



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt  
*E<sup>B</sup> – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*  
Nr. 5

# Analyseverfahren der Kompetenzprofilerstellung

Stellenanzeigenanalyse, Curriculumabgleich und  
Lehrendeninterviews

*Anabela Mendes Passos & Luba Rewin*

2016

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



## Impressum:

E<sup>B</sup> – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung  
– Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung  
Förderkennzeichen: 16OH21008

Herausgeber:

Hochschule Kaiserslautern  
i. V. Prof. Dr. 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

**2016**

ISSN 2364-8996

## Lizenz

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E<sup>B</sup> 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
Tabellenverzeichnis.....	2
1 Einleitung .....	3
2 Kompetenzprofilierung als Element der Studiengangsentwicklung.....	4
2.1 Nutzen .....	5
2.2 Ziele und Methodik .....	6
3 Tools der Kompetenzprofilierung .....	7
3.1 Stellenanzeigenanalyse.....	8
3.1.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	8
3.1.2 Ergebnisse und Interpretation .....	12
3.2 Curriculumabgleich .....	23
3.2.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	23
3.2.2 Ergebnisse und Interpretation .....	24
3.3 Lehrendeninterviews.....	26
3.3.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	26
3.3.2 Ergebnisse und Interpretation .....	27
4 Schlussfolgerungen für die Praxis .....	31
4.1 Folgerungen für die Kompetenzprofilierung.....	31
4.2 Implikationen für die Studiengangsentwicklung.....	33
4.3 Empfehlungen für die Studiengangsentwicklung.....	34
5 Fazit .....	36
Literaturverzeichnis .....	37



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ziele des Kompetenzprofils .....	4
Abb. 2: Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen .....	6
Abb. 3: Regionale Verteilung der Einsatzorte nach Bundesländern .....	13
Abb. 4: Fachkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen .....	15
Abb. 5: Methodenkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen .....	18
Abb. 6: Sozialkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen .....	20
Abb. 7: Selbstkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen .....	22
Abb. 8: Fachkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren .....	28
Abb. 9: Methodenkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren .....	29
Abb. 10: Sozialkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren .....	30
Abb. 11: Selbstkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren .....	31

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ermittelte Tätigkeitsfelder der inserierten Stellenanzeigen.....	13
Tab. 2: Prioritäten Fachkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g) .....	16
Tab. 3: Prioritäten Methodenkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g) ...	19
Tab. 4: Prioritäten Sozialkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g) .....	21
Tab. 5: Prioritäten Selbstkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g) .....	23
Tab. 6: Themenfelder der leitfadengestützten Lehrendeninterviews .....	27



## 1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Arbeitsbericht wird der Veranschaulichung einer Stellenanzeigenanalyse, eines Curriculumabgleichs sowie leitfadengestützter Lehrendeninterviews Rechnung getragen, die wesentliche Elemente der Kompetenzprofilherstellung bilden. Hierfür wurde pilothaft ein an der Hochschule Kaiserslautern (HS KL) geplanter Master-Studiengang ausgewählt, der sich in der Phase der Bestandsaufnahme und Voranalyse<sup>1</sup> der Studiengangsentwicklung befindet. Diese Phase dient grundsätzlich der Entwicklung erster Ideen sowie der Erstellung eines Grobkonzeptes für das Curriculum eines angedachten Modell-Studiengangs.

Begleitet und unterstützt wird die Entwicklung durch das Teilprojekt „Strukturen für Lebenslanges Lernen“ der HS KL, das zum Verbundprojekt „E<sup>B</sup> – Entwicklung durch Bildung“<sup>2</sup> gehört. Neben der HS KL gehören dem Verbundprojekt die Hochschule Ludwigshafen am Rhein (HS LU) und die Technische Universität Kaiserslautern (TU KL) an. E<sup>B</sup> wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Die projektbeteiligten Hochschulen haben u. a. die Absicht, bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die insbesondere auf die Bedarfe westpfälzischer Unternehmen ausgerichtet sind. Aufgrund dessen sollen in dieser Region ansässige mittelständische Unternehmen bei der Fachkräftesicherung unterstützt, (Weiter-)Bildungsinteressierten eine berufliche Perspektive gegeben und somit die Regionalentwicklung gefördert und gestärkt werden.

Die projektinterne Angebotsentwicklung berät und unterstützt hierbei Fachbereiche bei der kompetenzorientierten Konzeption und Entwicklung von berufsbegleitenden Angeboten. Im Konzeptions- und Entwicklungsprozess spielen Kompetenzprofile eine entscheidende Rolle. Da „[...] die Erstellung programmspezifischer Kompetenzprofile“ den Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung bildet, kann die Bedarfs- und Kompetenzausrichtung in einem Studiengang u. a. durch die Kompetenzprofilherstellung sichergestellt werden (Vogel, 2014, S. 218).

Zum Verständnis des Gesamtkonzeptes wird zunächst im *zweiten Kapitel* die Kompetenzprofilherstellung mit ihren Funktionen, ihren Zielen und dem methodischen Vorgehen erläutert.

---

<sup>1</sup> Interne Bezeichnung der ersten Phase der Studiengangsentwicklung und Erstakkreditierung

<sup>2</sup> Vollständiger Titel: „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserhellung und vernetzte Kompetenzentwicklung“

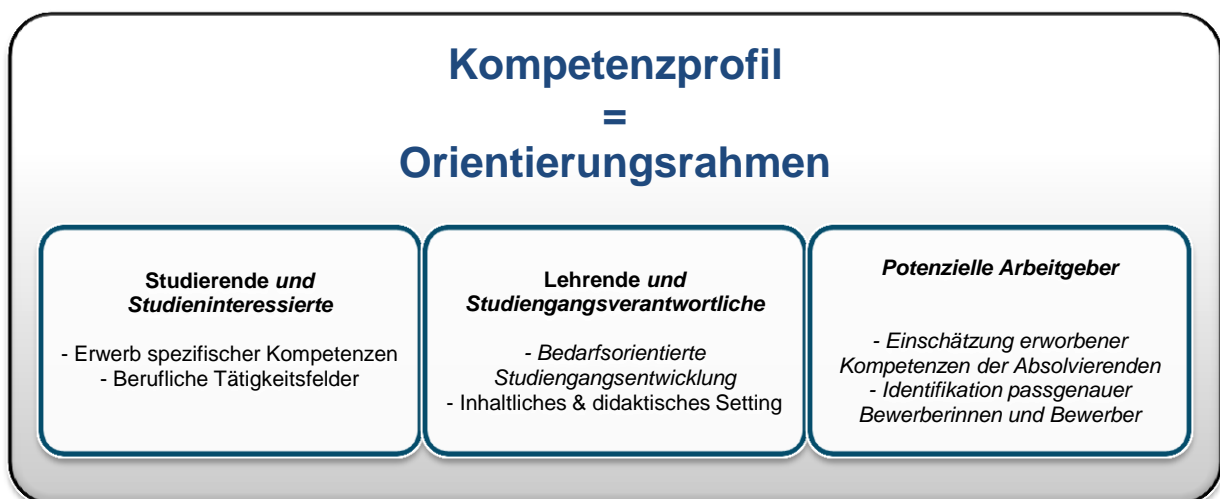
Um eine praxisnahe Einführung in die Kompetenzprofilerstellung zu geben, werden im *dritten Kapitel* die für den angedachten Master-Studiengang oben genannten durchgeführten Analyseverfahren der Stellenanzeigenanalyse, des Curriculumabgleichs und der leitfadengestützten Lehrendeninterviews beschrieben sowie die Ergebnisse interpretiert. Die Vorstellung des Curriculumabgleichs und der leitfadengestützten Lehrendeninterviews erfolgt durch eine Gegenüberstellung derselben Ergebnisse mit denen der Stellenanzeigenanalyse.

Mit der Vorstellung der drei Analyseverfahren im dritten Kapitel soll eine Orientierung für das konkrete Vorgehen und die Durchführung der Kompetenzorientierung gegeben werden. Aus den Erkenntnissen und Ergebnissen der Gegenüberstellung der drei Analyseverfahren werden im *vierten Kapitel* zudem Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. Hierbei werden sowohl Implikationen für die Kompetenzprofilerstellung als auch für die Studiengangsentwicklung herausgearbeitet, mit dem Ziel, Studiengangsentwicklerinnen und -entwicklern eine Hilfestellung sowie Empfehlungen für die eigene Praxis im Umgang mit den Analyseverfahren bereit zu stellen.

Dieser Bericht dient daher der Konkretisierung in der Durchführung notwendiger Analysen sowie als Handreichung für die Kompetenzprofilerstellung.

## 2 Kompetenzprofilerstellung als Element der Studiengangsentwicklung

Ein Kompetenzprofil dient dazu, ein Studien- bzw. Weiterbildungsangebot hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen transparent zu gestalten.



Quelle: vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 4; Weiterentwicklung durch Verfasser

Abb. 1: Ziele des Kompetenzprofils



Hierfür werden die Sichtweisen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure (Studierende, Lehrende, potenzielle Arbeitgeber, etc.) herangezogen, die dieses Profil als Orientierungsrahmen nutzen können (Abb. 1).

## 2.1 Nutzen

Studierenden nützt das Kompetenzprofil nicht nur zur „[...] Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses“ (Vogel & Wanken, 2015, S. 150). Da exemplarische Tätigkeitsfelder dargestellt werden, ist es auch eine Orientierungshilfe, um „frühzeitig mögliche Übergänge ins Berufsleben zu erkennen“ (ebd.; vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 3; vgl. Donner & Wiemer, 2014a, S. 2f.; vgl. Donner & Wiemer, 2014b, S. 1).

Die Erstellung eines Kompetenzprofils kann Studierenden und Studieninteressierten verdeutlichen, welche möglichen Kompetenzen sie während des Studiums entwickeln und welche möglichen Anforderungen der Berufswelt sie idealerweise bewältigen können (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 3; vgl. Vogel & Wanken, 2015, S. 150; vgl. Arnold, 2015, S. 48ff.; vgl. Donner & Wiemer, 2014b, S. 1).

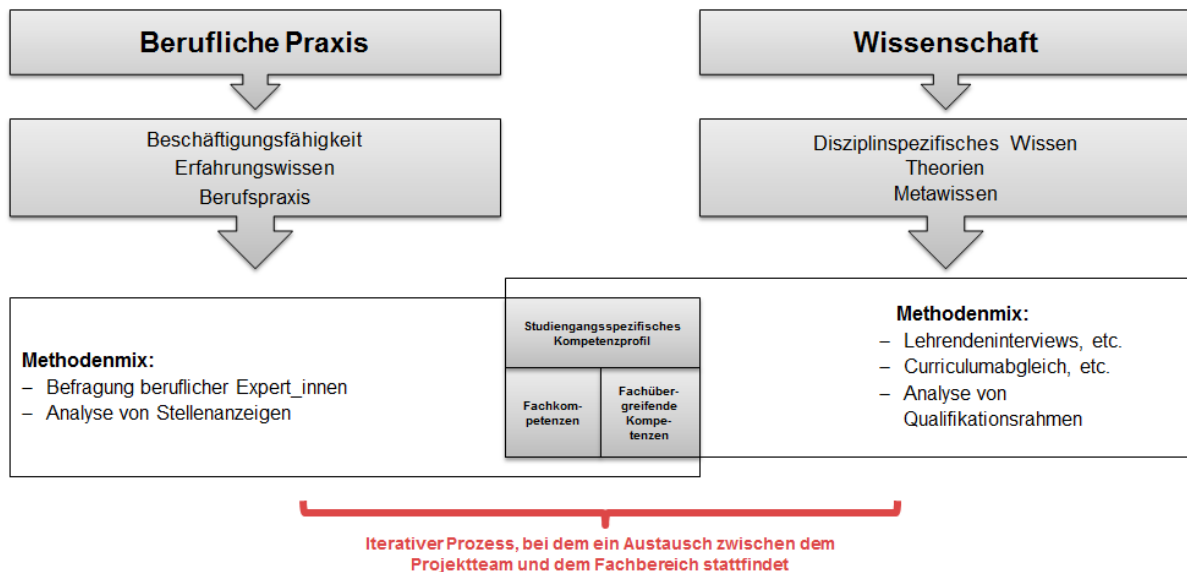
Für Lehrende und Studiengangsverantwortliche ist das Kompetenzprofil (siehe Abb. 1) eine Hilfestellung für die kompetenz- und bedarfsorientierte Ausrichtung eines Angebots in der Lehre (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 3; vgl. Vogel & Wanken, 2015, S. 150f.; vgl. Vogel & Wiemer, 2014b, S. 2). Als Strukturierungshilfe für die inhaltliche und didaktische Ausrichtung kann ein Kompetenzprofil in diesem Fall zur bedarfsorientierten Studiengangsentwicklung herangezogen werden (vgl. Donner & Wiemer, 2014b, S. 2; vgl. Arnold, 2015, S. 53).

Schließlich unterstützt ein klares, transparentes Studiengangs- bzw. Kompetenzprofil potenzielle Arbeitgeber in der Einschätzung von Kompetenzen, die erfolgreiche Absolvierende im Studium erwerben können (vgl. Vogel & Wanken, 2014b, S. 2). „Für Unternehmen bzw. (potenzielle) Arbeitgeber der Studierenden in den (berufsbegleitenden) Studiengängen eröffnet sich [...] [somit] die Möglichkeit bei Stellenausschreibungen passgenaue Bewerber/innen zu identifizieren“ (Donner & Wiemer, 2014b, S. 2).

Die Einbeziehung der erwähnten Akteurinnen und Akteure und deren Expertise und Anforderungen im Konzeptions- und Entwicklungsprozess eines Studiengangs erfolgt anhand spezifischer Analyseverfahren, die im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

## 2.2 Ziele und Methodik

Zur Erstellung eines Kompetenzprofils werden nach Vogel & Wanken (vgl. 2014a, S. 5) zwei Perspektiven herangezogen: die der Wissenschaft und die der beruflichen Praxis (Abb.2). Diese Ebenen werden verschiedenen Analysen zugeordnet, die unterschiedliche Zielsetzungen aufweisen.



