

# Weiterentwicklung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse

**Ausprägung von Kompetenzen durch Lernen und Erfahrung innerhalb des Deutschen  
Tertiären Bildungssektors: wissenschaftliche Grundlegungen. Text zur  
Vortragspräsentation**

Von

Ulrich Bartosch,

Anita Maile-Pflughaupt,

Nicole Romana Heigl,

Joachim Thomas

unter Mitwirkung von

Ann-Kathrin Grygar

Ergänzung zur Präsentation: Bartosch, Ulrich, Anita Maile-Pflughaupt, Nicole Heigl und Joachim Thomas. 2017.  
«Hochschulische Bildung als Kompetenzentwicklung - Vortragspräsentation: Leitende Überlegungen bei der Überarbeitung  
und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse (KMK, 2017).

[https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR\\_Bartosch\\_Maile\\_310717.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_Bartosch_Maile_310717.pdf)

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	2
Prolog .....	4
1. Kritische Würdigung des bisherigen QR_DH: Bedeutsamkeit und Stärken, Anschlussfähigkeit und Potenzial.....	5
2. Konkretisierung der Leitlinien .....	6
3. Bisherige Struktur und Überarbeitung.....	10
4. Funktional -pragmatischer Ansatz mit normativer Komponente .....	12
5. Begründung der Berücksichtigung notwendiger (Teil-) Kompetenzen .....	15
5.1. Wissensverbreiterung, Wissensvertiefung und Wissensverständnis.....	16
5.2. Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen: Handlungs- und Tätigkeitsmerkmale erfolgreicher Problemlösung.....	17
5.3. Kommunikation und Kooperation.....	19
5.4. Wissenschaftliches Selbstverständnis/ Professionalität .....	21
6. Ein Kompetenzmodell für hochschulische Bildung, das auf spezifische Kompetenz verweisen kann.....	22
Literaturverzeichnis.....	25

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hochschulische Kompetenz (1).....	7
Abbildung 2: Hochschulische Kompetenz (2).....	9
Abbildung 3: Hochschulische Kompetenz (3).....	9
Abbildung 4: Kompetenzmodell HQR.....	10
Abbildung 5: Potentiale und Anschlussmöglichkeiten des HQR-Kompetenzmodells.....	10
Abbildung 6: Bisherige Binnenstruktur des QR_DH .....	11
Abbildung 7: Strukturelle Unbestimmtheit .....	13
Abbildung 8: Binnenstruktur des überarbeiteten und restrukturierten HQR.....	14
Abbildung 9: Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen .....	18
Abbildung 11: Kompetenzmodell.....	23

"Die Klarheit unserer wissenschaftlichen Haltung wird verlässlich nur durch methodologische Besinnung. Diese führt zur Scheidung der mannigfachen Weisen wissenschaftlichen Erkennens von den philosophischen Methoden des Denkens. Das ist ein weites und wesentliches Feld des Studiums und der Besinnung."

(Karl Jaspers 1950, S. 22)

## Prolog

Der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (im folgenden *QR\_DH*) vom 21.04.2005 bildete die erste systematische Beschreibung von Qualifikationen die im Rahmen eines erfolgreichen Hochschulstudiums erlangt werden. Der damalige „vorliegende Entwurf“ (HRK & KMK 2005, S. 4) wies deutlich darauf hin, dass in den nächsten Jahren eine Weiterentwicklung vorgesehen war. Dieser Aufgabe nahm sich eine Arbeitsgruppe der HRK<sup>1</sup> an, die aus der AG<sup>2</sup> der HRK zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hervorgegangen war.

Am 16.02.2017 konnte die Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenwirken mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung eine gründlich *überarbeitete Version* des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (im folgenden *HQR*) verabschieden.

Dieser Artikel bezieht sich auf wissenschaftliche Grundlegungen des neuen Rahmenwerkes. Die Notwendigkeit einer Überarbeitung des QR\_DH leitete sich in erster Linie aus bildungstheoretischen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskursen zu einem aktuellen, bildungstheoretischen Kompetenzbegriff für den Hochschulbereich ab.

Gleichzeitig war es dezidierte Zielsetzung, eine deutlichere Differenzierung zu den Bildungsaufträgen anderer Bildungsbereiche, insbesondere der beruflichen Bildung aufzuzeigen, um damit Transparenz für Anschluss- und Vergleichsdebatten zu ermöglichen.

---

<sup>1</sup> Entwurfsfassung durch die Mitglieder der Arbeitsgruppe der HRK: Leitung durch Prof. Dr. Micha Teuscher (HRK) und Prof. Dr. Ulrich Bartosch (KU EI- IN). Mitglieder: Prof. Dr. Christiane Jost (HS Rhein-Main) Barbara Michalk (HRK), Anita Maile-Pflughaupt (KU EI-IN), Christian Tauch (HRK). Unter Mitwirkung einer wissenschaftlichen und redaktionellen Arbeitsgruppe: Leitung: Prof. Dr. Ulrich Bartosch (KU EI-IN). Mitglieder: Prof. Dr. Micha Teuscher (HRK), A. Maile-Pflughaupt (KU EI-IN), Prof. Dr. Manfred Hampe (TU Darmstadt), Prof. Dr. J. Thomas (KU EI-IN), Dr. Nicole Ramona Heigl (KU EI-IN), Prof. Dr. Guido Pollak (U PA), Dr. Olav Bartz (Akkreditierungsrat), Thomas. Reil (ACQUIN), Agnieszka Maluga (FH Kiel)

<sup>2</sup> Vorsitz: Prof. Dr. Micha Teuscher, Vizepräsident der HRK, Rektor der Hochschule Neubrandenburg. Mitglieder: Prof. Dr. Dr. Albert Albers, Vorsitzender des Allgemeinen Fakultätentages, Vertretung durch Herrn Jan Breitschuh, Karlsruhe KIT, Prof. Dr. Ulrich Bartosch, KU Eichstätt-Ingolstadt, Prof. Dr. Volker Gehmlich, HS Osnabrück, Prof. Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrats, Vertretung durch Frau Agnes Leinweber bzw. Dr. Olav Bartz, Prof. Dr. Manfred J. Hampe, TU Darmstadt, Prof. Dr. Christiane Jost, HS Rhein-Main, Prof. Dr. Hans Klaus, FH Kiel, Prof. Dr. Bernd Schinke, Vorsitzender der Konferenz der Fachbereichstage, Heike Schmitt, Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (4ING), Herr Woldemar Venohr, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Vertretung durch Frau Dr. Jana Fietz

Die Anschlussfähigkeit zu den bisherigen Kompetenzbeschreibungen des QR\_DH musste dabei gewahrt bleiben.

## 1. Kritische Würdigung des bisherigen QR\_DH: Bedeutsamkeit und Stärken, Anschlussfähigkeit und Potenzial

Der QR\_DH beschrieb zu erwerbende Kompetenzen („Wissen und Verstehen“ und „Können“) und formale Aspekte (z.B. Zugangsvoraussetzungen und Dauer) gestufter Hochschulabschlüsse (Bachelor, Master, Doktorat). Er war als eine Übereinkunft für Qualifikationserwartungen hinsichtlich des allgemeinen Bildungsauftrages von Hochschulen formuliert. Als Referenzrahmen unterstrich der QR\_DH folgende, grundlegende Ziele:

- erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Bildungsgänge - national und international,
- verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber,
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung,
- Erleichterung der Curriculum-Entwicklung,
- höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Aufbauend auf den Arbeiten der sog. „Dublin Descriptors“ (Joint Quality Initiative Informal Group 2004), war der QR\_DH eine erstmalige qualitative Formulierung dessen, „was ein Hochschulstudium bewirken muss, [und] welches allgemeine Vermögen die Absolventinnen und Absolventen auszeichnen sollte.“ (Bartosch et al. 2013). Mit diesem Fundament war der QR\_DH bereits kompatibel mit dem *Qualifications Framework of the European Higher Education Area* (QF-EHEA) und ermöglichte eine systematische Formulierung kompetenzorientierter Deskriptoren für fachliche Qualifikationsrahmen. Man muss zugleich den frühen Zeitpunkt des Entwurfes würdigen, wenn seine Defizite erörtert werden. Die Kompetenzforschung hat sich seither deutlich weiterentwickelt.

