

Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Christiane Arndt | Anne Richter

Kompetenzverständnisse im Spannungsfeld von Persönlichkeitsbildung und Personalentwicklung

Öffentliche und private Hochschulen im Vergleich

131

HoF-ARBEITSBERICHTE

Christiane Arndt / Anne Richter: Kompetenzverständnisse im Spannungsfeld von Persönlichkeitsbildung und Personalentwicklung. Öffentliche und private Hochschulen im Vergleich (HoF-Arbeitsbericht 131), unt. Mitarb. v. Annika Benndorf, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2025, 103 S. ISSN 1436-3550. ISBN 978-3-69059-003-7. Online unter https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab131 WEB.pdf

Während deutsche öffentliche Hochschulen in Studium und Lehre stärker auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung setzen, fokussieren private arbeitsmarktnahe Ausbildung und Personalentwicklung. Dies kann angenommen werden, wenn man berücksichtigt, dass private Hochschulen auch Unternehmen sind. Mithilfe des im Hochschuldiskurs omnipräsenten Begriffs Kompetenz wird in der Untersuchung von zehn Hochschulen für Angewandte Wissenschaften gezeigt, dass externe Anforderungen, Fächer und (individuelle) Übersetzungen eine größere Rolle für das jeweilige Verständnis und die Modelle von Kompetenz spielen als die Trägerschaft. Zugleich werden Unterschiede in der Studierendenschaft und den Studiengangsformaten deutlich, die Einfluss auf die Erwartungen an und die Realisierung von Kompetenzorientierung in Studium und Lehre haben können.

While German public higher education institutions (HEI) focus on education (Bildung) and self-development, private ones centre on labour market oriented training and human resource development. This can be assumed considering that private HEI are also businesses. Using the term competence, which is omnipresent in higher education discourse, the study of ten universities of applied sciences shows that external requirements, disciplines and (individual) translations play a greater role in the respective understanding and models of competence than the type of sponsorship. At the same time, differences in the student body and study course formats are emerging, which may influence the expectations and the realisation of competence-oriented learning and teaching.

GEFÖRDERT VOM



Inhalt

Abkü	Zielsetzung und Vorgehen	
Zent	rale Ergebnisse	5
1.	7ielsetzung und Vorgehen	a
1.1.		
1.2.	•	
2.	Begriffs- und konzepthistorischer Abriss	16
2.1.	Zum modernen Kompetenzbegriff	16
2.2.	(Persönlichkeits-)Bildung	18
2.3.	Beruf und Employability	20
2.4.	Qualifikation und Qualifikationsrahmen	23
2.5.	Lernziele und -ergebnisse	27
2.6.	Schlüsselkompetenzen	30 31
	2.6.5. Akademische Kompetenzen	35
2.7.	Professionstheoretische Kompetenzdimensionen	36
3.	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	39
3.1.	Kompetenzverständnisse	39
	3.1.1. Bezugsrahmen	40
	Wissen (41). Selbst und Persönlichkeit (42). Praxis, Beruf, Situation und Profession (44).	
	3.1.3. Fachliche vs. überfachliche Kompetenzen?	49
	Akademische/wissenschaftliche Kompetenzen (52). VUKA-/Transformations-	52
3.2.	Kompetenzmodelle	60
	DQR, EQR, HQR und FQR (63). KODE Kompetenzatlas/Kompetenz -Diagnostik und	62
	3.2.2. Stufenmodelle	71

3.2.3. Fachbezogene Modelle	79
Frühpädagogische Kompetenzentwicklung (79). Medizinisches Rollenmodell (82). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit (83)	
3.2.4. Themenbezogene Modelle: Digitalisierung und Nachhaltigkeit	83
4. Fazit und Ausblick	86
Verzeichnis der Übersichten	89
Literatur	91
Anhang	
Interviewleitfäden	101
Vizerektor.innen Lehre (101). Mitarbeiter.innen Lehr- und Lernentwicklung (102). Lehrende (102)	

Abkürzungsverzeichnis

	_		
BB	Brandenburg	MV	Mecklenburg-Vorpommern
BE	Berlin	NI	Niedersachsen
BW	Baden-Württemberg	NW	Nordrhein-Westfalen
BY	Bayern	ÖHO	öffentliche Hochschule
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für	PHO	private Hochschule
	lebenslanges Lernen	RP	Rheinland-Pfalz
FQR	Fachqualifikationsrahmen	SH	Schleswig-Holstein
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften	SL	Saarland
НВ	Bremen	SN	Sachsen
HE	Hessen	ST	Sachsen-Anhalt
НН	Hamburg	TH	Thüringen
HQR	Qualifikationsrahmen für deutsche	VRL	Vizerektor.in Lehre
	Hochschulabschlüsse	SAGE	Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und
HRK	Hochschulrektorenkonferenz		Bildung
KMK	Kultusministerkonferenz	VUKA	Volatilität, Unsicherheit, Komplexität,
L	Lehrende.r		Ambiguität
LL	Lehr- und Lernentwicklung	WiWi	Wirtschaftswissenschaften
MRVO	Musterrechtsverordnung	WR	Wissenschaftsrat

Zentrale Ergebnisse

Angenommen, öffentliche Hochschulen für Angewandte Wissenschaften stellen Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) in den Mittelpunkt von Lehren und Lernen, während private stärker auf Personalentwicklung (arbeitsmarktnahe Ausbildung) abstellen: Dann sollte sich dies auch in unterschiedlichen Akzentsetzungen beim Kompetenzverständnis zeigen. Dieser These wird hier nachgegangen.

Dafür wurde erstens ein begriffs- und konzepthistorischer Abriss zu Kompetenz im Allgemeinen und im Hochschulkontext im Speziellen vorgenommen. Dies wurde als notwendig erachtet, da trotz der Omnipräsenz von Kompetenz – ebenso wie Bildung – oftmals unklar bleibt, worauf sich eigentlich bezogen wird. Dadurch bleibt auch verdeckt, weshalb Kompetenzorientierung - vereinfacht i.S. eines "mehr als Wissen" – einerseits als längst überfällige Veränderung und andererseits als Risiko für eine Reduktion von Lehren und Lernen auf Mess- und Verwertbarkeit erachtet wird. Im Fokus stehen Begriffe, die im Diskurs um Kompetenzen immer noch präsent sind oder besondere Prominenz erreicht haben, sowie Modelle, die in der empirischen Untersuchung besonders verbreitet sind:

- Mit (Persönlichkeits-)Bildung wird zum einen auf emanzipatorische und individuelle Entfaltungsprozesse und dem Verhältnis vom Individuum zur Welt verwiesen. Dabei wird im akademischen Kontext zudem die Rolle von Wissenschaft in diesen Prozessen in den Blick genommen. Zum anderen kennzeichnet sich das Konzept Persönlichkeit durch das Spannungsfeld von stabiler Disposition und Veränderungsmöglichkeit in kurzen biografischen Phasen wie einem Studium.
- Als Gegenbegriff zu Bildung kann Employability in Stellung gebracht werden. Als individuelle Arbeitsmarktbefähigung und/oder Arbeitsmarktrelevanz von Studiengängen steht sie für eine Ökonomisierung von Bildung. Zugleich haben verschiedene Akteur.innen im Hochschulkontext vermittelnde Perspektiven entwickelt.
- Mit Qualifikation und Qualifikationsrahmen wurde im Zuge des Bologna-Prozesses ein Rahmen geschaffen, innerhalb dessen Kompetenzorientierung an Hochschulen gestaltet werden soll. Qualifikationen bescheinigen und zertifizieren Kompetenzen. Verschiedene Qualifikationsrahmen, vor allem DQR, HQR und FQR, definieren, welche Kompeten-

- zen entwickelt sein sollen. Dabei lassen sich sowohl Bezüge zu Persönlichkeitsentwicklung als auch zu Employability herstellen – nicht zuletzt, da beides von Qualifizierungszielen erwartet wird.
- Lernziel- und -ergebnis-Taxonomien geben Einblick darin, dass Lernergebnisse nicht nur eine kognitive, sondern auch affektive und psychomotorische Dimensionen haben, wenngleich die kognitive dominiert. Mithilfe von Taxonomien und Constructive Alignment soll auf Ebene von Studiengängen, Modulen und Lehrveranstaltungen definiert werden, welche Kompetenzen von Studierenden auf welche Weise entwickelt und erfasst werden sollen.
- Im Diskurs prominent gewordene Kompetenzbegriffe wurden zu verschiedenen Zeitpunkten von unterschiedlichen Akteur.innen eingeführt. Schlüsselkompetenzen können als Vorläufer der Suche nach einer Brücke zwischen Bildung und Arbeitsmarkt erachtet werden. VUKA und Future Skills lassen sich als Fortführung verstehen. Sie sind ebenso wie digitale Kompetenzen kaum aus dem aktuellen Hochschuldiskurs wegzudenken. Akademische Kompetenzen nehmen diesbezüglich eine vermittelnde Perspektive ein. Auf der Suche nach einer Bestimmung wird Wissenschaft als Referenz gewählt, die mehr oder weniger im Fokus der Realisierung von Kompetenzorientierung an Hochschulen stehen kann.
- Die Bestimmungsansätze von akademischen Kompetenzen sind durchaus anschlussfähig an das Zusammenspiel von professionstheoretisch definierten Kompetenzdimensionen Wissen, Können, Wollen und Dürfen, gerahmt von Haltung. Es sensibilisiert dafür, dass es nicht um eine Abwertung von Wissen oder unmittelbar um Employability gehen muss, sondern um verschiedene Wissensformen und das rekursive Verhältnis zur Praxis.

Nur in Bezug auf VUKA und Future Skills wird mitunter argumentiert, dass private Hochschulen in besonderem Maße zur Entwicklung beitragen würden. Ein näherer Blick zeigt, dass dabei jedoch vor allem arbeitsmarktbezogene Argumente zum Einsatz kommen.

Zweitens wurde eine empirische Untersuchung an zehn öffentlichen und privaten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften durchgeführt. Fokussiert

wurden die Fachgruppen SAGE (Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung) und Wirtschaftswissenschaften. Es lassen sich neben etwa 90 verschiedenen Kompetenzbegriffen im Feld unterschiedliche Kompetenzverständnisse und -modelle identifizieren:

- Die Bezugsrahmen der Interviewpartner.innen prägen das Sprechen über Kompetenz. So geht die Rolle in der Hochschule, z.B. im Qualitätsmanagement oder der Studiengangsentwicklung, mit bestimmten Anforderungen an Kompetenzorientierung einher. Zudem kann aus der Perspektive von Lehr-/Lern- und Prüfungsformen argumentiert werden, ebenso wie aus der Rolle der involvierten Personen heraus, d.h. Lehrende sowie Studierende.
- Es lassen sich vier Referenzen finden, über die Kompetenz bestimmt wird: a) Wissen, b) Selbst und Persönlichkeit, c) Praxis, Beruf, Situation und/ oder Profession sowie d) Gesellschaft. Eine anhaltende Diskussion um Employability lässt sich dabei nur an öffentlichen Hochschulen rekonstruieren.
- Sowohl die Diskussion um Schlüsselkompetenzen als auch VUKA und Future Skills ist vor allem eine Diskussion über ein bisheriges Defizit an Hochschulen in der Förderung überfachlicher Kompetenzen. Eine Betrachtung des Verhältnisses von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zeigt, dass Hochschulen als Organisationen vor allem bestrebt zu sein scheinen, überfachliche Kompetenzen stärker zu fördern, wobei sie sowohl auf extra- als auch intracurriculare Ansätze zurückgreifen. Allerdings erweist sich die Abgrenzung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Frage des fachlichen Kontextes. So können überfachliche Kompetenzen in einem Fach fachliche Kompetenzen in einem anderen Fach darstellen. Nicht zuletzt wird es als Organisationsfrage markiert, wie eine Integration beider in Studiengängen gewährleistet werden kann.
- Unter prominenten Kompetenzbegriffen wird betrachtet, welche Bedeutung Schlüsselkompetenzen, VUKA, Future Skills und akademische Kompetenzen an den untersuchten Hochschulen zugeschrieben wird. Reflexivität wird dabei als wesentliche Notwendigkeit für die Entwicklung und als wesentliches Kennzeichen akademischer Kompetenz markiert. Forschungskompetenzen als Teilbereich wurden insbesondere von Interviewpartner.innen aus SAGE-Fächern betont. An privaten Hochschulen wird zudem eine Benachteiligung in der Forschungsförderung thematisiert. VUKA- bzw. Transformationskompetenzen werden i.S. eines Umgangs mit Krisen fachspezifisch unterschiedlich gedeutet, sind aber für alle Fächer relevant. Future Skills sind selten, aber öfter in öffentlichen Hochschulen Thema. Dabei wird vor allem kritisches

Denken hervorgehoben. Digitale Kompetenzen bleiben bis auf die Betonung der Relevanz von Data Literacy in den Wirtschaftswissenschaften unscharf.

• Hinsichtlich der Kompetenzmodelle sind an den Hochschulen im Allgemeinen und in den Studiengängen im Speziellen Strukturmodelle (vor allem der DQR) und Stufenmodelle (Taxonomien) gleichermaßen präsent. Nur an einer öffentlichen – und systemakkreditierten – Hochschulen zeigte sich dabei die Tendenz zu einem hochschulweiten Modell, dass auch gleichermaßen präsent unter den Studiengangsleitungen ist. Zugleich gibt es an allen Hochschulen eine Vielzahl an Modellen, die nur in einzelnen Studiengängen oder von einzelnen Personen als relevant markiert wurden. Diese umfassen weitere Strukturmodelle (z.B. KODE) oder Stufenmodelle (z.B. von Noviz.in zu Expert.in). Hinzu kommen fachbezogene Modelle im SAGE-Bereich und themenbezogene Modelle zu Digitalisierung oder Nachhaltigkeit an einer Hochschule.

Kompetenzverständnisse und -modelle sind nicht unmittelbar durch die Trägerschaft, sondern vielmehr durch die Fächer und die einzelnen Personen bedingt. Dies lässt sich anhand von fünf Aspekten erklären:

- Die Mehrheit der Befragten an öffentlichen und privaten HAW ist an öffentlichen Hochschulen bzw. konkret Universitäten sozialisiert, wenngleich die Lebensläufe der Mitglieder privater HAW diverser sind.
- Alle Professor.innen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften teilen die (für eine Berufung notwendige) Erfahrung außerwissenschaftlicher Berufstätigkeit.
- Fächer entfalten eine stärkere Bindungskraft unter Wissenschaftler.innen, als dies die Hochschulen als Organisation tun.
- Unabhängig von der Kompetenzorientierung der Studiengänge, die eine Hochschule akkreditierungsbedingt als Organisation gewährleisten muss, sind es stets die Mitglieder, die Kompetenz für sich und ihre (Lehr-)Praxis übersetzen.
- An Hochschulen werden unabhängig von der Trägerschaft dieselben Erwartungen im Rahmen der Studiengangs- und Systemakkreditierung gestellt.
- Ökonomischen Aspekten kommen in einem Bereich auch an öffentlichen Hochschulen große Bedeutung zu – in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Weiterbildende Studiengänge sind auch dort kostenpflichtig.

Wenngleich nicht unmittelbar, so hat doch die Trägerschaft mittelbar Einfluss, vor allem durch die Studiengangsformate und die Studierenden. Hier deutet sich eine höhere Vielfalt an privaten Hochschulen an – sowohl in Bezug auf die Bildungsbiografien der Stu-

dierenden als auch die Optionen, in Vollzeit, berufsbegleitend, in Präsenz und/oder virtuell zu studieren.

1. Zielsetzung und Vorgehen

1.1. Hintergrund und Erkenntnisinteresse

"Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun." (Humboldt 2010 [1809/1810]: 232)

Bildung im Allgemeinen wird ein humanistischer und emanzipatorischer Charakter zugeschrieben (Lederer 2014: 80), die nicht auf Besitz, Erwerb bzw. Haben reduziert werden kann (Schaufler 2016). Bildung durch Wissenschaft bzw. Charakter- und Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft im Speziellen ist einer der Ansprüche, die Wilhelm von Humboldt Anfang des 19. Jahrhunderts formulierte – für Universitäten. Neben der Einheit von Forschung und Lehre oder der Freiheit der Wissenschaft wurde dieser als eine der prägendsten Formeln für die Idee der deutschen Universität tradiert (z.B. Ricken et al. 2014; Pasternack et al. 2018).

Unabhängig davon, inwieweit die Ansprüche eingelöst wurden – die im Vergleich forschungsorientierte Idee von Universität wurde zum internationalen Vorbild (Krücken 2004: 354; Schaeper 1997: 24). Desweiteren formten sie das Selbstbild von Universitäten als Traditionsträger dieser Idee(n) akademischer Bildung. Dass dies stabil ist, zeigte sich nicht zuletzt in den Kritiken an dem Bologna-Prozess, welcher – stets im Zusammenwirken mit New Public Management – diesen Bildungsanspruch durch ökonomische Prinzipien, Rechenschaftspflichten sowie Bürokratisierung und Verschulung bedroht bzw. in jedem Fall herausgefordert sah (z.B. Liebermann/Loer 2007; Schimank 2010; Ricken et al. 2014; Kühl 2018; Teichler 2018; Seyfried/Pohlenz 2021). Bildung war und ist im Zusammenhang mit Universitäten somit zwar unspezifisch, bezieht sich jedoch stets auf eine Bestimmung von Universitäten "als Orte umfassender Entwicklung kognitiver und moralischer Bildung" in Abgrenzung von Orten "reiner Wissensvermittlung [oder einer] funktionalen Anreicherung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Praxis" (Schmidt 2021: 17).

Unsichtbar blieb in der Diskussion oftmals eine Differenzierung im deutschen Hochschulsystem, die bereits 1968 vorgenommen wurde. Mit der Gründung der Fachhochschulen – bzw. nunmehr Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) – wurde darauf hingewirkt, zukünftig schneller und anwendungsorientierter als Universitäten "Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbilden und zu selbstständiger Tätigkeit im Beruf befähigen" (WR 2010: 17) zu können.¹ Sie sollten damit auch eine Lücke schließen zwischen der "theoretisch orientierten, universitären Ausbildung und dem System der dualen Berufsausbildung" (Altvater 2019: 145). Ihre Anzahl ist seitdem deutlich gestiegen. Während es 1990 bundesweit 52 öffentliche HAW gab, waren es 2016 bereits 104 (Hüning et al. 2017: 35 f.). 2023 machten HAW fast die Hälfte der 428 Hochschulen in Deutschland aus.² Bei nichtstaatlichen HAW, d.h. kirchlich oder privat getragenen, war der Anstieg im selben Zeitraum

¹ Mittlerweile hat sich die Alternativbezeichnung Hochschulen für angewandte Wissenschaften verbreitet. Dies spiegelt sich in den Landeshochschulgesetzen wider, in denen beide Bezeichnungen verwendet werden. Eine solche begriffliche Veränderung kann als Zeichen zunehmender Konvergenz der Hochschultypen gedeutet werden (Altvater 2019: 144), die sich nicht zuletzt mit einer höheren Anerkennung von Universitäten erklären ließe. Hier wird entsprechend der Begriff Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bzw. die Abkürzung HAW genutzt.

² Ohne Verwaltungsfachhochschulen: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html (13.3.2024)

allerdings noch stärker: von 21 im Jahr 1990 auf 113 im Jahr 2016 (Hüning et al. 2017: 35 f.).³ Im Wintersemester 2021/2022 studierten bereits 342.586 Personen an privaten Hochschulen. Nicht nur studierte damit gut jede.r zehnte Student.in an einer privaten Hochschule, sondern über 90 Prozent von ihnen studierten an einer privaten HAW (Statistisches Bundesamt 2022: 10).⁴

Konzentriert man sich allein auf die privaten Hochschulen im Unterschied zu den staatlichen, dann sind beide zwar Organisationen des Wissenschafts- und Erziehungssystems, die privat getragenen sind jedoch auch Teil des Wirtschaftssystems – d.h. Unternehmen. Letztere müssen sich im Gegensatz zu staatlichen HAW, die aus Landesmitteln grundfinanziert werden, in der Regel aus eigenen Mitteln (z.B. Studiengebühren, Stiftungsmittel, Spenden) finanzieren. Es ist daher zu erwarten, dass private HAW nicht nur unternehmerisch agieren, sondern sich die Logik des Marktes auch in der besonderen Fokussierung dieser Organisationen auf ihre Kund.innen, den Studierenden, niederschlägt. Sie stellen "häufig die *employability* in besonderer Weise in das Zentrum ihrer Studienangebote und ihren Studierenden damit die unmittelbare Verwertbarkeit der Studieninhalte im Berufsleben in Aussicht" (WR 2012: 84, Herv. i.O.). Solch ein Fokus auf arbeitsmarktnahe Ausbildung lässt sich als Personalentwicklung fassen.

Zudem zeichnen sie sich durch eine größere Flexibilität bei der Entwicklung ihres Studienangebots, Studieninhalten und -strukturen aus, sodass sie sich schneller an Marktbedingungen anpassen können, um sich Wettbewerbsvorsprünge zu sichern (Herrmann 2021: 47). Zugleich müssen sie die Sicherung nachhaltiger und auch skalierter Finanzierungsstrukturen im Blick behalten (Frank et al. 2010: 31). Sie müssen ihre Studienangebote demnach so offerieren, dass eine Nachfrage bedient bzw. erzeugt wird. Dies ist letztlich eine Frage des Organisationsüberlebens. Diesbezüglich wird beobachtet, dass private HAW im Unterschied zu öffentlichen Studienanfänger.innen hinzugewinnen – sie "erzeugen eine höhere Studierneigung" (WR 2024: 10). Dabei rücken im Zuge der Akademisierung vieler zuvor nicht akademisierter Berufsfelder auch Personen in den Fokus, die sich entweder zuvor einer beruflichen Ausbildung zugewandt hatten bzw. hätten oder sich der Notwendigkeit eines Studiums und eines akademischen Abschlusses durch ein gestiegenes Anforderungsniveau im Beruf gegenübersehen. Nur vage berufliche Anwend- bzw. sogar Verwertbarkeit könnte insbesondere von neuen Studieninteressierten, erst recht zahlenden, nicht geschätzt und gewünscht werden, wobei dies möglicherweise mit "nicht zu viel Theorie" gleichgesetzt wird.

Unsere Forschung ist von der Annahme geleitet, dass sich die unternehmerische Ausrichtung von privaten Hochschulen bis auf die Bildungsansprüche auswirkt. Während an öffentlichen Hochschulen (Persönlichkeits-)Bildung durch Wissenschaft und damit Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum steht, vermuten wir, dass mit der Arbeitsmarktorientierung der Fokus stärker auf Personalentwicklung, also den Erwerb beruflich bzw. ökonomisch verwertbarer Qualifikationen, gelegt wird. Zugleich sind auch öffentliche Hochschulen spätestens mit Beginn des Bologna-Prozesses angehalten, ein Hochschulstudium weder nur auf eine Karriere in der Wissenschaft, noch auf die Vermittlung von theoretischem (Fach-)Wissen auszurichten und bereits mit dem Bachelor einen "ersten berufsqualifizierenden Abschluss" (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 16, eigene Hervorhebung) anzubieten. Nicht konsekutive Master-Studiengänge sollten Absolvent.innen ermöglichen, sich nach einigen Jahren Berufstätigkeit weiter zu qualifizieren (WR 2019: 9). Im Zuge dieses Diskurses, der zu-

³ Betrachtet wurden nur die Hauptstandorte, bei den Substandorten gab es teilweise noch massivere Steigerungen.

⁴ Im internationalen Vergleich ist dies wenig. Weltweit sind etwa 33 Prozent der Studierenden an privaten Einrichtungen der tertiären Bildung eingeschrieben, mit den höchsten Anteilen in Zentral- und Südasien sowie in Lateinamerika und der Karibik (UNESCO & DUK 2022: 17). Diese umfassen jedoch sowohl religionsoder kulturorientierte, (kleinere) nicht konfessionsgebundene als auch Eliteeinrichtungen.

gleich ein Diskurs um lebenslanges Lernen im Allgemeinen und um Weiterbildung im Speziellen ist, wurden insbesondere seit Ende der 2000er Jahre verschiedene hochschulpolitische Anstrengungen unternommen, um wissenschaftliche Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen auszubauen. Argumentiert wird dabei mit der Sicherung des Fachkräftebedarfs angesichts des demografischen Wandels, der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und der Beschleunigung des Transfers von Wissen in die Praxis (Freitag et al. 2021: 1; WR 2019).

Darüber hinaus wird unter Studierenden öffentlicher Hochschulen ein kontinuierlicher Anstieg der Erwartung an ein gutes Einkommen durch ein Studium – bei gleichzeitigem Anstieg der sozialaltruistischen Vorstellungen – festgestellt (Multrus et al. 2017: 16). Dies deckt sich mit Erkenntnissen aus den USA, wo die Entscheidung für ein College-Studium unabhängig von der Trägerschaft zunehmend von Beschäftigungsfaktoren geprägt ist. Für Studienanfänger.innen ist eine 'bessere' Arbeitsstelle nicht nur ein zentraler und bedeutungsvoller Faktor, sondern auch ein ökonomisch wirksamer (Mayhew et al. 2016: 422 f.) und zudem ein für Hochschulen zunehmend rechenschaftspflichtiger (Mayhew et al. 2016: 421 f.).

Folglich ist zu vermuten, dass alle Hochschulen und Studiengänge unabhängig von Typ und Trägerschaft bestimmten Erwartungen genügen müssen und andere zumindest bearbeiten. Entsprechend ergibt sich folgende untersuchungsleitende Forschungsfrage im Projekt:

Wie bzw. wieweit gelingt es privaten und öffentlichen Hochschulen, die dominanten Interessen, die Studierende und die Beschäftiger der Absolvent.innen an einem Hochschulstudium haben, mit dem Charakter eines Hochschulstudiums, sowohl (persönlichkeits-)bildend als auch personalentwickelnd zu sein, zu vermitteln?

Davon ausgehend kann gefragt werden, inwieweit an Hochschulen ein Spannungsfeld zwischen (Persönlichkeits-)Bildung und Personalentwicklung wahrgenommen und wie es prozessiert wird. Dabei wird nach jenen Ausprägungen gesucht, die es nahelegen, dass die Organisation Hochschule und ihre Mitglieder sowie die Gestaltung von Studiengängen und Lehrund Lernformaten es eher fördert oder behindert, sich bestimmte Kenntnisse anzueignen, bestimmte Fähigkeiten zu stärken, bestimmte Fertigkeiten auszubilden, bestimmte Haltungen einzunehmen – d.h. bestimmte Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

In diesem Arbeitsbericht konzentrieren wir uns auf den Begriff der Kompetenz, da diesem das genannte Spannungsfeld inhärent ist. An Hochschulen aller Typen und Trägerschaften soll auf allen Ebenen eine – spätestens im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte – Kompetenzorientierung bearbeitet werden: in den Lehr- und Lernformaten, in den Studiengängen und der Hochschule als Ganzes (Weyer et al. 2017). Wenn unsere leitende Annahme richtig ist, dass öffentliche Hochschulen Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellen und private stärker auf Personalentwicklung abstellen, dann sollte sich dies auch in unterschiedlichen Akzentsetzungen beim Kompetenzverständnis zeigen. Dazu gehen wir erstens näher auf die Begriffshistorie von Kompetenz ein, um zu rekonstruieren, weshalb sie als Chiffre für (Persönlichkeits-)Bildung und gleichzeitig als Personalentwicklung verstanden werden kann. Zweitens untersuchen wir empirisch, wie an öffentlichen und privaten Hochschulen über Kompetenzen gesprochen und auf welche Modelle Bezug genommen wird.

.

⁵ Im weiteren Verlauf des Projektes wird darüber hinaus untersucht, welche Erwartungshaltungen und Motive Studierende sowie die Beschäftiger der Absolvent.innen an einem (privaten) Hochschulstudium haben und wie der Erwartungserfüllung aus Sicht von Absolvent.innen nachgekommen wird. Dafür werden Studierende und Absolvent.innen befragt.

1.2. Empirisches Vorgehen

Durchgeführt wurden in der ersten empirischen Projektphase Dokumentenanalysen sowie 38 leitfadengestützte Interviews an zehn öffentlichen und privaten HAW. Die Dokumentenanalysen dienten der ersten Näherung: Es wurden hochschulische Leitbilder, Akkreditierungsberichte und Studiengangsdokumente (Modulhandbücher, Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen sowie Webseiten der Studiengänge) ausgewertet.

Die empirische Untersuchung war erstens auf die Gruppe der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) beschränkt. In Deutschland gab es im Wintersemester 2022/2023 214 HAW,⁶ darunter 87 private HAW.⁷ Private Hochschulen meint beim Statistischen Bundesamt ebenso wie hier private Hochschulen exklusive der kirchlichen. Der Fokus auf HAW liegt darin begründet, dass über 90 Prozent der 342.586 Studierenden privater Hochschulen (PHO) im Wintersemester 2021/22 an diesem Hochschultyp eingeschrieben waren (Statistisches Bundesamt 2022: 10). Wirtschaftswissenschaften hatten dabei den größten Anteil an Studierenden gefolgt von Psychologie, Gesundheitswissenschaften, Sozialwesen sowie – mit größerem Abstand – Informatik (Statistisches Bundesamt 2022: 40 f.). Daher wurde zweitens der Fokus auf die zwei größten Fächergruppen Wirtschaftswissenschaften mit 108.641 Studierenden sowie Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung (SAGE) mit zusammen 95.939 Studierenden gelegt. Unter SAGE versammeln sich viele der erst kürzlich akademisierten Berufsgruppen.⁸

Es wurden insgesamt zehn Hochschulen anhand ihrer Fächergruppen für die Untersuchung ausgewählt und 38 Interviews mit 39 Personen mithilfe von drei rollendifferenzierten Leitfäden durchgeführt.⁹

Es ergaben sich drei Herausforderungen. Erstens ist der Anteil an privaten und öffentlichen Hochschulen mit mehreren Standorten zwar ähnlich, private haben allerdings meist eine höhere Anzahl (Drescher/Janson 2019: 161). Daher wurde der ursprüngliche Ansatz, regionale Cluster zu bilden und Fallstudien durchzuführen, aufgegeben und stattdessen sukzessive weitere PHO angefragt. ¹⁰ Zweitens gestaltete sich die Gewinnung von Interviewpartner. innen insbesondere an privaten Hochschulen schwierig. ¹¹ Die Auswahl der Hochschulen wurde neben den Fächergruppen von der Zusage der Vizerektor. innen Lehre (VRL) abhängig gemacht. ¹² Insgesamt wurden 19 VRL, davon 12 von PHO, angeschrieben. Letztlich konnten insgesamt zehn Hochschulleitungen für ein Interview gewonnen werden, die sich gleichmäßig auf öffentliche und private Hochschulen verteilen. Sechs der Hochschulen sind fachlich spezialisiert, d.h. sie bieten prioritär Studiengänge im Bereich WiWi oder SAGE an: fünf PHO und eine ÖHO. Da an ÖHO seltener eine solche Spezialisierung gegeben ist, wurden dort Hochschulen recherchiert, die inhaltliche Schwerpunkte auf SAGE oder WiWi setzen. Der

⁶ Ohne Verwaltungsfachhochschulen: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html (13.3.2024)

⁷ Ohne Verwaltungsfachhochschulen: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/privatehochschulen-hochschularten.html (13.3.2024)

⁸ SAGE ist nicht Teil von offiziellen Fachsystematiken. Es wird vielmehr, ebenso wie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), von den Hochschulen und verschiedenen Studienfächern als Sammelbegriff verwendet und wurde erstmals von Ulrich Mergner 2009 auf dem Fachbereichstag Soziale Arbeit als Teil einer fachpolitischen Initiative vorgestellt (Ehlert 2018: 67).

⁹ Leitfäden s.u. Anhang

¹⁰ Von den hier untersuchten fünf öffentlichen Hochschulen hat nur eine zwei Standorte in derselben Region, von den fünf privaten hingegen haben drei mindestens zwei Standorte in ganz Deutschland.

¹¹ Über die Gründe können nur Vermutungen angestellt werden, z.B. vergleichsweise geringere personelle Ressourcen, fehlende Vertrautheit mit Studienteilnahmen, wettbewerbsbedingte Zurückhaltung von studiengangsbezogenen Dokumenten.

¹² Vizerektor.innen Lehre (VRL) wird hier als Sammelbegriff für unterschiedliche Funktionstitel und Hochschulleitungsformen verwendet.

Überblick über die Hochschulen und die Zuordnung zu einer Fächergruppe findet sich in Übersicht 1

Übersicht 1: Sample der Hochschulen

Fächergruppen	private Hochschule	öffentliche Hochschule
Wirtschaftswissenschaften (WiWi)	3	2
Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung (SAGE)	2	3

Im Anschluss an die Interviews mit den VRL wurde je ein.e Vertreter.in der Lehr- und Lernentwicklung für ein Interview angefragt. Unter Lehr- und Lernentwicklung wurden sowohl Qualitätsentwicklung als auch Hochschuldidaktik gefasst, d.h. Bereiche, in denen Kompetenzentwicklung hochschulweit, zum Beispiel im Zuge von Akkreditierungen, Studiengangsentwicklung und/oder der Begleitung von Lehren und Lernen, Lehrenden und ggf. Lernenden, prozessiert wird. Darüber hinaus wurden je zwei Lehrende angefragt, die z.B. die Rolle von Studiengangsleitungen einnehmen. Auch hier ergab sich eine Herausforderung an PHO. An zwei der befragten PHO erklärte sich kein.e Vertreter.in der Lehr- und Lernentwicklung für ein Interview bereit, an einer davon auch kein.e zweite.r Lehrende.r. Die Hochschulen wurden trotzdem in die Untersuchung einbezogen, da die Interviews wertvolle Einblicke in das Feld ermöglichen und über Dokumente ergänzt werden konnten.

An den zehn Hochschulen wurden von Januar bis Juni 2024 insgesamt 38 leitfadengestützte Interviews mit 39 Personen geführt: 10 mit VRL, neun mit Mitarbeiter.innen der Lehr- und Lernentwicklung (LL) und 19 Interviews mit 20 Lehrenden (L) (Übersicht 2).¹⁴

Übersicht 2: Interviews an Hochschulen

Trägerschaft	Privat				ft Privat öffentlich							
Fachbaraich		SAGE		WiWi			SAGE			WiWi		
Fachbereich	2			3		3		2				
Delle	VRL	LL	L	VRL	LL	L	VRL	LL	L	VRL	LL	L
Rolle	2	2	4	3	1	5	3	4	6	2	2	5

Lehrende hatten die Rolle als Studiengangsleitung inne. In zwei Fällen fungierten sie vor oder während des Interviewzeitpunktes als Studiengangsleitung in einem anderen Studiengang und bezogen sich entsprechend darauf. Die Zuordnung erfolgte anhand des Studiengangs, für den sie als Expert.in angefragt wurden (Übersicht 3).

In Vorbereitung auf die Interviews und zur Ergänzung der Analyse wurde zudem auf Dokumente der Hochschulen zurückgegriffen. Diese umfassen erstens zentrale Dokumente:

- 10 Leitbilder (Lehre);
- vier hochschulweite Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen öffentlicher Hochschulen: An drei privaten Hochschulen finden sich keine, an einer öffentlichen und zwei privaten

¹³ Dabei fiel auf, dass – vermutlich bedingt durch die Größe – insbesondere an PHO die Anzahl zentraler Ansprechpersonen sehr klein war. Oft war es nur eine Person, die für Qualitätsmanagement zuständig war, und Hochschuldidaktik war nicht zentral verankert. In einem Fall konnte gar keine Person auf der Website identifiziert werden.

¹⁴ An einer Hochschule wurden zwei Mitarbeiter.innen der Lehr- und Lernentwicklung interviewt. An einer zweiten Hochschule wurde ein Interview mit zwei Lehrenden aus demselben Studiengang geführt. An einer dritten Hochschule wurden drei Lehrende interviewt. Elf Interviews wurden in Präsenz durchgeführt, 27 per Online-Videokonferenz. Zusätzlich werden die Fachbereiche benannt, für die die Interviewpartner.innen schwerpunktmäßig befragt wurden: SAGE oder Wiwi.

Fachgruppe	Trägerschaft	Anzahl	Fachbereich	Studiengang	Anzahl
		2	Soziales	Soziale Arbeit	3
	privat	2	Dädagagik	Frühpädagogik	3
SAGE			Pädagogik	Medizinpädagogik	2
	öffentlich	3	Pflege und	Pflege	1
			Gesundheit	Gesundheitsmanagement	1
	öffentlich	2		Gesarianeresmanagement	
	onentiich 2		Versicherung	2	
				Finanzen	3
WiWi			Betriebswirtschaft und Management	Unternehmensführung	1
	privat	3	una management	Betriebswirtschaft	2
				Kommunikation	1
				Sicherheit	1

Übersicht 3: Interviews mit Lehrenden an Hochschulen nach Studiengangszuordnung

Hochschulen sind sie nach Abschlussniveau, Lehrveranstaltungsmodus oder Fachbereichen differenziert:

- fünf Gutachten der institutionellen Akkreditierung von PHO;
- drei Gutachten systemakkreditierter Hochschulen.

Zweitens wurden Dokumente zu den Studiengängen der Interviewpartner.innen recherchiert und zur Schaffung einer gleichmäßigen Bachelor-Master-Verteilung ergänzt um weitere Studiengänge. Insgesamt wurden Dokumente von 20 Studiengängen auf Bachelor- und 20 auf Master-Niveau ausgewählt. ¹⁶

Konkret umfassen die Studiengangsdokumente:

- 40 Studiengangsbeschreibungen in Form von Texten auf den Webseiten/Flyern;
- 33 Modulhandbücher;
- 34 Studien- und/oder Prüfungsordnungen;
- 38 Gutachten der letzten Programmakkreditierung.

Übersicht 4 zeigt die Verteilung der einbezogenen Dokumente im Überblick. Die Kreuze stehen für die Anzahl der jeweiligen Dokumentenart. Bis auf Leitbilder bzw. Leitbilder Lehre, die die Öffentlichkeit adressieren, lagen nicht an allen Hochschulen (fünf private und fünf öffentliche) alle Dokumente vor bzw. waren öffentlich zugänglich. So haben z.B. nicht alle Hochschulen hochschulweite Rahmenstudien- und prüfungsordnungen verabschiedet. Die institutionelle Akkreditierung findet nur an privaten Hochschulen statt. Eine Systemakkreditierung, für die sich jede Hochschule entscheiden kann, wurde nur an drei Hochschulen durchgeführt. Insbesondere an privaten Hochschulen sind oft studiengangsbezogene Dokumente wie Modulhandbücher oder Prüfungsordnungen, aber auch Akkreditierungsberichte

¹⁵ Akkreditierungsbezogene Dokumente wurden über die Datenbank des Akkreditierungsrates recherchiert: https://antrag.akkreditierungsrat.de/ (22.1.2024). Gutachten zur institutionellen Akkreditierung finden sich in den Publikationen des Wissenschaftsrats: https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Publikationen (22.1.2024). Hochschulentwicklungspläne sowie Leistungs-/Jahresberichte wurden nicht einbezogen, da diese Formate nur öffentlichen Hochschulen durch die Landespolitik vorgegeben sind und auch nicht von allen veröffentlicht werden.

¹⁶ BA umfasst dabei auch Bachelor of Science, MA auch Master of Science und Master of Business Administration (MBA).

Ilhara	inht 1.	Dakuma	entenausv	uahl

	private Hochschule (n = 5)				öffentliche Hochschule (n = 5)					
Dokumentenart	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Leitbilder (Lehre)	х	х	х	х	х	x (L)	x (L)	х	х	x (L)
hochschulweite Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen						х	х	х	х	
Gutachten der institutionellen Akkreditierung von PHO	x	x	х	х	x					
Gutachten systemakkreditierter Hochschulen					х		х		х	
Studiengangsbeschreibungen in Form von Texten auf den Webseiten/Flyern	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	XXXX	xxxx	xxxx
Modulhandbücher	xxx	xxxx	xxx		xxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx
Studien- und/oder Prüfungsordnungen	xxx	xxxx			xxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx
Gutachten der letzten Programmakkreditierung	xxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxx	xxxx

nicht öffentlich zugänglich. In den Fällen, in denen sie nach den Interviews nicht zur Verfügung gestellt wurden, konnte nur auf die Studiengangsbeschreibungen zurückgegriffen werden.

Die Differenzen ergeben sich vor allem durch die fehlende Zugänglichkeit von Studiengangsdokumenten an PHO. In sieben Fällen waren keine Modulhandbücher zugänglich, darunter zwei Bachelor und drei Master aus dem Bereich WiWi sowie zwei Master aus dem Bereich SAGE. Zu zwei Studiengängen finden sich keine Akkreditierungsunterlagen, da sie noch nicht akkreditiert sind oder keinerlei Unterlagen zugänglich gemacht wurden.¹⁷

Sowohl die Dokumente als auch die Interviews wurden mithilfe einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) in MAXQDA analysiert. Diese Form der Inhaltsanalyse ermöglicht erstens die Bearbeitung umfangreicher Daten. Zweitens ist deduktive ebenso wie induktive (Sub-)Kategorienbildung möglich. Alle Dokumente wurden in MAXQDA importiert. In einem ersten Schritt wurden die Dokumente einer Hochschule gelesen, kommentiert und diskutiert. In einem zweiten Schritt wurde eine systematische Suche nach Kompetenzbegriffen vorgenommen, um einen Überblick zu gewinnen. In einem dritten Schritt wurden Oberkategorien anhand der Forschungsfragen, des Interviewleitfadens sowie im Hochschuldiskurs präsenten Kompetenzbegriffen gebildet.

Dies entspricht einem vergleichsweise offenen und explorativen Vorgehen. Die Entscheidung dafür liegt weniger in einem mangelnden Angebot an Modellen begründet als vielmehr in einem sehr umfangreichen Angebot. Das Interesse richtete sich demnach nicht auf eine Passung mit oder Erweiterung von einem Modell, sondern der Verbreitung von Begriffen und Modellen.

Mit dem Kategoriensystem wurden alle Dokumente codiert und um induktive Subkategorien, die sich aus dem Material ergaben, präzisiert. Dabei wurden die mitunter umfangreichen Subkategorien auf inhaltliche Übereinstimmung geprüft und thematisch zusammengeführt.

Das Ergebniskapitel bildet die Kategorien-Struktur in Bezug auf die Frage nach dem Kompetenzverständnis und den Kompetenzmodellen ab. Dabei wurde Wert darauf gelegt, den Verständnissen der Interviewpartner.innen über Zitate Raum zu geben.

¹⁷ Zukünftig könnte die Erhebung studiengangsbezogener Gutachten erschwert sein, da system- oder alternativ akkreditierte Hochschulen (bisher) kaum Gutachten veröffentlichen, obwohl dies so vorgesehen ist.

2. Begriffs- und konzepthistorischer Abriss

"Ein Gespenst geht um in Europa: Es ist das Gespenst der Kompetenz." (Arnold/Erpenbeck 2014: VII)

So leiten Rolf Arnold und John Erpenbeck ihren Briefwechsel ein, den sie unter dem Titel "Wissen ist keine Kompetenz" 2014 veröffentlichten. Sie teilen dabei wesentliche Überzeugungen und Aufforderungen, die weder historisch unbekannt noch exklusiv für Lehren und Lernen an Hochschulen sind, aber im Zuge des Bologna-Prozesses für Hochschulen – unabhängig von Typ oder Trägerschaft – an Dringlichkeit gewannen: Lehren und Lernen sollen von ihren Wirkungen und Ergebnissen her gedacht werden. Lehren und Lernen an Hochschulen soll "weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung" (Webler 2003: 68). Nicht mehr Kenntniszuwachs bzw. Wissen soll zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet haben (DQR-Koordinierungsstelle 2013).

Wenngleich das Gespenst Kompetenz seitdem eine Menge seines Schreckens verloren hat, sind doch zahlreiche Fragen noch nicht beantwortet. Antworten werfen zudem neue Fragen auf – nicht zuletzt, wie es um das Verständnis und die Realisierung von Kompetenzorientierung an Hochschulen steht. Wie gezeigt wird, manifestiert sich in "Kompetenz" in besonderem Maße das Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsbildung und Personalentwicklung. Die hier gewählte Orientierung am Begriff "Kompetenz" ist daher als Instrumentarium zu verstehen, das erstens ermöglicht, Anschluss an wissenschaftliche ebenso wie hochschul(polit)ische Diskurse herzustellen. Zweitens können darüber im- und explizite Erwartungen, die persönlichkeitsbildende und/oder personalentwickelnde Prozesse begründen, erfasst werden.

2.1. Zum modernen Kompetenzbegriff

Die Bedeutung von Kompetenz als Fähigkeit bzw. Befähigung für bestimmte Aufgaben lässt sich auf den englischen Begriff competence/competency im 16. Jahrhundert zurückverfolgen und wurde erst im 19. Jahrhundert in die deutsche Sprache übernommen (Bünning/Hortsch 2020: 10). ¹⁸ In wissenschaftlichen Diskursen wird der moderne Kompetenzbegriff mitunter auf den Linguisten Noam Chomsky zurückgeführt. In den 1960er Jahren differenzierte er zwischen Kompetenz (competence) als abstraktem Sprachwissen und der konkreten Sprachverwendung (performance), wobei sich – analog zu der Unterscheidung von Disposition und Performanz – Kompetenz über ein Verhalten – Performanz – ausdrückt (Arnold 2002: 31; Bünning/Hortsch 2020: 11). Neben kritischen Auseinandersetzungen in der Linguistik, soziologischen Übersetzungen in soziale bzw. kommunikative Kompetenz (Habermas 1971), die den gesellschaftskritischen Bedeutungsgehalt prägten, avancierte Kompetenz zu einem überaus modischen Begriff – sowohl in der Wissenschaft als auch der Bildungspolitik. Dies geschah nicht selten ohne Anknüpfung an bestehende konzeptionelle Entwicklungen bzw. ging einher mit Ent- und Verkopplungen der von unterschiedlichen Logiken bestimmten Diskurse um Bildung, Qualifikation, Identität oder eben Kompetenz (Arnold 2002: 30 f.) ¹⁹

¹⁸ Zur komplexitätssteigernden Diskussion über Unterschiede zwischen dem englischen 'competence' und 'competency/-ies' siehe z.B. Arifin (2021).

¹⁹ Diese Kritik einer ahistorischen Behandlung und fehlender wissenschaftlicher Grundlagen wird ebenso von Karlheinz Geißler und Frank Orthey (2002: 70) und konkret in Bezug auf Zukunftskompetenzen von Marco Kalz (2023: 333) geäußert (s.u. 2.6.3. Future Skills). Damit einhergehende begriffliche Unschärfe in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die wissenschaftlich durchaus differenziert werden können

Die anhaltende Mehrdeutigkeit des Begriffes ist kaum auf einen Mangel an wissenschaftlicher Auseinandersetzung zurückführen. Vielmehr haben die bis in die 1950er bzw. 1970er Jahre zurückzuverfolgenden zahlreichen (disziplinären) Perspektiven und theoretisch wie methodischen Zugänge sowie die zunehmend ausdifferenzierten (Bildungs-)Kontexte zu einer kaum überschaubaren konzeptionellen Vielfalt geführt. An Dynamik und Brisanz für das Hochschulsystem gewann Kompetenz seit den 1990er Jahren u.a. durch Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses, die von wissenschaftlichen wie nicht wissenschaftlichen Diskursen begleitet wurden.

Der Kompetenzdiskurs war Anfang der 2000er Jahre bestimmt von betriebs- und personalwirtschaftlichen sowie (arbeits-)psychologischen Perspektiven (Arnold 2002: 29). Pragmatisch-funktionalistische Kompetenzkonzepte aus der Psychologie stießen auf hohe Resonanz. Sie haben dazu beigetragen, Kompetenzen als Ergebnis von Lernprozessen zu verstehen. Kompetenz wurde in der Psychologie als Gegenbegriff zu Intelligenz eingeführt, die sich auf "generalisierte, kontextunabhängige, nur begrenzt erlernbare kognitive Dispositionen" (Klieme/Leutner 2006: 879) bezieht. Kompetenzen sind hingegen erlernbar sowie kontextabhängig und situationsbezogen (Klieme/Hartig 2008: 17 f.; Klieme/Leutner 2006: 879). Zudem sind sie durchaus anschlussfähig an die Differenzierung von Disposition und Performanz. Während Disposition auf die prinzipielle Fähigkeit einer Person verweist, in bestimmten Situationen bestimmte Anforderungen zu bewältigen, verweist Performanz auf eine motivations- und situationsabhängige Bereitschaft zu und Realisierung im Handeln und darüber hinaus auf eine Leistung in komplexen Handlungssituationen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 14). Kompetentes Handeln kennzeichnet sich aus beiden Perspektiven durch eine nicht einmalige oder zufällige Bewältigung von Anforderungssituationen, d.h. (nicht-zufällige) Handlungskompetenz (Klieme/Hartig 2008: 14).

Außerdem gewann ein Aspekt an Bedeutung: kognitive Leistung. Dieser spiegelt sich in einer der ersten bzw. einflussreichsten Definitionen von Kompetenz wider, die vor allem in der empirischen Bildungsforschung bzw. Kompetenzmessung im Schulbereich auf große Resonanz stieß. Dort wird Kompetenz verstanden als

"... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2002: 27 f.).

Beginnend in der Weiterbildung und der beruflichen Bildung, gefolgt von der allgemeinen Schulbildung und schließlich auch der Hochschulbildung wurde Kompetenz zum zentralen Begriff in der Diskussion über den "Output", wobei sich von der Messung dieses Outputs "die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens" (Klieme/Leutner 2006: 876) versprochen wurde. Insbesondere von Pädagogik und Psychologie wurde erwartet, dafür Messverfahren zur Verfügung zu stellen (Klieme/Leutner 2006: 877). Während Weinert (2002) durchaus auf Motivation (Wollen), Volition (Wille) und soziale Aspekte verwies, brauchte es für die (vergleichende) Messung eine spezifische begriffliche Grundlage, die mitunter auf die kognitiven Aspekte reduziert wurde auf z.B. "kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen" (Klieme et al. 2007: 7). Entsprechend blieben motivationale und affektive Aspekte oftmals unberücksichtigt.²⁰

Diese kognitionsfokussierte Definition war z.B. leitend im DFG-Schwerpunktprogramm ,Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungs-

(Kalz 2023: 341 f.), kann auch hier nicht aufgelöst werden. Stattdessen wird die begriffliche Vielfalt als Ausgangspunkt gewählt, incl. der Frage, wie etwas (vergleichend) erfasst werden kann, was nicht oder unterschiedlich definiert bzw. verstanden wird.

