HRK

Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen
Theorie und Praxis

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen

Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen – **Theorie und Praxis**

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021

Diese Publikation enthält Aufsätze zur Entwicklung, zum bildungstheoretischen Hintergrund und zur Umsetzung des Hochschulqualifikationsrahmens.

This publication contains essays on the development, educational theoretical background and implementation of the German Higher Education Qualifications Framework.

Beiträge zur Hochschulpolitik
1/2021

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion: Karina Dudek, Ann-Kathrin Hiller, Barbara Michalk, Brigitte Rütter, Christian Tauch

Leipziger Platz 11, 10117 Berlin
Tel.: 030 206292-0
Fax: 030 206292-15

Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228 887-0
Fax: 0228 887-110

www.hrk.de

Berlin, Juni 2021

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 978-3-942600-96-5

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort
Prof. Dr. Peter-André Alt 5

Was bringt *ein* Qualifikationsrahmen, was bringt *dieser* HQR?
Eine Einführung.
Ulrich Bartosch 7

Entwicklungsfragen
Die Entstehung von Qualifikationsrahmen auf europäischer und deutscher Ebene – Versuch einer Übersicht
Volker Gehmlich & Christian Tauch 13
Die Weiterentwicklung des HQR durch die HRK-AG „Deutscher Qualifikationsrahmen"
Micha Teuscher 25
Weiterentwicklung und Restrukturierung des QR für deutsche Hochschulabschlüsse
Ulrich Bartosch, Anita Maile-Pflughaupt,
Nicole Heigl & Joachim Thomas 37

Reichweite
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als hochschulische Bildungsziele
Anita Maile-Pflughaupt & Mahena Stief 67
Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff
Guido Pollak 95
Vom Novizen zum Experten
Steffen Kirchhof 159
Auf dem Weg zum sektoralen Qualifikationsrahmen im Public Management
Anforderungen des öffentlichen Sektors
Christian Schachtner 189

Anwendungen
Fachqualifikationsrahmen Soziale Arbeit
Peter Schäfer 225

Der Fachqualifikationsrahmen Wirtschaftswissenschaften – Konzept und Orientierungsfunktion
Hans Klaus 277
Beispielhafte Studiengangsentwicklung: Inklusion
Regina Weißmann 301
Beispielhafte Studiengangsentwicklung: Schulsozialarbeit
Michael Schieder 333
Vom Handeln in Unsicherheit. Qualifikationsprofile als Ausgangspunkt im LINAVO-Projekt
Agnieszka Maluga 353
Akkreditierung
Barbara Reitmeier & Georg Reschauer 375

Kritik
HQR 2.0 – Reflexionen zu Zielrichtung und Konstruktion im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Bildung, Beschäftigung und Gesellschaft
Volker Rein 383
Die Anwendbarkeit der Kompetenzmodellierung des HQR in den Ingenieurwissenschaften aus studentischer Perspektive
Philipp Schulz & Ann-Kristin Winkens 399

Ausblick
Barbara Michalk 423

Autorinnen und Autoren 427

Anlage
Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 429

Geleitwort

Prof. Dr. Peter-André Alt

Was lernt man eigentlich in einem Hochschulstudium? Diese Frage stellt sich heute, da unter jungen Menschen mehr als die Hälfte eines Jahrgangs sich für diesen Bildungsweg entscheiden, drängender denn je. Mit der Europäischen Studienreform, die 1999 als „Bologna-Prozess" begonnen wurde, rückten akademisches Lehren und Lernen auf bisher unbekannte Weise in den Fokus. Europaweit begann damit eine Diskussion darüber, welches Wissen und welche Fertigkeiten mit einem Bachelor-Studium in Chemie oder einem Master-Studium in Soziologie verbunden sein sollten. Um die Inhalte von Studiengängen und die mit einem Abschluss erworbenen Kompetenzen vergleichbarer zu machen, einigten sich die am Prozess beteiligten Länder auf die Entwicklung von Qualifikationsrahmen.

Deutschland legte bereits 2005 einen solchen Rahmen für die neu eingeführten Abschlüsse Bachelor und Master sowie für die Promotionsebene vor. Seither hat sich die wissenschaftliche Diskussion zum Kompetenzbegriff erheblich weiterentwickelt und es wurde deutlich, dass die ursprüngliche Fassung des HQR einer grundlegenden Überarbeitung bedurfte.

Im Auftrag von KMK und HRK nahm deshalb im Jahr 2015 eine von Herrn Professor Micha Teuscher geleitete Arbeitsgruppe ihre Arbeit auf, zu der Herr Professor Ulrich Bartosch viele zentrale Impulse beisteuerte. Beiden Herren sowie allen anderen Mitgliedern der AG gebührt mein herzlicher Dank. Der erneuerte und in wesentlichen Teilen ergänzte HQR wurde von der Kultusministerkonferenz im Februar 2017 beschlossen.

Auf die Initiative und den Einsatz von Herrn Kollegen Bartosch geht zudem der vorliegende Band zurück – auch dafür gebührt ihm mein ausdrücklicher Dank. Es ist ihm gelungen, Autorinnen und Autoren zu

gewinnen, die den HQR von ganz unterschiedlichen Seiten beleuchten – von einem Rückblick auf die Entstehung und Überarbeitung des HQR über Ausführungen zu Genese und Kritik des Kompetenzbegriffes bis hin zu konkreten, auch die studentische Perspektive einschließenden Beispielen für die Umsetzung des generisch formulierten HQR in die Erfordernisse einzelner Fachwissenschaften.

Die Frage, was man eigentlich in einem Studium lernt, lässt sich heute viel genauer beantworten als in der Vergangenheit – und dazu hat auch der Hochschulqualifikationsrahmen wesentlich beigetragen. Ich wünsche mir, dass die vorliegende Publikation helfen möge, dass das Potential des HQR noch stärker genutzt wird – etwa bei der Studiengangsgestaltung, der Vorbereitung auf Akkreditierungsverfahren oder bei Entscheidungen über Anrechnung und Anerkennung.

Prof. Dr. Peter-André Alt
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Was bringt *ein* Qualifikationsrahmen, was bringt *dieser* HQR?

Eine Einführung.

Ulrich Bartosch

1. Bildung als Kompetenz im Umgang mit Unsicherheit

Am Anfang steht eine Frage, die für alle Bildungs- und Ausbildungswege gilt: Was kann ich eigentlich, wenn ich dieses Bildungsangebot erfolgreich absolviere? Dabei soll gleich betont sein, dass damit nicht nur instrumentelle Fähigkeiten im Blick von Bildung wären. Orientierung, Erfahrung, Genuss, Freude und Erleben etwa gehören zum Bildungsprozess. Bildung schafft Persönlichkeit. Eigentlich sollte man sagen: Die Persönlichkeit bildet *sich*. Dieser Prozess bestimmt das Leben jeder Person. Die individuelle Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess ist umfassend und unbestreitbar. Die Risiken des eigenen Bildungsweges sind groß und nach vorne hin unüberschaubar. Was werde ich benötigen, was werde ich können müssen, um meine künftigen noch unbekannten Herausforderungen erfolgreich zu meistern? Meine Bildung mit all ihren Aspekten ist die Grundlage für souveränes Agieren unter unklaren äußeren Bedingungen und Einflüssen. Meine Bildung verleiht mir Kompetenz zum überlegten Handeln In diesem Sinne sei gesagt: *Bildung ist Kompetenz zum Umgang mit Unsicherheit* (vgl. Beitrag von Guido Pollak). Kompetenz wäre dann die allgemeine Beschreibung meiner vorhandenen, potentiellen Fähigkeiten, mir jetzt nicht bekannte, zu einem ungewissen Zeitpunkt auftretende Herausforderungen erfolgreich zu bestehen.

2. Beschreiben, was später gekonnt wird

Die Frage nach den angestrebten Ergebnissen meiner Bildungsanstrengungen ist also angebracht. Im Falle meines Studiums brauche ich dafür die Unterstützung der Lehrenden meines Studienganges. Sie können weit besser abschätzen, welche Befähigungen ich durch das Lehr- und Lernangebot des Studienprogramms erwerben sollte. Ich vertraue dann darauf, dass die Gestaltung des Studiengangs als mein Bildungsraum mir verlässlich die Gelegenheiten zum Aufbau der versprochenen Kompetenzen bietet (vgl. den Beitrag von Anita Mail-Pflughaupt und Mahena Stief). Die Lehrenden werden mich begleiten und dabei helfen, Wissen und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen auszubauen und meinen Fortschritt kritisch reflektieren zu können.

Die gewissenhafte Vorbereitung und Umsetzung dieser Aufgabe der Lehrenden werden durch die Formulierung der angestrebten Qualifikationen (in einem Rahmen bzw. Profil) unterstützt. In einem strukturierten Dokument (Qualifikationsrahmen oder -profil) sind die Ergebnisse der Lernprozesse des Studiums (Lernergebnisse) so beschrieben, dass sie beispielhafte Beobachtungsmöglichkeiten (Performanz) für die dadurch angezeigte (Deskriptoren) allgemeine Befähigung (Kompetenz) benennen. Dadurch wird zugleich die Möglichkeit geschaffen, die detaillierten Beschreibungen der Lehr- und Lerneinheiten (Modulkataloge) und die Gestaltung der Gelegenheiten zum Nachweis der Befähigung (Prüfungsformen) sowie die Konstruktion der Lernbegleitung (Didaktik) und Lernprozesse insgesamt (Studiengangkonstruktion) hinsichtlich der Qualifikationsversprechen des Studiums (im Sinne von Bildung) zu reflektieren und zu begründen.

3. Vom Ergebnis her nach vorne denken

Mit der Formulierung eines Qualifikationsrahmens stellen sich die Lehrenden der Herausforderung einer Verkehrung ihrer Denkrichtung und einer Preisgabe ihrer zentrierten Position. Die konkreten Inhalte der eigenen Lehre, und damit auch der eigenen Expertise, treten etwas zurück und werden durch die Beschreibung der Befähigung der Lernenden ersetzt. Damit wird vielfach die Möglichkeit eröffnet, dass die Lernenden auch über andere Inhalte vergleichbare Befähigungen erhalten können. Damit wird die curriculare Dimension *nicht* entwertet!

Ohne Inhalte gibt es *kein* Lernen. Aber statt einer angestrebten Vollständigkeit von Wissensbeständen würde z. B. exemplarisches Lernen angeregt. Dabei rücken auch die Lernprozesse in den Mittelpunkt. Ihnen haben die Lehrformen zu dienen (student-centred approach). Ein Qualifikationsrahmen unterscheidet sich vom Curriculum (der sinnhaften Strukturierung von geplanten Lerninhalten) und von Lernzielkatalogen (soweit sie die Beherrschung und Replizierung von Inhalten benennen). Jeder Qualifikationsrahmen beschreibt eine „Schnittstelle" zu vorausgegangenen und zu nachfolgenden Bildungsabschnitten. Vom QR her lässt sich die geplante Abfolge der Lerngelegenheiten rekonstruieren: Welche Eingangsvoraussetzungen werden es erlauben, in der verfügbaren Zeit, mit welchen Lerngelegenheiten, die versprochenen Befähigungen zu erwerben? (Vgl. den Beitrag von Steffen Kirchhof) Die Detailtiefe dieser Vermutungen bleibt freilich gering. Obwohl ein kausaler Zusammenhang zwischen Lehrarrangement und Lernergebnis angenommen wird, werden hierfür plausible Begründungen, jedoch keine wissenschaftlichen, empirischen Beweise erbracht. Der Einsatz von Qualifikationsrahmen impliziert daher auch keine technologische Lehrkonzeption. Der Vorteil gegenüber einem begrenzten curricularen Ansatz liegt in der Transparenz von Lehrversprechen, Lernarrangement und Lehrkonzeption. Zwischen den Lehrenden (und auch den Studierenden) wird das gemeinsame Lehr-/Lerngeschehen verhandelbar, reflektierbar und verbesserungsoffen.

4. Vergleichbar machen, um Anschlüsse zu erleichtern

Qualifikationsrahmen repräsentieren Schnittstellen in institutionellen Bildungswegen. Anders als Zeugnisse und Diplome werden sie nicht als „Passierscheine" eingesetzt, die Zugänge zu weiteren Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten erlauben oder verhindern. Sie wollen jenseits der Hierarchie des Zertifikatswesens von Bildungsbereichen oder nationalen Bildungssystemen sichtbar machen, was die vorhandene Qualifikation als Befähigung zur Tätigkeit bzw. zum weiteren Lernen auszeichnet. Innerhalb eines eigenen, vertrauten Systems sind diese „Informationen" implizit mit einem Zeugnis verbunden. Ein deutsches Abitur braucht bei der Einschreibung an einer deutschen Hochschule nicht erläutert zu werden. Anders verhält sich das mit schulischen Abschlüssen aus anderen europäischen, insbesondere aber sonstigen weltweiten

Ursprungsländern. Im Zuge der Bologna-Reform stand z. B. für die europäischen Studienabschlüsse eine Abklärung an: wie sind ein Diplom (FH), ein Short Cycle Degree aus Schweden, ein Bachelor Honours Degree aus dem Vereinigten Königreich u.v.m. zu vergleichen? Was könnte ein Master der Hochschule für Angewandte Wissenschaften gegenüber einem Magister der Universität bedeuten? Welche (Teil-)Leistungen eines Studiums im Ausland können hier in Deutschland anerkannt werden? Die Antworten auf die Fragen der Anerkennung sind vielfach und fachspezifisch sehr unterschiedlich. Die Herstellung der Vergleichbarkeit ist für alle eine gemeinsame Herausforderung. Qualifikationsrahmen adressieren diese Fragen, indem sie funktional den Vergleich zum Ausgangspunkt der Konstruktion machen. Deshalb ist die Abkehr von einer rein inhaltlichen Beschreibung sinnvoll und zielführend. Die feststellbare, nachgewiesene Befähigung „neutralisiert" gleichsam die spezifischen Inhalte des vorausgegangenen Bildungsweges. Dies mag in einigen naturwissenschaftlich-technischen Fächern mit nur geringen inhaltlichen Unterschieden verknüpft sein. In Sozial- und Geisteswissenschaften dürften umfängliche Variationsbreiten von Inhalten auftreten können.

Für den Europäischen Hochschulraum wurde die Vergleichbarkeit von Studienleistungen als Schlüssel für Mobilität der Studierenden erkannt (vgl. Beitrag von Volker Gehmlich und Christian Tauch). Ausgehend von gemeinsamen curricularen und strukturellen Anstrengungen, wurde ein Beschreibungssystem von Qualifikationen auf vier Leveln für alle Hochschultypen in Europa entwickelt (short cycle, Bachelor, Master, PhD). Aufbauend auf den „Dublin Descriptors" entstand der Europäische Hochschul-Qualifikationsrahmen (QF EHEA; Qualifications Framework European Higher Education Area), der zugleich auf nationaler Ebene in Deutschland in den QR DH (Qualifikationsrahmen Deutscher Hochschulabschlüsse) und dann in fachspezifische QR übersetzt wurde. Darauf folgten spezifische Qualifikationsprofile für Studiengänge oder -bereiche. Sie bilden ein System von Vergleichsinstrumenten, die einen Wechsel zwischen hochschulischen Bildungsorten und -abschnitten erleichtern sollen.

5. Beschreiben was spezifisch ist, um Differenzierung zu ermöglichen

Auch jenseits des Hochschulbereichs kommen Qualifikationsrahmen zum Einsatz. Sowohl im europäischen als auch im nationalen Maßstab wurden QR für lebensbegleitendes Lernen eingeführt. Der DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) umfasst alle nachweisbaren formalen - und perspektivisch auch non-formalen - Qualifikationen. Hier werden Übergänge zwischen den Bildungswegen (horizontal) und innerhalb der Bildungswege (vertikal) transparent und regelbar beschrieben. Insbesondere die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind bildungspolitisch gewünscht und gefordert. In den einzelnen Bildungsbiographien ergeben sich hier wichtige und notwendige Entwicklungschancen. Während zwischen Bildungsinstitutionen aus der gleichen hochschulischen Domäne das gemeinsame hochschulische Bildungsverständnis Basis für alle Vergleiche vorausgesetzt werden kann, gilt es beim Wechsel zwischen den Domänen die spezifischen Unterschiede zu beachten. Sie sind als Voraussetzung für den individuellen Bildungserfolg sichtbar zu machen.

Die Frage ist damit: Was macht hochschulische Bildung aus? (Vgl. Beitrag von Micha Teuscher). Der Unterschied zur beruflichen Bildung wird angenommen, muss aber nun transparent benannt werden. Die Differenzierung im Bildungswesen wird dabei nicht als Abschottung gegeneinander missbraucht. Es ist schlicht redlich und entspricht der Verantwortung aller, wenn über die spezifischen Aufgaben und den unverwechselbaren Charakter der jeweiligen Bildungsbereiche und -konzeption nachvollziehbar Rechenschaft abgelegt wird. Auf dieser Grundlage sind dann Durchlässigkeit und Kooperation konstruktiv zu gestalten. Diese Zielsetzung ist mit der Neufassung des HQR verbunden, der im vorliegenden Band unterschiedlich reflektiert wird.

6. Ein Instrument zur zügigen, pragmatischen Verwendung und eine Reflexionsfolie für die jeweils zeitgemäße Idee hochschulischer Bildung

Der HQR stellt ein Kompetenzmodell für hochschulische Bildung und bietet zudem ein Prozessmodell zur Operationalisierung professionellen Handelns (vgl. den Beitrag von Ulrich Bartosch, Anita Maile-Pflughaupt,

Nicole Heigl, Joachim Thomas). Er ist darauf angelegt, für die Entwicklung von Studiengängen hilfreiche Unterstützung zu geben (vgl. den Beitrag von Agnieszka Maluga). Dabei wird die spezifische Charakteristik von hochschulischer Bildung gefasst als Befähigung zur Aneignung wissenschaftlicher Wissensbestände, deren Erzeugung durch wissenschaftliche Methoden und deren kritische Reflexion in Entstehung und Reichweite. Die Übertragung in disziplinäre Ebenen (vgl. die Beiträge von Peter Schäfer und Hans Klaus) oder auch die Formulierung für Studiengänge sind dabei möglich (vgl. die Beiträge von Christian Schachtner, Michael Schieder und Regina Weißmann). Als Instrument zur strukturierten Beschreibung von versprochenen Ergebnissen des Studiengangs und den konzipierten Schritten von Lehren und Lernen berücksichtigt er die Anforderungen für die Akkreditierung (vgl. den Beitrag von Barbara Reitmeier und Georg Reschauer). Er bildet auch eine Plattform für die kontroverse Diskussion über die Weiterentwicklung des Studiums (vgl. den Beitrag von Philipp Schulz und Ann-Kristin Winkens) sowie über die Aufgaben und Abgrenzungen hochschulischer Bildung im Vergleich zu anderen Bildungswegen (vgl. den Beitrag von Volker Rein).

Insbesondere aber kann und soll er immer wieder Ausgangspunkt für die Bestimmung der hochschulischen Bildung in den Anforderungen der Zeit sein (vgl. den Beitrag von Barbara Michalk). Das ist ein zugegebenermaßen sehr hehres Ziel. Aber ist es nicht die unvermeidbare Verantwortung der Hochschulen innerhalb einer demokratischen, rechts-, sozial- und bundesstaatlich verfassten Gesellschaft, immer wieder neu und ernsthaft über Bildungsverantwortung und -möglichkeiten nachzudenken? Der verfassungsmäßige Rahmen der Wissenschaft ist kein gottgegebenes Geschenk. Er muss immer gepflegt, beständig erneuert und beherzt verteidigt werden.

Entwicklungsfragen

Die Entstehung von Qualifikationsrahmen auf europäischer und deutscher Ebene – Versuch einer Übersicht

Volker Gehmlich & Christian Tauch

Dieser Beitrag erhebt nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Darstellung zu sein, sondern besteht aus Anmerkungen aus der persönlichen Sicht von Beteiligten. Insofern sind die folgenden Ausführungen subjektiv und beziehen sich nicht auf gesellschaftspolitische Hintergründe, strategische Überlegungen von Entscheidungsträgern oder auf Forschungsergebnisse[1]. Die Ausführungen sollen dabei helfen, die Entwicklungen der vergangenen 15 Jahre in einem größeren Zusammenhang zu erkennen.

Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen (QR) ist in Europa durch den Bologna-Prozess und die entsprechenden EU-Beschlüsse initiiert worden. Mittlerweile gibt es vier QR, die für Deutschland relevant sind: zwei auf europäischer Ebene – einmal für das Lebenslange Lernen und einmal für den Europäischen Hochschulraum[2] – und zwei auf nationaler Ebene – den Deutschen Qualifikationsrahmen und den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Folgenden soll die interdependente Entstehung dieser vier Dokumente aus der subjektiven Sicht der Autoren kommentiert werden; dies mag dem einen oder anderen Leser bei ihrer Einordnung helfen.

---

[1] Wegen des subjektiven Charakters der Ausführungen sind auch nicht alle Angaben bibliographisch belegt. Eine umfangreiche wissenschaftliche Darstellung der Geschichte der europäischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich bis 2006 bietet: European Commission. The History of European cooperation in education and training: Europe in the making, an example. Office for Official Publications of European Communities 2006

[2] Hierbei ist zu beachten, dass der Europäische QR für das Lebenslange Lernen sich auf die EU-Länder bezieht, während der QR für den Europäischen Hochschulraum für alle am Bologna-Prozess beteiligten Länder gilt.

1. Die europäische Vorgeschichte: Anfänge der Zusammenarbeit im Hochschulbereich

In Deutschland existierten vor den europaweiten Reformen Rahmenprüfungsordnungen für jede wissenschaftliche Disziplin, aber darin spielte der Kompetenzbegriff, dem in QR zentrale Bedeutung zukommt, keine wesentliche Rolle. Wann und warum kam es zur Entwicklung von QR, und wer ergriff die Initiative?

Es begann lange vor der Jahrtausendwende, in den 1970er Jahren, und zwar auf europäischer Ebene: Noch gab es keine Generaldirektion der Europäischen Kommission, die sich mit Bildungsthemen im weitesten Sinne befasste. Dennoch wurden damals die ersten Schritte auf europäischer Ebene getan, um die kleinteiligen Ideen und Praktiken der Länder und Kommunen in Europa in einen größeren, einen gemeinsamen Rahmen zu stellen. Der erste Leuchtturm wurde in Gestalt der *Joint Study Programmes* (1976-1987)[3] errichtet. Die organisatorische Abwicklung lag bei der Europäischen Kulturstiftung. Entscheidend waren die folgenden Ideen: Der europäische Gedanke muss gestärkt werden; es gibt einen immer größer werdenden Bedarf der Gesellschaft an Mehrsprachigkeit, Empathie, Flexibilität und Offenheit – auch unter dem Gesichtspunkt der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Ein idealer erster Ansatzpunkt für einen solchen Wandel war im Hochschulbereich der *Grassroots Level* besonders engagierter Hochschullehrender. Diese konnten gemäß der Programmrichtlinien finanzielle Unterstützung beantragen, um Kooperationen in der Lehre, vor allem Auslandsstudien und -praktika für Studierende, zu fördern. Sie sollten die Akteurinnen und Akteure sein, die durch einen Schneeballeffekt aktiv europäische Bildung verbreiten. Ähnliche Möglichkeiten bestanden in Deutschland in Form der „Integrierten Auslandsstudien", die organisatorisch durch den DAAD betreut wurden. Darüber hinaus förderten Bund und Länder Initiativen von deutschen Hochschulen, die mit ausländischen Hochschulen Kooperationen vereinbarten (Modellversuche).

[3] Zu den Joint Study Programmes s. auch: DAAD. Spuren in die Zukunft. Der Deutsche Akademische Austauschdienst 1925-2000. Band 1: Der DAAD in der Zeit. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Aufgaben. 2000

Nach einem erfolgreichen Verlauf der gemeinsamen Studienprogramme stieß eine entscheidende Veränderung auf europäischer Ebene bezüglich der zulässigen Antragssteller zunächst auf großes Unverständnis: Es konnten fortan nur noch Hochschulen als Institutionen Anträge stellen und Verträge mit der EU-Kommission abschließen, nicht mehr einzelne Hochschullehrende. Dadurch wurde gewährleistet, dass die auf persönlichen Freundschaften beruhenden Kooperationsbeziehungen in eine institutionalisierte Nachhaltigkeit umgewandelt wurden – aus heutiger Sicht ein ganz entscheidender Fortschritt.

Unterstützend veröffentlichte die Kommission ihre Vorstellungen und Arbeitsergebnisse mit drei Themenschwerpunkten, die gleichzeitig ihre Zielrichtung verdeutlichten:

- Übersicht über die Hochschulbildungssysteme und Qualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft[4],
- Arbeiten in der Europäischen Gemeinschaft[5],
- Learning in Europe: The ERASMUS Experience: A Survey of the 1988-89 ERASMUS Students[6].

2. Steigender Bedarf an Transparenz und Vergleichbarkeit: Erasmus, ECTS, Diploma Supplement und andere Initiativen

Die verstärkte transnationale Zusammenarbeit zwischen den europäischen Hochschulen diente gemäß der Zielsetzung der EG bzw. der EU der Förderung des europäischen Gedankens. Zugleich offenbarte sie bestehende Defizite, die sich aus der getrennten Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme über Jahrzehnte und Jahrhunderte ergeben hatten: Es fehlte an Transparenz bezüglich der Hochschulen und ihrer Qualifikationen, aber auch hinsichtlich der Herausforderungen der verschiedenen europäischen Arbeitsmärkte. Nur auf der Basis von Transparenz konnten sich gegenseitiges Verstehen und der Wunsch nach

[4] Heutzutage auf der Eurydice-Website der EU-Kommission: National Education Systems, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_de

[5] Europäische Kommission: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert Weißbuch 1994. https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004

[6] Maiworm, Friedhelm et al. Learning in Europe: The ERASMUS Experience: A Survey of the 1988-89 ERASMUS Students. 1991

Kooperation entfalten. Dabei spielten gesellschaftspolitische und ökonomische Motive ebenso eine Rolle wie der Wunsch, die Europäische Gemeinschaft zu stärken und vergangene Konfliktlinien zu überwinden.

1987 erfolgte die nächste Entwicklungsstufe mit der Errichtung von Arbeitsstellen zur Abwicklung der Programme ERASMUS *(EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students)* und COMETT *(COMmunity Programme for Education, Training and Technology).* Beide Programme waren sehr erfolgreich und wurden 1990 als ERASMUS II bzw. COMETT II fortgesetzt. Während sich ERASMUS weiterhin auf Hochschulkooperationen mit dem Schwerpunkt Mobilität fokussierte, verstärkte COMETT Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsorganisationen, um einerseits in diesem Rahmen Hochschulmitglieder und Angehörige von Unternehmen „miteinander bekannt zu machen", indem sie die unterschiedlichen Kulturen erfahren bzw. die gegenseitigen Erwartungen kennenlernen, andererseits aber auch Innovationen durch Kooperation zu befördern, die durch Zusammenarbeit – auch forschungsnah – besonders im Technologiebereich wünschenswert erschien.

1989 startete das *European Credit Transfer System ECTS*, ein Pilotprojekt im Rahmen von ERASMUS, um Leistungen der Studierenden zu „mobilisieren"; d. h., Leistungen, die nicht an der „eigenen" Hochschule erbracht wurden, sollten über *Credits* anrechenbar werden. Die in Deutschland häufig verwendete Übersetzung „Kreditpunkt" verursachte allerdings viele Missverständnisse. ECTS, so wie es heute verstanden wird, sichert die Anerkennung von Leistungen, die sowohl an der eigenen als auch an anderen Hochschulen erbracht wurden, und zwar nicht nur Leistungen in einzelnen Studienfächern, sondern allgemein für Studienabschnitte und -abschlüsse. Dies ist mittlerweile rechtlich durch die *Lisbon Recognition Convention* von 1997 (gemeinsam initiiert durch Europarat und UNESCO) abgesichert. Für die Hochschulen war bedeutsam, wie COMETT Wege aufzeigte, um Praktika als Bestandteile des Studiums zu beurteilen und in den Abschlüssen auszuweisen.

ERASMUS und COMMETT gingen 1994 im neuen SOKRATES-Programm auf, wobei ERASMUS als eine eigene Programmlinie erhalten blieb,

während die COMETT-Aktivitäten von LEONARDO DA VINCI übernommen wurden.

Um ERASMUS/COMETT zu ergänzen und weiterzuentwickeln, wurden in den 80er und 90er Jahren weitere Bildungsprogramme eingerichtet (u. a. Grundtvig und Comenius), die später zusammengefasst oder unter anderem Namen mit teils anderen Schwerpunkten weitergeführt wurden. Aus diesen Programmen gingen u. a. ECVET[7] und der Europass[8] (bestehend aus Lebenslauf, Sprachenzeugnis, Diploma Supplement bzw. Zeugniserläuterung sowie Mobilität-Pass) hervor, teils in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen (vor allem UNESCO und Europarat). Die damit verbundenen Erweiterungen wurden besonders durch ERASMUS MUNDUS (ab 2003) und ERASMUS+ (ab 2014) deutlich, in denen nicht nur die geographische Reichweite vergrößert, sondern auch der Bildungsbereich umfassender definiert wurde, einschließlich des Lebensbegleitenden Lernens. Es war bedeutsam, dass Arbeitsergebnisse der EU-Programme von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern als Zielsetzungen und Benchmarks aufgegriffen wurden, als 1999 für den Hochschulbereich der Bologna-Prozess (durch Bildungsminister u. a. der meisten EU-Mitgliedsstaaten, aber zunächst ohne Beteiligung der Europäischen Kommission) und 2002 für die Berufsbildung (u. a. durch die Bildungsministerinnen und -minister der EU unter Teilnahme der Europäischen Kommission) der Kopenhagen-Brügge-Prozess in Gang gesetzt wurden.

3. Stärkerer Fokus auf Kompetenzen und Fertigkeiten

Die Hauptmotivation der EU-Kommission, die eigentlich in Bildungsfragen nur geringe und im Hochschulbereich bis zum Vertrag von Maastricht 1992 keinerlei Kompetenzen hatte, sich in Form der oben beschriebenen Programme und Initiativen seit den 90er Jahren im Bildungsbereich zu engagieren, war die Sorge um die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union. Deshalb ließ die Kommission untersuchen, inwieweit zukünftig die Fachkräfte vorhanden

[7] ECVET: European credit system for vocational education and training. https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet

[8] Europass: https://europass.cedefop.europa.eu/de

sein würden, um die zu erwartenden Anforderungen des Arbeitsmarkts zu erfüllen. Das Ergebnis war sehr deutlich: Ein signifikanter Fachkräftemangel bahnte sich an.

Die Kommission initiierte daraufhin das *Skills Project*: Durch regionale Kooperationen von einzelnen Hochschulen und Unternehmen sollte für die Region herausgearbeitet werden, welche *Skills Gaps* vorhanden waren bzw. welche Kompetenzen vorrangig herausgebildet werden müssten, damit Unternehmen der Region wettbewerbsfähig bleiben könnten. Bereits in den ersten Treffen der Kooperationspartner stellte sich heraus, dass es Kommunikationsprobleme gab. Während die Hochschulseite ihre angebotenen Qualifikationen mit den dazugehörigen vielfältigen Zeugnissen (Diplome, Zertifikate usw.) darstellten, reagierten die Unternehmensvertreter ratlos, denn sie waren vornehmlich daran interessiert zu erfahren, was sie denn von den Absolventinnen und Absolventen u. a. hinsichtlich Fachkenntnis und persönlicher Eignung erwarten könnten. Vor allem grenzüberschreitend war die Kommunikation schwierig, da die Begrifflichkeiten sehr stark national geprägt waren. Es bedurfte also neuer, allgemein verständlicher Kompetenzbeschreibungen. Am Ende des Skills Projekts lag ein Katalog von Beschreibungen vor, der die Anforderungen charakterisierte und die benötigten Kompetenzen definierte. Dabei wurde unter Qualifikation nicht das „Zertifikat" einer Prüfung verstanden, sondern das, was die gesuchte Person an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten mitbringen sollte. In gewissem Sinne war dies die Geburtsstunde der QR, wobei damals eher von einem Orientierungsrahmen gesprochen wurde.

4. Bologna-Prozess und Tuning

Der wesentliche Impuls zur Entwicklung von QR ging – indirekt – vom Bologna-Prozess (1999) aus. Dabei ist interessant, dass der Prozess selbst durch eine Vereinbarung zwischen den Regierungen zustande kam, die meisten der darin beschlossenen Maßnahmen bzw. Aktionen aber bereits von der EU-Kommission im Rahmen der o. g. Programme vorgedacht und artikuliert worden waren. Inzwischen haben sich 49 Staaten zum Europäischen Hochschulraum zusammengeschlossen.

Die nach außen hin sichtbarste Neuerung durch den Bologna-Prozess war die Einführung gestufter Studienabschnitte, also von Bachelor- und Master-Zyklen. Diese sollte die Vergleichbarkeit von Hochschulstudien im entstehenden Europäischen Hochschulraum erleichtern. Allerdings wurde rasch klar, dass die Angleichung der Strukturen nur der erste Schritt sein konnte und dass ein grenzüberschreitendes Verständnis darüber, was ein Bachelor bzw. Master wissen, verstehen und können sollte, erzielt werden musste.

Ein wesentliches Element auf diesem Weg war das Tuning-Projekt [9] *(Tuning Educational Structures in Europe)*, das im Jahr 2000 als SOKRATES-ERASMUS-Initiative gestartet wurde. Ziel war es, Studierenden sowie Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern verlässliche und aussagekräftige Informationen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Studienprograme mit ihren entsprechenden Abschlüssen zu geben. Tuning gliederte die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in „allgemeine" und „fachspezifische" Kompetenzen und befragte europaweit Hochschulabsolventinnen und -absolventen, Studierende, Unternehmen und Akademikerinnen und Akademiker, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Meinung nach als wesentliche erworben werden sollten und welche weniger sinnvoll erscheinen. Die Ergebnisse waren ziemlich eindeutig: Im Großen und Ganzen waren die Einschätzungen aller Gruppen sehr ähnlich, aber es gab einige wesentliche Unterschiede. Während z. B. die akademische Seite das fachwissenschaftliche Fundament als wichtigstes Ziel definierte, spielte es bei den anderen Gruppen nur eine untergeordnete Rolle. Dagegen erkannten die Absolventinnen und Absolventen elementare Kompetenzen hinsichtlich der Informationstechnik und auch die Anpassungsfähigkeit an neue Situationen (bereits im Jahr 2000!) als entscheidend an, während diese bei Akademikerinnen und Akademikern und auch Unternehmen noch nicht zu den wichtigsten Anforderungen zählten. Für Unternehmen waren *Interpersonal Skills* wesentlich. Einig waren sich alle Gruppen aber hinsichtlich der Entwicklung der Fähigkeit zum Lernen sowie zur Analyse und Synthese und zur Anwendung von Wissen in der Praxis. Auch wenn diese Untersuchungen vor fast 20 Jahren durchgeführt wurden, geben

[9] https://www.unideusto.org/tuningeu/

ihre Ergebnisse doch auch heute noch einige Hinweise auf Verbesserungspotentiale bei der Studienganggestaltung. So wurden ethisches Handeln, die Wertschätzung von Diversität und Multikulturalismus und auch das Verständnis für Kulturen anderer Länder als weniger wichtig bewertet – damals eine Fehleinschätzung; heute werden diese Eigenschaften als essentiell angesehen. Tuning erarbeitete in fachspezifischen Gruppen Deskriptoren für die drei Zyklen Bachelor-Master-Doktor, die nach *Key Subject Specific Competences* bzw. *Key Generic Competences* gegliedert waren.

5. Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum

Parallel zum Tuning-Projekt begannen die Vorarbeiten zu einem QR für den Europäischen Hochschulraum. Es war kein Zufall, dass die sog. *Dublin Descriptors*, die 2004 von der *Joint Quality Initiative*[10] veröffentlicht wurden, Elemente des Tuning-Projekts aufgriffen. Die *Dublin Descriptors* bildeten anschließend die Grundlage für das *Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* [11]. In diesem Dokument wurden erstmals in generischer Form Lernergebnisse für die drei Ebenen Bachelor, Master und Doktorat formuliert, also was ein/e europäische/r Hochschulabsolvent/in auf der jeweiligen Stufe wissen, verstehen und in der Lage zu tun sein sollte. Dieser QR wurde auf der Konferenz der Bildungsministerinnen und -minister der Bologna-Länder im Jahr 2005 in Bergen verabschiedet und bildet seither die Referenz für die Entwicklung nationaler Hochschulqualifikationsrahmen, zu der sich alle Bologna-Länder verpflichteten. Die nationalen Rahmen sollten wiederum die Grundlage für die Entwicklung von Bachelor- und Master-Programmen bilden.

6. Der deutsche Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse

Der Beschluss, einen QR für den Europäischen Hochschulraum zu entwickeln, war auf der „Bologna-Konferenz" in Berlin 2003 gefasst worden. Die dortige Diskussion führte, auch vor dem Hintergrund des

---

[10] Joint Quality Initiative – the origin of the Dublin Descriptors-short history http://ecahe.eu/assets/uploads/2016/01/Joint-Quality-Initiative-the-origin-of-the-Dublin-descriptors-short-history.pdf

[11] www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf

sich damals entwickelnden Akkreditierungssystems, in Deutschland zu der Erkenntnis, dass neben dem europäischen Dokument auch eine nationale Definition von Lernergebnissen für die Studienzyklen erforderlich sein würde. Deshalb richtete die Hochschulrektorenkonferenz 2004, in Absprache mit der Kultusministerkonferenz, eine Arbeitsgruppe „Hochschulqualifikationsrahmen" ein, der neben HRK und KMK auch Vertreter der Sozialpartnerinnen und -partner, der Studierenden, sowie einzelne Expertinnen und Experten angehörten. Anregungen für die Erarbeitung des Rahmens kamen einerseits von den erwähnten *Dublin Descriptors*, andererseits aus dem Tuning-Projekt, insbesondere aus der dortigen Arbeitsgruppe „Business Studies". Für die Betriebswirtschaftslehre wurden dort die folgenden Kategorien gebildet: *Knowledge Acquisition and Widening, Knowledge Acquisition and Deepening, Skills/Competences to learn and transfer*, mit den Untergliederungen *Support, Organisation and Communication* und *Transfer.* Berücksichtigt wurden dabei Überlegungen, die gleichzeitig – teilweise auch schon davor – als sog. *Subject Benchmark Statements*[12] in England erarbeitet wurden. Der Entwurf für einen Hochschulqualifikationsrahmen wurde mit Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Bildung, Akkreditierungsagenturen und anderen Expertinnen und Experten diskutiert und schließlich 2005 von HRK und KMK verabschiedet. Er bildet seither die Grundlage für Akkreditierungsentscheidungen an deutschen Hochschulen.

Der HQR war das erste Dokument dieser Art in Deutschland und die Originalfassung von 2005[13] erschien aus heutiger Sicht an manchen Stellen präzisierungsbedürftig: Insbesondere die Kompetenzdiskussion in der hochschulischen Lehre hat sich seither maßgeblich weiterentwickelt. Auch die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung und der Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen stellt sich heute in viel größerer Dringlichkeit. Dies führte zu der 2017

---

[12] Quality Assurance Agency: Subject Benchmark Statements https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statements.pdf?sfvrsn=1656ff81_19

[13] HRK: Bologna-Reader II, Service-Stelle Bologna. S. 239 ff. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank-/Beitr-2007-05_Bologna_Reader_II.pdf

verabschiedeten Neufassung des HQR, um die es in der vorliegenden Veröffentlichung geht.

Nach der Verabschiedung der Urfassung 2005 folgten bald die ersten Fachqualifikationsrahmen, nämlich der für Soziale Arbeit sowie der Orientierungsrahmen Wirtschaftswissenschaften. Einige Jahre später befasste sich auch das Projekt nexus der HRK vertiefend mit Aspekten von Fachqualifikationsrahmen, insbesondere für die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.[14]

7. Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Parallel zu den Entwicklungen im Hochschulbereich erfolgte auf europäischer Ebene die Förderung des lebensbegleitenden Lernens. Zum einen wurde 1996 zum Jahr des lebenslangen Lernens erklärt, um dem Thema mehr Aufmerksamkeit zu sichern, zum anderen wurde im Jahr 2000 durch die Europäische Kommission ein Memorandum über Lebenslanges Lernen[15] verfasst. Besonders durch den Kopenhagen-Brügge-Prozess (s. o.) wurde die Entwicklung eines QR gefördert, der alle Bildungsstufen und ihre Abschlüsse in allen EU-Staaten nach einer einheitlichen Gliederung abbilden sollte. Unter maßgeblicher Zuarbeit von CEDEFOP[16] entwickelte eine Arbeitsgruppe, die aus Vertreterinnen und Vertretern aller Mitgliedsstaaten unter Leitung der Europäischen Kommission gebildet worden war, einen Qualifikationsrahmen für das Lebenslange Lernen[17], der auf acht Stufen, gegliedert nach Knowledge – Skills – Competence, die lebensbegleitenden Lernergebnisse als Metarahmen beschrieb. Der 2008 vorgestellte QR umfasste neben dem schulischen und berufsschulischen auch den Hochschulbereich und die außerschulischen Bildungsmaßnahmen, also sowohl formale als auch nicht-formale und informelle Qualifikationen. Unter dem Begriff der Qualifikation wurde die Beschreibung der Lernergebnisse gemäß der drei

[14] https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/fachqualifikationsrahmen-und-kompetenzprofile/
[15] https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
[16] Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP, s. https://www.cedefop.europa.eu/de
[17] Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF

Kategorien: vergleichbares Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Autonomie/ Verantwortung verstanden, nicht eine Benennung der zu erwerbenden formalen (nationalen) Abschlüsse. Dadurch beschreibt der 2008 verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen generisch die Progression des Lernens, unabhängig von Institutionen oder Personen. Der QR ist kein Instrument zur Regelung von Zulassung oder Berechtigung (z. B. zu bestimmten Entlohnungsgruppen), sondern ist vornehmlich ein Transparenz- und Übersetzungsinstrument, um Leistungen in Form der Lernergebnisse zu beschreiben.

8. Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Ähnlich wie für den Hochschulbereich gab auch im Hinblick auf das Lebenslange Lernen das Geschehen auf europäischer Ebene den Anstoß für eine entsprechende Initiative auf deutscher Ebene: Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) wurde 2011 von einem Arbeitskreis[18] ausgearbeitet, dem Vertreterinnen und Vertreter aller Stakeholder-Gruppen im Bildungsbereich angehörten: dazu zählten neben der schulischen und hochschulischen Bildung die berufliche Aus- und Weiterbildung, die Sozialpartnerinnen und -partner sowie Vertreterinnen und Vertreter von Bundes- und Landesministerien. Den gemeinsamen Vorsitz des Arbeitskreises teilten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz. In Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen wurden acht Niveaustufen „gesetzt", um zunächst die formalen Qualifikationen abzubilden. Anders als der europäische Rahmen wurde der deutsche jedoch stärker als Zugangs- und Berechtigungssystem verstanden. Die Beschreibung der Qualifikationen bezieht sich auf das deutsche formale Bildungssystem. Die Kategorien wurden nach langen Diskussionen in zwei Säulen eingeteilt, eine fachliche und eine personale Kompetenz, die wiederum jeweils in zwei unterschiedliche Bereiche untergliedert wurden: zum einen in Wissen und Fertigkeiten, zum anderen in Sozialkompetenz und Selbständigkeit. In nach Disziplinen geordneten Unterarbeitsgruppen wurde mit Expertinnen und Experten der jeweiligen Bereiche getestet, ob sich die bestehenden Qualifikationen adäquat und nachvollziehbar einordnen lassen; 2013 trat der DQR in Kraft.

[18] https://www.dqr.de/content/2360.php

9. Fazit

QR sind kein europäisches Spezifikum – Südafrika beispielsweise führte bereits 1991 ein solches Dokument ein, Australien folgte 1995. Allerdings beförderte die europäische Kooperation in Bildungsfragen sehr stark die Ausarbeitung von QR auf europäischer und nationaler Ebene, wie die vorangehenden Ausführungen deutlich zu machen versuchen. Insbesondere die Entwicklungen in Deutschland waren deutlich von europäischen Entwicklungen beeinflusst.

QR mögen auf den ersten Blick als eher bürokratische Gebilde ohne praktische Relevanz erscheinen. Wir haben hingegen versucht, deutlich zu machen, dass hinter ihrer Entwicklung vielmehr das Bestreben stand, die akademische und berufliche Mobilität für Lernende und Arbeitsuchende in Europa ganz konkret zu verbessern. Die nationalen Bildungssysteme hatten in den vergangenen Jahrhunderten sehr unterschiedliche und mitunter schwer vergleichbare Strukturen geschaffen, die einer transnationalen Mobilität entgegenstanden. Im Hochschulbereich war die Rückkehr zu den einst europaweit anerkannten Hochschulgraden Bakkalaureus und Magister ein hilfreicher Schritt zur Verbesserung der Situation, aber auf die Strukturfrage musste die Frage nach der Vergleichbarkeit von intendierten Kompetenzen folgen. Dabei können QR eine wesentliche Hilfe sein.

Die Weiterentwicklung des HQR durch die HRK-AG „Deutscher Qualifikationsrahmen“

Micha Teuscher

1. Hochschulpolitischer Veränderungsbedarf des Referenzsystems für Hochschulbildung

Der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) ist für die Hochschulen in Deutschland das zentrale Referenzierungssystem für die Beschreibung der Bildungsziele ihrer Abschlüsse und der Kompetenzen ihrer Absolventinnen und Absolventen. Mit dem HQR, verabschiedet am 16. Februar 2017 durch die Kulturministerkonferenz (KMK) in Abstimmung mit dem BMBF und unter Einbindung der Stakeholder des Bologna-Prozesses, konnte den Hochschulen eine überarbeitete und auf die aktuellen Herausforderungen ausgerichtete Fassung des HQR an die Hand gegeben werden. Ziel der Überarbeitung des HQR von 2005 durch die AG Deutscher Qualifikationsrahmen der HRK und der KMK war es, den bildungspolitischen Herausforderungen, den Weiterentwicklungen kompetenzorientierter Bildungskonzeptionen, insbesondere aber auch den Herausforderungen von Transparenz und Bildungsgerechtigkeit sowie Durchlässigkeit zwischen den beruflichen und hochschulischen Bildungssystemen gerade auch nach Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) besser gerecht werden zu können. Gleichzeitig war es auch Ziel, die Differenzierung der Bildungsaufträge der verschiedenen Bildungsbereiche, hier insbesondere der Hochschulbildung im Vergleich zu der beruflichen Bildung, aufzuzeigen (Bartosch et al. 2019, S. 4).

Der erste HQR vom 21.4.2005 begründete seine Relevanz in den spezifischen hochschulpolitischen Herausforderungen der Einführung des Bologna-Prozesses mit dem Ziel der Bildung eines europäischen Bildungsraumes. Er diente der Referenzierung der Hochschulabschlüsse in den Akkreditierungsverfahren für die neu eingeführten Bachelor- und Master-Abschlüsse und formulierte Anforderungen an die Doktoratsebene (HRK & KMK 2005). Dieser HQR war zu einer Zeit aus den *Dublin Descriptors*

(Joint Quality Initiative Informal Group 2004, der spätere Qualifikationsrahmen für Europäische Hochschulabschlüsse) entwickelt worden, als es noch nicht notwendig schien, das zugrundeliegende Selbstverständnis hochschulischer Bildung und ihre spezifischen Bildungsziele mit in den Text aufzunehmen. Zu dieser Zeit war es aus Sicht der Hochschulen zunächst erforderlich geworden, insbesondere auch Studierenden wie auch Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zu vermitteln, dass neben der Vorbereitung auf eine qualifizierte Erwerbstätigkeit die „theoriegeleitete wissenschaftliche Bildung" der Studierenden an Hochschulen als Alleinstellungsmerkmal der Hochschulbildung herausgearbeitet wurde. Im HQR 2005 wurde erstmals, aufbauend auf den *Dublin Descriptors*, eine qualitative Formulierung der Kompetenzerwartungen für Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen mit systematischen Deskriptoren für die Hochschulen in Deutschland konsentiert (Bartosch et al. 2019, S. 5).

Die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) durch Bund und Länder seit 2008 zielte darauf ab, Transparenz im gesamten Bildungsbereich zu schaffen und dadurch Mobilität und Durchlässigkeit in Deutschland und der Europäischen Union zu fördern. Auf der Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) sollte für das deutsche Bildungssystem der DQR entwickelt werden. Allerdings bedingte der verfolgte Ansatz aus Sicht der HRK, dass die angestrebte Transparenz im Bildungssystem nicht mit der gleichzeitigen Berücksichtigung der Anerkennung der besonderen Profile der einzelnen Bildungsbereiche erfolgte: „Zum Ende der ersten Testphase stellte der HRK–Senat fest, dass die wissenschaftlichen Qualifikationen im DQR nicht angemessen abgebildet werden. Sachgerechte Aussagen über ihren Platz im Bildungssystem seien so nicht möglich. Wenn der DQR in seiner derzeitigen Form in Kraft träte, werde der Stellenwert von forschenden und entwicklungsbezogenen gegenüber unmittelbar anwendungsbezogenen Qualifikationen sinken. In der Folge würden falsche Vorstellungen von den Ansprüchen eines Studiums und den nötigen Vorqualifikationen vermittelt." (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2010).

In den Folgejahren, über die Einführung des DQR 2011 hinaus, wurde u. a. durch ausführliche Diskussionen von Zuordnungsprozessen im

Arbeitskreis DQR deutlich, dass der Bereich der Hochschulbildung trennschärfere Beschreibungen der hochschulischen Abschlüsse benötigte, um einen besseren Vergleich zu in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen.

Auch der Wissenschaftsrat hatte sich mit dem Verhältnis der Bildungssysteme und deren Alleinstellungsmerkmalen in Deutschland ausführlich beschäftigt und die „Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung" (Wissenschaftsrat 2014) sowie die „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung zum Arbeitsmarkt" 2015 (Wissenschaftsrat 2015) formuliert. Von diesen Empfehlungen gingen eine Reihe zentraler Botschaften aus: „Für die zukünftige Versorgung der Gesellschaft mit Fachkräften erachtet der Wissenschaftsrat eine funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung als unverzichtbar. Die sich wandelnden Qualifikationsbedarfe und -anforderungen des Arbeitsmarktes erfordern zudem eine stärkere Verzahnung der beiden Bildungssysteme" (Wissenschaftsrat 2014, S. 7).

Dieser bildungspolitische und insbesondere hochschulpolitische Gesamtzusammenhang machte aus Sicht der HRK eine Weiterentwicklung des HQR 2005 dringend erforderlich. Eine auf Veränderung ausgerichtete Diskussion musste den bestehenden HQR als Ausgangspunkt verwenden, auch wenn eine grundsätzliche Neuorientierung erforderlich gewesen wäre. Dabei galt es, einerseits die Kompatibilität mit dem DQR und damit auch mit dem EQR zu erhalten, andererseits aber auf die bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen durch eine zielgerichtete Weiterentwicklung des HQR zu reagieren. Zugleich sollte auch den verschiedenen Überlegungen in der bildungspolitischen Diskussion wie der offenen Hochschule, der Einbindung hybrider Bildungsformate sowie der transparenten Berücksichtigung additiv verkürzter Studienangebote und der Anerkennungen beruflicher Abschlüsse bzw. der so erworbenen Kompetenzen Gestaltungsraum gegeben werden. Bei aller Betonung der Qualifizierungsaufgabe zugunsten der sog. Employability – oder aus Hochschulsicht der Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen – gehen die akademischen Bildungsziele über die direkte Nutzung und Verwertung am Arbeitsmarkt hinaus.

Parallel zu grundsätzlichen Überlegungen zur Überarbeitung des HQR hatten die Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft, der Deutsche Gewerkschaftsbund sowie die Hochschulrektorenkonferenz in einer gemeinsame Erklärung 2016 unterstrichen, dass sich der DQR als Transparenzinstrument bewährt habe (Gemeinsame Erklärung Spitzenverbände zum DQR 2016). In Verbindung damit einigte man sich auf eine gemeinsame Stellungnahme, in der die Bildungsziele der beruflichen und der hochschulischen Bildung erläutert wurden:

- „Hochschulische Bildung befähigt zu öffentlichem, gesellschaftlichem, wissenschaftlichem und auf die Arbeitswelt bezogenem Handeln. Auf der Basis wissenschaftlicher Methoden ist hochschulische Bildung auf die reflektierte, kritische, integre Schaffung, Verfügung und Verwendung von überprüfbarem Wissen ausgerichtet. Dabei werden domänenspezifische und generische Kompetenzen durch forschendes Lernen und kritisch reflektierte Erfahrung am Lernort Hochschule entwickelt. Der Lernort Praxis wird dabei in unterschiedlicher Weise integriert bzw. es wird auf ihn Bezug genommen. So begründet hochschulische Bildung spezifische Kompetenz zum verantwortlichen und erfolgreichen Umgang mit Unsicherheit.
- Das Ziel der Beruflichen Bildung ist der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. der beruflichen Handlungskompetenz. In der individuellen Entwicklung zum Experten befähigt die Berufliche Bildung zum selbstständigen Handeln und eigenverantwortlichen Lösen komplexer Probleme der beruflichen Praxis. Neben der Sicherung einer grundständigen Beschäftigungsfähigkeit steht auch die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext Beruf und die Befähigung zum Lebenslangen Lernen im Fokus der Beruflichen Bildung."

Für die Weiterentwicklung des HQR wurde der Stärkung der Attraktivität beider profilierter Bildungssysteme und hoher Transparenz für eine zielgerichtete Bildungsentscheidung der Jugendlichen insgesamt eine große Priorität eingeräumt. Auch die Entwicklungen in Studium und Lehre und in den Akkreditierungsverfahren sowie die Ausweitung der Studienfächer an Hochschulen durch die Akademisierung bislang beruflicher Ausbildungsbereiche in Verbindung mit der Ausdifferenzierung der Abschlüsse und vermehrter dualer Studienangebote galt es,

durch eine gezielte Überarbeitung der Deskriptoren, des zugrunde gelegten Kompetenzmodells sowie dessen Logik und Architektur zu berücksichtigen. Darüber hinaus musste die bisher fehlende Einbindung der Abschlüsse der Kunst- und Musikhochschulen im HQR 2005 dringend korrigiert werden, wodurch der HQR eine fachliche Erweiterung erfuhr.

Die HRK hatte 2014 eine Arbeitsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen (AG DQR) eingesetzt, die auch beauftragt wurde, Vorschläge für die Weiterentwicklung des HQR zu erarbeiten.[1] Dabei hat die AG DQR für die wesentlichen konzeptionellen Vorarbeiten eine Fachgruppe und eine wissenschaftliche Redaktion eingebunden (Bartosch et al. 2019, S. 4). Die Fachgruppe stand in engem Austausch mit der HRK-AG. In diesen Arbeitsprozess der Entwurfsfassungen des weiterentwickelten HQR wurden die Kunst- und Musikhochschulen mit ihren Qualifikationsbeschreibungen und Stufungen der Kompetenzen eingebunden. Der HRK-AG hat regelmäßig in den Gremien der HRK berichtet, wobei auch die KMK eingebunden wurde. Im Januar 2016 hat die AG DQR dem Präsidium und dann den weiteren Gremien der HRK ihre Entscheidungsvorlage vorgestellt. Die Gremien der KMK, in Abstimmung mit dem BMBF und unter Einbindung der Stakeholder des Bologna-Prozesses, stimmten dem Vorschlag zu und verabschiedeten den „neuen" HQR mit redaktionellen Änderungen am 16.2.2017.

2. Gestaltungsdimensionen der Weiterentwicklung des HQR

Vor diesem bildungs- und hochschulpolitischen Hintergrund bestand das zentrale Element der Weiterentwicklung des HQR in der stärkeren Herausarbeitung der spezifischen Beschreibungen der mit akademischen

[1] In der AG DQR der HRK haben Vertreter der Hochschulen, der KMK, des Akkreditierungsrates, der Fakultätentage sowie der HRK mitgearbeitet: 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), 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. Olaf 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 (KMK, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Vertretung durch Frau Dr. Jana Fietz).

Bildungszielen verbunden Kompetenzen und zugleich der Anerkennung der eigenständigen Profile der einzelnen Bildungsbereiche im deutschen Bildungssystem. Mit dieser Orientierung auf Transparenz, bessere Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Bildungsabschüsse und der dabei erreichten Kompetenzen sowie der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen hat der neue HQR wesentliche Ziele der aktuellen bildungspolitischen Diskussion aufgegriffen.

Das Kompetenzmodell des HQR 2017 umfasst mit der Fachkompetenz (Wissen und Verstehen), der Methodenkompetenz (Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen) sowie der Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation) und der Selbstkompetenz (Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität) vier Kompetenzdimensionen und ist für die gängigen Kompetenzmodelle anschlussfähig (HRK & KMK 2017, S. 4). Dieses Kompetenzmodell mit den vier Dimensionen muss mit den jeweiligen Handlungskompetenzen in fächerspezifische Qualifikationsrahmen transferiert werden, wobei die Wissens- und Könnens-Beschreibungen sowie Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen in den Fachqualifikationsrahmen in allen Schritten (Wissen, Beschreibung/Analyse, Planung/Konzeption, Recherche/Forschung, Organisation, Evaluation) der zu beschreibenden Dimensionen zu formulieren sind (HRK & KMK 2017, S. 5).

Die Arbeit am HQR 2017 zielte zum einen auf die erforderliche fachliche Weiterentwicklung der Kriteriendimensionen für die Beschreibung der angestrebten Fachkompetenz in „Wissen“ und „Verstehen“ und der Methodenkompetenz beim „Können“. Dabei wurden eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der inhaltlichen Bedeutung der Deskriptoren (Wissen, Verstehen, Können) angestrebt und realisiert. Zum anderen wurden in die Dimensionen der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz wesentliche Ergänzungen eingearbeitet, die die verstärkte Bedeutung erfolgreicher Wissenschafts- und Wissenskommunikation und das bisher nicht als expliziter Kompetenzbestandteil formulierte akademische Selbstverständnis in den HQR 2017 integrieren. Hinzu kam als wesentliche und seit langem überfällige fachliche Weiterentwicklung des HQR 2017 im Vergleich zum HQR 2005 die Berücksichtigung der Musik- und Kunsthochschulen, deren Kompetenz-

beschreibungen und Stufung, insbesondere ihrer spezifischen Beschreibung der Stufe 8 (Doktorat, hier die „Meisterklassen") (HRK & KMK 2017, S. 10 f.), ergänzt wurden.

Die normalen Regelungsbereiche des HQR (Zulassungsvoraussetzungen, Dauer, Anschlussmöglichkeiten und Übergänge aus der beruflichen Bildung) bedurften im Vergleich zu den vorgenannten Feldern der Deskriptoren nicht so wesentlicher Veränderungen. In dieser Logik und Komplexität eines akademisch umfassenden Kompetenzverständnisses repräsentiert der HQR 2017 das Bildungsverständnis der Hochschulen in Deutschland, das fachlich-akademische Bildung mit Persönlichkeitsbildung vereint.

Die einzelnen Deskriptoren erfuhren Veränderungen in unterschiedlichem Maße. In der Weiterentwicklung und Ergänzung der Deskriptoren für die Fachkompetenz (Wissen und Verstehen) wurde neben den bestehenden Dimensionen der „Wissensverbreiterung" und der „Wissensvertiefung" die Dimension des „Wissensverständnisses" neu konzipiert. Für die Beschreibung der Spezifika akademischer Kompetenzen ist diese neue Dimension der Fachkompetenzen ein zentrales Element, denn hier wird die Kompetenz zum kritischen Umgang und zur Reflexion der begründeten Richtigkeit der eigenen Wissensbestände der Person beschrieben (HRK & KMK 2017, S. 6 ff.). Dieses Verständnis für akademische Selbstwirksamkeitserwartung ist Bestandteil der personalen Kompetenz. Es soll Studierenden im Laufe ihres Studiums ermöglicht werden, als Absolventinnen und Absolventen besser beurteilen zu können, welches Wissen sie haben und welche Herausforderungen bzw. Lösungen sie werden bewältigen können. Dieses akademische Selbstkonzept beschreibt die Annahmen einer Person über die Ausprägung ihrer eigenen Fähigkeiten in Leistungssituationen.

Eine umfassendere Überarbeitung erfuhr die Könnens-/Methoden-Dimension. Kernpunkte waren die Weiterentwicklung der bisherigen Deskriptoren „Instrumentale Kompetenzen" und „Systemische Kompetenzen" (HRK & KMK 2005, S. 2 ff.) zu den Deskriptoren „Einsatz, die Anwendung und die Erzeugung von Wissen". Ziel dieser Differenzierung der Methodenkompetenz war es, zur Wissenserschließung als Teil

hochschulischer Qualifikation sowohl für den Wissenschaftsbereich wie auch für die beruflichen Qualifikationen außerhalb des Wissenschaftsbereichs zu befähigen (unter anderem die Befähigung zu Recherche und Forschung).

Mit der Könnens-Dimension wird die Wissenserschließung und deren Umsetzung entweder in der beruflichen Praxis außerhalb der Wissenschaft oder in wissenschaftlichen Kontexten verbunden. Bei der Anwendung von Wissensbeständen wurde eine Differenzierung beider Bildungsdimensionen entlang der Achse des Wissens, der Wissensverwendung und der reflektierten und kritischen Verwendung des Wissens formuliert. Die Breite der möglichen Kompetenzausprägungen im Rahmen akademischer Qualifikationen wird als „Befähigung zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden aufgefasst" (HRK & KMK 2017, S. 3). Konkret wurde die Methodenkompetenz unterteilt in die Dimensionen „Nutzung und Transfer" als reflexive Wissensanwendung mit wissenschaftlichen Methoden sowie „wissenschaftliche Innovation" als Prozess kritischer Wissensgenerierung mit wissenschaftlichen Methoden.

Mit dieser Unterscheidung in „Nutzung und Transfer" und „wissenschaftliche Innovation" ist keine Differenzierung nach Hochschularten verbunden. Die Befähigung zur Generierung neuen Wissens kann in dieser Differenzierung in der Breite des Einsatzes und der Anwendung sowie der Erzeugung neuen Wissens außerhalb des Wissenschaftsbereichs wie auch innerhalb der Wissenschaft als zu differenzierende Ausprägung erfasst werden, je nach fachspezifischen Kontexten und der Profilierung der einzelnen Studienprogramme.

Die Differenzierung dieser beiden Dimensionen der Methodenkompetenz ermöglicht im Bereich „Nutzung und Transfer" auch eine besondere Fokussierung der Ausdifferenzierung spezifischer Qualifikationselemente auf Anforderungsprofile der Arbeitswelt außerhalb des Wissenschaftsbereichs. Damit ergeben sich bei der Umsetzung des HQR 2017 in die spezifischen Fachqualifikationsrahmen neue Potentiale für die Ermöglichung von Übergängen und verstärkter Durchlässigkeit sowie Anrechnung von Kompetenzen aus den beruflichen Bildungsbereichen.

Indem diese Kompetenzdimension eingefügt wurde, entstand ein systematischer Ansatz der Berücksichtigung von Kompetenzprofilen, die explizit aus der nichtwissenschaftlichen Arbeitswelt an Hochschulqualifikationen gestellt werden und die so im Rahmen der curricularen Entwicklung von den Hochschulen, die diese Fokussierung aufgreifen wollen, berücksichtigt werden können.

Im Bereich der Sozialkompetenz „Kommunikation und Kooperation" fehlte bisher die Beschreibung der kognitiven Fähigkeiten und Befähigungen, die dafür wichtig sind, etwas im Sinne der wissenschaftlich-akademischen Performance „mit theoretisch und methodisch fundierter Argumentation begründen" (HRK & KMK 2017, S. 7) zu können. Diese Kompetenz umfasst auch die Befähigung umsetzen zu können, motivieren zu können und die sozialen Befähigungen zur Einbeziehung anderer zu besitzen, die nicht allein auf dem Wissensstand beruht.

Für diese Kompetenz ist die Form des Vermittelns des Wissens, das Forschende Lernen, mitentscheidend. Aus dieser Form der Vermittlung leitet sich die Kompetenz der Lernenden an den Hochschulen ab. Damit wird der Lernort Hochschule nicht als Institution, sondern als Prinzip und Methode eines spezifischen Bildungsverständnisses aufgefasst, der durch den Charakter der Kompetenzentwicklung charakterisiert wird und spezifisch ist.

Der HQR 2017 hat mit dem neuen Fokus auf ein „akademisches Selbstverständnis und Professionalität" eine spezifische Ausgestaltung der Selbstkompetenz neu in der HQR aufgenommen, die in dieser herausgehobenen Form zwar immer Gegenstand des Selbstverständnisses der Hochschulen in Deutschland war, auch gerade in der bildungspolitischen Diskussion über die erwartbaren Qualifikationen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die aber zugleich eben noch nicht expliziter Bestandteil des bisherigen HQR und damit der Qualifikationsziele waren (HRK & KMK 2017, S. 4). Den Kern bildet die Fähigkeit, in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit zu handeln und die Reflexion über das eigene Tun durch wissenschaftliche/erkenntnistheoretische Prinzipien zu strukturieren. So wird eine Brücke

geschlagen zu einer Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft, die durch Verantwortungsethik geprägt ist.

3. Schlussbemerkung

Mit der Überarbeitung des HQR ist es gelungen, die bildungspolitischen Entwicklungen und Veränderungen, insbesondere auch die Weiterentwicklungen der Kompetenzdiskussion im Hochschulbereich seit 2005, unter Beachtung der durch den HQR 2005 und auch den DQR gegebenen Rahmenbedingungen funktional und zielgerichtet aufzunehmen. Im Rahmen des Kompetenzmodells konnten von HRK und KMK die Deskriptoren so überarbeitet und erweitert werden, dass die einzelnen Kompetenzdimensionen der Fachkompetenz, der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz für die hochschulischen Abschlüsse auf Bachelor-, Master- und Doktoratsebene das Bildungsverständnis der Hochschulen umfassend wiedergeben und zugleich eine Anschlussmöglichkeit an den DQR eröffnen.

Zugleich werden durch die Stufungen die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Entwicklungen in den Kompetenzprofilen transparent dargestellt und die Anbindung an den Qualifikationsrahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum gesichert. Studierende wie auch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber können das Alleinstellungsmerkmal der Hochschulbildung, der reflektierten, kritischen und integren Schaffung sowie Verfügung und Verwendung von überprüfbarem Wissen für Wissenschaft und außerwissenschaftliche Bereiche auf der Basis wissenschaftlicher Methoden erkennen. Damit kann der HQR seiner Funktion als zentrales Referenzierungssystem für die Beschreibung der Bildungsziele akademischer Abschlüsse und der Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen dienen und Beiträge zu Transparenz und mehr Bildungsgerechtigkeit im deutschen Bildungssystem liefern.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK-DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Gemeinsame Erklärung Spitzenverbände zum DQR (2016): Gemeinsame Erklärung der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft, des Deutschen Gewerkschaftsbundes sowie der Hochschulrektorenkonferenz für die berufliche und die hochschulische Bildung. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/DQR_Positionspapier_BDA_DIHK_ZDH_DGB_HRK_3_2016.pdf.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010): HRK-Senat drängt auf aussagefähigeren Qualifikationsrahmen. HRK Pressemitteilung 24.2.2010. Online verfügbar unter https://idw-online.de/de/news357002.

HRK & 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.

HRK & 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, zuletzt geprüft am 07.03.2020.

Joint Quality Initiative Informal Group (2004): Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/dublin_descriptors-1.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2020.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung - Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. (Drs. 3818-14), April 2014. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.html, zuletzt geprüft am 07.03.2020.

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. (Drs. 4925-15), Oktober 2015. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html, zuletzt geprüft am 07.03.2020.

Weiterentwicklung und Restrukturierung des QR für deutsche Hochschulabschlüsse

Ulrich Bartosch, Anita Maile-Pflughaupt, Nicole Heigl & Joachim Thomas

"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" (Jaspers 1952, 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[1] an, die aus der AG[2] der HRK zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hervorgegangen war.

---

[1] Entwurfsfassung durch die Mitglieder der Ad hoc- 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 durch 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. Olaf Bartz (Akkreditierungsrat), Thomas Reil (ACQUIN), Agnieszka Maluga (FH Kiel)

[2] 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), 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. Olaf 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 (KMK,

Am 16.02.2017 konnte die Deutsche 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. 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 sowie Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung,
- Erleichterung der Curriculum-Entwicklung,

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Vertretung durch Frau Dr. Jana Fietz).

- 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 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 Hochschulrektoren-konferenz (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2012, S. 28). Dem QR_DH wurde hier eine „pragmatische Wahl der Kompetenzkategorien und Niveaudeskriptoren 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-Expertinnen und -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 hoch-schulischen 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.[3]

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[4] zuallererst als Gesamtheit des Wissens, des Verstehens, der Fähigkeiten und

[3] 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)

[4] Siehe auch http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf

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[5] 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 Hochschulabsolventinnen und -absolventen 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 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.

[5] im vorliegenden Text werden Teilkompetenzen als „Dimensionen" bezeichnet. Beide Begriffe sind synonym.

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 LINAVO-Projekts[6], 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, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden. Forschendes Lernen an deutschen Hochschulen wird mit Bezug auf die klassische Definition der Bundesassistentenkonferenz (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, die 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 handelt. Sie vollzieht dieses Handeln in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch

[6] siehe die Dokumentation unter https://linavo2.oncampus.de/loop/Arbeitspaket_8

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 (bezüglich 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 (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 ab: Wissen und Verstehen, Können und formale Aspekte. Diese Struktur wurde bei der Überarbeitung in der Logik des oben dargestellten Kompetenzmodells weiter differenziert.

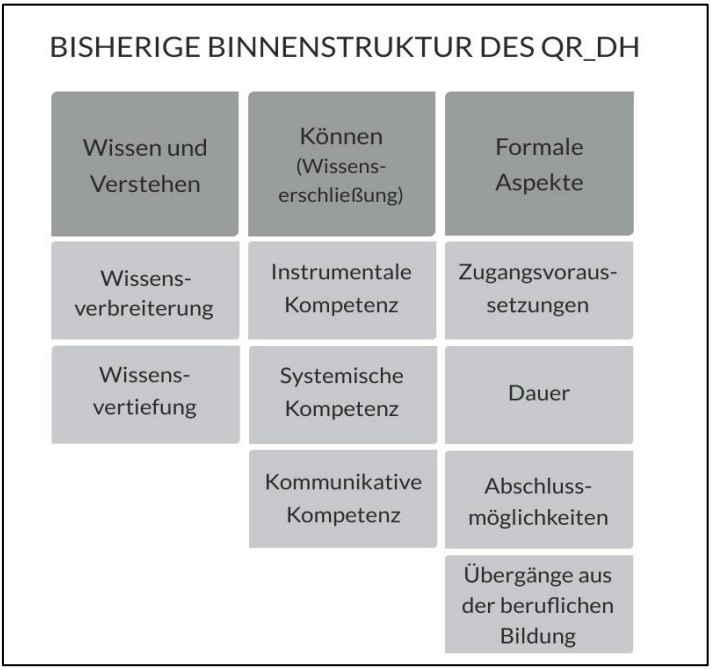


Abbildung 6: Bisherige Binnenstruktur des QR_DH

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 Sub- Dimensionen (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 theorierelativ (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 unbekannten 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 Kompetente 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 Hochschulabsolventinnen und -absolventen 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 nur durch 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 Hochschulabsolventinnen und -absolventen 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 Forscherinnen und 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 2002). 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. 42 f.; Spieß & Rosenstiel 2010) als „Nutzung und Transfer" sowie als „wissenschaftliche Innovation".

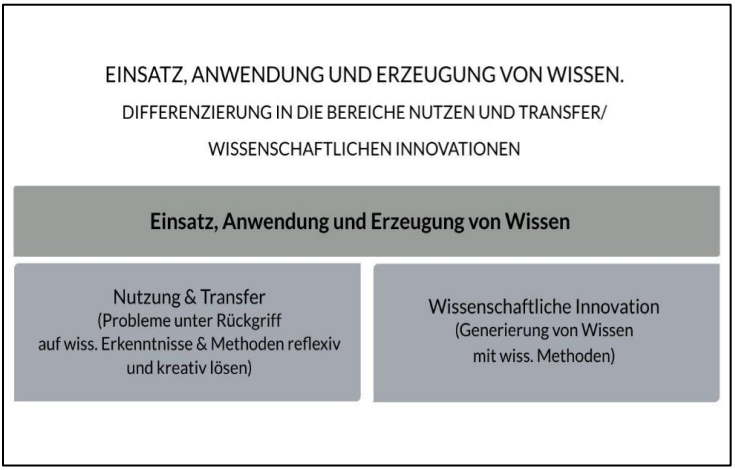


Abbildung 9: Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen

Die wissenschaftliche Innovationskompetenz wird im HQR mit der Fähigkeit zur Innovation durch wissenschaftliche Forschungsprozesse verbunden, während die Anwendungskompetenz, als Nutzung und Transfer von Wissen 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 Hochschulabsolventinnen und -absolventen die gleiche Rolle spielen. Demzufolge 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. 18 f.).

Das Projekt REFLEX: The Flexible Professional in the Knowledge Society (Allen & van der Velden 2007, 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 Hochschulabsolventinnen und -absolventen den hohen beruflichen Anforderungen nicht gerecht werden. Als Schwachpunkte europäischer Studienprogramme 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 Bundesamtes für Statistik (BFS) (2008) kommt zu einem ähnlichen Befund und ergänzt – als von den Hochschulabsolventinnen und -absolventen 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 berufsqualifizierendende Funktion der Hochschule […] ist in diesem Veränderungsprozess auf die Probe gestellt." Das Hochschulcurriculum, resümieren Minks & Schaerper 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 […]" (Schaerper & Minks 2002, S. 17).

Rychen und 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 (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 Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten […]" (S. 40).

Zudem 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" (Wissenschaftsrat 2015b). 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, Wertehaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich [...] kreativ zu entwickeln und zu lernen" (Erpenbeck & Rosenstiel von 2009, 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 einer wissenschaftlichen Arbeitsweise kritisch reflektiert.