Quelle: vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 5

### Abb. 2: Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen<sup>3</sup>

Um die fachspezifischen Anforderungen aus Sicht der Wissenschaft zu ermitteln, werden im Einzelnen mit Lehrenden, Studiengangsverantwortlichen und weiteren wichtigen Fachexpertinnen und -experten narrative, leitfadengestützte Lehrendeninterviews zur Angebotsvalidierung durchgeführt (vgl. ebd., S. 4; vgl. Vogel & Wanken, 2015, S. 152; vgl. Arnold, 2015, S. 55). Hierbei soll ermittelt werden,

„[...] welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und welche Haltungen kompetente Fachleute aus Sicht der Disziplin auszeichnen und mit welchen Anforderungen Absolventen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit konfrontiert sein werden“ (Vogel & Wanken, 2014a, 4; Vogel & Wanken, 2015, S. 152).

Des Weiteren werden *Curriculumabgleiche* und im weiteren Sinne *Dokumentenanalysen* (Modulhandbücher, vergleichbare Curricula, etc.) durchgeführt. Ist noch kein Grobcurriculum vorhanden, werden andere Curricula herangezogen. Der Curriculumabgleich und die Dokumentenanalyse ermöglichen eine Überprüfung der durch das Angebot zu fördernden Kompe-

<sup>3</sup> Das hier angewandte Verfahren zur Kompetenzprofilerstellung wurde im Rahmen des Projektes OKWest entwickelt und seitens des Projektes E<sup>B</sup> weiter ausgebaut (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 1). Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKWest) ist ein Verbundprojekt der HS KL, der TU KL mit dem Distance and Independent Studies Center (DISC) und des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) mit dem Ziel, berufsbegleitende Studienangebote beider Hochschulen für u. a. beruflich qualifizierte Studieninteressierte zu öffnen und die Studiengangsentwicklung an die Kompetenzorientierung auszurichten (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 1).





tenzen sowie einen Abgleich zwischen den formulierten Kompetenzen aus den Curricula und den beschriebenen Kompetenzen aus den leitfadengestützten Lehrendeninterviews (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 4; vgl. Arnold, 2015, S. 56; vgl. Donner & Wiemer, 2014b, S. 3).

Aus der Perspektive der beruflichen Praxis empfiehlt es sich *Unternehmensinterviews* mit wichtigen Expertinnen und Experten sowie *Stellenanzeigenanalysen* durchzuführen, um die Qualifikationsanforderungen der potenziellen Arbeitgeber abzufragen (vgl. Arnold, 2015, S. 55). Da sich die Unternehmensinterviews zum Berichtszeitpunkt im Planungsprozess befinden, sind sie vordergründig nicht Teil dieses Dokuments.

Bezogen auf den vorliegenden Untersuchungskontext kann mit einer explorativen Analyse den Fragen nachgegangen werden,

- 1) *welchen Anforderungen der Arbeitswelt Studierende des angedachten Master-Studiengangs genügen sollen* (Hauptfragestellung 1) und
- 2) *ob eine Kohärenz bzw. eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und dem jeweiligen Studienangebot besteht* (Hauptfragestellung 2).

Der Prozess der Kompetenzprofilherstellung verfolgt eine *triangulative, iterative Forschungsstrategie* (vgl. Vogel & Wanken 2014a, S. 4). Hierbei werden die Ergebnisse unterschiedlicher Analysen in den Bereichen Wissenschaft und beruflicher Praxis verglichen (vgl. Arnold, 2015, S. 55; vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 5). Um aus diesen ein bedarfsorientiertes Kompetenzprofil mit fach- und fachübergreifenden Kompetenzen zu erstellen, sind die ermittelten Kompetenzen *outputorientiert* zu formulieren. Hierzu werden Lernzieltaxonomien wie bspw. die nach Bloom (1976) oder die nach Anderson & Krathwohl (2001) verwendet. Idealerweise sollte das Kompetenzprofil „[...] eine mittlere Komplexität und insgesamt in etwa fünf bis acht Kompetenzbereiche aufweisen“ (Arnold, 2015, S. 54; Vogel & Wanken, 2014a, S. 3). Zur Bestimmung der Niveaustufen der formulierten Kompetenzen werden Fachexpertinnen und -experten herangezogen (vgl. Vogel & Wanken, 2014a, S. 5).

### 3 Tools der Kompetenzprofilherstellung

In diesem Kapitel werden die Stellenanzeigenanalyse, der Curriculumabgleich und die leitfadengestützte Lehrendeninterviews in Verbindung mit der jeweiligen Zielsetzung, dem methodischen Vorgehen und den dazugehörigen Ergebnissen sowie deren Interpretation beschrieben. Um zu gewährleisten, dass das fachliche Alleinstellungsmerkmal des geplanten Modell-Studiengangs bestehen bleibt, werden in diesem Bericht durchgehend Angaben bezüglich



der Fachkompetenz, beispielsweise die ermittelten Branchen, Tätigkeitsfelder und der dazugehörigen Teilkompetenzen, anonymisiert. Der jeweilige Fachbereich hat hingegen die Möglichkeit, die interne Version des vorliegenden Dokumentes in nicht anonymisierter Form einzusehen.

### 3.1 Stellenanzeigenanalyse

Eine Stellenanzeigenanalyse, die im Rahmen der Kompetenzprofilierung durchgeführt wird, dient dazu, Anforderungen der Berufswelt zu einem bestimmten Zeitpunkt bei der Studiengangsentwicklung einzubeziehen (vgl. Mehra & Diez, 2015, S. 1). Diese Anforderungen werden als Soll-Zustand erfasst und dem vorgesehenen Kompetenzaufbau im Curriculum des jeweiligen Studiengangs als Ist-Zustand gegenübergestellt (vgl. ebd.). Ein Soll-Ist-Abgleich ermöglicht es, die aus den Stellenanzeigen hervorgehenden Anforderungen potenzieller Arbeitgeber zu identifizieren, die im Curriculum fehlen. So können die Ausbildungsinhalte des Studiums gegebenenfalls an die Kompetenzbedarfe angepasst werden (vgl. ebd.). Da „[...] Stellenanzeigen aktuelle und zukünftige Qualifikationsanforderungen der Arbeitgeber widerspiegeln und somit auch von prognostischem Wert sind“ (ebd., S. 2), können mit diesen zudem Schlüsse für künftige Tätigkeitsfelder der Absolvierenden definiert werden.

Nichtsdestotrotz ist eine Stellenanzeigenanalyse stets eine *Momentaufnahme* des zum Zeitpunkt der Recherche am Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationsbedarfs in einem bestimmten Tätigkeitsfeld. Um einem Wandel der Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden und um die Aktualität der Ergebnisse zu gewährleisten, empfiehlt es sich, diese in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

#### 3.1.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Bisherige Analysen im Rahmen der Kompetenzprofilierung konkretisieren nicht die Vorgehensweise bei der Durchführung von Stellenanzeigenanalysen, Curriculumabgleichen und leitfadengestützten Lehrendeninterviews (vgl. Vogel & Wanken, 2014a; Vogel & Wanken, 2014b; Wanken & Vogel, 2015). Aus diesem Grund erfolgt im Rahmen dieser Untersuchung eine erstmalige Prozessbeschreibung.

Im Rahmen der Stellenanzeigenanalyse wurde die schrittweise Annäherung an einen Soll-Zustand gewünschter Anforderungen der Arbeitswelt vorgenommen.

Die Prozessschritte der Vorgehensweise erfolgten auf Analyse- und Inhaltsebene und gehen fließend ineinander über.



Auf der *Analyseebene* war es zunächst wichtig, den Untersuchungsgegenstand und -kontext zu analysieren und festzulegen. Hierbei wurden mithilfe einer Literaturrecherche erste fachspezifische Informationen gesammelt (vgl. Donner & Wiemer, 2014b, S. 3). Die Orientierung erfolgte dabei am Vorgehen nach Vogel & Wanken (vgl. 2014a; 2014b). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde das Verfahren der Stellenanzeigenanalyse erweitert und weiterentwickelt.

Zunächst einmal wurden inhaltliche Informationen zur Kompetenzprofilierung eingeholt (*Inhaltsebene*). Mit den bis hierhin gesammelten Informationen über das zu analysierende Fach wurde in weiterer Vorbereitung auf die *Stellenanzeigenanalyse* eine *Dokumentenanalyse* durchgeführt. Hierbei wurden Dokumente wie das Modulhandbuch oder das Studiengangskonzept sowie vergleichbare Curricula inhaltlich analysiert sowie konkrete Suchbegriffe für die Stellenanzeigenanalyse ermittelt. Eine Internetrecherche, bei der Stellenanzeigen in ausgewählten Online-Jobportalen gefiltert wurden, diente schließlich der stichprobenartigen Auswahl aktueller Stellenanzeigen. Die Beschränkung auf wenige große und/oder fachspezifische Jobportale wurde vor dem Hintergrund der Ressourcenersparnis vorgenommen.

Die Durchführung der Stellenanzeigenanalyse wurde als festgelegte Erhebungsmethode systematisiert.

Des Weiteren wurde als Auswertungsmethode die Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015; vgl. 2003) bestimmt. Die Auswahl dieser Auswertungsmethode ist darin begründet, dass sie „[...] offen für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben“ (Lamnek, 2010, S. 471) ist und sich gut eignet, große Datenmengen systematisch zu erfassen.

Anschließend wurden die Erhebungsmerkmale bestimmt. Für die Stellenanzeigenanalyse wurden folgende Merkmale ausgewählt:

- Stellenbezeichnung, Unternehmensname, -sitz, Einsatzort,
- geforderter Abschluss, allg. Anforderungen,
- Anforderungen und Aufgaben (Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenz),
- Priorität der jeweiligen Anforderungen und Aufgaben.

Um die Qualifikationen zu ermitteln, die Unternehmen von künftigen Absolvierenden des Modellstudiengangs verlangen, wurden die Anforderungen und Aufgaben aus den Stellenanzeigen als Erhebungsmerkmale gewählt. Des Weiteren wurde die Reihenfolge, in der die



Anforderungen genannt werden, berücksichtigt, mit dem Ziel, durch die Position in den Stellenanzeigen Tendenzen aufzeigen zu können, welche Kompetenzen in der Praxis als wichtig erachtet werden. Der Einsatzort wurde aufgrund der regionalen Ausrichtung des Projekts E<sup>B</sup> erfasst.

Zudem wurden die ermittelten Erhebungsmerkmale in das Erhebungsinstrument übertragen und die Daten sukzessiv erhoben.

Für die Zuordnung wurden Kompetenzfelder als Grundlage für die Kategorisierung definiert. Hierbei gilt es, eine Kompetenzdefinition zugrunde zu legen, nach der die Zuweisung der Kompetenzen erfolgt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Kompetenzdefinition der HS KL genutzt (vgl. Fendler et al., 2014).

Der Erstellung eines Kompetenzprofils wird die Definition der Handlungskompetenz der HS KL zugrunde gelegt. Diese ergibt sich aus dem Zusammenwirken der Fach-, der Methoden- und der Personalkompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz). Hierbei wird die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz verstanden, die sich sowohl in der Fach- als auch in der Personalkompetenz wiederfindet (vgl. ebd., S. 5ff.).

Anhand einer inhaltlichen Prüfung wurden iterativ, die in den Stellenanzeigen genannten, Kompetenzen kategorisiert und zusammenfassende Teilkategorien (Teilkompetenzen) für die definierten Kompetenzfelder gebildet. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, „[...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [...] und durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58ff.). Hierbei werden z. B. Aspekte mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand zu einer Kategorie gebündelt.

Beim Erheben der Daten wurden die gefundenen Anforderungen den Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zugeordnet. Alle inhaltlichen Schwerpunkte sowie alle fachmethodischen Fertigkeiten wurden der Fachkompetenz zugewiesen, mit dem Unterschied, dass zwischen kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unterschieden wurde (vgl. ebd., S. 6). Diese Entscheidung entstammte der Erkenntnis, dass sich manche Teilkompetenzen der Fachkompetenz nicht getrennt voneinander definieren ließen und eine genaue Zuordnung schwierig wurde. Die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz, die „Methoden, Verfahren oder Strategien“ für die „Genese, Analyse, Reflexion, Planung, Umsetzung und Transfer von Handlungssituationen“ (ebd., S.



7) umfasst, wurde unter der Prämisse, fachübergreifende methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu identifizieren, aufgeführt.

Wenn die Stellenanzeigenanalyse nicht von Fachexpertinnen und Fachexperten durchgeführt wird (bspw. von Angebotsentwicklerinnen und -entwicklern), empfiehlt es sich, wie im vorliegenden Fall, die gebildeten Kategorien zur Fachkompetenz von fachlich versierten Personen auf Korrektheit prüfen zu lassen. Dies gewährleistet eine fachgerechte Kompetenzprofilierung.

Mit dem Ziel, die genannte Hauptfragestellung 1 (siehe Seite 7) zu beantworten, werden im letzten Schritt, *Evaluation*, die Daten mithilfe einer *Häufigkeitsanalyse* (Vorkommen der Kompetenz in Anzeigen) ausgewertet, mit dem Ziel, die folgenden drei Fragen zu beantworten:

- *Welche Kompetenzen* werden von potenziellen Arbeitgebern erwartet?
- *Wie viele Stellenanzeigen* weisen diese Kompetenzen auf? (Anzahl der Anzeigen, in denen eine bestimmte Kompetenz vorkommt – „Stellen“)
- *Wie häufig* werden diese Kompetenzen insgesamt genannt bzw. auf welche Kompetenzen wird in den Stellenanzeigen der Fokus gelegt? (Vorkommen der Kompetenzen in den Anzeigen insgesamt – „Gesamt“)

Unterstützend wurde zusätzlich eine *Intensitätsanalyse* der jeweiligen Kompetenzen (auf Kategorie eins) durchgeführt, um zu ermitteln, welche Gewichtung welchen Kompetenzen in den Stellenanzeigen gegeben wird bzw. welche Priorität welchen Kompetenzen zugesprochen wird. Aufgrund der Komplexität wurde die Fachkompetenz dreimal kategorisiert. Kategorie eins bildete die Grundlage der Schwerpunkte in den Stellenanzeigen. Für diese wurden zwei weitere Unterkategorien mit detaillierteren Angaben zu den Teilkompetenzen der ersten Kategorie gebildet. Hieraus können anschließend Hinweise gegeben werden, in *welchem Ausmaß* Teilkompetenzen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz im Rahmen eines Curriculums gefördert werden sollen.