²⁰ Dies wird noch einmal aufgegriffen (s.u. 2.5. Lernziele und -ergebnisse).

> prozessen'. Es sollten Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle entworfen und geprüft werden, um Messinstrumente sowohl in Bezug auf die Förderung individueller Lernprozesse (Diagnostik) als auch in Bezug auf das Monitoring von Einrichtungen und Bildungssystemen (Assessment) zu entwickeln (Klieme/Leutner 2006: 878 f.).²¹ Daran anschließen sollten die Forschungsprojekte in den BMBF-Förderlinien ,Kompetenzmodellierung und erfassung im Hochschulsektor' (2011–2015) und ,Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen' (2016-2020).

> Der weitere begriffshistorische Abriss konzentriert sich im folgenden auf Begriffe und Konzepte, die in Abgrenzung oder zur Konkretisierung von Kompetenz verwendet wurden und werden. Dabei werden zum einen Begriffe aufgenommen, die im Diskurs um (private) Hochschulen präsent sind. Zum anderen werden mit Qualifikationsrahmen Strukturmodelle und mit Lernergebnis-Taxonomien Stufenmodelle vorgestellt, die besonders präsent in der empirischen Untersuchung waren. Sie stellen somit eine Brücke zu den Ergebnissen der empirischen Erhebung dar.²²

2.2. (Persönlichkeits-)Bildung

Wie einleitend angedeutet, muss aus der Perspektive von Bildung insbesondere Kompetenz mit einem Fokus auf kognitive Leistungen, funktional-pragmatische Aspekte sowie dem Anspruch an Messbar- und Vergleichbarkeit fast zwangsläufig reduziert und inkompatibel erscheinen. Für die Pädagogik geisteswissenschaftlicher Tradition bzw. Bildungstheorie markierte insbesondere PISA eine Wende, "da die von nun bestimmenden Diskussionsstränge stets die Messbarkeitsdebatte in pädagogische Forschung miteinschlossen und pädagogische Erkenntnis mit bildungsökonomischen Prämissen in Verbindung setzten" (Baros/Sailer 2021: 2). Mit Kompetenz einhergehende Argumentationen um Effektivität und Output führten zu einer weiteren neoliberalen Verkürzung von Bildung (Baros/Sailer 2021: 3). Bildung hingegen sei nicht nur Grundrecht, sondern

"die Entfaltung des Verstandes, die moralische und praktische Willensbildung sowie die Befähigung zu kritischer Reflexion und unabhängiger Urteilsbildung. Die Entwicklung eigener Vernunft, die Selbstentfaltung und die Individuation sind also zentrale Anliegen eines modernen Bildungsverständnisses und wenden sich nachdrücklich gegen eine Vereinnahmung des Individuums durch fremdgesetzte Zwecke" (Otto 2019: 8 f. zit. in Baros/Sailer 2021: 5).

Aus der Perspektive von Bildung als individueller Entfaltungsprozess muss es - normativ um die Gleichwertigkeit aller Menschen, ihrer Identität und sozialen Teilhabe gehen, unabhängig von einer wie auch immer ausgeprägten Kompetenz (Klieme/Hartig 2008: 22). Bildung zielt auf "ein Selbst- und Weltverhältnis" (Benner 1990: 598), das über alle Wissensformen hinausweist. Bildung könnte daher erstens nicht auf Wissen – auch nicht wissenschaftliches Wissen - reduziert werden und wäre zweitens nur mittelbar angewiesen auf formale Organisation(en).23

²¹ Gefördert wurden Forschungsvorhaben, fast ausschließlich an Universitäten, zur Konzeptualisierung domänenspezifischer oder generischer, d.h. fachlicher und überfachlicher, Kompetenzmodelle sowie zur Entwicklung und Erprobung von Messinstrumenten zur Erfassung von Kompetenzen. Mehr dazu siehe Olga Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2021; 2020)

²² s.u. 3.2. Kompetenzmodelle

²³ Im Deutschen stellt es eine Herausforderung dar, dass neben dem Begriff Bildung auch Erziehung existiert, die z.B. im englischen Begriff education untrennbar miteinander verschmolzen sind. Erziehung liegt ein Verhältnis von Erzieher.in und zu Erziehenden - i.d.R. Kinder und Jugendliche - zugrunde, in dem es darum geht, "den zu Erziehenden als denjenigen, der an Erfahrung, Reife und Wissen ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbstständigkeit zu entlassen" (Lederer 2014: 40). Die andauernde Diskussion kann hier nicht dargelegt werden.

Akademische Bildung ist darüber hinaus in Deutschland eng mit Wilhelm von Humboldt verbunden. Auch hier wird auf den wesentlichen Aspekt der Selbst-Bildung (Gaus 2012: 59) und der Beziehung zwischen 'Ich' und 'Welt' verwiesen:

"Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung." (Humboldt 1903: 283)

Universitäten sollten zudem nach langer Orientierung an der Ausbildung von Funktionseliten durch Forschung erweitert werden (Humboldt, 2010, S. 237), was in der Formel der Einheit von Forschung und Lehre tradiert wurde.

Bildung durch Wissenschaft bedeutete zum ersten – im Unterschied zur Schule, in der fertiges Wissen gelernt wird -, "Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem [zu] behandeln und daher immer im Forschen [zu] bleiben"(Humboldt 2010: 230). Dies wird gedeutet als eine "eigene, aktive Beschäftigung mit Wissenschaft" (Webler 2017: 15) und nicht – wie an der Kritik der Verschulung durch den Bologna-Prozess zum Ausdruck kommt – das Lehren und Lernen wissenschaftlicher Ergebnisse. 24 Zum zweiten sollten Universitäten darauf ausgerichtet sein "die Wissenschaft … als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmässig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben" (Humboldt, 2010, S. 229). Wissenschaft erschien dabei als "Reich der Freiheit gegenüber den Zwängen der beruflichen Arbeit ... um die Gewinnung eines Raumes für zweckfreies - nicht: wertfreies! - hinterfragendes und neugestaltendes Denken" (Huber 1991: 198). Entsprechend wird akademische Bildung mit einem Wert an sich verbunden (Lederer 2014: 199), die keinen direkten Zweck verfolgt. Zum dritten gehe es um Charakter und Handeln und nicht Wissen und Reden (Humboldt 2010: 232), wodurch sich durchaus Anschlüsse an Kompetenz ergeben, über die auf das 'mehr als Wissen und Reden' verwiesen wird.

Der Fokus auf den Begriff Individuum verschob sich jedoch auf den Begriff der *Persönlichkeit*, erneut mit unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten. Der nunmehr in unterschiedlichen Kombinationen verwendete Begriff ist "ein schillernder Begriff" (Erpenbeck et al. 2017: XXXV). In der Psychologie bezieht er sich i.d.R. auf zeitlich stabile Eigenschaften einer Person (Erpenbeck et al. 2017: XXXV). ²⁵ Er kann jedoch auch prozessual als Bildung und Entwicklung verstanden werden, wobei immer mehr (fach-)wissenschaftliche Beobachtungspositionen entstanden sind. ²⁶

Persönlichkeitsbildung, die als Begriff weder von Humboldt, noch von bildungstheoretischen Autor.innen definiert wurde, ließe sich herleiten aus einer Zentrierung der Bildung des Individuums im Verhältnis zur Welt sowie von Charakter und Handeln durch Wissenschaft. Verbreiteter ist diesbezüglich der ebenfalls nicht definierte Begriff der Persönlichkeitsentwick-

²⁴ In dieser Diskussion lässt sich forschendes sowie forschungsnahes Lernen verorten (Huber 2014), das 1970 nicht unter dem Stichwort Bildung, sondern Ausbildung entworfen wurde (Huber 1991: 195).

²⁵ Allerdings finden sich allein in der Persönlichkeitspsychologie bereits unterschiedliche Zugänge, die psychoanalytische, behavioristische etc. Blickwinkel einnehmen. Wenn man nun von langfristig stabilen Eigenschaften ausgeht und zugleich von (schneller) veränderbaren Kompetenzen, so wäre Persönlichkeit eine Voraussetzung für Kompetenzentwicklung (Erpenbeck et al. 2017: XXXVII).

²⁶ So finden sich z.B. im Tagungsband zu Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern für HAW (Studer et al. 2019) psychoanalytische, entwicklungspsychologische, professionstheoretische, didaktische und (theater-, gestalt- oder wirtschafts-)pädagogische Perspektiven auf Persönlichkeitsentwicklung in unterschiedlichen Fächern. Auf dieser Tagung hat sich auch das Hochschulnetzwerk Persönlichkeitsbildung "HOPE" gegründet. An diesem sind sowohl Freiberufliche als auch Hochschulmitglieder beteiligt, vor allem aus Hochschulen für Angewandte Wissenschaften: http://hochschulnetzwerk-persönlichkeitsbildung.eu/ (3. 3.2024).

lung. Theoretisch genähert wurde sich damit zusammenhängenden Fragen lange über das Konzept der Sozialisation, in der eine Anpassung bzw. ein "Hineinwachsen" (Portele/Huber 1983: 93) von Individuen in ihre Umwelt betont. Mit interaktionistischen und entwicklungspsychologischen Konzepten der Identitätsentwicklung wurde die individuelle Entwicklung des einzelnen Subjekts stärker in den Blick genommen (Portele/Huber 1983: 95). Mit Persönlichkeitsentwicklung wird stärker die "prinzipielle Möglichkeit der Subjekte, sich zu dieser Umwelt aktiv, individuell und situativ verschieden zu verhalten und darin ihre Identität zu entwickeln" (Portele/Huber 1983: 93) betont. Mit Habitus wird der Blick auf das Zusammenspiel von objektiven gesellschaftlichen Strukturen, sozialer Klasse und auf das Subjekt bezogenen inkorporierten kollektiven Dispositionen (Lenger et al. 2013: 14) gelenkt. Aufgrund der Veränderungsresistenz von Habitus ist jedoch keineswegs von schnellen, einfachen und rationalen, sondern lebensbegleitenden Prozessen auszugehen, was auch die Frage nach Veränderungen in biografisch kurzen und späteren Bildungsphasen wie einem Studium aufwirft (Sander/Weckwerth 2013: 178).

Zusammen betrachtet geht es stets um einen interaktiven Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft im Allgemeinen und im Studium im Speziellen, wobei persönliche und kontextuelle Voraussetzungen, Dynamiken sowie Ergebnisse dieses Prozesses betrachtet werden können (Portele/Huber 1983: 93). Persönlichkeitsentwicklung ist daher erstens durchaus anschlussfähig an Bildung. Zweitens ist sie ein Paradox, da sie vergleichsweise stabile (inkorporierte) persönliche Dispositionen sowie die Bereitschaft und -fähigkeit zur Selbstreflexion und Veränderung umfasst (Schmidt 2021: 20). Persönlichkeitsentwicklung ließe sich drittens auch als Kompetenzentwicklung verstehen als "eine beständige, umfassende, routinemäßige und aus der eigenen Motivation entspringende Arbeit an sich selbst bzw. an der eigenen Persönlichkeit" (Sander/Weckwerth 2013: 174) oder selbsttätiges "Identitäts- und Deutungslernen" (Arnold 2002: 30), das im Kontext der Biografien zu betrachten ist.

Es lässt sich zugleich, insofern man Persönlichkeitsentwicklung als Persönlichkeitsbildung fasst, ein maßgebliches Spannungsfeld zu Kompetenz aufmachen, das auf die Rolle der Menschen und den Zweck, der akademischer Bildung zugeschrieben wird, zurückgeführt werden kann. So gehe es nach Grigat (2010: 251 f.) aus der Perspektive von Bildung um Subjekte als in Freiheit gedachte Menschen, die in ein Verhältnis zur Welt als Ganzes treten können, aus der Perspektive von Kompetenz um einen Ausschnitt von Welt und die Funktion von Menschen – vor allem in Bezug auf den Markt. Aus der Perspektive von Bildung gehe es um Mündigkeit, d.h. ohne Fremdanleitung und Fremdzwecke, wie vom Staat oder Markt, aus der Perspektive von Kompetenz ist der Mensch für den Markt oder den Staat da. Dieses Spannungsfeld ergibt sich maßgeblich aus Entwicklungen, die im Zuge des Bologna-Prozesses unter dem Stichwort Kompetenzorientierung auf europäischer Ebene vorangetrieben wurden und Vergleichbarkeit, Ergebnisse und Berufsqualifizierung in den Fokus rückten. Dabei gewannen als Referenz für Persönlichkeitsentwicklung die Anforderungen beruflicher Tätigkeiten an Bedeutung, wobei vor allem auf überfachliche und konkret (berufsrelevante) Selbstund Sozialkompetenzen verwiesen wird (Studer 2019: 7; Zdunek 2019: 73 f.).²⁷

2.3. Beruf und Employability

Der Begriff Employability als Beschäftigungsfähigkeit stammt aus dem arbeitsmarktpolitischen Diskurs um Geringqualifizierte (WR 2015: 52). Der Wissenschaftsrat (2015) distanzierte sich zwar aufgrund dessen von dieser Bedeutung, betonte jedoch zugleich die Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote. Er schlug den Begriff der arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen vor (WR 2015: 60). Als solche waren sie Teil der Arbeitsmarktvorberei-

²⁷ Studer bezieht sich in ihren didaktischen Gestaltungsprinzipien auf Dieter Euler und Angela Hahn (2014) und damit auf die Wirtschaftspädagogik.

tung für (außer-)wissenschaftliche Tätigkeiten , die als eine Dimension akademischer Bildung neben Fachwissenschaft und Persönlichkeitsentwicklung angeführt wurden.

Unabhängig von den jeweiligen deutschen Begrifflichkeiten Arbeitsmarkt-, Beschäftigungsoder Berufsbefähigung oder -fähigkeit – gegenüber Employability kann von Akteur.innen, wie Studierenden, Arbeitgebenden oder Fachvertreter.innen, sehr unterschiedliche Positionen eingenommen werden, wobei sich insbesondere zwei gegenüberstehen:

"Auf der einen Seite wird den Hochschulen und Hochschullehrenden im Zusammenhang mit dem Begriff "Employability" ein Nischendasein fern jeder beruflichen Realität vorgeworfen und eine arbeitsmarktbezogene Qualifizierung und Beschäftigungsbefähigung der Studierenden eingefordert. Der Ausbildungsauftrag von Hochschulen ergibt sich in diesem Verständnis in erster Linie aus den Arbeitsmarkt- bzw. Arbeitgebererfordernissen und zielt auf eine Qualifizierung ab. Auf der anderen Seite wird mit dem Begriff "Employability" eine alternativlose, strikte Anpassung von Studium und Lehre an die Verwertungslogik des Arbeitsmarktes und eine Ökonomisierung der Bildung assoziiert, die abgelehnt wird. Dies geht einher mit der Konstruktion einer unversöhnlichen Trennung von akademischer Bildung und berufsbezogener Ausbildungsfunktion von Hochschulen. Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf werden hier als funktional strikt getrennte Systeme wahrgenommen." (Schubarth/Speck 2014: 95)

Eine Abgrenzung, die in diesem Zusammenhang im Deutschen relevant ist, ist somit jene zwischen Bildung, (beruflicher) Ausbildung und Beruf. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenspiel ist keinesfalls neu. Für Eduard Spranger stand fest, dass "[d]er Weg zu der höheren Allgemeinbildung über den Beruf und nur über den Beruf [führt]" (1929: 35). Dabei ging es ihm jedoch nicht um eine Stelle im Beschäftigungssystem, sondern um einen "inneren Beruf" bzw. ein "persönliches Bildungszentrum" als Voraussetzung für "Menschenbildung" (Spranger 1929: 35). Dies sei jedoch schwer realisierbar, wenn die Nachfrage der Wirtschaft und der Verdienst im Fokus stehen (Spranger 1970: 221). Unabhängig davon, wie man zu solchen Klassikern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht – Ausbildung wird auch heute oft im traditionellen Verständnis als "Qualifikation für einen Beruf" (Oelkers 2016: 10) interpretiert, obgleich mittlerweile Berufsbildung in den Fokus gerückt ist, die ebenfalls Identität, Habitus und Weiterlernen betont. ²⁸

Die trotz allem weiter bestehende Wertung könne mithilfe von Lernen überwunden werden, wenn die Perspektive verändert wird. So würde sich Ausbildung zwar auf "einen zeitlich wie inhaltlich begrenzten Lehrgang bezieh[en], der Zielsetzungen folgt, die erreichbar erscheinen" und Bildung eher auf eine "unbefristete Steigerung individueller oder kollektiver Lernniveaus" (Oelkers 2016: 17). Zugleich würde "jede Ausbildung der Bildung [dienen] und Bildung ohne Ausbildung nicht realisiert werden [können]" (Oelkers 2016: 17). Hinzu kommt, dass bereits im Hochschulrahmengesetz 1976 in § 2 Absatz 1 als eine Aufgabe aller Hochschulen formuliert war, dass sie "auf berufliche Tätigkeiten vor[bereiten], die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern". Letztlich soll dies auch durch den Hochschultyp Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) geleistet werden, in dem Studierende wissenschaftlich fundiert, aber anwendungs- und praxisorientiert zu einer selbstständigen beruflichen Tätigkeit befähigt werden sollen (WR 2010: 17).

Die maßgebliche Kritik, wie sie z.B. von Geißler und Orthey (2002) geäußert wurde, besteht nun darin, dass im Kompetenzdiskurs über die Frage von beruflicher Ausbildung insgesamt eine Verkürzung auf Funktionalität, Verwertbarkeit und letztlich Ökonomisierung von Kompetenz zuungunsten von Persönlichkeitsentwicklung erkannt wird:

"Es geht, das sollte man nicht leichtfertig unterschlagen, bei der Kompetenzdiskussion um Verwertung von Kompetenz. [...] Denn begründet und legitimiert wird die Ausrichtung von Bil-

²⁸ Für einen Literaturüberblick zu Fragen der Persönlichkeitsentwicklung auch im Bereich der beruflichen Bildung siehe Karin Langenkamp und Markus Linten (2023).

dungsaktivitäten auf Kompetenzen hin primär durch Veränderungen der Arbeitswelt und ihrer neuen Anforderungen. Es geht also nicht, wie vordergründig vermutbar, um Persönlichkeitsentwicklung mittels Beratungs- und Bildungsmaßnahmen. Es geht um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft. Deshalb ist von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzeptes – so wie vor 30 Jahren geschehen [bei Chomsky und Habermas, Anm. CA] – an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, von Autonomie- und Souveränitätsansprüchen dienen, heutzutage nichts zu sehen, nichts zu lesen und nichts zu hören." (Geißler/Orthey 2002: 72)

Über vermittelnde Perspektiven ließe sich jedoch konstatieren, dass sich Employability schlicht als Erinnerung verstehen lässt, dass ein Studium nicht ausschließlich auf wissenschaftliche Laufbahnen vorbereitet (Pasternack et al. 2018: 85). Employability kann in diesem Zusammenhang als ein Teil von Praxisorientierung verstanden werden, die berufliche und außerberufliche gesellschaftliche Praxis und die unterschiedlichen Kontexte umfasst (Wildt 2012: 262). Praxisbezüge würden dabei "eine Art Scharnierfunktion einnehmen, indem sie das Thema für Hochschulen 'erden' und anschlussfähig machen" (Schubarth/Speck 2014: 87), da sich sowohl der Wunsch nach mehr Praxisbezügen und -phasen von Studierenden, als auch Forschung als Praxis darunter verorten lassen.

Unter Employability lässt sich auch der Diskurs um lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung verorten, der zugleich ein Diskurs um Fachkräftebedarf, Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit, die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und die Beschleunigung des Transfers von Wissen in die Praxis ist (Freitag et al. 2021: 1; WR 2019; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Zwar war Weiterbildung bereits im Hochschulrahmengesetz 1976 (§ 2 Absatz 3) festgeschrieben, dass Hochschulen dem weiterbildenden Studium dienen, erschlossen wurde das Feld jedoch vor allem von privaten Hochschulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 230).²⁹ Hochschulpolitisch wurden insbesondere seit Ende der 2000er Jahre Anstrengungen unternommen, Weiterbildung auch an öffentlichen Hochschulen auszubauen, vor allem im Programm ,Offene Hochschulen' (2011–2020).³⁰ Der Zeitraum ist nicht zufällig. Im Jahr 2000 veröffentlichte die Europäische Kommission das Memorandum über Lebenslanges Lernen. Neben der aktiveren Mitwirkung an der Gesellschaft und gleichen Zugangschancen zu lebenslangem Lernen wurden zwei weitere Ziele angeführt:

- Vermittlung zwischen Bildung, Berufsbildung und dem Erwerbsleben
- höhere Bildungs- und Qualifikationsniveaus in allen Bereichen unter Gewährleistung, "dass Kenntnisse und Fähigkeiten den sich wandelnden Anforderungen von Arbeitsplätzen, Tätigkeiten, Arbeitsorganisation und -verfahren entsprechen" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 5)

Der Wissenschaftsrat empfahl kurz vor dem Auslaufen des Programms "Offene Hochschulen", mehr Weiterbildungsangebote zu entwickeln, vor allem "in Bereichen mit Fachkräftemangel und in besonderem öffentlichen Interesse" (WR 2019: 9).

³⁰ Insgesamt wurden 105 Einrichtungen gefördert. Neben wenigen außeruniversitären Einrichtungen befanden sich darunter 91 öffentliche Hochschulen, sechs konfessionelle und vier private (Freitag et al. 2021: 14). Es wurden 125 Bachelor- und 140 Master-Studiengänge sowie 611 Zertifikatsangebote entwickelt (Freitag et al. 2021: 55).

²⁹ 1998 wurde Weiterbildung in § 2 Absatz 1 HRG aufgenommen: "Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat".

2.4. Qualifikation und Qualifikationsrahmen

Kompetenzorientierung im Hochschulbereich ist seit Beginn des Bologna-Prozesses kaum ohne Qualifikationsrahmen denkbar. Dabei stellt sich zuerst die Frage nach der Bedeutung von Qualifikation:

Qualifikation hängt erstens eng mit einem Verständnis von Kompetenz als Zuständigkeit zusammen. Diese lässt sich u.a. auf Max Weber und seine erstmals 1922 posthum veröffentlichten Schriften zur Bürokratie-Theorie zurückverfolgen (Weber 2002). Dort werden nicht persönliche bzw. in der Persönlichkeit verankerte Eigenschaften oder Kapazitäten hervorgehoben, sondern die unpersönliche Zuweisung eines bestimmten "Tätigkeits- und Machtbereich[es]" (Bünning/Hortsch 2020: 5) aufgrund von offiziell geprüfter und damit nachgewiesener Fachqualifikation. Es geht somit darum, dass Personen vermittelt durch eine offizielle Bestätigung etwas tun dürfen. Qualifikation(en) ließen sich somit von Bildung abgrenzen. Außerdem kann Qualifikation auch als Gegenpol zu Kompetenz in Stellung gebracht werden - durch Sachverhaltsorientierung und Fremdorganisation (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 14 nach Heyse/Erpenbeck 2004: XVI). Dabei würde Qualifikation in "abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten Prüfungssituationen" (Erpenbeck et al. 2017: XVI) sichtbar, über die entsprechend aktuelles Wissen und Fertigkeiten normier- und zertifizierbar werden, ohne einen Schluss auf selbstorganisiertes Handeln – Kompetenz – zuzulassen. Qualifikation(en) ließen sich somit als zertifiziertes und nicht zuletzt "verwertbares Erlerntes" (Müller 2018: 25) fassen. Aus dieser Perspektive kann in der Auseinandersetzung mit Kompetenz eine Chance gesehen werden bzw. ein "Bild einer lernenden Gesellschaft, in der die Menschen das, was sie tatsächlich können, auch berechtigt, nicht das, was Zertifikate und Titel ihnen bescheinigen" (Arnold/Erpenbeck 2014: VII).

Qualifikationsrahmen können in diesem Zusammenhang als Brücke erachtet werden. Zum einen geht es bei Qualifikationsrahmen um ebensolche zertifizierte und (darüber) vergleichbare Kompetenzen, zum anderen soll sich darauf verständigt werden, welche Kompetenzen z.B. über Studiengänge entwickelt werden sollen. In Deutschland sind mittlerweile vor allem zwei Qualifikationsrahmen relevant, die beide aufgrund vorhergehender Europäischer Vorgaben entstanden sind: der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) sowie der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Sie wurden entwickelt mit dem Ziel, Anerkennung und Mobilität durch die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu erhöhen. Damit einher gehen ein Leistungspunktesystem sowie die Formulierung von Workload und Lernzielen bzw. -ergebnissen (Outcomes). Qualifikationsrahmen sind "lernergebnisorientiert und beschreiben die Kompetenzen, die mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Niveau erworben wurden" bzw. im Hochschulbereich, was Absolvent.innen eines Bachelors, Masters oder einer Promotion wissen, verstehen und können sollten.³¹ Dazu gehört auch, dass ein Bachelor-Abschluss ein erster berufsqualifizierender Abschluss sein soll (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 16). Während solch eine Zertifizierung und Vergleichbarkeit aus der Perspektive von Bildung als Verkürzung erscheint, so basieren die Qualifikationsrahmen durchaus auf pädagogischen Konzeptionen. Als eine Grundlage für den DQR und (indirekt) im HQR wird ein erziehungswissenschaftliches Modell genannt (KMK 2017: 4). Heinrich Roth (1971) versteht Kompetenz als Mündigkeit bzw. Urteils- und Handlungsfähigkeit. Dabei werden drei Aspekte als relevant hervorgehoben: Selbstkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln, Sachkompetenz (meist differenziert in Fach- und Methodenkompetenz) als Urteils- und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit einer Zuständigkeit für bestimmte Sachbereiche sowie Sozialkompetenz als Urteils- und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit einer Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Sach- oder Sozialbereiche (Roth 1971: 180 zit. in Klieme/Hartig 2008: 20). Dies könnte wiederum auf eine Vereinbarkeit von Kompetenz und Bildung schließen lassen.

³¹ https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/ (9.6.2024). Mehr zum HQR und Fachqualifikationsrahmen siehe HRK (2021).

Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Der DQR wurde infolge des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt. ³² Ziel des *EQR* ist die Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen in Europa anhand von acht Qualifikationsniveaus. Dabei wurde klargestellt, dass es sich nicht um einen Kompetenzrahmen handelt, mit dem individuelle Kompetenzen klassifiziert werden können (Europäische Gemeinschaften 2008: 6). Dadurch, dass Lernergebnisse – differenziert nach Knowledge, Skills und Competences bzw. Kenntnissen (Theorie- und/oder Faktenwissen), Fertigkeiten (kognitive und praktische Fertigkeiten incl. Verwendung von Methoden oder Werkzeugen) und Kompetenz – beschrieben werden, bietet er durchaus Orientierung hinsichtlich Kompetenzen, er bleibt jedoch "ein auf Lernergebnissen basierender Qualifikationsrahmen" (Europäische Gemeinschaften 2008: 6). ³³ Der *DQR* definiert zwei Kompetenzkategorien und acht Niveaus, die in einer einheitlichen Struktur beschrieben werden (Übersicht 5).

Übersicht 5: Beschreibungskategorien der acht Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

	Fachkompetenz	Personalkompetenz					
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit				
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz				
Methodenkompetenz als reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden							

Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011: 5); eigene Darstellung

Im Unterschied zum EQR erhebt der DQR durch die Bündelung von Lernergebnissen durchaus Anspruch an ein "ganzheitliches Kompetenzverständnis" (BMBF/KMK 2013: 70).

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR): Der HQR wurde ausgehend vom Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet, 2005 veröffentlicht und 2017 überarbeitet.³⁴ Er zeigt sich differenzierter als der DQR, den er referenziert. Dabei werden Bachelor, (konsekutive sowie weiterbildende) Master und Doktorat sowie gleichgestellten Abschlüssen studiengangsübergreifende Kompetenzen der Absolvent.innen vier Dimensionen zugeordnet (Übersicht 6).

Übersicht 6: Dimensionen im HQR

Wissen und Verstehen	•	vendung und von Wissen	Kommunikation und	Wissenschaftliches	
Wissensverbreiterung, -vertiefung, -verständnis	Nutzung und Transfer	Wissen- schaftliche Innovation	Kommunikation und Kooperation	Selbstverständnis/ Professionalität	

Quelle: KMK (2017); eigene Darstellung

³² Der 2008 kommunizierten Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen wurde von Deutschland 2013 mit dem DQR nachgekommen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 3).

³³ Kenntnisse beziehen sich auf Theorie- und/oder Faktenwissen und Fertigkeiten auf kognitive und praktische Fertigkeiten (incl. Verwendung von Methoden oder Werkzeugen). Im Deutschen wird aus competences Kompetenz, die auf die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit verweist.

³⁴ Es wurde kein vergleichbarer Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung erarbeitet. Dadurch ist der DQR maßgebliche Referenz für die Ausbildungsordnungen und es bleibt unbeschrieben, was das Spezifische an Berufsbildung bzw. die Unterschiede zur Hochschulbildung sind (Bartosch 2019: 21).

Im HQR wird der Bachelor-Abschluss als erster wissenschaftlicher, berufsbefähigender Abschluss verstanden, weshalb Absolvent.innen auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt werden sollen (KMK 2017: 3).

Qualifikationsziele und Akkreditierung: In Artikel 2 (3) des Studienakkreditierungsstaatsvertrags (KMK 2016) heißt es, dass zu den fachlich-inhaltlichen Kriterien der Qualifikationsziele eines Studiengangs neben der wissenschaftlichen/künstlerischen Befähigung auch die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit sowie Persönlichkeitsentwicklung gehört. Die Musterrechtsverordnung (MRVO) bezieht sich bei Anforderungen an Qualifikationsziele von Studiengängen auf die o.g. Deskriptoren des HQR (Begründung zu § 11 Absatz 2 MRVO).³⁵

Zudem liefert sie eine Definition von *Persönlichkeitsbildung*. Laut § 11 Absatz 1 MRVO geht es um "die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle" der Absolvent.innen, d.h. sie sollen in der Lage sein, "gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten". Persönlichkeitsbildung ist somit zum einen – neben Employability – durchaus Teil der Akkreditierung und Anforderung an Studiengänge. Zum anderen erhält sie eine spezifische Definition, die auf eine Rolle der Absolvent.innen in der Gesellschaft, Verantwortung und Demokratie abstellt. Dabei wird dieses Kriterium laut Schmidt (2021) in Akkreditierungsberichten kaum umfangreich oder systematisch thematisiert bzw. synonym mit allem abseits von fachlichen Kompetenzen verwendet. Auch die gesellschaftliche Rolle der Absolvent.innen i.S. von gesellschaftlichem Engagement oder Ethik spielt in Akkreditierungen oder Qualitätssicherungsverfahren, wie Lehrveranstaltungsevaluationen oder Absolvent.innenstudien, kaum eine Rolle (Schmidt 2021: 19 f.).

Fachqualifikationsrahmen: Der HQR ist eng verbunden mit Fachqualifikationsrahmen (FQR). Die KMK (2017: 5) empfiehlt, die Kompetenzdimensionen des HQR in den jeweiligen FQR als Prozessmodell zu nutzen und über Taxonomien zu präzisieren, d.h. Lernziele bzw. -ergebnisse zu formulieren. Bisher entwickelte FQR haben meist orientierende und empfehlende Funktion. Fachqualifikationsrahmen Soziale Arbeit wird von den Initiator.innen als verbindliche Ausnahme vorgestellt. Er wurde nicht nur genutzt, um sich erstmalig auf eine deutschsprachige Definition von Sozialer Arbeit zu verständigen 37, sondern sei einer der wenigen FQR, der über eine empfehlende Funktion hinaus geht, da er auch in der Akkreditierung eingesetzt und zudem Grundlage für die staatliche Anerkennung des Studienabschlusses sei (Schäfer 2021: 232). 38 Dafür liefert er zum einen eine Definition von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung.

Allgemeine Kompetenzentwicklung ist "die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Denken und Handeln, einschließlich berufsfeld- und professionsfeldbezogener Forschung" (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 15), weshalb der Anschluss an forschendes Lernen ebenso wie die Übernahme einer Prozesslogik für die Aus- bzw. Durchführung professioneller Sozialer Arbeit

³⁵ Die Musterrechtsverordnung dient der Umsetzung des Studienakkreditierungsstaatsvertrags, indem Details für die Durchführung der Verfahren festgelegt werden.

³⁶ Eine Übersicht über Fachqualifikationsrahmen wurde im Projekt Nexus der HRK erstellt, die Links sind jedoch mittlerweile in vielen Fällen ungültig: https://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientier ung/ (8.6.2024).

³⁷ "Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden" (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 12).

³⁸ s.u. 3.2.1. Strukturelle Rahmenmodelle

Übersicht 7: Konzeptioneller Zusammenhang HQR, FQR und Modulhandbüchern*

	Kompetenz	zmodell HQR		
Modell	Wissen und	Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen	Teilkompetenzen/ Dimensionen	Theoretisches Modell
2		Wissenschaft- liches Selbst- verständnis/ Professio- nalität	Teilkom	Theoretis
ung 1	Beschreibung, Analyse un			
Operationalisierung	berechenbare Modelle zu über Modelle, um sich mit diesen de anzunähern		Deskriptoren	Performanz
Oper		assende Analyse-, Modellierungs-, smethoden und wenden diese		
2	Modulh	andbuch***		
Operationalisierung 2	Lernergebnisse – Modul Mase Die Absolvent/innen: - stellen selbstständig die mathema einfacher schwingungsfähiger Syste berechnen die charakteristischen G	atischen Gleichungen zur Beschreibung	Lernergebnisse	Performanz
Opera		mit Simulationsrechnungen vorher, he Auswirkungen auf das dynamische n Systems haben und wie sich das n lässt	le le	—

^{*} in Anlehnung an Bartosch (2019: 23). **Auszug aus Qualifikationsprofil. ***Auszug aus dem Modulhandbuch jeweils aus dem Online-Bachelor-Studiengang Maschinenbau der FH Kiel

naheliegt. Er präzisiert zum anderen die vier Dimensionen des HQR auf der zweiten Ebene, sodass Beschreibungen auf sieben Dimensionen vorgenommen werden können³⁹, und führt eine Ebene 0 ein, die konkretisiert, was allgemein für Absolvent.innen der Sozialen Arbeit gilt – unabhängig von Qualifikationsstufen:

³⁹ Wissen und Verstehen/Verständnis, Beschreibung, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit, Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit, Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit, Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit, Persönlichkeit und Haltungen

"Absolvent*innen sind in der Lage, Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen zu bestimmen und gegebenenfalls definierten Aufgaben-/Problemfeldern zuzuordnen. Beschreibung, Analyse und Bewertung schließen die Identifikation der Aufgabe und die Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung ein." (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 32)

Als Ideal wird dabei das Zusammenspiel von HQR als theoretisches Kompetenzmodell, der konkretisierenden Deskription in Fachqualifikationsrahmen (FQR) und der Formulierung von Lernzielen/-ergebnissen vorgestellt. Während Qualifikationsziele quasi Lernergebnisse auf Studiengangsebene darstellen, spielen Lernziele und -ergebnisse auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene eine wesentliche Rolle (Übersicht 7).

2.5. Lernziele und -ergebnisse

Die Diskussion um Lernergebnisse bzw. -ziele begann in der Psychologie bereits in den 1940er Jahren, da Prüfen letztlich nur möglich sei, wenn zuvor Ziele von Lernprozessen formuliert werden.⁴⁰ Ein wesentliches Ergebnis dieser Diskussion war eine Klassifikation von Lernzielen: die Taxonomy of Educational Objectives (Bloom 1956). Educational objectives bzw. Lernziele bedeuten dabei:

"explicit formulations of the ways in which students are expected to be changed by the educative process. That is, the ways in which they will change in their thinking, their feelings, and their actions. There are many possible changes that can take place in students as a result of learning experiences, but since the time and resources of the school are limited, only a few of the possibilities can be realized. It is important that the major objectives of the school or unit of instruction be clearly identified if time and effort are not to be wasted on less important things and if the work of the school is to be guided by some plan." (Bloom 1956: 26)

Diese erste Taxonomie fokussierte die kognitive Domäne von Lernprozessen und stieß international auf überaus hohe Resonanz, war sozusagen ein "Bestseller" (Göldi 2011). Wenngleich in der Praxis oft weiterhin auf Bloom verwiesen wird, hat sich die Überarbeitung von Anderson und Krathwohl (2001) durchgesetzt (Volk 2020: 220). In dieser wurden die Dimensionen dynamisiert (Übersicht 8).

Wissensdimension	Kognitive Prozessdimension (Lernziel-Stufen)						
	1	2	3	4	5	6	
	Wissen	Verständnis	Anwendung	Analyse	Synthese	Evaluation	
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Erschaffen	
faktisch							
konzeptionell							
prozedural							
metakognitiv							

Übersicht 8: Vergleich der Taxonomien von Bloom (1956) und Anderson und Krathwohl (2001)

Anderson und Krathwohl (2001) schlossen sich dem Stufensystem an, ergänzten jedoch die metakognitive Wissensdimension und änderten die Stellung von Evaluation in der Hierarchie. Sie arbeiteten zudem stärker mit Verben.

^{*} Hellblau hinterlegt: Anpassungen von Anderson und Krathwohl (2001); Quelle: Philipp (2019); eigene Darstellung

⁴⁰ In der deutschen Diskussion werden Lernziele und Lernergebnisse (englische objectives und outcomes) synonym verwendet. Dies wird hier unkommentiert übernommen.

In einem, weniger populären, zweiten Band wurde die affektive Domäne von Lernzielen in den Blick genommen (Krathwohl et al. 1964). Während sich die Stufen kognitiver Lernziele an einem Grad von Komplexität orientieren, orientieren sich die fünf Stufen affektiver Lernziele an einem Grad der Internalisierung (Übersicht 9):

Übersicht 9: Affektive Lernziele

Stufe	1	2	3	4	5
	Aufmerksam werden/	Reagieren/ Erwidern	Werten (valuing)	Aufbau einer Wertordnung	Charakterisierung durch einen Wertekomplex
	Empfangen (receiving)	(responding)		(organization)	(characterization by a value complex)

Quelle: Krathwohl et al. (1964) und Göldi (2011: 60); eigene Darstellung

Der ursprünglich geplante dritte Band zu psychomotorischen Lernzielen stieß kaum auf Interesse, sodass er nicht realisiert wurde (Volk 2020: 222). 41 Allerdings widmeten sich andere Forscher.innen durchaus der Entwicklung von Taxonomien in der psychomotorischen Domäne, wobei sowohl Simpson (1966) als auch Dave (1976) auf der Taxonomie von Bloom (1956) aufbauten. In dieser Dimension geht es um die Beherrschung von Bewegungsabläufen und komplexen Verhaltensweisen. Die Stufen orientierten sich dabei an einem Grad der Koordination (Übersicht 10):

Übersicht 10: Psychomotorische Taxonomien nach Simpson (1966) und Dave (1976)42

Stufe	1	2	3	4	5	(6)
Simpson (1966)	Wahrnehmung	Bereitschaft zum Handeln	Angeleitete Reaktion incl. Imitation	Mechanismus	Komplexe offene Reaktion	Adaptieren/ Schaffen
Dave (1976)	Imitation	Manipulation	Präzision	Handlungs- gliederung	Naturalisierung	

Im Vergleich wird nicht nur deutlich, dass eine unterschiedliche Anzahl an Stufen als relevant erachtet werden kann, sondern auch ähnliche Lernprozesse, wie Imitation, auf unterschiedlichen Stufen verortet werden können.

Ein Grund für die anhaltende Prominenz von Taxonomien wird in der "Simplizität" (Volk 2020: 220) einer hierarchischen Stufenklassifikation von Lernzielen gesehen. Verben spielen bei der Beschreibung von Lernzielen – unabhängig davon, ob es um kognitive, affektive oder psychomotorische geht – die entscheidende Rolle. Daher werden Lehrenden Verblisten zur Beschreibung von Lernzielen in Lehrveranstaltungen bzw. Modulhandbüchern und – entsprechend – Prüfungsaufgaben mittlerweile an vielen Hochschulen zur Verfügung gestellt und vor allem von öffentlichen Hochschulen offen lizenziert veröffentlicht (z.B. Philipp 2019; Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln 2022; Lehrenden-Service-Center der HTW Berlin o.J.). So soll die Formulierung von Lernzielen an der TH Köln explizit machen, was, womit und wozu in einer Lehrveranstaltung, einem Modul oder Studiengang getan wird und darauf basierend getan werden kann, z.B.:

⁴¹ Bloom betont, dass der Anspruch eigentlich die Erfassung aller drei Domänen war, jedoch erwies sich die kognitive als am einfachsten fassbar und insbesondere die psychomotorische als am wenigsten gefragt in der Schulpraxis: "A third domain is the manipulative or motor-skill area. Although we recognize the existence of this domain, we find so little done about it in secondary schools or colleges, that we do not believe the development of a classification of these objectives would be very useful at present. We would appreciate comments on this point from teachers and other educational workers who are especially interested in this domain of educational objectives" (Bloom 1956: 7 f.).

⁴² Im Englischen wird die Kategorie Handlungsgliederung bei Dave (1976) als Articulation bezeichnet.

"WAS: ,Die Studierenden können statische Berechnungen an einem Beispielgerüst durchführen, …'

WOMIT: ,... indem sie relevante Maße erheben, die passenden Materialien auswählen und Ergebnisse von mehreren Schritten nach dem XYZ-Modell zusammenführen, ...'

WOZU: ,... um später entscheiden zu können, welche Materialien, Verbindungen und Maße benötigt werden, um ein Gerüst zu konzipieren". (Wunderlich/Szczyrba 2016: 3, in Anlehnung an das Modell von Oliver Reis)

Bei einigen Beobachter.innen führt die Diskussion um Kompetenzen und Lernziele zum Eindruck, bei Kompetenzorientierung an Hochschulen handele es sich letztlich um ein technokratisches "bausteinhaftes Zusammensetzen von Teilkompetenzen zu einer Gesamtkompetenz" (Becker 2020: 126 f.), das nicht nur (über Module und Lehre) kontrollierbar ist, sondern auch unabhängig vom sozialen Kontext gelingen kann. Verschärft wird dies durch das Dilemma, dass Kompetenzorientierung "mit Effektivitätsbelegen hantieren muss, um sich als vermeintlich neues Paradigma oder Leitprinzip positionieren zu können" (Astleitner 2021: 109). Drastischer formuliert: Das kaskadenartige Formulieren von kontrollierbaren und effizienten Lehr- und Lernprozessen sowie ihrer Ergebnisse sei eine "Beschäftigungstherapie für Technokraten" (Kühl 2015: 67), die zwar durchaus der Legitimation von Hochschulen dienen kann, das tatsächliche Lehren und Lernen würde dadurch jedoch weiterhin bzw. noch stärker davon entkoppelt.

Mit Kompetenzorientierung kann durchaus an konstruktivistische Lehr- und Lerntheorien angeknüpft werden. Demnach handelt es sich bei Lernen nicht um einen passiven Prozess, der automatisch durch Lehren geschieht, sondern aktiven, selbstbestimmten und -regulierten Prozess (Wildt 2011: 25). Damit würde Bildung durch selbstreflexive Prozesse in den Fokus der Betrachtung rücken. Verbreitung fand dies vor allem unter dem Motto "shift from teaching to learning", der den lange bestehenden Fokus auf Inhalt, Lehrende und Lehre auf Prozesse, Lernende und Lernen verändern soll. Dafür plädierten Robert Barr und John Tagg in den 1990er Jahren, auf die in diesem Zusammenhang meist verwiesen wird, mit einer Kontrastierung von instruction und learning:

"In the Instruction Paradigm, the mission of the college is to provide instruction, to teach. The method and the product are one and the same. The means is the end. In the Learning Paradigm, the mission of the college is to produce learning. The method and the product are separate. The end governs the means. Some educators may be uncomfortable with the verb "produce". We use it because it so strongly connotes that the college takes responsibility" (Barr/ Tagg 1995: 15).

Lernen und Lernende als Mittelpunkt didaktischer Überlegungen wurden andererseits mit Lernzielen/-ergebnissen im Constructive Alignment zusammengeführt. Das vor allem von Biggs (1996) platzierte Konzept betont die Bedeutung einer Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie – die originäre Überlegung von Lernzielen wieder aufnehmend – Prüfungsformen. Das damit einhergehende Setzen von Benchmarks durch Hochschulen kann als "ein ungewöhnliches und glückliches Zusammentreffen von Anforderungen aus dem Management und konstruktivistischen Ansätzen zum Lernen und Prüfen" (Biggs 2014: 19 zit. und übers. von Reinmann, 2018, S. 5 f.), ebenso wie als potenzielles Reduktionsrisiko von Lernen und Bildung auf Ziele und Ergebnisse betrachtet werden. Gerade wenn das Ergebnis auf den Arbeitsmarkt beschränkt ist, ergeben sich zudem weitere Risiken aus Sicht mancher Akteur.innen.

2.6. Prominente Kompetenzbegriffe im Diskurs um Lehren und Lernen

Während bei den bisher vorgestellten Begriffen, Konzepten und Strukturen nicht auf spezifische Kompetenzen verwiesen wird, so lassen sich im aktuellen Diskurs um Kompetenzen und Hochschulen vier Begriffe und Konzepte identifizieren, die besonders prominent sind:

Schlüsselkompetenzen, VUKA- oder Transformationskompetenzen, Future Skills sowie – als Teilbereich – digitale Kompetenzen. Ergänzt werden kann dies um das keineswegs finalisierte Konzept von akademischen Kompetenzen.

2.6.1. Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen seien ein sekundäres Ziel vom Studium, das wiederum dem Zweck der Employability diene (Schubarth/Speck 2014: 51; Schaper 2012: 21). Schlüsselkompetenzen lassen sich auf Schlüsselqualifikation von Dieter Mertens zurückführen, Gründungsdirektor des von der Bundesanstalt für Arbeit gegründeten Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Ausgang seiner Beobachtung war eine "Patt-Situation" (Mertens 1974: 36) zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Während aus ersterer zunehmend beschäftigungsund arbeitsplatzbezogene Erfordernisse thematisiert wurden, wurde in zweiterer auf die Risiken eines solch verengten Bildungsverständnisses verwiesen (Mertens 1974: 36 f.). Für Mertens bestand der Ausweg in Schulung als "Vermittlung der Fähigkeit zur Problembewältigung" (1974: 38) in der modernen Gesellschaft und Teil von Bildung. 43 Dabei argumentierte er vehement gegen eine Orientierung an Beruf oder statistischen Prognosen von Qualifikationserfordernissen zukünftiger Arbeitsplätze. Vielmehr sei auf Lernzielkatalogen der Pädagogik aufzubauen, die enger als z.B. ,Mündigkeit' und breiter als Fachtheorie sind und stattdessen "spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt" (Mertens 1974: 40) formulieren.

Schlüsselqualifikationen als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen sich nicht auf bestimmte praktische Tätigkeiten, sondern auf eine "Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt" sowie "für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens" (Mertens 1974: 40). Sie sind dadurch – durch Ergänzung um praktische Anwendung – auch für die Arbeitswelt geeignet. ⁴⁴ Somit sind Schlüsselqualifikationen bei Mertens als Vorreiter von Kompetenzorientierung an sich zu lesen sowie als Plädoyer für lebensbegleitendes und flexibles Lernen, das sich weniger durch spezialisierte Fertigkeiten und additives Wissen, sondern Training on the Job sowie Zugriffswissen ("know how to know") (1974: 40–43) kennzeichnet.

Akteure wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 2005) oder das europäische Parlament trieben im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen die Durchsetzung des Begriffs Schlüsselkompetenzen voran (Müller 2018: 32). 45 Begründet wird dies mit der Notwendigkeit, dass Menschen angesichts der zukünftigen Gesellschaft und Arbeitswelt von morgen "über die richtigen Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen [müssen], um den derzeitigen Lebensstandard wahren, hohe Beschäftigungsraten sicherstel-

⁴³ Nach Oelkers (2016: 3) ist Bildung seit der Antike immer mit Schulung, d.h. curricular Lernen, in Verbindung gesetzt worden. Zur Unschärfe der begrifflichen Differenzierung von Bildung und Schulung, dem Verständnis von Schulung sowie ausführlich zu Schlüsselkompetenzen siehe Echterhoff (2014).

⁴⁴ Als Beispiele nennt Mertens (1974: 40) Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Technikverständnis, Fähigkeit zur Zusammenarbeit oder Leistungsfreude.

⁴⁵ Das OECD-Projekt ,Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations' (DeSeCo) widmete sich der Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Dies sollte einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen vor allem im Zuge von PISA liefern. Dazu wurden drei Kategorien gebildet: interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie), interagieren in heterogenen Gruppen sowie autonome Handlungsfähigkeit (OECD 2005). 2006 nahmen das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen an, im Zuge dessen ein Europäischer Referenzrahmen entwickelt wurde. 2018 verabschiedete der Rat der Europäischen Union eine aktualisierte Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.

len und den sozialen Zusammenhalt fördern zu können" (Rat der Europäischen Union 2018: 1). Versprochen wird sich davon auch, darüber "die Resilienz Europas in einer Zeit raschen und tiefgreifenden Wandels" (Rat der Europäischen Union 2018: 1) zu stärken. Kompetenzen werden dort als Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert⁴⁶, wobei Schlüsselkompetenzen die Kompetenzen darstellen, die beginnend mit der Kindheit entwickelt werden und

"die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen" (Rat der Europäischen Union 2018: 7).

Dies seien acht Schlüsselkompetenzen: Lese- und Schreibkompetenz, Mehrsprachenkompetenz; mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik; digitale Kompetenz; persönliche, soziale und Lernkompetenz; Bürgerkompetenz; unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Rat der Europäischen Union 2018: 7 f.).

