

Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen

Tobias Sander
Jan Weckwerth
Hannover

Mit der zunehmenden Ablösung des Qualifikationsbegriffs durch den umfassenderen Kompetenzbegriff in bildungspolitischen Debatten geht die Aufforderung zum Selbstlernen einher. Die handelnden Subjekte sollen ihren (Weiter-) Bildungsprozess eigenverantwortlich steuern. Für die Hochschulbildung bzw.

die Studierenden gilt dies allemal: Schließlich handelt es sich bei der Hochschulbildung um Bildungsprozesse von Erwachsenen, die bereits über grundlegende Fähigkeiten zum Selbstlernen verfügen (sollten).

Zudem rückt mit dem Übergang von der Qualifikation auf die Kompetenz auch eine andere Art Wissen in den Fokus: Die Befähigung zur Aneignung des – für ein konkretes Problem – relevanten Wissens gewinnt gegenüber dem reinen Faktenwissen zunehmend an Relevanz (vgl. Dewe 2010; Pfadenhauer 2010). So bildet weniger die Vermittlung feststehender, spezifischer, mithin deklarativer Wissensbestände, sondern der *Umgang* mit eben jenen Wissensbeständen das zentrale Element des Kompetenzdiskurses. Zu dieser Verschiebung auf das *to do how* im Gegensatz zum *to do what* gehört auch der kompetente Umgang mit dem individuellen Nicht-Wissen (vgl. Willke 2002; Kurtz 2010).

Soziologische Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Dabei erscheint es verkürzt, Kompetenz(en) nur anhand der zunehmenden Informalisierung des Wissens zu charakterisieren. Die tendenzielle Ablösung deklarativen bzw. expliziten Wissens durch prozedurales, implizites Wissen verweist nicht nur auf eine andere Art des Wissens. Nach der einflussreichen Definition von Weinert (2001: 27 f.) sind unter Kompetenzen die mit den „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ zu verstehen.

Demnach beinhalten Kompetenzen eben nicht nur andere Fähigkeiten und Fertigkeiten – bzw.: anderes Wissen –, sondern schließen grundlegend auch die *Voraussetzungen* für den Einsatz solcher Ressourcen mit ein. In dieser Definition verschmelzen Fähigkeiten und Bereitschaften, also *Können* und *Wollen*. Damit wird der soziale Charakter des Könnens unterstrichen, welches nicht trennscharf von aktEURspezifischen Einstellungen, Motivationen und Emotionen unterschieden werden kann. Insofern beschreibt der Kompetenzbegriff nicht primär die *Handlungsressourcen*, sondern ganz wesentlich auch die *Handlungspräferenzen* und *-dispositionen* (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003; grundlegend Marquard 1981). Kompetenzen sind also vergleichsweise tief in die Ausstattung der Subjekte eingeschrieben.

Somit umfassen Kompetenzen zumindest prominente Teile der Eigenschaften einer Person und lassen sich entsprechend nur langsam entwickeln. Daher spricht man korrekterweise von *Kompetenzentwicklung* und nicht – auch wenn man es immer wieder hört oder liest – von *Kompetenzerwerb* oder *Kompetenzvermittlung*. Kompetenzentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der tiefgreifende und alltagsweltlich umfassende Lernprozesse in sich trägt (vgl. etwa Clement 2002; Vonken 2006; Schiersmann 2007; Klieme/Hartig 2007). Ähnlich verhält es sich mit der verwandten Debatte um das Lebenslange Lernen: Hier geht es eben nicht nur um eine verstärkte Zuwendung zu formalen Weiterbildungen oder Aktualisierungen des eigenen fachlich-deklarativen Wissensfundus, sondern um eine beständige, umfassende, routinemäßige und aus der eigenen Motivation entspringende Arbeit an sich selbst bzw. an der eigenen Persönlichkeit (vgl. auch Arnold 1997).

Insofern weist der Kompetenzbegriff zunächst einmal einige Ähnlichkeiten mit solchen soziologischen Begriffen und Kategorien auf, die dauerhafte, für eine Person typisch gewordene Handlungsorientierungen beschreiben sollen. Dazu zählen Mentalitäten, ihr Ausdruck in den Lebensstilen oder grundlegend der von Bourdieu geprägte Begriff des Habitus.

