



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

AgriCareerNet

Verbundprojekt im Rahmen des BMBF-Programms
„Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“
(Runde II, 2. Phase, Laufzeit 1.3.2018 bis 31.7.2020)

Entwicklung und Einführung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten an Hochschulen

Eine Orientierung für Gestaltung und Entwicklung
von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen

Osnabrück, 31. Juli 2020

Konzept unter AutorInnen:

Projektteam AgriCareerNet:

Hochschule Osnabrück, Albrechtstraße 30, 49076 Osnabrück

„Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22021 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.“



Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung, in Form berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an Hochschulen, wird in der Bedeutung weiter zunehmen und bietet allen Beteiligten Vorteile. Bei grundständigen und/oder konsekutiven (berufsbegleitenden) Studienangeboten liegen entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen an den Hochschulen vor.

Im Bereich der kostenpflichtig durchzuführenden Zertifikatskurse und Studienangebote, die nicht Deputats wirksam sind, gilt es vielfältige Aspekte zu beachten und klären. Hierzu soll diese Orientierung Anregung oder Hilfestellung für die Entwicklung und Einführung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten an Hochschulen geben.

Je nachdem wie die Weiterbildung an den Hochschulen organisiert ist und Erfahrungen vorliegen, gibt es mehr oder weniger Vorgaben, Expertise und Unterstützung für neu angedachte Angebote.

Grundsätzlich ist hilfreich Entwicklung und Einführung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten als Projekt zu sehen und entsprechend vorzugehen. Zeit und gegebenenfalls Personal werden bereits für Vorüberlegungen, Datenbeschaffung und -analyse sowie Vorprüfung einer eventuellen Machbarkeit und Gewinnung von Unterstützern benötigt. Da die Angebote kostendeckend sein müssen ist die Aufwandsseite zu kalkulieren wie Honorare, Gemeinkosten, Sachausstattung usw. aber auch die Einnahmenseite auszuloten. Die Erwartungen und Ansprüche an Weiterbildung können sehr hoch bis unrealistisch und heterogen, die Bereitschaft dafür Zeit und Geld aufzuwenden dagegen sehr gering sein.

Daher ist frühzeitig intern (Hochschule) und extern (Markt, Stakeholder) Kommunikation und Unterstützung erforderlich sowie von einem längerfristigen, nicht immer einfachen Weg bis zur Marktreife auszugehen.

Osnabrück, 31. Juli 2020

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	v
1. IST-Stand und Qualitätsverständnis von Weiterbildung an Hochschulen.....	1
1.1. Weiterbildungsverständnis, Nutzen aus Hochschulsicht.....	1
1.2. Organisatorische Anbindung, internes Know-how.....	3
1.3. Modell für Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.....	4
1.4. Finanz- und Preispolitik.....	5
1.5. Externe Zertifizierung von Weiterbildung.....	7
1.6. Querschnittsthemen (Arbeitsmarktbedarfe, Studienerfolg, Gender & Diversity)	8
2. Planung und Entwicklung eines Projektes.....	10
2.1. Zeit-/ Projektplan und Projektorganigramm.....	10
2.2. Bedarfs- und Marktanalyse.....	11
2.3. Zielgruppenanalyse.....	13
2.4. Angebotsformate.....	14
2.5. Didaktisches Konzept.....	15
2.6. Ressourcen für geplante Umsetzung.....	16
2.6.1 Personal für Lehre und Unterstützung.....	16
2.6.2 Finanzplanung.....	17
2.7. Gremienentscheidungen und Entwicklungsziel Akkreditierung.....	18
2.8. Urheberrechtsfragen.....	20
2.9. Ordnungen, Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren.....	21
2.10. Modulstruktur/Inhaltliche Bausteine.....	22
2.11. Erstellung der Lehrinhalte, Lehr- und Lernformen.....	22
2.12. Anerkennung und Anrechnung extern erworbener Kompetenzen.....	23
3. Implementierung und Management.....	24
3.1. Marketing und Vertrieb (inkl. Informationspolitik).....	24
3.2. Gestaltung der Lernumgebung (Räume, Catering, Online-Umgebungen, Betreuung).....	24

3.3. Evaluation der Lehrveranstaltung.....	26
3.4. Studienerfolgsmonitor	27
3.5. Qualitätsmanagementzirkel.....	28
3.6. Didaktische Schulungen	29
4. Good Practice: Beispiele für nützliche Tools	31
4.1. Modellorganigramm	31
4.2. Leitfaden Qualitative Interviews für Bedarfsanalyse	31
4.3. Prüfpfad MWK für Studiengänge.....	32
4.4. Kompetenzprofil Weiterbildungsberatung.....	33
4.5. Leitfaden Urheberrecht	34
4.6. Leitlinie für Anerkennung und Anrechnung	35
4.7. Lehrevaluationsbogen.....	35
5. Literaturverzeichnis	36

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Formen der organisationalen Verankerung an Hochschulen aus dem Wettbewerb "Offene Hochschulen" (Jahr 2018) (nach CENDON et al. 2020, S. 14).....	3
Abbildung 2 Prozessübersicht Studium und Lehre Hochschule Osnabrück.....	5
Abbildung 3 Prozess der Programmplanung, Programmentwicklung und des Programmmanagements (STOCKERN 2020, S. 100)	10
Abbildung 4 Auf die wissenschaftliche Weiterbildung angepasster PDCA Zirkel (STOCKEM 2020, S. 101, nach DEMING 1982)	29
Abbildung 5 Organigramm der Weiterbildung an der Universität Ulm (SCHUMACHER & GRÖGER 2016)	31
Abbildung 6 Prüfpfad MWK für Studiengänge (MWK 2018).....	32
Abbildung 7 Kompetenzprofil für Weiterbildungsberatung (PETERSEN et al. 2014, S. 9)	33
Abbildung 8 Kompetenzprofil für Weiterbildungsberatung (PETERSEN et al. 2014 S. 10, nach SCHIERSMANN et al. 2013, S. 287)	33
Abbildung 9 Systemumfassende Kompetenzen (SCHWANZER & FREI 2014, S. 72) ...	34
Abbildung 10 Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (HOCHSCHULE OSNABRÜCK 2014, S. 9).....	35

1. IST-Stand und Qualitätsverständnis von Weiterbildung an Hochschulen

1.1. Weiterbildungsverständnis, Nutzen aus Hochschulsicht

Die Hochschule Osnabrück ist die größte Fachhochschule in Niedersachsen. Zum Wintersemester 2019/20 waren 14.302 Studierenden an der Hochschule Osnabrück eingeschrieben, davon 662 in berufsbegleitenden Studiengängen.

Eine einheitliche **Definition** Wissenschaftlicher Weiterbildung ist aufgrund der zahlreichen zu berücksichtigenden Faktoren schwierig. Grundsätzlich umfasst die Wissenschaftliche Weiterbildung weiterbildende Angebote für berufstätige Personen, unabhängig davon ob diese über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen (DAMM 2019). Durch die Kultusministerkonferenz wurde Wissenschaftliche Weiterbildung folgendermaßen definiert: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das Niveau der Hochschule entspricht.“ (KMK 2001).

„Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich an Akademiker und/oder beruflich qualifizierte Personen mit Berufserfahrung und/oder Familienpflichten. Letztlich bestimmt die biographische Perspektive der Teilnehmenden, was wissenschaftliche Weiterbildung ist und was nicht“ (DGWF 2015). Da die Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung berufsbegleitend konzipiert sind, ermöglichen diese eine bessere Vereinbarung von Beruf, Familie und Studium als ein Vollzeit-Studium (DAMM 2019). Die Anforderungen entsprechen den anderer Studienangeboten auf Bachelor – bzw. Masterniveau und sind im Akkreditierungsverfahren nachzuweisen. Hochschulen sind häufig Anbieter Wissenschaftlicher Angebote (DAMM 2019). Die Bedeutung von Hochschulen hat in diesem Kontext in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Grundsätzlich können Weiterbildungsangebote jedoch auch durch andere Institutionen als Hochschulen angeboten werden (JÜTTE & ROHS 2020).

Wissenschaftliche Weiterbildung wird folglich durch unterschiedliche Bildungseinrichtungen, wie z. B. Hochschulen, in verschiedenen Formaten angeboten. Neben langfristigen Studiengängen gibt es Kursangebote, die einzeln absolviert werden können (BMBF 2019; DGWF 2015). Ein hohes Bildungsniveau ist aufgrund der sich stetig verändernden Rahmenbedingungen unabdingbar. Der demografische Wandel, neue

technologische Änderungen, der Bedarf an qualifizierten Fachkräften verlangt, dass die Bildung ständig aktuell gehalten wird (BMBF 2019).

Wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht organisierte Lernprozesse, welche auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sind und auf akademischen Niveau stattfinden (DGWF 2015). Da die Teilnahme zu meist berufsbegleitend stattfindet, steigt die Bedeutung des Formates Blended Learning (DGWF 2015). Hierbei erfolgt eine reduzierte Präsenzzeit, bei Zunahme digitaler Formate.

Die Bedeutung von, auf bereits absolvierten Studiengängen oder anderer beruflicher Vorbildung aufbauenden, Weiterbildung an Hochschulen nimmt kontinuierlich zu. Deswegen werden entsprechende Angebote durch das Bundesministerium für Bildung Forschung gefördert und unterstützt (BMBF 2019).

Nutzen Wissenschaftlicher Weiterbildung

Für alle Beteiligten bietet die Wissenschaftliche Weiterbildung zahlreiche **Vorteile**. Für das Unternehmen die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit, sicher gestellt durch Erhalt und Erweiterung des Kompetenzprofils der Mitarbeitenden. Zudem kann das Unternehmen durch diese Form der Weiterbildung direkten Kontakt zu Wissenschaftlern knüpfen und die Zusammenarbeit mit der Hochschule intensivieren, was einen Zuwachs an Wissens- und Technologietransfer ermöglicht. Durch die Ermöglichung der Weiterbildung gewinnt das **Unternehmen** zusätzlich an Attraktivität für Arbeitnehmer und kann somit den wichtigen Nachwuchs sichern (BDA 2013).

Die **Mitarbeitenden** profitieren vor allem durch den gesteigerten Kompetenzerwerb im Rahmen der Weiterbildung. Dadurch können Sie sich an die sich stetig ändernden Bedingungen der Arbeitswelt anpassen und so ihren Arbeitsplatz sichern. Zusätzlich ergeben sich neue Perspektiven im beruflichen Feld. Neben der Kompetenzerweiterung kann die Weiterbildung zum Netzwerkaufbau genutzt werden (BDA 2013).

Als Vorteile für die **Hochschule** sind vor allem die Kontakte zu den teilnehmenden Unternehmen und neuen Zielgruppen zu nennen. Dadurch ergeben sich erweiterte und zusätzliche Einblicke in die aktuelle Arbeitswelt, die als Inspiration zur Aktualisierung des grundständigen Lehrangebots sowie für weitere Weiterbildungsangebote genutzt werden können. Die Wissenschaftliche Weiterbildung gehört auch zu den Aufgaben der (Fach)Hochschulen und dient ebenfalls der Förderung des Wissens- und Technologietransfers aus der Hochschule heraus“ (NHG §3 (1), §3 (4)). Abschließend

können Weiterbildungsangebote als Marketinginstrument und Einnahmequelle für die Hochschule genutzt werden (BDA 2013).

1.2. Organisatorische Anbindung, internes Know-how

Die Weiterbildung kann als eine der wichtigen Aufgaben von Hochschulen definiert werden. Jedoch findet dies parallel zu den wichtigen Faktoren Forschung und Lehre statt (MASCHWITZ et al. 2017).

An der Hochschule Osnabrück findet die Entwicklung sowie das Angebot von wissenschaftlicher Weiterbildung in enger Abstimmung mit der Professional School statt. Die Professional School ist die zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Osnabrück – sie ist ein proaktives Bindeglied zwischen der akademischen Welt der Hochschule und den eher pragmatischen Anforderungen der Wirtschaft.

In enger Kooperation mit den Fakultäten und Instituten der Hochschule Osnabrück werden innovative Formate für den Bildungsbedarf berufstätiger Fach- und Führungskräfte entwickelt und umgesetzt.

Die **organisatorische Anbindung** erfolgt bei den meisten Hochschulen / Universitäten über eine zentrale Einrichtung. Daneben besteht die Möglichkeit einer hochschulexternen Einrichtung oder einer Organisation über das Präsidium. Über die einzelnen Fachbereiche oder eine Kombination der Möglichkeiten kann die Weiterbildung an Hochschulen ebenfalls organisiert werden (CENDON et al. 2020). Im Wettbewerb Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen hat sich die Situation im Jahr 2018 wie folgt dargestellt:

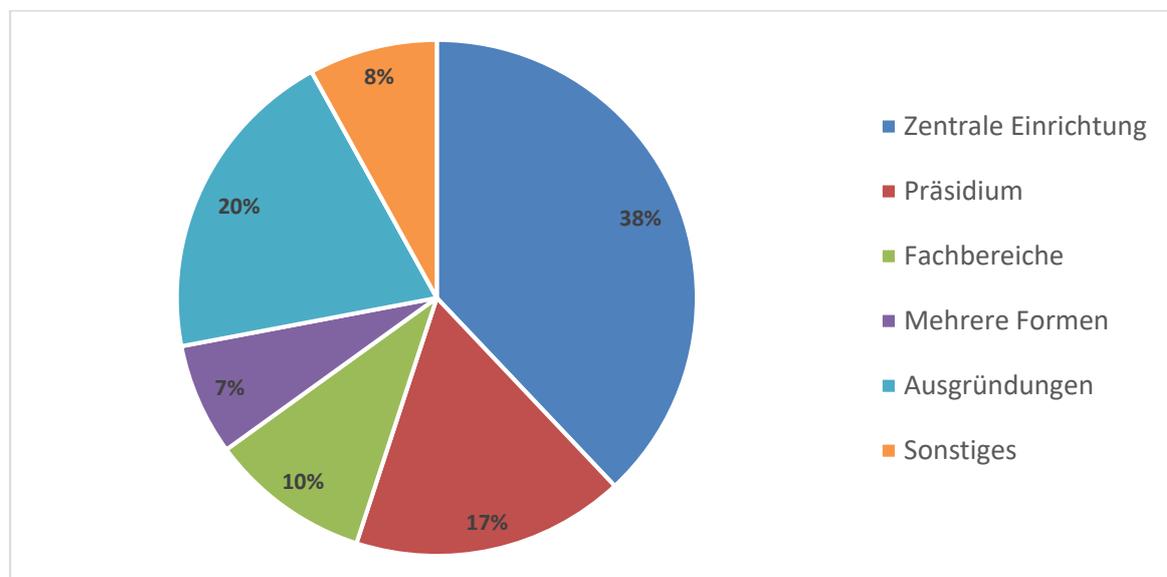


Abbildung 1 Formen der organisationalen Verankerung an Hochschulen aus dem Wettbewerb "Offene Hochschulen" (Jahr 2018) (nach CENDON et al. 2020, S. 14)

Welcher der aufgeführten Optionen am besten geeignet ist, hängt vor allem von dem jeweiligen Angebot sowie den individuellen Zielen der Angebote ab (CENDON et al. 2020).

1.3. Modell für Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

Die operative Ebene des **Qualitätsmanagements** ist nicht auf Funktionen, sondern auf Prozesse ausgerichtet. Gerade bezüglich der Qualität in Studium und Lehre kommt dem Prozessmanagement eine besondere Bedeutung zu. Von einer rein theoretischen Betrachtung des operativen Qualitätsmanagements – unterteilt z. B. in Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und -verbesserung – wird hier abgewichen und der Fokus auf Prozessmanagement und Qualitätsverbesserung gelegt.

Die Hochschule Osnabrück hat eine Prozessübersicht entwickelt, die neben den Kernprozessen auch die Führungs- und Supportprozesse berücksichtigt. In einem standardisierten Verfahren werden aktuell hochschulweit Prozesse analysiert, optimiert, grafisch dargestellt und veröffentlicht. Für den Kernbereich Studium und Lehre wurden z. B. unter Einbindung verschiedenster Akteure die Prozesse Ordnungsänderungen und Prüfpfade zur Einrichtung neuer Studiengänge optimiert, hochschulweit einheitlich festgelegt und freigegeben. Ein Prozessportal ermöglicht den Online-Zugriff auf freigegebene Prozesse. Nach DONABEDIAN (1966) kann der **Qualitätsbegriff** grundsätzlich auf drei Ebenen dargestellt werden:

- Strukturqualität: umfasst die vorhandenen Rahmenbedingungen wie personelle und materielle Ressourcen
- Prozessqualität: umfasst alle Aktivitäten, die zur Erstellung des Produktes durchgeführt wurden
- Ergebnis-/ Produktqualität: beschreibt die Qualität des Endproduktes/ Ergebnisses

Qualität wird hierbei als das Ausmaß definiert, in dem die wahrgenommenen tatsächlichen Eigenschaften mit den vorausgesetzten bzw. erwarteten Kriterien übereinstimmen (DONABEDIAN 1966).

Das GAP-Modell nach ZEITHAML et al. (1985) basiert auf dem Gedanken, dass eine Dienstleistung dann als gut bezeichnet werden kann, wenn die Erwartungen an die Dienstleistung mit der tatsächlich erstellten Dienstleistung übereinstimmen. Dieses Modell basiert auf der Theorie eines idealen Systems für Dienstleistungen, in dem alle Beteiligten sich ideal verhalten und der Verlauf optimal ist. Da solche Prozesse jedoch in wenig realistisch sind, wurden fünf Qualitätslücken (Gap) definiert, die bei Prozessen in der Dienstleistung berücksichtigt werden müssen:

GAP 1: Zwischen Kundenerwartung und Wahrnehmung der Dienstleistungsqualität durch den Anbieter

GAP 2: Zwischen den wahrgenommenen Kundenanforderungen und dem Erreichen der Qualitätsstandards

GAP 3: Zwischen den spezifizierten Qualitätsstandards und der Leistungsausführung

GAP 4: Zwischen der Leistungsausführung und der an den Kunden gerichteten Kommunikation

GAP 5: Zwischen der wahrgenommenen und der erwarteten Dienstleistungsqualität

Bei diesen fünf Qualitätslücken (GAPs) entstehen häufig Diskrepanzen zwischen den aufgeführten Faktoren. Diese gilt es bei der Angebotsentwicklung und -durchführung zu berücksichtigen.

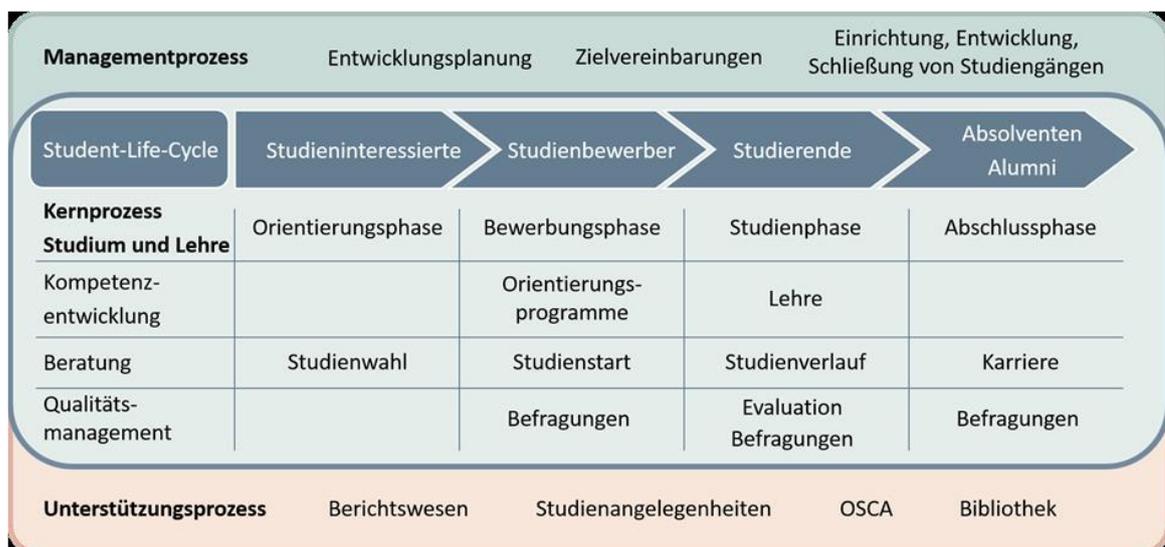


Abbildung 2 Prozessübersicht Studium und Lehre Hochschule Osnabrück

Das Qualitäts- und Prozessmanagement in Studium und Lehre richtet sich am sog. Student-Life-Cycle aus. Ziel ist die Förderung des Studienerfolgs der Studierenden durch kontinuierliche Verbesserung der Lehre und der Beratung. Das Qualitätsmanagement stellt den Studiengängen verschiedene Evaluationsinstrumente zur Verfügung, die in Verbindung mit geeignet dokumentierten Prozessen einen kontinuierlichen Verbesserungszyklus ermöglichen.

1.4. Finanz- und Preispolitik

Weiterbildung ist in Deutschland eine der wichtigen Aufgaben von Hochschulen. Sie nimmt jedoch eine besondere Rolle in diesem Zusammenhang ein (LERMEN & VOGT 2018) und darf nicht aus dem Haushalt der Hochschulen finanziert werden (MASCHWITZ et al. 2017). Dies gilt sowohl für die Entwicklung als auch die Durchführung solcher Angebote. Die entstehenden Kosten können durch verschiedene Projekte zum Beispiel durch das

Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert werden. Nach Ablauf dieser Förderung muss die Finanzierung über die Einnahmen und Gebühren der Angebote erfolgen (MASCHWITZ et al. 2017). Folglich ist die Teilnahme an Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung meist mit Kosten für die Teilnehmenden verbunden (LERMEN & VOGT 2018).

Im Gegensatz zu der grundständigen Lehre, wird die wissenschaftliche Weiterbildung nicht finanziell durch Zuwendungen getragen. Primär wurde durch die Länder das Kostendeckungsprinzip bezüglich der **Finanzierung** für Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung eingeführt. Seit Mitte der neunziger Jahre erfolgt die Deckung der entstehenden Kosten durch Entgelte und Gebühren. Dieses Vorgehen ist in den meisten der Hochschulgesetze der Länder verankert. Während die grundständige Lehre somit durch das Staatsmodell finanziert wird, erfolgt die Finanzierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung durch das Marktmodell (LERMEN & VOGT 2018). Die genauen Vorgaben unterscheiden sich jedoch zwischen den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen (LERMEN & VOGT 2018; MASCHWITZ et al. 2017).

An Hochschulen wird grundsätzlich eine **Trennungsrechnung** angewandt, sodass eine möglichst konkrete Zuordnung von wirtschaftlicher oder nicht-wirtschaftlicher Tätigkeit erfolgen kann. Die Finanzierung von Weiterbildungsangeboten wird maßgeblich dadurch beeinflusst, ob diese als wirtschaftliche oder nicht-wirtschaftliche Tätigkeit eingestuft wird. Die genaue Zuordnung wird hierbei beeinflusst durch das jeweilige Bundesland sowie die jeweilige Hochschule (CENDON et al. 2020; MASCHWITZ et al. 2017). Findet eine Vollkostendeckung statt, wird die Durchführung der Angebote automatisch als wirtschaftliche Tätigkeit eingestuft.

Bei der Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit birgt die Berechnung der Gemeinkosten eine Herausforderung. Die Berechnung dieser erfolgt durch die Hochschulen selbst. Durch hohe Gemeinkosten der Angebote an Hochschulen, können die Kosten einiger Angebote so hoch werden, dass diese nicht oder kaum noch marktgängig sind. Durch die sehr unterschiedlichen Gemeinkosten ist die Wettbewerbsfähigkeit häufig nicht mehr gegeben (MASCHWITZ et al. 2017). Die Rahmenbedingungen werden durch die unterschiedlichen Verordnungen der Hochschulen und der Länder vorgegeben. Die konkreten Preise werden jedoch durch die jeweiligen Institutionen selbst festgelegt. Weitere Informationen hierzu liefert der Bericht „Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung“ von MASCHWITZ et al. (2017).

1.5. Externe Zertifizierung von Weiterbildung

Für die Anbieter von Weiterbildung gibt es die Möglichkeit, sich von externen Agenturen zertifizieren zu lassen. Für eine **Zertifizierung** spricht, dass so die Interessenten von einem ansprechenden Qualitätsmanagement der Bildungseinrichtung ausgehen können (GNAHS & QULLING 2019). Wichtig ist hierbei: Die Zertifizierung bezieht sich nicht ein spezifisches Weiterbildungsangebot, sondern auf die Bildungseinrichtung im Allgemeinen. Durch ein entsprechendes Siegel kann das Bildungsinstitut nachweisen, dass es ein Qualitätsmanagementsystem etabliert hat, dass die Arbeitsabläufe und Dienstleistungen systematisch und geordnet sind und dass die Einrichtung von einer unabhängigen Stelle geprüft wurde. Hiermit wird bestätigt, dass Das Bildungsinstitut in der Theorie in der Lage ist gute Weiterbildung anzubieten. Über die tatsächliche Qualität der einzelnen Angebote kann eine Zertifizierung jedoch keine Auskunft geben (STIFTUNG WARENTEST 2020).

Grundlage für die Zertifizierung einer Bildungseinrichtung sind entsprechende Qualitätsmanagementsysteme, wie die DIN EN ISO 9000 ff. Die DIN EN ISO 9000 ff. ist allgemein gültig und nicht spezifische auf den Bildungssektor ausgelegt, kann aber für diesen genutzt werden. Im Rahmen des Zertifizierungsprozesses wird das Qualitätsmanagement der Bildungseinrichtung mit den entsprechenden zugrundeliegenden Vorgaben abgleichen (GNAHS & QUILLING 2019). Neben der DIN EN ISO 9000 ff. wurde im Jahr 2010 die DIN ISO 29990 explizit für Bildungseinrichtungen eingeführt. Diese orientiert sich an der ursprünglichen Norm und berücksichtigt für die Bildungsangebote entscheidende Faktoren. Hierzu gehört bspw. die Ausrichtung der Lehrinhalte auf eine spezifische Zielgruppe.

Eine Adresse für eine entsprechende Zertifizierung ist der Gütesiegelverbund Weiterbildung. In dem Zertifizierungsverfahren werden die Angebote durch vom Beirat akkreditierte Gutachter überprüft. Kriterien sind hierbei die Umsetzung der vorgegebenen Qualitätsstandards und die Praxisanwendung (GÜTESIEGELVERBUND 2020).

Als weitere Anlaufstelle für die Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten lassen sich das Deutsche Institut für Normung (DIN), QESplus (STIFTUNG WARENTEST 2020), CERTQUA oder DGQ aufführen (GNAHS & QUILLING 2019).

Im Gegensatz zu den kürzeren Angeboten (z.B. Zertifikatskurse) erfolgt die Sicherstellung der Qualität bei den berufsbegleitenden Studiengängen über die Akkreditierung eben dieser (CENDON et al. 2020).

1.6. Querschnittsthemen (Arbeitsmarktbedarfe, Studienerfolg, Gender & Diversity)

Die aktuelle Situation auf dem **Arbeitsmarkt** in Deutschland stellt sich sehr positiv dar. So ist die Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken. Engpässe bezüglich Fachkräften finden sich insbesondere in der Baubranche, dem Handwerk, in technischen Berufen sowie dem Gesundheits- und Pflegesektor (BA 2019). Fachkräftemangel beschreibt die Situation, in der es für die entsprechenden Stellenangebote zu wenige passende und qualifizierte Arbeitskräfte gibt und die vorhandenen Arbeitskräfte nicht entsprechend qualifiziert werden können (BA 2019). Der Bedarf an entsprechend qualifizierten Fachkräften wird laut Prognosen in den nächsten Jahren auf einem hohen Niveau bleiben und in eigenen Bereichen sogar ansteigen. Die Förderung von Angeboten der Aus- und Fortbildung ist einer der möglichen Faktoren, um dem Fachkräftemangel entgegen zu wirken. Dementsprechend wird die Bedeutung solcher Angebote in den nächsten Jahren weiter zunehmen (BA 2020).

Gender bedeutet aus dem Englischen übersetzt Geschlecht und im Kontext der Wissenschaft bezeichnet der Begriff das soziale Geschlecht. Im Gegensatz zu diesem steht das biologische Geschlecht. Diese beiden Aspekte werden seit den 60er Jahren als zwei getrennte Begriffe betrachtet. Mit dem Genderbegriff werden soziale zugeschriebene Geschlechterrollen und scheinbar geschlechtsspezifische Fähigkeiten in Frage gestellt (UNI BIELEFELD 2020). Gender Mainstreaming meint, dass die Unternehmen bzw. Institutionen die Geschlechterverhältnisse in allen Faktoren berücksichtigen und sich für die Gleichstellung der Geschlechter einsetzen (STIEGLER 2008).