Die aktuelle Argumentation für Schlüsselkompetenzen weist u.a. durch Resilienz, digitale Kompetenzen oder unternehmerische Kompetenzen durchaus Parallelen zu VUKA- und Zukunftskompetenzen auf.

2.6.2. VUKA: Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität

Da Beschäftigte Komplexität und Geschwindigkeit von Veränderungen nicht beeinflussen können, wird – wie bei Kompetenz im Allgemeinen – betont, dass im Studium über Wissen und Bekanntes hinauszugehen sei. In diesem Zusammenhang haben sich insbesondere zwei Begriffe verbreitet. Vor allem im Wirtschaftsbereich hat sich etabliert, von VUCA bzw. auf Deutsch VUKA (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität) zu sprechen. Betont wird, dass Resilienz und eigenverantwortliche Anpassung an sich wechselnde Bedingungen gestärkt werden müssen (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 6).

In einer Befragung für den Verband der Privaten Hochschulen gab fast die Hälfte der befragten Absolvent.innen öffentlicher und privater Hochschulen an, sich aufgrund der sich verändernden Weltwirtschaft bzw. des demographischen Wandels um ihre berufliche Zukunft zu sorgen (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 6). Studierende oder Absolvent.innen an privaten Hochschulen fühlten sich dabei stärker (sehr) angemessen durch ihr Studium darauf vorbereitet als jene an öffentlichen Hochschulen, woraus geschlussfolgert wird, dass ihnen "VUKA-Kompetenzen" vermittelt wurden (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 30). ⁴⁷ Davon ausgehend wird erstens argumentiert, dass "gerade den Einrichtungen der privaten Hochschulbildung zugetraut [wird], diese Aufgabe [Umgang mit Unsicherheit schulen, Sicherheit und Flexibilität für die Bewältigung und Gestaltung von Wandel] zufriedenstellend zu bewältigen" (Diermei-

⁴⁶ Kenntnisse umfassen "Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern", Fertigkeiten beziehen sich auf "die Fähigkeit, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen", Einstellungen verweisen auf "die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, und entsprechende Mindsets" (Rat der Europäischen Union 2018: 7).

⁴⁷ Diermeier und Geis-Thöne (2023: 30) fassten unter VUKA-Kompetenz folgende Aufgaben des Berufslebens: mit hohem Arbeitspensum eigenverantwortlich umgehen, eine flexible und lösungsorientierte Haltung einnehmen, Kompetenzlücken selbst erkennen, Bedürfnisse von Kundschaft identifizieren und diesen angemessen begegnen, Entscheidungen im Arbeitskontext zügig und sicher treffen, Kompromisse schließen und Lösungen im Dialog mit Kundschaft und Kollegschaft finden, offen mit Fehlern umgehen und sie als Lernchance begreifen, digitale Technologien kreativ nutzen sowie Gewohntes hinterfragen, neue Wege suchen. Zu beachten ist, dass sich unter den öffentlichen Hochschulen, an denen die Befragten studiert hatten, auch Universitäten finden, und dies mehr als bei den privaten (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 19).

er/Geis-Thöne 2023: 7). Zweitens hätten private Hochschulen das Potenzial, "die öffentlichen Angebote flexibel und arbeitsmarktnah zu ergänzen und so einen wichtigen Beitrag für eine resiliente Transformationsgesellschaft [zu leisten]" (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 41).

Während VUKA keine theoretische Fundierung hat, ist *Resilienz* ein wissenschaftliches Konzept aus der Psychologie. Das seit den 1970er Jahren steigende Interesse liegt in der Beobachtung begründet, dass Entwicklungsrisiken im Kindesalter bzw. existenzbedrohende Krisen, wie der Verlust oder die Trennung von Eltern, nicht automatisch zu (dauerhaften) und lebensbeeinträchtigenden psychischen Problemen führen müssen, sondern auch außergewöhnliche Belastungen bewältigt werden können (Zander 2018). Resilienz kann somit vereinfacht als Widerstandskraft verstanden werden bzw. komplexer als die

"Fähigkeit von Entitäten …, nach einer Störung aus eigener Kraft in einen identitätsbewahrenden oder identitätsschaffenden (Ausgangs-)Zustand zu gelangen, in dem die Entität einen Gleichgewichtszustand einnimmt" (Weiß et al. 2018: 15).

Der Fokus auf die Vorbereitung durch Hochschulen und Eigenverantwortlichkeit könnte jedoch dazu beitragen, den Umgang mit gesellschaftlichen Krisen und sozialpolitische Verantwortung auf das Individuum zu übertragen (Thun-Hohenstein et al. 2020: 17). Zudem könnte die Grundlage von Resilienz – existenzbedrohende Krisen – auf alltägliche Herausforderungen, deren effektivere Bewältigung und eine entsprechend erhöhte Belastbarkeit reduziert werden (Zander 2018).

2.6.3. Future Skills

Ein weiterer Begriff, der mit dem Risiko individueller Anpassungsfähigkeit und ökonomischer Verwertbarkeit verbunden wird, sind *Future Skills bzw. Zukunftskompetenzen* (Kalz 2023; Bettinger 2021). Entstanden sind diese analog zu den 21st Century Skills als Aufforderung an Hochschulen, die mit Veränderungen und Problemen einhergehenden zukünftigen Anforderungen von Gesellschaft und Arbeitswelt stärker zu berücksichtigen (Kalz 2023: 333). Wie bei Schlüsselkompetenzen oder VUKA bleibt auch bei Zukunftskompetenzen diffus, was genau darunter verstanden wird. Kotsiou et al. (2022) identifizierten in einer Literaturanalyse 99 verschiedene Rahmenwerke zu Future Skills, in denen insgesamt 341 verschiedene Begriffe verwendet werden. Dies erschwert eine Diskussion darüber, worum es letztlich geht oder gehen soll (Kotsiou et al. 2022: 171). Ihre Synthese umfasst neun Meta-Kategorien: higher order thinking skills, dialogue skills, digital and STEM (Deutsch: MINT) literacy, values, selfmanagement, lifelong learning, enterprise skills, leadership, flexibility (Kotsiou et al. 2022: 181).

Das Verständnis von Future Skills ist insbesondere in Deutschland geprägt durch eine Initiative, die nicht aus der Wissenschaft stammt. 2018 startete der Stifterverband mit McKinsey eine Reihe von Diskussionspapieren zu Future Skills. ⁴⁸ Darin wird u.a. ein Rahmen vorgestellt, der Kompetenzbedarfe von Wirtschaft und Gesellschaft formuliert und entsprechende Fähigkeiten aufführt, die notwendig seien, wie die Gestaltung von "transformativen Technologien (Künstliche Intelligenz, Smart Hardware, Robotik) sowie digitale und nicht-digitale Schlüsselqualifikationen (digitale Interaktion, Adaptionsfähigkeit, unternehmerisches Denken)" (Kirchherr et al. 2018: 2). Zu letzteren zählen auch agiles Arbeiten und Kollaborationstechniken. ⁴⁹

-

⁴⁸ https://www.future-skills.net/ (10.2.2024)

⁴⁹ Nicht-digitale Schlüsselqualifikationen werden auch als klassische Fähigkeiten bezeichnet. Im Verlauf wurden aus den drei Bereichen fachliche Tech-Spezialkompetenzen, digitale überfachliche Kompetenzen und klassische überfachliche Kompetenzen (Stifterverband 2020: 21).

Einen anderen Zugang zu Future Skills wählte Ehlers (2020), der diese aus einer umfangreichen Studie ableitete. Danach erlauben Future Skills es "in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden" (Ehlers 2020: 57). Die Emergenz der Handlungskontexte wird dabei als maßgeblicher Unterschied von Future Skills und Kompetenz(en) konstatiert (Ehlers 2020: 58). Future Skills werden dabei in drei Felder strukturiert (Ehlers 2020: 60 f.):

- Individuell-entwicklungsbezogene beziehen sich auf die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Person (z.B. Reflexionskompetenz).
- Individuell-objektbezogene beziehen sich auf den Umgang mit bestimmten Gegenständen, Arbeitsaufgaben und Problemstellungen (z.B. Design-Thinking-Kompetenz).
- Organisationsbezogene beziehen sich auf den Umgang mit der sozialen, organisationalen und institutionellen Umwelt (z.B. Kommunikationskompetenz).

In einer auf beiden Modellen basierenden Befragung von Professor.innen des CHE zu Future Skills (Horstmann 2023; 2024) wurden fachübergreifend Problemlösekompetenz, kritisches Denken, Kollaboration sowie Kommunikation und Eigeninitiative als wichtigste Future Skills genannt.⁵³ Ein Großteil der Professor.innen gibt dabei an, kritisches Denken und Problemlösekompetenz in ihren Lehrveranstaltungen (sehr) stark zu fördern. Betrachtet man nur die Antworten aus den Studiengängen im Bereich SAGE und Wirtschaftswissenschaften, so besteht die höchste Übereinstimmung in der Förderung kritischen Denkens (Horstmann 2024).⁵⁴ Kritisches Denken kann dabei als zentral für Persönlichkeitsentwicklung erachtet werden (Schulze/Kondratjuk 2019; Rüegg 2019). Zugleich stellt es eine "Projektionsfläche für eine bunte Palette von Wünschen und Ansprüchen" (Rüegg 2019: 61) von unterschiedlichen Akteur.innen, auch aus der Wirtschaft, dar.

⁵⁰ Es wurden u.a. Interviews mit Personalverantwortlichen und einigen Studierenden in Organisationen geführt, die Partner der Dualen Hochschule Baden-Württemberg im dualen Studium waren.

⁵¹ Ähnlich argumentieren Erpenbeck und Sauter, jedoch in Bezug auf Kompetenzen im Allgemeinen: "Die Kernfrage der Bildung lautet: Wie werden Menschen auf Tätigkeiten vorbereitet, die gegenwärtig noch gar nicht existieren, auf die Nutzung von Technologien, die noch gar nicht entwickelt sind, um Probleme zu lösen, von denen wir heute noch nicht wissen, dass sie entstehen werden (Sauter et al. 2018)? Es hat sich durchgesetzt, solche Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln unter Unsicherheit, in eine offene Zukunft hinein, als Kompetenzen zu bezeichnen." (Erpenbeck/Sauter 2020)

⁵² Auf welches Modell Interviewpartner.innen bei Future Skills/Zukunftskompetenzen Bezug nehmen, bleibt bis auf eine Person unklar.

⁵³ Herangezogen wurde u.a. das erwähnte Framework von Stifterverband und McKinsey, ohne technologische Kompetenzen, sowie die Konzeption von Ehlers (2020). Die 22 abgefragten Kompetenzen umfassen: Agiles Arbeiten, Ambiguitätskompetenz, Entscheidungskompetenz, Eigeninitiative, Digitale Ethik, Digitale Kollaboration, Digital Literacy, Digitales Lernen, Dialog- und Konfliktkompetenz, Interkulturelle Kommunikation, Innovationskompetenz, Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken, Lernkompetenz, Missionsorientierung, Problemlösekompetenz, Resilienz, Selbstorganisationskompetenz, Urteilskompetenz, Veränderungskompetenz. 2022/2023 wurden 3523 Professor.innen rechts- und wirtschaftswissenschaftlicher Fächer sowie Sozialer Arbeit befragt. 2023/2024) wurden 2906 Professor.innen mathematisch-naturwissenschaftlicher und medizinischer/pflegewissenschaftlicher Fächer sowie aus Politikwissenschaft und Sportwissenschaft befragt. Es werden kaum Unterschiede zwischen HAW/FH und Universitäten festgestellt, weshalb sie nicht näher betrachtet werden.

⁵⁴ Betriebswirtschaftslehre, Soziale Arbeit und Pflegewissenschaft. In der zweiten Befragungswelle wurde nach der beigemessenen Relevanz für die spätere Berufstätigkeit gefragt, wodurch Diskrepanzen zur tatsächlichen Förderung erfasst werden konnten. BWL und Soziale Arbeit wurden hier nicht erfasst. In der Pflegewissenschaft ist jedoch z.B. interkulturelle Kommunikation aus Sicht fast aller Professor.innen relevant, wird jedoch nur von etwas mehr als der Hälfte besonders gefördert (Horstmann 2024).

Letztlich stellt sich bei der Diskussion um Zukunft die Frage, ob Bildung nicht stets sowohl Nachdenken als auch Vorausdenken (Mittelstraß 2019: 536) und ebenso Lernen nicht stets eine "intrinsically future-oriented activity" (Amsler/Facer 2017: 1) ist, die allerdings kritischantizipierend verstanden würde und nicht instrumentell. Eine ebensolche instrumentelle Argumentation ist allerdings durchaus zu beobachten. Privaten Hochschulen wird auch in Bezug auf Future Skills – ohne Referenz auf ein spezifisches Rahmenmodell 6 – ein besonderes Potenzial zugeschrieben. Das wesentliche Argument ist, dass sie durch ihre Praxis- und Nachfrageorientierung schneller als öffentliche Hochschulen Bedarfe aus Unternehmen in ihre Studieninhalte aufnehmen würden (Frank et al. 2020: 48). Die Referenz ist demnach klar der Arbeitsmarkt und letztlich die instrumentelle Nützlichkeit von Kompetenzen.

Hinsichtlich der unter Zukunftskompetenzen gefassten Konstrukte ist jedoch zum einen offen, ob diese Kompetenzen "tatsächlich langfristig einen positiven Effekt auf z. B. die soziale Integration, die Integration in den Arbeitsmarkt oder das bürgerschaftliche Engagement von Individuen hat" (Kalz 2023: 348), weshalb Langzeitstudien notwendig sind. Zum anderen wiesen sie komplexe Beziehungen untereinander auf, die kaum empirisch untersucht sind, weshalb neue Test- und Messmethoden zur Einschätzung dieser Kompetenzen erforscht werden sollten (Kalz 2023: 339).

2.6.4. Digitale Kompetenzen

In der Empfehlung des Rates der Europäischen Union 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen wird digitale Kompetenz definiert als "die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft" (Rat der Europäischen Union 2018: 9). Das Digital Competence Framework for Citizens basiert auf diesen Empfehlungen des Rates der Europäischen Union. Digitale Kompetenz umfasst dabei Informations- und Daten-Literacy, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte (incl. Programmieren), Sicherheit (incl. digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit) und Problemlösung (European Commission. Joint Research Centre 2022).

Wie bei Schlüsselkompetenzen werden auch in allen Ansätzen zu Future Skills digitale Kompetenzen angeführt. Diesen wird im Zusammenhang mit der Diskussion zur digitalen Transformation oft eine besondere Stellung zugeschrieben (Bettinger 2021: 34). Zukunftsorientierung und Digitalisierung sind demnach eng verknüpft. In Deutschland kommt dabei oft die Definition des Stifterverbands zum Einsatz (Krempkow et al. 2022: 20). Dort werden einerseits (informations-)technologische Fähigkeiten angeführt, die notwendig sind, um "transformative Technologien" zu gestalten, konkret Web-Entwicklung, UX-Design, Blockchain oder Künstliche Intelligenz (Kirchherr et al. 2018: 5). Andererseits sei solch eine Spezialisierung nur für einzelne Personen relevant, während alle Menschen digitale Grundfähigkeiten beherrschen sollten, d.h.:

"Fähigkeiten, durch die Menschen in der Lage sind, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen. Diese Fähigkeiten werden im Berufsleben ebenso wie für gesellschaftliche Teilhabe (Digital Citizenship) in Zukunft benötigt und von Arbeitgebern bei ihren Mitarbeitern zunehmend vorausgesetzt. Dazu zählt die digitale Wissensgenerierung (digitales Lernen) und der informierte Umgang mit Daten im Netz (digital Literacy) ebenso wie die Fähigkeit zum kollaborativen Arbeiten." (Kirchherr et al. 2018: 5).

⁵⁵ Zu einer ähnlich komplexen Diskussion in der Schulbildung – in der Future Skills ebenfalls gefordert werden – und konkreter zur Frage des Verhältnisses zwischen 21st Century Skills, Globaler Kompetenz und Futures Literacy siehe Wassilios Baros und Ulrike Greiner(2021).

⁵⁶ Da die Veröffentlichung vom Stifterverband ist, ist jedoch davon auszugehen, dass sich darauf bezogen wird.

Begründet wird beides mit dem Arbeitsmarkt. So sei ersteres relevant, da darüber in der Wirtschaft neue Berufsprofile geschaffen werden und in Start-ups Berufsprofile bereits durch technologische Fähigkeiten geprägt sind. Zweiteres würde im Berufsleben und für gesellschaftliche Teilhabe in Zukunft benötigt und von Arbeitgebenden zunehmend erwartet.

Digitalkompetenz nach Ehlers betont hingegen stärker den kritisch-analytischen und zugleich sozialen Aspekt in der

"Fähigkeit, digitale Medien zu nutzen, produktiv gestaltend zu entwickeln, für das eigene Leben einzusetzen und reflektorisch, kritisch und analytisch ihre Wirkungsweise in Bezug auf die Einzelne/ den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes zu verstehen sowie die Kenntnis über die Potenziale und Grenzen digitaler Medien und ihrer Wirkungsweisen." (2020: 85)

In der Befragung von Professor.innen des CHE zu Future Skills wurden Digitalkompetenzen verstanden als agiles Arbeiten, digitale Ethik, digitale Kollaboration, digital literacy und digitales Lernen (Horstmann 2024). Im Vergleich zu nicht-digitalen Kompetenzen wurden sie von einem geringeren Anteil an Professor.innen als wichtig bewertet und zudem weniger gefördert. Dies trifft auch auf Studienfächer aus den Fachgruppen SAGE und Wirtschaftswissenschaften zu, wobei alle Aspekte in den Pflegewissenschaften stärker gefördert werden als in der Sozialen Arbeit und BWL.

2.6.5. Akademische Kompetenzen

Bei Kompetenzorientierung im Allgemeinen und Employability im Speziellen geht es insbesondere, aber keinesfalls exklusiv, in Bezug auf Universitäten stets um die Frage nach der Rolle von Wissenschaft: Sollten oder können sie sich "auf die Pflege und lehrende Vermittlung von Wissenschaft (als spezifischer Praxis) beschränken [oder haben] sie darüber hinausgehend auch einen Auftrag, zu verantwortlichem Handeln zu befähigen bzw. auf bestimmte Formen der Beruflichkeit vorzubereiten" (Rhein/Kruse 2011: 82)? Unabhängig davon, wie man die Frage beantwortet, geht es somit stets um eine Bestimmung des Verhältnisses von Kompetenzen und Wissenschaft. Nach Rhein und Kruse (2011: 82) und Rhein (2020: 494 f.) kann es um den Auf- und Ausbau von Kompetenzen gehen

- für Wissenschaft mit dem Ziel wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und der Anschlussoption Wissenschaft,
- durch Wissenschaft als Zugriff auf ihren instrumentellen Charakter, ihrer Methoden, Konzepte und Wissensbestände für unterschiedliche Tätigkeitsfelder, ohne das Ziel wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns,
- durch das Studium insgesamt als Vorbereitung auf Handlungsanforderungen breiter wissenschaftlich bzw. akademisch orientierter außerwissenschaftlicher Tätigkeitsfelder i.S. von akademischer Professionalität, um "komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen forschend-erkundend, reflexiv und methodisch ausgewiesen zu bearbeiten und … in diesem Prozess der Entwicklung von Antwortvorschlägen und Lösungsideen Wissen nicht nur zu verwenden, sondern auch neu zu generieren" (Rhein 2020: 494), jedoch ohne den Anspruch, Wissenschaft zu betreiben,
- durch studienbegleitende Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt im Allgemeinen, von Rhein (2020: 495) als Employability und Citizenship (Schlüsselkompetenzen) eingeordnet, wodurch sich von unmittelbar wissenschaftlichen Kontexten gelöst wird.

Daran anschließen ließe sich die Frage nach den Spezifika akademischer Kompetenz. Akademische Kompetenzen sind nach Rhein stets auf Wissenschaft als "eine spezifische Praxis der Erkenntnisgewinnung" (2020: 491) sowie Disziplinen mit ihren spezifischen Denk- und Her-

⁵⁷ Kaum überraschend ist, dass in der Informatik der höchste Anteil an Professor.innen zu finden ist, der diese nach eigenen Angaben fördert.

angehensweisen bezogen. Sie sind demnach stets auch transpersonal und disziplinär organisiert sowie am Fach und praktisch-konkreten und interdisziplinären Problemstellungen orientiert (Schaper 2012: 23). Schapers (2012) Ansatz ist dabei anschlussfähig an den oben genannten Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch ein Studium bzw. akademische Professionalität. Akademisch kompetentes bzw. wissenschaftlich fundiertes Handeln wäre dabei in jedem Fall erkenntnisbasiert, reflexiv und explikationsfähig und umfasst sowohl den systematischen Einsatz wissenschaftlicher Methoden als auch (Wert-)Haltung i.S. einer forschenden Perspektive beim Lösen von Aufgaben und Problemen (Schaper 2012: 23). Es bezieht sich dabei grundsätzlich auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben in der Arbeitstätigkeit, wobei diese, und damit auch Employability, nicht auf einen bestimmten Beruf, sondern auf eine "flexible Beschäftigungsfähigkeit in einem der Disziplin affinen Tätigkeitsfeld" (Schaper 2012: 23) bezogen sind.

2.7. Professionstheoretische Kompetenzdimensionen

Kompetenzkonzepte können als je spezifische Form, Professionalisierung zu operationalisieren, verstanden werden (Pasternack et al. 2018: 88). Konzepte der Professions- bzw. Professionalisierungsforschung ermöglichen dabei, eine die Spannungsfelder und Komplexität integrierende Perspektive auf professionelles – kompetentes – Handeln einzunehmen. Im Kontext von Hochschulen müssen dabei akademische bzw. wissenschafsgeprägte Spezifika berücksichtigt werden.

Für die "Heraus-Bildung" (Becker-Lenz et al. 2012a: 9) von Professionalität spielt die Auseinandersetzung mit Wissen, Identität, Habitus und Kompetenz unter der Berücksichtigung analytischer Unterscheidungen ebenso wie deren Zusammenspiel eine Rolle (Becker-Lenz et al. 2012a: 27). ⁵⁸ Insbesondere im hier einbezogenen SAGE-Bereich wurden und werden Professionalisierung und Professionalität umfangreich diskutiert (z.B. Lattwein 2012; Kruse 2012; Becker-Lenz et al. 2012b; Balluseck 2017). ⁵⁹

Kompetenzen können ausgehend u.a. von Pfadenhauer (2010: 155) als das Vermögen verstanden werden, iterativ Problemlösungen zu begreifen. Dabei entfaltet sich kompetentes Handeln in vier Dimensionen: Wissen, Können, Wollen und Dürfen – gerahmt von professioneller Haltung. Sie sind demnach nicht unabhängig voneinander zu verstehen.

Bei der Diskussion um Kompetenz wird stets betont, dass es nicht um eine Vermittlung von (Fach-) Wissen gehe. Dies wirft die Frage nach den Spezifika von wissenschaftlichem Wissen und Wissenschaft auf. Wissenschaft als "eine spezifische Praxis der Erkenntnisgewinnung" (Rhein 2020: 491), basiert auf Theorien und Modellen (Fachwissen) und verwendet Methoden zur systematischen Wissensgenerierung. Wissenschaftliches Wissen wird dabei nach bestimmten Regeln generiert, wobei sich in wissenschaftlichen Disziplinen spezifische Denkweisen und Herangehensweisen an Aufgaben- und Problemstellungen herausgebildet haben (Rhein 2020: 491). Wissen ist unabhängig von Personen gültig und folge zudem einer Logik, die zugleich vergangenheits- und zukunftsorientiert sei, da es stets um das Produzieren neuen Wissens wie auch das Hinterfragen von Wissen gehe (Kalz 2023: 344 f.).

Können und Befähigung sind nicht zu trennen von Wissen, da sie sowohl die kognitive Dimension (explizit/deklarativ) als auch Erfahrungen und erlernte Routinen zur Lösung von Problemen umfassen (implizit/prozedural). Problemlösungen basieren auf "einem Konglomerat von Wissenselementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist, von denen ein Gutteil bewusst (gemacht) wer-

⁵⁹ Kritisch zur Kindheitspädagogik im Zusammenspiel von Professionalisierung und Disziplinbildung siehe Annett Maiwald (2024).

⁵⁸ Becker-Lenz et al. (2012a: 27) verweisen auf professionelles Wissen und professionelle Kompetenz als Gegenpole. Dies wird, wie dargelegt, hier nicht geteilt, da Wissen Teil von Kompetenz ist.

den kann" (Pfadenhauer 2010: 165). Würde man nun davon ausgehen, dass deklaratives i.S. von explizitem Wissen erworben und dann zunehmend prozeduralisiert und damit routinisiert und implizit wird, dann könnte auch – wie bei Lernergebnissen – ein Übergang von Wissen in Können bzw. Übergänge von niedrigeren zu höheren Niveaustufen argumentiert werden (Klieme et al. 2003: 78). Kompetentes Handeln ist zudem kontext- bzw. situationsabhängig. Entsprechend müssen sich situativ Wissen und Können verbinden, um Handlungsanforderungen zu bewältigen (Klieme/Hartig 2008: 19).

Im Sinne einer erkenntnisbasierten akademischen Kompetenz würde es dabei um "ein systematisch, methodenkritisches sowie theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an theoretische und praktische Situationen im Bewusstsein der Vorläufigkeit von Erkenntnis" (Schaper 2012: 22) gehen. Es verweist zugleich darauf, dass nicht alle Handlungsbedingungen berücksichtigt oder vorhergesagt werden können müssen (Sander 2010: 5). Dies schließt nicht aus, dass i.S. von professionellem Handeln antizipierend gehandelt wird, ebenso wie dies nachträglich reflektiert wird. Dafür ist eine weitere Wissensform relevant: Reflexionswissen, mit dem implizites selbstverständliches Handlungswissen explizit gemacht wird und "zum Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann" (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 14). Reflexivität und Explikationsfähigkeit wird auch als ein wesentlicher Teil von akademischer bzw. wissenschaftlich geprägter Kompetenz betrachtet, wodurch das eigene Handeln nicht nur reflektiert, sondern auch die Grundlagen expliziert werden können (Schaper 2012: 22).

Wissen und Können allein reichen jedoch nicht aus, da die Bereitschaft, z.B. ein Problem zu bewältigen, gegeben sein muss (Sander 2010: 5). Es benötigt daher ein *Wollen*, um eine Handlung zu realisieren. Handlungsbereitschaft ist wesentlich geprägt durch die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 18). Habitus sensibilisiert dabei zum einen für eher veränderungsresistente kollektive Dispositionen, die vom Subjekt verinnerlicht wurden, und zum anderen für beruflichen Habitus und professionelle *Haltung*. Als solche geht es um ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis, das sich – durch biografische Selbstreflexion und die Reflexion der nicht standardisierbaren Berufspraxis – weiterentwickelt (Robert Bosch Stiftung 2011: 49; Becker-Lenz et al. 2012a: 27). Individuelle biografische ebenso wie kollektive Habitus haben dabei Einfluss auf "die Enaktierung von Dispositionen in die Performanz" (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 18). Auch hier erscheint das Studium nur als ein Aspekt, der um Unterschiede in Bildungs- und Ausbildungsbiografien ebenso wie formaler Funktionen und Teampositionen in der beruflichen Praxis ergänzt werden muss (Cloos 2006: 199). 60

Aus der Perspektive von Professionalisierung geht es nicht zuletzt um berufliche Autonomie, die sich als **Dürfen** fassen lässt. Als Zuständigkeit ist dies weniger mit der Person an sich als vielmehr mit Qualifikation verbunden, die der Person diese zuweisen lässt. ⁶¹ Dies ist anschlussfähig an institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von erworbenen (Bildungs-)Titeln (Bourdieu 1987). Dieses existiert personenunabhängig und garantiert über Titel die Anerkennung von Fähigkeiten. Es löst damit ein Problem inkorporierten kulturellen Kapitals als individuell angeeignetes Wissen: das stets bestehende Risiko wiederkehrender Situationen der Rechtfertigung oder des Beweises der Fähigkeiten (Bourdieu 1987: 48).

Zusammenfassend lässt sich Kompetenz hier als Einheit der Differenz von Wissen, Können, Wollen, Dürfen sowie Haltung verstehen.

⁶⁰ So zeigt Alexander Lenger am Beispiel von studentischen Mitarbeiter.innen auf, dass Feldsozialisation "zwar durch die Primärsozialisation (Sozialisation bzw. Habitusformierung) bzw. Sekundärsozialisation (Entkulturation, Vergesellschaftung) maßgeblich strukturiert wird, aber dennoch eine eigene Dynamik im Lebenslauf entfaltet" (2019: 118). Entsprechend ist von Anpassungen und Veränderungen von Habitus (im Plural) auszugehen.

⁶¹ s.o. 2.4. Qualifikation und Qualifikationsrahmen

Es lässt sich festhalten, dass im wissenschaftlichen Diskurs um Kompetenzen und Kompetenzorientierung im Hochschulbereich unterschiedliche Kompetenzverständnisse existieren. und Kritische Beobachtungen beziehen sich vor allem auf Fremd- statt Selbstbestimmung sowie eine (potenzielle) Reduktion von (akademischer) Bildung auf kognitive Aspekte, Mess- und Vergleichbarkeit sowie Verwertbarkeit und Ökonomisierung. Entsprechend stellt sich die Frage, wie Kompetenz an den hier untersuchten Hochschulen gefasst wird und ob sich trägerschaftsbedingte Unterschiede in den Kompetenzverständnissen und -modellen im Feld finden lassen.

3. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

"So, eigentlich bedeutet Studium Bildung von Hirn, Herz und Charakter." (VRL_10_WiWi_PHO)

Angesichts der nunmehr langen Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzorientierung im Hochschulbereich erweist sich eine scheinbar einfache Frage als mehr als komplex: Wie wird über Kompetenzen an öffentlichen und privaten Hochschulen gesprochen? Über welche Kompetenzen wird gesprochen und welchen schreiben Mitglieder – Vizerektor.innen Lehre, Mitarbeiter.innen der Lehr- und Lernentwicklung und Lehrende – besondere Bedeutung zu? In den folgenden Kapiteln wird dargelegt, welche Kompetenzverständnisse unter den Interviewpartner.innen an den hier untersuchten Hochschulen zu finden sind und auf welche Kompetenzmodelle zurückgegriffen wird.

3.1. Kompetenzverständnisse

Betrachtet man Übersicht 11, so wird deutlich, dass das gemeinsame Sprechen über den Gegenstand ,Kompetenz' durchaus eine Herausforderung darstellen kann.

Übersicht 11: Vielfalt an Kompetenzbegriffen im Untersuchungsfeld



Quelle: eigene Darstellung mit www.wortwolken.com

In Übersicht 11 versammeln sich etwa 90 Begriffe, die mit Kompetenz verbunden werden und in den Dokumenten und von den Interviewpartner.innen (IP) verwendet werden. Mitunter ist der Begriff 'Fähigkeit' weiter verbreitet als Kompetenz, vor allem in Kombination mit Team, Kritik und Konflikt sowie Urteil, wobei letzteres auch oft in Kombination mit 'Vermögen' auftritt. Der Begriff 'Qualifikation' findet sich hingegen ausschließlich im Zusammenhang mit – selten vorkommenden – Schlüsselqualifikationen. Diese Vielfalt stellt das gemeinsame Sprechen über Kompetenz vor Herausforderungen, da geklärt werden muss, über was geredet oder worauf sich bezogen wird. Gleichzeitig zeugt sie davon, dass die abstrakte Forderung nach Kompetenzorientierung von den Hochschulen und ihren Mitgliedern rezipiert, adaptiert und beispielsweise für ihre eigene Lehre übersetzt wurde.

Im Sinne eines gemeinsamen Sprechens über Kompetenz gilt es somit zu fragen, was an privaten und öffentlichen Hochschulen unter Kompetenz verstanden wird und inwiefern auf Ebene der Trägerschaft Unterschiede existieren. Es wird sich zeigen, dass diese minimal sind. Vielmehr sind es Bezugsrahmen und Referenzen sowie – nicht zuletzt – die Fächer, die den Blick auf Kompetenz prägen. Dabei finden sich vor allem im SAGE-Bereich sehr elaborierte Verständnisse von Kompetenz, die oft in fachspezifisch entwickelten oder in das Fach übersetzten Kompetenzmodellen begründet liegen. 62

3.1.1. Bezugsrahmen

Bei Bezugsrahmen kann es um *Rollen und (externe) Anforderungen* an diese gehen. Sind Mitglieder z.B. in der Lehr- und Lernentwicklung oder zum entsprechenden Zeitpunkt als Studiengangsleitung tätig, so werden sie automatisch mit strukturellen Voraussetzungen wie Akkreditierungsanforderungen hinsichtlich Kompetenzen konfrontiert. Dadurch erklärt sich die von den Interviewpersonen (IP) oft angeführte Differenzierung in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und persönliche Kompetenz analog zum DQR.⁶³ Für Qualitätsmanagement und Studiengangsentwicklung erweist sich zudem die Formulierung von Kompetenzen und Lernzielen in Modulhandbüchern oder die Evaluation durch Studierende als relevant. Aus dieser Perspektive können Kompetenzen (auch) "klar verständliche, klar nachvollziehbare und auch überprüfbare, nachhaltbare Items [sein], die Studierende am Ende an sich selbst auch erleben und messen können, wenn sie einen Lernerfolg hatten" (LL_2_SAGE ÖHO).

Für viele Interviewpartner.innen ist der Bezugsrahmen *Lehr-/Lern- sowie Prüfungsformen*, die Kompetenzorientierung (nicht) ermöglichen. So kann darauf geachtet werden, in Curricula im Verlauf eines Bachelor-Studiums strukturell "zu entschlacken" (VRL_8_WiWi_ÖHO) und die Selbstanteile durch eigenständiges Arbeiten und Gruppenarbeiten zu erhöhen. Oder es kann beobachtet werden, ob z.B. über Multiple-Choice-Klausuren "Bulimielernen" (LL_8_Wi Wi_PHO) zu dominant ist. In diesem Zusammenhang können hochschuldidaktische Weiterbildungen als Ursache erachtet werden, fehlende Bezüge zwischen Lehr-/Lernformen und Prüfungsformaten in Modulhandbüchern zu erkennen.

Bilden Lehrende sowie Studierende den Bezugsrahmen für Kompetenz, wird insbesondere auf die jeweilige Praxiserfahrung, wie z.B. die "Kompetenz der Dozenten im echten Leben" (VRL_10_WiWi_PHO) verwiesen, die für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen relevant sei. Dies führt in einem Fall dazu, dass Studierende nicht als Lernende, sondern Kolleg.innen gesehen werden:

"Also von Studierenden, die aus der Praxis kommen mit einer ungeheuren Expertise, Praxiserfahrung, dass wir da einfach, na ja, diesen Prozess des Entwickelns von Kompetenz begleiten. [...] Also ich scheue mich einfach, diesen Begriff Studierende zu verwenden. Weil das Beson-

-

⁶² s.u. 3.2.3. Fachbezogene Modelle

⁶³ s.u. 3.2.1. Strukturelle Rahmenmodelle

dere an ... Hochschulen der angewandten Wissenschaften ist ja, dass Professoren, Professorinnen in der Regel einen Beruf mitbringen, also selbst aus dem Praxisfeld kommen. Und da wir uns ja an Gesundheitsfachberufe richten und ich selber einen Gesundheitsfachberuf erlernt habe und 20 Jahre in der Praxis gearbeitet habe, sind ... [die], die da sitzen ... genauso alt wie ich, ein bisschen jünger, bisschen älter. Das wären ja in der Praxis eigentlich, wenn wir uns begegnen würden in der Klinik ... wären das ja Kollegen. Wir würden uns ja wahrscheinlich sofort duzen und wir würden interprofessionell zusammenarbeiten. Und jetzt in der Hochschule ist es so, da bin ich natürlich der Lehrende, der Professor, und die da sitzen, sind die Studenten, die Studentinnen. Aber letztendlich sind das ja die, die meine Lehre eigentlich bereichern durch ihre Praxiserfahrung, durch die Expertise." (L_2_SAGE_PHO)

3.1.2. Referenzen

Hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung von Kompetenz lässt sich erstens eine Übereinstimmung unter den Interviewpartner.innen erkennen, dass *Kompetenz mehr als Wissen* ist. Neben Wissen sprechen die interviewten Personen mit unterschiedlichen Referenzen über Kompetenz:

- Selbst und Persönlichkeit
- Beruf, Praxis, Situation und/oder Profession
- Gesellschaft

Zweitens wird die Frage nach der Relevanz von Fachwissen im Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen reflektiert. Dabei wird auch betrachtet, was akademische Kompetenzen bedeuten, ebenso wie sowie derzeit prominente Kompetenzbegriffe im Zusammenhang mit Wandel, Zukunft und Digitalisierung.

Wissen

Bei der Feststellung, dass Kompetenz mehr als Wissen ist, kann es um einen spezifischen Umgang mit Wissen gehen oder um eine Erweiterung um andere relevante Dimensionen. Dies geht einher mit der Überzeugung, dass es letztlich darum gehe, Herausforderungen selbstständig zu begegnen bzw. lösen zu können. Kompetenz wird diesbezüglich als ein "Handwerkszeug" (VRL_10_WiWi_PHO) oder Rüstzeug (VRL_9_SAGE_PHO) erachtet. Dieses Werkzeug sei im Vergleich zu einer Ausbildung eher generalistisch:

"Wir vermitteln eher, wie man einen Nagel und ein Brett grundsätzlich verwenden kann, und einen Hammer. Und dass ich damit einen Schrank mache, oder einen Tisch oder einen Stuhl oder irgendwas. … Und das ist eher so, dann der Unterschied zwischen der beruflichen und einer akademischen Bildung." (L_8_WiWi_ÖHO)

Dass Wissen z.B. über Zahlen und Finanzen in BWL eher ein Werkzeug sei, wird auch darauf zurückgeführt, dass eher darum gehe, mit dem in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen wesentlichen "echten Wissen" (VRL_10_WiWi_PHO) besser umzugehen.

Fachwissen wird durchaus als notwendige Grundlage erachtet. Ein.e Interviewpartner.in führt dahingehend eine weitere Differenzierung ein zwischen Daten, Informationen und Wissen, aus dem letztlich Kompetenz entstehen kann. In Vorlesungen gäbe es "viel zu viele Daten …, von denen ich annehme, die müssten sich irgendwann mal zu Wissen zusammenknüpfen" (L_6_SAGE_ÖHO). Allerdings sei unkontrollierbar, welche Daten die Studierenden aus dem Wissen der Lehrenden überhaupt entnehmen und welche Informationen sie verarbeiten. Entsprechend wichtig sei es, Studierende dabei zu begleiten, diese zu Wissen zu verbinden und sie dazu anzuregen, es zu übertragen oder kreativ etwas Neues zu entwickeln, indem z.B. aus Theorien der Kindheitspädagogik eine Führungstheorie entwickelt wird:

"Und das ist dann wirklich Kompetenz. Dann kann ich das wirklich übertragen auf andere Dinge. Dann ist es eben nicht nur Wissen, dann habe ich es wirklich geschnallt. Also dann ist mir

klar, ich kann damit spielen, ich kann damit umgehen, ich kann sozusagen das als Analyseinstrument genauso benutzen wie als Fragestellung für zukünftige Forschung. Und ich kann es übertragen auf andere Dinge, gucken, passt es, passt es nicht, so." (L_6_SAGE_ÖHO)

Hier wird zum einen nicht nur ein wirtschaftswissenschaftlicher Fachinhalt aus einer anderen Perspektive erschlossen. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass Wissen nicht nur reproduziert werden können soll, sondern selbst erarbeitet und kritisch bewertet. Dazu braucht es nicht nur Wissen, sondern Reflexion und Kreativität in der Anwendung von Inhalten und von Methoden. Zudem soll praktisch damit gearbeitet werden bzw. z.B. "auf einer wissenschaftlich fundierten Basis ... aufgrund von wissenschaftlichen Erkenntnissen, aufgrund von den Forschungsergebnissen" (VRL_05_SAGE_ÖHO) mit Menschen gearbeitet werden. Die wissenschaftliche Basis in Form von Theorien oder Modellen wird zugleich als ein maßgeblicher Unterschied zu Ausbildung vermutet. Zum einen wird dies mit den Lehrenden begründet, die durch einen Forschungsbezug über instrumentelle Fragen hinaus "auch größere Fragen im wirtschaftlichen Kontext, im gesellschaftlichen Kontext dann stellen" (L 12 WiWi PHO). Zum anderen hätten Ausgebildete in der Praxis sehr viel praktisches Wissen, durch ein Studium mit angeleiteten Praxisphasen würde hingegen der "wissenschaftliche Weitwinkel" (L 9 SAGE ÖHO) hergestellt. Darüber hinaus wird betont, dass es für Studierende, die bereits in der Praxis arbeiten, schwer sei, sich auf die Vielfalt an Fachwissen i.S. von Begrifflichkeiten, Konstrukten und Theorien einzulassen, insbesondere, da es auch unterschiedliche fachliche Perspektiven darauf gibt. In der Pflegepraxis gäbe es hingegen derzeit gültige Leitlinien, Guidelines und Standardisierungen, "wo es ganz klar ist, was richtig und falsch ist" (L_2 SAGE PHO). Hier ergibt sich zudem in vergleichsweise neuen und seltenen Studiengängen eine Herausforderung, mit der andere Studiengänge und Fächer nicht konfrontiert sind: Es fehlt an bereits etabliertem wissenschaftlichem Wissen, sodass es für einzelne Module keine Fachbücher gibt und Lehrende für die Lehrveranstaltungen quasi "Fachbücher selbst an der Stelle [schreiben]" (L 18 WiWi PHO).

Selbst und Persönlichkeit

Dass Wissen zwar nicht nachrangig, jedoch auch nicht das Relevanteste im Studium sei, wird zudem mithilfe einer Abgrenzung von Fortbildung zu Führungsthemen im kindheitspädagogischen Bereich illustriert. Demnach würde dort die Zeit für Persönlichkeitsentwicklung fehlen, da Wissensvermittlung, z.B. über das Schreiben von Dienstplänen oder den Turnus von Teambesprechungen, im Fokus stehe. Im Studium gehe es zwar auch um die Vermittlung von Wissen, aber wesentlich stärker um die Reflexion von subjektiven Theorien als Teil von *Persönlichkeitsentwicklung*:

"Es geht gar nicht anders, also die Veränderung sozusagen der mentalen Modelle, subjektive Theorien über etwas, aus der ich dann eine handlungsleitende Theorie baue, die ich im Studium noch reflektieren kann. Und dann das aber sozusagen übertrage in das, was ich später quasi mache. Und das ist immer mit einer Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Das geht gar nicht anders. Also wer meint: "Das geht mich gar nichts an, ich vermittle hier nur Inhalte", der ist auf dem völlig falschen Dampfer. Das ist meine Erfahrung aus 15 Jahren Prof sein, definitiv. Also das kann man nicht voneinander trennen. Und im Gegenteil ist, glaube ich, die Entwicklung der Selbstreflexionsfähigkeit als Kompetenz, sich bewusst und klar machen, welche subjektiven Theorien mich denn zu welchen Handlungen führen sozusagen, arbeiten in Dilemmata-Situationen, die man mit den Leuten reflektiert und bespricht, um zu gucken, was ist denn von dem Wissen sozusagen tatsächlich jetzt in Kompetenzen überführt worden, immer auch mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden." (L_6_SAGE_ÖHO)

Lehrende müssten sich daher auch der Verantwortung bewusst sein, dass sie dazu beitragen, "was da am Ende für ein Mensch sozusagen rauskommt, nach dem Studium" (L_6_SAGE_ÖHO).

Insbesondere im SAGE-Bereich wird Persönlichkeitsentwicklung durch die Arbeit am Menschen – sowohl der Studierenden selbst als auch mit potenziellen Klient.innen – thematisiert:

"Ein großes Thema ist zum Beispiel die Patienten- oder Personenzentrierung in den helfenden Berufen, ja? Und das hat viel mit Persönlichkeitsentwicklung und persönlicher Kompetenz zu tun, dass man erstmal weiß, wer ist man selber und was hat man selber für Bedürfnisse und das Ganze. … Also unsere Studenten sagen immer: 'Na ja, wir denken jetzt ja anders, ne?' So nach anderthalb Jahren, das ist auch unser Ziel, dass die sagen: 'Wir haben jetzt gelernt, anders zu denken, ja?' Und da bin ich immer ganz stolz, weil das ist unser Ziel, reflektiert Themen anders anzugehen, anders zu denken und eben diese Kompetenz bekommen zu haben bei uns." (VRL_7_SAGE_PHO)

Reflexionskompetenz/-fähigkeit ist somit auch mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Sie kann als Kompetenz erachtet werden, die über das gesamte Studium entwickelt bzw. gelernt werden soll. Insbesondere in der sozialen Arbeit wird Selbstreflexion bereits ab Beginn der Bachelorstudiengänge hohe Relevanz zugeschrieben. Dabei geht es zum einen um eine biografische Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Stereotypen ebenso wie um die die Motivation für das Studium inklusive etwaiger "Missionsideen" i.S. von "Ich will helfen" (L_5_SAGE_ÖHO) und die anschließenden Tätigkeiten und zum anderen um die "Reflexion des eigenen Handelns im Umgang oder im Spiegel des Gegenübers" (L_1_SAGE_PHO).64

In den Wirtschaftswissenschaften werden solche Selbstreflexionsprozess selten so dezidiert ausgeführt, sondern oftmals auf verantwortungsbewusstes Verhalten, Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit, Fremdsprachen oder Selbstorganisation verwiesen – und sei es, weil ein bestimmtes Studienformat wie ein duales Studium "schlicht und einfach eine Übung in Selbstorganisation ist" (L_3_WiWi_PHO). Jedoch kann auch z.B. bei Teamkompetenz das Verhältnis zwischen dem Ich und der Welt, oder Bildung, in den Mittelpunkt gerückt werden:

"Wissen Sie, alle reden von Teamkompetenz und ach und so weiter, immer Zusammenarbeit. … Wir versuchen es aber so zu machen, dass die Studierenden das interpretieren als Spannungsverhältnis zwischen Ich und Wir. Wissen Sie, gerade so als BWLer sind einige unterwegs … und sagen: "Es geht um uns. Wir wollen nachher weiterkommen." Das, ne, das ist das Ich. Aber dass das Ich sozusagen Teil des Wir ist. Und dass Ich eigentlich nur wirklich weiterkommen kann, wenn das Ich sich auch ums Wir kümmert." (L. 10 WiWi ÖHO)⁶⁵

Hier wird demnach angestrebt, eine Reflexion des als verbreitet wahrgenommenen individuellen Nutzenmotivs vor dem Hintergrund sozialer Einbettung anzuregen. Dass diese auch in einem anderen Studiengang an einer privaten Hochschule erwähnt wird, deutet auf einen Wandel in den Wirtschaftswissenschaften hin:

"Und da ist vielleicht das Wichtigste, Toleranz und Verständnis. Und das ist ja auch, glaube ich, für Führungskräfte immens wichtig. Also ich möchte keine Leute haben, die irgendwie meinen, Kommandogesellschaft oder Kommandowirtschaft sei das Richtige. Und das erreichen wir, glaube ich, ganz gut. Weil wir eben sehen, wie die gerade nicht als Einzelkämpfer durch die Welt laufen, sondern wie wir sie in ihrer Kohorte durch das Studium schicken. … Lernen sich gegenseitig zu unterstützen, sich gegenseitig zu helfen, auch bei der Organisation von vielen Dingen. Und lernen gleichzeitig, dass man am Ende des Tages in ihrem jeweiligen Unternehmen, dass sie da natürlich ihre Frau oder ihren Mann stehen müssen. Also insofern, dass einerseits diese, diesen Realismus, diese auch Durchsetzungsfähigkeit und andererseits

⁶⁴ Am Beispiel einer Mission wird bereits deutlich, dass Begriffe fachlich sehr unterschiedlich gedeutet werden können. Während Missionsorientierung als Future Skill angeführt wird, das fächerübergreifend selten gefördert wird (Horstmann 2024), wird in diesem Studiengang der Sozialen Arbeit genau darauf hingearbeitet, individuelle Missionsideen zu hinterfragen.