Da Kompetenzen aber nicht nur solche Dispositionen, sondern ebenso die einsetzbaren Ressourcen (also deklaratives Wissen und Bildung) umfassen, kann man beim Kompetenzbegriff unserer Meinung nach sogar von einer eigenständigen – allerdings noch wenig untersuchten – soziologischen Kategorien sprechen.

Eigenständige soziologische Kategorien zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen bestimmte Annahmen über Aspekte des Handelns bzw. der Interaktion oder über einen bestimmten Bereich der sozialen Ordnung (Strukturelemente, Systeme) zu Grunde liegen. In diesem Sinne weist ein soziologischer Kompetenzbegriff darauf hin, dass komplexes, tendenziell professionelles Handeln *immer* auf Dispositionen *und* Ressourcen, auf implizites als auch auf explizites Wissen zurückgeht. Dafür gibt es bislang keine scharfe soziologische Begrifflichkeit. Lediglich die Wissenssoziologie hat mit ihrer Lesart des Begriffes *Wissen* einem Teil des soziologisch interessierten Publikums deutlich gemacht, dass 1) jegliches Handeln auf Wissen fußt und sich hierbei 2) explizite und implizite Formen des Wissens regelmäßig verschränken (vgl. Knoblauch 2005: 336 f.).

Konsequenzen für Lernprozesse an Hochschulen

Nimmt man die aufgezeigte soziologische Dimension des Kompetenzbegriffs auch praktisch ernst, bedeutet das für Lernprozesse an Hochschulen, sich von den *Bildungsgegenständen* lösen zu müssen. Vielmehr kommt es auf die didaktisch-wissenserwerbsbezogene *Rahmung* der Lernprozesse an, ohne die inhaltlichen Ausformungen im Detail konkretisieren zu müssen. Die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Verwandtschaft des Kompetenzbegriffs mit den akteurseigenen Handlungsdispositionen ziehen so direkte Konsequenzen für die (konkreten) pädagogischen Maßnahmen nach sich. Die soziologische Begriffsklärung mündet in einen didaktischen Auftrag.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass kompetenzrelevante Wissensbestände, die sich durch routinemäßige Verfügbarkeit, Dauerhaftigkeit und Praxistauglichkeit auszeichnen, nur in bestimmten Lernumgebungen ausgebaut werden können. Entsprechende Lernprozesse müssen *erstens* auf eine gewisse Dauer hin angelegt sein und *zweitens* der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie – ganz besonders – zwischen den Lernenden untereinander eine besondere Bedeutung beimessen. Gewissermaßen als Nebenprodukt andauernden gemeinsamen Tuns werden so Handlungstechniken und -strategien zu Routinen umgewandelt und sukzessive im impliziten Wissensvorrat abgelagert, letzten Endes also in den typischen Handlungsapparat einer Person eingegliedert.

In diesem Kontext muss *drittens* eine gewisse Chance zum Ausprobieren gewährleistet sein. Bis zu einem gewissen Grade bilden die Lernprozesse alltagsweltliche Bedingungen nach: Sie versuchen, ein langfristiges, komplexes und Fehler zumindest teilweise verzeihendes „Erfahrungslernen“ (Böhle/Bolte 2002; Porschen/Bolte 2004) zu ermöglichen.

Es können also solche Lehr- und Lernkonzepte als besonders förderlich bezeichnet werden, die auf unterschiedlichen Lernsettings (Plenum, Kleingruppe etc.) basieren und zudem Selbstlernphasen zur Entwicklung personaler Kompetenzaspekte systematisch integrieren. Diese Anforderungen sind im Wesentlichen bereits bei problem- und projektorientierten Lernkonfigurationen erfüllt. Darüber hinaus muss hier, wie erwähnt, die Gelegenheit geboten werden, das neu erworbene Wissen wiederholt auszubüben. Für eine Verstetigung der Lernprozesse im Sinne einer nachhaltigen Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollten die entsprechenden Module dann idealerweise auch über mehrere Semester laufen.

Zusammenfassend gesagt: Die viel beschworene *Employability* lässt sich sicherlich nicht durch eine einmalige, zudem eher theoretisch geprägte Lehrveranstaltung erreichen, die keine Möglichkeit bietet, dass das neue, zunächst eher als explizit zu bezeichnende Wissen durch wiederholte Anwendung unter unterschiedlichen Kontextbedingungen eine Chance auf Verstetigung erhält und somit zu implizitem Wissen wird.

Eine Vergleichsstudie der Kompetenz- und Schlüsselqualifikationsprogramme von 25 deutschen Hochschulen (davon neun Universitäten) in deren technikwissenschaftlichen Fachrichtungen gelangt indessen zu ernüchternden Ergebnissen (vgl. Sander 2010).

Demnach werden im außer- und überfachlichen Bereich der Curricula überwiegend lediglich additive Kenntnisse aus den deklarativen Wissensbeständen anderer Fachwissenschaften vermittelt (z.B. rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse für Ingenieure). Zudem basieren die Programme größtenteils auf den klassischen didaktischen Lehr- und Lernformen, etwa dem Vermitteln und Abprüfen expliziter Wissensbestände. Dies gilt bezeichnenderweise auch für die Mehrheit der erst durch die Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdebatte ins Leben gerufenen Gegenstandsbereiche wie beispielsweise „Soziale Kompetenz entwickeln“, „Selbstmanagement“ oder „Kommunizieren/Präsentieren“.

Zudem werden die oben genannten Basiskriterien – nämlich ein Mix von Lernumgebungen, praxisnahem Gegenstandsbezug und Wiederholungsmöglichkeiten – nur von weniger als einem Zehntel der untersuchten Angebote erfüllt. Eine norddeutsche Fachhochschule bietet gar ein

Modul „Schlüsselkompetenzen“ an, welches aus drei Vorlesungen (!) mit jeweils anschließender Klausur (!) besteht.

Generell entsteht der Eindruck, dass durch einfachste Maßnahmen schon viel gewonnen wäre: Die Abschaffung positivistischer Leistungsüberprüfungen (Klausuren), ein Mix von (Klein-)Gruppen und Plenum sowie eine ausgeprägte Fall- bzw. Problemorientierung mit systematisch integrierten Selbstlernphasen können als aufwandsarm zu realisierende Minimalkriterien für Schlüsselqualifikations- bzw. Kompetenzprogramme an Hochschulen benannt werden. Überdies möchten wir Tutorien anregen, welche es den Studierenden unter einer professionellen Anleitung erlauben, den eigenen Lernprozess mit einem reflektionsförderlichen Abstand zu begleiten.

Dahingegen stellen die Autoren mit Überraschung fest, dass die Hochschulen auf einem anderen Feld der Kompetenzentwicklung von Studierenden durchaus mutig agieren. Vor allem in Deutschland wird in jüngster Zeit vermehrt versucht, die Studierenden *außerhalb der Curricula* enger zu begleiten. Auf den hierfür einschlägigen Mentoring- und Coaching-Angeboten fußt eine ganze Reihe der Programme des bis 2016 rund eine Milliarde Euro schweren „Qualitätspaktes Lehre“.

Fokussieren solche Angebote nicht nur auf Lern*strategien* und Lern*techniken*, sondern auf Lern*kulturen* bzw. *-stile* sowie auf die gesamten Studier- und Alltagskulturen, können die Studierenden durch diese individualisierte Unterstützung maßgeblich bei ihrer (persönlichen) Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Schließlich gilt es, an individuell und sozial unterschiedliche Interessen und Neigungen sowie Praktiken der Wissensaneignung ‚anzudocken‘. Durch eine diesbezügliche Sensibilisierung für fachliche Interessen sowie für die eigenen Lernstile steigt die Studienmotivation und es werden Leistungspotentiale freigelegt.

Solche Ansätze der individualisierten Begleitung im Studienverlauf besitzen auch beträchtliche Vorteile beim Umgang mit sozialer Ungleichheit *im* Studium. Vor allem bei hochschulfern sozialisierten Studierenden lassen sich so die beträchtlichen, ganz und gar nicht leistungsförderlichen Irritationen bearbeiten, welche der Übergang auf die Hochschule in diesen Fällen schon zwangsläufig mit sich bringt (vgl. Schmitt 2010). Dabei muss allerdings sichergestellt sein, dass das begleitende Personal nicht nur Techniken und Strategien vermitteln kann, sondern den lern- und alltagskulturellen Habitus des Gegenübers verstehen und den Studierenden so ressourcenorientiert begleiten kann.

Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Beitrag haben wir versucht, 1) die soziologische Dimension des Kompetenzbegriffes deutlich zu machen, und 2) die Chancen zu skizzieren, die eine solche echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen birgt.

