

Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit

*Konzepte für die Vermittlung
überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*

Juni 2004

POSITIONEN

Impressum**Herausgeber**

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
Barkhovenallee 1
45239 Essen
Telefon: (02 01) 84 01-0
Telefax: (02 01) 84 01-3 01
E-Mail: mail@stifterverband.de
Internet: www.stifterverband.de

Verantwortlich

Volker Meyer-Guckel

Redaktion/Ansprechpartner

Volker Meyer-Guckel
Michael Sonnabend

Layout

Gestaltmanufaktur GmbH, Dortmund

Inhalt

I.	Einleitung	4
II.	Schlüssel zu mehr Ausbildungsqualität und Berufsbefähigung	5
	<i>Jürgen Kohler</i> Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess	5
	<i>Dietmar Chur</i> Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen	16
	<i>Susanne Friedrich</i> Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Berufseinsteiger? – Neun Grundsätze zur Rolle von Schlüsselkompetenzen bei der Deutschen Bahn	20
	<i>Johannes Wildt</i> Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht	22
	<i>BDA</i> Kriterienkatalog für den Aspekt der „Berufsbefähigung“ im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen	25
	<i>Agnes Leinweber/ Gerhard Schreier</i> Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag	26
	<i>Uwe Schmidt</i> Qualitäts- und Prüfkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen	28
III.	Beispiele aus den Hochschulen	31
	<i>Ute Fehr</i> Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell	31
	<i>Manfred Tietz</i> Der Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum: Praxisbezug und individuelle Profilbildung in gestuften Studiengängen	33
	<i>Ulrich Welbers</i> Schlüsselqualifikationen. Strategien zu ihrer Vermittlung am Germanistischen Seminar der Universität Düsseldorf	35
	<i>Michael Märtens</i> Sieben Thesen zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für den Arbeitskontext Beratung	39
	<i>Gerhard Rott</i> Interdisziplinäres Studienangebot (WISA) an der Universität Wuppertal, Förderung der Rede- und Gesprächskompetenz	41
IV.	Autoren	43

I.

Einleitung

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen neben dem eng eingegrenzten Fachwissen ist zu einer Kernfrage der aktuellen Studienreform geworden, nicht zuletzt mit Blick auf den Arbeitsmarkt. Personalchefs fragen nach Zusatzqualifikationen, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz oder Kommunikationskompetenz, deren Bedeutung für den Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt mancherorts noch immer unterschätzt wird.

Aber was genau sind Schlüsselkompetenzen? In welcher Beziehung stehen sie zum Fachwissen? Kann man die Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen trennen? Wie werden Schlüsselkompetenzen vermittelt, in separaten Unterrichtseinheiten oder am fachlichen Gegenstand? Wer lehrt diese Kompetenzen in welcher Weise? Und wie kann die Aneignung von Schlüsselkompetenzen geprüft und nachgewiesen werden?

Diese Fragen wurden auf dem Symposium „Schlüsselkompetenzen: Schlüssel für (Aus-)Bildungsqualität und

Beschäftigungsfähigkeit?“ behandelt, das gemeinsam vom Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg, dem Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz und dem Stifterverband am 24. und 25. Januar 2004 in Heidelberg veranstaltet wurde.

Vertreter aus Hochschulen und Unternehmen diskutierten die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für eine beschäftigungsbefähigende Ausbildung und für die Persönlichkeitsbildung. Dazu wurden die verschiedenen inzwischen an den Hochschulen entwickelten Konzepte zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen vorgestellt. Die vorliegende Publikation dokumentiert die Ergebnisse der Veranstaltung.

Unser Dank gilt der Firma Heidelberger Druckmaschinen AG für die großzügige Unterstützung der Veranstaltung.

Dr. Andreas Barz
Universität Heidelberg-ZSW

Dr. Achim Hopbach
HRK-Projekt Q

Dr. Volker Meyer-Guckel
Stifterverband

II.

Schlüssel zu mehr Ausbildungsqualität und Berufsbefähigung

Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess

Jürgen Kohler

Die These, dass die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Herstellung von „employability“ zentrale Forderungen des Bologna-Prozesses seien, begegnet zwar häufig. Sie ist jedoch nur in gewisser Weise richtig.

1. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird in den Bologna-Dokumenten nicht gefordert. Als Forderung wird nur aufgestellt, dass Hochschulbildung für „employability“ zu sorgen habe. Es ist daher allenfalls eine in den Bologna-Dokumenten nicht unmittelbar enthaltene Schlussfolgerung anzusehen, dass Schlüsselkompetenzen ein Mittel zur Erreichung des Zwecks sind, um „employability“ zu erreichen.
2. Tendenziell anders verhält es sich mit dem Stichwort „employability“. Wenngleich in den Bologna-Dokumenten von „employability“ als solcher zwar die Rede ist, so ist diese Forderung jedoch zumindest nicht „zentral“. In der Bologna-Deklaration kommt das Stichwort „employability“ nur eher beiläufig unter Bezug auf die Sorbonne-Deklaration einerseits in der Wendung „creation of the European higher education area as a key way to promote citizens' mobility and employability and the continent's overall development“ vor, und darüber hinaus – insoweit aber wohl wichtiger – bei der Definition der Bachelor-Qualifizierungsstufe als „relevant to the European labour market“. Employability ist auch im Prager Communiqué erwähnt, aber nicht prominent und nicht über andere Ziele gesetzt; es erscheint eher beiläufig unter „Higher education institutions and students“ im Zusammenhang mit hochschulischer und studentischer Partizipation unter dem Stichwort „contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability“. Im Berliner Communiqué ist beiläufig verstreut von „labour market needs“ und von „fostering employability“ die Rede.
3. Als Fazit kann daher gezogen werden: Vermittlung von Schlüsselqualifikation ist als solche keine explizite Forderung in den leitenden europäischen Dokumenten, wohl aber Entwicklung von „employability“. Diese Forderung ist nicht „zentral“ im Sinne von „prioritär“; wohl aber ist sie zentral im Sinne von „nachhaltig-wiederholt“ und von „ubiquitär“.

Daraus kann allerdings nicht gefolgert werden, dass die Vermittlung von „employability“ und von „Schlüsselqualifikationen“ kein zentrales Bildungsanliegen von Studiengängen sein sollte oder müsse. Das Gegenteil ist der Fall. Dafür gibt es mehrere Begründungen.

1. Zunächst handelt es sich bei der Förderung von „employability“ unzweifelhaft um eine gesetzliche Pflicht der Hochschulen. § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG lautet: „Sie [die Hochschulen] bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“
2. Ferner ist die Vermittlung von „employability“ Teil eines grundsätzlichen europäischen Verständnisses von Hochschulaufgaben. So erscheint beispielsweise in einschlägigen Verlautbarungen des Europarates wiederholt eine Formulierung von Hochschulfunktionen, zu denen auch die Relevanz der Hochschulen für die Gesellschaft gehört; zu dieser wiederum zählt auch die Vermittlung von „employability“.
3. Von diesen normativen und politischen Ansätzen abgesehen, handelt es sich bei der Vermittlung von „employability“, zu der die Heranbildung von Schlüsselkompetenzen instrumentell gehört, schließlich aber auch schlicht um eine individuelle Erwartung der Studierenden. Studierende betrachten das Studium zumindest auch, und zwar in den wohl meisten Fällen primär, als Zugang zu spezifischen Le-

benschancen, nämlich als Entree für berufliche Tätigkeiten. Sie verstehen Studium als Instrument des Erwerbs, der persönlichen Verwirklichung in Beruflichkeit und als Medium zum Erlangen sozialer Geltung.

Ist die Forderung nach Vermittlung von „employability“ für die Hochschulen ein Problem?

Wenn die Notwendigkeit, „employability“ zu vermitteln, einerseits so evident ist, andererseits aber doch die Ausrichtung einer Tagung zu diesem Thema anzeigen dürfte, dass die Hochschulen und wohl vor allem die Universitäten es problematisch finden, dies anzuerkennen oder daraus Konsequenzen zu ziehen, so wirft dies Fragen auf. Fraglich wird, worin denn diese Problematik besteht, was die Gründe für die Wahrnehmung als Problem sind, und ob eventuell diese Gründe zutreffen. Der Versuch einer Beantwortung beleuchtet manches Vordergründige und Hintergründige zu den Themen „Hochschulselbstverständnis“ sowie „Theorie und Praxis“.

1. Nicht selten beruht die Aversion gegen die Vermittlung von „employability“ auf einem Missverständnis des Begriffs. Weder ist bei Universitäts- noch bei Fachhochschulstudiengängen die Vermittlung von Berufsfertigkeit im Sinne eines „Instantprodukts“ gemeint. Vielmehr bezeichnet „employability“ lediglich die Vermittlung von Berufsbefähigung, schließt also die Erforderlichkeit einer spezifischen Einarbeitungs- bzw. Schulungsphase in der konkreten Tätigkeit nicht aus. Ferner meint Berufsbefähigung ebenso wie „employability“, dass die Fähigkeit zur fortgesetzten eigenen Weiterbildung im Interesse der Nachhaltigkeit von Bildung und von Fertigkeiten vermittelt wird.
2. Es gibt weitere grundsätzliche begriffliche Missverständnisse, die wohl spezifisch deutsche Fehlverständnisse in der Sache selbst sind. Wenn von „Berufsbefähigung“ die Rede ist, so stört nämlich gerade der deutsche Terminus „Beruf“. Er hat eine spezifische Konnotation im Sinne der Ausrichtung und Beschränkung auf spezifische Tätigkeitsfelder im Sinne von Kernberufsbildern. „Employability“ ist hingegen offener im Sinne der Befähigung, überhaupt eine nützliche – und daher geldwerte – Tätigkeit auszuüben. Es lohnt sich, stets dessen inne zu sein, dass der deutsche Begriff „Beruf“ in der Tat die Diskussion zwar unbewusst, aber doch erheblich belastet, weil dieses Wort die Betrachtung oft allein

auf die Kerntätigkeitsfelder im Rahmen einer Profession einschränkt und zentriert. Ohne unnützen Anglizismen anhängen zu wollen, wird daher hier der Begriff „employability“ durchgängig verwendet, um diesen irreführenden Konnotationen zu entinnen; ein treffenderer deutscher Begriff als „Berufsbefähigung“ wird dringend benötigt.

Notwendig und von besonderer Bedeutung ist es daher, den Begriff „employability“ richtig, nämlich weitergefasst zu verstehen. Dieser Begriff bedeutet und erfordert, die alleinige Orientierung an der „core profession“, d. h. am beruflichen Kernfeld einer Disziplin, zu überwinden. Stattdessen ist die Diversität der wirklich ausgeübten Tätigkeiten von Absolventen aller Studiengänge, zumal in lebenslanger Perspektive, hinreichend zu beachten. Dies bedeutet, dass gewissermaßen von einem „Tunnelblick“ auf einen „gefächerten Blick“ überzugehen ist, der die Differenziertheit und Variabilität praktischer Aufgaben und Tätigkeiten von Hochschulabsolventen realisiert und daraus Schlüsse zieht.

3. Zu beklagen, da zu irrtümlichen Schlüssen führend, ist nicht zuletzt die weite Verbreitung eines Theorie-Praxis-Missverständnisses, zu der leider eine falsche, aber häufige triviale Verschlagwortung in der politischen Alltagsdiskussion einen permanent schädlichen Beitrag leistet. Das Missverständnis besteht darin, Theorie und Praxis als wesensverschieden und inkompatibel zu verstehen.

Das ist grundsätzlich verfehlt, wie spätestens seit Kant bekannt ist. Richtigerweise ist nichts so praktisch wie eine gute Theorie. Eine „richtige“ Theorie ist ein Modell, das komplexe Praxis und Wirklichkeit in strukturiert-komprimierter Weise abbildet. Als „richtige“ Theorie ist sie daher Kondensat von Wirklichkeit, das als Grundlage von Deduktion und Verortbarkeit des Neuen die künftige Praxis sowohl verstehbar als auch diese vorhersehbar macht, so dass sie Planung und Realisierung erleichtert.

Freilich ist damit nicht behauptet, dass Theorie bereits hinreichend für eine gute Praxis sei, wenngleich sie für eine solche notwendig ist. Gewiss gehören zu guter Praxis ferner noch „Urteilstkraft“. Gemeint ist damit, im Sinne von Kant, der Blick für die Anwendbarkeit der Theorie im gegebenen Einzelfall. Schließlich gehört zur Praxis auch das Verständnis für so-

ziale und ethische Dimensionen des Handelns und die Fähigkeit zur Operationalisierung in sinnvoll gesteuerten Prozessen.

4. Mitunter wird eingewendet, die Vermittlung von „employability“ sei ein Bruch mit der Tradition der deutschen Universität, weil eine solche praktische Orientierung des Bildungsziels mit dem Humboldt'schen Universitätsverständnis nicht vereinbar sei. Dieser Einwand dürfte aber auf einem Missverständnis der Humboldt'schen Universitätsidee beruhen.

Dass Humboldt und die preußische Regierung im Jahr 1810 mit der Gründung der Berliner Universität gewiss die Förderung des Gemeinwohls im außeruniversitär-tätigen Sinne bezweckt haben, dürfte viel plausibler sein als die Annahme, man habe einen der praktischen Tätigkeit fernen Raum schaffen wollen. Preußen befand sich in einem Tiefpunkt seiner Geschichte im machtpolitischen Sinne, und nichts lag näher, als dies ändern zu wollen. Mit Selbstverständlichkeit setzt daher Wilhelm von Humboldt das Scheitern sowohl der Wissenschaft als auch des Staates, d. h. der Praxis, gleich, „sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen“. Und schließlich kann man die Humboldt'sche Universität geradezu an ihren Erfolgen auf praktischem Gebiet erkennen; in ihrer Blütezeit im 19. Jahrhundert war sie nämlich auch auf praktischen Gebieten der Naturwissenschaft, der Technik, des Rechts und der Wirtschaft besonders erfolgreich. Dies indiziert, dass sie weder praxisfern sein konnte noch wollte noch sie es tatsächlich war.

5. Um Institutionenverteidigung geht es im Kontext des deutschen Hochschulsystems bei dem Einwand, „employability“ als Bildungsziel der Universitäten verwische die Grenze zur Fachhochschule. Dieser Einwand beruht jedoch auf mehreren Missverständnissen.

Zunächst wird verkannt, dass Universitäten seit alters zwei Traditionen und Zwecke umfassen. Sie verbinden die „artes liberales“ mit „Schulen“ der bzw. für „professiones“, die seit langem so stark extern-berufsfeldorientiert sind, dass sie ihr Prüfungs- und Studiensystem sogar im Rechtssinne von bestimmten Arbeitgebern und berufsständischen Organisationen bestimmen lassen. Das gilt wohl generell für den Bereich der Staatsexamina,

namentlich etwa für die Rechtswissenschaften, aber auch in vielen Ländern für die Ingenieurwissenschaften. Berufsorientierung taugt daher schon empirisch-faktisch nicht als *differentia specifica* zur Unterscheidung zwischen den deutschen Hochschularten. Das gilt schon abgesehen davon, dass § 2 Abs. 1 HRG dieses Merkmal als Unterscheidungskriterium ohnehin nicht zulässt.

Die Lösung des institutionellen Problems, die Funktionen von Universität und Fachhochschule zu differenzieren, liegt richtigerweise nicht in der Distanzierung von „employability“ als Bildungsziel. Sie liegt vielmehr in der spezifischen Bestimmung dieses Bildungsziels von Universitäten und Fachhochschulen. Die Bestimmung der unterschiedlichen Bildungsziele hängt von der Zielgruppe und der zu erfüllenden Aufgaben in der beruflichen Tätigkeit ab. Dabei geht es nicht um Überlegenheit im Sinne eines Plus-Minus, sondern um Verschiedenheit im Sinne eines wertfreien Aliud. Dieses lässt sich institutionenbezogen im Hinblick auf „employability“ wie folgt skizzieren:

Ein universitäres Studium bezweckt, Personen zu bilden, die unternehmerische, soziale, politische und künstlerische Innovation leisten können und bei deren praktischer Umsetzung leitend tätig sind. Zu diesem Zweck ist über die Vermittlung von fachlichem Wissen und Selbstlernfähigkeit hinaus zusätzlich die Entwicklung von Metakompetenzen erforderlich. Dazu gehört insbesondere Förderung von Kreativität und Methodik zur Erschließung des Neuen, Systemverständnis zur Verortung von Erkenntnis, inter- und transdisziplinäres Vermögen zu fachlich und sozial integrierendem Denken und Arbeiten, Prämissenbewusstsein hinsichtlich des Wissens um Geltungsgrenzen und als Voraussetzung für die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Systemüberschreitung. Diese intellektuellen Fähigkeiten müssen durch personale Qualitäten unterstützt sein, die die notwendige soziale Interaktivität der Erkenntnis- und Umsetzungsvorgänge unterstützen.

In Fachhochschulstudiengängen geht es um die Bildung von Menschen, die Aufgaben in wissenschaftlich fundierten Tätigkeitsfeldern qualifiziert lösen können, indem sie wissenschaftlich gewonnenes Bestandswissen in casu anwenden und es systemimmanent von Fall zu Fall fortdenken. Die

berufliche Qualifikation wird hier insbesondere durch das Vorhandensein von wissenschaftsbasiertem Fachwissen und in Bezug auf dieses von Weiterbildungs- und Operationalisierungsfähigkeit bestimmt.

6. Mitunter scheint es, dass die Debatte um „employability“ vor allem in den Geisteswissenschaften Daseinsorgen auslöst. In der soeben beschriebenen Erkenntnis dessen, was Innovations- und Leitungsbefähigung ausmachen, ist aber evident, dass dazu kein Anlass besteht. Die Geisteswissenschaften leisten geradezu par excellence, die für die Vermittlung von „employability“ nötigen Kompetenzen erlebbar und studierbar zu machen. Dass sich dies so verhält, ist auch schon durch die Beobachtung belegt, dass Geisteswissenschaftler unterschiedlicher Provenienz bekanntlich seit alters berufspraktische Betätigungen auch außerhalb ihrer akademischen Fachkompetenz im engeren Sinne finden. Nicht zuletzt ist auch festzustellen und positiv anzuerkennen, dass gerade manche geisteswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Fachbereiche ihre Studiengänge in der jüngsten Vergangenheit erfolgreich im Sinne des Bologna-Modells weiterentwickelt haben, was die Beachtung des „employability-Postulats“ einschließt.
7. Manchmal bestimmen unausgesprochene Aversionen im Verhältnis von Hochschule und Wirtschaft die Diskussion, und zwar durchaus wechselseitig. Betrachtet man hier nur den Blickwinkel der Hochschulen, insbesondere von Universitäten, so drückt sich gelegentlich die Ökonomieaversion in Feststellungen aus wie der, dass Hochschulen nicht „ökonomischen Verwertungsinteressen“ dienen und sie nicht „Selbstausverkauf an den Kapitalismus“ betreiben dürften.

Diese Widerstände sind sozialpsychologisch ernst zu nehmen. Sie sind aber in der Sache nicht begründet. Sie gründen nämlich auf der Fehlvorstellung, die Vermittlung von „employability“ werde als das einzige Bildungsziel von Hochschulen angesehen, „employability“ ziele auf Berufsfertigkeit und dabei sogar auf Drill in einem engen Berufsfeld, und überhaupt seien Wissenschaft als theoriegeleitetes Erkennen und Praxis unversöhnliche Gegensätze. Abgesehen davon, dass dies – wie schon dargelegt – Missverständnisse sind, gehört zur öffentlichen Verantwortung von Hochschulen, diesen Dienst zu

leisten, jedenfalls soweit dies für die wissenschaftliche Qualität schadlos geschehen kann; nichts weiter sagt § 2 HRG de lege lata.

Die Versöhnung des Strebens nach akademischer Qualität und nach „employability“ mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Nach der Problemsicht, der entgegenzutreten war, bleibt die Herausforderung, auf die folgende Frage positive Antworten zu finden: Wie lassen sich das Streben nach akademischer Qualität und „employability“ einerseits sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Studium sinnvoll verbinden? Die Antwort auf diese Frage erfordert zunächst einen Blick auf die Zusammenhänge zwischen den drei Elementen.

1. Wissenschaftliche Qualität, „employability“ und Schlüsselqualifikationen stehen in folgendem Verhältnis zueinander: Zwischen akademischer Qualität und „employability“ besteht Teilidentität; Korrelationen sind feststellbar, möglich und nötig. Diese These wird noch unter Beleuchtung des Zusammenhangs zwischen „Disziplinarität“ im Sinne vom „Fachbezogenheit“ und „fachübergreifender Bildung“ auszuführen sein.