In der Regel sind Stellenanzeigen einem bestimmtem Muster bzw. einer Logik bezüglich der Rangliste der Kompetenzen unterworfen. Hierbei werden die Fach-, anschließend die Methoden-, zuletzt die Sozial- und Selbstkompetenzen genannt. Aufgrund dessen können im Rahmen einer Stellenanzeigenanalyse lediglich Hinweise zur Priorisierung bzw. Gewichtung der Teilkompetenzen innerhalb einer Kompetenz gewonnen werden.



Die Priorisierung bzw. Rangliste wird aus der Prämisse abgeleitet, dass erstgenannte Teilkompetenzen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz in einer Stellenanzeige wichtiger sind als letztgenannte. Durch die Position der Nennung in den Stellenanzeigen ergeben sich Priorisierungsklassen von eins bis fünf und darunter.

Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob eine und/oder mehrere der genannten Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) und Teilkompetenzen (z. B. analytische Fähigkeiten) vergleichsweise einen höheren Stellenwert für Unternehmen hat/haben, wird im Anschluss durch den Vergleich der drei durchgeführten Analysen Tendenzen aus der Nennung in dem Curriculumabgleich und den leitfadengestützten Lehrendeninterviews abgeleitet werden.

Schließlich wurden im Rahmen der Stellenanzeigenanalyse ebenfalls die *Tätigkeitsfelder* eruiert, in denen die ermittelten Kompetenzen gefordert werden.

Welche Kompetenzen seitens der Praxis von Absolvierenden des genannten Masters verlangt werden, umfassen zentrale Erhebungs- und Auswertungsziele. Die Suchbegriffe für die Analyse wurden dem vorläufigen Curriculum und Modulhandbuch entnommen. Beim Erfassen der Stellenanzeigen wurde der Schwerpunkt auf fachspezifische Jobportale gelegt.

Zur Veranschaulichung der Stellenanzeigenanalyse werden im Folgenden die Ergebnisse anhand des anfangs erwähnten Studiengangs beispielhaft dargestellt und erläutert.

### **3.1.2 Ergebnisse und Interpretation**

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 88 Stellenanzeigen von insgesamt 51 unterschiedlichen Unternehmen zu zwei Zeitpunkten, Februar bis März 2015 und Mai bis Juni 2015, sukzessiv recherchiert und analysiert.

Die inserierenden Unternehmen sind bundesweit ansässig, wodurch eine repräsentative Fallzahl an unterschiedlichsten Stellenanzeigen erreicht wurde. Diese ließen sich den *Branchen* A ( $n = 4$ ), B ( $n = 5$ ), C ( $n = 5$ ), D ( $n = 10$ ) und E ( $n = 24$ ) zuordnen (bei drei Stellenanzeigen wurde keine Angabe zum Unternehmen gefunden, weshalb eine Branchenzuweisung nicht möglich war). Die offenen Stellen konnten den folgenden vier *Tätigkeitsfeldern* zugeordnet werden (Tab. 1):

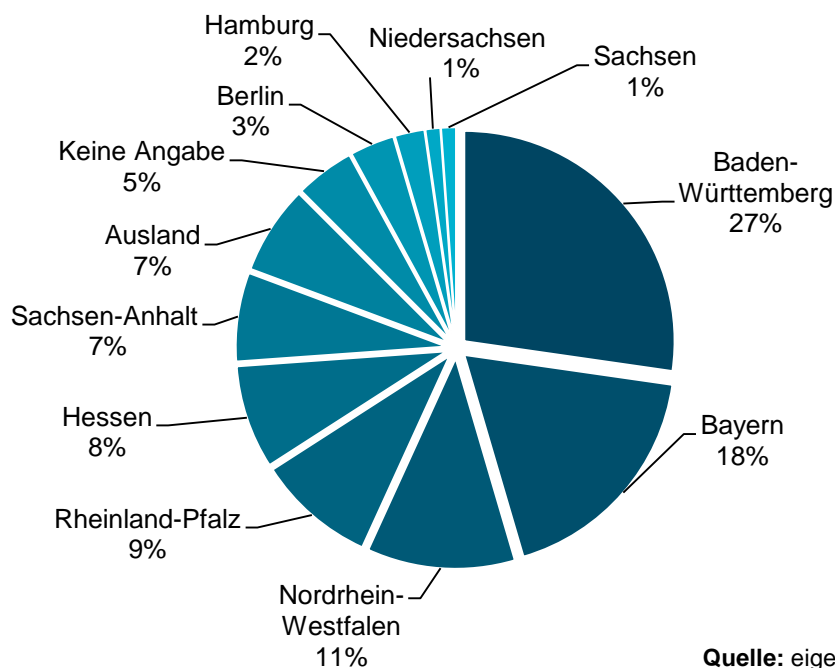
**Tab. 1: Ermittelte Tätigkeitsfelder der inserierten Stellenanzeigen**

Kategorie	1. Priorität	2. Priorität
	Anzahl der Stellen	Anzahl der Stellen
Tätigkeitsfeld A	58	21
Tätigkeitsfeld B	16	11
Tätigkeitsfeld C	5	23
Tätigkeitsfeld D	9	18
Keine Angabe	0	15
Summe	88	88

Quelle: eigene Darstellung

Ähnlich der Priorisierung bei den Kompetenzen wurde bei der Einteilung bzw. Zuordnung der offerierten Stellen zu Tätigkeitsfeldern aufgrund der Stellenbeschreibungen eine Priorisierung vorgenommen (Priorität 1 und 2). Die Tätigkeitsbereiche, die in einer Stellenbeschreibung schwerpunktmäßig vertreten waren, sind der Prioritätenklasse eins, weitere Tätigkeitsbereiche innerhalb der gleichen Stellenbeschreibung der Prioritätenklasse zwei zugeordnet.

Aus der Häufigkeitsanalyse der 88 Anzeigen ließen sich 24 Stellenanzeigen in Baden-Württemberg, 16 in Bayern, zehn in Nordrhein-Westfalen, acht in Rheinland-Pfalz, sieben in Hessen, sechs in Sachsen-Anhalt und sechs im Ausland verorten (Abb. 3).



Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 3: Regionale Verteilung der Einsatzorte nach Bundesländern**

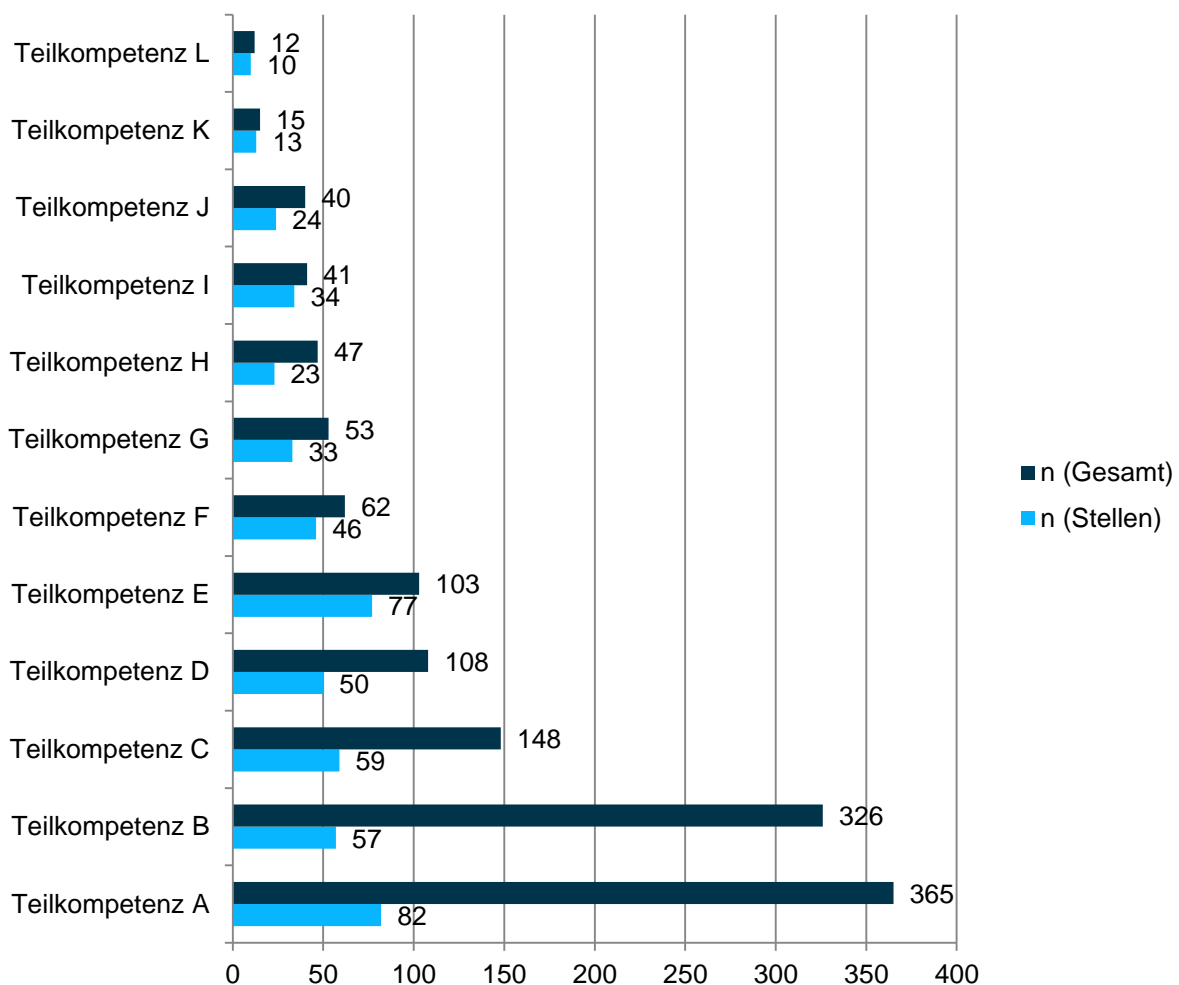
In Bezug auf die Fachkompetenz wurden der Kompetenzdefinition der HS KL zufolge das spezifische Wissen und die kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (fach-



methodische Kompetenzen) eruiert (vgl. Fendler et al., 2004, S. 6). Die Kategorisierung der fachmethodischen Kompetenzen erfolgte verzahnt, da sich diese fachspezifisch nicht trennscharf mit angemessenem Zeitaufwand operationalisieren ließen. Diese finden sich in der Teilkompetenz C wieder.

Im Rahmen der Stellenanzeigenanalyse wurden zwölf Teilkompetenzen der Fachkompetenz ermittelt (Abb. 4). Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass die Teilkompetenzen *Teilkompetenz A* in 82, *Teilkompetenz E* in 77, *Teilkompetenz C* in 59, *Teilkompetenz B* in 57, *Teilkompetenz D* in 50, *Teilkompetenz F* in 46, *Teilkompetenz I* in 34, *Teilkompetenz G* in 33, *Teilkompetenz J* in 24, *Teilkompetenz H* in 23, *Teilkompetenz K* in 13 und zuletzt *Teilkompetenz L* in zehn Stellenanzeigen („Stellen“) gefordert werden. Aufgrund der Nennungen insgesamt („Gesamt“) zeigte sich jedoch eine andere Reihenfolge: *Teilkompetenz A* wurde in der Summe aller Stellenanzeigen 365, *Teilkompetenz B* 326, *Teilkompetenz C* 148, *Teilkompetenz D* 108, *Teilkompetenz E* 103, *Teilkompetenz F* 62, *Teilkompetenz G* 53, *Teilkompetenz H* 47, *Teilkompetenz I* 41, *Teilkompetenz J* 40, *Teilkompetenz K* 15 und *Teilkompetenz L* zwölf Mal genannt.





Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 4: Fachkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen**

Durch die Gegenüberstellung der häufig und selten genannten Teilkompetenzen wird eine Gewichtung der Teilkompetenzen ersichtlich, die es ermöglicht, eine inhaltliche Reduktion vorzunehmen oder die Teilkompetenzen in ihrem Umfang zu gewichten. Hierfür ist es sinnvoll, nicht nur die Anzahl der Stellenanzeigen zu berücksichtigen, die eine Kompetenz genannt haben, sondern die Häufigkeit der Nennung einer Kompetenz in ihrer Summe zu betrachten. Daraus lässt sich ablesen, ob zum Zeitpunkt der Erhebung seitens der Praxis ein Schwerpunkt auf bestimmte Kompetenzen gelegt wird oder nicht. Damit sind Tendenzen für mögliche Schwerpunkte eines Studiengangs erkennbar, die wiederum den Umfang der Fachkompetenzen implizit bestimmen. Eine solche Vorgehensweise kann die Ausrichtung eines Studiengangs insofern beeinflussen, dass entweder ein breites, d. h. auf mehrere inhaltliche Schwerpunkte ausgerichtetes, oder ein spezialisiertes, d. h. auf einen inhaltlichen Schwerpunkt konzentriertes, Kompetenzprofil angestrebt wird. Vor diesem Hintergrund muss daher in Form von konkreten Lernergebnissen weiter spezifiziert werden, welches Wissen,

welche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Disziplin erreicht werden sollen. Es ist daher wesentlich, diese zu operationalisieren und transparent zu kommunizieren.

