



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt
EB – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung
Nr. 9

Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung

*Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der
TU Kaiserslautern*

Christian Weber & Jessica Neureuther

2017

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Impressum:

E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung
– Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung
Förderkennzeichen: 16OH21008

Herausgeber:

Hochschule Kaiserslautern
Prof. Dr. Ing. Hans-Joachim Schmidt
Schoenstraße 11
67659 Kaiserslautern

Technische Universität Kaiserslautern
Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs
Erwin-Schrödinger-Straße
67663 Kaiserslautern

Hochschule Ludwigshafen
Dr. Doris Arnold
Ernst-Boehe-Str. 4
67059 Ludwigshafen am Rhein

2017

ISSN 2364-8996

Lizenz

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B sind unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>





Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	2
1 Einleitung	3
2 Prozessinitiierung	4
3 Ressourcenanalyse und Bedarfserhebungen	5
3.1 Ressourcenanalyse	6
3.2 Zielgruppenanalyse	6
3.3 Arbeitsmarktanalyse	7
3.4 Qualitative leitfadengestützte Experteninterviews	7
3.5 Bildungsmarktanalyse.....	8
4 Angebotsplanung: Konzeptionelle und strukturelle Aspekte	8
4.1 Angebotsverortung und Konzeptualisierung.....	9
4.2 Fachliche Leitung.....	9
4.3 Prüfung und Bewertung / Ressourcenabgleich	10
4.4 Bestätigung durch den Senat.....	11
5 Angebotsentwicklung: Inhaltliche Gestaltung und didaktische Konzeption	11
5.1 Kompetenzprofilerstellung	11
5.2 Curriculumentwicklung und Modularisierung.....	13
5.3 Didaktisches Rahmenkonzept.....	13
5.4 Inhaltliche (Fein)Gestaltung / Materialauswahl und -erstellung	15
6 Angebotsumsetzung: Organisation, Erprobung und Verstetigung.....	16
6.1 Lern- und Ablauforganisation.....	16
6.2 Technische Umsetzung	16
6.3 Qualitätssicherung (Erprobung und Evaluation)	17
6.4 Akkreditierung.....	18
6.5 Verstetigung und Verwertung.....	18
7 Fazit	18
Literaturverzeichnis	20



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozessmodell einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung	3
Abbildung 2: Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen.....	12

1 Einleitung

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „E^B - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserhebung und vernetzte Kompetenzentwicklung“ der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein hat sich zum Ziel gesetzt, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungstendenzen der Region zu untersuchen und evidenzbasiert Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Mit „evidenzbasiert“ ist in diesem Zusammenhang eine auf empirische Daten gestützte Angebotsentwicklung gemeint, die sich an regionalen Daten zu Weiterbildungsvoraussetzungen und -bedarfen orientiert. Als Region wird hierbei im Kern die Westpfalz und die daran angrenzenden Landkreise definiert, welche das Haupteinzugsgebiet der Präsenzstudierenden in Kaiserslautern darstellen (vgl. Marks 2015).

Während die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote bisher zumeist dem im deutschen Bildungssystem häufig vorkommenden Ansatz einer Angebotsorientierung folgt (vgl. Hanft 2014), zielt das Projekt auf den Ansatz der Nachfrageorientierung (vgl. Seitter 2014, Wolter & Banscherus 2016, S. 67). Dazu wurde ein Prozessmodell evidenzbasierter Angebotsentwicklung erarbeitet (vgl. Abbildung 1)¹.



Abbildung 1: Prozessmodell einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung (eigene Darstellung)

¹ In einem separaten Arbeits- und Forschungsbericht des Projekts E^B (von Schwikal & Steinmüller) wird das Forschungsdesign des Verbundprojekts in Kürze (Stand 30.01.2017) einzusehen sein. Eine erste Arbeitsversion ist auf der Homepage des Projekts (<https://www.e-hoch-b.de/publikationen>) einsehbar.



Auf Grundlage dieses Konzepts werden innerhalb des Entwicklungsprozesses spezifische Bezüge zu empirisch erhobenen Daten hergestellt, mit deren Hilfe Angebote bedarfsorientiert entwickelt werden können. Die einzelnen Prozessschritte von der Planung bis zur Implementierung eines Weiterbildungsangebots werden im Folgenden für das Verbundprojekt E^B allgemein und an einigen Stellen in der konkreten Umsetzung am Beispiel des Teilprojekts an der Technischen Universität Kaiserslautern ausgeführt. Begründet durch den aktuellen Arbeitsstand und den Schwerpunkt der derzeitigen Projektphase wird der Fokus hierbei insbesondere auf die Bereiche der Angebotsplanung und -entwicklung gelegt².

2 Prozessinitiierung

Die Initiierung eines neuen (weiterbildenden) Studienangebots bzw. eines vorgeschalteten Bedarfserhebungsprozesses kann generell durch unterschiedliche Akteur_innen bzw. Akteursgruppen sowie aus unterschiedlichen Anlässen heraus erfolgen.

Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Entwicklung neuer Studienangebote von einzelnen Professor_innen, Dozent_innen bzw. einem Fachbereich angestoßen wird. In diesem Fall liegt in der Regel ein persönliches Interesse der Initiator_innen bzw. ein strukturelles Interesse einer Verwaltungseinheit der Hochschule vor, bspw. ein Fach oder einen (Forschungs-) Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Weiterbildung repräsentiert zu sehen.

Ein weiterer Ansatz besteht in der Initiierung eines neuen Studienangebots aus einer wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung³ heraus, z. B. aufgrund einer strategischen Planungsentscheidung, die in der Hochschulleitung oder der Weiterbildungseinrichtung selbst getroffen wurde. An der Technischen Universität Kaiserslautern bspw. spielt die Weiterbildung in der Hochschulstrategie eine wichtige Rolle (vgl. Technische Universität Kaiserslautern 2008).

An beide möglichen Initiierungsimpulse anschließend ist grundsätzlich immer eine datenbasierte Bedarfserhebung möglich, sofern eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung angestrebt wird. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, unabhängig von vorgenannten Impulsen, aufgrund vorliegender Daten Bedarfe zu identifizieren und direkt darauf aufbauend einen Entwicklungsprozess anzustoßen. Dieser Ansatz wird im Projekt E^B verfolgt und im Folgenden näher beschrieben.

² Die in diesem Arbeitspapier beschriebenen Prozesse basieren z. T. auf Grundlage bisheriger Erfahrungen und des aktuellen Arbeitsstands innerhalb des Projekts.

³ An der TU Kaiserslautern ist das DISC als zentrale Wissenschaftliche Einrichtung gemäß Satzung mit der Entwicklung entsprechender Angebot in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen betraut.