Heterogenität und **Diversity** bzw. Diversität werden häufig synonym verwendet und bezeichnen im Allgemeinen Vielfalt und Unterschiedlichkeit hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren (GLAß & MÖRTH 2020). Im Kontext der Wissenschaftlichen Weiterbildung spielt die Diversität der Studierenden eine besonders große Rolle, da zahlreiche unterschiedliche Gruppen angesprochen werden. Hierzu zählen unter anderem Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Arbeitssuchende und Berufsrückkehrende (THIELE et al. 2019). Neben der Diversität hinsichtlich der beruflichen Praxis und der aktuellen Lebenssituation muss zum Beispiel Heterogenität bezüglich Herkunft, Religion, geschlechtliche Identifikation, Kultur sowie körperlicher und geistlicher Fähigkeiten bei der Planung und Entwicklung von Studienangeboten berücksichtigt werden. Eine entsprechende Modularisierung sowie blended Learning Formate ermöglichen eine höhere Flexibilität im Studium und sprechen dadurch die unterschiedlichen Personengruppen gleichermaßen an. Durch verschiedene Lehrmethoden werden diverse Lernstile und -typen berücksichtigt (vgl. GLAß & MÖRTH 2020).

Diversität und Gender sind als Querschnittsaufgaben grundsätzlich wichtige Themen im Hochschulkontext und müssen dementsprechend bei der Entwicklung und Durchführung Wissenschaftlicher Weiterbildung ebenfalls berücksichtigt werden (CENDON et al. 2020).

Eine einheitliche Definition des Begriffes **Studienerfolg** ist nach TRAPMANN 2008 derzeit nicht vorhanden. Dennoch haben die unterschiedlichen Definitionen einige Gemeinsamkeiten. Hierzu zählt z.B. das Erreichen eines speziellen und definierten Ziels, welches in Verbindung mit einem oder mehreren Studiengängen steht (BERTHOLD et al. 2015). Die Konkretisierung der Definition ist von der jeweiligen Perspektive – Studierende, Universität, Arbeitgeber – abhängig (KONEGEN-GRENIER 2001). Nach CAMARA (2005) baut die Definition auf mehreren Faktoren wie der Note und dem Abschluss auf. BERTHOLD et al. (2015) definiert Studienerfolg als Erreichen der jeweiligen, individuellen Ziele. Im Rahmen des Wettbewerbs „Qualitätszirkel Studienerfolg“ wurde eine Befragung zur Begriffsdefinition an Hochschulen durchgeführt. Als wichtigster Faktor wurde dabei der Studienverlauf – hier insbesondere der Abschluss, die Dauer und die Leistung – festgestellt. Zusätzlich spielt die Berufsfähigkeit eine wichtige Rolle, insbesondere die Arbeitsmarktchancen (BERTHOLD et al. 2015).

2. Planung und Entwicklung eines Projektes

Grundsätzlich lässt sich der Weg zu einem neuen Programm der Weiterbildung in 3 Phasen unterteilen: Programmplanung, Programmentwicklung und Programmmanagement (siehe Abbildung 3). Nachfolgend sind die wichtigsten Schritte der Planung und Entwicklung dargestellt.

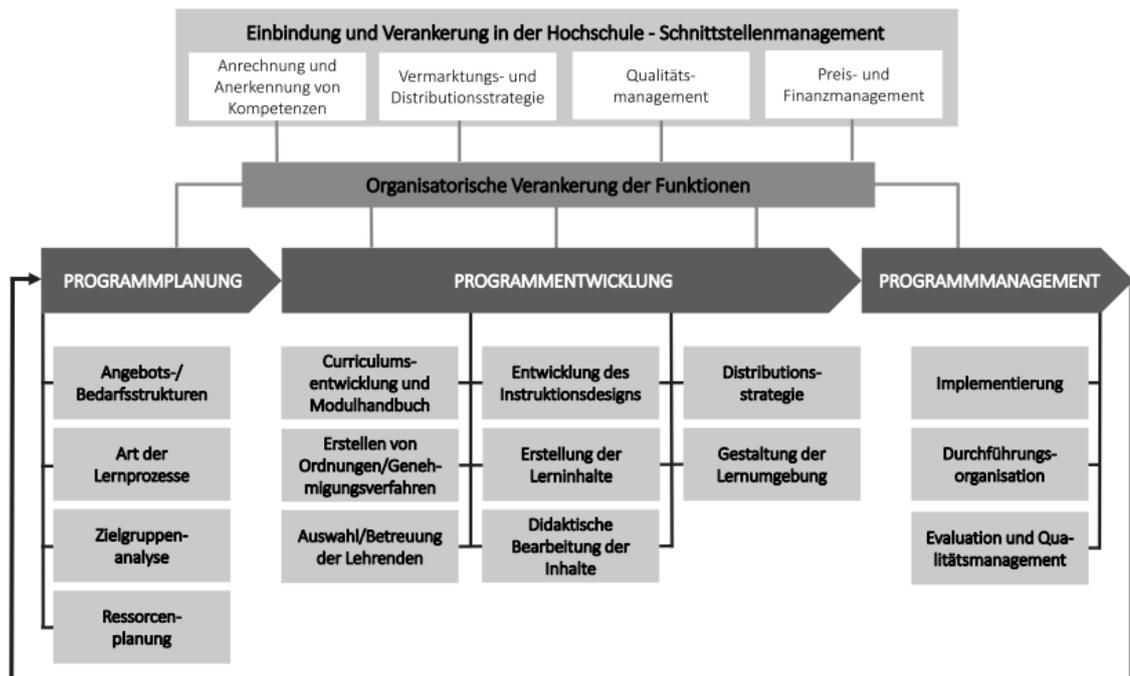


Abbildung 3 Prozess der Programmplanung, Programmentwicklung und des Programmmanagements (STOCKERN 2020, S. 100)

In der Praxis empfiehlt sich, vor Einstieg in die konkrete Planung, ein Konzept mit wesentlichen Eckdaten und/oder Hypothesen des Vorhabens zu erstellen, das der Kommunikation mit möglichen Unterstützern, der Leitungsebene, Gremien sowie der möglichen Ansprech- und Zielgruppe dient und Antworten zu wesentlichen Fragen beinhaltet.

2.1. Zeit-/ Projektplan und Projektorganigramm

Bei der **Planung** eines Projekts ist die zeitliche Ausrichtung auf das Ziel wichtig, d.h. Zeitpunkt der Marktreife und Start des Angebots. Je nach organisatorischen Anforderungen und geplantem Angebotsumfang kann dies von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren dauern. Gerade bei Studiengängen, auch im Weiterbildungsbereich, sind in der Regel Zielvereinbarungen mit Ministerien, Gremien und Leitungsebenen sowie das Akkreditierungsverfahren zu berücksichtigen.

Daher sollte ein Projektplan oder auch Zeitplan erstellt werden. Je nach Komplexität sollten Zeitabschnitte (Phasen) mit Meilensteinen definiert werden.

Die Komplexität kann durch die Gliederung in einzelne Arbeitspakete reduziert werden und so eine prozessbegleitende Erfolgskontrolle ermöglichen. Die einzelnen zeitlichen Abschnitte sollten nicht zu klein gewählt werden. Festgelegte Meilensteine sollten etwas Außergewöhnliches bleiben damit ihre Bedeutung nicht verloren geht.

Am Ende jeder Phase des Projekts stehen die Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse. Bei Abweichung der Ergebnisse von den geforderten und zuvor definierten Meilensteinen sind Ursachen und mögliche Auswirkungen zu klären. Bei Bedarf ist die Planung anzupassen.

Es ist für die Arbeit im Projekt hilfreich die Phasen und Meilensteine grafisch darzustellen. Für kleine bis mittelgroße Projekte bieten sich hier einfache und übersichtliche Phasenmodelle in Form eines Zeitstrahls oder eines sequentiell aufgebauten Modells an. Bei Projekten mit einem größeren Umfang bieten sich Darstellung der Phasen und Meilensteine als GANTT-Diagramm bzw. in einem parallelen Phasenmodell an.

Neben einer guten Planung benötigt ein (größeres) Projekt gute Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sind alle Stellen im Projekt besetzt wird ein Organigramm als grafisches Schaubild der Projektmitglieder erstellt. Es werden die Leitungsbeziehungen zwischen den einzelnen Projektmitgliedern und Organisationseinheiten abgebildet. Die interne und externe Wirkung eines Organigramms ist zu berücksichtigen.

2.2. Bedarfs- und Marktanalyse

Um möglichst passgenaue Angebote zu entwickeln, bedarf es vor dem Start der konkreten Planung einer **Bedarfs- und Marktanalyse**. Ziel dieser ist es, den aktuellen und/oder künftigen Bedarf sowie das derzeitige Angebot auf dem Markt festzustellen und zu analysieren. Dadurch kann ermittelt werden, in welchen Bereichen es sinnvoll sein kann weitere Angebote zu entwickeln. Entscheidend ist hierbei, dass diese Analyse in der entsprechenden Ziel- und Anspruchsgruppe (siehe Zielgruppenanalyse) erfolgt. Eine möglichst genaue Bedarfs- und Marktanalyse ist die Grundlage für die Markt- und Konkurrenzfähigkeit der entwickelten Angebote (SEITTER 2020).

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Möglichkeiten der Bedarfsanalysen festhalten. Hier kann zwischen direkten und indirekten Methoden unterschieden werden. Indirekte Methoden befassen sich mit der Recherche und dem Zusammentragen bereits vorhandener Daten und Informationen. Hierzu gehören unter anderem: Literaturrecherche, Medienanalyse, berufsbezogene Anforderungsanalysen oder die Analyse der Arbeitsmarktlage. Während die indirekten Methoden sich auf bereits

Vorhandenes beziehen, werden bei den direkten Methoden neue Daten erfasst. Dies kann durch unterschiedliche Methoden erfolgen. Die häufigsten sind schriftliche Befragungen, Fokusgruppen, Interviews oder Beobachtungen (MÜLLER et al. 2020). Die Methoden können auf drei Ebenen eingesetzt werden:

1. (potentielle) Teilnehmende
2. Unternehmen/ Verbände
3. Politik und Gesellschaft

Die Auswahl der geeigneten Methoden kann bei diesen Ebenen variieren, da die Personengruppen der einzelnen Ebenen unterschiedliche Ansprüche aufweisen (JÄGER 2017).

Direkte Methoden liefern aktuelle und exklusive Erkenntnisse, jedoch ist der Aufwand für diese Methoden deutlich höher als bei indirekten Methoden. Deswegen empfiehlt es sich, unterschiedliche Methoden zu kombinieren, gegebenenfalls durch eine Delphi-Studie zu ergänzen und hierbei Experten einzubeziehen. Die Entscheidung, welche Methoden für die Bedarfserhebung genutzt werden, sollte aufgrund der bereits vorhandenen Daten erfolgen und berücksichtigen, welche Information für eine bedarfsgerechte Angebotsentwicklung zusätzlich benötigt werden (MÜLLER et al. 2020).

Bei der Erhebung des Weiterbildungsbedarfs empfiehlt es sich neben Standardabfragen zusätzlich explorativ und iterativ vorzugehen. Je nach Branche, Berufsfeld, Regionalität, Internationalität, Heterogenität, Organisationsgrad usw. sind mehr oder weniger Informationen verfügbar bzw. zugänglich. Insofern sind Branchen und Berufsfeld spezifische Kenntnisse bzw. Prozesskenntnisse hilfreich oder sogar erforderlich um entsprechende Auskünfte zu erhalten und zu verstehen.

Zu differenzieren ist meist zwischen verschiedenen Bedarfen.

Einem aktuellen, meist kurzfristig zu realisierenden Bedarf, der dynamisch sich entwickelt und häufig fachlich-inhaltlich wechselt. Hierbei lohnt sich der Aufwand einer Neuentwicklung von Modulen oder Studiengängen in der Regel nicht, da bis zur Marktreife eines Angebotes der Bedarf in der Regel bereits gedeckt wurde. Falls entsprechendes Know-how bereits vorhanden ist, sollte Konzeption und Angebot entsprechender Zertifikatskurse mit Inhalt, Umfang, Dauer und Kosten mit den entsprechend Interessierten, der Ansprech- und Zielgruppe, abgestimmt werden.

Einem grundsätzlichen Bedarf der fachlichen und/oder überfachlichen (Weiter)Qualifikation von Mitarbeitern, der in der Regel von größeren Organisation selbst oder durch Vertragspartner gedeckt wird um spezifische Standards erfüllt zu wissen. KMU wählen meist Verbands- oder Kammerangebote und praktizieren ‚training on the job‘. Dort

sind gegebenenfalls Kooperationen möglich.

Und einem spezifischen dauerhaften Bedarf, der in der Regel nicht oder nicht zufriedenstellend abgedeckt wird oder werden kann. Ein Bedarf der nicht durch neue, entsprechend qualifizierte Mitarbeiter beseitigt werden kann, zu dem es keine, oder keine zufriedenstellenden, Weiterbildungsangebote gibt, ein Bedarf der vom Umfang her einen Zertifikatskurs, ein Modul oder einen Studiengang rechtfertigt und der der Zielgruppe und den Unternehmen so wichtig ist, dass diese bereit sind bei Marktreife dafür Zeit und Geld aufzuwenden.

Da bei der Erhebung des Weiterbildungsbedarfs durch standardisierte Fragebogen der Rücklauf meist sehr gering ist, sind Tiefeninterviews z. B. mit Produktions- und Abteilungsleitern, Personalentwicklern, Geschäftsführern, Experten, Multiplikatoren, Verbandsvertretern usw. besonders geeignet. Diese Gesprächsergebnisse gilt es auszuwerten, zu interpretieren und abstrahieren um einerseits firmenspezifische Besonderheiten zu erkennen und die formulierten Bedarfe in Kompetenzen zu übersetzen, die kommuniziert und durch Kurse oder Module vermittelt werden können.