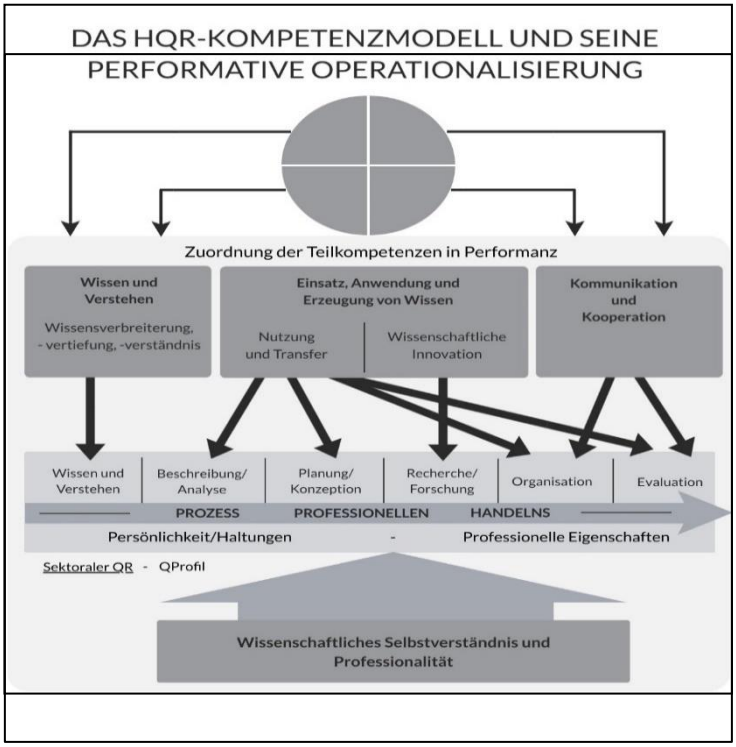


Abbildung 10: Kompetenzmodell

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 zweck-orientierte Verwertungsidee zurückgedrängt. Allgemeine Bildung und Spezielle Bildung ergänzen sich. An die Stelle eines inhaltsbezogenen Bildungskanons treten Kompetenzen, die den Umgang mit unsicheren, unbekannten Herausforderungen als erfolgreiches, wissenschafts-basiertes 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

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

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-b7eeec53a4ef/ASSET1.

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 & 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), S. 28–30. Online verfügbar unter https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur.

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.

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.

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).

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Textziffer 4.14. Bonn. Neudruck Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009 (Schriften der BAK, 5).

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.

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.

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 & 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.

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.

HRK & 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, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

HRK & KMK (2017): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschul-abschlüsse. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/-redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikations-rahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf.

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.

Jaspers, Karl (1952): Vernunft und Widervernunft in unserer Zeit. Erste Vorlesung: Die Forderung der Wissenschaft. München: Piper.

Joint Quality Initiative Informal Group (2004): Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/dublin_descriptors-1.pdf.

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. Göttingen: Hogrefe Verlag (Kompendien psychologische Diagnostik).

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 & 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 Berufs-eintritt 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.

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.

Shapiro, David (2002): Renewing the scientist-practitioner model. In: The Psychologist 15, 2002 (5), S. 232–234.

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 Anna & Ferber, Danielle (2013): Emotionserkennung, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen bei verhaltensauffälligen und delinquenten Jugendlichen in der beruflichen Rehabilitation. In: Berufliche Rehabilitation 27 (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 & Rudolf Tippelt (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissen-schaft), 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.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Wissenschaftsrat (2015a): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. (Drs. 4925-15), Oktober 2015. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html.

Wissenschaftsrat (2015b): Empfehlungen zur wissenschaftlichen Integrität. Positionspapier: Drs. 4609-15. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.pdf.

Reichweite

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als hochschulische Bildungsziele

Anita Maile-Pflughaupt & Mahena Stief

Beschäftigen wir uns mit der Frage, was ein Hochschulstudium bewirken soll und welche Rolle den Hochschulen als Ort der Bildung zukommt, interessieren uns zumeist fachliche Wissenskanons. Die Festlegung von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die durch ein Studium erworben werden sollen, erfolgt dabei domänenspezifisch und disziplinär verankert in den einzelnen Fachgesellschaften. Wenn wir uns jedoch bewusstmachen, dass jedes professionelle Miteinander und jedes berufliche Handeln auch Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen bedeutet, erweitert sich das Spektrum an Wissensbeständen und Fähigkeiten, die helfen, den Anforderungen professioneller Praxis gerecht zu werden.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (2017, im Folgenden HQR) wird diesem Umstand gerecht, indem er auch die Kompetenzdimension „Kommunikation und Kooperation" aufweist. Dadurch wird das Bildungsversprechen von Hochschulen dezidiert erweitert um den Erwerb von Kompetenzen, die dazu dienen, „selbstorganisiert mit anderen oder Gruppen zielgerichtet in Kommunikation und Kooperation zu treten" (Spieß & Rosenstiel 2010, S. 34). Dieses Bemühen des HQR um eine begriffliche Fassung dessen, was an Befähigungen zwingend notwendig scheint, um in eine erfolgreiche berufliche Kommunikation und Zusammenarbeit zu treten, wird in diesem Beitrag nachgezeichnet. Dabei stehen drei Fragestellungen im Vordergrund. Erstens: Welche grundlegenden fachübergreifenden Fähigkeiten brauchen Hochschulabsolventinnen und -absolventen, um in einer modernen und globalisierten Arbeitswelt

zielgerichtet und sozial akzeptiert (Kanning 2002b) ihrer professionellen Tätigkeit nachzugehen? Hier werden die Deskriptoren des HQR in Kapitel eins bis drei herangezogen und vorgestellt, wie beispielhafte Fähigkeitsbereiche verhaltensorientiert beschrieben werden können. Zweitens: Welche aktuellen beruflichen Anforderungskontexte und beispielhaften Herausforderungssituationen lassen sich fachübergreifend für Hochschulabsolventinnen und -absolventen beschreiben? In Kapitel vier werden dazu Anforderungen aus der *Scrum*-Methodik als modernem Ansatz der agilen Teamarbeit abgeleitet. Drittens: Wie können Hochschulen ihren Studierenden überfachliche Lernerfahrungen ermöglichen und dafür Lehrkonzepte entwickeln, in denen aktiv und handlungsorientiert sozial-kommunikativ Kompetenzen verbessert werden? In Kapitel fünf werden ausgewählte Lehr- und Lernkonzepte der Hochschule Augsburg als praktische Anwendungsbeispiele vorgestellt.

1. Miteinander reden

Vergleicht man den aktuellen HQR mit seiner Vorläuferversion von 2005, wird deutlich, dass der Fähigkeitsbereich „Miteinander Reden" an Bedeutung gewonnen hat. Er wird nun explizit und gleichwertig neben den Bereichen der Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz geführt. Diese Neuerung im HQR hebt hervor, dass kommunikative und kooperative Fähigkeiten *auch* eine maßgebliche Rolle beim erfolgreichen Lösen fachlicher Probleme spielen (Bartosch et al. 2019, S. 8).

Im beruflichen Alltag kommunizieren wir ständig mit anderen. Sei es, um Informationen auszutauschen, fachliche Lösungsideen zu entwickeln, Handlungen Einzelner aufeinander abzustimmen oder Konflikten vorzubeugen. Dabei wird ein äußerst breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten notwendig. Gemeinsam ist diesen Fähigkeiten, dass sie einer zielgerichteten Kommunikation dienen sollen, also auf das Verwirklichen eigener bzw. organisatorischer Zielsetzungen hinwirken, jedoch gleichzeitig die soziale Akzeptanz dieses spezifischen Verhaltens (Kanning 2002a) in einem professionellen sozialen Miteinander wahren sollen. Aus der Befundlage wissen wir, dass kommunikative Kompetenzen in unterschiedlichsten Berufen einen wesentlichen Erfolgsfaktor darstellen (Jansen et al. 2012). Der HQR beschreibt auf Bachelor-Ebene dabei folgende grundlegende kommunikative Befähigungen:

Absolventinnen und Absolventen
- formulieren […] Problemlösungen und können diese im Diskurs […] begründen,
- kommunizieren […], um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen,
- reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter."

Dabei hebt der HQR besonders hervor, dass empathische Fähigkeiten wie bspw. die kognitive Perspektivenübernahme notwendig sind, um Interessen und Sichtweisen aller Beteiligten berücksichtigen zu können (Thomas et al. 2013). Gleichzeitig unterstreicht der HQR, dass Absolventinnen und Absolventen verantwortungsvoll bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung agieren sollen. Die folgenden Abschnitte geben mögliche Antworten zur genaueren Beschreibung dieser Befähigungen.

1.1. Sich verständlich machen

Wenn zwischenmenschliche Kommunikation stattfindet, kann man diesen Prozess grundsätzlich mit zwei unterschiedliche Rollenbeteiligten beschreiben: Einmal die Rolle des Senders von Botschaften, der etwas mitteilen möchte, und zum anderen in die Rolle des Empfängers von Botschaften, der verstehen will. Kommunikation ist dabei keine Einbahnstraße, sondern die Rollen von Sender und Empfänger wechseln beständig und sehr schnell immer wieder zwischen den Kommunikationspartnern, so dass neuere Ansätze auch davon ausgehen, dass gelungene Kommunikation ein gemeinsames synchrones Herstellen von Bedeutung ist und in weiten Teilen auch vorbewusst abläuft (Storch & Tschacher 2016). Diese Annahmen werden von neuen neurophysiologischen Erkenntnissen gestützt (Kipp 2016).

Im Folgenden wird versucht die Befähigungen von Absolventinnen und Absolventen zu beschreiben, die die Rolle des Senders von Botschaften einnehmen.
„Immer wieder", so Schulz von Thun (2015), „entstehen […] Probleme, selbst scheinbar einfache Situationen bergen Tücken. Oft gelingt es nicht, uns verständlich zu machen […]." Um sich verständlich zu machen, ist es beispielsweise notwendig, die eigenen Gedanken, Meinungen,

Vorschläge und Ziele, aber auch Werthaltungen klar und differenziert anzusprechen, deutlich zu argumentieren, nachvollziehbar zu begründen und die eigene Sicht einer Situation adressatengerecht formulieren zu können.

Im professionellen Kontext spielt der Sachinhalt einer Botschaft die wohl größte Rolle (Hintz 2013, S. 213); die leitende Fragestellung ist dabei: „Worüber möchte ich informieren?". Dabei gilt zwingenderweise das Wahrheitskriterium (wahr/unwahr oder zutreffend/nichtzutreffend). Hier findet sich ein direkter Bezug zum Bereich des Wissensverständnisses als ein Teilbereich der akademischen Fachkompetenzen (Dimension: Wissen und Verstehen des HQR; Bachelor-Ebene). Den Sachinhalt – also die fachlichen und anwendungsrelevanten Aussagen – gilt es dabei erkenntnistheoretisch hinsichtlich seiner Richtigkeit zu reflektieren. Es geht dabei um einen kritischen Umgang mit dem eigenen Wissen und um das Heranziehen von Kriterien wie bspw. Validität, Reliabilität und Objektivität zur Einschätzung des eigenen Wissens. Wenn die Reichweite und Plausibilität der gegebenen / zu gebenden Sachinformationen (Fakten/Daten) sinnvoll reflektiert und begründet wird, können irrige oder unvollständige Argumentationslinien und unangemessene Kausalitäten erkannt und vermieden werden.

Weiter gilt das Kriterium der Relevanz: „Sind die angeführten Informationen für das anstehende Thema von Belang oder nicht?" (Hintz 2013, S. 213).

Voraussetzung für solch reflektiertes und sorgfältiges Auswählen, Strukturieren und Formulieren von Informationen ist vor dem Hintergrund von Modellen sozialer Informationsverarbeitung die Fähigkeit und Bereitschaft des Senders zu einer tiefen und elaborierten Vorgehensweise statt einem schnellen Entscheiden entlang von verfügbaren Heuristiken, die zumeist zu unzuverlässigen Kommunikationsergebnissen führen. Das heißt, die Person braucht Zeit, Ruhe, Bewusstsein für die Notwendigkeit und eine gewisse Motivation, aber auch die sprachlichen Fähigkeiten dazu (Petty & Cacioppo 1986; Kahneman 2012).

1.2 Den Anderen verstehen

Möchte man einen Gesprächspartner verstehen, also die Rolle des Empfängers von Botschaften einnehmen, sind es vor allem Fähigkeiten der zielorientierten Gesprächsführung, die wir benötigen, um einem Gegenüber (Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden) zu helfen, seine Erkenntnisse zu artikulieren, Problemlösungen und Handlungsalternativen zu entwickeln und Ziele zu formulieren. Dieser wesentliche Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz (Spieß & Rosenstiel 2010) kann auch als Fähigkeit beschrieben werden, das eigene Kommunikationsverhalten optimal an den jeweiligen Gesprächskontext anzupassen. Fachliche Problemlösungen, die durch verstehendes Zuhören erarbeitet werden, sind weitaus nachhaltiger als solche, die durch Hinweise, Ratschläge, Empfehlungen oder gar Befehle entstehen (Gordon 2010).

Gleichzeitig trägt die Wirkung dieser Art des Verstehen-Wollens dazu bei, das zwischenmenschliche Beziehungsverhältnis positiv zu beeinflussen und dieses wiederum trägt zu einer Steigerung der Arbeitsleistung bei (Tausch & Tausch 1998). Hier spielt zum Beispiel die Fähigkeit, sachorientiert Fragen zu stellen eine zentrale Rolle bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Wie gut gelingt es jemandem, seinem Gegenüber Fragen zu stellen, um Informationen zu gewinnen und Sachverhalte zu strukturieren und gemeinsam zu bewerten, um damit Entscheidungen herbeizuführen? Folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über grundlegende und erfolgreiche Verhaltensweisen, um sich verständlich zu machen und um zu verstehen.

Tabelle 1: Zwei Seiten der Kommunikationsfähigkeit (Maile-Pflughaupt 2020)

… sich verständlich machen können: Fähigkeit, verständliche und eindeutige Botschaften zu übermitteln	… andere verstehen können: Fähigkeit zur zielorientierten Kommunikation
…eigene Gedanken, Meinungen, Vorschläge und Ziele klar und deutlich formulieren	…wichtige Informationen verständlich erfragen
…eigene Sicht der Situation deutlich und verständlich formulieren	…Missverständnisse aufdecken
…eigene fachliche Aussagen hinsichtlich ihrer Richtigkeit reflektieren	…dem Anderen das eigene Verständnis des Gehörten zurückmelden
…eigene fachliche Aussagen nach Plausibilität und Reichweite kritisch prüfen und begründen	…Fragen formulieren, um neue Informationen zu gewinnen
…notwendige Arbeitsschritte deutlich und nachvollziehbar begründen	…Fragen formulieren, um Sachverhalten zu strukturieren und einen Überblick zu schaffen
…eigene Argumente deutlich kommunizieren	…Fragen, um das Gegenüber einzuladen, sich für eine bestimmte Position zu entscheiden
…unvollständige Argumentationslinien und unangemessene Kausalitäten erkennen und vermeiden	

1.3 Verantwortungsvolle Lösungen

Der HQR beschreibt, dass durch Kommunikation verantwortungsvolle Lösungen einer Aufgabenstellung möglich gemacht werden sollen. Legt man die Definition von Sozialen Kompetenzen von Erpenbeck, Rosenstiel, Grote und Sauter (2017) zugrunde, betrifft dieser Aspekt besonders das gruppen- und beziehungsorientierte Verhalten. Dabei ist grundsätzlich

ein Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung anzustreben, der dazu beiträgt, die eigenen Ziele (bzw. organisatorischen Ziele) zu verwirklichen und die soziale Akzeptanz des Verhaltens durch das Gegenüber zu wahren (Anton & Weiland 1993; Kanning 2009). Diese Fähigkeit zeigt sich beispielsweise durch folgende Verhaltensweisen innerhalb einer Kommunikationssituation:

„[…] Lob und Verständnis für den Anderen äußern, eigene Gefühle ohne Abwertung oder Schuldzuweisungen ansprechen, konstruktiv wertende Rückmeldungen über die Einschätzung der Leistung des Anderen geben, Ergebnisse gemeinsamer Arbeit als gemeinsam erbrachte Leistung darstellen, inhaltliche Widersprüche ohne personelle Abwertung formulieren, Arbeitsergebnisse anderer wertschätzen. […]"

Die soziale Akzeptanz des Verhaltens gilt es jedoch auszuweiten im Sinne einer „akademischen Professionalität", wie der HQR es formuliert. Das Entscheiden, Handeln und Kommunizieren von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist dann auch notwendigerweise dadurch zu charakterisieren, dass dies „in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit" zu vollziehen ist. Ebendiese akademische Professionalität dient zwingend auch in kommunikativen Situationen dazu, die eigenen Entscheidungen verantwortungsethisch zu begründen und das eigene Handeln und Kommunizieren kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen zu reflektieren (vgl. Dimension Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität des HQR; Bachelor-Ebene).

1.4 Interessen und unterschiedliche Sichtweisen

Hochschulabsolventinnen und -absolventen, so der HQR weiter, „reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter" in ihrer Kommunikation. Hier wird zum einen der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Fähigkeit zur Interessensorientierung – hier verstanden als die Reflexion und die Berücksichtigung der Interessen eines Gegenübers – notweniger Bestandteil kommunikativer Kompetenzen darstellt. Zum anderen wird hier die Fähigkeit zur Reflexion unterschiedlicher Sichtweisen von Beteiligten wirksam – womit wir beim Schlagwort „Empathie" bzw. bei

der zu erlernenden Fähigkeit sind, kognitiv die Perspektive eines Gegenübers zu übernehmen.

Häufig erleben wir, dass unsere Interessen nicht mit denen unserer Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden oder Vorgesetzten übereinstimmen. Der Umgang mit solchen Unterschieden ist dabei vielfältig und reicht vom Verzicht auf die eigenen Interessen bis hin zu ihrem autoritären Durchsetzen. Der HQR wird hier eindeutig und beschreibt, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen in der Lage sein sollen, Interessen anderer zu reflektieren und zu berücksichtigen. Damit wird klar, dass kommunikatives Verhalten hier versucht, nach einer für allen Beteiligten akzeptierten Lösung von vorhandenen Interessensgegensätzen zu suchen. Diese Zielsetzung begründet sich aus der Befundlage, die aufzeigt, dass dieses Handlungsziel in ökonomischen und politischen Settings gegenüber anderen Handlungsoptionen „mittel- und langfristig zu deutlich besseren Ergebnissen […] für alle Beteiligten insgesamt führen" (Hüffmeier & Hertel 2012, S. 145) kann. Diese Berücksichtigung setzt allerdings voraus, dass die eigenen Interessen in der jeweiligen Situation analysiert und darauf aufbauend deutlich und begründet formuliert werden. Hinzu kommt die Fähigkeit, das Gegenüber einzuladen, seine Ziele und Interessen zu formulieren, um darauf aufbauend nach gemeinsamen Interessen zu suchen. Beispielsweise stellt das Harvard-Verhandlungsmodell eine Methode bereit, wie solche gemeinsamen Lösungen gefunden werden können (Fisher et al. 2001).

Die Fähigkeit, die Sichtweise der Anderen in einer spezifischen Situation zu reflektieren, beinhaltet die Kompetenz, den Standpunkt einer anderen Person, der sich vom eigenen unterscheiden kann, bewusst einzunehmen, ohne den eigenen zu verlieren. Wir wissen, dass diese Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gerade bei der Bearbeitung von Interessenskonflikten Vorteile bei der Lösungsfindung erzeugt (Galinsky et al. 2005). Eine Situation, ein Problem oder eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen sehen zu können, meint dabei nicht, diese Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen, sondern darauf aufbauend Prozesse der argumentativen Erarbeitung eines Konsens in Gang setzen zu können (Klafki 1993). Nachstehende Tabelle 2 beschreibt verhaltensorientierte Fähigkeiten zur Interessensorientierung und Perspektivenübernahme.

Tabelle 2: Interessensorientierung und Perspektivenübernahme (Maile-Pflughaupt 2020)

… die Interessen anderer Beteiligter reflektieren und berücksichtigen können	… die Sichtweise anderer Beteiligter reflektieren können
… eigene Interessen und Sichtweise analysieren und deutlich begründet formulieren und darstellen	… den Standpunkt des Anderen bewusst einnehmen können, ohne den eigenen zu verlieren
… Beteiligte nach ihren Interessen und Sichtweisen fragen	… eine Situation, ein Problem oder eine Handlung aus der Lage des anderen sehen zu können
… legitime Interessen der Beteiligten anerkennen	…
… nach gemeinsamen Interessen suchen und diese benennen	
… Unterschiede zu eigenen Interessen deutlich machen	

Dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine Vielzahl von Fähigkeiten benötigen, um in ihrem beruflichen Umfeld zielgerichtet mit anderen reden zu können, erscheint erst einmal naheliegend. Der Erwerb dieser Befähigungen ist nun mit dem HQR dezidiert als hochschulisches Bildungsziel formuliert.

2. Miteinander kooperieren

Die Zusammenarbeit mit anderen genießt in der Arbeitswelt einen hohen Stellenwert. Fragen Sie eine beliebige Führungskraft, ob Kooperation wichtig ist, und Sie werden ein klares „ja" zu hören bekommen (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. 2015; Harvard Business School Publishing Corporation 2020a, 2020b). Auch Absolventinnen und -absolventenstudien (Jude et al. 2008; Allen & van der Velden, Rolf K. W. 2011) und Befragungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern (Tuning Projekt 2006) machen deutlich, dass die Fähigkeit, erfolgreich in einem Team bzw. in Arbeitsgruppen zu arbeiten

als wichtig und grundlegend für Hochschulabsolventinnen und -absolventen – unabhängig von ihrer Fachlichkeit – beurteilt wird. Der HQR nimmt diesen Fähigkeitsbereich der Kooperation folgerichtig auf und beschreibt diese auf zwei Niveaustufen:
„Absolventinnen und Absolventen

- […] kooperieren mit anderen […], um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen (BA),
- binden Beteiligte […] zielorientiert in Aufgabenstellungen ein (MA)."

Die meisten Arbeiten – in allen Branchen, allen Regionen der Welt und auf allen Unternehmensebenen – bestehen aus Teamwork. Einer Studie von Buckingham (Harvard Business School Publishing Corporation 2020a) zufolge wird der größte Teil jedweder professionellen und wissensbasierten Tätigkeit in Teams erledigt. Dabei sind zwei basale Fähigkeiten von Bedeutung: Erstens die Fähigkeit, anderen unaufgefordert und rechtzeig vollständige und genaue arbeitsrelevante Informationen anzubieten und diese auszutauschen bzw. zu erfragen, und zweitens die Fähigkeit, Prozesse der gemeinsamen Abstimmung bewusst zu planen und mitzuverantworten.

2.1 Informationen weitergeben und koordinieren

Dieser elementare Bestandteil einer Teamarbeit bezieht sich auf die Fähigkeit, zielgerichtet arbeitsrelevante Informationen weiterzugeben, um eine gemeinsame Aufgabe zu bearbeiten. Die Befundlage weist darauf hin, dass die Qualität dieses Informationsaustausches zwischen Mitgliedern einer Arbeitsgruppe maßgeblich die Qualität der Bearbeitung und die Qualität der Lösung beeinflusst (Rousseau et al. 2006). Arbeitsteams sind dann besonders effektiv, wenn alle Gruppenmitglieder ihre arbeitsrelevanten, individuell vorliegenden Informationen austauschen. Die Qualität der Informationsweitergabe trägt maßgeblich zur Effektivität von sog. *Knowledge Worker Teams* bei.

Ein weiteres Element der Teamarbeit ist die Koordination von Einzelbeiträgen ihrer Mitglieder. Diese gilt es zur Aufgabenerfüllung zielgerichtet, prozesshaft und in enger Abstimmung zur Erarbeitung einer Lösung zu koordinieren. Dass Teammitglieder gemeinsam und gleichzeitig effektiv an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten können, ist

maßgeblich bedingt durch deren Fähigkeit, ihre Aktivitäten auf ein übergeordnetes Ziel hin auszurichten. Mit Wittenbaum et al. (2004) und Arrow et al. (2000) kann dies vor allem dadurch gelingen, dass in ausreichendem Maße gemeinsames Handeln koordiniert wird. In der konkreten Arbeitssituation gilt es kommunikativ zu klären, zu welchem Teil Subaufgaben an einzelne oder mehrere Teammitglieder zur Bearbeitung vergeben werden und wie diese Einzelbeiträge prozesshaft eng miteinander abgestimmt werden. Die individuelle Fähigkeit zur Weitergabe von Informationen und zur zielgerichteten Koordination bedeutet dabei, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen die in Tabelle 3 beschriebenen Verhaltensweisen zeigen können.

Tabelle 3: Informationen weitergeben und Einzelbeiträge koordinieren (Maile-Pflughaupt 2020)

… Informationen weitergeben	… Einzelbeiträge koordinieren
…Arbeitsrelevante Informationen werden unaufgefordert und rechtzeitig angeboten und ausgetauscht	… Vorschläge anderer Arbeitsgruppenmitglieder zur gemeinschaftlichen Problemlösung erbitten.
… Relevante und vollständige Daten werden an andere Teammitglieder aktiv weitergegeben	… Vorschläge zum Prozess des gemeinschaftlichen Problemlösens erfragen.
… Der Austausch von arbeitsrelevanten Informationen mit anderen Teammitglieder wird initiiert und durchgeführt	… unterschiedliche Meinungen zum Lösen einer bestimmten Aufgabenstellung provozieren.
… Notwendige Informationen werden erbeten	… gemeinsames Handeln zur Bearbeitung einer Aufgabenstellung organisieren.
… Arbeitsrelevante Informationen werden unaufgefordert und rechtzeitig angeboten und ausgetauscht	… Regeln für gemeinsame Herangehensweisen vorzuschlagen.

2.2 Kooperieren

Die Kooperation zwischen ihren Mitgliedern ist ein weiteres wesentliches Strukturprinzip einer Arbeitsgruppe. Hier legt die Befundlage nahe (Sarges 2000; Spieß 2000), dass bei der Lösung komplexer Herausforderungen die Kooperation in Team gegenüber einer wettbewerbsorientierten, bzw. kompetitiven Vorgehensweise überlegen ist. Dabei kann als Grundvoraussetzung gelten, dass die Ziele der Gruppenmitglieder positiv aufeinander bezogen sein sollten. Zahlreiche Studien zeigen auch, dass die soziale Orientierung maßgeblichen Einfluss darauf hat, wie jemand planvoll an eine Zusammenarbeit herangeht und dabei eine gegenseitige Abstimmung initiiert. Kooperation gilt dann als sozialethische Norm, in der Vertrauen in den jeweiligen Kooperationspartner über eine längere Zeitperspektive entwickelt werden kann.

Hacker (1998) unterstreicht, dass geeignete Formen der Kooperation eine größere Anforderungsvielfalt und mehr Möglichkeiten der Entscheidung erzeugen. Wichtig dabei seien beim individuellen Handeln zudem eine überlegte Zielsetzung, das Ableiten von Maßnahmen, das Mitverantworten der Prozesse und die Verarbeitung von Rückmeldungen (Hacker 1998, S. 157). Eine kooperative Zusammenarbeit setzt dann voraus, dass die Beteiligten ein großes Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit haben. Dies setzt der HQR konsequenterweise auch voraus, indem er Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Personen charakterisiert, „die weitgehend frei und selbstbestimmt entscheiden und handeln" (Hacker 1998, S. 4).

Individuelle Determinanten sind dabei z. B. Wertehaltungen, Einstellungen und Erwartungen der beteiligten Personen. Insgesamt meint „Miteinander kooperieren" also die Fähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, innerhalb einer beruflichen Arbeitsgruppe in Abhängigkeit zu anderen aufgabenbezogen und beziehungsorientiert zusammenzuarbeiten und dabei gemeinsam mit diesen anderen die Verantwortung für ein Arbeitsergebnis hin zu einem gemeinsamen Ziel zu tragen (Maile-Pflughaupt 2020).

Neuere Herausforderungen einer modernen Zusammenarbeit, die sich aus der Arbeitsform der „agilen Teams" ergeben, werden im 4. Abschnitt

analysiert und potentielle Anforderungen an Hochschulabsolventinnen und -absolventen abgeleitet.

3. Konflikte reflektieren und Lösungen erarbeiten

Der HQR formuliert Konfliktkompetenz als Bildungsziel von Master-Abschlüssen folgendermaßen:

„Absolventinnen und Absolventen erkennen Konfliktpotentiale in der Zusammenarbeit mit Anderen und reflektieren diese vor dem Hintergrund situationsübergreifender Bedingungen. Sie gewährleisten durch konstruktives, konzeptionelles Handeln die Durchführung von situationsadäquaten Lösungsprozessen."

Regnet stellte schon 2007 fest, und das gilt heute umso mehr: „Die aktuelle Arbeitssituation ist für viele durch Unsicherheit, schnelle Veränderungen, geringe Konstanz in der Aufgabenbearbeitung und Gruppenzusammensetzung, interkulturelle Kooperation, steigender Anforderungen, Leistungsdruck und virtuelle Zusammenarbeit gekennzeichnet" (Regnet 2007, S. 66). Sie schlussfolgert daraus, dass Konflikte also in zunehmendem Maß zu erwarten sind. Aufgabe dabei ist es, Konflikte rechtzeitig zu bearbeiten und damit Konfliktfolgen wie Leistungsabfall und Unzufriedenheit zu minimieren. Die Befundlage zeigt deutlich, dass Konflikte (Sach- und Sozialkonflikte) die Zufriedenheit von Gruppenmitgliedern mindern und dadurch die Leistung von Arbeitsteams minimiert wird (Jehn & Bendersky 2003). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind dabei genauso in der Verantwortung, für ein kooperatives Miteinander einzustehen, wie Führungskräfte.

Zumeist zeigen sich Sachkonflikte in der Frage, welche Handlungspläne geeignet scheinen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen; man streitet um die richtige Interpretation von Informationen. Hier existieren zumeist zwei voneinander unabhängige Motive, nämlich das Eigeninteresse und das Fremdinteresse. Zu erwerbende Teilfähigkeit von Master-Absolventinnen und -Absolventen, um situationsadäquate Lösungsprozesse zu initiieren, sind dabei beispielsweise (Regnet 2007, S. 112; Rüttinger & Sauer 2016):

„[…] eigene Ziele und Interessen analysieren und benennen können, Ziele und Interessen der Beteiligten erfragen, Streitgegenstand und Konfliktsicht aus eigener Sicht beschreiben können, Beteiligte nach deren Konfliktsicht fragen, Ursachen für die Kontroverse herausarbeiten, Lösungsmöglichkeiten erfragen, Mittel und Maßnahmen zur Lösung anbieten, Handlungsschritte und Maßnahmen vorschlagen und einleiten, gemeinsam getragene Vorschläge unterstützen und nach Abmachungen fragen. […]"

Zusammenfassend gilt es für Master-Absolventinnen und -Absolventen, in der Lage zu sein, sich unvereinbaren, oder unvereinbar scheinenden Sachinteressen bzw. Meinungsverschiedenheiten in der Sache zu stellen, Konfliktpotentiale zu erkennen und Lösungsprozesse zu initiieren (Maile-Pflughaupt 2020).

4. Moderne Zusammenarbeit als agile Zusammenarbeit

Agiles Arbeiten ist einer der wichtigsten aktuellen Trends der Arbeitsgestaltung. Ganz besonders weit verbreitet ist dabei bereits jetzt die Zusammenarbeit nach der *Scrum*-Methode (Rubin 2012; Gloger 2013). Der *Scrum*-Softwareentwicklungsprozess in der IT-Branche ist bereits mehr als 15 Jahre alt und damit eines der ältesten agilen Konzepte.

Der klassische *Scrum*-Prozess folgt einem iterativ strukturierten Vorgehen im Vergleich zum Wasserfallmodell des früheren Projektmanagements. Besonderes Merkmal dabei ist, das Vorgehen beim Projektmanagement allgemein und insbesondere bei jeder Art von Produktentwicklungen intensiv und beständig an den Kundenwünschen und weiteren Stakeholder-Interessen auszurichten. Die zeitlichen Grundeinheiten der Projektarbeit sind dabei Sprints von meist einer bis vier Wochen Dauer. Die Sprints beginnen jeweils mit einer Planung des nächsten Abschnittes durch das Team, was fortgesetzt wird in täglichen Kurzmeetings (sog. *Standup-Meetings*), regelmäßigen Reviews und Sprint-überspannenden Retrospektiven. Ein wesentliches Prinzip dabei ist, dass das Team Zielerreichungen und Arbeitsprozesse beständig selbstkritisch plant und diese zumeist sogar täglich reflektiert und optimiert.

Teams stehen bei agilen Methoden wie *Scrum* im Zentrum. Der Fokus rückt also weg von der Führungskraft, der Projektmanagerin oder dem Projektmanager o. ä. hin zum Team. Alle jetzigen und zukünftigen Teammitglieder sehen sich also mit höheren Erwartungen bezüglich ihrer kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten im Vergleich zu früher konfrontiert. Dem müssen wir als Hochschulen Rechnung tragen und der HQR tut dies in aller Deutlichkeit.

Die Teams bei *Scrum* werden durch zwei Rollen ohne fachliche und disziplinarische Führung unterstützt, dem *Product Owner* und dem *Scrum-Master*. Der *Product Owner* hält engen Kontakt zum Kunden und anderen Stakeholdern, während der *Scrum-Master* für die Umsetzung des *Scrum*-Prozesses, die Moderationen und die Methodenvielfalt bei Besprechungen verantwortlich ist. Dazu werden viele kreative Moderationsmethoden und Methoden demokratischer Gruppenprozesse eingesetzt. Der *Scrum-Master* bildet auch die Schnittstelle zum disziplinarischen Vorgesetzten und hat eine reine Dienstleistungsfunktion gegenüber dem Team.

4.1 Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Am Beispiel des *Scrum*-Prozesses wird klar, dass sich mit der Einführung von agilen Projektstrukturen die Rolle von Teams im Vergleich zu klassischen Ansätzen wie beispielsweise hierarchischen Organisationsformen wesentlich ändert, wie auch die Rolle jedes einzelnen Teammitglieds sowie die Rolle der Teamführung (Gloger 2013). Auf Teamebene wird damit die Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsbefugnis enorm gestärkt. Es handelt sich damit um eine moderne Form von teilautonomer Teamarbeit, bei der durch stringente Prozesse und passende Methoden die Arbeitsgruppe größtenteils demokratische Entscheidungen, ausgerichtet an vom Kunden kommenden Zielen, trifft. Die Ergebnisverantwortung liegt konsequenterweise zuallererst beim Team und jedem Einzelnen.

Das heißt, Teammitglieder müssen heute deutlich mehr eigenständig Aufträge miteinander besprechen, definieren, erfragen und verhandeln sowie diese dann schrittweise in Arbeitsziele umsetzen. Jeder Einzelne ist gefordert, beständig Prozesse und Aufgaben zu koordinieren, Arbeits-

ergebnisse kleinteilig zu analysieren, zu kommunizieren und damit auch permanent mit den anderen Beteiligten in Kooperation zu sein. Die Reflexion des Einzelnen (z. B. sich selbst einschätzen und sich gegenseitig Rückmeldungen geben) und des Teams hinsichtlich der Teamarbeitsprozesse und der erreichten Ergebnisse gilt es zu leisten sowie Konflikten vorzubeugen und diese zu bearbeiten bzw. zu lösen. Dazu sind bei allen Teammitgliedern entsprechend umfassende Kommunikations- und Kooperationskompetenzen notwendig.

4.2 Anforderungen an Moderatoren und Führungskräfte

Product Owner und der *Scrum-Master* sind zwar keine Führungsrollen, aber besondere Rollen im *Scrum*-Prozess, die zusätzliche Kommunikations- und Kooperationsanforderungen erfüllen müssen. Beide agieren schwerpunktmäßig an Schnittstellen zwischen Personen mit verschiedenen Fachkulturen und Rollen. Sie brauchen besondere Kommunikationsfähigkeiten in den oben genannten Bereichen, d. h. sie müssen Teammitglieder unterstützen, wenn diese bei der tagtäglichen Kommunikation und Kooperation an ihre Grenzen stoßen. Es ist hilfreich, dazu ein breites Methodenrepertoire zu Gesprächsführung, Moderation und zum Konfliktmanagement zu beherrschen. Dieses wird in weiterführenden Ausbildungen vermittelt, es ist von Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen nicht zu erwarten. Gleichwohl sind ein agiles *Mindset* (Hofert 2018), hohe Empathiefähigkeit sowie Motivation als Grundkompetenzen im Bereich Kommunikation und Kooperation durch die hochschulischen Bildungsangebote auszubauen.

Führungskräfte von agilen Teams, aber auch allgemein in modernen Arbeitsformen sind nicht mehr vornehmlich Entscheider, z. B. bezüglich der Zieldefinitionen oder der Arbeitsplanung (Franken 2016). Sie sind vielmehr Schnittstelle zum Management und verantwortlich für die Rahmenbedingungen der Teamarbeit (z. B. Budget, Personalausstattung), für die disziplinarische Führung (z. B. Personalauswahl, Zielvereinbarungen, Mitarbeiterbeurteilungen) und Personal- und Karriereentwicklung. Führungskräfte sollen außerdem das Team vor Management-Durchgriffen schützen, d. h. die Teamautonomie gegenüber der oberen Führungsebene oder anderen Abteilungen sicherstellen.

Neben umfassende Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, die Führungskräfte und Moderatoren also erfüllen sollten, ist die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Rolle eine wesentliche Voraussetzung. Eine gewisse neue Bescheidenheit ist nötig bei Führungskräften und Moderatorenrollen, die oft mit den Begriffen der Führungskraft als Dienstleister, Demokratisierung der Führung oder auch der dienenden Führung umschrieben wird. Damit ist die Fähigkeit gemeint, dem Team seine Autonomie nicht nur zuzugestehen, sondern diese auch bestmöglich in Richtung auf gemeinsame Zielerreichung zu fördern.

Das heißt, neue Führungskräfte brauchen besonders starke Wahrnehmungs-, Empathie- und Diagnosefähigkeiten. Hilfreich zur Beschreibung dieser Kompetenzen können dabei Konzepte wie das der emotionalen und sozialen Kompetenz bei Führungskräften sein (Riggio & Reichard 2008). Diese Fähigkeiten gehen weit über die Kompetenzen hinaus, die Master-Absolventinnen und -Absolventen entlang der Ziele des HQR mitbringen. Die dort beschriebenen Kompetenzen sind aber eine notwendige Voraussetzung, um erfolgreich diese Laufbahnen später in Unternehmen und anderen Organisationen beschreiten zu können.

5. Beispiele für Lehr-Lern-Settings

Wie lassen sich Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten im Bachelor- und Masterstudium an Hochschulen in den drei Kompetenzbereichen „miteinander reden", „miteinander kooperieren" und „Konflikte reflektieren und Lösungen erarbeiten" gezielt fördern? Befragungen von Absolventinnen und Absolventen (Schaeper & Spangenberg 2008) weisen darauf hin, dass sich Akademikerinnen und Akademiker mit hohen Anforderungen bezüglich ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen konfrontiert sehen, ihr eigenes Kompetenzniveau jedoch merklich hinter den Anforderungen, die an sie gestellt werden, zurückbleibt.

Am Beispiel der Hochschule Augsburg (HSA) werden exemplarische Zugänge dargestellt. Die HSA ist eine Hochschule für angewandte Wissenschaften mit etwas über 6000 Studierenden mit einer breiten Palette von Studiengängen vor allem im Bereich Technik, Wirtschaft, Gestaltung und seit 2018 auch der Sozialen Arbeit. Die größten

Studiengänge sind dabei die Bachelor-Studiengänge Betriebswirtschaft, International Management, Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronik, Wirtschaftsingenieurwesen und Informatik.

An der HSA werden eine Reihe additiver Seminare und Workshops zu Schlüsselkompetenzen angeboten, d. h. Kurse zu Themen rund um Kommunikation und Kooperation mit Bezug zu beruflichen Anwendungssituationen (z. B. Kommunikationspsychologie, Achtsam und präsent Führen, Agile Arbeitsformen, Zusammenarbeit im Team, *Design Thinking*, Konfliktmanagement usw.). Einige Kurse zielen dabei explizit auf interkulturelle Zusammenarbeit. Alle diese Wahlpflichtkurse finden mit kleinen Gruppen bis 20 Teilnehmenden statt, entweder in Form von Pflichtmodulen oder freiwilligen Wahlpflichtfächern, letztere sind dann meist fachbereichsübergreifend und fördern früh den interdisziplinären Austausch.

Pro Semester gibt es ca. 20 Wahlpflichtangebote in verschiedenen Zeitmodellen, aber immer in mehr oder weniger geblockter Form, damit didaktische Konzepte sinnvoll umgesetzt werden können. Die Lernprinzipien orientieren sich an der der modernen Erwachsenenbildung, also Lernen durch Anwenden und Üben, Selbstreflexion und Feedback (z. T. Videofeedback), aber auch kritischer Auseinandersetzung mit Theorien und Handlungskonzepten für Anwendungssituationen im Sinne des „forschenden Lernens". Neben einem freiwilligen Programm gibt es v. a. im Bereich der Basiskompetenzen wie Kommunikation, Rhetorik und Präsentation in manchen Studiengängen auch Pflichtkurse (z. B. für alle Kommunikationsdesigner oder alle Betriebswirte).

Mit dem Zertifikat „Interkulturelle Kompetenz" und dem Zertifikat „Soziale Kompetenz" steigert die HSA die Motivation zur Teilnahme an mehreren Kursen. Die Zertifikate dienen dann der Dokumentation der über das erforderliche Maß hinaus erbrachten freiwilligen Leistung. Auch wenn wir uns an der HSA freuen, dass wir Studierenden ein relativ breites Angebot an solchen additiven Kursen anbieten können, ist dies unserer Erfahrung nach eine gute, aber nicht die beste Lernform für Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten. Beide Kompetenzbereiche beschreiben Fähigkeiten, die in allen Studienfächern wesentlich

zum erfolgreichen Studienverlauf beitragen und im Beruf notwendige Voraussetzungen für professionelles Handeln und Berufserfolg sind. Der Erwerb und der Ausbau dieser Kompetenzen findet immer auch integriert in die regulären Studienmodule statt, wobei das Lernen dabei oft implizit und eher zufällig verläuft.

Wenn man diese Fähigkeiten nun explizit fördert, indem man die ohnehin ablaufenden Lernprozesse bewusst macht und didaktisch und methodisch unterstützt, kann man erfahrungsgemäß oft weitreichendere Kompetenzentwicklungen beobachten. Der Grund dafür ist u. a. darin zu sehen, dass durch Projektarbeiten oder bestimmte Studienaufgaben ein äußerer Anlass zur Kompetenzverbesserung und damit die grundlegende Veränderungsmotivation bzgl. eigener Verhaltensweisen durch die Umstände bereits gegeben ist und nicht wie bei additiven Kursen geweckt und permanent für das Lernen aufrechterhalten werden muss. Im Folgenden werden drei verschiedene Konzepte zur Förderung der Kommunikations- und Kooperationskompetenzen an der HSA aus unterschiedlichen Feldern beispielhaft dargestellt.

5.1 Kommunikations-Basiskompetenzen

Das Präsentationsseminar „Präsentieren live und virtuell" mit 2 ECTS steht allen Bachelor-Studierenden offen, die sich fit machen wollen für technisch vermittelte Präsentationen, z. B. über Online-Kurse, Videokonferenzen oder auch YouTube. Bereits 2006 machte das Tuning Projekt darauf aufmerksam, dass sowohl Studierende, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer diese Fähigkeit zu den wichtigsten Kommunikationstechniken zählen, die an der Hochschule vermittelt werden sollen. In dem Seminar werden vornehmlich die oben vorgestellten Basiskompetenzen aus dem Kompetenzbereich „miteinander reden" ausgebaut.

In geblockten Terminen setzen sich die Studierenden nach einer kurzen Einführung zu Präsentationen einerseits kritisch mit online-Präsentationsbeispielen auseinander und erarbeiten sich damit unter Supervision ein Modell guter Online-Kommunikation. Andererseits üben sie verschiedene Online- und Präsenz-Präsentationen zu verschiedenen Redearten und mit verschiedenen Redezielen (bzgl. Ethos, Pathos und Logos), geben sich

gegenseitig Rückmeldungen dazu, analysieren Videoaufzeichnungen eigener Präsentation und optimieren diese schrittweise. Es entstehen dabei kurze Videos mit Verfahrensbeschreibungen, fachliche Präsentationen verschiedener Länge (z. B. lautet ein Auftrag „Erklären Sie aus Ihrem Fachbereich eine komplizierte Sache nur mit Sprache und Körpersprache einfach für interessierte Laien in 3 Minuten") oder auch Präsentationen der eigenen Person. Studierende wählen dabei aus einem Themen- und Übungsspektrum ihre Schwerpunkte aus. Auch technische Varianten wie Videokonferenzen, Filmaufnahmen mit Handy oder Profikamera und die technische Bearbeitung von Videos sind Teile des Kurses. Oft werden z. B. auch Aufnahmen von Präsentationen vor einem Green Screen im Videolabor der Hochschule gemacht, die die Studierenden dann im Nachgang bearbeiten. Ein Kurs auf einer Online-Lernplattform begleitet die Präsenztermine. Die Leistungserfassung erfolgt durch verschiedene Abgaben zu den Teilaufgaben (z. B. Vorbereitungen von Reden und Präsentationen, Halten von Präsentationen, Dokumentationen, Feedbacks füreinander, Technische Filmbearbeitung) mittels eines Punktesystems.

5.2 Kooperations-Basiskompetenzen

Der integrierte Bachelor-Wahlpflichtkurs „Problemlösen im Team" mit 2 ECTS ist auf Wunsch von Studierenden entstanden, die sich in der Projektleitung des studentischen Starkstrom-Teams der HSA engagieren. Das Starkstrom-Team konstruiert und baut jedes Jahr einen Formelrennwagen, mit dem Ziel, diesen z. B. am Hockenheimring, aber auch in länderübergreifenden studentischen Wettbewerben, in Rennen verschiedener Hochschulen starten zu lassen (Starkstrom AUGSBURG 2020, https://starkstrom-augsburg.de/). Für die Teilnahme an den Rennen gibt es neben technischen (fachspezifischen) Voraussetzungen, die der Wagen erfüllen muss, auch recht komplexe Qualifizierungs-Quizze, in denen technische und mathematische Fachfragen aus dem Bereich Elektrotechnik, Maschinenbau und Reglement des Wettbewerbs in einer Live-Quiz-Situation von ca. 60 Personen unter starkem Zeitdruck zu beantworten sind.

Das Wahlpflichtfach „Problemlösen im Team" steht offen für die 20 Teilprojektleiter des studentischen Projekts und hat zum Ziel, die

Zusammenarbeit der aktuellen Gruppe bei den Quizzen zu reflektieren und zu optimieren, damit die Erfolgsquote bei den Quizzen verbessert wird bzw. zufriedenstellend ist. „Ohne erfolgreiche Quizze keine Rennen" lautet das Motto. Es geht bei der Zusammenarbeit um Aspekte wie Aufgaben- und Rollenverteilung, Strukturierung des Prozesses und Entscheiden im Team, einfache Kommunikationsspielregeln, Motivation zur Mitarbeit, Raumgestaltung und Atmosphäre-verbessernde Maßnahmen oder prozessbegleitende Dokumentation. Der Kurs besteht aus mehreren Übungsquizzen mit der Projektleitung und Teammitgliedern, die in angeleiteten Reflexionen zur Zusammenarbeit ausgewertet wurden.

Eine wichtige Kompetenz aus dem Bereich „miteinander kooperieren", die in dem Kurs gefördert und trainiert wird, ist, verbesserungsorientiert Feedback geben zu können und dieses auch anzunehmen. Neuerungen im Vorgehen bei den Quizzen werden gemeinsam erarbeitet, beschlossen und ausprobiert, diese dann wieder nachbesprochen usw. In mehreren iterativen Prozessen erarbeiten sich die Studierenden damit Kompetenzen zur Strukturierung einer solchen komplexen Leistungssituation und gewöhnen sich an die iterative Selbstoptimierung im Team, die in agilen Arbeitsformen ein zentrales Prinzip ist. Die Leistungserfassung erfolgt als Portfolio aus den Beiträgen der Studierenden bei den Workshops und Erarbeitung von Handreichungen u. ä. für die Vorbereitung und Durchführung von Quizzen.

5.3 Gesprächsführung für Master-Studierende

Der Master-Studiengang Personalmanagement besteht stets aus ca. 30 Studierenden, die zumeist Betriebswirtschaft im Bachelor-Studiengang belegt hatten und sich nun auf dem Feld des Personalwesens weiter spezialisieren. Die meisten von ihnen haben dabei bereits Berufserfahrung im Personalwesen.

Das Pflichtmodul mit 5 ECTS „Consulting und Verhandlungstechniken für Personaler" vermittelt für die spätere Berufstätigkeit grundlegendes Wissen zu Beratungs- und Verhandlungsansätzen, zum Beratungsprozess selbst sowie zu analogen und digitalen Methoden für die Durchführung des Beratungsprozesses. Daneben setzen sich die Studierenden auch mit typischen Beratungs- und Verhandlungsanlässen für Personaler auf Basis

ihrer bisherigen Berufserfahrung und anhand von Praxisfällen auseinander. Weiter verbessern sie ihre Handlungskompetenz im Bereich Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung durch Fallanalysen, praxisnahe Übungen mit Feedback und angeleitete Selbstreflexion. Neben Methoden zu Auftragsklärungen und Situationsanalysen verbessern sie dabei ihre individuellen Gesprächsführungs- und Verhandlungskompetenzen. Sie analysieren im Rahmen des Kurses ihre eigenen Kompetenzen bezüglich Beratungen und Verhandlungen im Personalarbeitskontext und definieren darauf aufbauend persönliche Entwicklungsziele.

Die Leistungserfassung erfolgt durch eine Studienarbeit, in der die Studierenden auf theoretischer Basis ein Handlungskonzept für eine komplexe Praxissituation entwickeln und kritisch reflektieren. D. h. sie planen Beratungs- und Verhandlungsprozesse im Kontext von Personalarbeit, inklusive geeigneter Gesprächsführungsmethoden und ggf. weiterer Interventionen sowie Evaluationsmaßnahmen.

6. Schlussbemerkung

Die neue Kompetenzdimension: „Kommunikation und Kooperation" des HQR versucht sich in der Konturierung eines äußerst weiten Spektrums menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. All diesen ist gemeinsam, dass sie für Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine Basis darstellen sollen, um in beruflichen Situationen „selbstorganisiert mit anderen Personen oder Gruppen zielgerichtet in Kommunikation und Kooperation zu treten" (Spieß & Rosenstiel 2010, S. 43). Dabei ist davon auszugehen, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ihrer professionellen Tätigkeit mit einem hohen Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit ausgestattet und dabei in der Lage sind, dieses Handeln in „Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit [zu vollziehen], wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist" (HRK & KMK 2005, S. 4).

Dabei lässt sich grundsätzlich keine Exklusivität dieser Befähigungen für den akademischen Bildungsbereich reklamieren (Bartosch et al. 2019, S. 21). Nichtsdestotrotz kann und muss die Vermittlung von Basis-

fähigkeiten und -kenntnissen in diesem Kompetenzfeld einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Studierenden, deren Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und ihrem (zukünftigen) gesellschaftlichen Engagement leisten. Mit den Beispielen der Hochschule Augsburg zeigt der Artikel *einen* möglichen Weg der Einbindung in Curricula auf. Schließlich ist mit Bartosch et. al. (2019) festzuhalten, dass diese Anforderungen an die Hochschulen und ihre Absolventinnen und Absolventen immer auch als Anforderungen „innerhalb der Wissenschaft sowie als Interaktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft/Wirtschaft" fokussiert werden müssen.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Allen, Jim P. & van der Velden, Rolf K. W. (2011): The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education. Dordrecht: Springer Science+Business Media BV (Higher Education Dynamics, 35). Online verfügbar unter http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10478985.

Anton, Karl-Heinz & Weiland, Dieter (1993): Soziale Kompetenz: Vom Umgang mit Mitarbeitern. Düsseldorf: Econ.

Arrow, Holly; McGrath, Joseph & Berdahl, Jennifer (2000): Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development, and Adaptation. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2015): Kompetent und praxisnah - Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen: Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung. Berlin, Brüssel. Online verfügbar unter https://www.hannover.ihk.de/fileadmin-/data/Dokumente/Themen/Aus-_und_Weiterbildung/2015_DIHK_-Erwartungen_Hochschulabsolventen_.pdf, zuletzt geprüft am 16.04.2020.

Fisher, Roger; Ury, William & Patton, Bruce M. (2001): Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. 20. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Franken, Swetlana (2016): Führen in der Arbeitswelt der Zukunft. Instrumente, Techniken und Best-Practice-Beispiele. Wiesbaden: Springer Gabler.

Galinsky, Adam D.; Ku, Gillian & Wang, Cynthia S. (2005): Perspective-Taking and Self-Other Overlap: Fostering Social Bonds and Facilitating Social Coordination. In: Group Processes & Intergroup Relations 8 (2), S. 109–124. DOI: 10.1177/1368430205051060.

Gloger, Boris (2013): Scrum: Produkte zuverlässig und schnell entwickeln. 4. Aufl. München: Hanser.
Gordon, Thomas (2010): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. 49. Aufl. München: Heyne (Heyne-Buch, 2984).

Hacker, Winfried (1998): Arbeitspsychologie. Bern: Huber.

Harvard Business School Publishing Corporation (2020a): Die Stärke unsichtbarer Teams. In: Harvad Business Manger (1), S. 21–31.
Harvard Business School Publishing Corporation (2020b): Teamwork lernen. In: Harvad Business Manger, S. 32–39.
Hintz, Asmus J. (2013): Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz: Eine praxisbezogene Anleitung. 2. überarbeitete und erweiterte. Wiesbaden: Springer Gabler.

Hofert, Svenja (2018): Das agile Mindset. Wiesbaden: Springer.

HRK & 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, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Hüffmeier, Joachim & Hertel, Guido (2012): Erfolgreich verhandeln: Das integrative Phasenmodell der Verhandlungsführung. In: Psychologische Rundschau 63 (3), S. 145–159. DOI: 10.1026/0033-3042/a000127.

Jansen, Anne; Melchers, Klaus G. & Kleinmann, Martin (2012): Der Beitrag sozialer Kompetenzen zur Vorhersage beruflicher Leistung. In: Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsyxhologie 6 (30), S. 87–97.

Jehn, Karen A. & Bendersky, Corienne (2003): Intragroup conflict in organisations: A contingency perspecitve on the conflict-outcome relationship. In: Roderick M. Kramer & Barry M. Staw (Hg.): Research in Organizational Behavior. Oxford, UK: Elsevier, S. 187–242.

Jude, Nina; Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hg.) (2008): Bildungsforschung. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn.

Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, langsames Denken. aus dem amerikanischen Englisch von Thorsten Schmidt. 24. Aufl. München: Siedler.

Kanning, U. P. (2002a): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie (210), S. 154–163.
Kanning, Uwe Peter (2002b): 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. Göttingen: Hogrefe Verlag (Kompendien psychologische Diagnostik).

Kipp, Kerstin H. (2016): Kommunikation und Hirnforschung: Was das Miteinandersprechen so einzigartig macht. In: sprechen. Zeitschrift für SprechwissenschaftSprechpädagogik–Sprechtherapie –Sprechkunst (62), S. 19–27.

Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493.

Maile-Pflughaupt, A. (2020): Fachübergreifende sozial-kommunikative Kompetenzen von Studierenden. Entwicklung und Erprobung eines Situational-Judgement-Tests zur Messung von Wissensbeständen über soziale Problemlösestrategien in situationsklassenbedingten beruflichen Anforderungskontexten. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt.

Petty, Richard E. & Cacioppo, John T. (1986): The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In: Advances in Experimental Social Psychology. (19), S. 123–205.

Regnet, Erika (2007): Konflikt und Kooperation. Konflikthandhabung in Führungs- und Teamsituationen. Göttingen: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, 14). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2921598&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Riggio, Ronald E. & Reichard, Rebecca J. (2008): The emotional and social intelligences of effective leadership. In: Journal of Managerial Psychology 23 (2), S. 169–185.
Rousseau, Vincent; Aubé, Caroline & Savoie, André (2006): Teamwork Behaviors. In: Small Group Research 37 (5), S. 540–570. DOI: 10.1177/1046496406293125.

Rubin, Kenneth S. (2012): Essential Scrum. Upper Saddle Ricer: NJ Addison-Wesley. Upper Saddle Ricer: NJ Addison-Wesley.

Rüttinger, Bruno & Sauer, Jürgen (2016): Konflikt und Konfliktlösen. Kritische Situationen erkennen und bewältigen. 3., überarb. und erg. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler (Der Mensch im Unternehmen).

Schaeper, Hildegard & Spangenberg, Heike (2008): Absolventen-befragungen- Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf. In: Nina Jude, Johannes Hartig & Eckhard Klieme (Hg.): Bildungs-forschung. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn, S. 161–175.

Schulz von Thun, Friedemann (2015): Miteinander reden. 52. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

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.

Starkstrom AUGSBURG (2020): FSE Racing Team UAS Augsburg. Online verfügbar unter https://starkstrom-augsburg.de, zuletzt aktualisiert am 14.04.2020.

Storch, Maja & Tschacher, Wolfgang (2016): Embodied communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. 2., erweiterte Auflage. Bern: Hogrefe.

Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göggingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie (11., korrigierte Fassung).

Thomas, Joachim; Fuchs, Katharina Anna & Ferber, Danielle (2013): Emotionserkennung, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen bei verhaltensauffälligen und delinquenten Jugendlichen in der beruflichen Rehabilitation. In: Berufliche Rehabilitation 27 (4), S. 208–224.

Tuning Projekt (2006): Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bolgona-Prozess. Universität

von Deusto, Spanien und Universität von Groningen, Niederlande, Deusto, Groningen. Online verfügbar unter http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_GERM.pdf.

Wittenbaum, Gwen M.; Hollingshead, Andrea B.; Paulus, Paul B.; Hirokawa, Randy Y.; Ancona, Deborah G.; Peterson, Randall S. et al. (2004): The Functional Perspective as a Lens for Understanding Groups. In: Small Group Research 35 (1), S. 17–43. DOI: 10.1177/1046496403259459

Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff

Guido Pollak

1. Nach PISA und Bologna: Bildung oder Kompetenz

Nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie setzt in der Bundesrepublik Deutschland eine intensive Diskussion über als dringlich erachtete Reformen des Bildungssystems ein. War in den PISA-Untersuchungen die Altersgruppe der 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler die Zielgruppe vergleichender Leistungsmessung, so werden schon bald Vergleichsuntersuchungen auf andere Altersgruppen, auf außerschulische pädagogische Institutionen sowie auf andere als den Unterrichtsfächern zugeordnete Wissensdomänen ausgedehnt. Bei aller Unterschiedlichkeit der Untersuchungsgegenstände und der methodischen Designs lassen sich eine konzeptionelle und eine forschungsmethodische Gemeinsamkeit in Zielstellung und Methodendesign identifizieren: Kompetenzorientierung und Bildungsstandards. Nachdem die KMK 1997 im sog. „Konstanzer Beschluss" beschlossen hatte, „das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen" (Sekretariat der KMK 2005, S. 5), um „gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten", folgten kurz darauf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, deren Kompetenzmessungsverfahren auf einem Kompetenzverständnis basierte, worin „Kompetenz […] mehr [ist] als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden" (OECD 2005). PISA - wie zahlreiche andere Untersuchungen seitdem - unterlegte der Kompetenzmodellierung die gängige Definition von Weinert (2001), nach der „Kompetenzen […] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], 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 2001, S. 27). Spätestens mit der 2003 vorgelegten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (Klieme et al. 2007) wird Kompetenzorientierung zur curricular-inhaltlichen wie methodisch-didaktischen Norm für die Planung, Durchführung und Evaluation von institutionellen Lehr-Lern-Prozessen in sowohl öffentlicher wie, darauf folgend, auch privater Trägerschaft. Den sach- und begründungslogischen Zusammenhang von Kompetenzorientierung und der Festlegung von Bildungsstandards formuliert die Expertise so: „Bildungsstandards […] greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können" (Klieme et al. 2007, S. 19). „Der Darstellung von Kompetenzen", heißt es in der „Expertise" einleitend, „die innerhalb eines Lernbereichs oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten" (Klieme et al. 2007, S. 9). Im Verständnis der „Expertise" formulieren Bildungsstandards somit „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule" (Klieme et al. 2007, S. 19). Es kann bereits hier darauf hingewiesen werden, dass sich in dieser Formulierung nicht nur eine begriffliche Unschärfe zeigt, sondern ein tieferliegendes theoretisches Begründungs- und Explikationsdefizit, das einen der von Bildungstheorie und Bildungsphilosophie angeführten zentralen Kritikpunkte benennt. Denn die Semantik der „Expertise" wechselt permanent – was die pädagogischen Prozesse wie deren Ziele anbelangt – zwischen den Begriffen Bildung, Lehren, Lernen und Kompetenzerwerb. Der Mangel an Begründung und Explikation liegt – zusammengefasst und verkürzt – darin, dass für den Zusammenhang der Termini und – bedeutsamer – der von ihnen gemeinten Prozesse und Ziele weder eine auf den jeweiligen einzelnen Terminus bezogene bildungstheoretische, lerntheoretische

und/oder kompetenztheoretische Begründung gegeben wird noch in Folge eine kohärente Gesamttheorie von deren Zusammenhang. Diese „Leerstelle" ermöglicht es der „Expertise" dann, Bildung in eine testbare Messgröße zu transformieren: „Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können" (Klieme et. al. 2007, 19). Eine klare inhaltliche Benennung der „allgemeinen Bildungsziele" nimmt die „Expertise" nicht vor. Dazu heißt es nur schwammig: „Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll. In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnehme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen. Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft" (Klieme et al. 2007, S. 20). Der Zusammenhang von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards liegt demnach darin, „dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandbereich (einer ‚Domäne', wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in einer Domäne ausgesetzt sind" (Klieme et al. 2007, S. 21 f.). Kritisch ist schon jetzt zu sagen, dass an die Stelle eines konsistenten Zusammenhangs von Bildungstheorie, Lerntheorie, Kompetenztheorie – zudem wäre darüber hinaus auch Gesellschaftstheorie, Schultheorie und Subjekttheorie

einzubeziehen – ein nur vage formulierter Begründungs- und Explikationszusammenhang angeführt wird: „Diesem Verständnis [von Bildungsstandards; G. P.] nach gehen in die Entwicklung von Bildungsstandards (a) gesellschaftliche und pädagogische Zielentscheidungen, (b) wissenschaftliche, insbesondere fachdidaktische und psychologische Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen sowie (c) Konzepte und Verfahren der Testentwicklung ein“ (Klieme et al. 2007, S. 19).

Beide – Kompetenzorientierung wie Bildungsstandards – wurden unter diesen Maßgaben zu normativ-administrativen Steuerungsinstrumenten von bildungspolitischen Reformmaßnahmen, welche zwischenzeitlich entlang des Regimes der „Pädagogisierung des Lebenslaufs“ den Elementar-, Primar und Sekundarbereich, die berufsqualifizierenden Einrichtungen an Akademien, Hochschulen und Universitäten, die Erwachsenen- und schließlich selbst die Altenbildung und pädagogische Hospizarbeit erreicht haben. Kompetenzorientierung und Bildungsstandards unterliegen schließlich auch der Entwicklung und Implementierung administrativer Metainstrumente für Monitoring und Qualitätssicherung, wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses beispielsweise in Form der sog. „Qualifikationsrahmen“ (Bartosch 2010) normativen Status erhielten.

2. Bildung oder Kompetenz – die Kritik an Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

2.1 Zentrale Kritikpunkte

Bereits früh entzündete sich an der vorstehend nur in Grundzügen skizzierten Umstellung des Bildungswesens auf Kompetenzorientierung und Bildungsstandards eine Kritik, die hier auch nicht nur ansatzweise dargestellt werden. Stellvertretend sollen ausgewählte Stellungnahmen angeführt werden, die das breite Spektrum der Kritik exemplarisch verdeutlichen sollen. Einer der schärfsten Kritiker, Konrad Ferdinand Liessmann, urteilt in seiner „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2006) mit Blick auf die pragmatische Begründung von Kompetenzen als Mittel der Bewältigung fremddefinierter Anforderungen: „Der flexible Mensch, der lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine

Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen Theorie der Bildung des Menschen skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können – und das ist nicht wenig! –, fehlt diesem Wissen jene synthetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen" (Liessmann 2006, S. 8). Den Verlust einer „synthetisierenden" Kraft von Bildung konstatiert auch Christoph Türcke in seiner bildungsanthropologisch begründeten Kritik am Herunterbrechen von Bildung auf vorzeigbares Können durch die terminologischen Festlegungen von Kompetenz: „Doch Können ist stets mehr als das hier und jetzt Vorgezeigte: ein Repertoire" (Türcke 2014, S. 136). Das Repertoire des Könnens basiert wiederum auf einem „Fundus", der erworben werden muss, über dessen Erwerb Lehrende wie Lernende aber nicht lerntechnologisch oder kompetenzerwerbs-didaktisch verfügen. Vielmehr vollzieht sich Bildung als „elementarer synthetischer Akt", der – so Türcke in Anlehnung an Kant – „spontan" sich ereignet und bei dem auch ein gewisser „Zufall" im Spiel ist, der „sich weder erzwingen noch durch eine Regel verfügbar machen" lässt: Bildung als spontaner synthetischer Akt „wird nie nur vollbracht, sondern widerfährt auch demjenigen, der ihn vollbringt. Wo immer das geschieht, ereignet sich, was bei Friedrich Copei „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess" hieß. Der fruchtbare Moment ist aber auch ein blinder Fleck. Keine Methode reicht an ihn heran. Methoden können ihn vorbereiten, aber dann ereignet er sich oder bleibt aus" (Türcke 2014, S. 138). Technologisch-didaktisch angelegter Kompetenzerwerb, dessen Ergebnisse mittels metrischer Testverfahren gemessen und in Konkurrenzsituationen „gerankt" werden kann, könnte nicht weiter von Bildung als spontan-synthetisch kreativem Moment entfernt sein; „Bildung" so Türcke, „die diesen Namen verdient, ist Fundusbildung, nicht Kompetenzerwerb" (Türcke 2014, S. 141). Humboldts frei-mannigfaltiges Wechselspiel der menschlichen Bildungskräfte auf der einen Seite mit den Bildungspotenzialen der Welt auf der anderen Seite lassen sich in Türckes Kritik als der klassischen Bildungstheorie entnommene Bezüge ebenso erkennen wie Schillers „Ästhetische Erziehung", in der dem Menschen im freien Spiel eine Einheit von Einbildungskraft, Sinnlichkeit und Vernunft gelingt. In dieser Einheit ereignet sich der synthetische Akt, von dem Türcke spricht, und befördert

die „Kultur“ des Menschen – bei Schiller gleichbedeutend mit dessen „Bildung“ (vgl. Dietrich et al. 2013, S. 41):

„Seine Kultur wird also darin bestehen: erstlich dem empfangenden Vermögen die vielfältigen Berührungen mit der Welt zu verschaffen und auf Seiten des Gefühls die Passivität aufs höchste zu treiben; zweitens: dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden zu erwerben und auf Seiten der Vernunft die Aktivität aufs höchste zu treiben. Wo beide Eigenschaften sich vereinen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbstständigkeit und Freiheit verbinden, und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft unterwerfen“ (Schiller 2009, 53).

Die Synthesis beider Triebkräfte, nämlich „Formtrieb“ und „Stofftrieb“, gelinge, so Schiller, im vom „Spieltrieb“ angeregten „freien Spiel“, in dem die Verbindung von Sinnlichkeit und Vernunft prozesshaft-momentan „lebende Gestalt“ (Schiller 2009, S. 60) gewinnt. Darüber wird der Mensch in einen „ästhetischen Zustand“ versetzt, in dem er „von dem durch Alltag, Pragmatik und Zweckrationalität geprägten Bestimmt-Sein gelöst ist“ (Dietrich 2013, o. S.). Geradezu antagonistisch erscheinen dazu Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, die begründungs- und verwertungslogisch durch das funktionalistische (Liebau 2005) Regime von Pragmatik und Zweckrationalität gekennzeichnet sind. In die Richtung eines Antagonismus von bildungsanthropologischer bzw. -philosophischer Begründung von Bildung einerseits und ökonomisch-instrumenteller Begründung von Kompetenz andererseits argumentiert auch Julian Nida-Rümelins Kritik an den auf PISA und Bologna folgenden sog. „Reformen“: „Die Reformanstrengungen seit PISA […] und Bologna […], die Veränderungen an Schulen und an den Hochschulen erreichen die selbst gesetzten Ziele nicht und – was mir schlimmer erscheint – sie sind nicht von einer kulturellen Leitidee getragen wie die großen Bildungsreformen der Vergangenheit. Der Notanker der Employability, der Fähigkeit, nach dem Schul- und Hochschulabschluss eine Beschäftigung zu finden, ist dafür kein Ersatz. Die Bildungskrise, mit der wir nicht nur in Deutschland konfrontiert sind, hat eine Oberflächen- und eine Tiefendimension. An der Oberfläche zeigt sich diese Krise darin, dass

die selbstgesetzten Ziele der aktuellen Reformbemühungen nun hartnäckig seit vielen Jahren verfehlt werden. In der Tiefe aber liegen die eigentlichen Ursachen der Misere: Die Reformbemühungen lassen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung. Die aktuellen ersetzen das fehlende Fundament durch ökonomisch motivierte Erwartungen. Während erfolgreiche Bildungsreformen der Vergangenheit das durchgängige Charakteristikum aufwiesen, die Bildungsanstrengungen von unmittelbaren Verwertungsinteressen abzukoppeln, scheint es zur Hidden Agenda geworden zu sein, diesen Prozess umzukehren" (Nida-Rümelin 2013, S. 11 f.). Eine noch schärfere Kritik an der Begründung von Kompetenzorientierung in ökonomischen Verwertungsinteressen formuliert Lederer in seiner Grundlegung eines „transinstrumentellen Bildungsverständnisses", deren Kritiklinie zum einen an die Kritik der „instrumentellen Vernunft" der frühen Kritischen Theorie wie an die Machttheorie von Michel Foucault erinnert. Lederer schreibt: „'Kompetenz' […] ist heute – teils in penetrant anmutender Weise – ein nachgerade hegemonialer Terminus eines überwiegend von ökonomisch-instrumentellen Interessen geleiteten Diskurses in den Bildungswissenschaften, insbesondere, indes keineswegs allein, auf dem Terrain der Erwachsenenbildung / Weiterbildung / Beruflichen Bildung" (Lederer 2014). Und selbst die UNESCO – unverdächtig, Erbin der marxistischen oder Kritischen Theorie zu sein – äußert harsche Kritik an einer „utilitaristischen" Ausrichtung von Erziehung resp. Bildung an ökonomischen Humankapitalansätzen und will einer solchen Ausrichtung mit einem „humanistischen" Bildungskonzept „entgegentreten": „Wenn wir uns den größeren Fragen nach dem Sinn und Zweck von Bildung sowie der Art von Gesellschaft, die wir anstreben, zuwenden, müssen wir kulturelle, soziale, wirtschaftliche, ethische und bürgerschaftliche Dimensionen einbeziehen. Die wirtschaftlichen Funktionen von Bildung sind zweifellos wichtig, aber wir müssen über die streng utilitaristische Vorstellung und den Humankapitalansatz hinausgehen, von dem der internationale Entwicklungsdiskurs zu einem großen Teil geprägt ist. […] Bei der Bildung geht es nicht nur um den Erwerb von Kompetenzen. Es geht auch um Werte wie den Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, die für soziale Harmonie in einer vielgestaltigen Welt nötig

sind. Mit dem Verständnis dafür, dass ethische Fragen für den Entwicklungsprozess grundlegend sind, lässt sich dem derzeit vorherrschenden Diskurs entgegentreten. Ein solches Verständnis verstärkt die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung von Fähigkeiten, die nötig sind, damit Menschen ein sinnvolles Leben in Würde – ganz im Sinne von Amartya Sens alternativer Auffassung von Entwicklung – führen können" (UNESCO 2015, S. 37). Mit der ethischen (Reichenbach 2018) Rückbindung von Bildung an die Werte der Menschenwürde und einer gerechten Gesellschaft nimmt die Bildungskonzeption der UNESCO Maß am Menschenbild von Humanismus und Aufklärung zum einen und an der Vorstellung einer in politischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht gerechten Gesellschaft (Nussbaum 1999) zum anderen. Sie steht damit in der Reihe jener Kritiker an Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, die darauf beharren, dass jede pädagogische Praxis – allemal, wenn sie sich einem Bildungsauftrag verpflichtet sieht – der normativ-reflexiven Rückversicherung in einem humanistischen Menschenbild bedarf, da es „einen systematischen Zusammenhang zwischen Bildung und Menschenbildung" (Nida-Rümelin 2013, S. 29) gibt. Denn Bildung – wie jede Pädagogik, die sich ihr als Ziel verschreibt, so kann Nida-Rümelin hier ergänzt werden – macht sich eine Vorstellung „von dem, was Menschen sein sollten, und nach dieser Vorstellung richtet sich Bildung im doppelten Sinne als ‚bilden von' und als ‚selbst bilden'. Sofern Bildung aktiv und bewusst verfolgt wird, gibt es ein Ziel von Bildung, selbst wenn dieses Ziel prinzipiell unerreichbar sein sollte. Da der Inhalt von Bildung die Formung der menschlichen Persönlichkeit ist (der eigenen und derjenigen anderer), ist Bildung ohne Persönlichkeitsideal nicht vorstellbar" (Nida-Rümelin 2013, S. 29).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik lassen sich aus solchen – wie gesagt nur exemplarisch angeführten – Kritiken zentrale Themen und Argumente extrahieren; kritisiert werden:

- die Preisgabe einer übergeordneten bildungstheoretisch begründeten Zielstellung, die in einem Menschenbild-Ideal formuliert ist zugunsten einer fremdbestimmten instrumentell-zweckrationalen Begründung von Kompetenzen und Standards;
- die Preisgabe von kritischer Selbstreflexion und verantwortungsethischer Rückbindung des verfolgten Bildungsideals

durch Bildungstheorie wie Bildungspraxis zugunsten einer system- und marktbezogenen Selbstoptimierungslogik;
- die Preisgabe des regulativen Zielanspruchs von „Mündigkeit", an deren Stelle eine als Autonomie kaschierte Unterwerfung unter Fremdgesetzte tritt;
- der Primat neoliberaler Steuerung in Bildungspolitik, Bildungsökonomie, Bildungsplanung, Bildungsadministration und deren ideologische Abschottung gegen Kritik;
- die verwertungslogische Begründung von Inhalten und Zielen funktionalistischer Kompetenzen in arbeitsmarktbezogenen Qualifikations- und Abschlussprofilen;
- die affirmative Bezugnahme auf die unhinterfragt bleibende vorfindliche Wirklichkeit bei gleichzeitiger Preisgabe des Anspruchs auf deren kritische Reflexion im Horizont utopischer Veränderungspotentiale;
- der Mangel an anthropologischer und ethischer Rückbindung kompetenztheoretischer Theorie und Praxis;
- das Fehlen systematischer (theoretischer wie empirischer) Begründungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Kompetenzorientierung und Bildungsstandards zum einen und deren einzelnen Komponenten zum anderen;
- das Fehlen einer messtheoretischen Modellierung der nichtkognitiven motivationalen, volitionalen und affektiv-emotionalen Kompetenzanteile
- u. a. m.