Zudem zeigt die aus der Intensitätsanalyse herrührende Priorisierung der einzelnen Teilkompetenzen einerseits, wie viele Stellenanzeigen welche Position der Teilkompetenzen aufweisen (St), andererseits wie viele Nennungen insgesamt zu welchen Prioritätsstufen der Teilkompetenzen (g) existieren (Tab. 2). Die Anzahl der am meisten genannten Teilkompetenzen in den Stellenanzeigen (fett) und insgesamt (fett und unterstrichen) sind hervorgehoben.

**Tab. 2: Prioritäten Fachkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g)**

Fachkompetenz	Prioritätsstufen											
	1 (St)	1 (g)	2 (St)	2 (g)	3 (St)	3 (g)	4 (St)	4 (g)	5 (St)	5 (g)	>5 (St)	>5 (g)
Teilkompetenz B	36	<u>126</u>	12	<u>94</u>	7	<u>41</u>	1	<u>27</u>	1	<u>17</u>	0	<u>21</u>
Teilkompetenz A	34	<u>80</u>	18	<u>59</u>	17	<u>66</u>	5	<u>49</u>	1	<u>32</u>	7	<u>79</u>
Teilkompetenz C	29	<u>46</u>	12	<u>28</u>	3	<u>13</u>	7	<u>20</u>	2	<u>15</u>	6	<u>26</u>
Teilkompetenz D	19	<u>26</u>	7	<u>17</u>	8	<u>15</u>	2	8	5	<u>13</u>	9	<u>29</u>
Teilkompetenz J	11	<u>18</u>	8	<u>12</u>	3	5	0	0	0	2	2	3
Teilkompetenz E	9	<u>15</u>	11	<u>11</u>	9	<u>13</u>	14	<u>19</u>	16	<u>23</u>	18	<u>22</u>
Teilkompetenz G	7	<u>7</u>	10	<u>12</u>	3	8	4	5	3	<u>11</u>	5	<u>10</u>
Teilkompetenz I	7	<u>9</u>	9	<u>10</u>	5	5	6	6	2	3	5	<u>8</u>
Teilkompetenz H	6	<u>9</u>	5	<u>7</u>	3	<u>9</u>	2	5	2	5	5	<u>12</u>
Teilkompetenz F	2	2	9	<u>10</u>	7	<u>12</u>	10	<u>14</u>	8	<u>8</u>	10	<u>16</u>
Teilkompetenz L	1	1	2	3	1	2	4	<u>4</u>	0	0	2	2
Teilkompetenz K	1	1	1	1	2	2	1	2	5	<u>5</u>	3	<u>4</u>

Quelle: eigene Darstellung

Nahezu durchgängig sind alle ermittelten Teilkompetenzen vorrangig am Anfang der Stellenanzeigen genannt. Insbesondere fällt bei *Teilkompetenz B*, *Teilkompetenz A* und *Teilkompetenz C* auf, dass die meisten Stellen, in denen diese Teilkompetenzen gefordert werden (St), sowie die Nennung dieser insgesamt (g) zwar in allen Prioritätsstufen sich durch hohes Auftreten kennzeichnen, allerdings am häufigsten an erster bis dritter Stelle in den Stellenanzeigen.

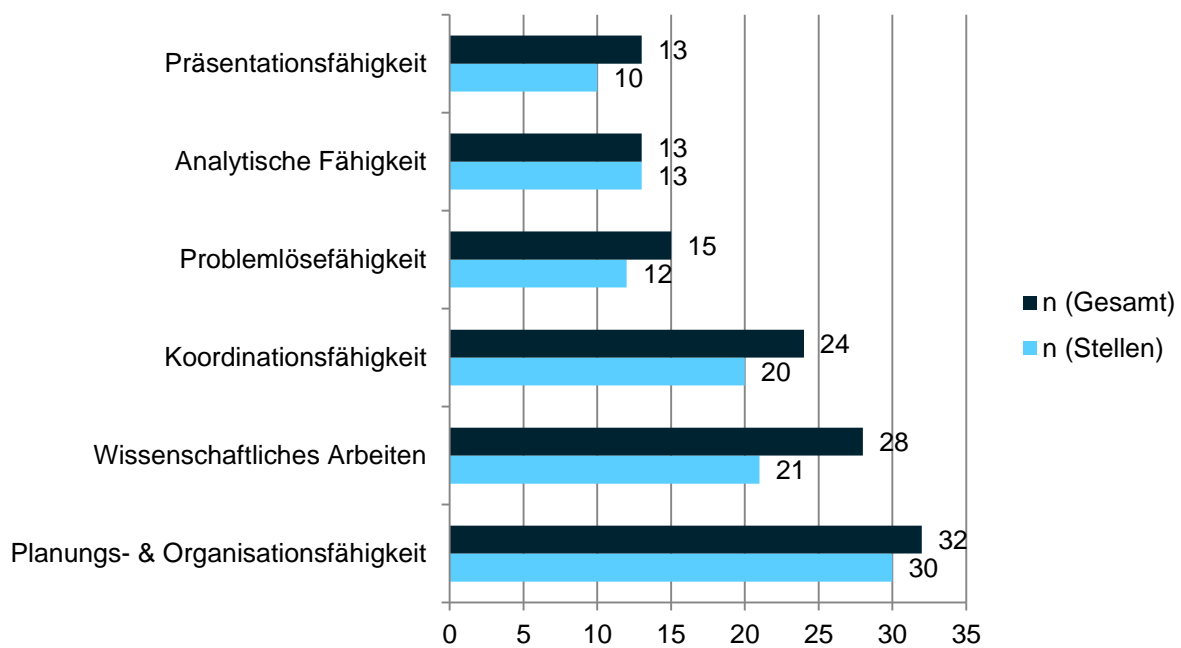


gen Platz finden. Lediglich *Teilkompetenz E, F, L* sowie K treten vermehrt ab der vierten Stelle auf.

Hieraus lässt sich ableiten, welche Teilkompetenzen der Fachkompetenz grundsätzlich in welchem Umfang gefordert werden und welche theoretischen und praktischen Grundlagen im recherchierten Zeitraum für die Praxis wesentlich sind und welchen Stellenwert diese in der Arbeitswelt besitzen. So würde bei der Erstellung eines Kompetenzprofils das Augenmerk auf den in den Stellenanzeigen weiter vorne genannten Teilkompetenzen der Fachkompetenz liegen. Die weniger und weiter hinten in den Stellenanzeigen genannten Teilkompetenzen könnten sich im Curriculum bspw. in Form von Wahlfächern wiederfinden.

Weiter kann bereits hier erschlossen werden, welche Kompetenzen und Teilkompetenzen in welchem Umfang im Curriculum aufgegriffen werden können und wie sich dadurch ein modularer Aufbau des Studienangebots frühzeitig inhaltlich strukturieren lässt. Eine Intensitätsanalyse lässt zudem Trends in der Industrie erkennen und ermöglicht Hochschulen, sich bei der Konzeption auf die nachgefragten fachspezifischen und -methodischen Kompetenzen zu konzentrieren. Mit diesen Informationen kann möglicherweise nicht nur ein Alleinstellungsmerkmal ausgearbeitet werden, sondern auch fachspezifische und praxisnahe Lehr-, Lern- und Prüfungsformate ermittelt und gestaltet werden. Dies ermöglicht eine Schärfung des Studiengangprofils und eine bedarfsorientierte Ausrichtung und Ausgestaltung des Curriculums.

Den einzelnen Stellenwert der unterschiedlichsten Teilkompetenzen gilt es im Rahmen eines Kompetenzprofils und damit einhergehend bei der Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen. Hierfür ist es allerdings notwendig, vorhandene fachliche Ressourcen in der Hochschule zu betrachten, um zu prüfen, ob und wie die Förderung der ermittelten Teilkompetenzen der Fachkompetenz unterstützt und im Curriculum abgebildet werden können, um die Anforderungen der Arbeitswelt zum Zeitpunkt der Erhebung zu erfüllen.



Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 5: Methodenkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen**

Die Kompetenzdefinition der HS KL, welche die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz ansieht, fasst darunter Methoden, Verfahren oder Strategien, die der „Genese, Analyse, Reflexion, Planung, Umsetzung und zum Transfer von Handlungssituationen bzw. -prozessen dienen“ (Fendler et al., 2014, S. 7).

Im Hinblick auf die Teilkompetenzen der Methodenkompetenz (fachübergreifend) zeigt sich durch die Analyse, dass in 30 Stellen *Planungs- und Organisationsfähigkeit*, in 21 *wissenschaftliches Arbeiten*, in 20 *Koordinationsfähigkeit*, in 13 *analytische Fähigkeit*, in zwölf *Problemlösekompetenz* sowie in zehn *Präsentationsfähigkeit* als wesentliche Elemente der Methodenkompetenz von den Bewerberinnen und Bewerbern gefordert werden (siehe Abb. 5).

Betrachtet man die Gesamtzahl der Nennungen jeder dieser Teilkompetenzen über alle Stellenanzeigen hinweg, zeigt sich eine ähnliche Reihenfolge (Tab. 3): *Planungs- und Organisationsfähigkeit* wurde insgesamt 32, *wissenschaftliches Arbeiten* 28, *Koordinationsfähigkeit* 24, *Problemlösekompetenz* 15, *analytische Fähigkeit* 13 und *Präsentationsfähigkeit* 13 Mal genannt.

Teilkompetenzen der Methodenkompetenz werden zum einen insgesamt weniger genannt und zum anderen weniger häufig von Unternehmen gefordert als Teilkompetenzen der Fachkompetenz. Aus diesem Grund lassen die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse der Methodenkompetenz vermuten, dass allen ermittelten Teilkompetenzen ein geringerer Stellen-

wert als die der Fachkompetenz beigemessen wird. Nichtsdestotrotz lassen die Ergebnisse tendenziell den Schluss zu, dass die fachübergreifende Methodenkompetenz wesentlich für die Ausübung einer Berufstätigkeit in Unternehmen der recherchierten Branche erscheint, wenn diese explizit und trotz des üblichen Rangmusters früh in den Stellenanzeigen erwähnt werden.

Im Rahmen der Intensitätsanalyse werden im Vergleich zur Priorisierung der Fachkompetenz die Teilkompetenzen der Methodenkompetenz i. d. R. erst an zweiter bis vierter Stelle genannt. Diese Priorisierung ergibt sich zudem angesichts der Tatsache, dass diese in Kombination mit der Fachkompetenz bspw. in Form von Adjektiven genannt wurden. Die meisten Nennungen je Prioritätsstufe erfuhren die *Koordinations-*, die *Planungs- und Organisationsfähigkeit* sowie das *wissenschaftliche Arbeiten*.

**Tab. 3: Prioritäten Methodenkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g)**

Methodenkompetenz	Prioritätsstufen											
	1 (St)	1 (g)	2 (St)	2 (g)	3 (St)	3 (g)	4 (St)	4 (g)	5 (St)	5 (g)	>5 (St)	>5 (g)
Analytische Fähigkeit	5	<u>5</u>	3	3	1	1	1	1	1	1	2	2
Koordinationsfähigkeit	3	3	4	<u>5</u>	3	<u>4</u>	3	<u>5</u>	5	<u>5</u>	2	2
Planungs- & Organisationsfähigkeit	3	3	3	<u>4</u>	8	<u>9</u>	5	<u>5</u>	3	<u>3</u>	8	<u>8</u>
Wissenschaftliches Arbeiten	2	2	3	<u>6</u>	4	<u>6</u>	5	<u>5</u>	3	<u>3</u>	4	<u>6</u>
Präsentationsfähigkeit	0	0	1	1	2	2	3	<u>3</u>	2	2	2	2
Problemlösefähigkeit	0	1	1	2	3	<u>3</u>	2	2	1	2	5	<u>5</u>

Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Methodenkompetenz seitens der Unternehmen ebenfalls als Querschnittskompetenz wahrgenommen wird und wie bei der Häufigkeitsanalyse tendenziell eine beiläufige Rolle spielt.

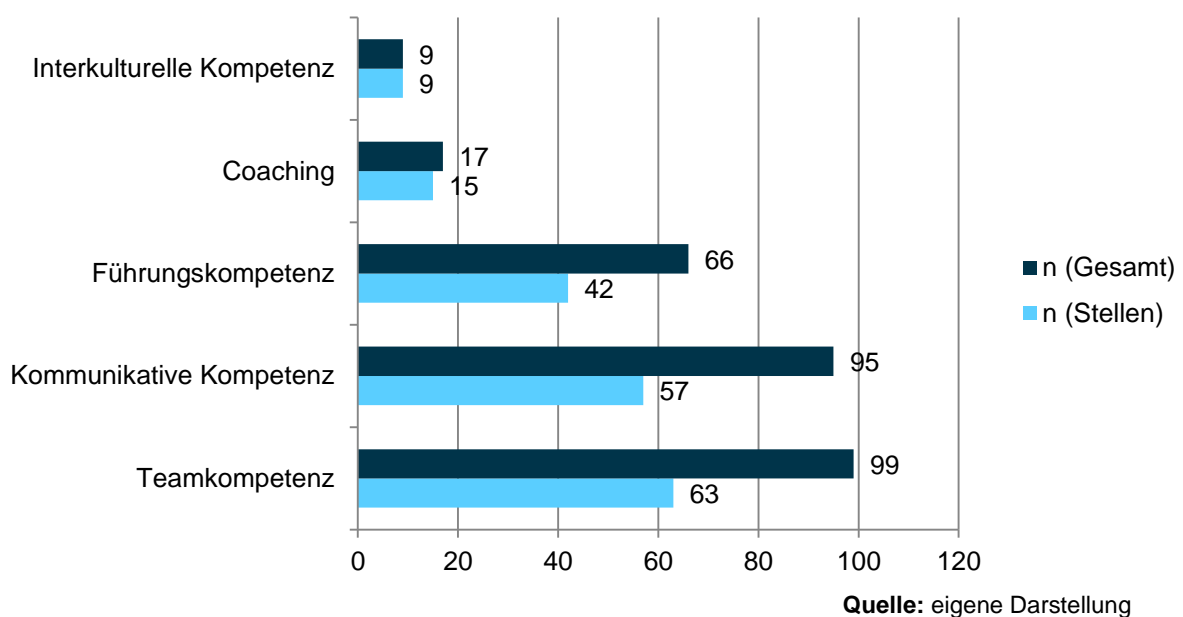
Für die Erstellung eines Kompetenzprofils müssen die ermittelten Teilkompetenzen der Methodenkompetenz entsprechend operationalisiert werden, da sie praktische Handlungsweisen darstellen, die sich in der Fach- und Personalkompetenz wiederfinden. Weiter sollte die Methodenkompetenz – im Sinne einer Querschnittskompetenz – eng verzahnt mit der Fach- und Personalkompetenz beschrieben werden.