Von gruppenspezifischen Ergebnissen, unterschiedlichen Sichtweisen bis hin zu konträren Beurteilungen von Bedarfen, Zielgruppen, Chancen und Risiken ist auszugehen. Insofern sind in der Regel mehrere (Abstimmungs-)Gespräche erforderlich, um die Vorstellungen der Praxis konkretisieren, konzeptionell weiterentwickeln und in entsprechende Weiterbildungsformate umwandeln und anbieten zu können. Dabei sind spätestens bei der Entwicklung von Modulen und Studiengängen die erforderliche Akkreditierung inkl. der Querschnittsthemen zu beachten (vgl. 1.6)

2.3. Zielgruppenanalyse

Neben der Bedarfs- und Marktanalyse spielt die Analyse der **Zielgruppe** eine entscheidende Rolle, um Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auch nachgefragt werden. Grund hierfür ist, dass die Bedarfe sich zwischen den potentiellen Zielgruppen stark unterscheiden können (SEITTER 2020). Die Definition des Begriffes „Zielgruppe“ gestaltet sich dabei aufgrund unterschiedlicher Angaben in der Literatur als schwierig. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass die Zielgruppe die potenziellen Teilnehmenden umfasst. Diese lassen sich durch gemeinsame Merkmale im Weiterbildungskontext beschreiben (REICH-CLAASSEN & VON HIPPEL 2016). Nach SCHLUTZ (2006) beschreibt der Begriff die Gruppe, die primär angesprochen und angeworben wird. Dies basiert auf der Annahme, dass die entsprechenden Personen bislang weniger an vergleichbaren Angeboten teilnehmen.

Zu berücksichtigen ist, dass eine „Ansprechgruppe“ auch z.B. Personalentwickler, Abteilungsleiter, Personalverantwortliche bis hin zur Geschäftsführung beinhalten sollte, d.h. diejenigen, die über Bedarf, Auswahl, Genehmigung und Finanzierung von Weiterbildungsangeboten in den Unternehmen entscheiden. Diese nutzen die Weiterbildungsangebote nicht selbst, aber deren Sicht auf die Angebote ist häufig entscheidend für eine eventuell erforderliche Freistellung von Mitarbeitern und mögliche finanzielle Unterstützung der an einer Teilnahme der kostenpflichtigen Weiterbildungsangebote interessierten Mitarbeiter.

Die Zielgruppe lässt sich dabei auf Grundlage unterschiedlicher Faktoren segmentieren und eingrenzen. So wird die ursprüngliche primäre Zielgruppe für wissenschaftliche Weiterbildung durch Berufstätige mit einem ersten Hochschulabschluss (FAULSTICH et al. 2008, S. 9) und einer mindestens einjährigen Berufserfahrung (KMK 2010, S. 5) gebildet. Aktuell werden auch Personen mit beruflicher Qualifizierung jedoch ohne einen Hochschulabschluss zur entscheidenden Zielgruppe gezählt (WOLTER et al. 2016b, S. 19, 20).

2.4. Angebotsformate

Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten für **Angebotsformate**. Die gängigsten sind hierbei berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikatskurse (CENDON et al. 2020).

Studiengänge sind die Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Hier bildet entweder der Bachelor oder der Master den Abschluss. Bis zum Bachelorabschluss beträgt die Studienzeit in der Regel bei Vollzeitstudiengängen 6 bis 8 Semester. Erfolgt das Studium (wie bei der wissenschaftlichen Weiterbildung) berufsbegleitend, erhöht sich die Dauer entsprechend. Für ein Masterstudium gilt meist die Regelstudienzeit von 4 Semestern bei einem Vollzeitstudiengang. Auch hier erhöht sich die Zeit bei berufsbegleitendem Studium. Für ein Masterstudium ist ein anderer erster Abschluss an einer Hochschule Voraussetzung. Teilweise besteht die Möglichkeit der Anrechnung einzelner Bausteine des Studiums. Bei berufsbegleitenden Studiengängen werden die studienbezogenen Leistungen hauptsächlich außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit erbracht. Bei einem Vollzeitstudium müssten die Arbeitnehmer für diese entsprechend freigestellt werden (BDA 2013).

Ein weiteres mögliches Angebot sind Zertifikatskurse. Diese sind von der Dauer deutlich kürzer angesetzt und können ein oder mehrere Module beinhalten. Die Dauer dieser Weiterbildungsmaßnahme reicht von Tagesangeboten bis hin zu mehreren Wochen oder Monaten, meist geblockt angeboten.

Im Gegensatz zu den Studiengängen werden solche Kurse mit einem Zertifikat abgeschlossen, in der Regel nach zugehöriger Prüfung. Diese Möglichkeit der Weiterbildung ist insbesondere für Personen interessant, für die ein kompletter Studiengang nicht in Frage kommt. Oftmals besteht die Option einzelne Bausteine aus diesem zu absolvieren (Modulstudium). Im Jahr 2013 wurden deutschlandweit über 4.000 Kurse in diesem Bereich angeboten (BDA 2013).

Als dritte Option besteht die Möglichkeit einzelne Veranstaltungen an der Hochschule zu spezifischen Themen zu besuchen (BDA 2013). In der letzten Zeit gewinnen zusätzlich Angebote mit CAS und DAS Abschlüssen wie in der Schweiz weiter an Bedeutung (CENDON et al. 2020). Entscheidend bei der Wahl des entsprechenden Angebotsformates ist die spezifische Zielgruppe, für die das Angebot geplant und entwickelt wurde (CENDON et al. 2020).

2.5. Didaktisches Konzept

Das **didaktische Konzept** wissenschaftlicher Weiterbildung muss an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Da in diesem Bereich der Weiterbildung primär Berufstätige teilnehmen, bedarf es anderen didaktischen Methoden, als in der grundständigen Lehre. Ein elementarer Teil wird hierbei durch das Blended Learning Konzept abgebildet. Bei Blended Learning werden die verfügbaren Möglichkeiten von Internet und Intranet mit klassischen Lehr-Lernmethoden kombiniert und optimal genutzt. Hierdurch erreicht man eine größere Flexibilität und Unabhängigkeit von Raum und Zeit der Lernarrangements, was insbesondere für Berufstätige im Studium viele Vorteile mit sich bringt (SAUTER et al. 2004). So kann durch die zeitliche und räumliche Unabhängigkeit von Online Angeboten auf die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer aktuellen Lebenssituation und dem jeweiligen Lernprozess eingegangen werden (BRAUKHOFF 2017).

Dadurch wird den Interessierten ermöglicht, das Studium und andere Verpflichtungen wie den Beruf oder die Familie besser miteinander zu vereinbaren. Dies ist eine wichtige Grundlage, um Personen aus der Zielgruppe für eine Teilnahme an den Angeboten zu gewinnen (KERRES 2012). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass nicht alle Inhalte über Online-Formate abgebildet werden können (CENDON et al. 2020). Dementsprechend empfiehlt sich eine Kombination von Online-Formaten und Präsenzveranstaltungen im Sinne des Blended Learning-Konzepts.

Bei einer längeren Angebotsdauer bietet es sich an, die Präsenzphasen durch Onlinephasen vorbereiten zu lassen und die Räume zwischen den Präsenzphasen zu nutzen. Die Präsenzzeiten übernehmen dabei eine wichtige Rolle hinsichtlich des

persönlichen Austausches der Personen untereinander sowie der Netzwerkbildung (ZAWACKI-RICHTER & STÖTER 2020).

2.6. Ressourcen für geplante Umsetzung

Spätestens nach der Terminplanung erfolgt die Planung der **Ressourcen**. Hierbei wird unterschieden in der Planung von Personal, Finanzen sowie Sachressourcen. Allerdings haben Umfang und Verfügbarkeit beziehungsweise Beschaffung von Ressourcen natürlich auch Auswirkung auf den Terminplan.

Die Planung der erforderlichen Ressourcen kann aufbauend direkt der Entwicklung des Projektplans angeschlossen werden.

2.6.1 Personal für Lehre und Unterstützung

Prinzipiell gilt: je ausführlicher die einzelnen Arbeitspakete und die damit verbundene personelle Auslastung geplant ist, desto genauer kann die Planung des **Personalbedarfs** durchgeführt werden. Dazu sollten alle anfallenden Arbeiten für die Mitarbeitenden zuvor erfasst, dokumentiert und geplant werden. Dies geschieht bereits in der Phase der Projektplanung. Die Personalplanung baut dann auf diesen Ergebnissen auf.

Bei der Personalplanung muss ebenfalls bedacht werden, dass einige Mitarbeitende eventuell nicht ihre volle Arbeitsleistung in das Projekt einbringen können, da sie noch in weitere Projekte eingebunden sind. Wichtig ist dabei lediglich, dass die Zusammensetzung passt und die Projektziele erreicht werden.

Bereits in diesem Stadium muss das Personal für die Lehre geplant werden, ebenso wie gegebenenfalls Ersatzkräfte zur Lehrentlastung. Sollten Präferenzen in Bezug auf Lehrende und Dozenten bestehen sollten diese Personen, wenn nicht bereits während der Konzeption eingebunden, spätestens jetzt angesprochen werden, um ihre Bereitschaft zur Übernahme von Lehre zu klären.

Die Unterstützung durch studentische sowie wissenschaftliche Hilfskräfte und auch Tutoren in einzelnen Teilbereichen oder Teilprojekten sind ebenfalls zu berücksichtigen und in die Personalplanung einfließen.

Aufgrund der getätigten Personalplanung für Lehre und Unterstützung kann die Kostenplanung in diesem Bereich durchgeführt werden.

In der Wissenschaftlichen Weiterbildung wird grundsätzlich Personal aus zwei Personengruppen benötigt: Wissenschaftliches/ akademisches Personal und Nicht-wissenschaftliches/ administratives Personal. Zusätzlich können noch Hilfskräfte auf

studentischer oder wissenschaftlicher Ebene eingesetzt werden. Das Personal verteilt sich dabei über folgende Ebenen:

- Leitung
- Lehre
- E-Learning-Support
- Qualitätsmanagement
- Öffentlichkeitsarbeit/ Marketing
- Verwaltung
- Weitere Unterstützung (Hilfskräfte)

Es muss keine strikte Trennung der Gruppen oder Ebenen erfolgen. So kann eine Person unterschiedliche Aufgaben innerhalb eines Projektes übernehmen (GRÖGER et al. 2018).

Die Gewinnung von geeigneten Lehrenden ist hierbei ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Durchführung der Angebote. Im Gegensatz zu der grundständigen Lehre gehört Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung meist nicht zu den vertraglich festgelegten Aufgaben der Lehrpersonen an Hochschulen. Dementsprechend gestaltet sich die Gewinnung dieser häufig als schwierig. Einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren zur Gewinnung der Lehrkräfte ist die persönliche Ansprache dieser. Eine angemessene Entlohnung spielt als Anreiz eine eher untergeordnete Rolle (CENDON et al. 2020).

2.6.2 Finanzplanung

Mit der **Finanzplanung** sind zwei Bereiche zu planen. Zum einen die Aufwendungen und Kosten, die mit der Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes, z.B. im Rahmen eines Drittmittel (teil)finanzierten Projektes, entstehen und zum anderen die Aufwendungen und Kosten, die mit Angebot und Durchführung des geplanten Weiterbildungsangebotes, Zertifikatskurs und/oder Studiengang, entstehen.

Der Personalplanung kann entnommen werden, für welchen Zeitraum die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt beschäftigt werden sollen und welche Qualifikation sowie Gehaltsstufe für die jeweilige Tätigkeit vorgesehen ist. Ebenso wird mit den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften und mit den Tutorenstellen verfahren. Für im Projekt eingebundene DozentInnen sollten, zumindest bei größeren Vorhaben, Ersatzkräfte für Lehrentlastungen berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Faktoren, die bei der Finanzplanung berücksichtigt werden sollten, sind Reisekosten für Tagungen und andere Veranstaltungen, Tagungsgebühren, Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Poster, Internetauftritt) und technische Ausstattung. Allgemeine Verwaltungskosten sowie ggf. Budget für externe Referenten müssen

ebenfalls eingeplant werden. Die bevorstehenden Ausgaben müssen möglichst konkret und genau kalkuliert werden, um finanzielle Engpässe zu vermeiden.

Je nach organisatorischer Verankerung (vgl. 1.2) und bereits vorliegenden Erfahrungen im Bereich Weiterbildung liegen in den entsprechenden Einrichtungen bereits Mustersätze und Kostenkalkulationen, als Orientierung und/oder Vorgabe, für neue Vorhaben vor (vgl. Richtlinie zur Regelung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an der Hochschule Osnabrück; HOCHSCHULE OSNABRÜCK 2019 und 2019b).

Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass die Durchführung von Weiterbildung an Hochschulen von den hauptamtlichen Lehrkräften in der Regel im Nebenamt erfolgt, angemessen zu entlohnen ist und nur einen bestimmten Stundenumfang aufweisen darf.

Den Ausgaben sind die entstehenden Einnahmen gegenüber zu stellen. Hierzu zählen für wissenschaftliche Weiterbildung die Modulgebühren und Prüfungsgebühren entsprechend der jeweiligen Gebührenordnung. Bei vielen Projekten dürfen Einnahmen über die entwickelten Angebote erst erfolgen, sobald das entsprechende Projekt abgeschlossen ist.

Bezüglich der Finanzierung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung liefert die Veröffentlichung „Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen.“ weitere Informationen (MASCHWITZ et. al. 2017).

2.7. Gremienentscheidungen und Entwicklungsziel Akkreditierung

Bereits zu Beginn dieses Abschnittes wurde darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten in der Regel in einem längerfristigen iterativen Prozess erfolgt, in dem zur Erreichung von Akzeptanz und Unterstützung, frühzeitig die Stakeholder und Entscheider innerhalb der eigenen Organisation als auch im Bereich der Ziel- und Ansprechgruppen eingebunden werden sollten. Hochschulen und Ministerien geben dazu, zumindest im Bereich der Studiengänge, sogenannte Prüfpfade vor.

Bereits für erste Gespräche in denen mögliches Interesse an einem neuen Angebot ausgelotet werden sollen sind konzeptionelle Ansätze von Bedarf, Gestaltung und Umsetzung des Angebots insoweit erforderlich, dass sie bei den Gesprächspartnern zumindest Interesse wecken und mögliche Vorbehalte relativieren.