Wie an den Ausführungen zur soziologischen Kompetenzdimension zu sehen war, sind im Hinblick auf Kompetenzentwicklungsprogramme nicht nur die Ressourcen des Handelns (also das explizite Wissen), sondern wesentlich auch die Handlungsdispositionen, -routinen und -präferenzen zu beachten. Wichtig ist hierbei allerdings, dass man sich der Partialität der entsprechenden Maßnahmen bewusst ist. Das *Wollen*, von dem Weinert spricht, kann man nicht nur nicht erlernen, sondern auch nicht unbedingt in solch vergleichsweise kurzen (und späten!) biographischen Abschnitten wie der Hochschulbildung ausbilden. Nach Bourdieu formt sich der Handlungsdispositionen generierende Habitus nur in längeren zeitlichen Intervallen um (vgl. insb. Bourdieu 1982; Bourdieu/ Wacquant 1996). Aufgrund dieser Trägheit kann das Handeln lange ‚eigensinnig‘ – also eben nicht konform zum Feld der Hochschule – bleiben. Bei der stärkeren Orientierung der Hochschulen am Kompetenzbegriff sollte man also nicht der Illusion erliegen, das berühmte ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ zur urbanen Bildungsbürgerin par excellence umprägen zu können.

Gleichwohl ist der Ansatz vielversprechend, die spezifischen Lernkulturen von Einzelnen und Gruppen aufzunehmen und Unterstützung zur Weiterentwicklung anzubieten. Neben begleitenden, möglichst habitus- und lernkultursensitiven Beratungsangeboten sind verstärkt Lehr- und Lernformate gefragt, welche den Studierenden eine größere Freiheit geben, ihre spezifischen Lernpraktiken und Handlungsweisen zu reflektieren und auf Dissonanzen mit den aktuellen Anforderungen hin zu hinterfragen. Wie wir aufgezeigt haben, bringt die Hochschule bzw. das spezifische Studium solche grundlegenden Dissonanzen eben nicht nur bezüglich der Leistungsanforderungen, sondern auch bezüglich einer umfassenden, möglicherweise fremden Lebenswelt bzw. Alltagskultur hervor. Gerade in diesem Bereich bietet das Leitbild der Kompetenz die Chance, die zu Recht kritisierte soziale Selektivität bei der Erlangung eines akademischen Abschlusses nicht nur beim Hochschulzugang, sondern auch im Studienverlauf gezielt zu bearbeiten.

Dazu müssen vor allem generelle Studienhürden weiter abgebaut werden, wie sie durch hohe Prüfungslast, die Häufung besonders selektiver Module etc. im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung vielerorts ent-

standen sind. Schließlich erhöht ein übermäßiger *Workload* in den ersten Semestern ganz besonders die soziale Selektivität. Muss man sich als bildungsfern sozialisierter Studierender erst in die fremde Lebenswelt der Hochschule einleben, ist noch nicht das volle (kognitive) Leistungsniveau abrufbar (vgl. Schmitt 2010; Barz/Panyr 2005; Bremer 2004). Gerade bei diesen Studierendengruppen gilt es, den Kompetenzbegriff ernst zu nehmen und die Menschen da abzuholen, wo sie stehen, mithin an ihre Prägungen und die damit verbundenen Ressourcen anzuknüpfen. Dabei geht es nicht um eine politisch gewollte Aufstockung des Akademikerreservoirs, sondern schlicht um (mehr) Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- Arnold, Rolf 1997: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. S. 253-307. Münster: Waxmann.
- Barz, Heiner/Panyr, Sylva 2005: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieu-theoretischer Sicht. In: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. S. 61-77. Weinheim/München: Juventa.
- Böhle, Fritz/Bolte, Annegret 2002: Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut 2004: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Stefani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. S. 189-213. Weinheim/München: Juventa.
- Clement, Ute 2002: Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. S. 29-54. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd 2010: Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 107-118. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von 2003: Einführung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. S. IX-XL. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. S. 11-32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, Hubert 2005: Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.

- Kurtz, Thomas 2010: Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 7-25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marquard, Odo 2001: Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart: Reclam.
- Pfadenhauer, Michaela 2010: Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 149-172. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Porschen, Stephanie/Bolte, Annegret 2004: Erfahrungsgeleitete kooperative Arbeit. In: Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Neve (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. S. 78-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Tobias 2010: ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 1. S. 3-11.
- Schiersmann, Christiane 2007: Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, Matthias 2006: Qualifizierung vs. Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. S. 11-25. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinert, Franz 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. S. 17-31. Weinheim: Beltz.
- Willke, Helmut 2002: Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-36-6

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews> abonniert werden.