Im Hinblick auf die Studiengangsentwicklung ist es möglich, aus der Methodenkompetenz denkbare überfachliche Szenarien abzuleiten, welche die Lernenden dabei unterstützen, ihre Lernziele zu erreichen. Zudem werden aus den Ergebnissen mögliche Schlüsse im Hinblick

auf den Umfang der Lehr- und Lernmethoden und Prüfungsformen eruiert, die einzelne oder alle ermittelten Teilkompetenzen der Methodenkompetenz gleichermaßen fördern und prüfen können.

Als Teilkompetenzen der Sozialkompetenz konnten *Teamkompetenz* in 63, *kommunikative Kompetenz* in 57, *Führungskompetenz* in 42, *Coaching* in 15 und *interkulturelle Kompetenz* in neun Stellenanzeigen ermittelt werden (siehe Abb. 6). Unter Sozialkompetenz werden alle Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, die eine Kommunikation und Kooperation innehaben. Sie beinhaltet auch die Bereitschaft, sich mit anderen auseinander zu setzen und mit ihnen zusammen zu arbeiten (vgl. Fendler et al., 2014, S. 8).

Betrachtet man die Werte der Mehrfachnennungen, so ergeben sich keine Unterschiede in der Abfolge. Hier wurde *Teamkompetenz* insgesamt 99, *kommunikative Kompetenz* 95, *Führungskompetenz* 66, *Coaching* 17 und *interkulturelle Kompetenz* neun Mal genannt (Abb. 6).



**Abb. 6: Sozialkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen**

Obwohl nur wenige Teilkompetenzen gefunden werden konnten, die der Sozialkompetenz zuzuordnen sind, werden diese insgesamt jedoch häufig genannt. Den Ergebnissen der Häufigkeitsanalyse zufolge sind die ersten drei genannten Teilkompetenzen zum Zeitpunkt der Untersuchung von wesentlicher Bedeutung für die Praxis.

**Tab. 4: Prioritäten Sozialkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g)**

Sozialkompetenz	Prioritätsstufen											
	1 (k)	1 (t)	2 (k)	2 (t)	3 (k)	3 (t)	4 (k)	4 (t)	5 (k)	5 (t)	>5 (k)	>5 (t)
Kommunikative Kompetenz	8	<u>10</u>	4	6	14	<u>21</u>	8	<u>16</u>	14	<u>17</u>	9	<u>25</u>
Teamkompetenz	7	<u>8</u>	7	<u>10</u>	7	<u>11</u>	12	<u>16</u>	9	<u>16</u>	21	<u>38</u>
Führungskompetenz	5	<u>15</u>	8	<u>11</u>	5	<u>8</u>	6	<u>7</u>	5	5	13	<u>20</u>
Coaching	0	0	0	0	1	1	3	3	1	1	10	<u>11</u>
Interkulturelle Kompetenz	2	2	1	1	2	2	3	3	0	0	1	1

Quelle: eigene Darstellung

Die Intensitätsanalyse der Sozialkompetenz zeigt weiter, dass diese vermehrt ab der dritten bis zur letzten Position in den Stellenanzeigen genannt werden und ebenfalls dem üblichen Rangmuster in Stellenanzeigen entsprechen (Tab. 4). Die Nachfrage lag hier vermehrt in der *kommunikativen Kompetenz*, *Teamkompetenz* sowie *Führungskompetenz*. Die absolute Nennung der Teilkompetenzen zeigt, dass die wenigen Ausprägungen, die gefordert werden, in sich eine hohe Relevanz besitzen. Aufgrund der Häufigkeit der genannten Teilkompetenzen und deren Positionsverteilung kann tendenziell vermutet werden, dass diesen ebenfalls ein niedrigerer Stellenwert als der Teilkompetenzen der Fachkompetenz beigemessen wird.

Für die Kompetenzprofilierung lassen sich mithilfe dieser Ergebnisse Implikationen für mögliche Sozialformen ableiten. So lässt sich Gruppenarbeit als Sozialform einsetzen, um die Teamkompetenz zu fördern. Die kommunikative Kompetenz ließe sich in Form von mündlichen Leistungsnachweisen prüfen.

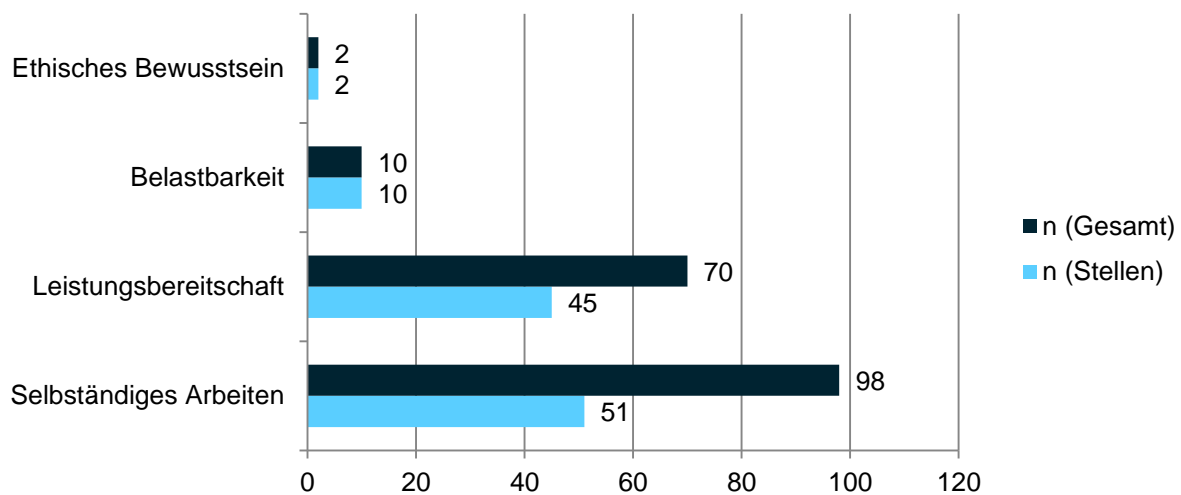
Bei der Sozialkompetenz gilt vor dem Hintergrund der Kompetenzdefinition der HS KL Ähnliches wie bei den vorangegangenen Kompetenzen. Eine Verknüpfung dieser mit der Fachkompetenz muss erfolgen, da diese nie getrennt betrachtet werden.

Weiter kann daraus für die Studiengangsentwicklung gezogen werden, dass diese – obwohl beiläufigen – Kompetenzen zu wichtigen Anforderungen der Berufswelt zum Zeitpunkt der Untersuchung gehören und in jedem Fall berücksichtigt werden sollen. Für die Studiengangsentwicklung lassen diese Ergebnisse nicht nur Schlüsse über mögliche Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen, sondern auch über die konkrete Gestaltung des didaktischen Lehr- und Lernsettings in den Präsenzphasen und/oder im Selbststudium zu.

Mit der Selbstkompetenz werden schließlich alles Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Überzeugungen verstanden, die es ermöglichen, verantwortungsbewusst eigenständig

zu handeln, das eigene Handeln und das anderer wahrzunehmen und zu bewerten (vgl. ebd., S. 7).

Die Stellenanzeigenanalyse ergab hinsichtlich der Selbstkompetenz vier Teilkompetenzen (Abb. 7): *Selbstständiges Arbeiten* wurde in 51, *Leistungsbereitschaft* in 45, *Belastbarkeit* in zehn und *ethisches Bewusstsein* in zwei Stellen gefordert. Auch hier ändert sich nichts an der Reihenfolge, wenn die Gesamtnennung dieser Teilkompetenzen betrachtet wird: *Selbstständiges Arbeiten* ( $n = 98$ ), *Leistungsbereitschaft* ( $n = 70$ ), *Belastbarkeit* ( $n = 10$ ) und *ethisches Bewusstsein* ( $n = 2$ ).



Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 7: Selbstkompetenz: Anzahl genannter Teilkompetenzen**

Es ist ersichtlich, dass die *Leistungsbereitschaft* und das *selbstständige Arbeiten* am häufigsten in der Gesamtnennung gefordert werden und diesen die größte Bedeutung zugesprochen wird.

Durch die Intensitätsanalyse zeigte sich bei den Teilkompetenzen der Selbstkompetenz ein ähnliches Bild wie bei der Sozialkompetenz. Diese wurden überwiegend am Ende der Stellenanzeigen genannt. Diese Erkenntnis deckt sich ebenfalls mit dem üblichen Rangmuster in Stellenanzeigen. In Anbetracht der Häufigkeit der Nennungen scheint die Selbstkompetenz wie die Methoden- und die Sozialkompetenz eine beiläufige Kompetenz für Unternehmen zu sein (Tab. 5).



**Tab. 5: Prioritäten Selbstkompetenz: Teilkompetenzen in Stellen (St) und gesamt (g)**

Selbstkompetenz	Prioritätsstufen											
	1 (St)	1 (g)	2 (St)	2 (g)	3 (St)	3 (g)	4 (St)	4 (g)	5 (St)	5 (g)	>5 (St)	>5 (g)
Leistungsbereitschaft	5	7	5	8	9	13	7	8	4	6	15	28
Selbständiges Arbeiten	5	6	12	20	3	9	11	17	6	13	14	33
Belastbarkeit	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	6	6
Ethisches Bewusstsein	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1

Quelle: eigene Darstellung

Auch die Selbstkompetenz sollte daher bei der Kompetenzprofilierung verzahnt mit den anderen Kompetenzen betrachtet werden. Es ist jedoch wichtig, vor allem im Sinne des lebenslangen Lernens, die Selbstkompetenz ausreichend zu berücksichtigen, da hiermit die Persönlichkeitsbildung bzw. -entfaltung unterstützt werden kann.

Bei der Studiengangsentwicklung können mit diesen Ergebnissen auch mögliche Lehr-, Lern- und Prüfungsszenarien abgeleitet werden. Bspw. ließe sich ein Lernportfolio als Lehr- und Lernmethode oder Prüfungsform einsetzen, um die Studierenden den eigenen Lernprozess reflektieren zu lassen. Zudem kann dieses Instrument eingesetzt werden, um bspw. das selbstständige Arbeiten zu fördern, indem Studierende geeignete Lerntechniken und -methoden auswählen und die eigene Weiterentwicklung kontinuierlich überwachen und verbessern können. Die Intensitätsanalyse der Selbstkompetenz lässt ähnliche Schlüsse wie die Häufigkeitsanalyse zu. Es fällt insbesondere auf, dass das selbstständige Arbeiten einen hohen Stellenwert einnimmt, weshalb im Sinne der Studiengangsentwicklung der Förderung dieser Kompetenz nachgekommen werden sollte, wenn das Lehr- und Lernsetting ausgearbeitet wird.

Um den Vergleich zwischen Wissenschaft und Praxis zu ermöglichen, wurde im Anschluss an die Stellenanzeigenanalyse eine Analyse des vorhandenen Grobkonzeptes des Curriculums vorgenommen.

## 3.2 Curriculumabgleich

### 3.2.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Ein Curriculumabgleich liefert Angaben dazu, welche Kompetenzen im Grobcurriculum abgebildet sind. Dieser wird durchgeführt, um die curricularen Angaben den erfassten Anforderungen der Arbeitswelt zum Zeitpunkt der Erhebung gegenüberzustellen. Mit den Ergebnissen dieser Analyse kann im Vergleich zu den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse ermit-



telt werden, ob das jeweilige Angebot den eruierten Anforderungen der Arbeitswelt zum Zeitpunkt der Recherche entspricht oder nicht. Aus den Erkenntnissen dieses Abgleichs lassen sich mögliche Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Konzeptes des Modellstudiengangs aussprechen, anhand derer das Angebot im Hinblick auf die Förderung der von der Praxis zum Zeitpunkt der Analyse genannten Kompetenzen bedarfsorientiert gestaltet werden kann.

So können aus dem Curriculumabgleich bspw. Anpassungsbedarfe bezüglich der inhaltlichen, didaktischen Ausrichtung oder auch im Hinblick auf Prüfungsformen entstehen (vgl. Arnold, 2015, S. 58; Vogel & Wanken, 2014). Die vorgenommenen Anpassungen können die Attraktivität, Aktualität und Qualität des Studienangebotes steigern.

Im Rahmen dieser Analyseform besteht die Notwendigkeit sowohl das Studiengangskonzept als auch weitere wichtige Dokumente für den jeweiligen Studiengang als Datengrundlage zu nutzen. Das Kategoriensystem der Stellenanzeigenanalyse wird als Auswertungsgrundlage (vgl. Mayring, 2015) verwendet, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zudem werden andere Curricula mit dem zu entwickelnden Angebot verglichen, um ein mögliches Alleinstellungsmerkmal zu identifizieren und die Attraktivität des Studiengangs zu ermitteln.

### 3.2.2 Ergebnisse und Interpretation

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse und des Curriculumabgleichs hat ergeben, dass die im Hinblick auf die Fachkompetenz die in den Stellenanzeigen geforderten Teilkompetenzen *Teilkompetenz B*, *Teilkompetenz J*, *Teilkompetenz H*, *Teilkompetenz C*, *Teilkompetenz G*, *Teilkompetenz D*, *Teilkompetenz A*, *Teilkompetenz E* und *Teilkompetenz I*, auch im Curriculum abgebildet sind (siehe Abb. 8). Hingegen werden *Teilkompetenz F*, *K* und *L* ausdrücklich nicht als zu fördernde Elemente der Fachkompetenz im Curriculum erwähnt.