Dem QR\_DH wurde z.B. vorgeworfen, dass es ihm hinsichtlich des zugrundeliegenden Kompetenzmodells an einer empirischen und theoretischen Fundierung mangeln würde (vgl. Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia 2013). Zu ähnlicher Kritik gelangt ein Gutachten zur

Kompetenzorientierung in Studium und Lehre der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2012, S. 28). Dem QR\_DH wurde hier eine „pragmatische Wahl der Kompetenzkategorien und Niveaueskriptoren ohne theoretische Bezüge“ attestiert. Diese theoretische und empirische Begründungsnotwendigkeit wurde im Diskurs der verbesserten Modellierung erörtert und findet sich exemplarisch, wenngleich auch verkürzt, im nächsten Abschnitt des vorliegenden Textes.

In ihrem „Offenen Brief“ mahnten 2013 zehn deutsche Bologna-Experten zur „Kurskorrektur“ (Bartosch et al. 2013). Sie betonten die zentrale Rolle der Hochschulen als „Ort zur Bildung der wissenschaftlichen Persönlichkeit“, der aber „in vielen Zusammenhängen allzu sehr auf die unmittelbare Verwertbarkeit von Qualifikationen am Arbeitsmarkt reduziert wird.“ Eine explizite Beschreibung des hochschulischen Bildungsauftrags und damit seine Differenzierung zur Beruflichen Bildung würde vom QR\_DH nicht genügend geleistet. In Fragen von Durchlässigkeit, Anrechnung und Anerkennung des bildungspolitischen Ziels „Offene Hochschulen“ ist jedoch die Unterscheidbarkeit der Partner eine konstruktive Voraussetzung für gemeinsame gegenseitige Würdigung der jeweiligen Stärken und Schwächen. Der vorliegende überarbeitete HQR will diese Korrekturen vornehmen und deutlich aufzeigen.

## 2. Konkretisierung der Leitlinien

Dem QR\_DH (HRK & KMK 2005) waren einführende Leitlinien vorangestellt worden. Im Rahmen der Überarbeitung wurden sie erweitert und konkretisiert. Demnach umfasst der HQR nun explizit die Hochschulbildung in Deutschland und bezieht sich auf den „Bologna-Qualifikationsrahmen“ (QF-EHEA) als grundlegendem Referenzwerk. Der HQR ist daher kompatibel mit denjenigen Qualifikationsrahmen, die ihrerseits den QF-EHEA referentiell berücksichtigen. Im Unterschied zum QF-EHEA gibt es im HQR keine „Short Cycle Qualifications“, denn diese werden an deutschen Hochschulen nicht angeboten.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> siehe European Commission: Learning Opportunities and Qualifications in Europe (<https://ec.europa.eu/ploteus/de>) “Short cycle or equivalent. The short cycle is practically based, leading to qualifications that are occupationally specific and prepare learners to enter the labour market. The short cycle is often an independent part of the first cycle in the Qualifications Framework for the European Higher Education Area (equivalent to ISCED Level 5). The descriptors of the short cycle correspond to the learning outcomes of EQF level 5. The Short cycle is typically represented by approximately 120 ECTS credits within national contexts. Some programmes are longer than three years but typically will not give more than 180 ECTS credits. In the majority of countries students can use most of the credits earned to progress to degrees courses.” (European Commission; <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/short-cycle-or-equivalent>)

Angesichts der breiten Bedeutung und der alltäglichen sowie der wissenschaftlichen Verwendung des Kompetenzbegriffs ist es nicht verwunderlich, dass verschiedene Disziplinen bzw. Zugänge sowohl ähnliche als auch konkurrierende Konzepte anbieten. Im HQR wird ein Kompetenzbegriff definiert und verwendet, der als übergeordnetes Konstrukt verstanden wird, und dem eine Vielzahl einzelner (Teil-) Kompetenzen in vier Kompetenzdimensionen zugeordnet werden.

In diesem Zusammenhang wird hochschulische Kompetenz<sup>4</sup> zuallererst als Gesamtheit des Wissens, des Verstehens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Hochschulabsolventen bzw. einer Hochschulabsolventin verstanden, welche die Qualität des reflexiven und innovativen Handelns dieser Person grundlegt. Dies beschreibt der nun neu verwendete Begriff der generischen, und damit fachübergreifend zu fördernden Kompetenzentwicklung bei Studierenden: Reflexives und innovatives Handeln bedeutet, dass in spezifischen Anforderungen beruflicher Praxis wissenschaftliches Wissen mit wissenschaftlichen Methoden generiert wird und zur Anwendung kommt.

Der Bereich, der im bisherigen QR\_DH als „Können“ beschrieben wurde, wird im jetzigen HQR abstrahiert durch die übergeordnete Kompetenzdimension<sup>5</sup> der Befähigung „zum Einsatz, zur Anwendung und Erzeugung von Wissen“ ausgedrückt. Hochschulische Bildung erhält ihre spezifische Qualität durch die reflexive Anwendung und die kritische Generierung von Wissen.

**Hochschulische Kompetenz** ist zunächst die Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln auf der Basis von wissenschaftlicher Generierung von Wissen und kritischer Wissensanwendung.

*Abbildung 1: Hochschulische Kompetenz (1)*

Die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen von Hochschulabsolventen und -absolventinnen geschieht dabei zwingend disziplinär und/ oder interdisziplinär. Fachliche bzw. sektorale Qualifikationsrahmen, die domänenspezifische, hochschulische Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen beschreiben wollen, finden im HQR-Kompetenzmodell eine

---

<sup>4</sup> Siehe auch

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf)

<sup>5</sup> im vorliegenden Text werden Teilkompetenzen als „Dimensionen“ bezeichnet. Beide Begriffe sind synonym.

passende Referenz, um – bezogen auf beobachtbare Handlungen/ beobachtbares Verhalten – fachliche Befähigungen als das „Lösen“ mehr oder minder komplexer Anforderungen durch reflexives und innovatives Handeln beschreibbar zu machen.

Als Beispiele der Beschreibung eines domänenspezifischen „Problemlösens durch reflexives und innovatives Handeln“ können hier der sektorale Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Schäfer & Bartosch 2016), die Qualifikationsprofile auf Studiengangebene des LINA VO-Projekts<sup>6</sup>, und der Qualifikationsrahmen Schulsozialarbeit (Bartosch et al. 2008) herangezogen werden.

Wie bereits der bisherige QR\_DH operationalisiert der HQR das Qualifikationsprofil unabhängig von der Hochschulart auf drei verschiedenen Stufen. Dabei werden der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen an die Prinzipien „forschenden Lernens“ geknüpft.

„Forschendes Lernen“ wird hier als wissenschaftlich forschungsmethodisch, disziplinar und weitgehend selbstgesteuert verstanden. Forschendes Lernen an deutschen Hochschulen wird mit Bezug auf die klassische Definition der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970), Textziffer 4.21) zugleich durch weitere folgende Merkmale bestimmt:

- selbstständige Wahl des Themas
- selbstständige „Strategie“, insbesondere bezüglich Methoden,
- Versuchsanordnung, Recherche
- Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chancen und Zufallsfunde andererseits
- dem Anspruch der Wissenschaft gemäß
- selbstkritische Prüfung der Ergebnisse hinsichtlich deren Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden
- Bemühung, das erreichte Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar wird.

Der HQR umfasst weiterhin eine neue Dimension von (Teil-)Kompetenzen, der sich auf ein „akademisches Selbstverständnis“ bezieht, das als „akademische Professionalität“ von Hochschulabsolventinnen und -absolventen bestimmt wird. In der Operationalisierung wird eine Person charakterisiert, „(...) die weitgehend frei und selbstbestimmt entscheidet und

---

<sup>6</sup> Siehe die Dokumentation unter [https://linavo2.oncampus.de/loop/Arbeitspaket\\_8](https://linavo2.oncampus.de/loop/Arbeitspaket_8)

handelt. Sie vollzieht dieses Handeln in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/ erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist“ (HRK & KMK 2017, S. 4). Der HQR folgt dabei grundsätzlich „(...) einem Wissenschaftsverständnis, das den öffentlichen Diskurs von Wissenschaft (ihrer Fragen, Methoden, Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse) im Rahmen einer demokratischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung voraussetzt“ (ebd.).

