

Kathrin BRÜNNER¹ & Nicolas SCHRODE
(Bad Hersfeld, München)

Bedarfsorientierte Curriculumentwicklung aus der Praxis für die Praxis am Beispiel der Entwicklung eines weiterbildenden Masters of Public Management

Zusammenfassung

Die Verzahnung von Ansprüchen beruflicher Praxis und Wissenschaftlichkeit ist kennzeichnend für die Grundkonzeption weiterbildender Studiengänge. Während berufsbildende Lehr-Lernkonzepte von Beruflichkeit und dem Einbezug von Erfahrungswissen gekennzeichnet sind, verlangt Wissenschaftlichkeit disziplinspezifische Inhalte, Theorien und methodologische (Forschungs-)Zugänge. Um die Herausforderungen dieser Verzahnung zu illustrieren, wird im folgenden Beitrag ein bedarfsorientiertes Gestaltungskonzept am Beispiel der Entwicklung eines Masters of Public Management Sozialversicherung an der Hochschule der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (HGU) präsentiert.

Schlüsselwörter

Studiengangsentwicklung, partizipative Curriculumentwicklung, Handlungs- und Fachsystematik, Master of Public Management, Fachhochschule

¹ E-Mail: kathrin.bruenner@dguv.de



Demand-oriented curriculum development of a practice example for the postgraduate Master of Public Management programme

Abstract

The interlocking demands of professional practice and scientific character are fundamental to the basic conception of continuing education courses in universities. While professional practice occupational principles (“Beruflichkeit”), employability and the inclusion of empirical knowledge are inherent in teaching and learning concepts, the scientific character demands discipline-specific knowledge, theories, and methodological research approaches. The article outlines this interlocking using the example of a development project of a Master of Public Management Social Insurance at the University of Applied Sciences of the German Social Accident Insurance (HGU).

Keywords

program development, participatory curriculum development, action- and subject-systematic, Master of Public Administration, University of Applied Sciences

1 Bedeutung eines hochschulischen, bedarfsorientierten Curriculum-entwicklungsprozesses

1.1 Die Hochschullandschaft im Fokus weiterbildender Studiengänge

Das Angebot an Studiengängen in Deutschland stieg zwischen 2014 und 2017 von 17.192 auf 19.096 (HACHMEISTER, 2017, S. 7) und adressiert, wie im vorliegenden Fall, zunehmend neue Zielgruppen. Inzwischen sind 10 % der Masterstudiengänge weiterbildende Studiengänge (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBE-

RICHTERSTATTUNG, 2018, S. 153). Für sie gelten besondere Zulassungsvoraussetzungen und oft andere Konzeptionsmuster als für traditionelle Studiengänge. Indem sie häufig berufsbegleitend konzipiert sind und an Berufserfahrene bzw. Berufstätige adressieren, bieten sie ‚neue‘ Möglichkeiten der Integration einer wissenschaftlich reflektierten (Berufs-)Praxis in die Hochschule. Dass eine solche Hybridität von „beruflich“ und „hochschulisch“ auch bildungspolitisch im Zuge der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen und ihrer Öffnung für nicht-traditionell Studierende gewünscht ist, zeigen die Maßgaben des Akkreditierungsrates. Diese empfehlen, „das Curriculum an den Anforderungen der Berufspraxis, unter anderem in Bezug auf den Wissenstransfer zwischen Beruf und weiterbildendem Studium, zu orientieren“ (AKKREDITIERUNGSRAT, 2007) und dabei auch „die beruflichen Erfahrungen der Studierenden in den Inhalten und der didaktischen Konzeption des Studiengangs zu berücksichtigen.“ (ebd.)

Der Bedeutungszuwachs weiterbildender resp. berufsbegleitender Studienformate und die damit einhergehende Angebotsvielfalt verändern nicht nur die Hochschullandschaft (FROMMBERGER, 2019, S. 47), sondern bringen eine neue Dynamik in die Hochschulbildungsforschung (JENERT et al., 2019, S. 1). Auch die Studiengangsgestaltung muss sich an breit gefächerten Bedürfnissen berufstätiger Menschen orientieren und gleichermaßen Fachwissenschaften, Arbeitsmarktbezug und Persönlichkeitsbildung adressieren (ELSHOLZ, 2019, S. 218). Damit einher gehen veränderte Aushandlungsprozesse zwischen mehr und anderen relevanten Akteurinnen/Akteuren und sich verändernde Rollen der Hochschulprofessionellen (KONDRATJUK, 2017, S. 30 ff.; ZINK, 2013, S. 133 ff.).

Der Entwicklungsprozess eines solchen berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengangs (Master of Public Management Sozialversicherung) wird im Folgenden vorgestellt. In diesem hochschulischen sowie bedarfsorientierten Curriculumentwicklungsprozess entstand mit verschiedenen methodischen Zugängen (Interviews, Gruppendiskussionen, Workshops) ein Bildungsprofil und ein Curriculum auf der Grundlage beruflicher Handlungssystematiken. Im Beitrag werden zunächst die Grundlagen des Curriculumentwicklungsprozesses im Hinblick auf Fachhochschulen und speziell die Hochschule der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung

(HGU) vorgestellt. Anschließend wird zum einen der partizipative Gestaltungsprozess unter Einbezug verschiedener Akteurinnen/Akteure nachgezeichnet. Zum anderen werden handlungs- und fachsystematische Paradigmen als Herausforderungen solcher Gestaltungsprozesse reflektiert sowie Chancen und Schwierigkeiten andiskutiert.

1.2 Gestaltungsprozesse bedarfsorientierter Curriculumentwicklung

Zahlreiche Facetten der Bologna-Reform wie die Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen, die Formulierung von Lerneinheiten und Definition von abgestimmten Lehr-, Lern- und Prüfungsformaten haben der Auseinandersetzung mit Studiengangsentwicklung viel Aufschwung verliehen (BRINKER, 2012, S. 15). Nicht zuletzt durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist hier ein virulentes Themenfeld entstanden, in dem Hochschul- und Studiengangsentwicklung aus der Perspektive von Studierenden, Lehrenden, der Organisation sowie der Hochschuldidaktik beleuchtet werden (BUSS et al., 2018; MÖRTH et al., 2018). Weitere Forschungsarbeiten fokussieren Kooperationspotenziale und Aushandlungsprozesse in der Planung, Entwicklung und im Management (SWEERS, 2019).

Obwohl es gerade Fachhochschulen sind, die mit ihrem gewachsenen Profil praxisorientierter Lehre und Forschung die aktuellen Bildungsanforderungen flexibel bedienen, ist das Wissen über diesen Hochschultypus und die dortigen Entstehungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse von Bildungsgängen eher gering (SCHULZE, 2019, S. 117). Insbesondere für private Fachhochschulen und die Hochschulen der öffentlichen Verwaltung sind entsprechende Prozesse kaum erforscht.

Ziel des im folgenden erläuterten Gestaltungsprozesses war, ein Bildungsprofil zu erarbeiten, in dem fachliche und überfachliche Kompetenzen abgebildet sowie die Anforderungen der beruflichen Praxis mit den disziplinspezifischen wissenschaftlichen Anforderungen verbunden werden. Dafür existierten dank des Wettbewerbs

„offene Hochschulen“ verschiedene Orientierungsrahmen, u. a. das von VOGEL & WANKEN (2014) entwickelte und nachfolgend herangezogene Modell zur kompetenzorientierten Curriculumentwicklung.

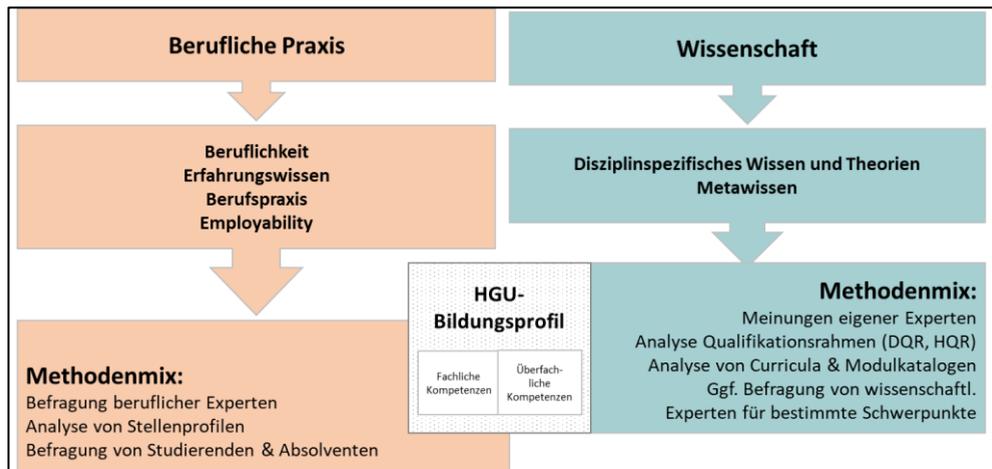


Abb. 1: Vorgehen bei der Entwicklung eines Bildungsprofils am Bsp. der HGU (Eigene Darstellung in Anlehnung an: VOGEL & WANKEN, 2014)

2 Curriculumentwicklung an Hochschulen

2.1 Curriculumentwicklung mit besonderem Blick auf Fachhochschulen

Fachhochschulen als eigenständige Bildungseinrichtungen im Hochschulbereich seit 1968, die wissenschaftliche Ausbildungsteile mit Praxisanteilen verbinden sollen (ANZ, 2004; PAHL 2018), richten ihre Bildungsziele seit jeher stärker auf den Einsatz in (breiteren) beruflichen Tätigkeitsfeldern aus als Universitäten. Dies

wird im Hochschulrahmengesetz entsprechend grundgelegt (TEICHLER, 2009, S. 32 ff.):

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (§7 HRG)

Sie zielen dabei allerdings nicht auf einen einzelnen Beruf resp. eine Berufsausbildung ab (SCHAEPER & WOLTER, 2008, S. 611 f.). Schlüsselkompetenzen, insbesondere personale Kompetenzen, die für die vieldiskutierte Beschäftigungsfähigkeit (Employability)² als zentral gelten, stehen hier im besonderen Fokus. Vor diesem Hintergrund sind an (Fach-)Hochschulen Abstimmungs- und Passungsprobleme zwischen Hochschule, Arbeitsmarkt und Beschäftigung kein neues Thema in der curricularen Entwicklungsarbeit, das z. B. unter Begriffen wie Berufsfähigkeit, Berufsorientierung, Anwendungsbezug firmiert. Schon früh wurde auf die notwendige „Praxisorientierung“ und den „Berufsbezug“ akademischer Lernbereiche rekurriert.

Gleichwohl gibt der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse hochschultyp-unabhängig einheitliche wissenschaftliche Standards vor, die auch für Fachhochschulen verbindlich sind. Auf Master-Ebene werden konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge unterschieden – zumeist hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, finanzieller Aspekte und der übergeordneten Zielsetzung (KMK 2017, S. 3). Für Studiengänge der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich besonders drängend die Frage, wie sie deutlich bedarfsorientiert und zugleich in hohem Maße wissenschaftlich gestaltet werden können

² Kritisch ist, dass der Begriff uneinheitlich verwendet wird (HESSLER, 2013) und ungeklärt ist (SCHUBARTH & SPECK, 2014, S. 9), aber dennoch „quasi unter der Hand zu einem Leitziel der Bologna-Debatte“ (ebd.) wurde.

(vgl. dazu „Bedarfsgerechte Ausgestaltung der Studienangebote“ in den Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung des Wissenschaftsrates, 2019). Diese Frage stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund der potenziellen Studierenden in weiterbildenden Studiengängen aufgrund ihrer biografischen Prägung und des beruflichen Erfahrungswissens, wodurch vordergründig der Erwerb handlungsrelevanten Wissens an der Hochschule erwartet wird (WILKESMANN, 2010, S. 38). Hochschulen sind mit der bis heute zumindest in Teilen ungelösten Aufgabe der „Suche nach einem angemessenen Konzept für den Berufsbezug des Studiums“ (WOLTER & BANSCHERUS, 2012, S. 25) konfrontiert. Ein möglicher, in großen Teilen partizipativer Entwicklungsprozess unter Einbezug verschiedener Stakeholder wird nun im Folgenden vorgestellt.

2.2 Hintergründe zur Curriculumentwicklung an der HGU

Die angesprochene Theorie-Praxis-Verzahnung und die Vorbereitung auf den Einsatz in breiteren beruflichen Tätigkeitsfeldern des höheren Dienstes bei den Trägern der Sozialversicherung in Führungs- und Expertenfunktionen stehen im Mittelpunkt der Entwicklung des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengangs Master of Public Management Sozialversicherung an der HGU. Als umlagefinanziertes Studieninstitut unter dem Dach der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) als Spitzenverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften und der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand stellt sich in allen Bildungsgängen die Frage nach partizipativen Entwicklungsprozessen unter Einbezug der entscheidenden Institutionen.

Aus Sicht der HGU waren zum einen Vorgaben für die Laufbahnbefähigungen für die Entwicklung des Masterstudiengangs ausschlaggebend: Der Gesetzgeber hat einen Hochschulabschluss auf Master-Niveau als Eingangsqualifikation für den höheren Dienst festgelegt. Zum anderen zeigten sich wissenschaftliche Qualifikationsanforderungen in der Praxis der späteren Führungskräfte und Expertinnen/Experten (dazu S. 64). Zum einen wird dieser Bedarf durch externe Neueinstellungen von Akademikerinnen/Akademikern auf Masterniveau gedeckt, zum anderen wird ein Laufbahnweg als (interne) Aufstiegsqualifikation an der HGU geschaffen.

Durch die Spezifik, für entsendende Institutionen auszubilden, und durch den bisher möglichen beruflichen Qualifizierungsweg einer Aufstiegsqualifizierung im Rahmen eines Zertifikatsprogramms als Zugang in den höheren Dienst spielt für die spätere Akzeptanz eines akademischen Bildungsweges sowohl der Bezug zur Berufspraxis als auch die Partizipation der Stakeholder eine entscheidende Rolle. Für den ab 2021 anzubietenden berufsbegleitenden Studiengang „Master of Public Management Sozialversicherung“ wurde daher erstmals ein Curriculumentwicklungsprozess mit mehrstufiger Beteiligung der relevanten Stakeholder – Träger, Studierende, Lehrpersonal (siehe Kap. 3) – initiiert. Damit entsteht aus dem Entwicklungsprozess das erste Master-Angebot an der HGU wie auch ihr erstes digital-unterstütztes Blended-Learning-Format.

3 Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung als Anker eines partizipativen Gestaltungsprozesses

3.1 Curriculumentwicklung für den weiterbildenden Master of Public Management

Curricula an Hochschulen sind alle Texte, die Vorgaben zu intendierten Lernprozessen machen und i. d. R. Lerninhalte, didaktische Prinzipien sowie Prüfungsvorgaben umfassen. Sie lassen sich daher verstehen als verschriftlichte Konzeptionen für ein umfassendes Lehr-/Lernprogramm, die zwischen der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen und den realen Lehr-/Lernprozessen anzusiedeln sind (GÖSSLING & LUFT, 2019, S. 59). Wirkungsvolle Curriculumentwicklung berücksichtigt die Abstimmung zwischen den Lernzielen, der Umsetzung von Lehr-/Lernprozessen und einer lernzielbezogenen Prüfung. Zu den Besonderheiten in der Hochschulbildung gehört, dass Ziele, Prozesse und Prüfungen im Verantwortungsbereich der Hochschullehrenden liegen, die zugleich Curriculumentwickler/innen und Curriculumanwender/innen sind (GERHOLZ & SLOANE, 2016, S. 155).

Nach den Vorgaben der KMK (2004) bilden Module die strukturierenden Elemente eines hochschulischen Curriculums. Die Vorgaben sind aber weniger inhaltlicher als formal-struktureller Natur. Die inhaltliche Präzisierung nimmt die jeweilige Hochschule für jeden einzelnen Studiengang vor. Es stellt sich hierbei die Frage nach dem leitenden Prinzip zur Auswahl der Gegenstände – Inhalte, Ziele – eines hochschulischen Curriculums (GERHOLZ & SLOANE, 2011, S. 5). Sollen (wie im vorliegenden Fall) die berufliche Praxis und relevante berufliche Handlungsweisen zur Ausbildung einer Beschäftigungsfähigkeit einbezogen werden, sind eine adäquate Vorgehensweise und eine Verständigung über die Prinzipien der Curriculumentwicklung (Wissenschaftsprinzip – Situationsprinzip – Persönlichkeitsprinzip) unerlässlich. GERHOLZ & SLOANE (2011, S. 13) schlagen für die Entwicklungsarbeit vor, typische situative Settings von zukünftigen Handlungsfeldern zu erarbeiten und zum Ausgangspunkt für die weitere handlungssystematische Fundierung zu machen.

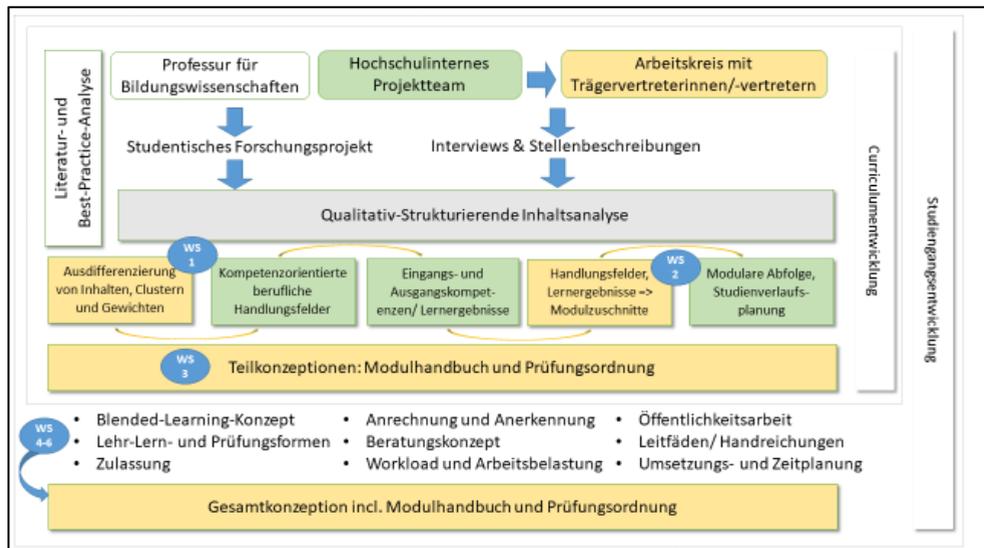


Abb. 2: Gesamtprozess von Curriculum- und Studiengangsentwicklung für den Master of Public Management (eigene Darstellung)

Dafür sind zunächst Kompetenzen mit hoher Relevanz für Berufserfolg und -verbleib, insbesondere die relevanten Handlungsweisen zu analysieren, ohne den Entwicklungsprozess damit zu überfrachten. Gleichzeitig werden auch neue, bessere Handlungsweisen identifiziert, entwickelt und etabliert werden, die für eine zeitgemäße Berufspraxis handlungsleitend sind.

Die praktische Arbeit in den Führungs- und Expertenfunktionen erfordert es, komplexe, häufig unvorhersehbare Problemstellungen eigenständig zu bewältigen. In Situationen, für die kein Handlungswissen bereitsteht, sind die Handelnden gefragt, dieses selbst zu generieren. Hier kann insbesondere wissenschaftliches Wissen hilfreich sein, da es aufgrund seiner Abstraktheit in verschiedenen Kontexten Geltung erlangen kann. Den Forschungs- und Wissensstand überblicken und nutzen zu können ist daher als ebenso wichtig zu erachten wie bestimmte Kompetenzen, die insbesondere in einer wissenschaftlichen Sozialisation erworben werden können, wie argumentative Begründungsfähigkeit, kritisches Hinterfragen oder die Nutzung fremder Sichtweisen zur eigenen Perspektiverweiterung (BRATER et al., 2017, S. 108).

Um den beschriebenen Anforderungen und Ansprüchen gerecht zu werden, wurde folgendes mehrstufiges Verfahren über einen Zeitraum von über zwei Jahren gestaltet: Zunächst wurden unter der Leitung der Professur für Bildungswissenschaften ein hochschulinternes Projektteam (sechs Professuren/Dozenturen, zwei wissenschaftliche Mitarbeitende) gegründet sowie ein Arbeitskreis aus den Trägerinstitutionen berufen (13 Arbeitgeber/innen und gleichzeitig entsendende Institutionen der potenziellen Studierenden – von den Funktionen Personalverantwortliche, Personalentwickler/innen, stellvertretende Geschäftsführer/innen, Fachverantwortliche). Neben einer Literatur- und Best-Practice-Analyse vergleichbarer Entwicklungsprozesse wurden in einem ersten Schritt erstens leitfadengestützte Einzelinterviews zu typischen Aufgaben und Tätigkeiten sowie möglichen komplexen Problemstellungen in der Funktionsebene des höheren Dienstes geführt. Darüber hinaus wurden die Interviews genutzt, um Erwartungen aus Trägerperspektive bereits frühzeitig aufzugreifen. Zweitens wurden Stellenbeschreibungen für die Funktionen des höheren Dienstes gesichtet. Drittens wurden in einem parallelen studen-

tischen Forschungsprojekt Erwartungen an einen Masterstudiengang unterschiedlicher Stakeholder (Bachelor-Studierende, Absolventinnen und Absolventen 1-2 Jahre nach Abschluss, Lehrende der Hochschule und Hochschulbeauftragte der Träger – je 3-4 Interviews) eruiert.

Im Ergebnis entstand aus einer qualitativen Inhaltsanalyse der verschiedenen Informationen ein umfassendes Bild der thematischen Schwerpunkte und Erwartungen. Die weitere Arbeit erfolgte als iterativer Prozess mehrerer Workshops mit dem hochschulinternen Projektteam und dem Trägerarbeitskreis. In diesen wurden die Erwartungen und Tätigkeitsanalysen abgeglichen, wissenschaftlich strukturiert, konkretisiert, ergänzt und in wenigen Fällen auch relativiert. Die gewählten Workshopformate ermöglichten eine offene und konstruktiv-kritische Arbeitsweise zur Integration der wissenschaftlichen und praxisnahen Perspektiven.

Im ersten Schritt erfolgte eine inhaltliche Differenzierung und Sequenzierung gemeinsam mit den Trägervertreterinnen/-vertretern unter Moderation der GAB München als externem „neutralen“ Partner (siehe WS 1 in Abb. 2). Daran schloss sich die weitere Schneidung und Strukturierung in Form von beruflichen Handlungsfeldern an (siehe dazu Kap. 3.2). Diese sollte den Studierenden eine bessere Vorstellung darüber ermöglichen, welche Handlungsfelder sie mit dem Studiengang bewältigen können, sowie den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern zur Information dienen. Zur kompetenzorientierten Ausrichtung des Studiengangs wurden konkrete Eingangsvoraussetzungen sowie Lernergebnisse formuliert. Die Beschreibung des Wissens und Könnens orientierte sich am Hochschulqualifikationsrahmen (KMK, 2005). Die Ausweisung konkreter Lernergebnisse kann Studierenden die Planung ihres Studienwegs erleichtern und ermöglicht es, Module und Moduleile gut miteinander abzustimmen und zu verbinden. (BRAHM & JENERT, 2013, S. 8)

Im weiteren Prozess fand die modulare Strukturierung und Ausdifferenzierung statt. Dazu wurden erarbeiteten Modulentwürfe im hochschulinternen Projektteam und nachfolgend mit thematisch verantwortlichen Professuren abgestimmt. In beiden Stufen fanden mehrere Iterationsschritte statt. Abschließend wurden die Vor-

schläge mit Vertreterinnen/Vertretern der Träger diskutiert und die Curriculumentwicklung im engeren Sinn abgeschlossen.

Als Curriuculumentwicklung im weiteren Sinne erarbeiteten Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen anschließend in gemeinsamen Workshops Konzepte für das Blended-Learning als leitendes Lehr-Lern-Arrangement, für Lehr-Lern- und Prüfungsformen, für die Studienverlaufsplanung und die Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Hierbei entstand auch ein Öffentlichkeitsarbeitskonzept mit Blick auf unterschiedliche Adressatinnen/Adressaten (Teilnehmende; Entscheidungsträger/innen der entsendenden Häuser). Einem bedarfsorientierten und partizipativen Gestaltungsprozess der Curriculumentwicklung wurde somit in besonderem Maße entsprochen.

3.2 Handlungs- und fachsystematische Entwicklungsschritte als Herausforderung

Der Hybridität von beruflicher Praxis und Wissenschaft Rechnung zu tragen, fällt in einem solchen Entwicklungsprozess nicht immer leicht. Die Expertinnen/Experten aus der Praxis aktiv am Entwicklungsprozess zu beteiligen, bringt viel Praxis- und Erfahrungswissen ein und schafft schlussendlich eine hohe Akzeptanz für das entwickelte Bildungsangebot. Gleichwohl wird die schon unter Hochschullehrenden z. T. bestehende, fachlich und biographisch bedingte hohe Diversität durch den Einbezug externer Interessensgruppen noch potenziert.

In dem skizzierten Curriculumentwicklungsprozess wurden durch Analyse von Stellenbeschreibungen sowie umfassende Interviews mit Träger-Vertreterinnen/Vertretern die handlungssystematischen Zusammenhänge exploriert. Für die beteiligten Praxisexpertinnen und -experten war das ein naheliegender Weg. Für die Hochschullehrenden war der Prozess Neuland: Zunächst Verantwortung abzugeben und dann zu einem späteren Zeitpunkt wissenschaftliches Wissen in das nach berufspraktischer Handlungssystematik geordnete Curriculum einzubringen, war für sie ebenso neu wie die Notwendigkeit, lernergebnisorientierte Lerneinheiten zu beschreiben. Die Curriculumentwicklung folgte sehr konsequent einer berufs- und

wirtschaftspädagogischen Vorgehensweise, in der das Curriculum auf den Ergebnissen der qualitativ-inhaltsanalytischen Analyse von Arbeitsprozessen aufbaut, statt deduktiv aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive (einem Fachkanon) abgeleitet zu werden. So war die Arbeit im Rahmen der Theorie-Praxis-Entwicklung anfangs die Suche nach dem größten gemeinsamen Vielfachen, später mitunter die Verständigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner.

Viele der von den Expertinnen/Experten in Interviews oder im ersten Workshop benannten Arbeitsfelder³, Arbeits- und Handlungssituationen und berufstypische Problemkonstellationen galt es entsprechend den wissenschaftlichen Anforderungen an ein Hochschulstudium weiterführend zu beschreiben und zu ordnen.

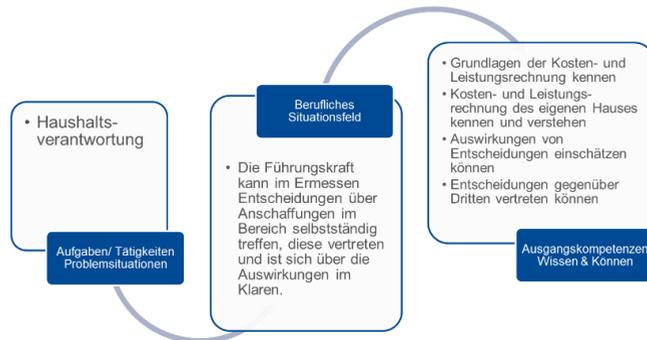


Abb. 3: Beispiel berufliches Situationsfeld „Haushaltsverantwortung“

Die arbeitsbezogenen Beschreibungen wurden zu beruflichen Handlungsfeldern zusammengefasst. Diese stellten zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen resp. lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen dar, zu deren Bewältigung befähigt werden soll (BADER, 2003). So entstand u. a. das in Abb. 3 dargestellte Situationsfeld Haushaltsverantwortung als Teil der später for-

³ Hier zunächst verstanden als die für sie typischen Bereiche, in denen die späteren Absolventinnen und Absolventen tätig sein werden.

mulierten beruflichen Handlungsfelder „Operatives Organisationsmanagement“ und „Organisationsentwicklung und strategische Unternehmensführung“. Dieser Erarbeitungs- und Zuordnungsprozess erfolgte mit Hilfe eines Wikis, in dem identifizierte berufliche Handlungsfelder mit Eingangs- und Ausgangskompetenzen ergänzt wurden (auf Ebene von Wissen und Können i. S. v. KMK, 2005).

Der anschließende Schritt der Makrosequenzierung und Planung von Abfolge und Anordnung von Lernzielen und -inhalten erfolgte wieder unter Einbezug der fachverantwortlichen Professuren. Die Schneidung von Modulen und Modulteilen folgte dabei eher einer fachsystematischen statt einer handlungssystematischen Ausrichtung, da dies den gewachsenen bestehenden Strukturen sowie den gewohnten Denkmustern von Hochschullehrenden entsprach.

4 Fazit: Bedarfsorientierte Gestaltungskonzepte als Brücke zwischen Berufs- und Wissenschaftsbezug an kleinen Hochschulen

Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnen sich vielversprechende Perspektiven für beruflich (reflektierte) und wissenschaftlich verzahnte curriculare Gestaltungsansätze. Die konkrete Ausgestaltung eines entsprechenden Curriculumentwicklungsprozesses – insbesondere an kleineren Hochschulen – wurde hier am Beispiel der HGU aufgezeigt. Die Relevanz einer solchen Ausrichtung wird angesichts der existierenden ordnungspolitischen Ansprüche an die Studiengangskonzeption sehr deutlich (SCHAPER, SCHLÖMER & PAECHTER, 2012, S. III).

Das handlungssystematische, iterative Vorgehen lieferte eine systematische Basis für die Diskussion und Festlegung von Bildungszielen und Lernergebnissen. Durch die Verbindung mit fachsystematischen Sequenzierungsansätzen auf Modulebene entstand ein von der Lehrendenschaft mitgetragener Curriuculumentwicklungsprozess. Weil Hochschullehrende sich bislang stark an Inhaltsrahmen orientieren,

stellte sich die kompetenzorientierte Ausrichtung von Studium und Lehre in diesem Prozess als besondere Herausforderung dar. Im Zuge der didaktischen Konkretisierung fiel der Mehrzahl der beteiligten Lehrenden der „shift from teaching to learning“ insgesamt schwer (CENDON, 2014, S. 30).