⁶⁵ Dafür wurde ein Kompetenzbegriff eingeführt, der nicht ein Team, sondern Kollaboration fokussiert. Aus Anonymisierungsgründen wird dieser hier nicht erwähnt.

aber immer das Bewusstsein: Mit Ellbogen komme ich nicht weiter, sondern nur mit Zusammenarbeit und mit dem Verständnis für andere, die anders sind." (L 3 WiWi PHO)

Neben dem Verhältnis von Selbst und Anderen wird schließlich auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung thematisiert. Dies sei ein wesentlicher Unterschied zu einer Ausbildung, da Studierende trotz Stundenplänen "deutlich mehr Freiheiten … sowie deutlich mehr Autonomie" (L_12_WiWi_PHO) haben, um ihr Studium zeitlich zu gestalten. Dies ist anschlussfähig an die Referenz auf Selbst und Persönlichkeit und konkret die Frage der Selbstorganisation. Diese Freiheit wird darüber hinaus als Privileg eines Studiums erachtet, wodurch sich der Fokus von der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen verschiebt:

"Wenn wir jetzt junge Menschen sind, die aus dem Abitur kommen und jetzt ins Studium gehen, dann macht das Studium natürlich deutlich mehr aus als nur die Kompetenzvermittlung und deutlich mehr aus als nur den Erwerb eines akademischen Grades. Sondern das Studium generale, um es mal so zu formulieren, ist ja von übergeordneter Wichtigkeit für die Entwicklung des jungen Akademikers, für die Entwicklung des jungen Menschen. Genau das, den Luxus zu haben, sich mit Dingen beschäftigen zu können, die über die pure Ausbildung hinausgehen, die / den Luxus, sich auch links und rechts vom eigenen Feld weiterbilden zu können und zu dürfen, all das ist ja ein Riesenprivileg. Und das macht auch das Studium aus. (VRL_10_WiWi_PHO)

An privaten Hochschulen wird dies jedoch durchaus stark mit den jeweiligen Studierenden und dem Studiengangsformat verargumentiert, da duale, berufsbegleitende oder eben Fernstudien nicht nur andere Studierende mit anderen Motiven haben, sondern z.B. auch mehr Selbstorganisation verlangen:

"Also, ich glaube, so ziemlich jedes Element des Online-Studiengangs hilft da dabei, weil / Also zum einen, sie müssen natürlich eine deutlich höhere Disziplin aufbringen und ein deutlich höheres Maß an Selbstorganisationsfähigkeit haben. Wenn Sie es nicht haben, dann werden sie es relativ schnell lernen oder sie werden ein Problem haben." (L_12_WiWi_PHO)

Dies wird durchaus begleitet von Einführungen zu Beginn des Studiums und einer konkreten Lerneinheit zu Selbstmanagement. Zugleich wird jedoch vermutet, dass *Selbstorganisations-kompetenz* – die hier letztlich bereits als Voraussetzung formuliert wird – durch das Studienformat in der Entwicklung beschleunigt wird. Hinzu kommt, dass die hohen Selbstlernanteile nicht immer von Studierenden genutzt werden, sodasssodass Präsenzveranstaltungen – in diesem Fall eines berufsbegleitenden Studiums, nicht zum Austausch untereinander und mit den Lehrenden und damit auch den Prozess von Wissen zu Können zu gestalten, genutzt werden können:

"Allerdings, und das ist vollkommen egal, wo ich bin, es ist einfach so, es wird sehr spärlich gelesen. Man ertappt sich immer wieder als Lehrender, dass ich anfange mit PowerPoint-Präsentationen oder irgendwelche Definitionen, Theorien vorstelle, diesen ganzen Käse, der eigentlich längst hätte angelesen sein können. Und ich meine Rolle als Professor aber jetzt erlebe im Sinne, ich lese das vor, ich trage das vor und sage ihnen, wie es ist. Aber das will ich eigentlich nicht." (L_2_SAGE_PHO)

Praxis, Beruf, Situation und Profession

Hinsichtlich der Referenzen von Kompetenz auf Beruf, Praxis oder Situation dominieren Praxis und Beruf. Der Fokus auf Praxis verwundert kaum, da es sich bei Praxisorientierung um das wesentliche Merkmal des Hochschultyps HAW handelt, auch wenn es durchaus von einigen Interviewpartner.innen als ein besonderes Profilmerkmal der eigenen Hochschule herausgestellt wird.⁶⁶

-

⁶⁶ Was genau diese ausmacht und worüber diese gewährleistet wird, wird im Projektverlauf genauer analysiert.

Im Zusammenhang mit Kompetenzen gehe es dabei zum einen um "praktisch anwendbare, handhabbare Kompetenzen, die die Leute dann später in ihrem beruflichen Dasein brauchen" (LL_7_SAGE_ÖHO). Zum anderen kann aus einer kritischen Perspektive auf Verwertbarkeit neben die Praxis Selbstreflexion treten, indem Studierende in Seminaren persönliche Anschlüsse an die Theorien herstellen i.S. der Frage: "Was bedeutet das jetzt für mich?" (L_13_SAGE_ÖHO). Dabei wird von einzelnen Interviewpartner.innen auch eine Trennung von Wissen, Fertigkeiten und Haltung hinterfragt, da es letztlich darum gehe, diese "im Beruf zusammenfügen" (L_15_SAGE_ÖHO). Entsprechend würde es im Zusammenspiel von Studium und Beruf nicht um ein "Scharfschalten von Kompetenzen" gehen, sondern um die Möglichkeit, dass man "mit anderen an seiner beruflichen Identität basteln kann" (L_10_WiWi_ÖHO).

Es geht demnach selten um einen konkreten Beruf, wie auch bei dem Begriff *Schlüsselkom-petenz/-qualifikation*.⁶⁷ Dieser wird zum einen nur selten in den Dokumenten und nur von zwei Interviewpartner.innen verwendet. Zum anderen wird damit sehr breit auf fachübergreifende Kompetenzen in Bezug auf Sprachen, Soziales oder Ethik verwiesen oder auf solche, die für das Studium als besonders relevant gelten, wie Kommunikation und Beratung im Bereich der Pädagogik.

Employability/Beschäftigungsfähigkeit/Berufsbefähigung/Arbeitsmarktfähigkeit werden in 28 Dokumenten erwähnt, vor allem in Akkreditierungsgutachten, in denen schließlich Auskunft über die Erfüllung der Anforderung an die Formulierung von Qualifikationszielen gegeben werden muss. Jedoch wird sich nur an einer öffentlichen Hochschule sich sehr ausführlich mit dem Verständnis von Employability auseinandergesetzt – sowohl in der Akkreditierung als auch in zentralen Dokumenten und in Prüfungsordnungen. Von den Interviewpersonen wird Employability elf Mal in sechs Interviews verwendet. Dabei sind es vor allem Personen von öffentlichen Hochschulen, die diesen Begriff einbringen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es dort weiterhin um ein Austarieren geht angesichts dessen, dass Lehrende Kompetenzorientierung eng als Employability und noch enger als berufliche Verwertbarkeit deuten und sich daher kritisch positionieren können:

"Es gibt lehrende Professor.innen, die können … dem Kompetenzorientierungsbegriff sehr viel abgewinnen, auch indem sie ihn möglicherweise ein wenig anders in diese Richtung auch rahmen für sich und fühlen. Der eben nicht nur sozusagen … in Employability-Fragen und Ausbildung interpretiert wird. Es gibt aber auch Personen, die sich sehr kritisch dazu verhalten und sagen: "Nein, mit dieser Kompetenzorientierung, da geht uns eben alles verloren. Weil es nur noch um diese Verwertbarkeit geht und um dieses direkt Eins-zu-eins-Umsetzen. Und da geht uns eben die kritische Reflexion verloren." Und das finde ich ein sehr interessantes Spannungsfeld, in dem sich, denke ich, ja, auch verschiedene Perspektiven auf Bildung im Feld unter Professor.innen und vielleicht auch in der Didaktik aufspannen lassen." (LL_5_SAGE_ÖHO)

Daher gelte es, dieses Spannungsfeld weiterhin zu bearbeiten. Zugleich lassen sich unter den Interviewpartner.innen ebensolche Übersetzungen des Begriffes finden. So müssten die Studierenden wissen, "wofür man das [das Studium] zumindest in der Welt außerhalb des eigenen Ichs gebrauchen kann" (LL_2_SAGE_ÖHO). Statt der Themen, die in Lehrveranstaltungen und Modulen behandelt werden, sei das "Lebensdienliche im Berufsalltag" (L_14_WiWi_ÖHO), d.h. das Sinnvolle und der Nutzen zu fokussieren. Dies bedeutet für eine interviewte Person auch, den Studierenden zu kommunizieren, dass wissenschaftliches Arbeiten in jeglichen Positionen in Unternehmen relevant ist. Solch eine Erläuterung wird wiederum von anderen Interviewpartner.innen als ein Problem hinsichtlich der praktischen Verwertungserwartung mancher Studierender wahrgenommen.

Auch wenn eher weite Begriffsverständnisse von Beruf und Employability vorherrschen, so gingen sechs Interviewpartner.innen (auch) aus beiden Fachgruppen und Hochschulträgerschaften auf ein Studium als *Berufsqualifizierung* ein. Ganz im Sinne der Systematik des DQR

-

⁶⁷ s.o. 2.6.1. Schlüsselkompetenzen

wird in einem Argumentationsstrang betont, dass es sich beim Bachelor um den ersten berufsqualifzierenden Abschluss handelt. Dadurch ist er für eine interviewte Person auch "stärker instrumentell" (L_12_WiWi_PHO) und überfachlich ausgerichtet, um Studierende darauf vorzubereiten, in einer Organisation arbeiten zu können. Für eine andere interviewte Person sind es hingegen nicht überfachliche, sondern "über dem Handlungsfeld liegende Kompetenzen" (L_1_SAGE_PHO). Dabei wird die Notwendigkeit betont, sich selbst in die jeweils spezifischen Kontexte einzuarbeiten. Im Master wird Forschung eine größere Bedeutung zugeschrieben, "sodass ausgewählte Studierende eben dann auch mit einer Promotion weitermachen können" (L_17_WiWi_ÖHO).

In einem anderen Argumentationsstrang wird ein Studium insgesamt als Berufsqualifizierung bezeichnet. Dabei wird einerseits auf ein weites Begriffsverständnis zurückgegriffen, da es zudem um "die Entwicklung eines akademischen Habitus und Ethos" (VRL_03_WiWi_ÖHO) gehe, weshalb sowohl Wissenschaft als auch die persönliche Sozialisation als Individuum und als Teil der Gesellschaft relevant seien. 68 Andererseits wird von einer interviewten Person an einer PHO darauf verwiesen, dass es sich bei einem Studium durchaus um ein Produkt handele, das auch dem Bedarf des Marktes angepasst werden muss:

"Wir alle, Sie, wir, wir bieten Produkte an. Dieses Produkt heißt im besten Falle Bildung, im einfachsten Falle Abschluss. Eine Berufsqualifikation oder eine Bildungsqualifikation. … Klar kommen die [die Studierenden] her, um was zu lernen. Aber die kommen auch hier her, um einen Bachelor und einen Master am Ende zu haben, in der Hand. Damit sie beruflich weiterkommen, weil es in Deutschland nun mal so ist. In England, wissen wir beide, da studiert man, was man will und macht hinterher was völlig anderes. In Deutschland ist das noch recht direkt." (VRL_10_WiWi_PHO)

Hier wird das Spannungsfeld von Bildung und Berufsqualifikation direkt thematisiert, wobei sowohl der Markt als auch die Studierenden als Referenz für die jeweilige Zuordnung gesetzt werden. Zudem wird auf internationale Unterschiede verwiesen, wobei in Deutschland wesentlich rigider auf passende Abschlüsse geachtet würde. Dabei wird weniger der Hochschule, sondern vielmehr dem System und den Studierenden Bedeutung zugeschrieben, ob Bildung oder Berufsqualifizierung dominieren. Eine vergleichbare Argumentation findet sich nicht unter den Interviewpartner.innen im Bereich SAGE oder an den ÖHO.

Zudem ist die Frage nach dem Berufseinstieg keineswegs irrelevant für die Interviewpartner.innen. So werden vor allem in den Akkreditierungsgutachten berufsfeldbezogene Qualifikationen im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen betont. Darüber hinaus wird von den Interviewpartner.innen darauf verwiesen, dass sich an Absolvent.innenbefragungen zeigt, ob Studierende in der Praxis zurechtkommen oder "relativ schnell einen sehr guten Einstieg ins Berufsleben mit auch relativ guten Verdienstmöglichkeiten" (LL_7_SAGE_ÖHO) haben. Unabhängig von der Trägerschaft wurde von einigen Interviewpartner.innen aus den Wirtschaftswissenschaften auf eine sehr schnelle und/oder "sehr hohe Übergangsquote direkt in den Beruf" (VRL_03_WiWi_ÖHO) konstatiert. Zugleich wird infrage gestellt, dass der Verdienst ein wesentlicher Unterschied zur Ausbildung sei – entweder, weil heutzutage mit einem Berufsabschlüss schneller und durchaus auch viel Geld verdient werden kann oder weil mit Studienabschlüssen in bestimmten SAGE-Feldern kaum ein finanzieller Aufstieg verbunden ist. Bei einem Studium ginge es demnach um mehr als finanziellen Nutzen.

Berufsfelder spielen zudem für die Qualifikationsprofile bzw. Absolvent.innenprofile eine Rolle. Die dort benannten beruflichen Einsatzmöglichkeiten sind übergreifend breit statt sehr eng formuliert, womit es nicht um eine Vorbereitung auf einen konkreten Beruf geht. Hinsichtlich Kompetenz wird jedoch durchaus beobachtet, dass bestimmte Erwartungen an Absolvent.innen aus der Praxis im Allgemeinen bzw. (potenziellen) Arbeitgebenden im Speziellen gerichtet werden, sei es, dass sie selbstverständlich auf Englisch kommunizieren können oder Kompetenzen mitbringen, die "in der Regel bei den bestehenden Mitarbeitern

⁶⁸ s.o. 2.6.5. Akademische Kompetenzen

nicht [vorhanden sind], weil es eben kein Thema war" (L_17_WiWi_ÖHO), sei es, dass sie auf konkrete berufliche Einsatzmöglichkeiten vorbereitet sind:

"Also am liebsten, glaube ich, hätten die Leute immer noch, dass da fertige Arbeitskräfte rauskommen, die sie nicht weiterbilden müssen, im Idealfall. Was natürlich nicht funktioniert, weil sich die Wissensbestände so dramatisch ändern und weil wir nicht immer curricular auf alles sofort antworten können, aber die Anforderungen sicherlich auf Employability steigen. [...] Ich glaube, Unternehmen müssen auch erkennen, nach Bologna und mit einer ganz neuen Art, wie man studiert, eigentlich mit dem Bachelor- und Mastersystem, kommen dann nicht ganz fertige Leute auf sie zu. Also eigentlich auch unter Lifelong Learning Aspekten müssen Unternehmen natürlich auch wissen, sie selber müssen auch ganz schön viel machen." (L_ 12_WiWi_PHO)

Es stellt sich in diesem Zusammenhang stets die Frage, wie spezialisiert ein Studiengang sein soll. Eine zu starke Spezialisierung kann als kaum erstrebenswert und leistbar betrachtet werden gerade in einem breiten Bachelorstudium, das auf verschiedene berufliche Handlungsfelder vorbereitet und eine Ausgangsbasis zur eigenen Vertiefung im jeweiligen Feld schafft. Zwei Umgangsweisen mit diesem Spannungsfeld können dabei im Bachelor gewählt werden: Spezialisierungen in zu Beginn breit aufgestellten Studiengängen oder die Ausbildung von verschiedenen fachlichen Grundkompetenzen, die ermöglichen, sich selbst Wissen zu erschließen. Hinzu kommen die Anschlussmöglichkeiten im Master. Dabei kann es als "das Schöne an dem Bologna-Prozess" (L_11_WiWi_PHO) gesehen werden, dass im Bachelor breite Grundlagen und eigene Schwerpunkte fokussiert werden und dann eine Vertiefung im Master möglich ist.

Gleichzeitig konkreter und breiter wird statt mit Praxis oder Beruf mit Profession und Situation argumentiert – insbesondere im SAGE-Bereich. So gestalte sich die berufliche Praxis weitaus komplexer als im Studium simuliert werden kann, weshalb (Theorie-)Wissen stets situationsangepasst bzw. "in dilemmatischen Situationen professionell" (VRL_1_SAGE_ÖHO) angewandt werden können soll. Dabei geht es nicht um Standardsituationen, sondern um solche, "wo es stressig, anstrengend und schwierig wird" (L_2_SAGE_PHO). In bestimmten Studiengängen gewinnt dabei auch die Bereitschaft an Bedeutung, "in einer gefährlichen Situation Verantwortung zu übernehmen" (L_18_WiWi_PHO).

Profession meint in SAGE mehr als "kompetent, professionell" (LL_6_WiWi_ÖHO). Zum einen geht es um eine "Klammer von Haltung mit sozusagen Tun und Reflektieren" (LL_5_SA GE_ÖHO). Zum anderen geht es um Professionsentwicklung in einem Bereich, der nicht zuletzt durch die vielen neu akademisierten Bereiche "kein statisches Feld" (LL_5_SAGE_ÖHO) ist und auf Studierende angewiesen ist, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung leisten. Dabei stellen sich je nach Bereich unterschiedliche Herausforderungen. So werden im Pflegebereich Widerstände oder gar Ablehnung der Akademisierung in der Praxis beobachtet, weshalb es dort gelte, mit Studierenden "an so einer professionellen beruflichen Identität zu arbeiten, ihnen Wege aufzuzeigen, wo sie beruflich einmünden können" (L_15_SAGE_ÖHO). In der Sozialen Arbeit ist auch Studierenden die lange Tradition als Profession im englischsprachigen Raum unbekannt. Mit dem Anspruch als Menschenrechtsprofession muss darüber hinaus abgesichert werden, ", dass wir eine Profession der Sozialen Arbeit ausbilden, die aus ihrer Geschichte gelernt hat" (L_5_SAGE_ÖHO), wodurch Haltung erneut in den Fokus rückt.

Gesellschaft

Als Ergänzung zur Einbettung von Selbst und Persönlichkeit in soziale Kontexte ist die letzte Referenz, die für eine Bestimmung von Kompetenz verwendet wird, Gesellschaft. Ausgehend von Gesellschaft würde der "gesellschaftliche Bildungsauftrag" (VRL_04_WiWi_PHO) von Hochschulen oder der Anspruch, dass Absolvent.innen "in der Gesellschaft etwas voran[bringen]" (LL_4_SAGE_PHO) vor allem über die Förderung überfachlicher bzw. generalistischer Kompetenzen erfüllt. In diesem Zusammenhang wird auch eine Differenz zu Universitäten

markiert. Bezogen wird sich dabei auf das 2009 gegründete Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, an dem auch 2024 noch mehr Universitäten als HAW beteiligt sind.⁶⁹ Universitäten setzen sich demnach im Vergleich zu HAW erst seit kurzer Zeit mit der Frage auseinander:

"[S]oll Hochschule / Hochschulbildung irgendwie einen gesellschaftlichen Impact haben? Oder sollen Studierende mal ... mit dem echten Leben in Kontakt kommen? Und sich dann darum bemühen, tatsächlich irgendwo Orte zu finden, wo die Studierenden mal tatsächlich was mit der Gesellschaft machen, mit Menschen? Und das sind dann oft Projekte, die ebenso Auftragsprojekte sind, ne? Und die sind auch gut, glaube ich. Sicherlich haben die Relevanz. Aber ich glaube, dass sie einen anderen Praxisansatz auch haben, als wenn man das sozusagen strukturell verankert, als einen wirklichen Lernort oder ein Baustein in einem Curriculum." (LL _5_SAGE_ÖHO)

Neben einer kritischen Betrachtung des Begriffs Service Learning, der in diesem Zusammenhang gebraucht wird, haben HAW in dieser Argumentation bereits die curricularen Strukturen, in denen Gesellschaft, Praxis und Studium verzahnt sind, wenngleich eine zunehmende Angleichung beobachtet wird. Gesellschaft und Praxisorientierung wären demnach untrennbar miteinander verbunden:

"[S]ich mit Gesellschaft ins Verhältnis [zu] setzen" (LL_5_SAGE_ÖHO) kann zudem wesentlicher Fachinhalt von Studiengängen oder Merkmal von Studium und Lehre, vor allem im SAGE-Bereich, sein. Dies umfasst zum einen, dass Studierende, aber auch Lehrende, oft gesellschaftlich engagiert sind. Zum anderen gehöre es im Studium insbesondere in Regionen ohne umfangreiche professionelle Strukturen auch zum Lernprozess, zu erleben, wie Menschen sich engagieren und ihr Leben gestalten und dies in der zukünftigen Tätigkeit "quasi für die Gestaltung von Lebensverhältnissen mit zu nutzen" (L_5_SAGE_ÖHO).

Unabhängig von konkreten Fachinhalten und Engagement geht es zudem darum, gesellschaftliche Veränderungen voranbringen zu können und damit auch um ethische Haltung und ein Wechselspiel der Beobachtung von und der Einwirkung auf gesellschaftliche Entwicklungen:

"Und es gibt natürlich auch ein Stück weit … eine ethische Grundhaltung, die wir zu vermitteln versuchen. Gerade in der jetzigen Zeit, ja, besonders aktuell mit … der ganzen Bewegung, die es gerade in der Gesellschaft gibt. Und so einen Bezug zur Gesellschaft und dem, was in der Gesellschaft passiert und wie man damit umgeht, das gehört sicherlich auch dazu. Nicht zu sagen: "Ich habe hier nur meinen Job. Und alles andere, rechts und links, interessiert mich nicht." Sondern eben solche gesellschaftlichen Tendenzen auch mitzubetrachten und zu sehen, wie beeinflussen die meinen Arbeitsbereich. Und wie kann ich aus meinem Arbeitsbereich auch darauf einwirken." (VRL 05 SAGE ÖHO)

Somit gewinnt die Beobachtung von gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedarfen an Bedeutung. Hier werden Verbindungen zu Kritik und Reflexion hergestellt, sei es als "kritischen Blick auf gesellschaftliche Phänomene" (L_7_SAGE_PHO), als kritische Reflexion der eigenen Positioniertheit in der Profession und Gesellschaft oder Erweiterung eines mitunter zu eng geführten Fachmensches, indem der "Homo economicus" (L_16_WiWi_ÖHO) im Kontext sozialer oder ökologischer Bedingungen reflektiert wird.

Diesbezüglich werden auch Veränderungen in der Lehre als notwendig erachtet. So werden Überlegungen angestellt, wie die "großen gesellschaftlichen Fragen Freiheit, Demokratie, Menschenrechte" (L_12_WiWi_PHO) mehr Raum in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen erhalten könnten. Es kann aber auch um Bedarfe aus der Gesellschaft und der in einem bestimmten Bereich tätigen Personen gehen. Diese können in Änderungen eines Studi-

⁶⁹ Ziel ist "die aktive Gestaltung der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen, die Ermöglichung von Partnerschaften zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Hochschulen sowie der wechselseitige Wissenstransfer" (https://netzwerk-bdv.de/#UeberUns, 10.10.2024). Nur eine private Hochschule ist Mitglied.

engangs resultieren, wobei jedoch zusätzlich die Wirtschaft zur Referenz wird. Als private Hochschule "müssen [wir] genau überlegen, wie wir unseren Studiengang verkaufen können, vermarkten können. Ist so!" (L_7_SAGE_PHO)

Nicht zuletzt werden gesellschaftliche Anforderungen an Unternehmen gestellt. Diese werden wiederum zu Erwartungen an zukünftige Absolvent.innen und an Hochschulen, "dass wir da in dem Bereich auch schon eine gewisse Vorarbeit leisten" (L_17_WiWi _ÖHO). Das dabei genannte Beispiel der Teamfähigkeit zeigt an, dass es auch um die Erwartung an Hochschulen geht, spezifische Kompetenzen zu fördern.

3.1.3. Fachliche vs. überfachliche Kompetenzen?

Die Bestimmung von Kompetenzen als ein "Mehr als (Fach-)Wissen" wirft letztlich die Frage nach dem Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auf. ⁷⁰ Fachkompetenzen/fachliche Kompetenzen verbinden die Interviewpartner.innen oftmals mit Fach- bzw. fachspezifischem Wissen. Dies geschieht durchaus auch in Bezug auf ökonomische, juristische oder mathematische Kompetenzen, die in unterschiedliche Studiengänge integriert sind. Dabei wird auf die Relevanz von Verbindungswissen und (überfachlicher) Anpassungsleistung/-kompetenz verwiesen, das z.B. insbesondere für Sozialarbeiter.innen notwendig sei, um die Sprachen in unterschiedlichen Bereichen wie Medizin oder Justiz zu verstehen und sie für Klient.innen zu übersetzen.

Fachkompetenzen haben für die meisten Lehrenden Priorität, nicht zuletzt, weil sie aufgrund von Fachlichkeit als Professor.innen berufen wurden. Entsprechend wird von einigen Interviewpartner.innen – auch der privaten Hochschulen – der Anteil von fachlichen Kompetenzen in Studiengängen höher eingeschätzt als von überfachlichen Kompetenzen. Mitunter entsteht für die Interviewpartner.innen – vor allem an öffentlichen Hochschulen und kaum an privaten – jedoch der Eindruck, dass nicht fachliche, sondern überfachliche Kompetenzen für die Hochschule im Vordergrund stehen.

Insbesondere an öffentlichen Hochschulen wird es als Aufgabe der Hochschule thematisiert, "alle Kompetenzen, die es gibt, im Bildungsbereich gleichermaßen unterstützen, was eben auch das Soziale und so weiter umfasst" (VRL_8_WiWi_ÖHO). Daraus ergibt sich für eine interviewte Person eine Art Arbeitsteilung, in der Lehrende die "Expert.innen für fachliche Kompetenzen" und Mitglieder in der Lehr- und Lernentwicklung "Expert.innen für überfachliche Kompetenzen" (LL_6_WiWi_ÖHO). Dabei wird beobachtet, dass an die Lehrenden durchaus hohe Erwartungen gerichtet werden. Sie werden zwar unterstützt, sollen aber letztlich "soziale Skills entwickeln, Persönlichkeit entwickeln, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und, und" (LL_6_WiWi_ÖHO).

Neben Unterstützungsangeboten finden sich daher in vielen Studiengängen auch Module zu Propädeutik oder Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, die jedoch nach einer anderen interviewten Person insbesondere hauptamtlich Lehrende nicht gerne übernehmen würden. Ohne die prinzipielle Relevanz von überfachlichen Kompetenzen infrage zu stellen, kann für Lehrende der Eindruck entstehen, dass von der Hochschule zentral vor allem überfachliche Kompetenzen gefordert und gefördert werden mit der Konsequenz, dass

"die fachlichen Kompetenzen, in der Wahrnehmung der Lehrenden, ins Hintertreffen geraten sind. Und die Studierenden der Auffassung sind, dass sie mit Spielchen, mit einem exzellenten Zelebrieren von kollaborativen Kompetenzen und mit exzellenten irgendwie Praxis-Jobs oder Gemeinschaftssachen, die sie mit Firmen oder Institutionen machen, glauben, ihre berufliche Identität ausfüllen zu können. Und da sagen die Fachvertreterinnen und Fachvertreter: "Leu-

⁷⁰ Einigen Interviewpartner.innen wurde die Frage direkt gestellt. Dass es jedoch auch unabhängig davon thematisiert wurde und es nur drei Interviewpartner.innen an PHO und öHo gab, die überfachliche Kompetenzen nicht als Begriff kannten, wird als Hinweis auf die Relevanz interpretiert.

te. Beruf heißt, für andere Menschen eine inhaltliche, auch und im Wesentlichen, eine inhaltlich so gut wie mögliche Leistung abzuliefern. Und nicht nur über die Leistung zu' – ich sage es jetzt mal, damit Sie den Punkt sehen – 'nicht nur über die Leistung zu labern, sondern die Leistung auch wirklich zu erbringen.'" (L_10_WiWi_ÖHO)

Der wahrgenommene Pol zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erfordere letztlich, das Verhältnis jedes Semester neu auszuloten angesichts dessen, was in den Modulen realisierbar ist, was den einzelnen Lehrenden liegt und ebenso, was die jeweiligen Studierenden bereits mitbringen.

Ähnliches wird im Zusammenhang mit den Interessen der Studierenden thematisiert. Für den eigenen Studiengang wurde von einer interviewten Person anhand von Absolvent.innenrückmeldungen beobachtet, dass Persönlichkeitskompetenzen und soziale Kompetenzen durchaus gut ausgebildet werden. Dies wird durch das ohnehin große Interesse der Studierenden daran begründet und durchaus aus der eigenen fachtheoretischen Perspektive auch begrüßt. Allerdings wurde zugleich festgestellt, dass

"ich das so ein bisschen mager finde dafür auf dem Feld der Theoriekompetenzen, der methodischen Kompetenzen, na ja. Aber vor allen Dingen, dass es da auch wenig Interesse gibt, sich / also da eigentlich auf diesem Gebiet theoretische Kompetenzen zu erwerben, ja? Sondern es wird immer so gefragt: 'Okay, wo ist denn der Transfer und wieso muss ich mich jetzt damit beschäftigen? Wo kann ich das praktisch anwenden?' Und wo ich immer gefordert bin zu sagen: 'Na ja, wir sind / wir machen hier keine Ausbildung, wir machen schon ein Studium.' … Und ein Studium macht eben nicht aus, dass ich mich in erster Linie mit mir selber beschäftige, sondern dass ich mich systematisch eben mit mir fremden Inhalten beschäftige, ja?" (VRL_06_SAGE_ÖHO)

Die Zuordnung als fachliche oder überfachliche Kompetenz ist jedoch durchaus kontextabhängig. Etwas, das in einigen Studiengängen oder für einige Lehrende als überfachliche Kompetenz gilt, kann erstens in anderen als fachliche Kompetenz erachtet werden – selbst in ähnlichen Studienbereichen. So können soziale Kompetenzen – hier konkret Haltung und Ethik im Umgang mit Menschen sowie Kommunikationstechniken – als Fachkompetenzen betrachtet werden:

"Aber in der Sozialpädagogik ist natürlich die Frage der Haltung und der Ethik im Umgang mit anderen Menschen und so weiter ist natürlich da sehr zentral. Ist eigentlich auch eine Fachkompetenz, natürlich. [...] In der Schnittmenge zwischen Sozial- und Fachkompetenz, weil wir natürlich in der sozialen Arbeit die sozialen Kompetenzen eigentlich auch als Fachkompetenzen brauchen. Also ohne würde es nicht gehen. Natürlich haben wir auch Moderationstechnik. Wir machen Kommunikationstechniken und so weiter, die in anderen Fachdisziplinen sicherlich eher dann als Sozialkompetenz oder Teamleitung oder Ähnliches zählen. Und bei uns gehören sie zum allgemeinen fachlichen Handwerkszeug, ne? Also das man täglich braucht." (L_1_SAGE_PHO)

Überfachliche Kompetenzen können zweitens als notwendig für die Entwicklung fachlicher Kompetenz erachtet werden, da sie "einem helfen, mit dem fachlichen Wissen dann auch umzugehen" (L_12_WiWi_PHO). So braucht interkulturelles Management in den Wirtschaftswissenschaften überfachliche Anteile, damit von interkultureller Managementkompetenz gesprochen werden kann. In einem anderen Fall wird Empathie – für das fachliche Handeln überaus relevant erachtet, jedoch wird es dennoch als sekundäre Kompetenzen eingeordnet:

"Also ... da wir die Leute ja auch in Gruppenarbeiten stecken oder auch in Unternehmensprojekte, wo sie dann im Team mit einem Unternehmen zusammen eine Aufgabe bearbeiten müssen, geht es natürlich nicht ohne ein Maß an Empathie, ja? Das sich Einlassen auf den Anderen und das nachvollziehen können. Das heißt ja nicht, dass man das alles gut findet, aber dass man das nachvollziehen kann, was da passiert. Und vielleicht ist alles auch nicht nur auf einer rein kognitiven Ebene, sondern eben durchaus auf einer emotionalen Ebene, dass man also auch die anderen Personen auch als Menschen erlebt und auch weiß: "Okay, weißt du was, ich kann jetzt nicht sagen, der andere hat aber das und das gemacht, oder es ist aber un-

gerecht', sondern sagen: ,Nee, Moment mal, wie ist denn der Kontext der Person gerade und wie geht es der vielleicht gerade?'" (L_12_WiWi_PHO)

Während die Relevanz hier demnach als durchaus hoch eingeschätzt wird, da fehlende Empathie i.S. von Perspektivübernahme als eine Ursache für Dysfunktionalitäten in Organisationen identifiziert wird, bleibt es eine sekundäre Kompetenz bzw. Teil von spezifischen Fachthemen wie Leadership. Dies wird mit dem Eindruck begründet, der durch einen Fokus im Studiengang auf eine solche Haltung erweckt werden würde: zu viel Psychologie bzw. sogar Esoterik. Eine besondere und auffällige Form des Zusammenspiels von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen lässt sich an folgendem (Einzel-)Fall illustrieren:

"Ich habe es vorhin mal beschrieben, auch durch Themen wie eben Praxisnähe, durch Themen wie Teamarbeit, interkulturell, interdisziplinär. Also die Themen sind da wichtig, ja. Geht bei uns aber tatsächlich noch weiter. Also ich will es mal so ganz blöd formulieren: Also es geht wirklich bei uns auch darum, dass wir Wert darauf legen, dass sich die Leute ordentlich anziehen können, dass die auch mal mit uns in die Oper gehen et cetera, ja? (L_17_WiWi_ÖHO)

Neben Exkursionen zur Börse werden in diesem Studiengang auch Opernbesuche organisiert, ebenso wie Vorgaben zur Kleidung bei Prüfungen gemacht werden. Studierende würde dies gefallen, da es ihnen "ein gewisses Gefühl vermittelt, ja, ein bisschen was Besonderes zu sein" (L_17_WiWi_ÖHO). Hier wird deutlich ein Anspruch auf die Einübung eines akademischen (Oper), aber auch fachbezogenen (Anzug) Habitus erhoben, der unter Studierenden weitestgehend auch auf Resonanz – oder zumindest keinen Widerstand – zu stoßen scheint.

Fachkompetenzen können drittens auch an Relevanz als überfachliche Kompetenzen in anderen Fächern gewinnen. So kann Organisation und Koordination in (einigen) wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen als Fachkompetenz erachtet werden und als überfachliche Kompetenz – neben anderen – in gesundheitswissenschaftlichen und sozialen Studiengängen:

"Und dann haben wir, glaube ich, auch eine ganze Reihe an Themen, die man eher so der allgemeinen Gesundheitswissenschaft zuordnen könnte. [...] Beratung zum Beispiel. Die Kompetenz, eine Beratung durchzuführen. Das ist, glaube ich, ein wichtiger Punkt. Dann eben auch Beratung, Edukation, Schulung, Anleitung von Menschen, das Wissen, um überhaupt das ganze Gesundheitssystem in Deutschland zu verstehen. Dann die Kompetenz, eine Koordination, die Organisation einer Versorgung zu gestalten. Auch das sehe ich bei der sozialen Arbeit beispielsweise, hier aus einem Fall heraus, dann in so einen Systemgedanken zu kommen. Und die Studierenden dann auch entsprechend zu bilden, wie kann ich jetzt hier eine Koordination übernehmen? Also so klassische Managementaufgaben. Interprofessionelle Zusammenarbeit, sicherlich auch ein Thema, was wir hier so als übergeordnetes Thema bezeichnen könnten." (L_15_SAGE_ÖHO)

Das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ist somit keineswegs eindeutig. Einige Interviewpartner.innen plädierten in diesem Zusammenhang dafür, sich von solch einer Trennung zu distanzieren und sich auch von separaten Angeboten zu lösen. Dies kann in den Modellen begründet liegen, die ihr Verständnis von Kompetenz prägen. ⁷¹ So kann gesetzt sein, "dass es überfachliche Befähigungen sind, die es ermöglichen, Probleme zu lösen, gerade in komplexen Situationen" (L_18_WiWi_PHO). Es kann davon ausgegangen werden, dass es die enge Verwobenheit zwischen Theoriewissen und Praxis ist, die es ermöglicht, sich zu einer "professionell sinnstiftend arbeitenden Kindheitspädagogin zu entwickeln" (VRL_1_SAGE_ÖHO). Hinzu kommt, dass es im Zuge der Bologna-Reformen sinnvoll gewesen wäre, fachliche und überfachliche Kompetenzen besser zu verzahnen, dies jedoch nicht "immer und überall gelungen" (L_13_SAGE_ÖHO) sei. Die Organisation spezifischer Module zur Förderung überfachlicher Kompetenzen, wie Mentoring oder Forschungsmethoden würden einer solchen Verzahnung eigentlich widersprechen.

-

⁷¹ s.u. 3.2. Kompetenzmodelle

Dahingehend wurde von einem.r anderen Interviewpartner.in eine Loslösung von den trennenden Rahmenvorgaben zu persönlichen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen und eine Orientierung an einem akademischen Kompetenzbegriff konstatiert:

"Das heißt, alle Sachen sind fachlich integriert, also wir machen kein Trockenschwimmen. Also, wenn es gut läuft, gibt es nicht so Kurse wie Reflexionskompetenz oder Schreiben lernen unabhängig von Fachinhalten. Sondern wir versuchen, ja, fachbezogen, fachintegriert Teamarbeit zu lernen, nicht so nebeneinander." (LL_9_WiWi_ÖHO)

3.1.4. Prominente Kompetenzbegriffe

Akademische/wissenschaftliche Kompetenzen

Akademische Kompetenz wird von weiteren drei Interviewpartner.innen als Begriff verwendet. Dabei werden zugleich drei unterschiedliche Schwerpunkte im Zusammenhang mit Reflexion gesetzt. Erstens wird Reflexion betont und die Tatsache, dass es "eben kein abgeschlossenes Wissen gibt" (L_1_SAGE_PHO). Auch hier wird ein Kontrast zur Ausbildung gesehen, was an einem Zitat einer Studentin illustriert wird, die zuvor eine Ausbildung als Erzieherin absolviert hatte: "Das Studium ist für mich total interessant, aber ich habe Angst, das Lernen hört jetzt nicht mehr auf" (L_1_SAGE_PHO). Auch aus einer zweiten Perspektive wird der Kontrast zur Ausbildung genutzt, um akademische Kompetenzen zu bestimmen. Demnach würden akademisierte Pflege-Professionelle "anders ins Feld gehen als ausgebildete Pflege-Professionelle" (LL_5_SAGE_ÖHO). Nicht nur würden andere Rollen und Aufgaben, z.B. in der Leitung, übernommen, sondern Beobachtungen mit einer kritischen Haltung mit gesellschaftlichen Bedingtheiten verknüpft sowie –nicht zuletzt – ein Beitrag zur Weiterentwicklung des professionellen Feldes geleistet. Drittens wird reflektiertes Urteilsvermögen bzw. Urteilskompetenz als originäre akademische bzw. sogar "Königskompetenz" (L_10_Wi Wi ÖHO) hervorgehoben, die letztlich auch erst in der Master-Arbeit gezeigt werden kann.

In acht Interviews wurde zudem der Begriff Wissenschaftskompetenz bzw. wissenschaftliche Kompetenz verwendet. Hier spielen erneut Abgrenzungen zu anderen Kontexten wie Ausbildungen eine Rolle, ebenso wie die Frage nach überfachlichen Kompetenzen. Wissenschaftliche Kompetenz wird von den Hochschulen als überfachliche Kompetenz ausgeflaggt, die in Modulen zu wissenschaftlichem Arbeiten, qualitativer und quantitativer Sozialforschung oder zur Bachelor-Arbeit ausgebildet werde. Eine wesentliche Möglichkeit, die Ausbildung wissenschaftlicher Kompetenz zu erkennen, würde somit die Abschlussarbeit darstellen, in der Studierende zeigen, dass sie "sich mit wissenschaftlichen Inhalten und wissenschaftlichen Fragestellungen auseinander[zu]setzen und dass die begründet argumentieren können" (VRL 06 SAGE ÖHO).

Eine Abgrenzung zu Ausbildung wird vorgenommen, da in dieser eher Kompetenzen für den Berufsalltag im Fokus stünden, die im Studium nicht ausreichen würden. Zudem wird eine Abgrenzung zu Schule vorgenommen, indem auf die hohe Eigenständigkeit von Studierenden verwiesen wird. Dies bedeutet auch, dass "nicht alles vorgefertigt präsentiert wird" (VRL_05_SAGE_ÖHO), sondern Inhalte sich eigenständig erarbeitet werden. Entsprechende Lehr- und Lernformate sollten dabei gleichermaßen der Vorbereitung auf Forschung dienen sowie in Anlehnung an Forschung organisiert sein. Die Argumentation geht davon aus, dass "Hochschulen eben Forschung und Lehre verbinden" (VRL_05_SAGE_ÖHO) oder zumindest verbinden sollten.

Hier werden zwei sehr unterschiedliche Beobachtungen von Interviewpartner.innen an privaten Hochschulen gemacht. Einerseits wird eine Argumentation wahrgenommen, dass Universitäten "in irgendeiner Art und Weise wissenschaftlicher [seien]" (VRL_04_WiWi_PHO). Zugleich hätten aber die HAW nach Bologna unter Beibehaltung der Praxisorientierung in diesem Bereich aufgeholt und z.B. viele Module zum wissenschaftlichen Arbeiten eingeführt. Dahingegen würde in der Betreuung von Studierenden aus Universitäten auffallen, dass die-

se dort mitunter auf sich allein gestellt sind, da davon ausgegangen wird, sie "schaffen das selbst" (VRL_04_WiWi_PHO).

Andererseits wird bei vielen HAW beobachtet, dass Forschung nachrangig bleibt, nicht zuletzt, da Anwendungsorientierung als Profilmerkmal erfüllt werden muss. Die eigene Hochschule und insbesondere der SAGE-Bereich können entsprechend hinsichtlich eines "hohen Forschungsarrangements" (VRL_1_SAGE_ÖHO) bzw. der aktiv Forschenden als besonders hervorgehoben werden. Dies umfasst neben der Forschung von Lehrenden auch Lehrforschungsprojekte von Lehrenden mit Studierenden, um "Studierende entsprechend da ranzuführen" (VRL_05_SAGE_ÖHO). Die Beteiligung an Forschungsprojekten und forschendes Lernen werden auch von Interviewpartner.innen aus privaten Hochschulen als erstrebenswert thematisiert. Jedoch wird ausgehend von der eigenen beruflichen Tätigkeit an einer Universität ein Dilemma formuliert. So sei die dort selbstverständliche Perspektive auf Bachelor-Studierende als Forschende mitunter eine "gnadenlose Überforderung" (L_12_WiWi_PHO) gewesen, an der Studierende gescheitert seien. Entsprechend wird es als wünschenswert, aber noch nicht realisiert erachtet, Forschung auch im Bachelor-Studium zu stärken. Eine Hürde wird dabei in der Forschungsförderung gesehen, die diskriminiere:

"Und da würde ich mir wünschen, dass da auch die kleineren Player, die privaten Player mit einbezogen werden und dass das auch hier ermöglicht wird. … Und da ist ja also, wir sind einerseits privat, und wir sind der Bereich Gesundheit und Soziales. Das heißt, die Forschungsgelder gehen sehr oft an die großen Unikliniken, an die großen Verbundprojekte. Manchmal dürfen wir da mitspielen, manchmal kooperieren wir mit denen und manchmal kriegen wir auch kleinere Projekte natürlich selber. Aber es ist schon ein sehr zäher Kampf. Und gerade auch zum Beispiel die Entwicklung, Akademisierung der Therapieberufe. … Hier gibt es keine Forschungsstruktur. … Das machen die Ärzte an den Unikliniken … Aber ansonsten gibt es ja auch gar keine Bereitstellung an Geldern für Forschung für diese Berufe, leider. Das müsste sich dringend ändern." (VRL_9_SAGE_PHO).

Drei Fragen bleiben dabei offen. Ob nun tatsächlich forschendes Lernen im engen Sinne und stattdessen forschungsnahes Lernen im weiten Sinne (Huber 2014) gemeint ist, bleibt ebenso unklar wie die Frage, weshalb es ohne geförderte Forschungsprojekte nicht realisiert werden kann. Zudem wird ein Vergleich mit Universitäten bzw. größeren Hochschulen gezogen. Demnach wäre es weniger eine Frage der Trägerschaft, sondern des Hochschultyps und der Fächer. Dass eine Diskriminierung in der Forschungsförderung gerade von privaten Hochschulen wahrgenommen wird, wird jedoch auch in einem anderen Fall betont, jedoch anders argumentiert. So sei Praxisorientierung "immer sehr rückwärtsgewandt" (L_18_WiWi_PHO), während Forschung ermöglichen würde, selbst zu formulieren, welche Themen in Zukunft aufgegriffen werden und in die Lehre einfließen zu lassen.

Im Zusammenhang mit akademischen und wissenschaftlichen Kompetenzen spielt auch *Forschungskompetenz* eine Rolle. Dieser Begriff wird zwar gar nicht von den Interviewpartner.innen, aber in 18 Dokumenten und in Kombination mit Reflexionsfähigkeit verwendet, darunter drei institutionelle und sieben Programmakkreditierungsberichte. In zwei Fällen wird sich auf die Forschungskompetenz der Lehrenden bezogen. In den Modulhandbüchern und Studiengangsbeschreibungen im SAGE-Bereich zeigt sich eine Verbindung von Praxis und Forschung in Form von praxisbezogenen Forschungskompetenzen, wobei es sowohl um eigene Datenerhebungen als auch Analysen in der (beruflichen) Praxis geht.⁷² In der institutionellen Akkreditierung, die nur bei privaten Hochschulen durchgeführt wird, wird die Vermittlung dieser Kompetenzen vom Wissenschaftsrat (WR) mitunter als noch nicht ausreichend erachtet. Referenz dafür sind (geplante) Master-Studiengänge. An öffentlichen Hochschulen lässt sich eine vergleichbare Kritik in den Akkreditierungen nicht finden. Eine Erklä-

-

⁷² Zur Bedeutung der Herausbildung einer forschenden Haltung bei Absolvent.innen kindheitspädagogischer Studiengängen und Herausarbeitung eines kindheitspädagogisch konturierten forschenden Habitus bzw. einer kindheitspädagogischen Praxisforschungskompetenz siehe z.B. Iris Nentwig-Gesemann (2017).

rung neben der auch vom WR (2012: 115) konstatierten erschwerten Teilhabe von privaten Hochschulen an den Forschungsmittelvergabestrukturen ließe sich in der parallelen Kritik in der institutionellen Akkreditierung zu den mitunter knapp erfüllten quantitativen Anforderungen des WR an hauptberuflich und in Vollzeit tätigen Professor.innen vermuten. Erstens bedeutet die Einheit von Forschung und Lehre für den WR, dass eigenständige Forschung betrieben wird und diese in die Lehre rückgekoppelt wird. Zweitens sei insbesondere in Masterstudiengängen, die zu einer Promotion berechtigen, Forschungsbasierung unabdingbar (WR 2012: 105 f.). Drittens muss insbesondere die Akademisierung von Berufsfeldern mit einer "Entwicklung einer facheigenen Forschungskultur" (WR 2012: 92) einhergehen. Somit würde über die Lehrenden letztlich zur Erfüllung dieser drei maßgeblichen Anforderungen beigetragen werden.

VUKA-/Transformations-/Wandlungskompetenz

VUKA/VUCA-Kompetenzen wurden in Bezug auf die Anforderungen im Arbeitsleben in einer Studie als besonders ausgeprägt bei Studierenden und Absolvent.innen privater Hochschulen hervorgehoben. VUKA/VUCA wird jedoch ebenso wie zwei verwandte Begriffe Wandlungs-/Transformationskompetenz in den Dokumenten und den Interviews kaum als Begriff verwendet und scheint bei Interviewpartner.innen aus öffentlichen Hochschulen präsenter. Nur in vier Dokumenten von öffentlichen und privaten Hochschulen und von einem.r wirtschaftswissenschaftlichen Interviewpartner.in an einer öffentlichen Hochschule wird von VUCA gesprochen. VUCA sei demnach eine "Charakterisierung der heutigen Welt und die Änderungsgeschwindigkeit" (L_14_WiWi_ÖHO), für die es eine spezifische Vorbereitung braucht.

Wandlungs-/Transformationskompetenz wird von drei weiteren Interviewpartner.innen an öffentlichen Hochschulen thematisiert – zwei Lehrenden und einem.r Mitarbeiter.in aus der Lehr- und Lernentwicklung. Dabei wird Wandlungskompetenz fachtheoretisch eingeordnet und betont, dass diese bereits in das Curriculum integriert wurde:

"Wandlungskompetenz in dem Sinne, im alten Schumpeterschen Sinne, ne, kreative Zerstörung, Marktwirtschaft. In der Marktwirtschaft ist alles nur transitorisch, wenn Sie so wollen. Also, man muss ständig daran arbeiten. Sozusagen sich selber, aber auch die Organisation, in der man ist, auf Wandel zu programmieren. … Und manchmal das Unangenehme zu spüren. Dass man ständig sozusagen in Bewegung sein muss." (L_10_WiWi_ÖHO)

Überlegungen zur stärkeren Betonung im Studiengang werden in Bezug auf Transformationskompetenz angestellt, da diese zudem Anschlussmöglichkeiten an Veränderungsmanagement biete, das entsprechend auf die Organisationen und die Mitarbeiter.innen gerichtet ist. Letztlich gehe es jedoch nicht nur um die Frage, wie Studierende vorbereitet werden, sondern auch Lehrende sich weiterentwickeln müssen, da man "schnell und smart reagieren muss und wo ich dafür auch Sachen komplett infrage stellen muss, weil Dinge, die ich früher gemacht habe, die funktionieren mit den Leuten heute nicht mehr" (L_14_WiWi_ÖHO).

Betrachtet man die Komponenten von VUKA, so werden auch volatil und unsicher eher selten und vor allem in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangsdokumenten genannt, z.B. in Bezug auf volatile Märkte oder Entscheidungsfindung unter Unsicherheit. Ambiguität ist hingegen auch in SAGE, z.B. in Kombination mit Toleranz, präsent. Zum einen kann es als ein Hauptmerkmal vom Studium betrachtet werden, indem auf das "Handeln in offenen und neuen Situationen" (L_1_SAGE_PHO) vorbereitet wird. Zum anderen kann beobachtet werden, dass es an Hochschulen – nicht nur der eigenen – eine Herausforderung darstellt, im Curriculum Raum zu lassen, "den Studierenden den Umgang mit Ambiguität und unterschiedlichen Sichtweisen zu vermitteln" (VRL_04_WiWi_PHO).

.

⁷³ s.o. 2.6.2. VUKA: Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität

Noch präsenter erweist sich in beiden Fachgruppen der Begriff komplex*. Dabei kann es sowohl auf Ebene einzelner Lehrveranstaltung als auch auf Ebene von Absolvent.innenprofilen z.B. um die Bearbeitung komplexer Themenstellungen in der Abschlussarbeit, das Begreifen der Steuerung oder die Analyse komplexer Systeme, den Umgang mit komplexen Problemen oder das Abwägen oder Versorgen in Situationen unterschiedlicher Komplexitätsgrade gehen. Referenz ist dabei die Kompetenz, trotz und angesichts Komplexität handeln und entscheiden zu können.

Über VUKA im Allgemeinen und Komplexität im Speziellen ergeben sich auch Anschlüsse an Resilienz. Der Begriff *Resilienz* findet sich in Studiengangsdokumenten aus beiden Fachgruppen, wird hingegen nur von fünf Interviewpartner.innen aus den wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen erwähnt. Sie wird dabei als Gegenteil einer Handlungslähmung "angesichts dieser ganzen multiplen Krisen" (VRL_03_WiWi_ÖHO) gesehen, mit der die Gesellschaft und daher auch die Studierenden konfrontiert sind.

Betrachtet man *Krise* als ein Teil von Resilienz, so stößt sie jedoch auch im SAGE-Bereich auf Resonanz. Die Vorbereitung auf den Umgang mit Krisen im Studium wurde in den Interviews explizit zum Thema gemacht. Dabei kann der Begriff Krise fachlich gedeutet werden. Krisen als Fachinhalte – Wissen – gehen mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen einher. So kann es im SAGE-Bereich in Bezug auf Umwelt und Gesundheit um globale Krisen gehen oder um die Intervention, Beratung und Begleitung in Notfall- und Krisensituationen. In den Wirtschaftswissenschaften können Finanzkrisen, Krisenkommunikation oder Katastrophen in den Blick genommen werden. Auch Risikomanagement wird erwähnt. Dabei wird beobachtet, dass Risiko und dessen Management von Resilienz abgelöst wird, da mit letzterem stärker Gewissheiten infragegestellt werden können. Deutlich werden damit bereits Schnittstellen zwischen SAGE und Wirtschaftswissenschaften. Eine fachliche Deutung kann auch bedeuten, sich von dem Begriff Krise zu distanzieren und stattdessen den Begriff der "überkomplexen Handlungssituationen" (L_13_SAGE_ÖHO) als angemessen zu erachten. Pädagogisch begründet ist dies, da weniger von einer Ausnahmesituation, sondern einer die Profession kennzeichnenden Praxis ausgegangen wird, für die es keine Rezepte gibt.⁷⁴

Multiple Krisen, Belastungen und Traumatisierungen können außerdem beinah als selbstverständlich für die aktuelle Gesellschaft und Weltlage thematisiert werden. In diesem Zusammenhang können diese Berufs- und Praxisfelder selbst als "eine einzige Krise" (VRL_7_SAGE_PHO) erachtet werden. Dies ist zum einen bedingt durch die Praxisfelder von "helfenden Berufen" (VRL_7_SAGE_PHO), in denen die dort Tätigen zwar besonders in der COVID-19-Pandemie, aber auch sonst mit unvorhersehbaren Situationen oder Katastrophen wie Erdbeben, Überschwemmungen oder Kriegen konfrontiert sind und entsprechend Teil der Kompetenz sein bzw. werden muss, damit umzugehen. Zum anderen sind es die Arbeitsbedingungen, die nur die Verwaltung des Mangels zulassen und damit letztlich nur noch Krisenmanagement.

Diesbezüglich wird mit Studierenden besprochen, wie sie sich von einem solch restriktiven Tagesgeschäft distanzieren und Freiräume für die Reflexion von Zielen und Strategien schaffen können. Dies sei eine Kompetenz, "die alle im Augenblick brauchen" (VRL_7_SAGE_PHO). Insbesondere ausgehend von den Krisen während der Pandemie wird für Hochschulen allgemein die Notwendigkeit einer ermöglichenden Lernumgebung thematisiert, die Mental Health zur Stärkung von Resilienz als Teil des Studiums integriert:

"Und das ist ein Bereich, den haben wir noch nie in den Fokus genommen, weil wir uns als akademische Institution immer darauf zurückgezogen haben, es geht um Wissen und um Arbeitsstrategie. Das ist unsere Aufgabe. Die müssen das methodische Repertoire haben, damit sie sich nachher das Wissen selbstständig aneignen können, dass sie zur Wissensgenerierung

⁷⁴ Zu Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität in der Sozialen Arbeit siehe z.B. Silke Müller-Hermann und Roland Becker-Lenz (2012).

beitragen, dass sie das kommunizieren können. So, das war doch immer unser Ding. Aber dass da viel mehr noch drunter liegt, ne, also was auch auf die Kompetenzentwicklung einwirkt und was selbst vielleicht eine Kompetenz ist, also das breite Stichwort Resilienz, das haben wir überhaupt nicht im Fokus gehabt. Das, glaube ich, wird sich ändern. Und das braucht es auch, damit in diesen professionsgetriebenen Feldern auch entsprechend agiert werden kann." (VRL 03 WiWi ÖHO)

Zugleich gibt es IP, die einen selbstverständlichen Umgang mit Krisen als kennzeichnend für die neuen Generatione – insbesondere im Unterschied zur eigenen Generation – im Allgemeinen und der Studierendenschaft in dem jeweiligen Studienbereich im Speziellen erachten, da diese sich mit "eigenen Krisen, aber auch mit weltpolitischem Geschehen und Krisen beschäftigt" (VRL_1_SAGE_ÖHO). Daraus kann geschlossen werden, "dass die Generation der heutigen Studierenden auf Krisen sowieso sehr gut vorbereitet ist, ob wir jetzt noch was dazu beitragen, oder nicht" (L_19_WiWi_PHO). Ausgehend von diesen Beobachtungspositionen können die Schlüsse variieren, z.B. ob und wie der Umgang mit Krisen – zumindest in der beruflichen Praxis – dennoch oder gerade deshalb gefördert, begleitet bzw. curricular integriert werden sollte.

Curricular-didaktische Integration von Krise findet sich in zwei Szenarien: als eine formale Integration in die Curricula bzw. das didaktische Konzept oder als informeller und mehr oder weniger zufälliger begleitender Lernprozess. Im Begleit-Szenario lernen die Studierenden weniger im als vielmehr durch Studium. So kann die Zusammensetzung der Studierenden in einem Studiengang sehr heterogen sein und das Konfliktpotenzial durchaus als hoch eingeschätzt werden. Der – unangeleitete – respektvolle Umgang miteinander oder auch die Entscheidung, nicht mehr miteinander arbeiten zu wollen, sei dabei eine Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen. Das Studium an sich wird als Konfrontation mit unterschiedlichen Anforderungen erachtet, da die Studierenden mit diesen umgehen müssen, sich selbst dabei organisieren und kreative Lösungen finden und Entscheidungen treffen, auch in unbekannten und ggf. krisenhaften Situationen. Einzelne Lehrende können jedoch auch intrinsisch motiviert sein, Studierenden zu vermitteln, dass "Veränderung zum Leben dazu [gehört]" und auch Krisen Herausforderungen darstellen, "die wir anzunehmen haben" (VRL 10 WiWi PHO). Dabei kann zugleich für soziale Unterschiede sensibilisiert werden, die beeinflussen können, ob Veränderungen als potenziell (existenz-)bedrohlich oder als überwindbare Hürde wahrgenommen werden.

Eine besonders produktive Möglichkeit der formalen Integration werden in Auslandsaufenthalten während des Studiums gesehen:

"Weil, da lernst du das und du musst von zu Hause raus, bist mit neuen Aufgaben konfrontiert, ja? [...] Aber häufig ist es auch so, wenn du dann viel im Ausland unterwegs bist und das dann auch siehst, wie in anderen Ländern relativ locker mit Sachen umgegangen wird, das führt vielleicht dann schon manchmal dazu, dass du als jemand, der in Deutschland aufgewachsen ist und dann vielleicht sehr, sehr engstirnig erst mal an die Sachen rangeht, sich dann doch eine gewisse Lockerheit irgendwann mal angewöhnt." (L_17_WiWi_ÖHO)

Daneben gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, eine Auseinandersetzung mit Krisen zu integrieren. Studierende können z.B. gleich zu Beginn des Studiums mit Aufzeichnungen aus der Praxis konfrontiert werden, über die sie erfahren, dass man in der Praxis oftmals nicht die Kontrolle hat, sondern dass z.B. in der Frühpädagogik "die Kinder das Geschehen erst mal strukturieren und sie die Aufgabe haben, so oder so zu reagieren und in dieser Offenheit [zu] agieren" (L_13_SAGE_ÖHO). Weniger als um "Checklisten" (L_18_WiWi_PHO) geht es um kritische Diskussionen und das Durchlaufen von Problemlösungsprozessen i.S. von Denk- und Entscheidungsabläufen. Dafür können auch Projektseminare organisiert werden, in denen Szenarien konzipiert und mit realen Praxispartner.innen ausprobiert werden. Durch Supervision im Rahmen des Studiums kann eine Begleitung in der Praxis ermöglicht werden, die gewährleistet, dass die Praxis zugleich vertrauter wird und Krisen eigenständig bewältigt werden können bzw. in jedem Fall Wissen aufgebaut wird, dass es Unterstützungsmöglichkeiten gibt und wo diese gefunden werden können. Ebenso werden projektbasiertes und

forschendes Lernen als didaktische Formate angeführt, die dazu beitragen, ohne absehbare Ergebnisse oder festgelegte Standards gemeinsam einen Weg zu gehen. Entsprechend wäre auch die Rolle der Lehrenden in Lehrveranstaltungen eher als Coach zu konzipieren.

Die Begleitung von Prozessen sei dabei wichtiger als "ob jetzt genau das eine rauskommt oder das andere rauskommt" (VRL_8_WiWi_ÖHO). Einschränkend wird darauf verwiesen, dass zwar bestimmte Formate geplant sein können, dieser Plan aber durch externe Umstände – durchaus kurzfristig – obsolet werden kann. Studierende sind in solchen Situationen aufgefordert, eine Lösung zu finden. Dass dies angesichts der Aufforderung, Lernziele sowie Lehr- und Prüfungsformate zu definieren, "unprofessionell [klingt]" (L_17_WiWi_ÖHO), ist Interviewpartner.innen bewusst, jedoch sei ein bis ins Detail durchgeplanter Studienplan nicht erstrebenswert, weil z.B. nicht alles lehr- bzw. in formalen Settings lernbar sei.

Zudem wird das Risiko beobachtet, dass es letztlich auf der Ebene von Worthülsen verbleibt, da sich die Studiengangsentwicklung im Spannungsfeld von internen Konzeptionen und externen Erwartungen, vor allem der Akkreditierung, bewegt. Durch Gutachter.innen in der Akkreditierung werden mitunter eigene Spezialthemen eingebracht, die Studiengangsentwickler.innen unter Druck setzen:

"Der wollte in jedem zweiten Modul drei Wörter lesen: Agilität, Resilienz und [Fachthema]. Und da ist man dann bei der Kompetenz / beim Erstellen der Kompetenzen so ein bisschen im Zwiespalt. Ich habe mir ja was dabei gedacht. Und wenn ich jetzt extern von so einer Akkreditierungskommission angereizt werde, da irgendwie drei Schlagworte in die Modulinhalte reinzuarbeiten [...] Und ja, Agilität und Resilienz haben sicherlich ihre Berechtigung, aber ob ich das jetzt in jedes Modul einpflanzen muss. Da mache ich mal ein Fragezeichen dran." (VRL_04 _WiWi_PHO)

Resilienz ist im Zusammenhang mit Krisen demnach durchaus präsent in SAGE und Wirtschaftswissenschaften, unabhängig von der Trägerschaft der Hochschule. Dabei können sich sowohl die Referenzebenen – Gesellschaft, berufliche Felder oder berufliche Praxis – sowie die Ansätze zur informellen oder formalen Integration in Curricula und Lehr- und Lernsettings unterscheiden.

Future Skills

Future Skills oder auch Zukunftskompetenzen, zu denen Resilienz mitunter gezählt wird und bei denen auch Transformation eine Rolle spielt, werden nur in drei studiengangsbezogenen Dokumenten aus den Wirtschaftswissenschaften sowie in fünf Interviews ausschließlich von Mitgliedern öffentlicher Hochschulen erwähnt. Dies mag überraschen, angesichts der aufgezeigten zunehmenden Präsenz des Begriffs – zumindest in bestimmten hochschulbezogenen Diskursen. Future Skills werden zum einen unter dem Stichwort 'lebenslanges Lernen' verargumentiert, das sich sowohl auf berufliche Weiterentwicklungen als auch globale Herausforderungen beziehen kann. Sie seien demnach wichtig, um "gewappnet zu sein für die Veränderungen in der Welt, die Veränderungen in meiner Biografie, in meiner Umwelt, in meinem Beruf" (LL_1_SAGE_ÖHO). Dies kann sowohl Lernkompetenz und Teamfähigkeit umfassen als auch Stressresistenz und Widerstandsfähigkeit – Resilienz – angesichts von Schnelllebigkeit und Trends, die als ebensolche erkannt werden müssen. Aus der Perspektive von Technologien und zukünftigen Anforderungen wird dabei eine vorgenommene Erweiterung des fachlichen Fokus in der Studiengangentwicklung konstatiert:

"Und da war es eben auch der Antrieb, hier ein bisschen ganzheitlicher zu sein und das nicht so verengt auf den ökonomischen Sachverhalten zu belassen. Und da ist man eben recht stark auch da herangegangen, was sind auch diese sogenannten Future Skills, die Fertigkeiten der

_

⁷⁵ Darunter ein.e VRL, drei Interviewpartner.innen aus der Lehr- und Lernentwicklung und nur ein.e Lehrende.r aus den Wirtschaftswissenschaften.

⁷⁶ s.o. 2.6.3. Future Skills

Zukunft? Was sind Dinge, die vielleicht jemanden in der heutigen Welt auszeichnen? Wo man ja Technologie auch um sich herum hat, wo man vielleicht andere Dinge, die früher wichtiger waren, heute sehr gut Wissen ja auch sammeln kann. Was sind dann Dinge, die weiter gefordert sind?" (L_16_WiWi_ÖHO)

Zum anderen werden konkrete Forderungen von Unternehmen an die Interviewpartner.innen und ihre Hochschulen und ihre Studierenden in Bezug auf Future Skills, z.B. in Workshops, herangetragen. Diese Forderungen werden als durchaus ambivalent charakterisiert, da einerseits "Transformator.innen" gewünscht werden, die "in der Lage sind zu reflektieren, die urteilsfähig sind vor dem Hintergrund der SDGs [Sustainable Development Goals], die in der Lage sind, missionsorientiert zu agieren" (VRL_03_WiWi_ÖHO), andererseits jedoch sofort einsatzfähig in einer bestimmten Tätigkeit in dem jeweiligen Unternehmen sein sollen.

Zwei Personen verweisen bei Future Skills auf den Stifterverband.⁷⁷ Dessen Modell sei aufgrund seiner Wirtschaftsnähe durchaus kritisierbar, hätte jedoch auch Vorteile: So sei es dadurch anschlussfähig an das "Wording" (LL_6_WiWi_ÖHO) in den Wirtschaftswissenschaften und der dort Lehrenden. Außerdem sind digitale Kompetenzen integriert.

Digitalisierung ist spätestens seit der COVID-19-Pandemie und allerspätestens seit der allgemeinen Zugänglichkeit generativer Sprachmodelle und Künstlicher Intelligenz eines der präsentesten Themen an Hochschulen. Die Interviewpartner.innen nehmen darauf durchaus Bezug und verweisen sowohl auf Digitalisierung als Organisationsthema, den Modus von Lehren und Lernen (virtuelle und blended Lehr- und Lernformate sowie Studienformate), ebenso wie auf individuelle Kompetenzen. Übergreifend werden die Begriffe digitale Kompetenz/ Digitalkompetenz an den hier untersuchten Hochschulen selten verwendet – in vier Dokumenten und vier Interviews. Hinzu kommen allerdings Erwähnungen in sieben Interviews von Künstlicher Intelligenz und Data Science, vor allem mit Interviewpartner.innen aus den Wirtschaftswissenschaften. Dabei werden die Einrichtung neuer Studiengänge⁷⁸ oder Lehrveranstaltungen in diesem Bereich thematisiert, mit der Begründung, dass "gerade im akademischen, aber auch im beruflichen Kontext, Daten ein elementares Thema sind" (L_8_Wi Wi_ÖHO). Von zwei wirtschaftswissenschaftlichen Interviewpartner.innen an öffentlichen Hochschulen wird auf den Austausch mit Unternehmen verwiesen, sei es in dualen Studiengängen, sei es in Beiräten. Darüber wurden neue Themen wie Data Analytics oder KI eingebracht, die schließlich als Pflichtteil und/oder als Wahlfach in Curricula integriert wurden. An einer Hochschule werden zudem kurze Lerneinheiten betont, die zu diesen Themen gestaltet und für Studierende aller Fächer zugänglich gemacht werden.

Der Umgang und die Analyse von Daten oder zumindest ein grundlegendes Verständnis dazu sei wichtig, da Datenmengen und neue Technologien neue Herausforderungen mit sich bringen. Dies bedeutet auch Wandel und daher auch technisch unabhängige Kompetenzen, die Studierende ganz im Sinne von lebensbegleitendem Lernen entwickeln sollten:

"Wenn ich aber jetzt nur das anwende, was ich im Studium gelernt habe, werde ich spätestens in drei Jahren nicht mehr damit klarkommen, weil sich die Welt ja so schnell weiterentwickelt, dass ich mich selber auch weiterentwickeln muss und meine Methoden und Kenntnisse und so was. Das heißt, es muss die ganze Zeit / Ich kann nie still stehen. Ich muss immer weitermachen. Und wenn wir es perfekt machen, ist das, was die Leute nachher können, dass die fortlaufend sich weiterentwickeln wollen und das auch können, dass die identifizieren, wo muss ich Zeit reinstecken und wo kann ich Wesentliches von Unwesentlichem trennen und worauf kann ich verzichten?" (L_14_WiWi_ÖHO)

Ähnlich argumentiert eine andere interviewte Person im Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz. Demnach würde dadurch infrage gestellt, inwiefern es überhaupt noch um die Vertelligenz.

⁷⁷ s.o. 2.6.3. Future Skills und s.u. 3.2.4. Themenbezogene Modelle: Digitalisierung und Nachhaltigkeit

⁷⁸ An allen Hochschulen kann ein Anstieg an Studiengängen wie Digitales Marketing, Data Science oder Künstliche Intelligenz beobachtet werden. Eine Suche im Hochschulkompass im Oktober 2024 ergab 54 Treffer beim Stichwort ,Künstliche Intelligenz' und 246 Treffer beim Stichwort ,Digitalisierung'.

mittlung von Grundlagen im Studium i.S. von "Basisinformationen" (L_19_WiWi_PHO) gehen kann. Da diese sehr schnell gefunden werden können, wäre es eher notwendig, um den Umgang mit ihnen zu reflektieren, d.h. "Also wie kann ich die einschätzen? Sind die relevant für mich, auch glaubwürdig? Und was mache ich damit am Ende, ne?" (L_19_WiWi_PHO).

Im SAGE-Bereich sind diese Themen weniger präsent. Von einer interviewten Person wird die Erhebung von Bedarfen der Praxis – hier zu digitalem Lehren und Lernen – genannt. In einem Projekt wurden gemeinsam mit Studierenden in Lehrveranstaltungen weiterverwendbare Bildungsmaterialien entwickelt. Diese drittmittelgeförderten Aktivitäten konnten jedoch nach Ablauf der Förderung nicht mehr auf demselben Niveau weitergeführt werden. Schließlich wird bezogen auf digitale Kompetenzen nur von einem.r Interviewpartner.in im SAGE-Bereich an einer der untersuchten privaten Hochschulen der Modus der Lehrveranstaltungen bzw. der Studiengänge als relevant markiert. Dabei wird ein Wechsel von digital und Präsenz als Möglichkeit erachtet, "wirklich auch digitale Kompetenzen zu erlernen" (LL_3_SAGE_PHO).

Digitale Kompetenzen bleiben somit an den hier untersuchten Hochschulen eher wenig thematisiert oder inhaltlich eher vage bzw. scheinen insbesondere im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich auf Daten und Anforderungen aus den Berufsfeldern fokussiert. Nur an einer Hochschule wird zudem auf Modelle zu digitalen Kompetenzen hingewiesen. ⁷⁹ Während sich hier keine Gründe dafür identifizieren lassen, lässt sich ausgehend von der erwähnten Befragung von Professor.innen des CHE zu Future Skills (Horstmann 2023; 2024) insgesamt vermuten, dass es insbesondere für Lehrende nur mittelbar um digitale Kompetenzen geht und dahinter oder dafür notwendige Kompetenzen als relevanter erachtet werden. ⁸⁰

Betrachtet man die in der Befragung am häufigsten genannten Future Skills in den hier interessierenden Studiengängen BWL, Soziale Arbeit und Pflegewissenschaften, so wird kritisches Denken von fast allen Professor.innen als wichtigster Future Skill benannt (Horstmann 2024).81 Auch in den hier zugrunde liegenden Dokumenten wird 'kritisch' sehr oft verwendet, meist in Kombination mit reflektieren/Reflexion.⁸² In 22 Interviews wird auf kritisches Denken, Reflexion und/oder Diskussion verwiesen. Es kann sich zudem kritisch mit Wissensbeständen auseinandergesetzt oder gesellschaftliche Entwicklungen kritisch betrachtet werden. Darunter finden sich mehr Interviewpartner.innen aus den öffentlichen Hochschulen als an den privaten Hochschulen. Zugleich finden sich an den PHO zwei Lehrende aus SAGE und WiWi, die sich der Relevanz von kritischer Reflexion und kritischem Denken sehr umfangreich widmen. Die interviewten Personen können zugleich unterschiedliche Referenzen setzen. So kann es als ein Profilmerkmal der Hochschule erachtet werden, kritische und selbstbewusste Studierende auszubilden, oder es kann – in Abgrenzung von Ausbildung - davon ausgegangen werden, dass kritisches Denken Merkmal eines jeden Studiums ist, da "man denken lernen [soll] und nicht Gedachtes" (VRL_9_SAGE_PHO). Und nicht zuletzt kann im Sinne der Differenzierung zwischen Bachelor und Master betont werden, dass es erst im Master realistisch sei, wirklich kritisch reflektieren zu können:

"Auch wenn das kritische Denken. Natürlich würden meine Kolleginnen sagen: 'Das ist auch wichtig.' Aber ich würde sagen: 'Da [im Bachelor] geht es erst mal darum, zu verstehen, was wende ich überhaupt wie an, ja, damit ich überhaupt zurechtkomme.' … Im Master, da ist das alles schon geklärt. Die können das alle und haben ja häufig auch schon Berufserfahrung gesammelt. Und auf der Masterebene ist für mich immer ganz klar, da geht es viel stärker um das kritische Reflektieren dieser ganzen Werkzeuge und Methoden und Denkweisen, die man beigebracht bekommt. Ja? Warum hat man das beigebracht bekommen? Warum sind die Por-

81 In Pflegewissenschaften gleichauf mit Kommunikation.

⁷⁹ s.u. 3.2.4. Themenbezogene Modelle

⁸⁰ s.o. 2.6.3. Future Skills

⁸² Auch wenn man die Ergebnisse aus den Akkreditierungsunterlagen vernachlässigt, in denen 'kritisch' eine andere Bedeutung hat.

ter Five Forces. Sind die vom Himmel gefallen oder was ist der Kontext, wo diese Methode entstanden ist? Und warum hat die Grenzen? Und wieso verwenden wir sie trotzdem noch? Ja, also dass sie anfangen, kritischer mit ihrem eigenen Fach umzugehen und auch kritischer mit der Anwendung umgehen zu können, um dann auch zu sagen: "Nee, weißt du was? Ich glaube, das taugt nicht." Und nicht weil es in einem Lehrbuch steht, sondern weil sie selber zu der Erkenntnis gekommen sind: "Ich muss hier was anders machen." (L_12_WiWi_PHO)

Zusammenfassend zeigen sich auf der Ebene der Kompetenzverständnisse keine Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen, sondern vielmehr zwischen den Fachgruppen. Insgesamt weist die Vielfalt auf die Notwendigkeit hin, miteinander in den Austausch zu treten und sich sowohl über eigene Interpretationen und Positionierungen als auch Folgen für Lehren und Lernen zu verständigen, um zu bestimmen, worum es letztlich bei Kompetenzorientierung an Hochschulen, in Studiengängen und/oder Lehr-und Lernsettings geht. Dies beinhaltet auch eine Verständigung darüber, ob Kompetenzen überhaupt vermittelt bzw. erworben werden können:

"Also erwerben klingt ja wie: Ich biete an, hier habt ihr, ich nehme, dann habe ich es. Also das ist ja ein eigener Prozess der Selbstentwicklung. Und ich kann maximal den Raum schaffen, in meinem Verständnis von Lehre und von Lernen, dass Studierende oder Menschen überhaupt bereit sind, sich Wissen anzueignen selbst, das wahrzunehmen. Und so ist es im Kompetenzbereich ja ähnlich. Also ich kann natürlich alles Mögliche versuchen, aber ich kann halt keine Kompetenzvermittlung sozusagen in meinem Verständnis, ja, anstreben. Sondern ich kann eine Kompetenzentwicklung bei demjenigen, der mir gegenüber sitzt, anstreben, ja." (L_2_SA GE_PHO)

Kompetenzorientierung und -entwicklung schließt nicht zuletzt auch Lehrende mit ein. Sie sind es schließlich, denen die Verantwortung übertragen ist, Kompetenzentwicklung der Studierenden zu begleiten. Dies wirft die Frage auf, von welchen Kompetenzmodellen Kompetenzorientierung und -entwicklung an Hochschulen geleitet wird und ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Trägerschaften, Fächern und Mitgliedsgruppen finden lassen.

3.2. Kompetenzmodelle

Es gibt zahlreiche Kompetenzmodelle, auf die Hochschulen zurückgreifen müssen und können, wenn es um kompetenzorientiertes Lehren und Lernen geht. Diese lassen sich grob in Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle differenzieren (Robert Bosch Stiftung 2011: 40; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 14 ff.; 2014: 20 f.; Klieme/Leutner 2006: 883):

- Strukturmodelle nehmen eine inhaltliche Differenzierung des Kompetenzbegriffes vor. Dabei werden mehrere (Teil-)Dimensionen bestimmt meist drei bis vier. Dies ist im erziehungswissenschaftlichen Modell von Roth (1971) mit der Differenzierung von Selbst-, Sachund Sozialkompetenzen der Fall, ebenso wie beim Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) oder John Erpenbeck und Volker Heyse (1999).⁸³
- In Stufenmodellen werden Aufgabenbereiche und situative Anforderungen an z.B. Wissen oder Können in Niveaustufen gefasst, wie z.B. beim Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), Lernzieltaxonomien wie von Bloom (1956) oder dem Modell der Entwicklung von Noviz.innen zu Expert.innen von Dreyfus und Dreyfus (1987). Jeder Schritt auf das nächst höhere Niveau bedeutet einen veränderten Wahrnehmungs- und Verhaltensmodus.
- In Matrix-/Prozessmodellen werden unterschiedliche Dimensionen, Lernfelder sowie Niveaus und Haltungen in einem Modell vereint. Hier verortet sich z.B. das prozessorientierte Qualifikationsprofil des frühpädagogischen Ausbildungsprozesses der Robert Bosch Stiftung

-

⁸³ s.o. 2.4. Qualifikation und Qualifikationsrahmen

(2011; 2008). Prozessmodelle spiegeln Prozesse, Situationen und Anforderungen (professionellen) Handelns wider.

In dieser Übersicht zeigt sich bereits, dass analog zu den Begriffen auch der Anzahl an Modellen kaum Grenzen gesetzt sind und zudem verschiedene Aspekte kombiniert werden können. So wurde zum Beispiel Anfang der 2000er Jahre das Rahmenmodell Academic Competences Quality Assurance (ACQA) von den Universitäten Delft, Eindhoven und Twente entwickelt, das sowohl Struktur als auch Stufen integriert und u.a. an der TU Berlin erprobt wurde. Berlin erprobt wurde. Dieses wiederum bildete eine Grundlage für das "Bremer Kompetenzmodell", das im Rahmen des Projekts "konstruktiv" im Programm "Aufstieg durch Bildung" an der Universität Bremen entwickelt wurde. Ziel war es, weiterbildende Master- und Zertifikatsstudiengänge kompetenzorientiert zu gestalten und dabei Kompetenzen (im Prozess) beschreib- und erfassbar zu machen (Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen 2018).

An den hier untersuchten Hochschulen sind entsprechend unterschiedliche Modelle präsent. 29 von 38 Interviewpartner.innen verweisen explizit auf eines oder mehrere Kompetenzmodelle. Diese lassen sich grob den Struktur- und Stufenmodellen zuordnen, wenngleich es auch dort Überschneidungen gibt. Darüber hinaus werden Modelle genannt, die für konkrete Fächer entwickelt wurden. Diese können ebenfalls Merkmale verschiedener Modelle integrieren, werden hier jedoch als fachbezogene Modelle vorgestellt. Hinzu kommen themenbezogene Modelle, in denen Kompetenzen in Bezug Digitalisierung und Nachhaltigkeit fokussiert werden.

Kompetenzmodellen kann dabei Relevanz zugeschrieben werden für:

- die gesamte Hochschule
- einzelne Studiengänge/Fachbereiche
- einzelne Lehrende

Die Ebenen sind relativ gleich verteilt unter den Interviewpartner.innen – unabhängig von ihrer Mitgliedsrolle. Allerdings lässt sich an einer öffentlichen Hochschule, die für Wirtschaftswissenschaften befragt wurde, eine Tendenz zur Ebene der Hochschule als Ganzes erkennen. Dass diese zu den drei systemakkreditierten Hochschulen im Sample gehört, deutet darauf hin, dass dort (Qualitäts-)Systeme etabliert wurden, in denen die Frage nach Kompetenz und Kompetenzorientierung systematisch auf Hochschulebene verhandelt wird. Auf notwendige Verhandlung wird auch von einer interviewten Person verwiesen, die betont, dass Kompetenz studiengangsspezifisch betrachtet werden muss:

"Ich glaube, wir kriegen das gar nicht zusammen in dem Sinne, dass wir uns hier studiengangsübergreifend auf ein Modell verständigen, sondern das ist so ein bisschen Freiheit von Lehre auch oder Freiheit der Studiengänge, dass die Studiengänge ihre eigenen Modelle entwickeln. Was wir immer wieder anbieten, ist, studiengangsübergreifend sich dazu zu verständigen. Also, zum Beispiel, eben in diesem Masterstudiengang lehren wir in Teams und die sind manchmal dann eben aus [Fach] und aus [Fach], also eben aus unterschiedlichen Studiengängen. Und da gibt es dann, glaube ich, immer wieder Verständigungsnotwendigkeiten, Verständigungsanlässe über unterschiedliche Modelle." (VRL_1_SAGE_öHo)

Die Frage nach hochschulweiten Modellen wäre demnach nicht inhaltlich, sondern strukturell zu beantworten. Eine explizite Nennung eines Kompetenzmodells bedeutet nicht unmittelbar, dass diesem besondere Bedeutung für die Praxis von Lehren und Lernen zugeschrieben wird. Es kann auch als eine (externe) formale Anforderung erachtet werden, die schlicht und einfach erfüllt werden muss. Zudem bedeutet dies keineswegs, dass den jeweiligen Interviewpartner.innen die zugrunde liegenden Prinzipien bestehender Modelle, z.B. im Rahmen der Akkreditierung und Studiengangsentwicklung, unbekannt sind. Sie können demnach mit Prinzipien von Modellen argumentieren, ohne dass das Modell benannt werden kann.

-

⁸⁴ Ein Überblick über das Modell und dessen Anwendung siehe Perrenet (2017).

Daher wurden auch Modelle rekonstruiert, auf die implizit in den Ausführungen verwiesen wird

Außerdem wird von einigen Interviewpartner.innen darauf verwiesen, dass sie (bisher) nicht so stark involviert in die Diskussion um die Gestaltung von Kompetenzorientierung waren. Dies kann auch interviewte Studiengangsleitungen betreffen, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, ob sie an der Entwicklung des aktuellen Studiengangs beteiligt waren. Der Wechsel von einzelnen Personen, die sich mit Kompetenzmodellen auseinandersetzen – sei es in der Hochschulleitung, sei es in den Studiendekanaten – wird dabei als eine Ursache eingebracht, weshalb sich noch kein (bestimmtes) Modell etabliert hat bzw. Modelle nicht allen bekannt sind.

Analog zu den Ebenen kann dies durchaus stark zwischen den Hochschulen variieren. Während insbesondere an zwei öffentlichen Hochschulen auf enorme organisationale Anstrengungen verwiesen wird, den Austausch und den Einsatz von kompetenzorientierten Modellen zu stärken, beobachten Lehrende an anderen Hochschulen, dass die meisten Lehrenden nicht wirklich involviert in die (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen sind. Die Vergabe von organisationalen Zuständigkeiten kann Lehrende durchaus entlasten. Zugleich kann dies dazu führen, dass "ich von manchen Dingen etwas weg [bin], weil es dafür andere Personen gibt, die spezifisch sich um diese Dinge kümmern" (L_12_WiWi_PHO). Solche Personen sind z.B. Mitarbeitenden in der zentralen Lehr- und Lernentwicklung. Diese können ihrerseits jedoch unterschiedlich starken Einblick in die Diskussion zu Kompetenzen auf Fach-/Fachbereichsebene haben bzw. unterschiedliche Aufträge, inwiefern sie diese Diskussionen aktiv strukturieren (sollen) – z.B. über Handreichungen, Workshops mit Fachvertreter.innen und/oder mit Vertreter.innen aus der Praxis. An den hier untersuchten privaten Hochschulen fällt in diesem Zusammenhang auf, dass wesentlich seltener explizite Ansprechpersonen für Hochschuldidaktik auf zentraler Ebene zu finden sind als an öffentlichen. Sie sind jedoch auch kleiner als die öffentlichen Hochschulen.

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Modelle, die von den Interviewpartner.innen erwähnt werden, sind jedoch kaum als zeitlich oder inhaltlich unveränderlich zu verstehen. So werden erstens oftmals mehrere Modelle von einer Person genannt. Zweitens kann das Ausprobieren dazu führen, dass bestimmte Ansätze wieder verworfen werden, sodasssodass Modelle inhaltlich letztlich als "inkrementell gewachsen" (VRL_04_WiWi_PHO) betrachtet werden – auch durch die Einbeziehung von Studierenden und Lehrenden in die Studiengangsentwicklung. Drittens werden individuelle Zugänge zu Kompetenzmodellen gefunden. Dies kann fachlich oder eher zufällig berufsbiografisch bedingt sein, ebenso wie durch hochschuldidaktische Weiterbildungen oder der Rolle in der Lehr- und Lernentwicklung, in der die Arbeit mit Modellen zur Professionalisierung der Studiengangsentwicklung beitragen soll. Modelle werden von den Akteur.innen ersetzt, angepasst, erweitert und kombiniert und damit stets auch individuell übersetzt.

3.2.1. Strukturelle Rahmenmodelle

Wesentliche strukturelle Rahmenmodelle finden sich in den bereits dargelegten Qualifikationsrahmen.⁸⁵ Diese, d.h. vor allem der DQR, der HQR und FQR, werden von elf Interviewpartner.innen explizit angesprochen. Ihre Erwähnung ist nicht verwunderlich, da sie letztlich die "strukturelle Rahmung" (L_5_SAGE_ÖHO) darstellen, an der sich Hochschulen orientieren müssen. Spätestens für eine Akkreditierung – sei es Programm-, Systemakkreditierung oder institutionelle Akkreditierung von nicht staatlichen Hochschulen – muss ein Bezug zum HQR hergestellt sein.⁸⁶ Fachqualifikationsrahmen (FQR) haben hingegen meist empfehlen-

_

⁸⁵ s.o. 2.4. Qualifikation und Qualifikationsrahmen

⁸⁶ Bei der institutionellen Akkreditierung ergibt sich dies durch die Notwendigkeit, dass alle Studiengänge programmakkreditiert oder die Hochschule system- bzw. alternativ akkreditiert sein muss (WR 2022: 32).

den Charakter. Zwei weitere Interviewpartner.innen beziehen sich dabei auf europäische Fach-Referenzrahmen statt auf deutsche FQR. Zwei weitere beziehen sich zudem auf John Erpenbeck und Kollegen im Allgemeinen und auf ein von ihm vorangetriebenes Strukturmodell im Speziellen: den KODE Kompetenzatlas.

DQR, EQR, HQR und FQR

In den Dokumenten und den Interviews wird oft auf die Kompatibilität von Studiengängen mit dem *DQR* hingewiesen, vor allem durch die Zuordnung des Studienabschlusses zu der entsprechenden Niveaustufe. Dabei wird reflektiert, dass an ihren HAW Bachelor- oder Master-Niveau dominieren. Dahingegen sei die Diskussion um HAW und Promotion zwar fortgeschritten, im Vergleich spielen sie jedoch "noch eine sehr untergeordnete Rolle" (LL_2_SAGE_ÖHO). Zudem lässt sich mit den Niveaustufen für die Interviewpartner.innen der Unterschied zwischen Ausbildung und Studium greifbar machen, wobei ein Studium "stärker für das Handeln in offenen Situationen qualifiziert" (L_1_SAGE_PHO).

Darüber hinaus wird eine Problematik der Abgrenzung zum Ausbildungsbereich verdeutlicht, die auf der Einordnung im DQR basiert. So wurden trotz Protesten 2019 im Zuge der Reform des Berufsbildungsgesetzes vom Bundesrat ein Bachelor Professional sowie ein Master Professional beschlossen. Ein Bachelor Professional wird laut § 53c Absatz 1 BBiG mit einer "Prüfung der zweiten beruflichen Fortbildungsstufe" erworben, z.B. einer Meisterprüfung.⁸⁷ Der Fortbildungsabschluss wird mit Niveau 6 demselben DQR- und EQR-Niveau wie Bachelor-Abschlüsse zugeordnet. Auch wenn rechtlich mit einem Meisterabschluss eine Hochschulzugangsberechtigung einhergeht, würde damit den Personen suggeriert, sie könnten einen Master absolvieren:

"Aber das ist was, also zumindest, was wir jetzt zunehmend haben und was uns so ein bisschen vor Herausforderungen stellt. Weil ihnen wird dann meinetwegen von der IHK versprochen, sie haben einen Bachelor Abschluss. Und dann kommen die zu uns und wollen den Master studieren. Und dann muss man gucken, wie geht man mit diesen Personen um, weil eigentlich ist es halt kein akademisch erworbener Bachelorabschluss." (LL_3_SAGE_PHO)

Tatsächlich ermöglichen die Hochschulgesetze in 11 Bundesländern mit Stand April 2025 einen Zugang zum Master über bestimmte studienrelevante berufliche Qualifikationen und Eignungsprüfungen. In diesen Bundesländern können alle Hochschulen Master-Studiengänge für beruflich Qualifizierte ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss (Bachelor) anbieten. So ist an der öffentlichen Hochschule Trier ein Master-Fernstudium Informatik für Personen mit fachfremdem oder ohne Hochschulabschluss bzw. ohne Abitur möglich, sofern sie eine Eignungsprüfung erfolgreich absolvieren. ⁸⁸ Private Hochschulen sind jedoch in Online-Suchen weitaus präsenter. ⁸⁹ Zudem bieten sie solche Zugänge in mehr Studiengängen an.

Ausführlich zum Stand des Qualifikationsrahmens im Allgemeinen und des HQR im Speziellen siehe HRK (2021).

⁸⁷ Ein Master Professional ist, wie ein Master-Abschluss, dem Niveau 7 zugeordnet. Er wird vergeben, wenn festgestellt wird, dass Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten analog zum Bachelor Professional erworben wurden und zudem neue, "die erforderlich sind für die verantwortliche Führung von Organisationen oder zur Bearbeitung von neuen, komplexen Aufgaben- und Problemstellungen wie der Entwicklung von Verfahren und Produkten" (§ 53d Absatz 2 BBiG). Ein Master Professional entspricht z.B. dem Fortbildungsabschluss als geprüfte.r Betriebswirt.in.

⁸⁸ Voraussetzungen dafür sind die (Fach-)Hochschulreife sowie anschließend eine mind. dreijährige Ausübung einer einschlägigen beruflichen Tätigkeit oder eine abgeschlossene Berufsausbildung mit mind. der Abschlussnote 2,5 bzw. eine Meisterprüfung (oder Äquivalent) sowie eine mind. dreijährige Berufstätigkeit mit hohem Informatikbezug (https://www.hochschule-trier.de/informatik/fernstudium/studium/masterfern studium/mcsc-zulassung, 10.4.2025).

⁸⁹ Bei einer Google-Suche nach 'Master ohne Bachelor' dominieren auf der ersten Ergebnisseite private Hochschulen, gefolgt von Webseiten, die sich auf Tipps für Studiengänge im Allgemeinen spezialisiert haben

Unter dem Slogan "Flexibel, effizient & auf den Punkt" ist es beispielsweise an der Euro-FH möglich, sich über ein Programm innerhalb von sechs Monaten auf ein Master-Studium in 31 Studiengängen vorzubereiten. ⁹⁰ An der International University (IU) ist ebenfalls eine Vorbereitung auf ein Master-Studium in 39 Studiengängen möglich. ⁹¹ In 13 Landeshochschulgesetzen (Stand April 2025) ist geregelt, dass Hochschulen Gebühren und/oder (privatrechtliche) Entgelte für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung – und damit auch weiterbildende Master-Studiengänge – erheben sollen, in drei Hochschulgesetzen, dass sie sie erheben können. ⁹² An allen drei Hochschulen werden ähnliche Gebühren für die Master-Studiengänge verlangt – zumindest in den Vollzeit-Varianten im selben Fachbereich. ⁹³

Neben den direkten Nennungen ist der DQR auch präsent durch die Einteilung in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und persönliche Kompetenz, die die Interviewpartner.innen durchaus oft vornehmen.

Auch der *EQR* wird indirekt durch die Dreiteilung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen angesprochen. Dabei wird Bezug genommen zu Lehr- und Lernformaten und der Unmöglichkeit, in Hochschulen Kompetenzen zu vermitteln. Die Entwicklung von Kompetenzen kann angestoßen werden, zeigen würden sie sich jedoch erst in der beruflichen Praxis. Dabei bieten Lernformen wie Fallarbeit oder Feldaufenthalte andere Möglichkeiten als Vorlesungen und Seminare, da "dort eben wirklich an der Praxis gelernt und reflektiert werden kann" (L_1_SAGE_PHO).

Der HQR wird explizit fast ausschließlich in den Akkreditierungsunterlagen erwähnt, wobei auf die geforderte Kompatibilität der Qualifikationsziele und/oder studiengangsbezogenen Ziele mit jenem hingewiesen wird. Allerdings sind die Ausführungen, die die Interviewpartner.innen zur Anwendung und Erzeugung von Wissen oder akademischen Kompetenzen sowie Professionalität vornehmen, durchaus anschlussfähig an den HQR.

Unter den Interviewpartner.innen ist der DQR somit präsenter als der HQR als explizites Modell. Teilweise besteht unter den Interviewpartner.innen auch Unsicherheit, ob nun der DQR oder der HQR für Akkreditierung relevanter ist. Eine Erklärung wäre, dass der HQR in den DQR integriert wurde und sie somit kompatibel sind (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 5).

Es könnte angenommen werden, dass Fachqualifikationsrahmen (FQR) präsenter sind, da Kompetenzverständnisse und -anforderungen teilweise fächerspezifisch unterschiedlich ausfallen (Timmermann 2021; Weyer et al. 2017). Auch die KMK (2017: 5) empfiehlt daher, die Ausführungen des HQR in Fachqualifikationsrahmen als Kompetenzdimensionen und Pro-

sowie dem Webauftritt des Zentrums für Fernstudien im Hochschulverbund von Hochschulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland.

⁹⁰ Voraussetzungen sind eine abgeschlossene Berufsausbildung, eine einschlägige Berufspraxis von mind. 10 Jahren sowie Führungsverantwortung von mind. 6 Jahren. Es wird geachtet auf inhaltliche Zusammenhänge mit dem gewählten Studiengang, überdurchschnittliche Qualifikationen sowie studiengangsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten (https://www.euro-fh.de/infos-zum-studium/zulassungsvoraussetzungen/master-ein stiegsprogramm/#keyfacts, 10.4.2025).

⁹¹ Voraussetzungen sind hier ein (Fach-)Abitur oder eine abgeschlossene mind. zweijährige Berufsausbildung sowie mind. sechs Jahre Berufserfahrung mit fachlichem Bezug zum angestrebten Studiengang, davon mind. drei Jahre Führungs- oder Expert.innentätigkeit. Ein Wechsel innerhalb des Masterprogramms an eine andere Hochschule ist nicht möglich (https://www.iu.de/zulassung/master-ohne-bachelor/, 10.4.2025).

⁹² In Brandenburg ist in § 5 Absatz 3 BbgHG allerdings nur allgemein und nicht konkret für den Bereich Weiterbildung geregelt, dass Hochschulen Gebühren erheben können.

⁹³ Das Master-Fernstudium Informatik dauert vier Semester in Vollzeit oder sechs Semester in Teilzeit. Es kostet in beiden Fällen 10.360 Euro. Die Kosten der Master-Studiengänge an der Euro-FH unterscheiden sich je nach Dauer (zwischen 18 und 32 Monaten) und Studiengang (zwischen 309 und 399 Euro pro Monat). An der IU ist es ähnlich. Dort kosten die Studiengänge ab 306 Euro pro Monat mit einer Laufzeit zwischen 12 und 36 Monaten.

zessmodell zu nutzen. Jedoch wird in den untersuchten Dokumenten und von den Interviewpartner.innen selten explizit auf FQR verwiesen. Im Bereich Wirtschaftswissenschaften verwundert dies kaum, da bisher – mit Ausnahme des Wirtschaftsingenieurwesens (Fakultätenund Fachbereichstag Wirtschaftsingenieurwesen e.V./Verband Deutscher Wirtschaftsingenieure (VWI) e.V. 2019) – kein offizieller FQR existiert. Es wurden im HRK-Projekt "nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern" durchaus Empfehlungen zur Entwicklung und Umsetzung eines solchen formuliert, die in die Fachbereichs- und Fakultätentage getragen und mit den Fachbereichen der unterschiedlichen Hochschulen weiter diskutiert werden sollten. ⁹⁴ Aber auch diese werden an keiner Stelle erwähnt.

Zwei Interviewpartner.innen aus den Wirtschaftswissenschaften erwähnen jedoch fach- und abschlussbezogene Leitlinien bzw. Qualifikationsrahmen, die allerdings auf europäischer Ebene entstanden sind. So weist ein.e Lehrende.r auf die MBA Guidelines der European Quality Link (EQUAL) (2014) hin. 95 Master of Business Administration (MBAs) richten sich im Unterschied zu konsekutiven Masterstudiengängen an Personen mit unterschiedlichen akademischen Vorerfahrungen. Sie dauern in Vollzeit zwischen drei und vier Semestern, in denen Studierende darauf vorbereitet werden, nicht unbedingt alle Tätigkeiten selbst auszuführen, z.B. "keine Buchhaltung selbst erstellen [zu] können, aber ... eine Buchhaltung lesen und vielleicht abzeichnen, überprüfen, hinterfragen [zu] können" (L_16_WiWi_ÖHO). Die EQUALLeitlinien betonen diese generalistische Ausrichtung, an denen sich auch der die Lehrende orientiert. Sie dienen jedoch nur als Empfehlung,:

"Ich glaube, da haben wir viel Wildwuchs hier in Deutschland. Dass jemand irgendwas hoch spezialisiert anbietet und da eben den MBA-Titel verleiht. Man kann da natürlich auch aus einer anderen Logik kommen, dass jemand bei einem MBA, das ist auch noch ein zweites auszeichnendes Element, eben berufliche Erfahrung mit einbringt, dass er oder sie schon eine Weile gearbeitet hat. Also jemand schon in der Praxis war und dann eigentlich wieder an die Universitäten und Hochschulen zurückkommt. Um eben dann vielleicht das, was sie erlebt haben, vielleicht auch strukturiert zu bekommen, unterstützende Modelle, Methoden, Herangehensweisen zu bekommen, um damit umzugehen." (L_16_WiWi_ÖHO)

Auch der zweite erwähnte Fachqualifikationsrahmen in den Wirtschaftswissenschaften, der Business Administration Qualifications Reference Framework (QRF), lässt sich auf europäischer Ebene verorten. Er ist im Rahmen des europäischen Projekts CALOHEE bzw. dessen Nachfolger CALOHEX (Measuring and Comparing the Achievement of Learning Outcomes in Higher Education in Europe – Extension) entstanden. ⁹⁶ Im Rahmen des Projektes sollten FQR entworfen werden, die zukünftig Studiengangsentwicklung leiten. ⁹⁷ Der QRF in Betriebswirtschaft ist als Matrix aufgebaut und orientiert sich an den Deskriptoren des EQR mit der Einteilung in Wissen, Fertigkeiten (skills) sowie Autonomie und Verantwortung (als "wider competences") (Tuning CALOHEE o.J.). Ergänzt wird dies um fünf Dimensionen Knowledge and

⁹⁴ 2007 wurde ein Vorschlag von Volker Gehmlich zu einem Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre formuliert, der auf eine Diskussion in der Bundesdekanekonferenz Wirtschaftswissenschaften zurückgeht. Dieser sollte ein "Hilfsinstrument für die Entwicklung von betriebswirtschaftlichen Studienprogrammen" (Gehmlich 2007: 1) darstellen. 2016-2018 widmete sich ein "Runder Tisch" Wirtschaftswissenschaften auf Basis des 2017 aktualisierten HQR der Diskussion eines "Kompetenzprofils wirtschaftsbezogener Handlungskompetenzen/Problemlösefähigkeiten" (HRK 2018: 2). Runde Tische wurden im HRK-Projekt "nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern" für Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften/ Medizin organisiert (HRK 2018: 2).

⁹⁵ EQUAL ist eine internationale Vereinigung der Agenturen für Qualitätsbewertung und Akkreditierung in der Aus- und Weiterbildung im Bereich Wirtschaft und Management.

⁹⁶ Eine Weiterführung des Projekts TUNING-CALOHEE (https://www.tuning-calohex.eu/business-administra tion, 10.7.2024)

⁹⁷ Neben Physik, Geschichte, Lehramt und Bauingenieurwesen wurden auf mindestens Bachelor- und Master-Niveau zudem FQR in Informationstechnologie, Physiotherapie, Medizin, Kreative und Darstellende Künste und Design sowie Internationale Beziehungen entwickelt.

understanding; Analysis, synthesising and problem identification and solving sowie Leadership; Decision-Making; Communication, Organising and Teamwork sowie Lifelong learning and Professional development.

In allen dortigen FQR wird auf die Einteilung nach dem EQR zurückgegriffen, wobei auffällt, dass der Kompetenzbegriff zwar noch verwendet wird, die "wider competences" aber mit Autonomie und Verantwortung konkretisiert werden. Auf dies weist auch der.die Lehrende hin, mit der Deutung, dass "es eben in bisschen eine andere Richtung gehen soll, zukünftig" (L_17_WiWi_ÖHO).