Für die inhaltliche und formale Ausgestaltung von Zertifikatskursen und Studiengängen sind vorher eingeholte grundsätzlich zustimmende Entscheidungen der Leitungsebene und von Gremien zu empfehlen. Diese Austausche liefern wertvolle Informationen, Vorbehalte und Aspekte, die bei der weiteren Entwicklung des Vorhabens berücksichtigt

werden können. Bereits für die Erstellung von Konzepten für den Prüfpfad der Landesministerien zur Feststellung der Vereinbarkeit des geplanten Studienangebots mit der Landeshochschulplanung ist eine Vielzahl an Informationen erforderlich (vgl. Prüfpfad MWK Niedersachsen).

Dieses Konzept wird nach Zustimmung von Studienkommission, Fakultätsrat und Hochschulleitung zur Begutachtung an das zuständige Ministerium geleitet. Nach positiver Rückmeldung kann die Akkreditierung vorbereitet werden und Modulhandbücher sowie erforderliche Ordnungen erstellt werden. Bei Weiterbildungsstudiengängen besonders auch die Zugangs-, Zulassungs- und Gebührenordnung (vgl. Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Die **Akkreditierung** von Studiengängen hat ihren Ursprung in der vierten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998. Im Rahmen dieses Gesetzes wurde erstmalig ermöglicht, dass die erstellten Ordnungen nicht nur durch die Landesministerien genehmigt werden konnten. Im Dezember 1998 wurde von Seiten der KMK ein erstes System für Akkreditierungen von Studiengängen erstellt. Im Rahmen dieses Systems wurden geprüfte Akkreditierungsagenturen zertifiziert, um die Studiengänge im Sinne der Vorgaben seitens der KMK zu überprüfen. Ende des Jahres 1999 wurden die Mindeststandards und Kriterien durch den Akkreditierungsrat beschlossen. Dadurch wurden die wichtigsten Informationen und Faktoren festgelegt, die als Voraussetzung für einen Studiengang gelten. Dadurch wurde die Grundlage geschaffen, um einen Markt für Akkreditierungsagenturen zu öffnen. 2005 wurde der zuvor der HRK und dem KMK zugehörigen Akkreditierungsrat eine eigene Stiftung (KAUFMANN 2012).

Jeder Bachelor- und Masterstudiengang in Deutschland muss von einer zertifizierten Agentur akkreditiert werden. Um die Akkreditierung für einen Studiengang zu durchlaufen, wird Programmakkreditierung genutzt. Dieses Verfahren durchläuft dabei mehrere Stufen. Von der Hochschule selbst wird eine zertifizierte Akkreditierungsagentur bzgl. der Durchführung beauftragt. Hierbei wird durch die Agentur eine auf den Studiengang angepasste Gutachtergruppe eingesetzt. Diese muss mindestens zwei Hochschullehrende aus einem vergleichbaren Fachbereich, einen Vertreter aus dem praktischen Fachbereich sowie einen Studierenden umfassen. Die Gutachtergruppe betrachtet hierbei den fachlich-inhaltlichen Anteil, während die Agentur formalen Kriterien überprüft. Der Prüfbericht sowie das Gutachten werden dem Akkreditierungsrat übermittelt und dieser entscheidet über die Akkreditierung des Studiengangs. Bei erfolgreicher Akkreditierung ist diese auf 8 Jahre befristet. (AKKREDITIERUNGSRAT 2020). Weitere Informationen, z. B. zu den notwendigen Unterlagen stellt der AKKREDITIERUNGSRAT (2017) zur Verfügung.

2.8. Urheberrechtsfragen

Das **Urheberrecht** dient grundsätzlich dazu, das geistige Eigentum einer Person, des Urhebers, zu schützen. Dies beinhaltet, dass der Urheber alleine entscheiden kann, was mit seinem Werk passiert. Hierzu ist keine Kenntlichmachung seitens des Urhebers notwendig. Sofern für die Erstellung von Lehrmaterialien Werke Dritter verwendet werden, sind die entsprechenden Vorgaben zu berücksichtigen. Diese befinden sich in §51 UrhG und §61 UrhG. Zur Verwendung muss die Erlaubnis des Urhebers eingeholt werden oder eine entsprechende Lizenz erworben werden, außer das Werk ist öffentlich zugänglich. Bei öffentlich zugänglichen Werken ist eine namentliche Nennung des Urhebers notwendig, sofern dieser nicht explizit auf ebensolche verzichtet. Um die Inhalte eines Werkes für die eigene Arbeit zu nutzen, wird in der Regel die Form der Zitation genutzt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Inhalte nicht verändert werden dürfen und eine vollständige Angabe der Quelle und des Urhebers erfolgen müssen. Für die Anwendung im Rahmen der Lehre gibt es gesonderte Vorgaben. Die Inhalte dürfen zur Veranschaulichung der Lehrveranstaltung genutzt werden, bis zu 15% des Werkes unter Angabe der Quelle und des Urhebers. Einzelne Werke können in vollem Umfang verwendet werden. Hierzu zählen neben Abbildungen ebenfalls Werke mit einem geringen Umfang, wie z.B. Beiträge aus Fachzeitschriften. Die Verwendung in Rahmen von Lehrveranstaltungen darf dabei keinem kommerziellen Zweck dienen (PFEIFFER 2018).

Bei der Verwendung von Bildern Dritter gilt es neben dem Urheberrecht auch das Leistungsschutzrecht zu berücksichtigen. Dieses umfasst alle Werke, die die Schöpfungshöhe nicht erreichen. Bei Bildern muss neben dem Urheberrecht das Persönlichkeitsrecht, Hausrecht und Markenrecht beachtet werden. So dürfen Bilder mit erkennbaren Personen lediglich mit deren Einwilligung veröffentlicht werden. Bilder aus Innenräumen benötigen vor der Veröffentlichung die Zustimmung einer Person mit Hausrecht. Auch für Bilder gilt es, vor der Veröffentlichung die notwendigen Lizenzen zu erwerben oder lizenzfreie Bilder zu nutzen. Sofern der Urheber nicht auf eine Erwähnung verzichtet, ist die Nennung des Urhebers immer notwendig. Bilder dürfen im Sinne des Zitierens nicht verändert werden, außer dies ist notwendig. Jede Veränderung muss kenntlich gemacht werden. Bei der Verwendung von Bildern in der Lehre muss dies ebenso berücksichtigt werden, wie die ausschließliche Nutzung zu nicht-kommerziellen Zwecken sowie die zur Verwendung im Rahmen eines kleinen Teilnehmendenkreises. Die Nutzung bezieht sich hierbei auf die Lehrveranstaltung und die Prüfungsvor- sowie Nachbereitung (PFEIFFER 2018b).

Markenschutz ist selbst nicht im Rahmen des Urheberrechts geregelt. Jedoch können einzelne Werke durch das Markenrecht geschützt sein. Gleiches gilt für Designs, welche

mit bestimmten Marken verknüpft werden. Eine Nutzung solcher Werke darf nur erfolgen, sofern keine geschäftliche Zwecke verfolgt werden (PFEIFFER 2018b).

2.9. Ordnungen, Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren

Neben den didaktischen und organisatorischen Planungsschritten, müssen für die Durchführung eines Studiengangs die notwendigen Ordnungen erstellt werden. Hierzu gehören i.d.R., je nach Ländervorgabe, Zugangs-/Zulassungsordnung, Studienordnung, Prüfungsordnung und die Gebührenordnung. Diese müssen spätestens bis zum Akkreditierungsverfahren mit dem Modulhandbuch erstellt werden.

Für Lehrgänge/Zertifikatskurse wird vergleichbares empfohlen, so dass z. B. die Voraussetzungen für eine Teilnahme, die Durchführung und Wiederholung von Prüfungen usw. transparent geregelt sind.

Grundsätzlich sind die Voraussetzungen für den **Zugang** zu Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung von Gesetzen und Ordnungen vorgegeben. Die genauen Vorgaben unterscheiden sich sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen den einzelnen Hochschulen (FAULSTICH & GRAEßNER 2008).

Für den Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen ist neben einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss ebenfalls eine berufspraktische Tätigkeit von in der Regel mindestens einem Jahr Voraussetzung (KMK 2010b). Bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen kommt es hingegen lediglich auf die Hochschulzugangsberechtigung sowie die bislang erlangte Berufserfahrung an. Bei der Hochschulzugangsberechtigung ist nur in den seltensten Fällen ein Abitur Voraussetzung. Ein bestehendes Arbeitsverhältnis ist häufig nicht notwendig.

Bei Weiterbildungsangeboten, besonders wenn diese kostenpflichtig sind, sind Teilnehmer als auch Arbeitgeber daran interessiert, dass diese erfolgreich absolviert werden. Aus Anbietersicht ist natürlich zu gewährleisten, dass die formulierten Lernziele nachweislich erreicht werden. Wenn Schul-, Hochschul- und/oder berufliche Abschlüsse bereits längere Zeit zurückliegen, kann es sein, dass bestimmte fachliche und/oder methodische Kenntnisse nicht mehr präsent sind. Bei eventuellen Quereinsteigern, die für eine neue berufliche Aufgabe qualifiziert werden sollen, können bestimmte Kenntnisse auch nicht vorhanden sein. Gleichzeitig ist aber denkbar, dass im berufspraktischen Bereich sehr viel Know-how und Problembewusstsein vorliegt.

Gerade bei Weiterbildungs-Master-Angeboten ist politisch gewollt, dass, anders wie bei konsekutiven Studiengängen, ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss als Zugangsvoraussetzung mit der berufspraktischen Tätigkeit ausreicht. Für den Zugang zu

Masterstudiengängen können weitere Voraussetzungen entsprechend Landesrecht vorgesehen werden (AR §5 MRVO)

Bei Gestaltung der Curricula und Module ist diese Heterogenität entsprechend zu berücksichtigen (vgl. 2.11).

Eine verbesserte Passgenauigkeit kann durch entsprechende Informationen, Studienberatung und Gestaltung des Auswahl-/Zulassungsverfahrens erreicht werden. Dort kann z. B. der Grad der Eignung der Bewerber mittels Kriterien/Indikatoren und deren Bewertung (Punkteschema) ermittelt werden, die bereits im Vorfeld kommuniziert wurden.

Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass die Auswahlgrenzen nicht zu eng gefasst sind, da damit eventuell zu viele Bewerber ausgeschlossen würden. Da Zugangs- und Zulassungsordnungen i. d. R. in langen Prozessen, auch von den Ministerien, genehmigt werden, sind kurzfristige Änderungen nicht möglich.

2.10. Modulstruktur/Inhaltliche Bausteine

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Akkreditierung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ist der Nachweis einer entsprechenden **Modularisierung**. Hierbei gilt zu berücksichtigen, dass die Anforderungen aus einem Modul grundsätzlich innerhalb eines Semesters bzw. eines Jahres zu bewältigen sein müssen (KMK 2010). Ziel der Einführung einer verpflichtenden Modularisierung für Studienangebote war es, die Studienzeit zu reduzieren und eine höhere Flexibilität beim Studium zu gewährleisten (HRK 1997). Durch die Unterteilung eines Studiums in einzelne Module, kann die Übertragbarkeit sowie die Anrechenbarkeit einzelner Studienleistungen ermöglicht und gewährleistet werden (FAULSTICH & OSWALD 2010).

2.11. Erstellung der Lehrinhalte, Lehr- und Lernformen

Grundsätzlich werden die **Lehrinhalte** durch die Lehrenden selbst erstellt. Für die Erstellung der Lehrinhalte müssen die Urheberrechte (siehe Kapitel Urheberrechtsfragen) berücksichtigt werden. Eine gute Abstimmung zwischen den Lehrenden ist sinnvoll, damit inhaltliche Überschneidungen eingegrenzt werden können.

Lehr- und Lernformen sowie die Leistungsfeststellungen sind für Weiterbildungen adäquat zu wählen und festzulegen. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass gerade bei Weiterbildungs-Master Angeboten anders als bei konsekutiven Studiengängen die fachlichen und methodischen Voraussetzungen der Studierenden überaus heterogen sein können (vgl. Kapitel 1.6. Querschnittsthemen (Arbeitsmarktbedarfe, Studienerfolg, Gender & Diversity))

Daher empfiehlt es sich zusätzlich, auch außerhalb des Curriculums, Brückenkurse bzw. –module zu konzipieren und anzubieten, die eventuell vorhandenen Defizite frühzeitig bewusst machen und zu beseitigen helfen.

Entsprechende Informationen im Bereich der Studienberatung in Verbindung mit Orientierungshilfen, Selbsttests, Beratungsangeboten usw. sind hilfreich.

Andererseits kann es auch sein, dass in Teilbereichen bereits umfangreiche Qualifikationen vorliegen, die auf Antrag angerechnet werden müssen. (vgl. *Anrechnungsleitlinie HS OS; HOCHSCHULE OSNABRÜCK 2014*)

2.12. Anerkennung und Anrechnung extern erworbener Kompetenzen

Anrechnung **extern erworbener Kompetenzen** meint im Hochschulkontext, dass Studienanforderungen durch bereits außerhalb der Hochschule erworbene Lernergebnisse ersetzt werden können. Dies beinhaltet unter anderem Kenntnisse aus Aus- und Fortbildungen. Anerkennung hingegen bezieht sich auf Leistungen, die an anderen Hochschulen bereits erworben wurden (WEICHERT 2015). Durch die Kultusministerkonferenz wurde im Jahr 2018 beschlossen, dass außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen bis zu 50% im Rahmen des Studiums anerkannt werden können (KMK 2008). Ziel dieser Maßnahme ist es, den Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte zu erleichtern (KMK 2008). Um die entsprechenden Kompetenzen anzurechnen, bedarf es einer Prüfung seitens der Hochschule. Hierbei wird überprüft, ob die eingereichte Qualifikation vom Inhalt und Niveau dem der Hochschulangebote gleichwertig ist. In diesem Fall erfolgt eine individuelle Entscheidung. Bei Qualifizierungen die bei Kooperationspartnern der Hochschule erworben wurden, können pauschale Regelungen getroffen werden. Als dritte Möglichkeit ist die Option einer Einstufungsprüfung aufzuführen. Im Rahmen dieser wird der jeweilige Kenntnisstand der Interessierten ermittelt (KMK 2008b).

Als Vorteile der Nutzung von Anrechnungsoptionen lassen sich nach WEICHERT (2015) unter anderem die Zunahme der Diversität unter den Studierenden, neue Lehr-Lernformen, verbesserte Kooperationen zwischen Hochschule und Unternehmen sowie eine Zunahme der Attraktivität der Angebote mit Anrechnung nennen.