So stellt sich die Frage, weshalb diese nicht im Curriculum abgebildet werden. Da es sich beim geplanten Angebot um einen Master handelt, kann vermutet werden, dass diese fehlenden Teilkompetenzen bereits im Bachelor abgebildet und aus diesem Grund nicht erneut in Form von Inhalten des Masters aufgegriffen werden. Da sich die Niveaustufen Bachelor und Master klar voneinander unterscheiden müssen, kann es ebenfalls sein, dass *Teilkompetenz F* dem Bachelor und nicht dem Master als Teil der Fachkompetenz zugeordnet wird. In diesem Fall trifft diese Vermutung auch zu. *Teilkompetenz K* sowie *L* werden hingegen auch nicht im Bachelor aufgegriffen. Aufgrund der niedrigen Fallzahl in den Stellenanzeigen kann vermutet werden, dass es möglicherweise unternehmens- bzw. branchenspezifische



Anforderungen sind, die nicht unbedingt im Curriculum aufgenommen werden müssen. Die Entscheidung darüber, welche Inhalte, in breiter oder vertiefter Form behandelt werden sollen, liegt beim *Fachbereich bzw. den Studiengangsverantwortlichen*.

Im Hinblick auf die Methodenkompetenz werden die Anforderungen der Arbeitswelt hinsichtlich *analytischer Fähigkeiten, Präsentationsfähigkeit* sowie *wissenschaftlichem Arbeiten* sowohl in den Stellenanzeigen als auch im Curriculum berücksichtigt. *Koordinations-, Planungs- und Organisations-* sowie *Problemlösefähigkeit* werden hingegen von Unternehmen gefordert, sind aber im Curriculum nicht explizit abgebildet.

Aufgrund der fachlichen Inhalte, die im Rahmen des Studiums fokussiert werden, ist es kaum vorstellbar, dass die nicht im Curriculum abgebildeten Elemente der Methodenkompetenz tatsächlich nicht berücksichtigt werden. Eine mögliche Begründung hierfür kann sein, dass das bestehende Curriculum ein Studiengangskonzept darstellt, das noch nicht fertiggestellt ist. So können diese Ergebnisse den Lehrenden zentrale Hinweise liefern, welche weiteren Kompetenzen, im Falle, dass diese gefördert werden, sie transparent darstellen sollten.

Die von den Unternehmen geforderten Teilkompetenzen der Sozialkompetenz, wie *Coaching, Führungskompetenz, kommunikative Kompetenz* und *Teamkompetenz* bildet das Curriculum deutlich ab. Hinsichtlich *interkultureller Kompetenz* scheint das Curriculum den Anforderungen der Berufswelt zum Zeitpunkt der Recherche noch nicht zu genügen, da die Förderung dieser während des Studiums aus dem vorhandenen Curriculum nicht ersichtlich wird. Dass die *interkulturelle Kompetenz* als einzige Sozialkompetenz nicht im Curriculum abgebildet wird, kann damit zusammenhängen, dass diese indirekt gefördert wird und inhaltlich nicht im Fokus steht.

Die in den Stellenanzeigen geforderten Teilkompetenzen der Selbstkompetenz *ethisches Bewusstsein* und *selbständiges Arbeiten* werden im Curriculum abgebildet und gefördert, wohingegen der Nachfrage von Unternehmen zum Erhebungszeitpunkt nach der *Belastbarkeit* und *Leistungsbereitschaft* der Absolvierenden – laut Curriculum – nicht explizit nachgekommen wird. *Belastbarkeit* und *Leistungsbereitschaft* sind zwei Teilkompetenzen, die sich schwerlich operationalisieren lassen. Daher ist es denkbar, dass selbst wenn das Curriculum die Förderung nicht transparent darstellt, diese möglicherweise enthalten ist.

Zur Frage, ob die nicht abgebildeten Teilkompetenzen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz tatsächlich nicht berücksichtigt werden, kann durch leitfadengestützte Lehrendeninterviews Klarheit geschaffen werden. Aus diesem Grund werden aufbauend auf den



Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse und des Curriculumabgleichs die Ergebnisse der leitfadengestützten Lehrendeninterviews hinzugezogen und dem Vorangegangenen gegenübergestellt.

### 3.3 Lehrendeninterviews

Das dritte Analyseverfahren, die leitfadengestützten Lehrendeninterviews, wurde mit drei Lehrenden als weitere Akteursgruppe bei der Entwicklung eines Kompetenzprofils durchgeführt. Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, ob ein spezifisches Studienangebot sich mit den Anforderungen der Arbeitswelt zum Untersuchungszeitpunkt deckt und ob die verschriftlichten Kompetenzen aus dem Curriculum ebenfalls aus den Interviews mit den Lehrenden hervorgehen.

#### 3.3.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Ziel der leitfadengestützten Lehrendeninterviews mit Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden war es, u. a. die Gesprächsbeteiligten aktiv in den Prozess der Kompetenzprofilierung einzubinden und Ihre Fachexpertise systematisch aufzugreifen. Der eingesetzte Leitfaden für die Interviews orientierte sich an dem von Vogel und Wanken (vgl. 2014a, S. 4) entwickelten Schema und wurde für diesen Zweck im Projekt E<sup>B</sup> angepasst und weiterentwickelt. Die Transkription der Interviews erfolgte auf Basis von Transkriptionsregeln nach Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (vgl. 2008). Mithilfe der fachlichen Expertise der Befragten sollte die Perspektive auf die disziplinspezifischen Anforderungen des Studiengangs erfasst werden. Es ging spezifisch

„[...] um die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und welche Haltungen kompetente Fachleute aus Sicht der Disziplin auszeichnen und mit welchen Anforderungen Absolventen im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeit konfrontiert sein werden“ (Vogel & Wanken, 2014a, S. 4).

Sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Kompetenzen wurden thematisiert (vgl. ebd.).

Der weiterentwickelte Gesprächsleitfaden umfasste folgende Themenfelder und inhaltliche Schwerpunkte (Tab. 6):

**Tab. 6: Themenfelder der leitfadengestützten Lehrendeninterviews**

<b>Themenfelder</b>	<b>Inhaltliche Schwerpunkte</b>
Fachlicher Hintergrund und Werdegang des Gesprächspartners	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über die Person der Gesprächspartnerin/ des Gesprächspartners</li> <li>• Angaben über die Tätigkeit der Gesprächspartnerin/ des Gesprächspartners</li> </ul>
Fragen zum Studiengang	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärken und Alleinstellungsmerkmale des Studiengangs</li> <li>• Angaben zu Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen</li> </ul>
Fragen zu Berufs- und Tätigkeitsfeldern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mögliche Berufs- und Tätigkeitsfelder</li> <li>• Denkbare berufliche Positionen</li> <li>• Künftige Anforderungen in typischen Praxisfeldern (Wissenschaft, Unternehmen) an Absolventinnen und Absolventen</li> <li>• Typische Tätigkeiten und Arbeitsabläufe in der Praxis</li> </ul>

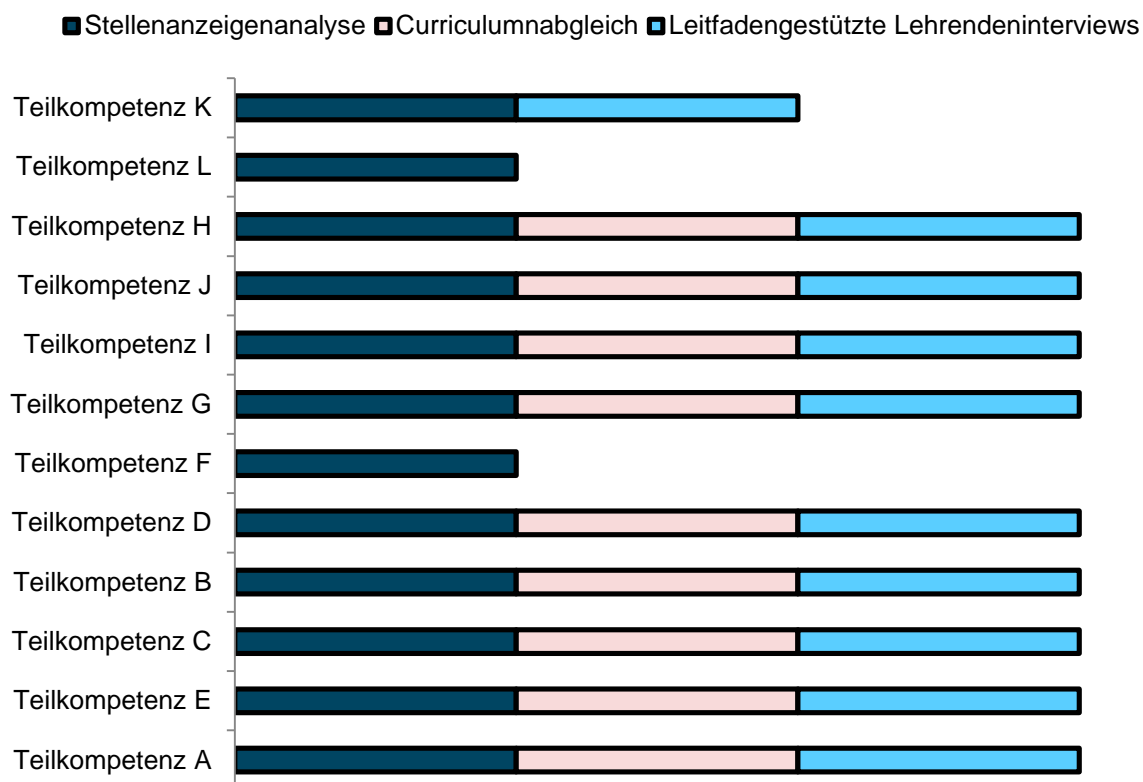
**Quelle:** vgl. Vogel & Wanken 2014a, S. 4

Die Auswertung der leitfadengestützten Lehrendeninterviews erfolgte, wie bei den anderen Analyseverfahren, durch eine Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015). Als Kategoriensystem wurde das der Stellenanzeigenanalyse und des Curriculumabgleichs verwendet, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und die Ergebnisse dieser beiden Analysen den Ergebnissen der leitfadengestützten Lehrendeninterviews gegenüberstellen zu können.

### 3.3.2 Ergebnisse und Interpretation

Es wurden drei Interviews (zwei face-to-face Interviews, ein Telefoninterview) durchgeführt. Die Dauer der face-to-face Interviews betrug etwa 50 Minuten. Das Telefoninterview fiel mit 20 Minuten wesentlich kürzer aus.

Um die Ergebnisse aller drei Analysen vergleichen zu können, wurden sämtliche gefundenen Teilkompetenzen aus den drei Analysen zusammengefasst und um redundante Nennungen gekürzt. Aus dieser Gesamtliste entstand anschließend eine Matrix, die für jede Teilkompetenz angibt, ob sie in einer der drei Analysen enthalten ist („ja“) oder nicht („nein“). Für jede Teilkompetenz existieren folglich Angaben, ob sie im Curriculum, in den Stellenanzeigen vorkamen und von den Lehrenden genannt wurden oder nicht.



Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 8: Fachkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren**

Hinsichtlich der Fachkompetenz werden sowohl *Teilkompetenz L* als auch *F* von Lehrenden nicht als wesentliche Fachkompetenz genannt (siehe Abb. 8). Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Curriculumabgleichs, woraus sich schließen lässt, dass die genannten, von potentiellen Arbeitgebern gewünschten Kompetenzen im Erhebungszeitpunkt nicht im Rahmen des Master-Studiengangs abgebildet und gefördert werden (Abb. 8). Eine Überprüfung des gleichnamigen Bachelor-Studiengangs gibt einen Hinweis auf die Frage, warum diese nicht gefördert werden. Beide überfachlichen Kompetenzen werden nicht im Master aufgegriffen, weil diese bereits im Bachelor gefördert werden. Aus der Annahme, dass hierdurch eine Unterscheidung der Niveaustufen zwischen Bachelor und Master erreicht werden soll, kann daher vermutet werden, dass diese Kompetenzen im Master vorausgesetzt und nicht explizit gefördert werden.

Alle weiteren Teilkompetenzen der Fachkompetenz wurden sowohl in den Stellenanzeigen gefordert, im Curriculum abgebildet als auch von den Lehrenden als wesentlich erachtet und genannt.

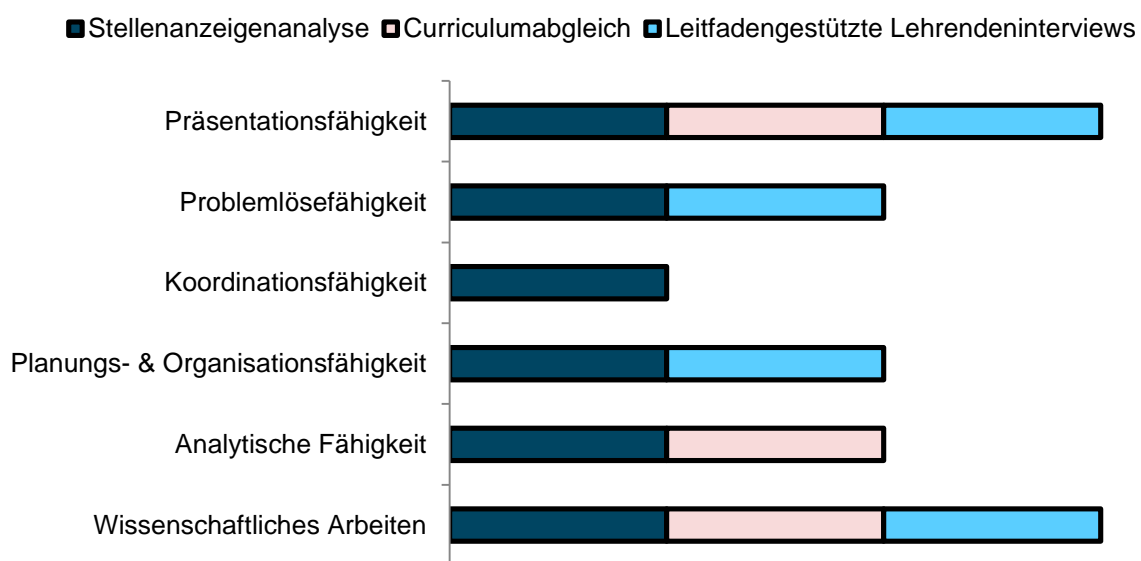
Hinsichtlich der Methodenkompetenz werden sowohl *wissenschaftliches Arbeiten* als auch *Präsentationsfähigkeit* von Unternehmen gefordert, im Curriculum abgebildet und von den

Lehrenden als wesentliche Methodenkompetenzen genannt (Abb. 9). Allerdings werden andere in den Stellenanzeigen ermittelte Teilkompetenzen nicht gleichzeitig im Curriculum und den Lehrendeninterviews abgebildet.

