Curriculum-Werkstätten angesetzt.

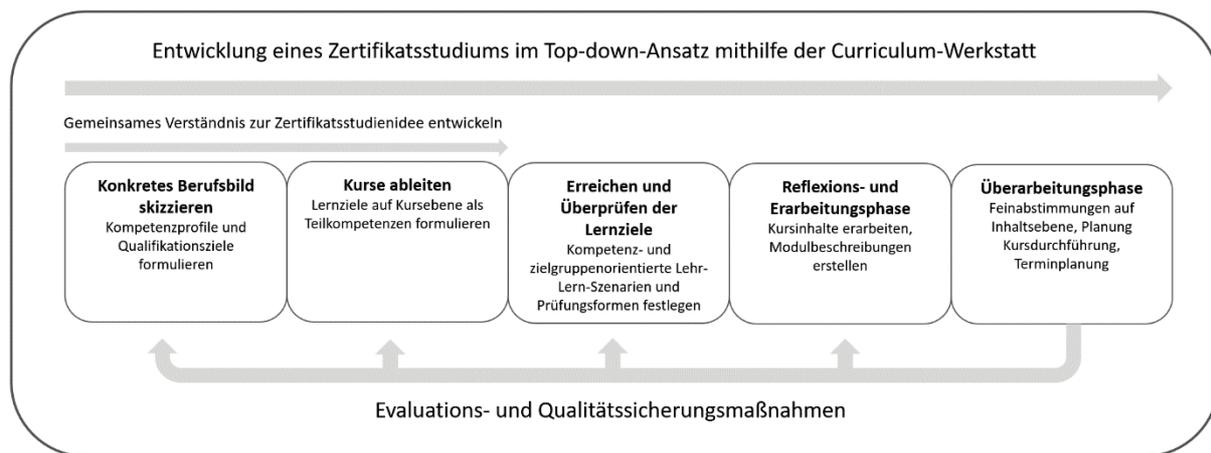


Abbildung 2: Entwicklung eines Zertifikatsstudiums im Top-down-Ansatz mithilfe der Curriculum-Werkstatt (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Harth et al., 2017, S. 65)

Um den Ablauf der für ein Zertifikatsstudium erforderlichen zwei bis drei Termine für die Curriculum-Werkstätten auf zeitlich überschaubar ca. zwei Stunden zu begrenzen, sind der moderierte Ablauf und die Strukturierung durch eine PowerPoint-Präsentation mit den einzelnen Schritten und Zielen notwendig. Die entwickelte Präsentationsvorlage hat zum Ziel, wichtige Ergebnisse der Brainstormings sofort für alle Beteiligten sichtbar zu sammeln und während der folgenden Schritte immer wieder direkt zu überarbeiten, sodass nach jedem Arbeitsschritt direkte Rückkopplungen möglich sind. Die Präsentationen werden nach den Terminen sofort für alle Beteiligten verfügbar gemacht. Weitere Hilfsmaterialien als Input sind bei Bedarf die Lernzieltaxonomie für die Formulierung der Lernziele sowie diverse Materialien aus der Recherchephase vorab, z. B. Stellenanzeigen, Informationen zu Konkurrenzangeboten, Fachartikel etc.

Herausforderungen und Erfolgsfaktoren

Grundsätzlich wurden mit dem Instrument *Curriculum-Werkstatt* positive Erfahrungen gemacht, sodass es als feststehendes Element im Prozess der Entwicklung von Zertifikatsstudien etabliert wurde. Die Lehrenden haben das Instrument als Möglichkeit wahrgenommen, sich über fachliche Inhalte auszutauschen und sich (fachbereichsübergreifend) zu vernetzen. Darüber hinaus konnte auch mit Blick auf die grundständige Lehre bei den Lehrenden ein verbessertes Verständnis bezüglich der Relevanz handlungsorientierter Absolvent*innenprofile aufgebaut werden. Eine Übertragung in die wissenschaftliche Weiterbildung anderer Hochschulen ist empfehlenswert und sollte mit geringfügigen individuellen Anpassungen möglich sein.

Eine besondere Herausforderung war das Koordinieren von zeitnahen Terminen für die Curriculum-Werkstätten, insbesondere, wenn externe Lehrende einzubeziehen waren. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn die Einladungen durch eine*n *Promotor*in* aus dem Fachbereich (z. B. den/die Dekan*in) erfolgen und diese*r bestenfalls sogar die Termine begleitet.

Wichtig war zudem, eingangs des ersten Termins der Curriculum-Werkstatt nicht viel Zeit für die durchaus notwendige Erläuterung des neuen Formats der Zertifikatsstudien zu verlieren. Daher wurde den Lehrenden zwecks Vorbereitung vorab eine Zusammenstellung der wichtigsten Informationen zu Zertifikatsstudien und nach Möglichkeit ein Beispiel für ein Konkurrenz-Zertifikatsstudium, welches der Zertifikatsstudienidee thematisch entsprach, zur Verfügung gestellt.

Ein Erfolgsfaktor der Curriculum-Werkstätten war das effiziente Arbeiten in einem zeitlich überschaubaren Rahmen von ca. zwei Stunden, welches durch den moderierten Prozess und die didaktisch aufbereiteten Arbeitsmaterialien ermöglicht wurde. Durch die durchgehende Beteiligung der Kursentwickler*innen am Entwicklungsprozess konnte sichergestellt werden, dass die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe und die Qualitätsstandards der

wissenschaftlichen Weiterbildung konsequent Berücksichtigung fanden. Gleichzeitig war es wichtig, die inhaltliche Verantwortung im Entwicklungsprozess abzugeben, indem zum zweiten Termin eine*r der Lehrenden als *Modulverantwortliche*r* festgelegt wurde.

Auf übergeordneter Ebene bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung der Zertifikatsstudien stark von der intrinsischen Motivation der beteiligten Lehrenden abhängig ist. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die gestellten Qualitätsansprüche hinsichtlich einer konsequenten Ausrichtung an aktuell attraktiven Berufsbildern und Kompetenzen. In unserer Wahrnehmung ist es außerdem so, dass die Lehrenden die Gewissheit haben wollen, dass ihr Engagement für die Zertifikatsstudien auch nachhaltig ist. Hier zeigt sich ein unmittelbarer Zusammenhang zu den Signalen der Hochschule, ausgehend von der Hochschulleitung, bezüglich eines langfristigen Commitments zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

Literatur

- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (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. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Hansmeier, Edith (2018). *Der Bezugsrahmen kompetenzorientierter Curriculumentwicklung und die Analyse der Curriculum Werkstatt einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät der Technischen Hochschule Köln*. Dissertation. Universität Paderborn.
- Hansmeier, Edith; Cammann, Franca & Neroznikova, Katharina (2016). Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung am Beispiel des Ansatzes der Curriculum Werkstatt der Fachhochschule Köln. In Taiga Brahm, Tobias Jenert & Dieter D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 171-185). Wiesbaden: Springer VS.
- Harth, Thilo; Hombach, Katharina; Krämer, Julia & Pernhorst, Charlotte (2017). Kompetenzorientierung mit Curriculum-Werkstätten. Studiengangentwicklung zwischen Rezeptologie und Haltung. In Brigitte Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 61-78). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Jenert, Tobias (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung. Gestaltungsmodell und Fallstudie. In Tobina Brinker & Peter Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 28-43). Bielefeld: wbv.

Project Canvas zur Entwicklung berufsbegleitender Zertifikatskurse und Studiengänge

Gabriele Gröger

Einleitung

Die erfolgreiche Implementierung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote hängt von diversen Faktoren ab, die bei der Planung und Entwicklung einer konkreten Umsetzungsstrategie Berücksichtigung finden müssen. Daher ist es sinnvoll, sich in einer frühen Phase spezifisch auf Bedarfe und Rahmenbedingungen der Zielgruppe auszurichten, andererseits aber auch die Konzepte und Festlegungen, die die anbietende Hochschule zur wissenschaftlichen Weiterbildung getroffen hat, in die konkrete Ausgestaltung der weiterbildenden Kurs- und Studienangebote einfließen zu lassen. Wesentliche Fragestellungen dazu betreffen

- die Definition und Beschreibung der infrage kommenden Interessent*innen sowie eine systematische Analyse ihrer Erwartungen. Dazu können z. B. Persona-Avatare geeignete Inspirationen liefern, unterstützen kann aber auch eine leitfadengestützte Interviewphase bzw. eine systematische Bedarfsklärung durch Ansprache möglicher Kund*innen.
- die Festlegung der Leistungen, die seitens der Hochschule für die Interessent*innen erbracht werden können. Die Spanne der Themen, die dies beinhaltet, reicht von der Abklärung verfügbarer Fach- und Forschungskompetenzen über die Ausgestaltung des Lernsettings bis hin zum Verfassen konkreter Modulbeschreibungen.
- die Reflexion von Fragestellungen, die durch das Qualifizierungsangebot befördert oder sogar gelöst werden.
- Überlegungen dazu, welche Maßnahmen ergriffen werden, um die Zielgruppe zu erreichen und wie der Kontakt aufgebaut werden kann. Welche sind entscheidende Aktivitäten, um das Studienangebot bekannt zu machen?
- die Abklärung, welche Kosten für das Studienangebot entstehen und wie diese kompensiert werden. Stehen für die Angebotsentwicklung Mittel aus Rücklagen bereit oder können Fördermittel eingeworben werden? Sind ausreichende Ressourcen (finanziell, personell etc.) vorhanden oder können diese verfügbar gemacht werden?
- Überlegungen dazu, welche Partner*innen für die Entwicklung und Durchführung des Studienangebots erforderlich und welche verzichtbar sind oder ersetzt werden können.
- die Frage, wie die Qualitätssicherung für die Studienangebote generell durchgeführt und wie sie auf das konkrete Studienangebot angepasst wird.

Eine Visualisierung dieser Fragestellungen kann in Form eines angepassten *Project Canvas* erfolgen, welches vom Business Model Canvas abgeleitet ist (Kalbach, 2012; Osterwalder, Pigneur & Clark, 2010). Durch die Entwicklung eines konkreten, projektbezogenen Canvas-Modells für eine Zertifikatskurs- oder Studiengangentwicklung erhält man ein grundlegendes Muster, welches zur Definition, Planung und Ausarbeitung von Prozessen zur Ausgestaltung von weiterbildenden Studienangeboten herangezogen und nach Bedarf adaptiert werden kann. Dabei zeigt sich, dass Planungsarbeit für den Erfolg eines Vorhabens von entscheidender Bedeutung ist.

Am Beispiel der Entwicklung von weiterbildenden Studienangeboten zum Instruktionsdesign wird dies nachfolgend beschrieben und detailliert erläutert. Die Studienangebote wurden im Projekt *Effizient Interaktiv Studieren II* (EffIS-II) der Universität Ulm konzipiert, entwickelt und erprobt.

Project Canvas zur Entwicklung weiterbildender Studienangebote

Ein Canvas beruht in der Regel auf Ansätzen, die z. B. die visuelle Begleitung von Gruppenprozessen und den Einsatz von Managementmodellen, wie sie in verschiedenen Varianten bei Unternehmensberatungen zum Ein-

satz kommen, berücksichtigen (Kor et al., 2018). Das Project Canvas *Berufsbegleitend Studieren*, welches im Folgenden vorgestellt wird, weicht durch die Art der Fragestellungen und den dadurch entstehenden neuen Fokus von diesen Vorlagen ab.

Anhand des Project Canvas wird ein konkretes projektbezogenes Modell für eine Zertifikatskurs- oder Studiengangentwicklung in übersichtlicher Form aufgebaut und mit Orientierung an den entscheidenden Fragen und Problemen einer Programmentwicklung ausgearbeitet. Dadurch werden im Ganzen zu berücksichtigende Sachverhalte klar strukturiert. Abbildung 1 zeigt eine unbearbeitete, bei der School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm verwendete Vorlage zur Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote.

Project Canvas „Berufsbegleitend Studieren“

Erstellt von:

Projekttitel:

Wann/Wo:

Partner

Schlüsselaktivitäten

Studienangebote/Services

Beziehungen

Zielgruppen

Vertriebskanäle

Ressourcen

Kostenstruktur

Einnahmesituation

Abbildung 1: Project Canvas ‚Berufsbegleitend Studieren‘ (Quelle: eigene Darstellung; Icons von icons8.de)

Die rechte Hälfte des Project Canvas, also die Bereiche Beziehungen, Zielgruppen oder Vertriebskanäle, berücksichtigen, wie durch die Entwicklung des Studienangebots Werte geschaffen werden und welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Auf der linken Seite werden Themen betrachtet, die eher rationale Faktoren fokussieren, also z. B., welche Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung des Vorhabens benötigt werden oder welche Partner*innen und Schlüsselaktivitäten für die konkrete Ausgestaltung wesentlich sind. Beide Teilbereiche sind für den Erfolg des Studienangebots in gleicher Weise wichtig. In den neun Feldern des Project Canvas *Berufsbegleitend Studieren* werden daher die in Tabelle 1 aufgeführten Fragen beantwortet:

Tabelle 1: Zentrale Fragestellungen zu den Rubriken des Project Canvas ‚Berufsbegleitend Studieren‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Canvas Feld	Fragestellung(en)
Zielgruppen	Auf welche Zielgruppe(n) soll das Studienangebot ausgerichtet werden?
Studienangebote/Services	Welche Studienangebote und/oder Services werden angeboten? Welches spezifische Problem der Zielgruppe(n) wird durch das Studienangebot gelöst?
Vertriebskanäle	Wo und wie werden die Studienangebote bekannt gemacht und angeboten?
Beziehungen	Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Hochschule und Studierenden?
Einnahmesituation	Wie werden die Studienangebote und Services bepreist?

Canvas Feld	Fragestellung(en)
Schlüsselaktivitäten	Welches sind die notwendigen Schlüsselaktivitäten, um das Studienangebot zum Erfolg zu führen?
Ressourcen	Welche Schlüsselressourcen werden benötigt?
Partner	Welche Partner*innen werden zur Angebotsentwicklung und zum Regelbetrieb benötigt?
Kostenstruktur	Wie hoch sind die entstehenden Kosten? Wofür müssen Finanzmittel eingesetzt werden?

Die hierbei getroffenen Entscheidungen stellen den Ausgangspunkt für die Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines neuen Studienangebots dar. Das Project Canvas bildet somit grundlegende strategische Entscheidungen zur Entwicklung und Umsetzung neuer weiterbildender Studienangebote ab. Es berücksichtigt Rahmenbedingungen, die seitens der Hochschulleitung für berufsbegleitende Studienangebote der Universität Ulm festgelegt wurden, wie z. B. die Entwicklung weiterbildender Studienangebote auf Masterniveau, durchgängige Modularisierung, den Einsatz eines Lernsettings, das durch E-Learning unterstützte Selbstlernphasen mit wenigen synchronen Präsenzveranstaltungen bei Nutzung des *Inverted-Classroom-Prinzips* kombiniert etc. Andererseits beinhaltet das Project Canvas auch Spezifika, die sich auf das konkret zu entwickelnde Studienangebot beziehen und sich somit im Einzelfall durchaus unterscheiden.

Abbildung 2 zeigt nun das Beispiel eines Project Canvas *Berufsbegleitend Studieren*, das zur Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote zum Instruktionsdesign ausgearbeitet wurde, und zwar

- eines Masterstudiengangs Instruktionsdesign,
- einzelner Module des Studiengangs als eigenständige Zertifikatskurse sowie
- zweier bestimmter Kombinationen von Zertifikatskursen und einer Abschlussarbeit für ein Diploma of Advanced Studies (mindestens 30 Leistungspunkte nach ECTS).