**Hochschulische Kompetenz** befähigt zu reflexivem und innovativem Handeln in Verantwortung für Sachen, Personen, Allgemeinheit und Umwelt, geprägt durch öffentlichen Diskurs der Wissenschaft (betreffend ihrer Fragen, Methoden, Forschungsvorhaben und -ergebnisse) im Rahmen einer demokratischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung.

Abbildung 2: Hochschulische Kompetenz (2)

Mit der gewählten Konzeption von Kompetenz bleibt der HQR anschlussfähig an gängige Modelle. Die folgende Abbildung 5 veranschaulicht die Zuordnungsmöglichkeit zu dem klassischen Modell nach Roth (1971, S. 180) in seiner Erweiterung, die sich „im bildungspolitischen Diskurs“ durchgesetzt hat“ (Tippelt et al. 2003, S. 350), und dem Kompetenzmodell des DQR.

Die vier Dimensionen des Kompetenzmodells des HQR sind in ihrer Charakterisierung voneinander unterscheidbar und bestimmen den Rahmen für die Operationalisierung spezifischer hochschulischer Qualifikationen. Hochschulische Kompetenz wird entsprechend der Definition von (Weinert 1999, 2001) aus kognitiven und aus affektiven Quellen gespeist.

**Hochschulische Kompetenz** ist die Befähigung zu reflexivem und innovativem Handeln auf der Basis von kritischem Wissen und der kritischen methodischen Generierung von Wissen (kognitive Leistungsdisposition) im Gestus freien Erkenntnisinteresses (motivational) und in aktiver Verantwortung für die Folgen des Tuns (volitional) sowie im öffentlichen demokratischen, recht- und sozialstaatlichen Rahmen (sozial).

Abbildung 3: Hochschulische Kompetenz (3)



Abbildung 4: Kompetenzmodell HQR



Abbildung 5: Potentiale und Anschlussmöglichkeiten des HQR-Kompetenzmodells

### 3. Bisherige Struktur und Überarbeitung

Die bisherige Binnenstruktur des QR\_DH bildete drei Teilbereiche: Wissen und Verstehen, Können und formale Aspekte ab. Diese Struktur wurde bei der Überarbeitung in der Logik des

oben dargestellten Kompetenzmodells weiter differenziert.



Abbildung 6: Bisherige Binnenstruktur des QR\_DH

Zwei Dimensionen eines impliziten Kompetenzmodells wurden somit horizontal angeführt. „Wissen und Verstehen“ bildet rudimentär das ab, was unter dem Bereich der Fachkompetenz verstanden werden kann. Die Dimension „Können (Wissenserschließung)“ umreißt hier nach unserem Verständnis eher methodische, instrumentelle Kompetenz. Damit war das Gesamtmodell sehr begrenzt angelegt. Dass das Modell seine Erweiterung dann in drei Subdimensionen (Instrumentelle, Systemische, Kommunikative Kompetenzen) aus dem Können ableitet, ist unglücklich und systematisch nachteilig. Kompetenz wird mit Kompetenz beschrieben. Dies ist wohlgemerkt nicht grundsätzlich unzulässig, zumal wenn man „Metakompetenzen“ oder „Schlüsselkompetenzen“ in ein Kompetenzkonzept einbeziehen wollte (vgl. Weinert 1999; 2001). Jedoch ermöglicht eine Beschränkung der Kompetenzdimensionen auf eine Ebene und, daraus abgeleitet, der Bezug auf Performanz bzw. Verhalten/ Handeln mehr Klarheit. Zudem wird eine detaillierte Beschreibung von reflexivem Vorgehen auf der Basis wissenschaftlicher Expertise und den vorzufindenden Anforderungen an eine akademisch gebildete Persönlichkeit nicht vorgenommen. Diese Nachteile will der HQR ausräumen, indem das Kompetenzmodell des Referenzrahmens

eingehender definiert und seine konstitutiven Konzepte spezifischer operationalisiert wurden. Der HQR folgt grundsätzlich dem Konzept der „Kompetenz“, wie es von Weinert (1999; 2001) definiert wurde. **Neben kognitiven** (bspw. Wissen, Informationsverarbeitung) **Leistungsdispositionen** (verstanden als Vermögen oder Möglichkeit sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten) **umfasst diese Betrachtung auch motivationale** (verstanden als Gesamtheit der Beweggründe, die zur Handlungsbereitschaft führen), **volitionale** (bewusste, willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate durch zielgerichtetes Handeln: Selbststeuerung) **und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten** (zwischenmenschlich bzw. intersubjektiv), **das erworbene Wissen variabel in unterschiedlichen Situationen** (Transferbreite) **erfolgreich** (im Sinne von Zielerreichung) **und verantwortungsvoll** (normativer Anspruch und Wertesystem) **anwenden** (sog. Überwindung „trägen“ Wissens) **zu können.**

Das Konzept von Weinert greift dann, wenn zur Bewältigung mehr oder weniger komplexer Anforderungen („Probleme“) sowohl kognitive wie auch motivationale, volitionale, soziale, auf Transfer ausgerichtete, ethische und normative Komponenten zur Wirkung kommen. Weinert folgend, stellt damit auch die Modellierung hochschulisch erworbener Kompetenzen eine komplexe Herausforderung dar, die notwendigerweise in die Entwicklung eines mehrdimensionalen und facettenreichen Konzepts führt. Einzelne Teilkompetenzen müssen nachvollziehbar gegliedert werden. Überall dort, wo es möglich erscheint, wurde eine Stufung der Kompetenzbereiche auf drei Niveaus (Bachelor, Master, Doktorat) vorgenommen.

#### 4. Funktional -pragmatischer Ansatz mit normativer Komponente

Der Kompetenzbegriff ist in höchstem Maße theorieorientiert (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel von 2009). Nur innerhalb einer spezifischen theoretischen Konstruktion erhält „Kompetenz“ eine Bedeutung. Ein Modell als spezifische Interpretation der Theorie bildet die Brücke zur Beobachtung empirischer Sachverhalte und damit zur Feststellung/ „Messung“ von

Kompetenzen. Kurz gesagt: Ohne taugliches Modell kein vernünftiges Beurteilen von Kompetenzen. Weinert (1999; 2001) und Rychen & Salganik (2001; 2003) folgend beschreiben Kompetenzmodelle zuerst Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche ihren Träger in die Lage versetzen, bestimmte Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Kompetenzen werden dabei als erlernbares und beeinflussbares, jedoch seltsam unbestimmtes Potential verstanden, um in konkreten Situationen erfolgreich bestimmte Aufgaben bewältigen zu können (vgl. (Bartosch 2010).

(Hochschulische) Kompetenzen werden als Befähigungen aufgefasst, zu einem späteren konkreten, jetzt aber unbekanntem Zeitpunkt, unter dann konkreten, jetzt aber nur allgemein beschreibbaren Bedingungen, eine dann konkrete, jetzt weitgehend unbekannte Aufgabenstellung, durch planvolles, zielgerichtetes, reflexives und innovatives Denken und Handeln erfolgreich zu meistern.

Abbildung 7: Strukturelle Unbestimmtheit

Diese strukturelle Unbestimmtheit wird durch eine normative Offenheit ergänzt. Grob, Maag Merki & Büelert (2003, S. 331) stellen fest, dass „Fragen nach [hoch-]schulisch zu fördernden Kompetenzen unausweichlich Wertefragen [sind], zu denen kontroverse Positionen bestehen.“ Aus der Tatsache heraus, so Grob et al. (2003, S. 313), dass „gesellschaftliche Fragen nie auf rein wissenschaftlicher Basis wertneutral entschieden werden können (...)“, ergibt sich, dass die Bestimmung von Dimensionen hochschulischer Wirkung und die darauf bezogenen Indikatoren immer auf einer „Vorstellung davon, welches die richtigen und wichtigen Ziele institutionalisierter Bildung sein sollen“ (ebd.) basieren. Hochschulische Bildung „...weist demnach unausweichlich eine normative Kompetenz auf, bezüglich der bekanntlich nur begrenzt Konsens besteht.“ (ebd.). Diesen beiden grundlegenden Beobachtungen folgend, leitet sich das für den HQR entwickelte hochschulische Kompetenzmodell aus mindestens zwei zentral zu stellenden Fragen ab.