Die *Planungs- & Organisations-* sowie die *Problemlösefähigkeit* werden von den Lehrenden genannt, allerdings im Curriculum nicht dargestellt. Es kann tendenziell angenommen werden, dass diese womöglich im Masterprogramm gefördert, jedoch nicht explizit erwähnt werden und das Curriculum damit nicht ausreichend transparent ist.

In den Stellenanzeigen geforderte und im Curriculum abgebildete, allerdings nicht von den Lehrenden genannte Kompetenzen sind die *analytischen Fähigkeiten* (Abb. 9). Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die Lehrenden diese Kompetenz vielleicht nicht genannt haben, weil diese durch andere – wie bspw. die Fachkompetenz – impliziert und deshalb nicht explizit genannt wird. Dies wiederum legt nahe, dass möglicherweise unterschiedliche Kompetenzdefinitionen vorhanden sind, die mit unterschiedlichen Zuweisungen der Kompetenzen einhergehen. So könnte die *analytische Fähigkeit* für Lehrende des Studiengangs als fachmethodische und nicht als fachübergreifende Kompetenz deklariert sein.

Zuletzt wird die *Koordinationsfähigkeit* in den Stellenanzeigen gefordert, allerdings weder im Curriculum dargestellt noch von den Lehrenden als wesentliche methodische Kompetenz genannt (Abb. 9).

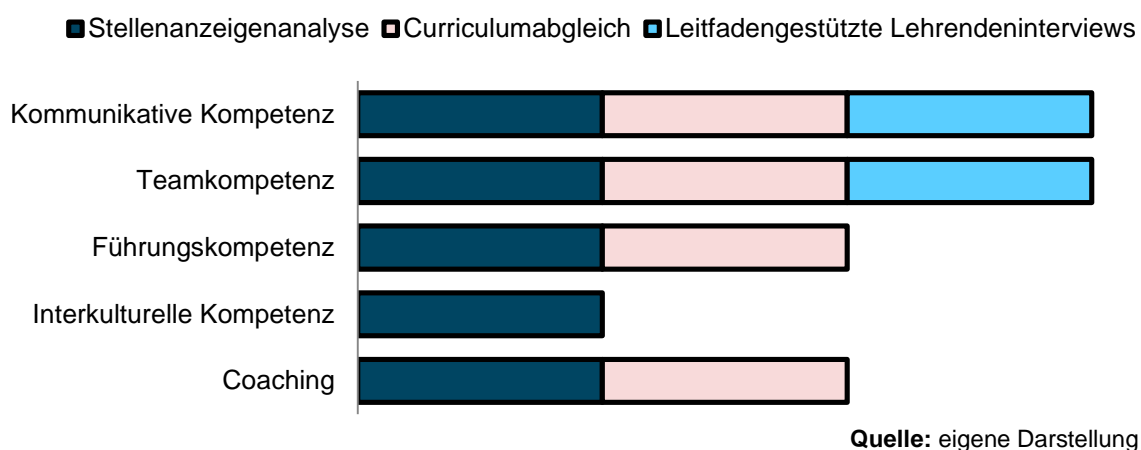


Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 9: Methodenkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren**

Da die Methodenkompetenz eine Querschnittskompetenz darstellt und mit bestimmten Fachkompetenzen impliziert wird, könnte dies der Grund dafür sein, dass sie hier nicht explizit genannt wird. Da sowohl dem Curriculum als auch den leitfadengestützten Lehrendeninterviews keine Informationen hierzu entnommen werden konnten, müsste für die Ausgestaltung eines Studiengangskonzeptes ermittelt werden, ob diese Vermutung zutrifft, um die Passung zwischen Anforderungen der Berufswelt und Angebot der Hochschule zu gewährleisten.

Die Teilkompetenzen der Sozialkompetenz und deren Vorkommen in den jeweiligen Analysen sind in Abb. 10 dargestellt. *Team-* und *kommunikative Kompetenz* werden hier in allen drei Analysen als Teil der Sozialkompetenz genannt. *Coaching* und *Führungskompetenz* hingegen gehen aus den Stellenanzeigen und aus dem Curriculum, allerdings nicht aus den leitfadengestützten Lehrendeninterviews hervor.

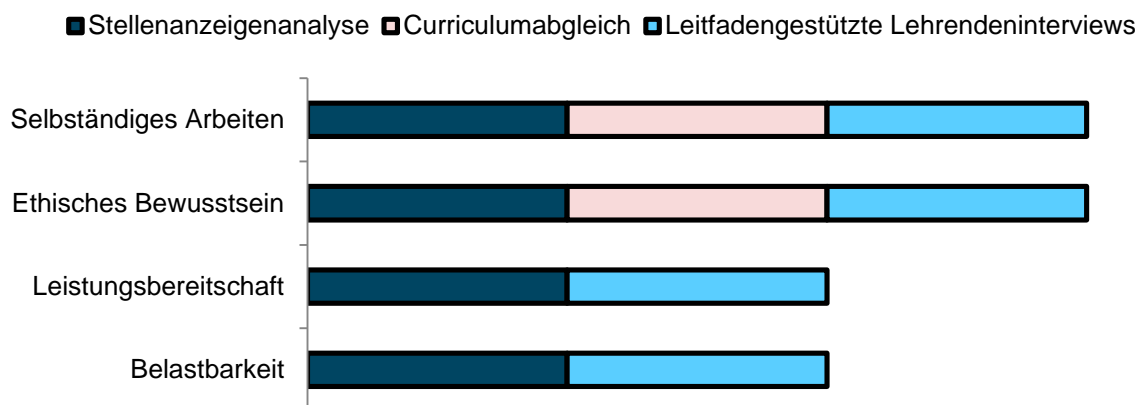


**Abb. 10: Sozialkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren**

Im Falle der *Führungskompetenz* soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass einer der Experten explizit angab, dass nach Abschluss des Masters keine Führungsaufgaben seitens der Absolvierenden übernommen werden können. Hierfür bedürfe es zunächst einiger Berufserfahrung. Hinsichtlich des *Coachings* wird vermutet, dass diese Kompetenz als fachübergreifende Kompetenz nicht gefördert wird. Schließlich wurde die *interkulturelle Kompetenz* nur in den Stellenanzeigen ermittelt. Dass diese nicht im Curriculum abgebildet wird und nicht in den leitfadengestützten Lehrendeninterviews thematisiert wurde, lässt vermuten, dass sie tatsächlich nicht gefordert wird.

Weitergehende Aussagen zu den in den leitfadengestützten Lehrendeninterviews nicht erwähnten Teilkompetenzen können nur durch ein persönliches Gespräch mit den Lehrenden getroffen werden.





Quelle: eigene Darstellung

**Abb. 11: Selbstkompetenz: Teilkompetenzen in allen Analyseverfahren**

Sowohl das *selbstständige Arbeiten* als auch das *ethische Bewusstsein* wurden in allen drei Analysen als wesentliche Teilkompetenzen der Selbstkompetenz genannt (Abb. 11). *Belastbarkeit* und *Leistungsbereitschaft* hingegen wurden nur in den Stellenanzeigen gefordert und von den Lehrenden genannt. Daraus lässt sich ableiten, dass auch hier – wie bereits zuvor tendenziell geschlussfolgert – das Curriculum möglicherweise unzureichend ausgestaltet ist. Zudem handelt es sich hier um zwei komplexe Teilkompetenzen, deren Operationalisierung nur erschwert erfolgen kann, da dafür viele Indikatoren in Frage kommen können.

## 4 Schlussfolgerungen für die Praxis

Aus den Ergebnissen der drei durchgeführten Analysen können sowohl Implikationen für die Kompetenzprofilerstellung als auch übergeordnet für die Studiengangsentwicklung resultieren. In diesem Kapitel wird daher auch auf die Schlussfolgerungen für beide Verfahren eingegangen.

### 4.1 Folgerungen für die Kompetenzprofilerstellung

Um eine ziel- bzw. bedarfsorientierte Gestaltung des Studiengangs zu unterstützen, soll aus den Ergebnissen der durchgeführten Analysen abgeleitet werden, welche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen ein mögliches Kompetenzprofil des geplanten Studiengangs enthalten kann.

Da die Kompetenzdefinition der HS KL die Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel der Fach-, Methoden- und Personalkompetenz versteht, müssen die hier ermittelten Ergebnisse der einzelnen Kompetenzdimensionen zusammen betrachtet werden, um anschließend Qualifikationsziele zu generieren, die das Kompetenzprofil des Studiengangs beschreiben. Diese sind nach den Maßgaben der Handreichung Qualifikationsziele der HS KL zu formulieren.



Demensprechend gilt es Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Werte und Normen verzahnt zu operationalisieren, sodass die Abbildung aller Kompetenzdimensionen gewährleistet wird. Indikatoren können hierfür nicht nur Verben, sondern auch Substantive, Adjektive oder Adverbien sein. Wissen wird meist primär in Form von Substantiven beschrieben, begleitet von Verben, die eine Handlung implizieren und stellen oft das Subjekt im Satz dar. Praktische Fertigkeiten bzw. Handlungen an sich werden in Form von Verben oder Substantiven operationalisiert, letztere stellen meist das Objekt im Satz dar. Bei Verben können Kompetenzen nach der Taxonomie von Bloom & Engelhart (vgl. 1976) und Anderson & Krathwohl (vgl. 2001) formuliert werden. Für den Master wird eine hochschulspezifisch entwickelte Verbtabelle der HS KL genutzt, die für die Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz Indikatoren in Form von Verben beschreibt. Schließlich werden personale Kompetenzen – wenn auch als beiläufig zur Fach- oder Methodenkompetenz – in Form von Adjektiven und Adverbien, ebenfalls begleitet von Verben, die eine Handlung veranschaulichen, beschrieben.

Ein Beispiel, das alle oben genannten Empfehlungen enthält, könnte sein:

Die Studierenden sind am Ende des Studiums in der Lage, Probleme zu identifizieren (Methodenkompetenz), erkannte Potenziale von der Unternehmensstrategie (Fachkompetenz) über Analyse, Design und Redesign der Geschäftsprozesse, die notwendigen organisatorischen Anpassungen bis zur Auswahl und Gestaltung der Informationssysteme (Fachkompetenz: Fachmethodik) selbstständig (Selbstkompetenz) anwendungsorientiert umzusetzen (Methodenkompetenz), eigenverantwortlich (Selbstkompetenz) zu planen, im Team auszuarbeiten, weiterzuentwickeln (Sozialkompetenz) und zu kontrollieren.

Wesentlich für die Kompetenzprofilierung ist die outputorientierte Formulierung der Qualifikationsziele, wie das obige Beispiel zeigt. Es geht nicht darum zu beschreiben, was der Studiengang vermittelt, sondern welche *Kompetenzen* die Absolvierenden eines Studiengangs entwickeln können. Wenn Qualifikationsziele kompetenzorientiert formuliert sein sollen, müssen sie eine Handlung aktiv beschreiben. Sie müssen das Können der Absolvierenden bzw. das Verhalten bei der Ausübung dessen, was sie können, aufzeigen. Mit dieser Information bzw. mit einem kompetenzorientiert formulierten Profil können sowohl Studieninteressierte direkt erfahren, wozu sie nach dem Studium fähig sind, als auch Unternehmen ersehen, ob Absolvierende ihre Anforderungen erfüllen können und ob diese für eine Einstellung ausreichen.

Des Weiteren sollten bei der Erstellung eines Kompetenzprofils die Niveaustufen eines Bachelors und eines Masters entsprechend dem HQR<sup>4</sup> (vgl. KMK, 2005) und DQR<sup>5</sup> (vgl. 2011) durchdacht werden. Ist einer der Studiengänge vorhanden, sollte dies bei Entwicklung des

<sup>4</sup> Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

<sup>5</sup> Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen



jeweils anderen berücksichtigt werden. Es gilt nicht nur die qualitativen Anforderungen der Berufswelt, sondern auch die formalen Kriterien des europäischen Hochschulsektors (u. a. Niveaustufen von Bachelor und Master) zu berücksichtigen.

Da Lehrende und Studiengangverantwortliche das Studiengangskonzept entwickeln, sollten sie frühzeitig aktiv in den Prozess der Kompetenzprofilierung eingebunden werden. Durch persönliche Gespräche können wesentliche Meilensteine definiert und eine Zeitschiene im Hinblick auf die Akkreditierung bis zum Start eines Studiengangs festgelegt werden. Weiterhin kann so ressourcenschonend geplant werden, da die Analysen zeitintensiv sind und zur Verzögerung des Prozesses führen können, wenn sie zum späten Zeitpunkt begonnen werden. Zudem ist es hilfreich für unterstützende Einheiten (Projekte, Servicestellen, etc.) zu erfahren, ob und welcher Unterstützungsbedarf bei der Erstellung eines Kompetenzprofils besteht.