Da die Studienangebote nachhaltig etabliert und somit nach Projektende gegen Gebühr bzw. Entgelt weiterhin angeboten werden sollen, waren Fragen – und Lösungsvorschläge – zur Refinanzierung der Ausgaben im Regelbetrieb bereits in der Planungsphase entscheidende Erfolgsparameter.

Zur Konkretisierung der berufsbegleitenden Studienangebote wurde auf eine bereits bewährte Vorgehensweise für die Entwicklung neuer Qualifizierungsangebote zurückgegriffen, die interne Kompetenzen bündelt. So haben mehrere Fachexpert*innen die inhaltliche Konzeption und Ausarbeitung der Studiengang- und Zertifikatsidee verantwortet und das Team der Medienproduktion die Medien für das zielgruppenorientierte Blended Learning produziert. Die Geschäftsstelle der SAPS übernahm organisatorische Aufgaben sowie die zur Implementierung des Studiengangs und der Zertifikatsangebote notwendigen Vorgänge.

Die Felder des Project Canvas *Berufsbegleitend Studieren*

<p>Project Canvas „Berufsbegleitend Studieren“</p> <p>Erstellt von: Wann/Wo:</p>				
<p>Projekttitel: Entwicklung von Studienangeboten im Instruktionsdesign</p>				
<p>Partner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studiengangleiter/in • Professor/innen der eigenen Universität • Externe Lehrbeauftragte • Externe Hochschulpartner • Uni-Präsidium • Fakultätsvorstand der Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Informatik und Psychologie • Mitarbeiter/innen der Universitätsverwaltung • Gremienvertreter/innen 	<p>Schlüssellaktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Lernmodulen nach dem Successive Approximation Model • Entwicklung modularer eLearning-Einheiten im Instruktionsdesign unter Einbeziehung des virtual classroom-Prinzips • Konzeption von Präsenzveranstaltungen für das Blended Learning • Einbeziehung von praktischen Übungen (Empirisches Praktikum, Mediendesignpraktikum werden in Partitionen als separate Kurse angeboten) 	<p>Studienangebote/Services</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modularisierter Masterstudien-gang Instruktionsdesign • Angebot abgeschlossener Module als Zertifikatskurse und kombiniert zu zwei Diploma of Advanced Studies • Kurze Praxiskurse • Virtueller Schreibtisch in der Cloud für das eLearning-Angebot (inkl. Remote Tool und mahara als Portfolio-Software) • Mobile Learning (ständiger Zugriff auf das Lernmaterial von jeden Endgerät) • Qualitätsmanagement und Evaluation der Angebote 	<p>Beziehungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkret benannte Ansprechpartner für organisatorische, inhaltliche und technische Fragen der Studierenden in der SAPS-Geschäftsstelle • Intensives Betreuungskonzept nach dem Modell des inverted classroom in der Abteilung Lehr-Lernforschung 	<p>Zielgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bachelorabsolventen der Fachrichtungen Pädagogik, Psychologie, Bildungswissenschaften, Medieninformatik, etc. • Weiterbildungsinteressierte mit 1. Hochschulabschluss, die ihre Kompetenzen für den Aufbau eigener Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit eLearning-Komponenten anstreben. • Weitere Interessierte ohne spezielle Vorkenntnisse für kurze Praxiskurse zur direkten Anwendung <p>→ Recherchen, Bedarfserhebung und Entwicklung von „Persona-Avataren“ zur Klärung der Zielgruppen.</p>
<p>Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knowhow zur Etablierung und zum Management weiterbildender Studienangebote • Konkrete Unterstützungsangebote für Dozentinnen und Dozenten bei der Konzeption und Ausgestaltung weiterbildender Studienangebote im Instruktionsdesign • Evidenzbasierte Forschungsergebnisse von Professorinnen und Professoren der Universität 	<p>Vertriebskanäle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Websites wissenschaftliche-weiterbildung.org und saps.uni-um.de inkl. Seiten für einzelne Studienmodule • Nutzung überregionaler Plattformen (teaching.org, netzwerk-offene-hochschulen, etc.) • Werbung über Social Media, googleAdWords • Pressemitteilungen 	<p>Einnahmesituation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibles Kostenmodell im Studium: Bezahlung der Gebühr für einzelne Module statt einer semesterbezogenen Studiengebühr • Semesterbeiträge • Verkauf einzelner Module als Zertifikats- und Praxiskurse zur Erhöhung der Teilnehmerzahl (Erhebung von Entgelten) • Diploma of Advanced Studies für Personen, die eine spezielle Vertiefung aber keinen Masterabschluss anstreben. • Möglichst Nutzung einzelner Module in weiteren berufsbegleitenden Studiengängen der Universität 		
<p>Kostenstruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einwerbung von Fördermitteln zur Deckung der Entwicklungskosten • Kosten für die Aktualisierung der Lernmaterialien • Beschränkung der Auswahlmöglichkeiten (zunächst nur Pflichtmodule) im Studiengang • Durchführungskosten: Honorare für Lehrende, Vergütung der Tutoren, Studiengangskordinator, Sachmittel, Räume, Catering, etc. 				

Abbildung 2: Project Canvas zur Entwicklung von Studienangeboten zum Instruktionsdesign (Quelle: eigene Darstellung)

Das Project Canvas in Abbildung 2 verdeutlicht für die Entwicklung konkreter Studienangebote zum Instruktionsdesign bei vorgegebenen Rahmenbedingungen zu beachtende Aspekte und weist auf Erfordernisse hin, die für die erfolgreiche Implementierung eingeplant werden müssen. Mit dem ausgearbeiteten Project Canvas erhält man eine Übersicht über die wichtigsten Anforderungen und gleichzeitig ein Beziehungsmuster. Um dieses näher zu erläutern, werden die Felder des Project Canvas nachfolgend im Einzelnen betrachtet.

Zielgruppen

Der Kreis der Personen, der ein weiterbildendes Studienangebot nachfragt, ist sehr heterogen. Dennoch existieren, auch im Vergleich zu grundständig Studierenden, einige grundlegende Gemeinsamkeiten, die bei der Planung Berücksichtigung finden sollten.

Rahmenbedingungen der Angebotsentwicklung

Die Zielgruppe verfügt über ein *volatiles Zeitbudget*, d. h., sie ist aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen nicht ständig und nicht immer in erster Linie für das Studium ansprechbar. Dieser Tatsache kann durch Ausgestaltung eines flexibel nutzbaren Bildungsangebots begegnet werden (vertiefend: Gröger & Schumacher, 2017 und 2018). Die Lerninhalte werden in verschiedenen Formaten (z. B. Lernskript, Foliensätze, Videos, Audios, Web-based Trainings) aufbereitet und in einer für die Zielgruppe in geeigneter Weise adaptierten Lernumgebung zur Verfügung gestellt. Ein Zugriff auf die Materialien ist jederzeit und auf jedem Endgerät möglich. Wegen oft nur kurzer für das Lernen verfügbarer Zeitspannen, unregelmäßiger Lernphasen und häufiger Lernunterbrechungen ist die *ständige elektronische Verfügbarkeit der Lernunterlagen* ein wesentlicher, den Lernerfolg unterstützender Faktor. Aufgaben werden vorzugsweise asynchron zur Verfügung gestellt, synchrone Studienphasen auf das mindestens notwendige Maß reduziert.

Die *Lernumgebung* bietet weitere Elemente des selbstorganisierten Lernens: einen elektronischen Kalender, eine Timeline zum Ablauf eines Studienmoduls und Apps zur Studienorganisation. Daneben gibt es Instrumente zur Reflexion und zur individuellen Leistungsbeurteilung wie Selbsttests zur Kontrolle des Lernstands, E-Assessments, Learning Analytics und Quizzes.

Ein besonders wichtiges, generelles Motiv für die wissenschaftliche Weiterbildung oder das berufsbegleitende Studium ist seine *direkte Verwertbarkeit*, d. h., es ist notwendig, dass das Gelernte direkt in der beruflichen Praxis angewendet werden kann. Dies kann bei der Ausgestaltung der Lernangebote in handlungsorientierten Planspielen, der Einbeziehung konkreter Fallbeispiele oder durch aussagekräftige Simulationen Berücksichtigung finden, die ggf. in ein Praxisprojekt münden können.

Die Zielgruppe erwartet aufgrund ihrer knappen Ressourcen und der zu entrichtenden Studiengebühren eine *intensive Betreuung* und eine *hohe Effizienz* im Studium. Dies wird sichergestellt durch gute Erreichbarkeit des/der Modulverantwortlichen und des/der Modultutor*in, z. B. per E-Mail, in Präsenzphasen oder bei Online-Tutorien und kann durch angeleitete Diskussionsforen oder Online-Teamarbeiten in Gruppen ergänzt werden.

Ein weiteres gemeinsames Anliegen der Zielgruppe ist das *Interesse am Austausch* – einerseits mit den Lehrenden, andererseits aber auch mit den anderen Weiterbildungsteilnehmenden, die in der Regel auch als Peers wahrgenommen werden und ihr eigenes Know-how und ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen mit in die Weiterbildung einbringen. Dieser Bedarf wird seitens des Weiterbildungsanbieters durch die Verfügbarkeit entsprechender Tools wie virtuelle Gruppenräume, Wikis und Foren unterstützt. Damit wird bis zu einem gewissen Grad eine Interaktionsmöglichkeit geboten, die eine Campus-Atmosphäre zwar nicht ersetzt, aber doch den interaktiven Austausch fördert und damit die Motivation für das Lernen verbessert. Dies ist auch ein wichtiges Argument für die Einbeziehung von Präsenzveranstaltungen in einem für das berufsbegleitende Studium sinnvollen Umfang.

Für berufsbegleitend Studierende, die ihre akademische Laufbahn weiter ausgestalten wollen, ist der Erwerb eines *akademischen Grads* – also z. B. eines Masterabschlusses – von besonderem Interesse. Andere Teilnehmer*innen fokussieren diese Tatsache weniger, schätzen aber dennoch die Dokumentation ihrer Leistungen in Form eines qualitätsgesicherten Hochschulzertifikats. Die Anerkennung vorausgehender Studienleistungen und die Anrechnung beruflicher Kompetenzen spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle, vor allem, da sie den für die Weiterbildung aufzubringenden nicht unerheblichen Zeitaufwand und gleichzeitig die mit dem Studium verbundenen Kosten reduzieren.

Das Persona-Prinzip

Studienangebote für berufsbegleitend Studierende müssen daher so konzipiert und ausgestaltet werden, dass sie dem Leitsatz folgen *Get the skills you need to make a change*¹. Für Entwickler*innen neuer Weiterbildungsangebote ist es somit essenziell, sich über die Bedarfe, Wünsche und Vorstellungen der Zielgruppe klar zu werden. Verschiedene Lerntypen bevorzugen – durchaus auch im gleichen Fachgebiet – unterschiedliche Lehr-Lern-Formate, weswegen diese, wie oben beschrieben, in Bezug auf die konkrete Inhaltsvermittlung variabel angelegt werden sollten. Eine geeignete Herangehensweise zur Annäherung an die Zielgruppe bietet das *Persona-Prinzip* nach Cooper (2004), das auf einer von konkreten Personen inspirierten Anforderungsanalyse beruht. Auf diese Weise können frühzeitig, also noch bevor *echte* Proband*innen für eine Kurserprobung zur Verfügung stehen, die Erwartungen der Zielgruppe definiert und zu potenziellen Nutzer*innengruppen typische Avatare erstellt werden. Ziele, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Anforderungen und Absichten von Benutzer*innen können so erkannt werden, wobei die Konkretisierung mehrerer Personas sinnvoll ist, um Zielgruppen möglichst umfassend einzuschätzen (vgl. dazu auch Abbildung 3).

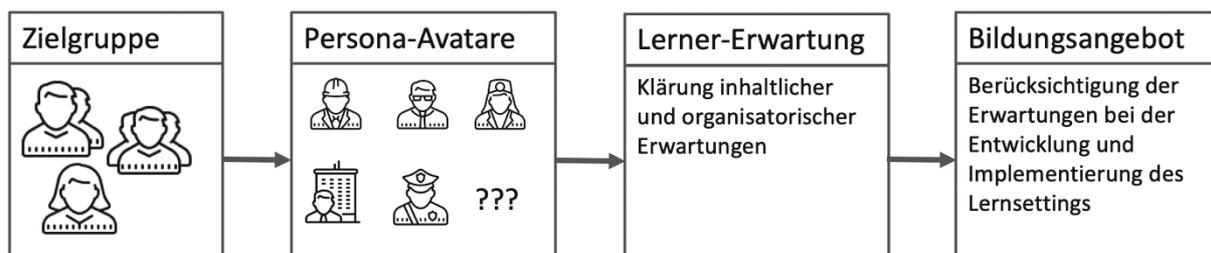


Abbildung 3: Entwicklung von Bildungsangeboten mithilfe von Persona-Avataren (Quelle: eigene Darstellung; Icons von icons8.de)

Die über Personas definierte Erwartungshaltung hinsichtlich der Inhalte und des organisatorischen Ablaufs des Weiterbildungsangebots wirkt sich direkt auf die Beschaffenheit von Lernmaterialien, auf das Lernsetting und den Einsatz von Technologien aus und muss daher in der Planungsphase berücksichtigt werden. Dasselbe gilt für die Betrachtung der Lebens- und Lernsituation, die sich aus Alltags-, Berufs- und Familienleben ergibt (Krapp, Moser, Bärtele, Gröger & Schumacher, 2016). Die inhaltliche Erwartungshaltung betrifft z. B. Parameter wie die Lehrziel-Operationalisierung und die Verfügbarkeit einer eindeutigen Modulbeschreibung oder die Möglichkeit zur Einschätzung, ob das vorhandene Vorwissen zur Bearbeitung der Lerninhalte ausreicht.

Beziehungen

Wichtigste Kriterien in diesem Canvas-Feld sind für Interessent*innen und Studierende zum einen benannte Ansprechpartner*innen in Bezug auf organisatorische, inhaltliche und technische Fragen sowie zum anderen das Vorhandensein eines intensiven Betreuungskonzepts bei Anwendung des *Inverted- bzw. Flipped-Classroom-Modells*. Die Lernenden nutzen die digitalen Materialien ortsunabhängig und selbstgesteuert in ihrem eigenen Lerntempo. Da dieses Prinzip bei Weiterbildungsstudiengängen der Universität Ulm grundsätzlich Anwendung findet, war dies bei der Planung der Studienangebote zum Instruktionsdesign ebenfalls zu berücksichtigen. Durch eine

¹ siehe: <https://allenacademy.alleninteractions.com/home>

enge Anbindung des Studienangebots an die Abteilung Lehr-Lern-Forschung finden fachdidaktische Forschungsergebnisse Eingang in Konzeption und Ausgestaltung des Studienangebots. Weitere Stakeholder werden in der Rubrik *Partner* beschrieben.

Studienangebote/Services

Dieses Feld des Canvas gliedert sich in zwei Themengebiete: Generelles Prinzip ist es, weiterbildende Studienmodule der Universität Ulm so zu konzipieren, dass sie möglichst flexibel genutzt werden können. Dies bedeutet, dass die Module auch als separate *Zertifikatskurse* im sogenannten Kontaktstudium, also ohne Immatrikulation in einen Studiengang, angeboten werden. Um Studienmodule in noch größerem Umfang einsetzen zu können, wird das 2015 an der Universität beschlossene *Bausteinkonzept* nach dem Modell von *SwissUni*² umgesetzt. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass zusätzlich zwei sogenannte Diploma of Advanced Studies (DAS) im Umfang von 30 Leistungspunkten entwickelt werden. Konkret handelt es sich um die *DAS Lehren und Lernen in analogen und digitalen Lernwelten* sowie *Mediendesign und -entwicklung in digitalen Lernwelten*. Die DAS oder einzelne Module der DAS können, falls gewünscht, für den Masterstudiengang anerkannt werden.