2.2 Die Folie der Kritik an Kompetenz und Standards: der Klassische Bildungsbegriff

Referenzpunkte solcher Kritik sind Konzepte von Bildung, die sich in den meisten Fällen auf klassische Bildungstheorien beziehen, wie sie um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ausgearbeitet wurden. Zahlreiche unter Beteiligung besonders der Philosophie, der Pädagogik, der Sprach- und Altertumswissenschaften, der Theologie und der Staatswissenschaften geführte Diskurse, die sprach- , geistes- und theoriegeschichtliche Vorläufer aufgreifen, welche bis in die griechische Antike zurückreichen, gelten der Frage nach Begriff, Gestalt und Gestaltung von Bildung (vgl. zusammenfassend Tenorth 2007; Andresen 2009;

Dörpinghaus 2012). Prägend für den später dann als "klassisch" geltenden Bildungsdiskurs waren neben den Arbeiten von Johann Gottfried Herder, Friedrich Schiller, Georg Wilhelm Friedrich Hegel vor allem die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt. Herders Konzept der „edlen Bildung“ hat im Kern den in philosophischer, politischer, pädagogischer wie rechtlicher Hinsicht gleichermaßen zentralen Begriff der „Humanität“. „Ich wünschte“, schreibt Herder in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784 – 1791), „daß ich in das Wort Humanität alles fassen könnte, was ich bisher über des Menschen edle Bildung zur Vernunft und Freiheit, zu feinern Sinnen und Trieben, zur zartesten und stärksten Gesundheit, zur Erfüllung und Beherrschung der Erde gesagt habe; denn der Mensch hat kein edleres Wort für seine Bestimmung, als er selbst ist, in dem das Bild des Schöpfers unsrer Erde, wie es hier sichtbar werden konnte, abgedruckt lebet“ (Herder 2012, S. 91). Hier sind bereits zentrale begriffliche und konzeptionelle Ankerpunkte heutiger kritischer Einwände gegen Kompetenztheorie und Kompetenzorientierung genannt: Vernunft, Freiheit, ganzheitliche Sinnentätigkeit und innere Bildungskräfte, Einbildung menschlicher Gottesebenbildlichkeit in die natürliche und kulturelle Umwelt sowie die soziale Mitwelt. Bereits bei Herder ist Bildung somit aufgespannt zwischen den Polen der inneren Persönlichkeitsbildung einerseits und der die natürliche, kulturelle wie soziale Um- und Mitwelt gestaltenden Höherbildung andererseits. Die tätige Wechselwirkung beider Pole betont auch Humboldt, wenn er in Bildung die „letzte Aufgabe des menschlichen Daseyns“ sieht. In der Frühschrift "Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" (1792), in der Humboldt in typisch aufklärerischer Manier staatliche Einflussnahme auf Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Militär, Religion, Kultur und Bildung diskutiert, findet sich die seitdem geradezu kanonische Definition von Bildung: "Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 2002, S. 22). Dieses "Ganze" nimmt Maß an der inneren Natur des Menschen, an den jedem Individuum eigenen "inneren Kräften". Humboldt fasst aber – dabei die Eigentümlichkeit des Individuums übersteigend – die gesamte Natur DES Menschen als Maß ins Auge:

"dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen", also "die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung", darin hat Bildung ihre Bestimmung (Humboldt 2012, S. 94). Damit Bildung diese Bestimmung erreichen kann, formuliert Humboldt eine notwendige Voraussetzung: "Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung", womit Humboldt den Staat in Sachen Bildung in seine "Grenzen" weist. Die hier gemeinte Freiheit ist wesentliches Element des bildungspolitisch oft beschworenen "Bildungsideals" – nicht nur im Raum der Universität. Auch dies ist in gegenwärtigen Diskussionen ein Ankerpunkt der Kritik an „Kompetenzorientierung" und „Bildungsstandards". Dazu später. Wenngleich Bildung für Humboldt schwerpunktmäßig Persönlichkeitsbildung ist, deren Zentrum in der Entfaltung „bildsamer" innerer Kräfte liegt, so bedürfen diese dennoch einer Wechselwirkung mit „einer äußeren Materie […], um wirksam werden zu können" (Zenkert 2019, S. 86). Dieser „Weltbezug führt das Individuum über sich hinaus und verlangt eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen, die unabhängig vom Individuum bestehen" (Zenkert 2019, S. 86). Diese Auseinandersetzung findet statt als produktive Aneignung und Auseinandersetzung mit dem Widerstand der Welt der Dinge, die eine – bei Hegel ist das Kern seiner Bildungstheorie, welche in Bildung die „Welt des sich entfremdeten Geistes" sieht – Entfremdung des Individuums von der Welt und von sich zur Folge hat. Deren Überwindung bewirkt Bildung: „Um sich selbst zu verstehen, bedarf das Individuum der Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit; es muss tätig sein, seine innere Kraft entfalten. Der Begriff der Kraft steht dabei nicht nur für die individuellen Fähigkeiten, sondern auch für die Wirkung der Tätigkeit des Individuums in der Welt" (Zenkert 2019, S. 87). Persönlichkeitsbildung hat damit auch eine bildende Wirkung auf die Welt. Bildung, so lässt sich jetzt Humboldts Theorie formelhaft resümieren, findet statt auf zwei Seiten und in zwei Formen: auf der Seite des Subjekts als innere Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel der Vervollkommnung des „Ich" und auf der Seite der Welt in Form des lebendigen Wirkens des sich bildenden „Ich" in der Welt, das deren Verbesserung hinterlässt. Beidem gibt Humanität, also der Begriff der

Menschheit, Maß und Ziel. Die allgemeine, regeste und freieste Wechselwirkung der Bildungskräfte mit mannigfachen Bildungsanlässen und Bildungsgegenständen ist Bedingung der Möglichkeit von Bildung. Ohne zugleich die Höherbildung der dem Menschen äußerlich nur prima facie gegenüberstehenden Welt zu bewerkstelligen, kann innere Bildung nicht sich ereignen. Nur im Wechselspiel beider kann Bildung gelingen. In diesem Bildungsmodell findet sich Kants Aufklärungsphilosophie und seine darin begründete Pädagogik wieder. Wenn Kant „Aufklärung" als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1964a, S. 53) bestimmt, so findet dieser Ausgang nicht nur durch Bildung des „Ich", also Selbstbildung statt; für Kant „steht Selbstbildung nicht nur für die autonome Veränderung der Individuen, sondern zugleich für eine Verbesserung der Welt durch die ihre Möglichkeiten entwickelnden Individuen. Selbstbildung enthält gerade keine Abschottung gegenüber der Welt; als gelingende steht sie immer in Auseinandersetzung mit ihren vielfältigen Facetten" (Hastedt 2012, S. 10). Und wie bei Humboldt zielt auch bei Kant diese „Auseinandersetzung" auf die unter der „Idee der Menschheit" stehende Verbesserung der Welt: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden" (Kant 1964c, S. 704). Zwar ist dem einzelnen Individuum, so Kant, keine vollständige Verwirklichung aller Naturanlagen möglich, aber der Gattung sehr wohl: „Am Menschen (als dem einzigen vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln" (Kant 1964b, S. 35). Aber jedes einzelne Individuum kann in der Abfolge der Generationen durch „Versuche, Übung und Unterricht" dazu beitragen, die Naturanlagen der Gattung „zu derjenigen Stufe der Entwickelung zu treiben, welche ihrer Absicht vollständig angemessen ist. Und dieser Zeitpunkt muß wenigstens in der Idee des Menschen das Ziel seiner Bestrebungen sein, weil sonst die Naturanlagen größtenteils als vergeblich und zwecklos angesehen werden müßten" (Kant 1964b, S. 35 f.). Bildung – Kant spricht von Erziehung – verfolgt die Vervollkommnung der einzelnen Person und der Gattung. Für Kant wie für Humboldt ist dies Vernunftgebot, also anthropologisch unhintergehbar: „Der wahre Zweck des Menschen –

nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 2012, S. 110).

2.3 Wahre Bildung gegen kontingente Kompetenz

Bereits an dieser Stelle sind zwei Punkte in Definition und Inhalt von Bildung festzuhalten, die Angelpunkte einer mit Hilfe bildungstheoretischer Bezüge geführten Kritik am Kompetenzkonzept bilden. Es ist dies zum einen die Ablehnung der Begründung der Notwendigkeit und der Inhalte von Bildung aus den „wechselnden Neigungen", also den sowohl auf der Seite von Gesellschaft wie auf der Seite des Individuums liegenden kontingenten Anlässen, Wünschen, Erwartungen, Launen und Zufällen von Beschäftigung, interessegeleitetem Lernen, aber nicht eben nicht Bildung im genuin gemeinten Sinne. Bildung ist dagegen anthropologisch durch die Vernunftnatur des Menschen und die durch sie gegebenen und definierten Bildungskräfte begründet. Wie zu zeigen sein wird, sind Kompetenzen in aktuellen Entwürfen in ihrer Art und Vielfalt in diesem Sinne lediglich kontingent begründet. Damit können sie sich auch grundsätzlich nicht, wie immer ihr Gebinde zusammengesetzt ist, zu einem anthropopologisch bestimmbaren höchsten und proportionierlichsten Ganzen fügen. Kompetenzen als Bestandteil gängiger kompetenzorientierter Ansätze sind aber auch in einer anderen Hinsicht kontingent. Ihnen fehlt das „Subjekt", dem die Kompetenzen zukommen und das diese zu seiner Individualität und Identität integriert. Mit Blick auf kompetenzorientierte Modelle für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kritisiert Zenkert, dass diesen der für klassische Bildungstheorien zentrale „Begriff Individualität" (Zenkert 2019, S. 84) fehlt: „Trotz der Versicherung", so Zenkert unter Verweis auf das Modell zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Baumert und Kunter (2006), „dass dabei den personalen Kompetenzen wie Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten ein hoher Stellenwert zukomme […], fehlt diesem Modell der Bezugspunkt – das Selbst, dem diese Kompetenzen zugeschrieben werden können. Es wird als Subjekt ohne Identität vorausgesetzt. Hier ein empfindliches Defizit zu diagnostizieren, ist keine bloße Spitzfindigkeit, weil damit das Selbst zum anonymen Träger von Attributen degradiert wird. Der Wechsel

vom Paradigma der Bildung zum Kompetenzmodell geht einher mit der begrifflichen Auflösung der Instanz, die diese Kompetenzen in sich vereinigen soll. Sie wird zur Verfügungsmasse einer ebenso anonymen Gesellschaft, deren Probleme zu lösen der einzige Legitimationsgrund des Daseins zu sein scheint" (Zenkert 2019, S. 84). Bildungstheoretisch resp. subjekttheoretisch gesprochen ist dies die anthropologische Leerstelle in Kompetenzmodellen, denn den wie immer auch zahlreich ausdifferenzierten und von Modell zu Modell wechselnden Einzelkompetenzen fehlt das identitätsstiftende Selbst. In ähnlichem Zusammenhang wendet sich auch Dammer gegen die bei prominenten Vertretern der Kompetenzorientierung verbreitete Synonymsetzung von Kompetenz und Bildung*:* „Entgegen Kliemes Versicherung ergeben sich also erhebliche Unterschiede zwischen Kompetenzen und Bildung: Zum einen sind Kompetenzen den positivistischen Wahrheitskriterien entsprechend objektiv messbar, zum anderen handelt es sich um eben zum Zwecke der Messung isolierte Fähigkeitsmerkmale im Gegensatz zum nur integriert denkbaren Bildungsprozess. Es gibt indes auch eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen Bildung und Kompetenzen: Beide Begriffe zielen auf Selbstverantwortung, dies allerdings mit konträren Implikationen für die Subjekte. Während der Bildungsbegriff damit die bezogen auf das Humanitätsideal moralische Verantwortung des Einzelnen meint, ‚die Menschheit in seiner Person' so weit wie möglich, aber unter der Voraussetzung von Freiheit zu entfalten, zielen die Kompetenzen auf die eigenverantwortliche Anpassung an präzise definierte Lernerwartungen" (Dammer 2014, S. 123). Bereits Humboldts Bildungstheorie kennt und reflektiert das – ideal konstruierte, aber in der Wirklichkeit schwierig einzulösende – wechselseitige Ermöglichungs- und Begrenzungsverhältnis zwischen der individuellen Freiheit des (bürgerlichen) Subjekts, seine Interessen in der Welt zu verfolgen und dessen moralischer Verantwortung gegenüber allen anderen, ein gleiches Interesse auch für jene sicherzustellen. Nur damit könne Humanität, hier die sittliche Vervollkommnung der Welt, befördert werden. Für Adorno wird dann dieses Wechselverhältnis unter Verhältnissen bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft zur Aporie bürgerlicher Bildung. Gleichwohl hält auch Adorno – wie Heydorn – an der Geltung von Humboldts Bildungsideal fest. Gegen die zur kulturindustriell verkommenen und sozialisierten „Halbbildung" hält er an Humboldts Bildungsideal fest:

„Taugt jedoch zur Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt dies die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte“ (Adorno 1972b, S. 102). Adorno hält am bislang nicht verwirklichten „klassischen“ Bildungsbegriff fest, da nur aus Bildung die Kraft der verstandesmäßigen Einsicht in die falschen gesellschaftlichen Verhältnisse, die Kraft zur ethischen Reflexion von deren negativen Folgeerscheinungen und die Kraft des moralischen Appells zu deren Veränderung erwächst. „Die Kraft dazu“, schreibt Adorno, „aber wächst dem Geist nirgendwoher zu als aus dem, was einmal Bildung war. Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1972b, S. 102). Adornos Kritik an der differenzlosen Identität der halbgebildeten Individuen mit der von ihnen geforderten systemkonformen Kompetenzorientierung zeigt eine weitere aktuelle Kritiklinie an diesem Konzept, in das auch Heinz-Joachim Heydorn (1972) und gegenwärtig etwa Oskar Negt (Negt 2011, 2014) einzuordnen wären. An die Stelle einer in Anlehnung an Kants Mündigkeitsbegriff gedachten autonomen Subjektivitätsentfaltung rückt eine auf vorbestimmte Zwecke gerichtete anpassungsförmige Kompetenzorientierung. Unter dieser „Voraussetzung stünde die Subjektivitätsentfaltung nicht im Zeichen von Bildung, sondern von Disziplinierung, von autonomer Unterwerfung unter Heteronomie, auf die […] Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gezielt vorbereiten, indem sie Anpassung nicht auf eine äußere Verhaltensakkomodation beschränken, sondern in der Persönlichkeit zu verankern versuchen und damit die Subjekte auf die eigenverantwortliche Modellierung ihres Selbst zur Systemkonformität vorbereiten. Ihre Autonomie besteht darin, sich selbst die Gesetze zu geben, die zu befolgen für ihre Existenz als Wirtschaftsbürger unabdingbar sind“ (Dammer 2014, S. 129).

Es fehlt hier der Platz für eine ausführliche Exegese der klassischen Bildungstheorie und der aus ihr abgeleiteten kritischen Einwände gegen Kompetenzorientierung und Bildungsstandards. Mit Blick auf die wichtigsten gegenwärtigen Kritiklinien an beiden Konzepten lässt sich

der Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz unter fünf historisch-systematischen Punkten fassen:

- Wahre Bildung ist anthropologisch natur-notwendig: ohne Bildung erreicht der Mensch nicht seine volle Menschlichkeit, d. h. Humanität. Diese anthropologische Sonderstellung von Bildung findet sich bei Humboldts Zeitgenossen Herder, Kant und Schiller, dann später am Ausgang der Klassik in der Romantik bei Jean Paul und Friedrich Fröbel (Bollnow 1952) , in der nachfolgenden Kulturkritik etwa bei Friedrich Nietzsche und den zahlreichen reformpädagogischen Bildungsbestrebungen bis in die Gegenwart einer Historischen Anthropologie und Kritischen Bildungstheorie (zu der so unterschiedliche Ansätze wie die von Michel Foucault, Gernot Böhme, Judith Butler, Christiane Thompson, Martha Nussbaum u. v. a.) zählen.
- Wahre Bildung darf nicht auf eine der oder ausgewählte „Bildungskräfte“ verkürzt werden, sondern bedarf der allseitigen und integralen Emporbildung aller Kräfte durch deren harmonische Wechselwirkung zu einem Ganzen.
- Wahre Bildung beruht auf einem besonderen Wechselwirkungsverhältnis zwischen den naturgegebenen „bildsamen“ Bildungskräften des Menschen (die die innere Persönlichkeitsbildung befördern) und den mannigfaltigen Bildungsgehalten der Welt (dem materialen Bildungskanon in der Welt). Zwar trugen in Humboldts Verständnis nicht alle in der Mannigfaltigkeit der Welt auffindbaren Gegenstände gleichermaßen einen "Bildungsgehalt". Für Humboldt waren die alten Sprachen, die Kunst der Antike und der Renaissance ausgezeichnete Bildungsgüter. Um jedoch nicht in einen mit der Gefahr ahistorisch-dogmatischer Geltung behafteten Kanon zu verfallen, dürfen – so die heutige Lesart nicht nur im plural-offenen Feld der Kulturell-Ästhetischen Bildung – prinzipiell keine weltlichen Dinge als Bildungsanlässe ausgeschlossen werden.
- Wahre Bildung erfordert ein geeignetes Bildungssystem, das eine in diesem Sinne wahrhaft pädagogische Praxis ermöglicht, die in ihren inhaltlichen, methodischen, räumlichen und symbolischen Ordnungen und Einrichtungen jederzeit der „regulativen Idee“ der Humanität folgt. Daraus ergibt sich schließlich:

- Wahre Bildung führt über die Gemeinschaft gebildeter Menschen zu einem gebildeten Gemeinwesen. So wie für Kant der private und öffentliche Gebrauch von Vernunft die Aufklärung des Individuums, der bürgerlichen Gesellschaft und schließlich Menschheit als Ganzes befördern sollte, so versprach sich Humboldt vom privaten und öffentlichen Gebrauch von Bildung die Verwirklichung einer Gemeinschaft von Gebildeten in einem gebildeten Staatswesen. Die von ihm und anderen preußischen Reformern (Zedlitz, Hardenberg, Stein) eingeleiteten Reformen des Staates – allen voran des Bildungswesens – sahen diese Reformen als Wege zu dieser Gemeinschaft. Heutige Ansätze einer allgemeinen Menschenrechtsbildung können in dieser Tradition stehend angesehen werden.

Fortführungen der Klassischen Bildungstheorie durch das 19. und 20. Jahrhundert in die Gegenwart hinein können hier nur angedeutet werden. Die dazu herangezogenen Bezugskonzepte sind solche, die mit diversen Gesellschafts-, Subjekt- und Bildungstheorien das klassische Bildungskonzept sowohl zur Seite der Gesellschaft wie zur Seite des Individuums konzeptionell neu vermessen und justieren, sei es durch Aufnahme (neo-)marxistischer, tiefenpsychologischer, systemtheoretischer, macht- und diskurstheoretischer, (post-)strukturalistischer, anerkennungs- und gendertheoretischer sowie auch postkolonialer Theoriereferenzen.

3. Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff: Bildung durch lebenslange(n) Erwerb, Entwicklung und Erhalt von Kompetenzen für mündige Teilhabe an und Gestaltung von Gesellschaft

Wie oben nur angedeutet werden konnte, überwiegt in der breiten Kritik an den Leitkonzepten von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards die Auffassung, beides als mehr oder weniger unvereinbare Antagonisten von Bildung zu sehen. Mit dem Konzept des „kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs“ wird seit einigen Jahren der Versuch unternommen, eine zeitgemäßen Anforderungen gerecht werdende Bildungstheorie zu erarbeiten, welche eine Synthese von Merkmalen, Zielansprüchen, Vermittlungsmethoden und deren jeweiligen theoretischen und empirischen Begründungsdiskursen auf beiden Seiten grundlegen will, die den Ansprüchen systematischer und konsistenter Begründung

genügt. Formelhaft könnte dieser Anspruch damit beschrieben werden, dass - wie zwei Seiten einer Münze - auf der einen Seite Kompetenztheorie durch Bildungstheorie Begründung und Orientierung erhält und auf der anderen Seite Bildungstheorie durch Kompetenztheorie sozialwissenschaftliche Anschlussfähigkeit wie empirische Operationalisierung und Prüfung gewinnt. Dies kann hier nur thesenhaft behauptet, keinesfalls ausführlich dargestellt werden. Zudem ist der Ansatz „in Entwicklung" (Pollak 2014). Das Ziel ist es, die kontroversen Diskussionen aus den Unvereinbarkeitsbehauptungen zu lösen und die üblichen Dualismen, maßgeblich den von Bildung oder Kompetenz resp. von Bildung oder Wissen, hinter sich zu lassen. Dahingehend argumentiert auch Tröhler, der mit Blick auf die Ergebnisse von PISA und der OECD von einem „Dualismus" zwischen Bildung und Wissen spricht: „Der Dualismus von Bildung und Wissen liegt […] einem großen Teil der öffentlichen Empörung zugrunde, die PISA in Deutschland ausgelöst hat. Der Protest wurde offensichtlich durch den Umstand genährt, dass im Umkreis der OECD Wissen – messbares Wissen – zu einem Indikator kulturellen Fortschritts gemacht worden war, ohne den Bildungsgedanken zu berücksichtigen. Viel stärker als die mäßigen Testresultate schmerzte in Deutschland der Umstand, dass ‚bloßes' quantifizierbares Wissen auf den ersten Rang der globalen Bildungs-Agenda der OECD gerückt worden war, ohne zu berücksichtigen, dass – zumindest im Selbstverständnis der deutschen Tradition – Bildung an sich höherwertig und unmessbar sei, wobei ihre höhere Dignität wesentlich an den Umstand ihrer Unmessbarkeit gekoppelt zu sein scheint" (Tröhler 2007, S. 26). Tröhler hält bereits 2007 den „Dualismus für falsch und irreleitend, ohne damit OECD und PISA verteidigen zu wollen" (Tröhler 2007, S. 26). Von einer Überwindung der Trennung von Wissen und Bildung – oder von Kompetenz und Bildung – verspricht er sich dagegen, dass sie „einen Denkhorizont eröffnet, innerhalb dessen die gegenwärtige bildungspolitische Reformdiskussion besser/sachgerechter beurteilt werden kann, weil in ihm nicht Ärger, Empörung oder Unsicherheit vorherrschen, sondern selbstbewusste Argumente, die sich Thesen verdanken, die in der internationalen Diskussion validiert und optimiert worden sind" (Tröhler 2007, S. 27). Ohne auch dies hier ausführlich begründen zu können, erhebt der Ansatz des kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs einen vergleichbaren Anspruch: einen theoretischen wie empirischen Denk- und

Forschungshorizont aufzuspannen, der gewohnte konfrontativ-antagonistische Diskurse in Richtung einer konstruktiven Diskurs- und Forschungsheuristik entwickeln will.

3.1 Theoretische Grundlagen: Kritische Theorien von Bildung, Kompetenz, Gesellschaft und Subjekt und ihr Zusammenhang

Wenn oben von „systematischer und konsistenter Begründung" gesprochen wurde, so sind fünf Säulen das tragende Fundament des Konzepts:

- eine kritische Bildungstheorie, die ihren Ausgang nimmt von Humboldts klassischem Entwurf und sich als dessen kritische Fortführung in der Gegenwart darin erweist, dass sie darum weiß, dass Bildung in der nicht aufzuhebenden Differenz von Ideal und Wirklichkeit als utopisches Versprechen „aufbewahrt" bleibt, wohl wissend, dass die Differenz nicht das Ideal diskreditiert, sondern die Wirklichkeit, die sich am Ideal gemessen als kritikwürdige erweist und in diesem Sachverhalt nicht nur die Notwendigkeit von Bildung im defizitären status quo ihrer selbst begründet, sondern darüber auch die Notwendigkeit des Festhaltens am kontrafaktischen Ideal. Mit der letzten der im Folgenden aufgelisteten Kompetenzen, der „Zukunfts- und Utopiekompetenz", wird dem Rechnung getragen.
- eine kritische Kompetenztheorie, die versucht, die maßgeblichen erziehungswissenschaftlichen (etwa H. Roth, W. Klafki), psychologischen (etwa Weinert, L. Rosenstiehl), soziologischen (etwa O. Negt), linguistischen und kognitionswissenschaftlichen (etwa N. Chomsky, R. White) sowie sozialphilosophischen (J. Habermas) Kompetenztheorien integrativ in einer Weise aufeinander zu beziehen, dass deren differente wissenschaftstheoretische und methodologische Prämissen und Implikationen als miteinander theoretisch verträglich und empirisch fruchtbar ausgewiesen werden können: Kompetenzen und ihre Begründungs- und Verwendungszusammenhänge sollen zwar gegeneinander abgegrenzt, aber nicht ausgespielt werden – ihr „ganzheitliches" Zusammenspiel könnte in Bildung resultieren.
- eine kritische Gesellschaftstheorie, welche die sozio-kulturellen, politischen und ökonomischen Bedingungen von Sozialisations- und Subjektivierungsprozessen daraufhin befragt, inwiefern durch

institutionelle Strukturen, curricular-inhaltliche Festlegungen, symbolische Ordnungen wie durch ideologische Funktionen im Bildungswesen systematische Effekte von Ungleichheit und Ungerechtigkeit erzeugt werden, die sich in der Tradition von kritischer Geschichts-, Gesellschaft- und Subjekttheorie (Marx, Freud, Adorno, Horkheimer, Bourdieu, Foucault u. a. m.) als nicht-notwendige gesellschaftliche Herrschaft (Heydorn) bzw. individuelle Entfremdung (Adorno) ausweisen lassen und zu deren Überwindung an einer Form von Bildung festzuhalten ist, die „kollektive Mündigkeit zu begründen" (Heydorn 1972, S. 20) und zu realisieren nachweislich in der Lage ist.
- eine kritische Gerechtigkeitstheorie, die ausgehend von einer „Koppelung der Gerechtigkeitsvorstellung an den Autonomiegedanken" eine Gerechtigkeitstheorie für die Gegenwart entwirft, die Antworten auf die Frage nach den Bedingungen der Vereinbarkeit von individueller Freiheit und sozialer Gerechtigkeit wie Verantwortung (Pollak 2019) nicht nur aus abstrakten normativen Prinzipien herleitet, sondern dazu auch eine kritische Gesellschaftsanalyse heranzieht, welche die Frage nach der moralischen Legitimität der bestehenden Gesellschaftsordnung stellt (Honneth 2013).
- eine kritische Subjekttheorie, die an Bildung als einem gegenüber Sozialisation (Honig 2009), Erziehung (Oelkers 2009) und Ausbildung (Kraus 2009) durch Nicht-Affirmativität und „demokratische Sittlichkeit" (Honneth 2013) ausgezeichneten besonderen Subjektivierungsmodus (Ricken 2018; Schäfer 2018; Spengler 2019) gebunden ist, der wiederum am neuzeitlichen Versprechen auf Autonomie (Rössler 2017) und Anerkennung (Honneth 2018) des Subjekts festhält (Ricken 2018).

Der alle fünf Bezüge durchziehende Grundgedanke ist die begründungslogische Verankerung im Normativ von „Mündigkeit", das die historisch-anthropologische Rückversicherung zum klassischen Bildungsbegriff herstellt. Für alle Kompetenzen bleibt der in der Frage „wie kann Humanität gesichert bleiben?" zusammengefasste anthropologische und ethische Rückbezug verbindlich. Darüber hinaus muss die in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig geführte Diskussion um die Neubestimmung von Begriff und Verständnis von Kritik in kritischen

Theorien wie den oben genannten einbezogen werden (Schäfer 2018; Thompson 2019).

3.2 Der Kompetenztheoretische Bildungsbegriff als Bildungstheorie für die Gegenwart - plurale Vor-Bilder von Gesellschaft und Individuum: Verlust von sicherer Begründung und fester Orientierung für Bildung und Kompetenzerwerb

Für die normative Begründung und inhaltliche Füllung des dargestellten klassischen Bildungsverständnisses konnte Humboldt auf zwei sichere wie feste Vor-Bilder zurückgreifen:

- ein festes Vor-Bild von Gesellschaft als der geordneten Gemeinschaft von gebildeten Menschen, wofür ihm die antike Polis, vor allem aber der Preußische Staat Pate stand, und
- ein Vor-Bild des Individuums als vollkommener Mensch, wofür ihm das Menschenbild der griechisch-römischen Antike, der Renaissance und des Humanismus und besonders das den Idealen der Aufklärung verpflichtete mündige Individuum vor Augen stand.

Vergleichbar sichere und feste Vorbilder stehen der Ausformulierung einer Bildungstheorie unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen weder in legitimatorischer noch in inhaltlicher Hinsicht zur Verfügung. Denn die festen Ausgangspunkte von Humboldts Bildungstheorie, ein festes Vor-Bild von geordneter Gesellschaft und ein festes Vor-Bild eines vollkommenen Individuums wurden durch die politischen, ökonomischen und kulturellen Wandlungsprozesse, welche die Entwicklung der bürgerlichen Industriegesellschaft seit Mitte des 19. Jh. begleiten, in Frage gestellt und schließlich im 20. und 21. Jahrhundert durch eine radikale Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung und aktuelle Entwicklungen des „Anthropozäns“ und eines technoiden Transhumanismus zur Erosion gebracht (Beck 1986, 1997; Giddens 2001; Han 2013; Latour 2014; Harari 2018; Horn & Bergthaller 2019). In Folge gibt es für die Beantwortung der Frage, worauf Bildung zielt, sowohl in gesellschaftlicher (materialer Kanon) wie in individueller (formale Persönlichkeitsbildung) Hinsicht nicht mehr die eine und die eine feste und sichere Antwort. Ein Blick auf aktuelle Beschreibungsformeln von

Gesellschaft[1] vermittelt einen Eindruck davon, was in diesem Zusammenhang mit Pluralisierung von Gesellschaft gemeint ist. Die gegenwärtige Gesellschaft sei – so behaupten solche Formeln – eine

Mediengesellschaft, digitale Gesellschaft	Risikogesellschaft
Google-Gesellschaft, Facebook-Gesellschaft	Erlebnisgesellschaft
Erwerbsgesellschaft	Fast-Food-Gesellschaft
Arbeitsgesellschaft	Gute Gesellschaft
kombinierte Erwerbsarbeits-, Bürgerarbeits- und	Dienstleistungsgesellschaft
Eigenarbeitsgesellschaft	Organisationsgesellschaft
Cyber-Society, Virtuelle Gesellschaft	Kommunikationsgesellschaft
Inszenierungsgesellschaft	Beratene Gesellschaft
artifizielle Gesellschaft, Zwischengesellschaft	Netzwerkgesellschaft
Gesellschaft des Verschwindens	Verantwortungsgesellschaft
Stadtgesellschaft, bedrohte Stadtgesellschaft	Wohlfahrtsgesellschaft
Gegenwartsgesellschaft	Wohlstandsgesellschaft
Spaßgesellschaft, Unsinnsgesellschaft	Männergesellschaft
Ästhetisierungsgesellschaft	alternde, gealterte Gesellschaft
deformierte Gesellschaft	Normalisierungsgesellschaft
Informationsgesellschaft	Multioptionsgesellschaft
Wissensgesellschaft, Wissenschaftsgesellschaft	Konsumgesellschaft
Innovationsgesellschaft	multikulturelle Gesellschaft
Lebensunternehmergesellschaft	multieth(n)ische Gesellschaft
Einwanderungsgesellschaft	Einwanderungsgesellschaft
Zukunftsfähige Überlebensgesellschaft	Weltgesellschaft

[1] Aus Platzgründen wird hier auf bibliographische Belege verzichtet.

nachhaltige Postwachstumsgesellschaft	globale Kontrollgesellschaft
Individualisierte Gesellschaft	postindustrielle Gesellschaft
Alternde Gesellschaft	postmoderne Gesellschaft
Bewerbungsgesellschaft	Bürgergesellschaft
Gesellschaft der Sieger, Abstiegsgesellschaft	Zivilgesellschaft
u. v. a. m.	

Nimmt man an dieser Stelle Humboldts Forderung auf, dass das Ich zum Zwecke seiner Bildung mit der Welt in regeste Wechselwirkung treten solle, dann stellen sich Fragen; vorausgesetzt, die partikularen Beschreibungen sind empirisch zutreffend:

- Mit welcher der genannten Partikular-Gesellschaften sollen die Individuen (so) in Wechselwirkung treten, damit diese bildend wirkt?
- Welche Bildungsgüter finden die Individuen in diesen Partikular-Gesellschaften vor?
- Welche charakterformenden Bildungsgehalte besitzen diese Bildungsgüter?
- Für wie viele dieser Partikular-Gesellschaften sollen sich die Individuen bilden resp. ausbilden, also Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen erwerben, um an diesen Gesellschaften gebildet, also autonom, kompetent und mündig teilzunehmen?
- Welcher Bildungskanon wäre in der Lage, diese partikularen und pluralen Gesellschaften für schulische und berufliche Bildungs- und Ausbildungsprozesse in einem inhaltlich, curricular und didaktisch begründetem Lehrplan über die Lebensspanne zu repräsentieren?

Wie immer diese Fragen auch beantwortet werden, es wird solche Antworten nicht mit der festen Sicherheit geben können, die Humboldt zu seiner Zeit möglich war. Nicht minder schwierig zeigt sich die Seite des zweiten Bezugspunktes von Humboldts Bildungstheorie: dem Vor-Bild eines gebildeten Individuums. Auch gegenwärtige Menschen-Bilder stehen wie die Gesellschafts-Bilder im Plural. Dies gilt für politische Leitbilder der Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, für ökonomische Leitbilder des in Markt und Konkurrenz als "unternehmerisches Selbst"

(Bröckling 2007) tätigen *homo oeconomicus.* Es gilt für die Auflösung gesellschaftlicher Vorstellungen des in bürgerlicher Kleinfamilie, monogamer Ehe, heterosexueller Sexualität, erfolgreichem Beruf und aktiver Freizeit sein Leben führenden flexiblen Menschen, an deren Stelle plural-konträre Narrative von *Gender* (Dausien & Thon 2009), *Race & Age* regieren, es gilt für religiöse und ideologische Leitbilder des ein versuchsweise gutes und gelingendes Leben (Bauman 2007b; Rössler 2017) führenden Menschen. Alle diese Vor-Bilder stellen plurale Identitätsangebote bzw. Identifikationsaufforderungen dar. Alt-analoge und neu-digitale Medien präsentieren nicht nur die Fülle solcher Vor-Bilder, sie sind an deren Erzeugung aktiv beteiligt. Aus diesen Angeboten und Aufforderungen kann das Subjekt seine Identität "basteln" und zu einer fluiden Patchwork-Identität zusammenfügen (Keupp & Höfer 1997; Pollak & Spengler 2019). Die fluide Summe der Bastel-Identitäten in der „flüchtigen Moderne" (Bauman 2003, 2008) bildet die „Gesellschaft der Singularitäten" (Reckwitz 2017). Zwar gibt es weiterhin lebensweltliche Rahmungen für die von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über die Lebenszeit (Fatke & Merkens 2006; Scherger 2009) hinweg zu leistende Identitätsarbeit, womit weiterhin gewisse Standardisierungszwänge – mögen sie „Generation" (Ecarius 2009), "Habitus" (Bourdieu 1982), "Milieu" (Calmbach et al. 2016), "Gender" (Butler 1991, 2009; Dausien & Thon 2009), „Kultur" (Casale 2009) oder „Resonanz" (Rosa 2016) heißen – verbunden sind. Aber zum einen sind die Lebenswelten ihrerseits plural und beständigem sozialem, kulturellem, lebensstilbezogenem Wandel unterworfen. Zum anderen sind die Freiheitsgrade der Individuen, innerhalb der Lebenswelt(en), denen sie sich zugehörig empfinden, Identität(en) zu bilden, hoch. Diese Freiheitsgrade variieren von Milieu zu Milieu: Zieht man beispielsweise die SINUS-Sociovision-Milieus (Calmbach et al. 2016) heran, dann teilen Jugendliche zwar in allen Milieus traditionelle Werte wie Sicherheit, Pflichtbewusstsein, Familienbindung, Freundschaft und politische Verantwortung. Je nach Milieu dominieren traditionelle Werte oder es werden diesen traditionellen Werten stark individualistische und hedonistische Entfaltungs- und Selbstgestaltungswerte ergänzend oder relativierend an die Seite gestellt. Daraus entsteht ein pluraler Wertemix, der am innovativsten im Milieu der sog. "Expeditiven" und der "Experimentalistischen Hedonisten" ausgeprägt ist. Für die Jugendlichen in den globalisierten westlichen

"Multioptionsgesellschaften" bedeutet dies ein "Leben im Plural" (Vogelgesang 2010, S. 37): zu den geläufigen soziologischen Gesellschaftsdiagnosen gehört die Beobachtung der Auflösung von traditionellen Wertmaßstäben und Gemeinschaftsformen. Ursprünglich gesellschaftlich vorgeprägte Rollen und Lebenspläne werden individuell verfügbar, geraten zunehmend in die Hoheit des Einzelnen. Jede und jeder kann – zumindest prinzipiell – seine Arbeit, seinen Beruf, seine Vereins-, Partei-, Kirchen- oder Sektenmitgliedschaft sowie seinen kulturellen oder subkulturellen Stil frei wählen und nahezu nach Belieben wechseln. Sie/er/es ist der Bastler ihres/seines Lebens, das im Spannungsfeld zwischen Globalisierungs- und Partikularisierungsprozessen unter der Devise steht: Man hat keine Wahl, außer der zu wählen. Diese Entwicklung hat mittlerweile auch die Jugendlichen und ihre Lebensformen voll erfasst, gewissermaßen als Fortsetzung der langen Entwicklungsphase der Individualisierung des Lebens in der modernen Gesellschaft. Das Jugendalter, das der Vorbereitung auf individuelle Lebensführung dient, wird selbst individualisiert. Wenn aber Individualität zunehmend gesellschaftlich institutionalisiert wird, impliziert dies immer auch, dass eigenständige Lebensplanung nicht nur möglich ist, sondern dem Einzelnen abverlangt wird. Wahlfreiheit und Wahlzwang durchdringen einander. Das bedeutet, im Zuge der Individualisierung werden die Grundlagen und die Zukunftsversprechen, die mit dem traditionellen Konzept von Jugend verknüpft worden waren, ambivalenter, brüchiger, ungewisser. Das betrifft das Verhältnis der Generationen in Familie und Gesellschaft ebenso wie die Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten bei gleichzeitig zurückgehenden beruflichen Chancen, die Pluralisierung von Wertmustern ebenso wie die steigenden Anforderungen an Selbstständigkeit, Mobilität und Anpassungsfähigkeit. In dem für die Identitätsbildung maßgeblichen Entwicklungsabschnitt des Jugendalters (Andresen 2005) haben zudem in der Konstruktion der eigenen Identität jugendkulturell (Ferchhoff 2007; Villányi et al. 2007) geprägte Identifikationsangebote für die "biographische *Bricolage*" (Thole 2002, S. 657) eine erhebliche Bedeutung. Die Rolle der Medien (Spengler 2018a, 2019) kann besonders für die Identitätsarbeit Jugendlicher nicht hoch genug eingeschätzt werden (Friedrichs & Sander 2010; Hugger 2010; Vogelgesang 2010). Gerade von Jugendlichen werden Medien aller Art in aktiver und kreativer Weise für die

Identitätsarbeit (Theunert 2009) genutzt, allen voran die sog. *Social Media* (Döring; Röll 2010; Lehdonvirta & Räsänen 2011). Diese Situation zwingt aber weder dazu, das Konzept von Bildung insgesamt aufzugeben, noch dazu, die beiden Pole nicht mehr als Bezugspunkte der Diskussion seiner inhaltlichen Ausgestaltung zu verwenden. Hält man vielmehr an den Polen "Gesellschaft" und "Individuum" als Bezugspunkten für Bildung fest, dann muss Bildung aber auf die Pluralität dessen, was als Vor-Bilder von Gesellschaft und Individualität heute zur Verfügung steht, in der Weise reagieren, dass die gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure durch Bildung befähigt werden, mit dieser Pluralität umzugehen. D. h., die Pluralität von deskriptiven Bildern wie normativen Vor-Bildern von Gesellschaft wie Individuum kann im Sinne der von Habermas (1985) gewählten Formulierung der "Unübersichtlichkeit" von Gesellschaft zu Orientierungslosigkeit und Haltlosigkeit in der Lebensplanung und Lebensführung der einzelnen Subjekte führen. Daran lässt sich die Frage anschließen, was dann noch Orientierung bieten und Halt gewähren kann. Damit ist nun allerdings eine erste Antwort auf die Frage, worin Bildung heute bestehen kann, möglich: Bildung muss das Individuum befähigen, mit der nicht mehr zu hintergehenden Pluralität von Gesellschaft wie von Individualität umzugehen. Hieran muss sich aber eine zweite Antwort anschließen: Umgehen bedeutet keineswegs eine bloße Anpassung an objektive Anforderungen, wie sie durch die mit den aufgeführten Beschreibungsformeln verbundenen politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen etc. Tatbeständen gegeben sind und den Individuen in der Regel als Anforderungen an deren Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und eben auch Kompetenzen entgegentreten. Eine solche affirmative Haltung gegenüber den objektiven Gegebenheiten von Gesellschaft würde die kritische Tradition des Bildungsbegriffs im Anschluss an Kants Verständnis von Mündigkeit ebenso wie im Anschluss an die kritische Bildungstheorie des 20. und 21. Jahrhunderts preisgeben (Benner 2010; Negt 2011; Pollak 2019). An nicht-affirmativer Mündigkeit (Adorno 1972a, S. 13) muss festgehalten werden, damit die "Verschränkung von Ich und Welt" nicht zu einer kritiklosen Unterwerfung des Ichs unter die Welt(en) gerät, insofern das einzelne Individuum nicht (mehr) zu einer kritischen Unterscheidung zwischen ihm angemessenen und ihm nicht-angemessenen gesellschaftlichen

Anforderungen, also zu einer selbst- wie welt-reflexiven „Kritik an Lebensformen“ (Jaeggi 2014) fähig und willens ist. Bildung als in diesem Sinne mündige Verschränkung von Ich & Welt meint dann: "In diesem Sinne kann man […] formulieren, dass der Bildungsbegriff ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnen und einem Allgemeinen enthält, das […] die Seite des Einzelnen betont. Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt. Sie ereignet sich als Antwort des Subjekts auf Fremdheits- und Krisenerfahrungen" (Zirfas 2011).

Und zwar – das sei nochmals ausdrücklich betont – als autonome und mündige Antwort.

3.3 Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff – das Zusammenspiel von Kompetenzerwerb und Bildung

Fasst man die auf den Polen Gesellschaft und Individuum - in Anlehnung an Humboldt - beschriebene Welt, von der der Entwurf einer aktuellen Bildungstheorie auszugehen hat, mit "pluraler Welt" zusammen, dann zielt Bildung auf die Befähigung der Subjekte zu einem mündigen Umgang mit den "pluralen Welten" angesichts eines – wie es Oskar Negt formuliert – „den gesamten Kulturzusammenhang einer Gesellschaft zu erfassen“ drohenden „Orientierungsnotstands“ (Negt 2014, S. 18). Bildung zielt angesichts dessen auf

- die Befähigung zum mündigen Umgang mit Offenheit und Orientierungslosigkeit in der pluralen Welt, insofern in der pluralen Welt eine feste Orientierung nicht mehr hinreichend gewährleistet ist,
- die Befähigung zum mündigen Umgang mit Ungewissheit in der pluralen Welt, insofern in der pluralen Welt eine feste Gewissheit nicht mehr begründet werden kann,

- die Befähigung zum mündigen Umgang mit Unsicherheit in der pluralen Welt, insofern in der pluralen Welt eine feste Sicherheit nicht mehr hinreichend zu erwarten ist (Vogelgesang 2010; Bauman 2008, 2010).

Die oben erläuterten vier theoretischen Bezüge sind hinreichend, um eine Bildungstheorie zu begründen, die von den Prämissen und Implikationen des klassischen Bildungsbegriffs ausgehend am Bildungsanspruch festhält und aus der Pluralisierung aller für Bildungstheorie relevanten Weltbezüge zwischen den Polen Gesellschaft und Individuum die genannten drei Dimensionen des Umgangs ins Auge fasst. Geklärt ist aber damit noch nicht deren Realisierung in der Bildungspraxis. Denn zur Beantwortung der Frage, wodurch und womit Bildung die Individuen zu einem mündigen Umgang mit der pluralen Welt befähigt, müssen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen konkretisiert werden, die zur Befähigung führen. Dies ist der zur Gestaltung von Prozessen und Prüfung von Resultaten pädagogischer Praxis notwendigen "Operationalisierung von Lernzielen" geschuldet. Dazu erscheint der Rückgriff auf „Kompetenz" geeignet zu sein, sofern Kompetenzorientierung unter Prämissen kritischer Bildungstheorie sich durchaus als Befähigungsansatz im Sinne von A. Sen und M. Nussbaum verstehen lässt (Schrödter 2013). Damit dies aber mit den genannten Ansprüchen einer die vier Theoriebezüge – Bildungstheorie, Gesellschaftstheorie, Gerechtigkeits- und Subjekttheorie – integrierenden Kritischen Bildungstheorie konsistent vereinbar ist, ist eine affirmativ-funktionalistische Konnotationen und Implikationen hinter sich lassende kritische Kompetenztheorie erforderlich, die sich den kritischen Einwänden gegen die Defizite in den vorherrschenden Diskursen stellt und sie theoretisch wie empirisch zu beheben sucht. Der Anspruch des kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs ist genau dieser: In wechselseitigen Begründungs-, Ableitungs- und Reflexionsfiguren von Bildungstheorie, Gesellschaftstheorie, Subjekttheorie UND Kompetenztheorie eine in theoretischer, methodologischer und empirischer Hinsicht konsistente und in pädagogisch-praktischer Hinsicht praktikable und prüfbare Konzeption von Bildung zu entwerfen. Argumente für eine in theoretischer Hinsicht konsistente Konzeption wurden oben angerissen. Im Folgenden wird eine in pädagogisch-praktischer Hinsicht konsistente

Konzeption für die Gestaltung von Bildung intendierenden pädagogischen Praxen vorgeschlagen. Dazu werden einige als zentral erachtete Kompetenzen entfaltet, durch deren Erwerb und Erhalt die Adressatinnen und Adressaten von Bildung zu einem mündigen Umgang mit der Vielfalt, Unbestimmtheit, Unsicherheit pluraler Bilder, Entwürfen, Vorstellungen von Welt, Gesellschaft und Individuum befähigt werden sollen. Diese Bildungsprozesse zielen auf mündige Teilhabe an Gesellschaft, finden in formellen wie in informellen Lernorten statt, und reichen über die gesamte Lebensspanne; plakativ formuliert: So plural wie Welt, Gesellschaft und Individuum sich zeigen, so plural muss darauf bezogene Bildung sein. Das Festhalten an vernünftiger Mündigkeit als unaufgebbarer Leitnorm verdankt sich der (innerhalb der fünf theoretischen Säulen entfalteten) Kritik an der „Reduktion des [instrumentell-zweckrationalen; G. P.] Rationalitätsbegriffs, dem die Vernunft abhandengekommen ist; denn seine aufklärerische Funktion behält zweckrationales Denken nur dann, wenn es mit dem umfassenden Begriff der Vernunft verbunden ist. Jede Persönlichkeitsbildung, jede Erziehung, die das Urteilsvermögen der Menschen stärkt und sie mit Eigenschaften und Fähigkeiten ausstattet, die ihnen ein autonomes und selbstständiges Leben ermöglichen – jede menschenwürdige Bildung muss einen umfassenden Begriff von Vernunft zur Leitnorm haben“ (Negt 2014, 18, i. O. kursiv).

3.4 Das Verständnis von Kompetenz im kompetenztheoretischen Bildungsbegriff

Im Folgenden werden einzelne Kompetenzen erläutert, deren Auswahl und inhaltliche Definition folgende Kriterien erfüllen sollten, damit der der kompetenztheoretische Bildungsbegriff den oben behaupteten Status einer integrativen und widerspruchsfreien Diskurs- und Forschungsheuristik in Anspruch nehmen kann: die ausgewählten Einzelkompetenzen

- müssen für die drei Dimensionen von Befähigung zum Umgang mit Pluralität als inhaltlich notwendige Kompetenzen begründet werden können (Funktionalitätsgebot);
- müssen sich in eine theoretisch begründbare Systematik bringen lassen (Konsistenzgebot),
- deren (vermutete) Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge durch empirische Forschung gestützt werden können muss (Evidenzgebot),

- aus denen sich inhaltliche und didaktische Handlungskonzepte für pädagogische Praxis gewinnen lassen müssen (Praktikabilitätsgebot);
- müssen schließlich hinsichtlich ihrer „bildenden Wirkung" prüfbar sein, was nicht notwendig Messbarkeit erfordert, sondern auch durch andere geeignete Instrumente aufgewiesen werden kann (Performanzgebot).

Eine wichtige Voraussetzung zur Erfüllung dieser Kriterien ist, dass den im Folgenden aufgelisteten Einzelkompetenzen ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz zu Grunde gelegt wird, das sich auf den je aktuellen Stand der Kompetenz- und Literacyforschung (Weinert 2001; Klieme et al. 2007; Kiel 2009; Maag Merki 2009; Frey & Jung 2011) zu beziehen hat. Demnach sind Kompetenzen

- in lebenslangen Lernprozessen erworbene dauerhafte, aber veränderbare
- kognitive, volitionale, emotionale, affektive, psychomotorische
- Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen,
- welche ein Individuum befähigen, hinsichtlich subjektiver und objektiver Bewertungsmaßstäbe sach- und situationsadäquat
- auf die ambivalenten, d. h. in Chancen wie Risiken eingelagerten, Anforderungen des Umgangs mit
- Pluralität, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit in der Biographiegestaltung
- mündig zu agieren.

4. Bildung: Erwerb, Entwicklung und Erhalt von Kompetenzen zum mündigen Umgang mit Unsicherheit und Orientierungsverlust in pluralen Welt-Gesellschaften

4.1 Lern- und Qualifikationskompetenz: kognitiv und motivational

Trotz des Wandels der für die Industriegesellschaft prägenden Normalarbeitsbiographie und des Normalarbeitsverhältnisses (Behringer et al. 2004) wird in einer privatwirtschaftlich organisierten Ökonomie und Arbeitswelt auch zukünftig abhängige oder selbstständige Erwerbsarbeit die Grundlage für materielle Einkommens- und soziale Versorgungssicherheit bilden. Allerdings haben sich seit den späten 80er Jahren die Arbeitsverhältnisse in Folge der Entstandardisierung und Individuali-

sierung von Lebensläufen und Biographien auch die Arbeitsverhältnisse stark gewandelt (Kohli 1997). Sichere und planbare Verläufe über die Stationen schulische Bildung – berufliche Ausbildung – Einmündung in Erwerbsarbeit – Berufsausübung – Austritt aus der Erwerbsarbeit sind in Richtung unsicherer, prekärer und diskontinuierlicher Arbeitsverhältnisse erodiert (so schon Beck 1986; Nachtwey 2017). Dabei spielen (krisenhafte) Globalisierungsprozesse ebenso eine Rolle wie der rasante technologische Wandel in allen ökonomischen Bereichen, der zu immer schnelleren Zyklen von Qualifikationserwerb und Qualifikations-vernichtung führt. Die Beschäftigungsfähigkeit über die Spanne einer Erwerbsbiographie aufrechtzuerhalten, darin liegt eine zentrale Aufgabe des kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs, der kognitive und motivationale Lern-und Qualifikations-Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt. Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen Lernen und (Aus-) Bilden über die Lebensspanne hinweg (vgl. Fatke & Merkens 2006),
- im Wechselspiel von Qualifikationserwerb, Qualifikationserhalt, Qualifikationswechsel (in den beiden Domänen beruflicher Qualifikation *Hard Skills* und *Soft Skills*),
- im Schnittpunkt von objektiven Anpassungszwängen zur Sicherung von *Employability* und subjektiv-eigenem Lebensentwurf zur Sicherung von Mündigkeit,
- als Grundlage von privatem, beruflichem und öffentlichem Selbstmanagement.

Das Festhalten an einem kritischen, weil nicht-affirmativen Verständnis von Bildung zeigt sich hier in der Aufrechterhaltung des Anspruchs auf Befähigung der Subjekte zur Widerständigkeit gegen nur lebenslange Anpassung an (arbeits-)marktförmige Anforderungen. Antworten auf Fragen wie "Was ist mir wichtig, worin sehe ich eine erfüllte Biographie, welche Begabung, Neigung, Qualifikation möchte ich außerhalb von Beruf und Karriere verwirklichen?" müssen im lebenslangen Lernen und Sich-Bilden eine Chance auf Verwirklichung haben, ohne dass damit gesellschaftliche Inklusion gefährdet wird. Eine andere Dimension der hier angesprochenen Kompetenz ist die Befähigung zur Achtsamkeit gegen die Gefährdungen des lebenslangen Lernens, wie sie Ulrich

Bröckling (2007) als das "überforderte Selbst" oder Ehrenberg als das „erschöpfte Selbst“ (Ehrenberg 2004) beschrieben haben.

Eine wichtige Teilkompetenz in dem über die Lebensspanne reichenden Bemühen um Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit und mündiger Verwirklichung eigener Lebensentwürfe liegt – in einer fortgeschrittenen Mediengesellschaft – in einer immer komplexeren Ansprüchen gerecht werden müssenden Medienkompetenz.

4.2 Medienkompetenz

Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Bereitschaft und Fähigkeit zur kritisch-produktiven Nutzung globaler multimedialer (analoger wie digitaler) Kommunikations-, Informations-, Dokumentations-, Speicher-, Lehr-Lern- und Unterhaltungsmedien,
- im Wechselspiel von Rezeption, Reflektion und Produktion medialer Inhalte,
- auf der Grundlage einer die Nutzungsbereiche umfassenden Medienkompetenz, welche die Dimensionen Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik umfasst (Baacke 1997; Groeben & Hurrelmann 2002),
- in der Kenntnis der grundlegenden Medialität aller menschlichen Weltbezüge, die von den anthropologisch verankerten Sinnen bis zu deren technischen Erweiterungen in analoger oder digitaler „smarter“ Medialität (Baecker 2018) reichen.

Wie zahlreiche Studien zeigen (vgl. MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, 2019), verfügen Kinder und Jugendliche in den Dimensionen Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung durchaus über z. T. beachtliche Kompetenzen, an die medienpädagogische Aktivitäten anschließen und aufbauen können. Als *Digital Natives* (Niehoff 2017) sind sie ihren Eltern und Lehrerinnen und Lehrern hier z. T. weit voraus. Dagegen stellt Medienkritik an die kognitiven, emotional-affektiven und vor allem normativen Kompetenzen so hohe Anforderungen, dass Kinder und Jugendliche diese entwicklungsaltersbedingt nur unter (pädagogischer) Anleitung Dritter erfüllen können. Denn wie jede Kritik bedarf auch die Medienkritik kriterialer

Normen, die das kritische Urteil orientieren und legitimieren. Im Fall der Nutzung, Gestaltung und Produktion von Medien kommen dabei ganz unterschiedliche wert- und normenbasierte Kriterien in Betracht: kognitive, pragmatische und normative. Während im Falle medial erzeugter oder kommunizierter Tatbestandsbehauptungen (also Behauptungen über Tatbestände in der empirischen Welt der Tatsachen) diese durch intersubjektive Prüfung als wahr oder falsch erwiesen werden können, was entsprechendes Prüfwissen erfordert, kommt im Falle pragmatischer Entscheidungen über die Nutzung und Gestaltung von Medien und ihren Inhalten ein anderes Kriterium (mit) ins Spiel: hier stellt sich die Frage, ob bestimmte Medien(inhalte) zu bestimmten Zwecken geeignet oder ungeeignet, brauchbar oder unbrauchbar sind. Dagegen unterliegt die Kritik der Produktion und Nutzung etwa pornographischer Medieninhalte und -darstellungen nicht einem kognitiven und auch nicht einem pragmatischen Kriterium. Vielmehr sind die hier anzuwendenden Kriterien – juristische und ethische, weltanschauliche und religiöse Verbots- oder Gebotsnormen – normative Kriterien. Aber auch medizinische, psychologische und pädagogische Normen – etwa die Altersangemessenheit – sind Kriterien der Einschätzung von Bedenklichkeit oder Unbedenklichkeit. Dass die genannten drei Kriterien nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, sei nur erwähnt. Des Weiteren wird die Erfüllung der Anforderungen an alle Dimensionen von Medienkompetenz in Zeiten von *Fake News* und „alternativen Fakten" (Jaster & Lanius 2019) und der damit verbundenen Auflösung bislang für verbindlich gehaltener Normen von medialer Kommunikation wie „Wahrheit", „Wahrhaftigkeit" und „Aufrichtigkeit" schwieriger. In Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen *Iconic Turn* (Maar & Burda 2006; Boehm 2015) steht mit einer solchen Medienkompetenz eine Bildkompetenz im Zusammenhang.

4.3 Bildkompetenz

Die Multimedia-Welt ist eine Welt der Bilder: Nach dem *Iconic Turn* (Maar & Burda 2006; Boehm 2015) und dem *Visualistic Turn* (Sachs-Hombach 2009) sind jedwede privaten und öffentlichen Bereiche von unzähligen Bildern besetzt und beherrscht. Vor dem Hintergrund der durch digitale Medien beschleunigten Pluralisierung von Welt-Bildern und Welt-Vorbildern liegt eine mit Medienkompetenz hier in systematischem

Zusammenhang stehende Kompetenz in einer differenzierten Bildkompetenz zum Lesen und Verstehen (Bering 2017) der unzähligen wie ohne Bildkompetenz resp. *Visual Literacy* (Wagner 2017) notwendig unverstanden bleibenden "Bilder in der visuellen Kultur" (Frank & Lange 2010; Göttlich 2017). Nicht nur medial erzeugte Bilder, wie sie in den klassischen Print-, Film- und Fernsehwelten präsentiert werden, sondern verstärkt die Bilder der digital-elektronischen Bildwelten der „Digitalen Bildkulturen" (Schankweiler 2019; Hornuff 2020; Weis 2020) bedrängen Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie müssen in ihrer Bildhaftigkeit erkannt und verstanden werden. Dies gilt z. B. für die Bilder der Werbung und Info-Grafiken, für Bilder der offiziellen Kunst im öffentlichen Raum und für Bilder der nicht-offiziellen Kunst der Graffitis und Street-Art, aber auch für die öffentlich gezeigten privaten Bild-Welten der *Selfies* (Ullrich 2019) und *Screenshots* (Frosh 2020), zudem für die Bilder der Tattoos und Piercings auf den Körpern wie für Bilder auf Schulranzen, T-Shirts, Handyhüllen und Einkaufstaschen. Aber auch auditive Medien erzeugen in den Sinnen und Köpfen vielfache bildhafte Repräsentationen des "Gehörten" – sie schließen an audiovisuelle oder visuelle Vor-Bilder oder Abbilder an. Schließlich haben Bilder in einigen Bereichen gängige Symbolsprachen verdrängt: Icons und Piktogramme sind Bestandteil elektronischer Kommunikation – auch diese Bild-Sprache muss verstanden werden können. Definieren lässt sich Bildkompetenz als

- Fähigkeit und Bereitschaft zum umfassenden Lesen, d. h. Verstehen der Bedeutung von visuellen, audiovisuellen, auditiven und anderen ikonographischen Bildern und Zeichen in einer ikonischen Gesellschaft und visuellen Kultur (Mitchell 1994; Sachs-Hombach 2009; Boehm 2015),
- um die „Lesbarkeit der Welt" (Blumenberg 1979) in der alten analogen und vor allem in der neuen, durch das *Interface* (Rosa 2016, bes. S. 151 ff.) vermittelten digitalen Bilderwelt zu ermöglichen.

Aufgabe einer darauf sich beziehenden Ästhetischen Bildung (Bilstein 2017a, 2017b; Laner 2018) resp. Ästhetischen Medienbildung (Zacharias 2010) muss es sein, diese Bildkompetenz zu schulen und einzuüben. Dabei kann an der Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert (Schiller 2009) bekannte (hermeneutische und phänomenologische) Ansätze

Ästhetischer Bildung angeknüpft werden (Rittelmeyer & Parmentier 2007; Dietrich et al. 2013). Medienkompetenz und Bildkompetenz – die sich zu einer integrativen *Media Literacy* zusammenfügen (Ganguin & Gemkov 2017) – wären angesichts der allumfassenden Digitalisierung der Welt ohne eine darauf zu beziehende Digitale Kompetenz nur unvollständig zu erfassen.

4.4 Digitale Kompetenz

Der Prozess einer umfassenden Digitalisierung hat zwischenzeitlich alle gesellschaftlichen Bereiche und Lebenswelten erreicht und teilweise tiefgreifend transformiert. Versteht man unter Digitalisierung einen ebenso umfassenden wie tiefgreifenden sozio-kulturellen Transformationsprozess, in dem die Medialität aller menschlichen Welt- und Selbstverhältnisse verändert wurden, dann lässt sich Digitalisierung als vorläufig letzte Form von Mediatisierung als einem umfassenden soziohistorischen Prozess (Krotz 2010; Hepp 2013; Rosa 2016; Harari 2018) fassen. Denkt man Digitalisierung als technisch vermittelte anthropologische Transformation des homo sapiens medienanthropologisch weiter, dann kann man in ihr – je nach Standpunkt – einen utopischen oder dystopischen Weg in einen technoiden Transhumanismus (Han 2013; Harari 2017) sehen. Vor diesem Hintergrund kann unter digitaler Kompetenz verstanden werden:

- die Fähigkeit, Digitalisierung zum einen als technischen Prozess der Umwandlung analoger in digitale Informations-, Speicher- und Kommunikationsmedien zu (er)kennen;
- die Fähigkeit, Digitalisierung als eine über technischen Wandel indizierten komplexen kulturellen, politischen, ökonomischen, sozialen Wandlungsprozess zu verstehen, in dem die sinnlich-mediale (d. h. hier digitale) menschliche Begegnung mit bzw. Erkenntnis, Deutung und Gestaltung von „Welt" grundlegenden Veränderungen unterworfen wird (Han 2013; Rosa 2016; Pollak et al. 2018);
- die Fähigkeit und Bereitschaft, die durch Digitalisierung veränderten menschlichen Weltbeziehungen und -verhältnisse wertebezogenen technischen, politischen und ethischen Reflexionen angesichts der digitalen Kontrollgesellschaft zu unterziehen (Jörissen 2009; Bächle 2016; Baecker 2018; Jarke 2018).

Die Digitalisierung ist sicherlich die in der Gegenwart zentrale technische Entwicklung bzw. technologische Transformation aller gesellschaftlichen Funktionssysteme und Lebenswelten. Ihr Verständnis, wie es in der Digitalen Kompetenz eben umrissen wurde, ist eingebettet in eine darüber hinaus gehende Fähigkeit zur Kenntnis und Bewertung von Technik und Technologie. Lassen sich Technik bzw. Technologie in einem weitesten und allgemeinen Sinne verstehen als die Gesamtheit von Menschen hergestellter Artefakte wie Gerätschaften, Maschinen, Werkzeuge, Prothesen, sprachliche und nicht-sprachliche Symbolsysteme, Kunstwerke u. v. a. m. zum einen und als Gesamtheit aller darauf bezogenen lehrbaren Methoden und festgelegten Verfahren zu deren Hervorbringung, Anwendung und Verbesserung (Rammert 1999) zum anderen, dann lässt sich diesem Verständnis eine weitere für Bildung notwendige Kompetenz zuordnen, da Technik dann elementares Medium des Mensch-Welt-Verhältnisses ist, nämlich eine Technikkompetenz.

4.5 Technik- und Technologiekompetenz

Diese lässt sich fassen als

- die Fähigkeit zur Kenntnis und Erkenntnis von Technik und deren technologischen Anwendungen,
- die Fähigkeit zur normativen Beurteilung, d. h. Einschätzung und Bewertung von Folgen technischer/technologischer Eingriffe in Natur, Kultur, Gesellschaft und den Menschen selbst (Anders 1965/1980),
- unter Heranziehung unterschiedlicher Werte und Bewertungskriterien wie etwa ökologische, ökonomische oder kultureller Nachhaltigkeit angesichts der Bedrohungen von Humanität (Harari 2018; Gerhardt 2019, bes. S. 118 ff.) im „Anthropozän" (Grober 2010; Grunwald & Kopfmüller 2012; Latour 2014; Falb 2019; Horn & Bergthaller 2019).

Versucht man einen systematischen Zusammenhalt zwischen den bislang entwickelten Kompetenzen herzustellen, so könnte dieser darin gefasst werden, dass alle mit diesen Kompetenzen verbundenen Fähigkeiten und Bereitschaften etwas mit der politischen Dimension von kritischer Bildung zu tun haben, womit eine Dimension von „Lernen über die Lebensspanne" in den Blick gerät, die über allgemeine und berufliche Bildungsprozesse hinausgeht. Gemeint ist die für politische Teilhabe an und Gestaltung von Gesellschaft notwendige politische Lernkompetenz.

4.7 Politische Lernkompetenz

Im Sinne der politischen Anthropologie von Hannah Arendt ist es Aufgabe des Menschen, sich in der *vita activa* als Gestalter nicht nur seines privaten Lebens, sondern als Gestalter seiner sozialen Mitwelt, der *Polis*, politisch tätig zu bewähren (Arendt 1960). Wir werden aber – so Arendt - nicht als politische Lebewesen geboren, sondern müssen aus der Erkenntnis, dass wir *natale* wie *mortale* Wesen, also geschichtliche Wesen sind, die an uns und andere gerichtete Aufforderung (an-) erkennen, den zeitlichen Zwischenraum zwischen Geborenwerden und Sterben politisch zu gestalten. Beides, die Erkenntnis wie die daraus erwachsende Aufforderung, haben Lernprozesse zur Voraussetzung; diese Lernprozesse, die dem Ziel einer friedlichen Existenz der Polis dienen, verortet Negt in der "Politischen Bildung": "Kein Mensch wird als politisches Wesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft" (Negt 2011, S. 13). Die im Sinne der *vita activa* in lebenslangem Lernen zu erwerbende und auszuübende Kompetenz lässt sich fassen als politische Lernkompetenz. Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Bereitschaft und Fähigkeit zur *vita activa* (Arendt 1960);
- für die politische Gestaltung der *Polis* im Reflexionsbogen erinnerter Vergangenheit, reflektierter Gegenwart und imaginierter Zukunft, also im Bewusstsein von Geschichtlichkeit;
- in den politischen Gestaltungsräumen der *Civil Society* (Lohmann 2003): Person, Familie, Gemeinschaft, Gesellschaft, Welt & Kosmos (Horn & Bergthaller 2019);
- im Zeit- und Wertehorizont von generationeller, kultureller, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit (Joas 2015).

Auf eine einfache Formel gebracht, kann die Form einer solchen auf politischer Lernkompetenz beruhenden *vita activa* benannt werden als *Sich*-Einmischen in gesellschaftliche Verhältnisse, die als zu verändern notwendige begründet und als auch veränderbare ausgewiesen werden können. Ein solches Sich-Einmischen beruht auf Entscheidungen, denen eine urteilsgestützte Auswahl zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten voraus- und unterliegen. Wie dargestellt, haben Entstandardisierung und Enttraditionalisierung von Weltbezügen, Lebensläufen und

Biographieentwürfen im Zusammenhang mit kultureller, politischer und sozialer Pluralisierung zu einer Optionalisierung privater und öffentlicher Möglichkeitsräume in der Multioptionsgesellschaft (Gross 1994) geführt, die die Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungszwänge für die Individuen erhöht haben. Um die Entscheidungen in den Möglichkeitsräumen und zwischen den Alternativen zu begründeten Entscheidungen machen, bedarf es einer Differenz- und Urteilskompetenz.

4.8 Differenz- und Urteilskompetenz

In optionalisierten Möglichkeitsräumen und Entscheidungssituationen die richtigen Entscheidungen zu treffen, setzt eine Urteilsfähigkeit voraus, die auf Wahrnehmung und Beurteilung von Entscheidungsmöglichkeiten beruht, also auf der Fähigkeit, Differenz zu erkennen, zu beurteilen und in ihr handlungsfähig zu bleiben (Mecheril & Plößer 2009). Hinsichtlich der Befähigung zum Umgang mit Formen und Folgen von Pluralität, wie sie generelles Bildungsziel des kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs ist, kommt „Differenz" damit eine zentrale Bedeutung zu: „Besonders unter Bedingungen des wissensgesellschaftlich beschleunigten Zerfalls der Gültigkeit von Wissen und einer Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensmodellen hat es pädagogisches Handeln in vielfältiger Weise mit dem Topos der Differenz und dadurch mit Themen wie Unsicherheit, Ambiguität, Ambivalenz, Unbestimmtheit und nicht zuletzt mit Ungewissheit und Nicht-Wissen zu tun" (Mecheril & Plößer 2009, S. 194 f.). Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Fähigkeit und Bereitschaft, Formen und Inhalte gesellschaftlicher Differenz(ierung) zu erkennen und zu beurteilen, um Entscheidungen zwischen differenten Handlungsmöglichkeiten in privaten und öffentlichen Möglichkeitsräumen zu treffen,
- welche sich im Schnittpunkt von ethisch-moralischer Verpflichtung, pragmatischer Klugheit und ästhetischer Lebensführung <u>und</u> Lebenskunst
- auf begründete Urteile und differenzierte Urteilskraft stützen (können).

In diesem Sinn differenzierende ethisch-moralische Urteile müssen in einer werte-pluralen Gesellschaft gefällt werden, differenzierte pragmatische Urteile etwa im Labyrinth des Massenkonsums (Bauman

2007a), differenzierte ästhetische Urteile müssen gefällt werden im Bemühen um eine dem "Lernziel Lebenskunst" verpflichtete Lebensführung (Bauman 2008; Fellmann 2009; Bockhorst 2013). Besonders diese Kompetenz zeigt die Nähe zum Bildungskonzept Humboldts, insofern dieses auf "alle inneren Kräfte des Menschen" bezogen ist. Wenn die Bereitschaft und Fähigkeit zu "ästhetischer Lebensführung" Bestandteil von differenz- und differenzierungsfähiger Urteilskompetenz ist und in einem engen Zusammenhang mit der Bereitschaft und Fähigkeit steht, sich einzumischen, dann wird deutlich, dass auf der einen Seite ein im Sinne von Joseph Beuys "erweitertem Kunstbegriff" (Posselt 2013; Buschkühle 2017) erweitertes Verständnis des "Ästhetischen" herangezogen wird. Es wird zum anderen erkennbar, dass die Fähigkeit, Differenz zu erkennen, ebenso wie die Bereitschaft, sich in einem ebenfalls erweiterten Sinne politisch einzumischen, auf dem subjektiven Vermögen beruht, sich in die vielfältigen Differenz(ierung)en, die Menschen gegeneinander aufweisen, hineinversetzen zu können. Dieses Vermögen lässt sich mit Empathiekompetenz benennen.

4.9 Empathiekompetenz

Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Fähigkeit und Bereitschaft zur Mit-Menschlichkeit,
- im Schnittpunkt von Sensitivität für das eigene Mensch-Sein und Sensibilität für das andere oder fremde Mensch-Sein,
- in angstfreier Nähe, respektvoller Distanz und reflektierter Resonanz (Rosa 2016, bes. S. 246 ff.).

Grundlage der Einfühlung in Mit-Menschen ist die Kenntnis des Mensch-Seins in den basalen anthropologischen Dimensionen (Böhme 1985) von Körper/Leiblichkeit (Kamper 1997; Böhme 2003; Meyer-Drawe 2004), Sinne/Sinnlichkeit (Rhyn 2004), Verstand/Vernünftigkeit (Schnädelbach 2009), Gefühl/Empfindsamkeit (Böhme 1997) und Seele/Geistigkeit (Wulf 1997). Jeder Mensch kennt die Schwere des Körpers, die Heftigkeit des Schmerzes, den Taumel der Gefühle, die Intensität der Lust, die Anstrengung des Denkens. Aus der Empfindung und Kenntnis, wie sich das eigene Mensch-Sein anfühlt, erwächst die jedem Menschen mögliche Fähigkeit, sich in das Mensch-Sein des Mit-Menschen einzufühlen. Auch wenn der/die/das "Andere" als das noch so „Fremde“ (Wimmer 1997)

erscheinen, bleiben er/sie/es der einfühlenden Empfindung seines/ihres Mensch-Seins prinzipiell nicht völlig verschlossen (Brumlik 2006). Daraus erwächst Anerkennung (Honneth 2018), welche im sozialen Umgang angstfreie Begegnung mit Differenz wie anerkennende Distanz zu Differenz ermöglicht. Grundlage von Empathie, also der Einfühlung in Differenz, ist damit die dialektische Vermittlung des eigenen So-Seins mit der – aus der Sicht der anderen wahrgenommenen – eigenen Andersheit, also von Identität im Spannungsverhältnis von Subjektivität, Intra-subjektivität und Intersubjektivität (Gößling 2004). Um wissen und benennen zu können, inwiefern „Anderes" und „Andere" different (anders) oder in-different (gleich) sind, muss das Eigen-Sein bestimmt werden. Biographisch erworbene Kenntnis (Abraham 2002) von Körper & Identität (Althans 2009; Bienert & Fuchs 2018) ist Voraussetzung von Empathie, d. h. Empathiekompetenz ist an Identitätskompetenz gebunden.

4.10 Identitäts- und Biographiekompetenz

Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Fähigkeit und Bereitschaft zu einer über die Lebensspanne reichenden Identitätsarbeit an eigener pluraler Patchwork-Identität,
- im Schnittpunkt, Wechselspiel und der Balance von Eigen-Entwurf und Fremdentwurf,
- im angstfreien Erproben, Integrieren oder Verwerfen von Pluralität und Vielfalt von Herkunft (Ethnie, Kultur, Milieu), Geschlecht (*sex/gender*), Rolle (Familie, Beruf, Gesellschaft) und Biographie im Unterschied zum Lebenslauf (Butler 1991; Dausien & Thon 2009),
- in privaten und öffentlichen Räumen der Identitätsarbeit,
- in Kombination mit der Fähigkeit, dem eigenen Lebenslauf eine „Biographie", verstanden als sinnbestimmte Narration, zu geben bzw. ihn danach zu gestalten (Thomä 2007).