*Umschlagseite: Kindergarten im Schloss Germersleben, August 1952
(Bundesarchiv Bild 183-15825-0003, Foto: Biscan)
Cartoon Umschlagrückseite: HOGLI (Amelie Glienke)*

Berufsfelder im Professionalisierungsprozess

Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken

Jens Gillessen; Johannes Keil; Peer Pasternack:

Professionalisierungsprozesse und Geschlecht.

Zur Einleitung6

Birgit Geissler:

Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener

Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft.....19

Marita Metz-Becker:

Hebammen und medizinische Geburtshilfe im 18./19. Jahrhundert.....33

Eva-Maria Krampe:

Krankenpflege im Professionalisierungsprozess.

Entfeminisierung durch Akademisierung?43

Peer Pasternack:

Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung.

Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen.....57

Tim Rohrmann:

Mehr Männer in Kitas. Re-Stereotypisierung oder

Chance für Geschlechtergerechtigkeit?78

Johannes Keil:

Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische

Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung88

Margrit Brückner:

Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit107

Kim-Patrick Sabla:

Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Verberuflichung des Alltäglichen?118

<i>Susanne Ihlen:</i>	
Zur Professionalisierung des Ingenieurberufs in Deutschland.	
Technik ist männlich?.....	126
<i>Bernd Thomas:</i>	
Von der Exotik zur Dominanz.	
Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule	138
<i>Wiebke Bobeth-Neumann:</i>	
„Ihr dürft nicht verbissen sein“. Professionalisierung	
angehender Schulleiterinnen und -leiter und	
geschlechtsspezifische Hierarchisierung	150
<i>Manfred Stock:</i>	
Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen.	
Das Beispiel der pädagogischen Berufe	160

FORUM

<i>Tobias Sander; Jan Weckwerth:</i>	
Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen	
für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen.....	173

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack; Daniel Hechler:</i>	
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen	
in Ostdeutschland seit 1945.....	181

Autorinnen & Autoren	191
---------------------------------------	-----

Autorinnen & Autoren

Wiebke Bobeth-Neumann, Dr. phil., Lehrerin und Studienleiterin für Pädagogik am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). eMail: wiebke.bobeth@iqsh.de

Margrit Brückner, Prof. Dr. phil. habil., Soziologin und Supervisorin, Fachhochschule Frankfurt a. M., Professorin (bis 2012) und Lehrbeauftragte am Fachbereich Soziale Arbeit. eMail: brueckn@fb4.fh-frankfurt.de

Birgit Geissler, Prof. Dr. rer. pol., Soziologin, Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. eMail: birgit.geissler@uni-bielefeld.de

Jens Gillessen, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) und Lehrbeauftragter für Philosophie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: jens.gillessen@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Susanne Ihsen, Prof. Dr. phil., Soziologin, Technische Universität München, Professorin für Gender Studies in Ingenieurwissenschaften. eMail: ihsen@tum.de

Johannes Keil M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: johannes.keil@hof.uni-halle.de

Eva-Maria Krampe, Dr. phil., Soziologin, Fachhochschule Frankfurt a.M., Fachbereich 2 (Qualitätsmanagement), Lehrbeauftragte in den Bachelor-Studiengängen Pflege. eMail: emkrampe@fb2.fh-frankfurt.de

Marita Metz-Becker, Prof. Dr. phil. habil., Professorin am Institut für Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. eMail: metzbeck@staff.uni-marburg.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Tim Rohrmann, Dr., Diplom-Psychologe, freier Mitarbeiter der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialarbeit Berlin. eMail: rohrmann@wechselspiel-online.de

Kim-Patrick Sabla, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften. eMail: kim-patrick.sabla@uni-vechta.de

Tobias Sander, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: tobias.sander@fh-hannover.de

Manfred Stock, PD Dr. phil., Soziologe, z.Z. Vertretung der Professur für Bildungs- und Mikrosoziologie am Institut für Soziologie der MLU Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

Bernd Thomas, Prof. Dr. phil. habil., Grundschulpädagogik, Historische Bildungsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Universität Hildesheim, Direktor des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht. eMail: bernd.thomas@uni-hildesheim.de

Jan Weckwerth, M.A. Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover. eMail: jan.weckwerth@fh-hannover.de