



DHI Deutsches Hochschul-Institut
Prof. Dr. Brucksch & Koll.

Geschäftsmodelle in der akademischen Weiterbildung

Entwicklung und Gestaltung von Geschäftsmodellen der
akademischen Weiterbildung unter der Spezifik der
Einbindung digitalisierter Bildungsangebote

 Deutsches Hochschul-Institut

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Impressum

Brucksch, M.: Geschäftsmodelle in der akademischen Weiterbildung. Entwicklung und Gestaltung von Geschäftsmodellen der akademischen Weiterbildung unter der Spezifik der Einbindung digitalisierter Bildungsangebote, Dezember 2017

Aktualisierte 2. Auflage J 2018

Copyrights: © by Brucksch, 2017

Sämtliche Inhalte (Text, Graphik, Foto, Daten u.a.) des vorliegenden Dokuments sind urheberrechtlich geschützt (© by Brucksch, 2017). Eine Nutzung ist ausschließlich nur mit Genehmigung des Autors und der Hochschule Mittweida unter Verwendung der üblichen Zitation und Nennung der veröffentlichten Quelle gestattet.

Bildnachweise: Alle Fotos und Graphiken © by Brucksch, 2012-2017

Hinweis: Die Verfasser erlauben sich, bei weiblichen und männlichen Personen die männliche oder neutrale Anrede (z.B. Teilnehmer, Mitarbeiter, Studierende/r) zu nutzen. Die nicht genannte weibliche oder andere genderspezifische Anredeformen sind jeweils mit eingeschlossen. Weitere genderspezifische Bezeichnungen finden Anwendung.

Prof. Dr. Michael M. Brucksch

DHI Deutsches Hochschul-Institut, Prof. Dr. Brucksch & Koll.

DHI Zentrale, Löhe 11 A, 51429 Bergisch Gladbach, www.hochschul-institut.de

Geschäftsmodelle in der akademischen Weiterbildung

Entwicklung und Gestaltung von Geschäftsmodellen der akademischen Weiterbildung unter der Spezifik der Einbindung digitalisierter Bildungsangebote

Fachexpertise zum Projekt
„Interdisziplinäre Studienplattform „Open Engineering“
Ein offenes Studienmodell zur Sicherung von
Fachkräften im Engineering-Bereich

Projekt der Hochschule Mittweida
im Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder
im Rahmen der gemeinsamen Anstrengungen in der Förderung von Wissenschaft
und Forschung

2. Wettbewerbsrunde „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“

BMBF- Projektnummer: 16OH21011
Kostenträgernummer HS Mittweida: 8280430

Mit Unterstützung des DHI Deutsches Hochschul-Institut

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21011 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.



Inhalt

Inhalt.....	4
Abbildungen	6
Hinweise	7
Abkürzungen.....	7
Disclaimer – Rechtliche Hinweise	8
1. Einführung und Zusammenfassung (Executive Summary).....	9
1.1. Zusammenfassung	9
1.2. Zielsetzung und Aufbau des Expertenberichts.....	11
2. Grundlagen der Fachexpertise	13
3. Der quartäre akademische Weiterbildungsmarkt	14
3.1. Allgemeines	14
3.2. Begriffsabgrenzungen und Definition für den Weiterbildungsmarkt	14
3.3. Der deutsche Weiterbildungsmarkt	16
3.3.1. Weiterbildungsanbieter	16
3.3.2. Weiterbildungsangebote und -segmente.....	17
3.3.3. Weiterbildungsbeteiligung	17
3.3.4. Weiterbildungsvolumen.....	17
3.4. Der akademische hochschulische Weiterbildungsmarkt.....	18
4. Hochschulische Strukturen für Weiterbildungsangebote	20
4.1. Einführung und Allgemeines	20
4.2. Kernelemente	20
4.3. Kompetenzstrukturen der hochschulischen Lehre.....	21
4.4. Organisationsstrukturen.....	22
4.5. Prozessstrukturen.....	23
4.6. Ordnungsstrukturen und Rechtsrahmen	24
4.7. Portfolio-Aufbau	25
4.8. Profil der Zielmärkte und der Einzugsregion.....	26
5. Anforderungen an hochschulische Geschäftsmodelle im Weiterbildungsbereich.....	28
5.1. Einführung und Allgemeines	28
5.2. Strategie-Aspekte	28
5.3. Aspekte der Lehrkonzepte in der Weiterbildung	29
5.4. BMC-Aspekte	29
5.4.1. Kundensegmente.....	30
5.4.2. Wertangebote.....	32
5.4.3. Kanäle	33
5.4.4. Kundenbeziehungen	34
5.4.5. Einnahmequellen	36
5.4.6. Schlüsselressourcen	36
5.4.7. Schlüsselaktivitäten	37
5.4.8. Schlüsselpartnerschaften	38
5.4.9. Kostenstruktur	39
5.5. Besondere Aspekte der Digitalisierung der Lehre	40
5.5.1. Einführende Bemerkungen und Grundlagen	40
5.5.2. Heutige Situation.....	41
5.5.3. Analyse und Positionsbestimmung des Digitalisierungsstandes	42
5.6. Aspekte der Regionalität.....	45
5.7. Ausgewählte rechtliche Aspekte.....	45
6. Geschäftsmodell-Typen in der akademischen Weiterbildung	46
6.1. Geschäftsmodelle im hochschulischen Umfeld.....	46
6.2. Geschäftsmodelltypen - Strukturmodelle	46
6.2.1. Professorenmodell.....	46
6.2.2. Fakultätsmodell	46
6.2.3. In-Instituts-Modell	47
6.2.4. An-Instituts-Modell.....	47
6.2.5. Fremdinstiuts-Modell	48
6.3. Geschäftsmodelltypen - Prozessmodelle	49
6.3.1. Analoges Modell	49
6.3.2. Digitales Modell.....	49
6.3.3. Teildigitales Modell	51
7. Best Practice bei Geschäftsmodellen der hochschulischen Weiterbildung.....	52
7.1. Best Practice Einführung	52
7.2. Best Practice Beispiele	52

7.2.1.	Technische Hochschule Nürnberg	53
7.2.2.	TH Technische Hochschule Köln	54
7.2.3.	ITWM Hochschule Mittweida.....	55
7.2.4.	Universität Oldenburg	56
7.2.5.	Leuphana Universität Lüneburg.....	57
7.2.6.	Universität Freiburg	58
7.2.7.	The Code University – Berlin	59
7.2.8.	IBB – Buxtehude.....	60
7.2.9.	Fernuniversität Hagen.....	61
7.2.10.	The Open University – Milton Keynes, UK	62
7.2.11.	Udacity – Silicon Valley, CA	63
7.2.12.	UBC University of British Columbia - Extended Learning	64
7.2.13.	Harvard University – Harvard Extension School.....	65
7.2.14.	MIT Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.....	66
8.	Zukunftsszenarien in der akademischen Weiterbildung.....	67
8.1.	Zukunftsszenarien	67
8.1.1.	Einführende Bemerkungen.....	67
8.1.2.	Zukunftsszenarien in der Weiterbildung	67
8.2.	Anforderungen an Zukunftsmodell	68
8.2.1.	Erforderliche Organisations- und Prozessstrukturen.....	68
8.2.2.	Erforderliche Kompetenzfelder	69

Abbildungen

Abb. 1:	Entwicklung der Hochschulen nach Hochschultypen.....	19
Abb. 2:	Entwicklung der privaten Hochschulen nach Hochschultypen.	19
Abb. 3:	Management von Kompetenzstrukturen und Transformationspfade für die Realisierung von Weiterbildungsangeboten.....	22
Abb. 4:	Schematische Darstellung der Bedeutung einer funktionierenden Organisationsstruktur als zentrale Koordination zwischen hochschulischer Kompetenz und bedarfsorientiertem Weiterbildungsangebot.....	23
Abb. 5:	Felder der Zielsetzung von Weiterbildungsangeboten als Grundlage der Lehr- und Angebotsformate im Weiterbildungsmarkt.....	26
Abb. 6:	Bestandteile eines Zielmarktprofils und nachfolgende Verwendung der Profil-Informationen im Weiterbildungsmanagement.....	27
Abb. 7:	Phasen eines umfassenden Strategie-Prozesses und Bearbeitung von Zielaspekten in den jeweiligen Phasen (Beispiel).	29
Abb. 8:	BMC Business Model Canvas – Erweiterte 14-Felder-Canvas: Methoden-Schema zur Beschreibung der wichtigsten Bausteine/Elemente eines Unternehmens.....	30
Abb. 9:	Beispielhafte Anordnung verschiedener Kanäle auf der Dialogkette Studiumsinteressent - Hochschule.	33
Abb. 10:	Beispielhafte Anordnung verschiedener Kanäle auf der Dialogkette Weiterbildungsinteressent-Hochschule und Zuordnung verschiedener Kanalfunktionen.	34
Abb. 11:	Nutzung und Durchdringung der Digitalisierung der Lehre nach Stufen und Lehrtypologien. Beispielhafte Darstellung der <i>Digitalen Landschaft Lehre</i> einer Hochschule.....	43
Abb. 12:	Digitale Handlungskompetenzen der Lehrenden.....	44
Abb. 13:	Bewertungsschema der allgemeinen digitalen Handlungskompetenzen (Beispiel).	44
Abb. 14:	Schematische Darstellung ausgewählter Transaktionen in einem digitalen Geschäftsmodells für die Weiterbildung entlang der wertschöpfungsorientierten Prozesskette.....	51
Abb. 15:	Webauftritt des Weiterbildungsangebots der TH Nürnberg.....	53
Abb. 16:	Web-Auftritt der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der TH Köln.	54
Abb. 17:	Web-Auftritt des ITWM der Hochschule Mittweida	55
Abb. 17:	C3L der Universität Oldenburg.	56
Abb. 18:	Web-Auftritt der Professional School der Leuphana.....	57
Abb. 19:	Webauftritt FRAUW Freiburger Akademie für universitäre Weiterbildung.....	58
Abb. 20:	Webauftritt der Code University Berlin.....	59
Abb. 21:	Webauftritt der IBB.	60
Abb. 22:	Webauftritt der Fernuniversität Hagen.....	61
Abb. 23:	The Open University.....	62
Abb. 24:	UDACity.	63
Abb. 25:	UBC Extended Learning	64
Abb. 26:	Harvard Extension School.....	65
Abb. 27:	MIT Professional Education.....	66
Abb. 28:	Future Radar – Beispielhafte prognostische Darstellung von Neuerungen im Bereich der Weiterbildung zum Zeitpunkt ihres Marktreifegrades.....	68
Abb. 29:	Zusammenwirkung der Kompetenzfelder zur Ausgestaltung des Angebotsportfolios im hochschulischen Weiterbildungsbereich.....	70

Hinweise

Die Verfasser erlauben sich, bei weiblichen und männlichen Personen die männliche oder neutrale Anrede (z.B. Teilnehmer, Mitarbeiter, Studierende/r) zu nutzen. Die nicht genannte weibliche Anredeform ist jeweils mit eingeschlossen.

Abkürzungen sind in den jeweiligen Verzeichnissen erläutert.

Abkürzungen

Abb.	Abbildung
Anl.	Anlage
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DHI	Deutsches Hochschul-Institut
iB	in Begutachtung
iE	im Erscheinen
iV	in Vorbereitung
Kap.	Kapitel
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusam- menarbeit und Entwicklung (Organisati- on for Economic Co-operation and Deve- lopment)
KMK	Kultusministerkonferenz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
WR	Wissenschaftsrat

Disclaimer – Rechtliche Hinweise

Das vorliegende Dokument stellt die Abschlussdokumentation der Fachexpertise „Geschäftsmodelle in der akademischen Weiterbildung. Entwicklung und Gestaltung von Geschäftsmodellen der akademischen Weiterbildung unter der Spezifik der Einbindung digitalisierter Bildungsangebote.“

Die vorliegenden Informationen und Daten repräsentieren den – entsprechend der Aufgabenstellung - zugänglichen Stand von November bis Dezember 2017. Sie wurden durch Recherchen, Beforschung, schriftliche und mündliche Befragungen, in direkten Gesprächen, aus eigenen Quellen und durch Sichtung und Analyse von Dokumenten und Veröffentlichungen erhoben.

Die vorliegende Fachexpertise wurde nach den gültigen wissenschaftlichen Prinzipien durchgeführt und unter Einhaltung der *good academic practice* erstellt.

Dezember, 2017

Prof. Dr. Michael M. Brucksch
DHI Deutsches Hochschul-Institut, Prof. Dr. Brucksch & Koll.
DHI Zentrale, Löhne 11 A, 51429 Bergisch Gladbach
www.hochschul-institut.de



1. Einführung und Zusammenfassung (Executive Summary)

1.1. Zusammenfassung

Der Weiterbildungsmarkt - Quartäre Bildung

Quartäre Bildung umfasst Bildungsaktivitäten, die eine Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung umfassen. Solche Bildungsaktivitäten werden aus beruflichen oder privaten Gründen initiiert und in der Regel parallel zur Erwerbs- und Familien-tätigkeit durchgeführt.¹ Entsprechend werden durch Arbeitgeber und privatem Umfeld Bedarfe und Rahmenbedingungen gesetzt. Diese werden heute noch überwiegend von privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern angeboten. Zu kleineren, aber steigenden Anteilen, kommen die Weiterbildungsangebote mittlerweile auch von Hochschulen.

Der deutsche Weiterbildungsmarkt gestaltet sich sehr heterogen und ist insgesamt nur eingeschränkt übersichtlich. Entsprechend kritisch ist die Weiterbildungsberichterstattung und Publikationen über Mengengerüste zu sehen. Wurden 2008 noch ca. 17.000 Weiterbildungsanbieter gezählt, so wurde die Zahl in 2014 im Rahmen des sog. „wbmonitors“ bereits auf über 22.000 angehoben.² Die tatsächliche Anzahl wird jedoch deutlich höher geschätzt, da eine Vielzahl von anbietenden Institutionen, Einzelpersonen und Personengruppen nicht erfasst werden. Die wbmonitor-Daten bilden jedoch eine gute Grundlage für die Analyse des Marktes. Sie zeigen, dass in Bezug auf die Anbieterdichte eine flächendeckende Versorgung mit Weiterbildungsangeboten in Deutschland gewährleistet ist.³

Die Aufgaben der Hochschulen in der Weiterbildung sind in der Landeshochschulgesetzgebung festgeschrieben. Die überwiegende Anzahl der Bundesländer hat hier neben der Forschung und Lehre auch die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen festgeschrieben. Wird die Weiterbildung in öffentlich-rechtlicher Weise angeboten, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung in der Regel Gasthörerinnen und Gasthörer. Die Hochschulen können Weiterbildung aber auch auf privatrechtlicher Grundlage anbieten oder mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten.⁴

Über die Anzahl der Weiterbildungsangebote von Hochschulen liegen keine verlässlichen Angaben vor. Nach Expertenschätzungen dürften jedoch weniger als 20% der staatlichen Hochschulen solche Weiterbildungsangebote explizit ausweisen und bewerben. Diese Quote liegt bei Universitäten niedriger, bei HAWs höher. Insgesamt bewerben weniger als 5% ihre Weiterbildungsangebote gleichwertig zu den klassischen Primär- und Vollzeitstudiengängen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass mindestens 1/3 der Angebote inaktiv sein, da keine ausreichenden Teilnehmerzahlen gefunden werden. Der Anteil der hochschulischen Weiterbildungsangebote wird auf deutlich unter 5% aller Weiterbildungsangebote in Deutschland geschätzt. Die weiterbildenden Studiengänge sind hierbei nicht mit einbezogen.⁵

Hochschulische Strukturen für Weiterbildungsangebote

Hochschulische Strukturen umfassen ablauf- und aufbauorganisatorische Elemente die auf der Basis regulativer ordnungsrechtlicher Vorgaben konzipiert sind um den Betrieb eines operativen Hochschalltags und dessen Weiterentwicklung zu gewährleisten. Entsprechend der Hochschulautonomie bestehen umfassende Freiheitsgrade zur Ausgestaltung dieser Strukturelemente. Um diese Freiheitsgrade auch beim Aufbau von Geschäftsmodellen für hochschulische Weiterbildungsangebote zu nutzen, sind eine

¹ Leuphana Universität, Institut für Performance Management, www.leuphana.de

² Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), wbmonitor, Bonn

³ Koscheck, S.; Ohly, H.: 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung, Berufsbildung in Zahlen, BIBB, B W P 2/2014

⁴ Beispiele: Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen, Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen

⁵ DHI, Brucksch: Markteinschätzungen zum hochschulischen Weiterbildungsmarkt, eigene Untersuchungen und Hochrechnungen, 11.2017

systematische Aufarbeitung und eine ganzheitliche Betrachtungsweise dieser strukturellen Komponenten notwendig. Die wichtigsten strukturellen Komponenten im Hinblick auf die Erfordernisse von hochschulischen Weiterbildungsleistungen lassen sich zusammenfassen.

Anforderungen an hochschulische Geschäftsmodelle im Weiterbildungsbereich

Alle Geschäftsmodelle, auch hochschulische Geschäftsmodelle, lassen sich anhand von Elementen oder Bausteinen beschreiben. Um die Beschreibung der Elemente für das jeweils angestrebte Geschäftsmodell zu entwickeln, werden diese Elemente in einem strategischen Prozess betrachtet und in diesen eingebunden. Dies bedeutet, dass für jedes Element eines Geschäftsmodells, strategische Aspekte zu berücksichtigen sind. Die Elemente eines Geschäftsmodells werden in einer sogenannten Business Model Canvas (BMC) zusammengefasst. Für die Entwicklung und den Aufbau von hochschulischen Weiterbildungsorganisationen lassen sich durch die systematische Bearbeitung einer Business Model Canvas alle erforderlichen Aspekte umfassend auf das angestrebte Weiterbildungs-Geschäftsmodell projizieren.

Besondere Aspekte der Digitalisierung der Lehre

Die Digitalisierung von bestehenden Geschäftsmodellen oder die Realisierung von neuen digitalen Geschäftsmodellen im disruptiven Modus sind Gegenstand vielfältigster Diskussionen und Publikationen. Beides steht im Zentrum der Bemühungen um die Realisierung zukünftiger Arbeits-, Bildungs- und Lebenswelten. Der hochschulische Bildungs- und Forschungssektor bildet auch hier keine Ausnahme.

Eine Vielzahl von Initiativen und industrieseitigen Initiativen treiben die Aktivitäten um die Digitalisierung der Hochschule voran.⁶ Die meisten Aktivitäten sind jedoch in den Hochschulen selbst zu finden. Bemerkenswert hierbei ist, dass eine enorme Menge von existierenden (Einzel-)Lösungen vorgestellt und beschrieben werden. Somit kann kaum, wie oft glaubhaft gemacht werden soll, von einer „digitalen Wüste“ und von einem „Nachhinken hinter einer Entwicklung“ im hochschulischen Bereich gesprochen werden. Die Hochschule per se ist bereits digital und zwar in vielfältiger Form. Digitalisierung im operativen Hochschulbereich folgt allerdings mehr den evolutionären und weniger den revolutionären Prinzipien.

In der öffentlichen Diskussion wird der Grad der Digitalisierung der Lehre häufig daran gemessen ob für jede Präsenzform auch eine gleich- und vollwertige Online-Form der Lehrausbringung zur Verfügung steht. Inwieweit diese Argumentationslinie richtig ist, kann kontrovers diskutiert werden. Zum Maßstab für hochschulische Lehre sollte sie jedoch keinesfalls gemacht werden. Hochschule definiert sich in erster Linie nicht alleine über digitale Lehre sondern über eine Vielzahl anderer Kriterien.

Grundsätzlich ist Digitale Lehre ein zeitgemäßer Bestandteil des Hochschulwesens. Digitale Lehre kann sich so durchaus zum einem unter mehreren prägenden Elementen der Hochschule entwickeln. Ob sie eine solche Rolle auch tatsächlich einnimmt, ist erster Linie von hochschulindividuellen Faktoren abhängig.

Geschäftsmodell-Typen in der akademischen Weiterbildung

Ein Geschäftsmodell beschreibt das Grundprinzip, nach dem eine Organisation Werte schafft, vermittelt und erfasst.⁷ Grundsätzlich findet der Begriff im hochschulischen Umfeld noch keine direkte und verbreitete Verwendung. Eine angenommene mangelnde Nähe des Begriffs zur Wissenschaftlichkeit ist hierfür die Ursache. Dennoch kann der Begriff Geschäftsmodell bestens für die Beschreibung der Grundprinzipien verwendet werden, nach dem Hochschulorganisationen im Bereich der Weiterbildung Mehrwert und Nutzen schaffen und vermitteln. Analysiert man die Hochschullandschaft entsprechend, so lassen sich verschiedene Geschäftsmodell-Typen im hochschulischen Umfeld identifizieren und deutlich voneinander abgrenzen.

⁶ Hochschulforum Digitalisierung, Digitaler Bildungspakt, Digitale Hochschule u.a.

⁷ Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; et al.: Business Model Generation, 2010, 2011

Best Practice bei Geschäftsmodellen der hochschulischen Weiterbildung

Benchmarking und *best practice* sind elementare Bestandteile im angelsächsisch geprägten Hochschulwesen. In deutschen Hochschulwelten halten beide Begrifflichkeiten erst seit einigen Jahren Einzug und werden, nicht nur im Zusammenhang mit Rankings, kontrovers diskutiert. Ungeachtet dessen hat die Etablierung und Entwicklung von *best practice* Initiativen durch die wettbewerblichen Fördermaßnahmen des Bundes und der Länder zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zur Einführung von Lehr-Innovationen einen erheblichen Schub erhalten. Insbesondere im Bereich der kostenintensiven Digitalisierung der Lehre wird Benchmarking und *best practice* in Zukunft in jeglicher Hinsicht zunehmen. Die besten Lösungen und das beste Lösungsvorgehen bei Aufgabenstellungen der Hochschule wird postuliert und als *best practice* zum „Nachbau“ empfohlen werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass *best practice* Aussagen Momentaufnahmen zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten Rahmenbedingungen entsprechen. *Best practice* kann sich kontinuierlich verändern.

Zukunftsszenarien in der Weiterbildung

Häufig wird postuliert, dass die berufliche Weiterbildung vor einer völligen Neuorientierung, die vor allem den fortschreitenden technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet ist, stehe. Ob dies tatsächlich so ist, kann kontrovers diskutiert werden, denn die Bildungssysteme in Deutschland gelten als veränderungsresistent. Als sicher gilt jedoch, dass auch die berufliche Weiterbildung, unabhängig ob sie hochschulisch oder privatwirtschaftlich initiiert ist, sich im Zuge der allgemeinen Veränderungen im Bildungswesen ändern wird. Dies kann auf evolutionäre oder auf revolutionäre Weise geschehen und hängt von den herrschenden Rahmen- und Marktbedingungen ab.

Unbestritten sind die **Digitalisierung** und die damit zusammenhängenden **Transformationen** derzeit die wichtigsten Treiber der Zukunftsszenarien in der Weiterbildung. Dies wirkt sich in erster Linie auf neue Lehrinhalte und neue Lehr- und Lerntechnologien aus. Aber auch regulative und politische Vorgaben, wie die Erhöhung der **Durchlässigkeit von Bildungssystemen**, **Qualifikationsrahmen** und **lebenslanges Lernen** haben Treiberfunktionen.

Geschäftsmodelle der hochschulischen Weiterbildung, die für die Zukunft vorgedacht und dann entwickelt werden, benötigen deshalb einen Entwicklungsrahmen und Vorgaben an Strukturelemente aus denen ablauf- und aufbauorganisatorische Strukturen hervorgehen.

1.2. Zielsetzung und Aufbau des Expertenberichts

Der vorliegende Expertenbericht ist entsprechend der Zielsetzung des Berichts, das Thema Geschäftsmodelle und Geschäftsmodellentwicklung in der hochschulischen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung digitaler Modelle zu beleuchten, aufgebaut.

Eingangs wird das Thema Weiterbildung und hochschulische Weiterbildung als Teil des Bildungsmarktes mit seinen wichtigsten Fakten und Rahmendaten kurz beleuchtet.

Es folgt die Beschreibung der hochschulischen Weiterbildungsstrukturen mit den wichtigsten notwendigen Kernelementen, die notwendig sind um hochschulische Weiterbildungsangebot „auszubringen“. Zu diesen Kernelemente zählen vorrangig: Organisations-, Prozess-, Ordnungs- und Kompetenzstrukturen, Portfolios und Zielmärkte.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Anforderungen an hochschulische Geschäftsmodelle im Weiterbildungsbereich setzt sich systematisch mit den unterschiedlichsten Aspekten von diesen Geschäftsmodellen auseinander. Hierbei werden strategische Aspekte ebenso behandelt wie die Elemente der klassischen Geschäftsfeldkonzeption. Der Digitalisierung der Lehre wird als besonderem Aspekt Rechnung getragen.

Die Vorstellung der verschiedenen Geschäftsmodelltypen der hochschulischen Weiterbildung stellt unterschiedliche Struktur- und Prozessmodelle mit den jeweils maßgeblichen Merkmalen vor.

In einem nachfolgenden Kapitel werden unterschiedliche *Best-Practice*-Modelle der hochschulischen Weiterbildung dargestellt.

Abschließend werden im Kontext der Geschäftsmodellentwicklung Zukunftstrends der hochschulischen Weiterbildung diskutiert.

2. Grundlagen der Fachexpertise

Expertise-Gegenstand und Expertise-Ziel

Gegenstand der Fachexpertise ist es entsprechend der Zielsetzung, das Thema Geschäftsmodelle und Geschäftsmodellentwicklung in der hochschulischen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung digitaler Modelle zu beleuchten. Hierbei soll den Erfordernissen des freien wettbewerblichen Weiterbildungsmarktes und den daraus erwachsenden ablauf- und aufbauorganisatorischen Erfordernissen an eine eigenständige hochschulische Weiterbildungseinheit besonders berücksichtigt werden.

Die Fachexpertise ist im Rahmen der zukünftigen Hochschulentwicklung und der Projektverstetigung aus den Vorhabensentwicklungen aus dem Projekt OE-Open Engineering der Hochschule Mittweida zu sehen.⁸

Expertise-Beauftragung

Das DHI Deutsches-Hochschul-Institut Prof. Dr. Brucksch & Koll. (DHI) wurde mit der vertraglichen Vereinbarung vom 05.11.2017 zwischen DHI und der Hochschule Mittweida mit der Erstellung der Fachexpertise beauftragt.

Expertise-Erstellung

Die Fachexpertise wurde durch die Gutachterkommission Lehre/Forschung des DHI Deutsches Hochschul-Institut erstellt. Die Autorenschaft lag bei Prof. Dr. Michael Brucksch.

⁸ Projekt OE-Open Engineering der Hochschule Mittweida im Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder im Rahmen der gemeinsamen Anstrengungen in der Förderung von Wissenschaft und Forschung 2. Wettbewerbsrunde „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“, BMBF- Projektnummer: 16OH21011.