## 4.2 Implikationen für die Studiengangsentwicklung

Die durchgeführten Analysen können nicht nur Auskunft darüber geben, welche Kompetenzen ein mögliches Kompetenzprofil des Studiengangs beinhalten kann, sondern auch ein mögliches Alleinstellungsmerkmal identifizieren. Je nach Fokussierung im Kompetenzprofil, können durch die Gewichtung auf einen Schwerpunkt oder ein Alleinstellungsmerkmal, weitgehend qualitativ und quantitativ inhaltliche, methodische sowie strukturelle Entscheidungen bspw. zum Modulaufbau oder konkreter zur Auswahl von Lehrveranstaltungs- sowie Prüfungsformen getroffen werden.

Zudem können diese Analysen auch Lehr-, Lern- und Prüfungsszenarien aufdecken, mit denen die Kompetenzorientierung in Studiengangskonzepten umgesetzt werden kann.

Im Sinne des *constructive alignments* (vgl. Biggs & Tang, 2007) erfolgt die Umsetzung eines kompetenzorientierten didaktischen Konzepts in Lehre und Studium, indem Lehr- und Lernmethoden, Prüfungsformen und Lernergebnisse kohärent gestaltet bzw. aufeinander abgestimmt werden. Hierfür müssen zunächst die Kompetenz-/Qualifikationsziele auf Studiengangsebene formuliert werden, um im Anschluss die Lernergebnisse auf Modulebene und die Lernziele auf Veranstaltungsebene zu operationalisieren. Anhand dieser können anschließend adäquate Veranstaltungsformate, die diese fördern und Prüfungsformen, die diese überprüfen, gewählt werden und ein erstes Grobkonzept entwickelt werden. Mit der Prüfung auf Kompatibilität der Lernergebnisse, Veranstaltungs- und Prüfungsformen können im nächsten Schritt, insbesondere durch die Ergebnisse aus den Analysen zur Methoden- und Personalkompetenz, konkrete Szenarien in Form eines Feinkonzepts gestaltet werden.



Strukturell können die Ergebnisse zudem bei der zeitlichen Ausgestaltung des Curriculums behilflich sein. So können für alle zu fördernden Kompetenzdimensionen – entsprechend den Anforderungen der Wirtschaft – Mobilitätsfenster, Praxisanteile, Auslandsaufenthalte oder Kooperationen im Rahmen von Projektphasen im Studium oder mit Servicestellen der eigenen Hochschule eingeplant werden. Sogar der Anteil an in anderen Sprachen gehaltenen Veranstaltungen, meist Englisch, kann, wenn Bedarf besteht, bestimmt werden.

Weiter kann durch solche Analysen eine erste Idee eines Betreuungskonzeptes für die Präsenzphasen und das Selbststudium generiert werden. Hierzu zählen nicht nur Beratung und Coaching der Studierenden, sondern auch das Angebot an Veranstaltungen bspw. in Form von Wahlfächern, die der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit dienen. Weitere mögliche, aber größere Formate sind etwa Informationsveranstaltungen wie der „Tag der Lehre“. Auch Webinare, Podcasts oder Ähnliches sind eine gute Möglichkeit, fachübergreifende Inhalte zu vermitteln, die Studierenden unterstützend angeboten werden können.

Alle Überlegungen für die Studiengangsentwicklung richten sich an die Ressourcen der Hochschule. Eine abschließende Entscheidung für ein Studiengangskonzept kann erst getroffen werden, wenn geprüft wurde, ob es mit dem Profil bzw. dem Leitbild der Hochschule und mit den Ressourcen des Fachbereichs konform und tragbar ist.

### **4.3 Empfehlungen für die Studiengangsentwicklung**

Aus der Erfahrung in der erfolgreichen Durchführung der drei Analysen sollen in diesem Bericht Empfehlungen ausgesprochen werden, die zukünftig Studiengangsentwicklerinnen und -entwicklern dabei helfen können, effektiv und effizient Kompetenzprofile zu erstellen.

Um bei einer Stellenanzeigenanalyse ressourcensparend zu arbeiten, erweist es sich als sinnvoll, die Anzahl der Stellenanzeigen auf mindestens 20 und höchstens 50 zu begrenzen. Hierbei sollte berücksichtigt werden, wie viele Schwerpunkte/Themenbereiche im Rahmen des Grobkonzepts des Studien- bzw. Weiterbildungsangebots abgedeckt werden müssen. Demnach sollten – in Abhängigkeit mit der Anzahl der Themenbereiche – in etwa fünf bis zehn Stellen je Themenbereich recherchiert werden.

Im Hinblick auf die Kategorisierung der Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz, sollten frühzeitig Fachexpertinnen und -experten involviert werden, sofern diese die Aufgabe nicht ohnehin selbst übernehmen. Die fachspezifische Zuweisung der Kompetenzen kann zwar seitens fachfremder Studiengangsentwicklerinnen und -entwicklern geleistet werden,



erfordert allerdings ein Einarbeiten in die Inhalte. Dementsprechend stellt diese auch die zeitintensivste Aufgabe einer Stellenanzeigenanalyse für Fachfremde dar.

Für den Vergleich der Stellenanzeigenanalyse, des Curriculumabgleichs und der leitfadengestützten Lehrendeninterviews wurden die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse um dichotome Fragen (ja/nein) ergänzt. Der Datensatz dieser Analyse diente der Beantwortung mehrerer Fragestellungen, weshalb unterschiedliche Formate der Datenerhebung genutzt wurden.

Die Inhaltsanalyse des Curriculums stellt ebenfalls eine Herausforderung für Nicht-Fachexpertinnen und -experten dar. Auch diese sollte idealerweise von fachkundigen Personen durchgeführt werden, da die Kategorisierung die gleichen fachlichen Kenntnisse erfordert wie bei der Stellenanzeigenanalyse. Der Vergleich der Ergebnisse nimmt weniger Zeit in Anspruch als die Kategorisierung selbst.

Bei einem noch nicht vorhandenen Curriculum bzw. Grobkonzept des Curriculums sollten die Lehrenden dazu befragt werden, welche Inhalte ein mögliches Angebot bieten soll. Diese können als Orientierungsrahmen für Studiengangsentwicklerinnen und -entwickler dienen, nicht nur nach Curricula zu recherchieren, welche den gleichen Titel haben, sondern auch Konzepte mit ähnlichen Inhalten zu ermitteln. Letzteres erweist sich, insbesondere vor dem Hintergrund eines möglichen Alleinstellungsmerkmals eines Studienangebots, als sinnvoll.

Für die repräsentative Ermittlung möglicher Kompetenzen der Absolvierenden des zu entwickelnden Angebots im Rahmen von leitfadengestützten Lehrendeninterviews empfiehlt es sich idealerweise mehr als eine Lehrperson zu befragen. Die Anzahl von drei befragten Lehrenden erwies sich bei der Auswertung als recht niedrig, weshalb nicht weniger als drei befragt werden sollten. Um die Aussagen der Lehrpersonen mit den Inhalten von Grobcurricula und den Anforderungen in Stellenanzeigen vergleichen zu können, wird als sinnvoll erachtet – unter Berücksichtigung ressourcenspezifischer Rahmenbedingungen – mindestens sechs Lehrende zu interviewen. Hierdurch würde eine Häufigkeitsanalyse möglich werden. Durch die kleine Fallzahl ( $n = 3$ ) ließ sich lediglich eine Aussage darüber treffen, ob eine Kompetenz genannt wurde oder nicht.

Schließlich ist empfehlenswert – im Hinblick auf eine Verstetigung der Tools bzw. eine strategische Einbettung der vorgestellten Analysen in die Hochschulstrukturen – darauf hinzuwirken, diese in den Akkreditierungsprozess einzubinden. Im Rahmen von Erstakkreditierungen werden Analysen durchgeführt, die einerseits den Bedarf des zu entwickelnden Ange-



bots ermitteln, andererseits dessen Alleinstellungsmerkmal darstellen sowie Schwerpunkte aufdecken sollen. Hieraus können prognostisch Aussagen über die nachhaltige Implementierung eines Angebots getroffen werden. Zudem sollten sowohl im Rahmen von Erst- als auch Re-Akkreditierungen externe Fachexpertinnen und -experten einbezogen werden, die den Mehrwert des Angebots prüfen. Diese können das geplante bzw. vorhandene Curriculum u. a. hinsichtlich des Studiengangprofils und den Anforderungen der Arbeitswelt analysieren und beurteilen.

Um ein Studiengangskonzept auf seine Aktualität hinsichtlich der Anforderungen der Arbeitswelt zu prüfen, empfiehlt es sich stets quantitative (z. B. Studieneingangsbefragung) und qualitative (z. B. Interviews mit Fachexpertinnen und -experten) Daten zu nutzen, um Angebote fachgerecht und bedarfsorientiert zu gestalten. Die Stellenanzeigenanalyse, der Curriculumabgleich sowie die leitfadengestützten Lehrendeninterviews stellen eine gute Möglichkeit dar, Studienangebote (weiter-) zu entwickeln (vgl. Arnold, 2015, S. 58).

## 5 Fazit

Sowohl die Stellenanzeigenanalyse als auch der Curriculumabgleich und leitfadengestützte Lehrendeninterviews dienen als Tools einer kompetenz- und bedarfsorientierten Studiengangsentwicklung. Dabei ist jedoch zu betonen, dass diese Analysemethoden lediglich ausgewählte Tools darstellen, um Bedarfe für (Weiter-)Bildungsangebote zu ermitteln. In der Fachliteratur werden weitere Analyseverfahren behandelt, die der Bedarfsermittlung dienlich sind. Folglich werden auch kommunikationsorientierte Methoden in Betracht gezogen, wie z. B. Workshops und Gruppendiskussionen mit Praxisvertreterinnen und -vertretern, Lehrenden sowie Studiengangsentwicklerinnen und -entwicklern (vgl. Bensberg, 2012, S. 10).

Es besteht weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf die Evaluation dieser Analyseformen, bspw. hinsichtlich des empfundenen Nutzens und des Mehrwertes dieser Methoden für Studiengangsentwicklerinnen und -entwickler in Fachbereichen sowie deren Akzeptanz. Zusätzlich könnte ein noch zu entwickelndes Instrument, welches diese Analyseformen zum Teil automatisiert, einen Beitrag dazu leisten, den zeitlichen Aufwand und die personellen Ressourcen bei der Studiengangsentwicklung zu reduzieren.

## Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011). Verfügbar unter [http://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf). [01.04.2016]
- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Arnold, R. & Wolf, K. (2014). *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bensberg, F. (2012). Bildungsbedarfsanalyse auf Grundlage von Stellenanzeigen – Potenziale des Text Mining für das Lern-Service-Engineering. In D., C., Mattfeld & S., Robra-Bissantz. *Multikonferenz Wirtschaftsinformatik 2012*. Tagungsband der MKWI 2012. Technische Universität Braunschweig: Braunschweig, S. 425 – 436.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). Using constructive alignment in outcomes-based teaching and learning. In: *Teaching for quality learning at university*. What the student does (S. 50 – 63). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hrsg.) (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*: 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Donner, N., Schusterova, L. & Wiemer, S. (2015). Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Studiengangsprofile. In A., Mörrh & Pellert, A. (Hrsg.). *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, S. 61 – 67.
- Donner, N. & Wiemer, S. (2014a). *Grobkonzept zur Kompetenzerfassung*. Verfügbar unter [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/2014\\_03\\_19\\_Kompetenzerfassung\\_Grobkonzept\\_SW\\_ND.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/2014_03_19_Kompetenzerfassung_Grobkonzept_SW_ND.pdf). [01.02.2016]
- Donner, N. & Wiemer, S. (2014b). *Angebotsspezifische Kompetenzmodellierung – Entwicklung eines Kompetenzprofils für berufsbegleitende Studiengänge*. Verfügbar unter [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/2014\\_03\\_19\\_Konzeptdarstellung%20Vorgehensweise%20Profilentwicklung\\_SW\\_ND.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/2014_03_19_Konzeptdarstellung%20Vorgehensweise%20Profilentwicklung_SW_ND.pdf). [01.02.2016]
- 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*. Verfügbar unter [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/Kompetenzdefinition\\_FH\\_KI\\_Stand\\_16.05.2014.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/Kompetenzdefinition_FH_KI_Stand_16.05.2014.pdf). [01.02.2016]



- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). Deutschland.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete Auflage. Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mehra, S. & Diez, K. (2015). *Stellenanzeigenanalyse zur Ermittlung von zu vermittelnden Kompetenzen im Rahmen des neuen berufs begleitenden Studiengangs „Master Online Akustik“*. Verfügbar unter [http://www.c3i.uni-oldenburg.de/mintonline/files/publikationen/MOA\\_Stellenanzeigen.pdf](http://www.c3i.uni-oldenburg.de/mintonline/files/publikationen/MOA_Stellenanzeigen.pdf). [01.02.2016]
- Vogel, C. (2014). Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Hochschule. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 212-232). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren GmbH.
- Vogel, C. & Wanken, S. (2015). Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studiengänge – das KERN-Modell. In A. Rolf, W. Konrad & S. Wanken (Hrsg.). *Offene und kompetenzorientierte Hochschule*. Band I zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. S. 149 – 158.
- Vogel, C. & Wanken, S. (2014a). *Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung*. Verfügbar unter [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/60\\_OKW\\_TU\\_AP\\_Kompetenzprofile\\_und\\_kompetenzorientierte\\_Studiengangsentwicklung.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/60_OKW_TU_AP_Kompetenzprofile_und_kompetenzorientierte_Studiengangsentwicklung.pdf). [01.02.2016]
- Vogel, C. & Wanken, S. (2014b). *4 Schritte zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung – Das KERN-Modell*. Verfügbar unter [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/64\\_OKW\\_TU\\_AP\\_KERNModell\\_Wege\\_zum\\_Kompetenzprofil.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/64_OKW_TU_AP_KERNModell_Wege_zum_Kompetenzprofil.pdf). [01.02.2016]





ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG