



# EINE SYSTEMISCHE STRATEGIE FÜR ENTWICKLUNG UND ÜBERTRAGUNG VON AUFGABENORIENTIERTEN CURRICULA IN DER WISSENSCHAFTLICHEN (WEITER-)BILDUNG

- EINE HANDREICHUNG -

Autorinnen:

Anna Shkonda • Stina-Katharina Krüger • Claudia Theilmann

---

---

## Gender Erklärung:

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung auf die gleichzeitige Verwendung der männlichen und weiblichen Sprachform verzichtet. Im Sinne einer genderneutralen Formulierung wurde stattdessen vermehrt die Partizipialkonstruktion genutzt. An Stellen, wo diese weniger elegant klingen, wird die Sprachform des generischen Maskulinums verwendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig zu verstehen ist.

## Hinweis:

Das diesem Arbeitspapier zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21013 und 16OH21014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

## Impressum:

*Autorinnen:*

Anna Shkonda                   – anna.shkonda@ovgu.de  
Stina-Katharina Krüger   – stina.krueger@ovgu.de  
Claudia Theilmann         – claudia.theilmann@ovgu.de

Die Autorinnen sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule, Institut I "Bildung, Beruf und Medien" der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

*Herausgegeben durch:* Forschungsfrage „Curriculaübertragung“ des Projekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“, vertreten durch Prof. Renate Girmes, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Lehrstuhlinhaberin

*Grafik:* Claudia Theilmann

© Stand: März 2017

---

---

---



---

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>II</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>III</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Einführung</b> (S.-K. Krüger, C. Theilmann).....	<b>1</b>
Ziele und Aufbau der Handreichung.....	1
Forschungsfeld „Wissenschaftliche Weiterbildung“.....	2
<b>Das Projekt »Weiterbildungscampus Magdeburg«</b> (S.-K. Krüger, C. Theilmann).....	<b>5</b>
Ausgangssituation und Zielsetzung des Projekts.....	5
Forschungsfrage »Curriculaübertragung«.....	7
Stand der Forschung.....	8
<b>Eine systemische Strategie für aufgabenorientierte Curriculumentwicklung und -übertragung</b> (A. Shkonda).....	<b>13</b>
Eine Aufgabenorientierte Lernkultur etablieren.....	13
Das Konzept einer lernenden Organisation nach Senge.....	14
Das Konzept der Aufgabenorientierung nach Girmes.....	17
Wesensmerkmale einer aufgabenorientierten Lernkultur.....	22
<b>Methodisches Vorgehen</b> (A. Shkonda).....	<b>25</b>
Zum Verständnis des Systemischen.....	25
Die Sensitivitätsanalyse nach Vester.....	26
<b>Die Erschließung des Teilsystems Curriculumentwicklung und -übertragung</b> (A. Shkonda).....	<b>29</b>
Schlüsselfaktoren auf der Ebene der Hochschule als Organisation.....	31
Bildungs- und Professionalitätsbedarfe.....	34
Ein Studienprogramm.....	34
Visionen und Ziele eines Studienprogramms.....	35
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen der Studienziele notwendig sind.....	36
Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist.....	37
Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Studienprogramms.....	39
Bedingungen.....	41
Aufgabe(n).....	42
Lernergebnisse.....	43
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind.....	44
Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse benötigt wird.....	51
Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Lehr-Lernsettings.....	52
Inszenierungsidee einer (Lern-)Aufgabe.....	53
Gehalt als Themen und Inhalte.....	54
Gestalt als Raum im weiteren und Räumlichkeiten im engeren Sinn.....	55
Format als Organisation und Struktur von Lehr-Lernprozessen.....	56
Impuls als Interaktion und Kommunikation.....	57
<b>Die CurriculumSchmiede</b> (A. Shkonda).....	<b>58</b>
Ebene der Hochschule als Organisation.....	62
Ebene eines Studienprogramms.....	64
Ebene eines Lehr-Lernsettings.....	65
<b>Ausblick</b> (A. Shkonda).....	<b>67</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>V</b>

---



---

# ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Konstituierende Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildung .....	3
Abbildung 2: Wissenschaftliche Weiterbildung als eine Mischform .....	4
Abbildung 3: Studiengangorientierte Curriculumentwicklung nach NIETHAMMER ET AL..	10
Abbildung 4: Shift from Teaching to Learning .....	11
Abbildung 5: Fünf Disziplinen einer lernenden Organisation nach SENGE.....	16
Abbildung 6: Vier Dimensionen einer Aufgabe, die sich auf etwas in der Lebenswelt bezieht und in ihrer Formulierung eine Lösungsidee beinhaltet.....	19
Abbildung 7: ‚Dimensionen‘ eines Problems .....	20
Abbildung 8: Prozesskette „Lücken als Aufgaben wahrnehmen und bearbeiten“ .....	21
Abbildung 9: Die rekursive Struktur des Sensitivitätsmodells .....	28
Abbildung 10: Das System ‚Aufgabenorientierte Curriculumentwicklung und -übertragung‘ .....	30
Abbildung 11: Schlüsselfaktoren auf der Ebene der Hochschule als Organisation .....	34
Abbildung 12: Marktübliche Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung.	35
Abbildung 13: Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Studienprogramms .....	41
Abbildung 14: Handlungskompetenz als Summe der vier sekundären Kompetenzen..	46
Abbildung 15: Weiterentwicklung der Bloomschen Taxonomiestufen .....	49
Abbildung 16: Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Lehr-Lernsettings.....	53
Abbildung 17: Gestaltungsparameter in Bezug auf Themen und Inhalte.....	55
Abbildung 18: Gestaltungsparameter in Bezug auf den (Lern-)Raum .....	56
Abbildung 19: Gestaltungsparameter in Bezug auf die Organisation und Struktur von Lehr-Lernsettings.....	57
Abbildung 20: Gestaltungsparameter in Bezug auf die Interaktion und Kommunikation im Rahmen von Lehr-Lernsettings.....	58
Abbildung 21: Das System ‚Aufgabenorientierte Curriculumentwicklung und -übertragung‘ .....	58

---

---

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
d.h.	das heißt
et al.	und andere
HRG	Hochschulrahmengesetz
HSG LSA	Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
HS MD-SDL	Hochschule Magdeburg-Stendal
KMK	Kultusministerkonferenz
LSA	Land Sachsen-Anhalt
MINT	Sammelbezeichnung für die Fächer in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
OvGU	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
RIS	Regionale Innovationsstrategie
u.v.m.	und vieles mehr
WWB	Wissenschaftliche Weiterbildung

Stina-Katharina Krüger, Claudia Theilmann

## EINFÜHRUNG

### ZIELE UND AUFBAU DES ARBEITSPAPIERS

Die vorliegende Handreichung ist ein Zwischenstand zum Ergebnisbericht des Forschungsbereichs »Curriculaübertragung« im Rahmen des Verbundprojekts »Weiterbildungscampus Magdeburg«, das gemeinsam von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal bearbeitet wird. Gefördert wird das Projektvorhaben im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Dessen Ziel ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, das Fachkräfteangebot mittel- und langfristig zu sichern, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu intensivieren. Darüber hinaus soll eine Angebots(weiter)entwicklung und universitäre Profilbildung im Bereich des lebens- und berufsbegleitenden Lernens dazu beitragen, Universitäten und Hochschulen international wettbewerbsfähiger aufzustellen. (vgl. BMBF 2013: o. S.)

Die geförderten Hochschulen und Universitäten stehen folglich vor der Aufgabe, **NACHFRAGEORIENTIERTE, BEDARFSGERECHTE UND PRAXISRELEVANTE** Studienprogramme zu entwickeln, um den gesteckten Zielen gerecht zu werden. Auch die Forschenden des Forschungsbereichs »Curriculaübertragung« haben sich dieser Aufgabe gestellt und eine **SYSTEMISCHE STRATEGIE FÜR ENTWICKLUNG UND ÜBERTRAGUNG VON AUFGABENORIENTIERTEN CURRICULA** konzipiert. In dieser Handreichung sollen die dahinterliegenden theoretisch-konzeptionellen Schritte der Bearbeitung dargestellt werden.

---

---

## FORSCHUNGSFELD „WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG“

Wissenschaftliche Weiterbildung (WWB), als eines von vielen Angebotsformaten im Bereich der quartären Bildung, wird von wissenschaftlichen Einrichtungen, also formalen Bildungsinstitutionen, konzipiert und angeboten. Den erfolgreichen Abschluss belegt ein Zertifikat oder die Verleihung eines akademischen Grades. Kennzeichnend ist überdies, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung nicht an Kinder oder Jugendliche, sondern an Personen ab dem jungen Erwachsenenalter richtet, die über eine berufliche Erstausbildung bzw. einen ersten Hochschulabschluss verfügen und mitunter elterliche Sorge tragen.

Interessant ist, dass bis heute verschiedene Begrifflichkeiten synonym für den Terminus »wissenschaftliche Weiterbildung« verwendet werden; bspw. universitäre Weiterbildung, akademische Weiterbildung, weiterbildendes Studium oder auch weiterführende Studiengänge und Hochschulweiterbildung<sup>1</sup>. (vgl. Wolter 2011: 10; vgl. HSG LSA 2010: § 16) Wenngleich sich bis zum heutigen Tage keine allgemein verbindliche Definition etablieren konnte, rekurriert die wissenschaftliche Literatur im deutschsprachigen Raum auch heute noch auf die Auslegungen des Deutschen Bildungsrats. Dieser beschrieb 1970 Weiterbildung als

» [...] Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; dabei ist die Hausfrau den Erwerbstätigen zuzurechnen [...]« (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

In ihren Ausführungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung folgt die Kultusministerkonferenz (KMK) weitgehend dieser Definition; allerdings mit der Erweiterung, dass „[...] das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule [...]“ (KMK 2001: 2) zu entsprechen.

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Handreichung wird vornehmlich der Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ genutzt.

chen habe. WITTPOTH (2001) führt in seinem Definitionsansatz beide Perspektiven zusammen und konstatiert, dass wissenschaftliche Weiterbildung

» [...] interdisziplinär organisierte Studiengänge mittlerer Dauer [sind], die sich auf Problemlagen einzelner Berufsfelder beziehen, von den Adressaten berufsbegleitend flexibel nutzbar sind und neben Hochschulabsolventen auch solchen Interessenten offenstehen, die entsprechende Voraussetzungen im Beruf oder auf anderer Weise erworben haben [...]« (Wittpoth 2001: 340).

Anhand dieser definitorischen Ansätze lassen sich drei Hauptcharakteristika herausarbeiten, die das Angebotsformat der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Bildungsangeboten abgrenzt:

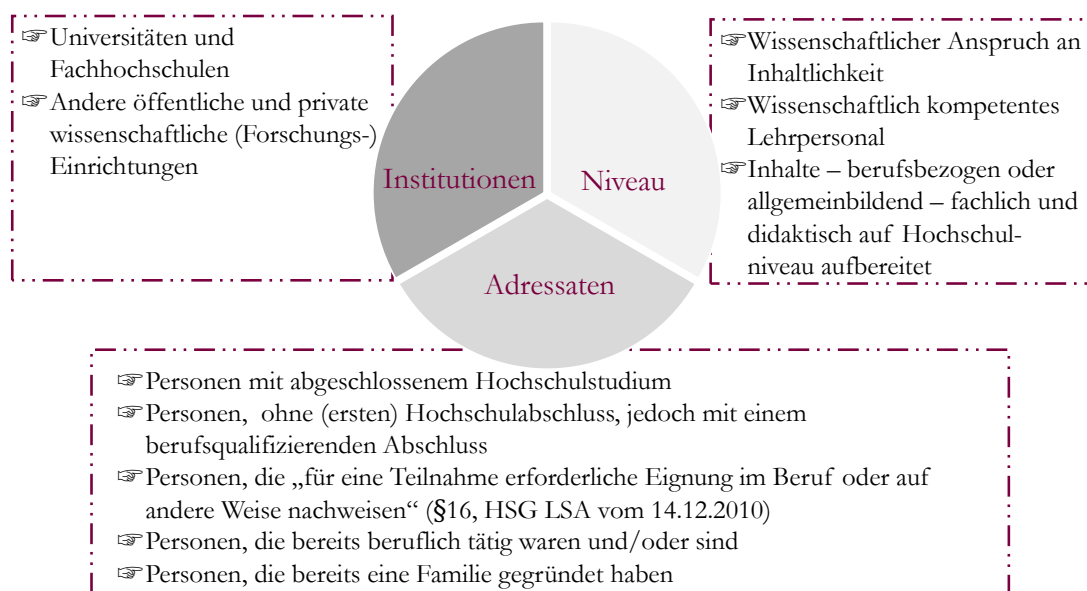


Abbildung 1: Konstituierende Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildung<sup>2</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

»[...] Wissenschaftliche Weiterbildung also [...] nach Abschluss der Erstausbildung statt[findet], die aber nicht gleichbedeutend mit einem Hochschulabschluss sein muss. Sie setzt in der Regel berufliche Praxis voraus Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung können häufig berufsbegleitend studiert werden. Sie sind entweder berufsbezogen oder allgemeinbildend. Zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung zählen auch Angebote wie das Studium universale und die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere [...]« (Bloch 2006: 7).

<sup>2</sup> Quelle: Theilmann 2016: 16



Den Zweck bzw. die Sinnhaftigkeit von wissenschaftlichen Weiterbildung hebt GRAEßNER hervor und betont, dass weiterbildende Hochschulangebote

»[...] der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten [...]« (Graeßner 2006: 7).

Ein weiteres Wesens- bzw. Differenzierungsmerkmal ist, dass wissenschaftliche Weiterbildung im (Spannungs-)Feld zwischen zwei Bildungsformen – nämlich die der allgemeinen Hochschulbildung und die der Weiterbildung außerhalb der Hochschule – zu verorten ist (vgl. Müskens & Lübben: 123 f.). Dieses Spannungsfeld lässt sich wie folgt darstellen:



Abbildung 2: Wissenschaftliche Weiterbildung als eine Mischform<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Theilmann 2016: 17

---

Stina-Katharina Krüger, Claudia Theilmann

## DAS PROJEKT »WEITERBILDUNGSCAMPUS MAGDEBURG«

### AUSGANGSSITUATION UND ZIELSETZUNG DES PROJEKTS<sup>4</sup>

Im Mittelpunkt des Verbundprojekts »Weiterbildungscampus Magdeburg« steht ein Forschungs- und Interventionsdesign, in dessen Rahmen die Entwicklung und Ausgestaltung nachfrageorientierter, bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote erforscht und umgesetzt werden sollen. Mit diesem Projekt wollen beide Hochschulen einen neuen Weg hin zu einer offenen Hochschule der Zukunft beschreiten. So haben sie trotz verschiedener Standorte den Auf- und Ausbau von Angeboten für das lebenslange wissenschaftliche Lernen in einem gemeinsamen Zentrum vorangetrieben. Die dafür erforderliche Offenheit wird von beiden Partnern wie folgt verstanden und als zentraler Grundsatz formuliert:

- Horizontale Offenheit, die zwischen den Hochschulstandorten Magdeburgs, den anderen Bildungs- und Forschungsinstitutionen sowie den Wirtschafts- und Verwaltungseinrichtungen der Stadt und des Landes auf nationaler und internationaler Ebene hergestellt wird.
- Vertikale Offenheit, die eine heterogenen Studierendenschaft bzw. Zielgruppe, d.h. Personen und deren unterschiedliche Voraussetzungen, die wiederum unterschiedliche Zugangswege bedingen, hinreichend berücksichtigt.

Um dieser Offenheit hinreichend Rechnung zu tragen wurden im Projekt folgende fünf Forschungsbereiche, die an der Bearbeitung entsprechender Forschungsfragen arbeiten, festgelegt:

1. Forschungsbereich: Studierfähigkeit mit der Forschungsfrage – Wie stellen wir die Studierfähigkeit her?
2. Forschungsbereich: Teilnehmergewinning mit der Forschungsfrage – Wie gelingt die Teilnehmergewinning?

---

<sup>4</sup> Dieser Abschnitt ist dem Gesamtprojektantrag entnommen.

3. Forschungsbereich Curriculaübertragung mit der Forschungsfrage – Wie übertragen wir die Curricula vom Direktstudium auf weiterbildende oder duale Studiengänge?
4. Forschungsbereich: Formatentwicklung mit der Forschungsfrage – Wie schaffen wir Voraussetzungen dafür, dass wir unser Angebot an weiterbildenden Studiengängen für Berufstätige unter Berücksichtigung ihrer je besonderen Lebenslagen und Bedürfnisse ermöglichen?
5. Forschungsbereich: Organisationsentwicklung mit der Forschungsfrage – Wie gelingt das kulturelle/ institutionelle Zusammenwachsen zwischen Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal?

Die zentralen **RICHTZIELE** des Projekts sind die folgenden:

1. Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen sowie Anpassung der Studienformate unter Berücksichtigung geschlechts- und altersspezifischer Bildungs-, Berufs- und Lebensbiografien, um u.a. der Abwanderung bereits gut ausgebildeter, qualifizierungsinteressierter, karriereorientierter, mobiler Frauen und junger Männer im Land Sachsen-Anhalt (LSA) entgegen zu steuern;
2. Optimierung der Übergangsgestaltung von Abschluss und Beruf durch Anpassung bestehender Studienprogramme zur Steigerung der Erfolgs- bzw. Absolventenquote;
3. Stärkung der Innovationsfähigkeit in den Leitmärkten des LSA durch wissenschaftlich fundierte Weiterqualifizierung;
4. Zielgruppengerechte Vermarktung von Weiterbildungsangeboten in den Profilschwerpunkten der Hochschulen in enger Kooperation mit Industrie, Kammern, Verbänden, Kommunen und Kulturträgern.

Folgende **THEMATISCHEN ZIELSETZUNGEN** orientieren sich eng an den forschungsleitenden Fragestellungen für die drei Schwerpunktbereiche MINT, Gesundheit und Kreativwirtschaft:

1. Gestaltung und Etablierung der Studieneingangsphase zur Erleichterung des Einstiegs in akademische Bildung;

2. Steigerung der Teilnehmerzahlen für wissenschaftliche Weiterbildung mittels Entwicklung und Anwendung einer wissenschaftlichen Methode zur regionalen Bedarfserhebung und Teilnehmergewinnung;
3. Übertragung grundständiger Studienformate auf Weiterbildungsangebote durch Reorganisation akademischer Wissensbestände als praxisrelevante Bearbeitungsoption von Praxis Herausforderungen;
4. Wissenschaftliche Analyse und organisationstheoretische Begleitung des hochschulübergreifenden organisationalen Wandels anhand der Zusammenarbeit der Verbundpartner;
5. Vergrößerung des Einzugsgebietes und des Adressatenkreises durch Einsatz von E-Learning-Technologien;
6. Entwicklung und Implementierung von Pilotprogrammen in den drei Schwerpunktbereichen während der Projektlaufzeit sowie Schaffung von dauerhaften Angeboten innerhalb des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs über die Projektlaufzeit hinaus.

## FORSCHUNGSFRAGE »CURRICULAÜBERTRAGUNG«

Ursprünglich sollte der Forschungsbereich der Curriculaübertragung die Forschungsfrage bearbeiten »Wie übertragen wir die Curricula vom Direktstudium auf weiterbildende oder duale Studiengänge?« und im Sinne der Begleitforschung in einer Doppelfunktion agieren: Es sollte ein strategisches Vorgehen zur Vermittlung zwischen dem akademischen Wissen und der beruflichen Praxis entwickelt, sowie das Vorgehen und das Ergebnis evaluiert werden. Dies sollte in enger Zusammenarbeit mit bereits existierenden Pilotstudienprogrammen geschehen. Allerdings sprangen in der ersten Projektphase viele Pilotstudienprogramme aus Kapazitätsgründen ab, so dass der ursprüngliche Forschungsplan revidiert und angepasst werden musste. Entsprechend wurde die Forschungsfrage umformuliert und erweitert: »Wie entwickelt man aufgabenorientierte Curricula für neue Studienprogramme im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. wie gelingt es, bestehende Curricula in aufgabenorientierte Curricula zu übertragen?«

---

---

Für die Bearbeitung dieser Forschungsfrage wurden zwei Bearbeitungsphasen festgelegt:

- (1) Konzeption einer systemischen Strategie für Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula und
- (2) die praktische Durchführung und Evaluation des konzipierten Vorgehens.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Handreichung stehen die Erkenntnisse aus der ersten Bearbeitungsphase.

## STAND DER FORSCHUNG

Die Notwendigkeit der Bearbeitung dieser Forschungsfrage ergibt sich aus dem aktuellen Stand der Praxis und Forschung, denn die systemische Curriculumentwicklung ist im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auch heute noch ein kaum besetztes Feld. Aktuelle Forschungserkenntnisse greifen den Diskurs der Curriculumentwicklung und -konstruktion aus den 70er Jahren auf: TIETGENS – ein bekannter deutscher Erwachsenenbildner – forderte den vorrangig instrumentell geprägten Ansatz der Curriculumentwicklung mit der eher emanzipatorischen Perspektive zu schränken, statt – wie es lange Zeit geschah – isoliert zu betrachten. Ziel sei es, durch die Verschränkung aktuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen der Curriculumentwicklung zu überwinden. Auch SIEBERT – Professor und Experte im Bereich der Erwachsenenbildung – mahnte bereits in den frühen 70er Jahren, dass anstelle der zurückliegenden inhaltsneutralen Konzepte in der Curriculumsdiskussion endlich eine sachlogische Ausgerichtetheit der Bildungsangebote treten müsse, die zudem langfristig und systematisch angelegt sein sollte. (vgl. Siebert 1974: 10f.)

Diese Forderungen nach einer Neuorientierung im Curriculumverständnis wurde durch die Erscheinung zwei pädagogischer Werke aus dem Amerikanischen begleitend gestützt. Mit ihren Werken leiteten MAGER (1965)<sup>5</sup> und ROBINSOHN (1967)<sup>6</sup> einen Perspektivwechsel ein:

---

<sup>5</sup> Mager, Robert F. (1965): Lernziele und programmierter Unterricht. 1. Aufl., Weinheim: Beltz. 2.

<sup>6</sup> Robinsohn, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums, 1. Aufl., Neuwied u.a.: Luchterhand.

---

---

»Anstatt von Bildung wird von Lernen, anstatt von Lehrplan von Curriculum gesprochen. Die geisteswissenschaftlich und bildungstheoretisch orientierte Didaktik scheint durch eine erfahrungswissenschaftlich und lernpsychologisch fundierte Curriculumtheorie abgelöst zu werden« (Siebert 1974: 19).

SIEBERTS Forderungen, ergänzt durch internationale Erkenntnisse, flossen ein in das von ihm entwickelte Modell der Curriculumentwicklung im Bereich der Erwachsenenbildung<sup>7</sup>, das auch heute noch in der wissenschaftlichen Community anerkannt ist (vgl. Niethammer et al. 2014: 31). In seinem Konzept geht SIEBERT von einer Vielzahl an Aufgaben aus, die idealerweise im Rahmen der Curriculumentwicklung von verschiedenen Akteuren bearbeitet werden sollten (vgl. Siebert 1974: 80).

Vor allem jüngere Trends in der Curriculumforschung und -entwicklung im Hochschulkontext sind durch die Bologna-Reform gekennzeichnet. Diese setzt im Kern durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge auf die Harmonisierung des europäischen Studiensystems. Begleitet werden diese Entwicklungen von Fragen an die Qualität der Studiengangentwicklung und die der Professionalisierung von beteiligten Akteuren. Ausgehend von SIEBERTS (1974) theoretischem Konzept curricularer Handlungsräume entwickelten NIETHAMMER ET AL. ein studiengangorientiertes Modell zur Curriculumentwicklung (vgl. Abbildung 3), das primär zur Sicherung der Qualität von Curricula angesichts dieser Reformbestrebungen beitragen soll. (vgl. Niethammer et al. 2014: 28)

Das in Abbildung 3 dargestellte Modell greift eine zentrale Forderung im aktuellen Diskurs um die Curriculaentwicklung auf: Während bisheriger Entwicklungsarbeiten konkrete Management-Instrumente vermissen ließen, die es ermöglichten, Qualitätsmaßnahmen und ihre Sicherung zu gewährleisten, orientiert sich das Konzept von Niethammer et al. an der Systematik des Demingkreises. Auch PDCA-Zyklus genannt, beschreibt diese Methodik einen iterativen Prozess aus drei bis vier Phasen, der Lernen im Sinne von Verbesserungen und

---

<sup>7</sup> Das Konzept stellt Siebert ausführlich in seinem Werk »Curricula für die Erwachsenenbildung« vor, das bereits 1974 erschien.

Anpassungen auf Grundlage von Evaluationen ermöglicht. (vgl. Niethammer et al. 2014: 28)

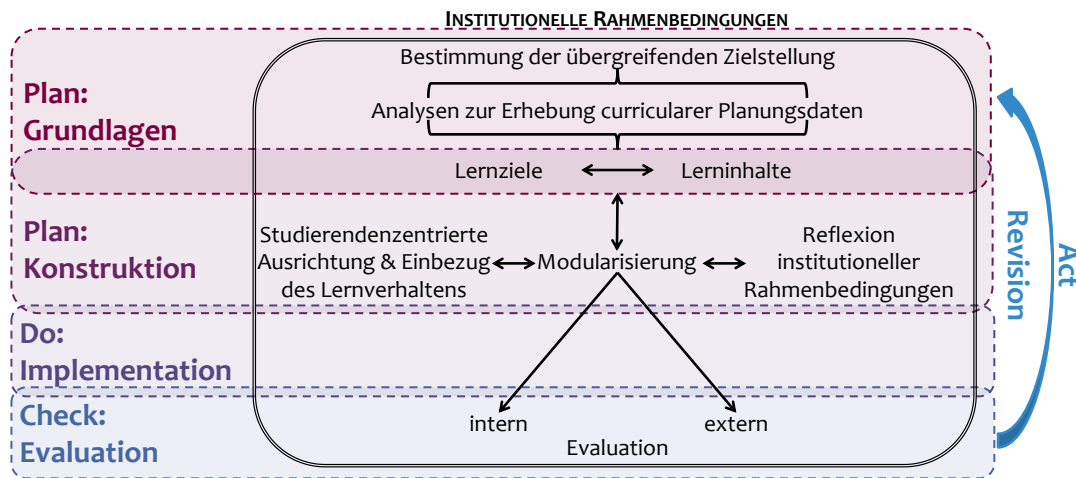


Abbildung 3: Studiengangorientierte Curriculumentwicklung nach Niethammer et al. 2014

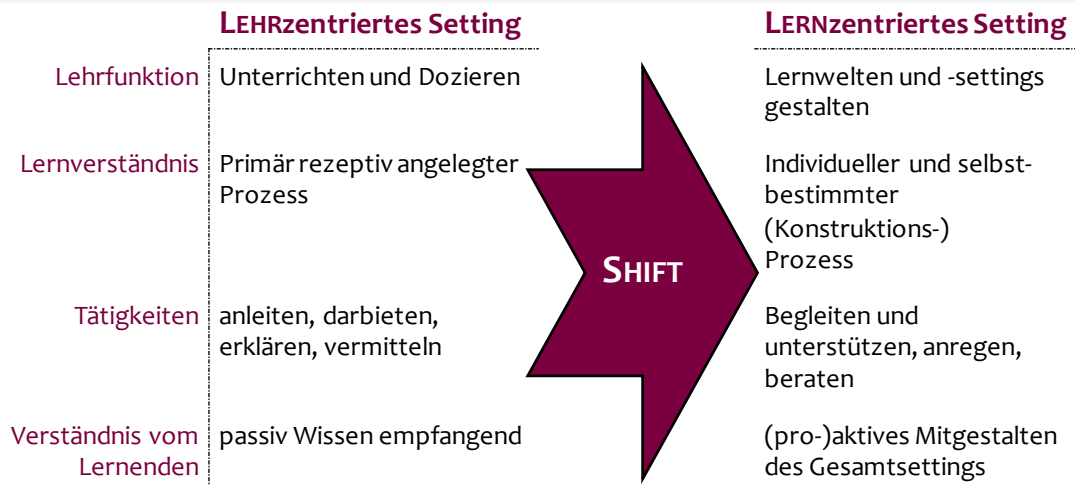
Die als (Planungs-)Grundlage dargestellten zu erhebenden curricularen Planungsdaten (vgl. Abbildung 3) orientieren sich an den Ausführungen von SIEBERT (1974), der diese Daten wie folgt konkretisiert:

- kategoriale Analyse der Situation
- prognostische Qualifikationsanalyse
- Analyse der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse sowie
- Analyse der Wissenschaften,

die Ausgangsbasis und zugleich Zielfunktion für die zu formulierten Lernziele und -inhalte darstellen. (vgl. Siebert 1974: 81)

Der sich im Modell abzeichnende Perspektivwechsel vom Lehrenden hin zu Lernbedürfnissen und -bedarfen hat unter dem Begriff »shift from teaching to learning« (Reiber 2006: 7; Niethammer et al. 2014: 28) Eingang im Diskurs der Weiterbildungsforschung gefunden. So gelte es, statt dem vermittelnden Lehren vielmehr die lernförderliche Gestaltung – d.h. den individuellen Lernprozess anhand von Inhalten, Medien, Methoden und einer Lernergebnisorientierung – in den Betrachtungs- und Gestaltungsfokus zu rücken (vgl. Abbildung 4). (vgl. Niethammer et al. 2014: 31).

<sup>8</sup> Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Niethammer et al. 2014: 34

Abbildung 4: Shift from Teaching to Learning<sup>9</sup>

Allerdings – und dies begründet die im Rahmen des Projekts zu bearbeitende Forschungsfrage – ist auch das Modell von NIETHAMMER ET AL. für sich genommen nur zum Teil dafür geeignet, Studiengänge aufgabenorientiert zu konzipieren sowie konkrete Lernaufgaben zu entwickeln, da primär institutionelle und strukturelle Gestaltungsparameter beleuchtet werden. Auch das von SCHERMUTZKI (2009) entwickelte Tuning-Modell oder die von BOSBACH& KLEINHEIDT (2006) formulierten neun Schritte der Studiengangentwicklung<sup>10</sup> lassen ein wesentliches Element der Curriculumentwicklung vermissen: Das Wort Curriculum wird zwar mit der Planung von Studienprogrammen in Verbindung gebracht. Allerdings betrachten beide Konzepte nahezu ausschließlich die institutionell-strukturelle bzw. organisationale Planungsdimension, statt einen holistisch-systemischen Ansatz zu verfolgen, der den Konzeptionsebenen des Studienprogramms, der Module sowie der konkreten Inhalte gleichsam Rechnung trägt. So setzt beispielsweise das Tuning-Modell nach SCHERMUTZKI (2009) bei der Bedarfsidentifikation (Schritt 1) als Basis für die anschließende Bildung von Studiengangprofilen (Schritt 2) an. Ausgehend davon gilt es, sogenannte Learning Outcomes zu formulieren (Schritt 3) und anschließend das Curriculum mitsamt Inhalten und Struktur – d.h. konkrete Mo-

<sup>9</sup> Modifizierte Darstellung nach Theilmann 2016: 17

<sup>10</sup> Die Autoren beschreiben den Prozess der Studiengangentwicklung in folgenden Schritten: 1) Prozess initiieren und Arbeitsstrukturen aufbauen, 2) Arbeitsprozess in der Hochschule vernetzen, 3) Rahmenbedingungen des Reformprozesses klären und in der Arbeitsgruppe diskutieren, 4) Zielsetzung des Studiengangskonzepts definieren, 4) Studiengangskonzept ausarbeiten, 5) Lehrimporte und -exporte mit anderen Fakultäten und Fachbereichen abstimmen, 6) Neue Studien- und Prüfungsordnung entwickeln, 7) Qualitätssicherung, Genehmigung und Anzeige, 8) Studienangebot bewerben und schließlich 9) Monitoring und Evaluierung. (vgl. Bosbach& Kleinheidt 2006: 10-13)



dule, Credits u.v.m – zu konzipieren (Schritt 4) ehe geeignete Lehr-Lernmethoden entwickelt werden (Schritt 5). Diese werden schließlich in konkrete Maßnahmen übersetzt (Schritt 6), Prüfungsformen und -bewertung formuliert (Schritt 7). Der letzte Schritt umfasst die Evaluation zur Qualitätssicherung (Schritt 8). (vgl. Schermutzki 2009: 88) Allein die sequenzielle Bearbeitung der einzelnen Schritte und die offene Frage danach, *wie* diese Schritte im Konkreten umzusetzen sind, indiziert die Notwendigkeit, neuartige praxistaugliche Konzepte für die systemische Curriculumentwicklung und -übertragung zu etablieren.

Der dargestellte Stand der Curriculumsdiskussion und -forschung lässt erkennen, dass punktuell vereinzelte (Entwicklungs-)Maßnahmen im Bereich der Curriculaentwicklung und -übertragung in der wissenschaftlichen Weiterbildung »[...] eine konzeptionelle [...] Erneuerung, die von hochschuldidaktischen Gedankengut inspiriert wäre [...]« (Wildt 2013: 41 zit. nach Niethammer et al. 2014: 28) vermissen lassen. Zudem besteht die Notwendigkeit, eine nachhaltige Strategie der Curriculumentwicklung und -übertragung zu entwickeln, die an der Nahtstelle der oftmals getrennten Bereiche von Forschung, Lehre und Verwaltung ansetzt. (vgl. Niethammer et al. 2014: 28) Die in der vorliegenden Handreichung vorgestellte Strategie adressiert und bearbeitet diese Defizite, indem eine systemische Lösung aufgezeigt wird.

Anna Shkonda

## EINE SYSTEMISCHE STRATEGIE FÜR AUFGABEN- ORIENTIERTE CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG

### EINE AUFGABENORIENTIERTE LERNKULTUR ETABLIEREN

Im ersten Schritt der Konzeption einer systemischen Strategie für die Entwicklung und Übertragung eines aufgabenorientierten Curriculums bestand die Herausforderung darin, eine Vision vom Endergebnis zu entwickeln. Aus der Auseinandersetzung mit den bestehenden Modellen der Curriculumentwicklung und -übertragung wurde deutlich, dass immer noch offenbleibt, wie die definierten Bearbeitungsschritte praktisch umgesetzt werden können. Die Ausgangsfrage lautete somit: Wie kann der Prozess der Entwicklung und Übertragung von Curricula in der wissenschaftlichen Weiterbildung, angefangen mit der Ideenentwicklung für ein Angebot bis hin zur Gestaltung einer Lehr-Lerneinheit, organisiert bzw. gerahmt werden?

Durch die Tatsache, dass die Entwicklung und Etablierung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung immer noch nicht direkt zu den Aufgaben von Professorinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen gehört, stellte sich gleichzeitig die Frage, wie dieser Prozess, im Gegensatz zu der aktuell etablierten Praxis, auch noch attraktiv gestaltet werden kann.

Eine mögliche Antwort auf diese Fragen bieten zwei theoretisch ausgearbeitete und in der Praxis erprobte Konzepte: Ein Konzept aus dem organisations-theoretischen Bereich – die lernende Organisation nach SENGE – und ein Konzept aus dem didaktisch-pädagogischen Bereich – die aufgabenorientierte Didaktik nach GIRMES.

Im Gegensatz zu üblichen Managementtheorien setzt SENGE eine erforderliche Unternehmenskultur jeglichen Veränderungen sowie dem Erfolg voraus. Basierend auf seinen Erfahrungen mit wirtschaftlichen Unternehmen stellt er fest, dass die erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben erst in Teams von Menschen möglich ist, die eine persönliche sowie eine gemeinsame Vision verfolgen, Verantwortung für das gemeinsame Tun übernehmen, sich gegenseitig

vertrauen und sich aufeinander sowie auf das Neue – also auch auf das Lernen – einlassen. Daraus folgend empfiehlt er den Unternehmen fünf Disziplinen zu etablieren, deren Beachtung und Umsetzung der Grundstein für effiziente und zielorientierte Zusammenarbeit ist.

Im Zentrum der aufgabenorientierten Didaktik von GIRMES stehen die Prozessschritte der Bearbeitung von komplexen Aufgaben. Diese sind in direktem Zusammenhang mit den Grundlagen einer lernenden Organisation zu verstehen. Die Kombination beider theoretischen Konzepte erlaubt es, zentrale Wesensmerkmale einer aufgabenorientierten Lernkultur im Sinne einer Vision zu formulieren. Diese können gleichsam als Zielfunktion für die Bearbeitung der Aufgabe – Curriculumentwicklung und -übertragung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung – verstanden werden. So werden Ansprüche und Anforderungen an die Rahmung, die Organisation sowie die konkrete Gestaltung formuliert.

Die fünf Disziplinen einer lernenden Organisation sowie Dimensionen einer Aufgabe werden im Folgenden kurz vorgestellt. Im Anschluss daran werden die zentralen Wesensmerkmale einer aufgabenorientierten Lernkultur im Sinne einer Vision herausgestellt. Diese werden schließlich auf die Konzeption einer systemischen Strategie für Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula übertragen.

## DAS KONZEPT EINER LERNENDEN ORGANISATION NACH SENGE

Das Konzept einer lernenden Organisation nach SENGE bricht mit Gedanken, dass es den einen Idealzustand der Führung und Zusammenarbeit gibt. Vielmehr bedürfe es einer stetigen, von Menschen und Beteiligten getragenen Anpassung. Diese Kultur kann allerdings nur in einem Umfeld entstehen, in dem »Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie diese Realität verändern können.« (Senge 2011: 24) Unter einer lernenden Organisation versteht SENGE »eine Gruppe von Menschen, die einander brauchen, um etwas zu erreichen, und die im Laufe der Zeit kontinuierlich ihre Fähigkeit ausweiten, das zu erreichen, was sie wirklich anstreben.« (Senge 1999: 500) Dies setzt voraus, dass die Menschen, die eine lernende Organisati-

on ausmachen, **WISSEN**, was sie anstreben, also wo sie hinwollen und dass sie **BEREIT SIND, SICH SELBST ZU VERÄNDERN** und **NEUES ZU LERNEN**, um das Angestrebte zu erreichen. Um diese Voraussetzungen erfüllen zu können bedarf es, laut SENGE, der Ausübung von fünf folgenden Disziplinen:

- (1) **SYSTEMDENKEN** als »[...] ein Set von Informationen und Instrumenten, das uns hilft die übergreifenden Muster klarer zu erkennen und besser zu begreifen, wie wir sie erfolgreich verändern können.« (Senge 1999: 15) Zur Aufgabe der Disziplin des Systemdenkens gehört, dass Menschen das ihnen sehr vertraute und bequeme lineare Denken zugunsten des komprehensiven Denkens – also Denkens in Zusammenhängen – aufgeben.
- (2) **PERSONAL MASTERY** bezeichnet die »[...] Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung. [...] Personal Mastery bedeutet, dass man seine persönliche Vision kontinuierlich klärt und vertieft, dass man seine Energien bündelt, Geduld entwickelt und die Realität objektiv betrachtet.« (Senge 1999: 16) Zu Aufgaben der Disziplin Personal Mastery gehört es, die eigenen Ziele und Visionen, aber auch die eigene Sicht auf die gegenwärtige Realität sowie strukturelle Konflikte zu klären, eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen und zu analysieren und klare Entscheidungen zu treffen.
- (3) **MENTALE MODELLE** als Disziplin beginnt damit, sich der eigenen und meist ganz persönlichen inneren Grundannahmen und Überzeugungen bewusst zu werden. Es gilt, den sprichwörtlichen Spiegel nach innen zu kehren, um die eigenen inneren Bilder von der Welt aufzudecken, sie an die Oberfläche zu holen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. (vgl. Senge 1999: 17) Mentale Modelle sind »tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln.« (Senge 1999: 17) Zu Aufgaben dieser Disziplin gehören: Das Erkennen versteckter Bilder, Annahmen und Vorstellungen, das Wahrnehmen ihrer Auswirkung auf das Leben der Organisationsmitglieder und der Organisation sowie die Erneuerung des Denkens im Sinne seiner Erweiterung um Sichtweisen, andere Perspektiven und damit um Wahlmöglichkeiten.
- (4) **GEMEINSAME VISION** als Disziplin bedarf der »[...] Fähigkeit, gemeinsame „Zukunftsbilder“ freizulegen, die nicht nur auf Einwilligung stoßen, sondern

echtes Engagement und wirkliche Teilnehmerschaft fördern.« (Senge 1999: 18) Zu Aufgaben dieser Disziplin gehören die ko-kreative Entwicklung einer Vision, die an die persönlichen Visionen der Mitglieder anschließt sowie die Übernahme der Verantwortung für die Umsetzung der formulierten Vision. Trag- und zukunftsfähig kann sie für eine Gemeinschaft sein, wenn sie tatsächlich gemeinschaftlich erarbeitet wurde und in den Köpfen und Herzen der Beteiligten lebendig ist.

- (5) **TEAMLERNEN** »beginnt mit dem „Dialog“, mit der Fähigkeit der Teammitglieder, eigene Annahmen „aufzuheben“ und sich auf ein echtes „gemeinsames Denken“ einzulassen.« (Senge 1999: 19) Im Rahmen dieser Disziplin werden die Techniken des Dialogs und der qualifizierten Diskussion praktiziert. Dabei wird gemeinsam mit anderen das intensive Zuhören, die Perspektivenübernahme sowie die Akzeptanz der anderen Sichtweisen erprobt und geübt. Ziel ist es, Synergien für die Gemeinschaft und das gemeinschaftliche Handeln zu heben und Synergieeffekte aufzudecken.

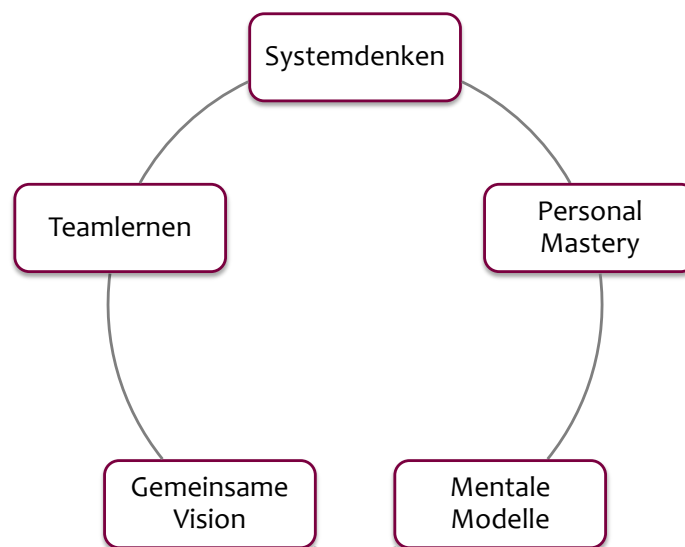


Abbildung 5: Fünf Disziplinen einer lernenden Organisation nach SENGE<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Eigene Darstellung

---

---

## DAS KONZEPT DER AUFGABENORIENTIERUNG NACH GIRMES

In Anschluss an HANNAH ARENDT und JOHANN FRIEDRICH HERBART geht GIRMES davon aus, dass Menschen überwiegend in einer gemachten Welt leben. Diese gemachte Welt erfordere, dass Menschen tätig werden müssen und durch die Übernahme bestimmter Aufgaben die Welt gestalten und sie in Gang halten. Aus dieser Tatsache leitet GIRMES ihr Verständnis einer Aufgabe ab und konstatiert:

»Durch Aufgaben, die Menschen sehen, übernehmen, ablehnen oder auch nicht abwehren können, geraten sie in irgendeine Beziehung zu der sie umgebenden Welt. Das ist die Welt der Menschen. Sachverhalte, Ereignisse, Zusammenhänge, Anforderungen, die jeweils da sind. Den verschiedenen Aufgaben als Beziehungsstiftern ist dabei gemeinsam, dass sie immer auf etwas verweisen, das fehlt. Mit anderen Worten: Der Satz „Das ist eine Aufgabe“ ist ein anderer Ausdruck für den Satz „Das ist eine Lücke“.« (Girmes 2004: 17)

»Dieses bemerkenswert deutsche Wort bringt auf den Begriff, dass es eine Lücke zwischen Sein und Sollen, Voraussetzungen und Setzungen, Bedingungen und Zielen geben kann, die als solche und damit als Spannung empfunden wird. Eine Spannung führt dazu, dass Menschen aktiv werden.« (Girmes 2016: 31)

Aus dieser Formulierung folgt, dass eine wahrgenommene Lücke nur dann zu einer Aufgabe wird, wenn die Person, die diese wahrnimmt, in der Lage ist

- (1) eine Spannung zwischen dem Ist-Stand und dem vorstellbaren Soll-Stand zu erkennen und
- (2) eine Idee davon hat, was man wissen und können muss, um die Lücke zu schließen.

Dies setzt schließlich voraus, dass die Person:

- über einen gewissen Wissenstand über die gegenwärtige Situation, in der sie die Lücke wahrgenommen hat, verfügt bzw. in der Lage sein muss, diese zu erschließen,
- eine Vorstellung davon haben muss, wie die Situation im Optimalfall sein soll sowie

- über bestimmtes fachspezifische Wissen und Können verfügen sollte, um eine Lücke als eine Aufgabe überhaupt wahrnehmen zu können.

Eine Aufgabe kann also durch folgende Wesensmerkmale definiert und beschrieben werden:

- eine Aufgabe bezieht sich auf etwas Materielles oder Immaterielles in der Lebenswelt (z.B. ein Handlungsfeld, ein Gegenstand, Wissensstand, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, usw.);
- eine Aufgabe kennzeichnet eine Lücke zwischen dem gegenwärtigen Ist-Stand und dem vorstellbaren Soll-Stand von dem Bereich, in dem die Lücke wahrgenommen wurde (z.B. vom Handlungsfeld, Gegenstand, Wissensstand, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, usw.);
- eine Aufgabe beinhaltet in ihrer Formulierung eine Idee davon, was getan werden kann, um die wahrgenommene Lücke schließen zu können;
- die Lösungsidee einer Aufgabe setzt bestimmtes Wissen (d.h. Erfahrungen, Erkenntnisse, Verständnisse und Konzepte) und Können (d.h. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen) voraus.

Die rekonstruierten Wesensmerkmale definiert GIRMES als ‚Dimensionen‘ einer Aufgabe. Diese werden folgendermaßen visualisiert (vgl. Abbildung 6):

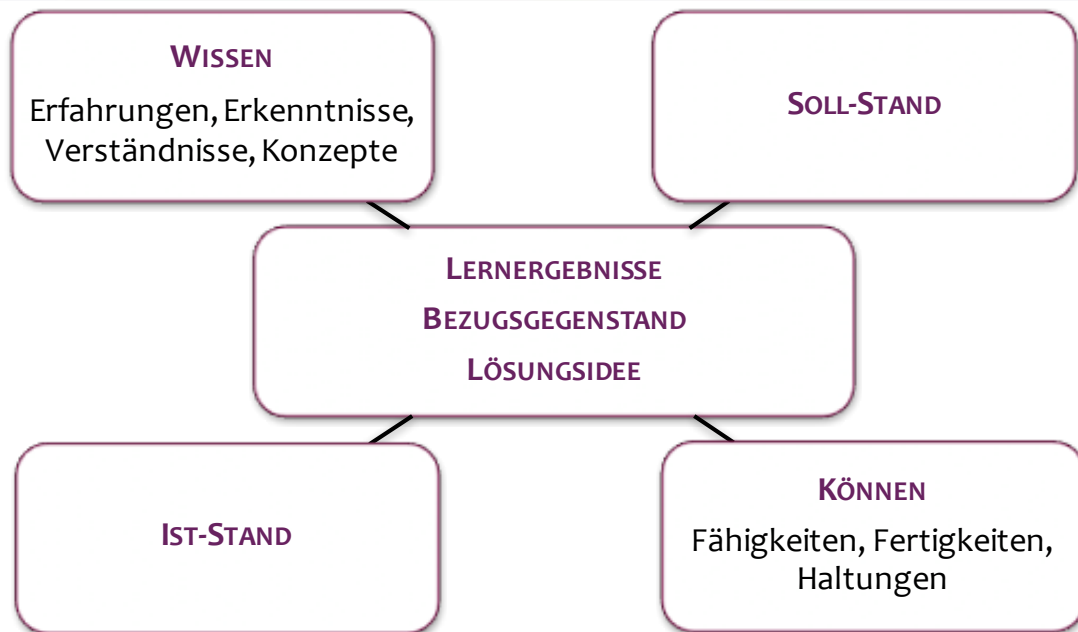


Abbildung 6: Vier Dimensionen einer Aufgabe, die sich auf etwas in der Lebenswelt bezieht und in ihrer Formulierung eine Lösungsidee beinhaltet<sup>12</sup>

Diese Darstellung kann auch genutzt werden, um den Unterschied zwischen dem Verständnis einer Aufgabe und dem eines Problems zu verdeutlichen: Wird die Spannung zwischen dem Ist- und dem Soll-Stand nicht erkannt bzw. fehlt es der Person an Ideen dafür, wie die Lücke geschlossen werden kann bzw. an Wissen und Können, das für die Lückenschließung notwendig ist, wird die wahrgenommene Lücke als ein Problem und nicht als eine Aufgabe wahrgenommen. (vgl. Girmes 2004: 20) Außer der wahrgenommenen Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Situation sind die weiteren Dimensionen nicht vorhanden. Das heißt, es fehlt ein Bild davon, wie die Situation im Optimalfall aussehen könnte. Entsprechend fehlt eine Vorstellung davon, wie das Problem gelöst werden kann und welches Wissen und Können für die Herstellung des Optimalfalls benötigt wird (vgl. Abbildung 7).

<sup>12</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Girmes 2016: 37



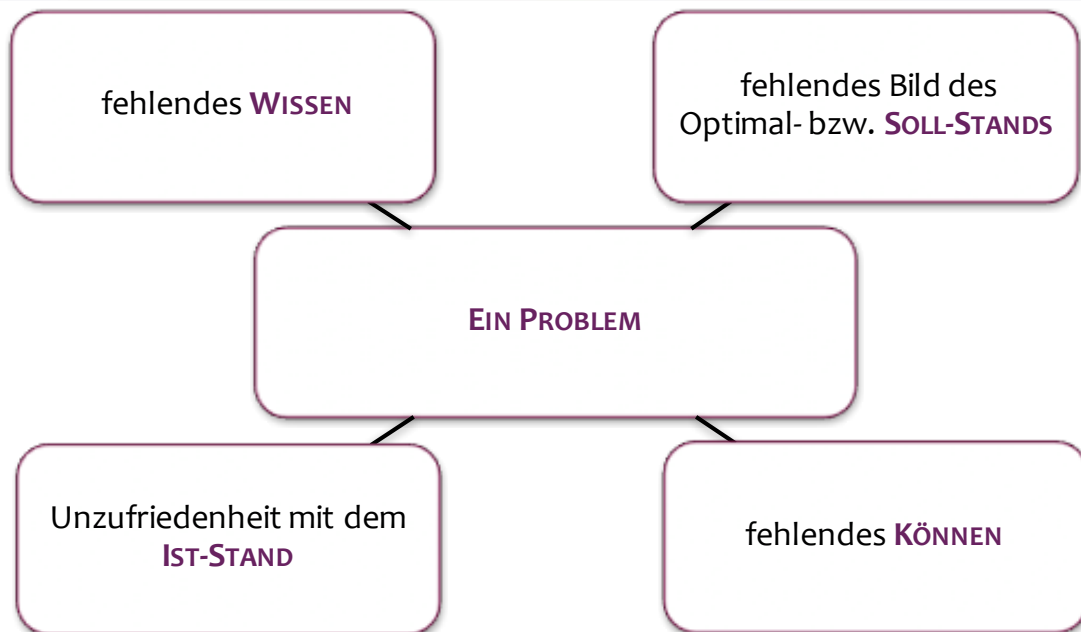


Abbildung 7: ‚Dimensionen‘ eines Problems<sup>13</sup>

Eine aufgabenorientierte Haltung kann somit als eine offene Haltung der eigenen Lebenswelt gegenüber verstanden werden, die sich dadurch äußert, dass man jegliche Lücken als Chancen bzw. als bearbeitbare Aufgaben und nicht als Probleme wahrnimmt.

Menschen mit einer aufgabenorientierten Haltung sind bereit, jederzeit aktiv zu werden, kontinuierlich Neues zu lernen und sich selbst zu verändern. Eine derartige Haltung ist nicht automatisch gegeben und setzt gewisse Professionalität voraus. Um die für eine aufgabenorientierte Haltung wichtigen Kompetenzen ermitteln zu können, bedarf es einer ‚Übersetzung‘ des Prozesses der Wahrnehmung von Lücken als Aufgaben. Nachfolgend dargestellte Prozesskette (vgl. Abbildung 8) zeigt die zentralen Schritte:

<sup>13</sup> Eigene Darstellung

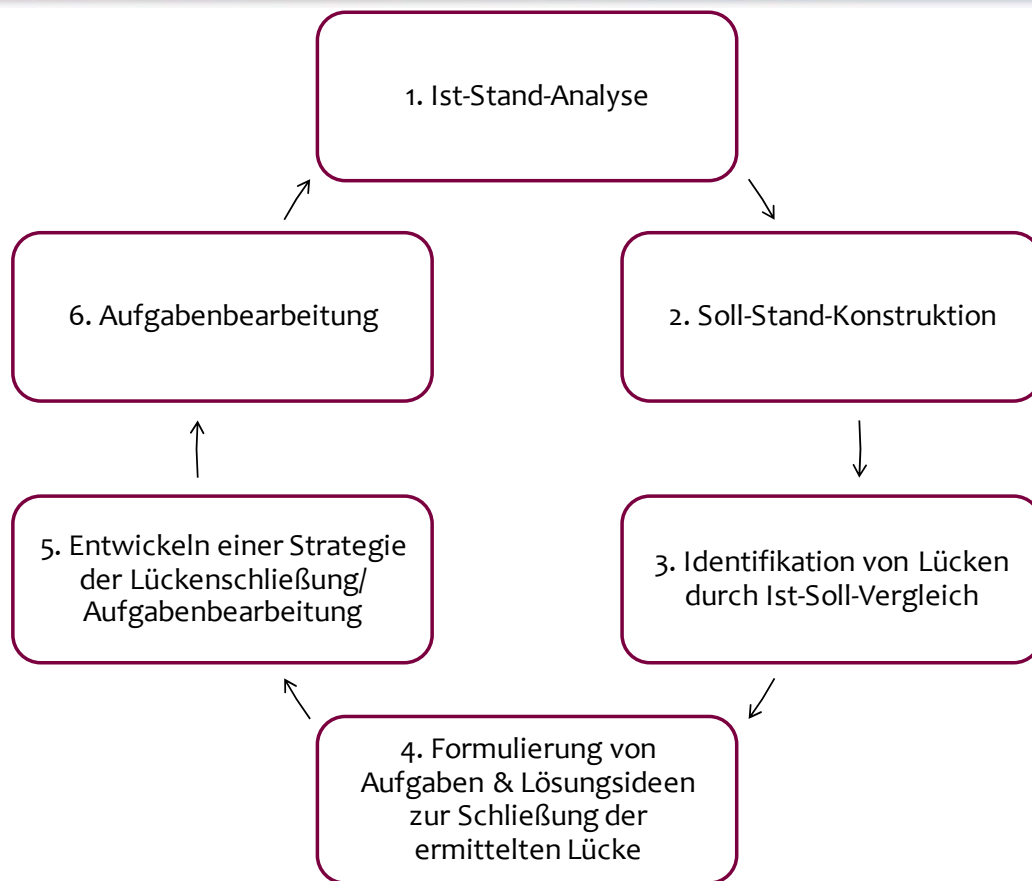


Abbildung 8: Prozesskette „Lücken als Aufgaben wahrnehmen und bearbeiten“<sup>14</sup>

Aus dieser Darstellung folgt, dass Menschen mit einer aufgabenorientierten Haltung über folgende Kompetenzen verfügen bzw. in der Lage sind:

- Ist-Stand einer Situation bzw. eines Bezugsgegenstandes zu erfassen,
- Soll-Stand einer Situation bzw. eines Bezugsgegenstandes zu erstellen und zu konstruieren,
- Lücken durch einen Ist-Soll-Vergleich zu identifizieren,
- Lücken in komplexe Aufgaben zu ‚übersetzen‘,
- Lösungsideen für die formulierten Aufgaben zu entwickeln,
- Aufgabenbearbeitungsstrategien zu entwickeln,
- Aufgabenbearbeitungsstrategien wissenschaftsbasiert umzusetzen sowie
- den gesamten Prozess zu reflektieren und eventuell von neuem zu beginnen.

Aus dieser Auflistung folgt die Frage: Wie kann Professionalität im Sinne einer aufgabenorientierten Haltung entwickelt bzw. ausgebildet werden?

<sup>14</sup> Eigene Darstellung

Wenn man davon ausgeht, dass jegliche Kompetenzen in und durch die Handlung bzw. Performanz entstehen, wäre die Gestaltung eines (Lern-)Raums, in dem aufgabenorientiert agiert werden kann und soll, eine mögliche Antwort. An diesem Punkt befindet sich die Schnittstelle zwischen den beiden Konzepten – dem Konzept der lernenden Organisation nach SENGE und dem Konzept der Aufgabenorientierung nach GIRMES: Durch das Umdenken und Ausüben der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation wird eine aufgabenorientierte Lernkultur etabliert – ein Raum, in dem die Beteiligten nicht problemorientiert, sondern aufgabenorientiert sowie aufgabenbearbeitend agieren können.

## WESENSMERKMALE EINER AUFGABENORIENTIERTEN LERNKULTUR

Die erste und basale Voraussetzung für das Entstehen einer aufgabenorientierten Lernkultur<sup>15</sup> in Organisationen ist das Arbeiten in Teams. So zeigen zahlreiche Beispiele aus der Praxis, dass Organisationen vom individuellen Lernen bzw. individuellen Wissen ihrer Mitarbeiter so gut wie nie profitieren. Lernen einzelne Individuen und entwickeln ihr Wissen weiter, beflügelte dies in den seltensten Fällen organisationales Lernen. Erst durch das Arbeiten und Mitwirken in Teams oder durch die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe, sowie durch das gemeinsame Bestreben, das gestellte Ziel zu erreichen, kann das Wissen von jedem Einzelnen zur Geltung kommen, indem es geteilt und erweitert wird. Erst dann findet ‚organisationales‘ Lernen statt. Eine aufgabenorientierte Lernkultur kann folglich nur dort entstehen, wo in Teams gearbeitet wird. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten sich regelmäßig in Dialogsitzungen treffen, um eigenen Ideen, Annahmen, Überzeugungen und Gefühlen auf den Grund zu gehen. Dabei erkunden sie die Meinungen anderer, treten in Austausch und plädieren für eigene Standpunkte. Wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, werden qualifizierte Diskussionen geführt. (vgl. Senge 2011: 254-294)

---

<sup>15</sup> Diese Wesensmerkmale wurden auf der Grundlage folgender Vorarbeit formuliert: Aus den Texten von SENGE wurden charakteristische Merkmale für jede der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation ausgearbeitet. Diese wurden mit den Merkmalen einer aufgabenorientierten Haltung verbunden und in die Wesensmerkmale einer aufgabenorientierten Lernkultur übersetzt.

Aufgabenorientierte Lernkultur setzt voraus, dass die Beteiligten miteinander kollegial umgehen, aufrichtiges Interesse für einander zeigen, sich gegenseitig achten und vertrauen. Es findet ein offener Austausch statt, in dem Gefühle und Fehler zugelassen werden. (vgl. Senge 2011: 254-294)

Aufgabenorientierte Lernkultur bietet Raum für persönliche Entwicklung aller Beteiligten. Sie sind eingeladen, eigene Werte, Ziele und Visionen zu klären, zu formulieren und systematisch zu revidieren sowie sich darüber mit anderen auszutauschen. Die persönlichen Visionen der Beteiligten finden schließlich Eingang in einer gemeinsamen Vision, die durch die Ko-Kreation aller entwickelt wird. (vgl. Senge 2011: 153-192)

Aufgabenorientierte Lernkultur zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten ein Verständnis für mentale Modelle entwickeln. Sie erkennen, dass jeder Mensch die Welt aufgrund eigener mentalen Modelle mitunter anders sieht, dass diese Modelle immer unvollständig und unsystemisch sind, da es sich nur um Annahmen und keine Wahrheiten handelt. (vgl. Senge 2011: 193-224)

Aufgabenorientierte Lernkultur bietet Raum, versteckte und unterschwellige Bilder, Annahmen und Vorstellungen zu erkennen, ihre Auswirkung auf das Verhalten bzw. das Handeln der Beteiligten sowie des Systems wahrzunehmen und Möglichkeiten zu finden, neue mentalen Modelle zu entwickeln. (vgl. Senge 2011: 193-224)

Aufgabenorientierte Lernkultur zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass die Beteiligten ein allgemeines Verständnis für Systeme entwickeln, sich bemühen ‚Ganzheiten‘ zu erkennen und in Zusammenhängen zu denken. Sie gehen den Problemen auf den Grund, indem sie die eigene Organisation als System begreifen und dessen Verhalten systematisch rekonstruieren und analysieren. (vgl. Senge 2011: 73-175)

Es gibt eine gemeinsame Vision, die durch die Ko-Kreation entwickelt wurde. Das heißt, alle Teammitglieder nehmen am Prozess der Formulierung der gemeinsamen Vision teil. Diese Vision wird unter der Beteiligung aller systematisch revidiert und optimiert. (vgl. Senge 2011: 225-253)

Der Anspruch bei der Bearbeitung der Forschungsfrage im Rahmen des Forschungsschwerpunkts »Curriculaübertragung« bestand darin, diese im Sinne

der oben aufgezeigten aufgabenorientierten Lernkultur zu gestalten. Konkret heißt dies: Die Forschenden sollen die gestellte Forschungsfrage **AUFGABENORIENTIERT** und **SYSTEMISCH** bearbeiten. Als Ergebnis soll eine **SYSTEMISCHE STRATEGIE** für die Entwicklung und Übertragung eines **AUFGABENORIENTIERTEN CURRICULUMS** entstehen, die aufgabenorientiertes und systemisches Vorgehen der Adressaten impliziert. Adressaten sind Menschen, die das entwickelte Vorgehen für die Entwicklung und Übertragung von Curriculum übernehmen. Der erwünschte bzw. erwartete Effekt wäre, dass im Prozess der Arbeit der Adressaten mit der entwickelten Strategie eine nachhaltige aufgabenorientierte Lernkultur im Arbeitsteam entsteht.

Aus diesen Ansprüchen resultiert die doppelte Bedeutung der zentralen theoretischen Aspekte, die sowohl für das Forschungsvorgehen als auch für die Gestaltung des Ergebnisses – **DER SYSTEMISCHEN STRATEGIE FÜR DIE ENTWICKLUNG UND ÜBERTRAGUNG EINES AUFGABENORIENTIERTEN CURRICULUMS** – eine wichtige Rolle spielen.

Im folgenden Abschnitt sollen die zentralen Verständnisse konkretisiert werden, die sowohl dem Forschungsvorgehen als auch der entwickelten Strategie zugrunde liegen.

---

Anna Shkonda

## METHODISCHES VORGEHEN

### ZUM VERSTÄNDNIS DES SYSTEMISCHEN

Als ein System wird, in Anschluss an das kybernetische Systemverständnis, ein Gefüge von Schlüsselfaktoren verstanden, die zueinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

»Ein komplexes System besteht wie jeder Organismus aus mehreren verschiedenen Teilen (Organen), die in einer bestimmten dynamischen Ordnung zueinander stehen, zu einem Wirkungsgefüge vernetzt sind.« (Vester 2002: 25).

Jegliche Eingriffe in ein solches System ändern die Beziehung aller Teile zueinander und damit den Gesamtcharakter des Systems. Außerdem sind reale Systeme immer offen und erhalten sich durch ständigen Austausch mit ihrer Umwelt.

Wenn es darum geht, Veränderungen in Organisationen zu bewirken, Projekte umzusetzen oder Aufgaben zu bearbeiten, wird oft nicht das gesamte, komplexe System bzw. das Teilsystem erschlossen. Stattdessen werden die einzelnen Bereiche getrennt für sich geplant und entwickelt. Berücksichtigt man aber das Zusammenspiel und die Selbstregulation der Systemkomponenten nicht, führt dies zu einem Chaos und macht jegliche Veränderungen unmöglich.

ENTWICKLUNG UND ÜBERTRAGUNG VON CURRICULA IM BEREICH DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG kann gleichzeitig als ein Teilsystem einer Hochschule sowie als eine Aufgabe betrachtet werden, die zu Veränderungen im betreffenden Hochschulsystem führen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht, so gesehen, eine Wechselbeziehung zwischen der Struktur des Teilsystems CURRICULUM-ENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG und dem Handeln der darin Beteiligten, d.h. Menschen, die sich mit der Aufgabe der Entwicklung und Übertragung von Curricula im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befassen. Das gewählte Systemverständnis impliziert, dass sich die Systemstrukturen und das Handeln einzelner Systemmitglieder gegenseitig beeinflussen: Die Systemstruktur erzeugt das Verhalten der Systembeteiligten und basiert gleichzeitig auf den

Entscheidungen der einzelnen Individuen. Wenn die Teilnehmer des Systems die Systemstrukturen, die ihr Verhalten verursachen, allerdings durchschauen, erkennen sie, dass sie die Macht haben ihr Verhalten und somit auch das System zu verändern. (vgl. Senge 2011: 69–70) Für das Forschungsvorhaben folgt daraus, dass das Teilsystem CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG so erschlossen werden soll, dass die Beteiligten dieses System anhand seiner Strukturen erkennen können und es durch ihr Handeln verändern wollen.

Als Methode für eine derartige Erschließung des Teilsystems CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG wurde die Sensitivitätsanalyse von VESTER gewählt. Im folgenden Abschnitt wird die Methode kurz dargestellt. Im Anschluss daran wird erläutert, wie diese im Konkreten für die Erschließung des Untersuchungsfeldes eingesetzt wurde.

## DIE SENSITIVITÄTSANALYSE NACH VESTER

»«Sensitivität» bezeichnet eine über «Sensibilität» hinausgehende Empfindsamkeit eines Organismus, also bereits die geringsten Regungen eines komplexen Systems auf innere oder äußere Einflüsse. [...] Dadurch, dass das Verfahren die Wirkungsflüsse sichtbar werden lässt, ist es dem Anwender möglich, sie durch neue Weichenstellungen zu beeinflussen, die Systemkonstellation durch Selbstregulation zu verbessern und mithilfe von Simulationen das entsprechende Verhalten des Systems zu hinterfragen – inklusive der Rückwirkungen, die etwa schon die Kenntnis dieser Beeinflussungsmöglichkeiten auf seine Entwicklung hat.« (Vester 2002: 188).

Ein System einer Sensitivitätsanalyse zu unterziehen kann mit der Diagnose eines Patienten und einer daran anschließenden Therapie verglichen werden. Die Analyse des Systems findet auf drei Ebenen statt. Die erste Ebene der Analyse (A) besteht in der Reduktion der Komplexität von Systemdaten auf einen übersichtlichen Satz von Einflussgrößen oder Schlüsselfaktoren. Auf der zweiten Ebene des Verfahrens (B) werden die Wechselbeziehungen in dem vorliegenden System untersucht und Systemvernetzungen grafisch visualisiert. Auf der dritten Ebene der Analyse (C) findet die Beurteilung des Systems im Hinblick auf die Optimierung seiner Lebensfähigkeit statt; insbesondere in Bezug auf Selbstregulation, Flexibilität und Steuerbarkeit. Auf diese Weise wird das

---

---

System ganzheitlich erfasst und interpretiert. »Ziel ist es, ein beliebiges komplexes System in seiner Ganzheit zu erfassen, um daraus nachhaltige Konzepte für dessen Therapie entwickeln zu können.« (Vester 2002: 192).

Die drei Ebenen der Sensitivitätsanalyse sind in neun ineinandergreifende Arbeitsschritte aufgeteilt, die gemeinsam mit den Beteiligten des Systems durchgeführt werden. Im ersten Schritt gilt es, das System zu beschreiben, die Grenzen des Systems abzustecken, um so ein für alle Beteiligten verständliches Systembild zu erstellen. Aus der Systembeschreibung lassen sich im zweiten Schritt die wesentlichen Schlüsseldaten und Einflussfaktoren herausfiltern, die für das Systemverhalten eine wichtige Rolle spielen. Es soll sich dabei um variable oder bewegliche und nicht feste Größen handeln. Die Variablen werden in einem Brainstorming mit den Beteiligten erhoben und mit einer kurzen Beschreibung bzw. Erläuterung in eine Datenbank eingegeben. Nachdem das betroffene System beschrieben, visualisiert und durch einen Variablensatz erfasst ist, gilt es zu überprüfen, ob der Variablensatz alle Grundaspekte des Systems enthält und die Realität ganzheitlich abbildet. Dafür wird jede einzelne Variable daraufhin geprüft, welche Kriterien sie bezogen auf die von der Methode vorgegebenen Lebensbereiche – Beteiligte, Tätigkeiten, Raumnutzung, Meinungen und Erwartungen, Umweltbeziehung, Infrastruktur, innere Ordnung – erfüllt. Auf diese Weise wird der Variablensatz so lange überarbeitet, bis er alle Aspekte und Kriterien, die zur Abbildung der Realität notwendig sind, ausgewogen wiedergibt. Anschließend gilt es, die Wirkung aller Variablen auf alle anderen zu hinterfragen, indem die Abschätzung der Einflussstärken von mehreren parallelen Arbeitsgruppen in eine Einflussmatrix eingetragen wird. Auf diese Weise werden die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch verborgenen Einflüsse und Abhängigkeiten sichtbar gemacht. Aus der Einflussmatrix wird ebenfalls ersichtlich, welche Rolle jede einzelne Variable im System annimmt - aktiv, passiv, kritisch oder puffernd. Die durch die Bearbeitung der ersten fünf Schritte gewonnenen Einsichten können bereits erste Strategiehinweise geben, wie mit der Komplexität des betroffenen Systems umgegangen werden kann. Die nachfolgenden Schritte dienen eher der Präzession der gewonnenen Erkenntnisse. Dafür werden die festgelegten Variablen zu einem Wirkungsgefüge zusammengesetzt, das vernetzte Wirkungsflüsse und Regel-



kreise erkennbar macht. Dadurch wird unter anderem Kenntnis darüber gewonnen, worauf im System besonders zu achten ist, was verändert oder gefördert werden muss. Parallel dazu wird die Art der Beziehungen zwischen einzelnen Variablen festgelegt. Im Anschluss daran werden Teilszenarios erstellt, die als Basis für Wenn-dann-Prognosen und Simulationen gelten und helfen, Tendenzen, Grenzwerte und Reaktionen des Systems auf bestimmte Eingriffe hin zu prüfen und zu testen. Im letzten Schritt der Sensitivitätsanalyse gilt es, das untersuchte System unter Anwendung der acht biokybernetischen Grundregeln zu prüfen, um geeignete Strategien und Maßnahmen für die Optimierung bzw. Neustrukturierung des Systems abzuleiten. (vgl. Vester 2002: 192-199)

Die Besonderheit des Sensitivitätsmodells liegt in seiner Rekursivität: Es besteht jeder Zeit die Möglichkeit zum vorherigen Schritt zurückzukehren, um Ergebnisse anzupassen und zu korrigieren. Folgende bildliche Darstellung (vgl. Abbildung 9) visualisiert die rekursive Arbeitsweise des Sensitivitätsmodells.

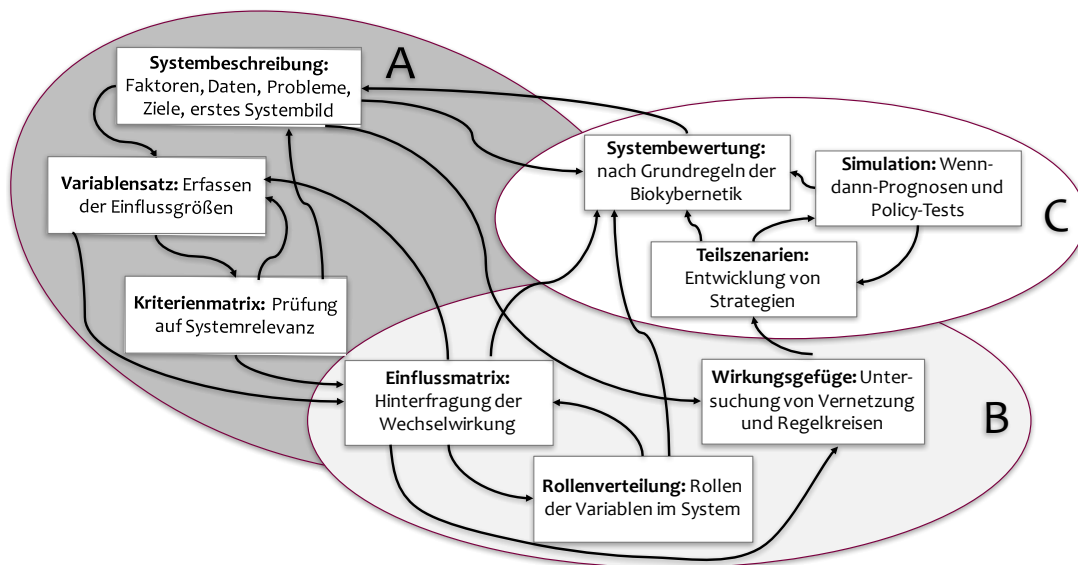


Abbildung 9: Die rekursive Struktur des Sensitivitätsmodells<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Modifizierte Abbildung in Anlehnung an Vester 2002: 199.

Anna Shkonda

## DIE ERSCHLIEßUNG DES TEILSYSTEMS CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG

Für die Erschließung des Teilsystems CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG wurden nur die ersten zwei Schritte der Sensitivitätsanalyse übernommen. Zuerst wurde das Teilsystem mit Hilfe der Aufgabentheoretisierung von GIRMES und Theoretisierung einer lernenden Organisation von SENGE beschrieben. Um die Grenzen des Systems abzustecken, wurden drei Ebenen festgelegt: Die Ebene der Hochschule als Organisation, die Ebene eines Studienprogramms und die Ebene eines Lehr-Lern-Settings. Die Schlüsselfaktoren (der Variablen-satz) wurden ebenfalls aus den erwähnten Theoretisierungen extrahiert. Diese werden im weiteren Verlauf des Kapitels für jede der festgelegten Ebenen ausführlich beschrieben.

Durch die Visualisierung des Systems (siehe Abbildung 10) wurde deutlich, dass es sich bei dem Forschungsfeld CURRICULUMENTWICKLUNG UND -ÜBERTRAGUNG um ein verschachteltes System handelt (vgl. Vester 2002: 207-208). Das heißt, die drei festgelegten Ebenen sind ineinander verschachtelt: Die Ebene eines Lehr-Lern-Settings ist ein Teilsystem der Ebene eines Studienprogramms und diese wiederum ist ein Teilsystem der Ebene der Hochschule als Organisation.

Um einen Einblick in das untersuchte System zu gewährleisten, werden als nächstes die Schlüsselfaktoren (Variablen) von jeder der drei festgelegten Ebenen – Ebene der Hochschule als Organisation, Ebene eines Studienprogramms und Ebene eines Lehr-Lern-Settings – kurz beschrieben.

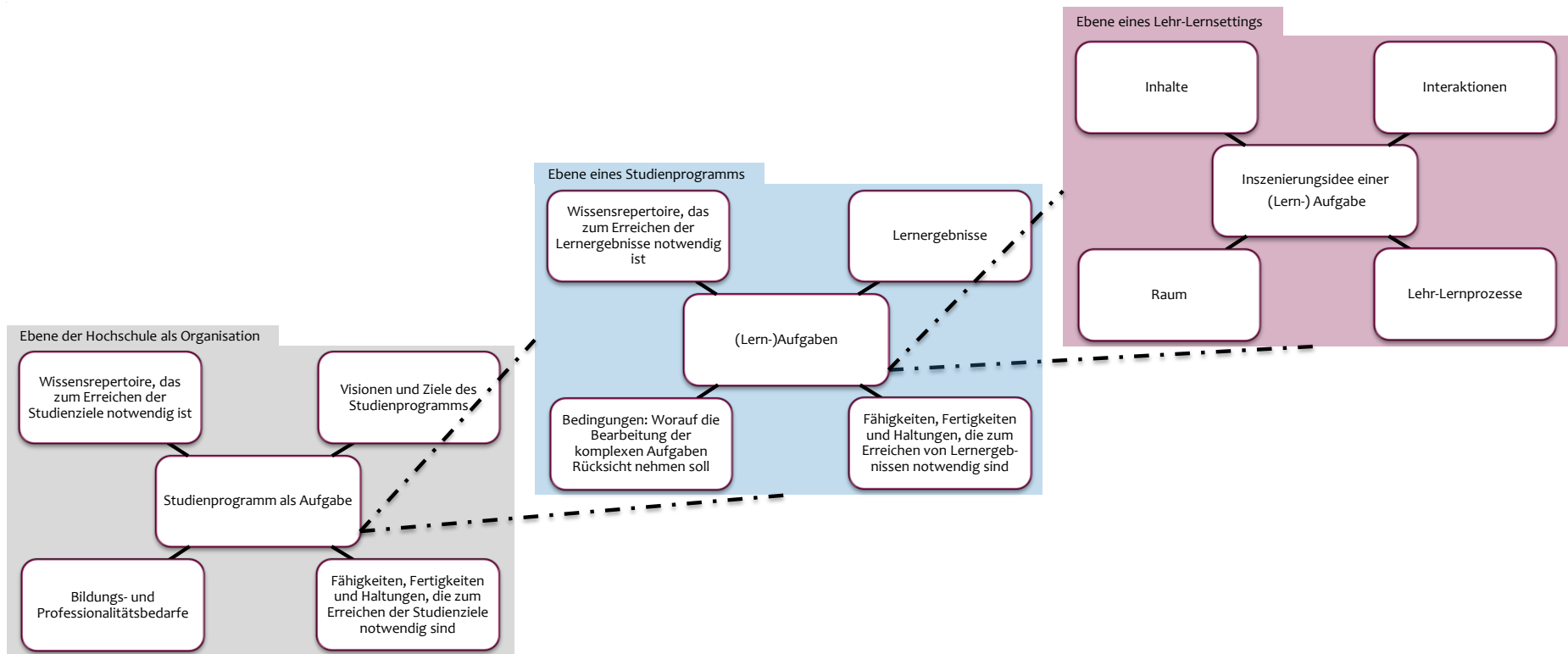


Abbildung 10: Das System ,Aufgabenorientierte Curriculumentwicklung und -übertragung'<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Eigene Darstellung

---

## SCHLÜSSELFAKTOREN AUF DER EBENE DER HOCHSCHULE ALS ORGANISATION

Auf der Ebene der Hochschule als Organisation werden Studienprogramme als Antworten auf die in einer Gesellschaft bestehenden Bildungslücken verstanden. Das Ziel von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht somit nicht darin, gesellschaftliche Probleme zu lösen bzw. die gesellschaftlichen Aufgaben an sich zu bearbeiten. Vielmehr fokussieren Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung darauf, Teilnehmer bzw. Studierende auszubilden – d.h. sie mit theoretischem und methodischem Wissen und Können auszurüsten – damit sie die gesellschaftlich relevanten Aufgaben auf einem hohen wissenschaftsbasierten Niveau zu bearbeiten verstehen.

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung so zu definieren, ist eine Entscheidung, die gewisse organisationale Konsequenzen mit sich bringt. Folgt man der Argumentation des Managementtheoretikers PETER F. DRUCKER, führen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung – als Aufgabe definiert – zur Konzeption von (TEIL-)ORGANISATIONEN oder UNTERNEHMEN AUF ZEIT. Mit den Worten DRUCKERS:

»[...] spezialisiertes Wissen allein [ist] vollkommen nutzlos. Es erhält seinen Nutzen erst dadurch, daß es *IN EINE AUFGABE INTEGRIERT* wird. Und aus diesem Grunde ist eine wissensorientierte Gesellschaft gleichzeitig eine Gesellschaft der Organisationen: *ZIEL UND FUNKTION EINER JEDEN ORGANISATION, OB IM GESCHÄFTLICHEN ODER IM PRIVATEN BEREICH, IST DIE INTEGRATION SPEZIALISIERTEN WISSENS IN EINE GEMEINSAME AUFGABE.*« (Drucker 1996: 81; Hervorhebungen durch die Autorin)

Auf die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen würde es heißen: *ZIEL UND FUNKTION EINES ANGEBOTS DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG IST DIE INTEGRATION HETEROGENEN FACHLICHEN WISSENS IN EINE GEMEINSAME, PRAKTISCHE AUFGABE.*

Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung als *UNTERNEHMEN AUF ZEIT* zu etablieren, setzt in Anschluss an BAECKER die Tätigkeit eines ‚*UNTERNEHMERS*‘ voraus. Um allerdings den Ansprüchen der aufgabenorientierten Lernkultur zu genügen, wird an dieser Stelle *EIN* Unternehmer durch ein *UnternehmerTEAM*

ersetzt – ein Team, das für die Entwicklung bzw. die Optimierung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung die Verantwortung übernimmt. Die Rolle jedes einzelnen Teammitglieds besteht nach BAECKER darin, auf neue Ideen zu kommen, Gelegenheiten zu erkennen, zu ergreifen und zu nutzen sowie aus sich und anderen etwas zu machen zu verstehen. (vgl. Baecker 1999: 331) Die Akteure übernehmen die Aufgabe, die Wirklichkeit zu „lesen“, um Gelegenheiten für neue Konzepte und Umsetzungen zu finden. (vgl.: Baecker 1999: 334) In diesem Stadium findet das Handeln der Teammitglieder auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung statt: Die Akteure verstehen sich – in Anlehnung an BAECKER und GIRMES – als „Lückenfinder“, » [...] dem zwar nicht im Vorhinein die Lücken gezeigt werden können, die er für sein [Konzept] [...] finden kann, der jedoch gelehrt werden kann, *FRAGEN ZU STELLEN*, die auf Lücken aufmerksam machen.« (Baecker 1999: 330, Hervorhebung durch die Autorinnen) Mit anderen Worten: Die Teammitglieder sollten bestimmte Fragen auf eine Art stellen, dass die Antworten zu neuen Innovationen im gegebenen Kontext führen. Worauf beziehen sich solche Fragen?

BAECKER schlägt als Erstes vor, den gegebenen Ist-Stand zu ermitteln, indem man danach fragt, was fehlt: Welche Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es bereits? Wie ergänzen oder grenzen sich die Angebote ab? Sind die Angebote erfolgreich oder nicht? Worin bestehen Risiken, worin Potenziale? Welche soziale Dynamik der Investition von Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen steckt in bestehenden Angeboten? usw.

Bevor man eine Lücke identifizieren und klar definieren kann, muss geklärt werden, was bereits angeboten oder nicht angeboten wird, aber auch, was die anderen anbieten bzw. nicht anbieten. Der zweite Schritt besteht darin Fragen zum Soll-Stand zu stellen. Dazu gehören Fragen nach Vorstellungen, Visionen, Zielvereinbarungen, Ideen, Orientierungen, Qualitätsstandards usw. Aus der Spannung zwischen dem ermittelten Ist- und Soll-Stand lassen sich Fragen zu den identifizierten Lücken formulieren: Wie ist die Lücke abzugrenzen und zu definieren? Die abgegrenzte und definierte Lücke lässt sich schließlich in Aufgaben übersetzen. Die Frage, die dazu gestellt werden soll, ist: Durch welche komplexen Aufgaben lässt sich die identifizierte Lücke schließen? (vgl. Baecker 1999: 341-347)

Der Prozess, der hinter den einzelnen von BAECKER empfohlenen Schritten steht, gleicht dem zuvor dargestellten Prozess der Wahrnehmung von Lücken als Aufgaben<sup>18</sup>, der als Grundlage für die Konzeption von der Strategie der Curriculumentwicklung und -übertragung übernommen wurde. Gelingt es auf diese Weise relevante gesellschaftliche Lücken zu identifizieren und diese in komplexe Aufgaben zu übersetzen, dann bildet das die Basis für die Entwicklung von attraktiven, wissenschaftsbasierten, praxisbezogenen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Schlüsselfaktoren, die sich folglich auf der Ebene der Hochschule als Organisation ergeben, sind folgende:

- Bildungs- und Professionalitätsbedarfe (wahrgenommener Ist-Stand der Gesellschaft),
- Visionen und Ziele des Studienprogramms,
- Studienprogramme als Bildungslücken-Schließungsideen/ als Aufgaben,
- Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen der Studienziele notwendig sind sowie
- Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist

Daraus ergibt sich folgende Darstellung des Teilsystems (vgl. Abbildung 11):

---

<sup>18</sup> Siehe dazu Abbildung 8 auf S. 24 in diesem Arbeitspapier

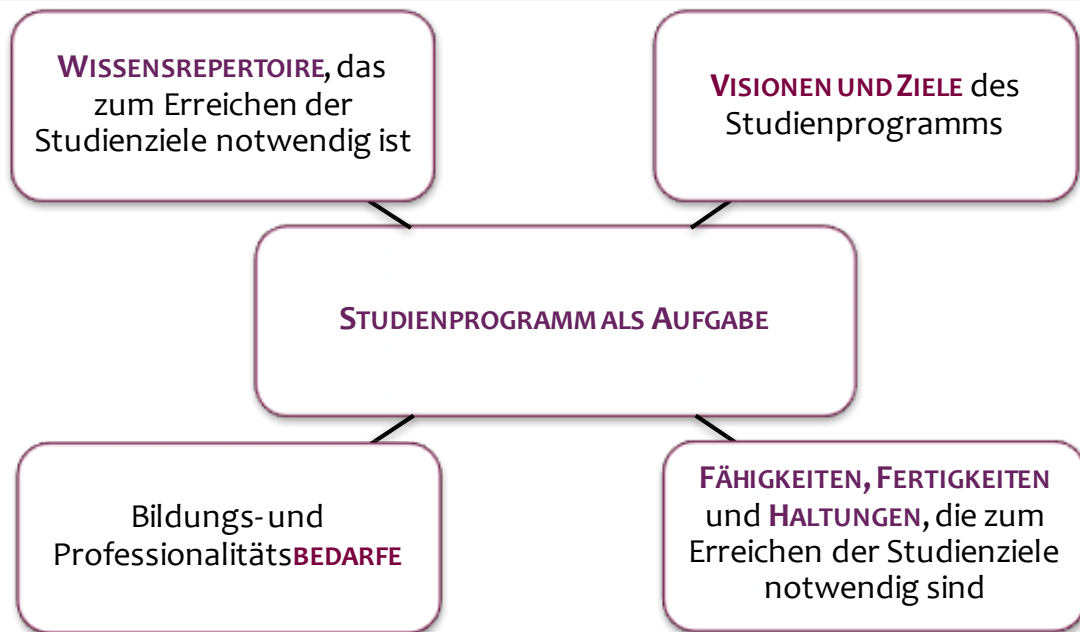


Abbildung 11: Schlüsselfaktoren auf der Ebene der Hochschule als Organisation<sup>19</sup>

Im Folgenden werden die fünf aufgezeigten Schlüsselfaktoren näher erläutert.

### **Bildungs- und Professionalitätsbedarfe**

Unter Bildungs- und Professionalitätsbedarfen wird der von den Akteuren des jeweiligen Entwicklerteams subjektiv wahrgenommene Ist-Stand der Gesellschaft bzw. der gesellschaftlichen Herausforderungen verstanden. Thematisch lässt sich an dieser Stelle ein Rückbezug zum Forschungsschwerpunkt ‚Teilnehmergewinnung und Bedarfsermittlung‘ des Projektes herstellen. Dieser verfolgt das Ziel, Instrumente für Bedarfs-, Motivations- und Konkurrenzanalyse zu entwickeln, die dazu beitragen neue Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung besser auf die Anforderungen (regionaler) Arbeitgeber und weiterbildungsinteressierter Berufstätiger auszurichten.

### **Ein Studienprogramm**

Unter einem ‚Studienprogramm‘ werden jegliche Angebote im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden. Aktuell findet man Angebote in vielen unterschiedlichen Formaten: So gibt es Weiterbildungsstudiengänge, die mit wissenschaftlichen Abschlüssen beendet werden. Hierunter fallen ein für

<sup>19</sup> Eigene Darstellung

Berufsausbildungsabsolventen mit beruflicher Erfahrung erstes Studium<sup>20</sup> oder ein zweites Studium, das sich an einen ersten Hochschulabschluss anschließt und parallel zur Berufstätigkeit verlaufen kann. Darüber hinaus gibt es sogenannte Zertifikatskurse oder -programme. (vgl. Schaeper et al. 2006: 8) Die derzeit gängigsten Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung fasst die nachfolgende Grafik zusammen (vgl. Abbildung 12):



Abbildung 12: Marktübliche Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>21</sup>

## Visionen und Ziele eines Studienprogramms

Unter der Vision eines Studienprogramms werden die von den Akteuren des jeweiligen Entwicklerteams geteilten Vorstellungen, Zukunftsbilder, Zukunftsvisionen bis hin zu den Zukunftsträumen, die sich auf ein Studienprogramm beziehen, verstanden. Eine Vision ist konkret, sie ist ein spezifischer Anknüpfungspunkt, ein Bild von einer gewünschten Zukunft. Eine gemeinsame Vision auf dieser Ebene der Entwicklung ist für die spätere Vermarktung des Programms von entscheidender Bedeutung.

<sup>20</sup> Weiterbildungsstudiengänge schließen in der Regel mit einem Masterabschluss ab. Wenngleich die KMK keine Ausführungen zu weiterbildenden Bachelorstudiengängen macht, gibt es mittlerweile einige wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge, deren Teilnehmer einen Bachelor-Abschluss anstreben. So bietet bspw. die Hochschule Magdeburg-Stendal an ihren beiden Standorten fünf weiterbildende Bachelorstudiengänge an (vgl. <https://www.hs-magdeburg.de/studium/weiterbildung.html>)

<sup>21</sup> Quelle: Theilmann 2016: 18



Die bestehende Vision wird in Verbindung mit den konkreten Zielen und Absichten, die vom Studienprogramm verfolgt werden, betrachtet. Diese ähneln einer Richtung, einer allgemeinen Vorgabe davon, was mit einem Studienprogramm erreicht werden soll und welche konkreten Ziele dadurch verfolgt werden. (vgl. Senge 2011: 182)

### **Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen der Studienziele notwendig sind**

Unter einer **FÄHIGKEIT** wird per Definition laut Duden die geistige bzw. die praktische Anlage verstanden, die zu etwas befähigt; das Vermögen, etwas zu tun; das Imstande-sein, In-der-Lage-Sein, das Befähigtsein zu etwas.

Als **FERTIGKEITEN** wird die Fähigkeit verstanden, Kenntnisse anzuwenden und bestimmtes Knowhow einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Die Europäische Kommission unterscheidet außerdem zwischen kognitiven und praktischen Fertigkeiten. Die kognitiven Fertigkeiten sind: Logisches, intuitives und kreatives Denken. Die praktischen Fertigkeiten sind: Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten. (vgl. Europäische Kommission 2008: 11)

Unter einer **HALTUNG** wird die professionelle Haltung der am Studienprogramm beteiligten Akteure – sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden – verstanden, die zum Erreichen von Studienzielen notwendig ist bzw. ausgebildet werden soll. Die professionelle Haltung wird dabei als »Ausdruck einer Summe von ethischen Grundsätzen („ich weiß, was richtig ist“), der moralischen Entscheidung für diese Grundsätze („ich handle danach“) und der entsprechenden Handlung definiert [...]« (Shkonda 2014: 221).

## Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist

HASLER ROUMOIS unterscheidet zwischen einem wissenschaftlichen und wissensökonomischen Wissensverständnis:

»Die Wissenschaft geht von der Erkenntnis aus, die sowohl den Prozess des Erkennens wie auch das Erkannte umfasst, d.h. eine Beziehung zwischen dem erkennenden Subjekt und dem erkannten Objekt beinhaltet.« (Hasler Roumois 2007: 32)

Wenn die Erkenntnis unabhängig vom erkennenden Subjekt artikuliert und als wahr betrachtet wird, wird sie zu Wissen. (vgl. Hasler Roumois 2007: 32)

Demgegenüber ist der Wissensbegriff in der Wissensökonomie funktional, rational und am Nutzen orientiert. Das Wissen wird als Voraussetzung für das Handeln verstanden. Das heißt, Wissen, im Verständnis der Wissensökonomie, ist das Wissen, das zum Handeln befähigt. Im Mittelpunkt steht somit nicht die Erkenntnis, sondern die Anwendbarkeit des Erkannten. (vgl. Hasler Roumois 2007: 32)

Der wissensökonomische Wissensbegriff liegt dem Wissensmanagement zugrunde, das heißt Maßnahmen zu Wissensentwicklung und Lernen der Mitarbeitenden oder der ganzen Organisation. (vgl. Hasler Roumois 2007: 38-39) Im Wissensmanagement werden zwei Wissensdimensionen unterschieden, die berücksichtigt werden sollen: Das implizite und das explizite Wissen. »Implizites Wissen umfasst alles, was eine Person aufgrund ihrer Erfahrung, ihrer Geschichte, ihrer Tätigkeiten und ihres Lernens im Kopf hat.« (Hasler Roumois 2007: 40). Explizites Wissen umfasst »diejenigen impliziten Wissensinhalte, die dem Wissenden kognitiv zugänglich sind, d.h. bewusst sind, und über die er sprechen oder schreiben kann.« (Hasler Roumois 2007: 43)

Außerdem sollen bei einer systemischen Gestaltung eines Wissensmanagementprozesses folgende Wissensarten bedacht werden:

- know-that: Wissen, dass etwas ist. Es handelt sich um propositionales, deklaratives Wissen, Weltwissen, Faktenwissen, Sachwissen, Allgemeinwissen, Regelwissen, Theoriewissen.

- know-about: Wissen über/ von etwas. Es handelt sich um Faktenwissen im Sinne von Historie, Ereigniswissen, Erlebniswissen, raum-zeitliches Lokalisierungswissen, Geschichtenwissen, Gerüchte-Wissen.
- know-how: Wissen, wie etwas zu tun ist, wie etwas funktioniert. Es handelt sich um prozedurales Wissen, Handlungswissen, Erfahrungswissen, Anwendungswissen, praktisches Wissen, Können, Fertigkeit, Fähigkeit.
- know-why: Wissen, warum etwas so ist, etwas erklären können. Es handelt sich um Reflexionswissen, Metawissen, intellektuelles Wissen, eplikatives Wissen, generatives Wissen (setzt know-that, know-about und know-how voraus).
- know-what to do: Wissen, was zu tun ist. Es handelt sich um strategisches Wissen, Entscheidungswissen, Methodenwissen, Gestaltungswissen, Expertenwissen (setzt know-that, know-about, know-how und know-why voraus). (vgl. Hasler Roumois 2007: 53-54)

Das ‚Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist‘ meint auf dieser Ebene erst einmal nur eine grobe Vorstellung davon, welches wissenschaftliche sowie wissensökonomische Wissen die Studierende erwerben sollen, um die Ziele des Studiums erfolgreich erreichen zu können. Das Wort ‚Repertoire‘ impliziert, dass es sich um eine Gesamtheit von Wissensbausteinen handelt, die aus unterschiedlichen Wissensbereichen zusammengestellt wird.

Aus der Beschreibung von Schlüsselfaktoren auf der Ebene der Hochschule als Organisation ergeben sich folgende Anforderungen und Handlungsrichtlinien für die Konzeption einer **SYSTEMISCHEN STRATEGIE FÜR ENTWICKLUNG UND ÜBERTRAGUNG VON AUFGABENORIENTIERTEN CURRICULA**:

- Menschen, die sich mit Entwicklung und Übertragung von Curricula im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befassen, werden als „Unternehmer auf Zeit“ verstanden, die auf der Suche nach gesellschaftlichen Lücken sind. Sie sollen folglich mit Fragen konfrontiert werden, deren Beantwortung (a) die zuvor beschriebenen Schlüsselfaktoren erschließen und (b) zu neuen Innovationen im erschlossenen Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung führen.

- Um den Ansprüchen der aufgabenorientierten Lernkultur zu genügen, sollen die formulierten Leitfragen nicht von nur einem Menschen, sondern von einem EntwicklerTEAM bearbeitet werden.
- Für die Rahmung des Entwicklungsprozesses muss ein geeignetes Format gefunden werden.

## SCHLÜSSELFAKTOREN AUF DER EBENE EINES STUDIENPROGRAMMS

Auf der Ebene der Studienprogramme besteht die Aufgabe darin, die Lehr-Lerninhalte so aufzubereiten, dass diese als praxisbezogene, komplexe Lernaufgaben zur Bearbeitung der festgelegten Aufgaben des jeweiligen Studienprogramms beitragen. Die Schlüsselfaktoren dieses Teilsystems wurden aus der Dimensionierung einer Aufgabe nach GIRMES extrahiert.

Die Ideen für komplexe Aufgaben – d.h. diese sind disziplin- bzw. fachübergreifend angelegt – entstehen laut GIRMES, wenn man für jedes Themenfeld bzw. jedes Modul die fünf Dimensionen der Aufgabendimensionierung durchdenkt und ausformuliert. Das meint:

- (1) Entscheidung darüber, welche Kompetenzen gezielt gefördert und entwickelt werden sollen: Was sind die Tätigkeiten, deren Erlernen das Modul vorrangig „meint“ und die Studierende vollziehen können sollten, wenn sie als im Rahmen des Moduls ‚kompetent‘ angesehen werden sollen bzw. wollen?
- (2) Ermittlung jener Aspekte, durch die kompetentes Handeln zum Ausdruck kommt. Hier geht es um die differenzierte Beschreibung der Qualität der gemeinten Tätigkeiten und der Tätigkeitsergebnisse. Diese Kategorie und ihre Explikation sind deshalb für Lehrende und Lerner gleichermaßen wichtig, weil mit ihr die Bezugspunkte für die Prüfung und Einschätzung der Leistungsfähigkeit von gefundenen Lösungen sowie der Qualität vollzogener Aktivitäten und ihrer Ergebnisse geschaffen werden: Was sind die Ziele? Welche konkreten Lernergebnisse sollen erreicht werden? An welchen Qualitätskriterien, die in der Bezugswelt gelten, sollen sich der Vollzug der Tätigkeiten bzw. ihre Ergebnisse orientieren?

- (3) Ermittlung von Wissensbeständen, die als Grundlage für kompetentes Handeln erforderlich sind: Welches Repertoire an Wissen, Erfahrungen, Methoden, Klärungen, Handlungsmustern und Lösungsstrategien wird benötigt, um die gemeinten Lerntätigkeiten kompetent ausführen zu können?
- (4) Ermittlung jener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die ausgebildet werden sollen, um die angestrebten Lerntätigkeiten kompetent ausführen zu können.
- (5) Ermittlung jener (Rand-)Effekte und Auswirkungen, die kompetentes Handeln berücksichtigen sollte. Hier werden sowohl die äußeren Bedingungen, die es zu beachten gilt, als auch die Voraussetzungen der Lernenden, die sie mitbringen, in den Blick genommen. (vgl. Girmes 2004: 150-176)

Die Schlüsselfaktoren, die sich folglich auf der Ebene eines Studienprogramms ergeben, sind folgende:

- Bedingungen: Worauf die Bearbeitung der komplexen Aufgaben Rücksicht nehmen soll
- Die (komplexe) Aufgabe
- Die Lernergebnisse
- Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind
- Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse notwendig ist

Daraus ergibt sich folgende Darstellung dieses Teilsystems (vgl. Abbildung 13):

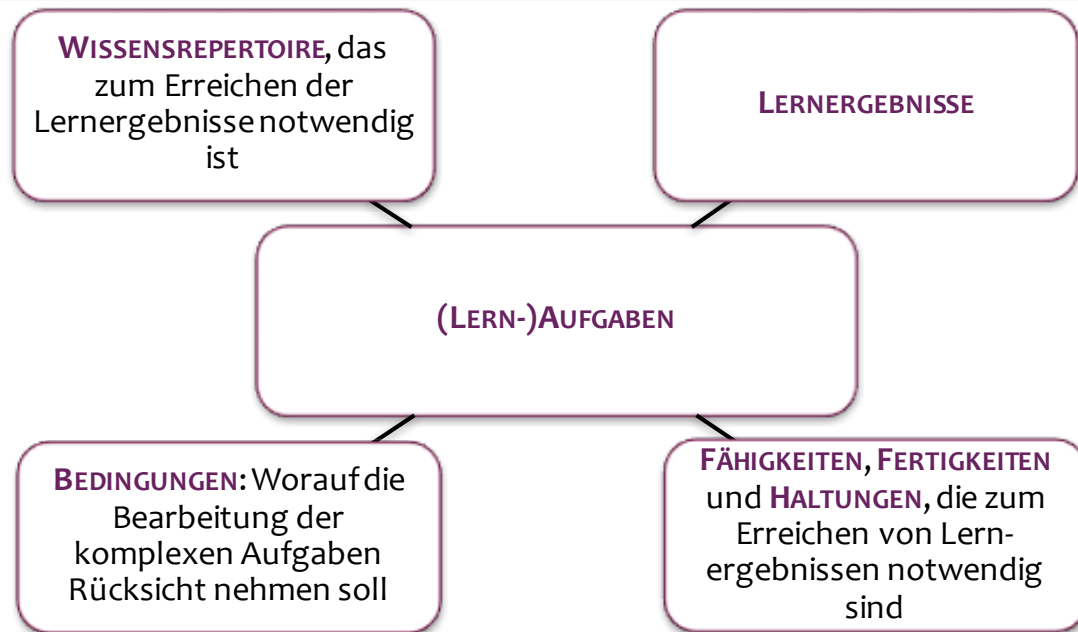


Abbildung 13: Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Studienprogramms<sup>22</sup>

Im Folgenden werden die dargestellten fünf Schlüsselfaktoren aus Abbildung 13 näher erläutert.

### **Bedingungen**

Bei der Entwicklung von Aufgabenideen sollen die Lehrenden bestimmte Bedingungen berücksichtigen, die einen Einfluss auf das Gelingen der Aufgabebearbeitung nehmen können. Zu diesen Bedingungen gehören folgende Faktoren (vgl. Girmes 2004: 66):

- Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen der Lernenden
- Das Vorwissen der Lernenden
- Gesellschaftliche Anforderungen und Kontexte
- Das Umfeld, in dem die Aufgabe bearbeitet werden soll
- Grad der eigenen methodisch-didaktischen Offenheit.