3. Der quartäre akademische Weiterbildungsmarkt

3.1. Allgemeines

Quartäre Bildung umfasst Bildungsaktivitäten, die eine Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung umfassen. Solche Bildungsaktivitäten werden aus beruflichen oder privaten Gründen initiiert und in der Regel parallel zur Erwerbs- und Familientätigkeit durchgeführt.⁹ Entsprechend werden durch Arbeitgeber und privatem Umfeld entsprechende Bedarfe und Rahmenbedingungen gesetzt. Diese werden heute noch überwiegend von privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern angeboten. Zu kleineren, aber steigenden Anteilen, kommen die Weiterbildungsangebote mittlerweile auch von Hochschulen.

3.2. Begriffsabgrenzungen und Definition für den Weiterbildungsmarkt

Bildungssystem

Das Bildungssystem umfasst das System aller Einrichtungen und Möglichkeiten zum Erwerb von Bildung innerhalb eines Staates. Hierzu zählen die allgemein und fachlich bildenden und berufsfachlich bildenden Schulen, das Hochschulsystem und die Systeme der Weiterbildung. Das Bildungssystem eines Staates hat die Aufgabe alle Teile der Gesellschaft eines Staates für die Dauer des gesamten Lebens ihrer Staatsangehörigen und Angehöriger dritter Staaten mit Bildung zu versorgen.

Der **primäre** Bildungsbereich deckt Vor- und Grundschule ab. Der **sekundäre** Bildungsbereich umfasst die allgemein-, fachlich- und berufsfachlich bildenden Schulen. Hier werden Sekundarstufe I und II unterschieden. Der **tertiäre** Bildungsbereich umfasst den Bereich im Bildungswesen, der, aufbauend auf einer abgeschlossenen Sekundarschulbildung, auf höhere berufliche Positionen vorbereitet (Fachschule, Berufsakademie, Hochschule). Der **quartäre** Bereich umfasst die Weiterbildung und adressiert das lebenslange Lernen.

Der **hochschulische akademische Weiterbildungsmarkt** stellt ein besonderes Segment des **quartären Bereichs** dar. Hier sind vor allem Hochschulen und hochschulähnliche Einrichtungen (Akademien) als Bildungsanbieter von Weiterbildungsangeboten verortet.

Weiterbildung und Fortbildung

Als **Weiterbildung** wird die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase bezeichnet.¹⁰ Weiterbildung umfasst somit alle Aktivitäten, die der Vertiefung, Erweiterung oder Aktualisierung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (=Kompetenzen) dienen, die nach Abschluss einer ersten unterschiedlich ausgeprägten Bildungsphase und nach Aufnahme der Erwerbstätigkeit vorgenommen werden.^{11 12} Weiterbildung bezieht sich grundsätzlich auf Erwachsene.

Man unterscheidet die allgemeine und berufliche Weiterbildung. Als berufliche Weiterbildung wird jeder Bildungsvorgang bezeichnet, der eine vorhandene berufliche Vorbildung vertieft oder erweitert. Sofern die Weiterbildung von einem Unternehmen ausgeht und im Unternehmenskontext erfolgt, spricht man von betrieblicher Weiterbildung.¹³

⁹ Leuphana Universität, Institut für Performance Management, www.leuphana.de

¹⁰ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn, 1970

¹¹ Nagel, B.: Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Köln, März 2007

¹² Kuwan H., et al.: Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn 2006, S. 12.

¹³ Behringer, F; et al.: BIBB - Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld, Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3, BBIB, BWP 1/2008

Fortbildung ist als besonderer und regulierter Teilbereich der Weiterbildung anzusehen. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und weitere fachberufliche Gesetze und Ordnungen definieren Fortbildung als Qualifikationserhaltung und -erweiterung auf jene Qualifikationen hin, die bereits in einem Ausbildungsberuf erworben wurden. Diese Qualifikationen sollen erhalten, erweitert, der technischen oder methodischen Entwicklung angepasst oder so ausgebaut werden, dass ein beruflicher Aufstieg möglich wird. Es wird zwischen Erhaltungs-, Erweiterungs-, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung unterschieden.¹⁴

Weiterbildung führt somit Bildung über die bisherige fachliche Ausrichtung hinaus weiter; Fortbildung führt die Bildung im eigenen Fach fort, d. h. erhält, sichert, vertieft und aktualisiert bereits erworbenes resp. vorhandenes Wissen bzw. Kompetenzen.

Bildungspolitik

Bildungspolitik umfasst das politische Geschehen und das politische Handeln, die die Gestaltung, Legitimation und Administration des Bildungswesens und des Bildungssystem umfassen. Im Rahmen der gesetzlich garantierten Kulturhoheit ist die Bildungspolitik in Deutschland Ländersache. Entsprechend ist eine föderale Vielfalt zu finden, die zeitgemäß kontrovers diskutiert wird. Die sogenannte KMK (Kultusministerkonferenz) als ständige Einrichtung dient der bundesweiten Herbeiführung von Minimalkonsensen im Bildungssystem.

Europäische Bildungspolitik

Die Europäische Bildungspolitik darf nur basierend auf dem Prinzip der Subsidiarität wirken, weil die Gestaltung und Inhalte der Bildungssysteme ausschließlich den einzelnen Mitgliedsstaaten obliegen. Daher fehlt es an Gesetzen, Verordnungen oder Richtlinien. Einzig unverbindliche Maßnahmen sowie Empfehlungen können verabschiedet werden. Die europäische Bildungspolitik basiert deshalb anstelle von Gesetzen auf Förderinstrumenten.

Die Arbeitsinstrumente und -methoden der EU umfassen: Förderprogramme, Methode der Offenen Koordinierung (OKM), Europäisches Benchmarking, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR), Europäisches Leistungspunkte-System für Berufsbildung (ECVET), Europass und Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQVET). Die Förderprogramme werden durch den Rat der EU und durch das Europäische Parlament beschlossen und sind zeitlich befristet.¹⁵ Die europäische Bildungspolitik ist von Kompetenzkonflikten und Koordinierungsbedarfen insgesamt stark geprägt.

Lebenslanges Lernen

Der Begriff lebenslanges Lernen wurde 1962 erstmals in den Dokumenten der internationalen Organisation *Lifelong Education* als Thema geführt. Lebenslanges Lernen ist mittlerweile **Bestandteil** nahezu aller **bildungspolitischen Aktivitäten**. Dies gilt für die nationale Ebene ebenso wie für die EU- und internationale Ebene. Allerdings bestehen unterschiedlichste Vorstellungen und Interessen, die mit dem Konzept lebenslanges Lernen verbunden werden.

Grundsätzlich soll lebenslanges Lernen Menschen jedoch dazu befähigen, während ihrer gesamten Lebensspanne eigenverantwortlich zu lernen. Hintergrund ist letztendlich ein Erreichen der Optimierung von Lernprozessen im Hinblick auf deren Relevanz für ökonomisch verwertbare Arbeit und volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit.¹⁶ Eine Erhöhung des Werts der eigenen Arbeitskraft durch mehr Bildung liegt somit im vorausgesetzten Interesse des Individuums.¹⁷

¹⁴ BBiG, Berufsbildungsgesetz

¹⁵ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. 53175 Bonn

¹⁶ Ribolits, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, München und Wien, 1995

¹⁷ Draheim P.; et al.: Bildung macht reich – Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung Thesenpapier der Arbeitsgruppe Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik des Managerkreises der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2009

Digitales Lernen

Digitales Lernen und Lehren umfasst das Betreiben des Bildungsprozesses mit digitalen Medien. Im Zuge der Digitalisierung der Arbeits- und Freizeitwelten wird die Bildung zunehmend digitalisiert. Dies ist ein Prozess der sehr unterschiedlichen Geschwindigkeiten, vergleicht man im Bildungsbereich den digitalen Fortschritt zwischen verschiedenen Ländern. Unbestritten ist, dass die Entwicklung in der digitalen Welt das Lernen und Lehren verändert wie kaum eine gesellschaftliche Entwicklung zuvor. Grundsätzlich verspricht digital unterstütztes Lernen, die individuelle Lernmotivation zu steigern sowie Lerninhalte und -tempo besser an persönliche Bedürfnisse anzupassen.¹⁸ Die digitale Lehre verändert die Lehrvorbereitung und Lehrausbringung umfassend und erreicht eine wesentlich höhere Lehrstreuung an Lernende. Digitales Lernen und Lehren wird durch unterschiedlichste Förder-, Projekt- und Politikinitiativen auf föderaler, nationaler und EU-Ebene unterstützt.¹⁹

3.3. Der deutsche Weiterbildungsmarkt

Der deutsche Weiterbildungsmarkt ist sehr heterogen und insgesamt nur eingeschränkt übersichtlich gestaltet. Entsprechend kritisch ist die Weiterbildungsberichterstattung und Publikationen über Mengengerüste zu sehen. Wurden 2008 noch ca. 17.000 Weiterbildungsanbieter gezählt, so wurde die Zahl in 2014 im Rahmen des sog. „wbmonitors“ bereits auf über 22.000 angehoben.²⁰ Die tatsächliche Anzahl wird jedoch deutlich höher geschätzt, da eine Vielzahl von anbietenden Institutionen, Einzelpersonen und Personengruppen nicht erfasst werden. Die wbmonitor-Daten bilden jedoch eine gute Grundlage für die Analyse des Marktes. Sie zeigen, dass in Bezug auf die Anbieterdichte eine flächendeckende Versorgung mit Weiterbildungsangeboten in Deutschland gewährleistet ist.²¹

Für die Beschreibung des Weiterbildungsmarkts sind folgende Aspekte von Relevanz: Typus der Weiterbildungsanbieter, der Weiterbildungsangebote und -segmente, der Weiterbildungsteilnehmer und der Teilnahmevervolumen.

3.3.1. Weiterbildungsanbieter

Über die strukturellen Kennzahlen der Bildungsanbieter in Deutschland existieren nur wenig genaue Angaben. Für eine Marktbeschreibung sind diese jedoch ausreichend. Derzeit kann man von über 22.000 Weiterbildungsanbietern in Deutschland ausgehen. Insgesamt sind ca. 700.000 Personen in der Weiterbildung beschäftigt. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass es sich vorwiegend um Teilzeitbeschäftigungen handelt, s.d. ca. 1,3 Millionen Beschäftigungsverhältnisse resultieren. Ca. 40% der Mitarbeiter sind Haupterwerbstätige.²²

Die Mehrheit der Anbieter (66%) sind eigenständige Anbieter ohne Filialbetrieb. 30% der Anbieter haben mehrere Niederlassungen.²³ 56% der Anbieter widmen sich der beruflichen Weiterbildung, 6% der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung und 37% bieten beide Bereiche an.

Private Bildungsanbieter (41,3%) sind mit weitem Abstand am häufigsten vertreten, gefolgt von den Volkshochschulen, auf die knapp ein Viertel der Antworten entfallen (23,5%). Den geringsten Anteil haben Einrichtungen einer politischen Partei oder Stiftung mit 0,6%. Hochschulen weisen einen Anteil von ca. 2%, hauptberufliche Trainer von 3%, Einrichtungen der Wirtschaft (Verbände, Kammern, Vereine)

¹⁸ Bertelsmann Stiftung: Chancen der Digitalisierung für individuelle Förderung?, 2017, www.bertelsmann-stiftung.de, abgerufen 12.2017

¹⁹ BMBF: Auf dem Weg zum digitalen Lernen und Lehren, Pressemitteilung: 063/2016, 10.06.2016

²⁰ Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), wbmonitor, Bonn

²¹ Koscheck, S.; Ohly, H.: 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung, Berufsbildung in Zahlen, BBIB, B W P 2/2014

²² BMBF; KMK: Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Berlin, 2016

²³ Dietrich, S.; Schade, H.-J.: Mehr Transparenz über die deutschen Weiterbildungsanbieter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, September 2008

von ca. 12,5%.²⁴ Der Anteil der Hochschulen entspricht dabei der Gesamtzahl der Hochschulen in Deutschland.

Die Größe der Weiterbildungsanbieter wird nach der Systematik des *Adult Education Survey* angegeben. Hierbei wird eine Kategorisierung über die ausgebrachten Lehrstunden vorgenommen. Hierbei zeigt sich, dass der Markt von kleinen Anbietern dominiert wird. 40% der Einrichtungen leisten weniger als 1.000 Unterrichtsstunden und 75% der Anbieter weniger als 3.000 Unterrichtsstunden pro Jahr. Nur 7% der Anbieter leisten zwischen 7.000 und 15.000 Stunden, weiter 7% leisten über 15.000 Unterrichtsstunden. Nur ca. 2% der Anbieter haben ein Lehrangebot von über 60.000 Stunden.²⁵

3.3.2. Weiterbildungsangebote und -segmente

Im Rahmen der AES-Berichterstattung²⁶ wird eine getrennte Betrachtung von insgesamt drei verschiedenen Weiterbildungssegmenten vorgenommen: (1) Betriebliche Weiterbildung, (2) individuelle berufsbezogene Weiterbildung und (3) nicht-berufsbezogene Weiterbildung.²⁷ Je nach Quelle lassen sich weitere Segmentierungsformen feststellen, die sich mit den Erstgenannten matrixförmig überschneiden: (A) Erhaltungs-, Erweiterungs-, Anpassungs- und Aufstiegsangebote, (B) kompetenzerhaltende und kompetenzerweiternde Angebote, (C) fachliche resp. fachdisziplinengebundene Segmentierungen.

Die Zahl der Weiterbildungsangebote ist nicht feststellbar. Sie wird jedoch auf weit über 1 Mio. geschätzt. Diese Zahl darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele Weiterbildungsangebote mangels Teilnehmerzahlen nicht zustande kommen.

3.3.3. Weiterbildungsbeteiligung

Teilnahmequoten an Weiterbildungsmaßnahmen werden auf Personenebene ausgewiesen. Eine Person wird dann als teilnehmend je Weiterbildungssegment gewertet, wenn sie wenigstens eine Weiterbildungsaktivität des entsprechenden Segments im Verlauf der letzten 12 Monate wahrgenommen hat. Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung liegt im Jahr 2016 bei 36 % aller Beschäftigten. Damit ist die Reichweite der betrieblichen Weiterbildung deutlich größer als die der nicht berufsbezogenen (13 %) und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (7 %). Somit nehmen 56% der Berufstätigen an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Die Gruppe der Personen in schulischer/beruflicher Bildung nehmen mit 42% an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Im Vergleich zu den Jahren 2012 und 2014 liegen die Teilnahmequoten der betrieblichen und der nicht berufsbezogenen Weiterbildung unverändert hoch. Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist die Teilnahmequote dagegen seit dem Jahr 2014 mit minus zwei Prozentpunkten prägnant zurückgegangen.²⁸

3.3.4. Weiterbildungsvolumen

Über das Weiterbildungsvolumen p.a. in Deutschland liegen keine validen Angaben vor. Hier ist nur eine Abschätzung resp. Näherungsrechnung möglich. Die Zahl der Erwerbstätigen in Deutschland (9/2017) betrug 44,51 Mio. Personen. 56% der Erwerbstätigen haben an der „nicht formalen Bildung“ (=Weiterbildung) teilgenommen. Hinzu kommen die Personengruppen, die an der „formalen Bildung“ (Reguläre Bildungsgänge in Schulen und Hochschulen) teilnehmen und sich mit einem Anteil von 12% an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen. Diese Personengruppe wird insgesamt auf ca. 4 Mio. Personen

²⁴ Dietrich, S., 2018, dto und

²⁵ Dietrich, S.; Schade, H. J.; Behrendorf, B.: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster, 2008

²⁶ AES Adult Education Survey

²⁷ TNS Infratest, Weiterbildung in Sachsen 2012, (SN-AES 2012), Schlussbericht des Sächsischen Staatsministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, 2012

²⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016, Ergebnisse des *Adult Education Survey* AES-Trendbericht, Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen, S. 22 f, Bonn, 2016

geschätzt.²⁹ Insgesamt lässt sich hieraus ein Schätzwert von mindesten 30 Mio. wahrgenommenen Weiterbildungstagen p.a. ableiten.

Die Gesamtaufwendungen für berufliche Weiterbildung liegen je nach Quelle und verwendeter Datenlage bei schätzungsweise 35-40 Mrd. €, inkl. der voll eingerechneten Personalausfallkosten. Die betriebliche Weiterbildung nimmt davon ein Volumen von 25-28 Mrd. € ein.³⁰

Danach tragen die Unternehmen knapp die Hälfte der finanziellen Lasten beruflicher Weiterbildung, gefolgt von den Individuen und der öffentlichen Hand, die auf den ersten Blick einen nur vergleichsweise geringen Anteil an der Finanzierung beruflicher Weiterbildung aufbringt.^{31 32} Die durchschnittlichen Teilnehmerbeiträge liegen dabei zwischen 650 und 1.000 €.

Insgesamt lässt die aktuelle Datenlage darauf schließen, dass die privaten Haushalte in den letzten Jahren mehr Verantwortung in der Weiterbildungsfinanzierung übernommen haben, während sich die betrieblichen Investitionen kaum bewegen, und das obwohl die öffentlichen Haushalte sich deutlich aus der Finanzierung zurückgezogen haben. Das wachsende Engagement der Individuen bezieht sich dabei nicht allein auf die außerbetriebliche Weiterbildung, sondern schließt den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung mit ein.³³

Die Umsätze der Weiterbildungsanbieter in Deutschland werden zwischen 6,5 und 8,5 Mrd. € geschätzt (2016).^{34 35} Insgesamt werden für den Markt weiter wachsende Umsatzprognosen abgegeben.

3.4. Der akademische hochschulische Weiterbildungsmarkt

Die Aufgaben der Hochschulen sind in der Landeshochschulgesetzgebung festgeschrieben. Die überwiegende Anzahl der Bundesländer hat neben der Forschung und Lehre auch die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen festgeschrieben. Wird die Weiterbildung in öffentlich-rechtlicher Weise angeboten, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung in der Regel Gasthörerinnen und Gasthörer. Die Hochschulen können Weiterbildung aber auch auf privatrechtlicher Grundlage anbieten oder mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten.³⁶ Somit gibt jede Hochschule an, als Weiterbildungsanbieter im wettbewerblichen Markt aufzutreten.

Hochschulen als institutionelle Weiterbildungsanbieter

Die Angaben über Anzahl und Typ der Hochschulen in Deutschland sind je nach Quelle leicht unterschiedlich. Zum WS 2016/17 gab es in Deutschland laut Destatis 426 Hochschulen.³⁷ Die HRK nennt in ihrer Jahresstatistik dagegen nur 399 Hochschulen.³⁸ Hiervon waren nur 268 Hochschulen Mitglieder der HRK.³⁹ Allerdings nimmt die HRK das Studienangebot von 398 Hochschulen in ihre Datenbanken auf.⁴⁰

²⁹ Destatis, Datenbankabfrage, Dez. 2017

³⁰ Walter, M.: Stand der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven, Bertelsmann Stiftung, 2016

³¹ Moraal, D.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland, BIBB, 2007

³² Walter, M.: Stand der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven, Bertelsmann Stiftung, 2016

³³ Walter, M., 2016, dto

³⁴ Statista:, Umsätze im B2B-Markt für Weiterbildung (inkl. Tagung/Kongresse) in Deutschland im Jahr 2016, Datenbankabfrage 12.2017

³⁵ DHI, eigene Berechnungen, 12.2017

³⁶ Beispiele: Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen, Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen

³⁷ Destatis: Datenbankabfrage Hochschulen, 15.7.2017

³⁸ HRK: Hochschulen in Zahlen 2017

³⁹ HRK: www.hrk.de, Abfrage 15.7.2017

⁴⁰ HRK: www.hocchschulkompass.de, Abfrage 15.7.17

Entsprechend nennt die HRK 19.085 Studiengänge, die in Deutschland belegt werden können. Tatsächlich werden die Studienangebote jedoch auf deutlich über 20.000 geschätzt.

Über die Anzahl der Weiterbildungsangebote liegen keine verlässlichen Angaben vor. Diese dürften jedoch noch unter 5.000 liegen. Hiervon dürften mindestens 1/3 der Angebote inaktiv sein, da keine ausreichenden Teilnehmerzahlen gefunden werden.

Der Anteil der hochschulischen Weiterbildungsangebote wird auf deutlich unter 5% aller Weiterbildungsangebote in Deutschland geschätzt. Die weiterbildenden Studiengänge sind hierbei nicht mit einbezogen.⁴¹

Genauere Angaben über die Anzahl der Hochschulen, die Weiterbildungsangebote institutionalisiert anbieten, liegen derzeit nicht vor. Nach Expertenschätzungen dürften jedoch weniger als 20% der staatlichen Hochschulen solche Weiterbildungsangebote explizit ausweisen und bewerben. Diese Quote liegt bei Universitäten niedriger, bei HAWs höher. Insgesamt bewerben weniger als 5% ihre Weiterbildungsangebote gleichwertig zu den klassischen Primär- und Vollzeitstudiengängen.

Private Hochschulen, die ein grundsätzlich anderes und marktorientierteres Geschäftsmodell als Grundlage haben, als staatliche Hochschulen, zeigen deutlich **höhere Aktivitäten** im Angebot und Vermarktung hochschulischer Weiterbildungsangebote. Bei vielen privaten Hochschulen bilden hochschulische Weiterbildungsangebote einen substantiellen Beitrag zur Gesamtwertschöpfung der Hochschule. Genauere Angaben hierzu sind nicht verfügbar.

Hochschulen in Deutschland			
Hochschularten	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Universitäten	107	107	106
Pädagogische Hochschulen	6	6	6
Theologische Hochschulen	16	16	16
Kunsthochschulen	52	52	52
Fachhochschulen	217	215	216
Verwaltungsfachhochschulen	29	30	30
Hochschulen insgesamt	427	426	426

Abb. 1: Entwicklung der Hochschulen nach Hochschultypen.

Quelle: Destatis, 12.2017

Private Hochschulen in Deutschland			
Hochschularten	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Universitäten	20	20	20
Theologische Hochschulen	3	3	3
Kunsthochschulen	3	3	3
Fachhochschulen	89	94	92
Verwaltungsfachhochschulen	1	1	1
Private Hochschulen insgesamt	116	121	119

Abb. 2: Entwicklung der privaten Hochschulen nach Hochschultypen.

Quelle: Destatis, 12.2017

Hochschul-Professoren als hochschul-externe Weiterbildungsanbieter

Im Rahmen von sogenannten **Professorenmodellen** sind ein Teil der ca. 47.000 angestellten oder verbeamteten Professoren von Hochschulen⁴² im Rahmen der sogenannten Nebentätigkeiten mit Weiterbildungsaktivitäten an Einrichtungen außerhalb der eigenen Hochschule aktiv (vgl. Kap 6.2.1). Professorenmodelle sind weit verbreitet. Der genaue Umfang der Aktivitäten ist nicht feststellbar, da entsprechende Daten nicht erfasst werden. Schätzungen gehen jedoch davon aus, dass mindestens 20-25% der Hochschullehrer im Rahmen der Professorenmodelle tätig sind. Dies entspricht ca. 10.000 Hochschullehrern. Die Honorarvolumen, die hier jährlich erzielt werden, liegen je Professor zwischen wenigen tausend Euro p.a. bis mehrere Millionen Euro p.a.

⁴¹ DHI, Brucksch: Markteinschätzungen zum hochschulischen Weiterbildungsmarkt, eigene Untersuchungen und Hochrechnungen, 11.2017

⁴² Statista, Destatis: Professoren an deutschen Hochschulen nach Hochschulart 2016, abgefragt 12/2017, 52% der Professoren an Universitäten, 48% an HAWs und sonstigen Hochschulen

4. Hochschulische Strukturen für Weiterbildungsangebote

Realisierung von ablauf- und aufbauorganisatorischen Strukturen an der Hochschule im Rahmen der Geschäftsmodellkonzeption und Realisierung unter besonderer Berücksichtigung der digitalen Lehre.

4.1. Einführung und Allgemeines

Hochschulische Strukturen umfassen ablauf- und aufbauorganisatorische Elemente, die auf der Basis regulativer ordnungsrechtlicher Vorgaben konzipiert sind, um den Betrieb eines operativen Hochschalltags und dessen Weiterentwicklung zu gewährleisten. Entsprechend der Hochschulautonomie bestehen umfassende Freiheitsgrade zur Ausgestaltung dieser Strukturelemente. Um diese Freiheitsgrade auch beim Aufbau von Geschäftsmodellen für hochschulische Weiterbildungsangebote zu nutzen, ist eine systematische Aufarbeitung und eine ganzheitliche Betrachtungsweise dieser strukturellen Komponenten notwendig. Nachfolgend sind die wichtigsten strukturellen Komponenten im Hinblick auf die Erfordernisse von hochschulischen Weiterbildungsleistungen beschrieben.

4.2. Kernelemente

Allgemeine Grundlagen

Ein Element bezeichnet eine **Struktureinheit** aus einer Menge von Struktureinheiten. Eine Menge von Struktureinheiten kann Elemente enthalten, die wiederum selbst Mengen sind. **Kernelemente** sind hierbei Elemente, denen eine besondere Bedeutung für die Gesamtheit der Struktureinheiten und deren Zusammenwirken zukommt.

Entsprechend werden **Kernelemente** für die Konzeption, den Aufbau und den Betrieb von nachhaltigen Weiterbildungsstrukturen für die hochschulische Weiterbildung benannt. Zu diesen Kernelemente zählen vorrangig: Organisations-, Prozess-, Ordnungs- und Kompetenzstrukturen, Portfolios und Zielmärkte.

Allgemeine Situation

Der **Aufbau** der hochschulischen Weiterbildung vollzieht sich in der Regel nicht systematisch und nicht bedarfsorientiert, sondern setzt bereits vorhandene Einzelangebote und Einzelkompetenzen überwiegend mehr oder weniger zufällig zusammen und platziert diese unter der Hochschulmarke im Bildungsmarkt.

In den seltensten Fällen werden **Zielmärkte** nach dem tatsächlichen Bedarf analysiert. Das eigentliche Ziel der Markt- und Bedarfsanalyse ist dabei, den Bedarf zielgruppenorientiert zu ermitteln und diesen mit einem passfähigen Kompetenzangebot der Hochschule im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen zu adressieren. **Kompetenzen** sind aber zumeist nicht gesamthochschulisch im Rahmen eines Kompetenzatlas dokumentiert. Infolgedessen kann der Bedarf nicht unbedingt mit dem am besten passenden Kompetenzprofil der Hochschule adressiert werden. Ein unausgewogenes resp. suboptimales Angebotsportfolio entsteht, und der Marktbedarf wird nicht in der erforderlichen Breite adressiert. Eine zu geringe Marktnachfrage kann die Folge sein.

Erschwerend kommt in vielen Fällen hinzu, dass die **internen Strukturen** für den Aufbau und Betrieb eines marktadäquaten Weiterbildungsportfolios zumeist als Querschnittsaufgabe neben anderen Aufgaben an der Hochschule vergeben werden. Prozesse und Organisation der Weiterbildung sind entsprechend suboptimal und nur wenig oder beschränkt leistungsfähig. Das Fehlen von ordnungsrechtlichen Strukturen für hochschulische Weiterbildungsangebote reduziert den Wert des Angebots für den Weiterbildungskunden.