Erstens: Insofern die Beschreibung der strukturellen Unbestimmtheit kompetenzorientierter Bildung im Hochschulbereich zutreffend ist, gilt es zu fragen: Wie sind die künftigen Anforderungen beschaffen? Was charakterisiert diese domänenspezifischen und domänenübergreifenden Herausforderungen? Diese Antwortsuche ermöglicht eine erste Ableitung von Befähigungen.

Zweitens: Wer die Antwort auf die Frage sucht, welche Befähigungen durch hochschulische Bildung gefördert werden sollen, muss erläutern, welche den „richtigen und wichtigen“ Zielen institutionalisierter Bildung entsprechen. Die Frage muss also lauten, welche normativen Komponenten weist ein Kompetenzprofil auf, bzw. auf welcher normativen Setzung beruht die Auswahl? Und: wie konsensfähig ist diese Antwort? Die Antwortsuche ermöglicht eine spezifische Auswahl von Befähigungen.

Der HQR strukturiert auf Grundlage der vorausgegangenen grundlegenden Überlegungen folgende Teilbereiche:

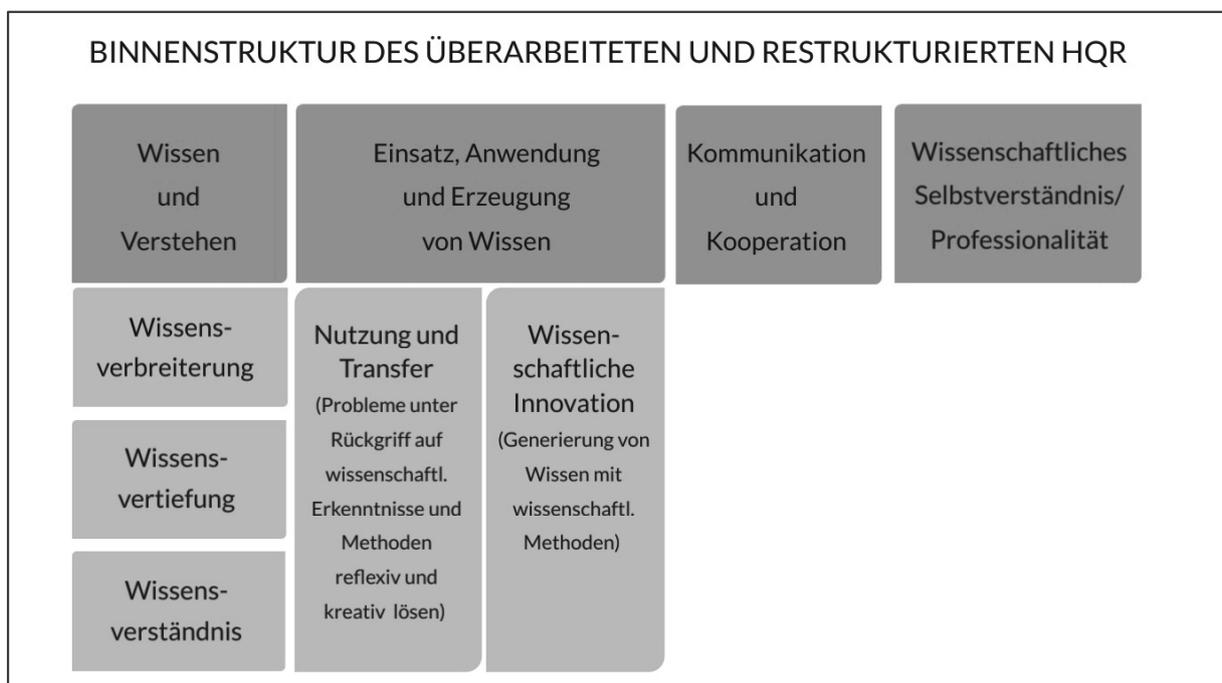


Abbildung 8: Binnenstruktur des überarbeiteten und restrukturierten HQR

Die Frage nach den komplexen Aufgaben, die zukünftig durch Absolventinnen und Absolventen zu bewältigen sind, führt zur Auseinandersetzung darüber, wie die Anforderungen professioneller Praxis, mit denen Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen konfrontiert werden, konkreter definiert werden können. Wir gehen davon aus, dass die Lösung von komplexen Problemen im Mittelpunkt des Handelns von Hochschulabsolventinnen und -absolventen steht, dass diese Herausforderungen unterschiedlichen Komplexitätsgrad aufweisen und von Ungewissheit geprägt sind.

Professionelles berufliches Handeln ist aber als zunehmende Komplexität der Aufgabenstellungen zumeist schlecht zu definieren. Es gibt oft keine „beste“ Lösung, die Anforderungen sind nicht eindeutig formuliert und die beeinflussenden Variablen des Kontextes, bzw. der

Situation sind selten überschaubar (vgl. Dörner 1980). Das Handeln von Experten und Expertinnen, bzw. Professionellen, kann daher auch als permanentes Problemlösen beschrieben werden. Wie lassen sich berufliche Problemstellungen aber spezifischer charakterisieren? Welche Merkmale zeichnen Aufgaben aus, die Expertinnen und Experten (und damit Hochschulabsolventen und -absolventinnen auf Bachelor-, Master- und Promotions-Level) in beruflichen Kontexten bewältigen?

Beispielhaft für die Beschreibung akademischer Kompetenzen soll in diesem Zusammenhang ein Ansatz aus der klinischen Psychologie, nämlich das Scientist-Practitioner Modell dargestellt werden. Es entstand bereits 1949 in Boulder, Colorado (deshalb häufig auch als „Boulder-Modell“ bezeichnet) und wird seitdem ständig weiterentwickelt (Baker & Benjamin 2000). Das zentrale Ziel des Modells besteht darin, die Qualifizierung klinischer Psychologen bzw. Psychologinnen so auszurichten, dass sie forschungsmethodische Kompetenzen einsetzen, um Theorien, Methoden und empirische Befunde zur Weiterentwicklung des Wissens zu nutzen (Jones & Mehr 2007). Im Praxisfeld der klinischen Psychologie nehmen Psychologinnen und Psychologen die Rolle von Forschern ein, und schaffen neues Wissen, indem sie bestehende Theorien und Methoden nicht nur nutzen, sondern anhand eigener Empirie erweitern und der Fachöffentlichkeit zugänglich machen. Sie verwenden weiterhin forschungsmethodische Kompetenzen wie systematische Beobachtung oder hypothesengeleitetes Vorgehen, um z.B. neue Interventionsformen zu generieren (Shapiro 1992). Die daraus resultierende Verknüpfung von Praxis- und Forschungskompetenzen erfordert eine integrierte praxis- und wissenschaftsorientierte Bildung der Studierenden hinsichtlich beruflicher und wissenschaftlicher Ethik und Standards, Forschungsmethoden und wissenschaftlicher Grundlagen des Verhaltens (Belar & Perry 1992).

## 5. Begründung der Berücksichtigung notwendiger (Teil-) Kompetenzen

Die Lösung komplexer „Probleme“ bzw. Aufgaben professioneller Praxis lässt sich in idealisierte Teilschritte zerlegen. Zugehörige Teilkompetenzen ermöglichen es der handelnden Person, die einzelnen Phasen einer Problemlösung erfolgreich zu durchlaufen. Grundsätzlich

gibt es unterschiedliche Modelle, Problemlösephasen darzustellen. Ein Konsens besteht darin, fünf Phasen nach dem sog. IDEAL- Modell zu unterscheiden: Identify, Define, Evaluate, Apply, Look-back (vgl. Bransford & Stein 1984). Der erfolgreiche Problemlösungsprozess basiert in den einzelnen idealtypischen Phasen auf verschiedenen Befähigungen, die im Folgenden in den einzelnen Teilbereichen des HQR differenziert beschrieben werden.

### 5.1. Wissensverbreiterung, Wissensvertiefung und Wissensverständnis

Der HQR bildet in der ersten Spalte den Bereich der kognitiven Leistungsdispositionen ab. Er übernimmt, was im QR\_DH als Bereich „Wissen“ eingearbeitet war. Diese Teilkompetenzen wurden bisher als „Wissensverbreiterung“ und „Wissensvertiefung“ berücksichtigt. Der HQR operationalisiert in den unterschiedlichen Stufen diese Entwicklungsdimensionen, wie sie einer Problemlösung auf hochschulischem Niveau zugrunde liegen. Eine dritte Dimension, das sog. „Wissensverständnis“, wurde hinzugefügt. In Anlehnung an das sog. Reflective Judgement Model (King & Kitchener 1994, 2002) wurde insbesondere auch der kritische, erkenntnistheoretische Umgang mit Wissen auf Hochschulniveau beschreibbar gemacht. Diesem Ansatz liegt zugrunde, dass subjektive Vorstellungen über Wissen, wie bspw. die Objektivität und Validität oder auch die Entwickelbarkeit eigenen Wissens, und damit insgesamt die Aussagekraft und das Zustandekommen von Wissen, wesentlich nicht nur Lernverhalten, Lernmotivation und Lernleistung beeinflussen (King & Kitchener 2002), sondern auch die Fähigkeit, Probleme zu lösen (vgl. bspw. Heigl 2014; Heigl & Thomas 2013). Man spricht hier von subjektiven Überzeugungen oder spezifischer von epistemologischen Überzeugungen.

„Personen mit ausgefeilten epistemologischen Überzeugungen ... gehen überlegter an den Erwerb und die Nutzung ihres Wissens heran, sie schöpfen das Potenzial besser aus, das Lerngelegenheiten bieten, sie beteiligen sich aktiver am Lernprozess. Kurzum: Sie gehen intelligenter mit ihrem Wissen um.“ (Gruber & Stamouli 2015, S. 26) Ein wesentlicher Grund für ihre bessere Problemlösekompetenz besteht darin, dass reflektierende Personen falsche Schlussfolgerungen (unangemessene Kausalitäten, irrige oder unvollständige Argumentationslinien, Übergeneralisierungen etc.) besser erkennen (bspw. Tsai 1998).

Professionelles/berufliches Problemlösen hängt also von Faktoren ab, die im QR\_DH noch nicht beschrieben wurden. Deshalb wurde im HQR eine Erweiterung durch das „Wissensverständnis“ vorgenommen. Diese Formulierungen beziehen sich auf drei Stufen für Bachelor, Master und Doktorat. Es zeigte sich, dass sich die Erweiterung in der Diskussion gerade auch mit den Musikhochschulen bewähren konnte. Insgesamt gewinnt das Kompetenzmodell des HQR in seiner Wissensdimension eine kritische „Aufladung“. Verbreiterung und Vertiefung von Wissen werden mit der gesteigerten Hinterfragung der Gültigkeit eigener und fremder Wissensbestände gleichsam „in Unruhe“ versetzt. Was an dem einen Ende einer Skala der Beurteilung unmittelbar Geltung beanspruchen kann, wird an ihrem anderen Ende auf die Geltung in enger Reichweite und unter wohldefinierten Bedingungen beschränkt und zugleich wissenschaftlich begründet.

Allein diese Differenzierung erlaubt schon eine qualitativ gestufte pragmatische Beschreibung von Deskriptoren/Lernergebnissen, die z.B. den schulischen Wissenserwerb durch Unterricht einerseits vom forschenden Lernprozess andererseits unterscheidet. Zugleich wird mit dem kritischen Wissensverständnis auch ein normativer Anspruch an die „akademisch gebildete Persönlichkeit“ angesprochen. Beide Aspekte werden in der konkreten Handlung/ im konkreten Verhalten relevant.

## 5.2. Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen: Handlungs- und Tätigkeitsmerkmale erfolgreicher Problemlösung

Der QR\_DH bildete in der zweiten Spalte „Können (Wissenserschließung)“ die Aktivierung von Wissensbeständen durch Anwendung ab. Die Beschreibung folgte der Logik von Problemlösung. Die Teilkompetenzen „instrumental, systemisch, kommunikativ“ beschreiben die Teilschritte/-aspekte des Problemlösungsprozesses. Der QR\_DH nannte hier folgende Prozesselemente: „Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet erarbeiten und weiterentwickeln“, „Informationen sammeln, bewerten, interpretieren“, „wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten, dabei (...) wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen“, „selbständig weiterführende Lernprozesse gestalten“. Diese aufzählende Beschreibung wurde im HQR systematisch strukturiert und weiter ausdifferenziert. Durch den Rückgriff auf idealisierte Modelle (z.B. Dörner 1989) wurden die typischen Prozessschritte von

Problemlösungen in den HQR übertragen. Dabei wurde die zweite Besonderheit des HQR eingeführt. Die Dimension „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ verbindet zwei parallele Teildimensionen. Der HQR variiert hier die Unterscheidung von Anwendungs- und Innovationskompetenz (vgl. Erpenbeck et al. 2007, S. 42f.; Spieß & Rosenstiel 2010) als „Nutzung und Transfer“ sowie als „wissenschaftliche Innovation“.

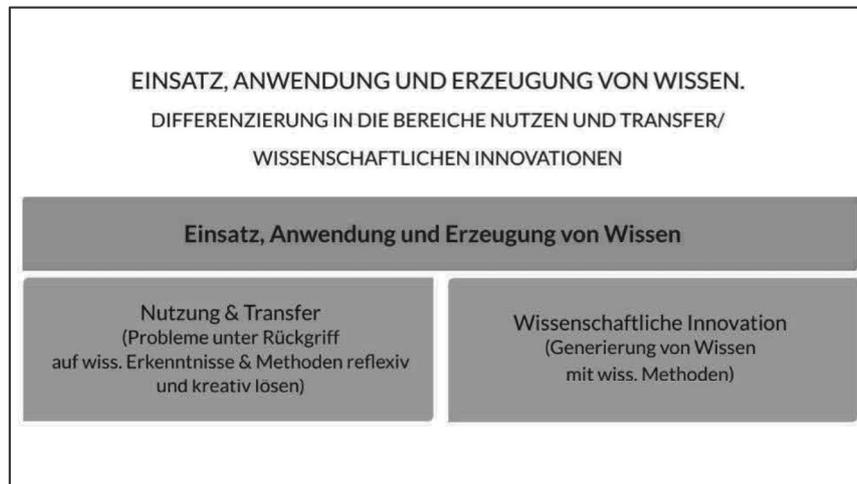


Abbildung 9: Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen

Die wissenschaftliche Innovationskompetenz wird im HQR mit der Fähigkeit zur Innovation durch wissenschaftliche Forschungsprozesse verbunden. Während die Nutzung und der Transfer von Wissen als Anwendungskompetenz, im Sinne einer praktischen Verwendung des wissenschaftlichen Wissens, in der unmittelbar praktischen Aufgabenerfüllung eingebracht wird.

Demgemäß wird Forschendes Lernen bzw. die Befähigung zur Forschung mit dem Einsatz definierter wissenschaftlicher Methoden in disziplinär definierten Kontexten (ggf. interdisziplinär) verbunden. Im Unterschied dazu wird auch der Nutzung und dem Transfer selbstredend innovativer Charakter zuerkannt (bspw. im Problemlösungs-Prozessschritt Informationssammlung/Modellbildung). Allerdings wird hierzu nicht zwingend eine wissenschaftliche Vorgehensweise unterstellt.

Dem wissenschaftlichen Qualifikationsprofil wird zugestanden, dass es einerseits die Befähigung einschließt, wissenschaftliches Wissen mit wissenschaftlichen Methoden zu generieren. Im Bereich der Wissenschaft als Arbeitsfeld rückt dies dann umfassend in den Mittelpunkt. Andererseits ist auch die Befähigung, jenseits der im engeren Sinne wissenschaftlichen Berufsausübung innovativ und kreativ tätig zu sein, im HQR abgebildet. Sie wird auch so beschrieben, dass sie den Anforderungen der DQR Niveaus 6 und 7 vergleichbar

ist. Der HQR berücksichtigt in diesem Sinne die Innovationsfähigkeit anderer Qualifikationsprofile mit besonderem Respekt. Er trägt aber der Tatsache Rechnung, dass ein hochschulisches Qualifikationsprofil immer auch mit der Befähigung zur Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen mit wissenschaftlichen Methoden verbunden ist. Die innovative Befähigung wird somit im Rahmen dieser wissenschaftlichen Befähigung gespiegelt, was im Zusammenhang mit dem Wissensverständnis wiederum die normative Perspektive der verantwortlichen akademischen Persönlichkeit ergänzt. In sektoralen QR oder Qualifikationsprofilen wird dies durch die domänenspezifische Operationalisierung deutlich gemacht. Was noch bedeutender ist: Diese Befähigungen werden dann zur weiteren Operationalisierung eingefordert. Die Disziplinen und Studiengänge sind somit zur spezifischen Beschreibung angehalten.

Es ist erwähnenswert, dass eine genaue Analyse des QR\_DH offenbart, dass dort die wissenschaftlichen Befähigungen erst in der Promotionsebene beschrieben wurden. Im Gegensatz dazu demonstriert der HQR, dass hochschulische Bildung - vom ersten Tag des Studiums an - die Beteiligung an der und die Befähigung zur Generierung von wissenschaftlichem Wissen, die Erschließung wissenschaftlicher Wissensbestände und die kritische Reflexion der Gültigkeit und Reichweite wissenschaftlichen Wissens realisiert. Damit wird eine trennscharfe Differenzierung von anderen Bildungswegen möglich. Mit der Handlungsdimension ist das Kompetenzmodell des HQR entsprechend erweitert.

### 5.3. Kommunikation und Kooperation

Kommunikation und Kooperation stehen als Begriffe für ein äußerst breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ihre Bedeutung offenbart sich, wenn man sich bewusstmacht, dass jedes professionelle, soziale Miteinander auch Kommunikation bedeutet. Für Spieß & von Rosenstiel (2010, S. 34) ist sozial-kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, „[...] selbstorganisiert mit anderen Personen oder Gruppen zielgerichtet in Kommunikation und Kooperation zu treten“. Von sozial kompetentem Verhalten kann dann gesprochen werden, wenn erstens, das Verhalten dazu beiträgt, in einer spezifischen Situation eigene Ziele zu verwirklichen und zweitens, die soziale Akzeptanz des Verhaltens gegeben ist (vgl. Kanning 2002). Es ist jedoch höchst unwahrscheinlich, dass alle Dimensionen dieses Oberbegriffs in jeder erdenklichen beruflichen Interaktion von **Hochschulabsolventen und -absolventinnen**

die gleiche Rolle spielen. Dem folgend bietet sich eine Spezifizierung auf diejenigen sozialen Kompetenzen an, die durch spezielle situative Anforderungen an beruflich handelnde **Hochschulabsolventen und -absolventinnen** gekennzeichnet sind (vgl. Kanning 2009, S. 18f.). Das Projekt REFLEX: The Flexible Professional in the Knowledge Society (Allen & van der Velden 2007, S. IX) erhob von 2004 bis 2008 in 16 beteiligten Ländern, darunter auch Deutschland, insbesondere diejenigen Anforderungen welche an Hochschulabsolventen und -absolventinnen im Berufsleben innerhalb einer sog. Wissensgesellschaft gestellt werden: „As a general conclusion we can say that in all countries graduates are confronted with relatively high levels of required competences (...)“ (ebd., S. 15). Insbesondere in den sozial-kommunikativen Kompetenzbereichen wurde festgestellt, dass Hochschulabsolventen und –absolventinnen den hohen beruflichen Anforderungen nicht gerecht werden. Als Schwachpunkte eropäischer Hochschulprogramme wurden folgende Befähigungen identifiziert: „Ability to write and speak in foreign language, ability to assert your authority, ability to negotiate effectively (...) or report to a wider audience“ (ebd., S. 19).

Eine Längsschnittuntersuchung des Schweizer Bundesamt für Statistik (Bundesamt für Statistik (BFS) 2008) kommt zu einem ähnlichen Befund und ergänzt als von den Hochschulabsolventen und -absolventinnen als sehr wichtig bewertete Befähigungen für ihre berufliche Tätigkeit die Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen und die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen. Die produktive Zusammenarbeit mit anderen wurde ebenfalls als sehr wichtig bewertet.

Minks & Schaeper fanden in ihrer HIS-Absolventenstudie ebenfalls Belege dafür, dass die Modernisierung der Arbeitswelt mit „nachhaltigen Veränderungen in grundlegenden Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventinnen und -absolventen verbunden“ ist: „Die berufsqualifizierende Funktion der Hochschule, (...) ist in diesem Veränderungsprozess auf die Probe gestellt.“ Das Hochschulcurriculum, resümieren Minks & Schaeper weiter, hat „mit der wachsenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen nicht Schritt gehalten. Besonders hohe Defizite verspüren Absolventinnen und Absolventen in der Ausbildung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (...)“ (Schaeper & Minks 2002, S. 17)

Rychen & Salganik (2003) stellen im DeSeCo-Projekt: „Erfolgreiches Leben in einer gut

funktionierenden Gesellschaft“ der OECD fest, dass die Fähigkeit zur erfolgreichen Interaktion in heterogenen Gruppen eine von drei zentralen Schlüsselkompetenzen darstellt. Für erfolgreiches berufliches Handeln ist insbesondere der Umgang der Beteiligten mit Konflikten und ihre Fähigkeit zur Konfliktlösung prägend.

Auch der Zusammenhang zwischen empathischen und sozialen Kompetenzen konnte in einigen Studien aufgezeigt und belegt werden (Thomas et al. 2013). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde deshalb ebenfalls in diesen Bereich einbezogen.

Mit der Kompetenzdimension Kommunikation und Kooperation erweitert sich das Kompetenzmodell des HQR ein drittes Mal. Auch hier ist eine (domänen-)spezifische Exklusivität von Befähigungen für den akademischen Bildungsbereich nicht grundsätzlich zu reklamieren. Aber Kommunikation und Kooperation lassen sich insbesondere als Anforderungen innerhalb der Wissenschaft sowie als Interaktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft/Wirtschaft fokussieren. Wiederum sind Befähigungen aus anderen Bildungs- und Erfahrungsbereichen leichter zu vergleichen und in ihrer Relevanz hinsichtlich der Tätigkeitsbereiche pragmatisch zu bewerten. Ersetzt die nachgewiesene sprachliche Expertise im Anwendungsbereich zugleich die Einübung der wissenschaftlichen Fachsprache (und umgekehrt)? Wie schlägt sich die kritische Reflexion aus Wissensverständnis und Forschungsbefähigung in der Kommunikation und Kooperation (normativer Aspekt) nieder?

#### 5.4. Wissenschaftliches Selbstverständnis/ Professionalität

Einige Merkmale dieser neuen, vierten Dimension finden sich bereits vereinzelt im QR\_DH. Formulierungen wie bspw. „(...) daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche (...) und ethische Erkenntnisse berücksichtigen“ bedienen diesen Aspekt. Der HQR führt sie zusammen und verstärkt ihre Bedeutung in der vierten Dimension des Kompetenzmodells. Wissenschaftliches Selbstverständnis entspricht der Selbstkompetenz.

Es wurde bereits dargestellt, dass personale Kompetenzen für die hochschulische Bildung bedeutsam sind. Dass sie jedoch auch als ein dezidiertes Bildungsziel festgeschrieben werden, leitet sich u.a. aus den Beschreibungen des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2015a) ab. Als drei zentrale Dimensionen, welche den „Raum hochschulischer Bildungsziele aufspannen“

(S. 40), wird neben (Fach-) Wissenschaft und Arbeitsmarktvorbereitung insbesondere die Persönlichkeitsbildung hervorgehoben.

Weiter wird definiert, dass die Persönlichkeitsbildung insbesondere „die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolventinnen und Absolventen“ umfasst: „Die Studierenden sollen nach ihrem Abschluss in der Lage sein, gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemein Sinn maßgeblich mitzugestalten (...)“ (S. 40).