Auch im SAGE-Bereich werden Fachqualifikationsrahmen von den Interviewpartner.innen selten erwähnt – obwohl die entsprechenden Studiengänge staatlich wesentlich regulierter sind als im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Ein.e Interviewpartner.in aus der Sozialen Arbeit an einer privaten Hochschule verweist im Zusammenhang mit der Studiengangsentwicklung auf den erwähnten, erstmals 2008 veröffentlichten, Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016). Dieser ist nicht zuletzt für die staatliche Anerkennung relevant – zumindest in einigen Bundesländern.

Die staatliche Anerkennung von sozialen Berufen erlaubt Absolvent.innen das Führen der Berufsbezeichnung. Zudem stellt sie ein Einstellungs- und Vergütungskriterium dar. Die staatliche Anerkennung von Bachelor-Abschlüssen in der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik, Kindheitspädagogik und Heilpädagogik ist unterschiedlich stark in den 16 Bundesländern reguliert, bezieht sich aber stets auf Praxisanteile im Studium.⁹⁸

Ein Blick in die Gesetze und Ordnungen zeigt, dass in vier Bundesländern (BE, NW, SL, TH) der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit als Vorgabe für diese Studiengänge und deren staatliche Anerkennung formuliert ist. Drei Bundesländer (BE, NW, TH) haben dabei den FQR Heilpädagogik (Fachbereichstag Heilpädagogik 2015) integriert. In der Früh- bzw. Kindheitspädagogik wird in drei Bundesländern (BE, NI und TH) der Gemeinsame Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher.innen (KMK 2011) als Referenz gesetzt, der 2010 von der KMK und der Jugend- und Familienministerkonferenz beschlossen wurde. ⁹⁹ In Berlin wird dieser Orientierungsrahmen ergänzt um den Qualifikationsrahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (2010). ¹⁰⁰ Dieser orientiert sich in der prozessorientierten Beschreibung der Kompetenzen am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit sowie dem Orientierungsrahmen Frühpädagogik der Robert Bosch Stiftung, der sich ebenfalls am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit orientierte (Robert Bosch Stiftung 2008: 24).

Festhalten lässt sich, dass der erste Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit als Vorbild für andere FQR diente, was sich im FQR Heilpädagogik in den gleichen sieben Dimensionen mit nur

⁹⁸ So überlässt das Hochschulgesetz in Baden-Württemberg die konkreten Regelungen den Hochschulen bzw. der Akkreditierung, indem § 36 Absatz 6 nur regelt, dass der Abschluss eines Studiengangs zum Führen der Berufsbezeichnung berechtigt. In sieben Bundesländern ist nur die staatliche Anerkennung von Studiengängen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik reguliert, in acht Bundesländern auch Heilpädagogik. In Rheinland-Pfalz ist nur die der Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik geregelt.

⁹⁹ Es werden erforderliche Qualifizierungen für das Berufsfeld der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0 bis 10 Jahren – d.h. unabhängig vom Weg über eine Ausbildung oder ein Hochschulstudium – anhand von drei Kategorien analog zum DQR beschrieben: Kenntnisse (Wissen und Verstehen), Fertigkeiten sowie personale und soziale Kompetenzen (KMK 2011).

¹⁰⁰ In SH existiert bisher nur ein Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter und als Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge vom 23.11.2021, in dem Entwurf eines Gesetzes über die staatliche Anerkennung akademischer Sozialberufe vom 6.2.2024 sind Verweise auf Fachqualifikationsrahmen geplant.

leichten begrifflichen Abwandlungen zeigt. ¹⁰¹ Er ist zudem in einigen Bundesländern explizit als verbindliche Grundlage verankert, wenngleich kaum von einer bundesweiten Gültigkeit zu sprechen ist. ¹⁰² Desweiteren sind auch ohne explizite Verweise auf FQR die gesetzlichen Regelungen für die Interviewpartner.innen relevant, sei es, dass bestimmte Praxisanteile in Bachelor-Studiengängen gewährleistet werden müssen ¹⁰³, sei es, dass sich darauf verständigt werden muss, was staatliche Anerkennung letztlich bedeutet und wie man dieser Verantwortung gerecht werden kann:

"Wie wird das in so einem Studium umgesetzt, und was bedeutet es, wenn das Bewusstsein dafür, wenn wir … die Urkunde auch zur staatlichen Anerkennung quasi über einen erfolgreichen Abschluss, also den Zugang dazu ermöglichen? Wir haben da einfach noch mal als Hochschule und als Fachbereich auch in den aktuellen Zeiten, wo wir noch nicht wissen, wo die Politik / in welche Richtung die sich eigentlich entwickelt … / Wenn wir die Anbindung an Menschenrechte zum Beispiel ernst nehmen, ist das ja eine total relevante Frage: 'Wie sichern wir am Ende ab, dass wir eine Profession der Sozialen Arbeit ausbilden, die aus ihrer Geschichte gelernt hat?"" (L_5_SAGE_ÖHO)

Ein Grund dafür, dass Fachqualifikationsrahmen übergreifend jedoch kaum explizit genannt werden, kann somit darin gesehen werden, dass sie nicht als alleiniges Modell dienen, sondern in Kombination mit anderen Modellen auf- und dahinter zurücktreten. So erlangen auch in der Pflege die gesetzlichen Rahmenmodelle besondere Bedeutung, da nicht nur die Gestaltung der Praxisphasen, sondern auch alle Kompetenzen – sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Pflegeausbildung – in den Anlagen der Pflegeberufe-Ausbildungsund Prüfungsverordnung (PflAPrV) festgehalten sind (Übersicht 12).

Nach § 30 Absatz 4 PflAPrV sind die Curricula incl. der Prüfungen auf diesen Grundlagen von den Hochschulen zu gestalten. An diese Vorgaben "müssen die sich … halten, Punkt" (LL_7_SAGE_ÖHO). In dieser Verordnung ist zudem ein direkter Vergleich von beruflicher und hochschulischer Ausbildung möglich. Während die grundlegenden Kompetenzen identisch sind, werden im hochschulischen Bereich Erweiterungen vorgenommen, die sich vor allem auf die Komplexität von Prozessen sowie die Weiterentwicklung von Versorgung, Konzepten und Standards sowie des Berufsfeldes beziehen.

¹⁰¹ Im FQR Heilpädagogik wird unterschieden in: Wissen und Verstehen/Verständnis; Beschreibung, Analyse und Bewertung (Handlungsanalyse); Planung und Konzeption von heilpädagogischer Tätigkeit (Konzepte/Methoden/Arbeitsformen); Recherche und Forschung in heilpädagogisch relevanten Belangen (Wissenschaftsorientierung); Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation heilpädagogischen Handelns in Bezug auf inklusive Settings; Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Heilpädagogik (Sozialkompetenz); Persönlichkeit und Haltungen.

¹⁰² Ein Abgleich der Landesgesetze und -ordnungen und den Mindeststandards, wie sie im Qualifikationsrahmen (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 55–58) für eine staatliche Anerkennung empfohlen werden, könnte zumindest für bestimmte Aspekte zu einem anderen Ergebnis führen.

¹⁰³ Drei Beispiele aus den Landesgesetzen/-ordnungen: In Berlin ist in der Sozialen Arbeit, der Kindheitspädagogik sowie der Heilpädagogik eine integrierte Praxisphase von 100 Tagen zu gewährleisten. Sie ist in anerkannten Praxisstellen abzuleisten und soll von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen und regelmäßigen Supervisionen begleitet werden. In Bremen muss die berufliche Eignung nach erfolgreichem Abschluss des Studiums der Sozialpädagogik/Sozialarbeit in einem einjährigen Berufspraktikum in Vollzeit nachgewiesen werden, mit Ausnahme des dualen Studiengangs Soziale Arbeit an der Hochschule Bremen. Das Praktikum umfasst eine 12-monatige sozialpraktische Tätigkeit sowie begleitende Veranstaltungen und ein Kolloquium. Die Praktikumsstellen müssen anerkannt sein, personelle Voraussetzungen erfüllen, einen Ausbildungsplan erstellen, die Anleitung der Praktikant.innen gewährleisten und eine Zwischen- und Endbeurteilung erstellen. Begleitet wird es von der Senatorin für Kinder und Bildung durchgeführten Ausbildungsveranstaltungen. In Nordrhein-Westfalen muss ein Studiengang der Sozialen Arbeit einen integrierten oder postgradualen Praxisanteil von mindestens 100 Arbeitstagen gewährleisten. Dieser soll an von den Hochschulen als geeignet eingeschätzten Praktikumsstellen absolviert, von Fachkräften angeleitet und von Hochschullehrenden betreut werden. Analog ist dies für Studiengänge der Kindheitspädagogik bzw. Heilpädagogik geregelt.

Übersicht 12: Oberkategorien der Kompetenzziele im Pflegebereich

Kompetenzen Pflegefachfrau oder Pflegefachmann	Kompetenzen Gesundheits- und Kinderkranken- pfleger.in	Kompetenzen Altenpflegerin oder Altenpfleger	Kompetenzen hochschulische Pflegeausbildung	
Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durch- führen, steuern und evaluieren.	Die Pflege von Kindern und Jugendlichen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren.	Pflegebedarfe von alten Menschen erkennen so- wie Pflege- und Betreu- ungsprozesse und Pflege- diagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesitua- tionen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und bewerten.	Wissenschaftsbasierte Planung, Organisation, Gestaltung, Durchführung, Steuerung und Evaluation auch von hochkomplexen Pflegeprozessen bei Menschen aller Altersstufen.	
Kommunikation und gestalten.	Beratung personen- und	Personen- und situationsorientierte Kommunikation und Beratung von zu pflegenden Menschen aller Altersstufen und ihren Bezugspersonen.		
	ssionelles Handeln in ur ten verantwortlich gest	Verantwortliche Gestaltung des intra- und interprofessionellen Handelns in unterschiedlichen systemischen Kontexten und Weiterentwicklung der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung von Menschen aller Altersstufen.		
	ouf der Grundlage von G hischen Leitlinien reflel	Reflexion und Begründung des eigenen Handelns vor dem Hintergrund von Gesetzen, Verordnungen, ethischen Leitlinien und Mitwirkung an der Entwicklung und Implementierung von Qualitätsmanagementkonzepten, Leitlinien und Expertenstandards.		
_	auf der Grundlage von verufsethischen Werthalt ünden.	Reflexion und Begründung des eigenen Handelns auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen sowie Beteiligung an der Berufsentwicklung.		

Quelle: Anlagen 2 bis 5 Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung; vereinfachte eigene Darstellung mit eigenen Hervorhebungen

KODE Kompetenzatlas/Kompetenz - Diagnostik und Entwicklung

Zwei Lehrende im SAGE- und WiWi-Bereich privater Hochschulen verweisen auf ihre Prägung durch John Erpenbeck und Kollegen. In einem Fall ist dies begründet durch eine aktive Auseinandersetzung mit einem konkreten Modell in der Berufstätigkeit. In dem anderen Fall wird eine Übereinstimmung des individuellen Verständnisses von Kompetenz i.S. von Selbstorganisationsdisposition konstatiert. Nach Erpenbeck et al. seien diese als innere Voraussetzungen sowohl individuell veranlagt als auch Ergebnis von Entwicklungen und umfassen "Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen" (2017: XII f.).

Dies wird zur Beobachtung der Hochschule und den Studiengang genutzt, ohne dass es bewusst als Gestaltungsmodell genutzt wurde bzw. wird:

"Das heißt, wir versuchen an der Hochschule das eigenständige Denken und eben, wie gesagt, Reflexionskompetenzen, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln. [...] Wir haben als Leitideen auch solche Kategorien wie Gender und Diversity, Umgang mit Heterogenität und Vielfalt, die also so Querschnittsdimensionen darstellen in unserer Hochschule. Und daher natürlich auch einen Beitrag leisten, hoffentlich, zu eben einer reflektierten Persönlichkeit, die sich auch mit den eigenen Schubladen, mit den eigenen Vorurteilen, mit, wie gesagt, dem Umgang mit sich selbst und den anderen auseinandersetzt. Das ist so für mich der Kern eigentlich der Kompetenzen, wie ich sie erlebe in unserem Studiengang, aber eben auch an der Hochschule. Und das Zweite, ... steckt ja auch in Selbstorganisationsdisposition schon drin Es geht natürlich auch um selbstorganisierte Auseinandersetzung mit Erkenntnissen, Wissen aus der jeweiligen Disziplin, in der man sich befindet, ne? Also selbstgesteuertes Lernen ist natürlich auch in den Studiengängen insgesamt ein großes Thema inzwischen, da ja viele Anteile des Workloads als Selbstlernzeiten definiert sind. Und so ist es bei uns auch, dass wir natürlich auch sozusagen den Studierenden eine Anleitung geben wollen, wie sie selbst zu neuen Erkenntnissen kommen. Und sie dann dabei unterstützen, dieses selbst erlangte Wissen oder mit unserer Unterstützung erweiterte Wissen dann eben auch anzuwenden." (L 1 SAGE PHO)

Das Kompetenzverständnis von Erpenbeck et al. dient hier als Ausgangspunkt der Interpretation des Handelns an der Hochschule und im Studiengang. Dabei wird zum einen stark auf die fachliche Ausrichtung in SAGE abgestellt, die die Zentralität von Reflexionskompetenz quasi zwingend fordert. Zum anderen werden bereits didaktische Realisierungen verdeutlicht, die die Rolle von Lehrenden nicht in dem Abfragen von Wissen, sondern in der Begleitung von Lernprozessen und der Wissensgenerierung und -anwendung – Kompetenzentwicklung – definiert. Dies ist anschlussfähig an ein konstruktivistisches Lernverständnis, da es sich nicht um eine passive Aufnahme, sondern einen aktiven Konstruktionsprozess handelt. Entsprechend geht es nicht darum, dass Lehrende Wissen weitergeben oder Kompetenzen vermitteln, sondern Impulse für – selbstorganisierte – Lernprozesse geben (Erpenbeck et al. 2017: XIV).

Ein.e Interviewpartner.in verweist wesentlich konkreter auf den Einsatz des Kompetenzmodells KODE (z.B. Erpenbeck/Sauter 2020), allerdings im Rahmen der eigenen beruflichen Vorerfahrung:

"Und da ist ja die grundlegende Idee, dass es überfachliche Befähigungen sind, die dann es ermöglichen, Probleme zu lösen, gerade in komplexen Situationen. Und das prägt mich dann natürlich jetzt hier in der Arbeit auch, wobei wir natürlich auf der anderen Seite natürlich auch dieses Fachliche mit abdecken wollen, sodass sich das zusammenfügt am Ende." (L_18_ WiWi_PHO)

KODE, Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung – auch unter dem Begriff Kompetenzatlas kursierend –, wurde als ein "wenig Zeit beanspruchendes Instrumentarium zur Messung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen" (Erpenbeck/Heyse 1999: 24) im Unternehmenskontext entwickelt.

Im Interview wird die Herausforderung thematisiert, das Modell im Kontext von Bachelor-Studiengängen anzuwenden, da sehr stark auf das Überfachliche abgezielt werde. Hier spiegelt sich somit die Diskussion um das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wider. ¹⁰⁴ In dem Modell sind vier Grundkompetenzen jeweils Teilkompetenzen zugeordnet und ihre Zusammenhänge dargestellt: Sozial-kommunikative Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz, Personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Übersicht 13).

.

 $^{^{104}}$ s.o.. 3.1.3. Fachliche vs. überfachliche Kompetenzen

Übersicht 13: Analyseraster zur Kompetenzmessung und -entwicklung*

Personale Kompetenz			A Aktivitäts- und Handlungskompetenz					
Loyalität	Normativ- ethische Einstellung	Einsatz- bereitschaft	Selbst- management	Entscheidungs- fähigkeit	Gestaltungs- wille	Tatkraft	Mobilität	
Glaub- würdigkeit	Eigen- verantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovations- freudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungs- bereitschaft	Initiative	
Humor	Hilfs- bereitschaft	Lern- bereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnis- orientiertes Handeln	Ziel- orientiertes Führen	
Mitarbeiter- förderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlag- fertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz	
Konflikt- lösungs- fähigkeit	Integrations- fähigkeit	Akquisitions- stärke	Problemlöse- fähigkeit	Wissens- orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions- stärke	Organisations- fähigkeit	
S	/P	S/	Ά	F/	/P	F,	/A	
Team- fähigkeit	Kunden- orientierung	Experimentier- freude	Beratungs- fähigkeit	Sachlichkeit	Berurteilungs- vermögen	Fleiß	Systematisch- methodisches Vorgehen	
Kommuni- kations- fähigkeit	Kooperations- fähigkeit	Sprach- gewandtheit	Verständnis- bereitschaft	Projekt- management	Folge- bewusstsein	Fachwissen	Markt- kenntnis	
Beziehungs- management	Anpassungs- fähigkeit	Pflicht- gefühl	Gewissen- haftigkeit	Lehr- fähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungs- verhalten	Fach- übergreifende Kenntnisse	
S Sozia	ıl-kommunik	ative Komp	etenz	F Fach	F Fach- und Methodenkompetenz			

^{*} in Anlehnung an den Kompetenzatlas "Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung", kurz: KODE® (vgl. Erpenbeck und Sauter (2020))

Auch der die Interviewpartner in betont davon ausgehend, dass das Modell nur unter stärkerer Integration des Fachlichen für einen Studiengang geeignet sei. Zudem sei seine Verwendung kostspielig, was sich z.B. bei einem Blick auf die Lizenzausbildungen zu diesem geschützten und lizenzpflichtigen System zeigt. 105 Unter den Organisationen, die als Kunden von KODE angeführt werden, finden sich nur vier Hochschulen in Deutschland, Österreich und Liechtenstein, die sich auf Management spezialisiert oder einen wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich haben. 106 KODE scheint somit vor allem präsent in den Wirtschaftswissenscha

 $^{^{105}}$ https://www.kodekonzept.com/verfahren/lizenzausbildungen/ (10.10.2024). Die Kosten für die Software sind nicht einsehbar.

¹⁰⁶ Darunter die private Hochschule für angewandtes Management, die sich auch "Die Kompetenzhochschule" nennt, die private FHWien WKO, getragen von der Wirtschaftskammer Wien und dem Fonds der Wiener Kaufmannschaft, die staatliche Universität Liechtenstein und die staatliche Hochschule Emden/Leer (https://www.kodekonzept.com/unternehmen/referenzen/, 10.10.2024).

senschaften zu sein. Dies verwundert kaum, da das KODE-Modell aus Unternehmen heraus entwickelt wurde und zudem kostenpflichtig beim Einsatz in Organisationen ist. Wie die hier genannten Universitäten das Modell einsetzen – ob in Bezug auf Studierende oder das Personal – bleibt dabei offen. Dass es Hochschulen bzw. Lehrende unter Umständen bei der Kompetenzerfassung im Studium unterstützen könnte, zeigen Zawacki-Richter et al. (2009), die KODE zur Extraktion von Kompetenztypen in Portfolios von Studierenden in einem MBA-Studiengang Bildungsmanagement eingesetzt haben.

3.2.2. Stufenmodelle

Unter Stufenmodellen lassen sich drei Modelle fassen, die auf unterschiedliche Weise von einer stufenartigen Progression von Kompetenz ausgehen, wobei der Begriff Kompetenz gar nicht oder auf andere Weise verwendet wird.

Lernziel-/Lernergebnistaxonomien und Constructive Alignment

In 13 Interviews, sowohl in SAGE als auch Wirtschaftswissenschaften sowie PHO und ÖHO, wird auf eine Taxonomie von Lernzielen verwiesen. Dabei wird oft ergänzt, dass es um die Taxonomie von Bloom (1956) geht, die auch Standard oder "Benchmark in der Didaktik" (LL_6_WiWi_ÖHO) bezeichnet wird. Von zwei Mitarbeiter.innen in der Lehr- und Lernentwicklung wird auf die überarbeitete kognitive Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) verwiesen.

Übergreifend werden drei Bezüge zu Taxonomien hergestellt: Niveaustufen, Gestaltung von Modulhandbüchern und Curricula sowie der Erweiterung um andere Lernziele. Fünf Interviewpartner.innen führen in diesem Zusammenhang Constructive Alignment als didaktisches Modell an, das Lernergebnisse mit den entsprechenden Lern- und Prüfungsformen verbinden soll. Darüber hinaus werden Absolvent.innen- oder Qualifikationsprofile als eine besondere Form von Lernzielen eingebracht. Sie stellen gewissermaßen die Kumulation von Lernzielen in den Lehrveranstaltungen und Modulen auf Studiengangsebene dar.

Dabei wird sich zunächst auf unterschiedliche *Niveaustufen* in Bachelor und Master bezogen. Aus dieser Perspektive sind Taxonomien anschlussfähig an strukturelle Rahmenmodelle, vor allem DQR und HQR. So würde es beim Bachelor "erst mal um Wissensvermittlung" (L_4_SA GE_PHO) gehen bzw. Grundlagen, die "nicht am obersten Ende" (L_14_WiWi_ÖHO) der Taxonomie stehen. Im Master hingegen würde es nicht um Grundlagen gehen bzw. dürfe z.B. im Modulhandbuch nicht von Grundlagen gesprochen werden, da ansonsten einige Mitglieder "das große Zittern" (LL_8_WiWi_PHO) bekommen.

Hinsichtlich der – formal geforderten – Integration von Lernzielorientierung in *Curricula und Modulhandbüchern*, wird betont, dass sie nach dem Schema aufgebaut sind, was Studierende mit Abschluss von Lehrveranstaltungen und Modulen können sollen, d.h. welche Lernergebnisse erreicht werden sollen. Gleichzeitig bliebe es jedoch unklar, ob die meist einzelnen Personen, die es entworfen haben, dies tatsächlich auf Basis von Constructive Alignment getan haben:

"Nur, ob sich dahinter jemand was gedacht hat oder ob das nur die bloße Reproduktion dieser, sagen wir mal, formelhaften Darstellung im Modulhandbuch ist, würde ich sagen, und das muss ich ganz klar sagen, ist jetzt nicht nur in Bezug auf die Hochschule [Name] sondern, so meine Erfahrungen, die ich an unterschiedlichen Hochschulen gesammelt habe, dass in der Regel da eher nicht drauf geachtet wird. Also, wenn man genau hinschaut, findet man da

¹⁰⁷ s.o. 2.5. Lernziele und -ergebnisse

¹⁰⁸ s.o. 2.5. Lernziele und -ergebnisse

kaum einen schlüssigen Zusammenhang zwischen Lehrmethoden, Prüfungsformen und Kompetenzen." (L_4_SAGE_PHO)

Entsprechend würden zwar Lernziele formuliert, diese jedoch nicht mit Lern- und Prüfungsformen verbunden.

Lehr- und Lern- sowie Prüfungsformen werden diesbezüglich von einigen Lehrenden als wesentlich markiert, um Lernziele und Kompetenzentwicklung erreichbar und nachvollziehbar zu machen. Dabei käme es jedoch nicht nur auf die jeweils angestrebten Kompetenzen an, sondern auch auf die Antwort der Lehrenden auf die Frage: "Was liegt mir?" (VRL_04_WiWi_PHO). Entsprechend kann je nach Lehrperson und auch Thema variieren, auf welche didaktischen Modelle und Lernformen zurückgegriffen werden. So wird z.B. die Vier-Stufen-Methode angeführt. Die Methode wurde in den 1920er Jahren in der US-amerikanischen Industrie für die Arbeitsanleitung erwachsener Mitarbeiter.innen entwickelt und verbreitete sich später in Deutschland in der Ausbildung (Jüttemann 2013: 42). Sie umfasst die Schritte Vorbereiten, Vormachen und Erklären, Nachmachen und Erklären sowie Üben (Herkner 2024: 25). Von dem.der Interviewpartner.in wird der Rückgriff auf die – um Evaluation erweiterte – Methode mit der Ausgangssituation der Studierenden begründet:

"Ich mache erst mal klar, warum brauchen wir das? Dann zeige ich einmal, wie es geht. Dann machen das die Studierenden selbstständig. Und dann evaluieren wir, was gut geklappt hat. ... Weil sich für mich gezeigt hat, dass die Studierenden diesen ersten Schritt brauchen. ... Also diese [fachspezifischen] Datenbanken, die machen unglaublich Angst, zumindest Studierenden. ... Wir gucken uns das immer gemeinsam an für in der Regel Deutschland. Und dann mache ich eine Gruppenarbeit. Dann sage ich: "Jeder sucht sich ein EU-Land aus. Und ihr findet jetzt die wichtigsten [Daten] zu diesem EU-Land raus. Und dann tauscht ihr euch aus und wir diskutieren, welches Land findet ihr jetzt eigentlich unter [Thema] anhand der Daten am besten?" ... Also, was will ich hier erreichen? Ich will erreichen, dass sie a) befähigt sind, mit den Daten umzugehen und b) auch verstehen, wie kann ich die Daten interpretieren? Was bedeutet das, wenn der Indikator sich so oder so entwickelt? Und das kann ich mit dieser Gruppenübung erreichen. Es gibt aber andere Fälle, wo eine Gruppenarbeit sicher nicht so gut geeignet ist." (VRL 04 WiWi PHO)

In Bezug auf Prüfungsleistungen im Allgemeinen und Abschlussarbeiten im Speziellen wird am Beispiel eines.r anderen Interviewpartner.in deutlich, dass Taxonomien Lehrende bei deren Bewertung unterstützen können. So kann sich insbesondere beim Schreiben von Gutachten an der Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) orientiert werden. Dafür werden die Stufen als Ausgangspunkt für eine Zusammenfassung genutzt, in der dargelegt wird, inwieweit der.die Student.in "in der Lage [ist], Wissen darzustellen, Wissen zusammenzufassen, zu erklären, bis hin zu eigene Beurteilungen zu treffen oder auch was Neues zu entwickeln" (L_13_SAGE_ÖHO). Dies stellt zugleich eine Strategie der Selbstvergewisserung über die Notengebung dar.

Während in den bisherigen Ausführungen kognitive Lernziele dominierten, betonen zwei Interviewpartner.innen aus der Lehr- und Lernentwicklung, dass nicht nur die kognitive berücksichtigt werden sollte, sondern auch die affektive und die psychomotorische Dimension von Lernzielen. Die affektive Dimension von Lernzielen bezieht sich auf Interessen, Gefühle, Werte, Einstellungen sowie Haltungen. Die Bedeutung dieser Dimension wird vor allem im Zusammenhang mit Lehrenden hervorgehoben, da diese "oft über Studis meckern und oft die Haltung kritisieren" (LL_6_WiWi_ÖHO). Hier lässt sich auch die erwähnte Beobachtung verorten, dass Studierende sich nicht auf Seminare vorbereiten. 109

Ein.e Lehrende.r thematisiert jedoch ein Dilemma, das er bei Constructive Alignment wahrnimmt. So wird es als unangemessen für ein bestimmtes Thema – in diesem Fall Innovation – gesehen, Prüfungen anzukündigen:

٠

¹⁰⁹ s.o. 3.1.2. Referenzrahmen

"Wenn ich jetzt sagen würde: 'Das wird nachher geprüft, ob Ihr das gut gemacht habt.' Dann würde ich quasi die positive Emotionalität, die man für Innovationen braucht, auch genau zerschießen … Und ich weiß, was ich dafür in den Lernräumen tue. Ich prüfe das aber nicht hart ab und habe dann andere Mechanismen, dass ich sicherstelle, dass sie es trotzdem erreichen, dass es eine gewisse Verbindlichkeit hat. Also die Prüfung bringt ja letztlich die Verbindlichkeit." (L 14 WiWi ÖHO)

Während es durchaus adäquate Prüfungsformen gibt, wird ein Dilemma deutlich, da von anderen Interviewpartner.innen thematisiert wird: Ein Fokus auf kognitive Lernziele führe dazu, dass Klausuren als Prüfungsform, u.a. in Fachgruppen wie Wirtschaftswissenschaften, dominieren. Damit seien viele andere Aspekte, die Soziales und Kreatives betrifft, nicht abprüfbar. Dazu gehört auch das "Schreiben, Recherchieren, Bewerten von Rechercheergebnissen, [wofür] in so einem Setting von 90, 120, 180 Minuten überhaupt kein Platz [ist]" (LL_2_SAGE_ÖHO). Dass Studierende dies oftmals nur in wenigen Seminararbeiten und in der Abschlussarbeit einüben können, wird entsprechend als zu bearbeitendes Problem erachtet.

Nicht zuletzt werden *psychomotorische Kompetenzen* als unausgeschöpftes Potenzial thematisiert. Die psychomotorische Dimension bezieht sich auf Bewegungsabläufe und komplexe Verhaltensweisen. Im SAGE-Bereich spielt sie durchaus eine Rolle, z.B. in Form von musikalischen und tänzerischen Bewegungsaspekten. Dies begründet sich durch die Berufspraxis, für die sie je nach Fach mehr oder weniger relevant sein kann. Allerdings wird auch Potenzial in den Wirtschaftswissenschaften und anderen Fächern gesehen und die Verknüpfung zu sozialen Kompetenzen hergestellt, die zum Beispiel bei Verhandlungen relevant werden

Also wenn ich über Rhetorik rede, dann rede ich eben nicht nur über Sprechen und Stimmmodulation, sondern ich rede ja auch über Gestik und Mimik. [...] Also, es muss ja nicht gleich ins Schauspielerische gehen, wenn man irgendwie Rhetorik unterrichtet. ... Aber man muss sich eben vielleicht dann auch, wenn man solche People Skills unterrichtet, davon lösen, dass alles Soziale sozusagen eine Kompetenzkategorie ist, die man auch als solche beschreiben kann. Also, bei den sozialen Kompetenzbeschreibungen in den gängigen Taxonomien geht es eben auch ganz klar um / ja, um Empathie oder soziale Verständnisse, wie soziale Institutionen funktionieren oder zwischenmenschliche Beziehungen. Das hat aber wieder so einen etwas kognitiven Ansatz. ... Die Sozialpraxis hängt aber ja ganz oft auch eben von Körpersprache ab oder von Dingen, die nicht unbedingt rein ... kognitiv gesteuert sind. (LL_2_SAGE_ÖHO)

Absolvent.innen- oder Qualifikationsprofile sind ein fachlich-inhaltliches Kriterium für die Akkreditierung von Studiengängen. Nach Artikel 2 (1/2) Studienakkreditierungsstaatsvertrag müssen dem "angestrebten Abschlussniveau entsprechende Qualifikationsziele eines Studiengangs unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen oder der künstlerischen Befähigung sowie die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung" existieren. Diese müssen übereinstimmen "mit einem schlüssigen Studiengangskonzept und seine Umsetzung durch eine angemessene Ressourcenausstattung, entsprechende Qualifikation der Lehrenden und entsprechende kompetenzorientierte Prüfungen sowie die Studierbarkeit unter Einbeziehung des Selbststudiums". Nur sieben Personen von drei Hochschulen gehen im Interview explizit auf solche Profile ein. Dies waren – mit einer Ausnahme – nur Interviewpartner.innen einer öffentlichen und einer privaten Hochschule mit wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkten. Dabei zeigt sich erneut die Herausforderung, die mit der Entwicklung von Studiengängen einhergeht und der Frage, inwiefern man von Dokumenten auf die Lehr- und Lernpraxis schließen kann.

Absolvent.innenprofile sind sowohl eng verbunden mit der Frage nach Employability als auch mit der Frage, "wohin man jemanden entwickeln möchte" (LL_2_SAGE_ÖHO). Es geht darum, "was die Studierenden [können], wenn sie diesen Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben" (VRL_03_WiWi_ÖHO), stets in Verbindung damit, in welchen Handlungs- und Be-

rufsfeldern sie später aktiv sind und was sie dort tun. Dies muss in der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen berücksichtigt werden:

"Und dann werden die Studiengänge rückwirkend entwickelt. Von dem kompetenzorientierten Absolvent.innen-Profil werden / Was brauchen sie jetzt? Und da gucken wir immer, ob die adressierten Kompetenzen über den gesamten Studienverlauf auch tatsächlich auf das Absolvent.innen-Profil einzahlen." (VRL_03_WiWi_ÖHO)

An der öffentlichen Hochschule wurden spezifische Formate entwickelt, um solche Profile und anschließend Studiengänge kompetenzorientiert (weiter-)zu entwickeln. Studiengangsleitungen stehen dabei durchaus vor Herausforderungen, wenn sie einen anderen Anspruch verfolgen als Dokumente nur alleine "hinzufrickeln" (L 10 WiWi ÖHO):

"Und wir haben ein solches Spektrum an Heterogenität von Leuten, die dann nachher sozusagen die Basisarbeit machen. Und dieses Kriterium in ihren Lehrveranstaltungen erfüllen oder eben auch nicht. Und das hinzukriegen, war sportlich. Hat Spaß gemacht. Aber war sehr sportlich. [...] Der Studiengang ist wirklich gut geworden von seiner Leitidee her. ... Das ist ein Prozess, den wir gehen wollen. Ja. Wir wollen einen Weg gehen." (L 10 WiWi ÖHO)

Die Beteiligung an der Entwicklung scheint dabei die Einschätzung über die Relevanz für die Praxis zu haben. Für eine Studiengangsleitung einer anderen Hochschule, die das Absolvent.innenprofil des Studiengangs entwickelt hat, ist dieses "eher so gelebte Wirklichkeit kombiniert mit Anforderungen aus diesen ganzen Dutzenden von Akkreditierungs- und so weiter Unterlagen" (L_11_WiWi_PHO). Dass es auch anders wahrgenommen werden kann, zeigt ein anderes Beispiel aus derselben Hochschule. Dort würde für die Akkreditierung geprüft, "ob all das, was wir mal versprochen haben, und wie es halt so ist, von irgendeiner Kollegin, einem Kollegen mit heißer Nadel gestrickt wurde, dass wir rechtzeitig alle Unterlagen fertig haben" (L_12_WiWi_PHO) auch im Studiengang so abgebildet ist.

Lernergebnisformulierung ist relevant für die Akkreditierung, was dazu führen kann, dass sie vor allem der Erfüllung der Akkreditierungsanforderungen der Studiengänge und nicht aus didaktischen Gründen vorgenommen wird. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Hochschulen und weniger den Fachgruppen. Insbesondere an zwei öffentlichen Hochschulen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt wird deutlich, dass auf zentraler Ebene viele Unterstützungsangebote für Studiengangsleitende und Lehrende organisiert werden, Lernergebnisse und Constructive Alignment zu verstehen und zu beherrschen – oder anders formuliert, darin kompetent zu sein. Dabei wird zum einen auf hochschuldidaktische Fortbildungen für Neuberufene gesetzt, die z.B. durch Lehrdeputatsreduktion auch ein Hochschuldidaktikzertifikat erlangen können. Dadurch würden Neuberufene auf Lernzielorientierung vorbereitet. Entscheidend sei dabei, dass Lernziele fundiert auf Basis von Modellen formuliert werden:

"Und da ist oft die Rückmeldung, dass es Sinn macht, das wirklich so dezidiert und kleinschrittig zu formulieren für die kognitiven Lernziele. Aber auch so gewisse Dinge wie Haltung und Persönlichkeitsentwicklung, dass man da auch Dinge erwartet, verlangt, aber sie nicht zum Ziel macht. Und jetzt machen wir das zum Ziel. Dann kann man das mit den Studis kommunizieren und auch methodisch darauf eingehen, dass man alles schafft, wo man wirklich dann mal, keine Ahnung, sich überlegt, wie wollen wir zusammenarbeiten? Dass man reflektiert und nicht einfach nur sagt: "So, macht mal Gruppenarbeit. Und vielleicht entwickelt ihr dann soziale Kompetenzen." (LL 6 WiWi ÖHO)

Dies sei allerdings nicht gleichermaßen relevant für alle Studiengänge. So können Personen in einigen Studiengängen "krass reflektiert [sein]" (LL_6_WiWi_ÖHO) und kaum Unterstützung benötigen, während sich in anderen Studiengängen eher unangeleitet, kurzfristig und oberflächlich mit der Formulierung auseinandergesetzt wird. Entsprechend müssen auch stets Anpassungen des Vorgehens oder gar der Modelle vorgenommen werden. Dies zeigt sich auch am Beispiel von Vokabellisten, die – wie erwähnt – von vielen Hochschulen zur Unterstützung von Lernzielen zur Verfügung gestellt werden. Im Fachkontext können sowohl

die Begriffe aus der Taxonomie als auch die Vokabeln ganz unterschiedliche Bedeutung haben:

"Synthese ist dann da ein Begriff, der auf der fünften Stufe liegt [bei Bloom (1956)]. Synthese ist aber in der Chemie zum Beispiel eine Anwendung. Und wir haben da ganz viele Begriffe, die in den Fachdisziplinen was anderes bedeuten. Und deshalb sind wir davon weg und versuchen mit den Lehrenden ihre Learning Outcomes formulieren. Oder mit den Lehrenden, die ihre Studiengänge formulieren, rauszufinden, was die Fachbegriffe sind in ihrem Fach, wohinter diese kognitive Tätigkeit liegt. Also, wenn ich, ne, in den Wirtschaftswissenschaften eine Bilanz erstelle, ist das anwenden. Da muss ich ja nicht anwenden schreiben, sondern schreibe ich, Studierende können eine Bilanz aufstellen. Also, das heißt, wir benutzen dieses theoretische Konstrukt und versuchen, die Fachbegriffe zu finden." (LL_9_WiWi_ÖHO)

Dass Unterstützung, z.B. in Form von hochschuldidaktischen Weiterbildungen, den Blick für Modelle schärfen kann, zeigt sich an dem erwähnten Fall eines.r Interviewpartner.in aus dem SAGE-Bereich, der/die von einer zweijährigen Weiterbildung im Rahmen der Habilitation berichtet:¹¹⁰

"Und das war dann tatsächlich eher so, dass bei mir dadurch ganz viele Lampen angegangen sind. Jetzt verstehe ich das, jetzt habe ich erst verstanden, warum das so ist, wie es ist. Und ich habe davor schon als Studiengangsleiter gearbeitet an derselben Universität, war also schon so ein bisschen involviert in die Ausarbeitung von Modulhandbüchern oder Überarbeitung, hatte das natürlich schon so grundsätzlich verstanden, dass es da auch eine Kompetenzebene gibt und wie das funktioniert. Aber was da so konzeptionell dahintersteckt, in diesem Dreiklang auch, wo auch die Prüfungsformen und die Vermittlungsmethoden eine Rolle spielen also das wurde mir erst … durch diese Schulung erst richtig klar. Und seitdem, jedes Mal, wenn ich ein Modulhandbuch in der Hand habe, ist so dieses Prinzip, you can't unsee it." (L_4_SAGE_PHO)

An dem Beispiel wird zudem deutlich, dass eine Weiterbildung nicht an der aktuellen Hochschule stattgefunden haben muss, sondern auch an den vorherigen Hochschulen, an denen Interviewpartner.innen tätig gewesen sind – in diesem Fall eine Universität. Unterstützung für und das Bestehen auf Hochschulebene auf eine Auseinandersetzung und Überarbeitung von Curricula wird durchaus als Herausforderung gesehen, gerade wenn bereits etwas formuliert war. Allerdings kann auch dies als hilfreich erachtet werden, da "man sich erst mal klar macht, was sollen die nachher können, nicht irgendwie was ist so das Thema, was ich in der Veranstaltung mache" (L_14_WiWi_ÖHO).

Wissenstreppe

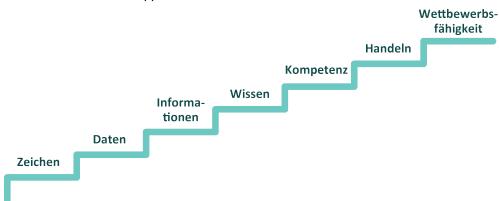
Wie erwähnt, führt ein.e Lehrende.r an einer öffentlichen Hochschule eine Differenzierung von Daten, Informationen und Wissen an, aus der letztlich Kompetenz entstehen kann. ¹¹¹ Damit wird indirekt auf ein Modell verwiesen, das als Wissenstreppe bezeichnet wird. Zurückgeführt werden kann es auf Klaus North (2021), der es als Modell für Wissenschaftsmanagement vorstellte, um Unternehmen den Weg von Daten zu Wissen zu Wettbewerbsvorteilen aufzuzeigen (Übersicht 14).

Die Referenzebene ist somit eine Organisation und nicht eine Person. Gleichwohl dient es dem.der Lehrenden als Modell, um Lernen von Studierenden nachzuvollziehen. Demnach wäre es kaum möglich, nur über Vorlesungen (Daten) zu Wissen und Kompetenz zu gelangen, da die Zwischenschritte fehlen. Dafür sei es notwendig, sich an den Studierenden zu orientieren:

¹¹⁰ s.o. 3.2.2. Stufenmodelle

¹¹¹ s.o. 3.1.2. Referenzen

Übersicht 14: Wissenstreppe



Quelle: North (2021: 37); vereinfachte eigene Darstellung

"Wie sieht denn überhaupt die aktuelle Struktur im Kopf der Person aus? Und wie muss das aussehen, was ich ihm vermittle, dass das ein bisschen mehr ist als er jetzt schon weiß? À la Kurt Lewin sozusagen: Gruppen neigen dazu, im Idealfall am meisten zu Iernen, wenn es ein bisschen mehr ist, als sie können. Ist es zu wenig, sind sie unmotiviert. Ist es zu viel, hängen die Trauben zu hoch, sagen sie: "Begreife ich nicht, habe ich nie begriffen, will ich nicht, so." Das fände ich doch aber nur raus, wenn ich mich auf die Person einlasse. Und das kann manchmal sozusagen ein bisschen dauern." (L_6_SAGE_ÖHO)

Dieser Anspruch kollidiert oft mit Zeit – zum einen der Lehrveranstaltungen, in denen Wissen vermittelt werden soll, was aber letztlich die Verknüpfung von Informationen bedürfte. Zum anderen haben auch Studierende wenig Zeit, da sie viele Lehrveranstaltungen haben. Ein Fehlschluss sei es daher, von Anwesenheit auf Wissen zu schließen. Grundlagen seien durchaus wichtig, damit Studierende "am Ball bleiben" (L_6_SAGE_ÖHO) müssen ihnen jedoch Freiheiten gewährt werden. So können Studierende bei dem.der Lehrenden eigeninitiativ Projekte durchführen und dafür auch einige Lehrveranstaltungen fehlen. Durch die Vorstellung ihrer Projekte wird anderen Studierenden gezeigt, dass Lernen auch auf andere Weise möglich ist. Zum anderen werden bewusst Vollzeit und berufsbegleitend Studierende in Gruppen zusammengebracht, damit sie ausgehend von ihren jeweiligen Stärken voneinander lernen können.

Von Noviz.innen zu Expert.innen

Ein.e Interviewpartner.in aus der Lehr- und Lernentwicklung an einer öffentlichen Hochschule bringt explizit das Modell von Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus (1987) ein, da davon ausgegangen wird, dass die fünf Stufen in jedem Fall im Pflegebereich relevant sind. Dass das Modell im SAGE-Bereich insgesamt durchaus auf Resonanz stößt, zeigt sich zudem in der Integration der zugrundliegenden Prinzipien in fachbezogenen Modellen in der Kindheitspädagogik. ¹¹²

Dreyfus und Dreyfus entwickelten ihr Modell ausgehend von einer philosophisch-technischen Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz. Dabei ist die Frage zentral, ob Verstehen auf Fakten bzw. "Wissen, daß [sic!]" oder dem sich Zurechtfinden in der Welt bzw. "Wissen, wie" (Dreyfus/Dreyfus 1987: 23) beruht. Sie zentrieren dabei das "Wissen, wie" bzw. Know-how, d.h. implizites Wissen:

"Sie können Fahrrad fahren, weil Sie so etwas wie 'Know-how' besitzen, das Sie durch Übung und manchmal schmerzhafte Erfahrungen erworben haben. Die Tatsache, daß Sie nicht in Worte fassen können, was Sie gelernt haben, zeigt, daß Ihr Know-how Ihnen nicht in Form

¹¹² s.u. 3.2.3. Fachbezogene Modelle

von Fakten oder Regeln zugänglich ist. Wenn es so wäre, würden Sie Wissen (bzw. ,Knowthat') darüber besitzen, welche Regeln man anwenden muß, um gewandt Fahrrad zu fahren." (Dreyfus/Dreyfus 1987: 37)

Entsprechend interessierte, wie ein Übergang vom "Wissen, dass", das oftmals in instruktiven Lehr- und Lernsettings zu finden ist, zu dem "Wissen, wie" gestaltet werden kann. Dafür erfassten sie Muster im Prozess des Fertigkeiten-Erwerbs bei Flugzeugpilot.innen, Schachspieler.innen, Autofahrer.innen und Zweitsprachenlernenden. 113 Sie kamen zu dem Schluss, dass mindestens fünf Stufen durchlaufen werden, die sich durch qualitative Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Aufgaben kennzeichnen (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41). Kompetenz stellt dabei jedoch nur eine Zwischenstufe auf dem Weg zu einem.r Expert.in dar (Übersicht 15). 114

Fortgeschrittene.r
Anfänger.in

Noviz.in

Übersicht 15: Fünf Stufen beim Erwerb von Fertigkeiten (von Noviz.in zu Expert.in)

Quelle: Dreyfus und Dreyfus (1987: 43); eigene Darstellung

Patricia Benner wandte das Modell in seiner Entstehungsphase in einer qualitativen Studie in der Krankenpflege an und kam zu dem Schluss, dass es sich sehr gut eignet, um Kompetenzentwicklung zu erfassen (Benner 1982: 403). 115

Noviz.innen haben keine Erfahrungen mit den Situationen, in denen sie handeln. Daher müssen sie kontextfreie Regeln lernen und nutzen, um handeln zu können, ohne beurteilen zu können, welche Handlung relevanter ist oder wann eine Ausnahme von der Regel angebracht ist. Fortgeschrittene Anfänger.innen haben ausreichend reale Situationen bewältigt, um selbst oder über eine andere Person auf wichtige situative Aspekte aufmerksam zu werden. Jedoch sind sie oft noch damit beschäftigt, die Regeln zu befolgen, die ihnen beigebracht wurden. Kompetenz wird im Pflegebereich im Laufe der Zeit im Beruf erlangt und bezieht sich auf die Planung und Abschätzung der Reihenfolge und zukünftig notwendiger Handlungen in vielen verschiedenen und kontingenten Situationen. Die Bewältigung ist hier jedoch noch nicht so schnell und flexibel wie bei der Stufe der Gewandtheit. Hier werden die Ganzheitlichkeit von Situationen und damit auch Ähnlichkeiten von Mustern erkannt. Es gewinnt nicht bewusste Planung, sondern Intuition an Bedeutung. Entsprechend könnten die Personen auch zu allen kontextfreien Regeln eine Situation nennen, in der diese nicht zutreffend sind. Expert.innen handeln aus einem tiefen Verständnis der Situation heraus, weshalb es schwer ist, die Grundlagen zu explizieren. Regeln sind nicht internalisiert, sondern spielen

¹¹³ Ziel war es, über ein angemessenes Verständnis dieser Prozesse beim Menschen einen Rahmen für die Untersuchung von Maschinenintelligenz zu schaffen, um zu "fragen, was wir vom Digitalcomputer erwarten sollten und wie weit er dem Menschen auf diesem Wege folgen kann" (Dreyfus/Dreyfus 1987: 41).

¹¹⁴ Damit widerspricht es dem aktuellen Diskurs, wenn man (Fach-)Expert.innen auf Wissen reduziert.

¹¹⁵ ausführlich und weiterhin aktuell im Pflegebereich siehe Benner (2017)

keine Rolle mehr für die Praxis: "They are now using past concrete experiences much like the researcher uses paradigms" (Benner 1982: 406). 116

Von der interviewten Person werden diesbezüglich Parallelen zu den Qualifikationsstufen gesehen, wie sie im EQR abgebildet sind. Zudem wird das Modell nicht als beschränkt auf den Pflegebereich, sondern als übertragbar auf jegliche Berufe erachtet, da stets Erfahrungswissen gefragt ist:

"Wenn sie in akademische Diskussionen verwickelt werden und da jemand was sagt, dann haben sie auch irgendwann so ein gewisses Vorverständnis von der Person oder der Absicht der Person, sag ich mal. Und dann wissen sie auch, wo die Reise im Grunde genommen in dieser Diskussion oder in dem Vortrag oder in der Fragestellung … hingeht, um dann auch die entsprechende Antwort zu geben. Also, das ist jetzt, glaube ich, für jeden Beruf eigentlich wichtig. Und das können sie eigentlich nur durch Praxis erwerben. Das können sie sich nicht anlesen oder durch eine Lehrsituation vermittelt bekommen. Klar kann man das anlegen durch bestimmte Modelle oder Rollenspiele. … Sodass man da vielleicht so ein Vorverständnis dafür entwickelt, so ein grobes. Aber das reale, berufliche Verständnis können sie eigentlich nur durch Praxis, reales Praxisleben, Berufsleben und Praxisleben erwerben eigentlich." (LL_7 _SAGE_ÖHO)

Mit diesem Modell erlangt Praxis damit den Status der Voraussetzung für eine holistische Erfassung von Situationen und jeglicher Art von Handeln, das nicht (mehr) auf kontextfreien Regeln beruht.

Spätestens hier gewinnen jedoch die Biografien der Studierenden an Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird von einem.r Interviewpartner.in aus einer PHO betont, dass es einen Unterschied macht, ob Studierende direkt nach dem Abitur ein Studium beginnen oder bereits die in diesem Modell wesentliche Praxiserfahrung haben:

"Die wissen eben schon / das sind ja keine Novizen, oder so, die haben schon Erfahrungen in der Praxis. Und die kommen mit Fragen aus der Praxis, die sie gerne beantworten wollen. Die sagen: 'Ich komme nicht weiter, ich stocke irgendwo auch in der Praxis. Und ich will gerne wissen, … lassen sich meine Fragen beantworten?' Und die, die nach dem Abitur kommen, haben wir auch einige … oder ausbildungsbegleitend, da merkt man schon einen Unterschied. Dass die oft eben gar nicht eine Vorstellung haben, welche konkreten Fragen ihnen das Studium beantworten könnte, was sie von einem Studium konkret wollen, sondern da geht es eher ums Studieren, um den Prozess, was aber auch okay ist. Aber die kommen eben nicht mit konkreten / was sie wollen. Also sie haben im Prinzip weniger Ansprüche an die Hochschule." (VRL_9_SAGE_PHO)

Berufserfahrene erfüllen damit bereits über die in dem Modell als wesentlich formulierte Voraussetzung und befinden sich damit an einem anderen Punkt in der Entwicklung. Dadurch werden andere Fragen an das Studium aufgeworfen bzw. – was sich im Begriff Ansprüche widerspiegelt – Erwartungen an das Studium, mit denen Hochschulen und Lehrende umgehen müssen.