3 Ressourcenanalyse und Bedarfserhebungen

Ein Ziel des Projekts E^B besteht darin, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die den bestehenden Bedarfen in der Region entsprechen. Ressourcenanalyse und Bedarfserhebung stellen hierbei eine wesentliche Grundlage insbesondere zur Angebotsplanung und -entwicklung dar. Im Rahmen der Ressourcenanalyse liegt der Fokus darauf, sich über die vorhandenen internen Ressourcen klar zu werden, um bspw. den Umfang und die Art der möglichen Bedarfserhebungen realistisch planen zu können. Bei der Bedarfserhebung hingegen geht es darum, möglichst umfangreiche Informationen über einen vorhandenen Weiterbildungsbedarf zu sammeln und hierdurch u. a. Hinweise zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung eines passenden Angebots, über Interessen und Erwartungen potentieller Zielgruppen sowie über die Situation des relevanten (Weiter-)Bildungsmarktes zu erhalten.

Ein verbreitetes Vorgehen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ist es, Teilnehmende und Absolvent_innen eines bereits bestehenden Angebots darüber zu befragen, welche Inhalte und Studienangebote ihnen fehlen. Auf diese Weise können Angebotslücken ermittelt und geschlossen werden (vgl. Banscherus, Pickert & Neumerkel 2016). Hierbei handelt es sich in der Regel um *retrospektive* Analysen und die Weiterentwicklung bestehender Studienangebote, die davon ausgehen, dass die Teilnehmenden mögliche Bedarfe aufgrund ihrer Erfahrungen und der eigenen Betroffenheit am besten einschätzen können. *Prospektive* Formen der gezielten Datenerhebung und -analyse hingegen finden bisher eher wenig Verwendung (vgl. Rohs, Vogel & Van de Water in Druck). Weitergehende Instrumente und Verfahren, wie umfangreiche Zielgruppen-, Arbeitsmarkt- oder Bildungsmarktanalysen, können hierbei einen Hinweis auf einen möglichen, noch nicht abgedeckten Bedarf und relevante, neu zu entwickelnde Angebote geben (vgl. z. B. Banscherus et al. 2016; Mendes Passos & Rewin 2016).

Im Projekt E^B wird ein umfassendes Repertoire an Methoden verwendet, die insbesondere auf eine *prospektive* Bedarfsermittlung abzielen. Mit deren Hilfe soll der Weiterbildungsbedarf der Region Westpfalz systematisch empirisch erhoben werden. Diese Art des methodischen Vorgehens lässt sich als bedarfsorientierte Angebots(neu-)entwicklung beschreiben. Die Instrumente und Verfahren sind grundsätzlich auch auf andere Regionen und andere Bildungsinstitutionen übertragbar. Nachfolgend wird zunächst kurz auf die Ressourcenanalyse eingegangen. Anschließend werden die im Projekt E^B durchgeführten Bedarfs-

erhebungen (Zielgruppen-, Arbeitsmarkt- und Bildungsmarktanalyse) und die dafür eingesetzten Instrumente beschrieben.

3.1 Ressourcenanalyse

Die Ressourcenanalyse beschäftigt sich mit Fragen zu finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcen sowie den Kernkompetenzen einer Organisation. Finanzielle Ressourcen beziehen sich auf eine erste Kosten-/Nutzen-Schätzung, basierend auf bisherigen Erfahrungswerten bzw. zur Verfügung stehenden Mitteln und vorhandenen Zielsetzungen. Zu den organisatorischen Ressourcen gehören vor allem die zur Verfügung stehenden oder realisierbaren Räume, Ausstattungen und Medien. Personelle Ressourcen beziehen sich auf das Personal, das für die praktische Umsetzung des bevorstehenden Prozesses zur Verfügung steht bzw. eingebunden werden kann (vgl. Schlutz 2006). Hierdurch können zum einen jeweils eigene Stärken und Schwächen identifiziert und darauf aufbauend später auch berücksichtigt werden (vgl. Banscherus et al. 2016). Zum anderen fließen die gewonnenen Informationen auch in die Bedarfserhebungen mit ein. Umfang und Art der Erhebungen können auf diese Weise ressourcenbezogen realistisch geplant und umgesetzt werden.

3.2 Zielgruppenanalyse

Mit aktuellen Daten des Mikrozensus, einer regionalen Bevölkerungsbefragung und einer Studierendenbefragung an den Verbundhochschulen werden bestehende und neue Zielgruppen sowie deren individuellen Bedarfe identifiziert und Potentiale von Studienangeboten für entsprechende Student_innen in der Region Westpfalz ermittelt. Des Weiteren fließt der Adult Education Survey (AES)⁴ in die Zielgruppenanalyse mit ein. Dieser dient zum einen als Referenz bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente und zum anderen zum Abgleich der ermittelten Ergebnisse der Zielgruppenanalyse. Anhand der Daten können relevante soziodemografische (z. B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund) und sozioökonomische Merkmale (z. B. Erwerbs- und Berufstätigkeit, Einkommen, Beschäftigungsstatus) sowie Fragen zu Aspekten der Finanzierungsmöglichkeit einer evtl. Weiterbildung (z. B. wieviel Geld hierfür auf Seite der potentiellen Teilnehmer_innen zur Verfügung steht) oder ansprechender und realisierbarer Lernformate (z. B. E-Learning- oder Blended Learning Ansätze) abgebildet werden. Ergänzend zu den genannten zentralen quantitativen Erhebungsinstrumenten werden für die Zielgruppenanalyse auch relevante Aussagen aus qualitativen Experteninterviews mit einbezogen, die im Bereich der Arbeitsmarktanalyse angesiedelt sind und weiter unten näher beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4). Die Ergebnisse der

⁴ Der AES ist eine europäische Erhebung zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Eurostat 2016).

Zielgruppenanalyse dienen insgesamt dazu, empirisch fundierte Anhaltspunkte zur genaueren thematischen und organisatorischen Ausrichtung des zu entwickelnden Angebots, sowie zu dessen didaktischer Gestaltung zu erhalten.

3.3 Arbeitsmarktanalyse

Die im Projekt E^B durchgeführte Bedarfserhebung orientiert sich nicht nur an individuellen Bedarfen potentieller Teilnehmer_innen, sondern nimmt auch die Bedarfe von Unternehmen bzw. potentiellen Arbeitgeber_innen der Region Westpfalz in den Blick. Individuelle Bedarfe unterscheiden sich von Unternehmensbedarfen dadurch, dass sie eher einem persönlichen Interesse, der aktuellen Lebenssituation und den eigenen Lerngewohnheiten entspringen und weniger aktuelle Entwicklungen am Arbeitsmarkt berücksichtigen, wie bspw. den zukünftigen Fachkräftebedarf. Für die Arbeitsmarktanalyse werden Erkenntnisse aus Daten von WifOR⁵ (z. B. IHK Fachkräftemonitor), einer quantitativen Unternehmensbefragung sowie aus Stellenanzeigenanalysen und qualitativen Experteninterviews (vgl. Kapitel 3.4) mit einbezogen. Die Stellenanzeigenanalysen bestehen aus breit angelegten Recherchen zu Stellenanzeigen auf gängigen Veröffentlichungsplattformen.

3.4 Qualitative leitfadengestützte Experteninterviews

Im Rahmen des Projekts E^B werden in der Phase der Angebotsentwicklung sowohl qualitative Interviews mit (potentiellen) Arbeitgebern von zukünftigen Absolvent_innen geführt als auch Fachexperten aus der Wissenschaft befragt. Nach Möglichkeit werden zudem weitere Gespräche mit Berufstätigen, d. h. mit Mitarbeiter_innen der ausgewählten Unternehmen durchgeführt. Ziel der Experteninterviews ist es, Informationen zu Fachkräftebedarfen am Arbeitsmarkt sowie zu Kenntnissen und Kompetenzen zukünftiger Arbeitnehmer_innen zu erhalten. Gleichzeitig werden die Gestaltungsanforderungen und die Relevanz von konkreten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für den Arbeitsmarkt eruiert. Ergänzend dazu werden auch Fragen zu relevanten Zielgruppen angesprochen. Diese Erhebungen sind schwerpunktmäßig der Arbeitsmarktanalyse zugeordnet, beinhalten jedoch auch für die Zielgruppenanalyse verwertbare Rückmeldungen. Die Auswahl und Anzahl der Interviewpartner_innen werden nach theoretischen Überlegungen getroffen und sind von einer inhaltlichen Sättigung abhängig (theoretisches Sampling; vgl. Glaser & Strauss 1998). Das Sampling wird bspw. unternehmensseitig auf Basis der Kriterien regionale Lage, Größe und Branche des Unternehmens sowie der beruflichen Position des Interviewpartners/der Interviewpartnerin durchgeführt. Es wird versucht eine möglichst breite Abdeckung relevanter

⁵ WifOR ist ein unabhängiges Wirtschaftsforschungsinstitut in Darmstadt.

Kriterien zu erreichen. Der Interviewleitfaden wird den jeweiligen Anforderungen des Themenfeldes angepasst. Die Expert_innen selbst werden vor allem über bestehende Netzwerke und Kooperationen akquiriert oder auch direkt angefragt. Das Studienangebot wird kurz erläutert und im Falle einer Zusage das Interview möglichst zeitnah durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

3.5 Bildungsmarktanalyse

Zusätzlich zur Zielgruppen- und Arbeitsmarktanalyse wird bei der Angebotsentwicklung auch der derzeitige Bildungsmarkt berücksichtigt. Zu diesem Zweck werden Dokumentenanalysen und eine (regionale) Bildungsmarkterhebung durchgeführt (vgl. Mendes Passos & Rewin 2016). Hierbei werden vorhandene wissenschaftliche Weiterbildungsangebote im jeweiligen Themenfeld des zu entwickelnden Angebots anhand von Datenbanken (wie bspw. dem Hochschulkompass⁶) recherchiert. Dabei erfolgt eine Orientierung an den Titeln der bestehenden Angebote und den öffentlich einsehbaren Curricula. Aktuelle Nachrichten und Trends im jeweiligen Themenfeld und der spezifischen Region (z. B. Lokalpresse) geben weitere Hinweise auf Angebote anderer Anbieter sowie mögliche zukünftige Entwicklungen im Themenfeld, die für die Gestaltung des Angebots (z. B. Curricula-Entwicklung) relevant sein könnten.

Aus dem Zusammenspiel der beschriebenen Analysen wird anschließend eine empirisch gestützte Einschätzung dazu möglich, ob, in welchem Umfang und für wen ein Bedarf für den geplanten Studiengang vorhanden sein könnte. Weiterhin werden Informationen dazu geliefert, wie dieser mögliche Bedarf konkret aussehen könnte und inwiefern er bereits durch den bestehenden Bildungsmarkt abgedeckt wird. Falls ein grundsätzlicher Bedarf festgestellt wird, der nicht ausreichend abgedeckt erscheint, erfolgen die im nächsten Kapitel beschriebenen Prozessschritte.

4 Angebotsplanung: Konzeptionelle und strukturelle Aspekte

Nachdem ein grundlegender Bedarf für ein Bildungsangebot festgestellt wurde, steht an nächster Stelle des Prozesses die Aufgabe, zentrale Schlüsselpositionen⁷ im Rahmen des Entwicklungsprozesses zu besetzen und grundlegende konzeptionelle Überlegungen zu treffen und auszuhandeln. Bereits bei der Angebotsplanung fließen sukzessive Daten aus empirischen Bedarfserhebungen mit ein. Eine konkrete Darstellung dazu, welche Daten aus

⁶ www.hochschulkompass.de (27.01.2017)

⁷ wie bspw. die anbietende Institution oder die fachliche Leitung

welcher Erhebung in den einzelnen Prozessschritten relevant werden, erfolgt an den entsprechenden Stellen.

4.1 Angebotsverortung und Konzeptualisierung

Im Rahmen des E^B-Projekts erfolgt zunächst die Suche nach einem Angebotsträger zum Zwecke der formalen und organisatorischen Verortung des neuen Studienangebots, sofern ein solcher nicht bereits im Rahmen der Angebotsinitiiierung beteiligt war. Parallel dazu bzw. direkt im nächsten Schritt wird ein formales Konzept erarbeitet. Dieses verdeutlicht die grundlegende Idee, das Alleinstellungsmerkmal, erste Überlegungen zur Zielgruppe sowie erste Vorstellungen zum inhaltlichen und organisatorischen Aufbau des Angebots. Dabei wird auf folgende, in der Erwachsenen- und Weiterbildung üblichen, Leitfragen zurückgegriffen:

Es handelt sich um Fragen nach...

- ... der Verwendungssituation (Wofür soll das Angebot entwickelt werden?),
- ... der Zielgruppe, dem Bedarf und den notwendigen Zugangsvoraussetzungen (Für wen ist das Angebot relevant?),
- ... den Lernzielen und der Qualifikation (Wozu dient das Angebot?),
- ... den Inhalten (Was soll inhaltlich gelehrt bzw. gelernt werden?),
- ... der Organisationsform und Methode (Wie soll die methodische Umsetzung stattfinden?) sowie
- ... den Medien und Lernorten (Womit wird gelernt? Wo findet das Lernen statt?)

(näheres dazu vgl. Scheffelt 2012 oder Schlutz 2006, S. 78 f.).

Diese Fragen lassen sich auch auf den Hochschulkontext übertragen (vgl. Schwikal & Riemer 2015). Ihre Beantwortung wird sukzessive sowohl auf Grundlage der durchgeführten Bedarfserhebungen (vgl. Kapitel 3) als auch in einem Aushandlungsprozess mit dem Angebotsträger vorgenommen. Aus den Ergebnissen resultiert ein erstes Angebotskonzept, das sich im Idealfall durch ein Alleinstellungsmerkmal (Originalität/Innovation) und einem eruierten Bedarf auszeichnet.

4.2 Fachliche Leitung

Für die Implementierung eines weiterbildenden Zertifikats- bzw. Masterstudiengangs ist neben der Trägerinstitution eine fachliche/inhaltliche Leitung (auf Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel in Person einer/s bzw. mehrerer Professor_innen) notwendig. Bevorzugt wird diese Position aus der eigenen Hochschule/Universität heraus besetzt. Sollte



dies nicht möglich sein, so besteht die Alternative in einer Besetzung mit einem/einer Professor_in einer anderen (Hochschul-)Einrichtung. Die durchgeführten Bildungsmarktanalysen (vgl. Kapitel 3.5) bieten, neben zusätzlichen gezielten Personenrecherchen, Hinweise auf geeignete Kandidat_innen. Die Dokumentenanalysen, insbesondere die Sichtung von Modulhandbüchern, geben ebenfalls Hinweise auf Lerninhalte und auf entsprechende Personen, die für die fachliche Leitung in Frage kommen. Der erste Kontakt wird in der Regel durch eine/n Vertreter_in des Trägers der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert, ggf. zusammen mit einem/einer umsetzungsverantwortlichen Vertreter_in, wie z. B. im Fall des Projekts E^B an der Technischen Universität Kaiserslautern der Projektleitung. Dabei werden das Vorhaben und das bis dahin entwickelte Konzept der/n potentiellen zukünftigen fachlichen Leitung/en vorgestellt, um darauf eine kooperative inhaltliche Arbeit aufzubauen. Bei allen weiteren Schritten (wie bspw. inhaltliche Gestaltung, Modulentwicklung, Formulierung von Lern- und Kompetenzziele) sind nun alle beteiligten Seiten eingebunden.

Um diese Zusammenarbeit, auch im Sinne der Etablierung nachhaltiger Strukturen, auf eine auch rechtlich solide Grundlage zu stellen, wird angestrebt zwischen dem Träger und dem/r nun zuständigen Professor_in einen Kooperationsvertrag zu schließen.

4.3 Prüfung und Bewertung / Ressourcenabgleich

Nachdem das Angebot verortet sowie konzeptualisiert wurde und eine fachliche Leitung zur Verfügung steht, nähert sich der Abschluss des Angebotsplanungsprozesses. Im nächsten Schritt steht daher eine Prüfung und Bewertung der Konzeption an. Auf dieser Grundlage kann anschließend entschieden werden, ob das Angebot weiterentwickelt und umgesetzt werden soll. In Anlehnung an Schlutz 2006 (S. 105 ff) sind hierfür in der Regel nachstehende Fragestellungen relevant:

1. Ist die Qualität der Konzeption (Begründung, Stimmigkeit, Realisierbarkeit) ausreichend und tragfähig?
2. Leistet das geplante Angebot einen Beitrag zu Programmpolitik und dem -profil des Anbieters bzw. eröffnet es neue Möglichkeiten innerhalb der Programmpolitik?
3. Ist ein hinreichender Bedarf nachweisbar bzw. voraussichtlich zu erwarten?
4. Sind die zur Realisierung notwendigen Ressourcen vorhanden bzw. zu gewinnen und stehen diese in Verhältnis zu dem zu erwartenden Nutzen (Ressourcenabgleich)?

Generell sollten alle Fragen am Ende der Prüfung überwiegend positiv beantwortet worden sein. „Eine negative Antwort auf eines der Prüfkriterien muss natürlich noch nicht das ‘Aus’ für das Konzept bedeuten, sondern kann zur Erhöhung der Qualität, zum Überdenken der

Programmpolitik, zur Intensivierung der Prognosemöglichkeiten oder zur Reduktion des Gestaltungsaufwandes führen.“ (Schlutz 2006, S. 107).

4.4 Bestätigung durch den Senat

Nach der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung und Ausgestaltung des neuen Angebots sowie der Prüfung und Bewertung wird im nächsten Schritt das Einverständnis zur Entwicklung des Angebots von der Hochschulleitung bzw. dem Senat eingeholt⁸. Für die Einrichtung von Bachelor- oder Masterstudiengängen an Hochschulen in Rheinland-Pfalz gilt es hierzu einen Antrag an den Senat (über die Hochschulleitung) zu stellen (gemäß § 76 Abs. 2 Nr. 13 HochSchG in Rheinland-Pfalz). Hierbei können relevante Daten der Bedarfserhebung insbesondere die Zielgruppen- und Arbeitsmarktanalyse (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3) herangezogen werden, bspw. zur Beschreibung der Zielgruppe, die mit diesem Studiengang adressiert wird. Insbesondere die qualitativen leitfadengestützten Experteninterviews (vgl. Kapitel 3.4) können zur Festlegung von Qualifikationszielen bzw. Kompetenzzielen des angedachten Studiengangs Aufschluss geben.

5 Angebotsentwicklung: Inhaltliche Gestaltung und didaktische Konzeption

Nachdem die strukturellen Voraussetzungen für die konkrete Angebotsentwicklung geebnet sind, beginnt die inhaltliche Arbeit. Diese umfasst die Erstellung eines Kompetenzprofils, eines Curriculums und eines didaktischen Konzepts, wobei auch die organisatorische Gestaltung festgelegt bzw. präzisiert wird.

5.1 Kompetenzprofilerstellung

Durch ein studiengangspezifisches Kompetenzprofil wird Studieninteressierten und Studierenden aufgezeigt, „welche spezifische Kompetenzen sie durch das Studium entwickeln können und welchen Stellenwert die unterschiedlichen Kompetenzen innerhalb eines Studiengangs einnehmen“ (Wanken & Vogel 2015, S. 150). Gemäß dem Angebotsmodell nach Schlutz (2006) entspricht das Erstellen eines Kompetenzprofils der Formulierung von Lernzielen/Qualifikationen (vgl. Kapitel 4.1). Nach Schlutz (2006) geben Lernziele an, „was die Teilnehmenden am Ende des Lehr-Lern-Prozesses erreicht haben sollen“ (S. 96). Entsprechend diesem Verständnis lassen sich anhand des Kompetenzprofils Lern- und Kompetenzziele des Angebots ableiten. Ein Kompetenzprofil ermöglicht es zudem, berufliche Tätigkeits-

⁸ Dieses wird ggf. später im Rahmen einer Akkreditierung nochmals relevant.

felder zu identifizieren (vgl. Wanken & Vogel 2015). Darüber hinaus können Absolvent_innen gegenüber zukünftigen Arbeitgebern mehr Transparenz über die im Studium erworbenen Kompetenzen schaffen. In der Phase der inhaltlichen und didaktischen Planung und Ausgestaltung eines Angebots kann das Kompetenzprofil auch entscheidende Hinweise und Orientierungspunkte liefern. Im Sinne der Stärkung der Kompetenzorientierung an Hochschulen ist dieses daher ein nicht zu unterschätzender Bestandteil eines Studienangebots und bildet u. a. die Ausgangslage für dessen kompetenzorientierte Gestaltung (vgl. bspw. Arnold 2015).

Im Rückgriff auf die Informationen, die im Rahmen der Bedarfserhebung aus den qualitativen Expertenbefragungen, den Stellenanzeigenanalysen und den Dokumentenanalysen gewonnen wurden (vgl. Kapitel 3), kann sehr gezielt ein empirisch fundiertes Kompetenzprofil für das geplante Angebot erstellt werden. Insbesondere die qualitativen Experteninterviews mit Unternehmen und Expert_innen aus der Wissenschaft, aber auch die Analyse von bestehenden Weiterbildungsangeboten, Stellenanzeigen sowie der allgemeinen Entwicklungen im jeweiligen Themenfeld ermöglichen eine fundierte Ausarbeitung des Kompetenzprofils für ein Studienangebot (vgl. Abbildung 2)⁹.

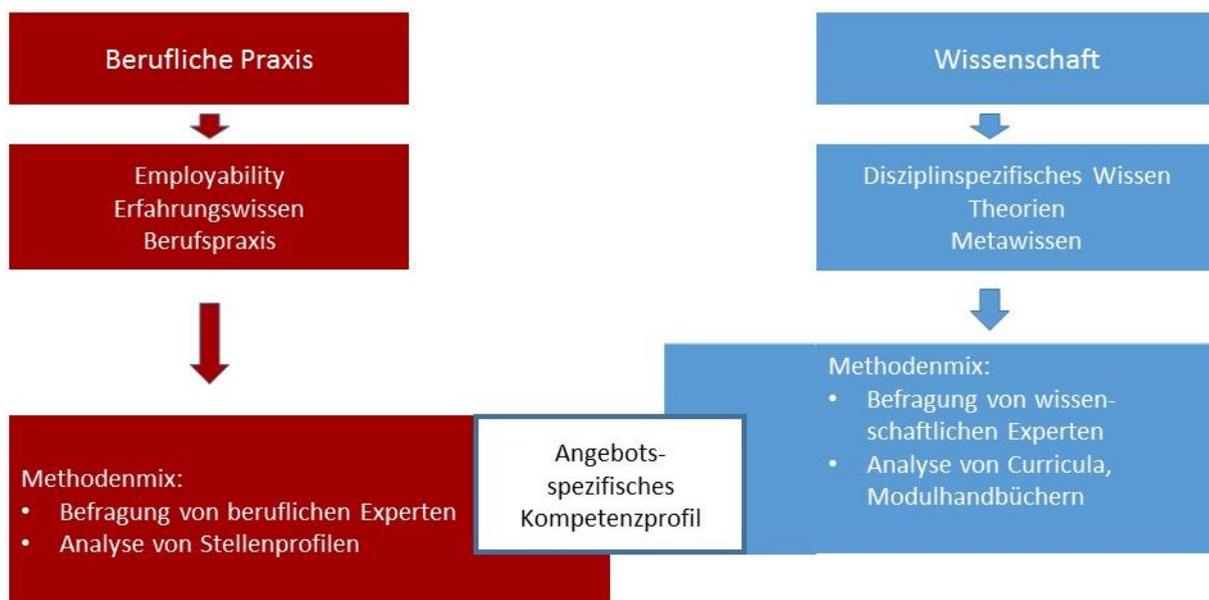


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen; Modifizierte Darstellung nach Vogel & Wanken 2014

Das Profil und dessen Strukturierung orientieren sich hinsichtlich des verwendeten Begriffsverständnisses an der Einteilung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR; vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikations-

⁹ Das Verfahren zur Kompetenzprofilerstellung verfolgt über alle Teilprojekte hinweg die gleiche Logik und verwendet einen ähnlich strukturierten methodischen Ansatz.

rahmen für lebenslanges Lernen 2013) sowie dem Kompetenzverständnis nach Fendler et al. (2014). Unterschieden wird zwischen Fachkompetenz (Fachwissen, methodischen Fähigkeiten) und Personaler Kompetenz (soziale und personale Voraussetzungen) (vgl. auch Vogel & Wanken 2014).

5.2 Curriculumentwicklung und Modularisierung

Basierend auf dem entwickelten Kompetenzprofil lassen sich Lern- und Kompetenzziele sowie Inhalte ableiten, die in ein Curriculum münden. Aus der durchgeführten Bedarfserhebung fließen zusätzlich Daten der Studierendenbefragung (vgl. Kapitel 3.2) mit ein. Die Studierendenbefragung ermöglicht bspw. Rückschlüsse in Bezug auf organisatorische Aspekte im Studium (z. B. Anzahl der Module und Prüfungen pro Semester).

Das Curriculum eines geplanten Studienangebots wird im Rahmen des Projekts E^B an der Technischen Universität Kaiserslautern in Zusammenarbeit von Projektmitarbeiter_innen, der(n) jeweiligen fachlichen Leitung(en) und dem Anbieter der Weiterbildung abgestimmt. Einen großen Anteil dieser Arbeit leisten in der Regel die fachlichen Leiter_innen, die als Expert_innen auf ihrem Gebiet über die konkreten Inhalte des Studiengangs final entscheiden. Sie werden von E^B darin unterstützt und beraten, die Auswahl der Modulstruktur sowie der konkreten Lerninhalte zu treffen; dies insbesondere im Hinblick auf die ermittelten Bedarfe und bezüglich didaktischer Gesichtspunkte (vgl. Kapitel 5.3). Der Angebotsträger steuert in diesem Prozess u. a. seine Erfahrung mit der Gestaltung von Curricula und Modulen bei, um eine gute Studierbarkeit sicherzustellen und den Akkreditierungsanforderungen gerecht zu werden. Das Curriculum mündet schließlich in ein Modulhandbuch sowie in eine Prüfungsordnung. Für jedes Modul wird eine modulverantwortliche Person benannt. Für die Erstellung der notwendigen Modulhandbücher werden bei Bedarf, ergänzend zur fachlichen Leitung, weitere fachliche Expert_innen gesucht und eingebunden.

5.3 Didaktisches Rahmenkonzept

In Verzahnung mit dem Kompetenzprofil des Studiengangs (s. o.) beinhalten die Modulhandbücher neben der Beschreibung der wissenschaftlichen Inhalte auch eine detaillierte Darstellung der jeweils in diesem Modul angestrebten Kompetenzen der Studierenden sowie ein didaktisches Konzept zu deren Erreichung. Eine enge Verknüpfung der drei Bereiche (Kompetenzen, Inhalte, Didaktik) wird angestrebt. Aus der vorab durchgeführten Bedarfserhebung fließen auch an dieser Stelle zusätzlich Daten der Studierendenbefragung (vgl. Kapitel 3.2) mit ein, z. B. die Zufriedenheit bezüglich der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffes sowie des erreichten Wissens und Könnens innerhalb des Studiums.

Bei der didaktischen Konzeptionierung der Module werden im Sinne der Kompetenzorientierung ein sinnvoller Aufbau der Lerninhalte sowie geeignete Methoden und Medien zur Kompetenzentwicklung der Studierenden angestrebt. Kilian (2015, S. 124) beschreibt Kriterien, die einem kompetenzorientierten didaktischen Ansatz folgen. Dabei nennt er folgende wesentliche Kriterien:

- Kompetenzmodell
- Performanzorientierung (Learning Outcomes)
- Handlungsorientierung
- Lernendenorientierung
- Methoden
- Lernaufgaben
- Fachinhalte
- Emotionale Labilisierung

Kilian (2015) verdeutlicht, dass es zur kompetenzorientierten didaktischen Gestaltung erforderlich ist, zuvor ein entsprechendes *Kompetenzmodell* bzw. ein entsprechendes Verständnis des Kompetenzbegriffs sowie ein Kompetenzprofil zugrunde zu legen. Ausdruck finden Kompetenzen in der konkreten Handlung, der sogenannten *Performanz*, daher sollten konkrete Situationen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen geschaffen werden, in denen Studierende ihre Performanzen zeigen können. Die Performanzorientierung kann sich u. a. darin widerspiegeln, dass Prüfformate gewählt werden, die „nicht auf die Wissensreproduktion abzielen, sondern Wissensanwendung, Handlungsorientierung und Reflexionsprozesse in den Vordergrund stellen“ (ebd. S. 113). Die *Handlungsorientierung* bedeutet dann, dass Lernprozesse derart gestaltet sind, dass auf den Denkprozess ein Handeln folgt. Hierbei ist insbesondere der *Lernende* selbst gefragt. Lehrende sollten das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen, denn Kompetenzen zu entwickeln ist eine individuelle Leistung Lernender. Zur Unterstützung des Lernprozesses bzw. des Kompetenzentwicklungsprozesses sollten adäquate *Methoden* gewählt werden, die aktives Lernen fördern. Des Weiteren unterstützen sogenannte *Lernaufgaben* den Kompetenzentwicklungsprozess, v. a. wenn die zu bewältigenden Aufgabenanforderungen komplex und unstrukturiert sind sowie keine eindeutige zuordenbare Lösung aufzeigen (vgl. van Merriënboer & Kirschner 2009). Kilian (2015) stellt zudem heraus, dass Kompetenzen immer auch auf spezifischem Wissen bzw. *Fachinhalten* basieren, weshalb diese trotz Kompetenzorientierung nicht vernachlässigt werden können. Ein weiterer Aspekt für einen kompetenzorientierten didaktischen Ansatz ist die *emotionale Labilisierung*. Der Lerngegenstand muss für den Lernenden bedeutsam sein, d. h. ihn emoti-



onal aus dem „Gleichgewicht“ bringen. Diese Labilisierung kann bspw. durch Widersprüche, Probleme oder kognitive Dissonanzen hervorgerufen werden. Für die hier beschriebenen Aspekte bieten sich u. a. insbesondere Lernszenarien, wie Forschendes, Projektorientiertes oder Problembasiertes Lernen an (vgl. z. B. Kilian 2015; Vogel & Wanken 2014).

Der Einsatz von Fernstudienelementen und/oder digitalen Medien, insbesondere von E-Learning- bzw. Blended Learning Szenarien, ist für die Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge von besonderer Relevanz, da diese eine örtliche und zeitliche Flexibilisierung der Lernprozesse ermöglichen. Dementsprechend ist in der Regel eine zumindest teilweise digitale Unterstützung des Lehr-/Lernprozesses sinnvoll. Weiterhin gilt es, im Sinne des Constructive Alignment Ansatzes (vgl. Baumert & May 2013), valide und kompetenzorientierte Prüfungsformen auszuwählen und festzulegen. Lehr- und Lernziele (bzw. Kompetenzziele), Lehr- und Lernaktivitäten sowie Prüfungsformen sind aufeinander abzustimmen.

5.4 Inhaltliche (Fein)Gestaltung / Materialauswahl und -erstellung

Bezüglich der didaktischen Gestaltung auf Ebene der konkreten Lerninhalte und -materialien bietet das didaktische Konzept auf Modulebene wertvolle Orientierungspunkte. Ebenso liefern hierbei die durchgeführten Bedarfserhebungen in Form der Studierendenbefragung wichtige Hinweise (vgl. Kapitel 3.2).

Als Datengrundlage bzw. auch als Gestaltungsform von Studienmaterialien bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, wie etwa die Erstellung und Verwendung von Textmaterialien (z. B. Studienbriefe, Fachliteratur, Reader). Auch die Verwendung von Bildern (z. B. Fotografien) und Grafiken (z. B. Diagramme) können das Verständnis von Inhalten erleichtern. Des Weiteren können Audio-Medien (z. B. Hörspiel, Vorlesehilfe, Podcasts) bspw. dazu beitragen, das Gelernte zu wiederholen und sich einzuprägen. Auch Videos (z. B. Lehrfilme, Videoaufzeichnungen, Animationen) haben mittlerweile stark an Bedeutung zugenommen und eignen sich besonders als Lernmaterial, da diese zwei Sinneskanäle ansprechen – sowohl auditiv als auch visuell (vgl. Tesar, Stöckelmayr, Pucher, Ebner, Metscher & Vohle 2013). In diesem Zusammenhang gewinnt auch das Thema Open Educational Resources (OER) in den letzten Jahren zunehmend an Relevanz. Deimann, Neumann & Muuß-Merholz (2015) benennen folgende Aspekte, die dem OER-Begriff zugrunde liegen: Es handelt sich um gemeinfreie oder unter einer offenen Lizenz veröffentlichte Materialien, die in digitaler Form verfügbar sind, die insbesondere als Lehr- und Lernressourcen genutzt werden können und daher zumindest implizit didaktisch aufbereitet sind. Daher bietet es sich bei der Materialauswahl ggf. an, für einzelne Studienangebote, sofern möglich und sinnvoll, auf OER zurückzugreifen. Grund-

sätzlich werden Entscheidungen zur Materialerstellung bzw. -auswahl angebotsindividuell getroffen, basierend v. a. auf den Kompetenzzielen und der damit einhergehenden didaktischen Rahmenkonzeption, den verfügbaren und adäquaten Materialquellen des spezifischen Themenfeldes, aber auch organisatorischen Voraussetzungen auf Seiten des Angebotsträgers sowie den Bedarfen und Anforderungen der Zielgruppe.

Abschließend werden die erarbeiteten Grundlagen für das neue Angebot einer detaillierten Prüfung unterzogen. Kompetenzprofil, Modulhandbücher und das didaktische Konzept werden inhaltlich, formal und bezüglich ihres Zusammenwirkens durch alle beteiligten Akteur_innen kritisch diskutiert und letztlich final geprüft sowie zur Umsetzung freigegeben.

6 Angebotsumsetzung: Organisation, Erprobung und Verstetigung

6.1 Lern- und Ablauforganisation

An dieser Stelle des Prozesses folgt die praktische Umsetzung des Angebots. Dazu gehört zunächst eine sorgfältige Planung und Festlegung lernorganisatorischer Aspekte, wie wünschenswerte und praktikable Formen der Handhabung von Zulassungsverfahren, Beratungs- und Betreuungsorganisation, der Prüfungsorganisation usw. Auch an dieser Stelle wird explizit auf die Anforderungen von Weiterbildungsstudierenden Rücksicht genommen; d.h. eine eventuelle Berufstätigkeit, Familienaufgaben und ähnliches werden einkalkuliert und der Studienrahmen entsprechend gestaltet. Hierzu erfolgt ein Rückgriff auf die Ergebnisse der vorausgegangenen Zielgruppenanalyse (amtliche Daten, Bevölkerungs- und Studierendenbefragung; vgl. Kapitel 3.2) sowie auf Teile der qualitativen Experteninterviews.

6.2 Technische Umsetzung

Zur aktiven Unterstützung und vereinfachten Organisation des Lehr-Lern-Prozesses bietet es sich an, u. a. digitale und interaktive Medien zu nutzen, und so gleichzeitig auch der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht zu werden und ein möglichst orts- und zeitunabhängiges Lernen zu ermöglichen (vgl. auch Kapitel 5.3). Aus der durchgeführten Bedarfserhebung fließen hierbei insbesondere Daten der Studierendenbefragung (vgl. Kapitel 3.2) mit ein. Diese ermöglicht bspw. Rückschlüsse in Bezug auf das für die Zielgruppe optimale Verhältnis von Präsenz-, Online- und Selbststudiumsanteilen.

Bei der technischen Umsetzung spielen Computer und mobile Endgeräte eine besondere Rolle. Als spezifische Medienform bietet sich in diesem Zusammenhang bspw. die Nutzung eines Learning-Management-System (LMS) an, welches eine Reihe von nützlichen Funktio-

nalitäten und Vorteilen bietet. Die Bereitstellung von Lerninhalten (Text, Bild, Videoaufzeichnung etc.) über das Internet und die Bereitstellung einer Infrastruktur zur Organisation und Gestaltung des eigenen Lernprozesses bzw. Kompetenzentwicklungsprozesses können darüber gebündelt werden. Bäumer, Malys & Wosko (2004) beschreiben für LMS drei wesentliche Säulen: Administration, Kommunikation und Inhalte. Dabei können folgende Funktionsbereiche unterschieden werden:

- Präsentation von Inhalten (Lernmaterialien)
- Werkzeuge für Lehrende zur Erstellung von Aufgaben und Übungen
- Evaluations- und Bewertungshilfen (Umfragen und Tests)
- Administrative Unterstützung von Lehrenden (zum Beispiel bei Abgaben, Terminen)
- Kommunikationswerkzeuge für Lehrende und Lernende

Soweit seitens des für das jeweilige Angebot zuständigen Trägers möglich bzw. kompatibel, bietet sich im Kontext des E^B-Projekts v. a. OLAT/OpenOLAT an, welches alle diese Funktionsbereiche beinhaltet und für alle Hochschulen des Landes Rheinland-Pfalz (und damit des Projektverbunds) zentral zur Verfügung gestellt wird. OLAT wird von dem Kooperationspartner des Projekts, dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) administriert und verwaltet.

6.3 Qualitätssicherung (Erprobung und Evaluation)

Das Projekt E^B hat sich zum Ziel gesetzt, qualitativ hochwertige Angebote zu entwickeln und zu etablieren. Als Qualitätssicherungsmaßnahme ist daher u. a. die Erprobung und Evaluation entwickelter Angebote zu empfehlen und im Rahmen einer möglichen zweiten Förderphase umzusetzen. Eine entsprechende Erprobungsphase kann vom Projektteam begleitet und evaluiert werden. Hier bieten sich verschiedene Evaluationsverfahren bzw. -ansätze an, sowohl quantitativ als auch qualitativ (Mixed-Methods), sowie im Idealfall eine Kombination *formativer* und *summativer Evaluationsmaßnahmen* (vgl. z. B. Gollwitzer & Jäger 2014). Zum Evaluationsprozess gehören sowohl die gezielte Operationalisierung des konkreten Evaluationsgegenstands als auch die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die eigentliche Datenerhebung und -auswertung sowie die Zusammenstellung und Interpretation der Befunde und Konsequenzen. Eine anschließende Überarbeitungsphase stellt sicher, dass die Erkenntnisse aus dem Evaluationsergebnis umgesetzt werden können. Ergänzend dazu ist im Rahmen des Projekts eine evaluative Überprüfung und Reflexion des durchgeführten Angebotsentwicklungsprozesses an sich sinnvoll.

6.4 Akkreditierung

Nach der Erprobungsphase der entwickelten Angebote und vor der Angebotsimplementierung bzw. „Vermarktung“ ist es notwendig, dass das entsprechende Angebot akkreditiert wird. Mittlerweile sind viele Hochschulen in Deutschland systemakkreditiert. Die formalen Kriterien zur Systemakkreditierung sind durch den Akkreditierungsrat vorgegeben (vgl. Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland 2016). Das Akkreditierungsverfahren ist allerdings an Hochschulen unterschiedlich geregelt. Anhand des Qualitätsmanagementhandbuchs der Technischen Universität Kaiserslautern (2016)¹⁰ gestaltet sich der Prozess folgendermaßen: Da die Technische Universität Kaiserslautern systemakkreditiert ist, durchlaufen deren Angebote ein internes Prüfverfahren. Bachelor- und Masterstudiengänge durchlaufen ein internes Akkreditierungsverfahren und Zertifikatsstudiengänge eine interne Qualitätsprüfung. Weiterbildende Masterstudiengänge, die am DISC angeboten werden und nicht die Systemakkreditierung durchlaufen, werden durch ein externes Verfahren akkreditiert (Programmakkreditierung). Die Bestätigung zur Einrichtung eines Studienangebots durch die Hochschulleitung bzw. den Senat (vgl. Kapitel 4.4) ist Bestandteil des Akkreditierungs- und Qualitätsprüfungsverfahrens.

6.5 Verstetigung und Verwertung

Ziel der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ und des Projekts E^B ist es, innovative, bedarfsorientierte Angebote für ein lebenslanges wissenschaftliches Lernen zu entwickeln und damit zur nachhaltigen Profilbildung des Wissenschaftssystems beizutragen. Diese Aspekte werden bei der Entwicklung und Erprobung der Angebote umfassend berücksichtigt. Erst dann werden sie zur dauerhaften Implementierung (wie Master-Studiengänge, Module und Zertifikate) und entsprechender Verwertung abschließend an den Angebotsträger übergeben. Die Administration und Durchführung wird von Seiten des Trägers übernommen, bei dem die entsprechenden Kapazitäten und Erfahrungen vorhanden sind. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts E^B endet mit dieser Verantwortungsübergabe.

7 Fazit

Wissenschaftliche Weiterbildung hat in den letzten Jahren, u. a. auch durch die BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“, an Bedeutung gewonnen und es ist auch in den nächsten Jahren mit einer stark expandierenden Nachfrage zu rechnen (vgl. Wolter 2005, 2011; Wolter & Geffers 2013). Damit geht einher, dass wissenschaftliche Wei-

¹⁰ Quelle aus dem Intranet der Technischen Universität Kaiserslautern (nicht öffentlich zugänglich).



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

terbildungseinrichtungen ihre Angebotspalette stärker ausbauen werden, was letztlich zu neuen Angeboten führt. Aufgrund des Wettbewerbs, in dem sich die Einrichtungen akademischer Weiterbildung befinden, wird eine Orientierung der Angebote an den Bedarfen und Interessen der Zielgruppen zunehmend wichtiger. Seitter (2014) versteht die Nachfrageorientierung als neuen Steuerungsmodus, der konträr zur bisherigen organisationsstrukturellen und -kulturellen universitären Tradition steht. Daher werden wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen zukünftig anders mit der Angebotsentwicklung umgehen müssen. Dafür müssen entsprechende Vorgehensweisen entwickelt und erprobt werden, wofür das Projekt E^B mit den hier dargestellten Anregungen und Empfehlungen einen Beitrag liefern möchte.



Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2015). Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS.

Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Band 1 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 105-135.

Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften. *Journal Hochschuldidaktik*, 24 (1-2), S. 23-27.

Bäumer, M., Malys, B. & Wosko, M. (2004). Lernplattformen für den universitären Einsatz. In: K. Fellbaum & M. Göcks (Hrsg.), *eLearning an der Hochschule*, Aachen: Shaker Verlag, S. 121-140.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). *Handbuch zum DQR. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf (06.10.2016).

Deimann, M., Neumann, J. & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. 1. Aufl. Hamburg: open-educational-ressources.de - Transferstelle für OER.

Eurostat (2016). *Adult Education Survey (AES) methodology*. Online verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_\(AES\)_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_(AES)_methodology) (19.01.2017).

Fendler, J., Reinhardt, M., Donner, N., Fleuren, D., Küßner, V., Lakatos, M., Requadt, T., Schohl, S., Weber, A., & Wiemer, S. (2014). *Kompetenzdefinition der FachHS KL*. Online verfügbar unter: http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/Kompetenzdefinition_FH_KI_Stand_16.05.2014.pdf. (19.12.2016).



Glaser, B. & Strauss, A. (1998). Theoretisches Sampling. In: dies. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aldine de Gruyter: New York, S. 53-84.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). Evaluation kompakt. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (Anwendung Psychologie).

Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen, Band 13. Münster.

Kilian, L. (2015). Kriterien kompetenzorientierter didaktischer Ansätze. In: Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.). Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Band 1 zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren GmbH, S. 107-131.

Marks, S. (2015). Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E^B (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.) (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B- Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung Nr. 1). Kaiserslautern und Ludwigshafen: Hochschule Kaiserslautern; Technische Universität Kaiserslautern; Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Online verfügbar unter: https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/41111/Marks_Region+als+Bezugsraum+für+Hochschulentwicklung.pdf (19.12.2016).

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613.

Mendes Passos, A. & Rewin, L. (2016). Analyseverfahren der Kompetenzprofilierung. Stellenanzeigen-, Curriculumanalyse und leitfadengestützte Experteninterviews (Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.) (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B- Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung Nr. 5). Kaiserslautern und Ludwigshafen: Hochschule Kaiserslautern; Technische Universität Kaiserslautern; Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Online verfügbar unter: https://www.e-hochb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Passos_Rewin_2016.pdf (25.01.2017)

Merriënboer, J. J. G. van & Kirschner, P. A. (2009). Ten Steps to complex learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design. New York.



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Rohs, M., Vogel, C. & Van de Water, D. (in Druck). Strategische Weiterbildungsplanung an Hochschulen – Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote (in der wissenschaftlichen Weiterbildung).

Scheffelt, E. (Red.) (2012). Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung. In: kos - weiter gelernt: Beiträge zur Weiterbildungsdiskussion. Online verfügbar unter: http://www.kos-qualitaet.de/media/de/082012_1_Bedarfsanalyse_Angebotsentwicklung.pdf (19.12.2016).

Schlutz, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 4. Münster: Waxmann.

Schwikal, A. & Riemer, E. (2015). Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen: Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung im Projekt E^B (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.) (Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B- Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung Nr. 3). Kaiserslautern und Ludwigshafen: Hochschule Kaiserslautern; Technische Universität Kaiserslautern; Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Online verfügbar unter: https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4201/Schwikal_Riemer_Konzept_zur_Beschreibung_von_Zielgruppen.pdf (25.01.2017).

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer & Jörg Schwarz (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141–150.

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2016). Akkreditierungsrat. Online verfügbar unter: <http://www.akkreditierungsrat.de/> (19.12.2016).

Technische Universität Kaiserslautern (2008). Hochschulentwicklungsplan. Online verfügbar unter: http://www.uni-kl.de/fileadmin/prum/Info-Material/HEP__komplett__klein__bearbeitet.pdf (30.01.2017).

Technische Universität Kaiserslautern (2016). Qualitätsmanagementhandbuch. Online verfügbar unter: http://www.uni-kl.de/fileadmin/refls/tupublic/QMH_TU_KL_gesamt.pdf (19.12.2016).



Tesar, M., Stöckelmayr, K., Pucher, R., Ebner, M., Metscher, J. & Vohle, F. (2013). Multimedia und interaktive Materialien. Gestaltung von Materialien zum Lernen und Lehren. In: Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.). Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl. Berlin: epubli GmbH.

Vogel, C. & Wanken, S. (2014). Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung. Arbeitspapier im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ Kaiserslautern. Online verfügbar unter: http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/60_OKW_TU_AP_Kompetenzprofile_und_kompetenzorientierte_Studiengangsentwicklung.pdf (19.12.2016).

Wanken, S. & Vogel, C. (2015). Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studiengänge - das KERN-Modell. In: Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.). Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Band 1 zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 149–158.

Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung, In: W. Jütte & K. Weber (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 93-11.

Wolter, A. (2011). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland, In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4/2011, S. 8-35.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Andrä Wolter, Ulf Banscherus und Caroline Kamm (Hrsg.). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Band 1 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 53-80.

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung*: offene Hochschulen.



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

ISSN 2364-8996