Ebenfalls verwies der (Wissenschaftsrat 2015b) darauf, wissenschaftliche Integrität dezidiert zu fokussieren. Diese wird dabei bezeichnet als „eine notwendige ethische Grundhaltung und eine übergreifende Kultur der Redlichkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, die es zu wahren und zu fördern gilt.“ (WR 2015b, S. 5). Weiter wird gefordert, dass wegen „...der beständig wachsenden Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für Entwicklung und Wohlstand der Gesellschaft (...) Vertrauen in gemeinsames Ethos der Wissenschaftsgemeinschaft...“ bestehen muss (ebd., S. 5). Das Positionspapier beschreibt wissenschaftliche Integrität als „umfassendes ethisches Bewusstsein“ (ebd., S. 7) das schließlich auch zu einer Haltung, „im Sinne von Habitus und als Ausdruck einer Einstellung“ (ebd., S. 8) führt.

Im HQR wurde personale Kompetenz explizit berücksichtigt. Sie wird definiert als die „Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich ... kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2009, S. XXXVI).

## 6. Ein Kompetenzmodell für hochschulische Bildung, das auf spezifische Kompetenz verweisen kann

Der HQR bildet ein Kompetenzmodell hochschulischer Bildung, das mit dem Kompetenzkonzept des DQR kompatibel ist, ohne sich durch dessen arbeitsmarktbezogenen Fokus einschränken zu lassen. Es werden vier Dimensionen ausgebreitet, die sich in pragmatischer und in normativer Hinsicht als Grundlage von sektoraler Qualifikationsbeschreibung operationalisieren lassen. Pragmatisch werden die Deskriptoren in einer Performanz-Beschreibung als professionelles problemlösendes Handeln deklinierbar. Normativ entwirft der HQR ein akademisches Selbstkonzept, das kooperativ und

verantwortlich angelegt ist und seine Handlungen mit der Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeitsweise kritisch reflektiert.

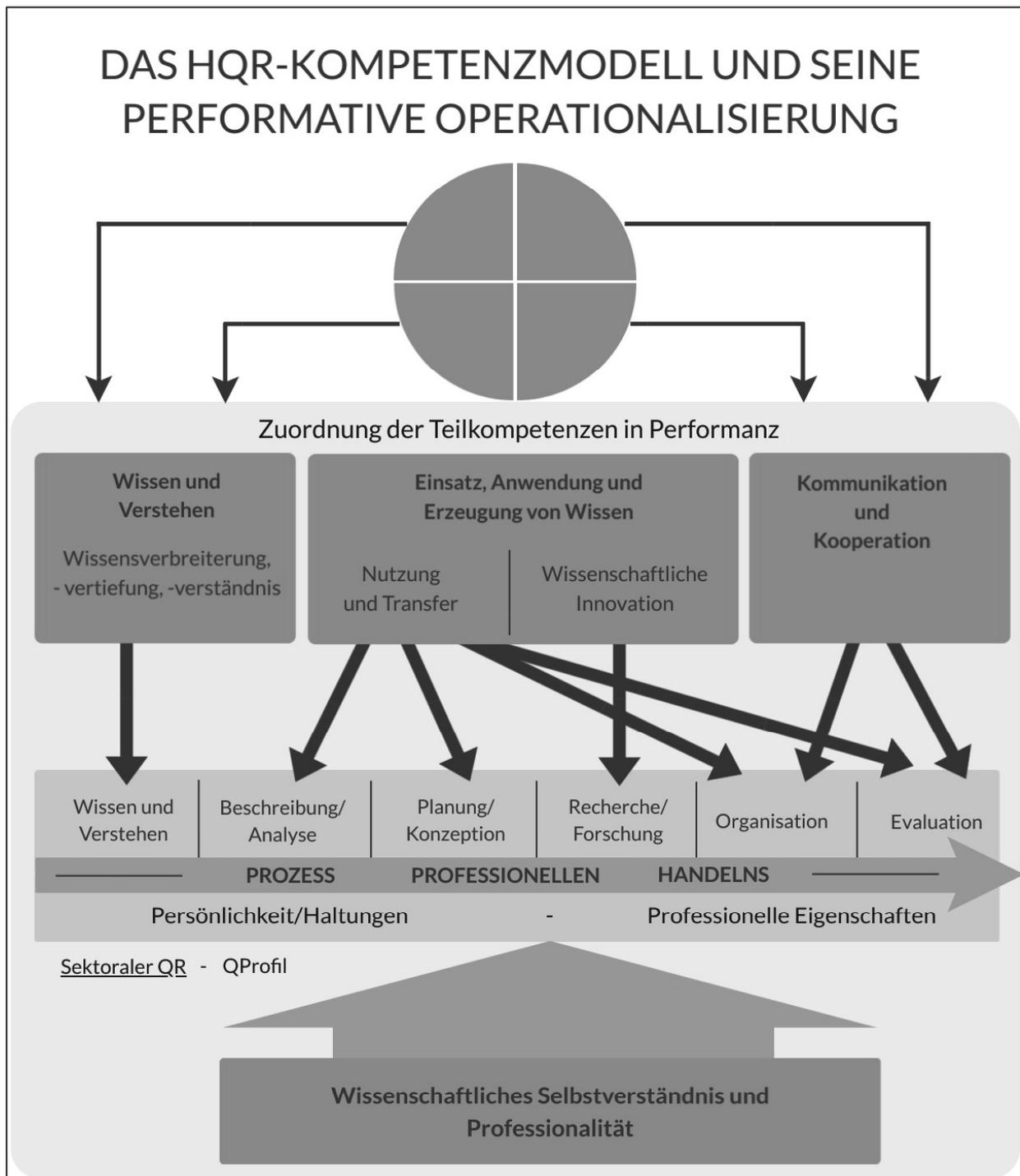


Abbildung 10: Kompetenzmodell

Implizit ist ein kompetenztheoretischer Bildungsbegriff angelegt, der dem deutschsprachigen Konzept von Bildung in der Tradition von Wilhelm von Humboldt gerecht werden will. So werden die korrespondierende materiale und formale Bildung von Humboldt in der pragmatischen und normativen Perspektive adaptiert. Ebenso wird eine einseitige

zweckorientierte Verwertungs-idee zurückgedrängt. Allgemeine Bildung und Spezielle Bildung ergänzen sich. An die Stelle eines inhaltsbezogenen Bildungskanons treten Kompetenzen, die den Umgang mit unsicheren, unbekanntem Herausforderungen als erfolgreiches, wissenschaftsbasiertes Handeln möglich machen.

Im Kern zielt der HQR auf die Begründung einer notwendigen (selbst-)kritischen Haltung auf der Basis eines wissenschaftlichen Verständnisses von Wissen und Forschen. Diese Haltung muss den Habitus der wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit prägen.

Am 15. August 1945 sprach Karl Jaspers zur Eröffnung des medizinischen Kurses an der Universität Heidelberg „Vom neuen Geist der Universität“. Er reflektierte die politische Relevanz der Wissenschaft nach ihrem Niedergang im nationalsozialistischen Deutschland. Seine Beschreibung der wissenschaftlichen Vorgehensweise kann auch für den HQR gelten:

*„Wissenschaftlich, das heißt: Zu wissen, was man weiß und was man nicht weiß; unwissenschaftlich, ist das dogmatische Wissen. Wissenschaftlich sein, das heißt mit den Gründen zu wissen; unwissenschaftlich ist Hinnehmen fertiger Meinungen. Wissenschaftlich ist das Wissen mit dem Bewusstsein von den jeweils bestimmten Grenzen des Wissens; unwissenschaftlich ist alles Totalwissen, als ob man im Ganzen Bescheid wüsste. Wissenschaftlich ist grenzenlose Kritik und Selbstkritik, das vorantreibende Infragestellen; unwissenschaftlich ist die Besorgnis, der Zweifel könnte lähmen. Wissenschaftlich ist der methodische Gang, der Schritt für Schritt auf dem Boden der Erfahrung zur Entscheidung bringt; unwissenschaftlich ist das Spiel vielfacher Meinungen und Möglichkeiten und das Raunen.“*

(Jaspers 1947, S. 23 )

## Literaturverzeichnis

- Allen, Jim; van der Velden, Rolf (2007): Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project. Unter Mitarbeit von Rolf, Clara Ase Arnesen, Julien Calmanc, Michaela Frontini, Jean-Jaques Paul, Michele Rostan et al. Research Centre for Education and the Labour Market. Maastrich University. The Netherlands. Online verfügbar unter <http://digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid:645a542e-02bd-4db6-bad4-b7ecec53a4ef/ASSET1>, zuletzt geprüft am 26.03.2019.
- BAK (1970): Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen. Bonn (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5).
- Baker, David B.; Benjamin, Ludy T. (2000): The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder. In: *American Psychologist* 55 (2), S. 241–247. DOI: 10.1037/0003-066X.55.2.241.
- Bartosch, Ulrich (2010): Fachliche Qualifikationsrahmen. Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe Verlag, S. 1–44.
- Bartosch, Ulrich; Kratzer, Klaus Peter; Groß, Leo; Hampe, Manfred; Dernbach, Beatrice; Obieglo, Georg et al. (2013): Offener Brief. Zehn Bologna-Experten mahnen zur Kurskorrektur. In: *duz-Magazin. Deutsche Universitätszeitung*, 22.11.2013 (12/13). Online verfügbar unter <https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur>, zuletzt geprüft am 26.03.2019.
- Bartosch, Ulrich; Maile, Anita; Speth, Christine (2008): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Version 4.2. Online verfügbar unter [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Archiv/2009.12.01.-03.\\_-\\_Qualifikationsprofil\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Archiv/2009.12.01.-03._-_Qualifikationsprofil_Schulsozialarbeit.pdf), zuletzt geprüft am 01.04.2019.
- Belar, Cynthia d.; Perry, Nathan W. (1992): The National Conference on Scientist-Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology. In: *American Psychologist* 47 (1), S. 71–75. DOI: 10.1037/0003-066X.47.1.71.
- Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor. Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs. Berlin, Mainz. Online verfügbar unter [https://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/files/2018/05/KoKoHs\\_WP1\\_Bloemeke\\_Zlatkin-Troitschanskaia\\_2013\\_.pdf](https://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/files/2018/05/KoKoHs_WP1_Bloemeke_Zlatkin-Troitschanskaia_2013_.pdf), zuletzt geprüft am 26.03.2019.
- Bransford, John; Stein, Barry (1984): *The IDEAL problem solver*. New York: W.H. Freeman.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (Hg.) (2008): *Schlüsselkompetenzen der Schweizer Hochschulabsolvent/innen*. Thematischer Sammelband mit empirischen Ergebnissen der Absolventenstudie. Schweiz. Neuchâtel: OFS (Statistik der Schweiz 15, Bildung und Wissenschaft).
- Dörner, Dietrich (1980): Heuristics and cognition in complex systems. In: *Methods of heuristics. Proceedings of an interdisciplinary Symposium on Methods of Heuristics held at the Univ. of Bern from Sept. 15 to 19, 1980*. Ed. by Rudolf Groner, M. Groner and W.F. Bischof. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1983. S. 89-107. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/32667>.
- Dörner, Dietrich (1989): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt (Rororo Science).

- Erpenbeck, John; Heyse, Volker; Meynhardt, Timo; Weinberg, Johannes (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktualisierte und überarb. Aufl. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830968085](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830968085).
- Erpenbeck, John; Rosenstiel von, Lutz (2009): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Grob, Urs; Maag Merki, Katharina; Büeler, Xaver (2003): Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, 2003 (2), S. 309–330.
- Gruber, Hans; Stamouli, Eleni (2015): Intelligenz und Vorwissen. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*, 25-44. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Heigl, Nicole Romana (2014): Cross-curricular problem solving: Entwicklung und Erprobung eines Testverfahrens und Analyse von Bedingungen fächerübergreifender Problemlösekompetenzen bei Studierenden. Dissertation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Online verfügbar unter [https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/files/204/Dissertation\\_N.+Heigl-1A.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/files/204/Dissertation_N.+Heigl-1A.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2019.
- Heigl, Nicole Romana; Thomas, Joachim (2013): The Effectiveness of Epistemic Beliefs and the Role of Self-efficacy in the Solving of Cross-curricular Problems. In: *Psychology Learning & Teaching* 12 (2), S. 126–135. DOI: 10.2304/plat.2013.12.2.126.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Projekt nexus. Online verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf), zuletzt geprüft am 03.04.2019.
- HRK und KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2019.
- HRK und KMK (2017): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Online verfügbar unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017\\_Qualifikationsrahmen\\_HQR.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf), zuletzt geprüft am 05.08.2019.
- Jaspers, Karl (1950 (1990)): Vernunft und Widervernunft in unserer Zeit. Drei Vorlesungen. 3. Auflage (1990). München: Piper (Serie Piper, Bd. 1199).
- Jaspers, Karl (1947): Vom neuen Geist der Universitäten. 15 August 1945. Rede bei der Feier der Eröffnung des medizinischen Kurses an der Universität Heidelberg. In: Ders.: die Antwort an Sigrid Undset, mit Beiträgen über die Wissenschaft im Hitlerstaat und den neuen Geist der Universitäten. Konstanz, S. 18–28.
- Joint Quality Initiative Informal Group (2004): "Dublin Descriptors". A report from a Joint Quality Initiative informal group. Daft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004.

- Jones, Jennifer L.; Mehr, Shannon L. (2007): Foundations and Assumptions of the Scientist-Practitioner Model. In: *American Behavioral Scientist* 50 (6), S. 766–771. DOI: 10.1177/0002764206296454.
- Kanning, Uwe Peter (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 210 (4), S. 154–163. DOI: 10.1026//0044-3409.210.4.154.
- Kanning, Uwe Peter (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2., aktualisierte Auflage. Göttingen: Hogrefe (Kompendien psychologische Diagnostik, Band 4).
- King, Patricia M.; Kitchener, Karen Strohm (1994): Developing reflective judgment. Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/bios/wiley043/93043164.html>.
- King, Patricia M.; Kitchener, Karen Strohm (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Barbara K. Hofer und Paul R. Pintrich (Hg.): *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 37–61.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (2003): *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. 1st ed. Göttingen: Hogrefe Publishing. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5631110>.
- Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (2001): *Defining and selecting key competencies*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schaerper, Hildegard; Minks, Karl-Heinz (2002): *Studium und Berufseintritt von Absolventinnen und Absolventen des Sozialwesens und der Heilpädagogik. Eine Untersuchung an der Evangelischen Fachhochschule Hannover*. (HIS-Kurzinformation AA6/2002). Hannover: HIS. Online verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_kia/kia200206.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200206.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2019.
- Schäfer, Peter; Bartosch, Ulrich (2016): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)*. Version 6.0. Online verfügbar unter [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR\\_SozArb\\_Version\\_6.0.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2019.
- Spieß, Erika; Rosenstiel, Lutz von (2010): *Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012). Online verfügbar unter <http://www.oldenbourg-link.com/isbn/9783486583397>.
- Thomas, Joachim; Fuchs, Katharina A.; Ferber, Danielle (2013): Emotionserkennung, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen bei verhaltensauffälligen und delinquenten Jugendlichen in der beruflichen Rehabilitation. In: *Berufliche Rehabilitation* 27, 2013 (4), S. 208–224.
- Tippelt, Rudolf; Mandl, Heinz; Straka, Gerald (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft - Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hg.): *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 349–369.

Tsai, Chin-Chung (1998): An analysis of scientific epistemological beliefs and learning orientations of Taiwanese eighth graders. In: *Sci. Ed.* 82 (4), S. 473–489. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(199807)82:4<473::AID-SCE4>3.0.CO;2-8.

Weinert, Franz E. (1999): Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. DeSeCo. Online verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>, zuletzt geprüft am 28.03.2019.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–32.

Wissenschaftsrat (2015a): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld: Drs. 4925-15. Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2019.

Wissenschaftsrat (2015b): Empfehlungen zur wissenschaftlichen Integrität. Positionspapier: Drs. 4609-15. Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2019.