Ein zusätzliches, flexibles Element im Kontext des Studiengangs Instruktionsdesign ist das Angebot *kurzer Praxiskurse*: das Modul *Mediendesignpraktikum* wird so gegliedert, dass jede Thematik des Praxiskurses auch einzeln belegt werden kann. Als Beispiele sind Angebote zu Legetrick, Bilderstellung, dem Lernmanagementsystem Moodle, Wordpress, Camtasia, Filmdreh, Podcast etc. zu nennen. Einige dieser Kurse können online belegt werden, andere sind als praktische Übungen in Präsenz konzipiert. Wichtig ist dabei der Hinweis, dass für das Studium auch andernorts erworbene Kompetenzen anerkannt werden, sofern die entsprechenden Nachweise zu Inhalten und Niveau erbracht werden.

Das zweite Themengebiet dieses Canvas-Feldes bezieht sich auf die *Services*. Diese umfassen technische Angebote wie im Beispielfall den von der SAPS der Universität Ulm realisierten *Virtuellen Schreibtisch in der Cloud* für das E-Learning-Angebot (inkl. Remote Tool, Videokonferenzsoftware und Mahara als Portfolio-Software oder die Austauschmöglichkeiten für Studierende in einem eigenen Forum; Bärtele et al., 2017). Den Studierenden wird von jedem Endgerät ein ständiger Zugriff auf das Lernmaterial ermöglicht (*Mobile Learning*). Weitere Services werden von der SAPS-Geschäftsstelle, dem Studierendensekretariat oder in für die wissenschaftliche Weiterbildung eingerichteten Ausschüssen übernommen, wie z. B. die Zulassung, Studierendenberatung oder die Durchführung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren unter Einbeziehung der Fachprüfungsausschüsse. Services, die sich auf die Sicherung der Qualität der Module anhand von speziell für die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelten Evaluationsbögen beziehen, sind über die zentrale Stabsstelle der Universität geregelt und somit dem gleichen Verfahren wie grundständige Studiengänge unterworfen. Die Evaluationsergebnisse werden in der dafür zuständigen fakultäts- und studiengangübergreifenden Studienkommission für weiterbildende Masterstudiengänge der Universität Ulm besprochen und ggf. vereinbarte Maßnahmen vom Studiendekan umgesetzt. Ein weiterer Aspekt ist die Möglichkeit der Studierenden, Feedback und Anregungen einbringen zu können. Außerdem befindet sich die Universität derzeit im Übergang zur Systemakkreditierung. Diese bezieht den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ein.

Schlüsselaktivitäten

Die in Abbildung 2 gelisteten Schlüsselaktivitäten spielten bei allen bisher an der Universität im Bereich der weiterbildenden Studiengänge durchgeführten Entwicklungen eine wesentliche Rolle. Neben der Einbeziehung des *Virtual-Classroom-Prinzips* und von Präsenzveranstaltungen für das Blended Learning berücksichtigt das Konzept im Fall der Studienangebote zum Instruktionsdesign die Realisierung praktischer Übungen, wie das *Empirische*

² Siehe: <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>

Praktikum und das *Mediendesignpraktikum* (vgl. Abschnitt *Studienangebote/Services*). Zudem wird für die Entwicklung der Studienangebote zum Instruktionsdesign eine ausgewählte Instructional-Design-Methode eingesetzt.

Ein wichtiger Faktor ist daher die Entwicklung der Module bzw. Kurse nach dem *Successive Approximation Model* (SAM). SAM wurde von Allen und Sites (2012) aus dem häufig als Instructional-Design-Methode eingesetzten ADDIE-Modell heraus entwickelt, wobei ADDIE für *Analyse, Design, Entwicklung (Development), Implementierung* und *Evaluation* steht und die einzelnen Phasen vom Beginn bis zum Ende eines Entwicklungsprozesses für ein Lernsetting berücksichtigt (Branson, 1978). Das SAM-Modell erlaubt jedoch in jeder Entwicklungsphase eine Überarbeitung oder Wiederholung und damit eine schnelle Umsetzung. Prototypen können also nach kurzen, aber intensiven Entwicklungsschritten erprobt werden. Entwicklungen nach dem ADDIE-Modell würden dagegen deutlich mehr Zeit und Ressourcen beanspruchen. Neue Studienangebote werden also nicht solange optimiert bis sie perfekt, also in einem finalen Stadium, sind. SAM berücksichtigt, dass gute Ideen und Anregungen erst im Verlauf des Entwicklungsprozesses und der Evaluation entstehen. Diese werden daher in einem iterativen Prozess kontinuierlich bewertet und ggf. implementiert und so zur Verbesserung des Studienangebots genutzt (vgl. Abbildung 4).

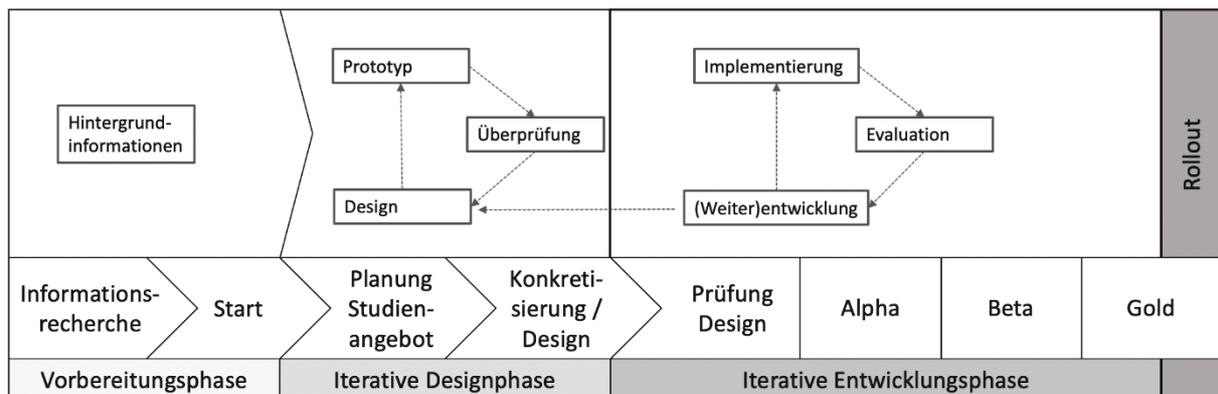


Abbildung 4: Die Phasen des Successive Approximation Model (Quelle: eigene Darstellung nach Allen & Sites, 2012)

Dieser agile Prozess wird während der gesamten Entwicklung des Studienangebots angewandt: Während der initialen Phase werden Informationen gesammelt. Die Entwickler*innen arbeiten kollaborativ und kreativ auf Basis verfügbarer Inhalte, Hintergrundinformationen, Ideen und vorhandener Daten. Während der nachfolgenden Designphase wird für jedes Modul ein Prototyp entwickelt, der anhand von speziell in Bezug auf das Modul definierten Kriterien, wie z. B. das Constructive Alignment, überprüft wird. Die Überprüfung des Konzepts und eine ggf. folgende Re-Design-Phase sind notwendig, um das Studienangebot, z. B. auf Basis von Rückmeldungen von Lehrenden und Tutor*innen zu optimieren. Danach folgt die Erprobungsphase. Dem Review, welches in der Regel auf den seitens der Teilnehmenden eingegangenen Rückmeldungen sowie den Ergebnissen der Evaluation beruht, folgt ggf. eine weitere Entwicklungsphase, während der Anregungen und Impulse in das Studienangebot integriert werden. Erst danach ist das Studienangebot soweit finalisiert, dass die Implementierung und Übernahme in den Regelbetrieb erfolgen kann.

Die hohe Flexibilität und die kontinuierlichen Iterationsschritte betreffen also den gesamten Entwicklungsprozess. Es wird nicht von vornherein ein optimaler *Goldstandard* angestrebt. Vielmehr finden sich wiederkehrende Testphasen, die das Auffinden von Fehlern, das Aufnehmen weiterer oder neuer, zusätzlich erklärender Sachverhalte oder das Ergänzen von Beispielen zur Verdeutlichung von Problemstellungen ermöglichen. Ein großer Vorteil des Konzepts ist daher, dass der Lehrbetrieb bereits mit einer Alpha- bzw. Beta-Version gestartet wird, und nicht erst, wenn ein finales, endgültig zufriedenstellendes Produkt entstanden ist.

Die dargelegten Aspekte, insbesondere das didaktische Design betreffend, sind bei der Entwicklung des Masterstudiengangs *Instruktionsdesign* von besonderer Bedeutung. Bei der Entwicklung anderer Studiengänge können

aber durchaus andere Schlüsselaktivitäten eine genauso große Bedeutung aufweisen. Dazu können beispielsweise eine direkte Unternehmensansprache oder die Kontaktierung von Unternehmensverbänden bei der inhaltlichen Entwicklung der Studienangebote gehören, eine aussagekräftige Bedarfserhebung oder anderes.

Ressourcen

Die wichtigsten Ressourcen zu Entwicklung des Masterstudiengangs *Instruktionsdesign* sind auf der einen Seite die vorhandene Expertise zur inhaltlichen Ausgestaltung und das Know-how zum Management weiterbildender Studienangebote und auf der anderen Seite vor allem die Verfügbarkeit evidenzbasierter Forschungsergebnisse. Aus dem aktuellen Forschungsstand heraus resultiert der Ansatz der Qualifizierung auf Basis wissenschaftlicher Weiterbildung. Im konkreten Fall wird dies von einem Entwickler*innenteam der Abteilung Lehr-Lern-Forschung der Universität Ulm geleistet, welches von der Medienproduktion und der Geschäftsstelle der SAPS unterstützt wird. Weiterhin wichtig ist die Unterstützung von Lehrenden bei der Konzeption und Ausgestaltung weiterbildender Studienangebote im Allgemeinen und insbesondere im Hinblick auf das didaktische Design und die Instrumente der E-Learning-Plattform der SAPS.

Partner

Das Canvas-Feld *Partner* verhilft den Studiengangentwickler*innen dazu, sich über die verschiedenen *Stakeholder im Prozess* und für das zu entwickelnde Produkt klar zu werden. Solche Partner*innen können Entscheider*innen an der Hochschule sein, aber auch externe Partner*innen, die z. B. als Multiplikator*innen oder als künftige Kund*innen für die Weiterbildungsangebote eine entscheidende Rolle spielen und somit frühzeitig kontaktiert und eingebunden werden sollten.

Interne Stakeholder sind das Universitätspräsidium, das durch Gründung und Weiterentwicklung der SAPS zu einer gemeinsamen hochschulübergreifenden Einrichtung mit der Technischen Hochschule Ulm seine grundsätzliche Bereitschaft zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung unterstreicht. Die inhaltliche Verankerung weiterbildender Studiengänge in den Fakultäten verdeutlicht zudem die Bedeutung, die berufsbegleitenden Studienangeboten beigemessen wird. Auch auf die Besonderheit der Einrichtung einer eigenen fakultäts- und studiengangübergreifenden Studienkommission für weiterbildende Masterstudiengänge ist hier hinzuweisen. Wichtig in der Konzeptphase eines Studienangebots ist des Weiteren die Abklärung der Bereitschaft einzelner Dozentinnen und Dozenten zur Mitwirkung sowie der Studiengangleitung und der Einbeziehung relevanter Gremien. Außerdem ist zu prüfen, für welche Bereiche Expertise aus der unternehmerischen Praxis gefunden werden muss.

Für das Beispiel des Studiengangs *Instruktionsdesign* konnten diese Fragen allesamt beantwortet werden: Die Leitung des Studiengangs übernimmt die von der Expertise her am besten geeignete Professorin der Universität, sie gewinnt weitere Professor*innen der eigenen Fakultät zur Konzeption und Entwicklung konkreter Module und kontaktiert aufgrund persönlicher Kontakte externe Lehrende für ergänzende Praxisthemen. Gemeinsam mit dem Studiendekan für weiterbildende Studiengänge übernimmt die Studiengangleiterin die Aufgabe, die für die inhaltliche Verankerung infrage kommende Fakultät zu gewinnen und sie vertritt das Vorhaben in den für die Einrichtung des Studiengangs relevanten Gremien. Mitarbeitende der Verwaltung unterstützen die Etablierung des Studiengangs, z. B. durch Mitwirkung bei der Ausarbeitung von Satzungen und Einbeziehung der Gremien, bei der Vergütung der Lehrenden und bei der Qualitätssicherung.

Kostenstruktur

Für die Durchführungskosten von Studienmodulen im Regelbetrieb müssen die zu erzielenden laufenden Einnahmen aus Gebühren und Entgelten die laufenden Kosten decken. Zentral wichtig für die Neuentwicklung weiterbildender Studienangebote ist jedoch zunächst die Deckung der Entwicklungskosten. Daher war die erfolgreiche Einwerbung von Fördermitteln für die Entwicklung der Studienangebote zum *Instruktionsdesign* im Rahmen des

Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eine besonders günstige Konstellation. Zudem wurde im Masterstudiengang Instruktionsdesign vorerst auf Wahlmöglichkeiten verzichtet und ausschließlich Pflichtmodule entwickelt.

Vertriebskanäle

Wichtige Kanäle zur Bekanntmachung des Studienangebots Instruktionsdesign sind die eigenen Webseiten³ inkl. der Webseiten, die zur Information über einzelne Studienmodule angelegt wurden. Des Weiteren wurden überregionale Plattformen zur Bekanntmachung eingesetzt. Eingesetzt wurden außerdem die Pressestelle der Universität und Social Media wie Facebook und YouTube. Neben der Nutzung elektronischer Medien wurden auch Unterlagen in gedruckter Form bereitgestellt, vor allem, um diese Informationen bei Präsenz- und Informationsveranstaltungen oder Messen verteilen zu können.

Einnahmesituation

Die Einnahmesituation wird durch die Entscheidung für ein relativ starres Kohortenmodell oder ein weit flexibleres Kostenmodell im Studium entscheidend beeinflusst. Die Universität Ulm hat sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Bezahlung der Studiengebühr für einzelne Module statt einer Semestergebühr entschieden. Daneben entrichten immatrikulierte Studierende noch Semesterbeiträge. Gestützt wird das Modell durch die Erhebung von Entgelten bei der Belegung einzelner Module als Zertifikats- und Praxiskurse im Kontaktstudium, wodurch sich die Teilnehmendenzahl in der Regel erhöht. Auch das Bausteinkonzept mit dem Angebot von DAS, prinzipiell auch von Certificates of Advanced Studies (CAS), stützt das flexible Modell. Angestrebt wird zudem die Nutzung einzelner Module in weiteren berufsbegleitenden Studiengängen der Universität, was aufgrund der relativ hohen Diversität der Studienangebote aktuell jedoch nur schwer zu realisieren ist.

Fazit

Das Project Canvas bietet die Chance, sich in übersichtlicher und knapper Weise in einer relativ kurzen Zeitspanne über die Entwicklungsmodalitäten und -erfordernisse eines weiterbildenden Studienangebotes Klarheit zu verschaffen. Das vorliegende Beispiel verdeutlicht die Ausdifferenzierung der Planungsbausteine als Kurzdarstellung der Studienangebotsplanung. Interessant ist dabei auch, dass ein Entwickler*innenteam bereits während der Planungsphase feststellen kann, wie einzelne Felder des Canvas andere direkt beeinflussen. Ein Beispiel ist die Visualisierung des Zusammenhangs zwischen den Feldern *Studienangebote/Services* und *Zielgruppen* (vgl. Abbildung 5).

Im Canvas kann so überprüft werden, ob für alle zu adressierenden Zielgruppen konkrete Studienangebote geplant wurden. Ähnliche Beziehungsmuster und Abhängigkeiten sind auch für andere Felder des Projekt-Canvas *Berufsbegleitend Studieren* ableitbar. Wenn solche Beziehungen nicht hergestellt werden können, zeigt das Canvas direkt auf, dass einzelne Elemente oder Stakeholder bei der Planung nicht berücksichtigt wurden und somit eine Überarbeitung bzw. Ergänzung anzustreben ist. Das Canvas bietet so eine konkrete Hilfestellung für die Planungsphase, aber auch zur Überprüfung einer während der Angebotsentwicklung und -erprobung anzupassenden Gesamtsituation.

³ wissenschaftliche-weiterbildung.org, saps.uni-ulm.de

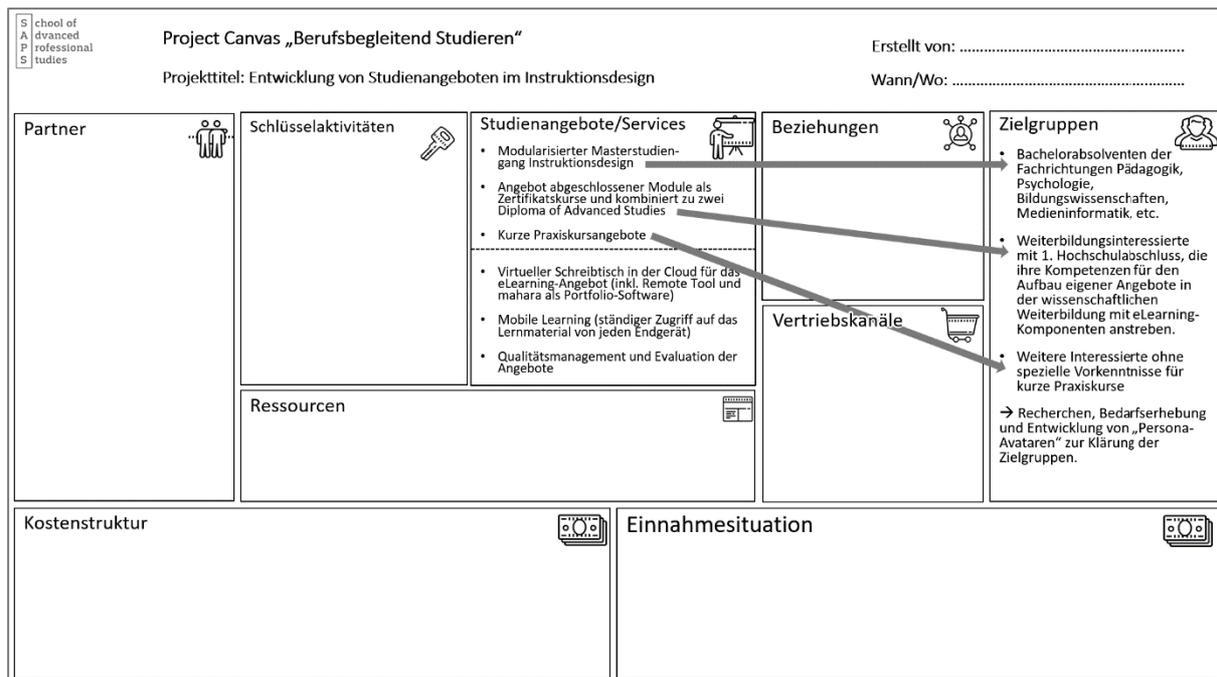


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen den Canvas-Feldern Studienangebote/Services und Zielgruppen

Literatur

- Allen, Michael & Sites, Richard (2012). *Leaving ADDIE for SAM: an agile model for developing the best learning experiences*. Alexandria: ASTD Press.
- Bärtele, Stefanie; Moser, Steffen; Krapp, Fabian; Wunderlich, Kathrin; Zimoch, Michael; Gröger, Gabriele & Schumacher, Hermann (2017). Der Virtuelle Schreibtisch in der Cloud als multimedialer Arbeitsraum. In Annika Maschwitz & Katrin Brinkmann (Hrsg.), *Qualifizierung von Akteuren offener Hochschulen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"* (S. 44-49). Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3904/download_file_inline
- Branson, Robert K. (1978). The interservice procedures for instructional systems development. *Educational Technology*, 18 (3), 11-14. Abgerufen von www.jstor.org/stable/44418942
- Cooper, Alan (2004). *The inmates are running the asylum – why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity*. Carmel: Sams Publishing.
- Gröger, Gabriele & Schumacher, Hermann (2017). Flexible Strukturen für ein flexibles Studium: wissenschaftliche Weiterbildung in einem öffentlich-/privatrechtlichen Hybridmodell. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 99-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröger, Gabriele & Schumacher, Hermann (2018). Organisationsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung. In Johannes Klenk (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten, Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 21-32). Bielefeld: wbv Media.
- Kalbach, Jim (2012). *The project canvas – Defining Your Project Visually*. Abgerufen von <https://uxtogo.wordpress.com/2012/05/25/the-project-canvas-defining-your-project-visually/>
- Kor, Rudy; Bos, Jo & van der Tak, Theo (2018). *Project Canvas: Innovative Methoden für professionelles Projektmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Krapp, Fabian; Moser, Steffen; Bärtele, Stefanie; Gröger, Gabriele & Schumacher, Hermann (2016). Entwicklung redaktioneller Prozesse zur Erstellung universitärer Weiterbildungsangebote auf Grundlage einer persona-inspirierten Anforderungsanalyse. In Josef Wachtler, Martin Ebner, Ortrun Gröblinger, Michael Kopp, Erwin Bratengeyer, Hans-Peter Steinbacher, Christian Freisleben-Teutscher & Christine Kapper (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 179-189). Münster: Waxmann.
- Osterwalder, Alexander; Pigneur, Yves & Clark, Tim (2010). *Business model generation. A handbook for visionaries, game changers and challengers*. Strategyzer series. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.

Methoden und Instrumente der Angebotsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Anno Stockem

Einleitung

Was macht die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgreich? Vor über 30 Jahren kam ein kleiner Handcomputer auf den Markt. Das neue Produkt war äußerst vielseitig: mit Kalender, Notizfunktion, rudimentärer Tabellenbearbeitung und E-Mail. Apple war damals – wir schreiben das Jahr 1987 – mit dem *Newton* seiner Zeit weit voraus. Nach einigen Anläufen verschwand das Gerät jedoch wieder vom Markt – es hatte nicht den erwarteten Erfolg. Ein äußerst innovatives neues Angebot war vom Markt nicht angenommen worden.

Erfolg ist nicht garantiert, aber – siehe Apple – mit einer guten Angebotsentwicklung deutlich wahrscheinlicher. Was genau bedeutet das für eine Hochschule? Oder genauer, was bedeutet sie im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung? Im Folgenden wird ein Modell skizziert, das theoretisch basiert ist und praktisch im C3L – Center für lebenslanges Lernen in der Universität Oldenburg gelebt wird. Und auch hier sehr oft, aber natürlich nicht immer erfolgreich ist.

Das C3L wurde 2007 gegründet, um die Weiterbildung in einem wissenschaftlichen Zentrum der Hochschule organisatorisch mit dem Ziel der stärkeren Profilierung im Bereich des lebenslangen Lernens zu konzentrieren. Unter anderem sollte neben den damals bereits vorhandenen Programmformaten (Kontaktstudien, Zertifikatsprogramme, Fortbildungsreihen) das Angebot von Studiengängen für Berufstätige ausgebaut und in modularisierten und mediengestützten Studienformaten realisiert werden. Dabei wurden die Forschungsschwerpunkte der Universität fakultätsübergreifend aufgenommen.

Im Folgenden werden wesentliche Eckpunkte der Angebotsentwicklung im C3L vorgestellt.

Rahmung

Selbstverständnis von Hochschulen

Hochschulen sind Forschung und Lehre verpflichtet. Das Primat der Forschung spiegelt sich heute in den Universitäten besonders in den Anstrengungen wider, *Exzellenz* zu erreichen. Gleichzeitig sind Forschung und Lehre strukturell eng verbunden, es wird nur dort gelehrt, wo es auch entsprechende Forschung gibt. Die wichtigsten *Angebote* der Hochschule sind Studienangebote, die heute nach Bologna als Bachelor- oder Masterstudiengänge definiert, klassifiziert und geregelt sind. Ihre Verankerung in der Forschung ist ein wesentliches und unabdingbares Kennzeichen von Studiengängen.

Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) – oder breiter gefasst: Weiterbildung an Hochschulen – wird bis heute in den meisten Hochschulen eher stiefmütterlich behandelt. Gleichwohl ist sie in den Hochschulgesetzen verankert und knüpft eine wichtige gesellschaftliche Verbindung in die nicht-universitäre Öffentlichkeit. Sie soll auf hochschulischer Ebene lebenslanges Lernen ermöglichen, eine der zentralen bildungspolitischen Forderungen, die jedoch nur selten eingelöst wird.

Zielgruppe der wWB sind in der Regel sogenannte nicht-traditionelle Studierende, z. B. Berufstätige, Menschen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung oder Menschen nach abgeschlossener Berufstätigkeit. Damit ergibt sich die Anforderung an zielgruppenadäquate Flexibilität, die dazu geführt hat, dass heute Blended-Learning-Formate mit unterschiedlichen Anteilen von Präsenz- und Online-Veranstaltungen, Einzelarbeit usw. und der Verwendung spezifischer Lernmanagementsysteme die Regel sind. Die Flexibilität findet ihren Ausdruck

ebenfalls in den sehr unterschiedlichen Formaten, die von Studiengängen bis hin zu speziellen Zertifikatsangeboten (Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS)), Kontaktstudienprogrammen, Einzel-, Block- oder Wochenendveranstaltungen usw. reichen.

Eine große Herausforderung für alle Angebote der wWB besteht in der Forderung nach Vollkostendeckung bzw. dem Verständnis, dass es sich um eine wirtschaftliche Betätigung der Hochschule handelt. Damit ergibt sich ein Dilemma, dessen Folgen sich deutlich in der Angebotsentwicklung widerspiegeln: Wissenschaftliche Weiterbildung ist Aufgabe der Hochschule. Die durch die hochschulischen Kostenstrukturen (u. a. Forschung, Strukturkosten usw.) bedingten (hohen) Overheadkosten führen dazu, dass die Angebote ggf. teurer sind als vergleichbare Marktangebote. Infolge dieser höheren Preise müssen dann die Angebote mangels Marktgängigkeit ggf. wieder eingestellt werden; die Hochschule kann ihren Auftrag, wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten, nicht erfüllen.

Für die Angebotsentwicklung ist dieser Kontext externer Faktoren äußerst wichtig. Es geht um die Einordnung in Steuerrecht, in europäisches Recht (Beihilfeverordnung), in nationale Regelungen. Die Hochschule bewegt sich unstrittig in einem Wettbewerbskontext (nach Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015).

Wissenschaftliche Weiterbildung in der Universität Oldenburg

Wie einleitend bereits erwähnt, wurden die Forschungsschwerpunkte der Universität bei dem weiteren Ausbau des Studienangebots für Berufstätige fakultätsübergreifend aufgenommen. Dabei ist zu beachten, dass die Planung neuer Studiengänge und Weiterbildungsangebote in entscheidendem Maße von der vorhandenen Forschungsexpertise einerseits und den Markterfordernissen andererseits abhängig ist. Jedes Angebot muss die Kosten für das Management selbst erwirtschaften. Personalkosten sind daher ein sehr wesentlicher Kostenfaktor bei der Kalkulation aller Angebote (s. u.)

Grundlagen der Angebotsentwicklung

Gemäß der Zentrumsordnung verfolgt das C3L das Ziel, „innovative Lehr-Lern-Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln, evaluieren und etablieren“¹. Damit sind die wesentlichen Phasen einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung angesprochen. Zugrunde liegt das Modell von Hanft (2014), siehe nachstehende Abbildung 1.

¹ Amtliche Mitteilungen der Universität Oldenburg vom 22.11.2018. Ordnung des wissenschaftlichen Zentrums „Center für lebenslanges Lernen“ (C3L), § 1 Abs. 2. Abgerufen von https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/Gremien/Ordnung_C3L_Veroeffentlicht.pdf

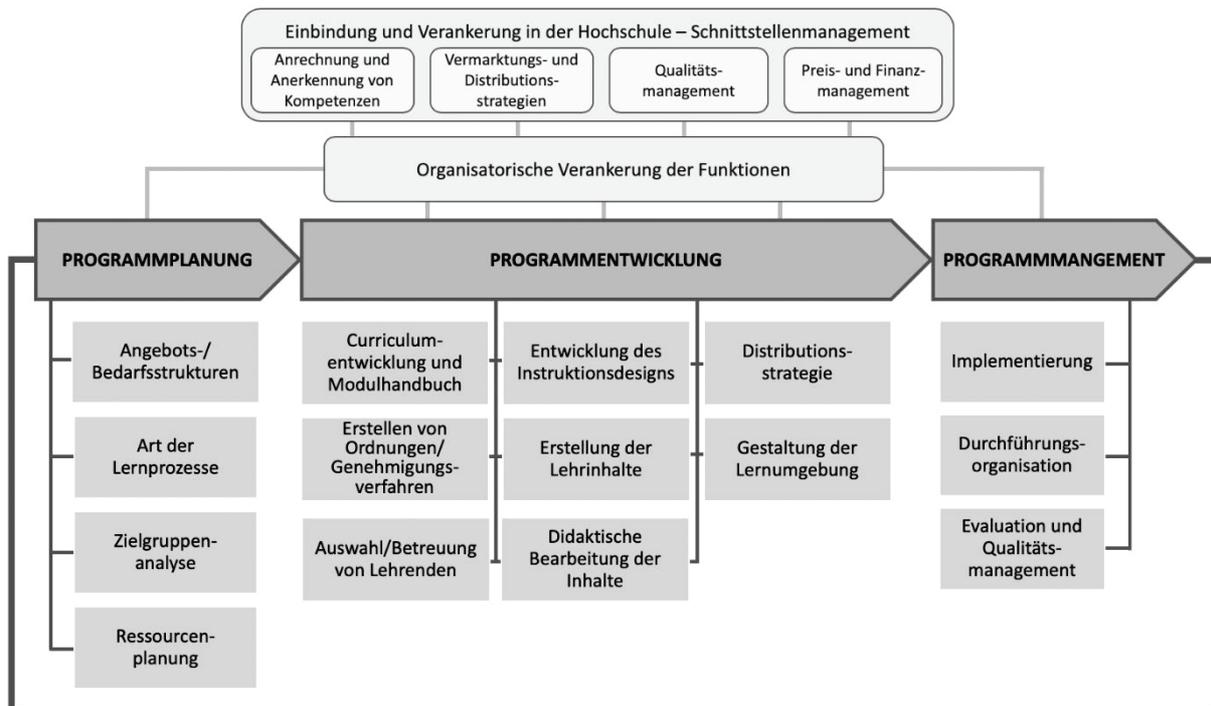


Abbildung 1: Programmplanung, Programmentwicklung und Programmmanagement (Quelle: eigene Darstellung nach Hanft, 2014, S. 56)

Das Modell von Hanft (2014) zeigt vier Ansatzpunkte zur Einbindung und Verankerung eines Programms in der Hochschule (Stichwort *Schnittstellenmanagement*) und unterscheidet die drei Phasen der Planung, der Entwicklung und des Managements des Programms nach erfolgter Entwicklung. Dabei führt im Modell ein Pfeil vom Programmmanagement wieder zurück zum Anfang der Programmplanung. Dies verdeutlicht, dass nach erfolgter Implementierung, Durchführung und Evaluation der Zyklus mit veränderter Ausgangslage zur Verbesserung des Angebots erneut begonnen wird.

Das Modell kann auch als Qualitätszirkel im Sinne des theoretischen Modells des Plan-Do-Check-Act (PDCA)-Zirkels nach Deming (1982) verstanden werden. Der für die wissenschaftliche Weiterbildung spezifizierte PDCA-Zirkel ist nachfolgend in Abbildung 2 dargestellt:

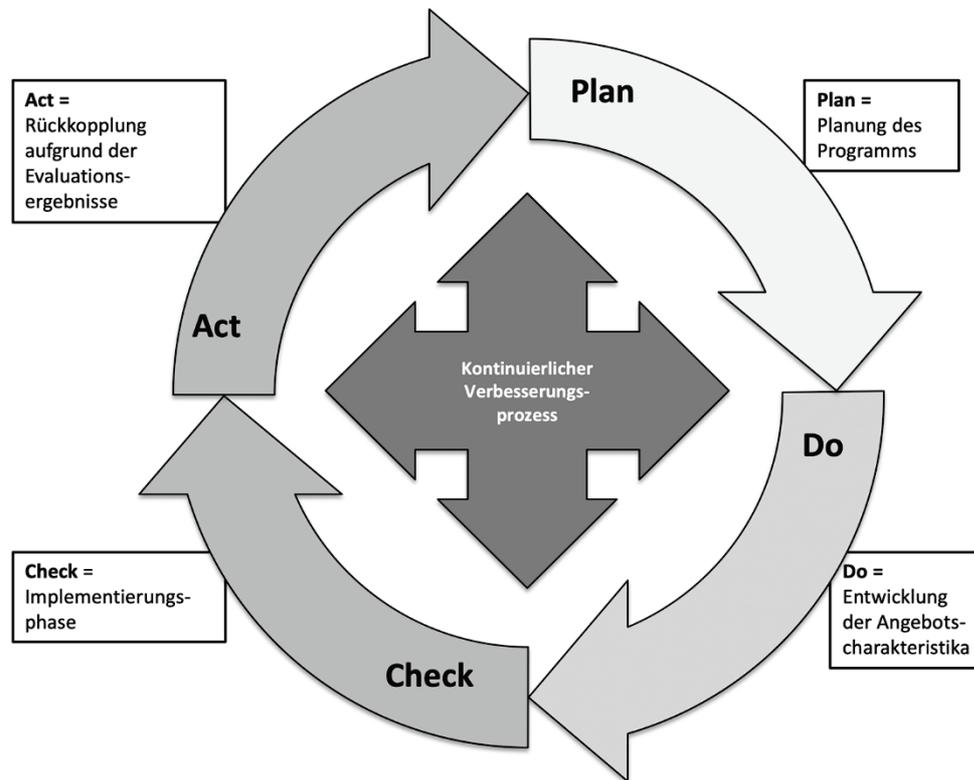


Abbildung 2: PDCA-Zirkel (Quelle: eigene Darstellung nach Deming, 1982)

Die Programmplanungsphase ist hier sehr klar auf die Erhebung empirischer Daten zu den Bedarfen der potenziellen Zielgruppe gestützt. Das bedeutet nicht, dass die Hochschule notwendigerweise nur auf Marktbedarfe reagiert, jedoch sollte die Marktrelevanz die Grundlage jedes nach außen gerichteten Programms sein (Rohs, Vogel & Van de Water, 2018). Angesichts der Aufgabe, die den Hochschulen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung zuwächst, ist dementsprechend eine teilweise Abkehr von einer rein inhaltsbezogenen Angebotsentwicklung hin zu einer bedarfsorientierten Perspektive notwendig.

Instrumente zur Angebotsentwicklung

Wesentlich für die Etablierung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ist die wirtschaftliche Komponente. Ein Angebot, das sich absehbar nicht selbst tragen kann, kann zwar inhaltlich sinnvoll und dem Anliegen verpflichtet sein, wissenschaftliche Forschung in Lehre verfügbar zu machen. Dies ist aber nach geltender Lage primär im grundständigen Bereich möglich.

Abbildung 3 zeigt eine Übersicht über die drei wesentlichen Planungsinstrumente zur Angebotsentwicklung und stellt die wechselseitigen Bezüge von Risikoplan, Businessplan und Finanzplan dar.

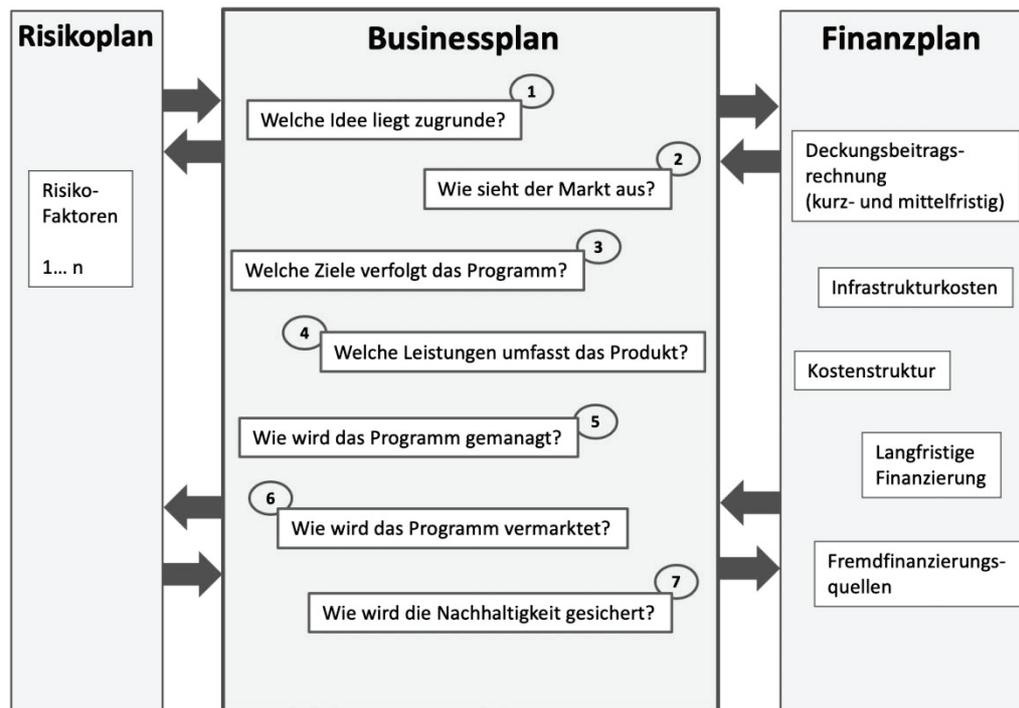


Abbildung 3: Instrumente zur Angebotsentwicklung und ihre wechselseitigen Bezüge (Quelle: eigene Darstellung)

Der Businessplan

Die Entwicklung eines Businessplans ist in allen Bereichen der freien Wirtschaft selbstverständlich, im hochschulischen Kontext aber eher unüblich. Daraus ergeben sich nicht selten besondere Herausforderungen für die Kommunikation innerhalb der Hochschule. Da die Hochschule aber gewissermaßen als Kapitalgeberin fungiert, ist die Vorlage eines detaillierten Businessplans, den ja jedes Unternehmen seiner Bank bei fremdfinanzierter Entwicklung vorlegen muss, auch hier sinnvoll.

Ein Geschäfts- bzw. Businessplan greift die wesentlichen Teilaufgaben (in Abbildung 3 als Fragen formuliert) des Programmplanungsmodells auf und stellt sie in einen anderen Zusammenhang, der den Blick auf nicht-hochschulische Erfordernisse konzentriert. Diese Teilaufgaben und die wesentlichen zu stellenden Fragen werden im Folgenden erläutert.

(1) Welche Idee liegt zugrunde?

Warum dieses Programm? Wie passt es zum Umfeld? Gibt es Synergien zu existierenden Angeboten? Besteht eine besondere Fachexpertise?

Innovation in der Angebotsentwicklung bedeutet, dass eine Idee den ganzen weiteren Prozess stützen, ja *beseelen* muss. Hier liegt ein Kraftfeld, ohne das kaum das Ziel erreicht werden kann. Dies bedeutet nicht, dass die Idee nicht auch im Laufe der Entwicklung modifiziert werden kann; sie muss aber immer im Hintergrund sichtbar – und für die hochschulische und außerhochschulische Öffentlichkeit kommunizierbar sein.

(2) Wie sieht der Markt aus?

Welche Zielgruppe steht im Fokus? Gibt es weitere Zielgruppen? Welcher Bedarf ist sichtbar bzw. wird angenommen? Gibt es Mitbewerber? Wie ist deren Struktur, Marktmacht, Finanzkraft, Größe? Gibt es weitere wichtige Stakeholder – Verbände, Regulierungsbehörden usw.?

Die Frage nach dem Markt scheint zunächst ein Widerspruch zur Freiheit von Forschung und Lehre. Angesichts der geforderten Nachhaltigkeit von innovativen Angeboten und der Forderung einer wirtschaftlich darstellbaren

Angebotssituation ist diese Frage aber entscheidend. Hier gründet auch der Begriff der *evidenzbasierten Angebotsentwicklung*, der im Kern nichts weniger meint als den Bezug zu einer faktisch belastbar festgestellten Nachfrage.

(3) Welche Ziele verfolgt das Programm?

Was soll mit dem Programm erreicht werden – für die Fakultät, den Anbieter, die Beteiligten? Abschlüsse, Transfernachweis, Implementierung einer Hochschulstrategie?

Hier geht es bereits um ganz konkrete Festlegungen, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen getroffen werden. Eine Hochschule kann mit einem neuen weiterbildenden Studiengang ein strategisches Ziel verbinden, ein Programm auf Zertifikatsebene ein Forschungsfeld manifestieren usw. Die formulierte Zielsetzung ist im Verlauf der Entwicklung immer wieder zu überprüfen; nicht selten verändern sich im Lauf der Entwicklung die Stakeholder und damit auch das Zielbündel.

(4) Welche Leistungen umfasst das Produkt?

Welches Format wird gewählt? Wer entwickelt die Inhalte? Ist das Angebot forschungsgebunden? Gibt es Alleinstellungsmerkmale? Wie relevant ist das Programm – und für welche Zielgruppe?

Das Leistungspaket ist das ursprüngliche Versprechen, das mit dem Angebot formuliert wird. Hier konkretisiert sich das Angebot als Produkt so, dass es in seiner Komplexität wahrnehmbar und – im Marktumfeld – vergleichbar wird. Eine wichtige Rolle spielt das *Design*, also die Frage der Stimmigkeit und Abstimmung der einzelnen Teile. Wann finden beispielsweise virtuelle Präsenzzeiten in einem weiterbildenden Online-Studiengang statt? Hier muss die zeitliche Komponente zur – i. d. R. berufstätigen – Zielgruppe passen. Welches Instruktionsdesign ist angemessen?

(5) Wie und wo wird das Programm gemanagt?

Gibt es eine eindeutige Zuständigkeit? Wie ist die Organisationsform der Einrichtung, wo ist sie eingebunden? Welche Erfahrungen und Expertise im Programmmanagement liegen vor?

Eine klare Festlegung von Zuständigkeiten, von Prozessen und Verantwortlichkeiten spielt nicht nur für die internen Kosten eine große Rolle, sondern ist auch wichtig, um im Kontakt mit den Marktteilnehmer*innen – Kund*innen, Dozent*innen, Lieferant*innen – Reibungsverluste zu vermeiden und damit gute Leistungsqualität zu ermöglichen. Die Frage, welche Aufgaben das Programmmanagement übernimmt, ist organisationspezifisch zu lösen; Studienberatung kann z. B. Teil des Aufgabenspektrums sein, muss aber nicht. Dito verhält es sich mit dem Finanzcontrolling oder anderen Aufgaben, die zentral abgebildet werden könnten.

(6) Wie wird das Programm kommuniziert (vermarktet)?

Welche Vermarktungsstrategie ist beabsichtigt? Wie gut sind die Zielgruppen erreichbar? Wie interessant ist das Programm für die Öffentlichkeit? Wie teuer sind die Kommunikationsmittel bzw. -kanäle?

Die Planung der Kommunikation hat in enger Abstimmung mit der Marktanalyse zu erfolgen. Damit verbunden sind dann Annahmen über das prognostizierte Informationsverhalten potenzieller Kund*innen, sei es, dass sie direkt, sei es, dass sie indirekt z. B. über Arbeitgeber*innen erreicht werden. Gerade bei innovativen neuen Produkten liegen oft wenige Erfahrungswerte vor, was insbesondere im Bereich von Online-Marketing eine echte Herausforderung darstellt. Welche Kanäle werden genutzt? Wie wirksam sind Online-Plattformen oder -verzeichnisse? Wie wichtig sind klassische Printmedien, Flyer, Broschüren? Hier müssen Hypothesen entwickelt werden, die dann in der Finanzplanung entsprechend zu berücksichtigen sind.

(7) Wie wird die Nachhaltigkeit gesichert?

Gibt es eine langfristige wirtschaftliche Absicherung? Verpflichtung der Hochschule oder anderer Player? Wertorientierung?

Über die im Finanzplan zu erfolgende mittelfristige Deckungsbeitragsrechnung hinaus stellt sich die Frage, wie Fragen von Ressourcenverbrauch, von der Selbstverpflichtung im Sinne gesellschaftlicher Werte adressiert werden. Diese Fragen öffnen die Aussagen zu den harten Fakten, die im Finanzplan abgebildet werden, hin zu einer anderen Wertedimension.

Finanzplan

In der Finanzplanung laufen die Ergebnisse der o. g. Fragestellungen zusammen und werden in quantifizierbarer Form berechnet. Dabei ist es sehr wesentlich festzuhalten, dass z. B. die Berechnung der Zielgruppe potenzieller Teilnehmender stichhaltig und nachvollziehbar sein muss. Bei internen Daten und Kosten – Personal, Dozierende, Infrastruktur – liegen in der Regel verlässliche Informationen vor.

Im C3L wird ein Finanzplan genutzt, der die Struktur der Angebote differenziert widerspiegelt und auf einem speziellen Kalkulationsmodell gründet. Damit wird eine Deckungsbeitragsrechnung für die nächsten drei bis fünf Jahre durchgeführt, wobei der Daten-Input variabel bzw. veränderbar ist. Die unterschiedlichen Kostenblöcke werden entsprechend den universitären Vorgaben einberechnet.

Angesichts der aktuellen Kalkulationsregeln, die u. a. durch das europäische Beihilferecht bestimmt werden, sind hier auch die Overheads einzubeziehen, die sich aufgrund der Einordnung der Angebote in den Bereich wirtschaftlicher Tätigkeit ergeben. Last not least ist auch die Besteuerung etwaiger Überschüsse zu berücksichtigen.

Im Finanzplan sind darüber hinaus auch die zu erwartenden Einnahmen aus Gebühren, Entgelten oder anderer Fremdfinanzierung wie z. B. Sponsoring einzuarbeiten.

Im Prozess innovativer Angebotsentwicklung spiegelt der Finanzplan letztlich genau das wider, was im engeren Sinne im Businessplan erarbeitet bzw. bewertet wurde.

Risikoplan

Die gesonderte Darstellung der Risiken scheint vor dem Hintergrund der Vielzahl unsicherer Zukunftsdaten eine gute Möglichkeit, spezielle Krisenszenarien zu beschreiben. Welche Leistungsmerkmale sind besonders risikobehaftet? Die Einschätzung z. B. der Marktentwicklung ist immer eine Prognose in die Zukunft – mit mehr oder weniger wahrscheinlichen Eintrittten. Hier Wirkfaktoren zu identifizieren, ist hilfreich und führt zu einer größeren Transparenz u. a. gegenüber den Kapitalgeber*innen.

Gerade bei der Neuentwicklung von Angeboten spielt z. B. sehr oft die/der Ideengeber*in eine entscheidende Rolle. Hochschullehrende mit hoher Reputation sind sehr wirkmächtig, wenn es um Kommunikation der Angebote, um die Akquise neuer Lehrender usw. geht. Aus organisatorischer Sicht ist damit ein Risiko benannt, das in der Person einer solchen zentralen Figur liegt; das Phänomen findet sich außerhalb von Hochschulen sehr oft bei Familienunternehmen, deren Gründer*innenpersönlichkeiten oft schwer ersetzbar sind. Andere Risikofaktoren sind z. B. externe Finanzierungsquellen qua Kooperation.

Für ein Forschungsprojekt sind einige dieser Fragen im Wesentlichen bereits im Zuge der Antragstellung zu beantworten, wenn auch nicht in der Tiefe, die für die Erstellung einer Finanzplanung notwendig ist. Und obwohl im Hochschulkontext die große Ausführlichkeit der Antragstellung oft beklagt wird, bleibt festzuhalten, dass darin auch viele sehr berechtigte Fragen angesprochen werden.

Zusammenfassung

Innovative Angebotsentwicklung ist dann erfolgreich, wenn frühzeitig die fundamentalen Fragen geklärt werden. Ein Businessplan ist hier ein sehr hilfreiches Instrument, um ressourcensparend eine Angebotsidee weiterzuentwickeln. Risikoplan und Finanzplan können in den Businessplan integriert werden, sie sind aber als eigenständige Instrumente klarer. Im C3L werden diese – idealtypischen – Planungsinstrumente bereits in ähnlicher Form eingesetzt. Ein Garant für die Entwicklung eines *iPhone der Weiterbildung* sind sie leider nicht, aber ein gutes und verlässliches Handwerkszeug, ohne das auch ein innovatives Tech-Unternehmen nicht erfolgreich sein kann.

Literatur

- Deming, W. Edwards (1982): *Quality, Productivity, and Competitive Position*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology.
- Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, Andrä (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/2536/download_file_inline
- Rohs, Matthias; Vogel, Christian & Van de Water, David (2018). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Nico Sturm und Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 61-79). Wiesbaden: Springer VS.

Angebotsentwicklung durch kooperatives Zusammenarbeiten – gemeinsame Ziele, Strukturen, QM-Standards, Zielgruppen und Evaluationen

Clara (Tu) Neumayer, Jeanette Kristin Weichler und Jutta Haubenreich

Einleitung

Die Bildungsallianz *mint.online* (siehe Abbildung 1) ist ein Verbund von Universitäten, Hochschulen und Forschungseinrichtungen zur Ausgestaltung und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme innerhalb der MINT-Fächer im Themenfeld Nachhaltigkeit, Umwelt und Energie. Hervorgegangen ist sie aus dem Verbundprojekt *mint.online*.

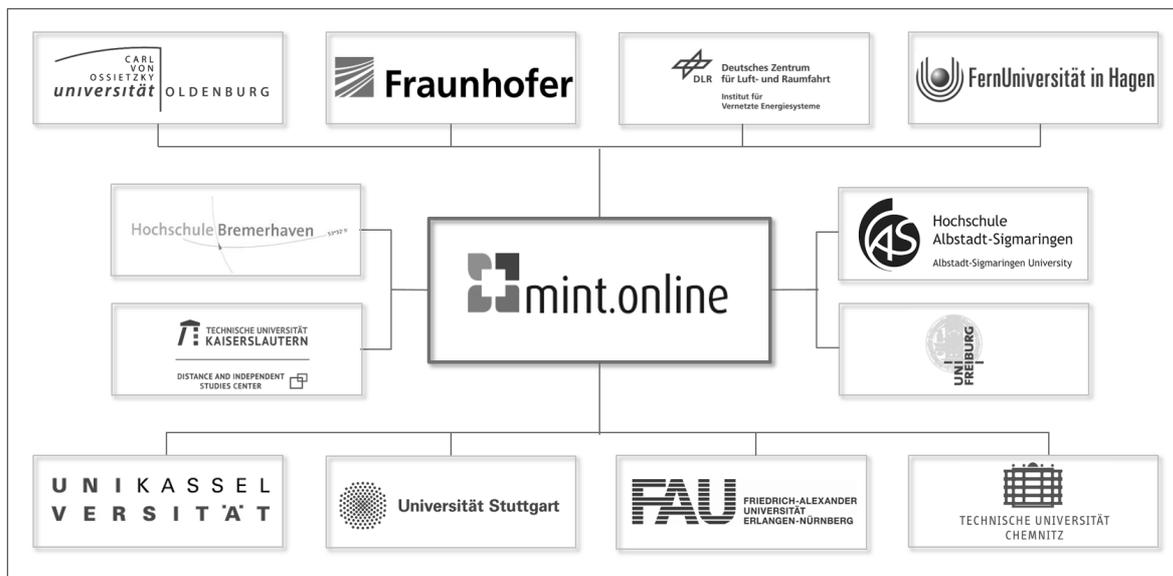


Abbildung 1: Partner der *mint.online* Bildungsallianz (Stand 2019, Quelle: *mint.online*, o. J.a)

Das didaktische Design der Bildungsangebote der *mint.online*-Bildungsallianz verknüpft die praktische Erfahrung der Teilnehmenden mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden der beteiligten Institutionen. Diesbezüglich forschten alle Projektpartner*innen aktiv und im Auftrag des Projekts *mint.online* in den Feldern der Wissensvermittlung, der Qualität der Lehre und Diversity, der Anrechnung bisheriger praktischer und fachlicher Kompetenzen sowie der individuellen und bedarfsgerechten Ansprache und der Betreuung der Lernenden. Die Ergebnisse dieser Forschung mündeten in anwendungsorientierten Tools aus allen Bereichen des Angebotsentwicklungsprozesses, die heute noch von den Partnern der Bildungsallianz angewendet werden. Grundlegend für die Angebotsentwicklung im Rahmen des Projekts *mint.online* war die Gründung der Bildungsallianz und die Entwicklung von Tools auf Basis eines gemeinsamen Modells, dem P-ADDIE-Modell, die im vorliegenden Beitrag beschrieben werden.

Gründung einer mint.online-Bildungsallianz – ein Praxisbeispiel zur kooperativen Angebotserstellung

Im Fokus der Bildungsallianz steht die institutionen- und länderübergreifende Zusammenarbeit auf Basis von Gleichberechtigung, Partnerschaft und der Orientierung an gemeinsam entwickelten Qualitätsstandards. Wesentlich für das gemeinsam entwickelte Selbstverständnis der Bildungsallianz ist der Aspekt der Offenheit: Die Allianz mit Schwerpunkt im MINT-Bereich ist offen für Erweiterungen. Dieses Selbstverständnis beruht auf folgenden vier *Kernprinzipien*, die auch für andere kooperative Projektverbände eine sinnvolle Arbeitsgrundlage darstellen können:

- *Öffnung für die Praxis:* Zentral ist die Förderung einer schnellen Integration von neuem Wissen in die Praxis. Anwendungsnahe und aktuelle Forschung soll über bedarfsorientierte Angebote einer breiten Zielgruppe zugänglich gemacht werden.
- *Integration:* Verflechtung von natur-, ingenieur- und sozialwissenschaftlicher Fachexpertise mit Wissen aus Praxis und Industrie über Institutionengrenzen hinweg.
- *Sichtbarkeit:* Die sichtbare Etablierung der MINT-Fächer am Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung wird verbunden mit einer dauerhaften Positionierung über die gemeinsame Kooperationsmarke mint.online.
- *Qualitätsanspruch:* Professionelles Management von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (z. B. durch kontinuierliche Überarbeitung der Lerninhalte und die dauerhafte Implementierung von Neuerungen) ermöglichen einen gleichbleibenden Qualitätsstandard.

Die Partner*innen der Bildungsallianz werden nicht nur über die Kernprinzipien, gemeinsame Prozesse und einheitliche Strukturen in den Weiterbildungsangeboten eingebunden. Vielmehr finden regelmäßige Treffen statt, die dem Austausch, der Vorstellung von Ideen, der gegenseitigen Hilfestellung, der strategischen Ausrichtung und der Sichtbarmachung der Zusammengehörigkeit in der Allianz dienen.

Die Weiterbildungsangebote der Bildungsallianz entstehen aus der Verbindung zweier Elemente: zum einen aus der fachlichen Expertise der beteiligten Forschungsinstitutionen, zum anderen aus der langjährigen Erfahrung der Hochschulen in der weiterbildenden oder berufsbegleitenden Lehre. Ein Beispiel ist der Studiengang *infernum – Master in Umweltwissenschaften*. Der didaktische Aufbau des Bildungsangebots verknüpft die praktische Erfahrung der Teilnehmenden mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der angewandten Forschung durch das Fraunhofer UMSICHT sowie fundierten, akademische Methoden durch die FernUniversität in Hagen. Diese institutionsübergreifende Kooperation wird zusätzlich durch die Zusammenarbeit mit weiteren Universitäten und Forschungseinrichtungen im Rahmen einer Allianzstruktur geöffnet. Im Rahmen einer solchen Bildungsallianz sind die Durchlässigkeit und Flexibilisierung durch die Entwicklung gestaffelter Abschlüsse, Verzahnung der Module und gegenseitige Anrechnung essenziell. Zusätzlich wird kontinuierlich in den Feldern Wissensvermittlung, Qualität der Lehre und Diversity weitergearbeitet und optimiert, Gleiches gilt für die individuelle und bedarfsgerechte Ansprache und Betreuung von Lernenden (mint.online, o. J.b). Diese Struktur einer Bildungsallianz wurde als sehr hilfreiches Werkzeug in der Angebotsentwicklung betrachtet.

Angebotsentwicklung mit dem P-ADDIE-Modell

Ein wichtiger Schritt für die kooperative Zusammenarbeit während des Förderzeitraums und auch für die Zeit danach war die Definition eines Prozesses zur Angebotsentwicklung und -durchführung, der allen wissenschaftlichen Weiterbildungen zugrunde liegen sollte. Dafür wurde das sogenannte *P-ADDIE-Modell* erstellt.

Der Entwicklungsprozess in Form des P-ADDIE-Modells basiert auf dem ADDIE-Modell nach Branson et al. (1975), einem Modell, das für die Auswahl und den Einsatz von Instruktionssystemen (ursprünglich für das militärische Training) an der Florida State University entwickelt wurde, sowie dem Prozess der Programmplanung, Programmentwicklung und des Programmmanagements von Hanft (2014). Die sechs Phasen des P-ADDIE-Modells sind

die Vorbereitung (*Preparation*), Analyse (*Analysis*), Design (*Design*), Entwicklung (*Development*), Implementierung (*Implementation*) und Evaluation.

Ein Instructional-Design-Prozess nach dem ADDIE-Modell beginnt mit der Identifizierung eines Problems bzw. mit der Abklärung seiner Ursachen (Kirschenmann, 2014). Bei der Gestaltung der Weiterbildungsangebote der Bildungsallianz ist der Ansatz etwas anders: Es gibt kein vorliegendes Problem, sondern es wurde ein Bedarf in der Erwachsenenqualifizierung identifiziert und/oder es gibt neue Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, für die die Notwendigkeit besteht, Personen dafür zu qualifizieren. Dem ADDIE-Prozess ist daher eine weitere Phase vorgeschaltet, die Vorbereitung (*Preparation*). Diese *Vorbereitungsphase* dient dazu, den Umfang des Projekts zu definieren, den Schulungsbedarf zu ermitteln und neben der Festlegung der Strategie und Leitung, den Business Case und die Ressourcenplanung zu erstellen.

Die *Analysephase* bildet das Fundament eines Konzeptionsprozesses. Je nachdem, was die Ausgangsbedingungen und Ziele des geplanten Angebotes sind, müssen verschiedene Daten erhoben bzw. zusammengetragen werden, um aufbauend darauf das Design zu gestalten. Wichtige Schritte in dieser Phase sind die Marktanalyse, die Ermittlung der Zielgruppe und der Lernendenprofile, die Festlegung der Lernziele und Zielkompetenzen sowie die Formulierung der Erfolgskriterien. Bleiben diese Arbeitsschritte aus, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ein Angebot am Markt und den Bedarfen der Zielgruppen vorbei zu entwickeln und damit große Ressourcen – personell und finanziell – erfolglos investiert zu haben.

In der *Designphase* werden Entscheidungen bezüglich der Lehrstrategie und dazu passender Methoden, Medien, Beurteilungsmaßstäbe und Sozialformen getroffen. Endprodukt der Designphase ist ein detaillierter Gesamtplan, welcher richtungsweisend für die Entwicklung des Weiterbildungsangebots ist. Dabei kann eine Überschneidung der Phasen *Design* und *Development* vorkommen, was jedoch nicht kritisch ist, sondern eher den Übergang in die *Development-Phase* erleichtert und somit einen fließenden Arbeitsablauf im Entwicklungsprozess ermöglicht.

In der *Development-Phase* werden das Rahmenszenario inklusive aller Materialien, Übungen, Tests sowie die Lernumgebung erstellt. Ebenso werden in dieser Phase das Qualitätsmanagement entwickelt, rechtliche Aspekte und die Umsetzung der Datenschutzbestimmungen geklärt sowie die Marketingstrategie festgelegt und umgesetzt. Je nach Weiterbildungsangebot wird ggf. ein Zertifizierungs-/Akkreditierungsverfahren durchlaufen und der Prozess der Kompetenzerfassung und Kompetenzanrechnung implementiert. Am Ende der *Development-Phase* sollte eine *Betaversion* oder eine *Pilotversion* des Angebots erstellt sein, mittels derer das Angebot sorgfältig getestet wird.

Zu der *Implementierungsphase* gehört die Qualifizierung der Dozierenden, die häufig vernachlässigt wird und dann zu Mängeln in der Qualität der Angebote und zu Unzufriedenheit bei den Dozierenden führen kann, weil diese sich nicht gut genug vorbereitet oder *allein gelassen* fühlen. In diese Phase fallen je nach Weiterbildungsangebot und Planung die Pilotierung und die Bereitstellung einer digitalen Lernumgebung. Im Anschluss daran folgen die Teilnehmendengewinnung inkl. Interessent*innenberatung und Anmeldeverfahren sowie die Durchführung der Weiterbildung mit Prüfungsverfahren. Während dieser Phase können bereits Zwischenevaluationen durchgeführt werden.

Die *Evaluationsphase* steht im P-ADDIE-Prozess nur scheinbar am Ende. Sie markiert nicht die Beendigung der Arbeiten an einem Weiterbildungsangebot. Vielmehr ist sie ein kontinuierlicher Prozess zur Qualitätssicherung – insbesondere z. B. im Hinblick auf Aktualität des Angebots, zielgruppengerechte Medienwahl und Didaktik – der ein Weiterbildungsangebot dauerhaft begleitet. Im Rahmen der Evaluierung des Angebots werden die Daten und Erkenntnisse mit allen Verantwortlichen des Weiterbildungsprogramms transparent geteilt und diskutiert, die Erfolgskriterien werden überprüft und, basierend auf den Ergebnissen der Evaluation, die Weiterbildung ggf. angepasst oder überarbeitet. An dieser Stelle springt das P-ADDIE-Modell zur Analysephase und leitet somit erneut den Instructional-Design-Zyklus ein. Dieser Zyklus begleitet dann fortlaufend eine Weiterbildung mittels der fünf Phasen Analyse, Design, Entwicklung, Implementierung und Evaluation.

In der folgenden Abbildung 2 ist das P-ADDIE-Modell dargestellt. Zusätzlich zeigt die Grafik die im mint.online-Projekt entwickelten Tools und Maßnahmen in den einzelnen Phasen.

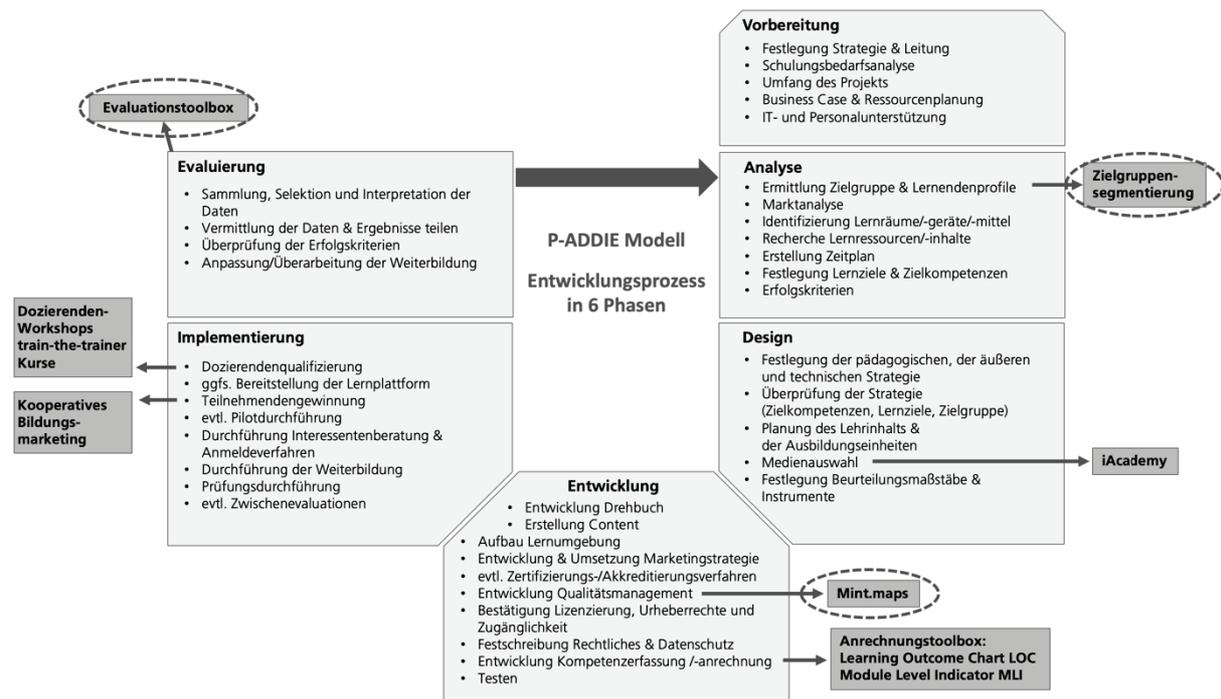


Abbildung 2: P-ADDIE Modell – Entwicklungsprozess in 6 Phasen mit zugeordneten mint.online-Prozess-Tools in dunkelgrau (Quelle: eigene Darstellung)

Im Idealfall umfasst der Entwicklungsprozess nach dem P-ADDIE-Modell zwei Jahre, wobei die Vorbereitungszeit (inklusive Finden der passenden Partner*innen und Festlegung der Projektrahmenbedingungen) davon ausgenommen ist, da diese je nach Erfahrung und Netzwerk sehr unterschiedlich lange dauern kann. Konkret heißt das: jeweils ein halbes Jahr für die Analyse, das Design, die Entwicklung und die Implementierung. Die Evaluierung beginnt systembedingt erst ca. ein halbes Jahr nach der Implementierung (z. B. nach dem ersten Semester). Die unterschiedlichen Prozessschritte können deutlich variieren, abhängig von Erfahrungswerten und Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Personalressourcen.

Im Folgenden wird auf jene drei Tools der mint.online-Bildungsallianz näher eingegangen, die von den Partnern der Bildungsallianz am meisten nachgefragt und somit für die Angebotsentwicklung als besonders relevant betrachtet wurden: das Zielgruppensegmentierungstool, die Qualitätsstandards in Form der mint.maps und die Evaluationstoolbox.¹

mint.online-Tool zur Zielgruppensegmentierung

Zentrales Element der Analysephase im P-ADDIE-Modell ist, neben der Konkretisierung der Lernziele und Zielkompetenzen, die Entwicklung eines deutlichen Verständnisses für den Markt und die Zielgruppe der Weiterbildung. Die Zielgruppensegmentierung der mint.online-Bildungsallianz dient als Tool zur Strukturierung der potenziellen Teilnehmenden und hilft dabei, deren Bedürfnisse, Anforderungen und Lebensumstände zu verstehen. Das Zielgruppenschema ist frei verfügbar und kann für weitere Projekte verwendet und angepasst werden.²

¹ Eine Beschreibung der anderen Prozessstools, die nicht in diesem Artikel beschrieben werden bzw. derer, die in der Grafik nicht aufgeführt sind, findet sich in den Publikationen des mint.online-Verbundprojekts (<https://de.mintonline.de/>) oder bei Arnold, Zawacki-Richter, Haubenreich, Röbbken & Götter (2017).

² Haubenreich & Breitenberger (2015). *Zielgruppen im Projekt mint.online*. https://mintonline.de/fyIs/468/download_file

Prozess zur Zielgruppensegmentierung

Für die *mint.online*-Bildungsallianz wurde ein *Schema zur Zielgruppensegmentierung* entwickelt, das die Partner bei der Analyse ihrer jeweiligen Zielgruppen unterstützen soll. Anhand des Schemas können verschiedene Gruppen von potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern analysiert und kategorisiert, d. h. zu verschiedenen Zielgruppensegmenten zusammengefasst werden. Das Schema basiert auf drei Segmentierungskriterien: soziodemografischen, psychografischen und verhaltensorientierten Kriterien. Während der Projektlaufzeit wurden mithilfe dieses Schemas die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Teilprojekte von *mint.online* gebeten, ihre jeweiligen Zielgruppen zu kategorisieren. Dabei konnten die Teilprojekte sowohl auf erste Bedarfs- und Zielgruppenanalysen als auch auf bisherige Erfahrungswerte zurückgreifen. Anschließend wurden mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Teilprojekte leitfadengestützte Telefoninterviews durchgeführt. Das Schema konnte so dabei unterstützen, die Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe zu definieren und die Angebote auf die Bedürfnisse der Zielgruppe(n) abzustimmen. Die Grundlage für zielgruppengerechte Weiterbildungsprogramme war dadurch gelegt. Ein zusätzlicher Mehrwert bestand darin, als Verbund auch Gemeinsamkeiten der verschiedenen Weiterbildungsprogramme und Institutionen zu entdecken und damit übergreifende Kernzielgruppen der *mint.online*-Bildungsallianz zu identifizieren und anzusprechen.

Ergebnis der Zielgruppensegmentierung

Die folgende Tabelle 1 zeigt die beiden Kernzielgruppen verschiedener Weiterbildungsangebote im MINT-Bereich: berufstätige Ingenieure und Ingenieurinnen sowie Bachelorabsolvierende mit ihren jeweiligen Erfahrungen, Erwartungen und Motivationen (Haubenreich & Breitenberger, 2015).

Tabelle 1: Kategorien und Indikatoren des *mint.online* Schemas zur Zielgruppensegmentierung am Beispiel der zwei Kernzielgruppen im *mint.online* Verbundprojekt. (Quelle: Breitenberger, Haubenreich & Tu, 2017, S. 27)

Segmentierungskriterien	Indikatoren	Zielgruppe I: berufstätige Ingenieure und Ingenieurinnen	Zielgruppe II: Bachelorabsolventen und -absolventinnen
Soziodemografische Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demografische Indikatoren: z. B. Alter, Geschlecht, Bildung ▪ Sozioökonomische Indikatoren: z. B. Arbeitsverhältnis, Einkommen, Unternehmens- und Branchenzugehörigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v. a. männlich, 30-35 Jahre ▪ Angestellt im mittleren Management, mind. fünf Jahre Berufserfahrung ▪ Einkommen von ca. 4.000 Euro ▪ Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Männlich/weiblich, 21-25 Jahre ▪ Auf Jobsuche/in erster Anstellung, Berufserfahrung max. 1 Jahr ▪ Einkommen weniger als 2.000 ▪ keine Kinder
Psychografische Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönlichkeitsmerkmale ▪ Motivation ▪ Einstellung ▪ Nutzenvorstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neue Fachexpertise aufbauen (Beruflicher Wechsel) ▪ Wissensupdate 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karriere machen ▪ Netzwerke aufbauen
Verhaltensorientierte Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationsverhalten ▪ Kommunikationsverhalten ▪ Kaufverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wählt Bildungsanbieter auf Grund von Renommee und Glaubwürdigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wählt Bildungsanbieter, da bekannt durch eigenes Studium/Mitarbeit

mint.online-Tool zum Qualitätsmanagement: *mint.maps*

Wichtig für alle Projektpartner in der Förderphase von *mint.online* war, dass die Teilnehmenden und Studierenden MINT-relevante Fragestellungen disziplinübergreifend erkennen und analysieren sowie konkrete Lösungsansätze für die Berufspraxis entwickeln konnten. Dadurch ergab sich für das Projekt *mint.online* die Kernfrage, welche Merkmale ein Weiterbildungsangebot aufweisen muss, um Teilnehmenden mit der Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und Familie die Studienteilnahme zu erleichtern. Bei der Beantwortung dieser Frage wurde

klar, dass Teilnehmende in der Lage sein müssen, ihre Weiterbildung zu steuern, ohne auf inhaltliche Ansprüche zu verzichten. Daher wurden Strukturen identifiziert, die auf Kurs- und Programmebene sowie auf der Organisationsebene die Qualität von weiterbildenden Studienprogrammen maßgeblich beeinflussen. So wurden insgesamt zehn Qualitätsdimensionen definiert, mit denen Weiterbildungsangebote der Bildungsallianz *mint.online* noch heute qualitativ entwickelt und verbessert werden (Dobmann, Fischer & Wetzel, 2014) und die auch in anderen disziplin- und institutionsübergreifenden Projekten eine wichtige Grundlage darstellen können.

mint.maps

*mint.maps*³ sind ein Instrument beziehungsweise eine Umsetzungshilfe für die Qualitätssicherung und -entwicklung für berufsbegleitende, online-basierte und wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme in MINT-Fächern. Ziel der Entwicklung der *mint.maps* war, allen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbetrieb relevanten Personengruppen eine praktikable Hilfe anzubieten, um den Status quo ihrer Programme zu ermitteln, Entwicklungspotenziale zu entdecken und Verbesserungsprozesse einzuleiten. Die *mint.maps* eignen sich aber auch für den Einsatz bei der Entwicklung von neuen Angeboten.

Die Grundvoraussetzung bei der Entwicklung der *mint.maps* war, dass für alle Angebote die gemeinsam entwickelten zehn Qualitätsstandards der Kurs-, Programm- und Organisationsebene zugrunde gelegt werden können, wie in Abbildung 3 dargestellt. Diese Qualitätsstandards gelten intern als Regelwerk und Lerninstrument für die Bildungsallianz *mint.online* und werden regelmäßig evaluiert. Die Qualitätsstandards und ihre dazugehörigen Indikatoren der Kurs- und Programmebene beziehen sich auf die Mikro- und Mesoebene eines Studien-/Kontaktstudienprogramms, sind also für die Kurs- und Programmgestaltung von Bedeutung (Röbken & Broens, 2017, S. 269ff.).

³ Eine ausführliche Beschreibung der Qualitätsstandards *mint.maps* findet sich bei Röbken & Broens (2017) und Dobmann et al. (2014).

Kurs- und Programmebene

Qualitätsstandard	Erläuterung
Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Formulierung klarer Zielsetzungen • Darstellung in klarer Struktur • Definition von Fähigkeiten und Kompetenzen
Lehr-Lern- Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältiges Angebot und verschiedene Möglichkeiten zur Interaktion im Lernprozess • Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
Bildungstechnologien	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzerfreundlichkeit • Ausreichend Kommunikationswerkzeuge für einen aktiven Lernprozess
Lehrmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte didaktisch sinnvoll aufbereiten • Regelmäßige Aktualisierung
Prüfungen und Beurteilungen	<ul style="list-style-type: none"> • Feedbacksystem zum Lernfortschritt • Faire und transparente Bewertungsrichtlinien • Klare Kommunikation der Erwartungen und Benotungen

Organisationsebene

Qualitätsstandard	Erläuterung
Leistungs- und Verantwortungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung der Weiterbildung in das Selbstverständnis der Hochschulen • Überführung in bestehende Hochschulstrukturen
Gestaltung von Zu- und Übergängen	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung von Zugängen zu wissenschaftlicher Weiterbildung • Management von Übergängen in verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche
Beratung und Service	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Studierenden beim Erreichen des Studienziels • Freundlichkeit und Serviceorientierung
Anforderung an die Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifische Eignung der Lehrenden • Übernahme der Rolle von Fachexpertinnen und -experten sowie Lernberaterinnen und -beratern
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Evaluation • Kontinuierliche Analyse und Bewertung aller Bereiche • Rückmeldung an alle relevanten Anspruchs- und Personengruppen • Überführung in Verbesserungsmaßnahmen

Abbildung 3: Übersicht der Qualitätsstandards der mint.maps unterteilt in Mikroebene (Kurs- und Programmebene) und Mesoebene (Organisationsebene) eines (Kontakt-)Studienprogramms (Quelle: mint.online, o. J.c)

mint.online-Evaluationstoolbox

Bei der Planung und Implementierung neuer Weiterbildungsangebote ist die entwicklungs- und angebotsbegleitende Evaluation unabdingbar. Ein Standardevaluationinstrument sind quantitative Erhebungen durch Fragebögen. Dieses Instrument wurde und wird von den Partnern der Bildungsallianz in allen Phasen der Angebotsentwicklung und -durchführung eingesetzt.

Die Erstellung zielgerichteter Fragebögen bedeutet einen erheblichen Aufwand. Das Ziel der *Evaluationstoolbox* (mint.online, o. J.d) ist die Dokumentation der in der Bildungsallianz zusammengestellten und verwendeten Fragestellungen und Überlegungen und diese Dokumentation allen Projekten im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Verfügung zu stellen (Broens, Haubenreich & Jovanovska, 2017).

In der Toolbox werden die theoretischen Grundlagen der Evaluation zusammengefasst und die Einbettung des Evaluationsprozesses in das Qualitätsmanagement der Bildungsallianz dargestellt.⁴

⁴ Das Konzept der Evaluationstoolbox wurde erstmalig auf der *Spring-School 2017* der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs und des Netzwerks Offene Hochschulen vorgestellt (Broens et al., 2017).

Als praktischer Aspekt werden Fragenkataloge für die Phasen Konzeption/Angebotsplanung, Durchführung und den Abschluss von Weiterbildungsangeboten bereitgestellt. Mit der Evaluationstoolbox ist es möglich, einfache Fragebögen unter Rückgriff auf die o. g. Kataloge schnell zu erstellen sowie die Befragungen durchzuführen und auszuwerten.