Zunächst ist jedoch festzuhalten: Zwischen der Vermittlung von „employability“ und von Schlüsselkompetenzen, daher auch zwischen der Vermittlung akademischer Qualität und von Schlüsselkompetenzen, besteht eine Zweck-Mittel-Relation. Letztere sind quasi Bildungsziele zweiten Grades und zugleich in dieser Eigenschaft Mittel zur Erreichung von Bildungszielen ersten Grades, als welche die Vermittlung akademischer Qualität und von „employability“ anzusehen sind.

2. Die vorgenannte Begriffsdisposition fordert dazu heraus zu erläutern, was mit akademischer bzw. wissenschaftlicher Qualität auf dem Hintergrund der Begriffe „fachbezogener“ und „fachübergreifender Bildung“ gemeint ist. Diese Begriffe sind in etwa wie folgt zu verstehen: Mit „Fachbezogenheit“ sind die Bildungsangebote und Lernerfolge gemeint, die einen vorwiegend disziplinar-stofflich beschreibbaren Gegenstand haben, dem in der Regel – unbeschadet „klassischer“ Kernarbeitsfelder – eine Spannweite verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder zugeordnet werden kann. „Fachübergreifend“ sind solche Bildungsangebote und Lernerfolge, die im Grundsatz unabhängig von konkreten Materien solche

Kompetenzen zum Gegenstand haben, die die geistige Organisation des Menschen, seine Fähigkeit zur zielführenden Gestaltung seiner Arbeit sowie zur arbeitsteiligen Herangehensweise sowie ferner die Fähigkeit zur Übertragung gewonnener Erkenntnisse in die soziale, namentlich auch wirtschaftliche Realität betreffen. Bei den überfachlichen Kompetenzen tritt der Aspekt der Stofflichkeit in den Hintergrund; dagegen ist die intellektuelle, emotive und soziale Komponente betont.

3. Im Hinblick auf die Vermittlung von „employability“ haben Fachbezogenheit und Überfachlichkeit praktisch unterschiedliche, aber zusammenwirkende Bedeutungen. Die fachbezogenen Kompetenzen dienen in der Regel dazu, den spezifischen Gegenstand einer praktischen Tätigkeit so zu besetzen, dass das zum Erreichen des praktischen Zwecks erforderliche Wissen, die Fähigkeit zu seiner Fortentwicklung und zu seiner fallspezifischen Anwendung präsent sind. Die überfachlichen Kompetenzen dienen insoweit, als sie nicht zugleich Teil der fachlichen Innovationskompetenz sind – was insbesondere für die intellektuellen Grundkompetenzen gilt –, im Wesentlichen der Sicherung der sozialen Interaktion und dem Erfolg von Bemühungen zur Umsetzung von Erkenntnis in die Praxis.

Wechselbeziehungen der Ziele „employability“, „akademische Qualität“ und des Mediums „Schlüsselqualifikationen“

Nachdem „employability“ und „wissenschaftliche Qualität“ als primäre Bildungsziele benannt und „Schlüsselqualifikationen“ als Mittel zur Erreichung dieser Ziele identifiziert wurden, bedarf es einer genaueren Inhaltsanalyse dieser Ziele und ihrer Wechselwirkungen, um sie im Studium sinnvoll zu korrelieren.

1. Die Inhaltsanalyse von „employability“ im Zusammenhang mit Hochschulbildung bedeutet, die Anforderungen an Personal für Entwicklung und Leitung zu benennen, die moderne Gesellschaften und namentlich ihr Wirtschaftsleben charakterisieren, und die zugleich die Erfordernisse für deren Erfolg sind. Diese Merkmale und Erfolgsbedingungen lassen sich schlagwortartig wie folgt umreißen:
 - 1.1 Fachlich-sachlich hohe Leistungsanforderungen bei Kompetenzdifferenzierung unter Beschleunigung der Aktivitäten; dies betrifft verschiedene Bereiche:

- Hoch entwickelte, auf differenziertem und komplexem Wissen und Forschung basierende Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme
- Abnehmende Bedeutung klassischer Berufsbilder zu Gunsten variabler Tätigkeiten; Wandel in der Bedeutung und Praxis von „Beruf“
- Kurzzyklischer Fortschritt bei Technologien – oft mit sozialen und ethischen Implikationen; insbesondere daraus folgend stetiger Fortbildungsbedarf
- Gesteigerte Erwartungen der Gesellschaft an bzw. Einforderung von sozialen Standards und Ethik: Demokratie und Partizipation, Frieden, Gerechtigkeit und Wohlfahrt; Interaktion von Kulturen; Umwelt; „good practice“, insbes. „good management“ und „good governance“
- Wesentlich: gleichzeitige Sicherung von fachlicher Kompetenz und sozialem Zusammenhalt erforderlich

1.2 Zunehmender Bedarf an Arbeitsteilung und Kooperation in der Gesellschaft und in Teams:

- arbeitsorganisatorisch: Teilen und Verbinden von Kompetenzen und Talenten; Motivation und Organisation schaffen
- interpersonal in Gesellschaft und Politik: Überzeugung und Unterstützung schaffen

1.3 Weltweite Interaktion und globale Offenheit:

- internationale Märkte und neue, in räumlicher Hinsicht offenere Arbeitsformen; dank neuer Techniken für E-Business, Logistik, Transport und Kommunikation, sowie dank rechtlicher Öffnungen für Personen-, Waren- und Dienstleistungsfreiheit
- Mobilität und Internationalität von Menschen, sowohl physisch als auch intellektuell und kommunikativ
- Wettbewerb um bzw. von Menschen und Produkten
- verstärkte Deregulation auf staatlich-normativer Ebene und Verstärkung der Wettbewerbsfähigkeit als Regulativ

2. Eine Inhaltsanalyse, die sich dem Begriff bzw. dem Ziel der „wissenschaftlichen Qualität“ widmet, erfordert eine Analyse der akademischen Bildungsziele und der ihnen je entsprechenden Kompetenzen. Diese lassen sich grob wie folgt umschreiben:

2.1 Ziel „Fachwissen“:

Faktenkenntnis und Kenntnis der Lokalisation von Fakten im System

Diesem Ziel ist als Kompetenz zuzuordnen: Vermittlung von (Grund-/Spezial-)Wissen und Orientierungswissen im System und seiner Strukturierung.

- 2.2** Ziel „wissenschaftliche Meta-Kompetenz“: Kreativität in Verbindung mit Ordnungsdenken. Diesem Ziel ist als Kompetenz zuzuordnen: Forschendes Arbeiten, methodengelenkt, systembewusst und im Wissen um Geltungsgrenzen.

- 2.3** Ziel „(interne) wissenschaftliche Interaktion“: Inter-, Transdisziplinarität; Verständnis für Geltungsgrenzen von Erkenntnissen („Axiomatikverständnis“).

Diesem Ziel ist als Kompetenz zuzuordnen: Offenheit und Grundverständnisfähigkeit für andere Wissensgebiete; Befähigung zu arbeitsteiliger Vorgehensweise, Organisations-, Team- und interne Kommunikationsfähigkeit.

- 2.4** Ziel „(externe) gesellschaftliche Interaktion“: Wissenschaftstransfer i. w. S., Integration und Überzeugung schaffen

Diesem Ziel ist als Kompetenz zuzuordnen: Zielgruppenspezifische Präsentation, Moderation, Mediation, Adaption unter Einsatz verschiedener Instrumente (insbes., aber nicht nur, Beschreibung und Argumentation in schriftlicher und mündlicher Form, auch in fremder Sprache); allgemeine soziale und „politische“ Kompetenz.

- 3.** Die inhaltliche Analyse des Begriffs der „Schlüsselkompetenzen“ ergibt im Wesentlichen das folgende Bild:

Der Begriff „Schlüsselkompetenzen“ ist recht vage, eine allgemein akzeptierte Definition existiert wohl nicht. Grob umrissen, sind unter „Schlüsselkompetenzen“ diejenigen Fertigkeiten zu verstehen, die über das positive Fachwissen und die konkrete Fachmethodik hinaus in einem generellen Sinn geeignet und erforderlich sind, um wissenschaftlich erfolgreich zu arbeiten und Fachwissen in der gesellschaftlichen, namentlich wirtschaftlichen Praxis wirkungsvoll umzusetzen.

Von den Schlüsselkompetenzen, bei denen es sich um primär intellektuelle und soziale Kompetenzen handelt, sind die unzweifelhaft in der Praxis eben-

so wichtigen Persönlichkeitsmerkmale zu unterscheiden. Diese beschreiben Arbeits- und Lebenshaltungen, wie z. B. Fleiß und Engagement, Ausdauer und Belastbarkeit, Pünktlichkeit und generell Zuverlässigkeit, Aufrichtigkeit und Diskretion, Pragmatismus und Offenheit bei Grundsatzfestigkeit, aber auch Optimismus und Frustrationstoleranz.

Es existieren zahlreiche Listungen von Schlüsselkompetenzen. Solche wurden beispielsweise im Rahmen des Tuning-Projekts und der Initiative D 21 erstellt. Sie finden sich auch im Memorandum der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur gestuften Studienstruktur vom September 2003. Auch äußern sich berufsständische Vereinigungen und Personalvermittlungsunternehmen, aber auch Fachwissenschaften, wie etwa Juristen. Die Listungen sind unterschiedlich detailliert und verschieden aggregiert.

Die Listungen enthalten jedoch im Kern ähnliche Aussagen. Kategorisiert man diese, so fällt auf, dass sie Kompetenzen unterschiedlichen Niveaus nebeneinander stellen, so dass man etwa „Basis-Schlüsselkompetenzen“ in einem elementaren, handwerklichen Sinne von „Schlüsselkompetenzen höheren Niveaus“ unterscheiden kann. Ein Beispiel für Ersteres liegen etwa vor, wenn zwar nicht gerade „lesen, schreiben, rechnen“ verlangt werden, aber doch „Computerkenntnisse“, „Umgehen mit modernen Präsentationsformen“ oder – sinngemäß – „sozial akzeptables Benehmen“. Beispiele für „Schlüsselkompetenzen“ zweiten Grades sind etwa „Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, analytische Kompetenz, Interkulturalität“. Im Zusammenhang mit Hochschulen ist offenkundig, dass vornehmlich die Betrachtung der Letzteren institutionsangemessen ist.

Eine recht knappe, aber aussagekräftige Listung haben etwa Bensel und Weiler aufgestellt. Diese enthält folgende Punkte:

- Lernkompetenz
- soziale Kompetenz
- interkulturelle und internationale Kompetenz
- kritische Urteils- und Orientierungsfähigkeit
- die Fähigkeit zum schöpferischen Gestalten (kreative Kompetenz)
- die Fähigkeit, mit der ständig wachsenden Menge an Informationen und den sie erschließenden und vermittelnden Technologien umzugehen

- das Verständnis für fach- und disziplinübergreifende Zusammenhänge

Eine gute Leistung von Schlüsselkompetenzen, die zugleich im politischen Sinn in Deutschland Autorität beanspruchen kann, enthält das Memorandum der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur gestuften Studienstruktur vom September 2003. Seine Qualität besteht insbesondere auch darin, dass es zugleich den Zusammenhang zwischen dem Sinn des Fachstudiums, der Persönlichkeitsentwicklung und der Vermittlung überfachlicher Befähigungen umreißt, welche Letztere den Kern der Schlüsselkompetenzen betrifft. Die maßgebliche Passage aus dem Memorandum der BDA sei daher hier als Zitat wiedergegeben: „Bei der Konzeption der neuen Studiengänge bezüglich der Studieninhalte muss dem gewachsenen Stellenwert überfachlicher Schlüsselkompetenzen angemessen Rechnung getragen werden. Hierbei ist es wesentliche Aufgabe der Hochschulen, primär für eine wissenschaftsfundierte Ausbildung zu sorgen, die die Studierenden in ihrer ganzen Persönlichkeit anspricht, bildet und fordert. Es sind somit sowohl fachbezogene als auch überfachliche Bildungsziele zu verfolgen. ...“

Zu diesen Bildungszielen gehören nach Auffassung der BDA folgende Kompetenzen: „Die Sicherung der sozialen Interaktion setzt diejenigen Kompetenzen voraus, die es dem Menschen ermöglichen, sinnvoll, zielgerichtet und letztlich erfolgreich mit anderen zu interagieren:

- Kommunikationsfähigkeit (zuhören können, sprachliche wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit, auch in Englisch und möglichst noch einer zweiten Fremdsprache)
- Teamfähigkeit
- soziale Akzeptanz
- Führungsbereitschaft und -fähigkeit (Integrität, Motivation, Delegation, Moderation, Präsentation)
- Selbstvertrauen
- interkulturelle Kompetenzen

Der Erfolg der Implementierung von Erkenntniswissen und Konzepten hängt von folgenden Faktoren ab:

- analytische Fähigkeiten
- Methodenkompetenz
- Systemkompetenz, Synthesefähigkeit, Wissen um Definitions- und Anwendungsgrenzen, d. h. der

Reflexion über Vorverständnisse und axiomatischer Grundlagen

Für die Entwicklungsfähigkeit eines Mitarbeiters sind von besonderer Bedeutung

- sprachliche und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten
- Kreativität und Flexibilität in der Anwendung von Kenntnissen, Erfahrungen und Methoden;
- Recherche- und Arbeitstechniken (Zeitmanagement, Fähigkeit zum Strukturieren von Arbeitspaketen, Projektmanagement)
- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens
- Bereitschaft zu kontinuierlichem Lernen und zur Weiterbildung

4. Nach einer Erläuterung der drei Kernbegriffe „employability“ und „wissenschaftliche Qualität“ sowie „Schlüsselqualifikationen“ ist es die entscheidende Aufgabe, diese drei Elemente synoptisch zu betrachten. Dies bedeutet, „employability“ und „wissenschaftliche Qualität“ unter Zuordnung von „Schlüsselqualifikationen“ zu korrelieren. In einer solchen Synopse sind „employability“ und „wissenschaftliche Qualität“ unter dem Gesichtspunkt einer wesensgemäßen inhaltlichen Entsprechung auf der Ebene von Zielen – im übertragenen wie im wörtlichen Sinne – zusammenzustellen. Ferner sind diese Ziele mit Schlüsselkompetenzen zu korrelieren, die sich als Instrumente zur gemeinsamen Erreichung dieser Ziele darstellen. Dieses Unterfangen ergibt die Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

5. Zieht man aus dieser Synopse eine Schlussfolgerung, so diese: Evidentermaßen sind nicht nur die Ziele, „akademische Qualität“ und „employability“ zu vermitteln, einander zuzuordnen; vielmehr sind mit diesen Zielen auch bestimmte Schlüsselqualifikationen auf der instrumentellen Ebene in Verbindung zu bringen. „Employability“ und „akademische Qualität“ lassen sich hinsichtlich ihrer Zieldimensionen stimmig korrelieren, und der Erreichung beider Ziele dienen in weiten Teilen dieselben Instrumente, d. h. dieselben Fertigkeiten, die als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden.

Auch dazu sagt das BDA-Memorandum das Wesentliche: „Fachbezogene und überfachliche Bereiche überlappen, ergänzen und bedingen einander: So sind intellektuelle Schlüsselkompetenzen Teil

Tabelle 1

Ziele/Erwartungen der Praxis („employability“)	Schlüsselkompetenzen	Ziele/Erwartungen der Wissenschaft („akademische Qualität“)
Fachlich-sachlich hohe Leistung und Innovationsfähigkeit „Regelkreisfähigkeit“: Anwendung des Prinzips auf den Einzelfall; Revision von Prinzipien in Anbetracht von Fällen	Analysefähigkeit Methodenbeherrschung System-, Syntheseverständnis Bewusstsein von Vorverständnissen und Geltungsgrenzen Transferfähigkeit, d. h. „Urteilkraft“	Fachwissen Begriffs-, System-, Methodenwissen Identifikation des Einzelfalls mit der Regel („Urteilen“, „Subsumieren“) Axiomatik Kreativität, geordnet
Arbeitsteilung und Kooperation, in Arbeitsteams und in/mit der Gesellschaft	Soziale Interaktion, namentlich <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit, mündlich und schriftlich • Teamfähigkeit • Führung: Integrität, Motivation, Delegation, konstruktives Konfliktverhalten • Projektsteuerung Soziale Akzeptanz <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Moderation 	Schnittstellen- und Geltungsgrenzenkenntnis Integration von disziplinär verschiedenem Wissen Interdisziplinarität Vermittlung/Transfer von Wissen in die Gesellschaft
Globalität des Handlungsfeldes	interkulturelle Kompetenz Fremdsprache(n)	Transnationale Wissensrezeption und Transferierung
Nachhaltige Qualitätssicherung	Weiterbildungsfähigkeit Eigenmotivation Selbstständigkeit	Fortgesetzte Erkenntniserweiterung; forschende Herangehensweise

der fachlich orientierten Innovationskompetenz. Die fachbezogene Komponente bedarf neben dem Stoffwissen zusätzlich der überfachlichen Kompetenzen auch zu dem Zweck, Neues zielstrebig zu erschließen (Methodenkompetenz, Analysefähigkeit) und es einzuordnen (Systemkompetenz, Synthesefähigkeit); ferner bedarf es der Integrationskraft bei arbeitsteiligen Prozessen (Teamfähigkeit) und der Vermittlung sozialer Akzeptanz bei der Implementierung von Erkenntniswissen und Konzepten. Die überfachlichen Kompetenzen bedürfen ihrerseits der beispielhaften Erläuterung und Anwendung konkreter, stofflich bestimmter Tätigkeiten. Dieser Interdependenz der beiden Bereiche ist bei der Umsetzung in Lerneinheiten konsequent Rechnung zu tragen.“

Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ im Hochschulstudium: Das Operationalisierungsproblem

Die Quintessenz aus der Darlegung, dass das Streben nach der Vermittlung von „wissenschaftlicher Qualität“

und „employability“ nicht nur unschädlich, sondern dass es nützlich ist, und dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen dem Erreichen beider Ziele dient, führt zu der Erkenntnis, dass über das Ob der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium ebenso wenig gestritten werden sollte wie über das Bildungsziel, neben wissenschaftlicher Qualität auch „employability“ zu vermitteln. In der Tat liegt das wesentliche Problem nicht im „Ob“, sondern im „Wie“ solcher Vermittlungsbemühungen im Hochschulstudium. Dies ist ein sehr facettenreiches Thema, das hier nur angerissen werden kann; auf dieses aber sollte sich die künftige Diskussion richtigerweise konzentrieren.

Grob umrissen, muss das Verhältnis von „Fachbezogenheit“ und „Überfachlichkeit“ unter Vermittlung von Schlüsselqualifikationen balanciert werden, wobei diese beiden Elemente den verschiedenen Stufen des Bologna-Studienmodells stimmig zugeordnet werden müssen. Dabei ist ein Gesamtkonzept des lebenslangen Lernens in die Betrachtung einzubeziehen und den

Schnittstellen zwischen den Bologna-spezifischen Studienstufen und dem außerhochschulischen informellen oder – etwa in strukturierten Trainee-Programmen stattfindenden – formellen Lernen Aufmerksamkeit zu schenken. Nicht zuletzt geht es ferner um die Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernsituation im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, um „wissenschaftliche Qualität“ und Qualifizierung und „employability“ zu erreichen.

Ein Vorschlag zur Lösung dieser komplexen Problematik sei kurz skizziert:

1. Gerade das „Bologna-Modell“ hilft bei der Verwirklichung des Ziels, „employability“ im Kontext eines wissenschaftlichen Studiums zu vermitteln. Indem es im Sinne der Modularisierung strukturierte Stufen fordert und die Zahl der Schnittstellen erhöht, schafft es nicht nur multiple „entrances and exits“ und trägt damit zu erleichtertem Wechsel zwischen Hochschulbildung und berufspraktischen Phasen im Interesse einer Förderung des lebenslangen Lernens bei. Vielmehr gehört zum modularen „Bologna-Modell“ vor allem, dass es mehr Variabilität im Studienaufbau und vergrößerte Kombinatorik schafft und zulässt. Damit findet zugleich eine Verschiebung von stärker angebotsorientierten hin zu stärker nachfrageorientierten Studiengangprofilen statt. Dieser erhöhten Variabilität entspricht, bezogen auf das Thema „employability“, die größer werdende Differenziertheit des Arbeitsmarktes im Hinblick auf die erforderlichen Kompetenzen in einer offenen, nicht nur an beruflich-disziplinären Kernfeldern interessierten Praxis. Differenzierten Erwartungen durch variable Studienorganisation gerecht zu werden, das gerade ist eine der wichtigsten Leistungen des „Bologna-Modells“.
2. Im zweistufigen Bologna-Stufensystem stellt sich die Frage, welche Kompetenzelemente – bezogen auf „Fachbezogenheit“ und „Überfachlichkeit“ – tunlichst welcher Studienstufe zugeordnet werden sollten.
 - 2.1 Grundsätzlich ist für den Bachelor Bereich ein generalistischer Ansatz zu bevorzugen. Dies wird zum einen in der Regel schon durch die Natur der Sache gefordert, Anfänger in verkürzter Zeit in ein bestimmtes Wissensfeld einzuführen. Zum anderen spricht dafür in qualitativer Hinsicht, dass die schließlich nötige hohe Ausdifferenzierung der geforderten beruflichen Kompetenzen in der Früh-

phase eines Studiums aus Sicht der Studierenden wie auch organisatorisch aus Hochschulsicht nicht leistbar ist. Auch kann der konkrete Bedarf von Unternehmen in der Regel in Anbetracht der langen Programmentwicklungs- und Durchführungszyklen nicht hinreichend genau prognostiziert werden. Überdies besteht dafür bei Vorhalten einer zweiten Studienphase, von betrieblichen oder überbetrieblichen Einarbeitungsphasen, namentlich bei Vorhandensein von strukturierten Trainee-Programmen sowie von Life-Long-Learning-Möglichkeiten, kein zwingender Anlass.

Als wesentlich tritt nicht zuletzt hinzu, dass die angestrebte Heranbildung von Methoden-, System-, Interaktivitäts- und Sozialkompetenz wesensgemäß generalistisch-überfachlicher Natur ist. Dies bedeutet zugleich, dass sich die Vermittlung von darauf bezogenen, für die Vermittlung von Wissenschaftskompetenz und für „employability“ nützlichen Schlüsselkompetenzen vor allem in dieser Studienphase empfiehlt. Dabei sei hier nicht entschieden, ob dies im Rahmen speziell darauf ausgerichteter Module oder integriert in fachwissenschaftliche Module geschieht; wahrscheinlich ist, dass sich eine einheitliche Antwort gar nicht geben lässt und sich je nach Lernziel unterschiedliche Methodiken empfehlen dürften.

Der insoweit grundsätzlich befürwortete generalistische Ansatz ist nicht dahin misszuverstehen, dass die disziplinär-fachliche Komponente einschließlich des Aspekts des Fachwissens zu vernachlässigen sei. Die soeben beschriebenen wissenschaftsspezifischen Kompetenzen müssen sich konkret ausprägen und an einem konkreten Gegenstand betätigen. Der Kern einer Disziplin – gegebenenfalls auch mehrerer Disziplinen in ihrem Zusammenwirken, soweit dies sinnvoll erscheint – ist daher auch in der Bachelor-Phase sicherzustellen. Dazu mag auch gehören, einen gewissen, dem Studienumfang nach eher relativ kleinen Spezialisierungsbereich – etwa als Wahl(pflicht)bereich – vorzusehen.

Die Betonung des disziplinären Wissens gilt insbesondere für fachhochschultypische Studienangebote, bei denen die Zentrierung auf die Vermittlung des wissenschaftlich erworbenen Wissens der Zeit ohnedies im Vordergrund steht. Bei diesem Studiengangstypus ist daher auch eher als bei universitä-

ren Studiengängen zu vertreten, bereits in der Bachelorphase speziellere Studienangebote zu machen.

Dass Berufsbefähigung generell im Kontext von Hochschulen nicht dahin misszuverstehen ist, dass Praxisorientierung schlicht und allein mit der Einführung von Praktika verwechselt wird, dürfte nach den hiesigen Ausführungen evident sein. Unbeschadet der Wünschbarkeit von Praktika ist Berufsbefähigung durch Hochschul-, insbesondere durch Universitätsbildung in hohem Maße theoriegeleitet. Das gilt schon und erst recht für die Bachelor-Phase. Eine Differenzierung in so genannte theorieferne Praxisausbildung als Wesensmerkmal von Bachelor-Programmen und die Reservierung der Theorie oder der Wissenschaftlichkeit für die Master-Phase ist grundsätzlich verfehlt, wiewohl ein häufiges Missverständnis.

- 2.2** In der Masterphase sind unterschiedliche Konzepte zu befürworten. Diese können nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet werden: Masterprogramme können themenbezogen strukturiert werden, nämlich etwa als Erwerb einer engeren Spezialisierung, oder als Erschließung eines verwandten, überlappenden Kompetenzbereichs, schließlich auch als Erschließung eines neuen Kompetenzfeldes. Spezialisierung und Individualisierung sind insbesondere in Masterprogrammen möglich.

Masterprogramme können auch zielorientiert definiert werden, nämlich im engeren Sinne akademisch, d. h. als Vorbereitung auf Doktoratsstudien und wissenschaftliche Laufbahnen, oder als spezifische berufsfeldorientierte Bildung; schließlich als Weiterbildung, auch als „zweiter Master“, im Sinne einer Erweiterung bereits vorhandener Master-Kompetenzen durch eine weitere Kompetenz im Sinne der soeben erwähnten themenbezogenen Spezifikationen. Die Anerkennung früherer, auch informeller und in beruflicher Praxis quasi „on the job“ erworbener Lernerfahrungen dürfte nicht zuletzt in Masterprogrammen zu realisieren sein; insbesondere Angebote zur Sicherung der lebenslangen Qualifizierung sind hier anzusiedeln.

- 3.** Mit dem Bologna-Modell ist der Aufbau einer Life-Long-Learning-Struktur unter Einfluss von Trainee-Programmen wesensgemäß verbunden. Eine solche

Struktur bedarf genauerer Analyse hinsichtlich einer möglichen Interaktion zwischen Hochschulen und der in den Unternehmen stattfindenden oder unternehmensübergreifend organisierten bzw. zu organisierenden Bildung. Dabei sind auch die durch Praxis erworbenen Lernerfahrungen sinnvoll zu integrieren. Neben der inhaltlichen Konzeptionierung einer solchen Struktur ist das Problem zu lösen, wie derartige spezifische, aber differenzierte Lernleistungen als Teil einer Studienleistung in einem Hochschulstudiengang förmlich rechtlich anzuerkennen sind.

- 4.** Schon das Bachelor-Master-System, ergänzt um die Doktoratsstufe, aber erst recht Life-Long-Learning-Strukturen unter Anerkennung auch informeller Lernleistungen zwingt zur Definition der Schnittstellen. Für die jeweiligen Elemente, insbesondere für die jeweiligen Studienprogramme sind sowohl die Eingangserwartungen bzw. Eingangsniveaus als auch die Ausgangserwartungen bzw. Ausgangsniveaus im Sinne einer Ergebnisorientierung des Studienprogramms („outcomes orientation“) essentiell.
- 5.** Eine ganz besondere Herausforderung ist es, die hier skizzierten Bildungsziele unter Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in konkreten Lehr- und Lernprogrammen erlebbar zu machen. Die Herausforderungen sind vielfältig. Sie reichen von der Frage, inwieweit die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen Gegenstand eigenständiger Lehrveranstaltungen sein soll, die diese explizit und unabhängig vom Fachstudium vermitteln, bis zur Frage, inwieweit die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nicht nur impliziter, sondern auch expliziter Inhalt fachwissenschaftlichen Lehrens und Lernens sein kann und muss. Natürlich ist damit auch die Frage nach vermittelnden Methoden und damit auch nach der Gesamtkoordination im Studienprogramm aufgeworfen. Dass überdies die Herausforderung besteht, sich über den konkreten Lehr- und Lernprozess Gedanken zu machen, dürfte schließlich auch evident sein.

Schlussbetrachtung

In summa: Es erscheint plausibel, das Streben nach „wissenschaftlicher Qualität“ und Qualifizierung und nach „employability“ nicht länger als unversöhnliche Gegensätze zu begreifen, sondern als einander ergänzende und, wenn „employability“ richtig verstanden wird,

als im Wesentlichen gleichgerichtete Bildungsziele. Es scheint auch angemessen, den Wert von Schlüsselqualifikationen als Elemente einer Wissenschaftspropädeutik und als Vorbedingung von Wissenschaftstransfer in eine soziale Realität zu begreifen und daher als wissenschaftsadäquat zu begrüßen.

Die wahre Aufgabe liegt in der Operationalisierung. Das ist die Herausforderung, die die Hochschulen umtreiben sollte. Die Art und das Maß, in der bzw. dem dies pädagogisch gelingt, wird über die Qualität und den Erfolg der Institution in der Lehre entscheiden.

Dies zu leisten, ist daher der Qualitätsmaßstab für die Institution schlechthin. Qualitätssicherung wird sich daher auf die Frage konzentrieren müssen, ob die Hochschule diese Aufgabe meistert. Dies ist mithin die Frage schlechthin, ob die jeweilige Hochschule als Institution überhaupt darauf eingerichtet ist, diese Aufgabe lösen zu wollen und zu können. Dies ist die Frage nach der Institutionen-Qualität, aus der die Qualität der Studienprogramme folgt. Die Debatte darüber wird spannend und anregend werden.

Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen

Dietmar Chur

1. Hintergrund

Das Thema der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist in das Zentrum der hochschulpolitischen Diskussion seit etwa Anfang der 90er-Jahre gerückt (vgl. WR 1986, Spitzenverbände der Wirtschaft 1992, HRK 1992, DIHT 1996). Es ist eingebettet in die Themen Effizienz und Effektivität der tertiären (Aus-)Bildung und in den damit zusammenhängenden Reformschub, der sich gegenwärtig im Rahmen des Bologna-Prozesses organisiert.

Dabei erweitern sich die Kriterien für (Aus-)Bildungsqualität um den Bereich außerwissenschaftlicher Faktoren, und das Paradigma einer „Bildung durch Wissenschaft“ wird ergänzt – in Bezug auf die Studierenden durch Schlüsselkompetenzen, in Bezug auf den wissenschaftlichen Nachwuchs durch didaktische und weitere persönlichkeitsbezogene Kompetenzen.

Damit entsteht die Frage, wie diese außerwissenschaftliche Komponente der hochschulischen (Aus-)Bildungsqualität im Einzelnen definiert und wie und von wem sie erbracht werden soll.

Im Rahmen des Heidelberger Modells wird für den Bereich der außerwissenschaftlichen Qualitätsfaktoren ein Gesamtkonzept präsentiert, das (Aus-)Bildungsqualität in ihren drei Komponenten definiert und fördert: Produktqualität des Studiums, Prozessqualität der Lehre sowie Strukturqualität der Curricula und des Zusammenwirkens der an der (Aus-)Bildung Beteiligten.

Es wird für die Hochschulen in der Zukunft entscheidend darauf ankommen, wie sie ihre Verantwortung für das Gesamtprodukt „(Aus-)Bildung“ bestimmen: Ob sie sich zurückziehen und den außerwissenschaftlichen Bereich externen Bildungsanbietern überlassen oder ob sie auch diesen Teil aus eigener Kraft erbringen. Im ersten Fall würden sie zum Erwerb von Kompetenzen bei Studierenden und bei Lehrenden lediglich eine organisierende Einheit bereithalten, die externe Kursmodule einkauft oder akkreditiert. Im zweiten Fall würden sie durch ein eigenes Kompetenz-Center die Fakultäten und deren Akteure unterstüt-

zen, den außerwissenschaftlichen Anteil selbst zu leisten.

Ein solches Kompetenz-Center bestünde aus Experten für eine Persönlichkeitsbildung im Bereich Schlüssel- und didaktische Kompetenzen sowie für die Weiterentwicklung von (Aus-)Bildungsstrukturen. Durch eine subsidär ausgerichtete Zusammenarbeit mit den Fakultäten würde die Autonomie bezüglich der gesamten hochschulischen (Aus-)Bildung – wissenschaftlich und außerwissenschaftlich – in der Hochschule verbleiben. Gleichzeitig könnten sich die Fakultäten aufgrund der Unterstützung durch das Kompetenz-Center auch weiterhin auf die wissenschaftlichen Aspekte konzentrieren.

2. Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität

- Das Heidelberger Modell ist ein sozialwissenschaftlich fundiertes handlungsleitendes Modell einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung an der Hochschule. „Beratung“ wird hier in einem weiten Sinn als Unterstützung von Studierenden, Lehrenden und von Fakultäten/Instituten durch Kompetenzförderung und durch Strukturentwicklung verstanden. Generelles Ziel ist die Gewährleistung und Verbesserung von (Aus-)Bildungsqualität im fachübergreifenden, außerwissenschaftlichen Bereich. Das Heidelberger Modell enthält eine theoretisch-konzeptionelle und eine praktische Perspektive:
- Die Beschreibung von (Aus-)Bildungsqualität mit drei Komponenten
- Das Angebot eines Kompetenz-Centers an die Fakultäten, sie durch spezielle Leistungen bei der Verbesserung der (Aus-)Bildungsqualität zu unterstützen

Die Entwicklung dieses Modells vollzog sich in drei Etappen:

- Bereitstellung kompetenzfördernder Angebote bezogen auf die „paracurricularen Studienanforderungen“ (Orientierung, Entscheidung, Leistung, soziale Identität) (1987-91)
- Landesmodellprojekt „Kooperative Beratung“: Studienbegleitendes Tutorienprogramm zum Erwerb von

Schlüsselkompetenzen in einer geregelten Kooperation mit Fakultäten und Instituten (1992-97)

- Institutionalisiertes Kompetenz-Center für (Aus-)Bildungsqualität mit einem Service-Angebot an die Fakultäten und Institute (seit 1997)

Dieses Service-Angebot bezieht sich auf drei Bereiche:

- Verbesserung der Strukturqualität: Effektive Organisation von curricularen Strukturen und von Strukturen der Zusammenarbeit (didaktische Ausrichtung, Integration von Schlüsselkompetenz-Modulen, Kooperation von Kompetenz-Center und Fakultäten)
- Verbesserung der Produktqualität: Schlüsselkompetenzen bei Studierenden (Module für ein studienbegleitendes Tutorienprogramm und für gestufte Studiengänge)
- Verbesserung der Prozessqualität: Didaktische und weitere persönlichkeitsbezogene Kompetenzen bei Tutoren & Lehrenden: („Hochschuldidaktische Arbeitsstelle“)

3. Wie sind Schlüsselkompetenzen sinnvoll zu konzipieren?

Zumeist werden Schlüsselkompetenzen durch relativ unsystematische Listungen von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen beschrieben. Dabei erscheinen drei Kriterien als wesentlich:

1. Schlüsselkompetenzen sind nicht auf eine bestimmte Tätigkeit bezogen, sondern multifunktional, transdisziplinär, polyvalent.
2. Sie sind generativ, also Kompetenzen höherer Ordnung, die den Erwerb bzw. Einsatz konkreter Fähigkeiten ermöglichen, steuern oder moderieren.
3. Sie sind nicht nur kognitiv-motorisch ausgerichtet, sondern betreffen stärker die Gesamtpersönlichkeit, indem sie Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsdispositionen berühren oder umfassen.

Unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktionalität können Schlüsselkompetenzen aus den Erfordernissen dreier Realitätsbereiche abgeleitet werden:

- der alltäglichen Lebenswelt (gelingendes Alltagshandeln vor dem Hintergrund von Prozessen der Strukturverflüssigung, Individualisierung und Pluralisierung)
- der Lernwelt an der Hochschule (Meistern paracurricularer Studienanforderungen und Persönlichkeitsbildung als Bedingungen für Studienerfolg)
- der Berufswelt (Flexibilisierung, Globalisierung, Innovation, interdisziplinäre Projektarbeit, delegative und kooperative Führung)

Damit ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen eine notwendige Bedingung sowohl für Bildung und persönliche Entwicklung als auch für Ausbildung und Qualifikation. Schlüsselkompetenzen ermöglichen Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Anforderungen der heutigen Gesellschaft.

Die Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen erfolgt in der Regel nach formalen Kriterien. Dabei wird unterschieden zwischen:

1. Sachkompetenzen (eher kognitiv und objektiv ausgerichtet: EDV, Fremdsprachen, betriebswirtschaftlich-juristische Grundlagen ...),
2. Methodenkompetenzen (Umgang mit Aufgaben, Selbstmanagement: vernetztes Denken, Problemlösen, Entscheidungsvermögen, Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstechniken ...),
3. Selbstkompetenzen (Wertbezogene Einstellungen zur [Um-]Welt: Zuverlässigkeit, Initiative, Leistungsbereitschaft ...),
4. Sozialkompetenzen (Umgang mit anderen Menschen: Kooperationsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit ...).

Betrachtet man jedoch einzelne Schlüsselkompetenzen genauer, so sind sie nicht eindeutig einer der vier Kategorien zuzuordnen, sie enthalten vielmehr Aspekte aller Kategorien. So ist anzunehmen, dass diese formalen Gesichtspunkte nicht die einzelnen Schlüsselkompetenzen differenzieren, sondern Dimensionen ihrer inneren Struktur beschreiben.

Das Heidelberger Modell ging deshalb den alternativen Weg einer inhaltlichen Kategorisierung. Zunächst wird unterschieden zwischen „Zusatzqualifikationen“ (die bereits erwähnten fachübergreifenden Sachkompetenzen) und persönlichkeitsbezogenen „Schlüsselkompetenzen“ im engeren Sinn. Diese werden in einem aus soziologischen Modernisierungstheorien (Beck 1986) abgeleiteten Handlungsmodell beschrieben: „Aktive Orientierung“ (Situationen einschätzen, sich positionieren), „Zielbewusstes Handeln“ (Projekt- und Lebensziele ansteuern, entscheiden), „Selbst gesteuertes Lernen“ (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern, Probleme lösen, sich selbst verändern) und „Sozialen Kompetenz“ (soziale Verantwortung, kommunikatives und kooperatives Handeln). Diese generellen Schlüsselkompetenzen sind dann für den jeweiligen Anwendungsbereich zu konkretisieren. Für eine theoretische Fundierung lassen sich entsprechende Konzepte zuordnen. Vor diesem Hintergrund wurden

bzw. werden an der Universität Heidelberg die folgenden Module zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen entwickelt:

Zur Studienorganisation:

- Zielgerichtete Studienplanung (Übergang zur Hochschule, Studienbeginn, Hauptstudium)
- Überprüfung/Festigung der Studienentscheidung in der Orientierungsphase
- Effektive Examensvorbereitung

Zur Vertiefung einzelner Schlüsselkompetenzen:

- „Aktive Orientierung“: Analyse des eigenen Stärken-Schwächen-Profiles („Potenzialscreening“)
- „Zielbewusstes Handeln“: Qualitatives und operatives Zeitmanagement, Karriereplanung
- „Selbst gesteuertes Lernen“: Selbst gesteuertes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten, Wissenschaftliches Schreiben, Informationsmanagement
- „Soziale Kompetenz“: Rhetorik und Präsentation, Moderation, Teamarbeit, Führung & Mitarbeit, Selbstpräsentation, (Interkulturelle) Kommunikation, Verhandlung, Konfliktlösung

4. Wie sind Schlüsselkompetenzen sinnvoll zu vermitteln?

Für den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen ist eine zweifache Anregung notwendig:

- die Vermittlung in speziellen Trainings-Modulen durch Spezialisten bzw. speziell geschulte Multiplikatoren
- die anwendungsbezogene Förderung durch Lehrende in regulären Lehrveranstaltungen

Dabei stellt sich zum einen die Frage nach der Methodik/Didaktik und zum anderen nach der Organisationsstruktur, in der ein Erwerb von Schlüsselkompetenzen ermöglicht wird.

Da es bei den persönlichkeitsorientierten Schlüsselkompetenzen vor allem auch um Einstellungen und Handlungsdispositionen geht, ist eine Didaktik gefordert, welche über kognitive Lernprozesse hinaus die Erfahrung und das Handeln der Studierenden systematisch mit einbezieht. Durch eine an den Prinzipien selbst gesteuerten nachhaltigen Lernens orientierte Vorgehensweise wird eine entsprechende Persönlichkeitsbildung angeregt. Dies erfordert von den Vermittelnden die Realisierung von vier „Didaktischen Kompetenzen“: Lernzielorientierte Planung, Rollensicherheit als Facilitator, Steuern der Lerngruppe sowie Anbieten besonderer Lernumgebungen.

Bezüglich der Organisationsstruktur existieren drei prinzipielle Möglichkeiten:

- Die Organisation eines zentralen Kursangebots („additiv“)
- Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der fachlichen Lehrveranstaltungen („integrativ“)
- Eine dezentrale Vermittlung und Förderung mit Unterstützung durch ein Kompetenz-Center („kooperativ“)

Kern des kooperativ-subsidiär organisierten Heidelberger Modells ist die direkte Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten und einem Kompetenz-Center (Abteilung Schlüsselkompetenzen) mit spezieller Expertise (Bedingungswissen über Schlüsselkompetenzen, Konzeption von Schlüsselkompetenz-Modulen, Didaktik, Train-the-Trainer, Beratung und Strukturentwicklung). Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen geschieht dezentral durch Angehörige der betreffenden Fakultät (i. d. R. geschulte graduierte Tutoren) in speziellen (teils mit fachlichen Veranstaltungen verzahnten) Modulen, eine flankierende Förderung erfolgt nach Möglichkeit und Bereitschaft durch (hochschuldidaktisch qualifizierte) Lehrende im Rahmen von fachlichen Lehrveranstaltungen. Durch die Unterstützung des Kompetenz-Centers wird bewirkt, dass auch die außerfachliche Komponente der (Aus-)Bildung in der Verantwortung der Fakultäten verbleiben kann. Gleichzeitig stehen Fachnähe und Professionalität bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Einklang.

5. Mögliche Aspekte für Akkreditierung und Evaluation

Kriterien für die Beurteilung curricularer Strukturen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen könnten sein:

- Ein deutlicher Anteil von persönlichkeitsbezogenen Schlüsselkompetenzen gegenüber kognitiv akzentuierten Zusatzqualifikationen. Weil gerade dem persönlichkeitsbezogenen Anteil eine generative Funktion zuzuschreiben ist, besitzt dieser für ein kompetentes Handeln in Alltags-, Lern- und Berufswelt eine vorrangige Bedeutung.
- Eine Konzeption von Schlüsselkompetenzen, die nicht nur auf den Beruf, sondern im Sinn von „Bildung“ auch auf das Studium selbst und auf den Alltag abzielt.
- Die Beauftragung einer zentralen Instanz mit entsprechendem professionellen Know-how („Kompetenz-Center“) als Ressource der Hochschule mit möglichst gebündelter Zuständigkeit für die verschiedenen Ansatzpunkte von (Aus-)Bildungsqualität (Studium, Lehre, Struktur), damit Synergien entstehen.

- Der kooperative Einbezug der Fakultäten als Organisationseinheiten von Studium und Lehre. Wichtig wäre, dass diese zwar nicht aus der Verantwortung für Schlüsselkompetenzen entlassen, aber auch nicht als „Experten“ für diesen Bereich überfordert sind
- Eine Didaktik, die ein selbst gesteuertes, ganzheitliches und sozial-interaktives Lernen ermöglicht. Wichtig dabei ist das Gleichgewicht von reflexiven, aktionalen und erfahrungsbezogenen Zugangsweisen, um die Ausbildung einer „reinen Performanz“ zu vermeiden und zu einer wirklichen Persönlichkeitsbildung anzuregen

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Chur, D. (2002): (Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell. In: DUZ 3/2002, extra I-IV
- Chur, D. (2002): Entwicklungslinien der Studierendenberatung: Von der traditionellen Studienberatung zum Competence-Center für (Aus-)Bildungsqualität. In: Nestmann, F. & Engel, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag
- DIHT – Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.) (1996): Autonomie, Wettbewerb, Profilbildung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Reform des Hochschulwesens. Bonn
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (1992): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Dokumente zur Hochschulreform 75. Bonn
- Spitzenverbände der Wirtschaft (Hrsg.) (1992): Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft. Bonn
- WR (Wissenschaftsrat) (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln

„Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Berufseinsteiger?“ – Neun Grundsätze zur Rolle von Schlüsselkompetenzen bei der Deutschen Bahn

Susanne Friedrich

1. Schlüsselkompetenzen gewinnen für die Erwerbstätigkeit relativ an Bedeutung. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die Globalisierung und Technologisierung mit sich bringen, und insbesondere durch die veränderte Rolle von Wissen in einem Unternehmen, sind Berufsbilder heute einem ständigen Wandel unterlegen. Die Fähigkeit, sich auf neue Tätigkeiten einzustellen und sich umzuorientieren, ist daher für die individuelle Beschäftigungsfähigkeit essentiell. Neben der fachlichen Qualifizierung sind daher die so genannten „Schlüsselkompetenzen“ ein Erfolgsfaktor auf dem individuellen Karriere- und Bildungsweg – künftig noch stärker als heute.
2. Bei der Bahn wird mithilfe von klar formulierten Managementkompetenzen das Kompetenzprofil, das an Fach- und Führungskräfte angelegt wird, kommuniziert. Die „DB-Managementkompetenzen“ gliedern sich in die Bereiche Führungskompetenz, Unternehmerkompetenz und soziale Kompetenz.

Zur **Führungskompetenz** gehören z. B.: Zielorientierte Mitarbeiterführung, Delegationsfähigkeit, Teamsteuerung, Förderung und Entwicklung der Mitarbeiter, Durchsetzungsfähigkeit, Fähigkeit zur Komplexitätsreduktion, Kritikfähigkeit, Glaubwürdigkeit, Unternehmensloyalität.

Zur **Unternehmerkompetenz** gehören Kunden- und Ergebnisorientierung, Zielorientierung, Treiben von Veränderungen, Gestaltungswille, Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Risikobereitschaft, unternehmerische Zusammenarbeit im Verbund, Optimismus.

Zur **sozialen Kompetenz** gehören Selbstvertrauen und Selbstreflexion, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie Integrationsfähigkeit.

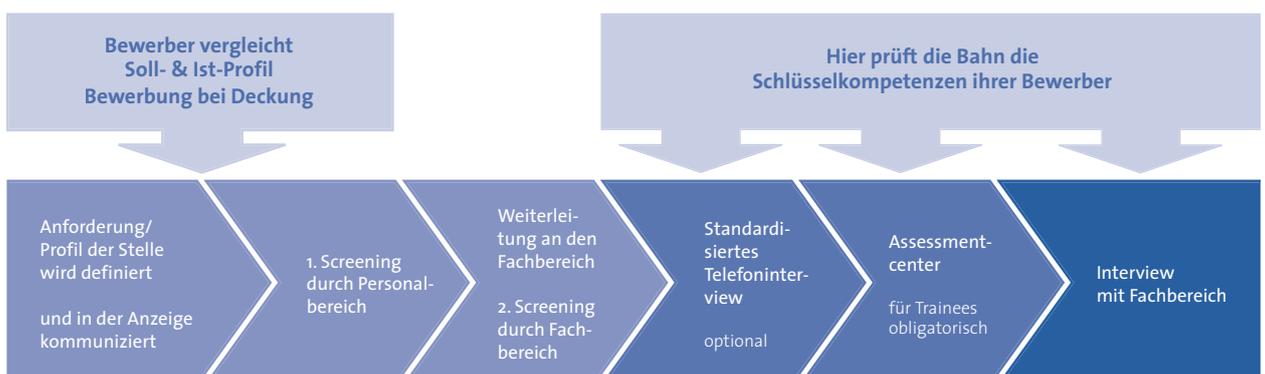
3. Fach- und Führungskräfte der Bahn werden in einem systematischen Prozess kontinuierlich qualifiziert und entwickelt. Dazu gehören die einzelnen Schritte:
 - Abgleich des Ist- und Sollbedarfes der Kompetenzen für eine bestimmte Tätigkeit
 - Quantitative und qualitative Analyse des Qualifizierungsbedarfs, um gegebenenfalls Lücken zu schließen
 - Vereinbarung von Qualifizierungsmaßnahmen
 - Festhalten von Lernerfolgen und Entwicklungsschritten
4. Insbesondere beim ersten Berufseinstieg gewinnen Schlüsselkompetenzen immer stärker an Bedeutung.

Hierzu zählen wir:

- Wirtschaftliches Verständnis
- Interpersonale Kompetenzen

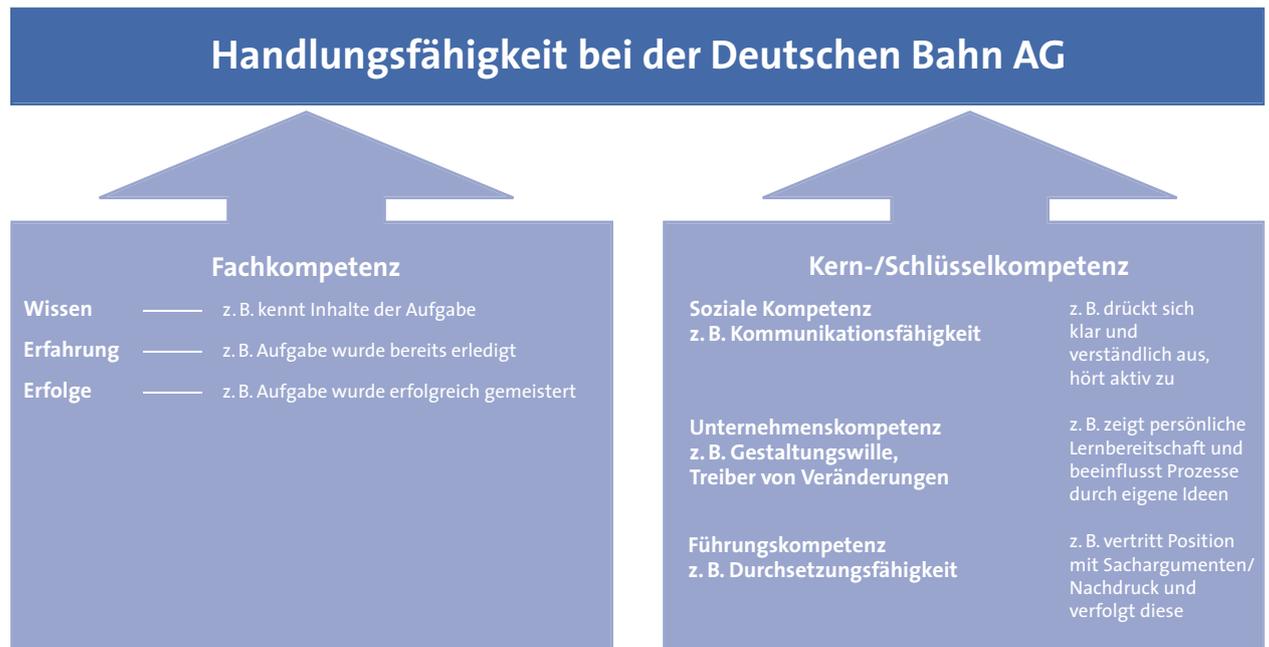
Grafik 1

In systematischen Auswahlverfahren werden die Fach-, insbesondere aber die Schlüsselkompetenzen, validiert.



Grafik 2

Handlungsfähigkeit ist nur durch die Kombination von Fachkompetenz und Schlüsselkompetenzen zu erzielen.



- Lernkompetenzen und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen
 - Gestaltungswille und Leistungsbereitschaft
 - Selbstmotivation und Eigeninitiative
 - Offenheit und Begeisterungsfähigkeit
 - Dienstleistungsmentalität
5. Bei der Bahn werden in systematischen Auswahlverfahren bei Bewerbern die Fach-, insbesondere aber auch die Schlüsselkompetenzen, validiert (vgl. Grafik 1).
 6. Methodische Kompetenzen bei der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen sind nicht nur für den Berufseinstieg hilfreich, sondern für die gesamte berufliche Laufbahn. Sie gewährleisten die zielorientierte Gestaltung von Aufgaben und Herausforderungen.

Zu diesen Kompetenzen gehören:

 - Strukturierung und Visualisieren von Zusammenhängen
 - Reduzieren und Darstellen von Komplexität
 - Konstruktives Verhalten, Lösen von Konflikten
 - Managen und Steuern von Projekten
 - Selbstpräsentation, Darstellen und Moderieren von Sachverhalten
 7. Die kognitiven Kompetenzen fördern das systematische und zielorientierte Einarbeiten in neue Aufgaben und Herausforderungen. Zu unterscheiden sind:
 - Problemlösendes Denken: eigenständiges Herangehen an Aufgaben und Fragestellungen, Entwicklung von Zielen und den dazu notwendigen Prozessen
 - Systematisches und vernetztes Denken: Bezugnahme auf andere Arbeitssituationen, Informationsrecherche
 - Transferdenken: Anwendung bekannter Abläufe auf neue/unbekannte Situationen oder Fragestellungen
 8. Die emotionalen Kompetenzen sind der Schlüssel für den beruflichen Erfolg in der Aufgabe und im Unternehmen. Darunter verstehen wir:
 - Visionen und Kreativität
 - Engagement und Initiative
 - Leistungsbereitschaft und Ausdauer
 - Veränderungsbereitschaft und Gestaltungswille
 - Handlungsorientierung und Pragmatismus
 - Team- und Konfliktfähigkeit
 9. Handlungsfähigkeit ist nur durch die Kombination von Fachkompetenz und Schlüsselkompetenzen zu erzielen (vgl. Grafik 2).

Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht

Johannes Wildt

1. Vorfragen

Ein erster Weg zur Antwort auf die Frage, welche Schlüsselkompetenzen Hochschullehrer brauchen, der hier von hochschuldidaktischer Warte – also unter den Gesichtspunkten von Lehre und Studium, also nicht im Kontext einer umfassenden Sicht auf den Hochschullehrerberuf – nachgegangen werden soll, führt in die empirische Hochschulforschung über Hochschullehrer. Zwar enthält dieses Genre der Sozialforschung einige, wenngleich spärliche Befunde über diese Berufsgruppe. Die Befunde lassen auch einige Rückschlüsse auf soziale Hintergründe, Biographien, Berufssituation, Selbstbilder, Rollenkonstellationen, Habitusformen und Tätigkeitsprofile von Hochschullehrern zu. Studentenforschung und studentische Veranstaltungsbeurteilungen geben zusätzliche Hinweise auf Einschätzungen ihrer Kompetenzen. Verlässliche Aussagen aber über die Kompetenzen, über die Hochschullehrer verfügen – erst recht nicht, spitzt man die Frage danach im Sinne der Themenstellung auf Schlüsselkompetenzen zu –, sind aber nur schwer möglich. Soll die Frage also empirisch fundiert beantwortet werden, wäre die Abhandlung bereits hier zu Ende.

Dagegen ließe sich einwenden, dass das Thema in der Fragestellung normativ gewendet wird, indem die Anforderungen in den Blick genommen werden, die sich Hochschullehrern stellen. Mit einer solchen Wendung der Frage begibt man sich in einen entfalteten Diskurs über Qualität der Lehre, der seit der Wende zu den neunziger Jahren wieder aufgelebt ist und sich zunehmend intensiviert hat. Dieser Diskurs verlief jedoch in der Vergangenheit nur zum geringeren Teil über die Kompetenzen von Lehrenden und erstreckt sich auch heute zumeist auf strukturelle, organisatorische und inhaltliche Aspekte von Lehre und Studium. Immerhin kann die Hochschuldidaktik für sich in Anspruch nehmen, schon früh auf die Bedeutung der didaktischen Kompetenz von Hochschullehrern verwiesen zu haben. Erst seit wenigen Jahren beginnt sich auch im öffentlichen Raum die Erkenntnis zu verbreiten, dass auch die Kompetenzen von Hochschullehrern zu den „Schlüsselproblemen“ einer Qualitätsentwicklung in Hochschulen zählen.

Es würde sich lohnen, diesen Diskurs genauer zu entfalten. An dieser Stelle kann allerdings nur als Quint-

essenz herausgestellt werden, dass die Analysen und Reflexionen über die Lehrkompetenz in allgemeindidaktischer wie auch (hochschul-)fachdidaktischer Hinsicht in der Regel nicht auf den Aspekt von „Schlüsselkompetenzen“ zugespitzt werden. Nichts Neues käme dabei heraus, würde man die dabei häufig verwendeten recht allgemeinen Formulierungen, die sich auf die Gestaltung von Lernsituationen, Lehrveranstaltungen, Studiengänge, Beratung oder Prüfung beziehen, einfach als „Schlüsselkompetenzen“ für die Lehre zu bezeichnen, insofern sie in einer Vielzahl von unterschiedlichen Handlungszusammenhängen bzw. -situationen zur Geltung gebracht werden.

Grundsätzlich – so könnte man daraus schlussfolgern – könnte die Frage nach Schlüsselkompetenzen von Hochschullehrern allein schon deshalb in die Irre führen, weil der eigentliche Anlass zur aufgeworfenen Frage diese Berufsgruppe gar nicht trifft. Es ist in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, dass der Terminus „Schlüsselqualifikation“ (dem Vorgänger des heute gebräuchlicheren Terminus „Schlüsselkompetenz“, mit dem der Bedeutungsgehalt von einer Analyse beruflicher Anforderungen in einen Dispositionsbegriff verschoben wird) der Flexibilitätsforschung in den frühen 70er-Jahren entstammt. Die Flexibilitätsforschung reflektierte damals den empirisch konstatierten Trend abnehmender Passung zwischen Bildung und Beschäftigung. An die Stelle von bzw. in Ergänzung zu berufs- oder tätigkeitsfeldspezifischen Qualifikationen sollte ein Ensemble all derjenigen Qualifikationen respektive Kompetenzen treten, die in die Lage versetzen sollten, sich im Wechsel der Berufstätigkeiten neue berufliche Handlungsräume zu erschließen. Solange der berufliche Werdegang von Hochschullehrern jedoch nicht flexibel im Hinblick auf den Übergang in außerwissenschaftliche bzw. außerhochschulische Berufsfelder konzipiert wird (was ja durchaus seinen Charme hat und – ohne dass bisher daraus die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden – für einen großen Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses zutrifft), bleibt wiederum der Anlass zum Nachdenken über Schlüsselkompetenzen, jedenfalls bestallter Hochschullehrer aus. Um die gestellte Frage dennoch zu bearbeiten, wird im Folgenden von hochschuldidaktischen Ausgangspunk-

ten ein anderer Weg beschritten, der – wie zu zeigen sein wird – mittelbar dem wissenschaftlichen Nachwuchs zugute kommen dürfte.

2. Hochschuldidaktische Zugänge

Die heutige Thematisierung dieses Zugangs ergibt sich aus dem Bologna-Prozess. „Employability“ als Leitbegriff der Studienreform im Bologna-Prozess lässt sich als konsequente Fortsetzung des Programms der Flexibilitätsforschung betrachten. Daraus folgt – was angesichts von Jahrzehnten Studienreformdiskussion nicht grundsätzlich neu ist, nun aber an Aktualität gewonnen hat –, dass sich die Lehre verstärkt der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zuwenden sollte. Dazu sollen im Folgenden einige Thesen formuliert werden. Welche Kompetenzen das Lehrpersonal an Hochschulen dafür benötigen und was die Hochschuldidaktik zu deren Entwicklung beitragen kann, wird abschließend zur Diskussion gestellt.

- 2.1** Orientierung am „Learning Outcome“: Was für das sog. „new public management“ im Allgemeinen gilt, betrifft auch Studium und Lehre im Besonderen. Es findet eine Abkehr von einer Input- zu einer Outputsteuerung statt. Konzentrierte sich traditionell die Studienreform an Strukturen und Inhalten von Studiengängen, tritt mit dieser Veränderung das Lernergebnis in den Vordergrund.
- 2.2** „Shift from Teaching to Learning“: Damit verschiebt sich die Zentrierung der Lehre von der Darstellung des Wissens auf die Lerntätigkeit. Es genügt nicht mehr, das wissenschaftliche Wissen gemäß den Regeln wissenschaftlicher Rationalität zu präsentieren. Vielmehr geht es darum, Lehre durch Lernen „neu zu durchdenken“ und unter dem Gesichtspunkt der Lernförderlichkeit zu gestalten.
- 2.3** Selbstverantwortliches Lernen: Dies geht mit einer Steigerung der Verantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess einher. Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens. Es kommt deshalb darauf, in Lehre – und was einen Bedeutungszuwachs erfährt – auch in Beratung selbst organisiertes bzw. gesteuertes Lernen im Studium zu ermöglichen und wirkungsvoll zu unterstützen.
- 2.4** Handlungsorientierung: Dies kann nicht durch Belehrung gelingen. Erforderlich ist vielmehr eine aktive Handlungsposition der Studierenden im Lern-

prozess. Gelingende Lehre kann als Resultante der Kompetenzen von Lehrenden wie Lernenden betrachtet werden, die in Lernsituationen durch praktisches Handeln zur Geltung gebracht werden. Ein solches Handeln basiert nicht allein auf fachlichem Wissen, sondern umfasst immer auch die Bereiche der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen, unter die im Allgemeinen Schlüsselkompetenzen subsumiert werden.

- 2.5** Fachintegration: Nach einem solchen Ansatz werden Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit fachlichem Wissen vermittelt. Prinzipiell ist nicht ausgeschlossen, dass Lernsituationen arrangiert werden können, in denen Schlüsselkompetenzen unabhängig von fachlichem Wissen erworben werden können. Lernpsychologische Erkenntnisse zu „situiertem Lernen“ sprechen allerdings dafür, dass – um hier ein Bild zu gebrauchen – „Stricken ohne Wolle“ nicht sehr erfolgreich sein kann.
- 2.6** Forschendes, problemorientiertes oder projektorientiertes Lernen: Für eine solche Gestaltung von Lehre und Studium stehen geeignete hochschuldidaktische Konzepte zur Verfügung. Dazu zählt z. B. forschendes, problemorientiertes oder projektorientiertes Lernen. Es genügt allerdings nicht, mit der Verwirklichung solcher oder ähnlicher Konzepte im Sinne eines „learning by doing“ auf eine beiläufige Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu setzen. Es bedarf vielmehr eigener Anstrengungen, in diesem Rahmen Handlungsmuster, die durch Schlüsselkompetenzen generiert werden, besonders zu thematisieren, ihre angemessene Verwirklichung zu planen, ihre Durchführung zu reflektieren und Modifikationen zu erproben. Dazu können freilich auch Lernsituationen (wie z. B. zu Präsentation von Ergebnissen, der Gestaltung von Arbeitsprozessen im Team, des Selbstmanagements etc.) hilfreich sein, wenn sie an fachliches Lernen rückgebunden werden.
- 2.7** „Academic Competences“: Elaborierte hochschuldidaktische Konzepte solcher Art lassen sich zweifellos im Zusammenhang mit berufspraktischen Studien realisieren. Eine solche Verknüpfung dürfte dem Ziel der „employability“ in besonderem Maße Rechnung tragen. Ein wesentlicher Vorteil von hochschuldidaktischen Konzepten der genannten Art liegt aber darin, dass sie das Potenzial des Lernens im Medium der Wissenschaft, also eines theo-

retisch und methodisch gehaltvollem Studierens, zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Sinne von „academic competences“ nutzen. Es wäre insofern – was zuweilen geschieht – kurzfristig, „employability“ und „academic competences“ gegeneinander auszuspielen.

3. Personalentwicklung im Hochschulbereich

Die sieben Thesen skizzieren hochschuldidaktische Implikationen des Bologna-Prozesses, die zu einem tiefgreifenden Wandel der Lehrkultur an Hochschulen führen. Ein solcher Wandel lässt sich nur gestalten, wenn die angezielten Organisationsveränderungen mit weitreichenden Entwicklungen der Lehrkompetenz einhergehen. Aufgabe der Lehrenden ist es nicht nur, die erwähnten didaktischen Konzepte umzusetzen, sondern in diesem Zusammenhang gleichzeitig auch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen auf Seiten der Studierenden zu fördern. Aufgabe der Hochschulen ist es, sie mit geeigneten Maßnahmen der Personalentwicklung zu unterstützen. Die hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme setzen genau an dieser Stelle an. Bezogen jeweils auf didaktisches Handeln innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen legen sie einen Schwerpunkt auf Schlüsselqualifikationen. So bietet z. B. das Dortmunder Hochschuldidaktische Zentrum regelmäßig hochschuldidaktische Weiterbildung zu:

- Präsentation
- Rhetorik
- Visualisierung
- Moderation
- Mediale Interaktion
- Kooperation
- Projektmanagement
- Wissenschaftliches Schreiben
- Wissensmanagement
- Selbst- und Zeitmanagement
- Gender-Kompetenz und
- Interkultureller Kompetenz an

Gemäß den Rahmungen des Bologna-Prozesses findet zurzeit in einer avancierteren internationalen Entwicklung nachholenden Anstrengung auch in Deutschland ein Prozess der Modularisierung und Zertifizierung der hochschuldidaktischen Weiterbildung statt. Mehr und mehr findet dieses Angebot Zuspruch insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses, in Baden-Württemberg allein 2003 von mehr als 1200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Auch denjenigen, die dem „tenure track“ nicht bis zur Berufung folgen und die Hochschule als wissenschaftlich hoch qualifizierte Arbeitskräfte verlassen, werden die dabei erworbenen Schlüsselqualifikationen von Nutzen sein. Sie werden diese für ihre „employability“ außerhalb der Hochschule gut brauchen können.

Kriterienkatalog für den Aspekt der „Berufsbefähigung“ im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

Die Wirtschaftsvertreter in den Akkreditierungsagenturen und dem Akkreditierungsrat sind in einem von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände koordinierten Gesprächskreis organisiert. Dieser Gesprächskreis hat den nachfolgenden Kriterienkatalog für den Aspekt der Berufsbefähigung von Studiengängen erarbeitet, der im März 2004 veröffentlicht worden ist.

Der Katalog soll einen Beitrag zur Optimierung der Akkreditierungsverfahren in Deutschland leisten. Darüber hinaus soll es den Hochschulen Informationen darüber liefern, welche Kriterien neben dem Fachwissen für die Sicherstellung der Berufsbefähigung aus Sicht der Berufspraxis von zentraler Bedeutung sind. Gleichzeitig enthält das Papier konkrete Hinweise darauf, mit welchen Mitteln die genannten Kriterien erfüllt werden können. Damit ein Studiengang die Studierenden zur Berufsbefähigung

führen kann, muss er neben der Vermittlung fachbezogener Kenntnisse den Praxis- und Berufsfeldbezug sowie die Einbeziehung überfachlicher Qualifikationen in das Fachstudium sicherstellen. Im Akkreditierungsverfahren ist zu überprüfen, ob dies im jeweiligen Studiengang gewährleistet ist. Dazu werden im Folgenden aus Sicht der Wirtschaft fünf maßgebliche Kriterien genannt, die für die Qualität eines Studiengangs mit Blick auf die Berufsbefähigung von zentraler Bedeutung sind.

Die Überprüfung in Akkreditierungsverfahren erfolgt einerseits dadurch, dass die von der Hochschule gemachten Angaben auf Relevanz und Plausibilität untersucht werden. Andererseits hat das Verfahren Aussagen darüber zu treffen, ob die gewählte Vermittlungsart den Qualifikationen angemessen ist und ob die Qualifikationsziele tatsächlich erreicht werden.

Kriterienkatalog

Kriterium	Überprüfungsfragen
1 Definition der angestrebten Berufsfelder (in Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung)	<ul style="list-style-type: none"> • Existiert eine Beschreibung der relevanten Berufsfelder für diesen Studiengang? • Wie ist das Curriculum darauf ausgerichtet, den Studierenden eine Befähigung für die typischen Arbeitsbereiche der jeweiligen Berufsfelder zu vermitteln?
2 Praxiseinbindung bei der Konzeption und Implementierung des Studiengangs	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wurden die Berufsfelder bei der Konzeption und Implementierung des Studiengangs eingebunden? • Existiert ein Programmbeirat und wie setzt er sich ggf. zusammen? • Wie werden Veränderungen des Konzeptes mit den Berufsfeldern abgestimmt?
3 Praxiseinbindung in Lehre und Forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Berufspraxis weisen die eingesetzten Lehrenden auf? • Werden Lehrbeauftragte aus der Praxis gezielt in der Lehre eingesetzt? • Werden Fallstudien aus der Praxis benutzt? • Wie ist die Aktualisierung der eingesetzten Praxisunterlagen gewährleistet? • Werden Forschungsprojekte mit den Berufsfeldern abgestimmt?
4 Praxiserfahrung der Studierenden/Absolventen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist sichergestellt, dass die Studierenden einen Einblick in das relevante Berufsfeld erhalten? • Sind Praktika verbindlich vorgeschrieben und über welche Zeiträume? • Wie werden diese Praxiserfahrungen im Curriculum verarbeitet? • Werden diese Praxisaufenthalte bewertet?
5 Überfachliche Qualifikationen: angemessene sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in Deutsch <ul style="list-style-type: none"> • angemessene sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in Englisch • Teamfähigkeit • Recherche- und Arbeitstechniken • Moderations- und Feedbacktechniken • Präsentationstechniken • analytische Fähigkeiten • Denken in Zusammenhängen • allgemeine Methoden- und Anwendungskompetenz • Kreativität und Flexibilität in der Anwendung von Kenntnissen, Erfahrungen und Methoden • Umsetzungskompetenz • unternehmerisches Denken und Handeln • interkulturelles Verständnis • Fähigkeit zu kontinuierlichem Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielen diese überfachlichen Qualifikationen eine Rolle? • Existiert eine Liste der übergreifenden Qualifikationen, die im Studium besonders gefördert werden? • Wie werden die einzelnen überfachlichen Qualifikationen vermittelt? • Wie wird der Vermittlungserfolg überprüft?

Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag

Agnes Leinweber, Gerhard Schreier

Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) hat bislang Erfahrung mit zwei Arten von Evaluationen bzw. Begutachtung gesammelt, in denen Schlüsselqualifikationen Gegenstand der Prüfung sind:

1. fachbezogene hochschulübergreifende Evaluationen,
2. Begutachtung einzelner BA-/MA-Studiengänge zum Zweck der Entfristung.

Ferner wird auch im Rahmen einer derzeit laufenden institutionellen Evaluation die Frage nach Schlüsselqualifikationen diskutiert.

1. Schlüsselqualifikationen im Rahmen der fachbezogenen Evaluation

In den fachbezogenen Evaluationen werden vier Kompetenzbereiche abgefragt:

- Fachkompetenz: Fachwissen, Berufserfahrung und -motivation, Beherrschen der Fachsprache
- Methodenkompetenz: Beherrschen von Problemlösungsmethoden, Fähigkeit zum Wissens- und Methodentransfer, Fähigkeit zur Entwicklung neuer Methoden, Beherrschen von Arbeitstechniken
- Sozialkompetenz: Beherrschen von Präsentations-, Moderations-, Gesprächsführungs-, Kommunikationstechniken (einschl. Fremdsprachen)
- Persönlichkeitskompetenz: Lernfähigkeit, Belastbarkeit, Ausdauer, Mobilität, Flexibilität, Fähigkeit zum analytischen, systematischen, vernetzten Denken, Fähigkeit zum Führen und Durchsetzen, Teamfähigkeit

Dabei zählen nur die beiden letztgenannten Bereiche im engeren Sinne zu den Schlüsselkompetenzen, während die Methodenkompetenz als Übergangsbereich zwischen fachlichen und überfachlichen Befähigungen zu betrachten ist. Die Erfahrungen bei unseren Abfragen sind leider noch nicht sehr ermutigend. Vielfach werden nichts sagende Floskeln aus den Prüfungsordnungen zitiert. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Problem, wie Schlüsselkompetenzen in den herkömmlichen Fachstrukturen und Studiengängen vermittelt werden könnten, ist bislang nur in wenigen Fällen zu beobachten. Dies ist, wie die folgenden Bemerkungen zeigen, bei Bachelor- oder Master-Begutachtungen prinzipiell anders.

2. Schlüsselqualifikationen bei BA/MA-Begutachtungen

2.1 Grundfragen

Die Qualität der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen steht insbesondere bei der Begutachtung von Bachelor-Studiengängen im Fokus der Begutachtungsverfahren der evalag. Seit Januar 2003 führen wir Begutachtungen von BA- und MA-Studiengängen mit dem Ziel der Entfristung ministerieller Genehmigungen durch. Die Begutachtungen erfolgen nach den Standards des Akkreditierungsrates, d. h. die Frage nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie mögliche Berufsqualifizierung ist als Standard vorgegeben. Bisher sind elf Studiengänge an Universitäten (vor allem im Bereich Geisteswissenschaften) und 16 FH-Studiengänge (Wirtschaft, Bauingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik) begutachtet worden.

Die Thematisierung der Schlüsselqualifikationen auf konzeptioneller Ebene erfolgt in den „Standards“, den Verfahrensdokumenten der evalag. Wir gehen davon aus, dass es bislang keine allgemein gültige Definition von fachübergreifenden Kompetenzen gibt. Um ein pragmatisches Umgehen in den Verfahren zu ermöglichen, wurden möglichst konkrete Indikatoren und Beispiele für Lehrveranstaltungsformen in die Verfahrensdokumente aufgenommen. Dies dient auch dazu, den Hochschulen eine Handreichung für die Neukonzeption von Studiengängen zu geben. Folgende Bereiche werden angesprochen:

- Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere Englisch
- Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Interkulturelle Kompetenzen
- Präsentations- und Moderationskompetenzen, Verhandlungsführung, Projektmanagement
- Grundlegende wirtschaftliche und rechtliche Kompetenz, Nachhaltigkeit, Wirtschaftsethik
- Fähigkeit zur Nutzung moderner Informationstechnologien (einschließlich E-Learning)
- Beherrschung von Forschungsstandards, Forschungsethik für die mehr forschungsorientierten Studiengänge

2.2 Methoden der Evaluierung zur Thematisierung von Schlüsselqualifikationen

Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sind entsprechende Fragen im Leitfaden zur Erstellung des Selbstreports enthalten, um möglichst konkrete Angabe von Qualifikationszielen und Methoden in Lehrveranstaltungen zu erhalten. Bei der Peer Review werden entsprechende Fragen mit Programmverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden diskutiert. Im Gutachten werden Aussagen getroffen, ob die Hochschule die eigenen, im Selbstreport formulierten Ziele erreicht, und Handlungsempfehlungen zur Verbesserung gegeben.

2.3 Probleme und Fragestellungen bei der Begutachtung überfachlicher Anteile

Definition der Qualifikationsziele in den Modulen: Die Hochschule muss sich darüber klar werden, welche Qualifikationen im Studiengang/in den Modulen vermittelt werden sollen. Insbesondere ist hier zu erläutern, ob die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen integrativ oder additiv zu den Fachqualifikationen erfolgen soll. Gutachter/-innen haben in unseren Verfahren wiederholt die Bedeutung einer integrativen Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten im Rahmen von Fachveranstaltungen betont. Erfolgreiche Beispiele hierfür sind Feedback-Runden bei studentischen Präsentationen, Teamarbeit, Praxis-Projekte und Echaufgaben.

Frage der Organisation dezentral/zentral: Bei der Begutachtung muss die Organisationsform des Lehrangebotes geklärt werden. Soll es eine Koordination außer- bzw. oberhalb der Fachbereiche geben? Welche Kompetenzen sollen zentrale Einrichtungen haben? Wie sind sie finanziert und gesteuert? Sehr gute Beurteilungen haben bisher zentrale Organisa-

tionsformen wie beispielsweise ein universitätsübergreifendes Büro zur Koordination von Schlüsselqualifikationen erhalten. Eine zentrale Koordinationsinstanz unterstützt die Fachbereiche insbesondere beim Formulieren von Qualifikationszielen.

Rekrutierung des Lehrpersonals: Mit der Organisationsform stellt sich die Frage der Rekrutierung des Lehrpersonals, das Schlüsselqualifikationen vermitteln soll. Sollen externe oder interne Lehrkräfte eingesetzt werden? Können überfachliche Fähigkeiten von Fachvertretern überhaupt vermittelt werden? Wer kontrolliert die Qualität von externem Lehrpersonal?

2.4 Grenzen des Peer Review-Verfahrens: Probleme der Fachgutachter

Wir gehen davon aus, dass Fachgutachter/-innen grundsätzlich in der Lage sind, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu beurteilen. Wie insgesamt bei dem Verfahren Peer Review muss bei der Rekrutierung der Gutachtergruppe auf eine ausgewogene Zusammensetzung geachtet werden. Zu beachten ist bei der Rekrutierung von Gutachtern, dass sich auch in „Gutachterkulturen“ Netzwerke bilden können, die zu konservativen Lösungen tendieren.

Fazit

1. Die erfolgreiche Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist nur anhand selbst formulierter Ziele der Hochschule und unter Einbeziehung der Studierenden und Absolventen zu messen.
2. Ohne systematische Absolventenkontakte und Verbleibsinformationen wird es keine sinnvolle Einschätzung der Qualität der Vermittlung von berufsqualifizierenden Fähigkeiten geben.

Qualitäts- und Prüfkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen

Uwe Schmidt

Der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Studiums wird seit Mitte der neunziger Jahre im deutschen Hochschulraum verstärkt Bedeutung beigegeben.¹ Zugrunde liegt eine Diagnose, die aus den Stellungnahmen von Studierenden, nicht zuletzt auch aus jenen von Hochschulabsolventen gewonnen wurde und die deutliche Defizite im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen signalisiert.²

Mögliche Qualitäts- und Prüfkriterien für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wurden im Rahmen von Evaluationen im Sinne einer expliziten Erhebungsdimension bislang kaum berücksichtigt. Möchte man Kriterien für die Vermittlungsqualität von Schlüsselkompetenzen entwickeln, so bedarf es zunächst einer Definition von Schlüsselkompetenzen. Ein Blick auf das mögliche Spektrum an Qualifikationen, das unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen behandelt wird, führt schnell zu Ratlosigkeit. Begonnen von PC-Kenntnissen über Fremdsprachenqualifikationen, Schreibfähigkeit, Projektmanagement bis hin zu Sozial- und Innovationskompetenzen, Selbstmanagement, Kommunikations- und Motivationsfähigkeit wird der Begriff der Schlüsselkompetenzen – so ließe sich folgern – inzwischen synonym für jegliche Formen des Kenntniserwerbs und der Qualifikation verwendet, die sich nicht als unmittelbares Fachwissen beschreiben lassen. Die Liste denkbarer Schlüsselkompetenzen ließe sich hierbei beliebig fortsetzen. Vielen der unter diesem Label gehandelten „Definitionen“ ist gemeinsam, dass sie in der Regel eher unsystematisch und additiv sind. Entsprechend finden sich kaum Ansätze einer Definition von Schlüsselkompetenzen – diese wird stattdessen in der Regel durch eine beispielhafte Aufzählung ersetzt – noch Dimensionen im Sinne einer Gruppierung von Schlüsselkompetenzen.

Auch die mit einer Vermittlung solcher Kompetenzen intendierten Ziele finden allenfalls in kursorischer Form Erwähnung. Für den Hochschulbereich gilt zudem, dass eine Anbindung dieser Diskussion an Ergebnisse der Hochschul- und Bildungsforschung bislang nicht geleistet wird. Dies scheint umso bedenklicher, als eine Analyse vermeintlicher Defizite an entsprechenden Kompetenzen unter Studierenden, aber auch eine Erörterung der Möglichkeiten und Grenzen, denen die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen unterliegt, hilfreiche Zugänge zur Strukturierung dieses Feldes wä-

ren. Ohne eine Definition von Vermittlungszielen, die auf einer reflektierten Bedarfsanalyse basiert, fällt jedoch verständlicherweise die Operationalisierung und damit auch die Entwicklung von Indikatoren für die Messung von Schlüsselkompetenzen schwer.

Ein aus meiner Sicht fortgeschrittener Ansatz wird in den von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation herausgegebenen „Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung in der Evaluation“ vorgelegt. Wenn es sich hierbei auch nicht um ein elaboriertes Modell handelt, das auf einer stringenten begrifflichen Herleitung gründet, so ist doch der Versuch hilfreich, spezifischen Kompetenzen, die in diesem Konzept als Basiskompetenzen bezeichnet werden, Dimensionen zuzuordnen und sie mithin zu systematisieren. Diese Dimensionen sind im Einzelnen:

1. Kommunikation (mit den Teildimensionen Kommunikationstheorie, Zuhören und Sprechen, Lesen und Schreiben),
2. Soziale Kompetenz (Kontaktaufbau, -gestaltung, Perspektivenübernahme und Empathie, Feedback, Konfliktfähigkeit),
3. Selbstmanagement (Motivation und Arbeitsstil, Auftrags- und Rollenklärung, Projektmanagement),
4. Lernen und Problemlösen (Reflexion und Fokussierung, Problemlösestrategien, Lernformen und -typen),
5. Kooperation (Präsentieren und Moderieren, Gesprächs- und Verhandlungsführung, Kooperation und Arbeiten in Gruppen).³

Sicher ist diese am konkreten Berufsfeld der Evaluation ausgerichtete Typisierung im Hinblick auf manche Aspekte kritisch zu diskutieren und bedarf gegebenenfalls der Erweiterung und Modifikation. Sie bietet jedoch einen ersten Zugang bspw. für die Gewichtung einzelner zurzeit diskutierter Schlüsselkompetenzen.

Für den hier zu erörternden Kontext ist eine an gleicher Stelle vorgenommene Differenzierung, die von Scheffler weiter ausgeführt wird,⁴ von Interesse: Jene zwischen der Vermittlung und Förderung von Kompetenzen. Es mag selbstredend sein, zwischen Kompetenzen zu unterscheiden, die explizit gelehrt werden können und solchen, die in anderen Arbeits- oder Lehrzusammenhängen „nebenbei“ erworben werden. Doch dekliniert man eine solche Unterscheidung, so wird deutlich, dass sie

einen erheblichen Strukturierungsgewinn für die gegenwärtige Diskussion um Schlüsselqualifikationen hat. Zunächst zeigt sich, dass nur ein Teil – und im Zweifel der weitaus geringere Teil – an Schlüsselkompetenzen in Form von Aus- oder Weiterbildungsangeboten vermittelt werden kann. Wenn dem so ist, kommt der „diffusen“, mit Bezug auf Hochschulen der in den Kontext von Forschung, Studium und Lehre eingebetteten Weitergabe von Schlüsselkompetenzen eine weitaus bedeutendere Rolle zu. Denkt man hierbei vor allem an die genannten Dimensionen der Sozial- und Selbstkompetenzen, so stellt sich die Frage, inwieweit diese nicht in erster Linie durch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden im Sinne von vorbildhaft gelebten Handlungsmustern vermittelt werden.

Mit anderen Worten ist zu erörtern, ob und in welchem Maße Hochschulen eine Sozialisationsfunktion zukommt, was auf die viel grundsätzlichere Frage nach den vorrangigen Aufgaben von Hochschulen verweist. Verständigt man sich darauf, dass Hochschulen neben der Generierung neuen Wissens im Sinne von Forschung und der generationsübergreifenden Weitergabe von Wissen im Sinne von Lehre auch die Aufgabe der Sozialisation, d. h. der Personalisation und Enkulturation zu leisten haben, so lässt sich die Frage nach Schlüsselkompetenzen als „Stellvertreter“ für die umfassenderen Fragen nach der Bedeutung von Bildung, dem Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, der Persönlichkeitsbildung und des Habitus – um an dieser Stelle nur einige zentrale Begriffe der gegenwärtigen Diskussion zu nennen – umdeuten.

Stimmt man dieser Prämisse zu, kommt man nicht umhin, die Diskussion um Schlüsselkompetenzen auf einer anderen Ebene als bislang zu führen. Wenn es um eine sozialisatorische Perspektive gehen sollte, reichen nicht mehr einige, in der Regel zentral angebotene Kurse für Studierende aus, die selten mehr als einen sehr geringen Prozentsatz aller Studierenden erreichen. Vielmehr ist hiermit eine unmittelbare Anbindung der Sozialisationsfunktion an Forschungs- und Lehrprozesse, damit aber auch ein Umdenken in den Fächern und Fachbereichen, den Hochschulen und nicht zuletzt auch in der Hochschul- und Bildungspolitik verbunden. Diese Aufgabe – wie so viele von außen herangetragene Anforderungen der vergangenen Jahre – quasi nebenbei, additiv und kostenneutral durch die Hochschulen bewältigen zu wollen, ohne bspw. die damit verbundene Diskussion um Betreuungsrelationen und

die Kompetenz von Hochschullehrern zu führen, erscheint unter Qualitätsaspekten fragwürdig.

Mit Bezug auf die vorgenommene Differenzierung nach Schlüsselkompetenzen, die primär gefördert und solchen, die primär vermittelt werden können, bedeutet dies für Hochschulen, dass vor allem der Bereich der Förderung von Schlüsselkompetenzen durch den Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden realisiert und mithin an den spezifischen Gegenstand der Fächer gebunden sein sollte. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Sinne bspw. von Techniken des Selbstmanagements oder der Präsentation und Moderation kann hingegen auch fachübergreifend in Form gesonderter Kurse und Maßnahmen angeboten werden. Allerdings ist hierbei in der Tat kritisch zu reflektieren, ob es zielführend sein kann, wenn vielleicht ein Prozent der Studierenden an diesen Angeboten partizipieren. Eine solche Praxis spricht eher dafür, dass solche Angebote vorwiegend an Studierenden orientiert sein sollten, die nicht nur Defizite, sondern erkennbare Probleme im Hinblick auf entsprechende Kompetenzen aufweisen.

Was bedeuten diese Überlegungen für die hier zu behandelnde Frage nach den Prüfkriterien für Schlüsselkompetenzen? Wenn ein wesentlicher Teil von Schlüsselkompetenzen im Forschungs- und Lehrprozess selbst – und in vielen Fällen eher implizit denn explizit vermittelt bzw. genauer gesagt, gefördert werden, so sind Qualitätskriterien entlang der Betreuungssituation und -praxis in den Fächern und Fachbereichen zu entwickeln. Ungeachtet der definitorischen Schwierigkeiten, die auch mit dem Betreuungsbegriff verbunden sind,⁵ lassen sich als exemplarische Kriterien die Form und Intensität der Leistungsrückmeldung, die formelle und informelle Erreichbarkeit von Lehrenden oder auch die Vermittlungsfähigkeit Lehrender in face-to-face-Beziehungen mit Studierenden nennen. Mit Blick auf eine unterstellte Sozialisationsfunktion der Hochschulen, ist allerdings vielmehr noch zu berücksichtigen, inwieweit Lehrende eine Vorbildfunktion einnehmen, die sich unter anderem darin widerspiegeln könnte, für Gegenstände zu begeistern oder insbesondere mit Blick auf Lehramtsstudierende spezielle Vermittlungskompetenzen aufzuweisen. Die Frage der Schlüssel- und insbesondere der Sozialkompetenzen von dieser Persönlichkeitsebene auf Seiten der Lehrenden abzulösen, hieße, die Förderungsmöglichkeiten entsprechender Kompetenzen selbst ad absurdum zu führen. Persönlichkeitsbildung auch in einem weiteren Sinne ist auf vorhandene persönliche Kompetenzen verwiesen und lässt

sich nicht – oder nicht vorwiegend – auf ein technisches Verständnis reduzieren.

Unter der Perspektive qualitätssichernder Maßnahmen an Hochschulen bedeutet dies mit Blick auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen eine veränderte Perspektive: Das Ziel einer entsprechenden Förderung von Studierenden kann nur indirekt über die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erreicht werden. Eine solche Förderung ist unter einem umfassenderen als einem rein hochschuldidaktischen Verständnis zu diskutieren. Im Vordergrund sollten bspw. auch die Reflexion über Betreuungssituationen sowie Interaktionsbeziehungen und entsprechend der kollegiale Erfahrungsaustausch in diesen Fragen stehen.

Um auf die Perspektive der Evaluation zurückzukommen, stellt sich die Frage, in welcher Weise die Wirkung solcher Maßnahmen gemessen werden könnte. Für die Erhebung von Schlüsselkompetenzen gilt hierbei, was für die Evaluation insgesamt gilt, dass unabhängig davon, ob man sich nun für quantitative oder qualitative Erhebungsinstrumente entscheidet, einem Zeitvergleich besondere Bedeutung zukommt. Mit anderen Worten erscheint es wesentlich, Studienverläufe abzubilden, um positive oder negative Effekte in unterschiedlichen Phasen des Studiums erheben zu können. Andererseits sind entsprechende Evaluationsdesigns, die eine Längsschnittstudie vorsehen würden, unter den vorhandenen Ressourcen zwar wünschenswert, jedoch kaum realistisch. Unter dieser Prämisse bietet sich der Rückgriff auf Studierendenkohorten an. Ein in diesem Sinne pragmatischer Zugang könnte darin bestehen, Studierende zu unterschiedlichen Phasen des Studiums zu befragen. Hierzu bietet sich eine Studieneingangsbefragung an, die vor allem auf Studienmotive und -erwartungen fokussiert. Im Rahmen von Fachevaluationen können sich hieran Interviews mit Studierendengruppen im Grund- und Hauptstudium anschließen, um letztlich diese beiden Zugänge durch eine Absolventenbefragung zu ergänzen.⁶

Fasst man abschließend die vorherigen Erörterungen zusammen, so lassen sich folgende Fragestellungen bzw. Aufgaben definieren, die im Hinblick auf die Entwicklung von Qualitäts- und Prüfkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen zu erörtern sind:

1. Für die weitere Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und ihre etwaige Operationalisierung sind – wenn möglich modellgeleitet – die

begrifflichen Intentionen genauer zu definieren, um hierunter nicht all das zu summieren, was sich nicht mehr als Fachkompetenz beschreiben lässt.

2. Ein nützlicher Zugang erscheint in diesem Zusammenhang eine Differenzierung zwischen Kompetenzen, die vermittelt, und solchen, die gefördert werden können.
3. Die Diskussion um Schlüsselkompetenzen sollte eingebettet sein in eine – auch hochschulpolitische – Erörterung der Funktionen von Hochschulen. Hierbei ist insbesondere zu klären, inwiefern und – nicht zuletzt mit Blick auf die gegenwärtigen Betreuungsrelationen – zu welchem Preis Hochschulen eine explizite Sozialisationsfunktion zugeschrieben wird.
4. Der Schwerpunkt der Bemühungen um eine stärkere Berücksichtigung von Schlüsselkompetenzen im Studium sollte im Sinne der Förderung in den Fächern und bei den Dozenten selbst liegen, womit der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesen Fragen Priorität eingeräumt werden sollte.
5. Die Messung von Schlüsselkompetenzen sollte sich nach Möglichkeit daran orientieren, nicht nur die Berufseinmündung und etwaige Defizite zu beobachten, sondern gleichzeitig die Situation zu Beginn und während des Studiums zu erheben.

1 Bezeichnend hierfür ist unter anderem die Diskussion um die soziale Dimension des Studiums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Vgl. u. a. Klaus Schnitzer 2003: Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum (HIS-Kurzinformationen A5/2003). Hannover

2 Vgl. u. a. Hildegard Schaeper, Karl-Heinz Minks 2002: Studium und Berufseintritt von Absolventinnen und Absolventen des Sozialwesens und der Heilpädagogik (HIS-Kurzinformationen A6/21002). Hannover; Uwe Schmidt 2003: Retrospektive Bewertung des Studiums und Berufsbindung. In: Deutsches Institut (Hrsg.): Evaluation des Deutschen Institut an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, S. 160-178. Mainz

3 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, Hrsg. 2004: Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation

4 Dirk Scheffler 2002: Basiskompetenzen professioneller EvaluatorenInnen – ein Modul zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation 2, S. 343-352

5 Vgl. hierzu u. a. Cornelia Frings, Manfred Herzer 2003: Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre. In: Manfred Herzer (Hrsg.): Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität, S. 11-52. Mainz

6 An der Universität Mainz werden diese unterschiedlichen Zugänge in ausgewählten Fächern bereits erfolgreich praktiziert.

III.

Beispiele aus den Hochschulen

Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell

Ute Fehr

Während die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Zusatzqualifikationen als ein Element der (Aus-) Bildung an Hochschulen bis vor einigen Jahren noch wenig Beachtung fand, ist durch den zunehmenden Druck des Beschäftigungssystems sowie durch die Einführung der gestuften Studiengänge, die u. a. auf eine bessere „employability“ der Absolventen abzielen, die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen mittlerweile unumstritten. Daraus ergeben sich folgende Ansprüche, denen es zu entsprechen gilt:

- Eine möglichst schnelle flächendeckende Einführung von Angeboten zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und Zusatzqualifikationen
- Bei Gewährleistung eines hohen Qualitätsstandards für diese Angebote (bezogen auf die entsprechende didaktische und inhaltliche Konzeption, die Fachnähe und die Transfersicherung)
- Verbunden mit einem möglichst geringen Ressourcenaufwand (finanziell und vor allem personell) bei der Bereitstellung dieser Angebote

Um diesen Anforderungen nachzukommen, wurden an verschiedenen Universitäten unterschiedliche Modelle der strukturellen Anbindung von Angeboten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen entwickelt:

1. Additiv/delegative Ansätze

Hier wird ein zentrales, fächerübergreifendes Angebot von Maßnahmen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch eine hochschulinterne oder -externe Agentur bereitgestellt und durchgeführt (häufig durch den Einsatz externer Trainer). Diese Ansätze gewährleisten in der Regel ein hohes Maß an einschlägiger Professionalität, was die Inhalte und die didaktische Gestaltung der Angebote angeht. Darüber hinaus sind sie in der Lage, hochschulweit einen breiten, einheitlichen Angebotskatalog, der festgelegten Qualitätsstandards genügt, bereitzustellen. Als Nachteil ist hierbei zu werten, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen örtlich und inhaltlich losgelöst von der fachlichen (Aus-)Bildung erfolgt. So kann sich an den einzelnen Fächern auch häu-

fig nur eine geringe Identifikation mit dem Bildungsziel Schlüsselkompetenzen entwickeln und die Frage des Transfers und damit die Nachhaltigkeit des Gelernten ist kritisch zu bewerten.

2. Integrative Ansätze

Hier erfolgt die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Maßnahmen am jeweiligen Fach selbst, i. d. R. durch Lehrende des Fachbereichs. Üblicherweise sind die Angebote eingebunden in Veranstaltungen zur Vermittlung von Fachkompetenzen. Dies trägt einem umfassenden, ganzheitlichen (Aus-)Bildungskonzept Rechnung – Schlüsselkompetenzen werden nicht isoliert und losgelöst von fachlichen Inhalten erworben und weiterentwickelt. Zudem wird durch die Integration die Identifikation der Fachbereiche mit dem Bildungsziel Schlüsselkompetenzen angeregt und gefördert. Die Nachteile dieser Ansätze liegen bei dem sehr hohen Aufwand, mit dem sie verbunden sind. Jedes Fach ist für die Konzeption und Durchführung der Maßnahmen selbst verantwortlich; ein einheitliches Angebot für Studierende aller Fächer ist so nur schwer zu gewährleisten. Auch fehlt bei den Lehrenden in der Regel die einschlägige Expertise in Bezug auf die Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die nicht nur sachbezogene Zusatzqualifikationen, sondern vor allem auch persönlichkeitsnahe Fähigkeiten sind. Um hier einen hohen Qualitätsstandard der Angebote zu gewährleisten, ist eine umfangreiche einschlägige Qualifizierung der Lehrenden im Bereich der Hochschuldidaktik sowie der entsprechenden Inhalte im Bereich Schlüsselkompetenzen erforderlich.

3. Das Heidelberger Modell als Beispiel für einen kooperativ/subsidiären Ansatz

Hier werden schlüsselkompetenzfördernde Kurse am Fach selbst angeboten – entweder als eigenständige Kurse oder verzahnt mit fachlichen Veranstaltungen. Deren inhaltliche und didaktische Konzeption wird jedoch durch ein zentrales Kompetenz-Center geleistet, das die

Fachbereiche bei der Umsetzung berät und unterstützt (Chur 2002).

Als ein solches Kompetenz-Center entwickelt die Abteilung Schlüsselkompetenzen sowohl Module zur Förderung einer erfolgreichen Studienorganisation als auch zur Vertiefung einzelner Schlüsselkompetenzen, die in einem Angebotskatalog beschrieben sind und von den Fachbereichen ihren Bedürfnissen entsprechend ausgewählt und angepasst werden können. Nach Abschluss einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung bestimmt das Fach einen Koordinator aus dem akademischen Mittelbau, der als Ansprechpartner für die Abteilung Schlüsselkompetenzen zur Verfügung steht. Er gibt inhaltliche Impulse für die Verzahnung von Schlüsselkompetenz-Modulen mit fachlichen Angeboten, ist darüber hinaus aber auch für die Rekrutierung von geeigneten Multiplikatoren (Studierende aus höheren Semestern, Graduierte, Lehrende) zuständig und stellt die Infrastruktur (Räume, Werbung, zeitliche Organisation etc.) bei der Durchführung der Veranstaltungen am Fach sicher. Die Abteilung Schlüsselkompetenzen bereitet die Multiplikatoren in mehrtägigen inhaltlichen und didaktischen Trainings auf ihre Aufgabe vor und versorgt diese mit Trainer-Materialien (Folien, Arbeitsblätter etc.). Für die Evaluation der Veranstaltungen wurden von der Abteilung Schlüsselkompetenzen entsprechende Befragungsinstrumente (für Teilnehmer und Multiplikatoren) entwickelt, die als Grundlage für eine kontinuierlich Qualitätssicherung dienen.

Dieser Ansatz vereint nicht nur positive Aspekte additiver und integrativer Modelle, sondern bietet darüber hinaus noch weitere Vorteile:

- Die Konzeption der Angebotspalette erfolgt durch einschlägige Experten auf den Gebieten Schlüsselkompetenzen und Didaktik, was eine fortlaufende Aktualisierung und Qualitätssicherung ermöglicht.
- Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen geschieht am jeweiligen Fach selbst, wodurch einem ganzheitlichen (Aus-)Bildungsansatz Rechnung getragen wird. Die allenthalben geforderte fachnahe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist auf diese Weise gut gewährleistet: Es ist davon auszugehen, dass der Lerntransfer durch

die unmittelbare Anwendung des Gelernten im Kontext fachbezogener Veranstaltungen systematischer und nachhaltiger unterstützt werden kann, als bei allein stehenden Schlüsselkompetenz-Modulen im Rahmen von zentral angebotenen Kursen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass auch Fachinhalte nachhaltiger gelernt werden, wenn sie in Verbindung mit Schlüsselkompetenzen und einer entsprechenden Didaktik unterrichtet werden.

- Der Einsatz von Multiplikatoren am Fach hat mehrere positive Effekte – zum einen erfahren diese durch den Besuch der Train-the-Trainer-Workshops eine zusätzliche Qualifizierung, zum anderen wirkt deren Fortbildung positiv auf die jeweilige Fachkultur, weil Prinzipien einer modernen, das nachhaltige Lernen fördernden Didaktik auf diese Weise in die Fächer hineingetragen werden. Dies wirkt auch auf andere Lehrende häufig motivierend im Sinne einer weiterführenden didaktischen Qualifizierung (vgl. hierzu Chur, 2000 a). Zu guter Letzt ist dieser Ansatz auch im Hinblick auf die nur in begrenztem Umfang zur Verfügung stehenden Ressourcen interessant: der Aufwand ist durch die Verzahnung von schlüsselkompetenzfördernden und fachbezogenen Veranstaltungen gegenüber einem zentralen Angebot deutlich reduziert.
- Durch den engen kontinuierlichen Austausch zwischen dem Kompetenz-Center und den einzelnen Fächern ist zudem eine flankierende Strukturentwicklung (z. B. im Zusammenhang mit der [Weiter-] Entwicklung von Curricula) wesentlich leichter umzusetzen (vgl. hierzu Chur 2000 b; 2002).

Während auf der einen Seite eine günstige Balance von Ressourcenschonung, Professionalität, Fachnähe sowie struktur- und kulturentwickelnden Sekundäreffekten stehen, liegen die Nachteile des kooperativ-subsidiären Ansatzes im relativ aufwändigen Aufbau stabiler Kooperationsstrukturen von zentralem Kompetenz-Zentrum und Fakultäten/Instituten. Hier sind vor allem langfristige Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung über Auftrag und Ausstattung mit entsprechenden (personellen) Ressourcen notwendig, die dem in diesem Bereich vorherrschenden kurzfristigen Projektdenken widersprechen.

Literatur:

- Chur, D. (2000 a): Erwachsenenbildung und Train-the-trainer-Maßnahmen im Schnittpunkt von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.): *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Chur, D. (2000 b): Zur Produkt- und Prozessqualität universitärer (Aus-)Bildung. In: Sonntag, U., Gräser, S., Stock, C., Krämer, A. (Hrsg.): *Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele*. Juventa-Verlag, Weinheim und München
- Chur, D. (2002): (Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell. In: *DUZ 3/2002, extra 1-IV*

Der Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum: Praxisbezug und individuelle Profilbildung in gestuften Studiengängen

Manfred Tietz

Seit WS 2001/02 hält der Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum für die Studierenden der gestuften Studiengänge ein in Breite und Vielfalt einmaliges Angebot an Modulen zum Erwerb berufsbefähigender und – im Idealfall auch – persönlichkeitsbildender Kenntnisse und Kompetenzen bereit. Für die Studierenden des 2-Fach-Modells bildet der Optionalbereich mit 30 CP einen bedeutenden integralen Bestandteil der Bachelor-Phase, der die in den Fächern vermittelten Fähig- und Fertigkeiten ergänzt und erweitert.

Die fünf Gebiete – Möglichkeiten zur individuellen Profilbildung

Ziel des Optionalbereichs ist die individuelle Profilbildung der Studierenden. Hierfür stehen Module in insgesamt fünf Gebieten zur Wahl, von denen Studierende des 2-Fach-Modells mindestens drei Gebiete abdecken müssen:

Gebiet 1

- **Fremdsprachen**

Das Modulangebot des Optionalbereichs umfasst zurzeit über 20 Sprachen und ist untergliedert in „europäische“, „außereuropäische“ und „alte Sprachen“. Die Sprachen werden in Kompetenzstufen angeboten, die sich an internationalen Standards bzw. bei den alten Sprachen an den entsprechenden staatlichen Prüfungen orientieren.

Gebiet 2

- **Präsentation, Kommunikation und Argumentation**

Das Modulangebot ist in einen Grundlagenteil und drei Berufsfelder unterteilt: „Grundlagen der Kommunikation“, „Berufsfeld Medien“, „Berufsfeld Wirtschaft“ und „Berufsfeld Unterricht“.

Gebiet 3

- **Informationstechnologien**

Das Angebot umfasst Module dreier Kategorien: „Anwendungsbezogene Grundlagenmodule“, „Berufsfeldorientierte Module für Fortgeschrittene“ und „Theorien der Informationstechnologien“.

Gebiet 4

- **Interdisziplinäre Studieneinheiten und/oder ergänzende Studieneinheiten anderer Fächer**

In Gebiet 4 erhalten Studierende die Möglichkeit, das in den studierten Fächern erworbene Wissen in größere interdisziplinäre Zusammenhänge zu stellen. Unterschieden werden: „Grundlagenmodule anderer Fächer“, „Berufsfeldorientierte Module anderer Fächer“ und „Interdisziplinäre Studieneinheiten“.

Gebiet 5

- **Praktikum**

Das Praktikum im Optionalbereich dient der Berufsfeldorientierung und ermöglicht Studierenden auf der Basis ihrer zuvor gesammelten Studienerfahrungen einen Einblick in ein von ihnen angestrebtes Arbeitsfeld. Es dient der Reflexion und Überprüfung des Berufswunsches sowie der Anwendung der zuvor in den studierten Fächern, im Optionalbereich und ggf. außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen.

Damit umfasst das Modulangebot des Optionalbereichs Elemente, die man früher nach Kategorien wie „Schlüsselkompetenzen“ bzw. „soft skills“, „Zusatzqualifikationen“ oder „Studium generale“ ausdifferenziert hätte. Der Optionalbereich sieht sich diesbezüglich in der Tradition des „Reformmodells zur Neustrukturierung des Magisterstudiums an der Ruhr-Universität Bochum“, das ab WS 1993/94 für Studierende gestufter Studiengänge durch die fächerübergreifende Vermittlung von Schlüssel- und Zusatzqualifikationen, Arbeitsmarktkolloquien sowie Praktika bereits in der B. A.-Phase überaus erfolgreich einen deutlichen Arbeitsmarkt- und Praxisbezug herstellte.

Wie bereits das „M. A.-Reformmodell“ bildet der Optionalbereich eine zentrale fächerübergreifende Anlaufstelle und berät die Studierenden zum Modulangebot sowie den sich daraus ergebenden Möglichkeiten zur individuellen Profilbildung, aber auch zur Studien- und Karriereplanung. Die folgenden Grafiken verdeutlichen exemplarisch die vielfältigen Möglichkeiten zur Profilbildung, die sich für Studierende

daraus ergeben: (siehe Abb. Profilbildung im Optionalbereich).

Die Aufgabenverteilung zwischen dem Optionalbereich und den Fakultäten stellt sich derzeit wie folgt dar:

Der Optionalbereich – mehr als nur ein additiver Ansatz

Der Optionalbereich

- definiert Standards für Module und gewährleistet ihre Einhaltung (Qualitätssicherung/Evaluation)
- ermittelt und formuliert Bedarf und fordert bei den Fakultäten entsprechende Angebote ein
- berät und unterstützt die Fachbereiche bei Konzeptionierung und Durchführung der Module
- bündelt eingespeiste Angebote der Fachbereiche und ergänzt sie dem Bedarf entsprechend

Die Fakultäten

- stellen die Mitglieder des beschließenden Gemeinsamen Ausschusses für den Optionalbereich als oberstes Gremium zur Qualitätssicherung
- konzipieren Module für den Optionalbereich bzw. öffnen geeignete Module ihres Kurrikulums
- integrieren die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen verstärkt in Module des Fachkurrikulums

Was kann man vom Optionalbereich lernen? – Drei Thesen

Der Optionalbereich wurde nicht zuletzt aufgrund der langjährigen Erfahrungen mit gestuften Studiengängen der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen eines breit getragenen Studienreformprozesses gemeinsam mit der flächendeckenden Einführung gestufter Studiengänge eingerichtet. Insofern ist er aufgrund seiner klaren Struktur, seines enormen Modulangebots und innovativen Potenzials zu Recht modellhaft. Angesichts der Entwicklungen an zahlreichen Hochschulen lassen sich jedoch drei Forderungen für die erfolgreiche und dauerhafte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen festhalten:

These 1

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen muss institutionalisiert und personell dauerhaft ausgestattet werden, um langfristig professionell durchgeführt werden zu können. Sie darf nicht in das Belieben der Fakultäten und Fächer gestellt sein.

Profilbildung im Optionalbereich			
Ziel: Berufsfeld Wirtschaft (Bsp.)		Ziel: Berufsfeld Wissenschaft (Bsp.)	
Wirtschaftsenglisch		Präsentation	Discours universitaires
Einführung in die Tabellenkalkulation	Praxisrelevante Wirtschaftslehre	Wissenschaftlich orientiertes Praktikum	
Praktikum im Wirtschaftssektor		Lehren und Lernen mit neuen Medien	Wissenschaftliche Revolution
= 30 CP		= 30 CP	

Profilbildung im Optionalbereich			
Ziel: Berufsfeld Lehramt (Bsp.)		Ziel: Berufsfeld Medien (Bsp.)	
Entwicklungspsychologie	Kommunikation: Rhetorik/Dialog	Journalistisches Schreiben	Grundlagen Medienrecht
Außerschulisches Praktikum		Einführung ins Multimediadesign	
Lehren und Lernen mit neuen Medien	Schulpraktische Studien	Praktikum im Mediensektor	
= 30 CP		= 30 CP	

These 2

Im additiven Modell können Organisationseinheiten wie der Optionalbereich als Motor und „Think tank“ den Prozess der inhaltlichen Studienreform deutlich beschleunigen, jedoch nicht die inhaltliche Studienreform in den Fächern ersetzen. Der Katalog an vermittelten Schlüsselkompetenzen muss stets an den aktuellen Bedürfnissen von Studium und Beruf gemessen und ausgerichtet werden.

These 3

Die Vermittlung der Schlüsselkompetenzen in den Fächern setzt Freiräume und eine einschlägige Aus- und Weiterbildung der Lehrenden voraus, für die an den Hochschulen in der Regel die Voraussetzungen fehlen.

Schlüsselqualifikationen. Strategien zu ihrer Vermittlung am Germanistischen Seminar der Universität Düsseldorf

Ulrich Welbers

1. Eckpunkte des Konzeptes

Schlüsselqualifikationen werden in unterschiedlichen Lehrformen und Lernkontexten explizit seit Mitte der 90er-Jahre im Germanistikstudium an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf vermittelt. Sie waren u. a. zentrales Engagement im Rahmen eines breit angelegten Studienreformprozesses des Fachbereichs, des *Integrierten Handlungskonzeptes Studienreform*, das die Qualitätsentwicklung der Hochschullehre insgesamt im Blick hatte und im Hinblick auf den Lernerfolg der Studierenden gezielt steigern wollte.¹ Für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sind heute fünf Eckpunkte handlungsbestimmend, die sich aus der Praxiserfahrung in diesem Bereich im Laufe der Jahre ergeben haben:

1. Leitend für alle Überlegungen ist ein Qualifikationskonzept, das die Vermittlung von Fachqualifikationen und Schlüsselqualifikationen nicht getrennt, sondern integriert betrachtet und gestaltet (s. Punkt 2).
2. Grundlegend ist die Einsicht, dass Innovationen im Bereich der Lehre von dem in der internationalen Diskussion mittlerweile zentral diskutierten „shift from teaching to learning“ geleitet sein sollen.² Das Lernen der Studierenden muss verstärkt ins Blickfeld geraten; „wie mache ich aus meiner Lehrveranstaltung eine Lernveranstaltung?“, lautet die zentrale hochschuldidaktische Fragestellung heute.
3. Orientierung über den Erfolg des Lernens gewinnt man in der Evaluation der „learning outcomes“, wobei hier nicht nur die Ergebnisqualität, sondern auch die Prozessqualität, mit der Lernen stattfindet, zu berücksichtigen ist.
4. Nicht nur im Rahmen der Einführung gestufter Studiengänge, dort aber bindend, sind Lehr-/Lernangebote heute in einer modularen Angebotsstruktur zu organisieren.
5. Besseres Lernen setzt Professionalisierung des Lehrens voraus. Hochschuldidaktische Professionalisierung ist damit konstitutiv für jede Form zeitgemäßer Studienreform.

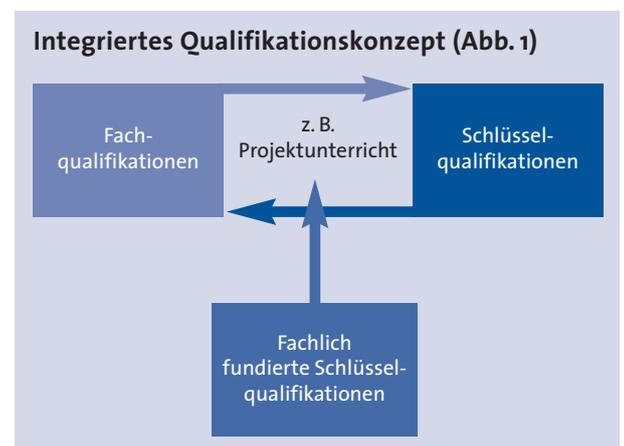
Im Folgenden werden die einzelnen Punkte kurz anhand von Beispielen erläutert.

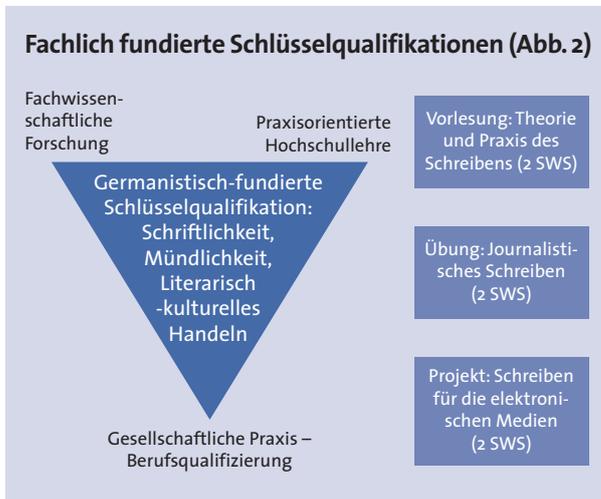
2. Ein integriertes Qualifikationskonzept

Vermittlung von Fachqualifikationen setzt immer den Einsatz von Schlüsselqualifikationen voraus, Schlüsselqualifikationen können vor allem anhand fachlicher Inhalte gelernt werden. Nennt man bspw. als Fachqualifikation wissenschaftliche Problematik und Problembearbeitung germanistischer Gegenstände, Anwendung diesbezüglicher Theorien und Methoden, Textanalyse und Interpretation von literarischen Werken, Analyse von Sprachsystemen und Sprachäußerungen, historisch-politische, soziale und kulturelle Verortung von Sprache und Literatur, Sprach- und Literaturvermittlung und Sprach-, Literatur-, und Medienkritik und stellt diesen dann allgemeine Schlüsselqualifikationen wie bspw. Urteils- und Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit und handlungsbezogenes Denken gegenüber, wird schnell deutlich, dass sich vor allem in der Verbindung beider Thematisierungen von ‚Qualifikation‘ Lernen erst nachhaltig konstituieren kann. Die Frage ist also, welche unterschiedlichen Studienangebote organisiert werden können, damit diese Integration, die Fachqualifikationen und Schlüsselqualifikationen erst gegenseitig wirksam macht, gelingt (Abb. 1).

3. Projektunterricht

Im Projektunterricht werden im Fachstudium selbst fachliche Gegenstände in der Form projektbezogenen Handelns und Lernens vermittelt. Wie eminent praktisch und wirksam dies im Hochschulunterricht wer-





den kann, zeigen z. B. Projektseminare zur Sprach- und Literaturvermittlung, die seit vielen Jahren sehr erfolgreich in der Düsseldorfer Germanistik veranstaltet werden. Hier werden einerseits Sprachtheoretiker (z. B. Humboldt, Grimm etc.) oder Literaten (Heine, Fontane etc.) und ihre Werke unter sprach- bzw. literaturwissenschaftlichem und sprach- bzw. literaturdidaktischem Aspekt einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt, gleichzeitig werden im Projektunterricht allgemeine Schlüsselqualifikationen bzw. soft-skills im Konkreten eingeübt und ausprobiert. Unter Zeitvorgaben abgesteckte Ziele erreichen wird hier ganz praktisch und zudem um spezifische Trainings- und Instruktionseinheiten zu Projektmanagement, zu Qualitäts- und Zeitmanagement angereichert.³ Studierende nehmen gerade dieses Angebot sehr gerne und auch äußerst engagiert an und lernen daraus für die anderen Lehrformen des Hochschulunterrichts gleich mit, wie hoch Motivation als Erfolgsfaktor generell einzuschätzen ist.

4. Fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen

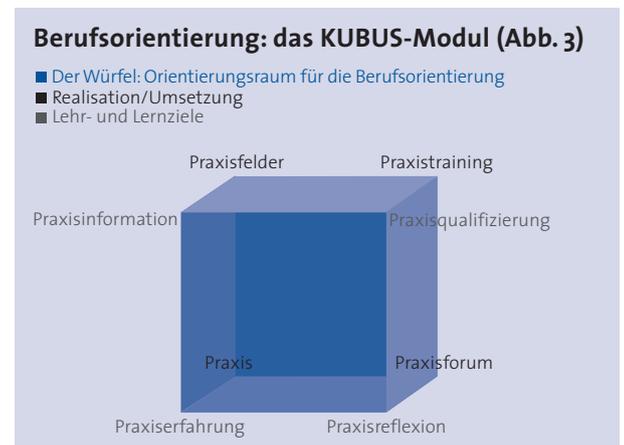
Überregional besonders bekannt geworden ist der Teil des Konzepts, der sog. fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen gestaltet.⁴ Die Bereiche ‚Schriftlichkeit‘, ‚Mündlichkeit‘ und ‚Literarisch-kulturelle Kompetenz‘ stehen den Studierenden dabei zur Auswahl in der Kombination von theoretischen Seminaren bzw. Vorlesungen einerseits und einer Vielzahl an praktischen Übungen andererseits, Letztere meist von Lehrbeauftragten aus der Berufspraxis entwickelt und durchgeführt. Im Bereich Schriftlichkeit sind dies etwa ‚Journalistisches Schreiben‘ oder ‚Schreiben für die elektronischen Medien‘, ‚Literarisches Schreiben‘ oder ‚Kritiken schreiben‘, ‚Wissenschaftliches Schreiben‘ bis hin zum Verfassen

von ‚Geschäftsberichten von Unternehmen‘ oder ‚Korrespondenztraining für Banken‘. Fachwissenschaftliche Forschung zu Theorie und Praxis des Schreibens ist hier nutzbar für den Hochschulunterricht, denn sieht man dementsprechende Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Berufsqualifizierung der Studierenden und den Reformbestrebungen der Hochschullehre im Hinblick auf eine verstärkte Handlungs- und Produktionsorientierung, ergibt sich ein Bedingungs- bzw. Bezugsdreieck (Abb. 2), das eben diese drei Aspekte fachwissenschaftliche Forschung, produktionsorientierte Einübung in der Lehre und Berufsfeldfähigkeit und Kompetenz in einen Zusammenhang bringen kann.

Heute werden diese Angebote zunehmend in modularer Struktur angeboten.⁵ Eine Professur für „Theorie und Praxis des Schreibens“ wurde bereits eingerichtet und besetzt, eine weitere für „Mündliche Kommunikation“ ist ebenfalls bereits eingerichtet und wird voraussichtlich noch in diesem Jahr besetzt.

5. Berufsorientierung

Für die bessere Berufsorientierung, und damit als Erprobungs- und Trainingsraum für Schlüsselqualifikationen, wird ebenfalls im Rahmen einer modularen Struktur in Düsseldorf das Programm KUBUS eingerichtet.⁶ Zunächst zu den Lehr-/Lernzielen. Diese sind Praxisinformation (Informationen über den Arbeitsmarkt für Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaftler erhalten), Praxisqualifizierung (Trainings zu berufsrelevanten Qualifikationen absolvieren und sich so besser qualifizieren), Praxiserfahrung (Praxis in der Form von Jobs, Engagement, Praktika usw. und dadurch Realabläufe kennen und verstehen lernen) und Praxisreflexion (seine biographischen Erfahrungen auf eine indi-





viduelle Karriereplanung beziehen und dafür nutzen können). Bezieht man diese Lehr- und Lernziele nun auf konkrete Veranstaltungs- bzw. Umsetzungsformen, ergibt sich eine Zuordnung, die sich in Form eines Würfels veranschaulichen lässt (Abb. 3).

In diesem dreidimensionalen Orientierungsraum, dem Kubus, gehört zum Lernziel Praxisinformation die Veranstaltungsform „Praxisfelder“. Hier lernen Studierende zunächst Grundlagen über die Beschäftigungsmöglichkeiten von Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaftlern kennen, dann aber mit der Hilfe von Referentinnen und Referenten vor allem die unterschiedlichsten Berufsfelder. Das Praktikum als eine mögliche Praxiserfahrung, um die sich die Studierenden als Praxisübung stets selbst bemühen sollen, dauert dann beispielsweise vier bis sechs Wochen und würde in einer weiteren zweistündigen Veranstaltung, dem Praxisforum, gemeinsam mit den anderen Qualifikungsaspekten Jobs, Engagement usw. reflektiert und ausgewertet. Im Praxisforum, das der Praxisreflexion dient, wäre damit ein – im weitesten Sinne „supervisorisches“ – Format gegeben, in dem die Studierenden in kleinen Gruppen beraten werden und vor allem voneinander lernen können. Hinzu würde ein ebenfalls zweistündiges Praxistraining treten (z. B. BWL), das die Studierenden aus dem Angebot frei wählen können und das das Lernziel Praxisqualifizierung unterstützt.

Werden das Praxisfelderseminar zentral und die Praxistrainings von professionellen Ausbildern aus der freien Wirtschaft durchgeführt, ist das Praxisforum Angelegenheit der einzelnen Fächer bzw. Studiengänge, die hierfür Praxismoderatoren benennen. Diese Praxis-

moderatoren müssen dafür eigens fortgebildet werden. Ist alles innerhalb eines Studienjahres absolviert, erhalten die Studierenden ein Zertifikat und haben darüber hinaus das Modul ‚Kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Berufsorientierung‘ im Sinne der Studienordnung abgeschlossen (Abb. 4).

Entscheidend ist hier vor allem der hochschuldidaktische Perspektivwechsel. Während viele Angebote an Hochschulen häufig vornehmlich auf die – sicherlich sinnvolle und nötige – Professionalisierung ihrer Angebotsstruktur im Berufsqualifizierungs- bzw. Praxisbereich setzen, sind im KUBUS-Modul die Studierenden die eigentlichen Praktiker: Sie steuern weitgehend ihr eigenes Lernen, aus ihrer Sicht ist das entsprechende Studienmodul aufgebaut, ihre Qualifizierungsbiographie bleibt der explizite Maßstab des konkreten Angebotes in der individuellen Zusammenstellung; das Modul bietet („lediglich“) alles, damit dieses individuelle Engagement möglichst gut gelingen kann.

6. Studiengangkontext

Findet Projektunterricht in der Regel im Fachstudium selbst statt, ist das KUBUS-Modul in Düsseldorf in einem fächerübergreifenden Wahlbereich angesiedelt. Die Angebote zu den fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen gibt es je nach Blickrichtung des spezifischen Studienganges entweder auch im Fachstudium selbst oder eben als übergreifendes Angebot. Die Philosophische Fakultät in Düsseldorf versucht bewusst, mit den fächerübergreifenden Angeboten Standortstärken auszuspielen und damit Profilbildung zu betreiben (Abb. 5).

Studiengangkontext (Abb. 5)

Die Angebote zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen finden ihren Ort in Studiengängen bspw. im Rahmen eines vermittlungswissenschaftlichen Studienbereichs (18 SWS), dem prinzipiell Module mit einem Umfang von jeweils 6 SWS angehören und die jeweils explizit eine Theorie-/Praxisintegration operationalisieren:

KUBUS	Schriftlichkeit	Mündlichkeit
Multimedia	Deutsch als Fremdsprache	Unterrichten
PUSH	Niederländisch	Literarisch-kulturelles Handeln

Alle Angebote zeigen so die spezifischen Standortstärken der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Teil solcher Profilierung ist auch, dass z. B. für das KUBUS-Modul Lehrende spezifisch fortgebildet werden. Nur so kann ein hoher Qualitätsstandard des Studienangebotes prinzipiell gesichert werden.

7. Zusammenfassung

Zusammenfassend können die folgenden drei Thesen formuliert werden:

- 7.1** Schlüsselqualifikationen sind als Leitmotiv der Studienreform auch über die Gestaltung diesbezüglicher Angebote hinaus äußerst produktiv und eröffnen einen produktiven Experimentalraum für die Qualitätsentwicklung der Lehre mit erheblichem Anregungspotenzial.⁷
- 7.2** Fachqualifikationen bauen sich niemals ohne Schlüsselqualifikationen, Schlüsselqualifikationen niemals ohne Fachqualifikationen auf, ihre begriffliche Trennung ist aber ein geeignetes analytisches Modell.
- 7.3** Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bedarf der expliziten Professionalisierung der Hochschullehre und damit der an Hochschulen Lehrenden.⁸

sicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen. Modelle aus der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004.

-
- 1 Vgl. Welbers, Ulrich: „Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung“. In: (Verf.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied 1997, S. 189-197.
 - 2 Vgl. Wildt, Johannes: „The Shift from Teaching to learning‘. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen“. In: Ehlert, Holger und Welbers, Ulrich (Hrsg.): Qualitäts-

- 3 Vgl. Roth, Klaus-Hinrich und Welbers, Ulrich: „Literaturvermittlung im Projektunterricht: Theodor Fontane. Vorstellung eines Seminarkonzeptes“. In: Welbers, Ulrich und Preuss, Michael: Die reformierte Germanistik. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform. Düsseldorf 2000, S. 314-319.
- 4 Roth, Klaus-Hinrich: „Fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik.“ In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied 1997, S. 215-219.
- 5 Vgl. dazu den Beitrag von Marita Pabst-Weinschenk in: Knauf, Helen und Knauf, Marcus (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld 2003. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 111)
- 6 Das Programm ist mit entsprechenden Materialien ausführlich dargestellt in Welbers, Ulrich: „Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Verf. (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003, S. 178-207.
- 7 Vgl. Wildt, Johannes: „Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform“. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied 1997, S. 198-213.
- 8 Vgl. Welbers, Ulrich: „Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Stand, Strukturen, Perspektiven“. In: Verf. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Unter Mitarbeit von Thomas Korytko. Bielefeld 2003, S. 11-51. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 110)

Sieben Thesen zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für den Arbeitskontext Beratung

Michael Märtens

1. Beratung ist Verführung zur Selbsthilfe

Kompetenzbeschreibung:

Menschen zu einer Veränderung ihres Denkens, Fühlens und ihres Verhaltens zu bewegen, ist die zentrale Fähigkeit eines Beraters. Veränderungen treten bei Klienten nicht spontan auf. Im Unterschied zu unreflektierter Verführung/Beeinflussung sollte ein qualifizierter Berater seine Einflussnahme reflektiert mit einer bewussten Zielsetzung verfolgen, die transparent und in ihren Schritten dargestellt werden kann. Der Einbezug rechtlicher Grundlagen und eine Berücksichtigung aktueller Veränderungen der Rechtslage bildet dabei die Grundlage zu einer kundenorientierten Beratungspraxis, die Rechtsstreitigkeiten reduzieren und vorgerichtliche Regelungen ermöglichen soll.

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Die Vermittlung praktischer Metafähigkeiten zur pragmatischen Erarbeitung aktueller Veränderungen rechtlicher Rahmenbedingungen wird durch die Reflexion intuitiver Prozesse als Ressource und Problem in Rollenspielen und Supervision ergänzt, die bei der Wahl der rechtlichen Zusammenhänge und der Wahrnehmung der Bedürfnislage der Ratsuchenden eine Rolle spielen.

2. Beratung ist manchmal Psychotherapie

Kompetenzbeschreibung:

Das Erkennen psychischer Störungen, die eine Überweisung an entsprechende Fachkräfte erfordern, ist notwendig, um mit den Betroffenen kompetent kommunizieren zu können. Eine erfolgreiche Weitervermittlung psychisch hilfsbedürftiger Menschen erfordert eine besondere Überweisungskompetenz.

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Neben der Informationsvermittlung werden in Rollenspielen Basisfertigkeiten trainiert und eine Unterscheidung von Psychotherapie und Beratung erfahrbar gemacht.

3. Beratung ist eine gezielte Intervention auf drei Ebenen

- a) des intrapsychischen Erlebens
- b) von Interaktionen
(Beeinflussung einer Dyade)
- c) von Systemen

Kompetenzbeschreibung:

Fähigkeiten zu Interventionen auf einer intrapsychischen Ebene stellen grundsätzlich andere Anforderungen als Interventionen zur Veränderung von Interaktionen oder Systemzusammenhängen. Empathisches Einfühlungsvermögen auf der einen und die Steuerung von Prozessen in einer Gruppe auf der anderen Seite erfordern spezifische Fertigkeiten, wobei ihre Unterschiedlichkeit wesentlicher ist, als ihre Gemeinsamkeiten. Dazu bilden Kenntnisse und Fertigkeiten in personenzentrierten, verhaltensorientierten und systemischen Interventionsmethoden, die indikationsspezifisch ausgewählt und kombiniert eingesetzt werden, die Basis für ein gezieltes Vorgehen zur Selektion relevanter rechtlicher Informationen unter besonderer Berücksichtigung der Situation und Auffassungsmöglichkeiten der Ratsuchenden.

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Erlernen der Vorgehensweisen in unterschiedlichen Beratungssettings (Einzelberatung, Dyadenberatung, Gruppe und System) in Rollenspielen und durch reflektierte Beratungsprozesse der eigenen Praxis in der Supervision. Die Interventionsfertigkeiten werden zuerst im Einzelberatungssetting (1.-2. Semester) geübt, dann auf die Beratung von Dyaden und Familien (3. Semester) übertragen und anschließend zur Beratung von Organisationen (4. Semester) trainiert.

4. Beratung ist gefährlich (Evaluationsverpflichtung)

Kompetenzbeschreibung:

Die Person des Beraters wird in empirischen Untersuchungen als zentraler Wirkfaktor in Beratung und Therapie beschrieben. Eine Kontrolle dieses Faktors erfordert die Fähigkeit einer gezielten Evaluation der Wirkung auf Ratsuchende, um Risiken und Grenzen der individuellen Beraterpersönlichkeit zu erfassen (Erstellen eines persönlichen Ressourcen- und Risikenprofils wie bei Medikamenten).

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Intensives am Entwicklungsprozess der Teilnehmer orientiertes Feedback in Rollenspielen, Supervision sowie anhand der Falldokumentationen. Begleitend erfolgt eine Bearbeitung in der Einzellehrberatung zur Profilent-

wicklung (nicht jeder Berater ist in jedem Setting gleich gut).

5. Beratung ist kurz oder lebenslänglich

Kompetenzbeschreibung:

Der Fähigkeit zur schnellen Kontaktaufnahme bei einmaligen Kontakten (in Krisen) steht die Notwendigkeit gegenüber, in anderen Arbeitsfeldern (z. B. Behinderung, Kinder) jahrelange professionelle Beziehungen einzugehen.

Besonderheiten der Vermittlung:

Die Entwicklung erfordert Feedback über das individuelle Beziehungsgestaltungsverhalten und setzt erlebbare Beziehungen mit zeitlicher Konstanz in einer Lerngruppe voraus. Bei einer zeitlich freien Gestaltung des Studienverlaufs ergeben sich hier Probleme, die notwendigen Kompetenzen zu entwickeln.

6. Beratung ist bezahlbar

Kompetenzbeschreibung:

Die Effizienz und Effektivität von Beratung wird unter ökonomischen Perspektiven zur Verbesserung von Lebensqualität unter Kosten-Nutzen-Relationen analysiert.

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Durchführung von Qualitätssicherungsprozessen in verschiedenen Beratungssettings und die Bewertung der Ergebnisse unter Wertschöpfungsgesichtspunkten.

7. Beratung ist begrenzt erlernbar

Kompetenzbeschreibung:

Erkennen persönlichkeitspezifischer Stärken und Schwächen, die einerseits als konstante Persönlichkeitseigenschaften unveränderbar sind, daneben noch durch Erfahrungen in Lebensphasen und durch Lebensereignisse verändert werden.

Besonderheiten der Vermittlung im Studiengang:

Durch die Reflexion der Interventionsfertigkeiten in einer Gruppe mit Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und mit verschiedenen biographischen Hintergründen, können diese Einflussgrößen erfahrbar und allgemeine Strategien der Handhabung entwickelt werden. Das Akzeptieren der individuellen Grenzen und damit auch der Grenzen von Beratungsmethoden wird in persönlichen Gesprächen mit Dozenten und Gruppenmitgliedern gefördert.

Abschließende Bemerkung:

Spezifisch für Schlüsselkompetenzen des Beratungsansatzes ist die Unterscheidung von drei unterschiedlichen Kommunikationslogiken, die erforderlich sind, um intrapsychisch, dyadisch und systemisch zu intervenieren. Ob eine der drei Interventionslogiken eine der beiden anderen voraussetzt oder sie gleichberechtigt sind, ist unentschieden.

Interdisziplinäres Studienangebot (WISA) an der Universität Wuppertal, Förderung der Rede- und Gesprächskompetenz

Gerhard Rott

Das Wuppertaler Interdisziplinäre Studienangebot (WISA), das mit interdisziplinären Seminaren den Berufsbezug des Studiums und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern will, schließt in einem Teilbereich auch die Rede- und Gesprächskompetenz ein. Rede- und Gesprächskompetenz wird in dem Projekt angesehen als ein gelingendes Zusammenspiel aus Form und Inhalt, Interessen und Zielen, Geben und Nehmen sowie sozialen Kontexten und Persönlichkeit des Einzelnen. Merkmale für Rede- und Gesprächskompetenz zeigen sich in der Fähigkeit, sich artikulieren und mitteilen zu können, gleichzeitig aber auch darin, Interesse zu zeigen und aktiv zuhören zu können.

Eine der impliziten Thesen unseres Projekts ist, dass Rede- und Gesprächskompetenzen von Hochschulabsolventen verlangt, dass sie die im Studium methodisch erarbeiteten Erkenntnisse und ihr disziplinenorientiertes Wissen vermitteln und anwenden können, aber auch flexibel genug sind, sich auf Wünsche und Perspektiven anderer einzustellen. Es geht um die Fähigkeit, Wissen kommunikativ zu transferieren, wobei die Kenntnis eigener Fähigkeiten sowie eigener Stärken und Schwächen vorhanden sein muss.

Die interdisziplinäre Struktur, die von Vertretern der Lehrstühle aus Germanistik, Elektrotechnik, Wirtschaftswissenschaften und dem Direktor der Zentralen Studienberatung getragen wird, soll in Auseinandersetzung mit fachfremdem Wissen und berufsorientiertem Handlungswissen Chancen für transdisziplinäres Denken und Handeln eröffnen, also jenes Wissens, aus dem heraus durch eine gemeinsam geteilte Sicht auf ein Problem Experten ihr disziplinenorientiertes Wissen neu formulieren und zu neuen Ufern führen.

Die Schlüsselqualifikationen, auf deren Förderung und praktischer Einübung sich das WISA-Projekt hauptsächlich konzentriert, sind neben mündlicher und schriftlicher Kommunikationskompetenz unternehmerisches Denken und Handeln, Grundlagenwissen im Bereich der modernen Informationstechnologien sowie praxisqualifizierende Arbeitsmethoden und Sozialkompetenzen, unter denen wiederum Kommunika-

tionskompetenzen einen großen Raum einnehmen. Die interdisziplinäre Perspektive kann eine Offenheit für transdisziplinäre Erkenntnisse, teamorientiertes Verhalten und Präsentationskompetenz hervorrufen.

Neben einem interdisziplinär entwickelten Präsentationsleitfaden für Diplomstudierende der Fächer Elektro- und Informationstechnik, der nun erprobt wird, verdient auch ein weiteres Beispiel Beachtung.

Dieses ist ein spezielles Blockseminar, „Fit im Job – Berufsbezogene Anforderungen evaluieren, trainieren und optimieren“, bei dem alle vier beteiligten Bereiche mitwirken und dessen Ziel es ist, realitätsnah berufliche Situationen im Seminar zu simulieren. Realitätsnähe ergibt sich dabei durch ausgewählte Inhalte aus dem Praxisalltag eines Unternehmens und auch durch die zeitlich vorgegebenen Rahmenbedingungen für das Einarbeiten in neue fachübergreifende Themenbereiche.

Bestimmend für die didaktische Konstruktion unserer Seminare und der Interventionen ist unser Konzept des *ganzheitlichen partizipativen Trainingsmodells für Schlüsselqualifikationen (holistic participative seminar model for the training of generic skills)*.

Die Subjekt- und Teilnehmerorientierung des Seminars vermittelt einen Raum, in dem die Studierenden aktiv neues Wissen, Methoden und Orientierungen erarbeiten und eigenständig Methoden des Wissenstransfers für sich erschließen können. Diese Vorgehensweise stützt sich u. a. auf ein Modell zum Zusammenspiel von Kognition, Emotion und Handeln im akademischen Lernen. In diesem Modell geht die Bedeutung der studierten Inhalte und ihre Interaktion mit der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung von Handlungskompetenz mit ein (Rott, 1996).

In der besondere Aufmerksamkeit der motivationalen und volitionalen Aspekte des selbst-regulativen Verhaltens beeinflussen uns die Ansätze der Theorie *Personality Systems Interactions* (Kuhl, 2000), die die dynamische Funktion von vier Makrosystemen hervorhebt, die den Energiefluss zwischen dem links- und rechts-hemisphärischen Denken betrachten. In unserem Semi-

narmodell geht es also nicht zuletzt darum, Studierenden in der interdisziplinären Verfremdung ihres Wissens Wege zu eröffnen, einen handlungsorientierten aktiven und fruchtbaren Umgang mit Erwartungen an sich selbst und Erwartungen anderer an sich selbst zu gewinnen.

Die Hauptmotivation zur Teilnahme an den Seminaren war neben persönlicher Fortbildung die Hoffnung, zusätzliche Qualifikationen für den Einstieg in das Berufsleben und den jeweilig zukünftigen Beruf zu erlangen.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Transfermöglichkeit ins Berufsleben in den Kursevaluationen als sehr hoch eingestuft wird.

Es ist demnach möglich, in den Universitäten Räume zu schaffen, die auf der Höhe der Zeit aktives Studium und den lernzentrierten Erwerb von Schlüsselqualifikationen fördern. Kooperative Strukturen bedürfen hierzu der Aufmerksamkeit und Unterstützung.

Es zeigt sich auch, dass es möglich ist, an Universitäten auch fachfremde Qualifikationen zu vermitteln, so dass das Projekt hier nicht nur die Erwartungen von Wirtschaft, anderen Arbeitgebern und Hochschulabsolventen erfüllt, sondern zugleich Antworten bietet, wie Studierende Fähigkeiten erweitern können, um ungewisse Situationen in ihrer Karriereplanung positiv zu

reformulieren. John Krumboltz von der Stanford Universität versteht diese Ungewissheiten in seinem Hapenstance-Konzept als realistische Antwort auf unsere Zeit, in der ein Verständnis von Entscheidungsunsicherheit als gestaltende Offenheit wichtig wird.¹

Das Projekt verbindet sich außerdem mit Ansätzen des „Lebenslangen Lernens“, welches das Lernen selbst zum Gegenstand werden lässt. Indem das Projekt im fachübergreifenden Denken Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit fördert, stärkt es das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, Wissen wertzuschätzen und anzuwenden. Es beeinflusst positiv das Selbstwertgefühl, die Kontaktfähigkeit und die Handlungskompetenz der Studierenden, also Kernelemente von Schlüsselqualifikationen, die von der Wirtschaft gefordert werden und Hochschulabsolventen einen Einstieg in das Berufsleben erleichtern können.

Die Aneignung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, das Selbstvertrauen, Wissen anzuwenden, und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen können einen sich positiv verstärkenden Kreislauf bilden.

1 Vorgestellt bei der internationalen Konferenz in Neapel, 10.12.2003: Schools and University Guidance: Where have we got to? (Veröffentlichung in Arbeit)

Literatur

- Kuhl, J. (2000). The Volitional Basis of Personality Systems Interaction Theory: Applications in Learning and Treatment Contexts. *International Journal of Educational Research* 33 (2000), 665-703.
- Rott, G. (1996). Interaction between Emotion, Cognition, and Behaviour as a Focus for Higher Education and in Student Counselling. In: *Contemporary Psychology in Europe – Theory, Research, and Applications*. Proceedings of the IVth European Congress of Psychology, Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
www.wisa.uni-wuppertal.de

IV.

Autoren

Prof. Jürgen Kohler

ist Inhaber des Lehrstuhls für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,
E-Mail: kohler@uni-greifswald.de

Dipl.-Psych. Dietmar Chur

ist Leiter der Abteilung Personal, Finanzen, Konzeption und Zusammenarbeit mit Fakultäten im Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
E-Mail: dietmar.chur@urz.uni-heidelberg.de

Dipl.-Psych. Ute Fehr

ist Mitarbeiterin im Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, zuständig für Schlüsselkompetenzen-Angebote für Studierende und Organisation der Zusammenarbeit mit den Fakultäten,
E-Mail: ute.fehr@urz.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. phil. Manfred Tietz

ist Studiendekan des Optionalbereichs an der Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: catedra.tietz@ruhr-uni-bochum.de

Dr. Ulrich Welbers

ist Leiter des Studienreformbüros Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf,
E-Mail: welbers@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Dr. Uwe Schmidt

ist Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung und der Geschäftsstelle des Hochschul-evaluierungsverbundes an der Johannes Gutenberg Universität Mainz,
E-Mail: uwe.schmidt@verwaltung.uni-mainz.de

Dr. Gerhard Schreier

ist Stiftungsvorstand (Geschäftsführer) der Evaluationsagentur Baden-Württemberg,
E-Mail: schreier@evalag.de

Dipl.-Pol. Agnes Leinweber

ist Wissenschaftliche Referentin der Stiftung Evaluationsagentur im Projekt „Evaluation von BA und MA-Studiengängen“,
E-Mail: leinweber@evalag.de

Susanne Friedrich

ist Leiterin Personalmarketing Konzern (AFE) bei der Deutschen Bahn AG,
E-Mail: susanne.friedrich@bahn.de

Prof. Dr. Johannes Wildt

ist Geschäftsführender Leiter des Hochschuldidaktisches Zentrums an der Universität Dortmund,
E-Mail: hdz@hdz.uni-dortmund.de

Prof. Dr. phil. Michael Märtens

ist Professor im Fachbereich 4 (Soziale Arbeit & Gesundheit) an der Fachhochschule Frankfurt am Main,
E-Mail: maertens@fb4.fh-frankfurt.de

Dr. Gerhard Rott

ist Direktor der Zentralen Studienberatungsstelle (ZSB) und Sprecher des Wuppertaler Interdisziplinären Studienangebots (WISA) an der Bergischen Universität Wuppertal,
E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
mail@stifterverband.de
www.stifterverband.de