Zumeist wird vergessen, dass es sich beim Weiterbildungsmarkt um einen **Käufermarkt** handelt. Dies bedeutet, der Käufer eines Weiterbildungsangebots bestimmt ob und wann er hochschulische Weiter-

bildungsleistung einkauft. Dies hat maßgeblichen Einfluss auf die Form, Struktur und Art der Ausbringung eines Weiterbildungsangebots.

Die **Bedeutung der Kernelemente** wird somit insgesamt untermauert. Damit steigt auch die Notwendigkeit sich mit der Ausgestaltung der Kernelemente der hochschulischen Weiterbildungsstrukturen auseinander zu setzen, Lücken zu identifizieren, diese zu schließen und die Teilsysteme marktkonform weiter zu entwickeln.

Nachfolgend werden diese Kernelemente jeweils einzeln dargestellt und im Kontext der hochschulischen Weiterbildung beschrieben.

4.3. Kompetenzstrukturen der hochschulischen Lehre

Allgemeine Grundlagen

Hochschulen mit ihren Kernaufgaben in Lehre und Forschung werden durch **Kompetenzen** und **Kompetenzträger** charakterisiert. Beides ist in der Regel strukturell organisiert und wird durch die akademische Selbstverwaltung hinsichtlich qualitativer Aspekte überwacht. Man unterscheidet hierbei institutionelle oder formelle Strukturen und freie resp. informelle Strukturen. Zu den institutionellen Strukturen zählen Lehrstühle, Lehrgebiete, Institute, Fachbereiche, Fakultäten und Gremien, aber auch organisierte Kompetenz-Zentren und Fachgruppen. Zu den informellen Strukturen zählen Arbeitsgruppen, Gesprächskreise, Interessenverbände, Kollegengruppen und andere. Der Übergang zwischen institutionellen und informellen Strukturen kann fließend sein.

Allgemeine Situation

Die Ausgestaltung eines Lehrangebots einer Hochschule erfordert Kompetenzstrukturen. Im Bereich der klassischen Präsenzlehre ist dies unbestritten. Lehrgebiete, Lehrstühle, Institute und Fachbereiche stellen solche Kompetenzstrukturen dar. Als Monita ist hier jedoch häufig zu reklamieren, dass diese Strukturen nicht ausreichend beschrieben sind. Ein sogenannter **Kompetenzatlas** fehlt.

Die Zuordnung von Kompetenzfeldern zu lehrenden Personen wird hierdurch besonders dann erschwert, wenn Kompetenzen gesucht werden, die außerhalb der Regellehre liegen. Genau dies ist im hochschulischen Weiterbildungsbereich der Fall, da sich Lehrinhalte der Weiterbildung zumeist von Lehrinhalten der grundständigen Lehre unterscheiden. In der Regel können diese Inhalte jedoch über die Lehr- und Forschungsgebiete der Lehrenden abgedeckt werden, wenn die Kompetenzfelder bekannt und inhaltlich beschrieben sind. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die wenigsten der Hochschulen einen genauen und zentral verfügbaren Überblick über die Kompetenzstrukturen und deren Inhalte und Leistungsfähigkeit haben.⁴³

Fazit: Die Hochschule weiß nicht, was die Hochschule weiß! Entsprechend schwierig wird die Ausgestaltung eines marktkonformen hochschulischen Weiterbildungsangebots, wenn die Kompetenzträger und die durch sie vertretenen Inhalte nicht bekannt sind.

Handlungsfelder

Grundlage eines erfolgreichen Geschäftsmodells für die hochschulische Weiterbildung ist die Möglichkeit Kompetenzstrukturen zu managen. Dies umfasst insbesondere die Möglichkeit eine Marktanfrage oder einen eruierten Marktbedarf nach einem hochschulischen Weiterbildungsangebot mit einem Kompetenzträger zu adressieren, der in der Lage ist die geforderten Weiterbildungsinhalte zu generieren und didaktisch angemessen zu lehren resp. auszubringen. Fehlen hierzu die Instrumente und die beschreibenden Inhalte, so sollten diese geschaffen werden.

⁴³ DHI-Schätzung: Weniger als 10% der Hochschulen verfügen über einen zentral nutzbaren und qualitativ hochwertigen Atlas/Verzeichnis der Kompetenzstrukturen und Kompetenzfelder nebst Leistungsbeschreibungen einer Hochschule

Nachfolgende Graphik gibt einen schematischen Überblick über einen Transformations-Pfad zu Erstellung eines solchen Systems.

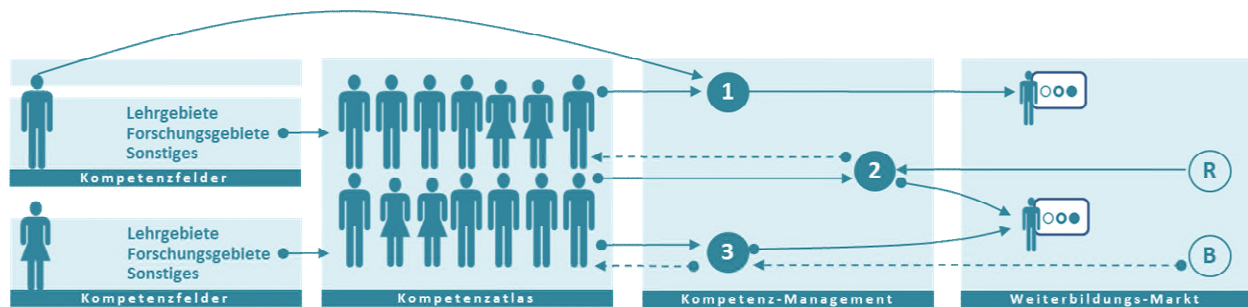


Abb. 3: Management von Kompetenzstrukturen und Transformationspfade für die Realisierung von Weiterbildungsangeboten.

Erläuterungen: ❶ Initiierung von Weiterbildungsangeboten aus den hochschulischen Kompetenzfeldern heraus; ❷ Initiierung von Weiterbildungsangeboten aufgrund einer Marktnachfrage (R= Request) und anschließender Erstellung von Weiterbildungsangeboten aus den hochschulischen Kompetenzfeldern heraus; ❸ Initiierung von Weiterbildungsangeboten aufgrund einer hochschulischen Bedarfsanalyse (B=Bedarf) und anschließender Erstellung von Weiterbildungsangeboten aus den hochschulischen Kompetenzfeldern heraus.

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017

4.4. Organisationsstrukturen

Allgemeine Grundlagen

Als Organisationsstrukturen bezeichnet man das System von **Regelungen** in **Organisationen**. Die Organisationsstruktur bildet ein gegliedertes System von Kompetenzen ab, das als genereller Handlungsrahmen durch verschiedene Organisationsformen die arbeitsteilige Erfüllung von permanenten Aufgaben regelt.⁴⁴ In erster Linie finden Organisationsstrukturen ihre Ausprägung in Hierarchien mit horizontalen und vertikalen Kompetenzaufteilungen.

Für den nachhaltigen Betrieb eines hochschulischen Weiterbildungsangebots ist die Verortung eines solchen in einer **eigenständigen Organisationseinheit** mit klar **definiertem Handlungsrahmen** notwendig. Dieser Handlungsrahmen kann auf der hochschulindividuellen Ebene durchaus einen sehr unterschiedlichen Umfang annehmen. Von Bedeutung ist aber grundsätzlich, dass die hochschulische Weiterbildungsorganisation hochschulintern und hochschulextern erkennbar und sichtbar sein muss.

Allgemeine Situation

Aktuell ist festzustellen, dass die meisten Hochschulen über keine deutlich sichtbaren und professionellen Organisationsstrukturen verfügen, die die hochschulische Weiterbildung repräsentieren. Hier gibt es nur wenige Ausnahmen. Der Aufbau eigenständiger Einheiten wird vielerorts noch nicht als notwendig erachtet. Die ggf. anfallenden Aufgaben werden dann häufig als Querschnittsaufgaben vergeben.

Als großes Problem erweist sich die Besetzung der Positionen in einer solchen Weiterbildungsorganisation. Für Tätigkeiten in diesem Bereich liegen **Anforderungsprofile** vor, die einerseits hochschulische Strukturen bedienen können, aber gleichzeitig die wettbewerblichen Strukturen der Praxis marktkonform bearbeiten. Der freie Markt unterscheidet sich mit seinen Anforderungen und Erwartungen maßgeblich vom klassischen operativen Hochschulgeschäft und möchte auf eine andere Art und Weise „bedient“ werden. Vertriebs-, Kunden- und Bedarfsorientierung spielen hier eine wichtige Rolle. Diese Anforderungen sind entsprechend zu adressieren.

⁴⁴ Nach Schewe, G.: in Gabler Wirtschaftslexikon, 2017

Gelebte Praxis ist es jedoch in vielen Fällen, dass Positionen im Weiterbildungsbereich mit Personen besetzt werden, die dem Anforderungsprofil nicht entsprechen und zumeist nur hochschulische Berufserfahrung aufweisen. Ebenso werden Tätigkeiten als Querschnitts- oder Teilaufgaben mit zeitlich begrenzter Finanzierung ausgelegt. Beides ist für den Auf- und Ausbau von Weiterbildungsstrukturen nicht förderlich.

Handlungsfelder

Als wichtige Handlungsfelder erweisen sich in diesem Bereich die Etablierung und der Aufbau einer Organisationseinheit für die hochschulische Weiterbildung und eine entsprechende Ausstattung mit qualifiziertem Personal und dem notwendigen Instrumentarium. Die hierzu notwendige Vorgehensweise ist hochschulspezifisch bzw. hochschulindividuell vorzunehmen und auf das angestrebte Angebotsportfolio und den Zielmarkt abzustimmen. Hierbei ist eine Verankerung und Verortung der Organisationseinheit Weiterbildung in der Hochschule sicherzustellen



Abb. 4: Schematische Darstellung der Bedeutung einer funktionierenden Organisationsstruktur als zentrale Koordination zwischen hochschulischer Kompetenz und bedarfsorientiertem Weiterbildungsangebot.

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017

4.5. Prozessstrukturen

Allgemeine Grundlagen

Ein **Prozess** bezeichnet den Verlauf, Ablauf oder Vorgang eines Handlungsgeschehens. Der Geschäftsprozess stellt einen besonderen Prozesstyp dar, der mehr oder weniger einem Wertschöpfungsvorgang gleicht, der bestimmten einzelnen geschäftlichen oder betrieblichen Zielen dient. Er besteht aus einer Menge verknüpfter Einzeltätigkeiten. Ein Prozess wird mit einem bestimmten Ereignis gestartet, durchläuft eine von einem Regelwerk und Rahmenbedingungen festgesetzte Abfolge von Schritten und erzielt ein Ergebnis (=Output). Prozesse sind die maßgeblichen Bestandteile der Ablauforganisation resp. der Ablaufstrukturen einer Organisationseinheit. Prozesse erfordern das Vorhandensein von einem definierten Prozessanfang sowie Prozessende und von definierten In- und Outputs. Prozesse müssen hinsichtlich des Ressourcenverzehr, der Durchlaufzeiten und Qualität ständig kontrolliert und gesteuert werden.

Die **Prozessstruktur** beschreibt das Zusammenwirken unterschiedlicher Prozesse innerhalb, außerhalb und zwischen Organisationseinheiten. Prozessstrukturen dienen dem Erreichen von komplexen Zielen, die sich aus mehreren einzelnen Zielen zusammensetzen. Eine Prozessstruktur aggregiert somit einzelne Prozesse zu einer übergeordneten Struktur. Dabei finden insbesondere gegenseitige Abhängigkeiten und wechselnde Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Ablaufreihenfolge besondere Berücksichtigung. Grundsätzlich wird das übergeordnete Ziel verfolgt, den logischen Gesamtablauf der Einzelprozesse in Form einer Prozessstruktur für das zu erstellende Produkt resp. die zu erstellende Dienstleistung durchgängig zu modellieren. Eine übergreifende Kontrolle zur systematischen Erreichung des eigentlichen Prozess-/Geschäftsziels wird hierdurch sichergestellt. Die Prozessstruktur für die Bearbeitung oder

Erstellung eines Produkts oder einer Dienstleistung orientiert sich dann an dessen Aufbau, also an der eigentlichen Produkt- oder Dienstleistungsstruktur.⁴⁵

Allgemeine Situation

Prozessdenken und prozessgetriebenes hochschulisches Handeln gilt heute noch als Novum in der deutschen Hochschullandschaft. Es beschränkt sich weitgehend auf die administrativen Bereiche. Mit der Professionalisierung des Qualitätsmanagements nimmt die Prozesssicht an einigen Hochschulen allerdings auch in Forschung und Lehre Einzug, hat aber noch bei weitem nicht die industrielle Ausprägung erreicht. Inwieweit eine solche maximale Ausprägung auch sinnvoll ist, kann kontrovers diskutiert werden, zumal die grundsätzliche Gefahr einer Einschränkung der Freiheit von Lehre und Forschung besteht. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch der ressourcenschonende Effekt der Prozesssicht im operativen Lehr- und Forschungsalltag der Hochschulen.

Unbestritten ist der Vorteil einer Einführung von Prozessstrukturen zum Aufbau und Betrieb von hochschulischen Weiterbildungsangeboten im freien wettbewerblichen Bildungsmarkt. Hier liegt ein Fokuswechsel bei der Bearbeitung von Bildungsmärkten vor. Ein interner hochschulischer Bildungsmarkt unterscheidet sich maßgeblich von einem externen freien wettbewerblichen Markt.

Handlungsfelder

Welche Handlungsfelder sich hier beim Aufbau von Geschäftsmodellen für die Weiterentwicklung von Handlungsfeldern ergeben, hängt von hochschulindividuellen Gegebenheiten ab. Dies betrifft vor allem die Akzeptanz der Prozessdenke und der Prozesswelten im hochschulischen Betrieb. Ist eine solche vorhanden, so gestaltet sich auch die Konzeption und Umsetzung von Prozessen im Weiterbildungsbereich problemlos. Ist diese nicht vorhanden, so sind entsprechende Maßnahmen zu planen, die notwendigen Prozesse für den Aufbau eines Weiterbildungsangebots und den Betrieb einer hochschulischen Weiterbildungseinheit zu gewährleisten. Grundsätzlich sind für die Geschäftsmodellentwicklung im Weiterbildungsbereich Prozesse zu definieren, die sich maßgeblich von den üblichen Hochschulprozessen unterscheiden. Dies ist mit entsprechender Umsicht zu adressieren.

4.6. Ordnungsstrukturen und Rechtsrahmen

Allgemeine Grundlagen

Der Begriff Ordnungsstruktur beschreibt die Struktur der Ordnungen als Rechtsgrundlage des hochschulischen Wirkens. Dies umfasst auch die Prüfungsordnungen für Studiengänge und Weiterbildungsangebote, wenn diese mit einem Hochschulzertifikateabschluss absolviert werden können.

Allgemeine Situation

Es gilt als Standard hochschulische Weiterbildungsangebote mit Zertifikaten abzuschließen. Die meisten der bestehenden Hochschulzertifikate sind jedoch rahmenrechtlich nicht durch entsprechende Ordnungen abgesichert. Der Rechtsrahmen für die Erteilung der Zertifikate kann aus diesem Grunde fraglich erscheinen. Nur wenige Hochschulen verfügen über Zertifikateordnungen resp. Prüfungsordnungen für Weiterbildungsangebote.

Weiterbildungsstudiengänge, die im Rahmen der hochschulischen Weiterbildung angeboten werden, sind in der Regel durch entsprechende Prüfungsordnung mit einem Rechtsrahmen versehen.

Handlungsfelder

Die Handlungsfelder richten sich nach den individuellen ordnungsrechtlichen Verhältnissen der Hochschule. Es ist in jedem Fall empfehlenswert, sämtliche Weiterbildungsangebote durch Rahmenordnungen, bei Bedarf ergänzt durch spezifische Prüfungsordnungen, abzusichern.

⁴⁵ Unter Verwendung von Müller, D.: Management datengetriebener Prozessstrukturen, Verlag Dr.Hut, 2009

Datenschutz und -sicherheit

In der Regel ist die Einhaltung des gesetzlichen Datenschutzes an einer Hochschule durch einen Datenschutzbeauftragten sichergestellt. Mit Inkrafttreten der Datenschutz-Grundverordnung wird sich die Situation jedoch verändern.⁴⁶ Bereits jetzt ist absehbar, dass die Hochschulen zum Inkrafttreten der DSGVO nicht ausreichend auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sind. Erhebliche Haftungsrisiken können resultieren.

In Bezug auf die Weiterbildungsaktivitäten einer Hochschule, insbesondere bei Ausbringung digitaler Bildungsangebote empfehlen sich die Durchführung eines Datenschutz-Audit und die Bewertung des Audits durch die Aufsichtsbehörden zur Sicherstellung der Rechtssicherheit und zum Ausschluss von Haftungsrisiken.

4.7. Portfolio-Aufbau

Allgemeine Grundlagen

Ein Portfolio bezeichnet einen Bestand von artverwandten Objekten resp. Leistungen, in diesem Fall von Lehrangeboten. Entsprechend umfasst das **Angebotsportfolio Weiterbildung** einer Hochschule die Gesamtheit der Lehrangebote im Segment der Weiterbildung.

Allgemeine Situation

Betrachtet man die **Angebotsportfolien** im Bereich der Hochschulen in der Breite, so ist feststellbar, dass die Angebote weitgehend eher rudimentär und überwiegend wenig strukturiert dargestellt werden. Vor allem Universitäten vermitteln den Eindruck, Weiterbildung als Nebensache zu betrachten.^{47 48} Das Problem einer suboptimalen Portfoliodarstellung und eines kleinen Angebotsportfolios zieht sich jedoch durch die gesamte Hochschullandschaft und zwar trotz umfangreicher staatlicher Förderung sowie bildungspolitischer Zielsetzung zur kontinuierlichen Fortbildung und zum lebenslangen Lernen.⁴⁹ Nur wenige Hochschulen haben ein mustergültiges Portfolio mit einer entsprechenden Außendarstellung.

Handlungsrahmen

Eine Hochschule muss grundsätzlich entscheiden ob und inwieweit sie (a) ein strukturiertes Portfolio an Weiterbildungsangeboten oder (b) eine aus welchen Gründen auch immer zusammengestellte Mischung aus unterschiedlichsten fachlichen Angeboten offeriert.

Bei der Strukturierung eines Angebotsportfolios ist die Marktsicht einzunehmen. Die Marktakzeptanz eines Portfolios hängt u.a. direkt von den erkennbaren sowie zuordenbaren Kompetenzfeldern ab. Dies bedeutet, Kompetenzfelder der Hochschule sollten in der Hochschule verankert sein. Die Hochschule „steht“ mit ihrem **Kompetenzanspruch** für die Weiterbildungsangebote.

Mögliche Portfoliostrukturen sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Unabhängig davon, ob alle möglichen Portfoliostrukturen angeboten werden, muss für den Weiterbildungswilligen erkennbar sein, wie das jeweilige Lehrangebot einzuordnen ist und welches Weiterbildungsziel mit welchem Kompetenzträger der Hochschule damit erreicht werden soll.

⁴⁶ DSGVO, Inkrafttreten Mai 2018

⁴⁷ DHI: eigene Untersuchungen

⁴⁸ Gillmann, B.: Hochschulen verzichten auf Zusatzgeschäft, Wirtschaft Bildung, Handelsblatt Nr. 206, 25.10.2017

⁴⁹ BMBF Programm „Offene Hochschule“, Förderprogramme des Stifterverbands

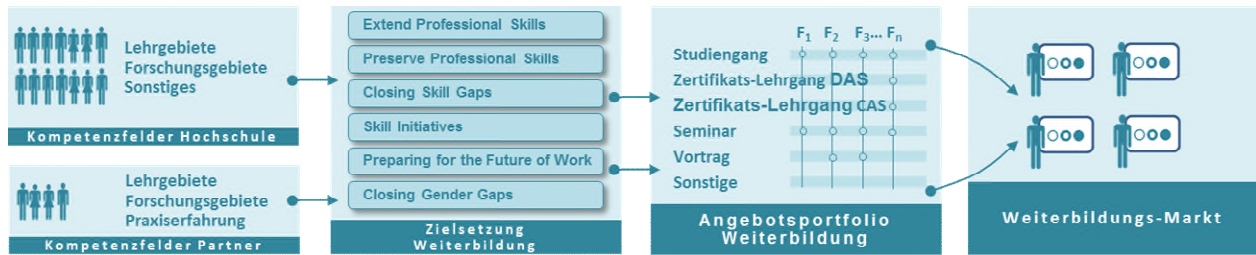


Abb. 5: Felder der Zielsetzung von Weiterbildungsangeboten als Grundlage der Lehr- und Angebotsformate im Weiterbildungsmarkt.

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017

4.8. Profil der Zielmärkte und der Einzugsregion

Allgemeine Grundlagen

Ein **Zielmarkt** bezeichnet man denjenigen Teil des Gesamtmarktes für eine Ware oder Dienstleistung, auf den sich ein Anbieter dieser Waren oder Dienstleistungen konzentriert. Ein Zielmarkt lässt sich durch Kenngrößen resp. Indikatoren beschreiben, die sich je nach angebotener Ware oder Dienstleistung unterscheiden. Die Gesamtheit der beschreibenden Indikatoren bildet ein Profil des Zielmarktes. Die Beschreibung der Zielkunden-Landschaft mit ihrem jeweiligen Bedarf sind wichtige Elemente dieses Profils und bestimmen die Art und Form der Vermarktung der angebotenen Waren und Dienstleistungen.

Die **Einzugsregion** beschreibt die Marktregionen, in denen es maßgeblich, d.h. zu einem überwiegenden Anteil, zum Absatz von Waren oder Dienstleistungen kommt. Die Einzugsregion stellt somit die Bezugsregion für die Entwicklung des Anbieters von Waren oder Dienstleistungen dar.

Im hochschulischen Bereich sind Zielmärkte heute überwiegend in den Einzugsregionen verortet. Dies gilt besonders bei den HAWs. In der Regel kommen 60-80% der Studierenden aus der direkten Einzugsregion rund um den Hochschulstandort (Umkreis 60-100 km).

Mit Zunahme der digitalen Lehre kann die Bedeutung der Einzugsregion als direkte **Bezugsregion** zukünftig erheblich an Bedeutung verlieren.

Allgemeine Situation

Beides, **Zielmarkt** und **Einzugsregion** sind in den letzten zehn Jahren verstärkt durch die Hochschulen analysiert und in verschiedene strategische Betrachtungen einbezogen worden. Dies gilt insbesondere für die Vermarktung der Präsenzstudiengänge im wettbewerblichen Zielmarkt.

Hierbei sind sehr unterschiedliche Ausprägungen der Vermarktung festzustellen. Diese reichen von einfachsten Außerdarstellungen bis zu hochprofessionellen Marketing-Ansätzen mit dem Einsatz eines sehr differenzierten Marketing- und Vertriebsinstrumenten-Mix. Die Professionalität der Bearbeitung der Zielmärkte hängt dabei direkt von den Kompetenzen des hierfür eingesetzten Personals ab.

Durchwegs ist festzustellen, dass, verglichen mit außerhochschulischem Marketing, die Analyse der Zielmärkte im hochschulischen Umfeld, wenn überhaupt, nur sehr rudimentär vorgenommen wird. Ausnahmen bilden in der Regel Zielmarktanalysen bei der Einführung neuer Studiengänge.

Hochschulmarketing gilt als Entwicklungsfeld im operativen Hochschulalltag. Insbesondere die Angleichung an die Standards der Praxis wird mit zunehmendem zwischenhochschulischem Wettbewerb um Studierende zur Notwendigkeit verstärkt. Besonders stark macht sich dies im Käufermarkt der Weiterbildung bemerkbar, in dem Hochschulen mit kommerziellen Anbietern konkurrieren.

Hier werden Marketingwerkzeuge zur Vermarktung der Weiterbildungsangebote notwendig, deren Einsatz und Ausrichtung sich an bestimmten Marktindikatoren orientieren. Diese **Marktindikatoren** müssen

durch das entsprechende Weiterbildungsmarketing ermittelt und genutzt werden. Hierzu sind entsprechende Kompetenzen und Instrumente notwendig, die eine Hochschule entsprechend einsetzen muss.

Handlungsrahmen

Hochschulen sind gehalten Marketingprozesse zu definieren und zu betreiben. Hochschulische Vorgaben setzen hier zumeist einen Handlungsrahmen der Marketingprozesse begrenzt oder nur im bestimmten Kontext ein. Eine solche Festlegung von Handlungsrahmen muss hochschulindividuell erfolgen.

Grundsätzlich sollten sich jedoch zwei maßgebliche Elemente in den Marketingprozessen Berücksichtigung finden: **Zielformate** mit ihren Indikatoren und die **Produktesicht** auf die Weiterbildungsangebote. Hierbei ist eine systematische Zielmarktanalyse zu definieren und methodisch zu untermauern (Abb. 6), s.d. sich diese mit entsprechenden Profilen beschreiben lässt. **Zielmarktprofile** bilden dann eine der notwendigen Handlungsgrundlagen für die bedarfs- und zielgruppenorientierten Vermarktung.

Ebenso ist die Produktesicht in einem hochschulischen **Produktmanagement-Prozess** abzubilden, der den Lebenszyklus und damit den Bedarf des Weiterbildungsangebots umfassend adressiert.



Abb. 6: Bestandteile eines Zielmarktprofils und nachfolgende Verwendung der Profil-Informationen im Weiterbildungsmanagement.

Erläuterungen: KPI= Key Performance Indicator=kritische Erfolgsfaktoren

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017

5. Anforderungen an hochschulische Geschäftsmodelle im Weiterbildungsbereich

Modellwechsel im hochschulischen Ansatz– der nächste Schritt in die Zukunft.

5.1. Einführung und Allgemeines

Geschäftsmodelle lassen sich anhand von Elementen oder Bausteinen beschreiben. Um die Beschreibung dieser Elemente für das jeweils angestrebte Geschäftsmodell zu entwickeln, werden diese in einen strategischen Prozess eingebunden. Dies bedeutet, dass für jedes Element eines Geschäftsmodells strategische Aspekte zu berücksichtigen sind. Die Elemente eines Geschäftsmodells werden in einer sogenannten Business Model Canvas (BMC) zusammengefasst. Für die Entwicklung und den Aufbau von hochschulischen Weiterbildungsorganisationen lassen sich alle erforderlichen Aspekte durch die systematische Bearbeitung einer Business Model Canvas umfassend auf das angestrebte Geschäftsmodell projizieren.

5.2. Strategie-Aspekte

Als Strategie werden geplanten **Verhaltensweisen** und **Maßnahmen** von Organisationen zur Erreichung ihrer geplanten **Ziele** verstanden. Strategien müssen grundsätzlich ausformuliert und dokumentiert werden. Die Entwicklung von Strategien erfolgt mittels verschiedener Methoden. Diese Methoden stellen eine schrittweise phasenorientierte Entwicklung einer Strategie sicher, indem sie die notwendigen Maßnahmen und Führungsgrundsätze zur Umsetzung dieser Maßnahmen festlegen. Die erfolgreiche Umsetzung einer Strategie hängt von der Qualität des Strategieentwicklungsprozesses und der konsequenten Umsetzung ab.

Die Entwicklung einer Strategie erfordert einen gewissen Aufwand, der getätigt werden muss. Dieser Aufwand wird im hochschulischen Umfeld häufig kritisch bewertet und nach Möglichkeit im operativen Hochschulalltag minimiert. Dies geht zumeist auf Kosten der Maßnahmen- und Umsetzungsqualität und somit der Qualität der Zielerreichung. Praktische Erfahrungen mit der Strategieentwicklung im Rahmen der Hochschulentwicklungsplanung unterstreichen dies.

Die Bedeutung einer klaren Strategieentwicklung und -formulierung für ein Vorhaben, in diesem Fall der Auf- und Ausbau eines Geschäftsmodells für hochschulische Weiterbildungsangebote, ist entsprechend hoch zu bewerten. Eine umfassende Beschäftigung mit den strategischen Aspekten (=Zielaspekten) von geplanten Weiterbildungsaktivitäten und deren Vermarktung im Rahmen von eigenständigen Geschäftsmodellen ist deshalb eine Notwendigkeit, wenn eine erfolgreiche und nachhaltige Realisierung angestrebt wird.

Als strategische Aspekte resp. Zielaspekte gelten für Geschäftsmodellentwicklungen im Weiterbildungsbereich sämtliche Elemente des BMC Business Model Canvas (Kap. 5.4. ff). Ausdrücklich werden hierbei Lehrkonzepte mit einbezogen, da sie die Grundlage für mehrere BMC-Elemente bilden (Schlüsselaktivitäten, Schlüsselressourcen, Wertangebot u.a.).

Zielaspekte werden bei der Strategieentwicklung eines Geschäftsmodells systematisch entlang einer phasenorientierten Vorgehensweise betrachtet und bearbeitet (Abb. 7). Die jeweilige Vorgehensweise für die Analyse, Konzeption, Maßnahmenplanung u.a. basiert wiederum auf etablierten Methoden. Somit wird eine konsistente Abfolge der Strategieentwicklung gewährleistet.

Die entsprechenden BMC-Elemente und die Vorgehensweisen zum Umgang mit diesen BMC-Elementen zur Geschäftsmodellentwicklung werden in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben (Kap. 5.4. ff).

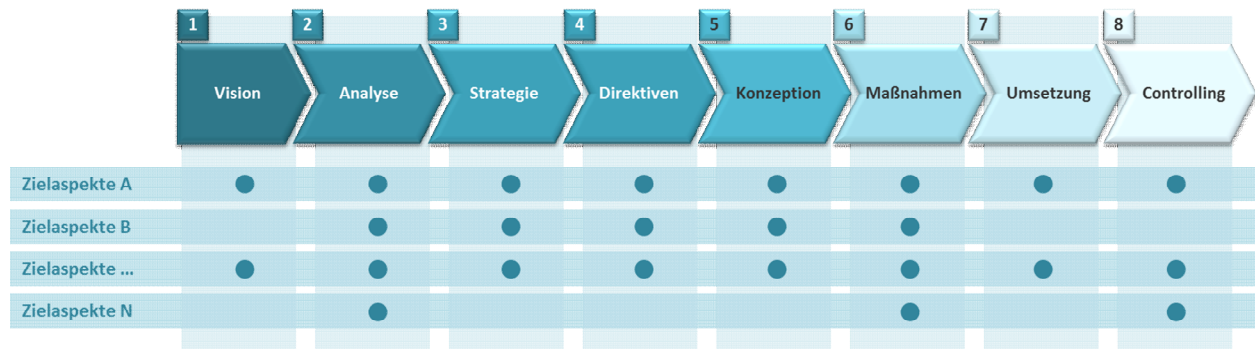


Abb. 7: Phasen eines umfassenden Strategie-Prozesses und Bearbeitung von Zielaspekten in den jeweiligen Phasen (Beispiel).

Erläuterungen: ● Bearbeitung eines Zielaspektes in der jeweiligen Phase des Strategie-Prozesses.

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017

5.3. Aspekte der Lehrkonzepte in der Weiterbildung

Ein Konzept umfasst die kurze Darstellung von Zielen, Wissensinhalten und daraus abgeleiteten Maßnahmen zur Umsetzung eines Vorhabens. Ein **Lehrkonzept** stellt eine solche Darstellung für eine Lehreinheit dar. Sie erfolgt zumeist strukturiert und nimmt Stellung zu bestimmten Ziel- und Maßnahmen-Kategorien. Häufig werden Lehrkonzepte mehr oder weniger im Rahmen sog. Modulhandbücher dokumentiert. Die **Wahl der Kategorien** und die **Qualität der Inhalte** sind je nach Vorgaben und Ausrichtung der Konzeptdarstellung sehr unterschiedlich.

Im Rahmen von Geschäftsmodellentwicklungen für den hochschulischen Weiterbildungsbereich muss grundsätzlich entschieden werden, ob Lehrkonzepte für Weiterbildungsangebote erstellt werden. Bei den heutigen Weiterbildungsangeboten ist dies, mit Ausnahme der Studiengänge, zumeist nicht der Fall. Dies ist zukünftig jedoch zumindest für den zertifikatsbasierten oder CP-bewerteten Angebotsbereich zu empfehlen, um die Anrechenbarkeit einer Weiterbildungslehreinheit auf umfassende Weiterbildungsleistungen zu ermöglichen oder zu vereinfachen.

Ebenso empfiehlt es sich für **digitale** Weiterbildungsangebote vorab detaillierte und erweiterte Lehrkonzepte einzufordern. In einer Erweiterung müssen diese Lehrkonzepte auch Technologie-, Transfer- und Prozessanforderungen beschreiben, deren Umsetzung für ein digitales Angebot notwendig ist. Dies dient vor allem der Planung, Einführung und dem Betrieb der digitalen Lehrangebote.

5.4. BMC-Aspekte

Die Planung, Konzeption und Struktur von Leistungsangeboten für Kunden sind allgemein hin Bestandteil der Geschäftsmodellentwicklung. Dies hat auch Gültigkeit für hochschulische Weiterbildungsangebote, die im freien wettbewerblichen Markt angeboten werden.

Für die Entwicklung von Geschäftsmodellen sind verschiedene Methoden verfügbar. Eine der am häufigsten zur Anwendung kommenden methodischen Vorgehensweisen ist die BMC *Business Modell Canvas*.⁵⁰ BMC stellt ein offenes Methodensystem dar, das die systematische Konzeption und Planung von Geschäftsmodellen entlang von festgelegten Konzeptions- und Planungsbereichen ermöglicht. Üblicherweise wird eine Vorgehensweise mit 9 Planungsfeldern genutzt. Diese können bei Bedarf durch weitere Planungsfelder (=BMC-Elemente) ergänzt werden.

⁵⁰ Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; et al.: Business Model Generation, 2010, 2011

Jedes der Planungsfelder fasst Informationen und Daten zusammen, die für die Konzeption und Planung des jeweiligen Bereichs notwendig sind. Zur Generierung dieser Informationen und Daten stehen wiederum eine Reihe von Analyse- und Strategiemethoden zur Verfügung.

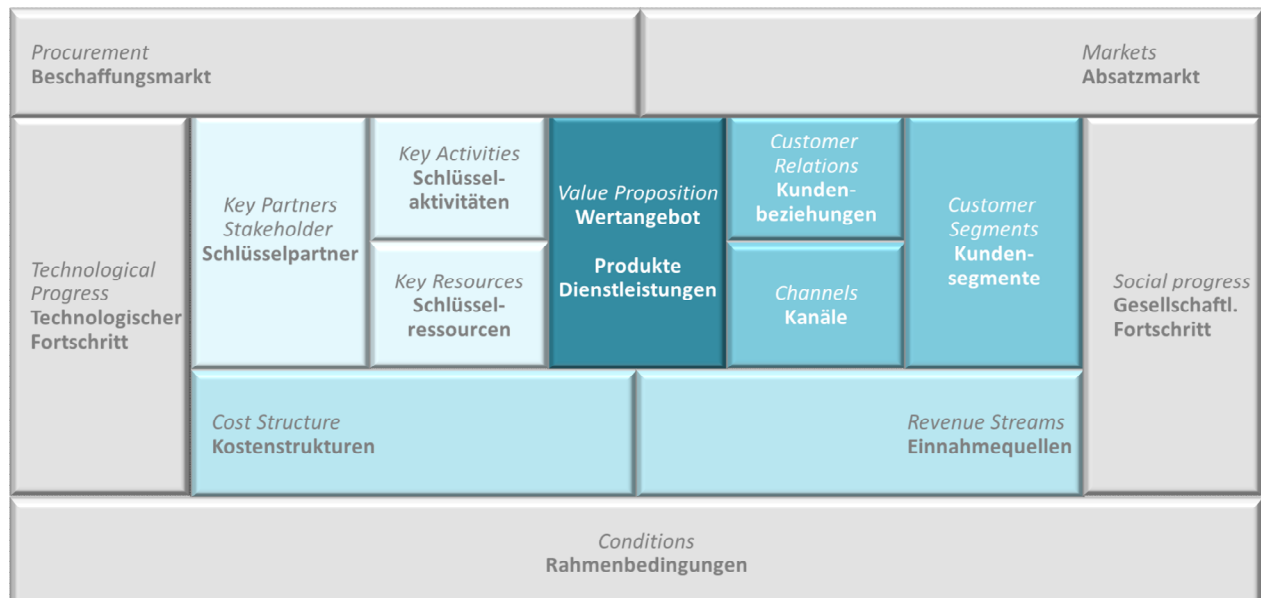


Abb. 8: BMC Business Model Canvas – Erweiterte 14-Felder-Canvas: Methoden-Schema zur Beschreibung der wichtigsten Bausteine/Elemente eines Unternehmens.

Erläuterungen: ■ ■ ■ blaue Elemente, 9 Felder Canvas nach Osterwalder et al., 2010; ■ graue Elemente = Erweiterung zur Betrachtung der Markt- und Rahmenbedingungen.

Quellen: Brucksch, DHI Darstellung 2017, nach Osterwalder et al., 2010

5.4.1. Kundensegmente

Allgemeine Grundlagen

Der „Bildungsmarkt“ teilt sich, wie alle Märkte, in verschiedene in sich homogene Marktsegmente. Ein **Marktsegment** stellt einen Teilmarkt des Gesamtmarktes dar. Homogene Marktsegmente zeichnen sich dadurch aus, dass sich die im Marktsegment zusammengefassten Nachfrager, Kunden resp. Kundengruppen hinsichtlich ihres Kaufverhaltens gleich oder ähnlich verhalten.

Analog zum Marktsegment fasst ein **Kundensegment** eine in sich homogene Gruppe von Nachfragern resp. Kunden zusammen. Mitglieder dieser Gruppe sprechen aufgrund der „Homogenität“ auf eine Marketing- und Vertriebsmaßnahme in gleicher oder ähnlicher Weise an.

Homogenität stellt damit einen wichtigen Faktor in der Betrachtung von Märkten, Marktsegmenten und den hier angesiedelten Zielgruppen dar. **Faktoren** und **Indikatoren**, die diese Homogenität beschreiben, gelten es entsprechend umfassend zu identifizieren und zu analysieren. Sie bilden die Grundlage für die Auswahl und inhaltliche Bestückung des Vermarktungsinstrumentariums für die im Markt anzubietende Produkte resp. Leistungen.

Allgemeine Situation

Kundensegmenten im hochschulischen Bereich wird erst in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet. Dies bezieht sich jedoch vor allem auf die Segmentierung von Studieninteressenten im klassischen Präsenzstudium. Treiber dieser Entwicklung sind vor allem die MINT-Fächer der Hochschulen, die in der Vergangenheit unter einem Rückgang von Studieninteressenten gelitten haben. Für diese galt es, die MINT-Studieninteressenten in ihrer Einzugsregion frühzeitig zu identifizieren, ihren Informationsbedarf zu adressieren und das Interesse für das Fach an die Hochschule zu binden. Hierzu lassen sich eine Vielzahl von Instrumenten erfolgreich einsetzen.⁵¹

Dies für den Weiterbildungsbereich umzusetzen gilt als Novum und wird erst vereinzelt und ansatzweise durchgeführt. Gründe hierfür sind die wesentlich komplexeren Ausgangslagen. Weiterbildungsinteressierte haben einen anderen „**Bildungsbedarf**“ und unterliegen anderen **Rahmenbedingungen** als Primärstudierende. Darüber hinaus sind die Entscheidungskriterien, an einer hochschulischen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, von anderen Faktoren abhängig, als bei Primärstudierenden.^{52 53}

Methodische Hinweise zur trennscharfen Ermittlung der Kundensegmente

Grundsätzlich unterscheidet sich hier eine hochschulische Fragestellung nach Kundensegmenten nicht von einer Segmente-Fragestellung der freien Wirtschaft. Für die Analysen können demnach verfügbare Methoden und Instrumente aus der Praxis angewendet werden.

Mit der **Kundensegmentierung** werden die Zielgruppen identifiziert und die Unterschiede bei den Zielgruppen auf Basis von Merkmalen als Kundensegmente herausgearbeitet. Hierbei wird festgelegt, welche **Merkmale** mit welchen **Ausprägungen** ein Kunde einem bestimmten Kundensegment zuordenbar macht (Klassifizierbarkeit der Kunden). Als Merkmale können beispielsweise Bildungsstand, Bildungslücke, berufliche Anforderungen, Marktanforderungen, Mehrwertnutzung, regionale Verortung und andere sein. Ziel ist es insgesamt, die jeweiligen (Weiterbildungs-)Kunden so anzusprechen, zu akquirieren und zu betreuen, dass die identifizierten Merkmale innerhalb des identifizierten Segments bedarfsgerecht adressiert werden. Dies geschieht in einem abgegrenzten oder nicht abgegrenzten Zielmarkt (vgl. Kap. X).

Wenn potentielle Weiterbildungskunden in unterschiedliche Segmente eingeteilt werden sollen, dann ist ein methodisch basierter Prozess zu durchlaufen. In einem ersten Schritt werden relevante Zielgruppen als sogenannte Bedarfsträger eines Weiterbildungsnutzens festgelegt (z.B. Bachelor Ingenieure Maschinenbau).

In einem weiteren Schritt werden Merkmale der Bedarfsträger beschrieben. Die nun notwendigen Aussagen zur Ausprägung der Merkmale können im hochschulischen Umfeld nur abgeschätzt oder angenommen werden. Messungen scheiden aufgrund des Aufwands in der Regel aus. Die erforderliche Clustering nach ähnlichen Merkmalsausprägungen wird dann pragmatisch vorgenommen. Aus den Ergebnissen heraus werden die Kundensegmente plausibel beschrieben. Jedes Kundensegment sollte in Form einer typischen weiterbildungswilligen Person beschrieben werden um das Segment bestmöglich zu repräsentieren.

Eine Vielzahl von Aktivitäten im Weiterbildungsumfeld richtet sich dann an den Bedarfsmerkmalen der Kundensegmente aus, z.B. Lehrkonzepte, Lernziele, curriculare Gestaltung, Vermarktung und Pricing.

⁵¹ Analyse-, Marketing-, Kundenbindungsinstrumente

⁵² Brucksch, M: Aspekte des zielgruppenspezifischen universitären Weiterbildungsbedarfs, BASICplus Schriftenreihe, Technische Universität Ilmenau, www.tu-ilmenau.de/basicplus/, 2016

⁵³ Hartl, K.: Berufsbegleitende Weiterbildungsangebote im ingenieurwissenschaftlich-technischen Bereich; BASICplus Schriftenreihe, Technische Universität Ilmenau, www.tuilmnau.de/basicplus/publikationen, 2017

5.4.2. Wertangebote

Allgemeine Grundlagen

Ein Wertangebot (=value proposition) besteht aus einer Kombination von Faktoren und Eigenschaften, die den kundenseitigen Mehrwert von offerierten Produkten und/oder Dienstleistungen beschreiben resp. umfassen. Es ist somit ein Nutzen- oder Wertversprechen, das beschreibt, welchen Nutzen eine Organisation seinen Kunden mit einem bestimmten Produkt oder einer bestimmten Dienstleistung verspricht.

Das **Wertangebot** eines Geschäftsmodells beschreibt den Nutzen und damit den Wert, den Kunden und Wertschöpfungspartner (Lieferanten, Kooperationspartner etc.) durch ein Geschäftsmodell erhalten. Das Wertangebot ist der eigentliche Grund, weshalb Kunden, in diesem Fall, Weiterbildungsinteressenten, sich eher dem einen Anbieter zuwenden als dem anderen. Das Wertangebot löst somit ein Problem oder erfüllt einen Bedarf.⁵⁴

Das Wertangebot an den Kunden beschreibt, welchen Nutzen dieser erlangt. Das Geschäftsmodell definiert sich hier also nicht über ein bestehendes Produkt oder eine Dienstleistung, sondern über die daraus erfolgende **Nutzengenerierung** und damit indirekt über die resultierende Bedarfs-/ Bedürfnisbefriedigung beim Kunden. Hierdurch wird letztendlich festgelegt, welche Aktivitäten vom Unternehmen oder der Organisation ausgeübt werden müssen.

Das Nutzenversprechen an die Wertschöpfungspartner beschreibt den Nutzen, den die Wertschöpfungspartner aus der Teilnahme an dem Geschäftsmodell ziehen, und diese somit motiviert, Teil des Geschäftsmodells zu werden.

Allgemeine Situation

Der Begriff des Wertangebots hält nur zaghaft Einzug in den staatlichen Hochschulbereich. Ein völlig anderer Umgang mit dem Thema Wertangebot ist bei privaten Hochschulen zu erkennen, die den Mehrwert eines Bezahlangebots schon immer an ihre Studieninteressenten vermitteln mussten.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich **Wertangebot** ist jedoch mit einem Erfolgsfaktor für den Aufbau und Betrieb eines erfolgreichen Geschäftsmodells im Weiterbildungsbereich verbunden. Hochschulische Weiterbildungsangebote werden sich nur bei entsprechendem Mehrwert für den Kunden im Markt platzieren und „verkaufen“ lassen. Diesen **Mehrwert** gilt es entsprechend zu kommunizieren. Eine solche Mehrkommunikation findet derzeit jedoch nicht oder nur sehr eingeschränkt statt.

Methodische Hinweise zur Formulierung des Wertangebots

Ein **Wertangebot** muss beschrieben und kundenseitig kommuniziert werden. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Zielkunden dieses Wertangebot auch als solches auffassen. Dies bedeutet, ein Wertangebot muss auf einen Bedarf adressieren und treffen. Dieser Bedarf kann sehr unterschiedlich ausfallen und muss vorab entsprechend analysiert werden. Im Weiterbildungsbereich entspricht dieser Bedarf zumeist dem Schließen einer Kompetenzlücke zur besseren persönlichen oder beruflichen Bewältigung von Aufgaben.

Für die Formulierung eines Wertangebots an die Zielkunden resp. die ausgewählten Kundensegmente, sind die Merkmale dieser Kundensegmente mit einzubeziehen. Bestimmte Merkmale resp. Merkmalsausprägungen erfordern bestimmte Wertangebote. Dies gilt insbesondere bei der Mehrwertkommunikation von digitalen Lehrangeboten im Vergleich zu Präsenzangeboten.

⁵⁴ Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; et al.: Business Model Generation, 2010, 2011

5.4.3. Kanäle

Allgemeine Grundlagen

Als Kanal kann im Allgemeinen ein **Übertragungsweg** für Information, Waren oder Dienstleistungen bezeichnet werden. Gängig sind Begriffe wie Kommunikations-, Absatz-, Distributions- und Verkaufskanal. Kanäle werden von sowohl von unternehmenseigenen wie auch von unternehmensfremden Organisationseinheiten betrieben. Ein Kanal beschreibt somit letztendlich, wie ein Unternehmen oder eine Organisation die eigenen Kundensegmente im Markt erreicht und anspricht, um ein Wertangebot zu vermitteln. Hierbei unterscheidet man verschiedene Kanaltypen und Kanalphasen. Kanaltypen werden nach unternehmenseigenen und – fremden bzw. nach direkten und indirekten Kanaltypen unterschieden.

Die Kanalphasen sind Abschnitte innerhalb eines Kanals, die sich als Prozess oder Prozessabschnitte darstellen lassen. Kanalphasen beschreiben somit eine Prozessabfolge auf der sogenannten Dialog- oder Distributionslinie vom Unternehmen zum Kunden. Die Anzahl der Prozessschritte und der Phasenabfolge unterscheiden sich je nach Kanalart (Abb. 9-10). Eine Kanalphase führt grundsätzlich zu einem Zielpunkt (POC *Point of Contact*; POS *Point of Sales*).

Allgemeine Situation

Kanäle sind im hochschulischen Bereich für die Konzeption und Vermarktung von Weiterbildungsangeboten und für die nachhaltige Verortung dieser Angebote im Markt und in den Zielgruppen von Bedeutung. Sie erfüllen verschiedene Funktionen, darunter:

- die Aufmerksamkeit des Marktes und der Kunden auf die Weiterbildungsangebote der Hochschule zu lenken (*Awareness*),
- den Kunden ein Wertangebot zu unterbreiten und die Bewertung des Wertangebots der Hochschule zu ermöglichen (Mehrwert durch Weiterbildung),
- den Kunden die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu ermöglichen (Verkauf),
- Kunden auch nach Weiterbildungsteilnahme zu betreuen (*After Sales, Alumni*).

Die Analyse und Bedienung verschiedenster Kanäle durch Hochschule hat in den letzten 10 Jahren erheblich zugenommen und wird sich weiter ausdehnen und differenzieren. Der Grund ist in der steigenden Notwendigkeit zu sehen, die hochschulischen Bildungsprodukte zielgruppenspezifisch zu vermarkten und Zugang zum Markt und zu den Zielkunden zu gewährleisten.

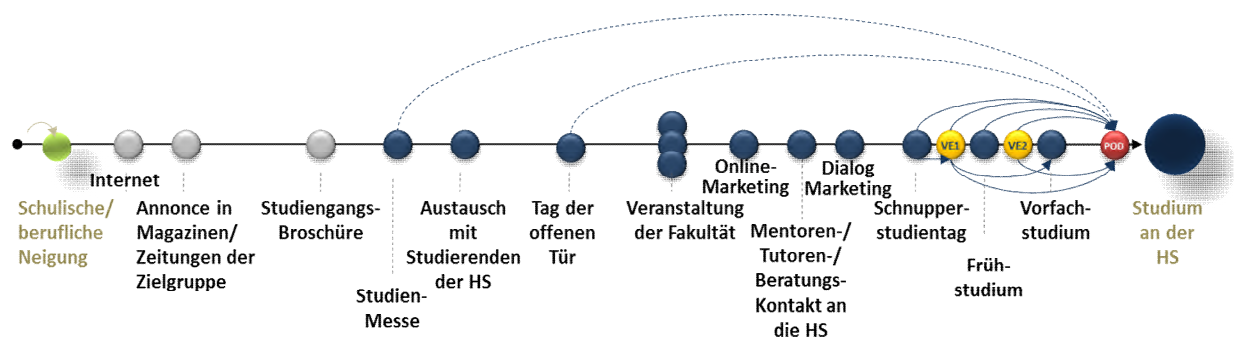


Abb. 9: Beispielhafte Anordnung verschiedenster Kanäle auf der Dialogkette Studiosinteressent - Hochschule.

Erläuterungen: ● Kontaktpunkte der verschiedenen Kanäle auf der Dialogkette in unterschiedlicher Entfernung vom POD; ● POD=Point of Decision; ● VE1= Vorentscheidung 1, VE2=Vorentscheidung 2.

Quellen: DHI Brucksch et al., 2007

Methodische Hinweise zur Analyse von Kanälen

Allgemeine Situation

Die Erkenntniswelt der Kundenbeziehungen ist im hochschulischen Bereich sehr unterschiedlich verbreitet. Der Begriff „Kunde“ wird vielerorts von Lehrenden und Forschenden an staatlichen Hochschulen abgelehnt. Private Hochschulen dagegen setzen sich mit der „Kundenthematik“ intensiv auseinander, da hier kostenpflichtige Lehrangebote vorliegen und das Verhältnis zu Studierenden resp. Weiterbildenden in einer anderen Form gestaltet ist. Private Hochschulen investieren entsprechend viel in die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kundenbeziehungen.

Aber auch staatliche Hochschulen widmen dieser Thematik immer mehr Aufmerksamkeit. Dies hat vor allem drei Gründe:

- Zum Ersten werden Absolventen als Alumni betrachtet. Alumni sind potentielle Weiterbildende, Förderer der Hochschule und ggf. Projektgeber für F&E-Projekte.
- Potentielle Weiterbildende sehen sich in der Kundenrolle eines Käufermarktes und wollen entsprechend bedient und behandelt werden.
- Industrielle oder sonstige außerhochschulische Organisationen treten als Projektgeber für F&E-Projekte auf. Sie verfolgen damit bestimmte Ziele und wollen entsprechend als zu „bedienende Kunden“ wahrgenommen und behandelt werden.

Im Rahmen der Bildung von Alumniaktivitäten ist eine zunehmende Übernahme von Kunden-Management-Instrumenten durch Hochschulen zu beobachten, auch wenn diese noch in der Breite der Hochschullandschaft etabliert sind.

Die Felder der Bindung und des Beziehungsmanagements von Absolventen der Hochschule als potentiellen Weiterbildenden der gleichen Hochschule sind bisher weitgehend unbearbeitet. Nur wenige Hochschulen praktizieren dies (*best practice*).

Das Beziehungs- resp. Kundenmanagement von hochschulexternen Projektgebern ist weitgehend auf die direkt betroffenen Forschenden beschränkt. Nur in einigen wenigen Hochschulen findet ein ausgewiesenes Beziehungsmanagement statt, das mit entsprechenden Instrumentarien von zentraler Seite der Hochschule gesteuert wird.

Genauere Zahlen zu den Anteilen der Hochschulen in den drei Gruppen sind derzeit nicht bekannt.

Methodische Hinweise zur Ausgestaltung von Kundenbeziehungen

Kundenbeziehungen beschreiben die Arten von Beziehungen, die eine Organisation, in diesem Fall eine Hochschule mit bestimmten Kundensegmenten eingeht. Eine Hochschule sollte sich Klarheit über die Art von Beziehungen verschaffen, die sie mit jedem Kundensegment aufnehmen will. In der Regel ist die erstmalige oder die wiederholte Kundenakquise oder die Nutzung einer Vermittler-/Multiplikatorenrolle des Kunden Motivation zum Aufbau und Pflege von Kundenbeziehung.

Ist die Motivationslage geklärt, so sind Entscheidungen darüber zu treffen, wie das Kundenbeziehungsmanagement strategisch ausgerichtet und operativ ausgestaltet wird. Grundsätzlich lassen sich mehrere Kategorien von Kundenbeziehungen unterscheiden:⁵⁵

- Persönliche Unterstützung in Form von direkter menschlicher Interaktion zur Deckung des Beziehungsbedarfs des Kunden.
- Selbstbedienung durch Verfügbarhaltung von Informationen und Instrumenten, mit denen der Kunde seinen Beziehungsbedarf decken kann.
- Automatisierte Verfügbarhaltung von Informationen und Instrumenten, mit denen der Kunde seinen Beziehungsbedarf decken kann.

⁵⁵ Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; et al.: Business Model Generation, 2010, 2011

- Community gebundenes Beziehungsmanagement, mit dem der Kunde seinen Beziehungsbedarf mit interagierenden Community-Mitgliedern und der Hochschule decken kann.
- Mitbeteiligung und Einbeziehung des Kunden zur Deckung des Beziehungsbedarfs des Kunden.

In allen Fällen ist die Bedarfslage der Hochschul-Kunden zu analysieren. Das Kundenmanagement richtet sich auf diese Bedarfslage aus. Hierbei ist zu beachten, dass sich die Bedarfslage der einzelnen Kundensegmente ändern kann. Das Kundenmanagement ist dann entsprechend anzupassen.

5.4.5. Einnahmequellen

Allgemeine Grundlagen

Einnahmen sind Strömungsgrößen in Form des Zuflusses von Zahlungsmitteln, der Erhöhung der Forderungen und/oder der Verminderung der Verbindlichkeiten. Ausgaben stellen den komplementären Begriff dar. Eine Einnahmequelle beschreibt die Ursache (objekt-, subjektorientiert) für die Erzielung einer Einnahme. Ein Unternehmen muss sich in diesem Zusammenhang ständig die Fragen stellen, (1) für welche Werte die Kunden bereit sind zu bezahlen und (2) wie viel jede Einnahmequelle zum Gesamtumsatz beiträgt.

Allgemeine Situation

Die Einnahmequellen staatlicher Hochschule sind in den einschlägigen Landeshochschulgesetzen, Durchführungsbestimmungen und gesonderten Vereinbarungen geregelt. Grundsätzlich gilt das Primärstudium in Deutschland, abgesehen von Studiengebühren, als kostenfrei. Außercurriculare Weiterbildungsangebote können jedoch kostenpflichtig angeboten werden. Hierbei ist auf die Befolgung der einschlägigen Umsatzsteuerproblematik zu achten. Die Preisbildung für die Weiterbildungsangebote kann sich nach den Marktgegebenheiten richten. Sie sollten zumindest eine kostendeckende Lehrausbringung der Weiterbildungsangebote gewährleisten.

Die aktuelle Erfahrung zeigt, dass Hochschulen im Umgang mit der Preisbildung und dem Kostenmanagement der Weiterbildungsangebote noch nicht optimal aufgestellt sind.

Private Hochschulen unterliegen vollständig privatwirtschaftlichen Gegebenheiten und agieren wie normale Unternehmen in der freien Marktwirtschaft. Die Preisgestaltung obliegt der unternehmerischen Verantwortung.

Allgemeine methodische Hinweise

Grundlage für die Preisgestaltung von Weiterbildungsangeboten ist die genaue Ermittlung der jeweils entstehenden Kosten. Unabhängig von der Strategie einer Hochschule, ob und zu welchen Preisen Weiterbildungsinhalte angeboten werden, wird empfohlen, eine umfassende Kostensystematik für die Weiterbildungsangebote zu erstellen. Diese können dann bei Bedarf jederzeit für die Preisbildung der jeweiligen Weiterbildungsangebote herangezogen werden. Eine Kostensystematik sollte a.G. der höheren Aussagekraft Prozesskosten-basiert vorgenommen werden.

5.4.6. Schlüsselressourcen

Allgemeine Grundlagen

Schlüsselressourcen sind Kompetenzen, Materialien, Werkzeuge und Finanzmittel, die für die erfolgreiche Umsetzung und den Betrieb eines Geschäftsmodells unbedingt benötigt werden. Schlüsselressourcen umfassen somit diejenigen Wirtschaftsgüter, die zur Erstellung des Wertangebots (Produkt, Dienstleistung), aber auch für den Vertriebsprozess und die Sicherstellung der Finanzierung u.a. benötigt werden. Dies schließt sowohl materielle als auch immaterielle Güter mit ein. Diese Ressourcen müssen beschafft, eingesetzt und gehandhabt werden. Vom besonderen Wert sind hierbei Ressourcen, die lang-

fristig vom Wettbewerb nicht imitiert oder substituiert werden können (Kompetenzen, technologisches Know-how, Expertise, Patente und sonstige Schutzrechte, Netzwerke, Community-Einbindung u.a.).

Allgemeine Situation

Das Management von Schlüsselressourcen ist im hochschulischen Bereich kein Novum, sondern gehört eigentlich zum operativen Hochschulalltag. Insbesondere Lehr- und Forschungskompetenzen, Drittmittel und Infrastrukturressourcen sind als solche Schlüsselressourcen einzuordnen. Insbesondere im Bereich der Forschung verfügen viele Hochschulen über Instrumente, die ein einfaches Management der Schlüsselressourcen ermöglichen.

Im Bereich der Weiterbildung spielt ein systematisches Management der Schlüsselressourcen bisher aber eher eine untergeordnete Rolle, da die Weiterbildung in den wenigsten Fällen professionell organisiert und geleitet wird. Hinzu kommt, dass die Verantwortung für das Management der Schlüsselressourcen in der Regel auf den Dozenten des jeweiligen Lehrangebots übertragen wird und keinem zentralen Management in einer eindeutigen institutionellen Verortung unterliegt.

Ein grundsätzliches Problem des Managements von Schlüsselressourcen ist die permanente oder kurzperiodische Aktualisierung⁵⁶ der hier benötigten Informationen und Daten. Erfahrungsgemäß ist dies im Hochschulalltag nur schwer zu bewerkstelligen und erfordert einigen Aufwand. Dieser Aufwand rechtfertigt sich auch nur dann, wenn das entsprechende System aktiv genutzt wird.

Für den hochschulischen Weiterbildungsbereich ist der Aufbau eines solchen Managementsystems zu empfehlen. Marktanfragen oder Markttrends können so schnell mit den entsprechenden Schlüsselressourcen adressiert werden.

Methodische Hinweise zum Management von Schlüsselressourcen

Grundlagen für den Aufbau eines Managementsystems für Schlüsselressourcen ist die Erhebung und Analyse von Daten und Informationen entlang einer Reihe von Kategorien. Diese Kategorien können je nach Fokus des Weiterbildungsangebots frei gewählt werden. Zumeist stehen die Lehrkompetenzen und die entsprechenden Lehr- und Forschungsgebiete im Vordergrund. Darüber hinaus sollten Kompetenzen in praxisnahen Themenstellungen und bereits existenten Weiterbildungsfeldern erhoben werden. Viele dieser Informationen sind Bestandsdaten oder lassen sich durch einfache Abfragen generieren.

In einem weiteren Schritt werden die Daten selektiert, die für das hochschulische Weiterbildungsangebot von Interesse sind. Diese Daten gilt es kontinuierlich zu aktualisieren. Ebenso wird empfohlen, diese Daten in einem entsprechend variablen Datenbanksystem zu führen.

5.4.7. Schlüsselaktivitäten

Allgemeine Grundlagen

Schlüsselaktivitäten umfassen Tätigkeiten oder Prozesse, die für die Ausführung eines Geschäftsmodells **entscheidend** sind. Sie bilden Grundlage für die Erstellung und den Wert des Leistungsangebots, umfassen das Unterbreiten eines Wertangebots im Markt und sind prozessualer Bestandteil der Wertschöpfungskette. Schlüsselaktivitäten sind somit aus der Gesamtheit der Unternehmensprozesse zu identifizieren, zu beschreiben und zu analysieren. Schlüsselaktivitäten sollten a.G. ihrer Bedeutung für die Wertschöpfung des Unternehmens in einem besonderen Maße qualitätsgesichert werden.

Allgemeine Situation

Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen haben hochschulische Leistungsprozesse nicht oder nur unzureichend dokumentiert. In der Regel spielt dies bei der operativen Bewältigung des Hochschulalltags auch keine Rolle. Eine gewisse Ausnahme bilden die Hochschulen, die systemakkreditiert sind

⁵⁶ Kurzperiodische Aktualisierung = Aktualisierungszyklen < 3 Monate

und/oder ein zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem betreiben. Die Prozesssicht im Hochschulalltag besteht jedoch auch hier in den meisten Fällen nur in der Theorie und ist in der Praxis nicht verankert.

Das Management von Schlüsselaktivitäten erfordert jedoch eine genaue Betrachtung der Prozess- und damit auch der Aktivitätenlandschaft. Den Einstieg hierzu müssen Anwendungen der Prozessanalyse der Prozessanalytik und der Prozessoptimierung gewährleisten (BPR).⁵⁷

Für den Weiterbildungsbereich haben sich vor allem 4 Prozesse als Schlüsselprozesse herausgestellt:

- Der Lehrbetriebsprozess, der die Lehrkonzeption, Lehrplanung und die Lehrausbringung umfasst.
- Der Lehrorganisationsprozess, der die dozenten- und studierendenseitige Organisation und Administration der Weiterbildungsangebote sicherstellt.
- Der Marketing- und Vertriebsprozess, der die Vermarktung, den Vertrieb und die Akquisition der Weiterbildungskunden gewährleistet.
- Der Produktmanagement-Prozess, der das Weiterbildungsangebot vor dem Hintergrund des Marktbedarfs optimal ausrichtet und betreut.

Diese Prozesse gilt es für den hochschulischen Weiterbildungsbereich zu definieren, auszugestalten und konsequent zu betreiben.

Methodische Hinweise zur Ausgestaltung von Schlüsselaktivitäten

Grundlage für das Management von Schlüsselaktivitäten ist die Prozesssicht. Entsprechend sollten die oben genannten Schlüsselaktivitäten als Prozesse für die Weiterbildungsaktivitäten definiert und realisiert werden. Hierbei können hochschulindividuelle Aspekte einbezogen werden, s.d. ein Prozessrahmen entsteht. Es bietet sich an, hierzu ein *Process Mapping* Verfahren anzuwenden. Nach erfolgter Festlegung der Prozesse können sich die Strukturen der Weiterbildungseinheit entsprechend ausrichten.

5.4.8. Schlüsselpartnerschaften

Allgemeine Grundlagen

Unter Partnerschaft versteht man eine informelle oder formelle Gemeinschaft zwischen sozialen Entitäten, die aus bestimmten Gründen und unter bestimmten Bedingungen abgeschlossen und betrieben wird. **Schlüsselpartnerschaften** beschreiben eine Gemeinschaft von Organisationen und Individuen, die zum Gelingen des Geschäftsmodells beitragen. Dies umfasst in der Regel das Netzwerk aus Individuen, Lieferanten, Kunden und sonstigen Partner.

Partnerschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass Partner bestimmte Anforderungen an den jeweils anderen Teil der Partnerschaft stellen. Die Erfüllung dieser Anforderungen ist für den Erfolg der Partnerschaften ausschlaggebend. Gründe (Motivation) für und Anforderungen an Partnerschaften müssen deshalb definierbar und erfüllbar sein. Partnerschaften und die hier zugrunde liegenden Gründe und Anforderungen werden in modernen Organisationen im Rahmen des QM und des PRM erfasst und kontinuierlich „gepflegt“.⁵⁸

Allgemeine Situation

Im hochschulischen Umfeld gilt das **Partnerschaftsmanagement** als Novum. Gut funktionierende vereinzelte Systeme beruhen zumeist auf den Aktivitäten einzelner Professoren oder der Hochschulleitung. Ansonsten ist das Thema Partnerschaft in Hochschulen ein Bereich, der als Partikularinteresse Einzelner oder einer Gruppe betrachtet wird, zu dem der Zugang restriktiert ist.

⁵⁷ BPR Business Process Redesign, vgl. Hammer, M., et al: Reengineering the Corporation, 1993

⁵⁸ QM=Qualitätsmanagement; PRM= Partner Relation Management

Ein offener Umgang mit der Thematik ist in den seltensten Fällen zu erkennen, da in der Regel wirtschaftliche oder wettbewerbliche Interessen Einzelner damit verbunden sind. Diese Barrieren gilt es im Bereich der Weiterbildung durch einen zentralen Ansatz zu überwinden.

Methodische Hinweise zum Management von Schlüsselpartnerschaften

Zur Klassifizierung von Partnerschaften existieren verschiedene Systeme, deren Anwendung im hochschulischen Bereich jedoch nicht notwendig ist. Schlüsselpartnerschaften im hochschulischen Weiterbildungsbereich dienen in erster Linie der Nutzung von Ressourcen zur Lehrausbringung von Weiterbildungsinhalten, der Entwicklung von neuen Weiterbildungsprodukten und der Optimierung der Käufer-Anbieter-Beziehung. Entsprechend dieser Ausrichtung sind die Partnerschaften zu handhaben.

Werden Instrumente oder methodische Ansätze gesucht, um theoretische Modelle aufzubauen, so sind diese unter den Begriffen *Client-* oder *Customer-Relationship-Management* zu finden

5.4.9. Kostenstruktur

Allgemeine Grundlagen

Die Kostenstruktur beschreibt die Zusammensetzung der Kosten eines Kostenbereichs oder einer Organisation/Unternehmung. Sie bezieht sich auf eine zeitliche Periode und wird durch verschiedene Faktoren wie Einzel- und Gemeinkosten, fixe und variable Kosten, Zahl der Kostenarten usw. bestimmt. Somit beschreibt die Kostenstruktur alle Kosten, die bei der Ausführung und dem Betrieb eines Geschäftsmodells anfallen.

Allgemeine Situation

Kosten im hochschulischen Weiterbildungsbereich sind, in Abhängigkeit des praktizierten Geschäftsmodells (vgl. Kap. 6) mehr oder weniger trennscharf und weitgehend unvollständig dokumentiert. Häufig sind insbesondere Personalkosten durch zeitlich befristete projektgebundene Stellen quersubventioniert. Auch Gesteungskosten werden von Weiterbildungsangeboten kaum berücksichtigt.

Ebenso ist zu erkennen, dass viele anfallende Kosten durch Vorgaben gedeckelt sind. Dies betrifft u.a. die Honorare externer Dozenten. Zumeist gelten diese mit Stundensätzen von 35,- bis 50,- Euro als nicht mehr zeitgemäß. Für qualitativ hochwertige akademische Inhalte gelten Stundensätze zwischen 100,- und 150,- als zeitgemäß. Spezialwissen wird heute mit bis zu 300,- Euro/h vergütet. Hinzukommt, dass Gesteungskosten in der Regel nicht vergütet werden oder mit den Honorarsätzen als abgegolten gelten. Für die anbietende Hochschule ist dies insgesamt von Vorteil, verzehrt jedoch das Kostenbild erheblich.

Je nach gewähltem Geschäftsmodell ist es jedoch notwendig die Kostenstrukturen vollständig zu kennen. Zu einem sollte gegenüber anderen dritten Weiterbildungsanbietern ein wettbewerbsfähiges Angebot erstellbar sein. Darüber hinaus sollte ausgeschlossen werden, dass Weiterbildungsangebote der Hochschulen an das privatwirtschaftliche Umfeld aus Quellen der staatlichen Hochschulfinanzierung oder projektgebundener Finanzquellen quersubventioniert werden.

Hinweise zur Ermittlung der Kostenstrukturen

Für die Ermittlung der Kostenstrukturen steht eine Vielzahl einschlägiger Methoden zur Verfügung, die in Zusammenarbeit mit dem Hochschul-Controlling angewendet werden können. In jedem Fall sollte eine Prozesskostenanalyse durchgeführt werden.

5.5. Besondere Aspekte der Digitalisierung der Lehre

*Neue digitale Lehre ist mehr
als alte Lehre mit Internetanschluss.*

5.5.1. Einführende Bemerkungen und Grundlagen

Die Digitalisierung von bestehenden Geschäftsmodellen oder die Realisierung von neuen digitalen Geschäftsmodellen im disruptiven Modus sind Gegenstand vielfältigster Diskussionen und Publikationen. Beides steht im Zentrum der Bemühungen um die Realisierung zukünftiger Arbeits-, Bildungs- und Lebenswelten. Der hochschulische Bildungs- und Forschungssektor bildet auch hier keine Ausnahme.

Eine Vielzahl von Initiativen und industrieseitigen Initiativen treibt die Aktivitäten um die Digitalisierung der Hochschule voran.⁵⁹ Die meisten Aktivitäten sind jedoch in den Hochschulen selbst zu finden. Bemerkenswert hierbei ist, dass eine enorme Menge von existierenden (Einzel-)Lösungen vorgestellt und beschrieben wird. Somit kann kaum, wie oft glaubhaft gemacht werden soll, von einer „digitalen Wüste“ und von einem „Nachhinken hinter einer Entwicklung“ im hochschulischen Bereich gesprochen werden. Die Hochschule per se ist bereits digital und zwar in vielfältiger Form. Digitalisierung im operativen Hochschulbereich folgt allerdings mehr den evolutionären und weniger den revolutionären Prinzipien.

In der öffentlichen Diskussion wird der Grad der Digitalisierung der Lehre häufig daran gemessen ob für jede Präsenzform auch eine gleich- und vollwertige Online-Form der Lehrausbringung zur Verfügung steht. Inwieweit diese Argumentationslinie richtig ist, kann kontrovers diskutiert werden. Zum Maßstab für hochschulische Lehre sollte sie jedoch keinesfalls gemacht werden. Hochschule definiert sich in erster Linie nicht alleine über digitale Lehre sondern über eine Vielzahl anderer Kriterien.

Grundsätzlich ist Digitale Lehre ein zeitgemäßer Bestandteil des Hochschulwesens. Digitale Lehre kann sich so durchaus zum einen unter mehreren prägenden Elementen der Hochschule entwickeln. Ob sie eine solche Rolle auch tatsächlich einnimmt, ist in erster Linie von hochschulindividuellen Faktoren abhängig.

Lehre hat vielfältige Aufgaben und beschränkt sich nicht nur auf die alleinige Vermittlung von Inhalten. Gute hochschulische Lehre benötigt Präsenz, haptische Elemente und einen „haptischen Lehrdialog“! In welchem Umfang dies geschieht und ob, wie und wieviele digitale Elemente dies ergänzen, liegt im Ermessensspielraum des jeweiligen Lehrenden. Dieser Ermessensspielraum ist verfassungsrechtlich durch die Garantie der Freiheit der Lehre abgesichert.

Digitalisierungsvorhaben über den gesamten Lehrbereich zu ziehen ist damit nicht oder nur eingeschränkt möglich und auch nicht sinnvoll. Zum einen gilt es die Diversität der Lehre und der Lehrelemente zu bewahren, ein Umstand, dem Digitalisierungsinstrumente heute noch nicht gerecht werden. Zum anderen ist es aus Lehrendensicht auch nicht sinnvoll jedes Lehrelement und jeden Bestandteil der Lehre zu digitalisieren (vgl. Kap. 5.5).

Für den Aufbau und die Nutzung einer digitalisierten Lehre ist in erster Linie einmal digitale Handlungskompetenz die Voraussetzung. **Digitale Handlungskompetenz** ist als eine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen anzusehen und kann entsprechend erlernt werden. Wie jede Kulturtechnik hat auch die digitale Handlungskompetenz unterschiedlichste Ausprägungen.

Unter **Handlungskompetenz** wird allgemein die Fähigkeit verstanden, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen.⁶⁰ Digitale Handlungskompetenz ist insofern als weitaus mehr zu betrachten als die Kompetenz zum digitalen Konsum. Entsprechend komplex wird das Thema digitales Lehren und Lernen. Die Fähigkeit zum digitalen Lehren und Lernen muss wie bei jeder anderen Kulturtechnik erworben werden. Die Fähigkeit zum digi-

⁵⁹ Hochschulforum Digitalisierung, Digitaler Bildungspakt, Digitale Hochschule u.a.

⁶⁰ Erdrich, K.: Schlüsselqualifikationen von Führungskräften, www.qualifikation.kenline.de

talen Konsum qualifiziert noch lange nicht zum digitalen Lehren und vor allem nicht zum digitalen Lernen.

Vor diesem Hintergrund ist deshalb genau zu überlegen, welche Elemente der Lehre (vgl. Abb. 11) überhaupt digitalisiert werden können. Hierbei ist vor allem der vermutete Grad der digitalen Handlungskompetenz der möglichen Studierenden mit einzubeziehen. Ausschlaggebend ist jedoch die digitale Handlungskompetenz der Lehrenden.

Bevor das Thema Digitalisierung der Lehre nach dem Gießkannen-Prinzip im operativen Hochschulalltag übergestülpt wird, müssen also erst einmal die Ausgangssituation und die Rahmenbedingungen der Hochschule festgestellt werden. Der aus der derzeitigen öffentlichen Diskussion entstehende Umsetzungsdruck zur Digitalisierung der Hochschule sollte deshalb deutlich zurückgenommen werden.

An der langfristigen Umsetzung von Digitaler Lehre wird jedoch in Zukunft kein Weg vorbeiführen. Von Interesse ist heute jedoch die Beantwortung der Fragen: Will man **Digitalisierung beschleunigen** und erzeugt dies dann einen **Mehrwert** oder einen Wettbewerbsvorteil? Wie kann man Digitalisierung im hochschulischen Umfeld zielkonform beschleunigen und nachhaltig etablieren? Sind die Digitalen Handlungskompetenzen hierfür in der Hochschule vorhanden bzw. wie erreicht man hier schnellstmöglich die erforderliche Kompetenzebene?

Die schnelle Übertragbarkeit in die Breite der hochschulischen Landschaft ist derzeit mangels struktureller und methodischer Vorgaben nicht unbedingt gewährleistet, da der hochschulindividuellen Situation zu wenig Rechnung getragen wird. Aus diesem Grunde empfiehlt sich für Hochschul-Digitalisierungs-Initiativen ein methodisch fundiertes und systematisches Vorgehen.

5.5.2. Heutige Situation

Bei der Vielzahl der verfügbaren Beiträge über die Digitale Lehre liegen aktuelle und belastungsfähige Analysen über die Gesamtsituation und den Grad der Digitalisierung an deutschen Hochschulen derzeit nicht vor. Es existiert zwar eine kaum noch überschaubare Menge von Statements, Beiträgen und Vorschlägen zur Beschleunigung der digitalen Penetration in deutschen Hochschulen.⁶¹ Diese sind jedoch sehr differenziert zu betrachten. Vor allem ist zu hinterfragen, welche Gründe für die entsprechenden Beiträge ursächlich sind (Verkaufs-, Struktur-, Politikinteressen u.a.).

Insgesamt ist der **Digitalisierungsgrad** in der deutschen Hochschullandschaft gar nicht so schlecht einzustufen. Bezogen auf die *technology adaption curve* liegen hier typische Follower Positionen vor (*adopters, early majority*).⁶² Dies hat den Vorteil, dass kostenintensive Pionierleistungen von den Vorreitern der Entwicklungen erbracht und Fehlentwicklungen bereits erkennbar und vermeidbar werden. Diese Umsetzungsbelastungen müssen demnach nicht wiederholt werden. Auch wird erkennbar, ob durch die digitalen Lösungen bereits eine subjektiv wahrgenommene Verbesserung (*relative advantage*)⁶³ vorliegt oder ob nur einem vagen Trend gefolgt wird.

Wie bereits erwähnt, sind deutsche Hochschulen bereits zu einem **beachtlichen Grad digitalisiert**. Die Zahl der entwickelten und eingesetzten Lösungen ist enorm und deckt das gesamte Feld der Lehrausbildung ab (vgl. Abb. 11). Der Einsatz von Lernplattformen und Campus-Managementsystemen gilt weitgehend als Standard. Eine Vielzahl von Insel- und Einzellösungen ergänzt das digital Lehrsystem zu einem, je nach Hochschule, mehr oder weniger homogenen und sinnvollen Ganzen.⁶⁴

Unbestritten ist der Unterschied zwischen deutschen Hochschulen und insbesondere angelsächsischen und US Hochschulen, die in weiten Bereichen Studiengänge parallel im Online- und Präsenzmodus an-

⁶¹ Stand 12.2017

⁶² Rogers, E. M.; Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press, 2003

⁶³ Rogers, E.M., dto. , 2003

⁶⁴ Bildungsportal Sachsen: Digitales Lehren & Lernen in der Hochschule, Heft 1-3, Arbeitskreis E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen, 2016-2017

bieten, insbesondere im Weiterbildungsbereich. Dies ist in Deutschland nicht der Fall. Fraglich ist jedoch, ob sich hier auch grundsätzlich qualitative Unterschiede in der Lehre ergeben oder ob sich durch die Koexistenz zweier Studienformen (Online, Präsenz) nur ein neuer und **anderer Standard etabliert** hat. Inwieweit dieser Standard nachhaltig ist, hat sich noch nicht geklärt und wird sich auf absehbare Zeit auch noch nicht klären.

Ebenso liefert die Tatsache, dass digitale Lehre vorhanden ist, noch keine Aussage über die Qualität der Lehre und über die Qualität der Absolventen.

Freiheit der Lehre

Bei allen Digitalisierungsbemühungen im Hochschulbereich ist die Freiheit von Lehre und Forschung zu beachten. Sie können aber sie müssen sich nicht einer digitalen Programmatik oder einem digitalen Umsetzungszwang beugen. Die Freiheit der Lehre ist grundrechtlich garantiert. Insofern schränken Vorgaben zum Grad der Digitalisierung der Lehre an den Lehrenden diese Freiheit grundsätzlich ein. Der lehrende Professor ist in Art und Form der Gestaltung seiner Lehrangebote und seiner Lehrausbringung frei und kann entscheiden ob, wie und in welchem Umfang er seine Lehre digitalisiert. Zwar kann mittlerweile davon ausgegangen werden, dass eine Grunddigitalisierung der Lehre in bestimmten Fachdisziplinen dem gebräuchlichen akademischen Standard und einer *good academic practice* entspricht. Eine Verpflichtung zu einer Grund-, Teil- oder Volldigitalisierung der Lehre kann jedoch von keinem Lehrenden verlangt werden.

Transformationsdruck

Der Transformationsdruck zur verstärkten Digitalisierung auf Hochschulen ist derzeit enorm. Hierbei ist jedoch auch die Tatsache zu reflektieren, wie dieser Transformationsdruck von medialer Seite aufgebaut und von politischer Seite aufgenommen wird. Transformationsdruck kann zu schnellem aber auch zum vorschnellem Handeln mit den entsprechenden Konsequenzen führen. Diesem Transformationsdruck ist aktiv mit einem methodisch fundierten und systematischen Vorgehen zur Gestaltung des Transformationsgeschehens zu begegnen.

5.5.3. Analyse und Positionsbestimmung des Digitalisierungsstandes

Methodische Grundlagen einer strategischen Hochschuldigitalisierung

Die Digitalisierung der Hochschule, die Weiterentwicklung der Digitalisierung und die Gestaltung und Steuerung des Transformationsgeschehens ist eine dauerhafte strategische Aktivität einer zukunftsorientierten Hochschule. Digitalisierung ist ein strategisches Thema, dessen Bedeutung und Einfluss auf das hochschulische Geschehen so umfassend ist, dass dieses Thema direkt in der Hochschulleitung verankert sein muss (Chefsache).

Die Bearbeitung dieser Aktivitäten folgt den klassischen Methoden der Strategieentwicklung und Umsetzung. Hierzu gehören in erster Linie die (1) Analyse der Ausgangssituation der Hochschule, die (2) Formulierung einer Digitalisierungsstrategie und die (3) die Realisierungsplanung.

- Die **Analyse der Ausgangssituation** der Hochschule muss sich vor allem mit der Darstellung und Durchdringung der Wertschöpfungskette der Hochschule und deren Prozesse in Lehre, Weiterbildung, Forschung und Administration auseinandersetzen. Hier gilt es, den bestehenden Digitalisierungsgrad und die geplanten Digitalisierungsmaßnahmen möglichst genau zu erfassen. Dies umfasst die gesamte Wertschöpfungskette der Hochschule einschließlich aller Prozesse und Aktivitäten. Ebenso sind die sich in diesem Kontext ergebenden Rechtsfragen zu klären.⁶⁵

Besondere Aufmerksamkeit muss dabei der **Lehrausbringung** gewidmet werden. Lehrausbringung mit allen Komponenten ist hinsichtlich des Digitalisierungsgrads zu untersuchen (vgl. Abb. 11 ff).

⁶⁵ Datenschutzrecht, Datensicherheitsvorgaben, Urheberrechte, Lizenzrechte u.a.

Hierbei ist zu beachten, dass nicht jede Komponente der Lehrausbringung in Abhängigkeit der Inhalte und der eigentlichen Zielsetzung der Lehre digitalisiert werden muss. Auch ist die Freiheit der Lehre und Lehrgestaltung zu beachten. Ebenso ist zu berücksichtigen ob die Kompetenzen und Ressourcen zur Digitalisierung beispielsweise der Lehrinhalte überhaupt vorhanden sind. Dies umfasst auch eine Bestandaufnahme und Bewertung der **digitalen Handlungskompetenzen** von Lehrenden und Lernenden (Abb. 12, 13).^{66 67 68 69 70} Letztendlich sind die heutigen und zukünftigen Rahmenbedingungen der Hochschule zu analysieren und daraus klare Schlussfolgerungen zur Machbarkeit von Digitalisierungsvorhaben abzuleiten.

- Die Erarbeitung und Ausformulieren einer **Digitalisierungsstrategie** greift die Ergebnisse der Analyse auf und entwickelt, unter der Prämisse der Machbarkeit, ein strategisches Konzept. Hierbei sind die Gesamtstrategie der Hochschule und die Hochschulentwicklungsplanung zu berücksichtigen.
- Die **Realisierungsplanung** umfasst die Aktivitäten einer üblichen und professionellen Projektplanung.

Stufen der Digitalisierung der Lehre

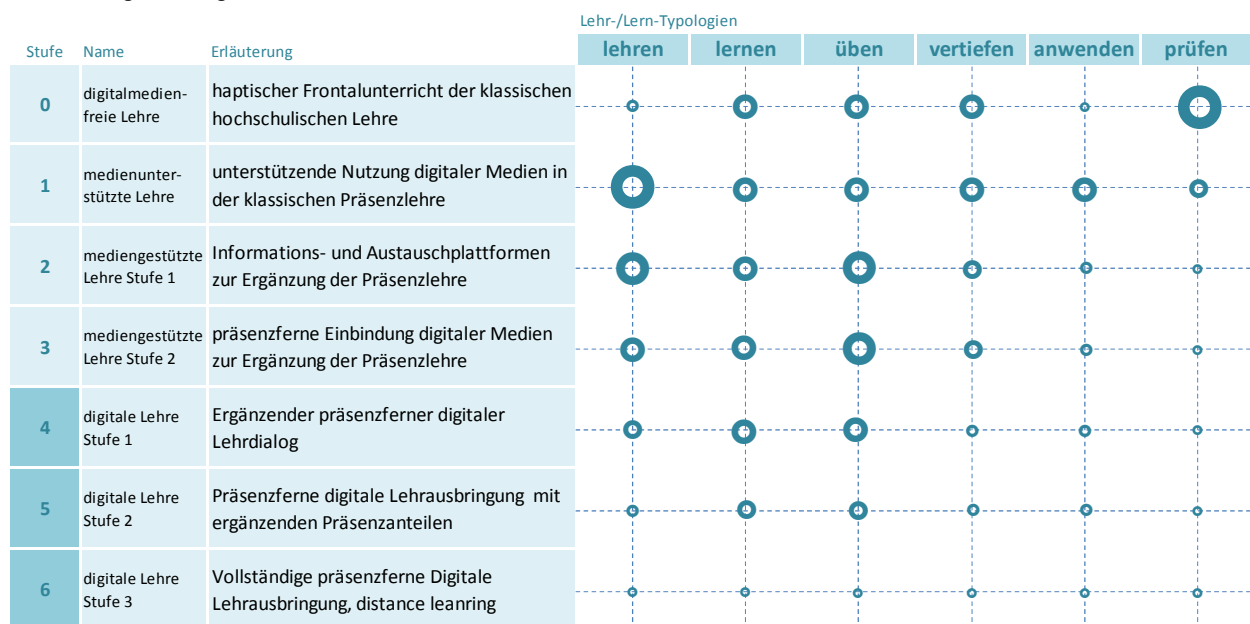


Abb. 11: Nutzung und Durchdringung der Digitalisierung der Lehre nach Stufen und Lehrtypologien. Beispielhafte Darstellung der *Digitalen Landschaft Lehre* einer Hochschule.

Erläuterungen: ○○○○ Umfang des Nutzungsgrades in der gesamten Hochschule.

Quellen: DHI Brucksch et al., 2016

⁶⁶ European Commission, Joint Research Center: DIGCOMP 2.0. The Digital Competence Framework for Citizens, 2017

⁶⁷ European Commission, Joint Research Center: Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu), 2017

⁶⁸ Carretero, S.; Riina Vuorikari, R.; Punie, Y.: DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. European Commission, Joint Research Center, EUR 28558 EN, 2017

⁶⁹ Online Digital Competences Self Diagnosis Test: <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697/lang-en>

⁷⁰ EU Science Hub: The European Commission's science and knowledge service. DigComp. Being digitally competent – a task for the 21st century citizens, <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

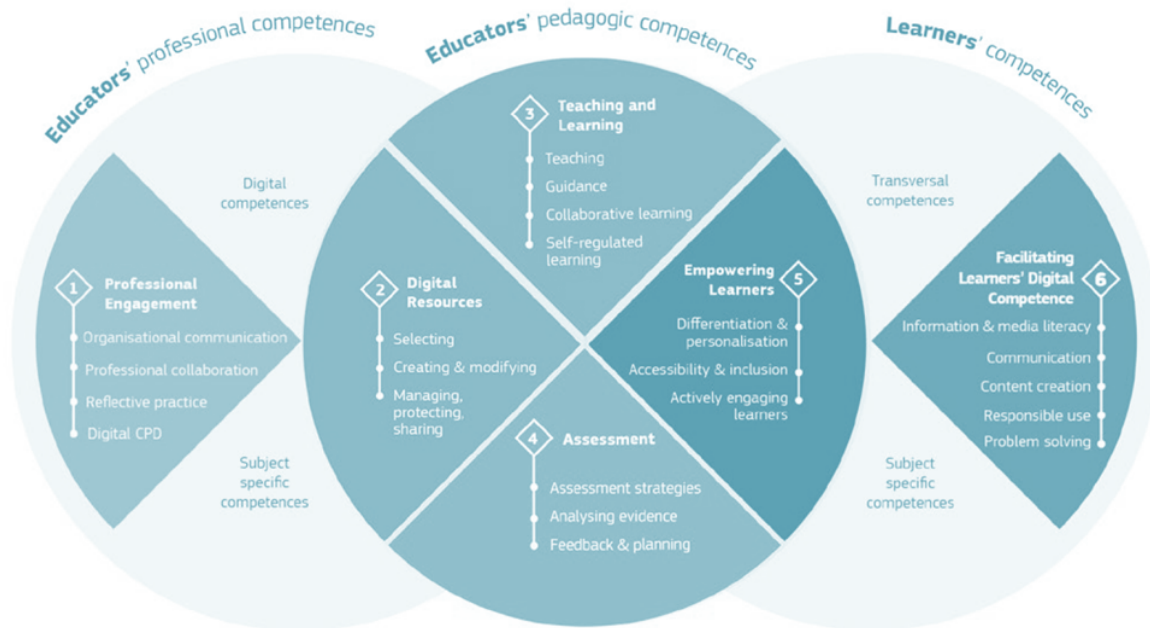


Abb. 12: Digitale Handlungskompetenzen der Lehrenden

Quellen: nach (1) European Commission, Joint Research Center: Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu), 2017; (2) Valkenburg van, W.: Digital Competences of Educators, www.e-learn.nl, Dez. 2017

Evaluation od Digital Competencies	non-existent	rudimentary	partly existent satisfactory	mostly existent	completely existent	outstanding
	0	1	2	3	4	5
Information and data literacy						
Browsing, searching and filtering data, information and digital content						
Evaluating data, information and digital content						
Managing data, information and digital content						
Managing data, information and digital content						
Communication and collaboration						
Interacting through digital technologies						
Sharing through digital technologies						
Engaging in citizenship through digital technologies						
Collaborating through digital technologies						
Netiquette						
Managing digital identity						
Digital content creation						
Developing digital content						
Integrating and re-elaborating digital content						
Copyright and licenses						
Programming						
Safety						
Protecting devices						
Protecting personal data and privacy						
Protecting health and well-being						
Protecting the environment						
Problem solving						
Solving technical problems						
Identifying needs and technological responses						
Creatively using digital technologies						
Identifying digital competence gaps						

Abb. 13: Bewertungsschema der allgemeinen digitalen Handlungskompetenzen (Beispiel).

Empfehlungen: Verwendung bereits existierender Kompetenztest-Tools.

Quellen: Brucksch, DHI, auf Basis der Vorgaben nach European Commission, Joint Research Center: DIGCOMP 2.0. The Digital Competence Framework for Citizens, 2017

5.6. Aspekte der Regionalität

Auch in Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung haben regionale Wirtschafts- und Lebensräume eine besondere Bedeutung für Hochschulen.

Der Weiterbildungsmarkt ist im Gegensatz zum klassischen „Studienmarkt“ ein Käufermarkt. Dies bedeutet, der Weiterbildungsinteressierte entscheidet sich als „Käufer“ für ein Weiterbildungsangebot seiner Wahl. Diese Entscheidung unterliegt einer Reihe von Kriterien. Die geographische Nähe zum Ausbildungsort spielt dabei bis heute als Entscheidungskriterium eine wichtige Rolle. Passfähige Angebote in der Region werden erfahrungsgemäß mit größerer Wahrscheinlichkeit angenommen als Weiterbildungsangebote, die weit entfernt vom Wohnort des Weiterbildungsinteressierten verortet sind. Dies gilt auch für Online-Angebote.

Hochschulen, die in Ballungsräumen und Metropolregionen angesiedelt sind und ein entsprechendes Weiterbildungsangebot aufweisen, sind gegenüber ländlich verorteten Hochschulen klar im Vorteil. Sie profitieren gleichzeitig von einer höheren Bevölkerungszahl, aus der zwangsläufig eine größere Zahl von Weiterbildungsinteressierten resultiert.

Ländlich verortete Hochschulen sind somit gezwungen den negativen Auswirkungen von Aspekten der Regionalität einen Mehrwert entgegenzusetzen um geographische und demographische Zugangsbarrieren zu überwinden. Dieser Mehrwert ist entsprechend zu definieren, zu spezifizieren und mit den entsprechenden Angeboten zu realisieren. Um dies zu gewährleisten, sind entsprechende Analysen vorzunehmen, zu bewerten und in konsequente Handlungsstrategien überzuführen.

5.7. Ausgewählte rechtliche Aspekte

Rechtliche Aspekte digitaler Geschäftsmodelle in der Weiterbildung werden noch immer ungenügend berücksichtigt.

Die Vermarktung und Lehrausbringung von Weiterbildungsangeboten ist mit der Handhabung komplexer rechtlicher Sachverhalte verbunden, die sehr unterschiedlich von den Hochschulen gehandhabt werden. Die Erfahrung zeigt, dass eine Vielzahl von rechtlichen Sachverhalten den Weiterbildungsverantwortlichen überhaupt nicht bekannt ist. Der Grund ist in der bisherigen Ausrichtung der Tätigkeiten der Weiterbildungsverantwortlichen im operativen Hochschulalltag zu sehen.

Als besonders **kritische rechtliche Bereiche** im Rahmen der Weiterbildung und insbesondere der digitalen Lehre haben sich die Rechtsfelder Datenschutz⁷¹, Datensicherheit, Urheberrecht und Finanzrecht erwiesen.

Im Rahmen der Unternehmerverantwortung kann die Haftungsproblematik hier durchaus auf Weiterbildungsverantwortliche und Lehrende durchgreifen.⁷² Hier sind die Träger der Weiterbildung, also die Hochschulen in besonderer Verantwortung ihren Mitarbeitern gegenüber zu nehmen. Sie müssen Rechtssicherheit gewährleisten und entsprechende Rechtsberatung sicherstellen.

⁷¹ GDPR General Data Protection Regulation EU, Europäische Datenschutzgrundverordnung, gültig in Deutschland ab dem 25.5.2018

⁷² Brucksch, M.; Feuerherdt, R.; Hanika, H.: Unternehmerisches Handeln und unternehmerische Verantwortung im Hochschulbereich – Metapher oder Realität? Analytischer Beitrag zur Begriffsverwendung im Hochschulbereich, Positionspapier, DHI Deutsches Hochschul-Institut, Köln, 2017

6. Geschäftsmodell-Typen in der akademischen Weiterbildung

Bestehende hochschulische Geschäftsmodell-Typen in der akademischen Weiterbildung und Best Practice.

6.1. Geschäftsmodelle im hochschulischen Umfeld

Ein Geschäftsmodell beschreibt das Grundprinzip, nach dem eine Organisation Werte schafft, vermittelt und erfasst.⁷³ Grundsätzlich findet der Begriff im hochschulischen Umfeld noch keine direkte und verbreitete Verwendung. Eine angenommene mangelnde Nähe des Begriffs zur Wissenschaftlichkeit ist hierfür die Ursache. Dennoch kann der Begriff Geschäftsmodell bestens für die Beschreibung der Grundprinzipien verwendet werden, nach dem Hochschulorganisationen im Bereich der Weiterbildung Mehrwert und Nutzen schaffen und vermitteln. Analysiert man die Hochschullandschaft entsprechend, so lassen sich verschiedene Geschäftsmodell-Typen im hochschulischen Umfeld identifizieren und deutlich voneinander abgrenzen.

6.2. Geschäftsmodelltypen - Strukturmodelle

6.2.1. Professorenmodell

Als **Professorenmodell** werden Geschäftsmodelle in der Weiterbildung bezeichnet, wenn angestellte oder verbeamtete Professoren von Hochschulen im Rahmen der sogenannten Nebentätigkeiten an Weiterbildungseinrichtungen außerhalb der eigenen Hochschule tätig sind. Diese Weiterbildungseinrichtungen sind entweder als privatwirtschaftliche oder dritte hochschulische Strukturen einzuordnen. Häufig sind Professoren an solchen privatwirtschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen als Gesellschafter beteiligt oder besitzen diese als Eigner selbst.

Professoren, die in dieser Form bereits Weiterbildungstätigkeiten nachgehen, können einen Interessenkonflikt haben, wenn Sie an der eigenen Hochschule in hochschulische Weiterbildungstätigkeiten eingebunden werden sollen. Dem kann die Hochschule entgegensteuern, wenn Engagements im Rahmen der hochschulischen Weiterbildungsangebote für die Lehrenden entsprechend lukrativ gestaltet werden.

Professorenmodelle sind weit verbreitet. Der genaue Umfang ist nicht feststellbar, da entsprechende Daten nicht erfasst werden. Schätzungen gehen jedoch davon aus, dass mindestens 20-25% der Hochschullehrer im Rahmen der Professorenmodelle tätig sind. Die Honorarvolumen, die hier erzielt werden liegen pro Professor zwischen wenigen tausend Euro p.a. bis mehrere Millionen Euro p.a.

6.2.2. Fakultätsmodell

Als Fakultätsmodell bezeichnet man Geschäftsmodelle der Weiterbildung, die im Rahmen des Lehrangebots von Fakultäten oder deren zugehörigen Organisationseinheiten (Institute, Center of Competences u.a.) eigenständig im Weiterbildungsmarkt aktiv werden. Fakultäten oder deren Institute bieten die Weiterbildungsleistung eigenständig und direkt im Markt an. Teilnahmegebühren werden entweder von den anbietenden Einheiten (Fakultäten, Institute) oder der Hochschule oder einer Servicegesellschaft der Hochschule direkt eingenommen. Die korrekte steuerrechtliche Vereinnahmung und Würdigung der Teilnahmegebühren stellt ein Risiko dar, insbesondere für staatliche Hochschulen.

Ebenso kann die Vergütung der Weiterbildungs-Lehrenden problematisch sein. Hierbei ist zu unterscheiden, ob die Weiterbildungsangebote im oder außerhalb des Rahmens der üblichen curricularen Lehre stattfinden. Im ersten Fall ist die Leistung mit der üblichen Entlohnung abgeglichen. Im zweiten

⁷³ Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; et al.: Business Model Generation, 2010, 2011

Fall ist eine Zusatzzahlung zu leisten. Diese Zusatzzahlungen sind auf Basis der geltenden Rechtssituation zu leisten.

Fakultätsmodelle sind Übergangslösungen einer Hochschule auf dem Weg zur professionellen Ausgestaltung eines Weiterbildungsangebots. Fakultätsmodelle werden relativ häufig genutzt, um Weiterbildungsangebote fakultäts- oder institutseigenständig zu vermarkten und auszubringen. Auffällig häufig kommen diese im universitären Umfeld vor. Auffällig ist dabei auch, dass die Weiterbildungsangebote häufig nicht oder nur ungenügend ordnungsrechtlich abgesichert werden. Fakultätsmodelle sollten a.G. der damit verbundenen haftungsrelevanten Risiken nicht zur Dauerlösung gemacht werden.

6.2.3. In-Instituts-Modell

Allgemeine Grundlagen⁷⁴

Unter **In-Instituten** versteht man Hochschul-Institute, die als direkter Teil einer Hochschule rechtlich unselbständige Einheiten bilden. Sie dienen dem Zweck der organisierten Durchführung von Funktionen der Hochschule (Lehre, Forschung, Weiterbildung). Dies umfasst u.a. regelhaft grundsätzlich steuerbefreite Forschungstätigkeit bei Einwerbung durch Drittmittel als echter Zuschuss, wie bei Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Bundes- und Landesministerien sowie der EU.

In-Institute für Weiterbildung

Das In-Instituts-Modell ist das derzeit am häufigsten genutzte Geschäftsmodell, wenn eine institutionalisierte und professionalisierte Form der Weiterbildung an Hochschulen gewählt wird. Als eigenständige Einheit, wenn auch rechtlich unselbständig, kann es Weiterbildungsangebote marktkonform gestalten, den Markt professionell bearbeiten und Lehrende nach Bedarf und Qualifikation innerhalb aber auch außerhalb der Hochschule auswählen.

Solche In-Institute haben, wenn sie erfolgreich agieren, immer einen gewissen Abstand zum allgemeinen hochschulischen Alltag. Sie können sich, in Abhängigkeit von der Qualifikation und der Kompetenz des Personals, verstärkt am Marktgeschehen und am Marktbedarf und weniger am Hochschulgeschehen orientieren. Grundsätzlich ist es von Vorteil die personelle Ausstattung solcher In-Institute marktnah und marktbedarfsgerecht vorzunehmen. Eine personelle Ausstattung, die zu stark hochschulisch orientiert ist, kann sich u.U. als kontraproduktiv erweisen.

6.2.4. An-Instituts-Modell

Allgemeine Grundlagen⁷⁵

Ein **An-Institut** ist eine organisatorisch und rechtlich eigenständige Leistungsstruktur, die Aufgaben in Forschung und Lehre erbringt. Es kann die Hochschule u.a. in ihren Forschungs- und Lehraufgaben unterstützen und ergänzen. Es ist überwiegend privatrechtlich organisiert. Anteilseigner- resp. Gesellschafterstrukturen sind in unterschiedlichsten Kombinationen zwischen Hochschule, Forschenden, Lehrenden und Dritten zu finden.

An-Institute sind durch vertragliche Vereinbarungen an eine Hochschule angebunden, gehören dieser aber nicht unmittelbar an. In der Regel firmiert eine solche Einrichtung als „wissenschaftliche Einrichtung an der Hochschule“ (An-Institut). Die formale Anerkennung als An-Institut einer Hochschule ist weitgehend in der Landeshochschulgesetzgebung geregelt.

Forschende und Lehrende einer Hochschule können im Rahmen ihrer Nebentätigkeiten oder nebenberuflich bei dem An-Institut beschäftigt sein. Insofern bieten An-Institute Forschenden einen attraktiven Mehrwert ergänzend zur eigentlichen Professoren-Tätigkeit innerhalb einer Hochschule.

⁷⁴ Brucksch, M.; Hanika, H.: Strukturen für erfolgreiche und nachhaltige F&E-Leistungen in Hochschulen mit Mittelstandsausrichtung, Positionspapier, DHI Deutsches Hochschul-Institut, Köln, Juni 2017

⁷⁵ Brucksch, M.; Hanika, H.: Strukturen für erfolgreiche und nachhaltige F&E-Leistungen in Hochschulen mit Mittelstandsausrichtung, Positionspapier, DHI Deutsches Hochschul-Institut, Köln, Juni 2017

An-Institute stellen somit eine geeignete Lösung zum Aufbau kompetenzzentrierter, leistungs- und wettbewerbsfähiger F&E- und Weiterbildungseinheiten für Hochschulen dar.

Die Vorzüge von selbständig rechtsfähigen An-Instituten i.d.R. in der Rechtsform des Vereins oder der GmbH für HAWs spiegeln sich summarisch betrachtet in folgenden Determinanten wieder:

- Individuelle Kompetenzpartnerschaften.
- Bindung von Mitgliedern, Förderern und Kompetenzpartnerschaften.
- Stärkung der Reputation des branchenspezifischen Schwerpunkts.
- Stärkung des Renommées der branchenspezifisch auftretenden Professorinnen und Professoren.
- Erleichterung der Beteiligung Dritter, z.B. durch Joint Ventures.
- Haftungsabschottung/-beschränkung durch Wahl entsprechender Rechtsformen.
- Haftungsentlastung der Verantwortlichen durch Einholung entsprechenden Versicherungsschutzes.
- Arbeitsrecht (privatrechtliche Gestaltung von Verträgen mit Professorinnen und Professoren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- Kein öffentliches Haushaltsrecht.
- Größere Flexibilität bei Ausschreibungen.
- Möglichkeit der Realisierung von Profit-Center-Strukturen.
- Organisatorische Trennung der gemeinnützigkeitsrechtlichen und der wirtschaftsrechtlichen Aktivitäten.
- Verlustabschottung des wirtschaftlichen Geschäftsbetriebes, da Mittel im gemeinnützigen/ ideellen Bereich nicht zur Subventionierung des defizitären wirtschaftlichen Geschäftsbereiches verwendet werden dürfen.
- Vermeidung der Mittelfehlverwendung.
- Eigenwirtschaftliche Zwecke (§ 55 AO).
- Privatrechtlich tätige Institute können gem. § 68 Nr. 9 AO Zweckbetriebe sein und damit den ermäßigten Umsatzsteuersatz anwenden.⁷⁶

Diese beispielhaft genannten positiven Determinanten gelten entsprechend auch für Fremdinststitute.

An-Institute für Weiterbildung

Das Geschäftsmodell der An-Institute für Weiterbildung ist nur vereinzelt im deutschen Hochschulmarkt vertreten. Die Chancen, die in solchen Modellen liegen sind noch nicht erkannt. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Gremienunabhängigkeit von Entscheidungen. Ein solches Modell kann schneller und zielorientierter im Markt agieren, als ein In- oder Zentral-Institut. Außerdem besteht die Möglichkeit Risiken auf verschiedenen Gesellschafter zu übertragen und damit das Gesamtrisiko für die Hochschule zu minimieren. Tochter-Gesellschaften von Hochschulen, die sich auf Weiterbildungsangebote spezialisiert haben, können so durchaus als An-Instituts-Modelle gelten, wenn sie nicht als eigenständige Hochschulen anerkannt sind.

6.2.5. Fremdinsttituts-Modell

Allgemeine Grundlagen⁷⁷

Als **Fremdinststitute** werden rechtlich selbständige⁷⁸ oder rechtlich nichtselbständige Organisationsstrukturen⁷⁹ bezeichnet, die als wissenschaftliche oder gewerblich-wissenschaftliche Einrichtung außerhalb

⁷⁶ vgl. Hanika, Rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Unterschiede der Forschung in In- und An-Instituten, Sonderdruck aus: Die Neue Hochschule, Band 46, Heft 1/ 2005, S. 38 ff., m.w.N.

⁷⁷ Brucksch, M.; Hanika, H.: Strukturen für erfolgreiche und nachhaltige F&E-Leistungen in Hochschulen mit Mittelstandsausrichtung, Positionspapier, DHI Deutsches Hochschul-Institut, Köln, Juni 2017

⁷⁸ z.B. Steinbeis-Stiftung, Contract Research Unternehmen

⁷⁹ z.B. unternehmensinterne Institute der Industrie oder sonstiger Unternehmen

der Hochschule stehen und nicht mit dieser verknüpft sind. Allerdings ist eine Verknüpfung resp. Verbindungen mit Hochschulen durchaus möglich.⁸⁰

Hochschulen arbeiten häufig im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen mit Fremd-Instituten zusammen. Grundsätzlich können Professoren Fremd-Institute im Rahmen ihrer Nebentätigkeiten selbst gründen und eigenständig betreiben.

Fremdinstitute für Weiterbildung

Die Nutzung von Fremd-Institutsmodellen für die Weiterbildung kann für Hochschulen durchaus von Interesse sein. In der Regel wird hier die Markt-Kompetenz und die Kundenbeziehungen der Fremd-Institute genutzt um das Kompetenzprofil der Hochschule mit seinem Weiterbildungsangebot im Markt zu platzieren. Dies erspart den Aufbau hochschuleigener Marktcompetenzen.

Auch ist eine gesellschaftliche Beteiligung der Hochschule an einem Fremdinstitut möglich (Kapitalgesellschafts-Modell / Beteiligungsmodell). Erfahrungsgemäß sind Fremd-Institute in ihrem Angebotsspektrum jedoch sehr fokussiert. Entsprechend wird eine Hochschule nicht ihr gesamtes Weiterbildungsportfolio über ein Fremdinstitut vermarkten.

6.3. Geschäftsmodelltypen - Prozessmodelle

6.3.1. Analoges Modell

Als analoge Geschäftsmodelle bezeichnet man Geschäftsmodelle mit keinem oder vernachlässigbarem Digitalisierungsgrad. Bezogen auf die hochschulische Weiterbildung bedeutet dies: Die administrativen Prozesse und die Prozesse der Lehrausbringung werden weitgehend in klassischer Form, also nicht transaktionsorientiert und digitalisiert erbracht.

Analoge Modelle habe durchaus Ihre **Berechtigung**, insbesondere dann, wenn die Kosten der Transformation vom analogen zum digitalen Geschäftsmodell keinen nennenswerten ROI erbringt, die Digitalisierung keinen Mehrwert generiert oder wenn das Alleinstellungsmerkmal des analogen Geschäftsmodells durch die Digitalisierung verloren geht.

6.3.2. Digitales Modell

Allgemeine Grundlagen

Der Begriff **digitales Geschäftsmodell** unterliegt bis heute noch keiner einheitlichen Definition. Die wissenschaftstheoretische Durchdringung der Thematik steht erst am Anfang und liefert noch keine nachhaltigen theoretischen Aussagen. Hinzu kommt, dass wissenschaftstheoretische Betrachtungen derzeit durch anwendungs- und lösungsorientierte F&E-Aktivitäten und durch mehr oder weniger qualifizierte werbliche Aktivitäten überlagert werden und a.G. der Geschwindigkeit der technologischen Entwicklungen kaum die notwendige Aufmerksamkeit genießen. Der Begriff „digitales Geschäftsmodell“ lässt sich somit nur näherungsweise beschreiben.

Grundsätzlich unterscheiden sich bei (teilweisen oder vollständigen) digitalen Geschäftsmodellen, die **Prinzipien**, wie Werte geschaffen, erfasst und vertrieben werden, erheblich von denen der nichtdigitalen Geschäftsmodelle. Dies begründet sich vor allem in der anderen Form, Art und Weise der durchgeführten Geschäftsprozesse und der hierzu eingesetzten Technologien.⁸¹

In einem digitalen Geschäftsmodell werden **Transaktionen**, d.h. der Austausch von einer Leistung und einer Gegenleistung zwischen einem nachfragenden und einem anbietenden System über digitale Tech-

⁸⁰ z.B. Fraunhofer-Institute

⁸¹ Hoffmeister, Ch.: Digital Business Modelling, Digitale Geschäftsmodelle entwickeln und strategisch verankern, Carl Hanser Verlag, München, 2015

nologien abgewickelt. Die Transaktion muss wiederholbar sein. Sie darf nicht einmalig oder zufällig ablaufen, sondern muss einer **geregelten Routine** unterliegen. Aus der Sicht des Kunden ist das Leistungsangebot eines digitalen Geschäftsmodells jedoch ähnlich dem eines nichtdigitalen Geschäftsmodells resp. zumindest vergleichbar.⁸²

Digitale Geschäftsmodelle lassen sich somit u.a. durch eine Reihe von **Kernelementen** beschreiben:

- die Transaktion,
- das anbietende und das nachfragendes digitale System,
- das genaue Regelwerk zur Beschreibung und Durchführung der Transaktion zwischen anbietenden und nachfragendem System,
- die (digitale) Leistung und die passende Gegenleistung,
- die Wiederholbarkeit der Transaktion.

Die Transaktionen finden dabei grundsätzlich zwischen Digitalsystemen statt und müssen genau beschreibbar sein, da sie mittels Software-Algorithmen umgesetzt werden müssen. Leistungen sind deshalb immer virtuell und digital.

Digitale Geschäftsmodelle bieten entweder komplett digitale Leistungen an oder sie unterstützen Geschäftsmodelle, die haptische Leistungen anbieten (Produktverkauf, Anbahnungsgeschäfte). Im zweiten Fall muss eine Kopplung stattfinden.⁸³

Digitales Geschäftsmodell in der hochschulischen Weiterbildung

Die Beurteilung ob und wann ein digitales Geschäftsmodell in der hochschulischen Weiterbildung vorliegt ist reine Ermessenssache. Grundsätzlich sollten hierzu zwei Gegebenheiten betrachtet werden:

- Grad der Digitalisierung der eigentlichen Wertschöpfungskette und
- Grad der Digitalisierung der Lehre als Bestandteil der Wertschöpfungskette.

Von einem digitalen Geschäftsmodell sollte erst dann gesprochen werden, wenn die überwiegende Zahl der Prozesse durch digitale Transaktionen repräsentiert werden (vgl. Kap. 5.5). Dies ist derzeit jedoch erst bei wenigen hochschulischen Geschäftsmodellen für die Weiterbildung der Fall, und dann auch nur eingeschränkt.^{84 85}

Der Einstieg in digitale Geschäftsmodelle wird zwar auch in Deutschland vorangetrieben. Zumeist beschränkt er sich jedoch auf die Digitalisierung der Lehre als Bestandteil der Wertschöpfungskette.⁸⁶ Die Digitalisierung der gesamten Wertschöpfungskette und damit die Transformation zum vollständigen Digitalen Geschäftsmodell werden an deutschen Hochschulen bisher nur sehr zögerlich vorangetrieben. Campus Hochschulen (*Brick Universities*)⁸⁷ liegen hierbei gegenüber den Fernhochschulen (*Open Universities*)⁸⁸ deutlich zurück. Die Gründe hierfür sind zumeist veraltete Verwaltungssysteme, komplexe regulatorischen Vorgaben, zu lange Entscheidungswege, fehlende Finanzierungsmittel und mangelnde Flexibilität um die vorhandene Barrieren zu überwinden.

⁸² Hoffmeister, Ch., dto.,2015

⁸³ Hoffmeister, Ch., dto.,2015

⁸⁴ Fernuniversität Hagen, AKAD, Leuphana

⁸⁵ Der tatsächliche Anteil der Hochschulen, die hier intensive Fortschritte machen, muss noch analysiert werden. Eine solche Untersuchung ist jedoch sehr umfassend und aufwendig und im Rahmen des vorliegenden Expertenberichts nicht möglich.

⁸⁶ Einsatz digitaler Formen der Lehrausbringung.

⁸⁷ *Brick Universities* sind klassische Campus-Hochschulen.

⁸⁸ *Open Universities* sind Hochschulen, die sich auf Fernstudienformen spezialisiert haben (*supported distance learning*).

7. Best Practice bei Geschäftsmodellen der hochschulischen Weiterbildung

Bestehende hochschulische Geschäftsmodell-Typen in der akademischen Weiterbildung und Best Practice.

7.1. Best Practice Einführung

Allgemeines

Der Begriff *best practice* bezeichnet bewährte und vorbildliche Methoden, Praktiken oder Vorgehensweisen zur Bewältigung von Aufgabenstellung unter bestimmten Rahmenbedingungen in und durch Organisation. Best Practice-Aussagen orientieren sich an bestimmten Ziel- und Orientierungsgrößen und -aussagen. Die *best practice* Begriffswelt ist eng mit dem Thema Benchmarks verknüpft. Benchmarks stellen Vergleichsgrößen zu Leistungskenngrößen dar. Im Rahmen von Benchmarkanalysen (=Benchmarking) werden Leistungskenngrößen und Leistungsaussagen mit Zielgrößen und Zielaussagen verglichen. Hierbei sollen herausragende, exzellente Praktiken identifiziert und umgesetzt werden, um dadurch nachhaltige Verbesserungen oder sogar Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Im Kern beinhaltet Benchmarking damit das Streben, zum „Besten der Besten“ zu werden oder sich zumindest am „Klassenbesten“ zu orientieren. Best practice bezeichnet dabei die Praktiken des Klassenbesten.⁸⁹

Bei *best practice* Analysen werden bewusst nach Unternehmen und Organisationen außerhalb der eigenen Branche oder des eigenen Tätigkeitsfeldes gesucht, die bestimmte Prozesse oder Funktionen hervorragend beherrschen.⁹⁰ Diesem Vorgehen liegt die Erfahrung zugrunde, dass ähnliche Prozesse in verschiedenen Branchen unterschiedlich effizient sind, da die Rahmenbedingungen variieren, aber eine Transformation des *best practice* Ansatzes auf die eigene Organisation dennoch möglich ist.

Hochschule

Benchmarking und *best practice* sind elementare Bestandteile im angelsächsisch geprägten Hochschulwesen. In deutschen Hochschulwelten halten beide Begrifflichkeiten erst seit einigen Jahren Einzug und werden, nicht nur im Zusammenhang mit Rankings, kontrovers diskutiert. Ungeachtet dessen hat die Etablierung und Entwicklung von *best practice* Initiativen durch die wettbewerblichen Fördermaßnahmen des Bundes und der Länder zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zur Einführung von Lehr-Innovationen einen erheblichen Schub erhalten. Insbesondere im Bereich der kostenintensiven Digitalisierung der Lehre wird Benchmarking und *best practice* in Zukunft in jeglicher Hinsicht zunehmen. Die besten Lösungen und das beste Lösungsvorgehen bei Aufgabenstellungen der Hochschule werden postuliert und als *best practice* zum „Nachbau“ empfohlen.

7.2. Best Practice Beispiele

Nachfolgend ist eine Reihe von *best practice* Beispielen im Bereich der Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Nutzung digitaler Geschäftsmodelle dargestellt. Die Darstellung umfasst deutsche und ausländische Hochschulen und repräsentiert den Stand 12.2017.

⁸⁹ Gabler Wirtschaftslexikon, Springer Gabler Verlag (Herausgeber), Stichwort: Best Practice, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/122484/best-practice-v4.html>, 2017

⁹⁰ Gabler Wirtschaftslexikon, dto., 2017

7.2.1. Technische Hochschule Nürnberg

Berufliche Praxis und angewandte Forschung.

Allgemeines

Bereits in 12/2000 gründete die THN den Verbund Ingenieur Qualifizierung gGmbH (Verbund IQ), um das akademische und praxisnahe Wissen der Technischen Hochschule mit dem Know-how, Marktkenntnisse externer Partner aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen zu verknüpfen und ein Lehrangebotssortiment für die berufliche Weiterbildung zu etablieren. Der Verbund IQ wurde 2013 mit dem 1. Platz des DGFP-Preises für erfolgreiche Weiterbildungspartnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen ausgezeichnet. Das Georg-Simon-Ohm Management-Institut (GSO-MI) wurde im Jahre 2002 als eigenständiges Institut der Technischen Hochschule Nürnberg für professionelle akademische Weiterbildung gegründet und ist seither der Partner für „Lebenslanges Lernen“ im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich. Mit Gründung der **OHM Professional School** in 10/2016 entstand ein neues Institut für berufsbegleitende Weiterbildung der Technischen Hochschule Nürnberg (In-Institut), welches die bestehenden Angebote (Studienangebote, Lehrveranstaltungen, Seminare und Kolloquien des GSO-MI und der Verbund IQ) übernommen, neu ausgerichtet und um interdisziplinäre Lehrangebote erweitert hat.

Best Practice

Als *best practice* der Hochschule gilt die langjährige Zielkunden- und Marktorientierung sowie die Praxisvernetzung mit Unternehmen, die eng in einen Dialog eingebunden sind. Die Programme ermöglichen durch Online- und Blended-Learning-Angebote ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen.

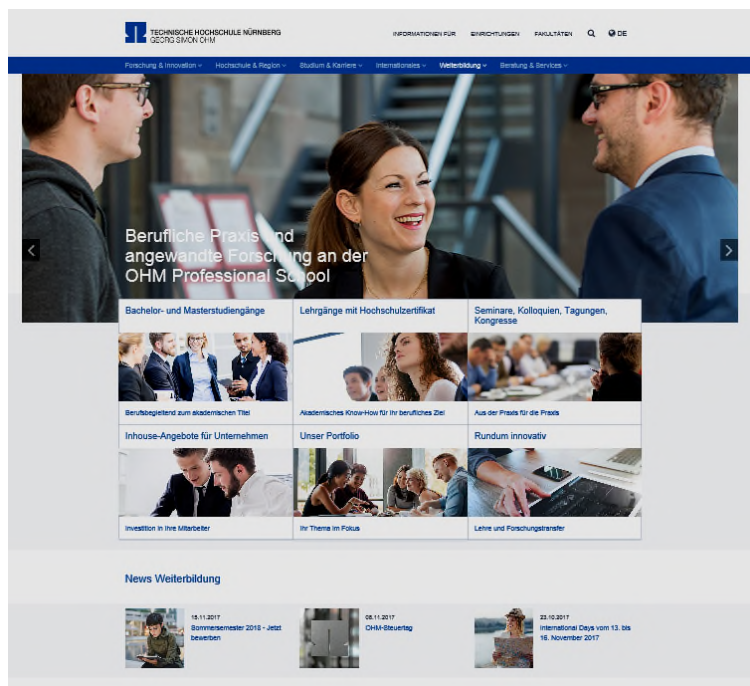


Abb. 15: Webauftritt des Weiterbildungsangebots der TH Nürnberg.

Quelle: TH Nürnberg, Webauftritt, 12.2017
www.ohm-professional-school.de
www.th-nuernberg.de

7.2.2. TH Technische Hochschule Köln

Lebenslanges Lernen – wissenschaftlich fundiert.

Allgemeines

Die Technische Hochschule Köln, gegründet 1971, ist mit mehr als 25.000 Studierenden und 420 Professoren die größte Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland. Weiterbildungsangebote stellen einen maßgeblichen Bestandteil des Hochschulangebots und sind in einer eigenständigen zentralen wissenschaftlichen Einheit verortet (Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung). Darüber hinaus bietet eine zweite Hochschuleinheit spezielle Weiterbildungsangebote an.⁹¹

Best Practice

Das Weiterbildungsangebot der TH gilt als zielkundenorientiert und gut am Marktbedarf ausgerichtet. Es wird übersichtlich und zugänglich vermarktet. Alle Angebote verfügen über eine curricular festgelegte Struktur. Die Weiterbildungsinstitute sind nach DIN ISO 9001 und 29990 zertifiziert. Das Zentrum für Lehrentwicklung (ZLE) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung bietet den Lehrenden Zugang zur aktueller Lehr- und Lernforschung, hochschul- und mediendidaktischer Unterstützung und moderiert den hochschulinternen Austausch über Lehre.

The screenshot shows the website for the Academy for Scientific Continuing Education at TH Köln. The header includes the university logo and navigation links. The main content area is titled 'Weiterbildung' and features a search bar with filters for 'Alle Themen', 'Alle Formate', and 'Alle Veranstalter'. Below this, there are several informational blocks: a 'Lebenslanges Lernen – wissenschaftlich fundiert' section with images of students, a 'Weiterbildungen mit Hochschulzertifikat' section listing courses like 'Social Media Manager*in' and 'Strategien zur Inklusion', and a 'Fortbildungen für Beschäftigte in Bibliothek und Information' section. A 'Kontakte' section provides contact information for Holger Hansen, including phone and email details.

Abb. 16: Web-Auftritt der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der TH Köln.

Quelle: www.th-koeln.de 12.2017

⁹¹ ZBIW, Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung, TH Köln

7.2.3. ITWM Hochschule Mittweida

Lebenslanges Lernen – wissenschaftlich fundiert.

Allgemeines

Das ITWM „Institut für Technologie- und Wissenstransfer Mittweida“ ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Hochschule Mittweida. Es versteht sich als zentrale Transferschnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaft. Das Institut verortet u.a. Angebote der Anpassungsqualifikationen und der postgraduale Aus- und Weiterbildung unter besonderer Einbeziehung von E-Learning-Angeboten. Derzeit werden 4 Master-, 1 Bachelor- und 1 Diplomaufbaustudiengang angeboten. Als maßgebliche E-Learning-Plattform für Lehre und Lernen dient OPAL der BPS Bildungsportal Sachsen GmbH.

Best Practice

Das Weiterbildungsangebot ITWM gilt als zielkundenorientiert und gut am aktuellen Marktbedarf ausgerichtet. Es wird übersichtlich und zugänglich vermarktet. Alle Angebote verfügen über eine curricular festgelegte Struktur. Zentrales Element der Angebote ist die umfassende Verortung der Inhalte in der E-Learning-Plattform OPAL und das Management der E-Learning-Umgebung durch die Studiengangsbetreuer des ITWM. Beides kann als best practice bezeichnet werden. Als beispielhaft gilt auch die kontinuierliche Evaluation der E-Learning-Inhalte und der Plattform einschließlich der Umsetzung von Verbesserungserfordernissen. Als vorbildlich gilt auch die Ressourcenbindung (Lehrpersonal, Lehraufwand) und die Organisationsform (Kombination aus Fakultätsmodell und externem Dienstleister) für den Weiterbildungsbetrieb.

The screenshot shows the website of the Institute for Technology and Knowledge Transfer (ITWM) at Hochschule Mittweida. The top navigation bar includes language options (deutsch/english), login, intranet, quick access, and search. Below the header is a large image of the university building with the 150th anniversary logo. A horizontal menu lists various university services: Schulen & Schulbuch, Studienfächer, Absolventen, Internationales, Hochschule, and Hochschule. The main content area is titled 'Institut für Technologie- und Wissenstransfer' and features a sidebar with a list of services like 'Forschungsprojekte ITWM', 'Bildung', 'Prüfungsausschuss', 'Industrial Management - Masterstudiengang', etc. The main content area is titled 'Bildung' and contains text about the institute's mission, a list of study programs (e.g., 'Masterstudiengang Industrial Management'), contact information for the 'Ansprechpartner' (Dr.-Ing. Ina Thiem), and a QR code. The footer includes 'Studiengänge' and 'Weiterbildungsmaster Projekt- und Prozessmanagement'.

Abb. 17: Web-Auftritt des ITWM der Hochschule Mittweida

Quelle: www.hs-mittweida.de 12.2017

7.2.4. Universität Oldenburg

Angebote der Weiterbildung unterstreichen das Profil der Universität als Ort des lebenslangen Lernens.

Allgemeines

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, gegründet 1973, ist eine staatliche Universität mit ca. 15.000 Studierenden. Kontinuierliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen sind als zentrales Element der Hochschule in ihrem Leitbild verankert. Weiterbildung und damit die Bereiche Lebenslanges Lernen, Weiterbildung und berufsbegleitende Studienprogramme werden in einem eigenständigen Bereich, der Professional School geführt.

Best Practice

Als *best practice* gilt das C3L – Center für lebenslanges Lernen. Es ist eines der Vorreiter in der wissenschaftlichen Weiterbildung und bei der Etablierung innovativer Lehr-Lern-Formate. Der Fokus liegt bei der berufsbegleitenden Weiterbildung von Einzelnen und bei der Gestaltung von Unternehmensprogrammen. Beachtung findet auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Weiterbildungsthematik und moderner Bildungstechnologie. Ebenso bietet das C3L mit einem technischen und didaktischen Support-Team Unterstützung den Lehrenden bei der Umsetzung ihrer Lehrangebote, insbesondere im Bereich der digitalen Lehre.

Abb. 18: C3L der Universität Oldenburg.

Quelle: Uni Oldenburg, Webauftritt, 12.2017
www.uni-oldenburg.de

7.2.5. Leuphana Universität Lüneburg

Lebenslanges Lernen – wissenschaftlich fundiert.

Allgemeines

Die Leuphana Universität Lüneburg, gegründet 1964, ist eine Stiftungsuniversität mit ca. 10.000 Studierenden. Weiterbildung und damit die Bereiche Lebenslanges Lernen, Weiterbildung und berufsbegleitende Studienprogramme werden in einem eigenständigen Bereich, der Professional School geführt. Daneben stellt eine Digital School web-basierte Lehr- und Lernformate zur Verfügung.

Best Practice

Leuphana vernetzt modernste Lehr- und Lerntechnologien durch Partnerschaften mit klassischen und neuen Bildungsakteuren und unterhält hierdurch ein weit verzweigtes und starkes Partnernetzwerk. Viele Online Kurse, das kollaborative Arbeiten, Lernen in Netzwerken, Mentoren-gestütztes Lernen und unterschiedliche Feedbackmethoden sowie Inter- und Transdisziplinarität-Integration, gelten als *best practice*.

STUDIUM LEHRE FORSCHUNG KOOPERATIONEN UNIVERSITÄT NEWS

DEUTSCH ENGLISH

LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Sie befinden sich hier: LEUPHANA // PROFESSIONAL SCHOOL

BERUFSBEGLEITEND STUDIEREN UND WEITERBILDEN AN DER PROFESSIONAL SCHOOL

Sie wollen sich fit machen für die Herausforderungen der heutigen Berufswelt? In den berufsbegleitenden Studiengängen der Professional School erwartet Sie ein **interdisziplinäres, fachübergreifendes Studium**, das genau auf Ihre Bedürfnisse und engen Zeitbudgets als **berufstätige Studierende** ausgelegt ist. Neben aktuellem Fachwissen lernen Sie bei uns den Blick über den Tellerrand: Relevante Fachthemen, **überfachliche Inhalte** und **integrierte Coaching-Einheiten** bilden ein rundes Gesamtpaket, um Sie umfassend für die Zukunft zu qualifizieren.

UNSER STUDIENANGEBOT: BACHELOR, MASTER, ZERTIFIKATE, WEITERBILDUNG.

Die Professional School bietet eine breite Auswahl an praxisnahen berufsbegleitenden Studienprogrammen aus den Clustern Management & Entrepreneurship, Governance, Nachhaltigkeit & Recht sowie Bildung, Gesundheit & Soziales. Nutzen Sie unser Angebot, um den ständig neuen Herausforderungen des Berufslebens erfolgreich zu begegnen. Entsprechend der aktuellen Bedarfe in den verschiedenen Branchen erweitern wir unser Angebot kontinuierlich und unterstützen mit individuellen Lösungen.

BERUFSBEGLEITENDE BACHELOR

- Betriebswirtschaftslehre -
- Musik in der Kindheit -
- Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher -

BERUFSBEGLEITENDE MASTER

- Auditing -
- Baurecht und Baumanagement -

WILLKOMMEN AN DER PROFESSIONAL SCHOOL

„Bei uns profitieren Sie von einem besonderen interdisziplinären Angebot, das sie nicht nur fachlich, sondern auch persönlich weiterentwickelt. So qualifizieren Sie sich umfassend für die nächsten Schritte in Ihrer Zukunfts- und Karriereplanung.“

- Prof. Dr. Jörg Philipp Terhechte, Leibniz Professional School

Abb. 19: Web-Auftritt der Professional School der Leuphana.

Quelle: www.leuphana.de

7.2.6. Universität Freiburg

Berufsbegleitend, flexibel, international.

Allgemeines

Die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg ist eine der ältesten Universitäten Deutschlands mit über 25.000 Studierenden. Als eine der wenigen deutschen Universitäten weist sie präsent eine eigenständige Hochschuleinheit für Weiterbildung aus, das FRAUW Freiburger Akademie für universitäre Weiterbildung. Diese bietet Zertifikatsstudien an, die auf die wissenschaftliche Vertiefung berufspraktischer Erfahrungen ausgerichtet sind, und berufsbegleitende Masterstudiengänge, die auch als Fernstudiengänge absolviert werden können. Ebenso ist die Fortbildung der Hochschulmitarbeiter hier verortet.

Best Practice

Als *best practice* gilt der Freiburger Baukasten, ein Qualifizierungssystem mit Zertifikatsabschlüssen des CAS- und DAS-Systematik, das von den Arbeitgeberverbänden anerkannt wird.⁹² Die Anrechenbarkeit auf Weiterbildungsmaster-Studiengänge ist in vielen Fällen möglich. Auch sind die grenzüberschreitenden gemeinsamen Angebote mit ausländischen Universitäten zu erwähnen.

The screenshot shows the website for 'Weiterbildung Albert-Ludwigs-Universität Freiburg'. The main heading is 'Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote'. Below this, there is a brief description of the offerings, followed by a link to a 'Jahresbrochüre "Wissenschaftliche Weiterbildung 2017" (pdf, 8 MB)'. A section titled 'Welches Angebot der Wissenschaftlichen Weiterbildung beginnt wann? Termine 2017' is visible. There are also contact details for the 'Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung (FRAUW)' and the 'Sekretariat Weiterbildung'. The website includes a navigation menu on the left with categories like 'Wissenschaftliche Weiterbildung / Continuing Education', 'Weiterbildungsformate', and 'Angebote nach Themen'. At the bottom, there are logos for partner organizations like 'SWISSUNI', 'DGWF', and 'FachkräfteAllianz SÜDLICHER OBERRHEIN'.

Abb. 20: Webauftritt FRAUW Freiburger Akademie für universitäre Weiterbildung.

Quelle: Universität Freiburg, Webauftritt, 12.2017

www.uni-freiburg.de

⁹² Certificate of Advanced Studies (CAS); Diploma of Advanced Studies (DAS)

7.2.7. The Code University – Berlin

...wo sich digitaler Pioniergeist entfalten kann...

Allgemeines

Die CODE ist eine in 2016 gegründete private Hochschule für die digitalen Pioniere von morgen, die im Oktober 2017 ihren Studienbetrieb aufgenommen hat. Nach eigenen Angaben vermittelt die Hochschule Kompetenzen, die in der Arbeitswelt der Zukunft benötigt werden. Innovation zieht sich durchgängig durch das gesamte Hochschulkonzept.

Best Practice

Die Hochschule hat die gesamte Prozesskette der Lehre völlig neu durchdacht und konzipiert. Dies beginnt mit dem Aufnahmeverfahren, der Studieneingangsphase mit Orientierungsmöglichkeiten und der innovativen Lehrausbringung mit hybriden Verfahren, die eine digitale Lehre mit modernen Präsenzphasen unter der Zielsetzung erfahrungsbasierten Lernens verbindet.

The screenshot shows the Code University Berlin website. At the top, there is a navigation bar with the logo and menu items: Konzept, Studium, Community, Weiterbildung, Hochschule, and NS. Below the navigation is a large blue banner with the text "Studieren am Puls der Zeit" and a sub-headline: "An der CODE lernst du einfach anders. Unser erfahrungsbasiertes Studium ebnet dir deinen Weg zum Erfolg – auch auf völlig neuem Terrain." Below the banner are three content blocks, each with an icon and text:

- Aus Erfahrung wird Praxiswissen:** "Wissen entsteht nicht durch das Auswendiglernen immer gleicher Inhalte. Einem Lernenden ist es nicht um die Pflichten des Studiums zu tun, sondern um das Erlernen von Wissen, das sich in der Praxis bewährt. Wir setzen das erfahrungsbasierte Lernen." (Icon: A person thinking)
- Aus Erfahrung wird Erkenntnis:** "In besonderer Projektkultur lernst du, jeden deiner Schritte zu reflektieren. Aus eigenem, einzig gelöstem Problem erzielst du so wertvolle Erkenntnisse. Und selbst wenn's nicht auf Anhieb klappt: Fehler sind bei uns keine "Grenzen", sondern Steine zum Erfolg." (Icon: A person with a lightbulb)
- Das virtuelle globale Klassenzimmer:** "Diese Studiengänge bilden das Fundament deiner Zukunft. Doch immer neue, spannende Aufgaben fordern in dir die größte Herausforderung des Wissens und Selbstvertrauens, jede einzelne Herausforderung zu meistern. Mit Mut dem Blick, neue Wege zu gehen und jeden Schritt selbst zu hinterfragen – allein und vor allem mit deinem Team." (Icon: A person at a computer)

Below these blocks is another banner with the text "Lernen auf Augenhöhe" and a sub-headline: "Wir finden, deine Hochschule sollte für dich arbeiten – nicht umgekehrt. Die CODE ist dein Nährboden für Talent, Ideen und persönliches Wachstum: ein Lernerlebnis, das seinesgleichen sucht." Below this banner is a quote: "Learning is experience. Everything else is just information." attributed to ALBERT EINSTEIN (1879-1955). Below the quote are two more content blocks:

- Talent ist nicht immer da:** "Talent ist nicht immer da. Oder eben, wie viel man ausverweilt lernen kann. Dann ganz einfach: Einen Schritt dieses Wissens brauchen wir später kaum noch. Deshalb sprechen wir mit dir vom ersten Tag an nur darüber, was du für deine Ideen und deren Umsetzung brauchst – über Dinge, die dich nicht interessieren." (Icon: A person at a computer)
- Werte und Leidenschaft hingegen schon!** "Inspirationale Projekte vermitteln dir alle nötigen Skills, jede Herausforderung zu meistern. Du lernst nicht isoliert! In unseren strategischen Workshops lernst du die besten Tools und Methoden kennen. Zusammen mit deinen Kommilitaden erzielst du so die ideale Lösung – und bestmöglichen Teamgeist." (Icon: A person at a computer)

At the bottom of the screenshot, there are two more content blocks:

- Projekte:** "Du und der Rest deines Studiums"
- Herausforderndes Lernen:** (Icon: A person at a computer)

Abb. 21: Webauftritt der Code University Berlin.

Quelle: <https://code.berlin/de/>

7.2.8. IBB – Buxtehude

„Best Of“ im Bereich E-Learning.

Allgemeines

Das IBB Institut für Berufliche Bildung ist keine Hochschule, aber einer der größten Bildungsanbieter Deutschland. Es wurde 1985 gegründet und praktiziert ein Standortmodell mit Kooperationspartnern. Schwerpunkt des sehr umfangreichen Bildungsangebots ist die Weiterqualifikation in beruflichen Übergangsphasen und die berufsbegleitende Fortbildung. Ebenso werden Unternehmen adressiert, für die spezifische Weiterbildungskonzepte umgesetzt werden.

Best Practice

Die hybriden Lehrformen aus Online- und Präsenzveranstaltungen und die Virtuelle Online Akademie kann als *best practice* eingeordnet werden. Die virtuellen Seminare ermöglichen eine aktive Seminarteilnahme und ein *Application Sharing* von den unterschiedlichsten Orten aus. Die umfassende Zielgruppenorientierung des Weiterbildungsangebots spiegelt den Marktbedarf optimal wieder.

The screenshot displays the IBB website interface. At the top, there is a header with the IBB logo, a 'Kostenlose Kursinfo-Hotline' number (0800 7050000), and a search bar. Below the header is a navigation menu with links for 'Weiterbildung', 'Virtuelle Akademie', 'Abernd Akademie', 'Business Akademie', 'Standorte', 'Über uns', 'Karriere', 'News', 'Infos', and 'Kontakt'. The main content area is divided into several sections:

- Weiterbildungssuche:** A search filter with dropdown menus for 'alle Themengebiete' and 'In allen Standorten', and a 'Weiterbildungen suchen' button.
- Ihr Ansprechpartner:** A profile for Johannes Simon, Pädagogischer Leiter, with contact details: Telefon 04181 518236 and E-Mail johannes.simon@ibb.com.
- Auszeichnung für VIONA:** An announcement that VIONA was awarded 'Best of' in the 'E-Learning' category at the 'Wirtschaftswettbewerb' 2017.
- Download:** A link to download 'VIONA-brüche'.
- Kooperationsangebot für Bildungsanbieter:** A section highlighting benefits like 'Mehr Bildungsangebote', 'Mehr Teilnehmer', 'Mehr Umsatz', and 'Weitere Informationen: Viona.online'. It includes an image of two people shaking hands.
- Newsletter:** A sign-up form with the text 'Bleiben Sie auf dem Laufenden mit dem IBB-Newsletter! Einfach über das Formular anmelden und Sie erhalten alle Neuigkeiten zum Thema Weiterbildung.' and a 'Anmelden' button.

The 'Virtuelle Online Akademie VIONA' section is the central focus, featuring a large image of a man and a woman in a virtual meeting. The text describes VIONA as an innovative learning offer with virtual seminars, live interaction, and consultation. It also includes a section titled 'Was ist ein virtueller Seminarraum?' and 'Lernen Sie, wo Sie möchten', detailing the flexibility of the virtual environment.

Abb. 22: Webauftritt der IBB.

Quelle: <https://www.ibb.com>

7.2.9. Fernuniversität Hagen

Vollwertige akademische Ausbildung ohne Präsenz.

Allgemeines

Die Fernuniversität in Hagen, gegründet in 1974, ist mit 76.000 Studierenden die einzige staatliche Fernuniversität in Deutschland. Die Hochschule bietet in 4 Fakultäten nach eigenen Angaben Bachelor- und Masterabschlüsse, weitere international anerkannte Abschlüsse sowie viele Weiterbildungs- und Akademiestudiengänge. Die Abschlüsse der Fernuniversität entsprechen regulären Universitätsabschlüssen. Alle Fakultäten besitzen das Promotions- und Habilitationsrecht. Das Weiterbildungsportfolio fokussiert weitgehend auf weiterbildende Studiengänge und weniger auf Zertifikatsabschlüsse.

Best Practice

Als *best practice* Beispiele der Fernuniversität Hagen können der „Virtueller Studienplatz zur Eigenorganisation des Studiums“ und die Optimierung der Studienangebote als hybride Studiengangsformen aus Printmaterialien, digitalen Medien, Präsenz- und mentorallen Veranstaltungen genannt werden.



STUDIUM FORSCHUNG DIE UNIVERSITÄT

INFOS FÜR --- Bitte auswählen --- DIREKT ZU --- Bitte auswählen --- English version

Home / Studium

Mein Studium an der FernUniversität in Hagen



Das Fernstudium ermöglicht Ihnen ein Höchstmaß an zeitlicher und örtlicher Flexibilität, denn Sie können die Lernzeit Ihren individuellen Erfordernissen anpassen. Im deutschsprachigen Raum ist die FernUniversität die erste Adresse für Sie, wenn Sie neben Berufstätigkeit, Familienphase oder bei Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung mit Abitur oder als Beruflich Qualifizierte studieren möchten.

- > [FernUni für alle](#)
- > [Fernstudieren](#)

An der FernUniversität wird Blended Learning als Kombination von Präsenz- und E-Learning angeboten. Die Studieninhalte im Fernstudium an der FernUniversität stellen wir Ihnen in vielfältiger Form zur Verfügung. Neben den Studienmaterialien, gedruckt oder online, nutzen Sie digitale Medien, loggen sich in Ihren Moodle-Lernraum ein und können Präsenzveranstaltungen und auch mentorale Veranstaltungen in den Regionalzentren besuchen. Organisatorisches erledigen Sie im Virtuellen Studienplatz.

- > [Der Virtuelle Studienplatz](#)
- > [Lernplattform Moodle](#)

Abb. 23: Webauftritt der Fernuniversität Hagen.

Quelle: www.fernuni-hagen.de

7.2.10. The Open University – Milton Keynes, UK

Flexible education of highest standard.

Allgemeines

Die Open University (OU) wurde 1969 gegründet und gilt mit ca. 170.000 Studierenden, 2.500 Mitarbeitern 1.000 Wissenschaftlern als die größte staatliche Universität in Großbritannien und Europa. Die Universität bietet vor allem Kurse, Zertifikate, Diplome und Universitätsabschlüsse im Fernstudium an. Die Open University Business School zählt zu den größten MBA-Anbietern weltweit. Eine hohe Zahl der Studierenden. Die Hochschule ist bekannt dafür, dass sie eng mit Arbeitgebern zusammenarbeitet.

Best Practice


Als *best practice* gilt die „Produktion“ der derzeit über 600 digitalen Kursmodule, die gemeinsam von multidisziplinären Team hergestellt werden. Nach eigenen Angaben unterstützen über 6.000 Tutoren die Lernenden. Der Bereich Customer-Relationship gilt in jeder Hinsicht als zeitgemäß und modern und umfasst sowohl Firmen- wie auch Privatkunden und Studieninteressierte. Die digitalen Lernplattformen bilden das Fundament der Lehre und sind Bestandteil des Systems *supported open learning*. Zur Weiterentwicklung der digitalen Lehre betreibt die Hochschule ein *Institute of Educational Technology*. Ebenso kann die außergewöhnliche Form der Kundengewinnung als *best practice* bezeichnet werden.



A global leader in flexible learning

With The Open University you can study whenever and wherever you choose. We have students in over 120 countries, and a global reputation as a pioneer in the field of flexible learning. Our flexible teaching also means, if you travel often or need to relocate, you can continue to study wherever you go.

With a wide choice of courses taught in English, flexible payment and a global reputation for excellence, The Open University can help you get where you want to be.




Supported open learning

The OU teaches in English through its own unique method of distance learning, called 'supported open learning', which is:

- **Flexible** – students work where and when they choose to fit in with jobs, families and other commitments
- **All-inclusive** – students get all the high quality materials they need to study
- **Supportive** – personal tutors provide academic expertise, guidance and feedback and run group tutorials; and specialist advisers are on hand to help with other aspects of OU study
- **Social** – students get together through tutorials, online conferencing, study networks and course forums.

[View courses and study information](#)



Download a brochure

Learn more about the range of subjects offered by The Open University.

Request your copy today

What our students say

I chose the course at The Open University for two reasons; I know that an OU degree is internationally recognised, including in Germany, so that was one of the main reasons; but also, the online forums, face-to-face tutorials and the residential school in London and other cities. It was great to speak to so many English and international students.

David Kowatsch, Germany

Enrolment deadlines

11th January 2018
Undergraduate courses - February 2018 start

11th January 2018
Postgraduate courses - January 2018 start

Abb. 24: The Open University.
Quelle: www.openuniversity.edu

7.2.11. Udacity – Silicon Valley, CA

*Die Lern- und Weiterbildungsplattform,
die mit der Branche vernetzt ist.*

*Wir lehren jene Fähigkeiten,
die von Arbeitgebern der Branche heute benötigt werden.*

Allgemeines

Udacity ist eine private Online-Akademie, die 2012 von IT-Unternehmern um Sebastian Thrun, Research Professor an der Stanford Universität, in Silicon Valley gegründet wurde, um Lehrinhalte auf Websites online verfügbar zu machen. Grundlage waren Informatik-Vorlesungen der Stanford University. Zusammen mit Valley Partnern (Google, Facebook, Salesforce.com, GitHUB) entwickelt das Unternehmen Kurse, die klassische Bildung mit Berufsfähigkeiten verbinden sollen und weiterführende Bildung dauerhaft gewährleisten. Die Kurse sind so konzipiert, dass Fachkräfte zu Programmierern, Data Analysts, Mobile Developers, Machine Learning Engineers etc. werden. Nach eigenen Angaben hat Udacity über 3 Mio. Kursteilnehmer aus über 120 Ländern.

Best Practice

Die Lern- und Weiterbildungsplattform gilt als ein *best practice* Modell. Lehrinhalte sind konsequent am Bedarf und an der Akzeptanz des Marktes ausgerichtet. Die Teilnahme ist kostenfrei oder sehr niedrigpreisig.

The image shows a screenshot of the Udacity website. At the top, there is a navigation bar with the Udacity logo and links for 'Entdecken', 'Nanodegree', 'Kurse', 'Blog', 'Anmelden', and a 'Get Started' button. The main content area features a large blue banner with the headline 'Schalte deine Zukunft frei' and a sub-headline 'Damit du 2018 mit neuem Wissen begrüßen kannst, schalten wir über den Januar verteilt Kursvorschauen für acht Nanodegree-Programme frei. Verschaff dir heute einen Eindruck deiner Fähigkeit von morgen!'. Below this is a white button labeled 'ANSEHEN'. To the right of the banner are three featured content cards. The first card features a portrait of Sebastian Thrun and the text 'GRÜNDER SEBASTIAN THRUN Im Video: Was ist Udacity?'. The second card has a purple background with a brain icon and the text 'NEU: DEEP LEARNING Baue und nutze neuronale Netzwerke!'. The third card has a pink background with the text 'INTERSECT EARLY BIRDS Eine Konferenz fürs lebenslange Lernen'. Below the main banner, there are two white boxes. The first box is titled 'Nanodegree-Programme' and contains the text 'Lerne von globalen Innovatoren, was heute gebraucht wird. Entwirf mithilfe von Experten und Mentoren ein erstaunliches Projekt-Portfolio. Schließ mit einem Zertifikat ab!'. The second box is titled 'Kostenlose Kurse' and contains the text 'Erweitere deine Fähigkeiten und qualifiziere dich durch flexibles und unabhängiges Lernen für den modernen Arbeitsmarkt.'

Abb. 25: UDACITY.

Quelle:
<https://de.udacity.com/>

7.2.12. UBC University of British Columbia - Extended Learning

*Get there. From here.
Further your career opportunities and personal
growth with UBC Extended Learning.*

Allgemeines

Die University of British Columbia (UBC) staatliche Universität mit ca. 61.000 Studierenden in Vancouver. Sie zählt zu den Top 20 Universitäten weltweit. Der Weiterbildungsbereich ist in einer eigenständigen Einheit der UBC Extended Learning mit 11.700 Studierenden verortet. Die UBC Extended Learning vermarktet sich mit ihrem Weiterbildungsprogramm vollkommen eigenständig.⁹³

Best Practice

Das Weiterbildungsangebot der UBC Extended Learning ist in 8 Program Units mit über 200 Kursprogrammen, die online oder gleichzeitig als Präsenz- und Online-Variante angeboten werden. Die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, insbesondere kommunalen Arbeitgebern gilt als obligatorisch. Die Online-Lehre wird mit sogenannten *fellow students* und mit Unterstützung der *online educators* durchgeführt.

Der Online-Lehrplan, der aus Vorträgen, Fallstudien, Ressourcenlisten, Forschungsarbeiten und anderen Materialien bestehen kann, wird über Online-Lernmanagementsysteme (Moodle, Connect) bereitgestellt. Das webbasierte Lernmanagementsystem bietet darüber hinaus interaktive Lernaktivitäten und aktuelle Inhalte in einer sicheren Lernumgebung, auf die mit Internetbrowser zugegriffen werden kann.

Abb. 26: UBC Extended Learning.

Quelle: <https://extendedlearning.ubc.ca>

⁹³ Angaben der University of British Columbia, www.ubc.ca, 12.2017

7.2.13. Harvard University – Harvard Extension School

*We are Harvard —
extended to the world for every type of adult learner.*

Allgemeines

Die Harvard University ist in 1636 gegründete private Universität in Cambridge (MA) mit ca. 21.000 Studierenden. Sie ist die älteste Universität der USA und gehört kontinuierlich zu den TOP 10 Hochschulen weltweit. Die Harvard Extension School wurde 1910 mit der Idee gegründet, eine qualitativ hochwertige akademische Weiterbildung für viele zugänglich und erschwinglich zu machen. Die Harvard Extension School bieten ca. 800 Kurse für die professionelle Weiterqualifikation an. Im Durchschnitt liegen Studiengebühren der Weiterbildungskurse bei 1.550 US-Dollar bis 2.700 US-Dollar für jeweils einen 4-Credit-Kurs.⁹⁴

Best Practice

Als *best practice* gilt das kombinatorische Angebot von drei Studien-Modi für die Kurse: Präsenz-Abendkurse, Online Weekly mit Video Lectures und Live Web Conferences und Online-Kurse mit Intensiv-Präsenzphasen am Wochenende (Hybrid-Kurse). Mit dieser Kombination aus Online- und Campus-Interaktion soll den unterschiedlichen Lernpräferenzen der Studierenden Rechnung getragen werden. Ebenso ist eine modulare stufenweise Erreichung eines Harvard Degrees über die Absolvierung von Weiterbildungsmodulen möglich.

A Great Education is an Extension of You.
At Harvard Extension School, we offer nearly 800 courses to help you gain new perspectives, develop a professional skill, or earn a Harvard credential. Whatever your learning goals, Harvard Extension School can help you achieve them.

Abb. 27: Harvard Extension School.
Quelle: <https://www.extension.harvard.edu/>

⁹⁴ Angaben nach Harvard Extension School, <https://www.extension.harvard.edu/>, 12.2017

7.2.14. MIT Massachusetts Institute of Technology, Cambridge

A Gateway to MIT Knowledge & Expertise for Professionals around the Globe.

Allgemeines

Das Massachusetts Institute of Technology (MIT) ist eine in 1861 gegründete private Technische Universität in Cambridge, Massachusetts, mit ca. 11.000 Studierenden und 1.100 Mitarbeitern. Das MIT ist in 5 *Schools* (Fakultäten) und 30 *Departments* gegliedert. Das MIT gehört permanent zu den TOP 20 Universitäten weltweit. Das umfangreiche Weiterbildungsangebot wird von einer eigenen Einheit, der MIT Professional Education, angeboten, die in der School of Engineering verortet ist. Hier bietet das MIT Weiterbildungskurse und lebenslanges Lernen für Wissenschaftler, Ingenieure und Techniker auf allen Ebenen an. Die Kosten für die Weiterbildungsprogramme liegen zwischen \$900 - \$1,000/Tag.

Best Praxis

Das Weiterbildungsangebot teilt sich in mehrere Bereiche: Mehrsemestrige Advanced Study Programme, Short Programs On-Campus und an internationalen Standorten (1-5 Tage), MIT Professional Education (maßgeschneiderte Programme mit Unternehmen) und hybride Digital Plus Programme. Hybride Programme kombinieren Online-Lehre mit traditionellen Unterrichtseinheiten, um bessere Lernergebnisse zu erzielen und gleichzeitig die Interaktion und Zusammenarbeit zu fördern. Unterschiedliche digitale Lernkanäle ermöglichen asynchrones und synchrones Lernen und die Fähigkeit, sich an individuelle Teamanforderungen anzupassen. Die Qualität der Programme und die Kombination von Online- und Präsenzausbildung gelten als *best practice* Angebot.

MIT Professional Education offers lifelong learning opportunities -- whether on-campus, online, in an international location, or at your company site.

Abb. 28: MIT Professional Education.

Quelle: <http://web.mit.edu/>

8. Zukunftsszenarien in der akademischen Weiterbildung

Zukunftstrends für die Weiterentwicklung von Geschäftsmodellen in der akademischen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der digitalen Lehre.

8.1. Zukunftsszenarien

8.1.1. Einführende Bemerkungen

Die Entwicklung von Zukunftsszenarien gehört zu jedem guten Management von Geschäftsmodellen. Zukunftsszenarien gelten als **Ankerpunkte** für die Strategieentwicklung. Davon ist auch die hochschulische Weiterbildung nicht ausgeschlossen. Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, da sich hochschulische Weiterbildungsanbieter in einem privatwirtschaftlich organisierten Bildungsmarkt bewegen. Dieser ist im operativen hochschulischen Alltag nicht immer Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit. Bewegt man sich als Hochschule aber mit einem Geschäftsmodell in diesem Markt, so ist die zukünftige Entwicklung des Marktes auch genau zu beobachten.

Bei der **Entwicklung von Zukunftsszenarien** kommen eine Vielzahl von Methoden zur Anwendung (Trendstudien, Szenario-, Delphi-, Vorschau-Methoden u.a.).⁹⁵ Letztendlich basieren alle Methoden auf der Befragung mehr oder weniger ausgewiesener Experten resp. der Erfassung von Expertenmeinungen in den ausgewählten Bereichen.

Zukunftsszenarien sind grundsätzlich aus eigener Sicht zu **analysieren**, wenn diese für eine Strategieentwicklung des eigenen Geschäftsmodells genutzt werden sollen. Hierbei ist insbesondere der Hintergrund der entsprechenden Studie mit ihren Aussagen und die Herausgeber und Finanzierer der Studien zu prüfen. Es gilt die Frage zu beantworten, inwieweit die Studie einen bestimmten Zweck verfolgt (politischer, ökonomischer oder anderer Zweck). Darüber hinaus ist, bei der Geschwindigkeit des technologischen und gesellschaftlichen Wandels auch immer die Frage nach der tatsächlichen Eintrittswahrscheinlichkeiten der Zukunftsszenarien zu stellen, da sich Rahmenbedingungen laufend ändern.

8.1.2. Zukunftsszenarien in der Weiterbildung

Häufig wird postuliert, dass die berufliche Weiterbildung vor einer völligen Neuorientierung, die vor allem den fortschreitenden technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet ist, stehe. Ob dies tatsächlich so ist, kann kontrovers diskutiert werden, denn die Bildungssysteme in Deutschland gelten als veränderungsresistent. Als sicher gilt jedoch, dass auch die berufliche Weiterbildung, unabhängig ob sie hochschulisch oder privatwirtschaftlich initiiert ist, sich im Zuge der allgemeinen Veränderungen im Bildungswesen ändern wird. Dies kann auf evolutionäre oder auf revolutionäre Weise geschehen und hängt von den herrschenden Rahmen- und Marktbedingungen ab.

Unbestritten sind die **Digitalisierung** und die damit zusammenhängenden **Transformationen** derzeit die wichtigsten Treiber der Zukunftsszenarien in der Weiterbildung. Dies wirkt sich in erster Linie auf neue Lehrinhalte und neue Lehr- und Lerntechnologien aus. Aber auch regulative und politische Vorgaben, wie die Erhöhung der **Durchlässigkeit von Bildungssystemen**, **Qualifikationsrahmen** und **lebenslanges Lernen** haben Treiberfunktionen.

⁹⁵ Steinmüller, K. (Hrsg.): Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung. Szenarien, Delphi, Technikvorschau, Werkstatt-Bericht 21, Sekretariat für Zukunftsforschung, www.steinmueller.eu, Gelsenkirchen 1997

Portfolio

Eine hochschulische Weiterbildungseinheit verfügt über ein klar strukturiertes und bedarfsorientiert ausgerichtetes Angebotsportfolio. Das Portfolio, d.h. die Zusammensetzung des gesamten Weiterbildungsangebots, wird professionell aufgebaut, zielgruppenorientiert vermarktet, verwaltet und weiterentwickelt. Für das Management eines Portfolios ist ein Produktmanagement verantwortlich.

Produktmanagement

Weiterbildungsangebote werden als Produkte betrachtet, die den Bedarf des Zielmarktes optimal adressieren müssen, entsprechend ertragsgenerierend vermarktet werden und einem bestimmten Lebenszyklus unterliegen. Jedes Weiterbildungsprodukt benötigt ein klares Profil, einen stringenten Aufbau, und eine ordnungsrechtliche Verankerung. Dies wird gesamthaft durch ein Produktmanagement sichergestellt.

Marketing und Vertrieb

Die hochschulischen Weiterbildungsangebote zielen in einen wettbewerblichen Käufermarkt mit privatwirtschaftlichen Anbietern. Dieser Markt muss, abhängig von der Ausrichtung des Weiterbildungsportfolios, hinsichtlich seiner Zielgruppen und dem eigentlichen Zielgruppenbedarf bekannt sein. Entsprechend ist das Marketing auszurichten. Grundsätzlich ist ein Vertrieb vorhanden, der die Weiterbildungsangebote aktiv im Markt vertreibt, anbietet und „verkauft“. Darüber hinaus wird ein aktives Kunden- und Partnermanagement mit entsprechenden Bindungsprogrammen betrieben.

8.2.2. Erforderliche Kompetenzfelder

Zukünftig wird die Besetzung von bestimmten Kompetenzfeldern notwendig sein, wenn hochschulische Weiterbildungsangebote erfolgreich im wettbewerblichen Bildungsmarkt angeboten werden sollen.

Kompetenzfeld Management

Eine hochschulische Weiterbildungseinheit wird, unabhängig von der Institutsform, durch eine professionelle Leitung geführt, die sowohl den freien Weiterbildungsmarkt kennt und versteht und mit dem hochschulischen Umfeld bestens vertraut ist bzw. in diesem entsprechend akzeptiert ist.

Kompetenzfeld Markt und Produkt

Weiterbildungsmärkte sind wettbewerbliche Käufermärkte, die anderen Gesetzmäßigkeiten folgen als die Märkte der hochschulischen Primärstudiengänge. Entsprechend sind diese Märkte mit Ihren Zielkunden auch grundlegend anders zu bedienen. Hier ist vor allem operatives marktwirtschaftliches Verständnis unter starker Einbeziehung digitaler Vermarktungsinstrumente gefordert.

Ebenso nimmt die marktwirtschaftliche Sicht auf das Weiterbildungsangebot per se eine wichtige Rolle ein. Weiterbildungsangebote sind als Produkte anzusehen, die mit einer entsprechenden Produktmanagement-Kompetenz zu handhaben sind.

Kompetenzfeld Content

Lehrinhalte, insbesondere in digitaler Form (=Content), bilden die elementare Grundlage eines jeden Weiterbildungsangebots. Mit Zunahmen digitaler Inhalte müssen diese auch entsprechend gehandhabt werden. Inhalte sind neu zu entwickeln, weiter zu entwickeln, zu ersetzen oder zu verändern. Hierzu muss der Zugriff auf die Autoren der Inhalte gewährleistet sein. Ebenso ist der Zukauf, die Ein- oder Auslizenzierung von Content entsprechend zu managen.

Kompetenzfeld Hochschuldidaktik

Eine hochschulische Weiterbildungseinheit verfügt entweder über eine eigene hochschuldidaktische Kompetenz oder hat direkt Zugriff auf eine zentrale hochschuldidaktische Kompetenz. Dieses Kompetenzfeld muss insbesondere auf die lebenslange berufsbegleitende Weiterbildung und die daraus er-

wachsenden Anforderungen ausgerichtet sein. Besonderes Augenmerk muss zukünftig der didaktischen Aufbereitung und Unterstützung der digitalen Lehre gewidmet werden.

Kompetenzfeld Digitale Lehre, Lehr- und Lerntechnologie

Eine hochschulische Weiterbildungseinheit verfügt entweder über eigene Kompetenzen im Bereich der digitalen Lehre und der Lehr- und Lerntechnologien oder hat direkten Zugriff auf ein zentral geführtes Kompetenzzentrum für digitale Lehre.



Abb. 30: Zusammenwirkung der Kompetenzfelder zur Ausgestaltung des Angebotsportfolios im hochschulischen Weiterbildungsbereich.

Quelle: DH Brucksch, 2017



Prof. Dr. Michael M. Brucksch
DHI Deutsches Hochschul-Institut, Prof. Dr. Brucksch & Koll.
DHI Zentrale, Löhle 11 A, 51429 Bergisch Gladbach
www.hochschul-institut.de