3. Implementierung und Management

3.1. Marketing und Vertrieb (inkl. Informationspolitik)

Marketing meint grundsätzlich die „Förderung des Absatzes durch Betreuung der Kunden, Werbung, Beobachtung und Lenkung des Marktes sowie durch entsprechende Steuerung der eigenen Produktion“ (DUDEN 2020). Marketing ist Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit (BERTHOLD et al. 2015) und ist ein Instrument, um eine erfolgreiche Durchführung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu gewährleisten. Wie Eingangs beschrieben, werden die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht öffentlich finanziert, sondern über die eigenen Einnahmen. Hierfür bildet ein entsprechendes Marketing die Grundlage (RICHTER & MORGNER 2018). Öffentlichkeitsarbeit im Allgemeinen dient dazu, potentielle Teilnehmende auf die Hochschule sowie das spezifische Angebot aufmerksam zu machen. Im Rahmen des Marketings werden spezifische Informationen zum Angebot zur Verfügung gestellt (BERTHOLD et al. 2015).

Mögliche Medien der Kommunikation auf internem Wege sind unter anderem Informationsveranstaltungen, Infotage, Campus-Zeitungen, Flyer (HANFT et al. 2016). Da die Bedeutung interner Kommunikation zu Beginn der Angebotsentwicklung häufig unterschätzt wird, sollte auf dieser ein besonderes Augenmerk liegen. Insbesondere die Gremienarbeit durch im Projekt involvierte Personen gilt hierbei als hilfreich und förderlich. Die Hochschulleitung sowie alle durch das Projekt tangierten Personen sollten ebenfalls frühzeitig informiert und mit einbezogen werden (HANFT et al. 2016).

Um potentielle Interessenten auf die Angebote aufmerksam zu machen, können unter anderem Beiträge in entsprechenden Fachzeitschriften, Newsletter oder Hochschulinformationstage genutzt werden (BERTHOLD et al. 2015). Des Weiteren empfiehlt es sich eine ansprechende Homepage zu gestalten sowie Werbematerialien (z. B. Flyer) (BAUHOFER et al. 2020). Hiermit kann bei fehlenden internen Kompetenzen eine externe Agentur beauftragt werden. Grundsätzlich ist im Rahmen der zunehmenden Digitalisierung das Online Marketing besonders zu berücksichtigen. Hierzu gehört auch die Präsenz auf Social Media Kanälen z.B. Facebook (RICHTER & MORGNER 2018).

3.2. Gestaltung der Lernumgebung (Räume, Catering, Online-Umgebungen, Betreuung)

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung finden grundsätzlich in einer **Lernumgebung** statt. Die Gestaltung dieser Lernumgebungen ist ein wesentlicher Aspekt der Angebotsentwicklung (JÜTTE & ROHS 2020). Die Lernumgebung hat großen Einfluss

auf den Lernprozess und Lernerfolg der Teilnehmenden (GNAHS & QUILLING 2019). Als besonders positiv werden in der Regel Lernumgebungen wahrgenommen, in dessen Rahmen authentische Problemstellungen bzw. Aufgaben bearbeitet werden. Bei virtuellen Lernräumen ist es besonders wichtig, dass die Teilnehmenden sich selbst beteiligen können. Dies erreicht man beispielsweise durch Feedbacktools oder Dialogfelder/ Chats (RAUNER & GROLLMANN 2018). Obwohl die Online-Tools und virtuellen Lernräume im Rahmen der Digitalisierung immer weiter an Bedeutung gewinnen, sind physische Lehr- und Lernräume nicht zu vernachlässigen (STANG 2017).

Es lassen sich grundsätzlich Lernräume und Lehrräume unterscheiden. Während Lehrräume für die tatsächlichen Lehrveranstaltungen genutzt werden, dienen Lernräume für das selbstständige Lernen der Studierenden. Zusätzlich können noch separate Räume zur Erholung, für Prüfungen und für die Umsetzung von Lehr-Lernformaten gestaltet werden (BRANDT & BACHMANN 2014). Eine möglichst hohe Variation an unterschiedlichen Räumlichkeiten ist empfehlenswert, um eine didaktische Vielfältigkeit und unterschiedliche Settings zu ermöglichen (STANG 2017).

Grundsätzlich sollte die Lernumgebung die Studierenden dabei unterstützen, entsprechende Ziele zu setzen und zu erreichen, die Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, fehlende Motivation und negative Stimmungen zu bewältigen, den eigenen Lernprozess zu gestalten und die Hilfsmittel und Medien passend einzusetzen. In diesem Zusammenhang ergibt sich, dass frei zugängliche Lernräume für die Teilnehmenden zur Verfügung stehen sollten (BERTHOLD et al. 2015). Zusätzlich sollten die Umgebung für die Lernenden nützlich und funktional sein (VISCHER 2008).

Für die Einrichtung und Gestaltung von Lernräumen lassen sich nur schwer grundlegende Richtlinien festlegen, da die Wahrnehmung und Interpretation von Seiten der Studierenden sehr subjektiv ist (BOYS 2015).

Bei Vor-Ort-Veranstaltungen sollte insbesondere auf folgende Aspekte geachtet werden:

- Erreichbarkeit der Räumlichkeiten
- Angemessene Größe
- Ausstattung mit der notwendigen Technik
- Ggf. Ermöglichung von unterschiedlichen Settings (Gruppenarbeiten, Lehrvortrag, Einzelarbeit)
- Ausreichend Pausen

Zusätzlich muss bei Tagesveranstaltungen berücksichtigt werden, dass eine ansprechende Erreichbarkeit sowie Möglichkeit einer Verpflegung gegeben sein sollten. Hier bietet sich die Option eines Caterings an. Die Kosten hierfür können auf die

Teilnehmenden umgelegt werden. Teilnehmer von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen sind als Studierende Mitglieder der Hochschule und damit berechtigt deren Einrichtungen wie Mensen zu nutzen. Bei ganztägigen, eventuell geblockten, Präsenzveranstaltungen ist weiterhin zu berücksichtigen, dass in der Regel während eines laufenden Semesters Räume durch den regulären Studienbetrieb stundenweise belegt sind. Entsprechende frühzeitige organisatorische Vorbereitungen für eine reibungslose und störungsfreie Durchführung ist zu berücksichtigen.

Sowohl vor Ort als auch bei Online Veranstaltungen sollte eine Betreuung der Teilnehmenden gewährleistet sein, um Unklarheiten und aufkommende Fragen entsprechend zeitnah zu klären.

3.3. Evaluation der Lehrveranstaltung

Der Begriff „**Evaluation**“ wird von dem englischen Begriff „value“ abgeleitet und kann mit Bewertung übersetzt werden (GNAHS & KNILLING 2019). Das Durchführen von Evaluationen ist ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung und dementsprechend eine wichtige Aufgabe im Rahmen des Qualitätsmanagements der Lehre und folglich der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung (BADE-BECKER 2005). Zielsetzung von Evaluationen ist eine Selbstkontrolle und Verbesserung des Handelns. Im Rahmen der Selbstkontrolle wird überprüft, ob die gesetzten Ziele erreicht werden. Dies umfasst einen Soll-Ist- Vergleich (GNAHS & KNILLING 2019). Es empfiehlt sich, Evaluationen Prozess begleitend durchzuführen. Dadurch können die gewonnenen Erkenntnisse in der weiteren Entwicklung der Angebote berücksichtigt werden (BÜLOW-SCHRAMM 2006). Nach BISCHOFF et al. (2015) können die Evaluationen auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Hierzu gehören die einzelnen Lehrveranstaltungen, das gesamte Curriculum oder der Erwerb von Kompetenzen. Neben der quantitativen Methode mittels Fragebogen können auch andere Methoden (z. B. Interviews) durchgeführt werden. Eine Kombination der unterschiedlichen Methoden ist ebenfalls denkbar (BISCHOFF et al. 2015). Zusätzlich wird in der Evaluation zwischen der formativen und summativen Form unterschieden. Die formative Evaluation wird primär während des Prozesses genutzt, um korrigierend eingreifen zu können, während die summative Evaluation vorwiegend zu Ende einer Maßnahme genutzt wird (GNAHS & KNILLING 2019).

Bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen bedarf es vor der Durchführung der Festlegung von Qualitätsfaktoren. Hierfür ist eine hochschulinterne Absprache und Diskussion bezüglich der Qualitätskriterien einer guten Lehre erforderlich. Auf Grundlage dieser kann eine entsprechende Evaluation erstellt werden (GERDS & REIBER 2016). Vor der Durchführung muss zusätzlich festgelegt werden, welche Ziele mit der Evaluation

verfolgt werden (GNAHS & KNILLING 2019). Nach HANKE (2004) dienen Evaluation neben der Feststellung von Stärken und Schwächen dazu, die Dozierenden, die Rahmenbedingungen (z.B. räumliche Gegebenheiten, Betreuung), Inhalte sowie die Lehr- und Lernunterlagen zu bewerten.

Häufig findet ein einfacher Fragebogen Anwendung in der Evaluation von Lehrveranstaltungen, aber auch andere Feedbackformen wie ein Partnerinterview, Blitzlicht oder Sätze schreiben sind möglich (GNAHS & KNILLING 2019). Im Rahmen eines Fragebogens können bzgl. der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unter anderem folgende Aspekte abgefragt werden:

- Besuchte Veranstaltung/ bewerteter Dozent
- Grund für den Besuch
- Wie ist man auf die Veranstaltung aufmerksam geworden?
- Wie wurde sich bisher zu der Thematik informiert?
- Zufriedenheit mit der Beratung / den Informationen zu der Thematik?
- Rückblickend fehlende Informationen zu Beginn der Veranstaltung?
- Wie war die Erfahrung bei der Anmeldung (kompliziert/ unkompliziert)?
- Fähigkeiten des Dozenten (fachlich/ pädagogisch)?
- Beurteilung der Lehrmaterialien (schriftliche/ Videos/ ...)?
- Beurteilung des Lernorts (Erreichbarkeit, Ausstattung, Umgebung)?
- Angaben zur Lehrveranstaltung selbst (z. B. entspricht meinen Interessen, Lernziel wird erreicht, Praxisbezug, Umfang des Lehrinhaltes, Aktualität des Lehrinhaltes)
- Würde die Veranstaltung weiterempfohlen werden?
- Verbesserungsmöglichkeiten
- Lob
- Angaben zur Person (Geschlecht, Alter, Schulabschluss, berufliche Ausbildung, aktueller beruflicher Status)

(GNAHS & KNILLING 2019)

3.4. Studienerfolgsmonitor

Der **Studienerfolgsmonitor** dient an der Hochschule Osnabrück dazu, eine Analyse der Studienverläufe durchzuführen. Hierbei werden folgende Daten der Studierenden einer Kohorte zwischen der Einschreibung und der Exmatrikulation erfasst:

- Personenbezogene Daten (z. B. Alter, Hochschulzugangsberechtigung)
- Anzahl der Studierenden während des Studienverlaufs
- Studienerfolg (z. B. gemessen in Leistungspunkten)

Zusätzlich werden seitens der Hochschule noch weitere Faktoren erfasst, um die Studiengänge weiterzuentwickeln. Hierzu gehören:

- Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung sowie Art & Note
- Entwicklung der Studierendenzahlen sowie Absolventenzahlen
- Abschluss-/ Abbruchquote
- Studienerfolg der Studierenden (u.a. Note, Studiendauer)

Durch die erfassten Daten werden Rückschlüsse auf den Studienverlauf ermöglicht. Diese Daten werden im Intranet der Hochschule Osnabrück für Hochschulangehörige zur Verfügung gestellt und jedes Jahr aktualisiert. Diese Erfassung wird bereits seit dem Wintersemester 2006/2007 durchgeführt. Die ausgewerteten Daten können für Akkreditierungsprozesse genutzt werden (HOCHSCHULE OSNABRÜCK 2020).

3.5. Qualitätsmanagementzirkel

Qualitätsmanagement ist ein fortlaufender Prozess während der Planung, Entwicklung und Durchführung von Angeboten. Die wichtigsten Schritte sind in dem PDCA Modell (nach DEMING 1982) dargestellt. Dieses wurde durch STOCKEM (2020, S. 101) auf die wissenschaftliche Weiterbildung angepasst (Abbildung 4). Entscheidend ist, dass das Qualitätsmanagement als Kreislauf verstanden werden kann, bei dem nach erfolgreicher Durchführung und Evaluation des Angebotes, wieder im Beginn des Kreislaufes eingestiegen werden soll. Dies bedeutet, dass wieder bei der Programmplanung und –entwicklung angesetzt wird und auf Grundlage der Evaluation und neuen Erkenntnissen eine entsprechende Anpassung der Angebote erfolgt (STOCKEM 2020). Vor der Implementierung müssen die entwickelten Angebote ausreichend erprobt werden, um eine ansprechende Qualität sicherzustellen (CENDON et al. 2020).