Vier-Stufen-Modell

Das sogenannte Vier-Stufen-Modell wird der Vollständigkeit halber erwähnt. Es betont ebenfalls die Rolle von Wissen und wird von einem.r Interviewpartner.in aus dem SAGE-Bereich einer privaten Hochschule als ein psychologisches Modell angeführt. Dessen Ursprung bleibt jedoch unklar. So wird es einerseits einem Berater zugeschrieben, der es in den 1970er Jah-

¹¹⁶ Später wurde das Modell von Dreyfus und Dreyfus (2008) um eine sechste Stufe der meisterhaften Beherrschung (Mastery) erweitert, die sich jedoch (noch) nicht in den Modellen wiederfindet. Diese sei nur zugänglich für "strongly motivated experts who not only have exceptional natural talent but who are also willing and able continually to enlarge the number of intuitive perspectives and actions that, with experience, come naturally and effortlessly to them" (Dreyfus/Dreyfus 2008: 113).

ren für eine vom Psychologen Thomas Gordon gegründeten US-amerikanischen Beratungsorganisation konzipiert hat. Andererseits wurden die Stufen bereits von drei Management-Professoren der All New York University 1960 in Umlauf gebracht (DePhillips et al. 1960). Dabei geht es um vier Phasen des Lernens als Selbstaktivität (DePhillips et al. 1960: 69), die sich anhand der Dichotomien bewusst – unbewusst und Kompetenz – Inkompetenz bewegen:

- Unbewusste Inkompetenz, bei der das Fehlen von Wissen nicht bewusst ist.
- Bewusste Inkompetenz: Bewusstwerdung der eigenen Ignoranz und der Notwendigkeit, dies zu ändern.
- Bewusste Kompetenz, bei der Wissen deliberat ist und eher hölzern angewandt wird.
- Unbewusste Kompetenz, bei der Wissen einfach angewandt wird.

Letzteres würde implizitem Wissen entsprechen. An diesem Beispiel lässt sich nachvollziehen, dass sich auch Modelle verbreiten können, von denen die Rezipient.innen gar nicht wissen bzw. es nicht rekonstruierbar ist, woher sie eigentlich stammen. Einfache, kurze und leicht nachvollziehbare Beiträge können damit eine Eigendynamik entwickeln.¹¹⁷

3.2.3. Fachbezogene Modelle

Während die bisherigen Modelle – bis auf die Fachqualifikationsrahmen – Rahmen und Stufen definieren, die fachübergreifend ausgerichtet sind, werden von Interviewpartner.innen aus dem SAGE-Bereich drei Modelle eingebracht, mit denen eine fachinhaltliche Bestimmung von Kompetenz vorgenommen wird.

Frühpädagogische Kompetenzentwicklung

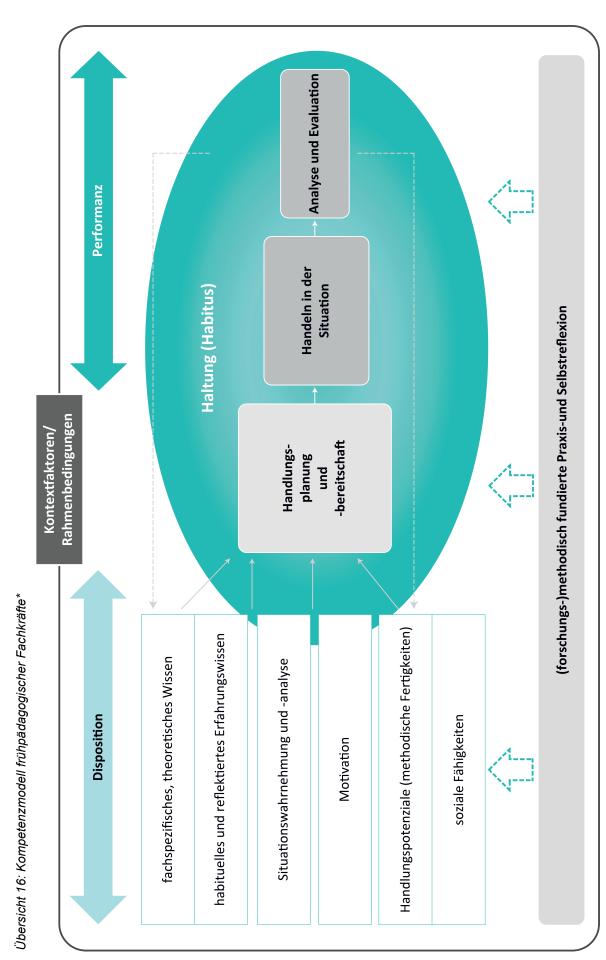
Zwei Lehrende und ein.e Hochschulleitung aus dem SAGE-Bereich öffentlicher Hochschulen verweisen auf ein Modell, das u.a. federführend von Iris Nentwig-Gesemann und Klaus Fröhlich-Gildhoff für die Frühpädagogik entwickelt wurde (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Nentwig-Gesemann et al. 2011; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Es wird am ausführlichsten in Interviews und in einem Studiengangsdokument erläutert.

Das Modell setzt sich sowohl mit Kompetenzorientierung als auch mit Kompetenzentwicklung und -erfassung auseinander und ist eingebettet in die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Diese wurde 2008 gegründet und wird gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert Bosch Stiftung und dem Deutschen Jugendinstitut getragen und vom BMBF finanziell gefördert. Ziel ist es, "die Kita bzw. die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu stärken", wofür die Professionalisierung der Fachkräfte als essenziell hervorgehoben wird. Die Frühbzw. Kindheitspädagogik wurde im Vergleich zu den anderen Fächern erst kürzlich akademisiert: Erst seit 2004 werden Studiengänge angeboten. Es bedurfte somit auch neuer (professions-)theoretischer Modelle, bei denen auf umfangreiche Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte bzw. musste.

Das Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011; erweitert in 2014) verbindet Wissen (explizit und implizit), Können (Disposition bzw. potenzielle Möglichkeit, in bestimmter Weise zu handeln und Performanz bzw. realisiertes Handeln in einer Situation), Wollen (Motivation und Bereitschaft) sowie Haltung (Übersicht 16).

¹¹⁷ Entsprechend finden weitere angebliche und unterschiedliche Quellen in der deutsch- und englischsprachigen Wikipedia oder zahlreichen Beratungsblogs, die für dieses Modell werben. Sogar im Dorsch-Lexikon der Psychologie wird es unter Kompetenzentwicklung erwähnt – mit einer Online-Quelle ebendieser Beratungsfirma (Echterhoff 2021).

¹¹⁸ https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele (11.7.2024)



* in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff et al. (2014: 22; aufbauend auf 2011)

Dabei argumentieren Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) durchaus im Sinne von Kompetenzstufen, wobei die Verbindung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit einer Theorie-Praxis-Verzahnung dazu beiträgt, eine "gewandt kompetente Person" (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 9, Herv. im Original) zu werden. Diese würde erstens nicht nur auf vertieftes, sondern auch zusammenhängendes wissenschaftliches Wissen zurückgreifen können. Zweitens würde sie fall- und situationssensible Passungen zwischen theoretischem - und im Fall von frühpädagogischen Fachkräften – didaktischem Wissen und Können ebenso wie Handlungs- und Erfahrungswissen herstellen können und dies auch in ungewohnten Kontexten. Dies macht sie drittens zum Gegenstand methodisch fundierten Reflektierens (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 9).

Hier zeigen sich Parallelen zum und Abgrenzungen vom Modell von Noviz.in zu Expert.in von Dreyfus und Dreyfus (1987). 119 Ein.e Interviewpartner.in verbindet dessen Prinzipien mit dem frühpädagogischen Modell. Kompetenzentwicklung zeichne sich dadurch aus, "durch eine enge Verwobenheit zwischen dem Theoriewissen und der Praxis ... aus der Novizin eine Professionelle zu machen" (VRL_1_SAGE_ÖHO). Der Weg von Noviz.in zu Professionellem.r geht dabei einher mit einer graduellen Steigerung der Kompetenz "mein Theoriewissen in dilemmatischen Situationen professionell anzuwenden" (VRL_1_SAGE_ÖHO). Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) betonen jedoch im Unterschied zu Dreyfus und Dreyfus (1987) die Notwendigkeit das eigene Handeln reflektieren und damit potenziell auch explizieren zu können. In dem Modell wird somit die Relevanz von (Selbst-)Reflexion und Analyse deutlich, die sich auch in dem von einer interviewten Person erwähnten Berufsprofil Kindheitspädagog, in widerspiegelt:

"Das professionelle kindheitspädagogische Denken und Handeln ist in hohem Maße konzeptionell, reflexiv und forschungsorientiert ausgerichtet. Auf der Grundlage einer differenzierten, kritisch-analytischen Perspektive auf die Lebenswelten sowie die Bedingungen und Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindheit und Familie widmen sich Kindheitspädagog_innen in allen Arbeits- und Aufgabenfeldern der Konzeptionierung, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie der Vernetzung pädagogischer Prozesse und Maßnahmen." (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit¹²⁰ 2015: 2)

Das Modell kann die Lehrenden in der Studiengangsentwicklung leiten. Dabei wird auf die gemeinsame Herkunft des dafür sich verantwortlich fühlenden Teams in der Erziehungswissenschaft verwiesen. Kolleg innen aus anderen Disziplinen, die ebenfalls an dem jeweiligen Studiengang beteiligt sind, würden dabei eher "indirekt ... mit reingenommen" (L_13_SAGE_ ÖHO), da ihnen das Modell nicht bekannt sei. Hier werden auch Abgrenzungen zu sozialer Arbeit – die neben der Erziehungswissenschaft als eine Bezugsdisziplin in bzw. Vorgängerdisziplin für die Kindheitspädagogik erachtet werden kann – und den dort gängigen Modellen vorgenommen. So würden in der sozialen Arbeit häufiger strukturalistische Kompetenzmodelle genutzt werden, nicht zuletzt, da sie "sehr viel kritischer aufgestellt sind, sehr viel hinterfragender noch mal aufgestellt sind auf struktureller Ebene" (VRL 1 SAGE ÖHO). Dahingegen würden in den Modellen von Erziehung und Bildung eher die handlungstheoretische und habituelle Ebene fokussiert.

Zum anderen wird von den Interviewpartner.innen stets reflektiert, welche didaktischen Implikationen aus dem Modell folgen. Hier finden sich unterschiedliche Ansätze, die sich unter dem Dach von Mentoring zusammenfassen ließen. So kann das Modell beispielsweise Gegenstand eines Seminars zu Studienbeginn sein, in dem sich Studierende damit auseinandersetzen sollen:

¹¹⁹ s.o. 3.2.2. Stufenmodelle

¹²⁰ Der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit wurde als Arbeitsgruppe des Fachbereichstags Soziale Arbeit und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages 2011 gegründet.

"Dazu sollen zum Beispiel die Studierenden auch am Ende ihres ersten Semesters im [Titel]-Seminar eine persönliche Reflexion schreiben, angelehnt an dieses Modell, welche Handlungskompetenzen, welche Kompetenzen ihnen denn gelungen sind, schon im ersten Semester aufzubauen. Mit der Idee, dass sie das auch in den Folgesemestern immer wieder rückbinden könnten auf dieses Modell und sich selber klar machen könnten: Was brauche ich denn noch?" (L_13_SAGE_ÖHO)

Desweiteren können Situationen hergestellt werden, in denen Studierende sich selbst u.a. berufsbiografisch reflektieren oder Dilemmasituationen als Anlass genutzt werden, um alternative Handlungsweisen zu reflektieren. Referenz für die Reflexion ist hier die Praxis, weshalb auch der "Diskurs mit der Praxis" (VRL_1_SAGE_ÖHO) wesentlich sei. Dieser kann über eine enge Verbindung von Theorie und Praxis bzw. Studierenden, Praxismentor.innen und Professor.innen hergestellt werden. Dies bedeutet, dass Professor.innen die Praxiseinrichtungen aufsuchen, Studierende kleine Praxisforschungsprojekte in ihren Praxiseinrichtungen – sei es im Team, sei es bei einem Elternabend – vorstellen, und eine Abstimmung mit Praktiker.innen in den Praxiseinrichtungen stattfindet. Daraus folgt ein Verständnis von Kompetenz(entwicklung) "zu einer professionell sinnstiftend arbeitenden Kindheitspädagogin" (VRL _1_SAGE_ÖHO).

Zuletzt kann das Modell als Anlass genommen werden, die eigene Lehrpraxis zu reflektieren. Dabei sei es notwendig, zu prüfen, "an welche Stelle wir nun welche didaktische Raffinesse [rücken], dass das am Ende dann auch gelingt" (L_6_SAGE_ÖHO). Dies geschehe stets in dem Bewusstsein, dass Lehrende nur begrenzt Einfluss haben und es letztlich die Studierenden sind, die Kompetenzen entwickeln müssen.

Medizinisches Rollenmodell

Von zwei Interviewpartner.innen aus der Hochschulleitung und der Lehr- und Lernentwicklung derselben privaten Hochschule wird das Canadian Medical Education Directives for Specialists bzw. CanMEDS-Modell angeführt. Anhand des Modells wird zum einen in der Studiengangsentwicklung betrachtet, "welches Modul welche Rolle jetzt stärker im Fokus [hat]" (LL_4_SAGE_PHO). Zum anderen soll es zumindest den Studierenden als Orientierung kommuniziert werden.

Während das Modell von Noviz.in zu Expert.in ein allgemeines Modell darstellte, das in die Pflege übertragen wurde, wurde CanMEDS vom Royal College of Physicians and Surgeons of Canada erstmals 1996 unter dem Titel ,Skills For the New Millenium' für die Aus- und Weiterbildung von Ärzt.innen auf Grundlage einer Bedarfs- und Erwartungsanalyse vorgestellt (Frank 2005: v). Es handelt sich um ein Rollenmodell, das nicht nur international in der Medizin, sondern in vielen Gesundheitsfachberufen adaptiert wurde. ¹²¹

Es definiert dabei sieben Rollen, die jeweils mit Lernzielen und Kompetenzen unterlegt sind:

- Medizinische.r Expert.in (Medical Expert)
- Gelehrte.r (Scholar)
- Kommunikator.in (Communicator)
- Mitglied eines Teams (Collaborator)
- Gesundheitsberater.in und -fürsprecher.in (Health Advocate)
- Verantwortungsträger.in und Manager.in (Manager)

¹²¹ So wurde es als eine wesentliche Grundlage für den ersten Nationalen Kompetenzbasierten Lernzielkatalog Medizin (NKLM) verwendet (Medizinischer Fakultätentag der Bundesrepublik Deutschland e. V. 2015). In der aktuellen Überarbeitung tritt es neben andere konzeptionelle Überlegungen: https://nklm.de/zend/objective/list/orderBy/@objectivePosition/studiengang/Arztrollen (10.7.2024)

 Professionell Handelnde (Professional) (Medizinischer Fakultätentag der Bundesrepublik Deutschland e. V. 2015: 15)¹²²

Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit

Ein.e Hochschulleitung einer öffentlichen Hochschule verweist auf ein Modell, das Kompetenzorientierung professionstheoretisch fundiert. Es wird eine starke Orientierung an dem lebensweltorientierten Ansatz von Thiersch (Thiersch 2020; Thiersch et al. 2012) konstatiert, indem versucht wird, "diesen lebensweltorientierten Ansatz auch im Studium abzubilden und daraus auch die nötigen Kompetenzen abzuleiten, die für die verschiedenen Bereiche ... dann erforderlich sind" (VRL_05_SAGE_ÖHO). Dementsprechend kann er auch zur Strukturierung der Studiengangsmodule genutzt werden.

Lebensweltorientierung ist zugleich ein theoretisches Konzept und (utopisches) Leitprinzip Sozialer Arbeit als Profession. Lebensweltorientierung

"verbindet die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen. Sie betont – in der Abkehr von traditionell defizitärem und individualisierendem Blick auf soziale Probleme – das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen, das Handlungsrepertoire liegt auf der Skala zwischen einem Akzeptieren der vorgefundenen Lebensentwürfe auf der einen Seite und auf der anderen Seite einem Sich-Einmischen in Verhältnisse, einem Entwerfen und Unterstützen von Optionen aus der Distanz des professionellen Wissens. Lebensweltorientierung ist – so gesehen – ein Konzept, das auf eine spezifische Sicht von Lebensverhältnissen mit institutionellen und methodischen Konsequenzen antwortet." (Thiersch et al. 2012: 175)

Der Ansatz startet bei den alltäglichen Erfahrungen von Menschen und nicht bei den Tätigkeiten der Professionellen oder der Struktur professioneller Tätigkeiten (Thiersch 2020: 88). Gelingende Professionalität schafft es jedoch "die Konkretheit der Alltagsverhältnisse der Adressat*innen vor dem Hintergrund ihres wissenschaftlich fundierten Fachwissens zu klären und zu gestalten suchen, also ihr Handeln in der Vermittlung von theoretischen Erkenntnissen und Konstellationen der Praxis [zu] bestimmen" (Thiersch 2020: 32), was auch den bewussten und kritisch produktiven Umgang mit Spannungen und Widersprüchen umfasst. Daher wird nicht nur die Notwendigkeit von Situationsklärung und Fallarbeit, sondern auch der Institutionalisierung einer "Reflexionskultur" (Thiersch 2020: 163) in Aus- und Weiterbildung sowie Praxis hervorgehoben.

3.2.4. Themenbezogene Modelle: Digitalisierung und Nachhaltigkeit

Ein.e Interviewpartner.in aus der Lehr- und Lernentwicklung einer öffentlichen Hochschule thematisiert ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Modelle auf Hochschulebene. Neben Lernzieltaxonomien und Constructive Alignment werden themenbezogene Kompetenzmodelle in Bezug auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit hervorgehoben:

- Future-Skills-Modell vom Stifterverband
- Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)
- Europäischer Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit (GreenComp)
- Rahmen für Nachhaltigkeitskompetenzen nach Arnim Wiek

Die Kombination unterschiedlicher Modelle löste an der Hochschule ein zuvor verwendetes Modell ab, das – wie im DQR – vor allem auf der Differenzierung von Fach-, Personal- bzw. Selbst- und Sozialkompetenzen beruhte und weiterhin für die Darstellung in den Dokumen-

¹²² In der überarbeiteten Version von 2015 wurde Manager durch Leader ersetzt (Frank et al. 2015).

ten verwendet wird. In der (Beratungs-)Praxis erwies es sich jedoch als nicht differenziert genug, um zum einen Fachspezifika entgegenzukommen. Zum anderen wurden Kompetenzen, wie Gruppenkompetenz, zwar angegeben, jedoch ohne Lernziele und Methoden zu verknüpfen. Die Entscheidung für solch eine Kombination verschiedener Modelle wurde daher bewusst getroffen:

"Und deshalb ist mein Ansatz, wegzugehen von einem vereinfachten Modell, hinzugehen zu mehr Modellen, spezifischeren Modellen, auch komplexeren und detaillierteren Modellen. Und da sollen die Lehrenden sich einfach das raussuchen, was für sie passt. Und die Zuordnung in unser vereinfachtes Modell, ja, das ist ja dann einfach nur Hin- und Herschieberei in den Kategorien." (LL_6_WiWi_ÖHO)

Dabei ist sich der die Interviewpartner in, wie erwähnt, durchaus bewusst, dass das Future-Skills-Modell vom Stifterverband aufgrund seiner Wirtschaftsnähe kritisierbar ist. Allerdings sei dies zugleich ein Vorteil, da es durch die Wirtschaftsnähe anschlussfähig an das "Wording" (LL_6_WiWi_ÖHO) in den Wirtschaftswissenschaften und der dort Lehrenden ist, sondern zudem digitale Kompetenzen abdeckt.

Digitale Kompetenzen werden im Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) fokussiert, das auf Hochschulebene vor allem für die Auseinandersetzung mit Digitalisierung diente. Für die Arbeit mit Lehrenden eigne sich aus der Perspektive des.der Interviewpartner.in jedoch eher ein Modell, das digitale Kompetenzen integriert.

Darüber hinaus werden Modelle für Nachhaltigkeitskompetenzen hervorgehoben. Wie Digitalisierung scheint auch Nachhaltigkeit in den hier untersuchten Hochschulen präsenter in den Wirtschaftswissenschaften zu sein als in SAGE. 124 Dabei wird zum einen auf das Modell von Wiek et al. (2011) zu Nachhaltigkeitskompetenzen verwiesen. Dieses wurde entwickelt als "comprehensive approach to sustainability research and problem solving" (Wiek et al. 2011: 205). Dafür wurden aus der Literatur fünf wesentliche Kompetenzen abgeleitet. Kompetenz im systemischen Denken, wie es bei Wiek (2011: 207) heißt, bedeutet, in der Lage zu sein, komplexe Systeme (Gesellschaft, Umwelt etc.) auf unterschiedlichen Ebenen (lokal, global) analysieren zu können und dabei Effekte, Beharrungstendenzen, Feedbackschleifen und Systemeigenschaften zu berücksichtigen. Antizipatorische Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, kollektiv reichhaltige Bilder der Zukunft zu analysieren, zu bewerten und zu entwerfen. Normative Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, kollektiv Nachhaltigkeitswerte, prinzipien und Ziele zu erfassen, zu konkretisieren, anzuwenden, zu verbinden und zu verhandeln. Strategische Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, kollektiv Interventionen, Transitionen und Strategien für transformative Governance zu gestalten und zu implementieren. Interpersonelle Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, kollaborativ und partizipativ Forschung und Problemlösung zu motivieren, zu ermöglichen und zu fördern.

Wie Wiek et al. (2011: 214) selbst betonen, handelt es sich nicht um ein unveränderliches Modell, sondern es bedarf einer Anpassung auch der Kompetenzen, da sich die Herausforderungen und Erkenntnisse in Bezug auf Nachhaltigkeit im Laufe der Zeit verändern. Entsprechend diente es u.a. als eine Grundlage für die Entwicklung des Europäischen Kompetenzrahmens für Nachhaltigkeit (GreenComp) (Übersicht 17).

Beide Modelle führten bei dem.der Interviewpartner.in zu einem elaborierten Verständnis von Nachhaltigkeitskompetenzen:

"Also das sagt quasi: 'Wir stehen heute hier. Wenn wir nichts tun, stehen wir morgen da. Wie sieht dann die Welt von morgen aus? Wie sähe eine bessere Welt aus?' Also, man denkt dann in Szenarien. Das ist erst mal so der Ausgangspunkt. Und dafür brauche ich Kompetenzen. [...]

¹²³ s.o. 3.1.4. Prominente Kompetenzbegriffe

¹²⁴ Ein Blick auf Studiengänge im Hochschulkompass im Januar 2025, die diese Themen (Nachhaltigkeit/Sustainability) inhaltlich behandeln, zeigt dabei, dass 188 von 364 Studiengängen zu Nachhaltigkeit bzw. 93 von 128 Studiengängen zu Sustainability (auch) den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zugeordnet werden.

Übersicht 17: Nachhaltigkeitskompetenzen laut GreenComp

Verankerung von Nachhaltigkeitswerten	Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit		
Wertschätzung der Nachhaltigkeit	Systemorientiertes Denken		
Unterstützung der Gerechtigkeit	Kritisches Denken		
Förderung der Natur	Problemformulierung		
Zukunftskompetenz	Politisches Handeln		
Anpassungsfähigkeit	Kollektives Handeln		
Forschungsorientiertes Denken	Individuelle Initiative		
Visionen für eine nachhaltige Zukunft	Handeln für Nachhaltigkeit		

Quelle: European Commission. Joint Research Centre (2022); eigene Darstellung

Ich muss so eine, wie nennen die das, visionäre Kompetenz haben, wie entwickelt sich die Zukunft? Ich brauche eine strategische Kompetenz, wie kommen wir dahin, ne? Also wie können wir die Zukunft verändern und einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung machen? Ich brauche eine normative Kompetenz, um diese Entscheidungen zu treffen. Ich muss erst mal sagen können, das Zukunftsbild ist besser als das, wo wir hinkommen, wenn wir nichts tun. Und dann brauche ich interpersonelle Kompetenzen, weil ich muss das mit anderen zusammen machen, genau. Strategisch, normativ, interpersonell, visionär. ... Also, es sind so fünf Kompetenzbereiche. Systemische Kompetenz ist es noch, genau." (LL_6_WiWi_ÖHO)

Hervorgehoben wird, dass insbesondere durch die Perspektive von Wiek (2011) nicht bei einer Beschreibung von Kompetenzdimensionen verblieben wird, sondern sie miteinander in Bezug gesetzt werden unter der Zielsetzung der Gestaltung von Lösungen für nachhaltige Entwicklung.

Ein fehlender Verweis auf Kompetenzmodelle bedeutet nicht, dass Nachhaltigkeit keine Bedeutung in Studiengängen hat. So wird von einer m Lehrenden an einer PHO betont, dass ein Management-Studiengang ganz im Sinne von kritischem Denken

"eine extrem kritische Perspektive auf Nachhaltigkeit bietet, die auch den außerdeutschen Kontext mit einbezieht, die auch problematisiert, dass nicht nur Nachhaltigkeit, aber das besonders auch Managementkonzepte aus einer ganz klaren eurozentrischen, westlichen Perspektive gefasst wurden, und dass man das auch noch mal hinterfragt, ja? Ich glaube schon, dass wir in dem [Studiengang] es geschafft haben, so ein bisschen Critical Management Theorie hineinzubringen auch und das sehe ich sonst nicht so. Also jenseits dieser rein instrumentellen Perspektive ist es, glaube ich, sehr stark da. Und dann eben durch diese Integration zum Beispiel von Ethik und Recht für alle, aufgrund dieser [Lernformat] im Bereich Leadership und Konfliktmanagement ... haben wir auch solche Elemente sehr erlebbar für Studierende gemacht." (L_12_WiWi_PHO)

4. Fazit und Ausblick

Die leitende Annahme der vorliegenden Untersuchung war, dass öffentliche Hochschulen Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellen und private Hochschulen stärker Personalentwicklung fokussieren. Wenn dem so ist, sollte sich dies in unterschiedlichen Akzentsetzungen beim Kompetenzverständnis zeigen. Zwischen den untersuchten Hochschulen fanden sich durchaus Unterschiede, die jedoch weniger durch die Trägerschaft als vielmehr durch die Fächergruppen SAGE und Wirtschaftswissenschaften bedingt sind. Das betrifft sowohl das Kompetenzverständnis im Kontext von Studium und Lehre als auch Kompetenzmodelle, die als relevant für die Hochschule, einen Studiengang oder einzelne Personen markiert werden. Dieser Befund kann mithilfe verschiedener Aspekte erklärt werden:

- Bis auf eine Ausnahme haben alle 39 Interviewpartner.innen an öffentlichen Hochschulen studiert, davon 24 ausschließlich an Universitäten. Zudem haben sie – ausgenommen fünf Interviewpartner.innen aus der Lehr- und Lernentwicklung – in der Regel an öffentlichen Universitäten promoviert. Sie sind somit an öffentlichen Hochschulen im Allgemeinen und öffentlichen Universitäten im Speziellen sozialisiert. Zugleich deutet sich eine Tendenz diverserer Karrieren von Mitgliedern privater Hochschulen an. So haben von allen interviewten Personen insgesamt neun vor dem Studium eine Ausbildung absolviert. Sechs davon sind an privaten Hochschulen tätig, wobei fünf von ihnen eine Professur haben. Nur eine Person hat sowohl an einer privaten Universität studiert und promoviert und arbeitet nun an einer privaten HAW. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften erhalten zunehmend Promotionsrecht. 2025 hatten bereits zwölf Bundesländer die rechtlichen Grundlagen für die Verleihung eines eigenständigen Promotionsrechts für HAW geschaffen (Hochschullehrerbund - Bundesvereinigung e.V. 2025: 1). 125 Einige der hier befragten privaten HAW erheben den Anspruch auf eine höhere Beteiligung an Forschungsprogrammen und/oder werden im Rahmen der (institutionellen) Akkreditierung zu verstärkten Forschungsaktivitäten aufgefordert. Der Wissenschaftsrat kann zudem die Verleihung eines eigenständigen Promotionsrechts an private Hochschulen empfehlen (WR, 2022: 7 f.). Die Expansion von privaten Universitäten und HAW und die Möglichkeit, dort zukünftig wissenschaftliche Laufbahnen bis zur Promotion zu gestalten, könnten trägerschaftsbedingte Unterschiede in den Kompetenzverständnissen hervorbringen.
- Professor.innen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften müssen unabhängig von der Trägerschaft Berufserfahrungen außerhalb der Wissenschaft nachweisen. Sie teilen damit die Erfahrung nicht-wissenschaftlicher Berufstätigkeit in dem Feld, in dem sie lehren. Daher wären Unterschiede in den Einstellungen gegenüber Kompetenzorientierung als Stärkung der Rolle von Praxis und Beruf in Studium und Lehre eher unwahrscheinlich bzw. eher erwartbar im Vergleich zu Lehrenden an Universitäten.
- Dass die jeweiligen Fächer eine stärkere Bindungskraft unter Wissenschaftler.innen entfalten als die Organisation Hochschule, ist ein konstanter Befund im Kontext von Hochschulen. Im SAGE-Bereich stellen Pädagogik oder Psychologie oft Bezugsdisziplinen dar. Diese waren und sind maßgeblich an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kompetenz und Kompetenzmodellen beteiligt. Das könnte ein Grund für die höhere Anzahl und Varianz an Kompetenzmodellen darstellen. Im SAGE-Bereich wird zudem öfter die Bedeutung von (Selbst-)Reflexion und Forschung betont. Die Frage von Fächern wird zukünftig umso relevanter, als es zunehmend Studiengänge gibt, die z.B. Pflege, Gesundheit oder Pädagogik und Management kombinieren. Hier gewinnen die Lehrenden an Bedeutung, die sich z.B. aus ei-

.

¹²⁵ Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen

ner pädagogischen Perspektive Führungstheorien nähern können. Die fachlich-individuellen Perspektiven können auch als ein Grund erachtet werden, dass sich an Hochschulen mit einer fachlichen Spezialisierung – sei es in Wirtschaftswissenschaften, sei es in SAGE – durchaus Varianzen und spezifische Relevanzsetzungen in den Kompetenzverständnissen und - modellen sowohl auf Ebene der Studiengänge als auch der einzelnen Mitglieder finden lassen.

- Davon ausgehend zeigen sich verschiedene individuelle Bezugnahmen zu Kompetenz: Viele Interviewpartner.innen bringen Modelle ein, die für sie persönlich leitend sind. Neben Kompetenzorientierung, die eine Hochschule als Organisation gewährleisten muss, sind es somit stets die Mitglieder, die Kompetenz für sich und ihre (Lehr-)Praxis übersetzen müssen. Die Hochschule kann diese Prozesse begleiten und wie sich an den Folgen hochschuldidaktischer Fortbildungen zeigt für Modelle sensibilisieren. Diesbezüglich fällt auf, dass in der Lehr- und Lernentwicklung an privaten Hochschulen die oft klein sind weniger zentrale Stellen existieren. Insbesondere Hochschuldidaktik bleibt hier auffällig unsichtbar. Private Hochschulen wären demnach noch stärker als öffentliche Hochschulen darauf angewiesen, dass neue Lehrende z.B. bereits kompetent in der Lernzielformulierung bzw. Constructive Alignment sind. Zugleich gibt es Hinweise, dass im Bereich Hochschuldidaktik an privaten Hochschulen stärker mit externen Anbieter.innen und Teilnahmepflicht für Professor.innen gearbeitet wird. Ein systematischer Vergleich zur Beteiligung an landesbezogenen hochschuldidaktischen Netzwerken oder Unterschieden in Bezug auf hochschuldidaktische Einstellungen und Kompetenzen Lehrender steht jedoch aus.
- Private Hochschulen erhalten zumeist keine oder nur geringe staatliche Zuwendungen. Daher müssen sie zum einen ihre Studiengänge stark an der Nachfrage ihrer Umwelten ausrichten. Zum anderen müssen sie sich aber auch an verschiedene formale Regelungen halten. Dabei kann es um staatliche Vorgaben für Studiengänge gehen, wie z.B. für die staatliche Anerkennung im sozialen Bereich. Auch unterscheidet die Akkreditierung von Studiengängen oder die Systemakkreditierung nicht zwischen Trägerschaften. Die institutionelle Akkreditierung hingegen ist exklusiv für private Hochschulen und soll deren Hochschulförmigkeit gewährleisten. In den untersuchten Akkreditierungsgutachten wird deutlich, dass ökonomische Bestrebungen, vor allem hinsichtlich einer Expansion von Studiengängen, kritisch beobachtet werden. Zugleich wird mitunter auf Defizite bei Forschungsaktivitäten hingewiesen, insbesondere wenn es um die Einrichtung und Realisierung von Masterstudiengängen geht. Akkreditierung kann aus dieser Perspektive als Korrektiv für ökonomische Tendenzen in der Organisations- und Studiengangsentwicklung interpretiert werden.
- Diesbezüglich auffällig ist, dass sich insbesondere an einer öffentlichen systemakkreditierten Hochschule, die hier für die Wirtschaftswissenschaften befragt wurde, eine starke Tendenz zu Struktur- und Stufen-Kompetenzmodellen an der Hochschule als Ganzes nachvollziehen lässt. Diese sind auch präsent auf der Ebene der Studiengangsleitungen. Wie letztlich durch die Systemakkreditierung intendiert, scheinen dort (Qualitäts-)Systeme und vor allem Stellen in der zentralen Lehr- und Lernentwicklung etabliert worden zu sein, über die die Frage nach Kompetenzorientierung systematisch auf Hochschulebene verhandelt wird.

Die Trägerschaft ist trotz allem ein nicht zu vernachlässigender Faktor hinsichtlich der Kompetenzverständnisse und -modelle. Der Begriff Employability ist in Dokumenten und Interviews an öffentlichen Hochschulen präsenter als an den privaten Hochschulen. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass es an öffentlichen HAW um ein Austarieren von Kompetenzorientierung als Praxisorientierung im weitesten Sinne und berufliche Verwertbarkeit im engsten Sinne geht. Dass nur wenig von Studiengängen als (Verkaufs-)Produkten an privaten Hochschulen gesprochen wird und auch das damit einhergehende Spannungsfeld themati-

¹²⁶ 29 private Hochschulen in Deutschland sind mit Stand vom 29.4.2025 systemakkreditiert. Insgesamt gab es 2024 116 private Hochschulen (Hachmeister/Philipps 2024).

siert wird, weist darauf hin, dass die private Trägerschaft nicht mit einer Dominanz einer ökonomischen Orientierung in Studium und Lehre gleichgesetzt werden kann. An Komplexität gewinnt die Frage nach einer ökonomischen Orientierung, wenn die Kosten für Studiengänge einbezogen werden. Studiengänge sind an privaten Hochschulen stets kostenpflichtig. In einem Bereich trifft dies jedoch auch auf öffentliche Hochschulen zu: bei weiterbildenden Studiengängen, die Personen mit Berufserfahrung sowohl mit als auch ohne einen ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss (Bachelor) ansprechen. In 13 Bundesländern sind weiterbildende Studienangebote per Gesetz gebühren- oder entgeltpflichtig, in drei Bundesländern können die Hochschulen Gebühren erheben. In diesem Zusammenhang erweisen sich Zielgruppen und Studiengangsformate als relevante Differenzierungsaspekte zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen. Die Interviewpartner.innen an öffentlichen HAW betonen die Diversität ihrer Studierenden, vor allem bezüglich des Anteils derjenigen, die die Ersten in ihrer Familie sind, die studieren. Jene an privaten HAW thematisieren jedoch weitaus öfter vorherige Ausbildungen und/oder (aktuelle) Berufstätigkeiten ihrer Studierenden. Dies spiegelt sich in einer maximalen Flexibilität der Studiengänge wider. An privaten Hochschulen sind die Optionen weit verbreitet, Studiengänge auch in Teilzeit zu studieren und Lehrveranstaltungen in Präsenz und/oder online zu absolvieren. Diese Optionen werden nicht nur offensiv beworben, sondern ermöglichen eine hohe Vereinbarkeit von Studium, Privatem, Familie und Berufstätigkeit. Es lässt sich somit in Übereinstimmung mit dem Nationalen Bildungsbericht festhalten, dass das Angebot privater Hochschulen

"sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe ganz bestimmter Personengruppen reagiert, häufig Personengruppen, die in der deutschen Hochschulbildung traditionell unterrepräsentiert sind. Das heißt: beruflich qualifizierte Bildungsaufsteiger:innen, Menschen, die bereits älter sind, im Berufsleben stehen, teilweise auch bereits Familie haben und sich akademisch weiterqualifizieren wollen" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 232).

Dies kann durchaus Auswirkungen darauf haben, mit welchen Kompetenzen und welcher Motivation sie ein Studium beginnen und was sie hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung von einem Studium und der Hochschule erwarten.

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Sample der Hochschulen	13
Übersicht 2:	Interviews an Hochschulen	13
Übersicht 3:	Interviews mit Lehrenden an Hochschulen nach Studiengangszuordnung	14
Übersicht 4:	Dokumentenauswahl	15
Übersicht 5:	Beschreibungskategorien der acht Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	24
Übersicht 6:	Dimensionen im HQR	24
Übersicht 7:	Konzeptioneller Zusammenhang HQR, FQR und Modulhandbüchern	26
Übersicht 8:	Vergleich der Taxonomien von Bloom (1956) und Anderson und Krathwohl (2001)	27
Übersicht 9:	Affektive Lernziele	28
Übersicht 10:	Psychomotorische Taxonomien nach Simpson (1966) und Dave (1976)	28
Übersicht 11:	Vielfalt an Kompetenzbegriffen im Untersuchungsfeld	39
Übersicht 12:	Oberkategorien der Kompetenzziele im Pflegebereich	68
Übersicht 13:	Analyseraster zur Kompetenzmessung und -entwicklung	70
Übersicht 14:	Wissenstreppe	76
Übersicht 15:	Fünf Stufen beim Erwerb von Fertigkeiten (von Noviz.in zu Expert.in)	77
Übersicht 16:	Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte	80
Übersicht 17:	Nachhaltigkeitskompetenzen laut GreenComp	85

Literatur

- Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen (Hrsg.) (2018): Kompetenzmodelle und -dokumentation: Überlegungen zum Umgang mit Kompetenzdokumentation im Rahmen des Projekts konstruktiv, URL: https://www.uni-bremen.de/konstruktiv/die-ergebnisse (3.4.2024).
- Altvater, Peter (2019): Zum Profil und den Entwicklungsperspektiven von Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland, in: Cai, Jingmin/Hendrik Lackner (Hrsg.), Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017. Springer, Wiesbaden, S. 143–160, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22103-4_10.
- Amsler, Sarah/Keri Facer (2017): Introduction to 'Learning the Future Otherwise: Emerging Approaches to Critical Anticipation in Education', in: Futures 94, S. 1–5, URL: https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.09.004.
- Anderson, Lorin W./D. R. Krathwohl (Hrsg.) (2001): Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Longman, New York et al.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf? blob=publicationFile&v=2 (10.5.2023).
- Arifin, Muhammad Aiman (2021): Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference, in: International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 11, S. 755–764, URL: http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i9/11064.
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung, in: Nuissl, Ekkehard/Christiane Schiersmann/Horst Siebert (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 26–38, URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02 02.pdf (1.11.2023).
- Arnold, Rolf/John Erpenbeck (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Astleitner, Hermann (2021): Kompetenzorientierung in universitären Bildungsprozessen, in: Baros, Wassilios/Maximilian Sailer (Hrsg.), Bildung und Kompetenz in Konkurrenz? Springer, Wiesbaden, S. 107–123, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8 7.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung 1. Auflage., wbv Media, Bielefeld.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, wbv, Bielefeld, URL: https://doi.org/10.3278/6001820iw.
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2017): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Verlag Barbara Budrich, Opladen, URL: https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfj2.
- Baros, Wassilios/Ulrike Greiner (2021): Kompetenzen im Dienst einer Bildung für die Zukunft: Globale Kompetenz, 21st Century Skills und Futures Literacy, in: Baros, Wassilios/Maximilian Sailer (Hrsg.), Bildung und Kompetenz in Konkurrenz? Springer, Wiesbaden, S. 139–164, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8_9.
- Baros, Wassilios/Maximilian Sailer (2021): Orte der Bildung, Kontextgebundenheit von Kompetenzen und das Aufgabenverständnis kritischer empirischer Bildungsforschung, in: Baros, Wassilios/Maximilian Sailer (Hrsg.), Bildung und Kompetenz in Konkurrenz? Springer, Wiesbaden, S. 1–7, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8_1.
- Barr, Robert B./John Tagg (1995): From Teaching to Learning A New Paradigm For Undergraduate Education, in: Change 27, S. 12–26, URL: https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672.
- Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf (3.5.2024).
- Becker, Timo (2020): Kompetenzorientierung Revisited. Eine kritische Betrachtung des Konzeptes der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 29, S. 116–129, URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-238078 (16.2.2023).
- Becker-Lenz, Roland/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (2012a): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9–31, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_1.
- Becker-Lenz, Roland/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hrsg.) (2012b): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94246-9 (25.4.2024).
- Benner, Dietrich (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 597–620, URL: https://doi.org/10.25656/01:14561.

Benner, Patricia (1982): From Novice To Expert, in: American Journal of Nursing 82, S. 402–407, URL: https://journals.lww.com/ajnonline/citation/1982/82030/from novice to expert.4.aspx (4.6.2024).

- Benner, Patricia E. (2017): Stufen zur Pflegekompetenz: From Novice to Expert 3., unveränderte Auflage. Staudacher, Diana (Hrsg.), Hogrefe, Bern.
- Bettinger, Patrick (2021): Etablierung normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? Die Regierung des Pädagogischen am Beispiel des 4K- und 21st-Century-Skills-Diskurses, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 45, S. 34–58, URL: https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.17.X.
- Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 32, S. 347–364, URL: https://doi.org/10.1007/BF00138871.
- Biggs, John (2014): Constructive alignment in university teaching, in: HERDSA Review of Higher Education 1, S. 5–22, URL: https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22.
- Bloom, Benjamin Samuel (Hrsg.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: The Cognitive Dimension, Longmans, Green, New York et al.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG BEK) (2010): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der "Kindheitspädagogik" / "Bildung und Erziehung in der Kindheit", URL: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (10.6.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2013): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht, URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/deutscher_eqr_referenzierungsbericht.html (13.8.2023).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur Zuordnungen Verfahren Zuständigkeiten, URL: http://www.kmk.org/file admin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202 DQR-Handbuch M3 .pdf (28.2.2022).
- Bünning, Frank/Hanno Hortsch (2020): Kompetenz versus competence Etymologische Untersuchung und Bedeutungsanalyse des Kompetenzbegriffs im Deutschen und im Englischen, in: IPTB Preprint Journal (Online Working Papers der Professur für Ingenieurpädagogik und Didaktik der technischen Bildung) 2, S. 1–13, URL: https://doi.org/10.24352/UB-OVGU-2022-041.
- Cloos, Peter (2006): Beruflicher Habitus. Methodologie und Praxis ethnografischer Entdeckung von Unterschieden, in: Cloos, Peter/Werner Thole (Hrsg.), Ethnografische Zugänge: Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 185–201, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9 12.
- Dave, Ravindra H. (1976): Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung, in: Ingenkamp, Karlheinz/Theresia Marsolek (Hrsg.), Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule: Kurzfass. d. Berichts über die 1. Internat. Arbeitstagung über Testanwendung in d. Schule. Beltz, Weinheim, S. 149–161.
- DePhillips, Frank A./William M. Berliner/James J. Cribbin (1960): Management of Training Programs, Richard D. Erwin, Homewood.
- Diermeier, Matthias/Wido Geis-Thöne (2023): Private Hochschulbildung für eine resiliente Transformationsgesellschaft. Gutachten im Auftrag des Verbands der Privaten Hochschulen e.V., URL: https://www.iwkoeln.de/presse/pressemittei lungen/matthias-diermeier-wido-geis-thoene-praxisnah-flexibel-gute-betreuung.html (20.6.2023).
- Drescher, Wiebke/Kerstin Janson (2019): Herausforderung Dezentrale Hochschule. Welche Herausforderungen stellt das Management mehrerer Campus an das Qualitätsmanagement einer Hochschule?, in: Mitterauer, Lukas/Philipp Pohlenz/Susan Harris-Huemmert (Hrsg.), Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen. Waxmann, Münster, S. 155–
- Dreyfus, Hubert L./Stuart E. Dreyfus (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Dreyfus, Hubert L./Stuart E. Dreyfus (2008): Beyond Expertise: some preliminary thoughts on mastery, in: Nielsen, Klaus/ Svend Brinkmann/Claus Elmholdt/Lene Tanggaard/Peter Musaeus (Hrsg.), A Qualitative Stance: In Memory of Steinar Kvale, 1938–2008: Essays in Honor of Steinar Kvale. Aarhus University Press, Aarhus, S. 113–124.
- Echterhoff, Nils (2014): Schlüsselkompetenzen "Schlüssel" für die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts? Universität Duisburg-Essen, Essen., URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20141014-123416-1.
- Echterhoff, Wilfried (2021): Kompetenzentwicklung im Dorsch Lexikon der Psychologie, in: Dorsch Lexikon der Psychologie, URL: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kompetenzentwicklung (4.8.2024).
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills: Lernen der Zukunft Hochschule der Zukunft, Springer Fachmedien, Wiesbaden, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3.
- Ehlert, Gudrun (2018): Aufwertung der Sozialen Berufe unter dem Label »SAHGE«?, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 165, S. 67–70, URL: https://www.doi.org/10.5771/0340-8574-2018-2-67.
- Erpenbeck, John/Sven Grote/Werner Sauter (2017): Einführung, in: Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel/Sven Grote/Werner Sauter (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel, Stuttgart, S. IX–XXXVIII.

- Erpenbeck, John/Volker Heyse (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.
- Erpenbeck, John/Werner Sauter (2020): Kompetenz, in: socialnet Lexikon, URL: https://www.socialnet.de/lexikon/Kompetenz (3.9.2024).
- Euler, Dieter/Angela Hahn (2014): Wirtschaftsdidaktik, utb GmbH, Stuttgart.
- Europäische Gemeinschaften (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, URL: https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF-Archives-DE.pdf (5.5.2024).
- Europäische Kommission. Gemeinsame Forschungsstelle (Hrsg.) (2022): GreenComp, der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, Publications Office of the European Union, LU, URL: https://dx.doi.org/10.2760/161792.
- European Commission. Joint Research Centre (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes, URL: https://dx.doi.org/10.2760/115376.
- European Quality Link (EQUAL) (Hrsg.) (2014): EQUAL MBA Guidelines, URL: https://www.equal.network/guidelines-position-papers/ (11.6.2024).
- Fachbereichstag Heilpädagogik (Hrsg.) (2015): Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik, URL: https://fbt-hp.de/themen/fachqualifikationsrahmen/ (2.2.2024).
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (Hrsg.) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb), URL: https://www.fbtsev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit (2.2.2024).
- Fakultäten- und Fachbereichstag Wirtschaftsingenieurwesen e.V./Verband Deutscher Wirtschaftsingenieure (VWI) e.V. (Hrsg.) (2019): Qualifikationsrahmen Wirtschaftsingenieurwesen 3. Aufl., Steinbeis-Edition, Stuttgart, URL: https://www.steinbeis-edition.de/shop/out/pictures/media/207665 blick.pdf (2.2.2024).
- Frank, Andrea/Solveigh Hieronimus/Nelson Kilius/Volker Meyer-Guckel (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland: eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company, URL: https://www.stifterverband.org/rolle-und-zukunft-privater-hochschulen-in-deutschland (20.5.2022).
- Frank, Andrea/Antonia Kröger/Julia Krume/Volker Meyer-Guckel (2020): Private Hochschulen: Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation, URL: https://www.stifterverband.org/private-hochschulen (20.5.2022).
- Frank, Jason R. (Hrsg.) (2005): The CanMEDS 2005 Physician Competency Framework, URL: https://www.ciperj.org/imagens/canmed2005.pdf (11.7.2024).
- Frank, Jason R./Linda Snell/Jonathan Sherbino (Hrsg.) (2015): CanMEDS 2015 Physician Competency Framework, URL: https://canmeds.royalcollege.ca/en/framework (11.7.2024).
- Freitag, Walburga Katharina/Jürgen Brünjes/Daniel Völk/Adisa Beširović/Eva-Maria Danzeglocke/Magnus Herrmann/Susanne Jaudzims/Jonas Koopmann et al. (2021): Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" Abschlussbericht der Programmevaluation, URL: https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=415 (21.5.2024).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogi scher-fachkraefte (16.1.2024).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch/Luisa Köhler/Maraike Koch (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden, FEL-Verl. Forschung-Entwicklung-Lehre, Freiburg.
- Gaus, Detlef (2012): Bildung und Erziehung. Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. Stange, Waldemar/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hrsg.), in: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, S. 57–66.
- Gehmlich, Volker (2007): Vorschlag eines Qualifikationsrahmens Betriebswirtschaftslehre (FH), URL: https://web.archive.or g/web/20220119081559/https://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/Vorschlag_Qualifikationsrahmen _bwl_01.pdf (12.6.2024).
- Geißler, Karlheinz A./Frank Michael Orthey (2002): Kompetenz. Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, in: Nuissl, Ekkehard/Christiane Schiersmann/Horst Siebert (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 69–79, URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (1.11.2023).
- Göldi, Susan (2011): Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards. Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers, hep, Bern.
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 17, S. 250–253.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, Jürgen/Niklas Luhmann (Hrsg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 101–141.

Hachmeister, Cort-Denis/Axel Philipps (2024): Datensatz zu nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland. Version: 1.0.0, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/csv/Strukturanalyse_nsh_inno_fuerBegleitforschung_end.csv (29. 4.2025).

- Herkner, Volkmar (2024): Historische Entwicklung der beruflichen Didaktiken, in: Spöttl, Georg/Michael Tärre (Hrsg.), Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung: Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 17–32, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44727-4_2.
- Herrmann, Sonja (2021): Private Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme deutscher Privathochschulen und empirische Vergleichsanalysen zwischen Studierenden privater und staatlicher Hochschulen. Ludwig-Maximilians-Universität München, München, URL: https://doi.org/10.5282/edoc.29010.
- Hochschullehrerbund Bundesvereinigung e.V. (2025): Promotionsrecht an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, URL: https://www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/Infobereich_Nichtmitglieder/hlb-Infoblatt_Promotions recht_der_HAW.pdf (2.3.2025).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2018): Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens in den Wirtschaftswissenschaften Diskussionsvorschlag des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts "nexus Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern, URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/Empfehlungen_zur_Entwicklung_Umsetzung_eines_FQR_Wiwi_Web_01-2018.pdf (30.5. 2022).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2021): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikations datenbank/Beitr-2021-01 Hochschulqualifikationsrahmen.pdf (4.5.2024).
- Horstmann, Nina (2023): Bildung für die Zukunft? Förderung von Future Skills in der Hochschullehre, URL: https://www.che.de/download/future-skills-2023/ (31.10.2024).
- Horstmann, Nina (2024): Future Skills in der Hochschullehre | CHE Hochschuldaten, in: https://hochschuldaten.che.de, URL: https://hochschuldaten.che.de/future-skills-in-der-hochschullehre/ (31.10.2024).
- Huber, Ludwig (1991): Bildung durch Wissenschaft Wissenschaft durch Bildung: Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 39, S. 193–200, URL: https://core.ac.uk/outputs/15980891 (19.2.2024).
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens, in: Das Hochschulwesen 62, S. 32–39.
- Humboldt, Wilhelm Von (1903): 7. Theorie der Bildung des Menschen, in: Leitzmann, Albert (Hrsg.), Gesammelte Schriften (1785–1795). De Gruyter, Berlin, Boston, URL: https://doi.org/10.1515/9783110818284-007.
- Humboldt, Wilhelm von (2010 [1809/1810]): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), Gründungstexte. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, S. 229–241, URL: http://dx.doi.org/10.18452/4653.
- Hüning, Lars/Lisa Mordhorst/Ronny Röwert/Frank Ziegele (2017): Hochschulbildung wird zum Normalfall auch in räumlicher Hinsicht? Eine Analyse der Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990, URL: https://www.che.de/en/download/im_blickpunkt_hochschulbildung_in_raeumlicher_hinsicht-pdf/ (5.11.2023).
- Jüttemann, Sigrid (2013): Pädagogisch-psychologische Grundlagen der Ausbildung, URL: https://nbn-resolving.de/urn:nbn: de:kobv:109-opus-202319 (10.7.2024).
- Kalz, Marco (2023): Zurück in die Zukunft?: Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 332–352, URL: https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023. 11.19.X.
- Kirchherr, Julian/Julia Klier/Cornels Lehmann-Brauns/Mathias Winde (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen, URL: https://www.future-skills.net/analysen/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschlandfehlen (28.2.2024).
- Klieme, Eckhard/Hermann Avenarius/Werner Blum/Peter Döbrich/Hans Gruber/Manfred Prenzel/Kristina Reiss/Kurt Riquarts et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin, URL: https://doi.org/10.25656/01:20901.
- Klieme, Eckhard/Johannes Hartig (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Prenzel, Manfred/Ingrid Gogolin/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11–29, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.
- Klieme, Eckhard/Detlev Leutner (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 876–903, URL: https://doi.org/10.25656/01:4493.
- Klieme, Eckhard/Katharina Maag Merki/Johannes Hartig (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen Hartig, Johannes/Eckhard Klieme (Hrsg.), in: Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, S. 5–15.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, URL: https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/stellungnahme-der-hrk-zum-eu-memorandum-ueber-lebenslanges-lernen/ (29.4.2024).
- Kotsiou, Athanasia/Dina Daniela Fajardo-Tovar/Tom Cowhitt/Louis Major/Rupert Wegerif (2022): A scoping review of Future Skills frameworks, in: Irish Educational Studies 41, S. 171–186, URL: https://doi.org/10.1080/03323315.2021. 2022522.
- Krathwohl, David R./Benjamin Samuel Bloom/Bertram B. Masia (1964): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective domain, David McKay, New York.
- Krempkow, Rene/Maria Gäde/Alexander Hönsch/Carlos Boschert (2022): Digitale Kompetenzen von Studierenden auf dem Prüfstand. Analysen zur Zuverlässigkeit der Erfassung digitaler Kompetenzen., in: Qualität in der Wissenschaft 16, S. 20–28
- Krücken, Georg (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?, in: Stykow, Petra/Jürgen Beyer (Hrsg.), Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 337–356, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80467-9 15.
- Kruse, Elke (2012): Studium und Praxis Sozialer Arbeit. Zwei Seiten einer Medaille?, in: Soziale Arbeit 61, S. 338–346, URL: https://doi.org/10.5771/0490-1606-2012-9-10-338.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Beltz Juventa, Basel.
- Kühl, Stefan (2015): Modell Sprachschule. Die Effekte der neuen Mode der Kompetenzorientierung an den Hochschulen, in: Cog!to: schön, gut, wahr; die unabhängige Zeitschrift der Studentenschaft Philosophie, S. 66–68, URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-pub-27249892.
- Kühl, Stefan (2018): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform, in: Hericks, Nicola (Hrsg.), Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 295–309, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_17.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2011): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen "Bildung und Erziehung in der Kindheit", URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (10.6.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag) sowie Begründung zum Staatsvertrag, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, URL: https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen (24.7.2022).
- Langenkamp, Karin/Markus Linten (2023): Auswahlbibliografie Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung, URL: https://www.bibb.de/de/14285.php (25.1.2024).
- Lattwein, Svenja (2012): Die professionelle Identität beim Übergang in die Praxis, in: Soziale Arbeit 61, S. 354–361, URL: https://doi.org/10.5771/0490-1606-2012-9-10-354.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis, innsbruck university press, Innsbruck, URL: https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/39643 (21.5.2024).
- Lehrenden-Service-Center der HTW Berlin (o.J.): Lernziele & Lernzieltaxonomien, in: Lehre gestalten, URL: https://www.htw-berlin.de/lehre/lehre-gestalten/lehren-und-lernen-in-praesenz-digital-hybrid/lernziele-lernzieltaxonomien/(21.11.2024).
- Lenger, Alexander (2019): Feldsozialisation und professioneller Habitus im akademischen Feld, in: Sander, Tobias/Jan Weckwerth (Hrsg.), Das Personal der Professionen. Beltz Juventa, Weinheim, S. 107–123.
- Lenger, Alexander/Christian Schneickert/Florian Schumacher (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, in: Lenger, Alexander/Christian Schneickert/Florian Schumacher (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 11–41, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6 1.
- Liebermann, Sascha/Thomas Loer (2007): Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität, in: Wolbring, Barbara/Andreas Franzmann (Hrsg.), Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Akademie Verlag, Berlin, S. 195–213, URL: https://doi.org/10.1524/9783050086378.195.
- Maiwald, Annett (2024): Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs, in: Mitterle, Alexander/Annemarie Matthies/Annett Maiwald/Christoph Schubert (Hrsg.), Akademisierung Professionalisierung: Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt. Springer, Wiesbaden, S. 367–421, URL: https://doi.org/10. 1007/978-3-658-43568-4 13.
- Mayhew, Matthew J./Alyssa N. Rockenbach/Nicholas A. Bowman/Tricia A. D. Seifert/Gregory C. Wolniak/Ernest T. Pascarella/Patrick T. Terenzini (2016): How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works, Jossey-Bass, San Francisco.

Medizinischer Fakultätentag der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.) (2015): Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin (NKLM), URL: https://medizinische-fakultaeten.de/wp-content/uploads/2021/06/nklm_final_2015-12-04.pdf (3.7.2024).

- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, S. 36–43, URL: https://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mer tens.pdf (25.9.2024).
- Mittelstraß, Jürgen (2019): Gedanken über Bildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, S. 531–539, URL: https://doi.org/10.30965/25890581-09501047.
- Müller, Eckehard (2018): Schlüsselqualifikation, Schlüsselkompetenz und Schlüsselbildung eine Annäherung an drei Begriffe, in: Berendt, Brigitte/Andreas Fleischmann/Niclas Schaper/Birgit Szczyrba/Johannes Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. DUZ Verlags- und Medienhaus, Berlin, S. A 1.13, URL: https://www.nhhl-bibliothek.de/de/hand buch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/243/2298/Schluesselqualifikation%252C-Schluesselkompetenz-und-Schluesselbildung-%25E2%2580%2593-eine-Annaeherung-an-drei-Begriffe (18.6.2023).
- Müller-Hermann, Silke/Roland Becker-Lenz (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität, in: Becker-Lenz, Roland/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 33–49, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_2.
- Multrus, Frank/Sandra Majer/Tino Bargel/Monika Schmidt (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, URL: https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hoch schulforschung/publikationen/thematische-unterteilung/studiensituation-und-studentische-orientierungen/ (3.7.2023).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, in: Balluseck, Hilde von (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 235–244, URL: https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfj2.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Stefanie Pietsch (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung, in: Frühe Bildung, S. 22–30, URL: https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000003.
- North, Klaus (2021): Die Wissenstreppe, in: North, Klaus (Hrsg.), Wissensorientierte Unternehmensführung: Wissensmanagement im digitalen Wandel. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 33–69, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32771-2 3.
- Oelkers, Jürgen (2016): Bildung und Ausbildung: Begriffe, Kontexte und Wandel, URL: https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2016/03/Beitrag Oelkers-2016.pdf (1.6.2022).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, URL: https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (14.5.2024).
- Pasternack, Peer/D. Hechler/Justus Henke (2018): Hochschulbildungskonzepte, in: Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. UVW Universitäts Verlag, Bielefeld, S. 61–92.
- Perrenet, Jacob/Tijn Borghuis/Anthonie Meijers/Kees van Overveld (2017): Competencies in Higher Education: Experience with the Academic Competences and Quality Assurance (ACQA) Framework, in: Mulder, Martin (Hrsg.), Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Springer International Publishing, Cham, S. 507–532, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_24.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Kurtz, Thomas/Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), Soziologie der Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 149–172, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5 9.
- Philipp, Julia (2019): Lernzieltaxonomien im Vergleich, in: LEHRE LADEN Downloadcenter für inspirierte Lehre des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik, URL: https://lehreladen.rub.de/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/lernzieltaxonomien-im-vergleich/ (21.7.2024).
- Portele, Gerhard/Ludwig Huber (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung, in: Huber, Ludwig (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Klett-Cotta, Stuttgartc, S. 92–113, URL: https://core.ac.uk/outputs/15968823 (19.2.2024).
- Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR), URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv: OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC (11.2.2024).
- Rhein, Rüdiger (2020): Kompetenzorientierung im Studium Reflexion einer Leitsemantik, in: die hochschullehre 6, S. 489–498, URL: https://doi.org/10.3278/HSL2037W.
- Rhein, Rüdiger/Tanja Kruse (2011): Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis. CHE, Gütersloh, S. 79–87.
- Ricken, Norbert/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hrsg.) (2014): Die Idee der Universität revisited, Springer, Wiesbaden, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen.

- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. 2. Aufl., Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, URL: https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile 1 .pdf (16.5.2024).
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung, Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- Rüegg, René (2019): Kritisches Denken: Die Kunst, richtig statt das Richtige zu denken, in: Studer, Judith/Esther Abplanalp/ Stephanie Disler (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen. hep der bildungsverlag, Bern, S. 59–72.
- Sander, Tobias (2010): "Den Menschen da abholen wo er steht". Kompetenzkonzept und Hochschulbildung, in: Das Hochschulwesen 58, S. 3–11.
- Sander, Tobias/Jan Weckwerth (2013): Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen, in: die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 22, S. 173–180, URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-162584 (26.7.2023).
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Schäfer, Peter (2021): Anwendungen. Fachqualifikationsrahmen Soziale Arbeit, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.), Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 225–276, URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2021-01 Hochschulqualifikationsrahmen.pdf (4.5.2024).
- Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, URL: https://www.hrk-modus.de/themen/kompetenzorientierung/ (13.6.2022).
- Schaufler, Birgit (2016): Kompetenzen erwerben, um Bildung zu besitzen? Ein Versuch, Hochschulbildung im Modus des Seins zu denken, in: Miller, Tilly/Margit Ostertag (Hrsg.), Hochschulbildung. De Gruyter, S. 63–74, URL: https://doi.org/10.1515/9783110500875-007.
- Schimank, Uwe (2010): Humboldt in Bologna. Falscher Mann am falschen Ort?, in: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Hrsg.), Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität. wbv, Bielefeld, S. 44–61, URL: https://doi.org/10.3278/6004045w044 (9.8.2021).
- Schmidt, Uwe (2021): Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung?, in: Das Hochschulwesen 69, S. 17–23, URL: http://www.hochschulwesen.info/.
- Schubarth, Wilfried/Karsten Speck (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Gutachten., URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_ Employability-Praxisbezuege.pdf (27.7.2023).
- Schulze, Mandy/Maria Kondratjuk (2019): Lehrauffassung als Ausgangpunkt für Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung, in: Studer, Judith/Esther Abplanalp/Stephanie Disler (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis. hep der bildungsverlag, Bern, S. 221–240.
- Seyfried, Markus/Philipp Pohlenz (2021): Institutionalisiertes Misstrauen und Leistungserbringung in Hochschulen, in: Bohndick, Carla/Margret Bülow-Schramm/Daria Paul/Gabi Reinmann (Hrsg.), Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 51–61, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4 5.
- Simpson, Elizabeth J. (1966): The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain, URL: https://eric.ed.gov/?id=ED010368 (21.6.2024).
- Spranger, Eduard (1929): Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Kühne, Alfred (Hrsg.), Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Quelle & Meyer, Leipzig.
- Spranger, Eduard (1970): Humanismus der Arbeit (1952), in: Englert, Ludwig (Hrsg.), Schule und Lehrer. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, S. 210–222, URL: https://doi.org/10.1515/9783111575988-012.
- Statistisches Bundesamt (2022): Bildung und Kultur. Private Hochschulen 2021, URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00146302 (23.1.2023).
- Stifterverband (Hrsg.) (2020): Hochschulbarometer. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, URL: https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2020 (30.5.2023).
- Studer, Judith (2019): Didaktische Prinzipien zur Gestaltung einer Lernumgebung mit dem Ziel der Förderung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen, in: Studer, Judith/Esther Abplanalp/Stephanie Disler (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis. hep der bildungsverlag, Bern, S. 23–42.
- Studer, Judith/Esther Abplanalp/Stephanie Disler (Hrsg.) (2019): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis 1. Auflage., hep der bildungsverlag, Bern.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (Hrsg.) (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge, URL: https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun (10.7.2024).
- Teichler, Ulrich (2018): Hochschulbildung, in: Tippelt, Rudolf/Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 505–548, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_21.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven, Beltz Juventa, Weinheim Basel.

- Thiersch, Hans/Klaus Grunwald/Stefan Köngeter (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, in: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 175–196, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_7.
- Thun-Hohenstein, Leonhard/Kerstin Lampert/Ulrike Altendorfer-Kling (2020): Resilienz Geschichte, Modelle und Anwendung, in: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 19, S. 7–20, URL: https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6.
- Timmermann, Dieter (2021): Jenseits von Kompetenz- und Outputorientierung: Was können Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Steuerungstheorie dazu sagen?, in: Baros, Wassilios/Maximilian Sailer (Hrsg.), Bildung und Kompetenz in Konkurrenz? Springer, Wiesbaden, S. 61–90, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8_5.
- Tuning CALOHEE (Hrsg.) (o.J.): CALOHEE Template First Cycle Bachelor Level 6 Tuning Qualifications Reference Framework (Meta-Profile) General Descriptors of a Bachelor Programme in the Subject Area of Business Administration (LEVEL 6), URL: https://www.tuning-calohex.eu/ files/ugd/6b81e2 a047ff7bbb8641d89370406b54c71c0c.pdf (22.8.2024).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)/Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2022): Weltbildungsbericht, Kurzfassung, 2021/22: Nichtstaatliche Akteure in der Bildung: Wer hat die Wahl? Wer verliert?, URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_ger (9.8.2023).
- Volk, Benno (2020): Ordnung von Lernzielen Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik, in: Tremp, Peter/Balthasar Eugster (Hrsg.), Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 219–233, URL: https://doi.org/10.1007/978 -3-658-28124-3 13.
- Weber, Max (2002): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie 5 (rev.) Nachdruck., J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Welbers, Ulrich (Hrsg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen Handlungsformen Kooperationen. W. Bertelsmann, Bielefeld, S. 53–82.
- Webler, Wolff-Dietrich (2017): Persönlichkeitsbildung ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?, in: Das Hochschulwesen 65, S. 14–21, URL: https://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2-2017.pdf (4.11.2023).
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinert, Franz E. (Hrsg.), in: Leistungsmessungen in Schulen, S. 17–31.
- Weiß, Matthias/Silja Hartmann/Martin Högl (2018): Resilienz als Trendkonzept, in: Karidi, Maria/Martin Schneider/Rebecca Gutwald (Hrsg.), Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 13–32, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19222-8_2.
- Weyer, Eva/Nina Maria Wachendorf/Anita Mörth (2017): Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint?, in: Cendon, Eva/Noëmi Donner/Uwe Elsholz/Annabelle Jandrich/Anita Mörth/Nina Maria Wachendorf/Eva Weyer (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. S. 6–12, URL: https://doi.org/10.25656/01:14563.
- Wiek, Arnim/Lauren Withycombe/Charles L. Redman (2011): Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, in: Sustainability Science 6, S. 203–218, URL: https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6.
- Wildt, Johannes (2011): Ein Blick zurück Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? Jahnke, Isa/Johannes Wildt (Hrsg.), in: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik., S. 19–34.
- Wildt, Johannes (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik, in: Schubarth, Wilfried/Karsten Speck/Andreas Seidel/Corinna Gottmann/Caroline Kamm/Maud Krohn (Hrsg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 261–278, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_18.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html (20.6.2022).
- Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.html (11.7.2022).
- Wissenschaftsrat (WR) (2012): Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung, URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2264-12.html (20.6.2022).
- Wissenschaftsrat (WR) (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19 (21.5.2024).
- Wissenschaftsrat (WR) (2022): Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen, URL: https://doi.org/10.57674/bh4z-k018.

- Wissenschaftsrat (WR) (Hrsg.) (2024): Was kommt nach dem Wachstum? Der demografische Wandel erreicht das Hochschulsystem | Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem (Wintersitzungen des Wissenschaftsrats, 24.-26. Januar 2024 in Berlin), URL: https://doi.org/10.57674/30g4-6q75.
- Wunderlich, Antonia/Birgit Szczyrba (2016): Learning-Outcomes ,lupenrein' formulieren, URL: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_learning_outcomes.pdf (10.6.2024).
- Zander, Margherita (2018): Resilienz, in: socialnet Lexikon, URL: https://www.socialnet.de/lexikon/Resilienz (7.8.2023).
- Zawacki-Richter, Olaf/Eva Maria Bäcker/Anke Hanft (2009): Denn wir wissen nicht, was sie tun... Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 18, S. 1–23, URL: https://doi.org/10.21240/mpaed/18/2010.02.05.X.
- Zdunek, André (2019): Forschendes Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, in: Studer, Judith/Esther Abplanalp/Stephanie Disler (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis. hep der bildungsverlag, Bern, S. 73–85.
- Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln (2022): So gelingt Kompetenzorientierung in der Lehre, in: Lehrpfade, URL: https://lehrpfade.th-koeln.de/so-gelingt-kompetenzorientierung-in-der-lehre/ (13.6.2024).
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Hans Anand Pant/Marie-Theres Nagel/Dimitri Molerov/Corinna Lautenbach/Miriam Toepper (Hrsg.) (2020): KoKoHs Assessment-Portfolio: Testverfahren zur Modellierung und Messung generischer und domänenspezifischer Kompetenzen bei Studierenden und Hochschulabsolventen, URL: https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/shareddocs/Downloads/_medien/downloads/kokohs_kompetenztest-verfahren_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (30.5.2023).
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Hans Anand Pant/Miriam Toepper/Dominik Braunheim/Dimitri Molerov (2021): KoKoHs-Map: Landkarte zum Kompetenzerwerb im Hochschulbereich und den Einflussfaktoren. Eine Metastudie zu den Ergebnissen der KoKoHs-Förderlinie (2011–2020), URL: https://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/files/2021/08/Zlatkin-Troitschanskaia-et-al_2021_KoKoHs-Map_Landkarte-zum-Kompetenzerwerb-im-Hochschulbereich_final.pdf (28.6. 2023).

Anhang

Interviewleitfäden

Vizerektor.innen Lehre

- 1. Was macht ein Studium im Allgemeinen und an Ihrer Hochschule im Speziellen aus?
 Was unterscheidet ein Hochschulstudium von einer Ausbildung oder beruflichen Qualifizierung?
- 2. Was bedeuten Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Studierenden an Ihrer Hochschule?
- 3. Benutzen Sie für die Formulierung, die Entwicklung und die Erfassung von Kompetenzen ein bestimmtes Modell?
 - Falls ja: Welches und wofür?
- 4. Wie kann Kompetenzentwicklung durch die Gestaltung von Studiengängen und Unterstützungsangeboten ermöglicht werden? Was braucht es dafür?
- 5. Welche Studienformate eignen sich besonders gut, um Kompetenzen (weiter-)zuentwickeln? Beispiele: berufsbegleitend, berufsintegrierend, dual, online, Präsenz
- 6. Welche Lehr- und Lernformen eignen sich besonders gut, um Kompetenzen (weiter-) zuentwickeln? (z.B. Praxisforschungsprojekte, Planspiele mit Praxispartner.innen)

 Beispiele: Praxisforschungsprojekte, Planspiele mit Praxispartner.innen
- 7. Welche Relevanz/Bedeutung hat die Praxiserfahrung der Lehrenden für die Kompetenzentwicklung von Studierenden?
- 8. Woran erkennen Sie, dass Ihre Studierenden Kompetenzen (weiter-)entwickelt haben?
- 9. Was unterscheidet ihre Studierenden hinsichtlich ihrer Erwartungen an das Studium von denen an anderen Hochschulen?
- 10. Welche Anforderungen stellen zukünftige Arbeitgeber.innen an das Studium? Welche Rolle spielen sie bei der Studiengangsgestaltung?
- 11. Wenn Sie sich den oder die ideale Absolvent.in vorstellen: Was sollte er oder sie wissen, was sollte er oder sie können und welche Haltung sollte Sie haben?
 Alternativ: Welche Kompetenzen hat er.sie entwickelt?
 Inwiefern sind Ihre Absolvent.innen auf Krisen im beruflichen Alltag vorbereitet?
- 12. Was brauchen Studierende von einer Hochschule um sich zu solch idealen Absolvent.innen zu entwickeln?
 - Inwiefern unterstützen Sie Studierende und Absolvent.innen in der Berufseinstiegsphase ergänzend zu den Lehrveranstaltungen?
- Wo sehen Sie Stärken und besondere Herausforderungen in der Kompetenzentwicklung an Ihrer Hochschule im Vergleich zu anderen Hochschulen und Hochschultypen?
 Wo sehen Sie besondere Herausforderungen?
 Sehen Sie Stärken und besondere Herausforderungen in der Kompetenzentwicklung an (privaten)
 HAW?
- 14. Gibt es etwas, das aus Ihrer Sicht noch wichtig ist, wenn Sie an Kompetenzen und Hochschulbildung denken?

Mitarbeiter.innen Lehr- und Lernentwicklung

Was macht ein Studium im Allgemeinen und an Ihrer Hochschule im Speziellen aus?
 Was unterscheidet ein Hochschulstudium von einer Ausbildung odoer beruflichen Qualifizierung?

- 2. Was bedeuten Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Studierenden an Ihrer Hochschule?
- 3. Verwenden Sie für die Formulierung, die Entwicklung und die Erfassung von Kompetenzen ein bestimmtes Modell?

Falls ja: Welches und wofür?

- 4. Wie läuft ein Prozess der Studiengangsentwicklung typischerweise an Ihrer Hochschule ab? Wer ist daran beteiligt? Geschieht die Studiengangsentwicklung eher auf zentraler oder Fachbereichsebene?
- 5. Welche Rolle spielen Kompetenzen in der Entwicklung von Studiengängen? Gibt es Leitfäden, wo Kompetenzanforderungen für z.B. Modulverantwortliche festgehalten werden?

 Welche Rollen spielen Akkreditierungsanforderungen für die Rolle von Kompetenzentwicklung in Studiengängen?
- 6. Welche Studienformate eignen sich besonders gut, um Kompetenzen (weiter-)zuentwickeln? Beispiele: berufsbegleitend, berufsintegrierend, dual, online, Präsenz
- 7. Welche Lehr- und Lernformen eignen sich besonders gut, um Kompetenzen (weiter-) zuentwickeln?

Beispiele: Praxisforschungsprojekte, Planspiele mit Praxispartner.innen

- 8. Welche Bedeutung haben Kompetenzen (z.B. Praxiserfahrung) der Lehrenden für die Kompetenzentwicklung von Studierenden?

 Inwiefern brauchen Lehrende Unterstützung? Wie unterstützen Sie Lehrende bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung in ihren Modulen?
- 9. Woran erkennen Sie, dass Ihre Studierenden Kompetenzen (weiter-)entwickelt haben?
- Wenn Sie sich den oder die ideale Absolvent.in vorstellen: Was sollte er oder sie wissen, was sollte er oder sie k\u00f6nnen und welche Haltung sollte er oder sie haben?
 Alternativ: Welche Kompetenzen hat er.sie entwickelt?
 Inwiefern sind Ihre Absolvent.innen auf Krisen im beruflichen Alltag vorbereitet?
- 12. Wo sehen Sie Stärken in der Kompetenzentwicklung an Ihrer Hochschule im Vergleich zu anderen Hochschulen und Hochschultypen?
- 13. Wo sehen Sie besondere Herausforderungen?

Sehen Sie Stärken und besondere Herausforderungen in der Kompetenzausbildung an (privaten) HAW?

Was brauchen Studierende von einer Hochschule, um sich zu idealen Absolvent.innen zu entwickeln?

14. Gibt es etwas, das aus Ihrer Sicht noch wichtig ist, wenn Sie an Kompetenzen und Hochschulbildung denken?

Lehrende

- 1. Was macht ein Studium im Allgemeinen und an Ihrer Hochschule im Speziellen aus?
 Was unterscheidet ein Hochschulstudium von einer Ausbildung oder beruflichen Qualifizierung?
- 2. Was bedeuten Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in Ihrem Studiengang und unterscheidet sich das ggf. von den anderen Studiengängen an Ihrer Hochschule oder anderen Hochschulen?

3. Verwenden Sie für die Formulierung, die Entwicklung und die Erfassung von Kompetenzen ein bestimmtes Modell?

Falls ja: Welches und wofür?

4. Sie sind ja Studiengangleiter.in im [Studiengang]. Wie läuft ein Prozess der Studiengangsentwicklung an Ihrer Hochschule typischerweise ab? Gibt es Unterschiede zu anderen Fachbereichen?

Welche Rolle spielen Akkreditierungsanforderungen für die Relevanz von Kompetenzerwerb in Studiengängen?

- 5. In welchem Verhältnis stehen fachliche und überfachliche Kompetenzen in den Studiengängen zueinander?
 - Unterscheiden sich die Kompetenzen hinsichtlich der Abschlüsse (BA/MA)?
- 6. Ihr Studiengang ist [in Vollzeit in Präsenz, Teilzeit, dua, online etc.]. Inwiefern unterscheiden sich diese Studienformate aus Ihrer Sicht, wenn es um die Entwicklung oder Weiterentwicklung von Kompetenzen geht?
- 7. Welche Lehr- und Lernformen eignen sich besonders gut, um Kompetenzen (weiter-) zuentwickeln?
 - Beispiele: Praxisforschungsprojekte, Planspiele mit Praxispartner.innen
- 8. Stellen Sie sich eine besonders gelungene Lehrveranstaltung vor. Welche Kompetenzen können die Studierenden auf welche Art und Weise dort entwickeln?
- 9. Wie unterstützen Sie Ihre Studierenden individuell bei der Kompetenzentwicklung?
- 10. Welche Bedeutung haben Kompetenzen (z.B. Praxiserfahrung) der Lehrenden für die Kompetenzentwicklung von Studierenden?
- 11. Woran erkennen Sie, dass Ihre Studierenden Kompetenzen (weiter-)entwickelt haben?
- 12. Welche Erwartungen haben Ihre Studierenden an das Studium?
- 13. Welche Anforderungen stellen Arbeitgeber.innen an die Studiengänge? Inwiefern werden diese systematisch in (die Anforderungen der) Lehrveranstaltungen eingebunden?
- 14. Wenn Sie sich den oder die ideale Absolvent.in vorstellen: Was sollte er oder sie wissen, was sollte er oder sie können und welche Haltung sollte er oder sie haben?

Alternativ: Welche Kompetenzen hat er.sie entwickelt?

Was brauchen Studierende von einer Hochschule, um sich zu idealen Absolvent.innen zu entwickeln?

Inwiefern sind Ihre Absolvent.innen auf Krisen im beruflichen Alltag vorbereitet?

- 15. Wo sehen Sie Stärken in der Kompetenzentwicklung in Ihrem Studiengang im Vergleich zu ähnlichen Studiengängen an anderen Hochschulen und Hochschultypen?
- 16. Wo sehen Sie besondere Herausforderungen?

 Sehen Sie Stärken und besondere Herausforderungen in der Kompetenzausbildung an (privaten)

 HAW?
- 17. Gibt es etwas, das aus Ihrer Sicht noch wichtig ist, wenn Sie an Kompetenzen und Hochschulbildung denken?

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst" an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte. Als AnInstitut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und an der Lehre in verschiedenen Studiengängen beteiligt. Direktor des Instituts ist Prof. Peer Pasternack.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch fünf Aspekte bestimmt:

- HoF betreibt primär Forschung über Hochschulen und ist, damit verknüpft, in Teilbereichen der Wissenschaftsforschung, Zeitgeschichte, Bildungs- und Regionalforschung tätig. Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld das Hochschulwesen aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Anwendung tätig. Dabei setzt die Anwendung Forschung voraus nicht umgekehrt.
- Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.
- Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.
- HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Sie werden unter dem Titel "Raumbezüge der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel" integriert.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung:

- Eine besondere Aufmerksamkeit gilt Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung ("Hochschule in der Region"), Third Mission und Wissenschaftskommunikation.
- Intensiv bearbeitet HoF Fragen der Hochschulgovernance und Hochschulorganisation, des Wissenschaftsmanagements, der Qualitätsentwicklung an Hochschulen, akademischer Personalentwicklung incl. Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.
- Ein Alleinstellungsmerkmal ist, dass HoF als einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen kontinuierlich auch (zeit-)historische Themen bearbeitet.

Wissenschaftsinformation

HoF publiziert die Fachzeitschrift "die hochschule" und gibt beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag die Reihe "Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg" heraus. Forschungsreports werden in den "HoF-Arbeitsberichten" veröffentlicht. Dem Wissenstransfer in die praktische Hochschulentwicklung widmen sich die "HoF-Handreichungen". Das Erstellen von thematischen Handbüchern und Überblicksdarstellungen ist eine langjährige Spezialität des Instituts.

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek. Die öffentlich zugängliche Bibliothek verfügt über ca. 60.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Der Fachinformationsservice übernimmt nicht nur Rechercheleistungen für die Forschung des Instituts. Er speist auch überregionale Informationsangebote (FIS Bildung, Deutscher Bildungsserver, FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung). Davon profitiert wiederum die Forschung am HoF.

Der Print-Newsletter "HoF-Berichterstatter" informiert zweimal im Jahr und der HoF-eMail-Newsletter dreimal jährlich über die Arbeit des Instituts. Ein Großteil der Informationsangebote steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (http://www.hof.uni-halle.de).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Kontext der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität Leucorea gegründet worden und wurde nach mehr als 300 Jahren, 1817, durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische Leucorea ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden, in deren Räumlichkeiten das Institut ansässig ist. Unter den Wittenberger Instituten ist HoF seit langem das drittmittelstärkste, größte und produktivste. Neben Forschung und Lehre nimmt es auch seine eigene Third Mission sehr ernst: Ausdruck dessen ist insbesondere, dass die lokale und regionale Bildungsgeschichte bearbeitet wird, z.B. mit der Website zur historischen Universität Wittenberg (www.uni-wittenberg.de).

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof arbeitsberichte.htm

- 130: Sebastian Schneider / Olivia Laska / Christiane Maue / Robert Aust: "Eine Grauzone gehört ausgelotet" Widerstände als Folgen von Transferbürokratie, unt. Mitarb. v. Justus Henke, 2025, 96 S.
- 129: Justus Henke / Frederic Krull: Ein Metadatenprofil für Onlineressourcen zu organisatorischen Rahmenbedingungen der Hochschullehre, 2025, 46 S.
- 128: Sebastian Schneider / Frederic Krull: Forschungsbezogenes Wissenschaftsmanagement in der Praxis: Bedingungen, Rollenbilder und Effekte, 2025, 75 S.
- 127: Axel Philipps: Nichtöffentliche Hochschulen in Deutschland: Scoping Review zur empirischen Forschung, 2024, 44 S.
- 126: Justus Henke: Generative KI in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse der 2. Welle 2024, 2024, 42 S.
- 125: Reinhard Kreckel: Soziale Integration und nationale Identität. Eine Wiederbegegnung nach drei Jahrzehnten, 2024, 42 S.
- 124: Christiane Arndt / Anne Mielke: *Vielfalt und Chancengerechtigkeit: Aktivitäten von und in Fachgesellschaften*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 2024, 124 S.
- 123: Rocio Ramirez / Olivia Laska / Arne Böker: Studienvorbereitung für internationale Studieninteressierte in Deutschland. Eine Momentaufnahme eines dynamischen Feldes, unt. Mitarb. von Ricarda Abendroth, Sophie Korthase, Roxana Schwitalla, 2023, 82 S.
- 122: Justus Henke: *Hochschulkommunikation im Zeitalter der KI: Erste Einblicke in die Nutzung und Perspektiven generativer KI-Tools*, 2023, 53 S.
- 121: Peer Pasternack (Hg.): Weit verbreitet und kaum erforscht: Wissenschaftliche Beiräte in der Wissenschaft, 2022, 86 S.
- 120: Peer Pasternack: *Nicht nur Resteverwertung. Die Verwendungen der Wittenberger Universitätsfundation nach 1817*, 2022, 143 S.
- 119: Sebastian Schneider / Sylvi Mauermeister / Robert Aust / Justus Henke: *Paralleluniversen des Wissenschaftsmanagements: Ein Vergleich zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*, 2022, 114 S.
- 118: Peer Pasternack / Andreas Beer: Die externe Kommunikation der Wissenschaft in der bisherigen Corona-Krise (2020/2021). Eine kommentierte Rekonstruktion, unt. Mitarb. v. Justus Henke, Sophie Korthase und Philipp Rediger, 2022, 79 S.
- 117: Cristina Raffaele / Philipp Rediger: Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre, unt. Mitarb. v. Sebastian Schneider, 2021, 51 S.
- 116: Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: *Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report*, 2021, 126 S.
- 115: Peer Pasternack: Das fünfte Jahrfünft. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2016–2020, 2021, 97 S.
- 114: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister / Verena Plümpe: Citizen Science jenseits von MINT. Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften, unter Mitarbeit von Nicola Gabriel, 2020, 105 S.
- 113: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Input- und Leistungsdaten der Hochschulen in den ostdeutschen Flächenländern unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten*, 2020, 69 S.
- 112: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung, unter Mitarbeit von Jennifer Jacob und Steffen Zierold, 2019, 148 S.
- 111: Peer Pasternack / Sebastian Schneider: Kooperationsplatt-formen: Situation und Potenziale in der Wissenschaft Sachsen-Anhalts, unter Mitarbeit von Carolin Seifert, 2019, 129 S.

- 110: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt / Jens-Heinrich Schäfer: "Wie auf einem Basar". Berufungsverhandlungen und Gender Pay Gap bei den Leistungsbezügen an Hochschulen in Niedersachsen, unter Mitarbeit von Judit Anacker, Aaron Philipp, Sven Preußer, Philipp Rediger, 2019, 142 S.
- 109: Justus Henke / Norman Richter / Sebastian Schneider / Susen Seidel: Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung, 2019, 158 S.
- 108: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Lebensbegleitend: Konfessionell gebundene religiöse, politische und kulturelle Allgemeinbildungsaktivitäten incl. Medienarbeit in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen, Bildungs- und Kommunikationsformen, 2018 143 S
- 107: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt: Dem Kulturwandel auf der Spur. Gleichstellung an Hochschulen in Sachsen. Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, unter Mitarbeit von Zozan Dikkat und Charlotte Hansen, 2018, 124 S.
- 106: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Konfessionelle Fort- und Weiterbildungen für Beruf und nebenberufliche Tätigkeiten in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen und Bildungsformen, 2018, 107 S.
- 105: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Das kirchliche Berufsbildungswesen in der DDR, 2018, 176 S.
- 104: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Konfessionelles Bildungswesen in der DDR: Elementarbereich, schulische und nebenschulische Bildung, 2017, 104 S.
- 103: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen, 2017, 103 S.
- 102: Anke Burkhardt / Gunter Quaißer / Barbara Schnalzger / Christoph Schubert: Förderlandschaft und Promotionsformen. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017, 2016, 103 S.
- 101: Peer Pasternack: 25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015, 2016, 92 S.
- 100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OvGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.
- 1'16: Peer Pasternack: Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015, 124 S.
- 3'15: Peggy Trautwein: Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.
- 2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen, 107 S.
- 1'15: Peggy Trautwein: Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.
- 5'13: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 1991, 56 S.
- 4'13: Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung, 89 S.

- 3'13: Jens Gillessen / Peer Pasternack: Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt, 124 S.
- 2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, 99 S.
- 1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, 77 S.
- 8'12: Justus Henke / Peer Pasternack: *Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt*, 36 S.
- 7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität, 177 S.
- 6'12: Karin Zimmermann: Bericht zur Evaluation des "Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder", 53 S.
- 5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010), Erträge einer Meta-Analyse, 91 S.
- 4'12: Peer Pasternack (Hg.): Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 135 S.
- 3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, 50 S.
- 1'12: Steffen Zierold: Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren, 63 S.
- 7'11: Peer Pasternack / Henning Schulze: Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts-und Technologierat (SWTR), 64 S.
- 6'11: Robert D. Reisz / Manfred Stock: Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung, 64 S.
- 5'11: Peer Pasternack: HoF-Report 2006 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, 90 S.
- 4'11: Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.
- 3'11: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform, 81 S.
- 2'11: Johannes Keil / Peer Pasternack: Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, 139 S.
- 1'11: Daniel Hechler / Peer Pasternack: Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte, 225 S.
- 4'10: Peer Pasternack: Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht, 79 S.
- 3'10: Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: Studierendenmobilität ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts "Föderalismus und Hochschulen", 69 S.
- 2'10: Peer Pasternack / Henning Schulze: Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung, 76 S.
- 1'10: Martin Winter / Yvonne Anger: Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie, 310 S.
- 5'09: Robert Schuster: Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens, 70 S.

- 4'09: Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung, 41 S.
- 3'09: Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09: Viola Herrmann / Martin Winter: Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen, 44 S.
- 1'09: Martin Winter: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, 91 S.
- 5'08: Karsten König / Peer Pasternack: elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin, 159 S.
- 4'08: Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern, 137 S.
- 3'08: Teresa Falkenhagen: Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 123 S
- 2'08: Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven. 120 S.
- 1'08: Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme, 81 S.
- 4'07: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt, 46 S.
- 3'07: Michael Hölscher / Peer Pasternack: Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, 188 S.
- 2'07: Martin Winter: PISA, Bologna, Quedlinburg wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts, 58 S.
- 1'07: Karsten König: Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen, 116 S.
- 7'06: Anke Burkhardt / Karsten König / Peer Pasternack: Fachgutachten zur Neufassung des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG) Gesetzentwurf der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag unter den Aspekten der Autonomieregelung und Weiterentwicklung der partizipativen Binnenorganisation der Hochschule im Vergleich zu den Regelungen des bisherigen SächsHG, 36 S.
- 6°06: Roland Bloch: Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme, 64 S.
- 5'06: Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum "Hochschul-TÜV" der Sächsischen Zeitung 2006, 79 S.
- 4'06: Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht, 93 S.
- 3'06: Irene Lischka: Entwicklung der Studierwilligkeit, 116 S.
- 2'06: Irene Lischka: Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, 52 S.
- 1'06: Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 107 S.

- 7'05: Peer Pasternack / Axel Müller: Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-"Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010"-Prozess, 156 S.
- 6'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: Frauenkarrieren und barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext, 156 S.
- 5'05: Jens Hüttmann / Peer Pasternack: Studiengebühren nach dem Urteil, 67 S.
- 4'05: Klaudia Erhardt (Hrsg.): ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis, 71 S.
- 3'05: Juliana Körnert / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S.
- 2'05: Peer Pasternack: Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005, 132 S.
- 1b'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg, 51 S.
- 1a'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04: Dirk Lewin / Irene Lischka: Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, 106 S.
- 5'04: Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen.* Verfahren und Instrumente, 138 S.
- 4'04: Jens Hüttmann: Die "Gelehrte DDR" und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04: Martin Winter: Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, 60 S.
- 2'04: Roland Bloch / Peer Pasternack: Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse. 124 S.
- 1'04: Christine Teichmann: Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung, 40 S.
- 5'03: Hansgünter Meyer (Hg.): Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003, 79 S.
- 4'03: Roland Bloch / Jens Hüttmann: Evaluation des Kompetenzzentrums "Frauen für Naturwissenschaft und Technik" der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns, 48 S.
- 3'03: Irene Lischka: Studierwilligkeit und die Hintergründe neue und einzelne alte Bundesländer Juni 2003, 148 S.
- 2'03: Robert D. Reisz: Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions, 34 S.
- 1'03: Robert D. Reisz: Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000, 42 S.
- 5'02: Christine Teichmann: Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten, 42 S.
- 4'02: Hans Rainer Friedrich: Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses, 22 S.
- 3'02: Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02: Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt, 42 S.

- 1'02: Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: Fünf Jahre HoF Wittenberg Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001, 79 S.
- 5'01: Peer Pasternack: Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S.
- 4'01: Christine Teichmann: Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation, 51 S.
- 3'01: Heidrun Jahn: Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg, 58 S.
- 2'01: Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven, 127 S.
- 1'01: Peer Pasternack: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 1994, 45 S.
- 5'00: Irene Lischka: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten, 75 S.
- 4'00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittelund Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg, 83 S.
- 3'00: Dirk Lewin: Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht, 127 S.
- 2'00: Anke Burkhardt: Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation, 182 S.
- 1'00: Heidrun Jahn: Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen, 65 S.
- 7'99: Bettina Alesi: Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990–1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S.
- 6'99: Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie, 72 S.
- 5'99: Irene Lischka: Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt, 104 S.
- 4'99: Heidrun Jahn: Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung, 35 S
- 3'99: Dirk Lewin: Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements, 61 S.
- 2'99: Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998, 81 S.
- 1'99: Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98: Irene Lischka: Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten, 43 S.
- 4'98: Peer Pasternack: Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre, 30 S.
- 3'98: Heidrun Jahn: Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse, 38 S.
- 2'98: Dirk Lewin: Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse, 44 S.
- 1'98: Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.

- 5'97: Anke Burkhardt: Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport, 49 S.
- 4'97: Irene Lischka: Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland, 15 S.
- $3\,^{\circ}97:$ Gertraude Buck-Bechler: Zur Arbeit mit Lehrberichten, 17 S.
- 2'97: Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97: Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack. Redaktion: Uwe Grelak

Themenhefte 2014-2025:

Sigrun Nickel / Anna-Lena Thiele (Hg.): Wissenstransfer und Hochschulentwicklung. Impulse aus der Hochschulforschung (2025, 261 S., € 20,-)

Franziska Bomski (Hg.): *Inventur. Der Personalumbau in den ostdeutschen Wissenschaften nach 1989* (2024, 188 S., € 17.50)

Justus Henke / Annika Felix / Katja Knuth-Herzig (Hg.): Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem (2023, 240 S., 20,-)

Peer Pasternack / Daniel Watermann (Hg.): Studieren mit und ohne Corona (2022, 254 S.; € 20,-)

Rocio Ramirez / Andreas Beer / Peer Pasternack: *WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung,* unt. Mitarb. v. Sophie Korthase (2021, 153 S.; € 17.50)

Annemarie Matthies / Bettina Radeiski (Hg.): Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen (2020, 180 S.; € 17,50)

Sandra Beaufaÿs / Anja Franz / Svea Korff (Hg.): Ausstieg aus der Wissenschaft (2020, 175 S.; \in 17,50)

Annett Maiwald / Annemarie Matthies / Christoph Schubert (Hg.): Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirk-

mechanismen und Folgen hochschulischer Bildung (2019, 189 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen* (2018, 279 S.; € 20,-)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2 (2017, 176 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem (2017, 193 S.; € 17,50)

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): Akademische Freiheit. ,Core Value' in Forschung, Lehre und Studium (2016, 181 S.; € 17.50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

http://www.die-hochschule.de - Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen. Beihefte zu "die hochschule"

Volltexte auch unter https://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm

Handreichungen 2014–2024:

- 17: Peer Pasternack: Hochschule und Wissenschaft in der DDR 1945–1989. Ein kurzer Abriss, Halle-Wittenberg 2024, 162 S.
- 16: Sebastian Schneider / Frederic Krull / Justus Henke: *Qualitätswirksam gestalten. Bedingungen und Kriterien für ein erfolgreiches forschungsbezogenes Wissenschaftsmanagement*, Halle-Wittenberg 2024, 85 S.
- 15: Peer Pasternack / Philipp Rediger / Sebastian Schneider: *Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen*, Halle-Wittenberg 2021, 119 S.
- 14: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister: *Kultur und Gesellschaft gemeinsam erforschen. Überblick und Handlungsoptionen zu Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarb. v. Susann Hippler, Nicola Gabriel und Steffen Zierold, Halle-Wittenberg 2020, 128 S.
- 13: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Integrieren und kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbünden und Förderprogrammen*, Halle-Wittenberg 2020, 140 S.
- 12: Peer Pasternack: *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*, Halle-Wittenberg 2020, 92 S.
- 11: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen, Halle-Wittenberg 2020, 52 S.

- 10: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Sven Preußer: Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege, Halle-Wittenberg 2019, 146 S.
- 9: Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.
- 8: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.
- 7: Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.
- 6: Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel,* Halle-Wittenberg 2014, 118 S.
- 5: Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.
- 4: Peer Pasternack / Steffen Zierold: Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

Schriftenreihe "Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg" 2016–2025

Rocio Ramirez / Olivia Laska: Zwischen zwei Welten. Die Studienvorbereitung internationaler Studierender in Deutschland, unter Mitarbeit von Arne Böker, Ricarda Abendroth, Sophie Korthase und Roxana Schwitalla, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Stuttgart 2025, 239 S.

Peer Pasternack / Matthias Meinhardt (Hg.): Das Universitätssterben um 1800. Strukturelle Bedingungen und kontingente Faktoren, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2024, 200 S

Andreas Beer / Daniel Hechler / Peer Pasternack / Rocio Ramirez: Der Wissenschaftliche Beirat. Das letzte bislang unaufgeklärte Qualitätsinstrument in der Wissenschaft, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2023, 227 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: 150.000 Seiten konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Bibliografische Dokumentation der seit 1990 publizierten Literatur, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 327 S.

Sylvi Mauermeister: Eingeschrieben und Geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 390 S.

Peer Pasternack: MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 678 S.

Justus Henke: Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 296 S.

Peer Pasternack: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 497 S.

Rui Wu: Zur Promotion ins Ausland. Erwerb von implizitem Wissen in der Doktorandenausbildung. Am Beispiel der wissenschaftlichen Qualifikationsprozesse chinesischer Doktoranden in Deutschland, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 383 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack / Steffen Zierold: Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten, unt. Mitw. v. Uwe Grelak und Justus Henke, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 359 S.

Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 361 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt*, unt. Mitw. v. Jens Gillessen, Uwe Grelak, Justus Henke, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein und Steffen Zierold, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 347 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 291 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: 20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) 2021–2024

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Im Auftrag. Sonderhochschulen und Ressortforschung in der DDR*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2024, 325 S.

Peer Pasternack: Von Campus- bis Industrieliteratur. Eine literarische DDR-Wissenschaftsgeschichte, Tectum-Verlag, Baden-Baden 2024, 640 S.

Peer Pasternack: Lose gekoppelt. Die Universität Halle-Wittenberg und die Stadt Wittenberg seit 1817: eine Beziehungsgeschichte, unt. Mitarb. v. Daniel Watermann, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2024, 332 S.

Marianne Merkt / Peer Pasternack / Philipp Pohlenz (Hg.): Verbünde deutscher Hochschulen zur Lehrentwicklung. Analyse der Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2024, 183 + XXXVIII S.

Peer Pasternack: Die Spuren der LEUCOREA (1502–1817). Ein universitätshistorischer Stadtrundgang durch das heutige Wittenberg, Drei Kastanien Verlag, Lutherstadt Wittenberg 2023, 92 S.

Christiane Arndt / Anne Mielke: Stand und Perspektiven der Implementierung von Hochschuldidaktik in der Governance der öffentlichen Universitäten in Österreich, Projektbericht, unt. Mitarb. von Peer Pasternack, Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ Institut für Hochschulforschung (HoF), Wien/Halle-Wittenberg 2023, 145 S.

Pasternack, Peer (Hg.): Wissenschaftskommunikation, neu sortiert, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden 2022, 378 S

Peer Pasternack: Das Sachsen-Anhalt-Wissen aus Wittenberg. Die HoF-Beiträge des letzten Jahrzehnts (2013–2022), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2022, 206 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: Toleriert und kontrolliert. Konfessionelles Bildungswesen auf dem Gebiet Sachsen-Anhalts 1945–1989, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2021, 364 S.

Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge, Deutsches Jugendinstitut (DJI), München 2021, 100 S.