Die Beantwortung folgender Fragen kann helfen, die zu berücksichtigenden Bedingungen zu klären (vgl. Girmes 2004: 145):

In Bezug auf die Lernenden:

<sup>22</sup> Eigene Darstellung

- 
- 
- Welche Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen bringen die Lernenden mit?
  - Welche Vorstellungen haben die Lernenden vom Lernen?
  - Wie organisieren die Lernenden das Lernen?
  - Wie gehen die Lernenden mit Überforderung bzw. Unterforderung um?
  - Welche Stärken oder Schwächen sind bezüglich des Lernens bekannt?
  - Welche Ängste oder Blockaden sind eventuell zu erwarten?
  - Welche Interessen der Lernenden sind zu erwarten?
  - Welches Vorwissen bringen die Lernenden mit?
  - Über welches Fachwissen verfügen die Lernenden bereits?
  - Welche Fachfragen könnten die Lernenden haben?
  - Was motiviert die Lernenden sich mit dem Lehrgebiet auseinanderzusetzen?

In Bezug auf die zu entwickelnde Aufgabe:

- Welche Anforderungen der Gesellschaft bzw. der Wirtschaft sollen bei der Formulierung der Aufgabe berücksichtigt werden?
- Welche räumlichen Bedingungen, die zur Verfügung stehen, sollen bei der Formulierung der Aufgabe berücksichtigt werden?
- Welche Besonderheiten des Studienprogramms sollen bei der Formulierung der Aufgabe berücksichtigt werden: Zeitliche und inhaltliche Passung?

### **Aufgabe(n)**

Grundsätzlich kann zwischen den komplexen Aufgaben und den Teil- oder Lernaufgaben unterschieden werden. Beide Kategorien verfügen über die folgenden wesentlichen Merkmale<sup>23</sup>:

- eine Aufgabe bezieht sich auf etwas Materielles oder Immaterielles in der Lebenswelt (z.B. ein Handlungsfeld, ein Gegenstand, Wissensstand, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, usw.);
- eine Aufgabe kennzeichnet eine Lücke zwischen dem gegenwärtigen Ist-Stand und dem vorstellbaren Soll-Stand von dem Bereich, in dem die

---

<sup>23</sup> Siehe dazu auch Kapitel „Das Konzept der Aufgabenorientierung nach Girmes“ in diesem Arbeitspapier

Lücke wahrgenommen wurde (z.B. vom Handlungsfeld, Gegenstand, Wissensstand, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, usw.);

- eine Aufgabe beinhaltet in ihrer Formulierung eine Idee davon, was getan werden kann, um die wahrgenommene Lücke schließen zu können;
- die Lösungsidee einer Aufgabe setzt bestimmtes Wissen (d.h. Erfahrungen, Erkenntnisse, Verständnisse und Konzepte) und Können (d.h. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen) voraus.

Der Unterschied zwischen einer komplexen und einer Teilaufgabe besteht darin, dass eine Teil- bzw. Lernaufgabe, wie der Name schon sagt, einen Teilschritt auf dem Weg zu der Bearbeitung einer komplexen Aufgabe darstellt. Eine komplexe Aufgabe ist grundsätzlich fach- bzw. modulübergreifend. Das heißt, die Bearbeitung von komplexen Aufgaben bedarf des Wissens und Könnens aus unterschiedlichen Fachgebieten. Daraus folgt, dass die Formulierung sowie das anschließende Methodisieren einer komplexen Aufgabe am besten in einem interdisziplinären Team erfolgen sollte.

## **Lernergebnisse**

Wenngleich die Begriffe Lernergebnis und Lernziel und die Begriffe Lehrziel und Lernziel fast synonym verwendet werden, bestehen doch bedeutsame Unterschiede. **LEHRZIELE** sind aus der Perspektive des Lehrenden formuliert und beschreiben intendierte Lehrveranstaltungsziele. Dieses Ziel wird bereits dann erreicht, wenn Lehrende den Lehrprozess entsprechend der Planung umsetzen. Ob Lernende tatsächlich anwesend sind oder ob sie auf Basis der durchgeführten Lehre tatsächlich lernen – diese Aspekte vernachlässigt die Lehrzielperspektive. Werden hingegen **LERNZIELE** formuliert, sind Lehrende gefordert, die Perspektive der Lernenden einzunehmen und diese zum Ausgangspunkt zu machen. (vgl. Bergstermann et al. 2013: 6) GEUTER ET AL. ergänzen diesen Ansatzpunkt und konstatieren, dass Lernziele »[...] eher den Endpunkt des Lernprozesses [aufgreifen], während das Lernergebnis auch in die Zukunft des Lernenden weist.« (Geuter et al. 2012: 21) Allerdings besteht die Gefahr, dass bei der Formulierung von Lernzielen – u.a. auch bedingt durch die Wortnähe zum Lehrziel – den Lehrenden eine Zielformulierung aus Lernersicht nicht hinreichend gelingt. Dem ist hinzuzufügen, dass schon aufgrund des individuellen



Lernprozesses niemals eine absolute Kongruenz zwischen intendiertem Lehrziel und dem vom Lernenden erzielten Lernergebnis hergestellt werden kann. (vgl. Siebert 2000: 128; vgl. Bergstermann et al. 2013: 6f.)

Besser gelänge der erforderliche Perspektivwechsel durch die Formulierung und Erarbeitung von **LERNERGEBNISSEN**, die am Ende eines Lehr-Lernprozesses auf Seiten der Lernenden nachweislich vorliegen. Lernergebnisse sind demnach

»[...] Aussagen darüber, was eine Lernende bzw. ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem der Lernprozess abgeschlossen ist [...]« (Bergstermann et al. 2013: 6).

An diese Definition schließt das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) zwar an, fasst allerdings den Lernergebnisbegriff unter Bezug auf die Europäische Kommission nochmals weiter. Es definiert schließlich Lernergebnisse als

»[...] die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist [...] oder Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.« (CEDEFOP 2011: 101).

### **Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind**

Das Verständnis der beiden als nächstes zu beschreibenden Schlüsselfaktoren – ‚Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind‘ und ‚Wissensrepertoire, das zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig ist‘ – basiert einerseits auf dem Modus der Formulierung von Lernergebnissen und andererseits auf den Grundlagen des Konzepts der Handlungskompetenz.

Die Handlungskompetenz wird von der KMK definiert als

»[...] die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachge-

---

recht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten [...]« (KMK 2011: 30)

Das Konzept der Handlungskompetenz vereint vier sekundäre Kompetenzen (vgl. Abbildung 14): die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Persönlichkeitskompetenz, die wie folgt beschrieben werden können<sup>24</sup>:

**FACHKOMPETENZ** bedeutet: Fachliches Wissen (Regeln, Begriffe, Definitionen) zu besitzen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensinhalten erkennen können, in einer Disziplin erworbenes Wissen und Können sowie gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen situationsgerecht anwenden können, Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen können.

**METHODENKOMPETENZ** ist notwendig, um Vorgänge, Prozesse und Abläufe gestalten, steuern und absichern zu können. Diese umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind um: Arbeitsschritte zielgerichtet zu planen und anzuwenden, Handlungsstrategien zu entwickeln, unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen etc.), Informationen zu beschaffen, sie zu speichern, in ihrem spezifischen Kontext zu bewerten und sachgerecht aufzubereiten, Probleme und Problemsituationen zu erkennen, zu analysieren und flexibel verschiedene Lösungswege zu erproben und situationsgerecht Problemlösestrategien anzuwenden sowie Ergebnisse zu strukturieren und zu präsentieren.

**SOZIALE KOMPETENZ** umfasst die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit anderen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten, Verantwortung wahrzunehmen und zu übernehmen, solidarisch und tolerant zu handeln, anderen einfühlsam zu begegnen, sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einordnen, aber auch leiten zu können, offen auf andere zuzugehen, eine positive Grundhaltung anderen

---

<sup>24</sup> Folgende Beschreibung der Kompetenzen wurde zusammengefasst in Anlehnung an Shkonda 2010:184-185, Hubner 2007: 28, Strauch et al. 2009: 18, Benzing 2013: 1f. Fleps & Büser 2006: 39, Strazny 2013:19-21

gegenüber zu haben, partner- und situationsgerecht zu handeln sowie mit Konflikten angemessen umgehen zu können.

**PERSONALE KOMPETENZ** oder auch Selbstkompetenz (bzw. Haltung)<sup>25</sup> besteht aus einem realistischen Weltbild, dem Handeln nach der eigenen Überzeugung und Bereitschaft für soziale Verantwortung. Dazu gehören: Leistungsbereitschaft, das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln, sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele zu setzen, zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten, sorgfältig zu sein, Selbstvertrauen haben und selbständig handeln, mit Misserfolgen umgehen zu können, die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen, Hilfe zu leisten und anzunehmen, Selbstkontrolle und -reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft.

Die zuvor beschriebenen Aspekte der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen veranschaulicht nachfolgende Abbildung 14:



Abbildung 14: Handlungskompetenz als Summe der vier sekundären Kompetenzen<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Das Verständnis der personalen bzw. Selbst-Kompetenz entspricht dem Verständnis der ‚Haltung‘ nach Girmes, das in dem vorliegenden Konzept vertreten wird. Aus diesem Grund werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

<sup>26</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Hubner 2007: 28, Strauch et al. 2009: 18, Benzing 2013: 1f. Fleps & Büser 2006: 39

## Eine auszubildende

»Handlungskompetenz umfasst also neben dem ‚Wissen‘ (*der fachlichen Kompetenz*), das ich für eine bestimmte Tätigkeit benötige, auch die Fähigkeit, dieses ‚Wissen‘ in die ‚Tat‘ umzusetzen zu können (Methodenkompetenz). Auf Grundlage eines fachlichen Durch- und Überblicks handeln zu können, bedeutet jedoch, daß ich zudem fähig und bereit bin, mit anderen zusammenzuarbeiten, mit andern zu kommunizieren (*Soziale Kompetenz*). Selbst dieses Wissen (*Fachliche Kompetenz*), dieses Umsetzenkönnen (*Methodenkompetenz*) und dieses Umgehenkönnen mit anderen (*Soziale Kompetenz*) reicht noch nicht aus, um eine Tätigkeit ‚handlungskompetent‘ ausüben zu können: Dazu bedarf es in meinem Ich oder Selbstkonzept einer mich prägenden und orientierenden Identifikation mit grundlegenden Werten und *Überzeugungen, der Persönlichen Kompetenz*« (Dewe 2000: 365f. zit. nach Hubner 2007: 28, Hervorhebungen im Original).

Aus dieser kurzen Darstellung des Konzepts können drei Kriterien abgeleitet werden, die das Vorhandensein der Handlungskompetenz bei einem Lernenden kennzeichnen:

- Das Vorhandensein von vier Wissensarten: Fachliches Wissen, Methodisches Wissen, das Wissen um das soziale Miteinander und das Wissen um die eigene Persönlichkeit;
- Das Vorhandensein von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Wissen in konkreten Situationen einzusetzen;
- Das Vorhandensein von eigenen Überzeugungen und der Bereitschaft für soziale Verantwortung. Dieses Kriterium wurde oben bereits als ‚Haltung‘ definiert und soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

Das Konzept der Handlungskompetenz dient als Orientierung bei der Formulierung von Lernergebnissen. Gleichzeitig dienen die Lernergebnisse dazu, aufzuzeigen, inwiefern die Handlungskompetenz im Rahmen eines Lehr-Lernprozesses ausgebildet bzw. weiterentwickelt wird. Insofern ist es bei der Formulierung von Lernergebnissen wichtig, zu differenzieren, welche Lernergebnisse unter Berücksichtigung welches Wissens und welcher Fähigkeiten,

---

Fertigkeiten und Haltungen den Erwerb bzw. die Ausbildung und Weiterentwicklung von Handlungskompetenz befördern.

Die Formulierung von Lernergebnissen kann unter Zuhilfenahme von verschiedenen Taxonomiemodellen durchgeführt werden. Der Vorteil eines solchen Vorgehens besteht darin, dass die Lernergebnisse leichter bzw. schneller in Worte gefasst und überprüft werden können.

Die wohl älteste Taxonomie wurde von Bloom (1956) entwickelt und beschreibt sechs kognitive Lernzielkategorien<sup>27</sup>:

1. **WISSEN** – Es geht um Situationen und Verhalten, die das Erinnern und Abrufen von Wissen in den Vordergrund stellen. Wissen umfasst dabei Detailwissen (Begriffs- und Faktenwissen), konzeptionelles, prozedurales und metakognitives Wissen. (vgl. Krathwohl 2002: 214; vgl. Marzano 2007: 5, vgl. Baumgartner 2011: 37 f.)
2. **VERSTEHEN** – Lernende erkennen bereits erlernte Informationen in einem mitunter anderen Kontext wieder, bspw. vermag der Lernende Beispiele als solche zu erkennen oder selbst welche zu formulieren. BLOOM unterscheidet drei Formen des Verstehens: (1) Informationen werden übersetzt und umgewandelt, (2) das Auslegen und Deuten von Informationen und (3) Informationen werden extrapoliert und weitergeführt. (vgl. Marzano 2007: 6, vgl. Baumgartner 2011: 38)
3. **ANWENDUNG**<sup>28</sup> – In der Auseinandersetzung mit einem neuen Problem ist der Lernende in der Lage, dieses durch Abstraktion zu lösen, ohne dass er die Lösung zuvor kennt. (vgl. Marzano 2007: 7)
4. **ANALYSE** – Lernende sind imstande, Erlerntes in seine wesentlichen relationalen Bestandteile aufzugliedern und die Bedeutungsgefüge einzelner Teile zu erkennen. Die Analyse umfasst dabei das Erkennen von (1) Bestandteilen, (2) relationaler Beziehungen zwischen diesen Bestandteilen und (3) basalen Organisationsprinzipien der Bestandteile. (vgl. Marzano 2007: 7)

---

<sup>27</sup> Im englischen Original sind es die Begriffe *knowledge – comprehension – application – analysis – synthesis – evaluation* (vgl. Krathwohl 2002: S. 213)

<sup>28</sup> Diese Kategorie ist die von Bloom am wenigsten definierte, da sie ausschließlich in Abgrenzung an die andere Kategorie beschrieben wird.

5. **SYNTHESE** – Lernende sind imstande, neue Wissensstrukturen durch Zusammenfügen von einzelnen Wissenselementen – bspw. frühere Erfahrung und vorhandenes Wissen mit neuem Wissen – aufzubauen. Diese Neukombination von vorhandenem Wissen umfasst im Ergebnis das Erschaffen (1) einzigartiger Kommunikation, (2) eines Plans oder die Abfolge für konkrete Handlungen und (3) einer Ableitung einer Ausstellung abstrakter Beziehungen. (vgl. Marzano 2007: 7, vgl. Baumgartner 2011: 39)
6. **BEWERTUNG** – Lernende können Gelerntes hinsichtlich bspw. Fehlerfreiheit, Qualität und Quantität, ökonomischer Gesichtspunkte bewerten und beurteilen. Derartige Evaluationen werden einerseits auf Basis interner Evidenz und andererseits auf Basis externer Kriterien getätigt. (vgl. Marzano 2007: 8; vgl. Krathwohl 2002: 213)

KRATHWOHL & ANDERSON nehmen die Forderung nach einer stärkeren »Lernendenorientierung« (Baumgartner 2011: 36) zum Anlass, um die BLOOMschen Taxonomien zu überarbeiten. Das Ergebnis ihrer Arbeit zeigt nachfolgende Abbildung 15:

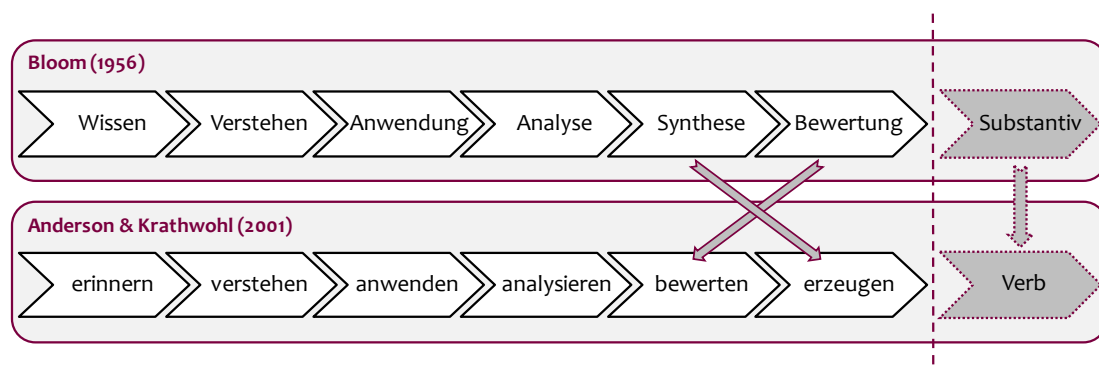


Abbildung 15: Weiterentwicklung der Bloomschen Taxonomiestufen<sup>29</sup>

Während das Stufenmodell von BLOOM durch die Verwendung von Substantiven eher Passivität von Wissen suggeriert, betonen ANDERSON & KRATHWOHL die ergebnisorientierte (Inter-)Aktivität des Lernens, indem die BLOOMschen Substantiven durch aktive Verben ersetzt werden. (vgl. Baumgartner 2013: 36,40)

Neben den kognitiven Taxonomiestufen entwickelte BLOOM auch Taxonomien für den affektiven und psychomotorischen Bereich. Während die erstgenannte

<sup>29</sup> Quelle: Theilmann 2016: A 40

weiterentwickelt und überarbeitet wurde, stellte BLOOM die letztgenannte selbst nie fertig. (vgl. Kennedy et al. 2006: 15ff.) Hinter dem wohl populärsten Taxonomiemodell von BLOOM blieben andere Modelle<sup>30</sup> zurück und finden bis heute in der Praxis kaum Verwendung.

Durch die Auseinandersetzung mit der Struktur von Taxonomiemodellen im Sinne eines theoretischen Konstrukts wird ersichtlich, dass die Taxonomien an und für sich unterschiedliche Niveaustufen von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Lernenden im Umgang mit dem gelernten Wissen aufdecken. Die Lernzielkategorien von Taxonomien – Wissen, Kennen, Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Zusammenfügen, Evaluieren, Bewerten und Gestalten – implizieren entsprechende *Fähigkeiten*, die ein Lernender erwerben kann. Folgende beispielhafte Formulierung von einem Lernergebnis macht dies deutlich: ‚Die Lernenden sind in der Lage [das heißt, sie sind **FÄHIG**], das fachliche Wissen zu begreifen und zu interpretieren‘. Die Aktionsverben der Taxonomien präzisieren und konkretisieren die übergreifend formulierte Fähigkeit durch konkrete **FERTIGKEITEN**. Um diese Behauptung zu verdeutlichen wird das beispielhaft formulierte Lernergebnis folgendermaßen vervollständigt: ‚[...] Das äußert sich dadurch, dass sie [die Lernenden] über die Inhalte diskutieren‘.

Aus dieser Argumentation lässt sich schlussfolgern, dass die Formulierung von Lernergebnissen auf der Basis bzw. mit Hilfe von Taxonomien gleichzeitig Bezug auf die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen des Lehr-Lernprozesses nimmt.

Zusammenfassend kann also der Schlüsselfaktor ‚Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind‘ folgendermaßen beschrieben werden: Eine intensive Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zum Ausbilden und Weiterentwickeln der Handlungskompetenz als Orientierung notwendig sind, bei der Formulierung von Lernergebnissen unter Zuhilfenahme von Lerntaxonomien.

---

<sup>30</sup> *Taxonomie der psychomotorischen Lernziele von Dave (1968), die Taxonomie der affektiven Lernziele von Krathwohl et al. (1975), die Taxonomie der sozioemotionalen Lernziele von Goleman (1995), die Taxonomie der kommunikativen Lernziele von Becker (2007) und Taxonomie von Lernzielen im historisch-politischen Bereich – der Zivilcourage von Becker (2007).* (vgl. Geuter et al. 2012: 22)

## **Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse benötigt wird**

Das Verständnis vom Wissen sowie vom Wissensrepertoire wurde bereits im Kapitel ,



Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist' dargelegt. Auf der Ebene eines Studienprogramms gilt es, die grob definierte Vorstellung davon, welches Wissen zum Erreichen von Studienzielen benötigt wird, auszudifferenzieren und zu präzisieren.

Um den Schlüsselfaktor ‚Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse benötigt wird' als Variable des Systems deutlich zu beschreiben, soll ebenfalls auf das Konzept der Handlungskompetenz als Orientierung zurückgegriffen werden. Das Konzept impliziert das Vorhandensein von vier Wissensarten: Fachliches Wissen, Methodisches Wissen, das Wissen um das soziale Miteinander und das Wissen um die eigene Persönlichkeit. Beim Festlegen der Studieninhalte muss folglich darauf geachtet werden, dass diese dazu beitragen, die vier oben beschriebenen Kompetenzen der Handlungskompetenz – Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz – zu erwerben, indem Wissensbausteine<sup>31</sup> zu den vier entsprechenden Wissensarten bereitgestellt werden.

Die Überprüfung, ob Wissensbausteine zu allen vier Wissensarten berücksichtigt wurden, kann leicht durch die erweiterte Formulierung von Lernergebnissen durchgeführt werden. Zum Beispiel: ‚Die Lernenden sind in der Lage sich an das **FACHLICHE (METHODISCHE, SOZIALBEZOGENE, PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE) WISSEN** zu erinnern und zu wiederholen. Das äußert sich konkret dadurch, dass sie [...]‘.

Zusammenfassend kann somit der Schlüsselfaktor ‚Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse benötigt wird' folgendermaßen definiert werden: Die Gesamtheit von Wissensbausteinen, die alle vier beschriebenen Wissensarten abdeckt und zum Erreichen von formulierten Lernergebnissen und somit zur Ausbildung bzw. Weiterentwicklung der Handlungskompetenz in einem Bereich beiträgt.

## SCHLÜSSELFAKTOREN AUF DER EBENE EINES LEHR- LERNSETTINGS

---

<sup>31</sup> Damit sind alle Medien/ Materialien gemeint, durch die das Wissen vermittelt/ an die Lernenden weitergegeben wird: Textmaterial, Videomaterial, Audiomaterial, (Video-)Spiele, Simulationen, Software, Internet-Links, usw.

Auf der Ebene eines Lehr-Lernsettings geht es um die konkrete Umsetzung der entwickelten Studienkonzepte in die Lehre. Im Mittelpunkt steht die methodisch-didaktische Aufbereitung von komplexen Aufgaben. Das bedeutet, dass die Lehrenden bestimmte Schritte gehen, durch die die Aufgaben konkretisiert werden: Sie gestalten einen Weg von der Aufgabenidee über eine Entscheidung für eine Inszenierung und die Formulierung von Teilaufgaben bis hin zur Artikulation der Aufgabe für eine Lernsituation, das heißt für ein reales Lehr-Lernsetting. (vgl. Girmes 2004: 75)

GIRMES spricht von vier Dimensionen eines Lehr-Lernsettings: Gehalt, Gestalt, Format und Impuls, die abhängig von der Inszenierungs-idee einer (Lern-)Aufgabe ausgestaltet werden. Der **GEHALT** bezieht sich auf das „Was“, auf die ‚Objekte‘ der Affizierung, also Inhalte und Organisation der ‚Denkwelt‘ »als inhaltliche Arbeitsbasis für Anregung, Strukturangebot und Progression zum ‚Fortschreiten‘/ Wachsen/ Entfalten/ Sich-Bilden in den Tätigkeitszusammenhängen im Setting.« (Girmes 2012: 174, Hervorhebungen im Original) Die **GESTALT** bezieht sich auch das „Wo“ und meint einen »errichteten ‚Raum‘ als Präsentations- und Bearbeitungsort der Denkwelt/ der Objekte mit einer räumlichen Anmutung.« (Girmes 2012: 174, Hervorhebungen im Original) Das **FORMAT** bezieht sich auf das „Wie“ der Organisation von Lehr-Lernprozessen, auf die, so Girmes, »Objektauseinandersetzung etablierende und *beherbergende Organisation und ihre Prozesse* bezogen u.a. auf Homogenität/ Heterogenität der Zusammensetzung und Art der angeregten Arbeitsweise/ Teambildung/ Gruppenorganisation.« (Girmes 2012: 174, Hervorhebungen im Original) Der **IMPULS** bezieht sich auf das „Wie“ des Miteinander im Rahmen einer Lehr-Lernsituation, auf die »im Gefüge von Raum und Organisation *herrschende Interaktion und Kommunikation* als Art der Begleitung und Kommentierung und ggf. Dokumentation von Veränderungen/ ‚Leistungen‘ in der bildenden Auseinandersetzung.« (Girmes 2012: 174, Hervorhebungen im Original)

Die Schlüsselfaktoren, die sich folglich auf der Ebene eines Lehr-Lernsettings ergeben, sind folgende:

- Inszenierungs-idee einer (Lern-)Aufgabe
- Gehalt als Inhalte und Themen
- Gestalt als Raum im weiteren und Räumlichkeiten im engeren Sinn

- Format als Organisation und Struktur von Lehr-Lernprozessen
- Impuls als Interaktionen und Kommunikation

Daraus ergibt sich folgende Darstellung (vgl. Abbildung 16) dieses Teilsystems:

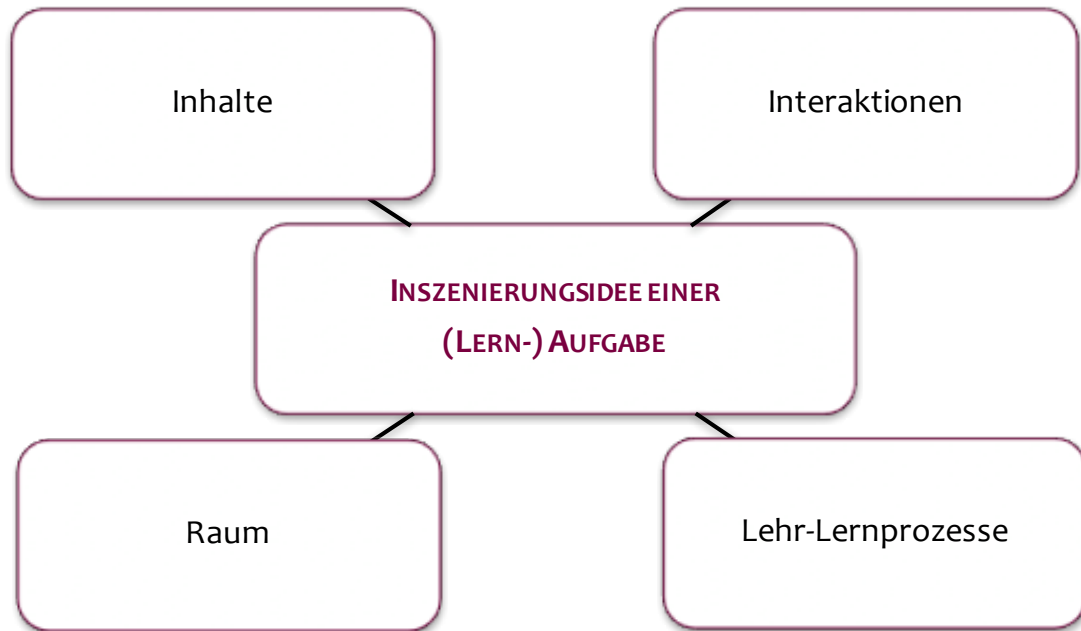


Abbildung 16: Schlüsselfaktoren auf der Ebene eines Lehr-Lernsettings<sup>32</sup>

Im Folgenden werden die dargestellten fünf Schlüsselfaktoren aus Abbildung 16 näher erläutert.

### **Inszenierungsidee einer (Lern-)Aufgabe**

Der Begriff der Inszenierung wurde Anfang des 19. Jahrhunderts aus dem Französischen übernommen und leitet sich von dem Wort ‚mise-en-scène‘, übersetzt ‚in Szene setzen‘ ab. (vgl. Sting 2013: o. S.) Wolfgang Sting – Professor für Theaterpädagogik – definiert diesen Begriff in Anlehnung an Fischer-Lichte folgendermaßen:

»Unter Inszenierung versteht man den intentionalen Prozess der Gestaltung, Erprobung und Ordnung ausgewählter Stoffe, Materialien, Handlungen in Raum und Zeit, also allgemein etwas „zur Erscheinung zu bringen“, das im performativen Akt der Aufführung öffentlich wahrnehmbar wird [...]« (Sting 2013: o. S.).

<sup>32</sup> Eigene Darstellung

Laut Duden bringt das Wort zum Ausdruck, dass ein Theaterstück von einem bestimmten Regisseur in einer bestimmten Art und Weise aufgeführt wird. Im (kultur-)pädagogischen Kontext wird der Begriff der Inszenierung dann verwendet, » [...] wenn es um die Konzipierung, Strukturierung und Bereitstellung von Lernsituationen oder -räumen geht [...]« (Sting 2013: o. S.).

Im Kontext der aufgabenorientierten Didaktik wird der Begriff der Inszenierung als eine der fünf oben dargestellten Dimensionen eines Lehr-Lernsettings verwendet und verweist, in Anlehnung an das oben aufgezeigte Verständnis, darauf, dass eine komplexe, d.h. interdisziplinäre bzw. fachübergreifende Aufgabe, genauso wie ein Theaterstück, auf eine bestimmte Weise, die von einem bestimmten Lehrenden durchdacht und vorgegeben ist, von den Lernenden bearbeitet werden kann. Eine Inszenierungs-idee ist somit ein Grundgedanke davon, wie die Bearbeitung einer komplexen Aufgabe gestaltet werden kann. Die Entwicklung von Inszenierungs-ideen ist, genauso wie im theatralischen und künstlichen Kontext, eine kreative Aufgabe, die nur individuell bearbeitet werden kann.

### **Gehalt als Themen und Inhalte**

Der Gehalt eines Settings bezieht sich auf das ‚Was‘, d.h. die Themen und Inhalte und beschreibt die Beschaffenheit des Lerninhalts mit denen sich Teilnehmer auseinandersetzen. Wird ein Lehr-Lernsetting im Hinblick auf konkrete Themen und Inhalte konzipiert, können drei Betrachtungsebenen fokussiert werden. Anforderungen und Bedarfe lassen sich

- 1) hinsichtlich der **(Aus-)Wahl** der zu vermittelnden Inhalte und Themen,
- 2) in Bezug auf die **Ordnung und das Gefüge** der Inhalte, sowie
- 3) im Hinblick auf das **(Begleit-)Material**

klären und konkretisieren. In der Literatur werden verschiedene Gestaltungsparameter und Kriterien benannt, die die zuvor genannten drei Betrachtungsebenen untersetzen (vgl. Abbildung 17):

Abbildung 17: Gestaltungsparameter in Bezug auf Themen und Inhalte<sup>33</sup>

## Gestalt als Raum im weiteren und Räumlichkeiten im engeren Sinn

Wird bei der Konzeption eines Lehr-Lernsettings der Raum in den Betrachtungsfokus gerückt, geht es darum, den Raum des Lernens anhand der räumlichen Ausgestaltung in Bezug auf seine architektonischen Gegebenheiten, die Ausstattung, die Gestaltung und die räumliche Gestimmtheit bzw. Stimmung zu bedenken. Folgende Betrachtungsebenen können unterschieden werden:

- 1) der **baulich, materiell-physische Raum**
- 2) die **lernästhetische Raum(aus)gestaltung**
- 3) das **Raum(er)leben**
- 4) sowie die **Sozialität** im und durch den Raum

Ausgehend von diesen vier Betrachtungsebene bietet es sich an, die nachfolgend aufgeführten Gestaltungsparameter (vgl. Abbildung 18) bei der Wahl, Ausgestaltung und Nutzung des Raums zu bedenken und den Lernergebnissen entsprechend anzupassen:

<sup>33</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Theilmann 2016: 43.

Abbildung 18: Gestaltungsparameter in Bezug auf den (Lern-)Raum<sup>34</sup>

### Format als Organisation und Struktur von Lehr-Lernprozessen

Der Frage, wie ein Lehr-Lernprozess und die (Inhalts-)Vermittlung erwachsenengerecht auszugestalten ist, wird im andragogischen Diskurs sehr ausführlich nachgegangen. So thematisieren vor allem die Autoren ARNOLD und SIEBERT vorrangig die Themen der Methodik und Didaktik zur Schaffung eines erwachsenengerechten Lernprozesses. Wird bei der Planung und Konzeption eines Lehr-Lernsettings das Format in den Blick genommen, gilt es zeitlich- und ablaufstrukturelle Aspekte aktiv zu gestalten. Dies kann auf den nachfolgenden Ebenen geschehen:

- 1) **Zeit(management)**
- 2) **Arbeitsweisen und Lernprozesse**
- 3) **Prozessorganisation**

Um diese Betrachtungsebenen im Zuge der Settingausgestaltung aktiv bearbeiten und in die Planung mit einbeziehen zu können, bieten nachfolgend aufgeführte Gestaltungsparameter (vgl. Abbildung 19) eine Hilfestellung:

<sup>34</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Theilmann 2016: 47

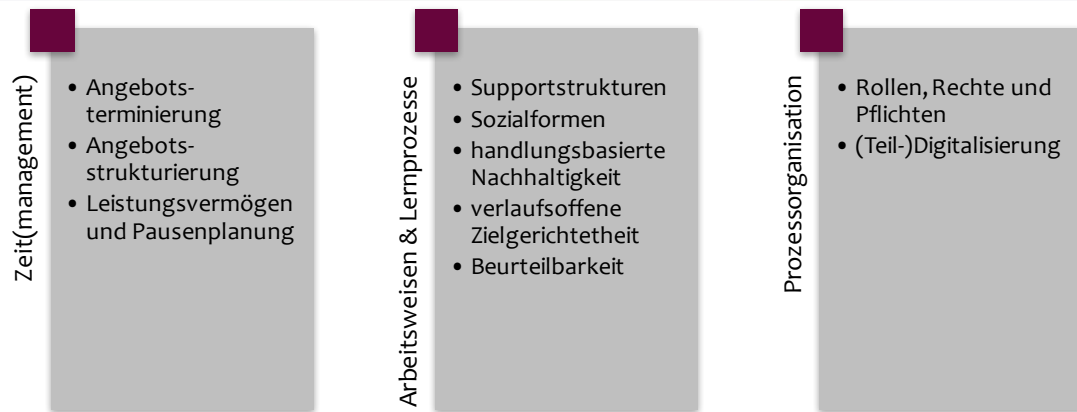


Abbildung 19: Gestaltungsparameter in Bezug auf die Organisation und Struktur von Lehr-Lernsettings<sup>35</sup>

### Impuls als Interaktion und Kommunikation

Lehr-Lernsituationen sind immer auch Interaktionssituationen, die durch Zusammen- und Wechselwirken von Lernenden und Lehrenden gekennzeichnet sind. Daher ist es unerlässlich bei der Konzeption auch Wissen, Können und Haltungen des Lehrenden in den Blick zu rücken. Schließlich beeinflusst das (Kommunikations-)Verhalten die zwischenmenschliche Ebene der Lernsituation und trägt diese sowohl direkt also auch indirekt. Werden Interaktion und Kommunikation in den Betrachtungs- und Gestaltungsfokus gerückt, kann dies

- 1) in Bezug auf das **dialogisches Vermögen** des Lehrenden,
- 2) hinsichtlich des **Lehrverhalten und -fertigkeiten** sowie
- 3) mit Blick auf die **persönliche Haltung und Orientierung** des Lehrenden

geschehen.

Innerhalb dieser Ebenen sind es die nachfolgend dargestellten (vgl. Abbildung 20) Gestaltungsparameter, anhand derer eine (Neu-)Orientierung möglich ist:

<sup>35</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Theilmann 2016: 63

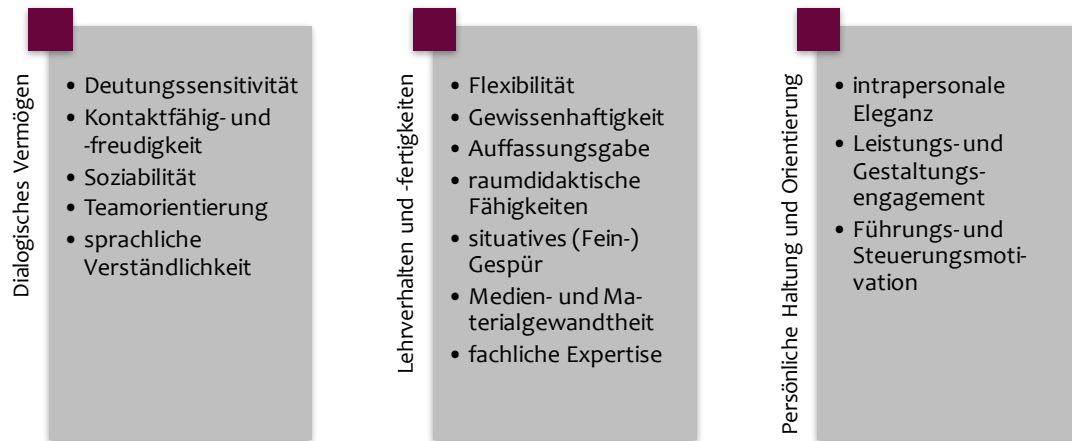


Abbildung 20: Gestaltungsparemeter in Bezug auf die Interaktion und Kommunikation im Rahmen von Lehr-Lernsettings<sup>36</sup>

Anna Shkonda

## DIE CURRICULUMSCHMIEDE

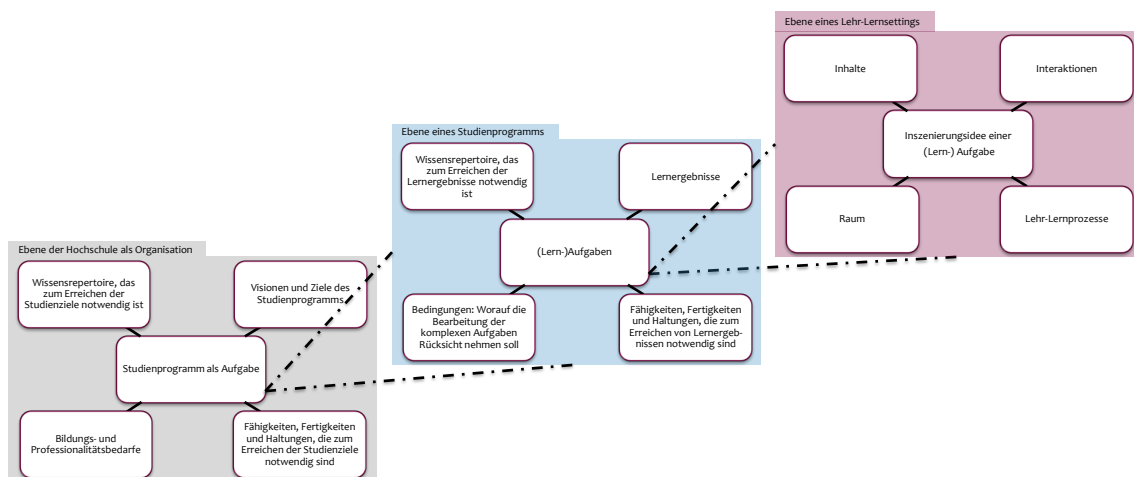


Abbildung 21: Das System ,Aufgabenorientierte Curriculumentwicklung und -übertragung'<sup>37</sup>

Das erschlossene und im Rahmen dieser Handreichung vorstellte System der aufgabenorientierten Curriculumentwicklung und -übertragung bildet die Grundlage für die konzeptionelle und praktische Umsetzung einer systemischen Strategie für die Entwicklung und Übertragung eines aufgabenorientierten Curriculums. Diese Strategie ist so konzipiert, dass sie Raum für die Entwicklung einer aufgabenorientierten Lernkultur und für die Bearbeitung der

<sup>36</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Theilmann 2016: 77

<sup>37</sup> Eigene Darstellung



---

---

zuvor dargestellten Schlüsselfaktoren bietet. Die fünf Disziplinen einer lernenden Organisation in Verbindung mit der Aufgabenorientierung sollten durch entsprechende Gestaltung von Arbeitsstrukturen und -prozessen abgedeckt werden.

Die Gesamtstrategie besteht somit aus zwei Bausteinen:

- (1) Theoretisch ausgearbeitete Anforderungen an die praktische Umsetzung;
- (2) Die praktischen Umsetzungsschritte auf dem Weg, einen Denk- und Arbeitsraum zu etablieren, in dem die Aufgabe bearbeitet werden kann, ein aufgabenorientiertes Curriculum zu entwickeln oder zu übertragen.

Beide Bausteine werden nachfolgend dargestellt.

Theoretisch ausgearbeitete strategische Anforderungen an die praktische Umsetzung der Entwicklung und Übertragung eines aufgabenorientierten Curriculums:

- Die Entwicklung bzw. Übertragung von aufgabenorientierten Curricula soll im Rahmen von mehreren Workshops stattfinden, die von einem Moderator geleitet werden. In diesen Workshops sollen die Regeln der Zusammenarbeit bzw. des Umgangs miteinander festgelegt werden, die den Anforderungen einer lernenden Organisation entsprechen.<sup>38</sup>
- Die Beteiligten der CurriculumSchmiede sollen in einem Team arbeiten und somit ein ‚Unternehmen auf Zeit‘ im zuvor dargestellten Sinne bilden.
- Im Rahmen der CurriculumSchmiede sollen die Schlüsselfaktoren des Systems **AUFGABENORIENTIERTE CURRICULUMENTWICKLUNG UND-ÜBERTRAGUNG** bearbeitet werden. Dadurch bewegen sich die Teilnehmer automatisch im Rahmen des Systems, ohne es im ersten Schritt rekonstruieren zu müssen. Durch die Reflexion der bearbeiteten Schritte erschließen sie allerdings das Gesamtbild sowie die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Schlüsselfaktoren.

---

<sup>38</sup> Die Grundlage dafür: Senge, P. M., Kleiner, A., Robert, C., Ross, R. B., Smith, B. J. (2000): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Aus dem Amerikanischen von A. Klostermann. 4. Auflage. Klett-Cotta, S. 405-512.*

- Durch die Leitfragen soll eine gemeinsame Vision formuliert werden, die von allen Beteiligten der CurriculumSchmiede vertreten und verantwortet wird. Dabei soll jeder Beteiligte die Gelegenheit haben, das, was ihm/ihr wirklich wichtig ist, in die Formulierung des gemeinsamen Vorhabens einzubringen.
- Das Format eines Workshops in Zusammenhang mit den darin festgelegten Kommunikationsregeln soll Raum bieten:
  - individuelle sowie kollektiv geltende mentale Modelle aufzudecken und zu hinterfragen,
  - die gemeinsame Bedeutungsbasis zu erforschen („was meine ich, wenn ich sage...“),
  - den Ideen, Annahmen, Überzeugungen und Gefühlen der Teilnehmer auf den Grund zu gehen sowie
  - gemeinsame Entscheidungen zu treffen.

Entsprechend dieser Anforderungen und Arbeitsschritte beinhaltet die CurriculumSchmiede drei Workshops. Jeweils eine der oben erschlossenen Ebenen des Gesamtsystems steht im Mittelpunkt eines Workshops:

- Im Rahmen des Workshops 1 werden die Schlüsselfaktoren der Ebene der Hochschule als Organisation bearbeitet. Das Ziel des Workshops besteht darin, ein ‚Studienprogramm als Aufgabe‘ zu konzipieren;
- Im Rahmen des Workshops 2 werden die Schlüsselfaktoren der Ebene eines Studienprogramms bearbeitet. Ziel des Workshops ist, Ideen für komplexe Aufgaben zu entwickeln, die im Rahmen des konzipierten bzw. bestehenden Studienprogramms bearbeitet werden können/ sollen;
- Im Rahmen des Workshops 3 werden die Schlüsselfaktoren der Ebene eines konkreten Lehr-Lernsettings bearbeitet, um die komplexen Aufgaben in Teil- bzw. Lernaufgaben aufzuteilen und deren konkrete Umsetzung zu durchdenken.

Für die Bearbeitung der Schlüsselfaktoren wurden Leitfragen und Leitsätze formuliert sowie Hilfsinstrumente entwickelt. In einem Pretest wurden sie geprüft und optimiert, indem die Workshops mit mehreren Piloten durchgeführt

und ausgewertet wurden. Nach jedem Durchlauf wurden die Leitfragen optimiert und/oder revidiert.

Nachfolgende tabellarische Auflistung zeigt, welche Workshops auf welche Leitfragen, Leitsätze und Hilfsinstrumente zurückgreifen, um die entsprechenden Schlüsselfaktoren zu bearbeiten:

SCHLÜSSELFAKTOREN	LEITFRAGEN UND HILFSINSTRUMENTE	WORKSHOP
<b>EBENE DER HOCHSCHULE ALS ORGANISATION</b>		
Bildungs- und Professionalitätsbedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken Sie an die aktuelle gesellschaftliche Situation und beantworten Sie die Frage: Welche Bildungsbedarfe nehmen Sie wahr? Begründen Sie Ihre Aussagen.</li> </ul>	1
Ein Studienprogramm (als Aufgabe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Durch das Studienprogramm werden folgende Lücken geschlossen...</li> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Aufgaben, die im und vom Studienprogramm bearbeitet werden, sind...</li> <li>▪ Welche Wissensbausteine passen gut zusammen? <i>(Für Bearbeitung dieser Frage steht den Teilnehmern eine Themenblöcke- bzw. Modul-Übersichtstabelle zur Verfügung)</i></li> <li>▪ In welcher Studienform soll das Studienprogramm angeboten werden? Grundständiger Bachelor oder Master; Berufsbegleitender (weiterbildender) Bachelor oder Master; Zertifikatskurs; Workshop; ...</li> </ul>	1
Visionen und Ziele eines Studienprogramms	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Mit dem Studienprogramm wollen wir erreichen...</li> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und beantworten Sie folgende Frage:</li> </ul>	1

SCHLÜSSELFAKTOREN	LEITFRAGEN UND HILFSINSTRUMENTE	WORKSHOP
	Mit welchen Schlagworten, Zitaten, Aussagen würden Sie das Wesen des Studienprogramms in Worte fassen?	
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen der Studienziele notwendig sind	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Studierende, die das Studienprogramm abgeschlossen haben, können ...</li> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Studierende, die das Studienprogramm abgeschlossen haben, haben die Haltung...</li> </ul>	1
Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Studienziele notwendig ist	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken Sie an Ihr Studienprogramm und vervollständigen Sie den Satz: Studierende, die das Studienprogramm abgeschlossen haben, wissen ...</li> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Das Wissen ... wird durch die Auseinandersetzung mit folgenden Wissensbausteinen erworben...</li> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Das Können ... wird durch die Auseinandersetzung mit folgenden Wissensbausteinen erworben...</li> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Die Haltung ... wird durch die Auseinandersetzung mit folgenden Wissensbausteinen und/oder didaktischen Methoden ausgebildet/ erworben ...^</li> </ul>	1

SCHLÜSSELFAKTOREN	LEITFRAGEN UND HILFSINSTRUMENTE	WORKSHOP
<b>EBENE EINES STUDIENPROGRAMMS</b>		
Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Damit die Lernenden die festgelegten Lernergebnisse erreichen, soll Folgendes bedacht, geklärt, berücksichtigt werden...</li> </ul>	2
Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Lernergebnisse sollen in den Modulen erreicht werden?</li> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Nach dem Absolvieren des Moduls/ der Veranstaltung sollen die Studierende in der Lage sein...</li> </ul> <p style="margin-left: 20px;"><i>(Für die Bearbeitung dieser Frage stehen den Teilnehmern zwei Formulierungs-Hilfsinstrumente zur Verfügung: Eine Taxonomie-Verben-Tabelle und eine Lernergebnismatrix, die Taxonomiestufen mit Kompetenzen verbindet)</i></p>	2
Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die zum Erreichen von Lernergebnissen notwendig sind	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen sind notwendig, um die festgelegten Lernergebnisse zu erreichen...</li> </ul>	2
Wissensrepertoire, das zum Erreichen der Lernergebnisse benötigt wird	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Folgendes fachliche, methodische, soziale und personale Wissen ist notwendig, um die festgelegten Lernergebnisse zu erreichen...</li> </ul>	2
Aufgabe(n)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die festgelegten Lernergebnisse können durch die Bearbeitung folgender komplexer Aufgaben erreicht werden...</li> </ul>	2

SCHLÜSSELFAKTOREN	LEITFRAGEN UND HILFSINSTRUMENTE	WORKSHOP
<b>EBENE EINES LEHR-LERNSETTINGS</b>		
Inszenierungsidee einer (Teil- bzw. Lern-)Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vervollständigen Sie folgende Sätze:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Aufgabe soll folgendermaßen bearbeitet werden (Inszenierungsidee)...</li> <li>- Um das gewünschte Ergebnis zu erreichen müssen folgende Teil- bzw. Lernaufgaben bearbeitet werden...</li> <li>- Um das gewünschte Ergebnis zu erreichen, muss man folgende Schritte gehen bzw. folgendes tun...</li> </ul> </li> </ul>	3
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Für die Bearbeitung der Teil- bzw. Lernaufgabe müssen sich die Lernenden mit folgenden theoretischen und praktischen Inhalten/ Informationen auseinandersetzen... <i>(für die Bearbeitung dieses Bereiches steht den Teilnehmern eine Übersicht mit „Anforderungen an die Inhalte“ zur Verfügung)</i></li> </ul>	3
Raum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz: Für die Bearbeitung der Teil- bzw. Lernaufgabe bedarf es folgender räumlicher Ausstattung (in Bezug auf architektonische Gegebenheiten, Ausstattung, Gestaltung und Gestimmtheit) ... <i>(für die Bearbeitung dieses Bereiches steht den Teilnehmern eine Übersicht mit „Anforderungen an den Lernraum“ zur Verfügung)</i></li> </ul>	3

SCHLÜSSELFAKTOREN	LEITFRAGEN UND HILFSINSTRUMENTE	WORKSHOP
Lehr-Lernprozesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz:</li> <li>▪ Für die Bearbeitung der Teil- bzw. Lernaufgabe werden folgende zeitliche und ablaufstrukturelle Aspekte vorgesehen...</li> </ul> <p><i>(für die Bearbeitung dieses Bereiches steht den Teilnehmern eine Übersicht mit „Anforderungen an die Lehr-Lern-Prozesse“ zur Verfügung)</i></p>	3
Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vervollständigen Sie den Satz:</li> <li>▪ Die Bearbeitung der Teil- bzw. Lernaufgabe wird von folgenden Wissen, Können und Haltungen der Lehrenden direkt oder indirekt beeinflusst...</li> </ul> <p><i>(für die Bearbeitung dieses Bereiches steht den Teilnehmern eine Übersicht mit „Anforderungen an die Interaktionen im Rahmen der Lehr-Lernprozesse“ zur Verfügung)</i></p>	3



Anna Shkonda

## AUSBlick

Die entwickelte Strategie soll im nächsten Schritt in der Praxis erprobt und auf ihre Wirksamkeit geprüft werden. Da die Workshops unterschiedliche Ebenen der Entwicklung von Studienprogrammen abdecken, wird unterstellt, dass deren Einsatzmöglichkeiten vielfältig sind. Daraus ergibt sich folgende Hypothese, die es zu überprüfen gilt:

- Die Workshops können für die Konzeption neuer Studienangeboten, die Übertragung bestehender grundständiger Studienprogramme in die weiterbildenden Studienprogramme sowie für die Optimierung bestehender grundständiger sowie weiterbildender Studienprogramme, im Sinne interner Qualitätsentwicklung und Evaluation, eingesetzt werden. Gleichzeitig kann die CurriculumSchmiede an sich als interne Weiterbildung für wissenschaftliches Personal genutzt werden. Dadurch kann man einen Bildungsraum schaffen, in dem als ‚Nebenprodukt‘ Angebote für wissenschaftliche Weiterbildung ‚geschmiedet‘ werden.

Um diese Hypothese zu überprüfen werden in der nächsten Forschungsphase entsprechende Akteure (Probanden) gesucht, die an der Durchführung der Workshops zum Erreichen eines oder mehrerer in der Hypothese aufgestellter Ziele interessiert sind.

---

---

## LITERATUR

- Baecker, D. (1999): Organisation als System: Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumgartner, P. (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster u.a.: Waxmann.
- Benzing, T. (2013): Kurzleitfaden: Kompetenzformulierung. Hrsg. vom Servicezentrum innovatives Lehren und Studieren, Universität Würzburg. URL: [[http://www.zils.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kurzleitfaden\\_Kompetenzformulierung.pdf](http://www.zils.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kurzleitfaden_Kompetenzformulierung.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Bergstermann, A.; Brater, M.; Klocke A.; Kühn, J.; Rainer, M.; Remer, S.; Schrote, N.; Slomski, R.; Theis, F.; Wascher, E. (2014): Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica – Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. URL: [<https://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Strukturkonzept.pdf>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L., Friedrich, A., Hiltergerke, C., Schäfer, M., Strazny, S., Theis, F., Wachendorf, N.; Wetzel, K. (2013): Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin. URL: [[https://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/ordner/data/doc/zprojekt\\_pdf/handreicherung](https://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/ordner/data/doc/zprojekt_pdf/handreicherung)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 6/2006), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. URL: [[http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_6\\_2006.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2006.pdf)], letzter Zugriff 23.02.2017
- Bosbach, E./ Kleinheidt, B. (2006): Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der Hochschulkonferenz Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. 5. Auflage. URL: [[https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08\\_Bologna-Reader\\_1.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_1.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Richtlinien zur zweiten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: [[http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/copy\\_of\\_richtlinie-runde-2](http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/copy_of_richtlinie-runde-2)], letzter Zugriff 23.02.2017.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Abteilung Bildung/ Berufliche Bildung (2007): Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. URL: [[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BsZ\\_15\\_Systemmanagement.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf)], letzter Zugriff 23.02.2017.
- Dewe (2000) zit. nach Hubner, M. (2007): Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe Münchner Studien zur Erwachsenenbildung. Münster: LIT Verlag.

- Drucker, P. F. (1996): Umbruch im Management. Was kommt nach dem Reengineering? Düsseldorf: ECON.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2011): Glossar Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: [[www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Hrsg. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. URL: [[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf)], letzter Zugriff: 07.02.2017.
- Cendon, E./Prill, A. (Hrsg.) (2014): Handreichung Lernergebnisse Teil 2: Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Berlin. URL: [[https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/handreichung\\_kompetenzentwicklung\\_und\\_heterogenitaet\\_teil2-1.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/handreichung_kompetenzentwicklung_und_heterogenitaet_teil2-1.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Erpenbeck, J. /Rosenstiel, L. von (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. überarb. und erw. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Fleps, J. G./ Büser, T (2006): Anforderungen und Kompetenzen von Führungskräften. Symposium Publishing 2006-2007. URL: [<http://www.büser-akademie.com/media/archive3/AnforderungenundKompetenzenvonFhrungskrf ten.pdf>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Faulstich, P./ Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200. Hrsg. Hans-Böckler-Stiftung. URL: [[http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_200.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geuter, G./ Klemme, B./ Siegmann, G. (Hrsg.) (2012): Lehren und Lernen in der Physiotherapie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Kallmeyer: Seelze.
- Girmes, R. (2012): Der Wert der Bildung. Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz, Paderborn: Schöningh.
- Girmes, R.: *Vom Problem zur Aufgabe – von der qualifizierten Aufgabe zur Kompetenz*. In: Dreßler, S. (Hrsg.) (2016): Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht, Münster u.a.: Waxmann, S. 31-52.
- Graeßner, G.: *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Krug, P./ Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München: Luchterhand, S. 3-82.
- Hanft, A. (2012): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Band 13). Münster, New York: Waxmann.
- Hasler Roumois, U. (2007): Studienbuch Wissensmanagement: Grundlagen der Wissensarbeit in Wirtschafts-, Non-Profit- und Public-Organisationen. 2. Auflage, Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- HSG LSA (2010): Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010. URL: [<http://www.landessr>

- echt.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Kennedy, D./Hyland, A./Ryan, N. (2006): Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In: EUA, Bologna Handbook: Making Bologna Work. Berlin: European University Association. URL: [http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- KMK (2001): Sachstands- und Problembereich zur "Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\_beschluesse/2001/2001\_09\_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy. In: Theory into Practice. Vol. 41. No. 4. Autumn, 2002. Ohio State University. URL: [http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Krause, A. (2012): Handreichung. Lernergebnisorientierung in der Weiterbildung – Vorteile und Vorbehalte. Hrsg. von KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V., Netz3L Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen. URL: [https://www.bvkt.de/files/lernergebnisorientierung\_netz3L\_2.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Hrsg. v. Weiterbildung und Sport Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung. Berlin. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\_beschluesse/2011/2011\_09\_23\_GEP-Handreichung.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Performance Management (o. J.): Begriffsdefinition „Quartäre Bildung“. URL: [http://www2.leuphana.de/ipm/qb/definition/], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Leuphana Universität Lüneburg (Hrsg.) (2012): Hochschulen als Weiterbildungsanbieter. Formate wissenschaftlicher Weiterbildung stellen sich der Praxis Studie der Leuphana Universität Lüneburg in Kooperation mit Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.. URL: [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\_upload/Forschungseinrichtungen/ipm/files/hochschulen\_als\_weiterbildungsanbieter.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Marzano, R. J. (2007): The Need for a Revision of Bloom's Taxonomy. In: Marzano, Robert J.; Kendall, John S.: The New Taxonomy of Educational Objectives. Corwin Press, S. 1-19. URL: [https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/13602\_Chapter\_1\_Marzano\_Final\_Pdf\_2.pdf], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Müskens, W./ Lübben, S.: *Die Erfassung formell und informell erworbener Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Hartung, O./ Rumpf, M. (Hrsg.) (2015): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Mit einem Geleitwort von Wolfgang Seiter. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-132.
- Niethammer, C./ Koglin-Hess, I./ Digel, S./ Schrader, J.: Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In:

- Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2014), Jg. 9/ Nr. 2. URL: [<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/651/608>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Präzler, S.: *Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. Erwerbstätige, Bacheloransolvent\_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen*. In: Seitter, W./ Schemmann, M./ Vossebein, U. (Hrsg.) (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiber, K.: *Wissen – Können – Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren*. In: Baatz, C./ Richter, R. (2006): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Band 2/1, Tübingen. URL: [[https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43850/pdf/TBHD\\_21\\_%282006%29\\_Reiber.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43850/pdf/TBHD_21_%282006%29_Reiber.pdf?sequence=1&isAllowed=y)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Roloffs, S. (2005) zit. nach Brinker, T./ Schumacher, E.-M. (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Lehrkit für Hochschuldozierende: Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten. Bern: hep verlag ag.
- Sauter, W. / Scholz, C. (2015): Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung: Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schaeper, H./ Schramm, M./ Weiland, M./ Kraft, S./ Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: [<http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Schermutzki, M.: *Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses*. In: Benz, W./ Kohler, J./ Landfried, K. (Hrsg.) (2007): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart, Berlin: Raabe-Verlag, S. 1-30. Auf: [[https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Lernergebnisse\\_Kompetenzen\\_FH\\_Aachen\\_schermutzki\\_bologna\\_6\\_a5\\_sw.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Lernergebnisse_Kompetenzen_FH_Aachen_schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Schermutzki, M.: *In Modulen lehren, lernen und prüfen*. In: Terbuyken, G. (Hrsg.) (2009): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik, Loccumer Protokolle 78/09. Jena: Format, S. 83-106.
- Siebert, H. (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Taschenbuch.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Auflage, Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Senge, P. M. (1999): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 7. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. 11. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Shkonda, A.: *Vom Haben zum Sein: Professionalität als Ausdruck einer kompetenzbewehrten Haltung*. In: Girmes, R.; Geschke, S. M.; Ostermeyer, S. P., Shkonda, A. (Hrsg.) (2014): Den spezialisierten Anderen verstehen. Vom Wert transdisziplinärer Begegnungen, Münster: Waxmann. S. 219-226.

- 
- 
- Theilmann, C. (2016): (Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unveröffentlichte Masterarbeit, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Sting, W. (2013): Inszenierung. Veröffentlicht bei kubi-online. URL: [<https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Strauch, A./ Jütten, S./ Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strazny, S. (2013): Das Erstellen von Modulhandbüchern auf Grundlage von Lernergebnissen. Hrsg. von Technische Hochschule Ingolstadt (THI), Institut für Akademische Weiterbildung (IAW), Projekt Offene Hochschule Oberbayern (OHO). URL: [[https://opus4.kobv.de/opus4-haw/files/540/Offene+Hochschule+Oberbayern\\_Das+Erstellen+von+Modulhandbüchern+auf+Grundlage+von+Lernergebnissen.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-haw/files/540/Offene+Hochschule+Oberbayern_Das+Erstellen+von+Modulhandbüchern+auf+Grundlage+von+Lernergebnissen.pdf)], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Wilson, L. W. (2013): Anderson and Krathwohl – Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. A succinct discussion of the revisions to Bloom's classic cognitive taxonomy by Anderson and Krathwohl and how to use them effectively. URL: [<http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised>], letzter Zugriff: 23.02.2017.
- Wittpoth, J.: *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuisl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340-341.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33. Jahrgang, 4/2011, S. 8-35. URL: [[http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011\\_4\\_Wolter.pdf](http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf)], letzter Zugriff am 23.02.2017.