"Identität", so Oskar Negt, "ist nicht einfach gegeben, sondern wird erworben, muss gelernt werden, und sie verändert sich in den gesell-schaftlichen Prozessen. In Zeiten gesellschaftlicher Erosionskrisen sind alte Identitätsmuster in Frage gestellt. Der Versuch, die Identität in der Balance zu halten, verschlingt immer größere Teile der kognitiven Energie jedes Einzelnen" (Negt 2011, S. 223). Es lässt sich hinzufügen; auch der

emotionalen, affektiven und sozialen Energie, was die Schwierigkeiten der Identitätsarbeit und die Komplexität von Identitätskompetenz erahnen lässt. Auch hier sind es die eingangs erwähnten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, welche in diesem Zusammenhang die Idee des "mit-sich-selbst-unverwechselbar-identischen Subjekts" aufgelöst haben und an seine Stelle das Konzept einer "narrativen Identität" (Kraus 1996; Lucius-Hoehne & Deppermann 2002), einer "flexiblen Identität" (Sennett 1998), einer "Identität als *Patchworking*" (Keupp 2003, S. 12) gesetzt haben, welches "ein Projekt [ist], das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder „notwendiges Gefühl" (*Sense of Identity*) zu erzeugen. Basale Voraussetzungen für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit. Auf dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster ausgezehrt. Alltägliche Identitätsarbeit hat die Aufgabe, die Passungen (das *Matching*) und die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen. Qualität und Ergebnis dieser Arbeit findet in einem machtbestimmten Raum statt, der schon immer aus dem Potential möglicher Identitätsentwürfe bestimmte Entwürfe behindert beziehungsweise favorisiert, nahelegt oder gar aufzwingt. Qualität und Ergebnis der Identitätsarbeit hängen von den Ressourcen […] einer Person ab, von individuell-biographisch fundierten Kompetenzen über die kommunikativ vermittelten Netzwerkressourcen bis hin zu den gesellschaftlich-institutionell vermittelten Ideologien und Strukturvorgaben" (Keupp & Höfer 1997, S. 34 f.).

In Anlehnung an Niklas Luhmann lässt sich der Lebenslauf als raumzeitliche Kette von Ereignissen verstehen, die so und nicht anders stattgefunden haben, aber nicht hätten stattfinden müssen. Die Biographie ist dagegen die sinnstiftende Erzählung/Narration (Engelhardt 2011), mit der das biographische Subjekt sich und anderen sein Leben als sinnvolle Verkettung von als Ursache und Wirkung interpretierten einzelnen Ereignissen erzählen kann und will.

Biographiezentrierte Identitätsarbeit, also die Arbeit an der eigenen Identität und Biographie (Hölzle & Jansen 2009), ist damit immer auch ein sozialer Aushandlungsprozess mit bedeutsamen Anderen, welcher als

Ermöglichungs- und Gelingensgrund Sozialkompetenz zur Voraussetzung hat.

4.11 Sozialkompetenz

Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Bereitschaft und Fähigkeit zu Sozialität und Solidarität;
- in den Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen der eigenen Identität und der Identität Anderer;
- im Schnittpunkt der Partikularität des Eigens-Sinns und der Universalität des Gemein-Sinns.

Die Identitätsarbeit des Einzelnen ist eigen-sinnig: Die Verfolgung der eigenen Interessen, Wünsche, Vorhaben, Pläne basiert historisch auf dem Begriff des autonomen Subjekts, wie es die europäische Aufklärung hervorgebracht hat (Taylor 1996). Dessen menschen- und verfassungsrechtlich gesicherte individuelle Freiheit von Fremdbestimmung und Freiheit für Selbstbestimmung ist Grundlage eigen-sinniger Verfolgung privater, beruflicher, öffentlicher Interessen des Subjekts. Allerdings muss diese Freiheit durch eine zugleich in die individuelle Verantwortung des handelnden Subjekts gelegte Begrenzung des Eigen-Sinns durch den Gemein-Sinn aller anderen Mitglieder des Gemeinwesens und der Gesellschaft begrenzt werden. Individuelle Freiheit zur Verfolgung der eigenen partikularen Interessen und die soziale Verantwortung gegenüber den universalen Interessen der Gesellschaft sind nicht gegeneinander auszuspielen; sie bilden, dort wo sie verträglich gemacht werden, die Grundlage eines friedfertigen Gemeinwesens und von Höherbildung des Einzelnen wie der Gemeinschaft (Pollak 2019). Das für Aushandlung der Verträglichkeit notwendige kognitive, ethisch-moralische, emotionale und affektive Wissen, Können und Urteilen ist Bestandteil der hier gemeinten Sozialkompetenz. Die von Negt (2011) genannte "Gerechtigkeitskompetenz" (Negt 2011, S. 226 ff.) ist hier zuzuordnen. Darauf gerichtete Bildungsprozesse stehen zwischen "Universalität und Partikularität" (Fuchs & Mann 2007). Wird dieses Spannungsverhältnis auf die Sphäre des Politischen (Negt 2011) bezogen, fügt sich Politikkompetenz in das hier verfolgte kompetenztheoretische Bildungskonzept ein.

4.12 Politik- und Demokratiekompetenz

Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Bereitschaft und Fähigkeit zur "Demokratie als Lebensform" (Dewey 2000; Negt 2011);
- im Schnittpunkt von aus individueller Freiheit begründeten Ansprüchen auf Autonomie und Selbstbestimmung und aus sozialer Verantwortung begründeten Pflichten gegenüber Staat und Gesellschaft (Spengler 2018b; Pollak 2019).

Wie oben ausgeführt, ist die Sozial-Verträglich-Machung von eigensinnigen Interessen mit gemein-sinnigen Interessen das Bildungsziel des Erwerbs von Sozialkompetenz. In Hinsicht auf die politische Gestaltung von Staat und Gesellschaft sind Sozialkompetenz und Politikkompetenz zwei Seiten einer Münze. Die Durchsetzung des Eigen-Sinns in der politischen Gestaltung des Gemeinwesens bedarf der sozialen Freiheit zur Entfaltung individueller politischer Autonomie auf der einen Seite; deren fremdbestimmte Grenze beruht auf der individuellen Akzeptanz politischer Heteronomie und Normierung durch den Mehrheitswillen, wie er sich z. B. in Gesetzen zeigt, auf der anderen Seite. Dies kann als übergeordnetes Ziel Politischer Bildung gelten, die wiederum einem pluralen Verständnis von Demokratie folgt, das „Eigenschaften von liberalen, kommunitaristischen, republikanischen, partizipatorischen, deliberativen und kritischen Modellen“ zu vereinigen sucht (Wilson & Hansen 2009).

Macht man an dieser Stelle der Entfaltung einiger Kompetenzen, die einem auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen bezogenen kritischen Bildungskonzept Gestalt verleihen können, erneut den Versuch einer Zwischenbilanz, dann lässt sich sagen, dass die erläuterten Kompetenzen begrifflich und empirisch nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Vielmehr verweisen sie in dem Sinne aufeinander, dass sie sich wechselseitig zur Voraussetzung wie zur Folge haben (können). Eine Kompetenz, an der dies exemplarisch zu zeigen ist, ist Kommunikationskompetenz. Denn sie ist in alle anderen Kompetenzen gewissermaßen eingelagert: kein Subjekt kann sich mit anderen in die gegenseitige Aushandlung von Identität, partikularem Eigen-Sinn und universalem Gemein-Sinn begeben, ohne über die dazu notwendigen kommunikativen Kompetenzen

zu verfügen. Auch Empathie kommt nicht ohne kommunikative Kompetenz aus, denn wir müssen den sich unterschiedlicher symbolischer Zeichensysteme bedienenden Ausdruck von Leiblichkeit, Vernünftigkeit, Sinnlichkeit und Geistigkeit verstehen, damit er da, wo er zunächst fremd erscheint, als Ausdruck von etwas, was für uns prinzipiell bekannt sein kann, verstehbar wird. Und – um die Reihe der Beispiele hier abzuschließen – die unüberschaubare Menge der Bilder und Bildsprachen, die permanent auf uns einfluten, erfordert die Kompetenz, in den Bildern kognitive, emotionale, normative Kommunikationsangebote und -aufforderungen anzunehmen. Dazu bedarf es einer umfassenden Kommunikationskompetenz.

4.13 Kommunikationskompetenz

Dieser facettenreichen Breite von symbolischen Kommunikationsangeboten muss die geforderte Kommunikationskompetenz gerecht werden. In anthropologischer und bildungstheoretischer Hinsicht unterliegt diesem Verständnis von Kommunikationskompetenz ein Begriff von Kommunikation, der im Anschluss an Ernst Cassirers „Philosophie der Kultur" (Cassirer 2007) jegliche Formen (und Medien) menschlicher Weltwahrnehmung und Weltbegegnung – von den an die Sinne gebundenen Sinneswahrnehmungen über technikvermittelte Weltbegegnung bis zu den höchsten intellektuellen und künstlerischen Abstraktionen – als Akte symbolischer Sinngebung und Sinnvermittlung versteht (Habermas 1981; Krah & Titzmann 2006); dies kommt zum Ausdruck in folgender Definition:

Kommunikationskompetenz lässt sich fassen

- als Fähigkeit und Bereitschaft zu symbolischer Kommunikation,
- im Schnittpunkt von symbolischem Sinnverstehen, symbolischen Symbolausdrucks und symbolischer Sinnschöpfung,
- in mündlichen, schriftlichen, visuellen Symbol- und Zeichensystemen,
- in heterogenen funktionalen Kontexten der Symbolverwendung,
- eigen- und fremdkultureller Herkunft wie hoch-, populär- und subkultureller Prägung.

Kommunikation ist so gefasst immer kulturell geprägte Kommunikation, da die für kommunikative Akte benutzten unterschiedlichen Symbolsysteme und Zeichensprachen in einen kulturellen Encodierungs- und

Decodierungsprozess eingebunden sind. Sind Kommunikationen in bekannte kulturelle Kontexte eingebettet, kann Kommunikation gelingen – Zeichen können verstanden werden. Fremdkulturelle Symbole, Zeichen und Sprachen stören das Gelingen von Kommunikation. In einer vielfach pluralen Welt, in der Multi-Kulturalität nur *ein* Modus der Erzeugung von Pluralität ist, ist deshalb kulturelle Symbolkompetenz und Vielsprachlichkeit eine Voraussetzung für das Gelingen von multi-kultureller Kommunikation.

4.14 Kulturkompetenz

Auf die Befähigung zu dieser Teilhabe zielt Kommunikationskompetenz. Die erläuterte enge Koppelung von Kommunikation an Kultur erfordert dann aber eine vergleichbar umfassende Kulturkompetenz. Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als Fähigkeit und Bereitschaft zu eigenkultureller, fremdkultureller und interkultureller Identität,
- im Schnittpunkt von Kenntnis/Akzeptanz eigener Kultur(en) und Kenntnis/Akzeptanz fremder Kultur(en),
- in der Spannung von Tradition (Bewahren) und Fortschritt (Erneuern),
- in diversen lebensweltlich-kulturellen Praxen.

Dass Kultur eine wesentliche Ursache und Erscheinungsweise gesellschaftlicher Pluralität ist, ist ein Gemeinplatz. Jenseits von Klischees multikultureller Bildung muss kulturelle Bildung aber die Komplexität von Kultur einfangen (Casale 2009; Bilstein 2017b), die in der eben aufgezeigten Verbindung von Kultur und Kommunikation zum Ausdruck kam. Sofern Kommunikationskompetenz – wie geschildert – Grundlage des Erwerbs und der Ausübung (fast) aller anderen Kompetenzen im Horizont gesellschaftlicher Pluralität ist und damit gewissermaßen die theoretische Systematik bildungspraktisch realisiert, zeigt sich Kulturkompetenz als gleichwertig basale Voraussetzung mündiger Bildung des Subjekts in der Wechselwirkung des Ich mit der – so ist Humboldt hier zu ergänzen – kulturellen Mannigfaltigkeit der Welt. Ein Aspekt der auch in diesem Zusammenhang einzufordernden Mündigkeit sind Kenntnis und Akzeptanz der eigenen und von – darauf perspektivisch bezogen – fremden Kultur(en) sowie – darauf basierend – die kritische Performanz von Kulturalität jenseits von sozialen Stereotypen, teil- oder sub-

kulturellen Verkürzungen und ideologischen Vereinseitigungen (vgl. Meyer 2002; Sen 2007; Krüger-Potratz 2005; Allemann-Ghionda 2009) im „*Doing Culture*" (Hörning & Reuter 2003). Dazu muss kulturelle Bildung auch an politische Bildung (vgl. Fuchs 2008), historische Bildung (Assmann 1999, 2006, 2007) und kulturell-ästhetische Bildung (Zacharias 2001; Bilstein 2017a) anschließen, weil dadurch Quellen, Formen, Inhalte von Kultur erschlossen werden (können). Solche eigenkulturelle Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit und Bereitschaft, Traditionelles zu bewahren und Neues in experimenteller Praxis zu schaffen; Kulturkompetenz erschließt hier Verständnis und Befähigung zur kulturellen Avantgarde (Magerski 2011; Gohr 2017). Vergleichbares gilt für die Kenntnis und Akzeptanz anderer und fremder Kulturen. In einer multikulturellen Gesellschaft begegnet dem Einzelnen eigene und fremde Kultur tagtäglich in den verschiedensten alltags- und lebensweltlichen Praxen von Kultur. Dies sind nicht nur Begegnungsorte für plurale Kulturalität. Es sind informelle Lern- und Bildungsorte für den Erwerb von (Inter-)Kulturkompetenz, gleichrangig denen der institutionalisierten Kulturellen Bildung (vgl. Nieke 2007).

4.15 Zukunfts- und Utopiekompetenz

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Versuch, für gegenwärtige gesellschaftliche Anforderungen einen Bildungsbegriff zu skizzieren, welcher mit dem Bezug auf Kompetenztheorie einerseits Rücksicht nimmt auf empirische Tatbestände und auf Entwicklungen in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung, der mit dem Festhalten am Begriff und Konzept, also der Idee von Bildung andererseits aber auch den Anspruch der Idee von Mündigkeit bewahrt, ein anspruchsvolles Programm von Bildung entworfen wird. Wenn die in allen Hinsichten gebildet-kompetenten Subjekte diese Kompetenzen in Verstehen, Beurteilung und Gestaltung der Welt unter der Idee der Mündigkeit einbringen, dann erschließt in diesem Sinne kompetente Bildung die Mannigfaltigkeit der Welt unter dem Blick utopischer Hoffnung auf Verbesserung: so fügen sich alle Kompetenzen zusammen zur Zukunfts- und Utopiekompetenz. Definieren lässt sich diese Kompetenz

- als die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer auf Verbesserung zielenden Gestaltung von Gesellschaft,

- im Schnittpunkt der Kenntnis des geschichtlich Gewordenen und real Gegebenen und des Zukunftsentwurfs des geschichtlich Möglichen,
- in der kritischen Reflexion auf die Paradoxien von Gesellschafts- und Bildungsutopien (Tenorth 2018).

Zukunftskompetenz erweitert den auf die vorfindliche Realität gerichteten Blick des Realitäts-Sinns mit dem entwerfenden Blick des Möglichkeits-Sinns hin zum Utopie-Sinn (Bloch 1959). Einen solchen Zukunftssinn als Klammer des Zusammenschlusses von Bildung – Kompetenz – Mündigkeit zu nehmen, ähnelt dem, was Oskar Negt unter der utopischen Dimension von politischer Bildung versteht: "Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt nach ist politische Bildung unabtrennbar von der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotentiale im Bestehenden sichtbar zu machen. Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden" (Negt 2011, S. 36).

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Abraham, Anke (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Adorno, Theodor W. (1972a): Erziehung zur Mündigkeit. In: Theodor W. Adorno (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker. Unter Mitarbeit von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 133–147.

Adorno, Theodor W. (1972b): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno (Hg.): Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I. Unter Mitarbeit von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 93–121.

Allemann-Ghionda, Cristina (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 424–437.

Althans, Birgit (2009): Körperlernen. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 478–491.

Anders, Günther (1965/ 1980): Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten technischen Revolution, Band II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: C.H. Beck.

Andresen, Sabine (2005): Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Andresen, Sabine (2009): Bildung. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 76–90.

Arendt, Hannah (1960): Vita activa oder vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H. Beck.

Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C.H. Beck.

Assmann, Aleida (2007): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München: C.H. Beck.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Bächle, Thomas Christian (2016): Digitales Wissen, Daten und Überwachung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Baecker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Leipzig: Merve Verlag.

Bartosch, Ulrich (2010): Fachliche Qualifikationsrahmen, beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler & Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe Verlag, S. 1–44.

Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bauman, Zygmunt (2007a): Leben als Konsum. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Bauman, Zygmunt (2007b): Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bauman, Zygmunt (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Bauman, Zygmunt (2010): Wir Lebenskünstler. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1997): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–122.

Behringer, Friederike; Bolder, Axel; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard & Seiverth, Andreas (2004): Dis-Kontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Bering, Kunibert (2017): Bild/Bildverständnis. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 89–93.

Bienert, Maren & Fuchs, Monika (2018): Ästhetik – Körper – Leiblichkeit. Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht. Stuttgart: Kohlhammer.

Bilstein, Johannes (2017a): Ästhetische Bildung. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 47–50.

Bilstein, Johannes (2017b): Kulturelle Bildung. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 270–273.

Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blumenberg, Hans (1979): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bockhorst, Hildegard (2013): „Lernziel Lebenskunst" in der Kulturellen Bildung. Online verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/-lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung.

Boehm, Gottfried (2015): Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens. Berlin: berlin university press.

Böhme, Gernot (1985): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhme, Gernot (2003): Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht. Kusterdingen: Die Graue Edition.

Böhme, Hartmut (1997): Gefühl. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 525–547.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brumlik, Micha (2006): Jenseits des eigenen und des Fremden. In: Göhlich, Michael: Leonhard, Hans-Walter, Eckart Liebau & Jörg Zirfas (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen

an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. München: Juventa, S. 57–58.

Buschkühle, Carl-Peter (2017): Soziale Plastik. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 451–453.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin & Flaig, Bodo (Hg.) (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Casale, Rita (2009): Kultur. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 520–531.

Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. 2., verbesserte Auflage. Hamburg: Felix Meiner.

Dammer, Karl-Heinz (2014): Bildungsstandards: Cui bono? In: Christoph Leser, Torsten Pflugmacher, Marion Pollmanns, Jensch Rosch & Johannes Twardella (Hg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich, S. 113–134.

Dausien, Bettina & Thon, Christine (2009): Gender. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 336–349.

Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Dietrich, Cornelie (2013): Ästhetische Erziehung. In: Kulturelle Bildung-Online, o. S. Online verfügbar unter https://www.kubi-online.de/-artikel/aesthetische-erziehung.

Dietrich, Cornelie; Krinninger, Dominik & Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Döring, Nicola: Identität + Internet = Virtuelle Identität? In: forum medienethik (2), S. 65–75.

Dörpinghaus, Andreas (2012): Bildung. In: Klaus Peter Horn, Kemnitz, Heidemarie: Marotzki, Winfried & Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 154–156.

Ecarius, Jutta (2009): Generationen. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 350–364.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst – Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt & New York: Campus.

Engelhardt, Michael von (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Olaf Hartung, Ivo Steininger & Thorsten Fuchs (Hg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-60.

Falb, Danile (2019): Geospekulationen. Metaphysik für die Erde im Anthropozän. Leipzig: Merve Verlag.

Fatke, Reinhard & Merkens, Hans (Hg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fellmann, Ferdinand (2009): Philosophie der Lebenskunst zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Ferchhoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frank, Gustav & Lange, Barbara (2010): Einführung in die Bildwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Frey, Andreas & Jung, Claudia (Hg.) (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodell und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand

und Perspektiven (Lehrerbildung auf dem Prüfstand). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.

Friedrichs, Henrike & Sander, Uwe (2010): ie Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In: Kai-Uwe Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–36.

Frosh, Paul (2020): Screen-Shots. Racheengel der Fotografie (Reihe Digitale Bildkulturen). Berlin: Wagenbach Verlag.

Fuchs, Monika E. & Mann, Christine (2007): Bildung zwischen Universalität und Partikularität – ein Problemaufriss. In: Eike Bohlken & Siegbert Peetz (Hg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 43–56.

Ganguin, Sonja & Gemkov, Johannes (2017): Media Literacy. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 335–337.

Gerhardt, Volker (Hg.) (2019): Humanität. Über den Geist der Menschheit. München: C.H. Beck.

Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unsere Welt verändert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gohr, Siegfried (2017): Avantgarde. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 75–78.

Gößling, Hans Jürgen (2004): Subjektivität und Intersubjektivität. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 971–987.

Göttlich, Udo (2017): Cultural Studies. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 124–126.

Grober, Ulrich (2010): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München: Antje Kunstmann.

Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Grunwald, Armin & Kopfmüller, Jürgen (Hg.) (2012): Nachhaltigkeit. Eine Einführung. 2., aktualisierte Auflage. Frankfurt & New York: Campus Studium.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Han, Byung-Chul (2013): Im Schwarm. Ansichten des Digitalen. Berlin: Matthes & Seitz.

Harari, Yuval N. (2017): Homo Deus – Eine Geschichte von Morgen. München: C.H. Beck.

Harari, Yuval N. (2018): 21 Lektionen für das 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.

Hastedt, Heiner (2012): Einleitung. In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH, S. 7–28.

Hepp, Andreas (2013): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten (Medien – Kultur – Kommunikation). 2. erweiterte Auflage. Berlin: Springer VS.

Herder, Johann Gottfried (2012): Ideen zur Geschichte der Menschheit (Auszüge). In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH, S. 78–91.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hölzle, Christine & Jansen, Irma (Hg.) (2009): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - Kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honig, Sebastian-Michael (2009): Sozialisation. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee &

Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 788–802.

Honneth, Axel (2013): Das Recht auf Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp.

Horn, Eva & Bergthaller, Hannes (2019): Anthropozän zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.) (2003): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Frankfurt am Main, u.a.: Campus Verlag.

Hornuff, Daniel (2020): Hassbilder. Gewalt posten, Erniedrigung liken, Feindschaft teilen. Berlin: Wagenbach Verlag (Digitale Bildkulturen).

Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Humboldt, Wilhelm von (2002): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.

Humboldt, Wilhelm von (2012): Theorie der Bildung (Auszüge). In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH, S. 93–99.

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.

Jarke, Juliane (2018): Digitalisierung und Gesellschaft. In: Soziologische Revue 41 (1), S. 3–20.

Jaster, Romy & Lanius, David (2019): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Stuttgart: Reclam jun.

Joas, Hans (2015): Sind die Menschenrechte westlich? München: Kösel Verlag.

Jörissen, Benjamin (2009): „Medienbildung" in fünf Sätzen. Online verfügbar unter https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/.

Kamper, Dietmar (1997): Körper. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 407–416.

Kant, Immanuel (1964a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Wilhelm Weischedel (Hg.): Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden. Sechster Band. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt am Main: Insel Verlag, S. 51–61.

Kant, Immanuel (1964b): Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Wilhelm Weischedel (Hg.): Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden. Sechster Band. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt am Main: Insel Verlag, S. 31–50.

Kant, Immanuel (1964c): Über Pädagogik. In: Wilhelm Weischedel (Hg.): Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden. Sechster Band. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt am Main: Insel Verlag, S. 693–761.

Keupp, Heiner (2003): Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik in Magdeburg am 22.09.2003 in Magdeburg. Online verfügbar unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf.

Keupp, Heiner & Höfer, Renate (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kiel, Ewald (2009): Literalität. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 592–605.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kohli, Martin (1997): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Jürgen Friedrichs, Karl-Ulrich Mayer & Wolfgang Schluchter (Hg.): Soziologische Theorie und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 284–312.

Krah, Hans & Titzmann, Michael (Hg.) (2006): Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Passau: Verlag Karl Stutz.

Kraus, Katrin (2009): Beruf und Berufsbildung. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 60–75.

Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler: Centaurus.

Krotz, Andreas (2010): Leben in mediatisierten Gesellschaften. Kommunikation als anthropologische Konstante und ihre Ausdifferenzierung heute. In: Manuela Pietraß & Rainer Funiok (Hg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Mensch und Gesellschaft, 14), S. 91–114.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Latour, Bruno (2014): Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen. Berlin: Suhrkamp.

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs du Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press.

Lehdonvirta, Vili & Räsänen, Pekka (2011): How do young people identify with online and offline peergroups? A comparison between UK, Spain and Japan. In: Journal of Youth Studies 14 (1), S. 91–108.

Liebau, Eckart (2005): NACH PISA: Die Kultivierung des Lernens. In: Volker Frederking, Hartmut Heller & Annette Scheunpflug (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–61.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay Verlag.

Lohmann, Georg (2003): Demokratische Zivilgesellschaft und Bürgertugenden in Ost und West. In: DIE (Hg.): REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 11–22.

Lucius-Hoehne, Gabriele & Deppermann, Arnulf (Hg.) (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 492–506.

Maar, Christa & Burda, Hubert (Hg.) (2006): Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume. Köln: Dumont.

Magerski, Christine (2011): Theorien der Avantgarde: Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 194–208.

Meyer, Thomas (2002): Identitätspolitik. Vom Missbrauch des kulturellen Unterschieds. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käthe (2004): Leiblichkeit. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 603–619.

Mitchell, W. J. Thomas (1994): Picture Theory. Essays on verbal and visual representation. Chicago: Chicago University Press.

MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: MPFS.

MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: MPFS.

Nachtwey, Oliver (2017): Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Negt, Oskar (2011): Der Politische Mensch. Demokratie als Lebensform. 2. Auflage. Göttingen: Steidle.

Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Steidle.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber Stiftung.

Niehoff, Rolf (2017): Digital Natives/Digital Immigrants. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 133.

Nieke, Wolfgang (2007): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online verfügbar unter http://www.oecd.org/pisa/-35693281.pdf.

Oelkers, Jürgen (2009): Erziehung. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 248–262.

Pollak, Guido (2014): Was bedeutet Bildung heute? Impulse für Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In: Doris Schmied, Karl-Martin Born

& Henning Bombeck (Hg.): Bildung im Dorf. Was leistet Bildung für ländliche Räume? (= RURAL 7). Göttingen: Cuvillier Verlag, S. 9–44.

Pollak, Guido (2019): Freiheit – Bildung – Verantwortung. Zwei Vorlesungen. Regensburg: S-Druck.

Pollak, Guido; Decker, Jan-Oliver; Dengel, Andreas; Fitz, Karsten; Glas, Alexander; Heuer, Ute et al. (2018): Interdisziplinäre Grundlagen der Information & Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung. Ein Positionspapier. In: Jessica Knauer & Amelie Zimmermann (Hg.): Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehrer aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF). Passau: ZLF, S. 14–129.

Pollak, Guido & Spengler, Andreas (2019): Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch. In: Manfred Oberlechner & Robert Schneider-Reisinger (Hg.): Fluidität bildet. "Pädagogisches Fluid" - Fluidität in Bildungsprozessen. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 39–56.

Posselt, Susanne (2013): Reflexion von Bildungstheorien im Kontext von Kunst und Pädagogik. Hamburg: Diplomica Verlag.

Rammert, Werner (1999): Technik. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2: O – Z. Hamburg: Felix Meiner, S. 1602–1613.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rhyn, Heinz (2004): Sinnlichkeit / Sensualismus. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 866–886.

Ricken, Norbert (2018): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.

Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael (2007): Einführung in die Pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Röll, Franz Josef (2010): Social Network Sites. In: Kai-Uwe Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209–224.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Rössler, Beate (2017): Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben. Berlin: Suhrkamp.

Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2009): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schäfer, Alfred (2018): Bildung und / als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 119–136.

Schankweiler, Kerstin (2019): Bild-Proteste. Widerstand im Netzt. (Reihe Digitale Bildkulturen). Wiesbaden: Wagenbach Verlag.

Scherger, Simone (2009): Lebensalter und Lebenslauf. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 532–546.

Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Kommentar von Stefan Matuschek. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schnädelbach, Herbert (2009): Animal rationale. In: Eike Bohlken & Christian Thies (Hg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 296–300.

Schrödter, Mark (2013): Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capability-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. Online verfügbar unter https://www.kubi-

online.de/artikel/wohlergehensfreiheit-welche-lebenschancen-brauchen-junge-menschen-capability-ansatz.

Sekretariat der KMK (Hg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C.H. Beck.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.

Spengler, Andreas (2018a): Das Selbst im Netz. Der Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien. (= Reihe Pädagogik und Ethik Bd. 10). Würzburg: Ergon Verlag.

Spengler, Andreas (2018b): „Ein Thier, das versprechen darf…" – Bildungstheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Verantwortung. In: Andreas Spengler (Hg.): Freiheit und Verantwortung. Diskussionen, Positionen, Perspektiven. Baden-Baden: Ergon Verlag, S. 53–79.

Spengler, Andreas (2019): Das verdatete Selbst – Medientechnologie und Subjektivierung. In: Carsten Ochs, Michael Friedewald, Thomas Hess & Jörn Lamla (Hg.): Die Zukunft der Datenökonomie. Zwischen Geschäftsmodell, Kollektivgut und Verbraucherschutz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–268.

Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Bildung. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hg.): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 92–95.

Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Neu wird der Mensch! Der lange Marsch der Bildungsutopien. In: Kursbuch 193 (Hg.): 301 Gramm Bildung. Hamburg: Kursbuch KulturStiftung, S. 51–64.

Theunert, Helga (Hg.) (2009): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: Kopaed Verlag (Schriftenreihe Interdisziplinäre Diskurse, 4).

Thole, Werner (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 653–684.

Thomä, Dieter (2007): Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Thompson, Christiane (2019): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Tröhler, Daniel (2007): Bildung, Markt und Wissen. Die gegenwärtige Bildungsdiskussion aus historischer Sicht. In: Eike Bohlken & Siegbert Peetz (Hg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 5–32.

Türcke, Christoph (2014): Kompetenzwahn. In: Christoph Leser, Torsten Pflugmacher, Marion Pollmanns, Jensch Rosch & Johannes Twardella (Hg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich, S. 135–142.

Ullrich, Wolfgang (2019): Selfies. Die Rückkehr des öffentlichen Lebens. Berlin: Wagenbach Verlag (Digitale Bildkulturen).

UNESCO (2015): Rethinking education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing.

Villányi, Dirk; Witte, Matthias D. & Sander, Uwe (Hg.) (2007): Globale Jugend und Jugendkulturen: Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. Weinheim, München: Juventa.

Vogelgesang, Waldemar (2010): Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. Unter Mitarbeit von Heiderose Minats. In: Kai-Uwe Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–54.

Wagner, Ernst (2017): Visual Literacy. In: Kunibert Bering, Rolf Niehoff & Karina Pauls (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, S. 478–480.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen 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.

Weis, Diana (2020): Modebilder. Abschied vom Real Life. Berlin: Wagenbach Verlag (Digitale Bildkulturen).

Wilson, Terri S. & Hansen, David T. (2009): Demokratie. In: Sabine Andresen, Casale, Rita: Gabriel, Thomas, Rebecca Horlacher, Sabrina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 178–193.

Wimmer, Michael (1997): Fremde. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 1066–1078.

Wulf, Christoph (1997): Seele. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 967–973.

Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich.

Zacharias, Wolfgang (2010): Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. Sinne, Künste, Cyber. München: kopaed.

Zenkert, Georg (2019): Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordination der Bildung bei Humboldt und Hegel. In: heiEducation journal 2, S. 81–100. Online verfügbar unter https://dx.doi.org/-10.17885/heiup.heied.2019.3.23954.

Zirfas, Jörg (2011): Bildung. In: Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke & Werner Thole (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 13–19.

Vom Novizen zum Experten[1]

Steffen Kirchhof

1. Einführung

Nachdem sich mit dem Bologna-Prozess die performative Ebene der Berufsbefähigung als Leitkategorie in der Hochschulbildung fest verankert hat, steht in der Hochschul- und Studiengangsentwicklung im Allgemeinen und der Hochschuldidaktik im Besonderen explizit die Frage der Kompetenzentwicklung und ihrer Förderung im Vordergrund. Gefragt ist nicht allein Wissen, sondern die Befähigung zu situationsangemessenem, innovativem und problemlösungsorientiertem Handeln, sowohl im fachlichen als auch im interdisziplinären und überfachlichen Kontext.

Hierzu hat es in den letzten Jahren mit zahlreichen öffentlich geförderten Forschungsprojekten zur Öffnung der Hochschulen für Studierende mit beruflichem Hintergrund und der Etablierung hochschuldidaktischer Zentren zur Qualifizierung in der kompetenzorientierten Hochschulehre erhebliche Anstrengungen gegeben, den Ansatz bisheriger Veranstaltungsstrukturen auf das Potential hin zur Kompetenzförderung zu hinterfragen, Anerkennungsstrukturen für beruflich erworbene Kompetenzen zu entwickeln und die Qualitätsentwicklung der Lehre im Hinblick auf die Unterstützung individualisierter Kompetenzentwicklungsprozesse auf Seiten der Studierenden auszurichten. Damit verbunden ist eine didaktische Schwerpunktverlagerung vom Lehren hin zum Lernen (*Shift from Teaching to Learning*) und damit einer ausdrücklichen Förderung der Studierenden und ihrer Fähigkeiten, im Studium eigenständig und selbstorganisiert erarbeitetes Wissen und Können als wissenschaftsreflexive Handlungskompetenz flexibel in unterschiedliche Handlungskontexte zu transformieren. Grundsätzlich mag damit nicht wirklich etwas Neues in die Hochschullehre eingezogen sein, denn die

[1] Anm. d. Red.: In der Überschrift wie auch im Text dieses Artikels wurde auf das Gendern dieser Begriffe verzichtet, weil es sich um feststehende Bezeichnungen im Rahmen eines pädagogischen Modells handelt.

Förderung der Eigenständigkeit und Selbstorganisation in der Auseinandersetzung, beispielsweise durch Literaturstudium, Entwicklung eigener Fragestellungen und Schreiben von Hausarbeiten und/oder dem Halten von Referaten, gehört wohl seit jeher zur Grundlage eines akademischen Studiums, wenn auch zunächst auf den Anspruch von Bildung hin fokussiert. Kompetenzorientierung im Studium hingegen strebt mit dem Grundsatz der Berufsfähigkeit – nicht zuletzt im Kontext der Bologna-Beschlüsse – eine Vergleichbarkeit in einem einheitlichen Hochschulraum und damit eine weitgehend vereinheitlichte Reglementierung der Studienpläne mit dem Anspruch professioneller, wissenschaftlich-reflexiver Handlungskompetenz und ihrer Qualitätssicherung an. Stringentere Zielvorstellungen und Ansprüche an die Studiengangsentwicklung und die Didaktik in der Hochschulbildung schlossen sich an. Damit ist ein Entwicklungsraum skizziert, innerhalb dessen Hochschulen herausgefordert sind, hochschulisches Lehren und Lernen konzeptionell und praktisch neu zu begründen (vgl. Rhein 2015, S. 348).

Mit dem 2017 erweiterten Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse ist sehr konkret definiert worden, worin genau die speziell wissenschaftliche Kompetenz im Sinne von Können besteht und zumindest implizit, worin sie sich in ihrer Zielvorstellung von der beruflichen Bildung unterscheidet. Ebenso formuliert ist der Weg zum Erwerb und der Weiterentwicklung von Kompetenzen, der gemäß des HQR didaktisch an ein „forschendes Lernen" gebunden sein soll. Weitgehend offen geblieben ist demgegenüber immer noch die Frage, wie wissenschaftliches Wissen, praktisches „Know-how" und Erfahrung im Studium so miteinander zu verzahnen sind, dass sich zielführend eine wissenschaftliche Kompetenz und der damit verbundene Prozess der Expertisebildung im Sinne einer „Spezialistenkompetenz" bzw. „Exzellenz" (vgl. Mieg 2008) ebenso aufbauen kann wie eine grundlegende Berufsfähigkeit. Gleichermaßen fehlt die empirische Grundlage, wie sich überhaupt eine spezifisch wissenschaftliche Kompetenz und Expertise entwickelt. Diese Fragestellungen sind für den akademischen Entwicklungsprozess mit Ausnahme von Untersuchungen in der Medizin und der Sportwissenschaft noch weitgehend unerforscht. Erste Rückschlüsse können dennoch aus Ergebnissen der Expertiseforschung gewonnen werden, so wie sie sich aus Untersuchungen der Kognitions-

psychologie oder dem Kompetenzerwerb in der beruflichen Bildung entwickelt haben und hier nachfolgend unter dem Primat des „Novizen-Experten Paradigmas“ zum Gegenstand der Erörterung gemacht werden.

2. Begriffsklärung und Grundlagen der Kompetenz- und Expertiseentwicklung

2.1 Akademisch geprägte Kompetenz

Mit dem Kompetenzbegriff ist – wie bereits angedeutet – ein vielgestaltiges und zweifelsohne nicht unumstrittenes Bildungskonstrukt zum Leitparadigma des Bologna-Prozesses geworden und damit in den Hochschulqualifikationsrahmen eingezogen. Bei einem demzufolge breiten Spektrum unterschiedlicher Zugänge und Definitionen sei hier zunächst pragmatisch an Weinert (2001) angeschlossen, dessen Ansatz auch in der Wissenschaft weit verbreitet ist. Hiernach sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Damit integriert der Kompetenzbegriff den Bereich des Wissens und Denkens als grundlegende Problemlösefähigkeit mit der Zielgerichtetheit in der individuellen Motivation sowie mit persönlichen Einstellungen und Haltungen. Analog zu weiterführenden überfachlichen Dimensionen von (beruflicher) Bildung (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) operationalisiert der HQR diese Kategorien unter der Zielrichtung eines akademischen Selbstverständnisses, welche im Studium als Ausdruck einer „akademischen Professionalität“ zu entwickeln sind:

- Fachkompetenz: Wissen und Verstehen
- Soziale Kompetenz: Kommunikation und Kooperation
- Methodenkompetenz: Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen
- Personale Kompetenz: Wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität (vgl. HRK & KMK 2017, S. 4).

Diese Kategorien gelten übergreifend für jeden Hochschultyp und differenzieren sich in ihren Inhalten abschlussorientiert vom Bachelor über das Master-Studium bis hin zur Promotion.[2] Ziel ist es, im Sinne einer stringent domänenspezifisch gebundenen wissenschaftlichen Ausrichtung und der damit einhergehenden Fokussierung eines akademischen Profils, die Befähigung zur Wissensgenerierung und Innovation auf der Basis wissenschaftlicher Methoden und reflexiver Wissensanwendung zu fördern. Dabei soll ein Hochschulstudium für die Studierenden sowohl die Fachwissenschaft als auch die (Berufs-)Praxis und nicht zuletzt die Persönlichkeitsentwicklung adressieren (vgl. Elsholz 2019, S. 1). So wird der Anschluss an die Struktur beruflicher Handlungskompetenz erklärbar, die dennoch in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung für die akademische Berufstätigkeit über eine konsequent ausgewiesene Wissenschaftsorientierung verfügt. Gleichwohl ist in der Konstruktion der konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge explizit eine Fokussierung auf die Berufs- und / oder Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden angelegt, so dass sich im Studium eine Synchronizität zwischen wissenschaftlicher Ausrichtung einerseits und der Förderung von beruflichen Handlungsfähigkeiten andererseits abzubilden hat. Hierzu liegen der spezifischen Prägung akademischer Kompetenz folgende Prämissen zu Grunde:
1. Reflexivität, 2. Explikationsfähigkeit, 3. Erkenntnisbasiert,
4. Disziplinäre Organisation, 5. Auf komplexe, neuartige Situationen und Aufgaben bezogen, 6. Tätigkeitsfeldbezogen (vgl. Wick 2011, S. 5).

Ein Studium ist damit nicht einer klassischen oder wissenschaftlichen Berufs-(aus-)bildung zuzuordnen[3], sondern entspricht einer handlungsbefähigenden „Berufsvorbildung“, die ausdrücklich sowohl auf die Generierung eines speziell (fach-)wissenschaftlichen und forschungsorientierten Wissens, Denkens, Handelns abzielt. Gleichzeitig wird bereits mit dem Bachelor-Abschluss ein Qualifikationsniveau (EQR Stufe 6) erreicht, das die Anschlussfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt unterstützt. Zweifelsohne wird

[2] Ausgenommen sind die im staatlichen und/oder kirchenrechtlichen Regulativ verantworteten Studiengänge Medizin, Jura, Theologie (Pfarramt) mit dem Abschluss des Staatsexamens.
[3] Entsprechend der Regelung von Berufsbildungsgesetzen

dies nicht ein klassischer akademisch ausgerichteter Arbeitsplatz sein, sondern ein Bereich, in dem mit Berufsabsolventinnen und -absolventen konkurriert wird. Dennoch darf dieser wissenschaftliche Berufsbezug als durchaus berechtigt im Sinne der strategischen Leitlinien von Bologna verstanden werden, wenn man berücksichtigt, dass sich die EU in Lissabon (2000) auf das Leitbild der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft festgelegt hat (vgl. Künzel 2005, IX). Universitäre Abschlüsse von Staatsexamens- und Diplomstudiengängen sind indes dem Master-Studium auf EQR-Niveau Stufe 7 gleichgestellt und berechtigen zur Promotion (EQR Stufe 8) und damit einer spezifisch wissenschafts-bezogenen Tätigkeit (vgl. Wick 2011, S. 2).

Die Entwicklung besonderer wissenschaftlicher Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise eine ausgeprägte kognitive und wissenschaftsreflexive Problemlösefähigkeit oder auch soziale und Persönlichkeitskompetenzen, leistet für den Berufseintritt einen besonderen Beitrag und gehört somit gleichermaßen zum Studienanspruch.[4] Entsprechend breit sind die Anforderungen an die Unterstützung von Wissenschaftskompetenz und ganzheitlich umfassender Handlungsfähigkeiten, die sich ob der persönlichen (biografischen) Disposition, Einstellung und Haltungen der Lernenden nicht vermitteln, gleichwohl aber handlungsorientiert ebnen und fördern lassen. So benötigt Kompetenzentwicklung authentische Anforderungssituationen, die dem Erfahrungshorizont der Lernenden angemessen, mit vorhandenen Kompetenzen zu bewältigen und dennoch herausfordernd sind. Als ebenso wichtig wird im Sinne der Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz erachtet, die selbstreflexive Arbeit an der eigenen Person herauszufordern und zu unterstützen. Dahinter steht

[4] Zu berücksichtigen ist, dass jenseits der Komplementärfunktion und Hybridmodelle von wissenschaftlicher Ausrichtung einerseits und beruflicher Handlungsfähigkeit andererseits die unterschiedliche Typologie von Hochschulen im Hinblick auf Universitäten und (Fach-) Hochschulen differente Schwerpunkte eröffnet. So machen Euler und Severing (2015) darauf aufmerksam, „dass sich innerhalb der Hochschulen mit den wissenschaftlich forschungsorientierten Studiengängen zwei unterschiedliche Grundtypen herausbilden. Letztere können in der Konsequenz zu fließenden Übergängen zwischen der beruflichen Bildung und den in hohem Maße beruflich ausgerichteten Studiengängen an (zumeist (Fach-)Hochschulen führen“ (ebd., S. 9). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass mit der Öffnung für berufserfahrende Studierende und ihre in Beruf, Aus- und Weiterbildung erworbenen formalen und non-formal erworbenen Kompetenzen vermehrt berufliche Perspektiven in die Hochschulen einfließen.

nicht zuletzt ein ethisches Verständnis, das Löwisch (2000) folgendermaßen auf den Punkt bringt:

„Ein Können ohne Haltung, die dem Können und seiner Zweckgerichtetheit Sinn und Wert gibt, ist ein ethisch unkontrolliertes und einen nicht von einem personalen Zentrum her legitimiertes Können. Und eine Haltung ohne Können, in dem sie sich niederschlägt und an das sie sich mit ihrer Sinn- und Wertbezogenheit bindet, wäre eine freischwebende Haltung um ihrer selbst-willen und ohne jeden Real- oder Lebensweltbezug" (ebd., 128).

Für die Hochschulen bedeutet all dies eine pädagogisch-didaktische Herausforderung, nämlich den Studierenden ein genauso zielführendes wie vielfältiges Anregungspotential zur individuell selbstorganisierten Kompetenzentwicklung auf fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Ebene zu ermöglichen. So ist „die Kompetenzentwicklung dann hoch, wenn die Fähigkeit der Selbstorganisation in möglichst verschiedenen Kompetenzbereichen entsteht oder gestärkt wird, also wenn selbst organisiert gelernt und dieses Lernen in den Handlungsvollzug integriert wird" (Messerschmidt & Grebe 2005, S. 54). Lehrende müssen hierzu, wie Schaper (2012, S. 57) unterstreicht, im Lichte eines *Shift from Teaching to Learning* immer wieder versuchen, ihr Lehren vom Lernen her und den Kompetenzentwicklungsprozess aus der Perspektive der Lernenden zu verstehen und so auszurichten, dass sich die Handlungskompetenzen auf den einzelnen Ebenen, angeregt durch geeignete, variierende Aufgabenstellungen sowie Übungs- und Reflexionsmöglichkeiten, entwickeln können. Eine systematische und stufenweise Steigerung der zu bewältigenden Anforderungen vom Anfängerniveau bis hin zum Experten liegt nahe (vgl. ebd.).

2.2 Experte und Expertise[5]

Mit dem Expertenstatus und damit der Expertise, die als höchste Entwicklungsstufe von Kompetenz im Sinne von Exzellenz betrachtet werden kann, wird begrifflich eine ganz besondere Qualität des Wissens und Könnens beschrieben (vgl. Rauner 2005; Mieg 2008). Als Experten

[5] Der Begriff der Expertise wird hier ausschließlich aus der Perspektive der kognitionspsychologischen Expertiseforschung reflektiert.

gelten im allgemeinen Personen, „die dauerhaft kompetente Leistungen erbringen; im Gegensatz dazu ist ein Novize eine Person, die in einer bestimmten Domäne keine kompetente Leistung erzielt, weil sie die notwendige Übung, Praxis oder Erfahrung nicht besitzt" (Gruber 1999, S. 256). Neeb (2006, S. 4) bezieht sich auf einen alltagspsychologischen Ansatz von Krems (1994) und definiert Expertise durch die Eigenschaften von hoher Effizienz, Genauigkeit, Wissen und Erfahrung. Sachse (vgl. 2006, S. 2 f.) hat die reichhaltigen Ergebnisse der Expertiseforschung aus verschiedenen Fachbereichen zusammengefasst und bietet ein eindrucksvolles und differenziertes Bild im Unterschied von Experten gegenüber Novizen, welches im Folgenden nachgezeichnet wird.

- Experten haben einen deutlich höheren Wissenstand als Novizen.
- Das Wissen der Experten ist gegenüber den Novizen deutlich besser strukturiert, vernetzt und kann leichter aktiviert werden.
- Das Wissen ist mehr nach Gesichtspunkten von Relevanz als nach formalen Gesichtspunkten organisiert.
- Das Wissen der Experten ist eher anwendungsbezogen, wobei Experten speziell über ein Wissen verfügen, wie sich Probleme in der Praxis manifestieren und an welchen (subtilen) Kriterien sie erkennbar sind.
- Experten können relevante und irrelevante Informationen sehr viel schneller und zuverlässiger voneinander unterscheiden.
- Experten bilden sehr schnell zuverlässige und valide Hypothesen, indem sie sich von Beginn an auf relevante Problemaspekte konzentrieren.
- Die Hypothesenbildung von Experten ist gegenüber Novizen komplexer.
- Experten können Hypothesen „in der Schwebe halten", sie als Heuristiken für weitere Suchprozesse nutzen, sie überprüfen, modifizieren oder verwerfen, hingegen Novizen sich vergleichsweise schnell auf eine Hypothese festlegen.
- Experten sind in der Lage, sehr viele unterschiedliche Informationen parallel zu verarbeiten und unterschiedlich hin und her zu *switchen*.
- Experten können aus vorhandenen Informationen tiefere Schlussfolgerungen ableiten, weiter vorausdenken und mehr Entscheidungsbäume simultan berücksichtigen.

- Experten können Informationen gleichermaßen analytisch-sequenziell wie auch intuitiv analytisch verarbeiten. Damit sind sie in der Lage, größere Informationsmengen aufzunehmen sowie intuitiv und kreativ ungewöhnliche Zusammenhänge aufzuspüren. Novizen können demgegenüber allein linear denken.
- Experten können Informationen aus ganz unterschiedlichen Bereichen miteinander kombinieren und Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensbereichen herstellen.
- Experten sind in der Lage, sehr schnell zu Entscheidungen zu kommen; ihre Entscheidungen sind in der Regel valider und sie können Entscheidungen auch schneller wieder revidieren als Novizen.
- Experten handeln sicherer, weiser und beherrschen mehr Handlungsstrategien und eine höhere Handlungsflexibilität als Novizen.

Wissenspsychologisch betrachtet, stellt sich Expertise damit als ein sehr umfangreiches und hochorganisiertes Wissen und Können dar, wobei zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden wird. Deklarativ bezieht sich auf ein Faktenwissen, wohingegen mit prozeduralem Wissen automatisierte Handlungen beschrieben werden. In der Expertiseforschung wurde diese besondere Art der Fähigkeit, Situationen blitzschnell, nahezu intuitiv zu erfassen und mit einer geeigneten Handlung zu begegnen, am Schachspiel nachgewiesen (vgl. z. B. Kauke & Bönsch 1996). Hiernach schlägt der Schachexperte – wie man zu Recht vermuten darf – Novizen nicht allein im Spiel, sondern es gelingt ihm geradezu mit Leichtigkeit und in kurzer Zeit, signifikant mehr Figuren einer komplexen Stellung nachzuzeichnen als es einem Novizen möglich ist. Verantwortlich dafür ist nicht allein nur mehr Erfahrung, sondern vor allem ein besser ausgeprägtes gegenstandsbezogenes Gedächtnis (vgl. Röben 2005, S. 251). Es gelingt dem Schachexperten, auf dem Brett eine besondere Figurenkombination als eine eigene Gestalt, gleichsam als spezifisches Muster wahrzunehmen, welches so nicht von jedem wahrgenommen werden kann. Es ist gerade dieses prozedurale Wissen, welches durch viel Erfahrung entstanden ist und ergänzend zu den Regeln des Spiels operiert, aus dem sich Expertise speist (vgl. ebd., S. 252).

Ein ähnliches Bild der Bildung spezifischer Schemata findet sich in der Medizin. So fanden Boshuizen und Schmidt (1992) heraus, dass Ärzte bei der Diagnosestellung kaum Bezug auf theoretisches Wissen nehmen, sondern vielmehr intuitiv auf ihr klinisches Erfahrungswissen rekurrieren, welches in fallbezogenen Schemata in einer Art von Wissenskapsulierung abgespeichert und dort durchaus mit theoretisch integrierten Fachwissen verknüpft ist, ohne darauf noch explizit zurückgreifen zu müssen (vgl. Gruber 1999, S. 27).

Ein weiterer Ansatz des Handelns auf der Basis von Expertise ist im „fallbasierten Denken" zu entdecken. Ähnlich wie beim auf Schemata bezogenen Handeln findet hier die Problemlösung durch eine Form von vergleichender Analogiebildung statt. Neue Fälle bilden weiteres spezifisches Wissen aus und strukturieren das Wissen um. Obgleich Analogiebildung eigentlich dem Verhalten von Novizen entspricht, wird in vielen aktuellen Studien deutlich, dass auch Experten in sehr komplexen Situationen dazu neigen, auf frühere, ähnlich gelagerte Fälle zurückzugreifen und sie zur Problemlösung heranzuzuziehen (vgl. Neeb 2006, S. 9).
Expertise ist hiernach zusammenfassend dadurch gekennzeichnet, „dass umfangreiches und entsprechend organisiertes Wissen herangezogen wird, um komplexe Probleme zu bewältigen" (Neeb 2006, S. 4). In der konkreten Problemlösungssituation wird deklaratives Wissen in eine spezifische Form prozeduralen Wissens so umgewandelt, dass schnell und effektiv gehandelt werden kann (vgl. Rauner 2005, S. 252). Dies setzt entsprechende Erfahrung in der Problembewältigung voraus, die sich durch eine intensive und langjährige theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet ergibt. Wie bereits eingangs erläutert, braucht es offenbar nahezu eine Dekade, um tatsächlich Expertise in einer Domäne entwickelt zu haben. Sachse (2006) fasst dies mit Bezug auf Walter Kinting pragmatisch zusammen:
„An expert is a person who does the right thing at the right time, (but) it takes 10 years of hard training to become an expert" (ebd., S. 1).

In Kontext des Zuwachses an Erfahrung ist dabei von besonderer Relevanz, dass es sich sowohl auf kognitiver wie auch auf affektiver Ebene um persönlich bedeutsame Erfahrungen handeln muss, um in einer

nachhaltigen Expertiseentwicklung verankert zu sein. Gruber spricht von einer subjektiv zugeschriebenen Bedeutsamkeit der Lerninhalte, die zusammen mit Wissen zur Erklärung beruflicher Kompetenz führt. Ein weiterer Kerngehalt der zur Expertise führenden Erfahrung besteht in den Rückkoppelungsvorgängen aus den Handlungen und deren Bewertung. Gerade diese Bewertung begünstigt interpretative Lernprozesse, die sowohl im bewussten als auch nichtbewussten Bereich stattfinden können. Zusammenfassend markiert Gruber (1999) folgende Aspekte der Erfahrung: „(1) Erfahrungsbildung benötig nicht zwingend Lehrabsicht oder Lernbereitschaft. (2) Erfahrung kann inzidentell ausgelöst werden. (3) Erfahrung hat mit dem Erleben, also der Teilhabe an Situationen zu tun. (4). Erfahrung enthält eine evaluative Komponente. (5) Erfahrung ist mit emotionaler ‚Betroffenheit' assoziiert" (ebd., S. 28).

Erfahrung ist hiernach ein sehr beachtenswerter und wichtiger Baustein für die Kompetenz- und Expertiseentwicklung, wobei die kognitive und die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Wissenselementen gleichermaßen als zentral und wesensnotwendig zum Ausbau einer Könnerschaft zu betrachten sind.

Rauner (2005) macht darauf aufmerksam, dass Experten ihre Expertise primär in ihrer spezifischen Domäne entwickelt haben und so auch zeigen. Darüber hinaus entwickeln sie aber auch Fähigkeiten auf Gebieten, die nicht zu ihrer Fachdomäne gehören, sie kommen auch dort zu überlegenen Lösungen, da sie die Problematik gründlicher analysieren und ihre Lösungsschritte kritischer selbst hinterfragen (vgl. ebd., 254).

Wie sieht es nun mit den Voraussetzungen für den Erwerb von Expertise aus? Kann jeder grundsätzlich gleichermaßen Experte im o. g. Sinne werden, oder ist dies an eine spezifische Anlage / Umwelt-Konstellation gebunden?

2.3. Voraussetzungen zum Erwerb von Expertise

Die potentielle Entwicklungsfähigkeit von Expertise darf nach den bisherigen Ergebnissen der Expertiseforschung grundsätzlich nicht allein so verstanden werden, dass sie an die Voraussetzungen zu kognitiven Höchstleistungen gebunden wird, sondern sie kann zunächst allen

Personen mit allgemein guter Intelligenz zugetraut werden (vgl. Schneider 1992, 106-108). Vorausgesetzt ist allerdings, dass hierzu ein deutliches Interesse vorhanden ist, verbunden mit sehr viel Anstrengungsbereitschaft und konsequenter Übung. So betont Schneider (1992) als Voraussetzung für die Generierung von Expertise ein Zusammenspiel von Faktoren, die jenseits kognitiver Merkmale vor allem motivational-intrinsisch, als Ausdauer, Konzentration und Besessenheit von der Arbeit an der Interessenmaterie, gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 107). Hinzu kommt ein gut trainiertes Gedächtnis, welches beispielsweise durch das Spielen von Schach, ein ausgeprägtes Interesse an einer Sportart wie z. B. Ballett oder dem Erlernen eines Instrumentes, erreicht werden kann. Dies verweist auf eine Förderung, die bereits in der Kindheit und Jugend mit geeigneten Stützsystemen grundgelegt werden kann. So sind es genau diese durch Interesse und Spiel erworbene Faktoren, die ein konsequentes Üben und Trainieren individuell geformt haben und als entscheidende Triebkräfte für eine hohe intrinsische Leistungsentwicklung identifiziert worden sind (vgl. Schneider 1992, S. 108).

3. Vom Anfänger zum handlungskompetenten und wissenschaftlich reflektierten Experten

3.1 Stufenmodell der beruflichen Kompetenzentwicklung

Mit der von Dreyfus & Dreyfus (1987) ursprünglich in die Berufsbildung eingebrachten Konzeption „Vom Novizen zum Experten" liegt ein diskussionswürdiges und auf die Ergebnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung aufbauendes Modell vor. Anders und erweiternd zu den Erkenntnissen der psychologischen Expertiseforschung gelingt es hier den Autoren, Zwischenschritte zum Erwerb professioneller Kompetenz zu zeichnen. Dies erscheint gut geeignet, zunächst die Entwicklungslogik zur Generierung von Kompetenz bis hin zur Expertise auch für die Ebene der Studiengangsentwicklung im Allgemeinen und didaktisch auf den Ebenen der Aufgabenstellung und Förderung im Besonderen zu veranschaulichen und zu reflektieren. So ergeben sich, wie im Weiteren deutlich wird, mit dem Modell „Vom Novizen zum Experten" überzeugende Anknüpfungspunkte, die sich besonders auf die für den Erwerb von Expertise grundlegenden Bereiche von Wissen und Erfahrung

beziehen. Dreyfus und Dreyfus (1987), die ihr Modell ursprünglich gegenüber den damalig technologisch zu hohen Erwartungen an die künstliche Intelligenz entwickelten, indem sie auf den Unterschied von Mensch und Maschine abstellten, erklären die Entwicklung von Fähigkeiten „[…] vom analytischen Verstehen eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und dabei Regeln folgt, hin zu einem teilnehmenden Können, das sich auf frühere Erfahrungen stützt und auf ein unbewusstes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen" (ebd., S. 61; z. n. Rauner 2002, S. 115).

Erkennbar benötigen beide Elemente, Wissen und Erfahrung, ein ausgesprochen hohes Maß an Intensität und Zeit der Übung. Wissen führt nicht automatisch zu Können. In Rede stehen „Tausende Stunden", die in der Übung und Lösung von Aufgaben erforderlich sind, um Wissensstrukturen aufzubauen, Erfahrungen zu gewinnen und damit Routinen für ein professionelles Denken und Handeln zu entwickeln (vgl. Rothe & Schinidler 1996, S. 36). Auch Gruber (1999) macht darauf aufmerksam, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Gegenstand allein nicht ausreicht, um zur Kompetenz zu führen. „Die Vermittlung von viel Fachwissen und Problemlösestrategien allein führt nicht zu einem hohen Expertisegrad" (Gruber 1999, S. 24). Es müssen weitere Bedingungen jenseits einer kognitiven Auseinandersetzung erfüllt sein, die zuvorderst auf eine langjährige und intensive Übungspraxis verweisen, aber auch mit Eigenschaften der Person, wie z. B. hohem Interesse, Neugier und Motivation, verknüpft sind (vgl. Gruber 1999). Bereits hier zeigt sich die Notwendigkeit, Hochschulbildung und die Kompetenzförderung hin zur Entwicklung von Expertise mit dem Studienabschluss nicht als abgeschlossen zu betrachten, sondern sie vielmehr auf der Ebene eines lebenslangen berufsbiografischen Lernprozesses zu verstehen.

Felix Rauner (2002) überträgt anknüpfend an die Gebrüder Dreyfus (1987) und ihr wegweisendes Stufen-Modell *From Novice to Expert* in einem Phasenverlauf von fünf Stufen auf eine Konzeption beruflicher Bildung, wobei sich der Kompetenzerwerb aus einem dynamischen

Wechselspiel von reflektierter Theorie und erlebter beruflicher Praxis ergibt (vgl. Reiber 2006, S. 21):

Stufe 1: Anfänger (Novizen)
Novizen besitzen noch keine Erfahrung. Sie handeln auf der Basis von Regeln, die sie isoliert und noch ohne Berücksichtigung der Gesamtsituation anwenden. Regeln entsprechen bei Anfängern noch einem Oberflächenwissen und sind noch nicht verinnerlicht.

Stufe 2: Fortgeschrittene Anfänger
Fortgeschrittene Anfänger lernen aus der Erfahrung, welche Komponenten für die jeweilige Situation relevant sind. Sie sind in der Lage, Wirkungszusammenhänge in der Situation zu erkennen und zu interpretieren. Im Hinblick vermehrt wahrgenommener Faktoren erscheint subjektiv die Situation komplexer.

Stufe 3: Kompetent Handelnde
Das Handeln erfolgt bereits auf der Basis von reflektiertem Verstehen und bewusster Entscheidung. Regeln werden erweitert, um differenziert und situationsgerecht entscheiden zu können. Auf der Basis geplanter Prozesse wird eine emotionale Beteiligung gespürt und Verantwortung für die Handlungssituation übernommen.

Stufe 4: Erfahrung/Gewandtheit
Auf der Ebene dieser Stufe kann der Handelnde bereits Muster von Situationen spontan erkennen, ohne sie in einzelne Elemente gliedern zu müssen. Das Wahrnehmen und Handeln erfolgt unter Rückgriff auf bisherige Erfahrungen und erfolgreiche Handlungen bereits intuitiv.

Stufe 5: Experten
Experten erkennen die Situation und das Ziel des Handelns ad hoc. Sie wissen, wie es erreicht werden kann. Die Wahrnehmung der Situation erfolgt nach dem Gestaltprinzip der Ganzheitlichkeit von Elementen, Situationen und Faktoren. Im „Regelbetrieb“ wird das gemacht, was funktioniert. Die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen ist zum Bestandteil der Person geworden. Experten haben die Fähigkeit, Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu durchdenken und zur

(Selbst-)Reflexion des Handelns. Experten wissen, wann sich eine intuitive Reaktion verbietet.

Rauner (2002) veranschaulicht diesen Prozess auf der Ebene von vier Lernniveaus, die im didaktisierten Wechselspiel von Theorie und Praxis spezifische Lernchancen zur jeweiligen Stufe der Kompetenzentwicklung abbilden.

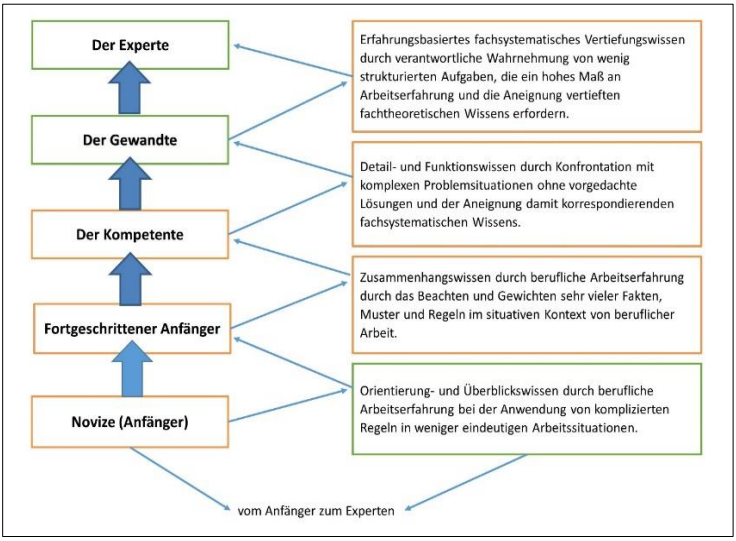


Abbildung 1: Lern- und Kompetenzentwicklungsbereiche vom Anfänger zum Experten (Rauner 2002, S. 117).

Kompetenzentwicklung vom Novizen hin zum Experten entsteht nach diesem Modell der beruflichen Bildung zunächst durch einen ständigen Wechselprozess zwischen Lehranteilen innerhalb der Berufsschule und dem Lernen im Betrieb. Auszubildende haben – zumindest idealtypisch gedacht – hierdurch die Möglichkeit, Anforderungssituation und Erfahrungen gleichermaßen im Betrieb und Schule zu diskutieren, daran zu lernen und sich durch die stufenweise Bewältigung wachsender Komplexität in den Aufgabenstellungen schrittweise immer mehr Kompetenz bis hin im weiteren Berufsleben zur Expertise zu erarbeiten. Dies setzt allerdings voraus, dass Lernchancen als solche genutzt und auch betrieblicherseits bewusst initiiert und beratend begleitet werden. Rauner (2002, S. 116) spricht hierzu von folgenden Lernchancen innerhalb der einzelnen Niveaustufen:

1. Erfahrungsmöglichkeiten in „wirklichen Situationen“ und bei der Anwendung von komplizierten Regeln und weniger eindeutigen Tatbeständen;
2. Konfrontation mit Situationen, innerhalb derer sehr viele Fakten, Muster und Regeln zu beachten und in ihrem situativen Kontext zu gewichten sind;
3. Konfrontation mit komplexen Handlungs- und Problemsituationen ohne vorgedachte Lösungen, nur über erfahrungsgestützte Fähigkeiten lösbar;
4. Übertragung verantwortlicher Aufgaben jenseits der Grenze zweckrationalen Handelns in wenig strukturierten Aufgabenfeldern.

Zusammenfassend liegt mit diesem Modell vom Novizen zum Experten ein empirisch validiertes und plausibles Gerüst für die berufliche Bildung wie auch die Berufspädagogik vor, deren Übertragbarkeit bzw. Impulsfunktion für die Hochschulbildung auf didaktischer Ebene gerade im Hinblick auf die Systematik der Niveaustufen und der ihnen innewohnenden Lernchancen und Erfahrungsbildung zu prüfen wären. In diesem Sinne könnte es für die Hochschulbildung mit dem Anspruch der „Employability“ ihrer Studierenden hilfreich sein – und hierauf macht Elsholz (2019) in Anlehnung an Schaper (2012) aufmerksam –, sich analog zur Berufsbildung stärker auf die handlungsorientierte Konnotation des Kompetenzbegriffs zu fokussieren (vgl. S. 12). Dies bedeutet aber nicht eine Gleichsetzung mir der beruflichen Bildung, zu der Schaper (2012) wiederum eine deutliche Abgrenzung betont: „Es kann somit an Hochschulen nicht um die Vermittlung beruflicher Kompetenzen im Sinne eingeübter Fertigkeiten und Kenntnisse gehen, da diese stark auf Habitualisierung und Erfahrungslernen im beruflichen Kontext aufbauen“ (ebd., S. 22). Dennoch kommt der Handlungsorientierung und ständigen Übung in der Kompetenzorientierung eine besondere Bedeutung zu.

Kritisch lässt sich für das skizzierte Novizen-Experten-Modell an dieser Stelle anmerken, dass der hier linear abgebildete und rational Sinn erzeugende Kompetenzentwicklungsprozess des Theorie-Praxis-Bezuges und der damit einhergehenden Erfahrung in der Realität möglicherweise eher spiralförmig verlaufen wird, wenn man denn konzediert, dass die

sich in Entwicklung befindlichen vielschichtigen Kompetenzschritte eine Festigung benötigen, die in Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen ablaufen und nur durch eine wiederholte Bewältigung und Einübung von Aufgabenstellungen erreicht werden kann. Dabei ist stets die Maxime leitend, dass sich Kompetenz nur durch Kompetenz herausfordernde Aufgabenstellungen entwickeln lässt (vgl. Rauner 2002). Oder wie es Rauner und Bremer wörtlich formulieren: „Wer sich beruflich entwickelt, tut dies an solche Entwicklung eben herausfordernden Aufgaben" (Rauner & Bremer 2004, S. 149).

3.2 Kompetenz- und Expertiseentwicklung im Hochschulstudium

Auch wenn der Kompetenzentwicklungsprozess im Sinne der Expertiseentwicklung innerhalb des Hochschulstudiums bislang noch kaum empirisch untersucht wurde[6], so lässt sich hypothetisch – eingedenk des mit der Komplexität der Studienfächer notwendigerweise längerfristig orientierten Entwicklungszeitraumes zur individuellen Generierung von Kompetenz und Expertise sowie fehlender bzw. zeitlich nur sehr verkürzter reeller Übungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in Praktika – grundsätzlich auf analoge Schrittfolgen des „Dreyfus-Modells" vom Novizen hin zum Experten schließen. Diese können im Studium angebahnt und in der Berufspraxis vertieft und erweitert werden.[7] Dies setzt allerdings eine spezifisch kompetenzorientierte Planung und aufeinander abgestimmte Didaktisierung des Studiums voraus, die Inhalte, Erfahrungsbildung und Entwicklung von Handlungsfähigkeiten sowohl im Studienfach als auch in der Übertragung für den außerhoch-

[6] Eine an das Novizen-Experten-Paradigma im Studium anschlussfähige Studie findet sich in einer Untersuchung zur Kompetenzentwicklung innerhalb der ersten. Ausbildungsphase der Lehrerbildung (Kiel & Pollak 2011). Im Ergebnis zeigt sich, dass Studierende im dritten. Semester angeben, sich intensiv mit den Kompetenzanforderungen im Lehrberuf auseinandergesetzt zu haben. So lässt sich im Vergleich zum ersten Semester ein deutlicher Kompetenzzuwachs feststellen. „Gleiches gilt auch erneut im siebten Semester: Auch hier steigt das Zutrauen, erworbene Kompetenzen auch umsetzen zu können" (ebd., S. 48). Allerdings handelt es sich um eine Selbsteinschätzung der Studierenden. Inwieweit sich dies in einer Messung gezeigt hätte, bleibt offen (vgl. ebd.).

[7] Hierzu liegen am Beispiel der Lehrerbildung verschiedenen Untersuchungen vor (vgl. Hubermann 1991, Bromme 1992, Berliner 1992 u. a.) Allen Studien gemeinsam ist die Ausleuchtung des Bewältigungshandelns beruflicher Anforderungen mit Beginn des Berufseintritts. Deutlich wird der Unterschied zwischen Novizenlehrerinnen und -lehrern und Expertenlehrerinnen und -lehrern dahingehend, dass sich die Wahrnehmungsqualität von Unterricht und die Flexibilität im Handeln deutlich unterscheiden (vgl. Lipowsky 2006, S. 53).

schulischen Anschluss durch geeignete Aufgabenstellungen, Praktika und ihre pädagogische Begleitung unterstützt und schlussendlich auch prüft. Dass hier noch viel zu wenig geschieht, macht Wick (2011, S. 3) deutlich: „Tatsächlich wird im Studium keine Berufspraxis vermittelt, kaum Handlungsroutine gesammelt und zumeist relativ wenig situativ geübt. Unter anderem daraus erklärt sich die aus dem Arbeitsmarkt häufig geäußerte Kritik, dass Studienabsolventinnen und -absolventen das Ziel unmittelbarer Einsatzfähigkeit in angebotenen Arbeitsplätzen nicht im gewünschten Maß erreichen". Im Hintergrund hierzu existiert – vornehmlich an Universitäten – immer noch ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer bildungswissenschaftlich geprägten Durchdringung der Fachwissenschaften einerseits und einer dem Kompetenzbegriff unterstellten ökonomisch einseitig ausgerichteten Arbeitsmarkt-orientierung andererseits (vgl. Elsholz 2019).

3.2.1 Exkurs: Hochschulbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung, Bildung, Handlungskompetenz und Berufsbezug

Obgleich mit dem Bologna-Prozess die Kompetenzorientierung als neues Paradigma von Bildung in alle Studieninhalte sowie Curricula eingeflossen ist und zahlreiche hochschuldidaktische Förderprogramme an den Hochschulen die Lehrenden in der Implementierung kompetenzorientierter Lehr- und Lernprogramme unterstützen, bleibt die Frage offen, was davon in der Hochschulpraxis tatsächlich umgesetzt wird. So macht beispielsweise der Bielefelder Soziologe Stefan Kühl (2016) recht unverhohlen deutlich, dass die in die Akkreditierung der Studiengänge eingegangenen Kompetenzprofile mit der Realität dessen, was in den Lehrveranstaltungen stattfindet, nichts zu tun haben (vgl. Kühl 2016, S. 4). Und er spitzt es weiter zu: „Zu groß wäre die Verwunderung darüber, dass jemand ernsthaft glaubt, dass die Modulhandbücher von irgendjemanden an der Hochschule gelesen, geschweige denn ernst genommen werden" (ebd.). Eher entsteht der Eindruck, einer doppelten Wirklichkeit gerecht zu werden, nämlich im Sinne der Bürokratie kompetenzorientierte Studiengangsbeschreibungen auf mehreren hundert Seiten abzubilden, um den Dokumentationspflichten der Hochschulen nachzukommen, in der Praxis damit jedoch einer Fiktion

aufzusitzen, die bei konkreter Nachfrage an Studierende eher Irritation bis hin zum schallenden Gelächter auslösen dürfte (vgl. ebd.).

Nach wie vor scheint sich demnach an Hochschulen der Ansatz der Kompetenzorientierung nur schwer nachhaltig zu etablieren. Zu groß ist offensichtlich die Differenz zu einem lang verinnerlichten Bildungsverständnis, in dem es – insbesondere an Universitäten – aus der Tradition heraus bislang nicht darum ging, konkret auf eine berufliche Praxis vorzubereiten, sondern eher darum, Praxisphänomene auf einer Metaebene erklärbar zu machen und kritisch zu hinterfragen. Demgegenüber wird der Kompetenzbegriff als eine Art von „unpädagogischer" Bildungsreform verstanden, welche die Lernendenorientierung und ihre eigenständige Arbeit am Lernprozess höher gewichtet als die sachlich-fachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Hier vollzieht sich – nach Überzeugung der Kritiker – entgegen der Entwicklung eines gegenstandstheoretischen Verständnisses und einer bildungsorientierten Ausleuchtung von „Ich-Weltverhältnissen" mit der Idee des „Wahren, Guten und Schönen" vielmehr eine Entsachlichung des Lerngegenstandes, welche im Modus der Anwendungsorientierung zur Produktion von Funktionsmodellen führen, die einer ökonomischen Logik entsprechen und persönlich inhaltsleer bleiben (vgl. Pollmanns 2016, S. 2 f.).

Zweifelsohne handelt es sich bei diesen diametralen und augenscheinlich nicht aufzulösenden und unversöhnlichen Positionierungen um ideologische Auseinandersetzungen in einer Kontroverse zwischen dem Anliegen des als zweckfrei verstandenen Bildungsbegriffs auf der einen Seite und dem Verständnis einer gegenüber dem Arbeitsmarkt anschlussfähigen Kompetenzorientierung auf der anderen Seite. Bemängelt wird vor allem die konzentrierte Fokussierung auf zahlreiche segmentierte Kompetenzbereiche, die in Lehrcurricula festgelegt sind und den persönlichen Spielraum im individuellen Erkenntnisinteresse der (kritischen) Auseinandersetzung mit eigenen Themen begrenzen. Demgegenüber darf nicht übersehen werden, dass nach zwanzig Jahren des Bologna-Prozesses der Kompetenzbegriff zwar immer noch die Gemüter bewegt und verständlicherweise für viele Hochschulen und ihre Lehrenden ein herausfordernder und streitbarer Begriff bleibt, gleichwohl aber auch durch eine stärkere Verankerung des Themas in der hochschul-

didaktischen Weiterbildung und der stärkeren Studierendenorientierung erkennbar wird, wie sich die Lehre an Hochschulen und ihre Qualitätssicherung signifikant hinsichtlich einer Kompetenzförderung optimiert und deshalb von vielen Studierenden und Lehrenden auch gewertschätzt wird. Berichtet wird zudem, dass viele Unternehmen deutlich gemacht haben, dass sie bei Studienabsolventinnen und -absolventen gerade ihre außerfachlichen Kompetenzen besonders anerkennen (vgl. Dellmann 2019, S. 1). Messner (2016) gibt in diesem Kontext der Hoffnung Ausdruck, dass diese Entwicklung – insbesondere unter der Prämisse, den Studierenden mehr Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse zu ermöglichen – zu einer Versöhnung zwischen dem Bologna-Prozess und der Humboldtschen Idee der Einheit von Forschung und Lehre führen könnte.

Dass der individuelle und vor allem persönlichkeitsentwickelnde Bildungsprozess indes bei aller auf die Entwicklung von Handlungskompetenz fokussierten Lehrpläne auch im Bologna-Modus nicht auf der Stecke bleibt, sondern gleichsam im Studienprozess selbst angelegt ist, wird deutlich, wenn man sich hochschulisches Lernen, so wie es der Struktur von Hochschulbildung allein durch die Aufgabe der Institution Hochschule bzw. Universität entspricht, im Detail anschaut. So lässt sich bei Rhein (2015) in seiner analytischen Betrachtung hochschulischen Lernens auf die vielfältigen Möglichkeiten und Herausforderungen in der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen des eigenen Studiums von Erfahrungen ausgehen, die per se den Prozess der individuellen Subjektbildung herausfordern.

3.2.2 Bildungsprozesse entstehen jenseits von Kompetenz

Es mögen nicht die spezifischen Lehrveranstaltungen allein sein, aus denen sich bei aller expliziten Kompetenzorientierung gerade auch der bildende Anspruch eines Hochschulstudiums speist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass speziell der besondere Charakter der Hochschule bzw. Universität zu einer ganz eigenen Art der persönlichen (Selbst-) Entdeckung und Reifung führt. So gilt es für die Studierenden, sich am Lernort Hochschule in einem für sie völlig unvertrauten Möglichkeits- und Diskursraum und seiner Eigenlogik bewegen zu lernen, innerhalb dessen Wissenschaft auf den Ebenen der Erkenntnissuche, der Forschung und

ihrer Ergebnisse als auch der intellektuelle Austausch darüber, sowie der Problemlösung und Innovation verhandelt werden (vgl. Rhein 2015, S. 349). Hier wird es nicht reichen, sich auf das Erlernen von Abstraktionen und methodologischen Zugängen zu konzentrieren, vielmehr geht es um ein verstehendes Aneignen des Eigensinns von Wissenschaft, ihrer Themen und Konstruktionen, die mit dem Eigensinn der eigenen Person und der persönlichen Bedeutsamkeit des eigenen Studienfaches und seiner Themen in Beziehung gesetzt werden wollen, ohne jedoch die objektiven Zusammenhänge von Transfer, Diskurs und Kritik zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 354). Immer ist eine subjektive Verortung gefragt, innerhalb dessen Studierende nicht als (sich selbst) zu organisierende Kompetenzentwicklungsmaschinen zu betrachten sind, sondern als psychische Subjekte. Auf dieser Ebene sind die Studierende psychologisch und mental herausgefordert, ihren persönlichen Studienbezug zu entdecken, sich mit ihrer Motivation auseinandersetzen, ihr Denken zu hinterfragen, sich ins Verhältnis mit ihrer Innenwelt und der Außenwelt zu setzen und damit als Persönlichkeit im Sinne der Subjektbildung zu reifen.

3.3 Wege akademischer Expertiseentwicklung

Obgleich der Kompetenzbegriff nach wie vor umstritten ist, wird die Bologna-Reform auf politischer Ebene weiter vorangetrieben. Hierfür spricht, dass ihr eine deutlichere Ausrichtung auf die Beschäftigungsorientierung zugesprochen wird, die dem Hochschulrahmengesetz folgt. So lauten die Aufgaben der Hochschulen: „Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden […] erfordern“ (HRG §2 Abs. (1)). In diesem Sinne macht Schaper (2012) in Anlehnung an den Wissenschaftsrat (2008) deutlich, dass mit der geforderten Kompetenzorientierung und ihrer Hinwendung zur Outcome-Orientierung ein Instrument vorliegt, welches sehr gut in der Lage ist, das Studium zielorientierter und effektiver zu gestalten und damit den Bedarfen wissenschaftlicher und anderer Berufe stärker und konkreter zu entsprechen (vgl. ebd., S. 37). Um dies in der Realität abbilden zu können, sind Hochschulen zu folgenden Konzepten und Umsetzungen herausgefordert:

1. Die Zielkonzeptionen der Studiengänge müssen sich in ihrer kompetenzorientierten Ausrichtung – parallele zu Bildungszielen – an beruflich affinen Anforderungen orientieren.
2. Die Curricula sind stringent kompetenzorientiert aufzubauen.
3. Zur Umsetzung in die Lehre bedarf es kompetenzförderlicher Lehr- und Lernangebote.
4. Die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist systematisch zu evaluieren (vgl. Wick 2011, S. 6).

Folgt man Erpenbeck und Heyse (2007) und ihrem Verständnis des Kompetenzbegriffes als Selbstorganisationsdisposition, dann ist bereits in diesem Begriffsverständnis der elementare Eigenanteil des lernenden Subjekts für die persönliche Kompetenzentwicklung angelegt. Kompetenzen gelten in diesem Sinne als didaktisch nicht vermittelbar, sondern stehen im Kontext der persönlichen Entwicklung, Einstellungen und Haltungen und ihrer biografischen Genese, so dass es geeignete, ganzheitliche Rahmenbedingungen und damit eine geeignete, das lernende Subjekt herausfordernde Lehr- und Lernkultur braucht, die individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse anstößt, reflektiert und begleitet.

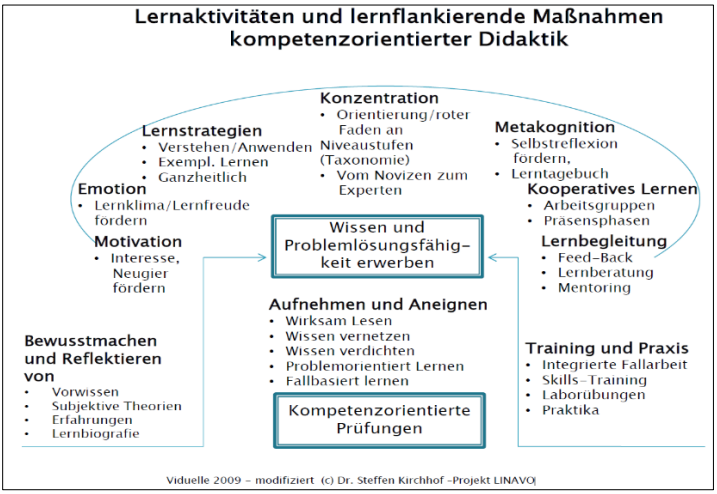


Abbildung 2: Lehr – und Lernkultur im Lichte einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik

Eine besondere Bedeutung in der speziell wissenschaftsorientierten Förderung von Kompetenzentwicklung kommt zudem dem „Forschenden Lernen" zu. Ziel ist, dass die Studierenden als Teil ihrer Hochschulsozialisation und als Paradigma wissenschaftlichen Denkens und Handelns den Forschungsprozess als gewichtigen Teil ihres professionellen Berufsverständnisses als relevant wahrnehmen und habituell verinnerlichen (vgl. Schneider 2009, S. 33).

Pollak und Kiel (2011) formulieren – hier exemplarisch aufgeführt – unter Rückgriff auf Oser & Oelkers (2001) für die Lehrerbildung einen Erwartungshorizont (Standard) für die im Rahmen von Expertise zu zeigende Leistung an professioneller Kompetenz. „Ein Standard ist dann eine Kompetenz, wenn im Sinne der Experten-Novizen-Theorie das Stadium eines Experten erreicht wird, der auch unter Stress und unter kommunikativen Spannungen noch zuverlässig die in einem Standard georderten Handlungsmuster zur Anwendung bringen kann" (ebd., S. 47). Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Kompetenzstandard nur in enger Abstimmung zwischen Hochschulen und Berufsvertretungen, d. h. zwischen (Fach-)Wissenschaftlerinnen und (Fach-)Wissenschaftlern und Didaktikerinnen und Didaktikern sowie beruflichen Expertinnen und Experten zu entwickeln ist, und die am besten in einem Ermittlungsdesign von verschiedenen Gruppen erfolgt (vgl. ebd.). Gelingt dies, ist für das akademische Studium eine reale, authentische Zielperspektive erreicht, nach der sich inhaltlich und hochschuldidaktisch ausgerichtet werden kann.

Die Frage, wie in der Hochschule speziell der Weg vom Novizen zum Experten unterstützt werden kann, vermag sich zunächst an den zentralen – hier aus der Expertiseforschung abgeleiteten – Erkenntnissen orientieren:

1. Mit Ausdauer sich vertieft auseinanderzusetzen gelingt dort am besten, wo es ein persönliches Interesse mit einem thematisch berührenden Bezug gibt.
2. Bedeutsam ist ein ganzheitliches Lernen, mit zahlreichen Übungs- und Reflexionsmöglichkeiten.
3. Der Schwierigkeitsgrad soll in der Komplexität der Aufgabenstellung stufenweise steigen und sukzessive eigene Problemlösungen fördern.

4. Expertiseentwicklung braucht viel Erfahrung. Insofern ist bei dem als Faustregel von zehn Jahren postulierten Zeitraum davon auszugehen, dass erst mit der Promotion tatsächlich das Stadium der Expertise in einer Fachdomäne erworben werden kann. Für die Studienabschlüsse der Bachelor- und Master-Studiengänge erscheint potentiell das von den Gebrüdern Dreyfus skizzierte Niveau des „fortgeschrittenen Anfängers“ bzw. des „Kompetenten“ denkbar. Es ist naheliegend, davon auszugehen, dass je mehr es im Studium gelingt, reale Übungs- und Erfahrungskontexte mit steigender Komplexität zu realisieren, die Fähigkeit zur Bildung von Handlungskompetenz sukzessive steigt und die Bildung von Erfahrung den Entwicklungsprozess hin zur Expertiseentwicklung unterstützt.

Bei Ulrike Senger (2011, S. 26) findet sich eine grafische Illustration zu einem entsprechenden Förderungsansatz, der mit seinem didaktisierten, stufenförmigen Prozess an das dargelegte Modell von Dreyfus & Rauner anschlussfähig und damit hier gut geeignet ist, den skizzierten Zusammenhang speziell für das Hochschulstudium zu illustrieren. Sie plädiert darüber hinaus für die Einbeziehung von Studierenden in Forschungsprojekte und empfiehlt die Arbeit mit transdisziplinären Fallstudien und Projektarbeiten, in denen die Studierenden durch Lernbegleitung auf der Ebene von Gruppencoaching und/oder Supervision unterstützt werden (vgl. ebd.).

Abbildung 3: Stufenniveau der Kompetenzorientierung in der Lehre (Senger 2011, S. 26)

5. Fazit

Während das Niveau des Expertenstatus auf der Ebene der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium zunächst nur grundgelegt und in der Anlage gefördert werden kann, wird sich Expertise durch eine weitere langjährige Beschäftigung in der Fachdomäne mit viel Berufserfahrung entwickeln. Der Vorbereitungsprozess dafür im Studium ist jedoch nicht gering zu schätzen, denn hier können die Studierenden vor allem lernen, geeignete Wissensstrukturen und Wissensnetzwerke auszubilden sowie einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen und professionell zu reflektieren. Eine stringente Kompetenzorientierung in angepassten Niveauschritten kann damit im Hochschulstudium weit mehr bedeuten als allein einen Beitrag zur „Employability" der Studierenden. So wird es schlussendlich die professionelle, wissenschaftsreflexive Kompetenz sein, die den Unterschied macht.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Boshuizen, Henny P.A. & Schmidt, Henk G. (1992): On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices. In: Cognitive Science 16 (2), S. 153–184. DOI: 10.1207/s15516709cog1602_1.

Dellmann, Frank (2019): Zur praktischen Umsetzung der Kompetenzorientierung in Hochschulen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/material/tagungsdokumentation/zur-praktischen-umsetzung-der-kompetenzorientierung-koeln.

Dreyfus, Hubert L; Dreyfus, Stuart E (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt Elsholz, Uwe (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer Medien.

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.

Gruber, Hans (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

HRK & 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.

Kauke, Marion & Bönsch, Ernst (1996): Entwicklung von Expertise: Erste Domänenerfahrung von Novizen am Beispiel des Erwerbs kompetitiver Spielexpertise im Schach. In: Hans Gruber & Albert Ziegler (Hg.): Expertiseforschung – Theoretische und methodische Grundlagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–212.

Kiel, Ewald & Pollak, Guido (2011): Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Unter Mitarbeit von Eva Steinherr, Agnes Braune, Martina Schliessleder und Sabine Weiß. Online verfügbar unter http://epub.ub.-uni-muenchen.de/12292/, zuletzt geprüft am 24.06.2020.Krems, Josef F. (1994). Wissensbasierte Urteilsbildung. Bern: Huber.

Kühl, Stefan (2016): Die Trivialisierung der Studierenden. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz drohen in die Kompetenzfalle zu tappen. Working Paper 4/2016. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-4_2016.pdf.

Künzel, Klaus (2005): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung. Bielefeld: wbv (Internationales Jahrbuch der Erwachsenbildung, 31).

Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Cristina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 47–70.

Messerschmidt, Rolf & Grebe, Regina (2005): Zwischen visionärer Theorie und praktischer Ernüchterung. Berlin: Manuskriptdruck (QUEM-Report, 91).

Messner, Elgrid (2016): Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre: Springer Fachmedien Wiesbaden (Lernweltforschung, 26), S. 5–7.

Mieg, Harald a. (2008): Expertisierung vs. Professionalisierung: relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 3265–3275. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/handle/-document/18180.

Neeb, Christina (2006): Expertise – Die aktuellen Entwicklungen und der Stand in der Expertiseforschung mit Bezug auf den Leistungssport: eBook, ePUB.

Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.

Pollmanns, Marion (2016): Zur Kritik der Kompetenzorientierung. Manuskript des Eröffnungsreferats des 4. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft „Kompetenz ohne Erkenntnis? Lernen und Lehren im Referendariat in Zeiten der Standardorientierung" Bremen / 29.09.2016. Online verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source-=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiP3eWOh9zsAhWaURUIHTbPAtsQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.gew.de%2Findex.php%3FeID%3DdumpFile%26t%3Df%26f%3D49472%26token%3D469664e656b0ad95be4e6973319f6ac1b0c0e383%26sdownload%3D%26n%3DProf._Marion_Pollmanns_Kritik_an_der_Kompetenzorientierung_29_09_2016.pdf&usg=AOvVaw0qYmM5RRCyIPGZhD30MBQI.

Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung vom Novizen zum Experten. In: Peter Dehnbostel (Hg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Berlin: edition sigma. Online verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-6eyyiNzsAhWURhUIHSAXBbIQFjAA-egQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.forschungsnetzwerk.at%2Fdownloadpub%2F2002_Rauner_Novize_scan.pdf&usg=AOvVaw1GAdDzJputQUVk2Nol3MRJ.

Rauner, Felix (Hg.) (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, Felix & Bremer, Rainer (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik. ZfPÄD (2), S. 149–161.

Reiber, Karin (2006): Kompetenz als Leitkategorie für die berufliche Bildung. In: BiBB- BWP (6), S. 20–23.

Rhein, Rüdiger (2015): Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. In: ZfW 38 (3), S. 347–363. DOI: 10.1007/s40955-015-0042-9.

Röben, Peter (2005): Kompetenz und Expertiseforschung. In: Felix Rauner (Hg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 247–254.

Rothe, Heinz-Jürgen & Schinidler, Marion (1996): Expertise und Wissen. In: Hans Gruber & Albert Ziegler (Hg.): Expertiseforschung – Theoretische und methodische Grundlagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–37.

Sachse, Rainer (2006): Psychotherapie-Ausbildung aus der Sicht der Expertise-Forschung. In: Rainer Sachse & Peter Schlebusch (Hg.): Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie. Lengerich, u. a.: Pabst Science Publishers, S. 306–324.

Schaper, Niclas (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. Bonn. Online verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/-07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.

Schneider, Ralf (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: Journal Hochschuldidaktik 20 (2), S. 33–37. Online verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source-=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwihqNbAi9zsAhUCUxUIHZAcBNgQFjABegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Feldorado.tu-dortmund.de%-2Fbitstream%2F2003%2F26945%2F1%2F2009_2_Schneider.pdf&usg=AOvVaw0N2J-lkyN1LxULPGrTG3qj.

Schneider, Wolfgang (1992): Erwerb von Expertise – Zur Relevanz kognitiver und nicht kognitiver Voraussetzungen. In: Ernst A. Hany (Hg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen. Unter Mitarbeit von Horst Drewelow. 1. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 105–122.

Senger, Ulrike (2011): Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierte Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In:

PAradigma 2011/12, S. 22–61. Online verfügbar unter https://www.-google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVz9rljNzsAhVfThUIHS8dDyIQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.zlf.uni-passau.de%2Ffileadmin%2Fdokumente%2-Feinrichtungen%2Fzlf%2F3.5_PAradigma%2FSengerPAradigma2011_2012.pdf&usg=AOvVaw26G4WpvSNyIyb_I8zHq-hw.

Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).

Wick, Alexander (2011): Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen. Universität Heidelberg. Online verfügbar unter https://archiv.ub.uni-heidelberg.-de/volltextserver/12001/.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln (online: https://www.wissenschaftsrat.de/-download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1)

Auf dem Weg zum sektoralen Qualifikationsrahmen im Public Management

Anforderungen des öffentlichen Sektors

Christian Schachtner

1. Einleitung: Forschungsdomäne Public Management

Die öffentliche Verwaltung vollzieht nicht nur politische Initiativen und Gesetze als Rahmenbedingungen von Wirtschaft und Gesellschaft und sanktioniert Fehlverhalten bei der Einhaltung des Rechtsrahmens, sondern gewährleistet die Infrastruktur wirtschaftlichen Handelns. Handlungsfähig ist sie nur durch Mittel der erwerbsfähigen Personen und Unternehmen; insofern ist die öffentliche Verwaltung selbst stets einer kritischen Betrachtung bezüglich der Wirtschaftlichkeit ihres Handelns ausgesetzt. Den gesellschaftlichen Wandel von der Industrie- in die Informationsgesellschaft geht der deutsche Staat auch in der politischen Ausgestaltung vom karitativen Wohlfahrtsstaat zum Gewährleistungsstaat durch Outsourcing und Kooperation neoliberal als ordnungspolitischen Trend an (Europäische Kommission 2017, S. 1). Insofern kommt insbesondere dem sog. „Dritten Sektor" von gemeinnützigen Organisationen in Privatrechtsform bzw. zivilgesellschaftlichen Einrichtungen eine verantwortliche Rolle zur Gewährleistung bisheriger staatlicher Aufgaben zu (vgl. Bertelsmann 2017, S. 10).

Der gemeinwirtschaftliche Sektor unterteilt sich in unterschiedliche Akteure, die Einfluss auf das Wirtschaftsgeschehen nehmen. Neben den staatlichen und kommunalen Verwaltungsbehörden, den Sicherheits- und Gesundheitseinrichtungen finden sich genossenschaftliche Akteure hier ebenso wie NPOs (Non-Profit-Organisationen) oder kommunale Wirtschaftsbetriebe (vgl. Schauer 2015, S. 17).

Außerdem lässt sich der Trend zu verstärkter zivilgesellschaftlicher Beteiligung und zur Bildung von Interessengruppen in gesamtgesellschaftlichen Angelegenheiten mit Gemeinwohlorientierung erkennen (vgl. Tett 2015). Durch die zunehmende Geschwindigkeit und Verflechtung von Wirtschaftstätigkeit am Markt entsteht eine Komplexität an Aufgabenstellungen, die für eine effektive und effiziente Bedienung der Bedürfnisse im jeweiligen Aufgabengebiet benötigt wird. Ein Treiber zur Einführung neuer Arbeitsmethoden im öffentlichen Sektor ist die Dynamisierung der Umweltbedingungen zur Dienstleistungserbringung in einer vernetzten, zunehmend digitalisierten Service-Welt. Entsprechend des Megatrends „Antifragilität" müssen zukunftsfähige Systeme nicht zwingend widerstandfähig sein, jedoch ist die Fähigkeit wichtig, sich evolutionär aus Schockzuständen heraus weiterzuentwickeln (Nassim 2013).

Insbesondere aufgrund der Abweichung zum erwerbswirtschaftlichen Grundprinzip sowie anderer Rechtezuschreibungen (u. a. obrigkeitlich-hoheitlicher Staatsvollzug) lassen sich abweichende Parameter wissenschaftlicher Betrachtungswinkel erkennen. Gleichzeitig stellt die Perspektive des Public Managements vorwiegend auf innerorganisatorische Strukturen, Prozesse, Servicestandards sowie Kooperationsbemühungen bzw. die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle ab, sodass es im Bereich der Planungsverwaltung, anders als in der Ordnungs- oder Leistungsverwaltung, starke Ähnlichkeiten zu Transformationsbemühungen von Unternehmen des erwerbswirtschaftlichen Sektors zu beobachten gibt.

Das Management von öffentlichen Einrichtungen wird im deutschsprachigen Raum vorwiegend vor dem Hintergrund von politisch motivierten Steuerungsreformen über teils mehr, teils weniger ökonomische Theorien und Instrumente definiert. Im angloamerikanischen Raum wird in Forschung und Lehre darunter *Public Administration* und *Public Policy*, woraus ein wesentlich stärkerer Bezug zur Politologie verstanden werden kann (z. B. *Joined-up* und *Whole-of-Government* nach Christensen & Laegreid 2007; Pollitt 2016).

In der anwendungsorientierten Forschung lassen sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen im Feld des Public Managements koppeln, da in der Regel jegliche weitreichende Veränderungsvorhaben der wie auch immer gearteten politischen Steuerungsbemühungen im Programm- und Agenda-Setting sowie der Reformierung einzelner Verwaltungszweige bzw. Körperschaften neben der strategischen Planung die Frage der Legitimierung der Maßnahmen sowie der Wirtschaftlichkeit bzw. Rechtmäßigkeit auslösen (vgl. Pollitt & Bouckaert 2017).

Eine Steigerung an Dynamik und Komplexität der Anforderungen ergibt sich vorwiegend aufgrund der Breite des Aufgabenspektrums von öffentlichen Einrichtungen durch kürzere Zyklen und eine steigende Anzahl an Gesetzgebungsprozessen. Für Behörden neuartige Aufgaben in der Erweiterung von Servicestandards unterliegen einem Prozess des Service Designs von virtuellen Angeboten (Europäische Kommission 2013).

Insofern lässt sich bislang (und auch künftig) zunehmend im praktischen Konzeptionieren von Kollaborationsbeziehungen zur Anforderungsbewältigung von Komplexität in *cross*-funktionalen Teams eine Interdisziplinarität erkennen. Derartige Trends lassen sich arbeitsmarktspezifisch als einheitlich im Erwerbsleben positionieren, weshalb sich organisationale Aspekte des Public Management als Teildisziplin der Betriebswirtschaftslehre einordnen lassen. Insbesondere lässt sich dies auch an der Gründung der wissenschaftlichen Kommission „Öffentliche Verwaltungen und Unternehmen“ im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. im Jahr 1979 verdeutlichen.

1.1 Einordnung zwischen wissenschaftlichen Disziplinen

Der öffentliche Sektor und sein Handeln unterliegen verschiedenen Betrachtungsperspektiven, woraus unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen einen Untersuchungsgegenstand ableiten.

Neben der betriebsökonomischen Betrachtung von Leitbildzielen, Strategien, Strukturen, Prozessen und Aufgabenteilung werden weitere Disziplinen zwingend und unmittelbar in die Betrachtung des öffentlichen Sektors einbezogen. Dies geschieht jedoch unterschiedlich in der

Intensität, je nachdem ob das staatliche, obrigkeitlich-hoheitliche Handeln von Körperschaften bzw. das dienstleistungsorientierte Handeln öffentlicher Betriebe oder das gemeinwesensorientierte Handeln von Non-Profit-Organisationen bzw. Genossenschaften betrachtet wird. Öffentliche Werte charakterisiert, dass alle gesellschaftlichen Gruppen von der Ressourcenverteilung profitieren, nachdem diese von sämtlichen Akteurinnen und Akteuren in der Gesellschaft entschieden wurde (Europäische Kommission 2017).

Neben der Betrachtung einzelner Einrichtungen lässt sich auch eine gesamtwirtschaftliche Analyse in finanzwissenschaftlicher Sicht in Bezug auf die Verwaltungsökonomie unternehmen, indem Aktivitäten des Staates als Marktteilnehmer und deren Ausflüsse im Zugriff auf makroökonomische Effekte von gesamtwirtschaftlich bedeutsamen Größen wie Bruttonationaleinkommen, öffentliche und private Investitionsquote, Beschäftigungsquote von Personal oder Real-Verschuldung des Staates im Rahmen der „Öffentlichen Volkswirtschaftslehre" betrachtet werden (siehe etwa Mcloughlin 2014).

Unterstellt wird dabei jeweils nach dem ressourcenbasierten Ansatz ein effizientes sowie effektives Handeln in Gesetzgebung und dessen Vollzug sowie der politischen Agenda-Setzung, um bestmögliche Rahmenbedingungen für Wachstum und Wohlstand zu sichern, indem Programme etwa zur Entwicklung von Konsum und Arbeit durch leitgesetzliche Initiativen geschaffen werden. Die normative Gestaltung der Verwaltungsdienstleistungen ist stets in einem Spannungsfeld zwischen politikwissenschaftlicher Forschung, vorwiegend bei der Interpretation des Gestaltungsauftrags sowie der Rechtssetzung und Interpretation des Rechts, insbesondere des Verfassungsrechts und des öffentlichen Rechts (Sicherheitsrecht, Recht des öffentlichen Dienstes, Baurecht, Haushaltsrecht etc.). Vornehmlich anhand der *Sustainable Governance Indicators* (SGI) der Bertelsmann Stiftung wird eine empirische Basis durch kombinierte Analyse von Politik, Demokratie und Regierungshandeln in 41 EU- und OECD-Ländern durchgeführt, wobei eine intensivere Einbindung der Wissenschaft in die Politikgestaltung zu einem Qualitätssprung des Handelns führen könnte (Europäische Kommission 2017, S. 3 f.).

Eine weitere Disziplin im Wissenschaftskontext ist die Auseinandersetzung mit dem Vollzug jugend- und sozialpädagogischer Prävention, dem sozialgesetzlichen Rechtsvollzug sowie der Nachsorge in der Soziologie bzw. der Sozialen Arbeit als Teildisziplin, welche einen zielgerichtet anderen Fokus auf Handlungskompetenz im sozialen Interaktionsbereich setzt. Managementbedingte Entscheidungen innerhalb sozialer Organisationen wie Behörden haben auch immer Auswirkungen auf die Psychologie der Einzelnen als Bürgerinnen und Bürger oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Insbesondere die zunehmende Veränderungsgeschwindigkeit aus externen Umweltbedingungen von Institutionen bedarf eines methodischen Vorgehens, welches Werte und Einstellungen begleitet *(Change Management).* Gleichzeitig kommt mit der Forderung nach gesellschaftsförderlichen Initiativen von Körperschaften, die einen sozialen oder sonstigen Mehrwert für die Bevölkerung bieten, zunehmend mehr Vielfalt im Aktionsradius von öffentlichen Einrichtungen auf. Im Hinblick auf Themen der Nachhaltigkeit und des technologischen Fortschritts entstehen Fragen der Regionalförderung, Stadtentwicklungsplanung oder Smarten Dienste zur Reduzierung der Klimabelastung in der Serviceerbringung oder dem virtuellen Erleben von örtlichen Besonderheiten (*Virtual Reality, Augmented Reality*) mit Bezügen zur Geographie und Informatik (Niestroy & Meuleman 2016).

In Anbetracht dieser Gemengelage ergibt sich ein Bild heterogener wissenschaftlicher Disziplinen, die jedoch in der Vermittlung von Handlungskompetenz kumulativ vorliegen müssen, um ganzheitlich den Anforderungen an die Steuerung und Bewältigung öffentlicher Belange gerecht zu werden.

Die Verwaltungswissenschaft gehört innerhalb der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Fachgruppe der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an. Als Hochschulfach wurde sie 2018 in die Kartierung der sog. „kleinen Fächer" aufgenommen. Die Kartierung erfasst die Standorte und Professuren seit dem Jahr 1997, welche in sechs zentrale Fachkulturen untergliedert sind. Die Unterscheidung zu großen Fächern und von nicht-selbstständigen Teildisziplinen dient der Einordnung der Bedeutung und Entwicklung und erfolgt in Anlehnung an die Fach-

systematik des Statistischen Bundesamtes. Diese Fachkulturen sind: (1) Geisteswissenschaften, (2) Gesundheitswissenschaften, (3) Ingenieurwissenschaften, (4) Kunst und Kunstwissenschaften, (5) Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften und Geographie und (6) Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Zentrale Fachgesellschaften der Verwaltungswissenschaft sind u. a. die Deutsche Sektion des Internationalen Instituts für Verwaltungswissenschaften und das *International Institute of Administrative Sciences, European Group of Public Administration* (IIAS-EGPA).

Abbildung 1 soll diese Zusammenhänge klären, wobei im nachfolgenden Beitrag vorwiegend Public Management auf tertiärer Ebene als Schnittstelle zwischen der Managementlehre in der systemischen Planung und Umsetzung sowie Zielerreichungskontrolle seitens politischer Auseinandersetzungsprozesse und -mechanismen auf unterschiedlichen föderalen Ebenen zu verstehen ist. Unter den politischen Aufträgen kommen wiederum Schwerpunkte der übrigen Disziplinen der Verwaltungswissenschaften in unterschiedlicher Ausprägung vor, woraus sich die Komplexität der Domäne speist. Begrifflich stellt eine Domäne auf unterschiedliche Teilbereiche einer Forschungsdisziplin wie beispielsweise den Wirtschaftswissenschaften ab. Insofern lässt sich durchaus diskutieren, ob im Falle des Public Managements eine eigene Domäne zu rechtfertigen ist. Aufgrund der gemeinwirtschaftlichen Ausrichtung und des Umfangs sowie des Einflusses der öffentlichen Sparte der Gesamtwirtschaft wird an dieser Stelle eine grundlegende Andersartigkeit unterstellt, woraus sich eine eigenständige Domäne rechtfertigen lässt. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese Einschätzung untermauern:

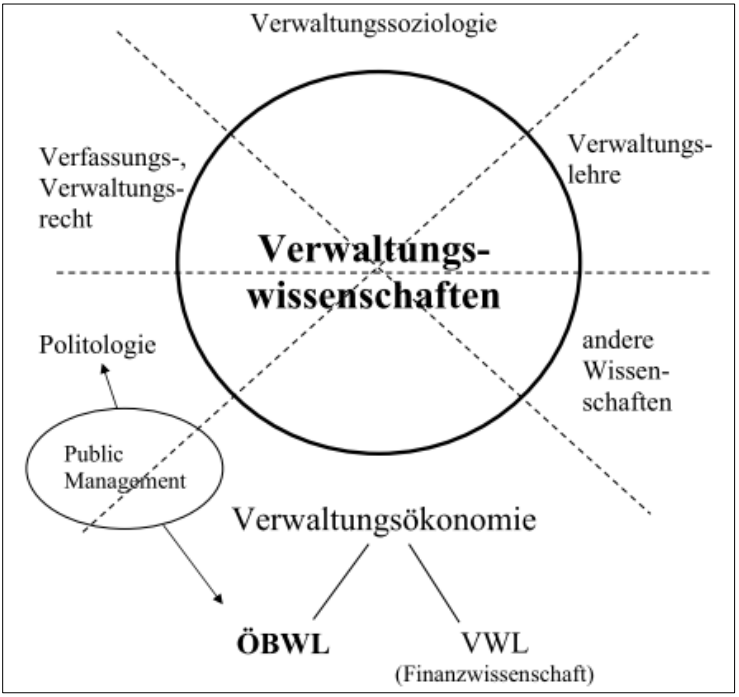


Abbildung 1: Forschungsdomäne Public Management nach Schauer (2015, S. 18)

In Bezug auf die Ausrichtung auf einen sektoralen Qualifikationsrahmen richtet sich das Public Management in seiner methodischen Nähe zur Öffentlichen Betriebswirtschaftslehre auf die angewandte Wissenschaft auf Bachelor- und Master-Ebene aus, da handlungsorientierte Theoriemodelle bzw. Methodensettings in der Struktur- und Ablaufgestaltung federführende Bedeutung aufweisen. Gleichzeitig kommt empirischen Bestandteilen in der Ausübung von politischen Meinungsbildungsprozessen, Legitimationsansprüchen und der Trendforschung zu gesellschaftsrelevanten Bewegungen eine zentrale Bedeutung zu. Deskriptive Elemente spielen immer dann eine Rolle, wenn es um die Einordnung oder Bestimmung neuer rechtlicher, technischer oder organisatorischer Handlungsfelder, Vorgaben und Positionen geht, weshalb ein Entwicklungsprozess der Reformierung des Reifegrades der öffentlichen Hand nicht abgeschlossen erscheint.

1.2 Anwendungsorientierte Forschung

Die verwaltungsökonomische Theorie liefert wissenschaftliche Erklärungsansätze und schafft wissenschaftliche Prognosen über die zukünftige Bedeutung und Ausrichtungen der unterstellten Organe in Hinblick auf die Begegnung mit gesellschaftlichen Trends und technologischem Fortschritt (vgl. Pollitt 2016).

In der praxisorientierten Ableitung von Theorien werden Gestaltungsempfehlungen häufig über Ansätze der Öffentlichen Betriebswirtschaftslehre, insbesondere system- bzw. entscheidungsorientierte Forschungsansätze der Managementlehre, definiert. Gleichermaßen nehmen sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze über verhaltensorientierte und vergleichende Forschungsansätze einen gewichtigen Raum ein (siehe im Detail: Jann et al. 2006).

Der systemorientierte Ansatz bezieht seine Legitimation aus Erklärungen über die Verbindung von institutionellen Strukturen wie Leitungsebene, Organisationseinheiten, Kooperationspartner und Zielgruppen unter ressourcen- bzw. kompetenzbasierten Betrachtungsperspektiven (Reifegrade der Organisation, Personalressourcen, Qualität der Veränderungspotentiale) zur Steigerung organisationaler Lernprozesse. Gleichzeitig werden soziale Verhältnisse und Regelungen über Kommunikation, Anreizsysteme, Hierarchie und Handlungsspielräume einbezogen, um die Effizienz und Effektivität sowie Zweckgebundenheit von Entscheidungen einzuordnen. Die Verbindungen dieser Elemente stellen den Handlungsrahmen dar, worin unterstellt wird, dass Veränderungen verschiedene Auswirkungen auf das Zusammenspiel der übrigen Elemente der Wirtschaftlichkeit des Handelns haben.

Insbesondere bei managementbedingten Entscheidungen, der Umsetzung von (gesetzlichen) Vorgaben und Umsetzungsempfehlungen oder Beschlüssen von Gremien kommt der entscheidungsorientierte Ansatz im Abwägungsprozess von Handlungsalternativen zum Einsatz. Dieser stellt nicht nur strategische Abwägungsstrategien dar und gibt Handlungsempfehlungen, sondern thematisiert strukturiert auch die Folgen und Auswirkungen je nach Entscheidungsoption des Willensbildungsprozesses.

Innerhalb der soziologischen bzw. psychologischen Erklärungsansätze hat in Bezug auf das Public Management insbesondere der verhaltensorientierte Ansatz in der Untersuchung von Individuen und (Sub-) Gruppen, derer intrinsischen und extrinsischen Ziele, der Prozesse des Vertrauens- und Bindungsaufbaus sowie der Fehler- und Förderkultur der Gesamtorganisation und im Kontrast dazu der Teileinheiten Einzug gefunden. Zunehmend werden *Public Choice*-Ansätze neben den oben beschriebenen Managerialismus-Ansätzen populär, indem Benchmarks und Leistungs- bzw. Regelungsvergleiche zu Potentialen kennzahlengestützt untersucht werden. Basierend auf der neo-liberalen Ausrichtung vergangener Reformbemühungen konnte außerdem die „Neue Institutionenökonomie" Fuß fassen, worunter Instrumente zur Steuerung von ökonomischen Vereinbarungen zwischen gemeinwirtschaftlichen Einrichtungen, der gewinnorientierten Wirtschaft und dem Staat analysiert werden.

Bei einem Blick in die Fachliteratur und auf die unterschiedlichen Ansätze der Verwaltungswissenschaften wird deutlich, dass ein allgemein akzeptiertes System zur Modernisierung von Verwaltungsdienstleistungen nicht vorliegt, obwohl sich die Reformierungsinitiativen der deutschen inneren Verwaltung mittlerweile über mehrere Jahrzehnte ziehen und in der Hochphase Mitte der 1990er Jahre in das „Neue Steuerungsmodell" (NSM) mündeten. Darunter sollten mehrere Initiativen wie die stärkere Markt- und Wettbewerbsorientierung, eine Etablierung von ziel- und ergebnisorientierter Steuerung (Outcome und Output) inkl. nachhaltigem Monitoring und Wandel hin zur Leistungserbringung mit Fokus auf Bürgerorientierung flächendeckende Änderungen der Grundhaltung vieler Einrichtungen bewirken (siehe vertiefend die sechs Thesen von Reinermann 2017, S. 6).

Die oben genannten Initiativen führten in Deutschland nicht spürbar zu einer flächendeckend veränderten Wertedefinition und Haltung innerhalb der Verwaltungseinrichtungen. Nach zwei Jahrzenten der Reformbemühungen lässt sich konstatieren, dass viele Behörden offener und transparenter geworden sind. Trotzdem hat sich dies nicht auf einen Vertrauensgewinn der Bürger, erhöhte Werten im sozialen Zusammenhalt oder die Attraktivität des öffentlichen Sektors als Arbeitgeber ausgewirkt

(vgl. Hammerschmid 2013). Zwischen dem Fokus auf Qualität bei der Erbringung von öffentlichen Dienstleistungen und dem gesellschaftlichen Wohlergehen, ausgedrückt durch das Vertrauen in den Staat, besteht laut dem Eurobarometer eine Wechselbeziehung, weshalb die Qualität ein geeigneter Indikator für effektives Staatshandeln darstellen würde (vgl. Offenes Datenportal der EU, Standard Eurobarometer 85, Daten 2016, Band A).

Diesem Umstand war möglicherweise geschuldet, dass ungenügende *Post Merger*- oder *Change Management*-Prozesse begleitend zur Implementierung der ökonomischen Instrumente durchgeführt wurden (OECD 2017). Außerdem konnte die vorwiegend *top-down* gesteuerte Initiative nur unter Verabschiedung vieler politischer Kompromisse erfolgen, woraus sich eine durchgehende Akzeptanz nicht durchsetzen konnte. Die Transformation von einem hierarchiegeprägten Bürokratiemodell in ein wirtschaftlich geprägtes System mit der Marktperspektive der Systemtheorie nach (Luhmann 1968) wurde bereits in den Anfangsjahren der Reformbemühungen um die Ökonomisierung der Verwaltungsleistungen durch Münch (1986) kritisiert. Dieser sieht in der Ausrichtung der *Public Choice*-Ansätze des NPM eine kulturelle Distanz der deutschen Subsysteme (Wirtschaft, Politik, Kultur, Gemeinwesen) mit der Ideologie der idealtypisch liberalen Gewinnmaximierungsausrichtung. Gleichzeitig erlebt der Strukturfunktionalismus (AGIL-Schema) nach Parsons (1956) eine häufig fehlinterpretierte Popularität, wobei diese nicht den Kern agiler Urüberlegungen darstellt, sondern Stabilität zu rechtfertigen versucht. Trotzdem erscheint dies jedoch als ein zu Unrecht in den Sozialwissenschaften unbeachtetes Konstrukt zu sein, da es ein mögliches Interpretationsschema von grundlegenden Wirkungszusammenhängen unterschiedlicher Umweltbedingungen zur Erklärung integrierter Handlungen im agilen Management zu sein scheint (vgl. Baecker 2017).

Insofern wurde sich ab den frühen 2010er Jahren (auch als Post-NSM-Ära) über alle föderalen Ebenen hinweg nach Modellen mit einer Ausrichtung an gemeinnützigen Zielsetzungen, leistungsgerechten Anreizsystemen, Performanceindikatoren zur sinnstiftenden Zielausrichtung und Rekrutierungsprozessen bezogen auf funktionsbezogene Werte und Einstellungen umgesehen, um den sich dynamisch

verändernden Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Hammerschmid 2016).

Fündig wurde man im ursprünglich aus der Entwicklungspolitik der Vereinten Nationen stammenden Konzept *Good Governance*, welches auf dem Leitbild des „aktivierenden Staates" basiert und bis dahin im Rahmen des politisch motivierten Regierungshandelns angewandt wurde (Holmberg & Rothstein 2012). Mit *Good Governance* liegt weniger ein analytisches denn ein normativ-praxeologisches Konzept vor, das auf entwicklungspolitischen Benchmarks basiert und eine effiziente Gestaltung von Prozessen unter Einbeziehung wichtiger gesellschaftlicher Gruppen und Minderheiten in die demokratische Entscheidungsfindung zur Schaffung rechtsstaatlicher und transparenter Beziehungen in den Vordergrund stellt. In der Domäne der öffentlichen Verwaltung ist die Errichtung der Beziehungen zwischen öffentlichem und privatem Sektor durch das Konzept der *Public Service Motivation* (PSM) zu verstehen (vgl. Richenhagen et al. 2014).

Hill bezeichnet *Good Governance* als einen Schritt "hin zu einem ganzheitlichen, systemorientierten Konzept des Staatshandelns" (Hill 2000, S. 10), welches partizipative Entscheidungsstrukturen voraussetzt, um Chancen und Risiken wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen in der Zukunft unter Nutzung innovativer und kreativer Fähigkeiten aller Beteiligten in die Alltagstätigkeit zu integrieren.

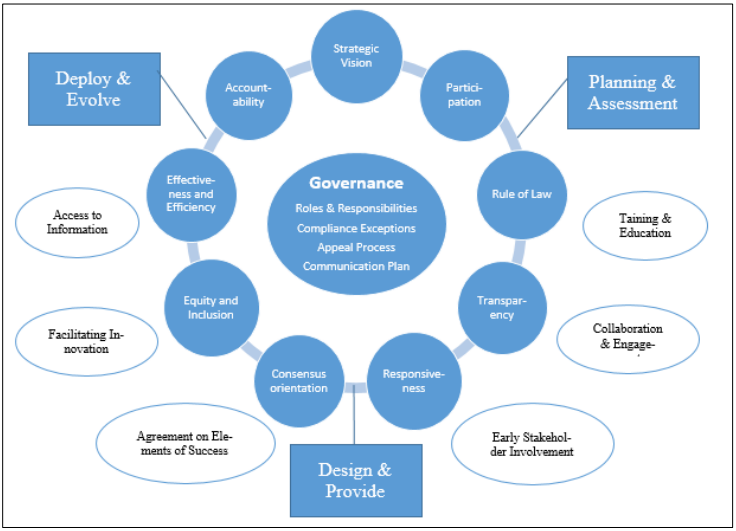


Abbildung 2: Characteristics of Good Governance in Anlehnung an UN Development Programme (1997)

In der praktischen Ausgestaltung des Konzepts durch Strategien und Führungsgrundsätze sind eine klare Vision zu formulieren, strategische Leitplanken zu konkretisieren und definitorische Abgrenzungen von Wertehaltungen zu entwickeln, um talentierte Köpfe zu gewinnen, die Schaffung neuen Wissens in der Leistungserbringung zu ermöglichen und eine sinnstiftende berufliche Weiterentwicklung zu bieten (Europäische Kommission 2017, S. 4). Die Herausforderung liegt darin, basierend auf dem Modell den Einsatz von *New Work*-Elementen mit verschiedenen Instrumenten zur Etablierung eines dynamischen Innovationsklimas gemeinsam mit verantwortlichen Mitarbeitern zu verwirklichen und das Potential der Mitarbeiter gewinnbringend auszuschöpfen (vgl. Schachtner 2019.

Die Führung beeinflusst die Art und den Umfang der Akteure und Steuerungsstrukturen. Bereits seit der Agenda 21 zur Jahrtausendwende werden moderne Bürgergesellschaften gefordert, die eine Zusammenarbeit zwischen Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zum Inhalt machen. Um das Zusammenspiel der Entscheidungsträger aus den unterschiedlichen Kategorien und unterschiedlichen fachlichen wie kulturellen Grundvoraussetzungen möglichst zeitökonomisch zu

gestalten, bietet sich eine Anwendung des Freiburger Management-Modells für NPOs als Orientierungspunkt an (Münkler 2002).

Diese theoriebasierte Ausgestaltung in praktischen Konzepten des Betriebsablaufs sollte als Basis für Überlegungen zur Etablierung individueller Besonderheiten organisatorischer Regelungen geprüft und den nachfolgenden Anforderungen der Praxis gegenübergestellt werden. Diese Professionalität an konzeptioneller Kompetenz ist es, die in der Bildung der Fach- und Führungskräfte vermittelt werden sollte.

1.3 Anforderungen der Praxis

Ein Schlüssel zur Erreichung des ökonomischen Zielverständnisses von Effizienz und zweckgebundener Effektivität scheint für öffentliche Dienststellen im *E-Government* zu liegen. Laut einer Studie *Smart City Readiness Check* des *Innovators Club* des Deutschen Städte- und Gemeindebundes sowie dem TÜV Rheinland im Jahr 2018 verfügen knapp ein Drittel der Kommunen noch über keinerlei *E-Government*-Dienste für Bürger und auch kein Bestreben, dies zu ändern. Außerdem wurde in der Studie von drei Viertel aller befragten Kommunen angeben, keine oder nur unregelmäßige Weiterbildungsangebote für Beschäftigte anzubieten oder gezielt auszuwählen. Hieran ist eine fehlende Kenntnis der Bedeutung von strategischer und verwaltungsökonomischer Ausrichtung erkennbar, da die Handlungsfelder Mensch und Technik den Schwerpunkt der aktuellen Förderprogramme unterschiedlicher Ebenen darstellen.

Auch die Entwicklung des Humanpotentials sowie ein Überdenken der Verwaltungskultur wird durch öffentliche Verwaltungen wenig autonom angegangen. Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass deutsche Verwaltungseinrichtungen auch die interne Fähigkeit zur Reflexion, aus eigenen Erfahrungen zu lernen oder Innovationen zu schaffen, nicht stark ausgebaut haben. Dies entspricht auch der Mehrheit europäischer Länder, welche weiterhin in vorwiegend langwierigen formalistischen Umstrukturierungsprozessen stecken und daher systemische Änderungen nur fragil und wenig nachhaltig eingeführt haben. Zu unterstellende Gründe sind u. a. eine wenig geradlinige Entscheidungslinie (aufgrund

politischer Interessen) sowie mangelnde Macht zentraler Regierungsinstitutionen (Peters & Pierre 2017, S. 11 ff.).

Außerdem werden viele Potentiale rechtlich, strukturell, technisch und personell noch nicht aufgegriffen, die etwa politisch durch die Bereitstellung von offenen Daten mittels des „Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der *G8-Open-Data-Charta*" vorgesehen sind. Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft haben den Aufbau einer zentral zugänglichen Open-Government-Plattform zur Bereitstellung offener Verwaltungsdaten beschlossen, sodass etwa Daten zum Ausbau einer nationalen Geodateninfrastruktur bereitgestellt werden können. Die Bereitstellung von offenen Daten erhöht die Transparenz des Verwaltungshandelns und ermöglicht die Nutzung dieser für innovative Projekte zur Förderung des Portal-Reifegrads durch *Start-Ups* und setzt zudem Anreize für Forschungsvorhaben und Bürgerbeteiligung. Der Umfang an *Open Government*-Initiativen wird auch durch einen Benchmark-Indikator der EU im Sinne eines Zielerreichungsgrades erhoben (vgl. Europäische Kommission 2014).

Deren Umsetzung digitaler Behördenangebote in Deutschland hinkt ebenfalls hinterher wie auch die aktive Einbindung der Bürger in Verwaltungsentscheidungen auf allen Ebenen, was zu den zentralen Punkten der digitalen Agenda der Bundesregierung zählt (Kienbaum 2015, S. 9). Ein zentraler Anspruch der deutschen Verwaltung muss eine Erhöhung der Absorptionsfähigkeit und der Innovationsgeschwindigkeit, auch unter Einbindung der Privatwirtschaft, von Forschungsergebnissen und Reformerfolgen anderer Staaten (für Beispiele anderer Länder siehe Bertelsmann 2017, S. 14 f.) sein.

Handlungsbedarf seitens des Staats besteht zudem in der Förderung von angewandter Forschung und Entwicklung, um zukunftsfähige Entwicklungen und die Sicherung von *Start-Ups* aktiv anzugehen und durch Dienstleistungen im *Service Design* und *Customizing* eine benutzerfreundliche Gestaltung von Diensten und deren Verarbeitung im Hintergrund entwickeln zu können. Bisherige Teildisziplinen wie Verwaltungsinformatik mit Inhalten in Wissensmanagement, informationstechnischen Potentialen, gesellschaftlichen Erwartungen und

möglichen Verwaltungsgeschäftsmodellen gilt es auch in der Hochschullehre auszubauen. Ein Weg der Unterstützung interdisziplinärerer Pilotprojekte ist die Schaffung von Orten (sog. *Innovation Hubs* oder Denkfabriken) für die Bewältigung komplexer Herausforderungen von *New Work* (vgl. Schachtner 2019). Eine wichtige Rolle bei deren Implementierung scheint den Führungskräften zuzukommen, um die Bedeutung derartiger Kreativprozesse gegenüber den Regeltätigkeiten in den Organisationen einzuordnen und eine Zwei-Klassen-Gesellschaft der Wertigkeit von Arbeit zu unterbinden. Schließlich ist ansonsten zu befürchten, dass dies langfristig negative Auswirkungen auf die Mitarbeiterzufriedenheit in der Belegschaft haben wird. Diese Klarheit und ganzheitliche Akzeptanz ist die Grundlage einer transformationalen Personalentwicklung, welche wiederum vom Austausch unterschiedlicher Erfahrungen unter den Teilorganisationseinheiten zur Schaffung von Transferwissen dient (vgl. Klimecki & Habelt 1993, S. 10).

Eine digitale Verwaltung kann öffentliche Aufgaben auf neue Art und Weise näher an den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger sowie Unternehmen und zielgruppengerechter erledigen und auch aktiv das Leben der Menschen, z. B. als Plattform für gesellschaftliches Engagement, beeinflussen. Im Rahmen der obrigkeitlich-hoheitlichen Ordnungsverwaltung kann durch intelligente Datenanalysen z. B. der Missbrauch staatlicher Leistungen nachgewiesen werden. Die Mehrwerte benötigen jedoch eine innovative Gestaltung anhand des Lebenslagenprinzips, welches jedoch in der Praxis kaum in Angeboten integriert ist (Bertelsmann 2017, S. 11).

Nur durch eine gesteigerte organisatorische Offenheit und Veränderungsfähigkeit im Schulterschluss mit der Politik kann in einem gesamtstaatlichen Ansatz die Fähigkeit, Bedarfe und Trends zu erkennen und in geeignete Maßnahmen umzumünzen, gefördert werden. Im Besonderen lassen sich hier auch Wertigkeiten durch neue Positionen schaffen, um die Transformation als Signal in die Belegschaft hinein zu symbolisieren. Auf Bundes- und Länderebene können Gestaltungs- und Entscheidungsrechte des digitalen Zeitalters sog. *Chief Digital Officers* übertragen werden (Bertelsmann 2017, S. 24). In einzelnen Behörden sind Ansprechpartner in Form sog. „Digitallotsen“ hilfreich, um methodisch die

Umsetzung der neuen digitalen Geschäftsmodelle voranzutreiben. Diesen soll der Status als „Intrapreneure“ verliehen werden, d. h. durch Delegation kombinierter Fach- und Ressourcenkompetenzen die Möglichkeit des Zugriffs auf Systemzusammenhänge aller Organisationseinheiten gegeben werden. In digitalen Organisationen bedarf es Führungsprofile aller Führungskräfte, die vertieft in Sinnvermittlung, Ziel- und Strategiebildung sowie Organisations- und Personalentwicklung investieren (Reinermann 2017, S. 6).

2. Kompetenzmodell in Anlehnung an die Wirtschaftswissenschaften

Die oben beschriebenen system-professionellen, technologischen und praktischen Anforderungen an Automatisierung und (künstliche) Intelligenz haben in den nächsten Jahren auch für verwaltungsinterne Prozesse enorme Potentiale zur Beschleunigung, Verbesserung und Effizienzsteigerung aufzugreifen und umzusetzen.

Die aus ökonomischen Gründen entstandene Idee eines „Europäischen Semesters“ bietet ein Rahmenwerk, um die Wirtschaftspolitik und Haushaltsmittel der EU-Mitgliedsstaaten in festen Phasen des Jahres zu koordinieren, zu planen und zu monitoren. Seit 2010 wird in der ersten Jahreshälfte durch Leistungsabgleich anhand unterschiedlicher Indikatoren (z. B. Steuersystem, Qualität der Verwaltungsleistungen etc.) ein Stand ermittelt, der in der zweiten Jahreshälfte in nationale Maßnahmen des ggf. nötigen Gegensteuerns münden soll. Insbesondere soll so sichergestellt werden, dass wirtschaftliche Herausforderungen frühzeitiger erkannt werden können, um schneller geeignete Maßnahmen zur Findung eines wirtschaftlichen Gleichgewichts, z. B. durch strukturelle Reformen, ergreifen zu können. Die federführende Aufarbeitung des Ist-Standes sowie der Handlungsoptionen und -empfehlungen der dann folgenden 12-18 Monate übernimmt für jeden Mitgliedsstaat die Europäische Kommission. Die Ziele der “Europa 2020”-Strategie liegen dem Bewertungsschema zugrunde, wobei die nationalen Maßnahmenpläne der Länderregierungen vom Europäischen Parlament verabschiedet werden.

Eine der Betrachtungsperspektiven der Europäischen Kommission ist die Qualität der Verwaltungsleistungen, woraus sich ableiten lässt, wie die öffentliche Verwaltungssteuerung Auswirkungen auf das Wachstumspotential der Mitgliedsstaaten sowie den Wohlstand der Bevölkerung hat. Die service-orientierte Verwaltungssteuerung mit Effektivitäts- und Effizienzzielen bedient die Bedarfe der Bürgerinnen und Bürger und Unternehmen und sorgt damit für die Grundlage der Wohlstandsentwicklung, die Förderung von Vertrauen in der Gesellschaft und schließlich einen Anstieg von wirtschaftsethischem Handeln (Europäische Kommission 2017).

Entsprechend verändert sich das Anforderungsprofil der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Das Ziel der öffentlichen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber hat folglich zu sein, die Beschäftigten auf den digitalen Wandel und die konkreten Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag bestmöglich vorzubereiten und die neuen Herausforderungen anhand eines ganzheitlichen und nachhaltigen Transformationskonzepts transparent zu machen. Um den Behördenalltag von morgen nachhaltig zu verändern, gilt es für Führungskräfte, die Betroffenen mitzunehmen, um ihnen die Wahrnehmung der in Zukunft vernetzten, digitalen und flexibleren Arbeitsanforderungen zu ermöglichen. Die Behördenvision wird einen Kulturwandel in Richtung eines verwaltungsinternen *Digital First* nach sich ziehen, der erhöhte Anforderungen an eine Personalplanung mit strategischen, strukturellen und personellen Aspekten im Entwicklungsbedarf von Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Beschäftigten stellt. In der zunehmenden Informationsgesellschaft bildet die Implikation der voranschreitenden Digitalisierung in allen Bereichen der Lebens- und Arbeitswelt einen integralen Bestandteil eines jeden Kompetenzfeldes. Diese Bedeutung ist eine der neuesten, jedoch präsentesten im Alltagsleben, wie dies beispielsweise ein weiteres Mal nur mit dem Phänomen der Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Gesellschaft vergleichbar ist (siehe hierzu weitere Ausführungen zu den *Sustainable Development Goals* zur Agenda 2030 der Vereinte Nationen 2017). Insofern lässt sich ableiten, dass sich die Bewältigung von Megatrends ebenfalls nur durch Rahmenvorgaben auf europäischer Ebene vereinheitlichen lässt und es hier der Schaffung von Modellen zur Steigerung der Handlungskompetenz bedarf.

Als Grundlage für die Einordnung gesellschaftlicher Querschnittskompetenzen wurde im Falle digitaler Kompetenzen auf unterschiedlichen Fokusbereichen eine Modellierung entwickelt und in *Tools* umgesetzt. Eines dieser Rahmenwerke stellt das *European Reference Framework of Digitally Competent Educational Organisations* dar, welches von der Direktion für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission beauftragt wurde und vom *Joint Research Center – Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS)* wissenschaftlich federführend erarbeitet wurde. Der Erarbeitungsprozess erfolgt unter Beteiligung von Vertretern von digitalem bzw. online-gestütztem Lernen sowie Vertretern von ausgewählten EU-Mitgliedsstaaten.
Das sog. *DigCompOrg Framework* umfasst sieben Elemente inkl. 15 Unterkategorien, welche strategische Ziele des *Education and Training (E&T)*-Bereichs zur Förderung von Transformation von Fähigkeiten und Einstellungen in der Digitalwirtschaft von Individuen und der Gesamtstruktur in Organisationen als *Peer-Learning* fördern. Zudem wurde zur Reduzierung der Interpretierbarkeit der Kategorien eine Anzahl von 74 Deskriptoren als Elemente eines Kreises visualisiert, um die Verknüpfungen und Interoperabilität zu verdeutlichen.

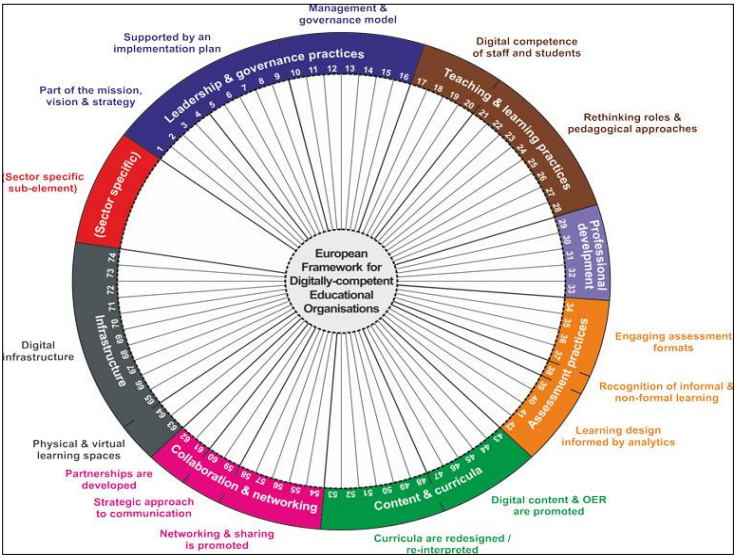


Abbildung 3: DigCompOrg-Modell inkl. Kategorien nach dem EU-Joint Research Center 2015, S. 5

Die primär in der Ausrichtung für Bildungseinrichtungen des allgemein- und berufsbildenden Bereichs etablierten Regelungen einer Vision von qualitativ hochwertiger Bildung kann auch auf Institutionen anderer Grundausrichtung adaptiert werden, insofern sich diese als lernende Organisation aufstellen wollen. Laut einer internationalen Studie wird in zukunftsorientierten Einrichtungen der Fokus auf „indikatorgestützte Verantwortung" bei der Leistungsmessung schrittweise durch einen Fokus auf „indikatorgestütztes Lernen" ersetzt (vgl. van Dooren et al. 2015).

Das generische Modell setzt damit auf eine fundierte Integration digitaler Technologien in der Gestaltung von Innovationen anhand von drei Perspektiven der Organisationsgestaltung auf: pädagogische, technologische und organisatorische Transformationsindikatoren (EU-Joint Research Center 2015, S. 5). Insofern stellt das Transparenz-Modell einen Rahmen dar, innerhalb dessen mehrere praxisorientierte Zieldimensionen von Verantwortungsübernahme und Kompetenzfelder von *Governance* und *Leadership* anschlussfähig integriert werden können. Es dient vornehmlich diesem Weg der domänenspezifischen Reflexion, der Standortbestimmung und Gestaltung von digitalen informellen und nonformalen Lernstrategien, Programmen und Projekten zur Erhöhung des digitalen Reifegrads von Organisationen, indem Verantwortlichen auf europäischer, staatlicher oder kommunaler Ebene die Handlungsoptionen formativer bzw. summativer Lern- und Evaluationsprozesse dargestellt werden (Colardyn & Bjornavold 2004, S. 79).

Begonnen wurde im Jahr 2013 mit der Überlegung der Urform von *DigComp*, um die digitalen Kompetenzen von Bürgern entwickeln und planen zu können, um Trendbewegungen im digitalen Zeitalter auf eine Wahrscheinlichkeit der Anschlussfähigkeit der Nutzer einordnen zu können. Dieser Rahmen stellte jedoch lediglich eine Drei-Faktoren-Skala ohne konzeptionelles Modell im Hintergrund dar, worin auch Referenzbeispiele zur Einordnung fehlten. In der 2017 erweiterten Fassung wurden diese Aspekte sowie eine Erhöhung des Detaillierungsgrades auf acht abgrenzbare Statuszuschreibungen ergänzt und grafisch in eine Darstellung überführt, die den Menschen in der Assoziation des Schwimmers im digitalen Ozean zeigt.

Dieses Selbstverständnis und Niveau an Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Dienste ist das Gegengewicht zur Serviceorientierung der öffentlichen Verwaltung. Die konsequente Führungsausrichtung von Behörden auf diese Anforderungen wandelt nötige Führungskompetenzen. Ein auf den Führungsalltag im öffentlichen Dienst angepasstes Verständnis von *Digital Leadership* sieht es auch vor, einen Pool an Mitarbeitergruppen nach Jobfamilien mit ähnlichen Kompetenzanforderungen für eine flexible Einsatzmöglichkeit nach Bedarf und Potential zu schaffen (vgl. Capgemini 2019, S. 6f.).

Das Führungskräftebild muss sich zum Multiplikator relevanter Informationen entwickeln, das auch ein Gespür für relevante Schritte in Veränderungsprozessen aufweist und gleichzeitig Vertrauen in neue sich wandelnde Zielsetzungen bei den Beschäftigten schafft. Damit verbunden ist damit auch eine „Transformation" von Fachleuten hin zum Beratenden bzw. Analystinnen und Analysten in der Potentialentwicklung, „insbesondere was zukünftige Rollenprofile, Karrierepfade und -planung, Talent Management sowie *Recruiting*-Strategien betrifft" (Capgemini 2019, S. 12).

In der Umsetzung dieses Mehrwerts ist über handhabbare *Tools*, wie beispielsweise interne Plattformen zum Wissensaustausch auf Basis von lerntheoretischen Grundlagen, ein Ansatz der Potentialbetrachtung gegeben. Bei der konkreten Ausgestaltung von Modulen zum Lernfortschritt auf solchen Wissensplattformen bietet sich eine Einbindung von Expertinnen und Experten, z. B. durch Kooperationen mit universitären Lehrstühlen, an. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein verändertes Selbstverständnis von Verwaltung durch proaktives Angehen eines langfristigen Kultur- und Mentalitätswandels notwendig ist. Lernstrategien lassen sich so für das Lernen am Arbeitsplatz für unterschiedliche Beschäftigtengruppen und -niveaus einführen. Ein für die digitale Transformation und den damit verbundenen fundamentalen Reorganisationsprozess von Glaubenssätzen und Wertehaltungen stellt das Phasenmodell des Transformativen Lernens dar. Existenzielle Angst über Status oder Machteinfluss geht demnach einher mit ablehnenden bzw. blockierenden Handlungen, bis das Suchen nach Verbündeten beginnt. Der Zyklus setzt sich fort, sobald neue Optionen über die eigene

Rolle gefunden sind. Danach können neue Planungen über nötige Fähigkeiten in der neuen Rolle beginnen. Anschließend wird die Situation final angenommen und über Wege des Kompetenzerwerbs ein Selbstverständnis des Wandels erreicht (siehe vertiefend Mezirow & Taylor 2009).

Eine insbesondere aufgrund der typischerweise sehr homogenen Gruppendynamiken in der allgemeinen inneren Verwaltung erfolgversprechende Praxismethode verspricht ein weiterer, anwendungsorientierter Ansatz in Form der *Communities of Practice* nach Wenger (Wenger 1998). Ein Lernverständnis basiert dabei auf einer losen und interessensgestützten Zusammenführung von erscheinenden Personen, die unterschiedliche Fähigkeiten und Hintergründe mitbringen. Das Ziel hierbei ist es, in der Gruppe einen sinnstiftenden Mehrwert durch kollaborative Arbeitsprozesse zu generieren, indem ein gemeinsamer Kontext im Prozess erschlossen wird. Das vorhandene Wissen gilt es durch methodische Kenntnisse so aufzubereiten, dass es am Ende des nicht zeitlich limitierten Prozesses ein aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtetes Ergebnis abrufbar bereitstellen kann (siehe Bartosch et al. 2013).

Aus dieser exemplarischen Aufzählung soll einordnend nicht der Eindruck der einzig verfügbaren Option an lerntheoretischer Basis entstehen, da über die Lehre des Konstruktivismus bzw. Humanismus weitere Grundlagen der Analyse, z. B. auch über den rationalen Diskurs der Kommunikationstheorie nach Habermas oder der kritischen Theorie nach Freire (Verbalismus in der Autonomie), ein Mehrwert für die Umsetzung einer Umsetzung des Kompetenzmodells entstehen könnte.

Insbesondere die Ausbildung von Nachwuchsführungskräften in der inneren Verwaltung hat dem Anspruch zu genügen, mit wissenschaftlichen Arbeitsprozessen vertraut zu werden sowie Erkenntnisgewinn nachhaltig zu forcieren. Lehrdidaktisch muss damit über Fach- und Methodenwissen hinaus Persönlichkeitsbildung betrieben werden. Damit ist nach neuerer Auffassung hochschulischer Bildung neben verantwortlicher Eigenständigkeit auch eine Seite von emotionaler und sozialer Kompetenz zu verstehen. Dies passt zum unterstellten Dienstleistungs-

gedanken im Public Management, weshalb in der hochschulischen Ausbildung das Prinzip des „Forschenden Lernens“ Einzug zu halten hat. Dieses zielt als eines der stärksten Prinzipien auf wissenschaftliche Handlungskompetenz ab und stellt sowohl theoretischen als auch anwendungsorientierten Erkenntnisgewinn als Schnittstelle in den Mittelpunkt des Humboldt’schen Universitätsverständnisses.

Der Begriff wurde erstmals von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) im Jahr 1970 verwendet, definiert diesen jedoch aufgrund der vielfältigen institutionellen und fachlichen Freiheiten in der Lehre nicht abschließend legal. Charakteristisch erscheint zur Erarbeitung einer Arbeitsdefinition von Forschendem Lernen zu sein, dass eine Forschungsfrage selbst (lernzentriert) erarbeitet werden und diese in einem dauerhaften Hinterfragungsprozess anhand methodischer Settings systematisch überprüft bzw. interpretiert werden muss. Außerdem sollte das Forschungsdesign auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse bzw. einer Anwendung in einem neuen Kontext gerichtet sein, um eine relevante (d. h. eine in der *Scientific Community* von Interesse seiende) Problemstellung zu behandeln. Gleichzeitig sollte eine gesellschaftliche Bedeutung in einer der Wissenschaft behandelten Frage inkludiert sein. Insofern finden sich Ansätze im sog. *Problem-based Learning* und auch im Projektstudium, in dem theoretische Aspekte anhand eines systematischen Phasen-Zyklus erarbeitet werden (vgl. Euler 2005, S. 253 ff.).

Insofern wird im Kontext dieser Arbeit der Definition nach Huber gefolgt: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Der Anspruch eines situationsgerechten Transfers von theoretischen Grundlagen als Basis professionellen Handelns ist es somit, stets durch kritische Reflektion zu einem verantwortlichen Prozess der Einordnung der Ergebnisse zu kommen.

In der am 16.02.2017 durch die KMK in Abstimmung mit dem BMBF und unter Einbindung der Stakeholder des Bologna-Prozesses beschlossenen Fassung unterstellt der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) eine „akademische Professionalität" bei einer akademisch gebildeten Person, die qualifiziert ist, „[…] weitgehend frei und selbstbestimmt entscheidet und handelt. Sie vollzieht dies in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/ erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist" (Hochschulrektoren-konferenz (HRK) 2017, S. 4).

2.1 Das HRK-Modell im Bereich der tertiären Bildung als Transferoption

Unterstellt man der Domäne des Public Management die notwendige Ausrichtung zur lernenden Organisation in einem multi-föderalen Gesamtsystem, so ist die neuartige Dienstleistungserbringung nicht nur eine Frage der oben beschriebenen Querschnittskompetenzen zur Innovation, sondern auch der systematische Anspruch der Erzeugung neuen Wissens in rechtlicher, organisatorischer und methodischer Hinsicht. Insofern kann eine Verbindung zur besonderen Charakteristik hochschulischer Bildungsprozesse zur selbstständigen Wissenserzeugung in innovativer, gemeinnütziger Organisationslehre gezogen werden. Diese Konkretisierung akademischen Handelns auf dem Gebiet von Forschung und Wissenschaft wurde von Expertinnen und Experten durch die Differenzierung von hochschulischer Qualifikation gegenüber praktischen Routinetätigkeiten oder auch beruflichen Bildungsgängen gefordert. Hier sieht es Ulrich Bartosch als wesentlich an, erweiterte bzw. spezialisierte wissenschaftliche Expertise explizit zu kennzeichnen (vgl. Bartosch 2009, S. 95).

Daraus leitet sich ab, dass informelle, non-formale und formale Lernprozesse im Kontext innovativer Verwaltungsausrichtung nicht zwangsläufig dem umfassenderen Gesamtkanon eines Studiengangs-Curriculums mit qualitätsgeprüften Lernerfordernissen gleichzusetzen sind. Ein Qualifikationsrahmen hochschulischer Bestandteile (Hochschul-qualifikationsrahmen – HQR) wird nötig, um anwendungsorientierte Elemente der Wissenschaftsfortschreibung domänenspezifisch anhand von sektoralen Qualifikationsrahmen durch die Vielfalt der inhaltlichen

Spezialisierung und Nutzung didaktischer Gestaltungsräume des professionellen Handelns in branchentypischen Beschäftigungssystemen einordnen und abstufen zu können (vgl. Bartosch 2004, S. 61 ff.).

Zur Bestimmung der definitorischen Abgrenzung wird in diesem Artikel das Verständnis eines sektoralen Qualifikationsprofils aus dem hochschulischen Studium verwendet, worunter die Verbindung von freier Lehre und freier Forschung am Lernort Hochschule und am Lernort Praxis unter Berücksichtigung branchentypischer Dynamiken verstanden wird (Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) 2012, S. 5). In einer Gesamtschau der Einordnung von praktischen Lernergebnissen lässt sich die Notwendigkeit zur Etablierung eines Hybrid-Modells, bestehend aus den Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zur Schaffung von Transparenz in der Einordnung von Routinetätigkeiten mit definierbaren Problemstellungen auf Ebene beruflicher Bildungsprozesse, kombiniert mit den akademischen und sonstigen Deskriptoren des HQR erkennen. Diese umfassende Einordnung hat anhand von empirischen Erhebungen mit repräsentativem Charakter sichergestellt zu werden, was an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Insofern soll nachfolgend auf das durch den HQR bereitgestellte Kompetenzmodell über wissenschaftliche Standards zu sich disruptiv entwickelnden akademischen Anforderungen auf Basis der Grundanker nach Roth (1971) aufgebaut werden.

Eine vom Autor aufgrund eigener nahezu zwanzigjähriger Berufserfahrung im öffentlichen Sektor als bedeutsam eingeordnete Zuordnung von Teilkompetenzen sieht in Anlehnung an das Modell nach Roth folgendermaßen aus:

Fachkompetenz: rechtliche Grundlagen, politikwissenschaftliche Grundlagen, Adaptionsfähigkeit in technischen Angelegenheiten, Finanzwirtschaft, Controlling, Managementfähigkeiten

Methodenkompetenz: Planungskompetenz, *Change Management*, Projektmanagement, *Lean Management,* Pädagogische Fähigkeiten, Moderations- und Mediationsfähigkeiten

Sozialkompetenz: Kommunikation, Kollaborationsfähigkeit, Empathie, Gemeinnützigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit

Selbstkompetenz: Strukturierung, Frusttoleranz, Kritikfähigkeit, Innovationskraft, Servicedenken, Analytische Fähigkeiten, Führungsstärke, Entscheidungsfreude, Logisches Denken

Der sektorale Qualifikationsrahmen für die Wirtschaftswissenschaften weist den Status eines Diskussionsvorschlags über ein Strukturmodell des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts Nexus (2018) auf. Außerdem hatte der Arbeitskreis „BundesDekaneKonferenz" zur Entwicklung eines Qualifikationsrahmens „Wirtschaftswissenschaften" bereits im Jahr 2006 aufgerufen. Damit wird der Versuch unternommen, eine Sammlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Bewältigung der Anforderungen einer Domäne darzustellen und Beschreibungen systematisiert in der Struktur zu ergänzen.

2.2 Ansätze für ein Strukturmodell des Public Managements

Die folgenden Ausführungen bauen auf der Diskussionsgrundlage des Strukturmodells der Kompetenzen für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge auf. Die dort gefassten Feststellungen wurden auf Basis einer Literaturrecherche über Kompetenzdefinitionen, Kompetenzmodellen sowie empirischen Erhebungen der Bildungsforschung zu Problemlösungs- bzw. Handlungskompetenz nach ökonomischen Prinzipen sowie einer Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern von Hochschulen mit unterschiedlichem institutionellem Status und unterschiedlicher Ausrichtung getroffen. Die bildungswissenschaftliche Komponente wird dabei maßgeblich nach dem dem HQR (2017) zu Grunde liegenden analytischen Kompetenzmodells von Weinert (2001) bestimmt. Die zentral angeordneten Kompetenzdimensionen werden im Modell durch eine prozessuale Entwicklung zur Steigerung des Levels einer Lernzieltaxonomie dargestellt. Übergeordnet finden sich wiederum Einordnungen der Beziehungen der Kompetenzfelder „Wissen und Verstehen" sowie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen" als Entwicklungsschritte mit unterschiedlichem Reifegrad. Weitere Ausführungen zum Kompetenzmodell werden vertieft im Beitrag zur „Weiterentwicklung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für

deutsche Hochschulabschlüsse“ von Bartosch et al. in diesem Band behandelt.

Neben dem im Strukturmodell für Wirtschaftswissenschaften genannten zentralen wirtschaftswissenschaftlichen Teilbereich weicht die Schwerpunktsetzung zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Public Management zugunsten rechtlicher, politikwissenschaftlicher, soziologischer sowie regionalplanerischer Aspekte des Verwaltungshandelns ab. Das federführende Prinzip der Erwerbsorientierung, Gewinnmaximierung und Abwägung von Kosten und Nutzen steht im Public Management nicht an erster Stelle. Die Optimierung kognitiver Fähigkeiten zur rationalen Entscheidung wirtschaftsökonomischer Grundprinzipien wird vor allem um gemeinwohlorientierte Gestaltungsaspekte, die Gleichbehandlung im Vollzug der Rechtsstaatlichkeit aller Bevölkerungsgruppen, Nachhaltigkeit in der Regional- und Raumplanung und die Kooperationsfähigkeit mit der politischen Ebene mindestens gleichwertig, wenn nicht vorrangig ergänzt. Detailliertere Ausführungen zu Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels wurden bereits in den Ausführungen zuvor betont.

Im Folgenden soll eine Annäherung an die zentralen gemeinwirtschaftlichen Bereiche durch eine Erhebung einer Auswahl verschiedener Curricula von öffentlich-rechtlichen Institutionen des tertiären Sektors bzw. Studiengänge von privaten staatlich anerkannten Hochschulen erfolgen. Diese Erhebung beansprucht keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Vollständigkeit, soll aber die Eigenständigkeit der Domäne weiter konkretisieren. Insofern wird auf eine artverwandte Darstellung zur Wahl der Umsetzungsempfehlung zu einem Fachqualifikationsrahmen der Wirtschaftswissenschaften des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften mit Stand Januar 2018 verwiesen.

Abbildung 4: Gemeinwirtschaftliche Handlungskompetenzen in Anlehnung an HRK (2018, S. 8)

Das *Sample* der ausgewählten Curricula (44 Stück) zur Bestimmung der gemeinwirtschaftlichen Bereiche weist folgende Charakteristika auf:

A) **Qualifikationsgrad**

Curricula Bachelor (BA): 24
Curricula Master (MA): 19
Curricula Promotion (PR): 1

B) **Regionale Verortung aller Curricula (BA/MA/PR)**

Bund: 2
Bundesland Baden-Württemberg: 12
Bundesland Bayern: 3
Bundesland Berlin: 3
Bundesland Brandenburg: 2
Bundesland Bremen: 1
Bundesland Hamburg: 2
Bundesland Hessen: 2
Bundesland Mecklenburg- Vorpommern: 1
Bundesland Niedersachsen: 3
Bundesland Nordrhein-Westfalen: 3
Bundesland Rheinland-Pfalz: 2
Bundesland Saarland: 1

Bundesland Sachsen: 2
Bundesland Sachsen-Anhalt: 3
Bundesland Schleswig-Holstein: 1
Bundesland Thüringen: 1

C) **Studienprogramme in staatliche bzw. privater (staatliche anerkannter) Trägerschaft**
Staatlich: 41
Privat (staatlich anerkannt): 3

D) **Fachlicher Schwerpunkt (mindestens 50 % der Studieninhalte der jeweiligen Disziplin)**
Schwerpunkt Management: 12
Schwerpunkt Recht: 19
Schwerpunkt Soziologie: 2
Schwerpunkt Finanzwirtschaft: 4
Schwerpunkt Informatik: 1
Schwerpunkt Geografie: 0
Schwerpunkt Politik: 6

Die oben dargestellten Ausführungen zum Öffentlichen Sektor zeigen eine Veränderung der Inhalte in der Verteilung nach den Disziplinen hin zur Wirkungsorientierung, indem neben der Erzeugung und Anwendung von rechtlichem Wissen ein zunehmender Mix der Disziplinen Management, Soziologie, Geografie sowie Informatik Einzug gehalten hat, ohne dass diese heutzutage einen Schwerpunkt in der Disziplin bilden. Akademische Modernisierung in Teildisziplinen der öffentlichen Verwaltung mit Inhalten zu *Open Government*, zum *Crowdfunding* als Finanzierungsalternative für Gemeinden, zu lebenszyklusorientiertem Vergaberecht, zur leistungsorientierten Rechenschaftslegung über die Erfüllung öffentlicher Aufträge (*Public Performance* und *Public Value*-Berichte), zum ethischen *Public Corporate Governance*-Kodex und zum Nachhaltigkeitsmanagement der Agenda 2030-Ziele zeigt die Interdisziplinarität der angewandten Lehr- und Forschungsausrichtung.
Im Bereich der einzelökonomischen Analyse der Aktivitäten von öffentlichen Verwaltungen und öffentlichen Unternehmen nach funktionalem Ansatz finden sich zwar weiter die Grundzüge betriebswirtschaftlichen Denkens im Paradigmenwechsel von der input- zur output-orientierten Verwaltungsführung und die Betrachtung der

Prozesse zur Erstellung von Kollektivgütern. Jedoch kommt auch zunehmend die Frage der Bereitstellung von Infrastruktureinrichtungen und die Versorgung des Bedarfs der Gesellschaft mit angepassten Dienstleistungen in den Veranstaltungen an. Es wird in keinem einzigen Curriculum das Feld Public Management als Führungskonzeption ausgespart. Die zentrale Bedeutung des Menschen in der wirkungsorientierten Verwaltungsführung wird damit unabhängig von nur teilweise gelehrten Fächern wie Finanzierung und Privatisierung, IT und Automatisierung, Controlling und Beschaffung als Erfolgsfaktor in Zeiten zunehmender Wettbewerbsorientierung auch zwischen Städten und Regionen sowie zwischen Staaten in der Attraktivität als Standort gesehen.

3. Ausblick zum Übergang in einen fachlichen Qualifikationsrahmen

Der Weg vom Strukturmodell zum Fachqualifikationsrahmen in der Domäne *Public Management* ist maßgeblich von der Entwicklung eines einheitlichen fachlichen Qualifikationsrahmens der Wirtschaftswissenschaften (FQR Wiwi) bestimmt. Ein QR wiederum dient der Gestaltung von Studiengangprofilen, der im besten Fall formativen didaktisch-methodischen Wissensvermittlung zur Erhöhung der Handlungskompetenz und der thematischen Gestaltung von Curricula sowie kompetenzorientierter Lernzielprüfungen. Gleichzeitig rückt die Entwicklung von Systemen für Anerkennung von Leistungen aus anderen Disziplinen aufgrund des Anteils der Interdisziplinarität und von praktischen Anforderungen aus den gesellschaftlichen Entwicklungen noch stärker als in den allgemeinen Wirtschaftswissenschaften in den Fokus, um wirklich eine Öffnung und Durchlässigkeit des bisherigen, exklusiven Einstiegs in öffentliche Ausbildungsgänge zu erreichen.
Um ganzheitlich den diverser werdenden Anforderungen von öffentlichen Dienstherren unterschiedlicher föderaler Ebenen gerecht zu werden, müssen Lernziele der akademischen Angebote zielgerechte Kompetenzförderung in Breite und Tiefe umfassen. Die Lernergebnisse von Absolventinnen und Absolventen müssen sich in den Kompetenzfeldern und deren Beschreibung von fachlichen sowie Querschnittsfähigkeiten des vom HQR bereitgestellten Modells anhand einheitlicher Standards in die Lernzieltaxonomie einordnen lassen. Somit müssen sowohl die

Lernziele in Bachelor- und Master-Studiengängen als auch das Niveau der Promotion in einer Taxonomie abgebildet werden, wobei im Fall des Public Managements mehrheitlich Bachelor- und Master-Programme etabliert sind und sich nur vereinzelt Individualpromotionen finden. Innerhalb der Domäne erscheint damit eine einheitliche Verwendung einer Lernzieltaxonomie essenziell. Die folgende Abbildung, genutzt von der HWR Berlin, könnte dem entsprechen:

PROZESS KATEGORIE/ STUFE	KOGNITIVER PROZESS/ VERBEN	BEISPIEL	WEITERE VERBEN
1. Erinnern (Wissen): Auf relevantes Wissen im Langzeitgedächtnis zugreifen	Erkennen	Daten wichtiger historischer Ereignisse (wieder-)erkennen	Schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, ausführen, skizzieren, erzählen
	Erinnern	Sich Daten wichtiger historischer Ereignisse in Erinnerung rufen	
2. Verstehen: Informationen in der Lerneinheit Bedeutung zuordnen, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch	Interpretieren	Wichtige Aussagen pharaphrasieren	darstellen, beschreiben, bestimmen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, erklären, formulieren, zusammenfassen, lokalisieren, präsentieren, erläutern, übertragen, wiederholen
	Veranschaulichen	Beispiele von Kunststilen nennen	
	Klassifizieren	Beschreibungen oder Beobachtungen von geistigen Störungen klassifizieren	
	Zusammenfassen	Eine kurze Zusammenfassung von beobachteten Videosequenzen schreiben	
	Folgern	In einer Fremdsprache aus Beispielen eine grammatikalische Regel herleiten	
	Vergleichen	Historische Ereignisse mit aktuellen Situationen vergleichen	
	Erklären	Die wichtigsten Ereignisse im Frankreich des 18. Jh. erklären	
3. Anwenden: Einen Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden	Ausführen	Eine mathematische Funktion berechnen	durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
	Implementieren	Bestimmen, auf welche Fälle Newtons zweites Gesetz anwendbar ist	
4. Analysieren: Lerninhalte in ihre konstruierten Elemente zerlegen und bestimmen, wie diese untereinander zu einer übergreifenden Struktur oder einem übergreifende Zweck verbunden sind	Differenzieren	Zwischen relevanten und irrelevanten Informationen in einer mathematischen Textaufgabe unterscheiden	testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
	Organisieren	Aus Hinweisen in einer historischen Abhandlung eine Argumentation für oder gegen eine bestimmte historische Position aufbauen	
	Zuordnen	Den Standpunkt eines Autors oder einer Autorin eines Essays bezüglich seiner oder ihrer politischen Ausrichtung bestimmen	
5. Beurteilen: Urteile abgeben aufgrund von Kriterien oder Standards	Überprüfen	Feststellen, ob die Schlussfolgerung eines Wissenschaftlers aufgrund vorliegender Daten plausibel sind	beurteilen, argumentieren, voraussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren
	Bewerten	Entscheiden, welche von zwei Methoden die bessere ist, um ein Problem zu lösen	
6. (Er-)Schaffen: Elemente zu einem kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammen setzen; Elemente zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur zusammenfügen	Generieren	Eine Hypothese zu einem beobachtbaren Phänomen formulieren	Zusammensetzen, sammeln, organisieren, konstruieren, präparieren, schreiben, entwerfen, schlussfolgern, verbinden, konzipieren, zuordnen, zusammenstellen, ableiten, entwickeln
	Planen	Eine Disposition zu einer Seminararbeit schreiben	
	Entwickeln	Ein Biotop für bestimmte Arten oder bestimmte Zwecke bauen	

Abbildung 5: Die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension nach Anderson et al. (2001, S. 67 f.)

Aufgrund der vermuteten Anzahl betroffener Institutionen erscheint eine bundesweite Absprache, ggf. auch unter Einbeziehung der D-A-CH-Region, als möglich, um die unterschiedlichen Kompetenzfelder für die Niveaus Bachelor und Master zu operationalisieren. Dies scheint auf Ebene der Promotion aufgrund der Anzahl und der Bemühungen der unterschiedlichen Disziplinen nicht nötig zu sein.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W.; Cruikshank, Kathleen A.; Mayer, Richard E.; Pintrich, Paul R. et al. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.

Baecker, Dirk (2017): Agilität, Hierarchie und Management: Eine Verallgemeinerung. Witten/Herdecke: Universitätsverlag.

Bartosch, Ulrich (2004): Mitarbeiterqualifizierung als Steuerungsinstrument – Die Kooperation von Hochschulen und Arbeitgebern im Bologna-Prozess zwischen Chance und Verantwortung. In: Renate Oxenknecht-Witzsch (Hg.): Zukunft des kirchlichen Tarifrechts. Dokumentation der Fachtagung am 1. und 2. März 2004 in Eichstätt. Die Mitarbeitervertretung ZMV -Sonderheft, S. 61–68.

Bartosch, Ulrich (2009): Bildung gleich Kompetenzentwicklung? Tragweite und Funktion universitärer Bildungsziele Bologna in Marburg. Philipps-Universität Marburg, 26.10.2009.

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), S. 28–30. Online verfügbar unter https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur.

Bertelsmann (2017): Digitale Transformation der Verwaltung – Empfehlungen für eine gesamtstaatliche Strategie. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Smart_-Country/DigiTransVerw_2017_final.pdf.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Textziffer 4.14. Bonn. Neudruck Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009 (Schriften der BAK, 5).

Capgemini (2019): Wandel der Arbeitswelt im öffentlichen Dienst – Auswirkungen der digitalen Transformation auf Personalmanagement und Strategie in deutschen Verwaltungen. Online verfügbar unter https://www.capgemini.com/de-de/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/-Wandel-der-Arbeitswelt-im-%C3%B6ffentlichen-Dienst.pdf.

Christensen, Tom & Laegreid, Per (2007): The Whole-of-Government Approach to Public Sector Reform. In: Public Administration Review (67), S. 1059–1066.

Colardyn, Danielle & Bjornavold, Jens (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning - policy and practices in EU Member States. In: European Journal of Education 39 (1), S. 70–88.

Deutscher Städte- und Gemeindebund & TÜV Rheinland (2018): Smart City Readiness Check. Online verfügbar unter https://www.tuv.com-/media/01_presse_2/all_languages_pressemeldungen/Hintergrundinformation_Smart_City_Readiness_Check.pdf.

EU-Joint Research Center (2015): Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Online verfügbar unter http://europa.eu/!dV98uF.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Sascha Sporn & Werner Wunderlich (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 253–272.

Europäische Kommission (2013): A Vision for Public Services. Online verfügbar unter https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/vision-public-services.

Europäische Kommission (2014): European Public Sector Information Scoreboard, Europäischer Informationsanzeiger für den öffentlichen Sektor.

Europäische Kommission (2017): Europäisches Semester – Themenblatt Qualität der öffentlichen Verwaltung. Online verfügbar unter

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_quality-public-administration_de.pdf.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2012): Stellungnahme des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) zur Einsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vom 30.01.2012. Online verfügbar unter https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Veröffentlichungen/Stellungnahmen/Stellung, zuletzt geprüft am 30.12.2019.

Hammerschmid, Gerhard (2013): Trends and Impact of Public Administration Reforms in Europe - Views and Experiences from Senior Public Sector Executives. Online verfügbar unter file:///C:/Users/ruetter/AppData/Local/Temp/WP3%20Comparative%20Report.pdf

Hammerschmid, Gerhard (2016): Public Administration Reforms in Europe — The View from the Top. Chelterham, UK: Edward Elgar Verlag.

Hill, Hermann (2000): Über Binnenmodernisierung zu Good Governance. In: Hermann Hill & Helmut Klages (Hg.): Good Governance und Qualitätsmanagement – Europäische und internationale Entwicklungen. Speyerer Arbeitsheft Nr. 132. Speyer: Universitätsverlag, S. 1–10.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017): Projekt Nexus zur Weiterentwicklung des HQR. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/aktuelles/detailan-sicht-aktuelles-studienqualitaet/meldung/weiterentwicklung-des-hochschulqualifikations-rahmens-4137/.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens in den Wirtschaftswissenschaften - Diskussionsvorschlag des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts Nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/Empfehlungen-_zur_Entwicklung_Umsetzung_eines_FQR_Wiwi_Web_01-2018.pdf.

Holmberg, Sören & Rothstein, Bo (2012): Good Government: The Relevance of Political Science. Chelterham, UK: Edward Elgar Verlag.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler Universitätsverlag.

Jann, Werner; Röber, Manfred & Wollmann, Helmut (2006): Public Management: Grundlagen, Wirkungen, Kritik. Berlin: Nomos Verlag.

Kienbaum (2015): Öffentliche Verwaltung - Im Spannungsfeld wachsender Aufgaben, knapper Mittel und Digitalisierung. Online verfügbar unter http://assets.kienbaum.com/downloads/Oeffentliche-Verwaltung-Kienbaum-Studie-2015.pdf?mtime=20160810114440.

Klimecki, Rüdiger & Habelt, Wolfgang (1993): Führungskräfteentwicklung in öffentlichen Verwaltungen. In: Rüdiger Klimecki (Hg.): Management, Forschung und Praxis. Konstanz: Universitätsverlag (Konstanzer Universitätsschriften, 6).

Luhmann, Niklas (1968): Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Neuausgabe Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1977.

Mcloughlin, Claire (2014): Political Economy Analysis: Topic Guide. 2. Aufl. Birmingham, UK: Universitätsverlag (GSDRC Applied Knowledge Service).

Mezirow, Jack & Taylor, Edward W. (2009): Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco, US: Wiley Verlag.

Münch, Richard (1986): Die Kultur der Moderne, Bd. 2: Ihre Entwicklung in Frankreich und Deutschland. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Nassim, Nicholas T. (2013): Antifragilität – Anleitung für eine Welt, die wir nicht verstehen. München: Albrecht Knaus Verlag.

Niestroy, Ingeborg & Meuleman, Louis (2016): Teaching Silos to Dance – A Condition to Implement the SDGs. Online verfügbar unter http://www.ps4sd.eu/wp-content/.

OECD (2017): Systems Approaches to Public Sector Challenges - Working with Change. Paris: OECD Verlag.

Parsons, Talcott & Smelser, Neil J. (1956): Economy and Society: A Study in the Integration of Economic and Social Theory. Neuausgabe London: outledge & Kegan Paul Verlag 1984.

Peters, Guy B. & Pierre, Jon (2017): Two Roads to Nowhere: Appraising 30 Years of Public Administration Research. In: Journal Governance 30, S. 11–16.

Pollitt, Christopher (2016): Advanced Introduction to Public Management and Administration. Chelterham, UK: Edward Elgar Verlag.

Pollitt, Christopher & Bouckaert, Geert (2017): A Comparative Analysis – Into The Age of Austerity. Oxford, UK: Oxford Universitätsverlag.

Reinermann, Heinrich (2017): Verwaltungsmodernisierung mit New Public Management und Electronic Government. Online verfügbar unter https://www.uni-speyer.de/fileadmin/Ehemalige/Reinermann/-Duwendag.pdf.

Richenhagen, Gottfried; Hölterhoff, Marcel & Freudl, Daniel (2014): AQ-Leitfaden – Heute für morgen qualifizieren! Instrumente für eine strategische Personalentwicklung in öffentlichen Verwaltungen. Essen: FOM-Hochschulverlag.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover: Schroedel.

Schachtner, Christian (2019): New Work im öffentlichen Sektor?! In: VM Verwaltung & Management 25 (4), S. 194–198.

Schauer, Reinbert (2015): Öffentliche Betriebswirtschaftslehre – Public Management. 3. Aufl. Wien: Linde Verlag.

Tett, Gillian (2015): The Silo effect - The Peril of Expertise and the Promise of Breaking Down Barriers. New York: Simon & Schuster Verlag.

van Dooren, Wouter; Bouckaert, Geert & Halligan, John (2015): Performance Management in the Public Sector. London, UK: Rouledge Verlag.

Vereinte Nationen (2017): A/72/684-E/2018/7 (21. Dezember 2017) – Neupositionierung des Entwicklungssystems der Vereinten Nationen zur

Verwirklichung der Agenda 2030 – Bericht des Generalsekretärs: Verlag der Vereinten Nationen.

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.

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge, UK: Cambridge Universitätsverlag.

Anwendungen

Fachqualifikationsrahmen Soziale Arbeit

Peter Schäfer

1. Zur Besonderheit Sozialer Arbeit als Disziplin

Aus- und Weiterbildung gehört seit über 100 Jahren zu den zentralen Themen der Sozialen Arbeit. Als Teil des professions- und disziplintheoretischen Dreiecks von Studien-, Wissenschafts- und Beschäftigungssystem (vgl. Pfaffenberger 1993, S. 196) hat das Studium Sozialer Arbeit zentrale Bedeutung für das Gesamtkonstrukt. Zudem wirken sich ändernde Rahmenbedingungen und der Fachkräftemangel allgemein und insbesondere im Krisenmodus im Hinblick auf die Qualität des Studiums aus, wenn durch die Diversifizierung der akademischen Ausbildung, z. B. durch verkürzte Studiengänge, ein verkleinertes oder verengtes Curriculum tendenziell zu einer De-Professionalisierung in der Folge veränderter Theorie-Praxis-Relationen beitragen.

Für Soziale Arbeit als Disziplin stellt sich die Frage nach Lehrinhalten bzw. Kompetenzen in besonderer Weise, verfügt sie aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte doch über zwei unterschiedliche Traditionen und Entwicklungsstränge an unterschiedlichen Hochschultypen mit ihren jeweils spezifisch geprägten (Wissenschafts-)Kulturen und Mentalitäten. Dementsprechend besteht in der deutschsprachigen Diskussion der wissenschaftlichen Konzeptualisierung Sozialer Arbeit zwar kein genereller Konsens über den genuinen Gegenstandsbereich, zentrale Begriffe, Kernprobleme und Herausforderungen, Tätigkeitsfelder und professionelle Standards oder über die kategorialen Rahmungen eine Theorie der Sozialen Arbeit. Doch finden zumindest interessante Annäherungen und Überschneidungen in den Diskursen innerhalb der Sozialen Arbeit statt (vgl. Kessl et al. 2017), was eher als interessante Bereicherung der Diskussion durch vielfältige Zugänge im Professionalisierungsprozess Sozialer Arbeit und weniger als Manko wahrgenommen werden sollte. Unter Verweis auf die zahlreichen vorliegenden

differenzierten Monographien und Beiträge (vgl. Kruse 2004; Kessl & Otto 2011; Motzke 2014; Thole 2016) über diese Konstellation und Entwicklung wird hier von einer weiteren Rezeption abgesehen. Gleichwohl ist es zum Verständnis der Sozialen Arbeit und der für sie konzipierten Kompetenzen in ihrer besonderen Ausprägung in Deutschland relevant, sich die beiden hauptsächlichen unterschiedlichen Entwicklungsstränge Sozialer Arbeit zumindest ansatzweise in ihrer Historie zu vergegenwärtigen. Hier sind es einerseits die für Fachhochschulen so bedeutsame historische und prägende Entwicklung Sozialer Arbeit aus den sozialen Frauen- und Wohlfahrtsschulen heraus mit einer starken Prägung durch Alice Salomon und weiteren Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Kruse 2017; Stock 2017) und andererseits die Entwicklung der universitären Sozialpädagogik in Anbindung an die Erziehungswissenschaften als Leitdisziplin (vgl. Laging et al. 2021).

Aus der Entwicklungsgeschichte Sozialer Arbeit erscheint bemerkenswert, dass bereits im Jahr 1927 Alice Salomon in ihrem Buch über „Die Ausbildung zum sozialen Beruf" von der Mannigfaltigkeit der Ausbildungen und deren Lehrinhalten schrieb, die sich auf dem Gebiet sozialer Berufsbildung entwickelt hätten. Sie rang um eine Wertung der verschiedenen Formen der verschiedenen Ausbildungen und mühte sich, die verschiedenen Richtungen aufzuweisen, in denen für die Zukunft Entscheidungen gefällt werden sollten (Salomon 1927).

Dieses Anliegen besteht in unterschiedlichen Ausprägungen auch noch über 90 Jahre später. Wie ein Rückblick in die Entwicklung der Sozialen Arbeit und die Geschichte des Fachbereichstages Soziale Arbeit und seiner Vorgängerorganisationen zeigt, wird dort nachweislich seit dem Jahr 1916 wiederkehrend über ähnlich gelagerte Anliegen diskutiert und verhandelt (vgl. Schäfer 2017; Stock 2017). So ist das Verhältnis der verschiedenen Lernorte zwischen den damaligen Ausbildungsstätten Sozialer Arbeit und Universitäten nebeneinander, in zeitgemäßer Diktion das Verhältnis zwischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) und Universitäten, immer wieder Thema konträrer Diskussionen. Eine wichtige Phase der Akademisierung der Sozialen Arbeit nach heutigem Verständnis begann zu Beginn der 1970er Jahre – genauer im Jahr 1969 – mit der Gründung des neuen Hochschultyps der Fachhoch-

schulen, an denen neben dem breiten Spektrum der MINT-Fächer und der Wirtschaftswissenschaften auch Studiengänge der Sozialen Arbeit angeboten wurden. Im Jahre 2019 fand das 50-jährige Jubiläum der Fachhochschulen statt mit einer entsprechenden Verlautbarung – dem sogenannten Lübecker Manifest (2019), das Entwicklung, Selbstverständnis und Stellenwert sowie Kernforderungen der HAW auch hinsichtlich Ausstattung und Weiterentwicklung beschreibt. Die Hochschulen sind in staatlicher und privater und auch in kirchlicher Trägerschaft. Studiengänge Sozialer Arbeit werden aber auch an Technischen Hochschulen angeboten. Gleichermaßen ist Soziale Arbeit an Berufsakademien und Dualen Hochschulen angegliedert, die in der Regel als Hochschule staatlich anerkannt und damit staatlichen Fachhochschulen gleichgestellt sind. Eine zumindest begriffliche Annäherung der Hochschulbezeichnungen erfolgte dadurch, dass Fachhochschulen auch die Bezeichnung *Universities of Applied Sciences (UAS)* verwenden können, was jedoch nichts daran ändert, dass nach den Hochschulgesetzen weiterhin strukturell ausdrücklich zwischen den Hochschultypen Fachhochschulen und Universitäten unterschieden wird. Anzumerken bleibt, dass diese Unterscheidung auch zukünftig – zumindest auf mittlere Sicht – von maßgeblicher Bedeutung bleiben wird, wie das Beispiel der Errichtung von psychotherapeutischen Studiengängen klar und eindeutig belegt. Danach sind Fachhochschulen ausdrücklich von der Befugnis zur Errichtung derartiger Studiengänge ausgeschlossen, weil sie in aller Regel kein eigenes Promotionsrecht besitzen (vgl. FBTS 2019c).

Die Komplexität wird zusätzlich dadurch gesteigert, dass Soziale Arbeit unter verschiedenen Begriffen gefasst wird. Aktuell wird von Wissenschaft Sozialer Arbeit gesprochen; der Begriff Sozialarbeitswissenschaft hat sich nicht durchgesetzt. Zuvor sind die eigenständig geführten Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter Soziale Arbeit als dem aktuellen Oberbegriff zusammengefasst worden. Dennoch werden die beiden Begriffe auch weiterhin als gemeinsame Berufsbezeichnung auf den Abschlussurkunden nach Abschluss des erfolgreichen Studiums der Sozialen Arbeit zur Verleihung des akademischen Grades verwendet. Gängig ist auch der für Soziale Arbeit synonyme Terminus Sozialwesen, der hochschulseitig überwiegend als Fachbereichsbezeichnung dient. Die Begriffsverwirrung wird noch dadurch gesteigert, dass auch der Begriff

Sozialpädagogik als Studiengangsbezeichnung sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten verwendet wird. Zum größten Teil wird Sozialpädagogik jedoch an Universitäten als Schwerpunkt in Erziehungswissenschaften angeboten, was auch in den Fakultäten der Bildungswissenschaften und der Humanwissenschaften möglich ist. Da die gesetzliche Zuständigkeit für diese Fragen bei den Ländern liegt, ist eine bundeseinheitliche Begriffsverwendung mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zu erwarten. Diese Begriffsverwirrung nicht mindernd ist zu konstatieren, dass Soziale Arbeit inzwischen auch als Oberbegriff in der universitären Kategorisierung Einzug gehalten hat und weitgehend synonym mit Sozialpädagogik verwendet wird. Sozialpädagogik wird dort auch als Teildisziplin der Sozialen Arbeit und in einem breiten Verständnis als eine der sozialwissenschaftlichen pädagogischen Disziplinen neben Erziehungswissenschaften u. a. verstanden (vgl. Thaler 2019, S. 167). Insofern ist eine gewisse Unübersichtlichkeit bei der Verwendung der jeweiligen Termini nicht verwunderlich. Allerdings werden die Begriffe Soziale Arbeit, Sozialwesen und Sozialpädagogik auch in der Statistik über die Studierendenzahlen verwendet, ohne dass offenbar die Hintergründe, Zusammenhänge und Bedeutungen der unterschiedlichen Begriffe gänzlich transparent sind, so dass sich der Eindruck der Zersplitterung fortsetzt. Ein Blick in die Statistik bestätigt diese Annahme.

Studierendenzahlen in der Sozialen Arbeit

Folgender Befund ist dabei zunächst zu verzeichnen: Die Gesamtzahl von Studierenden in sozialen Berufen steigt seit einigen Jahren zum Teil erheblich an. Das Studium sozialer Berufe und insbesondere Sozialer Arbeit boomt (vgl. Meyer 2018; Meyer & Karsten 2019).

En détail: Im Wintersemester 2017/2018 studierten danach 53.258 Menschen Soziale Arbeit. Differenziert nach Studienorten studierten im Wintersemester 2017/2018 davon 6.587 Studierende an privaten Hochschulen, 9.582 Personen an kirchlichen Hochschulen (14) und 37.089 Menschen an staatlichen HAW (34) und Universitäten (5). Unter dem Studiengang Sozialwesen sind im WS 2017/2018 insgesamt 24.945 Studierende ausgewiesen und unter Sozialpädagogik 8.117.

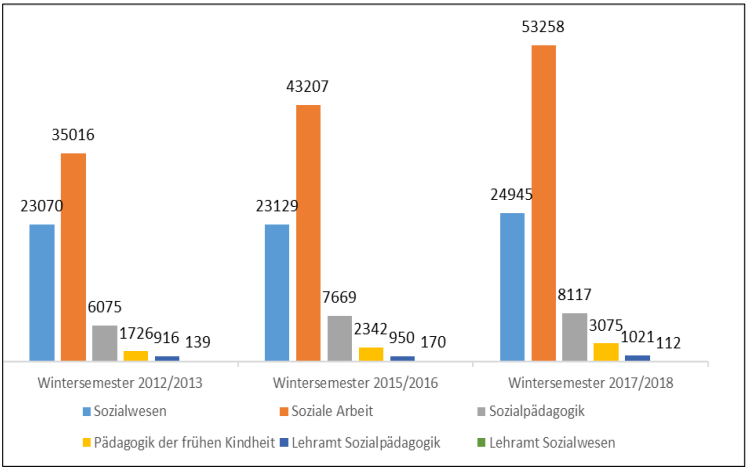


Abbildung 6: Vergleich der Studierendenzahlen der Studiengänge Sozialwesen, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit in den Wintersemestern 2012/2013, 2015/2016 sowie 2017/2018

Meyer & Karsten schreiben dazu, dass in der Summe trotz aller unterschiedlichen Entwicklungen ein stetiges Wachstum sozialer Berufe im Kontext von Hilfe und Erziehung konstatiert werden kann. Lediglich im Studiengang Sozialwesen sei ein moderates Wachstum zu verzeichnen (vgl. Meyer & Karsten 2019). Gleichzeitig zeige sich eine unterschiedliche Verteilung der Studierenden zwischen den Hochschularten: 2017/2018 studierten an HAW 71.685 Menschen mit dem Ziel Bachelor sowie 7.816 Personen mit dem Ziel Master. An Universitäten waren 2017/2018 zum gleichen Zeitraum 6.556 Studierende in einem Bachelor- und 1.487 in einem Master-Studiengang eingeschrieben. Setzt man für den fraglichen Zeitraum die Gesamtzahl der Soziale Arbeit-Studierenden an HAW (79.501) ins Verhältnis zu den an Universitäten Studierenden (8.046), so ergibt sich ein Verhältnis von etwa 10:1. Die von Meyer & Karsten verwendeten Zahlen unterscheiden sich von den offiziellen Werten des Statistischen Bundesamtes für Studierende der Sozialen Arbeit noch dadurch, dass sie die Studierenden der Kindheitspädagogik (3.075), das Lehramt für Sozialpädagogik (1.021) und das Lehramt für Sozialwesen (112) miteinbeziehen. Die Berücksichtigung der Studierenden aus der Kindheitspädagogik und aus den Lehrämtern für Sozialpädagogik und Sozialwesen ist zumindest aus professionspolitischer Sicht sinnvoll. Rechnet man diese Studierenden (4.208) heraus, ergibt sich für das

WS 2017/2018 die Gesamtstudierendenzahl von 86.320 aus den Studierenden von Sozialwesen, Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik. Ein Blick in Destatis zum Wintersemester 2017/2018 über Studierende und Studienanfängerinnen und Studienanfänger nach Hochschularten, Fächergruppen, Studienbereichen und Erstem Studienfach ergibt die Gesamtzahl von 76.456 Studierenden, wovon unter Soziale Arbeit 48.784, unter Sozialpädagogik 5.606 und unter Sozialwesen 22.066 Studierende erfasst sind.

Die akademische Ausbildung in Sozialer Arbeit hat sich in Deutschland besonders in den beiden vergangenen Jahrzehnten ganz wesentlich verändert. Die mit dem Bologna-Prozess eingeführte Kompetenzorientierung führte zur in der einschlägigen *Scientific Community* vielfach zur Kenntnis genommenen Modularisierung und Definition der von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen für Soziale Arbeit (vgl. Klüsche 2003) und schließlich zum Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Der Zusammenschluss der Fachbereiche in Deutschland, die Soziale Arbeit als Studiengänge und Programme anbieten – der Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) – hat den QR SozArb gemäß den Kriterien des Akkreditierungsrates (2015) unter Einbeziehung verschiedener Stakeholder und unter Beteiligung Studierender erstellt und beschlossen. Diesen Qualifikationsrahmen hat auch der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH), die Organisation der beruflichen Praxis, als Referenzgrundlage für Soziale Arbeit anerkannt und sich zu eigen gemacht. Darüber hinaus hat sich der FBTS in Kooperation mit dem DBSH und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) in Anlehnung an die internationale Definition der *International Federation of Social Workers* (IFSW 2014) auf eine Definition Sozialer Arbeit für Deutschland verständigt und diese gemeinsame Definition in den Jahren 2016/2017 zusammen mit dem überarbeiteten QR SozArb beschlossen und als Bestandteil des QR SozArb ausgewiesen (vgl. Schäfer 2017, S. 107 ff.). Damit besteht eine professionspolitisch bedeutsame gemeinsame Verständigung zwischen den repräsentativen Organisationen der Wissenschafts- und Interessensvertretungen der Hochschulen (FBTS und DGSA) und dem einschlägigen Berufsverband (DBSH) über eine gemeinsam geteilte Definition Sozialer Arbeit und vor allem über die

Kompetenzen, über die Absolventinnen und Absolventen Sozialer Arbeit verfügen sollen.

2. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) als Fachqualifikationsrahmen ist ein spezifischer „Katalog" von wesentlichen Lernergebnissen, Kompetenzen oder Inhalten, die Soziale Arbeit repräsentieren. Statt Fachqualifikationsrahmen werden auch Begriffe, wie fachlicher Referenzrahmen, Lernergebniskatalog, Kompetenzprofil, etc. verwendet. Fachqualifikationsrahmen sind systematische Darstellungen von formalen Bildungsabschlüssen eines Faches, bei denen verschiedene Niveaus (Ba/Ma und Promotion) unterschieden und anhand von Merkmalen („Deskriptoren") erläutert werden. Fachqualifikationsrahmen sind lernergebnisorientiert und beschreiben die Kompetenzen, die mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Niveau erworben wurden. Die Rahmenwerke der jeweiligen Fächer oder Fächergruppe sind als fachlicher Konsens legitimiert und bieten Raum für individuelle Ergänzungen, damit die einzelnen Studiengänge ihre eigenen Stärken und Schwerpunkte in der Lehre umsetzen können. Sie sind ein Hilfsmittel, um Studiengänge und Curricula zu gestalten und weiterzuentwickeln. Sie erhöhen die Transparenz und Sichtbarkeit eines Fachs und bieten Orientierungshilfe bei der Einrichtung, Entwicklung und Sicherung qualitativer Standards im jeweiligen Fach. Dadurch kann die gegenseitige Anerkennung trotz der Profilbildungen in den einzelnen Studiengängen besser gewährleistet werden.

Innerhalb des Referenzrahmens Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) hat die Wissenschaftsgemeinschaft der Sozialen Arbeit, an der auch Universitätsvertreterinnen und -vertreter als Mitglieder des FBTS beteiligt waren, die fachspezifischen Anforderungen hinsichtlich der verschiedenen Qualifikationsniveaus formuliert und gemeinsam beschlossen. Der QR SozArb zeichnet sich durch mehrere besondere Merkmale aus, von denen im Nachfolgenden schwerpunktmäßig drei vorgestellt werden.

a) Er ist einer der ersten Fachqualifikationsrahmen, der im Jahr 2006 nach Erarbeitung des für Hochschulen einschlägigen Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse im Jahr

2005 entwickelt worden ist (vgl. Bartosch 2009). Gleichzeitig ist er der erste novellierte Fachqualifikationsrahmen, der die überarbeitete und erweiterte Fassung des HQR aus dem Jahr 2017 in sein Regelwerk übernommen und umgesetzt hat (vgl. Schäfer 2017). Er ist somit als einziger geltender Fachqualifikationsrahmen für die Domäne Sozialer Arbeit unter Berücksichtigung der Wissenschaftsfreiheit *State of the Art*.

b) Der QR SozArb findet im Gegensatz zu der ganz überwiegenden Mehrheit der weiteren Fachqualifikationsrahmen auch in der Akkreditierung Anwendung (Akkreditierungsrat 2015; Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) 2019a). Er regelt den Kompetenzerwerb der Studiengänge Sozialer Arbeit, die auf staatlich geregelte Berufe vorbereiten, und ist Grundlage für die Staatliche Anerkennung. Ähnliche Funktionen haben nur die „Fachlichen Kriterien" des Akkreditierungsverbunds für Studiengänge der Architektur und der Planung (ASAP) sowie der Referenzrahmen für die Anerkennung von Studiengängen nach § 8a der Wirtschaftsprüferordnung (WPO). Der Vollständigkeit halber seien noch die übergangsweise geltenden „Mindestanforderungen an qualifizierende Studiengänge" der Bundespsychotherapeutenkammer, die (noch) die Voraussetzungen für den Zugang zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten festlegen. Entscheidend ist: Wer die Staatliche Anerkennung in Sozialer Arbeit erlangen möchte, wird in aller Regel auf die Voraussetzungen des QR SozArb verwiesen. Der QR SozArb zeichnet sich daher durch einen im Vergleich zu der ganz überwiegenden Mehrheit der anderen Fachqualifikationsrahmen höheren Grad an Verbindlichkeit aus.

c) Vor dem Hintergrund der beiden vorgenannten Besonderheiten besitzt der QR SozArb ein besonderes Innovations- und Profilierungspotential für Soziale Arbeit, das an ausgewählten Beispielen kurz erläutert wird. So kann er als Referenzgrundlage für die rechtliche Absicherung von inhaltlichen Kriterien für Evaluationsordnungen nach dem Urteil des VGH BW vom 19.12.2019 zu der Evaluationsordnung einer Hochschule mit möglicherweise deutschlandweiter Ausstrahlung dienen. Im Weiteren kann er inhaltlich/fachlich abgesicherte Kriterien für ein Projektassessment in Sozialer Arbeit gewährleisten und als Referenz für Studiengangskonstruktion,

Didaktik und Anrechnung sowie für die Akkreditierung von Studiengängen Sozialer Arbeit in Verbindung mit dem Zugang zur Staatlichen Anerkennung dienen.

2.1 State of the Art des QR SozArb

d) State of the Art (als Stand der Forschung und Entwicklung von Qualifikationsrahmen) bedeutet, dass nach den Regeln der Kunst verfahren wird. Unter Kunst (griech.: *téchne*) wird seit Aristoteles das Können als Beherrschung einer Tätigkeit angesehen. Der Begriff Kunst lässt sich auch auf den althochdeutschen Begriff *kunnan* zurückführen, was wissen, kennen und erkennen bedeutet (vgl. Kendenich 1996, S. 56 ff.). Während dem Begriff Kunst in der deutschen Sprache Wissen zugrunde liegt, baut der entsprechende Begriff in den romanischen Sprachen und im Englischen auf *art, arte, ars,* auf dem „Tun" auf. Kunst ist danach mehr als können. Kunst ist sehen, erfahren, empfinden, erkennen, kennen, wissen, können und gestalten (vgl. Kendenich 1996, S. 69).

e) *Lege artis* zu arbeiten, ist eine Voraussetzung, um eine gute wissenschaftliche Praxis zu gewährleisten. Dies erfordert neben der Kenntnis und Verwertung des jeweils aktuellen Schrifttums insbesondere die Verwendung der dem Forschungsstand entsprechenden Methoden und eine sorgfältige Qualitätssicherung. Die Dokumentation der Arbeitsschritte und der eingesetzten Methoden und Befunde sowie die kritische Auseinandersetzung mit diesen unter Beachtung einer integren Argumentationsweise und Redlichkeit gegenüber Beiträgen von Partnern, Konkurrenten und Vorgängern zählen dazu (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013, S. 26).

f) Dieses erweiterte Verständnis von Kunst und die vorangestellten Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis spiegeln sich im novellierten Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb - Version 6.0) in seinem Grundverständnis, seiner Novellierung und seinen Deskriptoren wider (vgl. Schäfer & Bartosch 2016).

Der QR SozArb lehnt sich hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele ebenso wie der HQR an die Bloom'sche Taxonomie an. Die erwarteten Lernergebnisniveaus werden in sechs Stufen als Erinnern, Verstehen,

Anwenden, Analysieren, Bewerten, Erzeugen festgelegt, wie in Abbildung 2 dargestellt.

Die Studiengänge in Sozialer Arbeit vermitteln ein breites Spektrum an Kenntnissen und Fähigkeiten. Generell werden für den Erwerb eines Bachelor-Abschlusses und eines Master-Abschlusses Kompetenzen oder des Doktorgrades das Erreichen aller sechs Stufen der Taxonomie vorausgesetzt. Die Kompetenzen für die drei Levels werden angepasst an das jeweilig ausdifferenzierte Level und mit jedem Level komplexer und im Anspruchsgrad gesteigert. Der Kompetenzgewinn auf den jeweiligen Stufen erfolgt jedoch in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und unterschiedlichem Umfang, so dass mit fortlaufendem Studienfortschritt der jeweilige Kompetenzgewinn graduell bzw. prozentual als zunehmend hinsichtlich der kognitiven Prozessdimension und der Wissensdimension konzipiert ist.

WISSENS-DIMEN-SION	KOGNITIVE PROZESSDIMENSION					
	1. Erin-nern	2. Ver-stehen	3. Anwen-den	4. Analy-sieren	5. Bewer-ten	6. Erzeu-gen
A. Fakten-wissen						
B. Konzeptio-nelles Wissen						
C. Prozedurales Wissen						
D. Metakogni-tives Wissen						

Abbildung 7: sechs Kognitive Prozessdimension

Im Benchmark von Sozialer Arbeit ist es aber im internationalen Vergleich auch üblich, dass z. B. der Ba nicht alle Kompetenzstufen abdeckt, sondern Kompetenzen bis zur Stufe drei der Bloom'schen Taxonomie erreicht, während der Kompetenzerwerb für den Ma darüber hinaus die Stufen vier und fünf vorsieht und dem Doktorgrad noch die Stufe sechs vorbehalten bleibt (vgl. Twinning 2019).

2.2 Der novellierte QR SozArb – Version 6.0

Der FBTS setzt mit der Novellierung des QR SozArb im Jahre 2016/2017 den Akzent auf die Betonung der Merkmale hochschulischer Bildung und ihrer Kompetenzausprägung als eigenständiges domänenspezifisches Profil Sozialer Arbeit.

Die Notwendigkeit einer Überarbeitung des QR SozArb leitete sich aus den geänderten Rahmenbedingungen ab, wie sie größtenteils gleichermaßen für die Novellierung des HQR ausschlaggebend waren. Bartosch et al. zeichnen nach, wie aus bildungstheoretischen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskursen ein bildungstheoretischer Kompetenzbegriff für den Hochschulbereich entwickelt wurde, der die Weiterentwicklung der Kompetenzdiskussion aufgreift, zumindest dem aktuellen Diskussionsstand entspricht (Bartosch et al. 2019). Ein gewichtiger Kritikpunkt am HQR in der Fassung von 2005 bestand nach einem Fachgutachten der HRK (2012, S. 28) und nach Ansicht von Autorinnen der KoKoHs-Studie („Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen") hinsichtlich des zugrundeliegenden Kompetenzmodells darin, dass es dem Rahmen an einer empirischen Fundierung und am Domänenbezug ermangele (vgl. Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia 2013, S. 8). Dieser Kritikpunkt wurde mit der Novellierung des HQR und gleichermaßen des QR SozArb explizit aufgegriffen und innovativ umgesetzt.

Mit der Novellierung des HQR von 2017 wird hochschulische Kompetenz nunmehr als Gesamtheit des Wissens, des Verstehens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen verstanden, welche die Qualität des reflexiven und innovativen Handelns dieser Personen grundlegt. Dies beschreibt der 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 HQR als „Können" beschrieben wurde, wird im jetzigen HQR abstrahiert durch die übergeordnete Kompetenzdimension 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 (vgl. Bartosch 2019). Der neue HQR erweist sich demzufolge durch seine Änderungen als anschlussfähig an die aktuelle Diskussion in der Kompetenzdebatte. Grundsätzlich folgt er weiterhin dem weitgehend anerkannten Konzept der „Kompetenz“ von Weinert (1999, 2001). Neben kognitiven (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 (vgl. Bartosch et al. 2019).

Das dem QR SozArb zugrunde gelegte Kompetenzverständnis integriert die novellierte Fassung der HQR. Die Novellierung des QR SozArb berücksichtigt dabei den Schwerpunkt der Kompetenzdiskussion aus der überwiegend erziehungswissenschaftlich geprägten Diskussion über Kompetenz, die sich auch eng mit psychometrischen Methodenanleihen aus der Psychologie verbindet.

Im Vergleich zu anderen innovativen Qualifikationsrahmen, die für spezifische Handlungsfelder wie z. B. der Entwicklungszusammenarbeit und dem Friedensdienst (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e. V. 2017) prozesshaft und praxisbezogen erarbeitet werden, erweist sich der QR SozArb als ein kontinuierlich gut mit den einschlägigen Qualifikationsrahmen des europäischen und nationalen Bezugsystems (EQR-LLL, DQR und HQR) abgestimmtes Werk. Der Qualifikationsrahmen für Entwicklungszusammenarbeit versteht sich als evidenzorientiert und ist aufgrund der spezifischen und komplexen Rahmenbedingungen der Entwicklungszusammenarbeit im globalen

Kontext mit einem erhöhten politischen Legitimationsdruck hinsichtlich Effektivität und Effizienz verbunden. Dennoch weisen die jeweiligen theoretischen Grundlagen der beiden Qualifikationsrahmen eine große Schnittmenge von Gemeinsamkeiten auf, wie sie etwa durch das sich auf Erpenbeck et al. stützende Kompetenzmodell des KODE-(Kompetenz - Diagnostik und Entwicklung)Kompetenzatlasses und seiner unterschiedlichen Ausprägungen ausgewiesen sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e. V. 2017, S. 23 ff.; Bartosch et al. 2019).

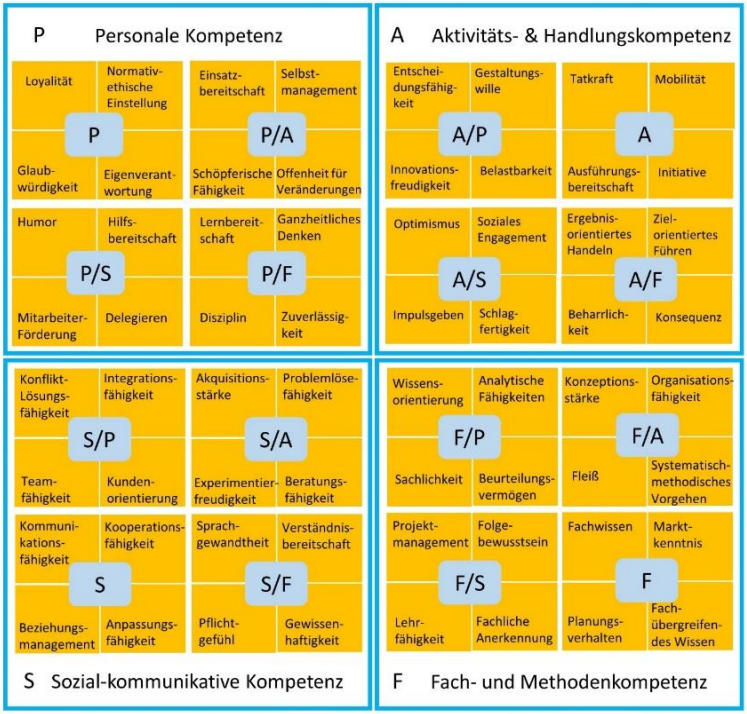


Abbildung 8: Der KODE- Kompetenzatlas (Erpenbeck & Heyse 2009)

2.3 Die domänenspezifische Erweiterung mit dem Kompetenzmodell Oskar Negts

Der QR SozArb berücksichtigt bei seiner Novellierung[1] im Jahr 2016/2017 die erziehungswissenschaftlich geprägte Ausrichtung und seine Rahmung und erweitert sie domänenspezifisch – wie von der Kritik am HQR im Hinblick auf die fehlende domänenspezifische Konkretisierung und wenig ausformulierte theoretische Fundierung beanstandet – um das für Soziale Arbeit kompatible Kompetenzmodell Oskar Negts. Das Kompetenzmodell von Negt ist zum einen von der Europäischen Kommission im Förderprogramm „Grundtvig 1" länderüberergreifend eingesetzt und erfolgreich erprobt worden (vgl. Schreiber-Barsch et al. 2005). Zum anderen erweist es sich domänenspezifisch als besonders affin zur Sozialen Arbeit nach ihrem Verständnis, Aufgaben und Zielen sowie ihren Werten, wozu ein kurzer Blick auf das Selbstverständnis Sozialer Arbeit in der Disziplin und Profession hilfreich ist.

Der FBTS hat sich bei der Novellierung des QR SozArb 2016/2017 erstmals in seiner Geschichte auf eine gemeinsame Definition Sozialer Arbeit verständigt und diese als Bestandteil des QR SozArb einstimmig beschlossen. Die gemeinsam mit dem DBSH und der DGSA abgestimmte Definition Sozialer Arbeit lautet in Anlehnung an die internationale Definition der IFSW aus dem Jahr 2014:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte[1] Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung[2] von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung

[1] Es versteht sich, dass in Abwandlung des Wahlspruchs eines bekannten Fußballlehrers gilt: nach der Novellierung ist vor der (nächsten) Novellierung; die ständig steigende Komplexität dynamischer Entwicklungsprozesse bedingt eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Qualifikationsrahmen. Sei es z. B. durch die in Corona-Pandemie deutlich gewordenen sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Ressourcen der Problembewältigung, der erneut deutlich gewordenen Genderthematik durch die mehrfache Belastung von Frauen durch klassische Rollenmuster als Mütter, Hausfrauen und Erwerbstätige etc. oder der weiteren Digitalisierung oder der Ausfüllung des letzten Levels der Promotion, nachdem Fachhochschulen ein eigenes – wenn auch nicht uneingeschränktes – Promotionsrecht erlangt haben, wie es z. B. in Hessen, NRW und Sachsen-Anhalt an forschungsstarken Fachrichtungen der Hochschulen der Fall ist.

der Vielfalt[3] bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit[4], der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen[5]. 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.[2]"

Mit dieser Definition Sozialer Arbeit erweist sich Negts Darstellung als stringente Ausformulierung eines Kompetenzmodells, das Wissen nicht nur als instrumentellen Aneignungsakt, sondern Kompetenz als Movens für eine sinnstiftende Orientierung für Menschen versteht.

Negt sieht es als Hauptaufgabe der Kompetenzdiskussion an, Orientierung zu vermitteln, die Menschen befähigt, im Sinne einer menschenwürdigen Gesellschaft zu handeln: „Was ich unter gesellschaftlicher Orientierung verstehe, hat als wesentliche Kraftquelle diesen Emanzipationsanspruch der Menschen an ein Gemeinwesen, das menschenwürdig ist" (Negt 2016, S. 32).

Nach dem Modell Negts wird Lernen als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation und nicht primär als Aneignung von Wissen verstanden. Lernen als sozialer Prozess beruht demzufolge auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden. Anknüpfend an die Prämisse, Menschen durch Bildung Wege zur Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen, werden Kompetenzen definiert, die entsprechende Lernprozesse ermöglichen. Nicht die Schaffung eines Wissenskanons ist Ziel, sondern die Entwicklung eines neuen Lernbegriffs. Die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt,

[2] Auf den Abdruck der Präambel und der 6 Kommentare zu einzelnen erläuterungsbedürftigen Fragenstellungen der Definition Sozialer Arbeit wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. dazu Schäfer 2017, S. 125 ff.).

die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben (Negt 1998, S. 58). Das Konzept zu den gesellschaftlichen Kompetenzen wurde über mehrere Jahre entwickelt. Ausgehend von der „Kompetenzverfügung" der Menschen (Negt, S. 35), über „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen" in Abgrenzung zu dem Aspekt der instrumentellen Verengung, unter dem die Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden, bis zu der Erweiterung, die die Schlüsselqualifikationen im Begriff „Kompetenzen" erfuhren, prägte Negt (1990) den Begriff der „gesellschaftlichen Kompetenzen" und erweiterte sie im Laufe der Jahre.

Danach betreffen Kompetenzen die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz) und zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht strikt voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen, nämlich Lebenswelt und Umwelt im weitesten Sinne, ausmachen.

1. Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz: Auch bezeichnet als eine Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu erkennen und zu verstehen. Der Zwang, sich auf neue Realitäten einzulassen, fordert von den Menschen in erhöhtem Maß die Fähigkeit, sich mit bedrohter oder gebrochener Identität aufgeklärt auseinanderzusetzen. Die Entwicklung neuer, individueller wie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe gehört zu einem zukunftsbezogenen Lernprozess.
2. Technologische Kompetenz: Hierbei geht es um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, damit Technik als ein „gesellschaftliches Projekt" verstanden wird. Die individuelle

Anwendbarkeit technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeit ist dafür Voraussetzung.

3. Gerechtigkeitskompetenz: In einer modernen Gesellschaft werden Menschen oft mit dem Verlust individueller Rechte konfrontiert. Um diese „Enteignung" sichtbar und begreiflich zu machen und das Rechtsbewusstsein der Menschen zu stärken, ist vor allem die Fähigkeit zu erlernen, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit sowie die jeweils dahinterstehenden Interessen wahrzunehmen.
4. Ökologische Kompetenz: Die Naturgrundlagen der menschlichen Existenz und der übrigen Lebewesen sollen erkannt, gepflegt und erhalten werden. Es geht nicht nur um das Erkennen von äußerer Umweltzerstörung und ihrer Verhinderung, sondern um die Erkenntnis der „inneren Natur", der internen Strukturen von Subjekten und deren menschlicher Gestaltung und den pfleglichen Umgang mit Menschen, Dingen und Natur.
5. Historische Kompetenz: Die Erinnerungsfähigkeit von Mensch und Gesellschaft bestimmt auch deren Zukunft. Diese Kompetenz schließt die Entwicklung von „Utopiefähigkeit" mit ein, die es Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken, Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.
6. Ökonomische Kompetenz: Menschen sollen sich befähigen, ökonomische Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu erklären. Damit soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts möglich werden. Ziel ist zudem die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen und der sie umgebenden Objektwelt, also der Ökonomie.

Als gut anschlussfähig zu dem Kompetenzmodell Negts erweisen sich vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Aufladung des HQR durch bildungs- und erziehungswissenschaftliche Grundlagen die interdisziplinär breit angelegten Arbeiten von Gert Biesta mit seinen unterschiedlichen Foci auf Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie (s. als Überblick: Biesta 2020 2020; vgl. auch die Rezeption von Terhart 2018).

Die Förderung von Kompetenzen durch das in der Sozialen Arbeit präferierte dialogische Moment des Lernens ist im Sinne von Gert Biesta *a beautiful risk* (Biesta 2014; dazu Drerup 2014).

Affin zu diesem Anliegen und eng verbunden mit dem Emanzipationsanspruch ist das Ziel Sozialer Arbeit, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern und zu stärken. Soziale Kohäsion als normatives Ziel gilt als Kennzeichen demokratischer Gesellschaften. Hier ließe sich unter Bezug auf Gert Biesta (2014, S. 2 ff.) und dessen politik- und bildungswissenschaftlichen Perspektiven auf soziale und politische *Citizenship* deutlich machen, wie soziale Kohäsion mit dem so bedeutsamen Thema Sozialer Arbeit, nämlich mit Ausschlüssen anderer Menschen, einhergeht. Eine Gesellschaft mit starker sozialer Kohäsion sei nicht per se offen für Pluralität und Differenz, denn die genannten Phänomene würden tendenziell auch als eine Bedrohung für die Stabilität wahrgenommen, wie z. B. der Umgang mit Migrantinnen und Migranten zeigt. Als soziale Identität gefasst bezeichnet danach *Citizenship* vor allem den Platz und die Rolle des Individuums in einer Gesellschaft, während *Citizenship* in der politischen Lesart dezidiert die Teilhabe an politischen Entscheidungen, an Aushandlungsprozessen und im Verhältnis zwischen Individuum und Staat dessen Rechte und Pflichten etc. als öffentliche Angelegenheit meint. Nach Biesta gilt es, Bildungsprozessen eine transformatorische Gestalt zu verleihen (vgl. Biesta 2014, S. 6) und im Sinne einer „subjektivierenden" politischen Bildung Selbstwirksamkeit in der Verhandlung öffentlicher Angelegenheiten erfahrbar zu machen (vgl. Sprung 2020).

2.4 Bildung und Evidenzbasierung

Mit Gert Biesta ist gleichzeitig einer der international führenden Kritiker der Evidenzbasierung in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft benannt. Evidenzbasierung im Sinne von Bildung zu messen, ist seit einigen Jahren ein vieldiskutiertes Thema in der Kompetenzdiskussion, insbesondere in der Lehrerbildung und der pädagogischen Praxis. Pädagogische Praxis und Bildungspolitik haben einen Bedarf an belastbarem Wissen, was mit dem Begriff der Evidenz erfasst und möglichst auch gelöst werden soll.

Etymologisch hergeleitet aus dem lateinischen *evidens* ist etwas augenscheinlich oder ersichtlich. Dem liegt das lateinische Verb *videre* (sehen) zugrunde, dem wiederum das deutsche Wort Vision entstammt. Während unter dem lateinischen *evidentia* Anschaulichkeit verstanden wird, ist das englische *evidence* als Beweis, Nachweis oder Beleg zu verstehen, was Konstruktions- und Interpretationsleistungen bedingt und nicht unmittelbar Evidentes meint (vgl. Stark 2017, S. 100). Die Inanspruchnahme des Evidenzbegriffes mit Blick auf evidenzbasierte Medizin nach dem vorherrschenden US-amerikanischen Verständnis bringt erwartungsgemäß diverse und vielschichtige Probleme mit sich. Wenn die nach Regeln und Konventionen der Wissenschaft aus Daten erzeugte Evidenz als gesichertes Wissen verstanden wird, das in verschiedenen Kontexten als Handlungsgrundlage herangezogen werden kann, entsteht ein hierarchisches Modell, das sich am Gold-Standard evidenzbasierter Medizin, den *randomized controlled trials (RCTs)* orientiert und zum Maßstab und Gütekriterium wissenschaftlicher Qualität wird. Ein solches Verständnis folgt dem erkenntnistheoretischen Postulat, dass Qualität von Evidenz in Abhängigkeit von der Datenbasis und der Methode der Erzeugung in einem hierarchischen Modell abbildbar ist, wie es nach US-amerikanischem Verständnis der Fall ist (vgl. Slavin 2008). Wissenschaftliche Bedeutung und Handlungsrelevanz werden danach an erster Stelle nomologischem Wissen zugesprochen; das Wissen über kausale Zusammenhänge soll Grundlage für rationales Entscheiden und Handeln darstellen.

Evidenz im Sinne eines Beweises besitzt einen privilegierten epistemischen Status, der von der US-amerikanischen Bildungspolitik – und nicht nur dort – allerdings machtpolitisch genutzt wird (vgl. zum Ganzen Stark 2017, S. 100 ff.). Zur Ausbreitung dieses Wissenschaftsverständnisses in die weltweite Bildungspolitik der OECD, ihrer Wirksamkeit und Kritik soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. etwa Forster 2014, S. 890 ff.). Das in diesen Kontexten transformierte und adaptierte methodische Instrumentarium hat sich auch in der deutschen Bildungspolitik niedergeschlagen. In der *Scientific Community* ist das Konzept der Evidenzbasierung außerhalb der Medizin dennoch umstritten.

Einigkeit besteht zwar weitgehend darüber, dass mit der Evidenzthematik in der Erziehungswissenschaft eine Reihe komplexer und schwieriger Fragen verbunden ist. So geht es um die Relevanz und Reichweite unterschiedlicher Forschungsmethoden, nach welchen Standards erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugt wird und welche Funktion dieses Wissen für wen erfüllen soll. Orientierung, kritische Reflexion, Professionalisierung der Praxis, Anleitung für politische Gestaltungsprozesse, Begründung getroffener politischer Entscheidungen, sozialtechnologische Gestaltung von Gesellschaft etc. gilt es dabei zu klären (vgl. Fuchs 2016).

Schrader et al. (2020) sind unlängst der Frage nachgegangen, wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann: „Mit dem Programm evidenzbasierter Bildungsreform geht die Erwartung einher, auf der Grundlage gesicherten empirischen Wissens die pädagogische Praxis ebenso wie ihre politische Gestaltung zu verbessern" (Schrader et al. 2020, S. 9). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass empirische Studien ebenso wie Erfahrungsberichte aus dem Feld eine fortdauernde Kluft zwischen Forschung, Politik und Praxis bestätigen. Schrader et. al. resümieren, dass theoretisch verallgemeinerbare Einsichten in die Bedingungen der Möglichkeiten, mit den Mitteln der Wissenschaft zu Verbesserungen in Politik und Praxis beizutragen, allerdings noch nicht vorlägen. „Auf diesem Weg voranzukommen, ist voraussetzungsreich. Die erste Voraussetzung besteht darin anzuerkennen, dass die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis für funktional differenzierte Gesellschaften (vgl. Luhmann 2002) konstitutiv ist. Eine ‚Einheit' von Theorie und Praxis kann es nicht geben, und man sollte sie aus demokratietheoretischen Gründen auch nicht wünschen, da Wissenschaft, Praxis und Politik ihre je eigene Verantwortung haben, die sie weder abtreten noch stellvertretend übernehmen können" (Schrader et al. 2020, S. 31). Daher finde Implementationsforschung mit einer steigenden Zahl empirischer Studien und einer breiten konzeptuellen und methodologischen Debatte wachsende Aufmerksamkeit (Schrader et al. 2020, S. 9). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass eine „wachsende Zahl von Studien mit wissenschaftlich fundierten Interventionen zur Verringerung der beklagten Kluft beitragen konnten" (Schrader et al. 2020, S. 10). Andere Autoren kommen zu dem Ergebnis,

dass Implementationsstudien in der empirischen Bildungsforschung immer noch als Desiderat bewertet würden. Hasselhorn & Hasselhorn (2017, S. 51) merken gar an, dass „eine eigenständige Implementationsforschung im Bereich der empirischen Bildungsforschung […] sich bisher […] nicht etabliert" habe.

Schrader et al. empfehlen daher der bildungswissenschaftlich akzentuierten Implementationsforschung nachdrücklich, Kontakt zu einer politikwissenschaftlichen Policy herzustellen, und verweisen dazu auf den angelsächsischen Sprachraum. Hier habe sich seit längerem eine politik- und sozialwissenschaftlich fundierte und empirisch vielfältige Forschung etabliert, die sich mit den Formen (*polity*), den Inhalten (*policy*) sowie den Prozessen (*politics*) von Bildungspolitik und ihren Effekten im Bildungssystem beschäftige. Die empirischen Befunde verweisen u. a. auf die Bedeutung des Implementationsprozesses für die Wirkung von Reformen (vgl. Young & Lewis 2015, S. 4). Jüngere Beiträge werben für einen intensiveren Austausch zwischen einer (bildungswissenschaftlichen) Implementationsforschung und der *Policy Implementation Research* (vgl. Spiel et al. 2018). Auch McDonnell und Weatherford (2016) sprechen sich dafür aus, „das Politische" in der Implementationsforschung stärker anzuerkennen. Ohne einen politischen Willen zur Erforschung der Implementation einer Reformidee werde es kaum möglich sein, hochwertige und aussagefähige Implementationsstudien umzusetzen.

In der empirischen Bildungs- und Erziehungswissenschaft hält Evidenzbasierung gleichwohl – vereinfacht formuliert – seit dem sogenannten PISA-Schock verstärkten Zuspruch. Die empirische Evaluation der Effektivität der Lehrerbildung wurde dann 2008 entscheidend vorangetrieben durch die *Large-Scale*-Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* zur Effektivität der Ausbildung von Mathematiklehrkräften für die Primarstufe und die Sekundarstufe sowie die Studie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M). TEDS-M entwickelte einen theoretischen Rahmen zur Beschreibung von Lehrerprofessionswissen in dem von Rahmenlehrplänen und staatlichen Vorgaben durchregulierten Schulsystem. Daher kann die Forschung zur Effektivität der Lehrerbildung als Vorreiter für die Diskussionen angesehen werden, die

mit dem BMBF-Förderprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs) an deutschen Hochschulen auf breiter Ebene angestoßen wurde (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2020). Das Transferprojekt wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Hans Anand Pant und an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz unter der Leitung von Olga Zlatkin-Troitschanskaia eingerichtet und soll einerseits zur Optimierung der Forschungsleistung innerhalb der Gesamtförderlinie deutschlandweit als auch zur externen internationalen Anbindung, Verbreitung und Positionierung sowie zur hochschulpraktischen und -politischen Verwertung der Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der gesamten KoKoHs-Förderinitiative beitragen.

In KoKoHs wurden in der ersten Phase (2011–2015) insgesamt 25 Forschungsverbünde mit über 220 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen gefördert. In den Verbundprojekten wurden für fünf Studiendomänen (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, MINT, Lehrerbildung, Psychologie & Bildungswissenschaften) sowie für generische Kompetenzen (wie Selbstregulation) theoretisch-konzeptionelle Kompetenzmodelle mit korrespondierenden Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzerfassung entwickelt und validiert (Lautenbach et al. 2017). In der zweiten Förderphase (2016–2019) wurden in 15 Projektverbünden rund 40 Kompetenzmessverfahren in 12 Studiendomänen sowie fachübergreifend in der Hochschulpraxis erprobt und validiert (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2018, S. 30 ff.). Eine die Vielzahl der separaten Einzelprojekte zusammenfassende Metastudie soll zum Ende des Jahres 2020 erstellt werden.

Es ist in diesem Beitrag nicht der Raum für eine substantiierte Auseinandersetzung mit dem Thema Evidenzbasierung. Wenn aber neben den zahlreichen Kritikerinnen und Kritikern u. a. auch Befürworter empirischer Bildungsforschung wie z. B. der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth (2014, S. 17) schreibt:

„Ohne historische Selbstvergewisserung und ohne erziehungs- und bildungsphilosophische Analyse und Kritik kann man das hier wartende

Problem, das Verhältnis der Generationen, nicht ordnen und Kultur und Gesellschaft nicht gestalten – evidenzbasierte Bildungsforschung hilft da nicht weiter. Das Erziehungssystem einer Gesellschaft ist nämlich allein als je historische Form der Ordnung des Generationsverhältnisses angemessen zu verstehen, in eigener Geschichtlichkeit, und in einer eigenen, lokalen Kultur verankert, die auch durch die Globalisierung nicht ihre Bedeutung verliert, sondern bewahrt, ja verstärkt gewinnt; denn ohne kulturelle Verankerung ist Identität nicht zu gewinnen, weder die individuelle noch eine kollektive Identität", wäre es zumindest gute wissenschaftliche Praxis, einen grundlegenderen Diskurs zu diesem Thema zu führen. Auch wenn Befürworter der Evidenzbasierung selbst einige kritische Aspekte der Evidenzbasierung aufnehmen, bleiben dennoch viele Fragen offen. So erklärt Pant zwar, dass Evidenzbasierung nicht zum „Ersetzen" von individueller Expertise, Erfahrung und Urteilskraft von Bildungspraktikerinnen und Bildungspraktikern führen soll, er nimmt auch in Bezug auf Stark (vgl. Stark 2017) zu den Schattenseiten der Evidenzbasierung folgende Kritikpunkte wahr:

- Aufbau einer neuen bildungswissenschaftlichen Orthodoxie (Howe 2011);
- wissenschaftlich wünschenswerte Bedingungen seien in der Praxis nicht oder nur schlecht umsetzbar (z. B. Randomisierung);
- unklar sei, wann ein empirischer Effekt Evidenzstatus habe;
- die Simplizität empirischer Studien werde der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit nicht gerecht (Generalisierungs-Konkretions-Dilemma);
- widersprüchliche oder schwer interpretierbare empirische Befunde liefern wenig ("verwertbare") Informationen für die Praxis (vgl. zum Ganzen: Pant 2019).

Wie es indes zukünftig um die Feststellung Starks bestellt sein wird, dass der Mainstream der empirischen Bildungsforschung und insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Psychologie sich damit begnügen, das Problem – wenn überhaupt – zu konstatieren, bleibt abzuwarten. Zumindest könnten z. B. Äußerungen von Protagonisten einer Evidenzbasierung (vgl. dazu Pant 2019) als Hinweis auf einen eher liberalen Methodenpluralismus interpretiert werden, wie ihn Stark (2017)

in eigener Diktion skizziert hat. Dazu bliebe vorerst die noch ausstehende Metastudie des KoKoHs-Projekts abzuwarten.

Neben fundamentalen Grundsatzkritiken an der Evidenzbasierung (so etwa Krautz 2012, 2018) wird auch generell das Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis, das ihr zugrunde liegt, in dreifacher Hinsicht kritisiert: hinsichtlich der technologischen Auffassung pädagogischer Praxis, hinsichtlich der suggerierten Theorieabstinenz der pädagogischen Forschung und hinsichtlich der Missachtung der Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit (Herzog 2016, S. 201 ff.). Kritisiert wird auch der Anspruch der Evidenzbasierung auf eine objektive Messung von Kompetenz. Objektivität im Sinne von intersubjektiver Übereinstimmung sei nicht dasselbe wie Objektivität im Sinne von Gegenstandsadäquatheit. Tests könnten helfen, die erste Art von Objektivität zu verbessern, trügen aber nicht zwingend zur Verbesserung der zweiten bei. Der Zugewinn an kommunikativer Präzision, den ein psychometrischer Test ermögliche, könne erkauft sein mit einer Einbuße an Gewissheit darüber, was der Test tatsächlich messe. Solange dieses Dilemma bestehe, sei fraglich, wie weit eine Bildung, die sich messen lasse, es auch wert sei, gemessen zu werden (Herzog 2018, S. 19).

Gleichwie – es bleiben genügend offene Fragen an die Vertreterinnen und Vertreter der Evidenzbasierung für den sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich bestehen, deren weiterführende Klärung über die bloße Benennung der (bereits bekannten) Argumente hinaus sich noch hinziehen dürfte.

In der Sozialen Arbeit ist Evidenzbasierung noch stärker als in der Erziehungswissenschaft umstritten (vgl. statt vieler: Otto et al. 2010), zumal es an einem vergleichbaren Projekt wie KoKoHs etc. fehlt. Auch wenn es vereinzelt Hochschulstandorte gibt, an denen z. B. Master-Programme unter dem Label Evidenzbasierung angeboten werden, wird dem Konzept der Evidenzbasierung in der Sozialen Arbeit mehrheitlich kritisch begegnet, so dass sich Evidenzbasierung in Sozialer Arbeit voraussichtlich nicht in vergleichbarer Weise wie in der Erziehungswissenschaft für den Schulbereich durchsetzen wird (vgl. Thaler 2019). In der Sozialen Arbeit wird dagegen um die Wirksamkeit von Maßnahmen

der Sozialen Arbeit generell gerungen. Dem Aspekt der Legitimation für die Verwendung von Steuermitteln wird in diesem Zusammenhang und im Kontext neoliberaler Konstrukte häufig ein großer Stellenwert in einer Begründungs- und Nachweispflichtrhetorik der Wirksamkeit unter Verweis auf Kriterien ökonomischer Effektivitäts- und Effizienzsetzungen beigemessen. Zuspitzungen wie „Wirksamkeit statt Profession" (Schellberg 2015) als Diktion für den Ansatz des *Social Return on Investment (SROI)* – einem Modell zur sozialen Wertschöpfung (Sozialrendite) – erscheinen dabei zwar eher als Ausreißer, dennoch dürften derartige Ansätze von manch öffentlichen und privaten Kosten- und Leistungsträgern sowie politischen Akteurinnen und Akteuren mit Interesse verfolgt und sogar verwendet werden. Die kritische Auseinandersetzung mit derartigen Ansätzen erfolgt zeitversetzt, aber auch insoweit stringent für Profession und Professionalität argumentierend (vgl. Otto & Wohlfahrt 2019; Ziegler & Wohlfahrt 2019).

Nun stand im Gegensatz zur langjährigen regelhaften Kompetenzmessung und -entwicklung im Schulsektor allerdings die Kompetenzentwicklung von Studierenden im Hochschulbereich bisher kaum im Fokus von standardisierten Messungen, wie Kaiser zurecht anmerkt (2015). Wurde im Hochschulsektor die Frage nach der Effektivität der universitären Ausbildung zuerst im Bereich der Lehrerbildung nachdrücklich gestellt, ist zunächst der Lernort Schule im Kontext von Wissenschaft in den Blick zu nehmen, womit die Frage nach der Wissenschaftsfreiheit für den Bereich Schule und Hochschule zu stellen ist.

3. Wissenschaftsfreiheit in rechtlicher und systemtheoretischer Perspektive

Bei der weiteren Vorstellung des domänenspezifischen QR SozArb ist der schulspezifische Kontext der bisherigen Kompetenzdiskussion von maßgeblicher Bedeutung für eine differenzierende Perspektiverweiterung. Denn die Schulen als Handlungsfeld für die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge, gleich ob es sich um Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien oder Berufsfachschulen handelt, fallen nach Art 7 GG nicht unter die Wissenschaftsfreiheit. Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit umfasst Forschung und Lehre und gilt gemäß

Art. 5 III GG für Hochschulen bzw. die dort Lehrenden und Forschenden und eingeschränkt auch für die dort Studierenden sowie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler generell auch außerhalb der Hochschulen.

Forschung ist nach der Definition des BVerfG der nach Inhalt und Form ernsthafte und planmäßige Versuch zur Ermittlung der Wahrheit, und zwar in einem methodisch geordneten Verfahren mit einem Kenntnisstand, der in der Regel auf einem wissenschaftlichen Studium beruht (vgl. BVerfGE 35, 79).

Lehre ist die wissenschaftlich fundierte Übermittlung der durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse (vgl. BVerfGE 35, 79). Von der wissenschaftlichen Lehre erfasst wird die Weitergabe eigener und fremder durch die Forschung gewonnener Erkenntnisse. Zugleich wird Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern das Recht garantiert, den Ablauf und die methodische Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen selbst zu bestimmen (vgl. Manssen 2020, Rn. 425).

Als wissenschaftlich ist eine Tätigkeit dann einzustufen, wenn sie als
- Durchdringung und Bearbeitung geistiger Probleme,
- in Selbstständigkeit,
- Unabhängigkeit und Entschlussfreiheit,
- nach Zielsetzung und Methode

gekennzeichnet ist (vgl. BVerfG vom 29.5.1973, BVerfGE 35, 79/112).

Das BVerfG betont ausdrücklich, dass – so nützlich die Tätigkeit von Lehrerkräften für die Allgemeinheit und so verdienstvoll ihre Tätigkeit auch sein mag – die lehrende Tätigkeit an Schulen nicht durch Art. 5 III GG geschützt ist. Da Art. 5 III GG die wissenschaftlichen „Lehrer hinsichtlich des Inhaltes und der Methode gerade vor staatlichen Weisungen abschirmen soll, wäre es widersinnig, einem Lehrer in seiner beaufsichtigten Unterrichtstätigkeit das Grundrecht der Lehrfreiheit zu gewähren“ (Kimminich 2013, S. 70). Die Freiheit von Forschung und Lehre ist im Hochschulrahmengesetz (§ 4 Abs. 2 und 3 HRG) definiert:

„(2) Die Freiheit der Forschung umfasst insbesondere die Fragestellung, die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung. [...]
(3) Die Freiheit der Lehre umfasst […] im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen. [...]"

Aus der Wissenschaftsfreiheit, dem Oberbegriff von „Forschung und Lehre", leitet sich ein individuelles Freiheitsrecht der akademischen Bediensteten ab, die im Bereich von Forschung und Lehre tätig sind. Damit beinhaltet die Freiheit der Lehre das Recht der akademischen Lehrerinnen und Lehrer, über Inhalt und Ablauf von Lehrveranstaltungen sowie über Forschungsgegenstand und -methoden zu entscheiden.

Der erinnernde Blick auf das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit führt zu einem Argumentationsstrang, der sich für die Diskussion über Qualifikationsrahmen und deren jeweilige Domänen verfassungsrechtlicher und systemtheoretischer Positionen bedient. Die Institution Schule untersteht mittels Lehrplänen und Rahmenvorgaben der staatlichen Steuerung und Aufsicht. Art. 7 GG, die Verfassungen und die Schulgesetze der Bundesländer regeln die staatliche Aufsicht über die Schulen mittels schulformspezifischer Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne, Bildungspläne etc.) und legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die zu erwartenden Lernergebnisse (Bildungsstandards). Sie werden durch Erlass festgelegt und über das Amtsblatt verkündet. Lehrerkräfte in Schulen haben dementsprechend die jeweiligen Erlasse etc. zu befolgen. Demgegenüber können Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nach Art. 5 III GG über Inhalt und Ablauf von Lehrveranstaltungen sowie über Forschungsgegenstand und -methoden individuell und weisungsfrei und ohne staatliche Direktionsmöglichkeiten entscheiden. Insofern berührt dieser Themenkomplex rechtliche Fragen. Der Geltung und Wirkung des Rechts ist über die Rechtsverwirklichung ein prägnanter Stellenwert im Bildungssektor beizumessen. Betrachtet man neben dem Grundrecht der Wissenschafts-

freiheit auch den Beschluss des BVerfG vom 17.2.2016 zur Akkreditierung und dessen Auswirkungen auf das Akkreditierungssystem für den Hochschulbereich, so wird noch einmal die besondere Bedeutung des Rechts für diesen Bereich deutlich.

Wenn man die Wissenschaftsfreiheit und das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik nach Art. 5 GG aus einer systemtheoretischen Sichtweise betrachtet, wie Fuchs es anreißt (2016), unterscheiden sich diese beiden Subsysteme gravierend dadurch, dass das Kommunikationsmedium des Subsystems Politik Macht ist, während sich das Subsystem Wissenschaft an Wahrheit orientiert. Bei einer Engführung dessen, was Politik und die dazugehörige Exekutive als „wissenschaftliches Wissen" akzeptieren und entsprechend fördern, seien nicht unterschiedliche Qualitäten von Wahrheit, sondern politische Entscheidungsprozesse die Basis dieser Entscheidung. Dabei gelte es zu bedenken, dass „Bildungspolitik ein legitimer, aber nicht der einzige Adressat der Bildungsforschung" sei.

„Bildungsforschung, und zumal eine an ihrer eigenen Wirklichkeit und Wirksamkeit interessierte wissenschaftliche Pädagogik, hat daneben auch weitere Adressaten, Eltern, eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit, vor allem aber die Profession, ohne die pädagogische Prozesse nicht legitim geordnet und gestaltet werden können […]" (Tenorth 2014, S. 16 zitiert nach Fuchs 2016).

Fuchs verweist auf die Verantwortlichkeit der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin und skizziert verschiedene Betrachtungsweisen. Aus der Perspektive des Wissens unterscheidet Fuchs nach fünf Wissenschafts- und Wissenskulturen und -formen und nach ihrer Relevanz für die unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten:

- Aus der Perspektive der pädagogischen Praxis ergibt sich das Problem des Beitrages wissenschaftlichen Wissens zur Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Professionalität.
- Aus der Perspektive der Politik ist die Rolle und Bedeutung einer wissenschaftlichen Politikberatung zu reflektieren, wobei in einer demokratischen Ordnung immer auch die Verlagerung von

Problemen und die Entscheidungsfindung zu deren Lösung auf Expertenkreise einzubeziehen ist.
- Aus der Perspektive der Verwaltung geht es um die Umsetzung und Implementierung von Innovationen, für die man eine bestimmte Form des Anwendungswissens braucht.
- In einer internationalen Perspektive lässt sich fragen, inwieweit die Übernahme von Forschungsstilen und Paradigmen zu den nationalen Wissenschaftskulturen und Denkweisen zu Spannungen führt.
- Aus der Perspektive der Wissenschaft wiederum geht es um die Reflexion von Funktionen, die wissenschaftliches Wissen zu erfüllen hat. Es geht dabei unter anderem um das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Dienstleistungsfunktion (vgl. Fuchs 2016).

Im Zusammenhang mit der Kompetenzdiskussion erhält das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit noch einmal einen besonderen Stellenwert, wenn es um die Methodenwahl oder den Inhalt von Veranstaltungen geht. Die Rede ist von der Evidenzbasierung in der Kompetenzdiskussion. Selbstverständlich gilt auch in der Erziehungswissenschaft, der Wirtschaftspädagogik oder der Pädagogischen Psychologie etc. uneingeschränkt das Primat der Wissenschaftsfreiheit. Für den Schulbereich indes können staatliche Vorgaben in der oben beschriebenen Weise getroffen werden. So regeln z. B. mittlerweile die „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" (KMK 2008) die Evidenzbasierung ausgewählter Fachrichtungen, z. B. der Studieninhalte für medizinische und naturwissenschaftliche Grundlagen (KMK 2008, S. 86) oder für Grundlagen im *Public Health* Bereich (KMK 2008, S. 82) oder für das Kompetenzprofil Gesundheit (KMK 2008, S. 82), wenn es dort möglich ist.

Zur Veranschaulichung der Bedeutung solcher Verbindungen zwischen der Wissenschaft, Politik und Administration und zur Verdeutlichung ihrer Wirkung verweist Fuchs auf die „Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (Fuchs 2016, S. 134). Danach beginnt die Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht ihren Bericht mit den Worten: „Angesichts der hohen Bedeutung der empirischen Bildungsforschung für die Bildungspolitik ist es das Ziel der

Kommission, in den nächsten Jahren die Arbeitsbeziehungen mit der Bildungsadministration zu intensivieren, weshalb die Kooperation mit dem Netzwerk zur empiriegestützten Schulentwicklung (EMSE) ausgebaut werden soll" (Zeitschrift „Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft", Heft 52, 2016, S. 134, zitiert nach Fuchs 2016, S. 116).

Fuchs (2016) unterlegt diese Entwicklung der Vernetzung mit dem Hinweis, dass erziehungswissenschaftliche Politikberatung neben dem Parlament und der Leitung der Ministerien auch Einfluss auf die Verwaltung hat, speziell auf den Beamtenapparat der Schulministerien. Diese Einflussnahme zeichnet er nach unter Verweis auf den Erziehungswissenschaftler Werner Spies, der auf der Grundlage seiner Berufserfahrung als Schulleiter, leitender Beamter im Schulministerium und Hochschullehrer die Rolle des wissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf Politik und Verwaltung reflektiert, indem er drei Aufgaben von Wissenschaft beschreibt: „Wissenschaft liefert hoffnungsstiftende Programme, Wissenschaft operationalisiert gegebene politische Absichten, Wissenschaft gestaltet unbeachtete Zonen"(vgl. König & Zedler 1989, S. 104). Insoweit besteht eine enge Vernetzung zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren mit dem gemeinsamen Anliegen der Evidenzbasierung, was insoweit auch nicht ungewöhnlich sein dürfte, doch hilfreich für die Transparenz und das Verständnis der Entwicklung der Evidenzbasierung in der Erziehungswissenschaft wäre es, wenn diese Umstände im Kontext auch tatsächlich wissenschaftsadäquat untersucht würden.

Während der Schulsektor hinsichtlich der Kompetenzorientierung politisch gesteuert und insoweit stark reglementiert wird, untersteht der Hochschulbereich keinen vergleichbaren inhaltlichen und methodischen Reglementierungen. Die Qualifikationsrahmen für die jeweiligen Fächer und Domänen haben insoweit in der Regel keine verbindliche Wirkung, sondern besitzen Empfehlungscharakter.

Dieser Umstand sorgt gelegentlich für Irritation, so auch z. B. partiell im Gesetzgebungsverfahren zum SobAG NRW (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz NRW). In der Expertenanhörung monierten Universitäts-

vertretungen die im Gesetzesentwurf ausgewiesene Referenzgrundlage des QR SozArb als eine von mehreren zu erfüllenden Voraussetzung für die Prüfung der berufsrechtlichen Eignung von Studiengängen (Landtag NRW, APr 16/757 v. 27.11.2014). Sie schlugen vor, den QR SozArb als Referenzgrundlage aus dem Gesetzesentwurf ersatzlos zu streichen zu lassen. Neben der 100-Tage-Regelung als Mindestpraxiszeit einer angeleiteten und hochschulseitig betreuten Praxisphase, die wiederum Voraussetzung für die berufsrechtliche Eignung eines Studiengangs ist, problematisierten sie die rechtliche Unverbindlichkeit des QR SozArb. Den im Gesetz aufgenommenen Referenzverweis auf den QR SozArb des FBTS bezeichnete ein Experte sogar als unhaltbar, da der FBTS „kein in irgendeiner Weise institutionalisiertes Organ ist – es gibt ihn formell gesehen schlicht nicht" (Stellungnahme Landtag-NRW-MMST16-2299).[3] Die Monita führten im Gesetzgebungsverfahren zu keinen Veränderungen des Gesetzesentwurfs.

Dieser Vorgang verdeutlicht die Geltung des QR SozArb als Regelwerk in unterschiedlichen Regelungsbereichen. Im autonomen Hochschulsektor

---

[3] Vgl. dazu die Stellungnahme des FBTS vom 24.11.2014 zum Sozialberufe-Anerkennungsgesetz (SobAG), Fußnote 3: „Dass eine Mitgliedshochschule des FBTS (Universität Duisburg-Essen) eine Mindermeinung vertritt, indem sie die Orientierung am QR SozArb erstmalig als fragwürdig bezeichnet, entspricht der demokratischen Übung im Sinne freier Meinungsäußerung, erstaunt dennoch. Ist es doch unbestritten vornehmliche Aufgabe der VertreterInnen einer Disziplin, hier der Wissenschaft Sozialer Arbeit, eine kompetenzorientierte Beschreibung und Strukturierung als Orientierungshilfe für die Gestaltung von Lehr- und Lernwegen sowohl für das akademische Selbstverständnis als auch in der Außenwahrnehmung zu geben und somit Ausdruck wissenschaftlichen Habitus. Verfahren und Abstimmungsmodi der Entscheidungsfindung und Beschlussfassung des FBTS generell und auch bei der Entwicklung des QR SozArb folgen dabei den guten akademischen Gepflogenheiten und im engeren Sinne den Verfahrens- und Formvorschriften des Vereinsrechts" (https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/-dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2371.pdf;jsessionid=1C2212764BA37A4842-5EE7FCCBB11439; vgl. auch Schäfer 2017, …). Im Übrigen sind auch Universitäten (wertgeschätzte) Mitglieder im FBTS. Dennoch belegen die Stellungnahmen der Universitätsvertreter in der Expertenanhörung zum SobaG gegen den QR SozArb eindrucksvoll, wie professionsinterne Diskurse auch unter konflikttheoretischen Aspekten in den Blick genommen werden können. Gleichwohl haben sich insbesondere zwei der hier in Rede stehenden Universitätsvertreter sehr verdient um die Kooperation zwischen Fachhochschulen und Universitäten insbesondere in Fragen der Promotion gemacht. Besonders hervorzuheben ist hier z. B. die maßgebliche Unterstützung bei der Gründung eines geförderten gemeinsamen Graduierten-Kollegs, wofür den beiden Vertretern Dank und Wertschätzung der Beteiligten von Seiten der Fachhochschulen ausgesprochen wurde."

im engeren Sinne – wie für die Entwicklung von Curricula und Modulhandbüchern etc. – gilt der QR SozArb als rechtlich nicht bindend. Für den Hochschulbereich ist lediglich der allgemeine und abstrakte HQR verbindlich. Für die einzelnen Fächer bedarf es dennoch der domänenspezifischen weiteren Ausgestaltung und Konkretisierung, wie es z. B. nach Ansicht der HRK durch den QR SozArb für Soziale Arbeit besonders gut gelungen ist (vgl. Schäfer & Bartosch 2016, S. 5 f.).

Dem QR SozArb kommt gleichwohl eine verbindliche Wirkung zu, nur dass diese Regelung bzw. das entsprechende Gesetz einen anderen Regelungsbereich betrifft, nämlich den berufsrechtlich geschützten Zugang für Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Sozialer Arbeit zum Arbeitsmarkt.

4. Soziale Arbeit als staatlich regulierter Beruf nach den Sozialberufe-Anerkennungsgesetzen der Länder

Im Unterschied zu den meisten anderen Qualifikationsrahmen dient der QR SozArb ausdrücklich als fachliche Referenzgrundlage für die meisten Gesetze der Länder über die Staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SobAG). Auf den QR SozArb wird dabei in vielen Ländergesetzgebungen entweder explizit im Gesetzestext oder durch Verweis auf das auf den Qualifikationsrahmen abstellende Akkreditierungsverfahren Bezug genommen. Er gilt damit als verbindliche gesetzliche Tatbestandsvoraussetzung zur berufsrechtlichen Eignung eines Studienganges.

So ist z. B. in § 2 des SobAG NRW zur berufsrechtlichen Eignung eines Studiengangs der Sozialen Arbeit geregelt, dass ein Studiengang für die Arbeit als Sozialarbeiter und Sozialarbeiterin und Sozialpädagogen und Sozialpädagogin qualifiziert, wenn er dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit in der jeweils geltenden Fassung entspricht. Insgesamt müssen für die berufsrechtliche Eignung mehrere Voraussetzungen erfüllt werden, die alle im QR SozArb geregelt oder kommentiert worden sind. § 2 SobAG NRW lautet:

§ 2 Berufsrechtliche Eignung eines Studiengangs der Sozialen Arbeit

Ein Studiengang der Sozialen Arbeit qualifiziert für die Arbeit als Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter, Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge oder Sozialpädagogin und Sozialarbeiterin oder Sozialpädagoge und Sozialarbeiter, wenn er

„1. nach einer Regelstudienzeit von mindestens sechs Semestern oder mindestens 180 European Credit Transfer and Accumulation System-Punkten (ECTS-Punkte) mit dem Grad eines Bachelor of Arts abschließt;
2. einen studienintegrierten oder postgradual im Anschluss an das Studium abzuleistenden Praxisanteil von mindestens 100 Arbeitstagen vorsieht, der an geeigneten Praktikumsstellen unter Anleitung einer Fachkraft absolviert und von Lehrkräften der Hochschule betreut wird. Über die Eignung der Praktikumsstellen entscheidet die Hochschule. Für Studierende mit dem Abschluss einer Ausbildung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher kann die Hochschule einen geringeren zeitlichen Umfang des Praxisanteils festsetzen;
3. dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit in der jeweils geltenden Fassung entspricht;
4. ausgewiesene Kenntnisse der relevanten deutschen Rechtsgebiete mit exemplarischer Vertiefung auf Landesebene vermittelt sowie den Erwerb administrativer Kompetenzen fördert und
5. eine kritische Reflexion erworbenen Fachwissens unter den Bedingungen angeleiteter Praxis ermöglicht."

Besondere Bedeutung kommt dabei der staatlichen Anerkennung zu.

Staatliche Anerkennung

Die Staatliche Anerkennung muss vorliegen, wenn die Ausübung des Berufs auf besonders schutzwürdige Personengruppen ausgerichtet ist. Sie dient der staatlichen Reglementierung des Zugangs zum Beruf, ist Voraussetzung für das Führen der Berufsbezeichnung und gibt den Anstellungsträgern als „Gütesiegel" die formale Sicherheit, dass die für die Ausübung des Berufs erforderliche Qualifikation erfolgreich erworben worden ist (Schmidt-Nitsche 2019). Die Staatliche Anerkennung ist Voraussetzung, um z. B. bestimmte Tätigkeiten ausüben zu können oder

in bestimmten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, wie z. B. in Kernbereichen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein zu können. Die Staatliche Anerkennung in der Sozialen Arbeit (und gleichermaßen in der Kindheitspädagogik und Heilpädagogik) hat sich im Laufe des letzten Jahrzehnts zum begehrten Gut als Qualitätskriterium, als Ausdruck für fachliche Eignung und Professionalität und als Berufszugangskriterium zu einem reglementierten Beruf durch die Sozialberufe-Anerkennungsgesetzen der jeweiligen Bundesländer entwickelt.

In Deutschland unterliegt die gesetzgeberische Zuständigkeit für die Sozialberufe-Anerkennungsgesetze im Rahmen des Föderalismus-Prinzips den einzelnen Bundesländern bzw. Stadtstaaten. Die Voraussetzungen für die Erteilung der staatlichen Anerkennung in den Bundesländern sind unterschiedlich. Bedingt durch unterschiedliche Zuständigkeiten im Behördenaufbau und Ressorts ist die Varianz der Studiengänge Sozialer Arbeit hinsichtlich der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung relativ groß (vgl. Schmidt-Nitsche 2019). Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen durch den Bologna-Prozess wurde im Jahr 2002 das bis dahin geltende System der Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen über Rahmenprüfungsordnungen für diese Studiengänge durch das System der Qualitätssicherung über die Akkreditierung abgelöst. Es stellte sich die Frage, an welchen Kriterien sich die Bundesländer nach Wegfall der Rahmenprüfungsordnung für die Vergabe der Staatlichen Anerkennung orientieren sollten. Dafür bot sich der QR SozArb an. Die staatliche Autorisierung dieser Kriterien erfolgte durch den Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz der Länder (JFMK) vom 29./30.05.2008, Ziff. 3 und 4 über die "Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform". Damit wurde der QR SozArb als Referenzgrundlage für die Staatliche Anerkennung anerkannt. Der Entscheidung, den QR SozArb als Referenzgrundlage für die Staatliche Anerkennung zugrunde zu legen, haben sich weitere Ministerien bzw. Konferenzen angeschlossen, so die Gesundheitsministerkonferenz, die Arbeits- und Sozialministerkonferenz und die Justizministerkonferenz sowie die Kultusministerkonferenz.

Gegenwärtig wird in Deutschland zu Fragen der Staatlichen Anerkennung hauptsächlich über drei größere Themenbereiche gestritten, die z. T. auch unter Einbeziehung der Gerichtsbarkeit ausgetragen werden (vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) 2019b).
Vor dem Hintergrund einer Expertise von Wiesner, Bernzen und Neubauer (2017) zum Status der Staatlichen Anerkennung für Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft besteht ein „Konkurrenzproblem" zwischen denjenigen der Sozialen Arbeit der HAW und denen der universitären Studiengänge der Erziehungswissenschaft nach dem SobAGen. Dem Ergebnis der Stellungnahme der Autoren, dass der generelle Ausschluss erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit sozialpädagogischer Schwerpunktsetzung an Universitäten unverhältnismäßig erscheint und insoweit Bedenken im Hinblick auf die Wissenschaftsfreiheit und die Berufsausübungsfreiheit begegnet, wird man insofern zustimmen können – wie es auch der FBTS tut[4] – , wenn das fragliche Studium die Voraussetzungen der Landesberufe-Anerkennungsgesetze erfüllt. Einen Perspektivenwechsel jenseits der vermeintlichen Konkurrenz zwischen den beiden Hochschultypen HAW und Universitäten vorzunehmen, wäre relativ unkompliziert, wie es ein emeritierter Kollege zutreffend formuliert:

„Die mühsam von den Hochschulen erreichte und nun auch von Universitäten diskutierte Aushandlung des Eintritts in den öffentlichen Dienst unter dem Siegel der ‚Staatlichen Anerkennung' war eine anfangs bewusste Abgrenzung der Hochschulen gegenüber den Universitäten. Es wäre aber ratsamer, statt dieser problemverkürzenden ‚Siegelpolitik' ein Anerkennungsjahr für alle Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen und Universitäten einzuführen, das sich in etwa an entsprechende Praxiserprobungszeiten bei den Psychologen, Juristen und

[4] Die Staatliche Anerkennung für Soziale Arbeit hat ein Ministerium (http://docplayer.org-/8731091-Ihr-schreiben-vom-19-mai-2014-anfrage-zu-den-grundlagen-der-sozialen-berufe-akkreditierung-von-studiengaengen.html) nach einer Stellungnahme des FBTS allerdings nicht für Absolventinnen und Absolventen eines grundständigen Ba in Erziehungswissenschaften ausgesprochen. Es handelte sich um einen Studiengang in Erziehungswissenschaften allgemein, was möglicherweise in der Anhörung (s. Fn1) ausgeblendet oder übersehen worden ist, als der QR SozArb. als Mittel der Schließung gegenüber anderen Abschlüssen bezeichnet worden ist.

Medizinern orientiert. Das wäre ein entscheidender Schritt nach vorn in der Sicherung von Anerkennung und Kompetenz“ (Otto 2018, S. 84).

Würde dieses Statement als Appell zu einer gemeinsamen Diskussion und – wenn möglich – einer gemeinsamen Position und Strategie für eine weitere Professionalisierung Sozialer Arbeit zwischen den Vertretungen der beiden Hochschultypen und ihrer jeweiligen Organisationen bzw. Fachverbände aufgegriffen, könnte hierin ein interessanter Ansatz zur weiteren kompetenzorientierten Kooperation zwischen den Hochschultypen liegen, die die Debatten über Schließung von Berufszugängen oder Konkurrenz in konstruktivere gemeinsame Projekte lenken könnte.

Unabhängig davon führt die Frage der Gleichwertigkeit von ausländischen Studienabschlüssen nach den Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzen (BQFG) ebenfalls zu vor den (Verwaltungs-) Gerichten ausgetragenen Konflikten. Hier gilt es, die Gleichwertigkeit dezidiert und substantiiert gutachterlich zu prüfen.

Schließlich besteht ein von den Hochschulen „hausgemachtes“ Problem von Ma-Studiengängen mit sogenannten affinen Ba-Abschlüssen als Zugangsvoraussetzung, die nicht Soziale Arbeit, sondern artverwandte Abschlüsse wie z. B. Sonderpädagogik etc. zum Gegenstand haben. Wenn in derartigen Fällen die Staatliche Anerkennung verliehen werden soll, müssen die entsprechenden Voraussetzungen des jeweiligen Landesgesetzes erfüllt sein. Dabei kommt es auf die für solche Fälle aufgestellten Hochschulregelungen an, die wiederum der Genehmigung durch die entsprechenden Landesministerien bedürfen. Voraussetzung für die Staatliche Anerkennung ist, dass ein qualifiziertes Studium der Sozialen Arbeit vorliegen muss. Der Studiengang Soziale Arbeit bedarf der Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat und muss wiederum die Voraussetzungen der jeweiligen Landesgesetze erfüllen und somit dem QR SozArb entsprechen.

Kriterien für die Staatliche Anerkennung

Aus fachlicher Sicht hat der FBTS als Zusammenschluss der Fachbereiche Sozialer Arbeit kompetenzorientierte Kriterien für die Verleihung der Staatlichen Anerkennung im QR SozArb als nachdrücklich empfohlene

Mindeststandards erarbeitet. Der QR SozArb wiederum beschreibt alle Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit während ihres Studiums erlangt haben sollen. Der FBTS empfiehlt die Erfüllung dieser Voraussetzungen auch für die Akkreditierung und für die Staatliche Anerkennung:

(1) Kompetenz in der Wissenschaft und Profession der Sozialen Arbeit, nachgewiesen durch den erfolgreichen Abschluss eines Bachelor-Hochschulstudiums (B.A.) der Sozialen Arbeit.

(2) Kompetenz im Bereich Recht und Verwaltung.

(3) Praktische Kompetenz als nachgewiesene Kompetenz, praktisch in der Sozialen Arbeit auf dem Niveau der Absolventinnen und Absolventen grundständiger Studiengänge der Sozialen Arbeit in einer von der Hochschule / zuständigen Behörde anerkannten, fachlich ausgewiesenen Einrichtung tätig gewesen zu sein und erworbenes Fachwissen in dieser Praxis einbringen und kritisch reflektieren zu können. Der Nachweis einer durch staatlich anerkannte Professionsangehörige angeleiteten kontinuierlichen berufspraktischen Tätigkeit in einem Feld der Sozialen Arbeit ist in einem Umfang von mindestens einhundert Tagen zu erbringen.

(4) Kompetenz in Fragen der ethischen und reflexiven Grundlagen in der Sozialen Arbeit.

(5) Kompetenz in Fragen der Einbindung und Nutzung von Bezugswissenschaften in der Sozialen Arbeit, insbesondere pädagogische, psychologische, soziologische, sozialmedizinische, ökonomische und weitere Kenntnisse, wie z. B. Sprachkenntnisse (vgl. auch die inhaltlich deckungsgleiche Empfehlung des Deutschen Vereins (2015).

5. Innovationspotential des QR SozArb

Neben Impulsen für fachspezifische Fragestellungen wie z. B. zu Implikationen des QR SozArb zur Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit (Schäfer 2016) kann der QR SozArb im Weiteren auch fachlich-inhaltliche und rechtlich abgesicherte Kriterien für weitere disziplineigene Themenfelder bieten. So hat beispielsweise der Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg (VGH BW) mit Urteil vom 19.12.2019 (Az.: 9 S

838/18) entschieden, dass die Evaluationssatzung einer Hochschule gegen höherrangiges Recht verstößt und daher unwirksam ist.

Das Verfahren wird nach Ansicht des Hochschullehrerbunds (HLB) Ausstrahlungswirkung auch für alle Bundesländer entfalten und zur Rechtssicherheit für alle Mitglieder im Bereich Evaluierung beitragen, weil bundesweit eine ähnliche Evaluationspraxis herrscht.

Zur Begründung seiner Entscheidung hat der 9. Senat des VGH ausgeführt, dass die „Evaluationssatzung für den Handlungsbereich Lehre und Studium" als Instrument des Qualitätsmanagements auch Lehrveranstaltungsevaluationen vorsehe, die in der Form standardisierter Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Lehrveranstaltung erfolgten. Auch wenn diese Evaluationen nicht mit verbindlichen Vorgaben hinsichtlich Inhalt und Methode der angebotenen Lehrveranstaltungen verbunden seien, griffen sie erheblich in die durch grundgesetzlich geschützte Lehrfreiheit der Hochschullehrenden ein.

Folgende Mängel sieht der VGH in der Evaluationssatzung der Hochschule:

- Sie enthält keine allgemeinen, fach- bzw. fakultätsübergreifenden Leitlinien bzw. Evaluationskriterien, obwohl diese von herausragender Bedeutung für die verfassungsrechtlich gebotene Wissenschaftsadäquanz des Evaluationsverfahrens sind.
- Einzelne auf die Evaluation von Lehrveranstaltungen bezogene Regelungen sind inhaltlich nicht hinreichend bestimmt.
- Das darin geregelte Verfahren zur Lehrveranstaltungsevaluation stellt keine hinreichende Beteiligung der Hochschullehrerinnen und -lehrer am Evaluationsprozess sicher und ist somit nicht wissenschaftsadäquat ausgestaltet.
- Sie trifft keine klare Regelung, welche Organe innerhalb der Hochschule auf Fakultätsebene letztlich für die Durchführung der Lehrveranstaltungsevaluation und insbesondere für die Festlegung der Evaluationskriterien zuständig sein sollten. Somit ist nach den Satzungsregelungen ein maßgeblicher Einfluss der Gruppe der Hochschullehrerinnen und -lehrer an der hochschulinternen

Entscheidungsfindung im Bereich der Lehrevaluation nicht in ausreichendem Maße sichergestellt.

Die Regelungslücke betreffe mit den maßgeblichen Bewertungskriterien und den darauf bezogenen Zuständigkeitsfragen das Kernstück des Evaluationsverfahrens im Blick auf Lehrveranstaltungen. Damit verbleibe für die übrigen Regelungen der Evaluationssatzung kein sinnvoller Regelungsgehalt mehr und es sei daher von deren Unwirksamkeit auszugehen. Im Hinblick auf den QR SozArb unterstreicht die Begründung des Gerichts für die Notwendigkeit von wissenschaftseigenen Bewertungskriterien von Evaluationen:

„Für die Wissenschaft als Bereich autonomer Verantwortung, der nicht durch bloße gesellschaftliche Nützlichkeits- und politische Zweckmäßigkeitsvorstellungen geprägt sein darf (vgl. BVerfG, Beschluss vom 01.03.1978 - 1 BvR 333/75 u. a. - BVerfGE 47, 327), birgt die Evaluation von Forschung und Lehre nicht nur unerhebliche Gefahren. Der von ihrer Wahrnehmung möglicherweise ausgelöste Druck zur Orientierung an extern gesetzten Bewertungskriterien kann zu Fehlentwicklungen führen. Die für die Evaluation benutzten Bewertungskriterien müssen daher hinreichenden Raum für wissenschaftseigene Orientierungen belassen" (Rn 47).

Diese vom Gericht geforderte Orientierung an wissenschaftseigenen Orientierungen bietet der QR SozArb mit seinem Katalog an ausdifferenzierten Deskriptoren, die auch den Vorgaben des Rechtes entsprechen, nämlich von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern selbst wissenschaftsadäquat entwickelt worden zu sein. Auch die weiteren vom Gericht angeführten Anforderungen an Bewertungskriterien, wie disziplineigene und hinreichend offene Kriterien, erfüllt und unterstützt der QR SozArb.

„Dabei ist sicherzustellen, dass berücksichtigt wird, dass die Kriterien in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich sein können und gegebenenfalls auch sein müssen (vgl. BVerfG, Beschluss vom 26.10.2004, a. a. O.). Desgleichen ist sicherzustellen, dass die Kriterien hinreichend offen sind, um – wie etwa durch Öffnungs- oder

Experimentierklauseln – auch vielfältige Studienangebote in einem Fach und unterschiedliche didaktische und organisatorische Profile zu ermöglichen (BVerfG, Beschluss vom 17.02.2016, a. a. O.)" (Rn 67). Ganz in diesem Sinne lässt sich der QR SozArb auch für das Assessment oder die Evaluation von Projekten und Seminaren zielgerecht und konkret einsetzen, wenn es darum geht, wissenschaftsadäquate disziplineigene Kriterien für eine Bewertung zugrunde zu legen. Der als praktisches Beispiel für ein Selbstassessment der studentischen Teilnehmenden in einem Theorie-Praxis-Transfer-Projekt des Verfassers und seiner Kooperationspartnerinnen und -partner entwickelte Assessmentbogen prüft die definierten Kompetenzen des QR SozArb zu Planung und Konzeption Sozialer Arbeit (C) und zu Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit (E) eines von den Studierenden selbst zu entwickelnden und in der Jugendhilfepraxis durchzuführenden Praxis-Projektes im Wege der studentischen Selbsteinschätzung. Die Assessmentbögen fußen auf den für diese beiden Kompetenzen entwickelten Deskriptoren (siehe dazu Anhang). In der Mitte des ersten Projektsemesters und zum Ende des zweiten abschließenden Projektsemesters füllten die Studierenden die Fragebögen aus, werteten sie in ihren schriftlichen Reflexionsberichten aus und standen schließlich in einem Kolloquium mit dem Lehrteam „Rede und Antwort". Im abschließenden Reflexionsbericht schrieb eine Teilnehmerin dazu: „Zeitweise hatte ich das Gefühl, auf der Stelle zu stehen, und viele der dazugewonnen Kompetenzen sind mir erst später, manche sogar erst während des Schreibens des Reflexionsberichts anhand des Assessmentbogens bewusst geworden" (TN 13, S. 20).

Darüber hinaus ist der QR SozArb als ausgereifte differenzierte Grundlage für die Studiengangskonstruktion, Didaktik und Anrechnung sowohl von formalen als auch von informellen und non-formal erworbenen Kompetenzen zu verwenden, wie Bartosch et al. in dem Projekt LINAVO I entwickelt, begründet und belegt haben (Bartosch et al. 2015).

6. Fazit

Der QR SozArb des FBTS ist als Fachqualifikationsrahmen *State of the Art*. Vor dem Hintergrund einer ausgesprochen heterogenen Entwicklung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit einem Spektrum unter-

schiedlicher Studiengangsbezeichnungen, unterschiedlicher Zugänge und Traditionen beschreibt er differenziert und in hoher Übereinstimmung mit dem HQR, DQR und EQR_LLL die theoretisch rückgebundenen Kompetenzen für Absolventinnen und Absolventen der Wissenschaft der Sozialen Arbeit auf einer gleichwohl entwicklungsoffenen Grundlage. Er erfüllt sämtliche inhaltlichen und formalen Anforderungen des Akkreditierungsrats und der HRK an Fachqualifikationsrahmen und beruht gleichzeitig auf einer gemeinsamen Verständigung mit dem für Soziale Arbeit repräsentativen wissenschaftlichen Fachverband DGSA und dem einschlägigen Berufsverband DBSH bis hin zum Einvernehmen mit Gewerkschaften (GEW, Verdi etc.), was dem QR SozArb auch eine grundlegende professionspolitische Bedeutung verleiht. Gleichzeitig dient er als fachwissenschaftliche Referenzgrundlage für die meisten Sozialberufe-Anerkennungsgesetze. Dadurch, dass er die Voraussetzungen der berufsrechtlichen Eignung von Studiengängen der Sozialen Arbeit und damit des berufsrechtlichen Zugangs für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Wege der Staatlichen Anerkennung vorgibt, erlangt er für die Verleihung der Staatlichen Anerkennung unmittelbare Geltung. Davon zu trennen ist indes die Verleihung eines akademischen Grades, für die der QR SozArb als Orientierung dienen kann, aber nicht muss. Die Staatliche Anerkennung ist lediglich Voraussetzung für den beruflichen Zugang zu bestimmten Arbeits- oder Handlungsfeldern – zumeist hoheitlicher Art, die Erlangung des akademischen Grades ist nicht an die Verleihung der Staatlichen Anerkennung gebunden, umgekehrt gilt dies jedoch uneingeschränkt, ohne entsprechenden Hochschulabschluss kann die Staatliche Anerkennung nicht verliehen werden.

Hervorzuheben ist dabei die zwar nicht erforderliche aber gleichwohl Orientierung und berufliche Identität erzeugende Einigung auf ein erstmalig gemeinsames Verständnis über die Definition Sozialer Arbeit und deren Ziele und Aufgaben, wie sie der FBTS durch seine Mitglieder in Abstimmung mit den vorgenannten Organisationen in Anlehnung an und leichter Modifizierung der internationalen Definition Sozialer Arbeit im QR SozArb beschlossen hat. Die kompatible theoretische Fundierung des QR SozArb mit dem Kompetenzmodell von Oskar Negt sorgt überdies für eine stärkere Profilierung des Fachqualifikationsrahmens und generell der

Disziplin, ganz im Sinne der zuvor am Hochschulqualifikationsrahmen von 2005 ausgeübten Kritik. Wenngleich eine grundlegende empirische Fundierung im Sinne der KoKoHs-Initiative noch aussteht, hat zumindest die kritische Reflexion zum Thema Evidenzbasierung weiterführende Hinweise zu einer methodisch breiter angelegten und konzeptuell erweiterten Implementationsstrategie ergeben, wie sie aktuell diskutiert wird.

Deutlich wurde bei der Diskussion der überwiegend auf den staatlich normierten und geregelten Schulbereich ausgerichteten Kompetenzmessung die Bedeutung der Lernorte Schule und Hochschule im Kontext der Wissenschaftsfreiheit. Während für den Schulbereich in mehr oder weniger enger Vernetzung zwischen Wissenschaft, Administration bzw. Ministerialbürokratie und Schulpraxis diese systematisch strukturell und hierarchisch geregelt und normiert ist und nicht der Wissenschaftsfreiheit unterliegt, können sich die akademisch Lehrenden und Forschenden in vollem Umfang nach Art. 5 III GG auf die Wissenschaftsfreiheit berufen und entsprechend frei über Inhalt und Ablauf von Lehrveranstaltungen und über Forschungsgegenstände und -methoden individuell und weisungsfrei entscheiden. Der Hochschulbereich unterliegt keinen vergleichbaren Direktionsmöglichkeiten, wie sie im Schulbereich und hochschulischen Lehramtsstudiengängen vorzufinden sind. Insofern dürfte eine Evidenzbasierung in Fragen der Kompetenzmessung, wie sie in Erziehungswissenschaften, Pädagogik und Bildungswissenschaft für den Schulsektor verstärkt und in enger Verflechtung der verschiedenen Subsysteme angestrebt wird, für den Hochschulbereich außerhalb des schulorientierten Bereichs und der Medizin unter dem Verdikt der Wissenschaftsfreiheit schwieriger durchzusetzen sein, wenn sie nicht aus eigenem Antrieb der Akteurinnen und Akteure präferiert wird. Der QR SozArb birgt als ein von der *Scientific Community* konsensual entwickelter Referenzrahmen noch viel Innovationspotential für eine fachlich-inhaltliche und methodisch geleitete Kompetenzorientierung diverser Bereiche, von der Lehre und Forschung, über eine stärker kompetenzorientierte und durch Deskriptoren belegbare Evaluation, bis hin zur Studiengangsentwicklung, dem Assessment, der Anerkennung formaler, informeller und non-formaler Kompetenzen etc., die allesamt schließlich

über diese Potentiale hinaus auch den nicht zu gering schätzenden Vorteil einer größeren Rechtssicherheit mit sich bringen.
Als ausgereifter und bewährter Konsens innerhalb der *Scientific Community* gewährleistet der QR SozArb somit ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit und Entwicklungsoffenheit für die weitere Kompetenzentwicklung in der Sozialen Arbeit mit Ausstrahlungswirkung und möglicherweise Vorbildcharakter für weitere Disziplinen.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015. Online verfügbar unter http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/-Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AGFachlichkeit.pdf.

Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste e. V. (2017): Entwicklungsdienst qualifiziert. Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln. Bonn. Online verfügbar unter https://www.agdd.de/fileadmin/user_upload/Bilder/2_DABEI/2.4_Studie_Entwicklungsdienst_qualifiziert/AGdD_Studie_Entwicklungsdienst_qualifiziert.pdf.

Bartosch, Ulrich (2009): „Wie der Fachqualifikationsrahmen für 'Soziale Arbeit' entwickelt wurde – ein Praxisbericht". Online verfügbar unter http://s235287221.online.de/PDF%20Dokumente/weitere%20pdf/3_Referent_U.Bartosch.pdf.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR-_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf.

Bartosch, Ulrich; Kirchhof, Steffen & Maluga, Agnieszka, Maile-Pflughaupt, Anita (Hg.) (2015): Das (Lern)Ergebnis von Beginn an in Blick! Arbeitsheft LINAVO. Studiengangkonstruktion, Didaktik und Anrechnung im Zusammenhang denken und erstellen. Berlin: BMBF. Online verfügbar unter https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/linavo/-LINAVO_Arbeitsheft_10_12_2015.pdf.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole Romana & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von & Mitwirkung von Grygar, Ann-Kathrin. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/-studium/qualifikationsrahmen/.

Biesta, Gert (2014): The Beautiful Risk of Education. London, UK: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert (2020): Überblick: chapter and articles. Online verfügbar unter https://www-gertbiesta-com.jimdosite.com/articles-and-chapters/.

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.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Bonn. Online verfügbar unter https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf.

Deutscher Verein (2015): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur staatlichen Anerkennung von Absolventinnen und Absolventen ausländischer Studiengänge für Soziale Arbeit. Online verfügbar unter https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2015/dv-36-14_auslandsstudiengaenge.pdf.

Drerup, Johannes (2014): Biesta, Gert: The Beautiful Risk of Education. London: Paradigm Publishers 2014. [Rezension] Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) Nr. 5. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/-15131/pdf/EWR_2014_5_Drerup_Rezension_Biesta_The_Beautiful_Risk_of_Education.pdf.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (2009): Kompetenztraining - Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2019a): Handreichung des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG) zu Akkreditierungsverfahren und reglementierte Berufszugänge in grundständigen generalistischen Studiengängen „Soziale Arbeit". Online verfügbar unter https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df-102d9bcb226e/files/uploaded/Handreichung_Staatliche%2520Anerkennung_Akkreditierungsverfahren_FBTS_BAG%25281%2529.pdf.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2019b): Stellungnahme des Fachbereichstages (FBTS) zur staatlichen Anerkennung von Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen, beschlossen auf der Mitgliederversammlung des FBTS am 15.11.2019. Online verfügbar unter https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/stellungnahmen/weitere-/Stellungnahme_Staatliche%20Anerkennung_FBTS_Koeln_151119.pdf.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2019c): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Psychotherapieausbildung. (BT-DS 19/9770 vom 30.04.2019). Online verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/640462/646c472702a3d3b675708d16476751dc/19_14_0077-3-_FBTS_Psychotherapeutenausbildung-data.pdf.

Forster, Edgar (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: Zeitschrift für Pädagogik. ZfPÄD 60 (6), S. 890–907. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/-2017/14688/pdf/ZfPaed_2014_6_Forster_Kritik_der_Evidenz.pdf.

Fuchs, Max (2016): „Wissen, was wirkt" – Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung-Online. Online verfügbar unter https://www.kubi-

online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen.

Hasselhorn, Marcus & Hasselhorn, Johannes (2017): Quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung. In: Martin Heinrich, Carolin Kölzer & Lilian Streblow (Hg.): Forschungspraxen der Bildungsforschung: Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Münster: Waxmann, S. 39–53.

Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, S. 201–213. Online verfügbar unter https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0711-5.

Herzog, Walter (2018): Kann man Bildung messen? Bildungsprozesse quantitativ, objektiv und vergleichend darstellen. In: Zeitschrift für Weiterbildung (4), S. 16–19.

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.

Kaiser, Gabriele (2015): Erfassung berufsbezogener Kompetenzen von Studierenden. In: Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.): Kompetenzen von Studierenden. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 136–143.

Kendenich, Wilhelm Kufferath von (1996): Kunst kommt von nicht anders können. Über den Künstler Alexander G. Zakharov: Zug, G. Maecenas Verlag.

Kessl, Fabian; Kruse, Elke; Stövesand, Sabine & Thole, Werner (Hg.) (2017): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto: Barbara Burdrich.

Kessl, Fabian & Otto, Hans-Uwe (2011): Soziale Arbeit und Soziale Dienste. In: Adalbert Evers, Rolf G. Heinze & Thomas Olk (Hg.): Handbuch

Soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 398–403.

Kimminich, Otto (2013): Hochschule im Grundrechtssystem. In: Christian Flämig, Otto Kimminich, Hartmut Kruger, Ernst Joachim Meusel, Hans-Heinrich Rupp & Dieter Scheven (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrecht. Berlin: Springer, S. 56–90.

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/sites/-default/files/documents/Fachprofile.pdf.

König, Eckard & Zedler, Peter (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: DSV.

Krautz, Jochen (2012): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Ursula Frost & Markus Rieger-Ladich (Hg.): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Paderborn: Schöningh, S. 119–161.

Krautz, Jochen (2018): Messbarkeit von Bildungsprozessen- Gegenrede: Zur Bildungs- und Demokratiewidrigkeit des neuen Steuerungsregimes. In: Zeitschrift für Weiterbildung (4), S. 26–28.

Kruse, Elke (2004): Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, Elke (2017): Zur Historie der Sozialen Frauenschulen. In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit: Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 43–62.

Laging, Marion; Schäfer, Peter & Lorenz, M. (2021): Social Work and Social Work Education in Germany – Development and Challenges in a scientific and practice-based profession and its education. In: Marion

Laging & Nino Zganec (Hg.): Faces of Social Work Education in Europe: Springer Nature, im Erscheinen.

Lautenbach, Corinna; Toepper, Miriam; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga & Pant, Hans Anand (2017): Akademische Kompetenzen von Studierenden – Modellierungs- und Erfassungsansätze. In: Jürgen Kohler, Philipp Pohlenz & Uwe Schmidt (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Manssen, Gerrit (2020): Staatsrecht II – Grundrechte. 17. Aufl. München: C.H. Beck.

McDonnell, Lorraine M. & Weatherford, M. Stephen (2016): ecognizing the political in implementation research. In: Educational Researcher 45 (4), S. 233–242.

Meyer, Nikolaus (2018): Trendstudiengang Soziale Arbeit?! Statistische Daten und ihre professionstheoretische Relevanz. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit 10 (2), S. 299–308.

Meyer, Nikolaus & Karsten, Maria-Eleonora (2019): Soziale Arbeit zwischen Einheit und Zersplitterung. Eine empirische Bestandsaufname 50 Jahre nach der westdeutschen Bildungsreform. In: Forum sozial (2), S. 34–39.

Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere "sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Negt, Oskar (2016): Überlebens Glück. Eine autobiographische Spurensuche. Göttingen: Steidl Verlag.

Negt, Oskar (1986): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen.4/5 (1991/92 Nr. 8 -10). S. 32 – 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit

und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].

Negt, Oskar (1990): Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, S. 11–19.

Otto, Hans-Uwe (2018): Soziale Arbeit als Profession – Heruntergestuft und eingegrenzt. In: neue praxis 48 (1), S. 83–85.

Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas & Ziegler, Holger (Hg.) (2010): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen: Barbara Budrich.

Otto, Hans-Uwe & Wohlfahrt, Norbert (2019): Der Social Return on Investment: Anmerkungen zum Antiprofessionalismus der aktuellen Wirkungsdebatte und ihres sachfremden Hintergrunds. In: neue praxis 49 (2), S. 99–108.

Pant, Hans Anand (2019): Evidenzbasierung als Ziel und Prinzip der Lehrkräftebildung. Online verfügbar unter https://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2016/05/200124_PSE-Stuttgart_Evidenzbasierte-Lehrerbildung_PDF_%C3%B6ffentlich.pdf.

Pfaffenberger, Hans (1993): Entwicklung der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik zur Profession und zur wissenschaftlichen und hochschulischen Disziplin. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (24), S. 196–208.

Salomon, Alice (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf, Berlin, Carl Heymanns. Berlin: Carl Heymanns.

Schäfer, Peter (2016): Wissen – Können – Tun: Kompetenzerwerb für die soziale Praxis. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) und seine Implikationen für die Methodendiskussion. In: Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit 41 (9/10), S. 11–19.

Schäfer, Peter (2017): Kompetenzen für die soziale Praxis – Von den Lehrplänen zum Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit: Vergangenheit

deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 107–136.

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.

Schellberg, Klaus (2015): Der Social Return on Investment: Strategische Möglichkeiten für den Sozialbereich? In: Karl Peter Sprinkart (Hg.): Nachhaltigkeit messbar machen. Integrierte Bilanzierung für Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Verwaltung. Regensburg: Walhalla, S. 113–137.

Schmidt-Nitsche, Ulla (2019): Staatliche Anerkennung landesrechtlich geregelter Sozialberufe im Hochschulbereich. Online verfügbar unter https://cdn.websiteeditor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Praesentation_-_FBTS_Nuernberg_FAEaGm9DSc2zPieG-9AV8.pdf.

Schrader, Josef; Hasselhorn, Marcus; Hetfleisch, Petra & Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (23), S. 9–59. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z.

Schreiber-Barsch, Silke; Jakobsone, Anita; Olesen, Henning Salling; Tuna, Aija & Zeuner, Christine (2005): SOCRATES-PROGRAMMPROJEKTE ZUR LÄNDERÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT- Grundtvig 1. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung – Identitätskompetenz / Interkulturelle Kompetenz. Flensburg. Online verfügbar unter https://www.nibis.de/-uploads/2medfach/IdentitaetsKompetenzA.pdf.

Slavin, Rober E. (2008): What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. In: Educational Researcher 37 (1), S. 5–14.

Spiel, Christiane; Schober, Barbara & Strohmeier, Dagmar (2018): Implementing intervention research into public policy-the "I3-Approach". In: Prevention Science 19 (3), S. 337–346.

Sprung, Annette (2020): If the world is a dangerous place. Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion. In: Magazin

erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 39. Online verfügbar unter https://erwachsenen-bildung.at/magazin/20-39/08_sprung.pdf .

Stark, Robin (2017): Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 31, S. 99–110. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201.

Stock, Lothar (2017): 100 Jahre Zusammenarbeit der Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit – Von der „Konferenz Sozialer Frauenschulen Deutschlands" zum „Fachbereichstag Soziale Arbeit". In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit: Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–42.

Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmen-streit in der wissenschaftlichen Pädagogik. Online verfügbar unter http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf.

Terhart, Ewald (2018): Eine neo-existenzialistische Konzeption von Unterricht und Lehrerhandeln? Zu Gert Biestas Wiederentdeckung und Rehabilitation des Lehrens und des Lehrers. Paralleltitel: Neo-existentialism as a theory of classroom teaching? Reviewing Gert Biesta's re(dis)covery of teaching. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 94 (3), S. 475–488.

Thaler, Tilman (2019): Zwischen Evidenz und Subjekt: ein kritischer Beitrag zur Sozialpädagogik. In: neue praxis 49, S. 165–180.

Thole, Werner (2016): Soziale Arbeit. In: Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn,: Verlag Julius Klinkhardt, S. 521–526.

Twinning (2019): Twinning-Projekt: Stärkung der Kapazitäten zur Qualitätssicherung und Steuerung von Qualifikationen in Georgien. Online verfügbar unter https://www.daad-brussels.eu/de/ueber-uns/ueber-den-daad/eu-gefoerderte-projekte-des-daad/twinning-projekt-

staerkung-der-kapazitaeten-zur-qualitaetssicherung-und-steuerung-von-qualifikationen/.

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

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen 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.

Wiesner, Reinhard; Bernzen, Christian & Neubauer, Ralf (2017): Gutachterliche Stellungnahme - Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/-OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf.

Young, Tamara & Lewis, Wayne D. (2015): Educational policy implementation revisited. In: Educational Policy 29 (1), S. 3–17.

Ziegler, Holger & Wohlfahrt, Norbert (2019): Zahlen und Geschichten – SROI als Umwertungstechnik im Sozialsektor. In: neue praxis 49 (2), S. 109–124.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Pant, Hans Anand; Nagel, Marie-Theres.; Molerov, Dimitri; Lautenbach, Corinna & Toepper, Miriam (2020): KoKoHs Assessment-Portfolio -Testverfahren zur Modellierung und Messung generischer und domänenspezifischer Kompetenzen bei Studierenden und Hochschulabsolventen. Mainz, Berlin. Online verfügbar unter https://www.ruhr-uni-bochum.de/histdidaktik/Mitarbeiter/Brauch-/Texte/KoKoHs_Kompetenztest-Verfahren_Deutsch.pdf.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Toepper, Miriam; Pant, Hans Anand; Lautenbach, Corinna & Kuhn, Christiane (Hg.) (2018): Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Wiesbaden: Springer

Der Fachqualifikationsrahmen Wirtschaftswissenschaften – Konzept und Orientierungsfunktion

Hans Klaus

1. Die Idee eines FQR

Der Runde Tisch (RT WiWi) im Projekt nexus der HRK hat 2018 seine „Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens in den Wirtschaftswissenschaften" (FQR WiWi) der Fachgemeinschaft vorgelegt (vgl. HRK-nexus 2018c). Dieser Diskussionsvorschlag diente der fachinhaltlichen Konkretisierung der Leitlinien hochschulischer Kompetenzentwicklung, die KMK und HRK mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) 2017 verabschiedet hatten (vgl. HRK & KMK 2017). Dem RT gehören Mitglieder von Hochschul- und Fakultätsleitungen[1], Lehrende und Studierende an. Nach den Übergängen im Student Life Cycle (zwischen Schule und Studium, Studienphasen bzw. -niveaus sowie Studium und Beruf) ging es bis Projektende wesentlich um den FQR. Die Vorsitzenden des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultätentags e. V. der Universitäten (WISOFT) und der BundesDekaneKonferenz Wirtschaftswissenschaften der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (BDK) legten die Empfehlung ihren Gremien zur Erörterung vor: Wie ist das Profil wirtschaftsbezogener Problemlösekompetenzen fachgebietsweit zu umreißen? Ein zentraler Aspekt betrifft die Eigenständigkeit des hochschulischen Profils gegenüber der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dieses fußt auf dem Selbstverständnis, reflexives, innovatives und verantwortungsvolles Problemlösen als die generische akademische, d. h. durch Wissenschaftlichkeit geprägte Kompetenz zu entfalten. Wesentlich ist ferner, die Grenzen des Fachgebiets zu ordnen, wenn neue Themen (z. B. Digitalisierung) zu integrieren oder Beiträge mehrerer Disziplinen zu Problemlösungen zu ergründen sind (Inter-/Transdisziplinarität). Das Schlüsselkonstrukt in diesem Zusammenhang ist

[1] „Fakultät" stehe auch für die je nach Hochschulgesetz als „Fachbereich" bezeichnete Einheit.

Kompetenz, verstanden als Bündel der einem Menschen verfügbaren oder durch ihn 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 2001, S. 27 f.). Kompetenz kann sich künftig in Performanz zeigen, unter erst dann begreiflichen, vorab ungewissen Bedingungen; wer kompetent ist, weiß um und versteht Zusammenhänge und ist imstande, unbekannte offene Aufgaben durch absichts- und planvolles Handeln, auch in Kooperation mit anderen Menschen, erfolgreich zu bewältigen (vgl. Bartosch 2019, S. 7). Diese Merkmale gilt es zu bedenken, wenn Kompetenzen für ein Fachgebiet zu beschreiben sind.

Ein FQR WiWi kann helfen (vgl. HRK & KMK 2017, 6 ff.; HRK-nexus 2018c, S. 5),

- die Leitideen von Hochschule bzw. Fakultät für Studium, Lehre und Forschung zu gewinnen,
- die Kompetenzprofile der Studienangebote zu bestimmen,
- die zu bearbeitenden Kompetenzinhalte festzulegen,
- geeignete Formate für Lernen, Lehren und Prüfen zu fundieren,
- Bachelor- und Master-Niveau zu differenzieren,
- die kompetenzorientierte Entwicklung von Programmen zu unterstützen,
- im gesamten Student-Life-Cycle fundiert zu beraten,
- Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen qualitätsgesichert vorzunehmen,
- Qualitätsentwicklung, Evaluation und Akkreditierung zu unterstützen,
- Transparenz und Vergleichbarkeit für alle Stakeholder zu ermöglichen.

2. Ein FQR im Gefüge der Qualifikationsrahmenwerke

Qualifikationsrahmen beschreiben und ordnen unterschiedliche formale Abschlüsse. Ausgangspunkte sind gemäß dem *Shift from Teaching to Learning* die Lernergebnisse, die mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Kompetenzniveau zu erreichen sind (vgl. Wildt & Wildt 2011, S. 6 ff.). Ein FQR WiWi für die gestuften Studienabschlüsse sollte nicht

Vorgaben für Zugangsberechtigungen, Curriculumsgestaltung oder Prüfungen machen. Entscheidungen über Kompetenzziele, Settings, Examina oder sonstige Elemente von Studien unterfallen der Hochschulautonomie; ggf. haben die Länder Prärogativen. Ein FQR besitzt nur Orientierungsfunktion, keine Regulierungsfunktion (vgl. BMBF 2020). Er erfährt seinen Sinn daraus, dass Studienverantwortliche ihn referenzieren, wenn sie Kompetenzziele entwickeln, die sie für das *Constructive Alignment* von Kompetenzen, Lern-/Lehransätzen und Prüfungsformaten unter jeweiligen Situationsbedingungen gebrauchen (vgl. Wildt & Wildt 2011, S. 9 ff.). So unterstützt er die oben aufgeführten Funktionen. Ausschließlich gültig für jeweils eine Domäne hochschulischer Bildung, ist er kompatibel zu halten mit dem alle Bildungsbereiche umgreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR); auch der Europäische Qualifikationsrahmen als Metarahmen für die ungleichen nationalen Bildungssysteme ist zu beachten (vgl. BMBF 2020): Qualifikationen sind europaeinheitlich transparent und vergleichbar zu beschreiben, um Mobilität zu erleichtern.

3. Herausforderungen und Vorgehen

Der auf die Orientierungsfunktion beschränkte Anspruch eines FQR stellt dessen Etablierung vor Herausforderungen. Diese zeigen sich bei Bestimmung von Identität und Grenzen des Fachgebiets (a), Legitimation (b) und Konsentierung (c) einer Rahmengebung (vgl. Walter & Dütthorn 2018, S. 6).

Ad (a): Als wirtschaftswissenschaftlich gelten fraglos die früheren Diplomstudiengänge in Volks- bzw. Betriebswirtschaftslehre und Ökonomie. Manche Programme verknüpfen Wirtschaft und andere Fächer (z. B. Wirtschaftsinformatik, -ingenieurwesen), andere beziehen ihre Fachperspektive auf das Wirtschaften (z. B. Wirtschaftspädagogik, -philosophie, -psychologie). Seit Umstellung auf die gestuften Abschlüsse entstehen in großer Zahl Studiengänge, die „minimale Trittsicherheit" (Baecker 2007, S. 106) für eng gefasste Beschäftigungen bezwecken, aber auch Potenzial verschaffen sollten, mit komplexen und ungewissen Zukünften zunehmend verwischender Berufsbilder und v. a. mit eigener Inkompetenz umzugehen. Was ist der gemeinsame Kern all der diversen Ansätze, was stiftet fachliche Identität? Grenzziehungen erfolgen nach

Gegenstand und Methodologie. Den Gegenstand grenzt der RT mit „Lösen wirtschaftsbezogener Probleme“ ab; „Wirtschaft“ meint Funktion (Bearbeiten von Knappheitsproblemen, Nutzen-/Kosten-Abwägung, Output-/Input-Optimierung; vgl. Mag 1988, S. 761-763) wie auch wirtschaftende Institutionen. Methodologisch gehen verschiedene Konzepte eher wissenschaftlich oder eher anwendungsorientiert vor, verfolgen natur-, sozial- oder geisteswissenschaftliches Methodenideal bzw. treten für Einheit der Wissenschaften oder Trennung in Wissenschaft und Kunstlehre ein (vgl. Mainusch & Toellner 1993, S. 28 ff.; Schneider 2019, S. 3 ff.). Der RT WiWi bejaht methodologische Unterschiede und die Behandlung wirtschaftlichen Problemlösens in Einheit von Forschung und Lehre; ökonomische Kompetenz schließe immer die Kritik des Geltungsanspruchs ökonomischen Denkens ein, v. a. in ethisch-normativer Hinsicht (vgl. Hofbauer 2017).

Ad (b) und (c): Dem RT WiWi erschien beachtenswert, mit welcher Berechtigung er den Anspruch auf Impulsgebung erheben und wie er für seinen Vorschlag breite Zustimmung erreichen könne. Frühere Erfahrungen geboten Zurückhaltung: Eine BDK-Arbeitsgruppe hatte unter Nutzung des Modells der Wertschöpfungskette die Übersetzung des Rahmens von 2005 in einen FQR BWL angeregt. Es gab kaum positive Resonanz, viele Mitglieder der Domäne setzten die Idee gleich mit überwunden geglaubten Schranken durch Rahmenprüfungsordnungen bzw. die Allgemeinen Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen – Fachhochschulen (ABDFH). Sollte ein FQR wieder reglementieren, was als mit den Bologna-Leitgedanken unvereinbar schien? Unterbände er Profilbildung? Vor diesem Hintergrund folgte der RT beim Vorgehen in der Community den folgenden Phasen, die durchzogen wurden von iterativen Austauschen und Beratungen (vgl. HRK-nexus 2020):

- Steuerung des Arbeits- und des Austauschprozesses,
- Aufnahme der Anregungen aus der Fachgemeinschaft,
- Diskussion von Kompetenzzielen, Lern-/Lehrformaten und Prüfungen,
- Entwicklung eines triftigen und akzeptablen Kompetenzmodells,
- Überprüfung der Anbindung des Entwurfs an andere Qualifikationsrahmen,
- Veröffentlichung des Arbeitsergebnisses.

Der Prozess weist Merkmale eines Change-Managements auf, um die Hochschulen mitzunehmen. Nach Verabschiedung des HQR erhielt nexus bald Anfragen, wie dieser allgemein gehaltene Rahmen zu verwenden sei. Diese Impulse nahm der RT in seinem Arbeitsprozess auf. Möglichst viele Mitglieder der Fachgemeinschaft sollten am Diskurs darüber teilhaben, welche Kompetenzziele bezogen auf welche Inhaltsbereiche der WiWi ein FQR zu beschreiben hätte. Der RT griff erste Rückmeldungen auf und verfertigte für seine Empfehlung das Kompetenzmodell, das der folgende Abschnitt vorstellen wird. In der Erörterung durch WISOFT und BDK wurde das Modell teils als restriktiv abgelehnt, teils argumentierte man, ein FQR ohne Regulationsfunktion sei sinnlos. Das Kernpostulat, das *Constructive Alignment* auf Basis des HQR kompetenzorientiert zu betreiben, erwies sich als fortwährende Herausforderung. Damit Hochschulen sich diesem Gedanken öffneten, initiierten die Vorsitzenden aller runden Tische ein Konsultationsangebot (vgl. HRK-nexus 2018a). Mehrere Beratungsteams (RT-Mitglieder, nexus-Mitarbeitende) nahmen je zweitägige Termine vor Ort wahr. Das Format schöpft aus den Grundsätzen kollegialer Fallberatung. Dieser Prozessberatungsmodus sicherte den in den Hochschulen Verantwortlichen Sachkompetenz und Gestaltungsmacht – die entscheidende Voraussetzung für Akzeptanz und Erfolg der Konsultationen! Die Verantwortlichen entdeckten so das Potenzial der Selbstorientierung, mit der sie je eigene Wege im *Constructive Alignment* suchten, fanden und dann auch zu gehen bereit waren.

4. Das wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzstrukturmodell

Dem *Alignment* von Kompetenzzielen, Lern-/Lehrsettings und Prüfungsformaten dienen drei Arten von Kompetenzmodellen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2012, S. 42; HRK-nexus 2018c, S. 7 ff.). Strukturmodelle beschreiben Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten etc.), die man zur Bewältigung von Anforderungen im Fachgebiet für erheblich hält. Durch das Aufdecken von Zusammenhängen der Facetten lassen sich die Binnenstrukturen von Kompetenzen aufdecken. Die Facetten hängen wohl miteinander zusammen, sie sollten allerdings für Curriculumsgestaltung und Kompetenzmessung möglichst eigenständig bestimmt werden können. Niveaumodelle betreffen die Abstufungen inhaltlich gekennzeichneter Kompetenzen. Sie stellen für

unterschiedliche Niveaus dar, welche Schwierigkeitsgrade ein Mensch bewältigen kann. Dabei ist auf Taxonomien wie die von Bloom et al. (1956) zurückzugreifen. Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben dann die Phasen des Prozesses zum Kompetenzerwerb auf verschiedenen Niveaus.

Abbildung 1 zeigt den Diskussionsvorschlag des RT für ein Strukturmodell. Die für das Fachgebiet relevanten Kompetenzen lassen sich nicht aus aktuellen oder prospektiven Aufgaben deduzieren; die Rede von erforderlichen Kompetenzen ist nicht sinnvoll zu führen (vgl. Lenzen 2002, S. 29). Relevante Kompetenzgebiete, die Problemlösungspotenziale verschaffen, lassen sich unter Rückgriff auf anerkannte Modelle und mit Einbezug von Befunden empirischer Bildungsforschung angeben. Die benannten, auf die HQR-Dimensionen bezogenen Fähigkeiten zur Problemlösung werden in kognitive, motivationale, volitionale und soziale Kompetenzen ausdifferenziert.

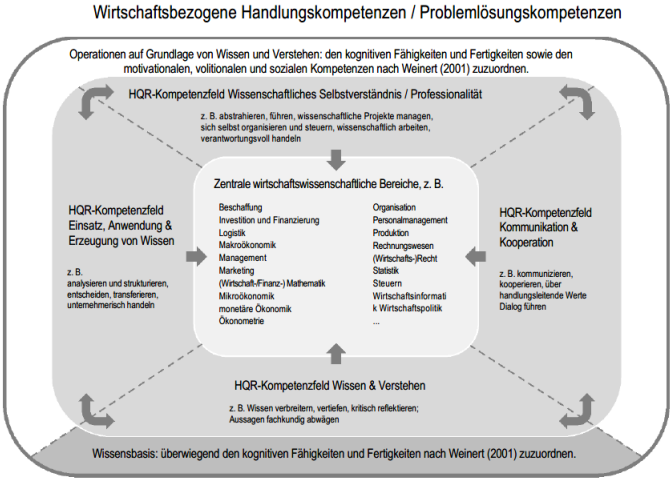


Abbildung 1: Strukturmodell für die Wirtschaftswissenschaften (HRK-nexus 2018b, S. 8)

Das Modell listet in alphabetischer Folge Fächer auf, in denen sich wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenzerwerb vollzieht: Von Beschaffung über Investition und Finanzierung, Mikro- und Makroökonomie, Marketing, Organisation oder Personal bis hin zu

Wirtschaftspolitik. Die Liste ist nicht abgeschlossen. Nicht originär wirtschaftswissenschaftliche Themen wie Mathematik, Statistik und Recht sind wegen ihrer Beiträge zu ökonomischer Kompetenz enthalten. Intensiv erörtert wurde die Facette Digitalisierung bzw. *Digital Literacy*. *Data Literacy* gilt als Kernkompetenz aller Disziplinen, um im digitalen Umfeld an Arbeitsleben, Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Systemen teilzuhaben. Sie wird beschrieben als „Fähigkeit, planvoll mit Daten umzugehen und sie im jeweiligen Kontext bewusst einsetzen und hinterfragen zu können. Dazu gehört: Daten zu erfassen, erkunden, managen, kuratieren, analysieren, visualisieren, interpretieren, kontextualisieren, beurteilen und anzuwenden. *Data Literacy* gestaltet die Digitalisierung und die globale Wissensgesellschaft in allen Sektoren und Disziplinen. Gleichzeitig müssen Hochschulabsolvierende aller Fächer über fachspezifische Datenkompetenzen für die Wissenschaft und für die Arbeitswelt verfügen" (Stifterverband 2020). Der RT folgt dieser Perspektive und schlägt vor, *Data Literacy* als integralen Bestandteil aller Bereiche eines Wirtschaftsstudiums zu behandeln.

Für jedes Kompetenzfeld geht es im Konkreten um die Bewältigung bestimmter Anforderungen in einem beruflichen Kontext und im Abstrakten um die Fähigkeiten, wirtschaftsbezogenes Denken auf neue Probleme in unbekannten Zusammenhängen anzuwenden (Transferkompetenz). Damit sich Kompetenz zum Problemlösen entfaltet, sind die kognitiven Fähigkeiten zu verschränken mit motivationalen, volitionalen und sozialen Kompetenzen. Solche als außerfachlich, überfachlich oder extrafunktional benannten Kompetenzen[2] sind immer auch auf die Fachlichkeit zu spezifizieren (vgl. Klaus 2009, S. 176). Wirtschaftsbezogen geht es z. B. um Fähigkeiten zu Entscheidungen unter Bezug auf Folgen von Digitalisierung und Wertewandel oder zu Dialogen mit Stakeholdern über Werte, um Konflikte gewaltfrei zu lösen. Voraussetzung ist die Kompetenz, wissenschaftlich gestützt eigene Positionen und Grenzen ökonomischer Rationalität zu reflektieren.

[2] Die in diesem Kontext verbreitete Rede von Schlüsselkompetenzen erscheint fehl am Platze. 1972 als Schlüsselqualifikation in der Berufsbildungsforschung eingeführt, umfasst der Begriff alle Kompetenzfacetten, die es erlauben, mit neuen Herausforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt umzugehen. Insoweit entspricht der Begriff dem heutigen Grundverständnis von Kompetenz.

Das Konzept verlangt keineswegs, dass jedes Wirtschaftsstudium genau diese Themen behandelt. Im Gegenteil, es erlaubt den Verantwortlichen, bei der Profilierung „ihres" Studiums zu selegieren (vgl. Schäfer & Bartosch 2016, S. 20). Abweichungen von dem grundsätzlichen Bild, was ökonomisches Handeln ausmache und welche einschlägigen Kompetenzen wie erworben würden, erfahren gerade in der Referenzierung dieses Bildes ihre Begründung. In seiner Empfehlung hat der RT WiWi die Kompetenzfelder exemplarisch für Bachelor- und Master-Niveaus operationalisiert. Weitere Anwendungen diskutieren Mitglieder der BDK, und in den Konsultationen haben interessierte Teilnehmende unter Begleitung der nexus-Teams solche Operationalisierungen erkenntnisreich und praktisch fruchtbar selbst vollzogen.

5. Brennpunkte der Diskussionen

Am RT und bei den Konsultationen wurden auf Basis des Diskussionsvorschlags und des HQR durchgängig die nachfolgend kurz ausgeführten brisanten Themen intensiv erörtert.

5.1 Bedarf an Orientierung

Was soll ein wirtschaftswissenschaftliche Fachinhalte darstellender Rahmen leisten, wenn er nicht verpflichtend ist und die Fachgrenzen sich nicht (mehr) genau angeben lassen? Nicht selten werden für das Studiengangsmanagement Vorgaben oder zumindest Eckwerte für substantiierte Entscheidungen gefordert. Orientierung wird insoweit verstanden als etwas, was den Handelnden von außen vorgegeben werde; Vorgaben verschafften Sicherheit für Entscheidungen – oder übten Zwang aus, sich an dieses Objektive, „Entgegengeworfene" zu halten. Die Forderung solcher Entscheidungsgrundlagen bedeutete gerade für Hochschulen eine Engführung. Studienverantwortliche eröffnen sich Optionen, wenn sie Orientierung nicht als passiv zu empfangen begreifen, sondern als aktiv zu gestalten: In Kenntnis möglicher Themen und Alternativen kann man sich Orientierung relativ zu anderen Studienangeboten selbst verschaffen. In der selbstbezüglichen Erörterung seiner Vorstellungen mit anderen Personen ist der eigene Standpunkt zu finden (vgl. Stegmaier 2008, S. 5 f.); Themen bilden alle *Alignment*-Parameter, also Lernergebnisse, Lern- und Lehr- sowie Prüfungsmethoden, ferner Ressourcen, Prozesse und Strukturen. Dieses mit Bildung korrespondierende Verständnis sollte

in der Bildungsinstitution Hochschule walten! Orientierung baut auf die Referenzierung von Einsichten, die man sich stets aufs Neue erarbeitet. Sie bzw. ein FQR bleibt flüchtig – als gleichsam immer nur bis auf Weiteres geronnener Diskurs über das disziplinäre Selbstverständnis. Sie erschließt sich, indem man sich in den disziplinären Austausch einbringt. Die Hochschulen äußerten bei den Konsultationen hohe Bedarfe solcher Orientierung; uneinheitlich waren Vorbereitungsgrad und Bereitschaft, sich dem Nachdenken zu unterziehen. In positiven Fällen erwies sich die eingenommene Orientierung den Verantwortlichen als äußerst effektiv. Skeptikern sei gewünscht, dass sie sich auf entsprechende Übungen einließen.

5.2 Grenzziehung des Fachgebiets

Welche Themen gehören zu einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium, welche Themen wären aufzunehmen angesichts von Veränderungen des Umfeldes? Eine Grenzziehung ist nach den Überlegungen zum Kompetenzmodell aus den Perspektiven der Fachlichkeit und der Didaktik vorzunehmen. Fachlich erschien das zunächst einfach zu sein: Das Studium habe die mannigfachen wirtschaftlichen Aufgabenfelder und deren Veränderungen aufzugreifen. Megatrends wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit oder Wertewandel brächten neue Herausforderungen: Innovationen bei Erstellung und Vertrieb neuer Produkte und Dienstleistungen für sich ändernde Kundenwünsche, *New Work*, ökologisch, wirtschaftlich und sozial verantwortliches Management bzw. verantwortliche Wirtschaftspolitik, Verschiebungen wirtschaftlicher Zusammenhänge in und zwischen Staaten bzw. übergreifenden Wirtschaftsräumen. Allein, wie sollte das bei fixem Studienzeitbudget und unverzichtbaren fachlichen Grundlagen geschehen?