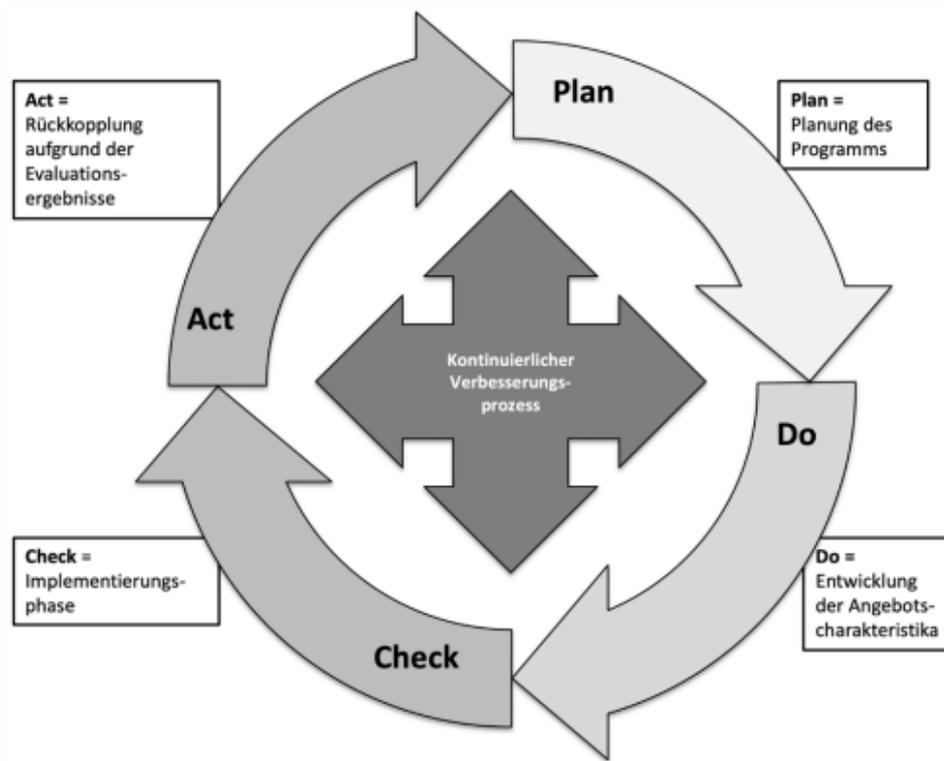


Abbildung 4 Auf die wissenschaftliche Weiterbildung angepasster PDCA Zirkel (STOCKEM 2020, S. 101, nach DEMING 1982)

3.6. Didaktische Schulungen

Da sich die wissenschaftliche Weiterbildung in einigen Aspekten von der grundständischen Lehre unterscheidet, bedarf es einer Anpassung der Lehre oder zumindest der Sensibilisierung der Lehrenden für die Besonderheiten dieser Angebote (BRAUN et al. 2014). So weisen die Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besonders hohe Heterogenität hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigung, der beruflichen Qualifizierung und der Familiensituation auf (HANFT & KNUST 2010). Durch die häufig berufsbegleitende Teilnahme an den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ist für die Teilnehmenden der Theorie-Praxis-Transfer von besonderer Bedeutung sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Studium (BRAUN et al. 2014). Die in der Weiterbildung eingesetzten Lehrkräfte sollten hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse und didaktischen Fähigkeiten sowie bisheriger Lehrtätigkeiten besondere und erweiterte Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen. Dies macht eine Unterstützung durch entsprechende Qualifizierungsangebote sinnvoll, was nach FISCHER (2014) für den Großteil der Lehrenden zutrifft. Bislang erfolgt eine Unterstützung der Lehrenden primär durch Coaching, Beratung und kollegialen Austausch. Zusätzlich liegen häufig Leitfäden oder Checklisten zur Unterstützung vor. Als Unterstützungsangebote werden primär Best-

Practice Beispiele (z-B. als Video), Kurse und Tagungen gewünscht. Die Präferenzen der potenziellen Unterstützungsangebote variieren hierbei je nach Vorkenntnissen und Voraussetzungen der Lehrenden. Von allen Untergruppen am häufigsten gewünscht sind Best-Practice Beispiele in Form von Videos oder Podcasts. Weiterbildungskurse gehören ebenfalls zu den an den häufigsten gewünschten Angeboten. Hierbei gilt es jedoch insbesondere zu berücksichtigen, dass die Lehrenden unterschiedliche Vorkenntnisse haben. Je nach Beschäftigungsumfang in der Weiterbildung, kann auch der Zeitfaktor als limitierender Faktor für Kursangebote zur Qualifizierung gesehen werden. Material zum selbst erlernen wird ebenfalls von allen Untergruppen als sinnvoll erachtet. Newsletter oder Kurztipps per Mail werden als weniger wichtig eingestuft (FISCHER 2014).

Um die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung bestmöglich zu qualifizieren, empfiehlt es sich demnach, die unterschiedlichen Qualifizierungsmöglichkeiten zu kombinieren und auf die jeweiligen Zielgruppen anzupassen (FISCHER 2014).

Je nach Interessen der Hochschulen gibt es entsprechende Angebote und/oder werden diese Aspekte im Rahmen allgemeiner Angebote angesprochen und/oder im Rahmen eines (moderierten) Erfahrungsaustausches oder von Qualitätszirkeln realisiert.

4. Good Practice: Beispiele für nützliche Tools

4.1. Modellorganigramm

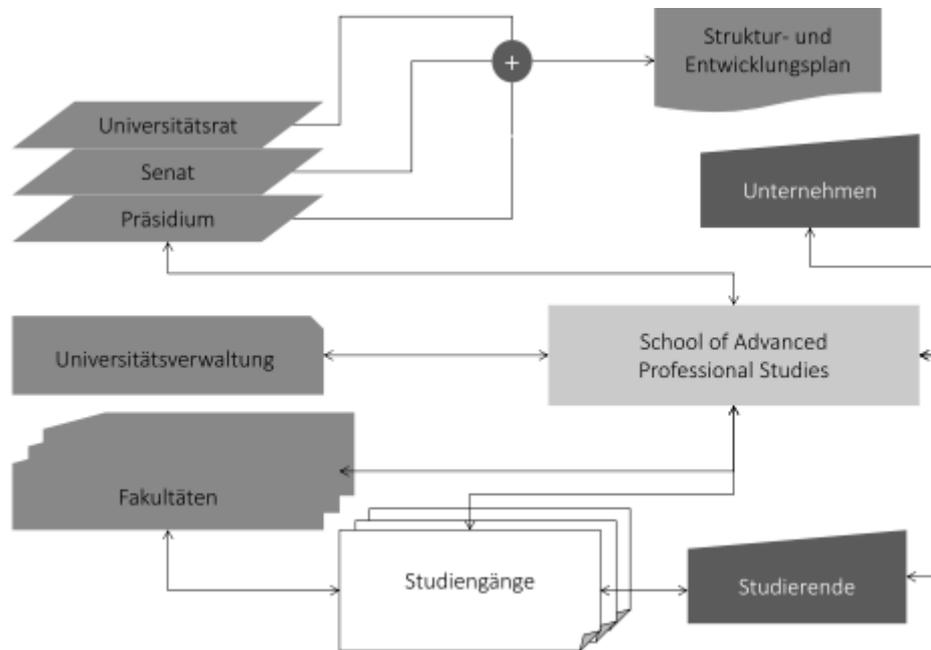


Abbildung 5 Organigramm der Weiterbildung an der Universität Ulm (SCHUMACHER & GRÖGER 2016)

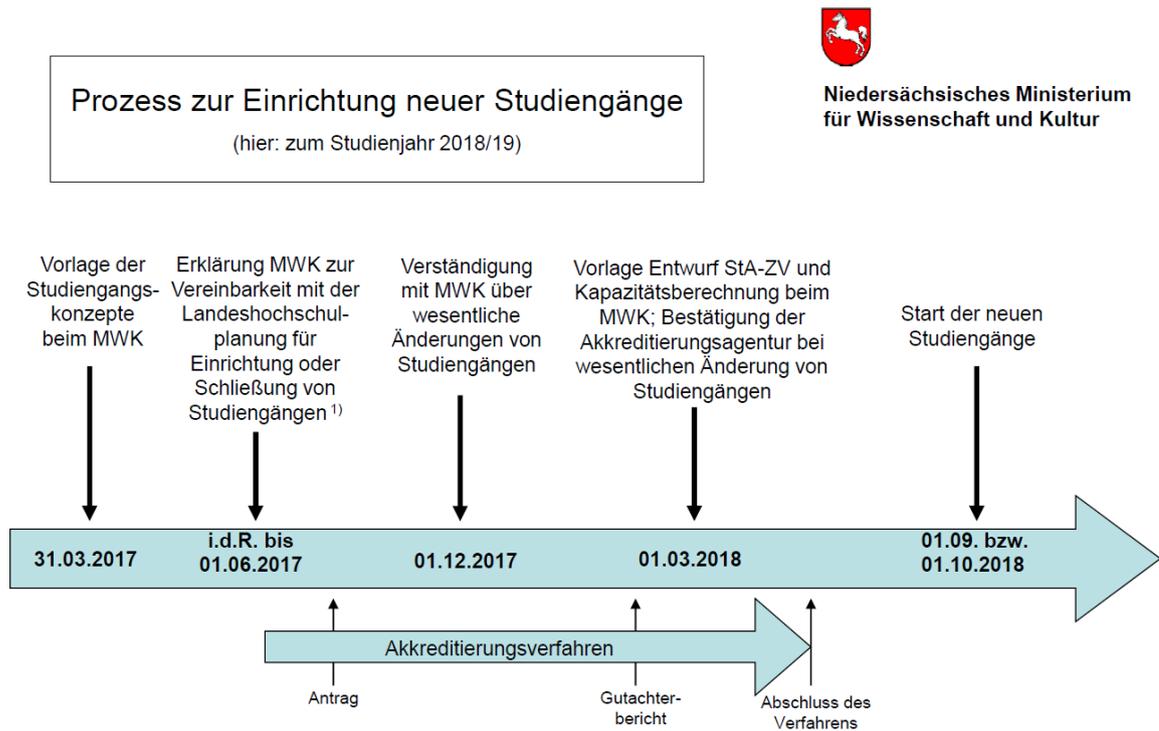
4.2. Leitfaden Qualitative Interviews für Bedarfsanalyse

Empfehlung abzufragender Themen zur Erhebung des Weiterbildungsbedarfs (Interviews)

1. Allgemeine Daten zum Unternehmen und Erfahrungen mit Weiterbildung
2. Bisherige Erfahrungen mit Unternehmen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen im Bereich der Weiterbildung
3. Aktueller Stellenwert von Weiterbildung und Weiterbildungsprozessen im Unternehmen (z.B. Unterstützung, finanziell und organisatorisch, seitens des AG, Motivation der AN)
4. Konkrete Vorstellungen bzw. Präferenzen bzgl. der Weiterbildung an Hochschulen (z.B. Zeitmodell, Aufwand, Didaktik, Themen)
5. Arbeitsbereiche mit besonderem Bedarf an Weiterbildung (ASPELMEIER 2016)
6. Kenntnis bisheriger Angebote in der Branche/ dem geplanten Bereich

Nach: BARTSCH et al. 2016, S. 26-27

4.3. Prüfpfad MWK für Studiengänge



¹⁾ Der jeweils aktuelle Prüfpfad zur Vereinbarkeit mit der Landeshochschulplanung befindet sich auf der Homepage des MWK im Abschnitt Hochschulen / Studium / Bologna-Prozess in Niedersachsen.

Abbildung 6 Prüfpfad MWK für Studiengänge (MWK 2018)

4.4. Kompetenzprofil Weiterbildungsberatung



Abbildung 7 Kompetenzprofil für Weiterbildungsberatung (PETERSEN et al. 2014, S. 9)

KOMPETENZGRUPPEN DER PROFESSIONELLEN BERATUNG	Systemumfassende Kompetenzen (S)	
	Kompetenz	S1 Orientieren an den Ratsuchenden S2 Schaffen von Transparenz des Beratungsangebotes S3 Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens S4 Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen
	Prozessbezogene Kompetenzen (P)	
	Kompetenz	P1 Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit P2 Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit P3 Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes P4 Klären der Situation und Ziele P5 Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen P6 Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven
	Organisationsbezogene Kompetenzen (O)	
	Kompetenz	O1 Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbildes O2 (Weiter-)Entwickeln und Umsetzen formaler Organisationsstrukturen und -prozesse O3 Mitgestalten und Leben der Organisationskultur O4 Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen der Ressourcen O5 Kooperieren mit fachlichem und überfachlichem Umfeld
	Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G)	
	Kompetenz	G1 Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen G2 Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele

Abbildung 8 Kompetenzprofil für Weiterbildungsberatung (PETERSEN et al. 2014 S. 10, nach SCHIERSMANN et al. 2013, S. 287)

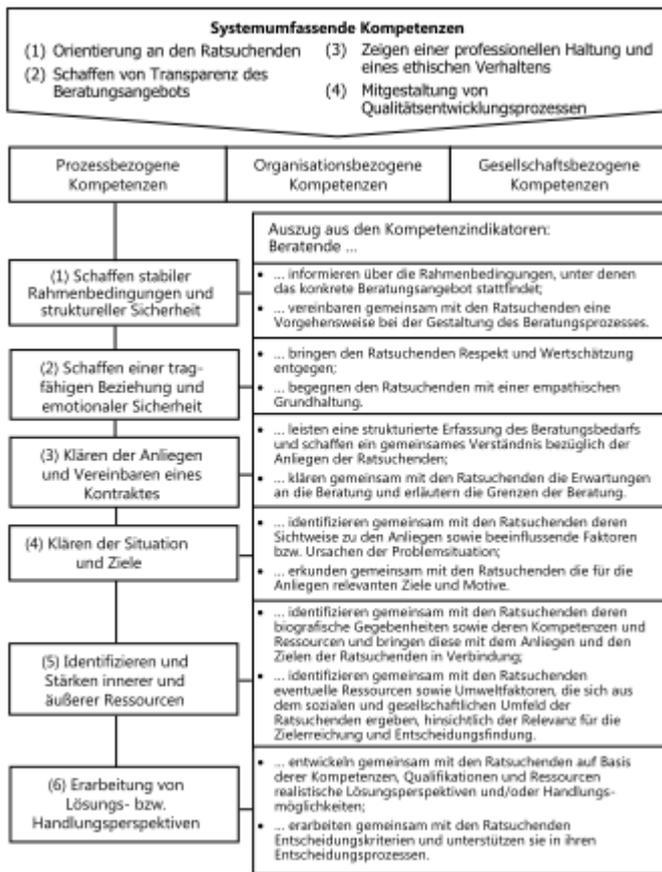


Abbildung 9 Systemumfassende Kompetenzen (SCHWANZER & FREI 2014, S. 72)

4.5. Leitfaden Urheberrecht

Entscheidungsbaum zum Urheberrecht der TU Braunschweig:

[https://www.tu-](https://www.tu-braunschweig.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=77045&token=a120540d4fbc58c0389ea1beab35cd8bed601722)

[braunschweig.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=77045&token=a120540d4fbc58c0389ea1beab35cd8bed601722](https://www.tu-braunschweig.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=77045&token=a120540d4fbc58c0389ea1beab35cd8bed601722)

4.6. Leitlinie für Anerkennung und Anrechnung

<https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Amtsblatt/Leitlinien-und-Dienstanweisungen/Leitlinie-Anerkennung-auf-Studien-und-Pruefungsleistungen-2017-10-05.pdf>

	A. hochschulisch erworbene Kompetenzen	außerhochschulisch erworbene Kompetenzen	
	unbeschränkt	B. beruflich erworbene bis zu 50 %	C. sonstige
aus dem Inland	<ol style="list-style-type: none"> an inländischen staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen innerhalb von Studiengängen erworbene Kompetenzen; an staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsakademien innerhalb von Studiengängen erworbene Kompetenzen; praxisbasierte Kompetenzen am Lernort Unternehmen, die innerhalb von 1. und 2. erworben wurden und Bestandteil der Studienordnung sind 	<ol style="list-style-type: none"> formale, d.h. bundes- und landesrechtlich geregelte berufliche Aus- und Weiterbildungsabschlüsse nach Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Seemannsgesetz, aus dem berufsbildenden Schulwesen (berufsqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen, Weiterbildung an Fachschulen) und dem öffentlichen Dienst sowie gleichgestellte Abschlüsse; non-formale, zertifizierte berufliche oder berufsbezogene Aus- und Weiterbildungsprofile oder Teile daraus (typischerweise von Berufsverbänden, Fachgesellschaften, Unternehmen und anderen Bildungsträgern), <ol style="list-style-type: none"> sofern sie einem fachlich-inhaltlichen Qualitätssicherungssystem unterliegen und auf einer vergleichbaren Art der Kompetenzfeststellung wie das Hochschulmodul beruhen oder sofern der externe Bildungsträger mit der Hochschule kooperiert und die Qualität durch hauptamtlich an der Hochschule lehrende Personen fachlich mit verantwortlich wird; informell, d.h. durch Berufspraxis erworbene berufliche Kompetenzen 	<p><i>Hier kommt die Schulbildung und die nicht-beruflich orientierte Erwachsenenbildung in Frage.</i></p> <p><i>Eine Anerkennung kommt bei Modulen in folgenden Kompetenzbereichen in Frage:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Grundlagen im Bereich der Studieneingangsphase (Propädeutik) <ul style="list-style-type: none"> – Mathematik – Naturwissenschaften – Wissenschaftliches Arbeiten Fremdsprachen
aus Ausland	<ol style="list-style-type: none"> an Hochschulen aus den Lissabon-Signatarstaaten innerhalb von akkreditierten Studiengängen bzw. im Rahmen eines Hochschulprogramms erworbene Kompetenzen; an sonstigen ausländischen Hochschulen innerhalb von akkreditierten Studiengängen bzw. im Rahmen eines Hochschulprogramms erworbene Kompetenzen 	<ol style="list-style-type: none"> berufliche Kompetenzen, die im Ausland erworben wurden. Die Anerkennung und Anrechnung erfolgt, soweit möglich, analog zu denjenigen von beruflichen Kompetenzen aus dem Inland. 	<p>Der Studiendekan bzw. die Studiendekanin kann in Einzelfällen auch eine Anerkennung von im Ausland erworbenen sonstigen Kompetenzen zulassen.</p>

Abbildung 10 Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (HOCHSCHULE OSNABRÜCK 2014, S. 9)

4.7. Lehrevaluationsbogen

<https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/dezernat3/dez3b/lehrevaluati on/lehrevaluation/download>

5. Literaturverzeichnis

- AKKREDITIERUNGSRAT (2017).
<https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>
- AKKREDITIERUNGSRAT (2020).
<https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem/programmakkreditierung/programmakkreditierung> . Zugriff: 20.04.2020
- ASPELMEIER, S. (2016). Entwicklung eines bedarfsgerechten Curriculums.
https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareernet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Bericht_Bedarfsanalysen.pdf . Zugriff: 20.04.2020. Projekt AgriCareerNet, Universität Göttingen.
- BA (2019). Fachkräfteengpassanalyse. Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Juni 2019.
- BA (2020). Fachkräfte für Deutschland. Bundesagentur für Arbeit – Schwerpunkttheft.
- BADE-BECKER, U. (2005). Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven. Bielefeld.
- BARTSCH, A.; KUNDOLF, S.; WROBEL, U. (2016): Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung - In: Hochschule und Weiterbildung (2016) 2, S. 25-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151981.
- BAUHOFER, C.; KNAUF, B.; SIEBEN, H.; ZSCHUNKE, S. (2020). Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge. In: Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. (Hrsg. GLAß, E.; BAUHOFER, C.; MÖRTH, A.; SIEBEN, H.; KNAUF, B.). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offen Hochschulen“.
- BDA (2013). Leitfaden für Unternehmen – Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung.
[https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/\\$file/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/$file/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf).
- BERTHOLD, C., JORZIK, B. & MEYER-GUCKEL, V. (Hrsg.) (2015). Handbuch Studienerfolg: Strategien und Maßnahmen wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Stifterverband.

BISCHOFF, F.; MÖRTH, A. & PELLERT, A. (2015). Evaluation als Grundlage für strategische Entwicklung. In: Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation (Hrsg. MÖRTH, A. & PELLERT, A.).

BMBF (2019). <https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html>. Zugriff am 12.12.2019.

BOYS, J. (2015). Building better universities: Strategies, spaces, technologies. New York, NY, US: Routledge.

BRANDT, S. & BACHMANN, G. (2014). Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken (Hrsg.: RUMMLER; K) Münster/ New York: Waxmann Verlag.

BRAUKHOFF, Y. (2017). The influence of blended Learning on students' learning behavior with respect to the heterogeneity of students. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.

BRAUN, M.; RUMPF, M.; RUNDNAGEL, H. (2014): Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ - In: Hochschule und Weiterbildung (2014) 2, S. 19-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115280.

BÜLOW-SCHRAMM, M. (2006). Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann.

CAMARA, W. J. (2005). Broadening criteria of college success and the impact of cognitive predictors. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century (pp. 53-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CENDON, E.; ELSHOLZ, U.; SPECK, K.; WILKESMANN, U.; NICKEL, S. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Oldenburg.

DAMM, C. (2019). Grenzarbeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine qualitativ empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung. Wiesbaden: Springer VS.

DEMING, W. (1982). Quality, Productivity, and Competitive Position. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology.

DGWF (2015). Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen.

http://www.dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf -

DONABEDIAN, A. (1966). Evaluating the Quality of Medical Care, Milbank Memorial Fund Quarterly: Health and Society, 44, 166-203, 1966.

DUDEN (2020). <https://www.duden.de/rechtschreibung/Marketing>. Zugriff am 20.05.2020.

FAULSTICH, P. & OSWALS, L. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Januar 2010.

FISCHER, A. (2014): Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf - In: Hochschule und Weiterbildung (2014) 2, S. 13-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115236

GERDS, M. & REIBER, K. (2016): Evaluation als sinnstiftende Qualitätsentwicklung - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Bücker, Diana [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Lucke, Ulrike [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Schramm, Christin [Hrsg.]; Schumann, Marlen [Hrsg.]; vanTreeck, Timo [Hrsg.]: Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 239-245.

GLAß, E. & MÖRTH, A. (2020). Einleitung. In: Gender- und diversitysensible Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. (Hrsg. GLAß, E. & MÖRTH, A.). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“.

GNAHS, D. & QUILLING, E. (2019). Qualitätsmanagement – Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

GRÖGER, G.; TETZLAFF, I. & MASCHWITZ, A. (2018). Personalstrukturen in wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. (Hrsg.: MASCHWITZ, A.; LERMEN, M.; JOHANNSEN, M.; BRINKMANN, K.). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

GÜTESIEGELVERBUND (2020). <https://guetesiegelverbund.de/zertifizierung/>. Zugriff am 12.01.2020.

JÜTTE, W. & ROHS, M. (2020). Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- HANFT, A. & KNUST, M. (2010). Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 2010(1), S.43-59.
- HANFT, A. (2014). Management von Studium. Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag.
- HANFT, A., BRINKMANN, K., KRETSCHMER, S., MASCHWITZ, A., STÖTER, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offen Hochschulen. Band 2. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- HANKE, U. (2004). Evaluieren von Weiterbildung, Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- HEBISCH, R. (2020). Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs MBA Agribusiness im Blended Learning Format. In: Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hrsg. GLAß, E.; BAUHOFER, C.; MÖRTH, A.; SIEBEN, H.; KNAUF, B.). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.
- Hochschule Osnabrück (2014). Leitlinie zur Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. <https://www.hs-osnabrueck.de/amsblatt/2013/09/leitlinie-erkennung-beruflich-erworbener-kompetenzen/>.
- Hochschule Osnabrück (2019) Weiterbildungsrichtlinie. <https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Amtsblatt/Richtlinien/2019-04-15-Neubekanntmachung-Weiterbildungsrichtlinie.pdf>
- Hochschule Osnabrück (2019b) Anhänge Weiterbildungsrichtlinie. <https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Amtsblatt/Richtlinien/2019-04-15-Anhaenge-Weiterbildungsrichtlinie.pdf>
- HOCHSCHULE OSNABRÜCK (2020). Studienerfolgsmonitor. <https://www.hs-osnabrueck.de/ressort-studium-und-lehre/qualitaetsmanagement/monitoring/studienerfolgsmonitor/>. Zugriff am 19.05.2020.
- HRK (1997). Hochschulrektorenkonferenz (1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- JÄGER, C. (2017). Bildungsbedarfsanalyse – Methoden zur Ermittlung von Bildungsbedarfen. In: Weiterbildungsmanagement professionalisieren. (Hrsg. Team der

Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock. https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Abschlusspublikation_KOSMOS.pdf . (Zugriffe 20.04.2020)

KAUFMANN; B. (2012). Akkreditierung als Mikropolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

KERRES, M. (2012). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote (3. Auflage). München: Oldenbourg.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2001). Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001, Bonn 2001. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf .Zugriff am 27.01.2020.

KMK (2008). Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung. Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 15./16.12.2008 und der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2009. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf . Zugriff am 27.01.2020.

KMK (2008b). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf . Zugriff am 27.01.2020.

KMK (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf. Zugriff am: 28.01.2020.

KONEGEN-GREINER, C. (2001). Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Kölner Texte&Thesen (Nr. 61). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

LERMEN, M. & VOGT, H. (2018). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

MASCHWITZ, A., SCHMITT, M., HEBISCH, R. BAUHOFER, C. (2017). „Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen.“

MÜLLER, E.; GOEBEL, S.; COUNÉ, B. (2020). Bedarfsanalyse – Palliative Care Basics. Alber-Ludwigs Universität Freiburg. <https://www.wb.uni-freiburg.de/inhalte/pdfs/oh-projekt/epact/bedarfsanalyse-palliative-care-basics/view> . Zugriff: 02.06.2020.

MWK Niedersachsen (2018).

https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/hochschulen/studium/bologna_prozess_in_niedersachsen/der-bologna-prozess-in-niedersachsen-19110.html)

PETERSEN, C. M., SCHIERSMANN, C., & WEBER, P. C. (2014). Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004445w>.

PFEIFFER, F. (2018). https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareenet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Lehrmaterialien_im_Urheberrecht_0119.pdf . Göttingen: Präsentation aus dem Projekt AgriCareerNet.

PFEIFFER, F. (2018b). https://www.agri-career.net/fileadmin/media_agricareenet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Bilder_im_Urheberrecht_0119.pdf . Göttingen: Präsentation aus dem Projekt AgriCareerNet.

RAUNER, F. & GROLLMANN, P. (2018). Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

RICHTER, F. & MORNER, S. (2018). Technologien für wissenschaftliche Weiterbildung. In: Postgraduale Bildung mit digitalen Medien – Problemlagen und Handlungsansätze aus Sicht der Beteiligten. (Hrsg. FISCHER, H. & KÖHLER, T.). Münster: Waxmann Verlag.

REICH-CLAASSEN, J. & VON HIPPEL, A. (2016). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

SAUTER, A. M. et al. (2004). Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Luchterhand, Unterschleißheim, München.

SCHIERSMANN, C.; WEBER, P.; PETERSEN, C.-M. (2013): Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende – am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: HAUBL, R.; MÖLLER, H.; SCHIERSMANN, C. (Hrsg.): Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt. Ausgabe 2/2013.

- SCHLUTZ, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- SCHUMACHER, H. & GRÖGER, G. (2016). In zwei Welten: Öffentlich-private Struktur der Weiterbildung an der Universität Ulm. Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. (Hrsg. HANFT, A.; BRINKMANN, K.; KRETSCHMER, S.; MASCHWITZ, A.; STÖTER, J.). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- SCHWANZER, A. & FREI, S. (2014). Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand (2014) 1, S. 64-92 -URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147498.
- SEITTER, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Hrsg.: JÜTTE, W. & ROHS, M. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- STANG, R. (2017). Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung - In: Erziehungswissenschaft 28 (2017) – Heft 55. Barbara Budrich Verlag.
- STIEGLER, B. (2008). „Heute schon gegendert?“. Gender Mainstreaming als Herausforderung für die Soziale Arbeit. In Karin Böllert & Silke Karsunky (Hrsg.), Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit (S. 19-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STOCKEM, A. (2020). Methoden und Instrumente der Angebotsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. (Hrsg. GLAß, E.; BAUHOFER, C.; MÖRTH, A.; SIEBEN, H.; KNAUF, B.). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offen Hochschulen“.
- STIFTUNG WARENTEST (2020). <https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-in-der-Weiterbildung-Stehen-Siegel-fuer-Qualitaet-4911239-0/>. Zugriff am: 15.01.2020.
- THIELE, A.; NICKEL, S. & SCHRAND, M. (2019). Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“.
- TRAPMANN, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos.

-
- UNI BIELEFELD (2020). Gender – was bedeutet eigentlich gender? <https://www.uni-bielefeld.de/gendertexte/gender.html> . Zugriffe am 17.03.2020.
- VISCHER, J. C. (2008). Towards an environmental psychology of workspace: How people are affected by environments for work. *Architectural Science Review*, 51, 97–108.
- WEICHERT, D. (2015). Anrechnungsverfahren. In: Handreichung: Anrechnung, Teil 1. – Ein theoretischer Überblick. (Hrsg, CENDON, E.; EILERS-SCHOOOF, A.; FLACKE, L.; HARTMANN-BISCHOFF, M.; KOHLESCH, A.; MÜSKENS, W.; SEGER, M.; SPECHT, J.; WALDEYER, C.; WEICHERT, D. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".
- WOLTER, A.; BASCHERUS, U.; KAMM, C. (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Münster/ New York: Waxmann Verlag.
- ZAWACKI-RICHTER, O. & STÖTER, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Hrsg.: JÜTTE, W. & ROHS, M. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- ZEITHAML, V. A.; PARASURAMAN A.; BERRY L. L. (1985): „A conceptual model of service quality and its implications for future research.“ In: *Journal of Marketing* (1985), S. 41-50.