Deutlich ersichtlich wurde auch, dass die eigentliche Curriculumentwicklung bei den direkt an der Konstruktionsarbeit Beteiligten Vorkenntnisse bzw. ein Mitnehmen in curriculare und didaktische Denkweisen voraussetzt – insbesondere vor dem Anspruch kompetenzorientierter Studienprogrammentwicklung. Bei den Beteiligten aus der Praxis galt es im Gleichklang teilweise erhöhte Ansprüche und Anforderungen an Nützlichkeit und Verwertbarkeit von wissenschaftlich gewonnenem Wissen zu reflektieren (HOWALDT, 2004). Erschwerend ist auch, dass es an kleinen Hochschulen keine institutionalisierten Support-Strukturen für die Studiengangsentwicklung gibt. Hier stellen sich Anschlussfragen zur Beratung und Begleitung, aber auch zur wissenschaftlichen Fundierung entsprechender Prozesse und Konzepte. In diesem Kontext ist es unausweichlich, stärker von einem individuellen, subjektiven Verständnis von Hochschullehre in der Weiterbildungskonzeption zu einem institutionellen Verständnis bzw. einer entsprechenden Entwicklung von kompetenzorientierter Hochschullehre zu gelangen. (BAUMHAUER, 2018, S. 205).

Aus Sicht der hochschuldidaktischen Forschung ist es wichtig, ein stärkeres Augenmerk auf die Prozessgestaltung von Gestaltungskonzepten sowie auf die Strukturierung und Sequenzierung von Modulen bei der Entwicklung kompetenzorientierter Curricula sowie der damit verbundenen Professionalisierung der Akteurinnen/Akteure und Beteiligten zu legen. Diese didaktischen, systemischen und organisationalen Fragestellungen bedürfen komplexer, mehrere Ebenen umfassende Forschungsansätze mit grundlagenschaffenden Zusammenhangsdiskussionen.

5 Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2007). *Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“ vom 8.10.2007.*

http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Weiterbildung.pdf

Anz, C. (2004). „Beschäftigungsfähigkeit“ – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* (S. 205-224). Stuttgart: Raabe.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.*

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>

Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule*, 55(7-8), 210-217.

Baumhauer, M. (2018). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Beruf-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Detmold. Eusl.

Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 7-14. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/474>, Stand vom 17. Oktober 2019.

Brater, M., Maurus, A. & Schrode, N. (2017). Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 79-112). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brinker, T. (2012). *Einführung in die Studiengangsentwicklung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (2017). *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer.

Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 29-33.

Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

Frommberger, D. (2019). Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Entwicklungen zwischen Annäherung, Differenzierung und Öffnung. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 36-59). Bonn: Verlag Barbara Budrich.

Gössling, B. & Luft, B. E. (2019). Handlungsorientierungen von Hochschullehrenden im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(1), 57-78.

<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1200>, Stand vom 17. Oktober 2019.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 20. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf, Stand vom 17. Oktober 2019.

Hachmeister, C. (2017). *Im Blickpunkt: Die Vielfalt der Studiengänge. Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2017*. Gütersloh: CHE.

Howaldt, J. (2004). *Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft*. Münster: Lit-Verlag.

Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T. (2019). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

KMK (2004). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*.
<http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktsysteme.pdf>, Stand vom 17. Oktober 2019.

KMK (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschlossen am 21.04.2005*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, Stand vom 17. Oktober 2019.

KMK (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschlossen 16.02.2017*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf, Stand vom 17. Oktober 2019.

Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: Bertelsmann.

Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*.
https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15711/pdf/Moerth_et_al_2018_Theorie_und_Praxis_verzahnen.pdf, Stand vom 17. Oktober 2019.

Pahl, J. (2018). *Fachhochschule: Von der Fachschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4), I-X.
<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/506>, Stand vom 17. Oktober 2019.

Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607-625.

Schulze, M. (2019). Fachhochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung: Fachliche Differenzierung und berufliche Qualifizierung. In M. Kondratjuk & P. Pohlenz (Hrsg.), *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes* (S. 117-134). Verlag Barbara Budrich.

Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

Teichler, U. (2009). Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. HRK: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 1/2009, 30-52.

Vogel, C. & Wanken, S. (2014). Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung. http://www.kompetenzregion-rlp.de/files/oneo/pdf/papers/inhalte-zu-kompetenzen/60_OKW_TU_AP_Kompetenzprofile_und_kompetenzorientierte_Studiengangsentwicklung.pdf, Stand vom 17. Oktober 2019.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2005). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Viertes Teil*. Berlin: Wissenschaftsrat.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28-42.

Zink, F. (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In K. Dollhausen, T. Feld, C. Timm & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 133-156). Wiesbaden: Springer VS.

Autor/in



Prof. Dr. Kathrin BRÜNNER || DGUV Hochschule, Professur für Bildungswissenschaften || Seilerweg 54, D-36251 Bad Hersfeld

www.dguv.de/hochschule

kathrin.bruenner@dguv.de



Dipl. Soz. Nicolas SCHRODE || Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GAB München eG || Lindwurmstraße 41-43, D-80337 München

www.gab-muenchen.de

nico.schrode@gab-muenchen.de