Fazit

Die Tools der Bildungsallianz mint.online wurden während der Projektlaufzeit von mint.online entwickelt und werden von ihren Mitgliedsinstitutionen weiterhin bei der Planung, Entwicklung und der Etablierung neuer Weiterbildungsangebote verwendet. Sie bieten in jedem Prozessschritt des P-ADDIE-Modells praxisnahe und konkrete Unterstützung.

Die Anwendung des gesamten Angebotsentwicklungsprozesses in seiner oben beschriebenen idealtypischen Form hat sich als schwierig herausgestellt. Das gilt sowohl für die inhaltliche Umsetzung der einzelnen Prozessschritte als auch für die zeitliche Abfolge.

Bei der inhaltlichen Umsetzung hat sich gezeigt, dass in den jeweiligen Partnerinstitutionen der Bildungsallianz häufig schon etablierte Entwicklungsprozesse vorhanden sind – insbesondere gilt das beispielsweise für die Qualitätssicherung. Diese bestehenden Prozesse sollten nicht durch einen übergreifenden Prozess wie das P-ADDIE-Modell ersetzt oder schlimmstenfalls sogar konterkariert werden. Vielmehr hat es sich hier bewährt, dass für die einzelnen P-ADDIE-Prozessschritte konkrete Tools entwickelt wurden, die die Partner der Bildungsallianz einzeln und nach Bedarf zusätzlich zu ihren bestehenden Prozessen anwenden können. Das P-ADDIE-Modell als solches hilft dabei, die gemeinsamen Entwicklungen der Partner der Bildungsallianz in einen Gesamtkontext zu bringen, über den sich dann institutionsübergreifend ausgetauscht werden kann.

Beim zeitlichen Ablauf des Entwicklungsprozesses hat sich in der Praxis gezeigt, dass es in den einzelnen Phasen zu starken Abweichungen kommen kann. Das liegt an den unterschiedlichen Erfahrungswerten und Infrastrukturen der verschiedenen Bildungsinstitutionen. So kann die FernUniversität in Hagen bereits auf ein Videolabor zur Aufzeichnung von Vorlesungen zurückgreifen, wohingegen andere Hochschulen dies erst etablieren müssen. Hier war der Erfahrungsaustausch in den halbjährlichen Treffen des mint.online-Projekts hilfreich, die auch im Rahmen der Bildungsallianz weiter fortbestehen. Auch gab es im Projektverlauf immer wieder Personalwechsel in den verschiedenen Entwicklungsteams, sodass hier Zeit und Wissen verloren gegangen sind und sich dadurch Prozessschritte verzögert haben. Eine bewährte Lösung waren hier die Dozierendenschulungen, in denen viel Wissen aus den Entwicklungsteams gebündelt und dokumentiert wurde, wodurch die erarbeitete Fachexpertise auch bei einem Personenwechsel nicht verloren ging.

Abschließend lässt sich sagen, dass ein idealtypisches Entwicklungsprozessmodell wie das hier vorgestellte P-ADDIE-Modell einen hilfreichen Orientierungsrahmen für Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung bietet. Durch den kooperativen Ansatz liefert es ein Gesamtgerüst für den Austausch über Institutionen hinweg und zur Einordnung von Tools, die Entwicklerinnen und Entwicklern ihren praktischen Alltag ganz konkret erleichtern.

Literaturverzeichnis

Arnold, Marlen; Zawacki-Richter, Olaf; Haubenreich, Jutta; Röbbken, Heinke & Götter, Roman (Hrsg.). (2017). *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich*. Münster: Waxmann.

Branson, Robert K.; Rayner Gail T.; Lamarr Cox, J.; Furman John P.; King, F. J. & Hannum Wallace H. (1975). *Inter-service Procedures for Instructional Systems Development*. Tallahassee (FL): Florida State University. Abgerufen von <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a019488.pdf>

Breitenberger, Ingrid; Haubenreich, Jutta & Tu, Clara (2017). Strategische Marktanalyse in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine systematische Analyse von Weiterbildungsangeboten im MINT-Bereich in fünf Schritten. In Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Röbbken & Roman Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 17-32). Münster: Waxmann.

- Broens, Andrea; Haubenreich, Jutta & Jovanovska, Marija (2017). Entwicklung einer übergreifenden Evaluationsstrategie in einer heterogenen Bildungsallianz am Beispiel einer Online-Toolbox. In Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Röbbken & Roman Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 396-399). Münster: Waxmann.
- Dobmann, Bernd; Fischer, Martin & Wetzel, Kathrin (2014). *MINTmaps: Qualitätsstandards der Kurs-, Programm- und Organisationsebene*. Abgerufen von https://de.mintonline.de/fyls/4/download_file_inline/
- Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Haubenreich, Jutta & Breitenberger, Ingrid (2015). *Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zur Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern*. Abgerufen von https://de.mintonline.de/fyls/468/download_file
- Kirschenmann, Frieda (2014). *Konzeption des Studiengangmoduls „Intelligente Energienetze“ am Fraunhofer Institut für Solare Energiesysteme*. (unveröffentlichte Masterarbeit). Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität.
- mint.online (o. J.a). *Partner*. Abgerufen von https://de.mintonline.de/public_pages/22
- mint.online (o. J.b). *Unser Leitbild. Wofür stehen wir?* Abgerufen von https://de.mintonline.de/public_pages/20
- mint.online (o. J.c). *Qualitätsstandards*. Abgerufen von https://de.mintonline.de/public_pages/23
- mint.online (o. J.d). *Evaluationstoolbox*. Abgerufen von https://de.mintonline.de/public_pages/98
- Röbbken, Heinke & Broens, Andrea (2017). Entwicklung von weiterbildungsspezifischen Qualitätsstandards. Sicherung und kontinuierliche Entwicklung von Qualität. In Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Röbbken & Roman Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 269-283). Münster: Waxmann.

Verzeichnis der Autor*innen und Herausgeber*innen

Dr. Christine Bauhofer, Dipl.-Chemikerin, MBA und Business Coach, ist seit 2013 bei Tutech Innovation GmbH für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots der Technischen Universität Hamburg zuständig. Seit 2014 koordiniert sie das Projekt *Continuing@TUHH* und bildet u. a. die Schnittstelle zwischen Unternehmen und Instituten der TUHH.

Julia Dendl, Integrative Sozialwissenschaftlerin (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team des Verbundprojekts *E^B - Entwicklung durch Bildung* im Referat Wirtschaft und Transfer der Hochschule Kaiserslautern. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen zurzeit in der Entwicklung akademischer (Weiter-)Bildungsangebote sowie in deren Erprobung, Implementation und Evaluation in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichen.

Elise Glaß, M. A., studierte Gender Studies und Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und ist seit April 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. Ihre Interessenschwerpunkte sind Theorien in der Erwachsenenbildung und den Gender Studies sowie die Entwicklung von Angeboten in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung.

Dr. rer. nat. Gabriele Gröger ist Geschäftsführerin der School of Advanced Professional Studies, dem Zentrum für berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung der Universität und der Technischen Hochschule Ulm. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte umfassen die strategische und operative Planung, Projektentwicklung und -steuerung sowie die verantwortliche Durchführung berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

Jutta Haubenreich, Kommunikationswissenschaftlerin (M. A.), war Projektleiterin und Koordinatorin des BMBF-Verbundprojektes *mint.online: Berufsbegleitende Studienangebote in MINT-Fächern* für Fraunhofer. Seit 2015 leitet Sie bei der Fraunhofer Academy das Geschäftsfeld „Geförderte Bildungsprojekte“ mit dem Schwerpunkt nationale Bildungsprojekte und interne Förderprojekte. Derzeit ist sie außerdem Doktorandin am Lehrstuhl für empirische Kommunikationswissenschaft am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. rer. nat. Regina Hebisch, Dipl.-Biol., ist Projektkoordinatorin des Projekts *Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet* an der Georg-August-Universität Göttingen. Das Projekt aus dem BMBF-geförderten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist ein Verbundprojekt der Universität Göttingen und der Hochschule Osnabrück. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen neben der Projektkoordination auf der Konzeption der Didaktik und des Managements von weiterbildenden Studienangeboten.

Miriam Kahrs studierte Internationales Politikmanagement (B. A.) an der Hochschule Bremen und Komplexes Entscheiden (Professional Public Decision Making) (M. A.) an der Universität Bremen. Seit 2013 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen tätig. Dort ist sie u. a. am Projekt *konstruktiv* beteiligt, das im Rahmen des Wettbewerbs gefördert wird. Schwerpunktmäßig ist sie mit der Konzeption, Entwicklung und Umsetzung flexibler wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für beruflich qualifizierte befasst.

Barbara Knauf ist Gewerbelehrerin in der beruflichen Fachrichtung Medientechnik (M. Ed.) und seit 2018 Mitarbeiterin im Projekt *Continuing@TUHH* der Technischen Universität Hamburg (TUHH). Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind die Konzeptualisierung bedarfsgerechter Studienberatung und digitaler Instrumente für die individuelle Kompetenzerfassung und -entwicklung.

Evelin Krolopp, Diplom-Politologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Weiterbildungscampus an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption und Entwicklung von bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten im Bereich Gesundheit und Pflege. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Positionierung und Entwicklung von Bildungsangeboten, die Curriculumentwicklung und die Kompetenzentwicklung.

Dr. Andreas Mai leitet den Arbeitsbereich Universitätsentwicklung der Bauhaus-Universität Weimar. Er konzeptualisiert, koordiniert und begleitet die strategische und operative Planung der Universität. Außerdem ist er Projektleiter des Vorhabens *Studium.Bauhaus* im BMBF-Programm *Qualitätspakt Lehre* sowie Sprecher der Verbundvorhaben Netzwerk Offene Hochschulen im BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (in Kooperation mit den Universitäten Oldenburg und Ulm) und eTEACH (der Thüringer Hochschulen im Auftrag des TMWWDG).

Mag. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen und in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Von 2009 bis 2015 verantwortete sie an der Deutschen Universität für Weiterbildung u. a. den Bereich Qualitätsmanagement. Ihre Schwerpunkte sind wissenschaftliche Weiterbildung, Gender und Diversity, Hochschuldidaktik sowie organisationale Verankerung von Innovationen.

Clara Neumayer (geb. Tu), Master of Science in International Management und Dipl. Betriebswirtin (FH), war als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *mint.online* in der Fraunhofer Academy im Querschnittsbereich Zielgruppenorientierung und Kooperation tätig. Heute leitet sie das Geschäftsfeld *Externe Weiterbildung* bei der Fraunhofer Academy und bringt ihre Tätigkeitsschwerpunkte aus dem Projekt in die Konzeption technologieorientierter Weiterbildungsprogramme von Fraunhofer für die Industrie ein.

Jessica Neureuther, Erziehungswissenschaftlerin (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt EB an der TU Kaiserslautern. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption und Entwicklung von bedarfsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Darüber hinaus beschäftigt sie sich im Rahmen des Projektes mit der Individualisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Bedarfs- und Zielgruppenorientierung.

Thea Rudkowski, Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin (M. A.), ist seit 2014 akademische Angestellte im Projekt *konstruktiv* an der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Projektkoordination sowie in der Konzeption und Organisation von weiterbildenden (Master-) Studiengängen.

Heiko Sieben, Dipl.-Wirtschaftspsychologe (M. A.) in der Erwachsenenbildung, ist seit 2015 Mitarbeiter im Projekt *ContinuING@TUHH*. Schwerpunkte seiner Arbeit sind die rechtlichen und didaktischen Rahmenbedingungen im Entwicklungsprozess von berufsbegleitenden Zertifikatsstudien und weiterbildenden Masterstudiengängen im Bereich der Ingenieurwissenschaften.

Anita Schwikal, Bildungswissenschaftlerin (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *E^B* an der TU Kaiserslautern. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption und Entwicklung von bedarfsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Darüber hinaus beschäftigt sie sich im Rahmen des Projektes mit der Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Bedarfs- und Zielgruppenorientierung.

Valeska Stephanow, Lehrerin für Pflege und Gesundheit (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften* (PuG) im Teilprojekt Pflege an der Hochschule für Gesundheit Bochum. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung des weiterbildenden Masterstudiengangs *Advanced Nursing Practice* (ANP) und der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule.

Anno Stockem, Dipl.-Kfm., Geschäftsführer des C3L – Center für lebenslanges Lernen der Universität Oldenburg. Studium in Köln, London und Saarbrücken; langjährige Tätigkeit in Geschäftsführung, Management, Marketing und Qualitätsmanagement privater Bildungsunternehmen. Besonderes Forschungsinteresse: Bildungsmanagement, Online-Marketing und preußische Gewerbestatistik.

Vera Tandler, Diplom Translatorin, ist Mitarbeiterin im Projekt *Wissenschaftliche Weiterbildung für die digitale Wirtschaft* an der Hochschule Niederrhein. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt liegt in der Konzeption von Weiterbildungskursen und Zertifikatsstudien im Blended-Learning-Format. Darüber hinaus beschäftigt sie sich insbesondere mit den in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablierenden Prozessen der Qualitätssicherung.

Dr. Ines Tetzlaff, Betriebswirtschaftlerin, ist Verbundmanagerin im Projekt *Weiterbildungscampus Magdeburg* der Otto-von-Guericke-Universität und der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Koordination des Verbundprojekts, dem Management der beiden Teilprojekte und der Lehre. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Strategieforschung, Positionierung und Entwicklung von Bildungsangeboten und die Kompetenzentwicklung.

Pia von Boetticher, Logopädin und Gesundheitswissenschaftlerin (M. Sc.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften* (PuG) im Teilprojekt *Evidenzbasierte Logopädie* (EviLog) an der Hochschule für Gesundheit Bochum. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind die Entwicklung des weiterbildenden Masterstudiengangs sowie die Vorbereitung der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als neues Angebot der Hochschule.

Dr. Katrin Waletzke, Betriebswirtin, ist Mitarbeiterin im Projekt *Wissenschaftliche Weiterbildung für die digitale Wirtschaft* an der Hochschule Niederrhein. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt liegt in der Konzeption von Weiterbildungskursen und Zertifikatsstudien im Blended-Learning-Format. Darüber hinaus beschäftigt sie sich insbesondere mit der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Projektergebnisse für das Zentrum für Weiterbildung.

Jeanette Kristin Weichler, Mag. Sc. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer-Institut für Solare Energiesysteme ISE. Sie leitet Forschungs- und Entwicklungsprojekte vorwiegend im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Wissenstransfers von der angewandten Forschung in die Praxis. Zudem koordiniert sie die Zertifikatsweiterbildungsangebote *Energiesystemtechnik* und weitere Kurse des Fraunhofer ISE und leitet die Regionalvertretung der Fraunhofer Academy in Freiburg.

Mara Zeilfelder, Integrative Sozialwissenschaftlerin (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team des Verbundprojekts *E^B - Entwicklung durch Bildung* im Referat Wirtschaft und Transfer der Hochschule Kaiserslautern. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen zurzeit in der Analyse regionaler, branchenspezifischer Weiterbildungsbedarfe sowie der nachhaltigen Implementierung zielgruppenadäquater Bildungsberatung in das Hochschulsystem.

Sabine Zschunke, Dipl.-Ingenieurin, arbeitet als Leiterin des Referats Koordination Studium und Lehre im Servicebereich Lehre und Studium der Technischen Universität Hamburg (TUHH). Unter anderem ist sie für die Studiengangentwicklung und die Standardisierung von Entwicklungsprozessen der Bachelor- und Masterstudiengänge der TUHH zuständig

ISBN 978-3-946983-33-0