Für nexus kristallisierte sich die Digitalisierung als Hauptthema der Entwicklung des Fachs heraus (vgl. HRK-nexus 2017b, 2019a): Welche allgemeinen und welche spezifischen Facetten sollten in welchem Umfang, auf welchem Niveau und mit welchen Lernmethoden in ein Wirtschaftsstudium Eingang finden und in welchen Formaten geprüft werden? Dergleichen Festlegungen sind nicht aus Kompetenzansprüchen am Arbeitsmarkt abzuleiten – schon gar nicht bezüglich der Digitalisierung, die in verschiedenen und nicht absehbaren Weisen um sich

greifen wird (vgl. HRK-nexus 2019a; Hess 2019). Die akademisch Lehrenden haben sie mit Blick auf künftige Schlüsselfragen zu verantworten (vgl. Klaus 2018, S. 44). Curricular ist also Flexibilität gefordert: Erlaubt Künstliche Intelligenz die Automatisierung unstrukturierter Prozesse? Was bedeutet KI für Verwaltung oder die *Blockchain* für das Finanzwesen? Wird die heutige Wirtschaftsprüfung durch *Big Data* obsolet werden? Welche IT-Applikationen will man einsetzen? Digitale Kompetenzen werden ungebunden und fluide ausfallen müssen, damit Absolvierende kontingente künftige Anforderungen fassen können. Konkrete Anstöße könnten aus der Kritik von Erkenntnissen kommen, die Studierende aus Ausbildung, Praktika usw. einbringen.

Bezüglich der pädagogischen Zugänge liegt eine Präferenz für aktives, entdeckendes und forschendes Lernen nahe, unter Einsatz neuer spezifischer Lern- und Lehrformen (HRK-nexus 2018c). Für alle Themenfelder eines Wirtschaftsstudiums sind nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten zu deren Anwendung gefragt, sondern Kompetenzen zur Bewältigung ungewisser Zukünfte; dabei werden neben technisch-wirtschaftlichen Aspekten auch gesellschaftlich-normative Themen wichtig. Wenn ein Studium in diesem Sinne „etwas bringen" soll, dann geht es v. a. um theoriegestütztes Können, um „Praxis". Gilt Wirtschaften als absichtsvolles, interessenrelevantes, begründbares Tun auf unbekanntem Terrain, dann hat dies Implikationen für ein Studium als Schaffung von Potenzialen für diese Praxis (vgl. Lenzen 2002, S. 30 ff.).

Wiederkehrend kam die Diskussion darauf, ob im Studium alles zu lernen bzw. zu lehren sei. Ist das unmöglich, richtet sich der subtilere Bildungsauftrag eines Studiums auf die Fähigkeit, Strategien für den Umgang mit komplexen, undurchschauten und unergründlichen Systemen zu entwickeln (vgl. Dörner 2012, S. 293 ff.), sowie auf Anschaulichkeit und Verstehen (vgl. Klaus 2009, S. 182). Dies erfordert, sich nicht auf einfache, leicht durchschaubare Sachverhalte und simple Ursache-Wirkungs-Betrachtungen zu beschränken; denn diese erscheinen als weder in naturwissenschaftlich-technischen, noch in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Kontexten triftig.

5.3 Wissenschaftlichkeit im Studium

Vorstehende Überlegungen rücken die generische Kompetenz von Hochschulabsolvierenden in den Fokus, die Wissenschaftlichkeit, die im Wirtschaftsstudium erworben werden kann als Basis der Fähigkeit zu reflexivem und innovativem, zugleich aber auch verantwortungsvollem Handeln in ihrer Fachlichkeit. Wissenschaftlichkeit konstituiert sich gemäß HQR (vgl. HRK & KMK 2017, S. 4) durch

- fundiertes, für Entwicklungen, Veränderungen und Neuerungen offenes Basiswissen und ein tiefes Verständnis dieses Wissens,
- domänenspezifisch zu operationalisierende Kompetenzen zur reflexiven Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zur kritischen Generierung neuen Wissens mit wissenschaftlichen Methoden,
- Fähigkeiten zu Kommunikation und Kooperation mit Fachleuten und Laien,
- Akademische/s Selbstverständnis/Professionalität als Fähigkeit, in Freiheit, kritischer Selbstbestimmung und diskursiv gestützter Verantwortung zu entscheiden und zu handeln.

„Wozu" solche Kompetenzen? Dass Wissenschaftlichkeit ein Wirtschaftsstudium prägen solle, stand am RT nie in Rede. In den Konsultationen wurde hinsichtlich Breite und Tiefe solcher Kompetenzen sowie der methodischen Umsetzung viel diskutiert. Akademisches Selbstverständnis ist gerade Studienanfängerinnen und -anfängern in den Wirtschaftswissenschaften unbekannt, ja fremd (vgl. HRK-nexus 2016a, S. 9 f.). Diese besitzen in ihrer Heterogenität nur geringe einschlägige Vorkenntnisse. Auf Unverständnis, gar Ablehnung stößt die Auffassung, der Wert von Wissenschaftlichkeit liege mehr darin, Fragen aufzuwerfen und Reflexionen anzuregen, denn darin, sichere Antworten und verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln: Was soll eine Auseinandersetzung mit (verschiedenen) Theorien, wenn deren „Beobachtungen" nicht einfach in praxeologischer Wendung rezepthaft anzuwenden sind? Wozu die verschiedenen Perspektiven einnehmen und verstehen und damit eigene Absichten und fremdes Tun überdenkend und abwägend Entscheidungen treffen? Medial verbreiteter Mainstream mag dazu beitragen, dass dem Studium primär eine Ausbildungsfunktion zugeschrieben wird. Hochschulen müssen sich intensiv um eine starke Enkulturation der

Studierenden in die wissenschaftliche Attitüde bemühen. V. a. Lehrende sind Vorbilder, sie haben wissenschaftliche Haltung vorzuleben. Der RT erachtete dies als konstitutiv für Wissenschaftlichkeit: Ergebnisse von Forschung als vorläufig verstehen, immer weiter forschen und zu jedem Erkenntnisversuch die Präsuppositionen offenlegen, um Adäquanz von (vorläufigen) Antworten ringen und kleine Erkenntnisfortschritte ohne „missionarischen Eifer" (Marquard 2007, S. 7) vertreten. Unterschiedliche Gedanken rankten sich am RT und in den Beratungen um die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit (Employability), um Potenziale für die Zukunft sowie um Fähigkeit und Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement und zu ethischer Reflexion (gesellschaftliche Relevanz). Diese mündeten i. d. R. in die Einsicht, dass ein Studium die Kompetenz fördern solle, mit Ungewissheit umzugehen, mit eigenem Nichtwissen und Nichtkönnen in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht (vgl. Baecker 2007, S. 107; Pawlik 2016, S. 315 ff.; Bartosch et al. 2019, S. 22 ff.), um auch im Beruf forschend zu arbeiten. Neue, interdisziplinäre oder transdisziplinäre Forschungsergebnisse sind zu rezipieren, zu verstehen und zu hinterfragen, um die Praxis zu fundieren (vgl. HRK-nexus 2019b). Der Beruf verlangt umgekehrt auch, anstehende Aufgaben fraglos abzuarbeiten. Dieses Spannungsverhältnis von Exploration zukünftiger Möglichkeiten und Exploitation operativer Notwendigkeiten und Gegebenheiten wird als *Ambidextrie* erörtert (vgl. Fojcik 2015, S. 19 ff.). Es tut sich ein Szenario auf, in dem wissenschaftliche Kompetenzen über das Studium hinaus gefordert werden und als wertvoll gelten. Ein Studium bringt nicht nur Nachwuchs für Positionen in hochschulischer und außerhochschulischer Forschung hervor; Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber benötigen wissenschaftlich geschultes Personal auch für Fach- und Führungspositionen zur Bewältigung einzelwirtschaftlich und gesellschaftlich relevanter Zukunftsaufgaben (vgl. Weißenberger & Wolff 2019, Vf.). Es kommt den Hochschulen zu, Haltung zu ihrem Bildungsauftrag zu zeigen, d. h. das Kompetenzprofil unverbrüchlich auch am generischen akademischen Selbstverständnis auszurichten. Professorinnen und Professoren sollten sich beim Abfassen der Kompetenzziele zum akademischen Profil „bekennen". Der Bildungsauftrag betrifft grundsätzlich alle Hochschularten, gerade auch Fachhochschulen, um auch Bildungsaufsteigern die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Die noch junge Semantik: „Hochschule für angewandte

Wissenschaften“ verpflichtet darauf, Aufsteigern eine aufklärerische Rationalität nicht zu verwehren (vgl. Klaus 2018, S. 42 ff.). Im Übrigen: Die KMK (2010) hat die Hochschulen mit den Ländergemeinsamen Vorgaben auf Wissenschaftlichkeit in der gesamten gestuften Studienstruktur verpflichtet: Bereits der Bachelor umfasse wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem jeweiligen Profil und sichere breite wissenschaftliche Qualifizierung, der Master diene fachlicher und wissenschaftlicher Spezialisierung.

Für den methodischen Zugang nahm der RT eine Strukturierung mithilfe des Modells von Reimann et al. (2019, S. 3 f.) vor. Wissenschaftlichkeit schlägt sich von Studienbeginn an nieder in der ständigen Aufforderung an die Lehre, Lernende an Forschung teilhaben zu lassen. Der Erwerb der Facetten wissenschaftlicher Kompetenzen vollzieht sich in folgenden (Taxonomie-)Dimensionen:

- *Learning about Research:* Studierende eignen sich wissenschaftliches Wissen über Forschung aufnehmend an.
- *Learning for Research:* Studierende bereiten sich auf wissenschaftliches, hauptsächlich methodisches Handeln vor. Sie vergrößern so wiederum ihr Wissen und Verstehen für
- *Learning through Research*, bei dem sie mit ihren wissenschaftlichen Befunden selbst wissenschaftliches Wissen aktiv erzeugen und dieses ggf. anwenden.

Diese Dimensionen werden durchzogen von den Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, die von Zitierregeln über Recherche und Analyse wissenschaftlicher Quellen bis hin zum Abfassen wissenschaftlicher Texte in gemäßer Sprache reichen.

5.4 Abstufung der Niveaus Bachelor und Master

Die Ländergemeinsamen Vorgaben sehen den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss mit wissenschaftlichen Grundlagen. Der Master als weiterer Abschluss bezweckt fachliche und wissenschaftliche Spezialisierung. Konsekutive Master-Programme vertiefen oder verbreitern die Kompetenzen eines fachlich verwandten Bachelors, oder sie bilden fachübergreifend oder in einem anderen Fach. Weiterbildende

Programme setzen qualifizierte Berufserfahrung voraus und knüpfen mit ihren Inhalten an diese an; sie führen jedenfalls zum gleichen Qualifikationsniveau wie konsekutive Programme. Wodurch schichtet sich nun das Kompetenzniveau von Master-Programmen gegenüber demjenigen von Bachelor-Studien ab? Das scheint an den Hochschulen nicht immer expliziert zu sein. Mit dem Motto, Master-Absolvierende könnten „mehr", finden sich Modelle, die dem Fächerspektrum des Bachelors weitere Inhalte hinzufügen. Die im Diplomsystem gebräuchliche Unterscheidung von Grundlagen und Vertiefung (Grund- vs. Hauptstudium) geht insoweit verloren. Die angelsächsischen *Advanced Studies* könnten eine Idee von Niveaustufung geben. Die bereits seit 2005 postulierten Niveauunterschiede hat die HQR-Revision 2017 unter Nutzung von Lernzieltaxonomien präzisiert (vgl. HRK & KMK 2017, S. 4 f.; Bartosch et al. 2019, S. 10 ff.). Der DQR spiegelt die Niveaus an den Kriterien der zu erfüllenden Anforderungen: Komplexität, Neuigkeitsgrad, Häufigkeit und Vorhersehbarkeit der zu lösenden Probleme (vgl. BMBF 2020). Zwischen diesen Pfeilern ist jedes Studienprogramm aufzuspannen. Solche Vorhaben begleiteten die nexus-Konsultationen mehrfach. Relativ problemlos gelang dabei die Abstufung kognitiver Kompetenzen. Als herausfordernd erwiesen sich wiederkehrend motivationale, volitionale und soziale Facetten. Fähigkeit und Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation erschöpfen sich nicht in bloßem Ausprobieren oder im Antrainieren standardisierter Sozialtechniken, Studienziele sind nicht ein routinisiertes Verhalten und kommunikative Phrasen. Für andere Fähigkeiten gilt Analoges. Beim Entscheiden in komplexen wirtschaftspolitisch, strategisch oder ethisch relevanten Situationen führt nur Reflexion auf Basis theoretischer Einsichten zum Kern hochschulischer Kompetenz, in neuen Situationen kompetent handeln zu können (vgl. Lenzen 2002, S. 30 ff.).

5.5 Lern-/Lehrformate

Welche Lehraktivtäten und welche Lernumgebungen unterstützen und fordern welche Lernaktivitäten von Studierenden für den Kompetenzerwerb? Diese Frage stellte sich am RT und bei den Konsultationen sehr häufig; es herrschte Übereinstimmung, dass der Lehrvortrag nicht das allein angemessene Setting bilde. Das Lern-/Lehrformat ist konstruktiv zu bestimmen unter Berücksichtigung von Kompetenzzielen, Prüfungs-

formaten, Lehrressourcen und teilnehmenden Studierenden (Vorwissen, Heterogenität, Lebensumstände, Anzahl, Konzentrationsvermögen etc.) sowie auch Lehrenden. Vor dieser Kulisse sind – wiederum kompetent (!) – personelle, zeitliche, mediale und organisatorisch-sächliche Voraussetzungen zu schaffen: „Lernräume" nach Reimann et al. (2019, S. 2), die auch den Einsatz elektronischer Medien und *Blended Learning* zulassen sowie Präsenz- und Selbstlernanteile verknüpfen. Die Einhaltung von Mindestqualitätsstandards der Akkreditierung für Strukturen und Prozesse ist selbstverständlich, die Orientierung an HQR und der Empfehlung hilfreich. Aber Patentrezepte im Sinne einer Evidenzbasierung guter Lehre sind nicht zu erwarten (vgl. Klaus 2018, S. 43 ff.). Differenziertheit, situative Bedingungen und Widersprüchlichkeit der Interaktionen der beteiligten Menschen sind in den Blick zu nehmen. Die Lehrenden spielen ohne Frage eine hervorgehobene Rolle. Sie halten sich offen für die ständige Erprobung aller Möglichkeiten, gute Lernvoraussetzungen zu schaffen. Sie wenden lernendenzentriert die Regeln gelingender Kommunikation an. Und doch: Lernen und Lehren (im Hörsaal, zur Sprechstunde, bei Einsatz von MOOCs usw.) bleiben vielschichtige kommunikative Leistungen. Wer oder was Ergebnisse auslösen wird, bleibt offen. Wie bei anderen Austauschen, z. B. *Small Talk*, Konferenz, Vortrag, kann sich das Entscheidende „im Fluchtpunkt einer Kommunikation abspielen, die nicht explizit wird" (Baecker 2009, S. 14). Deshalb ist eine technokratische Attitüde zur Lehre zu vermeiden, die darauf setzt und die Sicherheit verheißt, dass Lernziele mit bestimmten Mitteln sicher erreicht würden, dass bei Zielverfehlung das Lernformat, die Lehrperson oder wer bzw. was auch immer ursächlich sei. Dies vorweggeschickt, können Lehrende einige bis dato nicht entkräftete Einsichten zur Unterstützung heranziehen, um ihr didaktisches Handeln zu orientieren (vgl. Klaus 2009, S. 182 ff.):

- An realen Problemstellungen erworbene Kenntnisse ermöglichen über Abstraktion von Besonderheiten des Einzelfalls den Transfer auf neue Handlungsfelder (vgl. Klafki 2007, S. 218). Spezialkenntnisse oder -fertigkeiten bilden nicht oberste didaktische Zwecke, sondern wirken als unverzichtbare Katalysatoren, um Problemlösungskompetenz zu entfalten.
- Soziale, konzeptionelle und Entscheidungskompetenzen lassen sich nicht allein durch Thematisierung und analytische Aufbereitung in

separaten Lehrveranstaltungen entwickeln. Sie sind in die verschiedenen Fachinhalte durch entsprechende Lernformen und mit Unterstützung von -Lehrenden als Querschnittsthemen einzubinden.
- Das Prinzip selbstständigen, selbstverantwortlichen Lernens führt zum Vorrang lernendenzentrierter und aktiver Formate. Es beinhaltet die Abkehr vom darstellend-segmentierten Lehren und die Förderung problemorientierten-ganzheitlichen Lernens, v. a. beim forschenden Lernen im Kontext der Wissenschaftlichkeit. Rezeptive Wissensaneignung geschieht durch Zuhören (Vorlesung) oder Lesen (Selbststudium, Seminar); die Erprobung von Methoden (Übung) ermöglicht z. B. schon mehr Selbstständigkeit, und Befunde zu generieren repräsentiert produktive Tätigkeiten wie Konzipieren, Entwerfen und Umsetzen.
- Die Heterogenität von Studierenden und Situationsbedingungen in den verschiedenen Diversitätsdimensionen macht einen Formate-Mix sinnvoll.
- Mischung und Abwechslung der Lernaktivitäten gestatten etwa Fallstudien, Plan- und Rollenspiele oder reale Projekte *(Living Cases)* in Teams. Sie eignen sich – bei Begleitung und Reflexion – gut zur Entfaltung konzeptioneller und sozialer Fähigkeiten. Studierende bringen vorhandene Kenntnisse, z. B. aus Praktikum oder Ausbildung, in gemeinsame Lösungsansätze ein. Die Ähnlichkeit zu erlebter Organisationswirklichkeit gestattet Praxisbezug unter Aufrechterhaltung gebotener Dissoziation. Projekte eröffnen Chancen zum Lernen am Erfolg: Man erlebt die Wirksamkeit eigener Bemühungen zeitnah zum Einsatz. Lerneffekte werden verstärkt, wenn im Team ein Mitglied für seine Ergebnisse Aufmerksamkeit erfährt.

Noch zu erforschen sind Effektivität und Effizienz des Einsatzes digitaler Lern- und Lehrmedien. Erfahrungen gibt es wohl bezüglich der verschiedenen Modi in Online-Studiengängen, eher noch am Anfang steht in den Hochschulen das *Blended Learning* mit Phasen medial angereicherter Präsenz und reiner Online-Lehre. Hier kann man auch das Konzept des *Flipped Classroom* verorten, das Wissensaneignung und -verstehen, gestützt durch elektronische Medien wie z. B. Erklärvideos, den Studierenden überträgt, während Wissensanwendung in der Präsenz geübt wird.

5.6 Prüfungen

Kompetenzorientiertes Prüfen sieht Lernende und Lehrende in spezifischen Rollen (vgl. HRK-nexus 2015, S. 2 ff.): Lehrende unterstützen Lernende bei der Bearbeitung komplexer Arbeitsaufträge; diese handeln eigenverantwortlich in angemessenen Prüfungen. Vielfältige Formate stehen zu Gebote, um nicht nur Wissen und Verstehen, sondern auch Kompetenzen der Anwendung und der Forschung zu prüfen, z. B. mündliche Prüfungen, Präsentationen, Portfolios. Aber auch die dominierenden Klausuren sind kompetenzorientiert gestaltbar. Zunehmend diskutiert werden Varianten von *E-Assessment* (o. V. 2017). Erleichterungen in der Abwicklung machen sie trotz des Erstellungsaufwands attraktiv, Sicherheitsgedanken hemmen die weitere Verbreitung. Die Austausche am RT und in den Beratungen drehten sich auch um die Einsicht, dass sich nur Perfomanzen unmittelbar feststellen lassen, nicht aber Kompetenzen. Um valide zu beurteilen, inwieweit angestrebte Kompetenzen auch erwoben worden sind, sollten Prüfungsaufgaben vielschichtige, in komplexe Zusammenhänge eingebettete Leistungen verlangen. Prüfungen sollen auch der Unterstützung des Lernfortschritts dienen (vgl. HRK-nexus 2015, S. 3 ff.). Übliche summative Prüfungen zum Modul- oder Studienabschluss schreiben Kompetenzen zu und selegieren (Rückmeldung: nicht bestanden – bestanden). Als pädagogisch förderlich gelten formative Prüfungen. Sie bieten den Studierenden im Lernprozess mit wiederholten Feedbacks zum Leistungsstand Anlässe, Anstrengungen zu überdenken. Sie verlangen von Lehrenden hohen Aufwand und bedürfen entsprechender zeitlicher und technischer Ressourcen.

5.7 Anerkennung und Anrechnung

Die Anerkennung hochschulischer Kompetenzen und die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen fordern die Hochschulen vermehrt heraus. Treiber sind die Mobilität der Studierenden und die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen. Zielstellung ist eine Verkürzung von Studienzeiten, bereits erworbene Kompetenzen sollen nicht mehrfach abgefragt werden. Die Anerkennung von Kompetenzen aus einem anderen Studium oder von einer anderen Hochschule erfolgt gemäß Lissabon-Konvention, 1997 verabschiedet, 2007 in deutsches Recht umgesetzt. Die fokale Hochschule hat Möglich-

keiten der Anerkennung, bezogen auf einzelne Module oder ganze Abschlüsse, zu prüfen. Die „Anerkennung [darf] nur versagt werden, wenn ein wesentlicher Unterschied festgestellt wird und [dieser] auch durch die Hochschule belegt werden kann (Beweislastumkehr)“ (HRK-nexus 2016b, S. 8). Im Unterschied dazu setzt Anrechnung die Gleichwertigkeit der Leistungen nach Inhalt und Niveau voraus. Anspruchsvoll wird, dass Kompetenzen aus ungleichen Bildungskontexten als anrechnungsfähig gelten: Formale Kompetenzen mit zertifiziertem Abschluss (z. B. Schule, Berufsausbildung), non-formal erworbene Kompetenzen (geplant, aber nicht durch Curricula und Prüfungen bezeugt, z. B. in der betrieblichen Weiterbildung) und informelle Kompetenzen (in beruflichen oder sonstigen Tätigkeiten gewonnen, i. d. R. weder beabsichtigt, noch organisiert, noch geplant, auch nicht dokumentiert). Zu Details der komplexen Herausforderungen und zu Lösungsmöglichkeiten hat nexus Impulse und Handreichungen vorgelegt (vgl. HRK-nexus 2016b, 2017a). Sowohl am RT WiWi als auch in den Konsultationen trat zutage, dass den Hochschulen praktikable und rechtssichere Lösungen sowie Ressourcen fehlen: Die Einlösung der Pflichten erfordert Know-how und Sorgfalt. Leitung und Verwaltung von Hochschule und Fakultät, Modulverantwortliche und Lehrende sind aufeinander abgestimmt einzubinden. Auf allen Ebenen, so der RT, mangele es an organisatorischen Vorkehrungen und Wissen, v. a. aber an einer organisationskulturell verankerten Kompetenzorientierung, mit der alle Beteiligten für jede Lehrveranstaltung, jedes Modul, jeden Studiengang und ggf. für die Hochschule selbstverständlich klare Lernziele formulieren und berücksichtigen. Der HQR und die Empfehlung im Verein machten in den Beratungen den Hochschulen jedenfalls erste Schritte möglich.

6. Desideratum

Die Arbeiten für einen FQR WiWi haben einen Diskussionsvorschlag bzw. eine Empfehlung an die Fachgemeinschaft erbracht. Die Zeichen stehen nicht so, dass ein konsensueller FQR alsbald verabschiedet würde. Nach den in diesem Beitrag dargelegten Überlegungen muss dies nicht als Manko gelten, wenn die Fachgemeinschaft den Vorschlag immer wieder zum Gegenstand ihres Diskurses macht. Für die WiWi, im eigenen Verständnis breit, inhaltlich wie methodologisch heterogen und pluralistisch

aufgestellt, erscheint ein im „Werden" verbleibendes Kompetenzmodell mit Orientierungsfunktion als wertvoll. Die Verantwortlichen können ihre Anschauungen gegenüber anderen Perspektiven relativ zu den variablen Bezugspunkten der Empfehlung überdenken; sie können Positionierung und Profil plastisch herausarbeiten. Es kann sich als Vorzug erweisen, dass die Domäne nicht „de-finiert" wurde: Bei Umfeldänderungen überdenkt ein wissenschaftliches Fachgebiet seine Grenzen und rearrangiert diese selbstreferentiell bis auf Weiteres. Für das Studium und für die mit Forschung verknüpfte Lehre der WiWi ist beachtenswert, dass Studierende lernen, als wissenschaftlich gebildete Praktizierende übliches Wirtschaften auf Grundlage relevanter Theorien und mithilfe wirtschaftswissenschaftlicher Methoden zu hinterfragen. Die Fachgemeinschaft kann in weiteren Diskursen und Konsultationen ihre Orientierung entwickeln; die Autonomie zur Verwertung verbleibt jeder Hochschule.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Baecker, Dirk (2009): Die Sache mit der Führung. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_-Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online

verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H. & Krathwohl, David R. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

BMBF (2020): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/.

Dörner, Dietrich (2012): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fojcik, Thomas Martin (2015): Ambidextrie und Unternehmenserfolg bei einem diskontinuierlichen Wandel. Wiesbaden: Springer.

Hess, Thomas (2019): Digitalisierung. In: Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. Online-Lexikon. Online verfügbar unter https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/-technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung.

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.

Hofbauer, Helmut (2017): Was ist ökonomisches Denken? Online verfügbar unter http://www.philohof.com/philosophie/-nachdenken_ueber_wirtschaft/was_ist_oekonomisches_denken.htm.

HRK & 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.

HRK-nexus (2015): Kompetenzorientiert prüfen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf.

HRK-nexus (2016a): Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf.

HRK-nexus (2016b): Kriterien für gute Anerkennung und gute Anerkennungsverfahren mit häufig gestellten Fragen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/arbeitshilfen/.

HRK-nexus (2017a): Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung-_06.02.2019_WEB.pdf.

HRK-nexus (2017b): Bildung und Kompetenzen für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt. Tagungsdokumentation. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/-kompetenzen-fuer-digitalisierung/.

HRK-nexus (2018a): Die Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Hochschulen. Ein Beratungsangebot des Projekts nexus. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/-beratungsangebot-kompetenzorientierung/.

HRK-nexus (2018b): Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Tagungsband_Digitale_Lehrformen.pdf.

HRK-nexus (2018c): Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens in den Wirtschaftswissenschaften. Diskussionsvorschlag des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/Empfehlungen_zur_Entwicklung_Umsetzung_-eines_FQR_Wiwi_Web_01-2018.pdf.

HRK-nexus (2019a): Digitaler Wandel in Studium und Lehre. Zur Bedeutung von internen und externen Hochschulnetzwerken. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexusImpulse_19_Digitaler-Wandel_web.pdf.

HRK-nexus (2019b): Interdisziplinäre Kompetenzbildung. Fächerübergreifendes Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulseNr.18_InterdisziplinaereKompetenzbildung.pdf.

HRK-nexus (2020): Fachqualifikationsrahmen und Kompetenzprofile. Themen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/-studienqualitaet/fachqualifikationsrahmen-und-kompetenzprofile/.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.

Klaus, Hans (2009): Employability und Studium. In: Peter Speck (Hg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. 4., aktualisierte und erweiterte. Wiesbaden: Gabler, S. 169–187.

Klaus, Hans (2018): Gute Lehre könnte immer auch anders sein. Ein Plädoyer für ihre Enttrivialisierung. In: Udo Beer, Christiane Metzger & André Rieck (Hg.): Lehre und Lehrentwicklung an Fachhochschulen. Münster: Waxmann, S. 42–51.

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/-veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.

Lenzen, Dieter (2002): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mag, Wolfgang (1988): Was ist ökonomisches Denken? In: Die Betriebswirtschaft 48 (6), S. 761–776.

Mainusch, Heiner & Toellner, Richard (Hg.) (1993): Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Marquard, Odov (2007): Skepsis in der Moderne: Philosophische Studien. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.

o. V. (2017): Handlungsempfehlung für Lehrende zum Umgang mit elektronischen Prüfungen. Online verfügbar unter https://www.dh.nrw/-fileadmin/user_upload/dh-nrw/e-assessment/pdf/HE_Lehrende.pdf.

Pawlik, Thomas (2016): Personalentwicklung für eine Welt der Ungewissheit. In: Hans Klaus & Hans J. Schneider (Hg.): Personalperspektiven. 12. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 315–329.

Reimann, Gabi; Lübcke, Eileen & Heudorfer, Anna (2019): Einleitung FideS – Die Geschichte unseres Verbundprojektes. In: Gabi Reimann, Eileen Lübcke & Anna Heudorfer (Hg.): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Wiesbaden: Springer, S. 1–10.

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.

Schneider, Dieter (2019): Einige „Ideen" für die Ordnung einer Ideengeschichte der Betriebswirtschaftslehre. In: Wenzel Matiaske & Wolfgang Weber (Hg.): Ideengeschichte der BWL. Wiesbaden: Springer, S. 3–19.

Stegmaier, Werner (2008): Philosophie der Orientierung. Berlin: de Gruyter.

Stifterverband (2020): Data Literacy Education. Online verfügbar unter https://www.stifterverband.org/data-literacy-education.

Walter, Anja & Dütthorn, Nadin (2018): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Online verfügbar unter https://dg-pflegewissenschaft.de-/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%-B6ffentlichung_ES.pdf.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Weißenberger, Barbara E. & Wolff, Birgitta (2019): Geleitwort. In: Wenzel Matiaske & Wolfgang Weber (Hg.): Ideengeschichte der BWL. Wiesbaden: Springer, S. V–VI.

Wildt, Johannes & Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment" – Auf dem Wege zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium. In: Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Matthias Wiemer, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba & Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe (H 6.1), S. 1–46.

Beispielhafte Studiengangsentwicklung: Inklusion

Regina Weißmann

1. Einleitung

Dieser Beitrag stellt ein Konzept für einen Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen" vor. Das Studiengangskonzept ist das Ergebnis eines gemeinsamen Konstruktionsprozesses der Beteiligten im Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule", welches von 2014 bis 2020 von der Freisinger Bischofskonferenz mit insgesamt 2,75 Millionen Euro gefördert wurde. Das Verbundprojekt begreift Inklusion als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Sie ist ein Vorhaben, das nur unter Einbeziehung verschiedener Professionen und in einem kooperativen Ansatz verschiedener Disziplinen realisiert werden kann. Dementsprechend fokussiert auch das Studiengangskonzept einen interdisziplinären und professionsübergreifenden Ansatz. Neben Studierenden des Lehramts soll der Studiengang somit auch Absolventinnen und Absolventen aus dem Bereich der Pädagogik, Sozialen Arbeit, Kindheitspädagogik, Religionspädagogik, Soziologie und Psychologie offenstehen.

Kernziel des Studiengangs ist es, seine Absolventinnen und Absolventen zur Organisation und Gestaltung inklusiver Prozesse in schulischen und außerschulischen Institutionen zu befähigen. Diese sind dabei einerseits als Lernraum, insbesondere aber auch als Lebensraum zu verstehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Der Studiengang bemüht einen breiten Inklusionsbegriff, der sämtliche Dimensionen von Heterogenität und somit auch sämtliche Formen von möglicher Benachteiligung / Exklusion einschließt, dabei jedoch eine Kategorisierung vermeidet und dabei eher Bezug auf die individuelle Lebens- und Erfahrungswelt nehmen möchte (Boban & Hinz 2009).

Der Studiengang wurde als beispielhafte Umsetzung des neuen Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) konzipiert und „so angelegt, dass das Kompetenzmodell des HQR durch

ein spezifisches Qualifikationsprofil eine formulierte Performanz enthält" (Weißmann et al. 2018, S. 350). Qualifikationsprofile stellen ein allgemeines Ausbildungsversprechen eines Fachbereichs für die Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs auf Bachelor-, Master- und PhD-Ebene dar (vgl. Buttner & Bartosch 2007; Bartosch 2019). Dies bezieht sich sowohl auf die Ausgestaltung des Qualifikationsprofils und seiner einzelnen Deskriptoren als auch auf die Ableitung von Lernergebnissen und die daraus resultierende Konzeption der Module.

Der Beitrag, welcher sich in Teilen auf eine bereits existierende Publikation (Weißmann et al. 2018) bezieht, soll deshalb neben der Vorstellung des Studiengangs sowie seiner Studieninhalte und Module insbesondere auch die Konstruktion in ihrer Prozesslogik darstellen. Hierzu soll in einem ersten Schritt das erstellte Qualifikationsprofil "Inklusives Leben und Lernen" (QP_ILL) als Zwischenergebnis vorweggenommen werden, während in einem weiteren Schritt anhand des QP_ILL das Vorgehen bei dessen Konstruktion dargestellt wird. Darauffolgend wird schließlich das aus dem QP_ILL abgeleitete Studiengangskonzept vorgestellt. Die Realisierung dieses Konzepts erfordert einige weiterführende Überlegungen zu partizipatorischer Forschung, den daraus resultierenden Praxisphasen und der Notwendigkeit einer Koordinationsstelle in Form eines Mentorats. Diese werden den Beitrag abschließen.

2. Das Qualifikationsprofil Inklusives Leben und Lernen (QP_ILL)

Das Konzept für den Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen" fußt auf einem eigens erstellten Qualifikationsprofil (QP_ILL), das einem konkretisiertes Ausbildungsversprechen für Tätigkeiten in inklusiven Arbeitsfeldern entspricht. Das QP_ILL schließt sich in seiner Darstellung und Konstruktionslogik dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Schäfer & Bartosch 2016) und dem Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009) an und umfasst dementsprechend Qualifikationselemente aus folgenden Bereichen:

- Bereich A: Wissen, Verstehen und Verständnis,
- Bereich B: Beschreibung, Analyse und Bewertung,
- Bereich C: Planung und Konzeption,
- Bereich D: Recherche und Forschung,

- Bereich E: Organisation, Durchführung und Evaluation,
- Bereich F: Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften,
- Bereich G: Persönlichkeit und Haltungen.

Die insgesamt 30 Deskriptoren für das QP_ILL, welche dem Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen" (MA_ILL) zugrunde liegen, wurden mittels eines multimethodalen Ansatzes und unter Einbeziehung aller potenziell Beteiligten des Studiengangs (Modulverantwortliche, Dozentinnen und Dozenten, Studierende, Praxispartnerinnen und -partner) formuliert (vgl. Abschnitt 3). Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzbereiche in Anlehnung an Bartosch et al. (2015) definiert und die zugehörigen Deskriptoren vorgestellt.

Bereich A „Wissen, Verstehen und Verständnis" umfasst das sichere Wissen und Verständnis der theoretischen Grundlagen eines Faches und verwandter Disziplinen. Es schließt dabei die ganze Breite des Feldes (Wissenserweiterung) sowie die Vertiefung in exemplarischen Spezialgebieten (Wissensvertiefung) ein und beinhaltet dabei insbesondere die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten (Wissensverständnis). Für diesen Bereich wurden insgesamt vier Deskriptoren formuliert.
Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- vergleichen verschiedene Begriffe von Inklusion und verschiedene Formen der Beeinträchtigung, deren Entstehung sowie aufrechterhaltende Faktoren und unterscheiden Diagnoseverfahren (A-MA-1);
- beschreiben, beurteilen und reflektieren Konzepte, Theorien, Modelle und Mechanismen, die für die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion aus gesellschaftspolitischer Perspektive relevant sind (A-MA-2);
- erläutern nationale und internationale Forschungsergebnisse sowie Praxistrends sowohl im Rahmen ihrer eigenen Fachlichkeit als auch interdisziplinär (A-MA-3);
- unterscheiden Ansätze der empirischen Sozialforschung und wenden diese auf inklusive Settings an (A-MA-4).

Zu Bereich B „Beschreibung, Analyse und Bewertung“ gehört die Fähigkeit, selbstständig Aufgabenstellungen in einem Tätigkeitsfeld zu identifizieren und diese im Rahmen ihrer Spezifika zu definieren. Absolventinnen und Absolventen sollen am Ende ihres Studiums durch die folgenden vier Elemente besonders qualifiziert sein.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- erkennen und analysieren selbstständig Problemfelder in inklusiven Arbeitsfeldern vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses und den Bedürfnissen inklusiver Institutionen (B-MA-1);
- können Formen der ressourcenorientierten Diagnostik und Förderung unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Beeinträchtigung anwenden, beschreiben und analysieren (B-MA-2);
- leiten Kolleginnen und Kollegen ohne Ausbildung mit dem Schwerpunkt Inklusion verantwortlich bei der Analyse neuer, unklarer oder untypischer Aufgabenstellungen fachlich an (B-MA-3);
- analysieren und vermitteln / erklären die Wechselwirkungen innerhalb und zwischen internen und externen Faktoren in inklusiven Prozessen (B-MA-4).

Unter Bereich C „Planung und Konzeption“ wird die Befähigung, Prozesse, Produkte und Dienstleistungen zu planen und Konzepte für deren Durchführung zu entwickeln, subsummiert. Die folgenden fünf Qualitätsmerkmale wurden in Form von Deskriptoren für diesen Bereich formuliert.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- berücksichtigen bei der Planung inklusiver Prozesse deren Komplexität und leiten daraus die Aufgaben der Leitung, Führung und Steuerung dieser Prozesse ab (C-MA-1);
- nutzen die besonderen Charakteristika inklusiver Institutionen auf der Grundlage von deren wirtschaftlichen und rechtlichen Gegebenheiten (C-MA-2);
- erkennen Problemstellungen der inklusiven Praxis und planen Lösungsansätze auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und unter verantwortungsvollem Umgang mit den vorhandenen Ressourcen (C-MA-3);

- identifizieren die für inklusive Prozesse relevanten Disziplinen und (potenzielle) Akteure und berücksichtigen diese bei der Entwicklung problemlösender Maßnahmen (C-MA-4);
- identifizieren die gesellschaftlichen, institutionellen, rechtlichen und wirtschaftlichen Grenzen und entwickeln innovative und kreative Wege, um Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (C-MA-5).

Bereich D „Recherche und Forschung" umfasst die Bearbeitung von Forschungsfragen und wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisgewinnung. Dies spiegelt sich für den MA_ILL in den folgenden vier Deskriptoren wider.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL
- reflektieren eigene sowie nationale und internationale Forschung kritisch hinsichtlich ihrer Befunde, Methoden sowie der zugrunde gelegten Theorien (D-MA-1);
- entwickeln basierend auf dem wissenschaftlichen Diskurs und den Bedürfnissen inklusiver Praxisfelder sinnvolle und effektive Forschungsdesigns zur Beantwortung wissenschaftlicher Frage-/ Problemstellungen (D-MA-2);
- identifizieren die für wissenschaftliche Studien benötigten Informationen und Daten sowie deren Quellen und erheben und analysieren sie nach wissenschaftlichen Standards (D-MA-3);
- entwickeln forschungsbasiert innovative Arbeitsformen, Methoden und Strategien für inklusive Arbeitsfelder (D-MA-4).

Bereich E „Organisation, Durchführung und Evaluation" beschreibt die konkrete Umsetzung von Planungen und Konzepten. Dies schließt auch die Anwendung, Reflexion und Überprüfung von Wissen und Können im Praxiskontext ein. Folgende vier Deskriptoren wurden formuliert.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL
- planen und strukturieren auf Grundlage einer Bedarfsanalyse inklusive Prozesse und konkrete inklusive Handlungsfelder (E-MA-1);
- initiieren, führen durch und evaluieren Prozesse, in deren Rahmen Forschungsprozesse in die Praxis inklusiver Arbeitsfelder implementiert werden (E-MA-2);

- interagieren verantwortungsvoll mit den verschiedenen Akteuren inklusiver Settings (E-MA-3);
- errichten und betreuen basierend auf wissenschaftlicher Methodik umfassende Qualitätssicherungssysteme für inklusive Institutionen und Prozesse oder entwickeln bestehende Qualitätssicherungssysteme weiter (E-MA-4).

In Bereich F „Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften" sowie Bereich G „Persönlichkeit und Haltungen" finden sich übergeordnete und fachunabhängige Kompetenzen. Hierzu gehören einerseits verschiedene soziale und personale Kompetenzen, aber auch Persönlichkeitseigenschaften und Haltungen, die der Qualität des professionellen Handelns zugutekommen.

Für den Bereich F „Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften" wurden die folgenden fünf Deskriptoren formuliert:
Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- besitzen um den Schwerpunkt Inklusion vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten ihres Bachelor-/Lehramtsstudiums (F-MA-1);
- können Teams mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Fachdisziplinen im Rahmen von Projekten verantwortlich führen (F-MA-2);
- können in nationalen und internationalen Kontexten in wissenschaftlichem und praxisorientiertem Bezug arbeiten und fachwissenschaftlich kommunizieren (F-MA-3);
- gehen mit Widersprüchen, durch die ihr alltägliches Arbeitsfeld gekennzeichnet ist (sozialräumlichen, sozialen, kulturellen, politischen sowie in Erziehungs- und Bildungsprozessen), bewusst und produktiv um (F-MA-4);
- können an der praktischen, methodischen, wissenschaftlichen und rhetorischen Entwicklung des Faches teilnehmen und diese verfolgen (F-MA-5).

Der Bereich G „Persönlichkeit und Haltungen" setzt sich aus weiteren vier Deskriptoren zusammen.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- treten sämtlichen Akteuren in ihrem Handlungsfeld mit einer wertschätzenden und durch Empathie gekennzeichneten Haltung gegenüber (G-MA-1);
- reflektieren ihr eigenes Denken und Verhalten kritisch (G-MA-2);
- agieren unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Profession (G-MA-3);
- handeln selbstständig und autonom in ihrem zugewiesenen Arbeitsfeld (G-MA-4).

Nach der Vorstellung des QP_ILL in seiner Endfassung soll in folgendem Abschnitt dessen Konzeptionsprozess sowie die Ableitung der Module des Masterstudiengangs „Inklusives Leben und Lernen" dargelegt werden.

3. Konzeptioneller Prozess des QP_ILL und des Masterstudiengangs Inklusives Leben und Lernen

Der multimethodale Ansatz, welcher der Konstruktion des QP_ILL zugrunde liegt, umfasst insgesamt vier Recherche- und Erhebungsbausteine, deren Ergebnisse gleichermaßen in die Formulierung der Deskriptoren eingeflossen sind (siehe Abbildung 1). Der Prozess umfasste einerseits die strukturelle Orientierung an den beschriebenen Qualifikationsrahmen und -profilen sowie eine intensive Literaturanalyse im Forschungsfeld Inklusion. Des Weiteren wurden N = 6 halbstrukturierte Interviews mit Mitarbeitenden und Führungskräften aus relevanten Arbeitsfeldern (Lehramt, Berufsbildung, Jugendarbeit, Arbeit mit Geflüchteten, Gemeindepastoral und Forschung) geführt, um notwendige fachliche, methodische, individuelle und soziale Kompetenzen zu identifizieren. Schließlich wurde auch die Sicht potenzieller Studierender (N = 166) im Rahmen einer Bedarfsanalyse an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt einbezogen. Basierend auf den Ergebnissen aus diesen verschiedenen Quellen wurde das QP_ILL in seiner ersten Version formuliert.

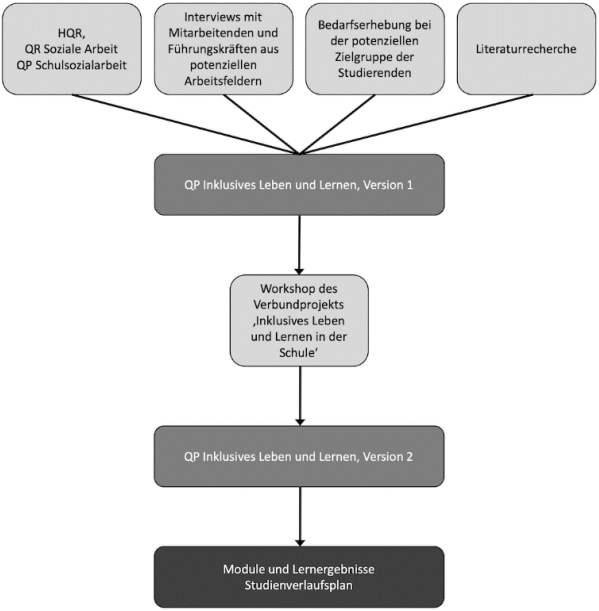


Abbildung 1: Entstehungsprozess des QP_ILL und Ableitung des Studiengangskonzepts

Im Folgenden soll das Vorgehen beispielhaft anhand der Ableitung und Formulierung des Deskriptors B-MA-2 aus dem Bereich Beschreibung, Analyse und Bewertung dargelegt werden (siehe Abbildung 2). Dieser Deskriptor beschreibt, dass Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs „Inklusives Leben und Lernen" Formen der ressourcenorientierten Diagnostik und Förderung unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Beeinträchtigung anwenden können. Dieser Deskriptor leitete sich einerseits aus den Ergebnissen der Literaturrecherche ab. So fordert unter anderem Fingerle (2015) eine stärkere Fokussierung auf Methoden der ressourcenorientierten Diagnostik, welche Simon & Simon (2014) auch unter dem Begriff der inklusiven Diagnostik beschreiben. Hillenbrand et al. (2013) betonen dabei die Relevanz ressourcenorientierter Diagnostik insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten und Sprache. Auch das Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit und der Qualifikationsrahmen

Soziale Arbeit beziehen das Thema Diagnostik ein. So beschreibt B-MA-2 im Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit „die Fähigkeit [der Absolventinnen und Absolventen], in ihrem Spezialgebiet Befunde, Diagnosen und weiterführende Analysen auf der Höhe des aktuellen Diskurses zu formulieren" (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 69). In einem breiteren Sinne greift auch der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit das Thema Diagnostik auf, indem er von Absolventinnen und Absolventen „die Fähigkeit zur umfassenden Analyse von internen und externen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren" (Schäfer & Bartosch 2016, S. 34) in Deskriptor B-MA-4 verlangt. Auch die befragte Studierendengruppe, die potenziell als Studierende im Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen" in Frage kam, betrachtete im Rahmen ihrer schriftlichen Befragung das Thema Diagnostik und Förderplanung sowie Wissen über verschiedene Krankheitsbilder und Behinderungsformen als interessant und relevant für ihre Profilierung im Feld Inklusion.

In den Interviews mit Führungskräften und Mitarbeitenden aus inklusiven Arbeitsfeldern wurde in fünf von sechs Fällen auf die im Deskriptor beschriebenen Kompetenzen eingegangen. So formulierte beispielsweise die befragte Expertin im Feld der beruflichen Bildung: „[Besonders wichtig ist mir] stärken- und ressourcenorientierte Diagnostik; es geht ja in einer beruflichen Maßnahme vor allem darum, herauszufinden, was die Leute können und nicht, was sie nicht können" (E4,12). Eine weitere befragte Fachkraft aus dem Feld Schule nimmt das Thema ebenfalls auf, indem sie spezifische Fragen formuliert, die ein Absolvent oder eine Absolventin des Masterstudiengangs Inklusives Leben und Lernen aus ihrer Perspektive beantworten können muss: „Wie ist der Einzelfall zu betrachten, Förderplanarbeit, Diagnostik, wie kann ich den Lernstand inklusiv erheben und aus den Ergebnissen Förderpläne ableiten?" (E1, 24).

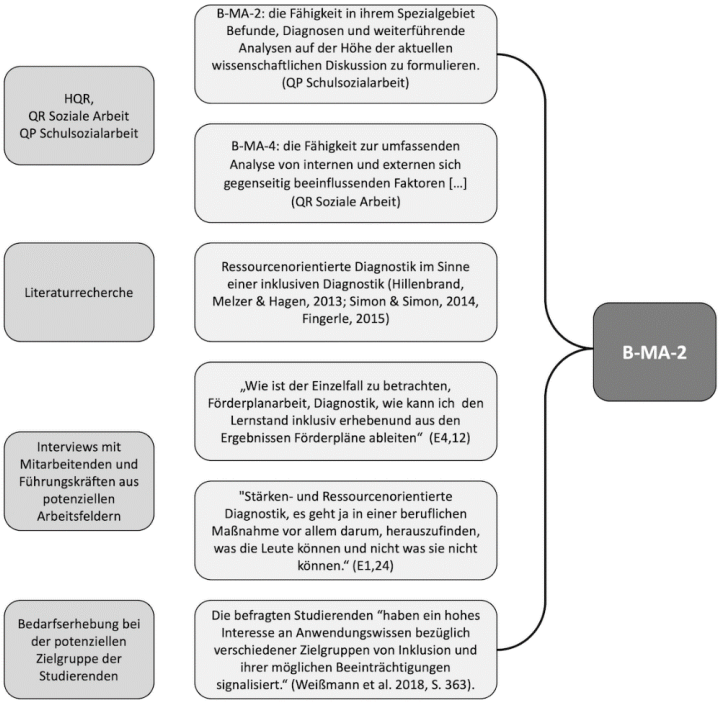


Abbildung 2: Exemplarische Darstellung des Prozesses anhand des Deskriptors B-MA-2

Die Relevanz der beschriebenen Kompetenz konnte aus vier verschiedenen Quellen abgeleitet werden und in der Ausformulierung des Deskriptors B-MA-2 umfassend im QP_ILL manifestiert werden. Nach diesem Vorgehen wurden auch die verbleibenden 29 Deskriptoren formuliert und in einer vorläufigen Version 1 des QP_ILL zusammengefasst.

Bei der Gestaltung eines Studienganges, insbesondere wenn dieser interdisziplinär gestaltet ist und dementsprechend von verschiedenen Fakultäten bedient wird, ist es wichtig, dass alle Beteiligten in die Ausgestaltung der Module involviert werden. Im Falle des Masterstudiengangs „Inklusives Leben und Lernen" wurden die zukünftigen Dozierenden und Modulverantwortlichen bereits in den Konstruktionsprozess des QP_ILL einbezogen, um eine Konsolidierung der not-

wendigen Kompetenzen vor der Formulierung konkreter Lernergebnisse sowie der Ausgestaltung von Modulen und Lehrveranstaltungen zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen der fünften Klausurtagung des Verbundprojekts „Inklusives Leben und Lernen in der Schule" im Dezember 2016 ein Workshop mit allen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrich Bartosch durchgeführt. Im ersten Teil des Workshops wurden hierfür die Grundlagen der Studiengangkonstruktion, die Rahmenstruktur von Qualifikationsrahmen und -profilen und das Vorgehen bei der Formulierung von Deskriptoren (vgl. Bartosch et al. 2015; HRK & KMK 2017) dargestellt, um alle Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer auf einen vergleichbaren Stand zu bringen. Im Anschluss wurden die Ergebnisse der vier Recherche- und Erhebungsbausteine präsentiert. Übergeordnetes Ziel dieses ersten Workshops war es, die Version 1 des Qualifikationsprofils im Verbundprojekt zu diskutieren, zu überarbeiten und zu ergänzen. Insbesondere der interdisziplinäre Charakter des Verbundprojekts war in diesem Kontext hilfreich, um das QP_ILL aus verschiedenen Forschungsperspektiven anzureichern. Die in Abschnitt 2 beschriebene Fassung stellt die konsolidierte Fassung des QP_ILL aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops dar.

Ein zweiter Workshop des Verbundprojekts konzentrierte sich schließlich auf die Ausarbeitung des Studiengangskonzepts an sich. Basierend auf dem konsolidierten QP_ILL wurden im Rahmen einer intensiven Kleingruppenarbeit mit konsolidierenden Einheiten die Vertiefungslinien und Module ausgearbeitet und durch die Formulierung von Lernergebnissen operationalisiert. Die Deskriptoren des QP_ILL wurden dabei als übergeordnete Lernergebnisse in „der weitest möglichen, sprachlichen Abstraktion von individuell konkreten Befähigungen oder Qualifikationselementen" (Bartosch et al. 2015, S. 54) behandelt. In den Modulen eines Studiengangs wird eine spezifische Auswahl der Deskriptoren gebündelt. Ein Modul baut sich dementsprechend durch die Zusammenführung verschiedener Deskriptoren auf. Durch ihre inhaltliche Zusammenführung und ihre Operationalisierung auf Modulebene werden Deskriptoren in Lernergebnisse überführt. Lernergebnisse können dementsprechend als auf Modulebene differenzierte und konkretisierte Deskriptoren verstanden werden (vgl. Bartosch 2019).

Die Module eines Studiengangs stehen durch die Formulierung von Lernergebnissen folglich in direktem Zusammenhang mit den Deskriptoren des zugehörigen Qualifikationsprofils. Dies soll am Beispiel des Moduls 2.5 „Ressourcenorientierte Diagnostik" des Masterstudiengangs „Inklusives Leben und Lernen" verdeutlicht werden (siehe Abbildung 3).

Der Gestaltung des Moduls 2.5 „Ressourcenorientierte Diagnostik" liegen unter anderem die folgenden Deskriptoren zugrunde.

Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MA_ILL

- vergleichen verschiedene Begriffe von Inklusion und verschiedene Formen der Beeinträchtigung, deren Entstehung sowie aufrechterhaltende Faktoren und unterscheiden Diagnoseverfahren (A-MA-1);
- beschreiben, beurteilen und reflektieren Konzepte, Theorien, Modelle und Mechanismen, die für die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion aus gesellschaftspolitischer Perspektive relevant sind (A-MA-2);
- planen und strukturieren auf Grundlage einer Bedarfsanalyse inklusive Prozesse und konkrete inklusive Handlungsfelder (E-MA-1).

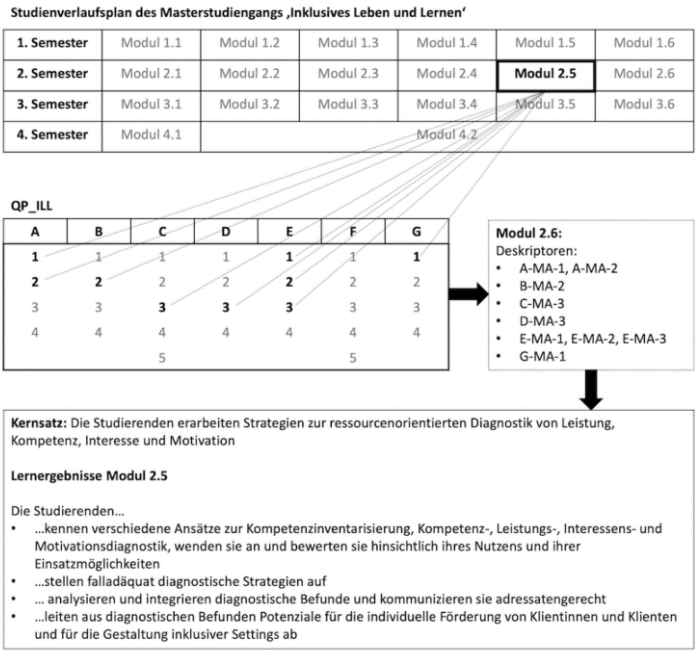


Abbildung 3: Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem QP_ILL und dem Studiengangskonzept am Beispiel des Moduls 2.5 Ressourcenorientierte Diagnostik

Der Deskriptor A-MA-1 wird in Modul 2.5 in den Lernergebnissen durch die Erarbeitung von Kenntnis, Anwendung und Bewertung von Ansätzen zur Kompetenzinventarisierung sowie zur Leistungs-, Interessens- und Motivationsdiagnostik realisiert. Diese Betrachtung findet unter Bezugnahme auf Deskriptor A-MA-2 unter besonderer Berücksichtigung der Konzeption einer ressourcenorientierten Diagnostik zur Identifikation individueller Förderpotenziale statt. Der Transfer der beschriebenen Lernergebnisse geschieht in Anlehnung an den Deskriptor E-MA-1, indem die Studierenden falladäquat diagnostische Strategien aufstellen, diagnostische Befunde analysieren und integrieren und daraus Potenziale für die individuelle Förderung von Klientinnen und Klienten sowie für inklusive Settings ableiten.

Die drei Deskriptoren, die exemplarisch für Modul 2.5 beschrieben wurden, spiegeln sich gleichermaßen in den Lernergebnissen im Modul

1.2 „Lernprozesse in inklusiven Settings“ wider, erfahren jedoch hier eine andere Konkretisierung und inhaltliche Schwerpunktsetzung. Die Deskriptoren A-MA-1 und A-MA-2 werden hier in Lernergebnisse überführt, die den Vergleich sowie die Analyse und Systematisierung verschiedener Begriffe und Konzepte von Inklusion umfassen. Als konkretes Beispiel können hierbei die Inklusionskonzepte verschiedener schulischer und außerschulischer Einrichtungen genannt werden. Deskriptor E-MA-1 manifestiert sich an dieser Stelle dadurch, dass die Studierenden basierend auf den beschriebenen Vergleichen, Analysen und Systematisierungen konkrete Handlungsschritte für die Gestaltung inklusiver Bildungs- und Lernprozesse formulieren.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Deskriptoren als abstrakt formulierte, übergeordnete Einheiten in den Lernergebnissen einzelner Module ihre Konkretisierung finden und in inhaltlich unterschiedliche Lernergebnisse operationalisiert werden können. Um dies zu verdeutlichen, wurden exemplarisch zwei Module aus dem Studiengangskonzept extrahiert. Der folgende Abschnitt soll nun das Studiengangskonzept und dessen Konstruktionsgrundlagen im Gesamten darstellen.

4. Darstellung des Studiengangs und dessen Konstruktionsgrundlagen

Der Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen“ umfasst insgesamt 120 ECTS-Punkte, die auf vier Semester verteilt sind. Dabei umfasst ein ECTS-Punkt einen ungefähren Arbeitsaufwand von 30 Stunden (Bartosch et al. 2009). Die studentische Arbeitsbelastung liegt demnach bei ca. 900 Stunden pro Semester und 3600 Stunden über vier Semester (siehe Abbildung 4). Das Konzept des Studiengangs wird durch sechs Säulen (Vertiefungslinien) getragen.

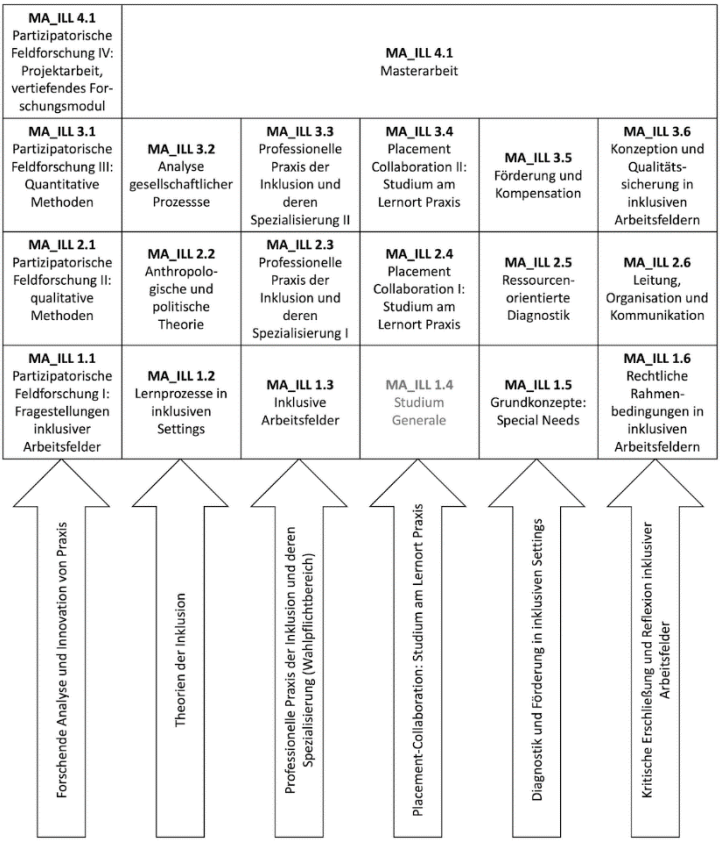


Abbildung 4: Idealtypischer Studienverlaufsplan mit Vertiefungslinien

Die Vertiefungslinie „Forschende Analyse und Innovation von Praxis“ ist als partizipatorische Forschung konzipiert (vgl. hierzu Abschnitt 4.1). Sie orientiert sich somit eng an den Bedarfen inklusiver Anwendungsfelder. Diese Bedarfe werden von Beginn an gemeinsam mit den Akteuren und Akteurinnen in inklusiven Arbeitsfeldern erarbeitet und als gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsfrage formuliert. Eine adressatengerechte und einbeziehende Kommunikation, die die Interessen und Möglichkeiten aller beteiligten Kommunikationspartnerinnen und -partner, insbesondere derer, die von Exklusion und Diskriminierung bedroht sind, berücksichtigt, ist hierfür unabdingbar (MA_ILL 1.1: „Fragestellungen inklusiver Arbeitsfelder“). Zur Beantwortung der Forschungsfrage erschließen und

vertiefen die Studierenden geeignete hermeneutische, qualitative und quantitative Forschungsmethoden, überführen diese in Forschungsdesigns und setzen sie gemeinsam mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren um. Die Bewertung dieses Prozesses erfolgt insbesondere unter dem partizipatorischen Gesichtspunkt. Die besondere Herausforderung für die Studierenden besteht darin, sowohl die Ergebnisaufbereitung und -darstellung nach wissenschaftlichen Standards als auch die im Sinne der partizipatorischen Forschung adressatengerechten Ergebnispräsentation für die Partnerinnen und Partner des Arbeitsfeldes und der Zielgruppe erfolgreich zu realisieren (MA_ILL 2.1 und 3.1: „Qualitative bzw. quantitative Methoden"). Insbesondere in dieser Vertiefungslinie zeigt sich der stringente Verlauf in der Konstruktion des Studiengangs, da die einzelnen Lehrveranstaltungen sich an der Prozesslogik einer empirischen Forschungsarbeit orientieren und in der Anfertigung einer selbstverantwortlichen Qualifikationsarbeit (MA_ILL 4.2 Masterarbeit) münden, die durch ein vertiefendes Projektmodul (MA_ILL 4.1: „Vertiefendes Forschungsmodul") begleitet wird. Letzteres soll in Form eines interdisziplinären Kolloquiums insbesondere den kritischen Austausch unter den Studierenden und mit den beteiligten Dozierenden im Studiengang ermöglichen.

Die zweite Vertiefungslinie „Theorien von Inklusion" bildet gemeinsam mit weiteren Bausteinen aus anderen Vertiefungslinien in besonderem Maße das theoretische Fundament des Studiengangs. Eingangs wird die Frage thematisiert, welche besonderen Charakteristika Bildungs- und Lernprozesse in inklusiven Settings aufweisen, wie diese in verschiedenen Konzepten von Inklusion behandelt werden und welche Begrifflichkeit und welches Verständnis von Inklusion sich dahinter verbirgt (MA_ILL 1.2: „Lernprozesse in inklusiven Settings"). Aus dieser Auseinandersetzung mit nationalen und auch internationalen Forschungsbefunden lassen sich Gelingensbedingungen für Inklusion ableiten und in Bezug zu anthropologischen und politischen Theorien setzen. Auf Basis der zugehörigen methodologischen Grundlagen der Theoriebildung können schließlich Anforderungen an Inklusion als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe formuliert werden (MA_ILL 2.2: „Anthropologische und politische Theorie"). Dies bildet für die Studierenden die Grundlage, politische und gesellschaftliche Realität in Bezug auf Prozesse, die

Inklusion verhindern, zu analysieren und Möglichkeiten zur Überwindung solcher Exklusionsmechanismen zu entwickeln (MA_ILL 3.2: „Analyse gesellschaftlicher Prozesse“).

Die Vertiefungslinie „Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung“ soll den Studierenden ermöglichen, ihre individuelle Fachlichkeit und Kompetenz sowohl in die Tiefe als auch in die Breite perspektivisch zu erweitern. Daher steht zu Beginn die Auseinandersetzung mit verschiedenen inklusiven Arbeitsfeldern und deren Professionen im Vordergrund, die durch Kontakt und Austausch in Form einer Vortrags- und Workshopreihe forciert wird. Das Modul stellt eine praxisorientierte Querverbindung zu dem forschungsorientierten Modul MA_ILL 1.1 und dem theorieorientierten Modul MA_ILL 1.2 dar (MA_ILL 1.3: „Inklusive Arbeitsfelder“). In den folgenden Semestern schließt sich eine Vertiefung im Rahmen spezifischer Themenbereiche und Methoden an, die entweder in der Fachlichkeit des Bachelorstudiums oder einer neuen Disziplin verankert sind. Die Vertiefungslinie ist eng mit dem Studium am Lernort Praxis verknüpft, so dass sich gemeinsam mit den beteiligten Institutionen beispielsweise Projekte zum Thema inklusive Fachdidaktik, Sprach- und Kultursensibilität oder partizipatives Lernen realisieren lassen (MA_ILL 2.3 und MA_ILL 3.3: „Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung“).

Die Vertiefungslinie „Placement-Collaboration“ umfasst das Studium an Lernort Praxis. Die Studierenden erschließen Arbeitsfelder im Bereich Inklusion durch beobachtende Begleitung bis hin zur verantwortungsvollen Mitgestaltung. Sie werden dabei durch fachliche und multidisziplinäre Reflexion seitens der Universität begleitet. Sowohl aus organisatorischer als auch aus inhaltlicher Perspektive findet sich hier eine enge Verzahnung mit den bereits beschriebenen Vertiefungslinien „Forschende Analyse und Innovation von Praxis und Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung“ im zweiten und dritten Fachsemester, indem die dort entwickelten Projekte direkt am Lernort Praxis eingebunden und durchgeführt werden (MA_ILL 2.4 und MA_ILL 3.4). Eine vergleichbare Verzahnung ist mit den Vertiefungslinien „Diagnostik und Förderung in inklusiven Settings und Kritische Erschließung und

Reflexion inklusiver Arbeitsfelder und deren Rahmenbedingungen“ möglich und empfehlenswert.

Am Anfang der eben erwähnte Vertiefungslinie „Diagnostik und Förderung in inklusiven Settings“ steht die Auseinandersetzung mit den Begriffen Behinderung und Einschränkung sowie ein Überblick über Formen der Behinderung und möglichen damit verbundenen Barrieren und Unterstützungsbedarfen aus Perspektive der Heil- und Sonderpädagogik, Entwicklungspsychologie und Medizin (MA_ILL 1.5 „Special Needs”). Wie bereits im Beispiel zur Ableitung der Lernergebnisse beschrieben, kommt aus diagnostischer Perspektive dem Konzept der potenzial- und ressourcenorientierten Diagnostik eine besondere Bedeutung zu, da Verfahren zur Erfassung von Leistung, Kompetenzen, Interessen oder Motivation insbesondere unter diesem Gesichtspunkt auf ihre zielgruppenspezifische Eignung hin bewertet werden (MA_ILL 2.5 „Ressourcenorientierte Diagnostik“). Ein weiterer Aspekt der Bewertung solcher Instrumente fokussiert sich auf die Möglichkeit der Ableitung gezielter Förderstrategien und Kompensationsmöglichkeiten. Die Studierenden setzen sich mit verschiedenen Förderprogrammen und Kompensationsstrategien – immer vor dem Hintergrund des inklusiven oder exklusiven Charakters – auseinander und bewerten diese vor dem Hintergrund konkreter Fallbeispiele, die sich etwa aus dem Praxiskontakt im Rahmen der *Placement Collaboration* ergeben können.

In „Kritische Erschließung und Reflexion inklusiver Arbeitsfelder und deren Rahmenbedingungen“ steht zu Beginn die Erarbeitung rechtlicher, organisatorischer und ökonomischer Rahmenbedingungen im Vordergrund. Die Erarbeitung findet anhand konkreter Beispiele aus inklusiven Arbeitsfeldern statt, wobei auch geltende Rechtsgrundlagen am Beispiel eines Einzelfalls betrachtet und darauf basierend mögliche finanzielle, personelle und methodische Ressourcen abgeleitet werden (MA_ILL 1.6: „Rechtliche Rahmenbedingungen in inklusiven Arbeitsfeldern“).

Eng damit verknüpft ist die Gestaltung kommunikativer und kooperativer Prozesse im Rahmen von Leitungstätigkeiten. Hierbei erarbeiten die Studierenden die Durchführung von internen und externen Kommunikationsaufgaben mit dem Schwerpunkt der Förderung eines angstfreien

und kollegialen Kommunikationsklimas und der adressatengerechten Kommunikation (MA_ILL 2.6: „Leitung, Kommunikation und Organisation"). Die Studierenden setzen sich mit der konkreten Gestaltung inklusiver Maßnahmen unter Einbeziehung qualitätssichernder Aspekte auseinander. Hierzu gehört die verantwortungsvolle Kooperation mit Praxispartnerinnen und -partnern, das Kennenlernen verschiedener Qualitätssicherungssysteme zur Sicherung- und Verbesserung professionellen Handelns, beispielsweise in Form von Beratung, Mentoring und (kollegialem) Coaching. Erprobt wird dies durch die Implementation einer qualitätssichernden Maßnahme in einem exemplarischen inklusiven Arbeitsfeld (MA_ILL 3.6).

Wie bereits an einigen Stellen in der vorangegangenen Beschreibung der Vertiefungslinien und der zugehörigen Module dargestellt, sind diese nicht separat voneinander zu betrachten, sondern inhaltlich miteinander verwoben. Die Zusammenführung und Verzahnung der verschiedenen Perspektiven aus den Vertiefungslinien ist dementsprechend nicht nur *nice to have*, sondern vielmehr notwendige Gelingensbedingung, um Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs für die Gestaltung inklusiver Settings aus einer übergeordneten und umfassenden Perspektive zu qualifizieren. Um dies zu realisieren, sind im Wesentlichen drei Gestaltungselemente zentral:

- Das Prinzip der partizipatorischen Forschung,
- Vernetzte Praxisanteile,
- Das Mentorat als unverzichtbares, vernetzendes Element.

4.1 Das Prinzip der partizipatorischen Forschung

Der forschungsorientiert ausgelegte Studiengang „Inklusives Leben und Lernen" nimmt für sich in Anspruch, seine Studierenden zur Konzeption, Durchführung und Evaluation partizipatorischer Forschungsprojekte zu befähigen (Vertiefungslinie: „Forschende Analyse und Innovation von Praxis"). Aber auch in anderen Kontexten, wie beispielsweise im Rahmen der ressourcenorientierten Diagnostik und Förderung, der *Placement Collaboration* und den zugehörigen Projekten (Vertiefungslinie: „Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung"), finden sich partizipative Kernelemente. Im Folgenden wird deshalb dargestellt,

welches Verständnis von partizipatorischer Forschung der Konzeption des Studiengangs zugrunde liegt.

Partizipatorische Forschungsstile finden ihren Ursprung unter anderem in der Aktionsforschung (Lewin 1946), laut derer das Forschungsziel oder die Forschungsfrage nicht primär auf Basis ihres wissenschaftlichen Erkenntnisziels, sondern in Abhängigkeit konkreter gesellschaftlicher Bedürfnisse betrachtet wird. Ziel ist es dabei, nicht nur gesellschaftliche Realität zu beschreiben, sondern zusätzlich prüfend und verändernd einzugreifen, um somit zu Problemlösungen und einer erwünschten Veränderung gesellschaftlicher Realität zu führen. Dies hat zur Folge, dass Forschende zumindest vorübergehend eine bewusst einflussnehmende Haltung einnehmen, die eine aktive Interaktion mit den am Forschungsprojekt beteiligten Zielgruppen sowie die Mit- und Umgestaltung des sozialen Felds mit sich bringt (vgl. Unger 2014 nach FB Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1972).

Partizipatorische Forschungsstile stehen in direkter Tradition zu den beschriebenen Charakteristiken der Aktionsforschung, stellen jedoch das Element der Teilhabe stärker in den Vordergrund. Sie umfassen dementsprechend Forschungsansätze, die die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen (Unger 2014). Partizipatorische Forschung ist nicht als eigene Forschungsmethode zu verstehen, sondern stellt vielmehr einen Forschungsstil dar, der sich in verschiedensten sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden niederschlagen kann, die sich wiederum durch ihre besondere Gestaltung mittels partizipatorischer Elemente auszeichnen. Bergold und Thomas (2012, S. 192) halten hierfür fest:

„*[…] the convergence of the perspectives of science and practice does not come simply by deciding to conduct participatory research. Rather, it is a very demanding process that evolves when two spheres of action – science and practice – meet, interact, and develop an understanding for each other*."

Partizipatorische Forschung ist in hohem Maße auch ein demokratischer Prozess, da allen Beteiligten im Prozess Verantwortung für dessen

Gestaltung zukommt (Greenwod & Levin 1998). Dabei sind Einbeziehung, Information und Anhörung von Praxispartnerinnen und -partnern lediglich als Vorstufen von Partizipation im Forschungsprozess zu betrachten. „Echte" partizipatorische Forschung wird hingegen erst dann realisiert, wenn alle Partnerinnen und Partner im Forschungsprozess mit der gleichen Entscheidungsmacht, zumindest jedoch mit Mitbestimmungsrecht und teilweiser Entscheidungskompetenz ausgestattet sind (siehe Abbildung 5).

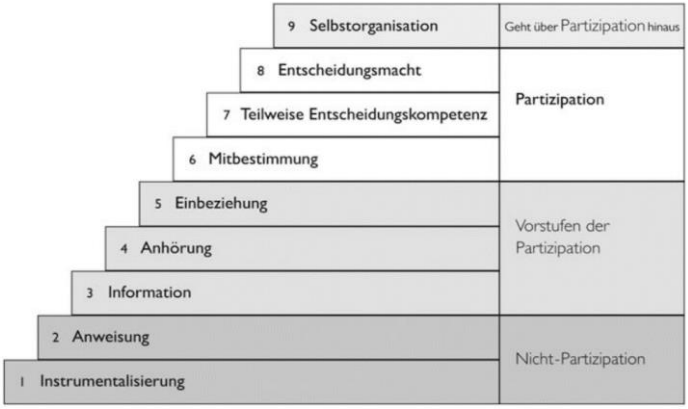


Abbildung 5: Stufenmodell der Partizipation im Forschungsprozess nach (Wright et al. 2010)

Partizipation wird zudem als Gelingensbedingung für Inklusion diskutiert.

„Gelingende Inklusion bedarf in allen Belangen des Lebens der Selbstwahrnehmung und Mitteilungsmöglichkeit des Individuums. […] Die Wahrung der Interessen des Individuums ist demnach untrennbar an dessen aktive Beteiligung und Mitwirkung gekoppelt. Bedürfnisse und Bedarfe des/der Einzelnen können nur durch dessen/deren aktive Mitwirkung für uns andere erfahrbar gemacht werden" (Bartosch et al. 2018, S. 282 f.).

Diese Forderungen haben in verschiedenen Arbeitsfeldern bei der Neukonzeption inklusiver Settings ihre Konkretisierung gefunden.

Lediglich exemplarisch sind hier das partizipative Vorgehen in Programmgebieten der Stadtteilentwicklung zur Förderung sozialer Inklusion (Gohde-Ahrens 2013), bei der Konzeption inklusiver Kindertagesstätten (Ruckdeschel & Mull 2013) und frühpädagogischer Programme (Neumann 2013) sowie der Gestaltung von Schule und Unterricht (Bartosch et al. 2018) zu nennen.

Als logische Konsequenz wurde im Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen" von Beginn an Raum für die partizipatorische Entwicklung und Bearbeitung von Fragestellungen für die Weiterentwicklung inklusiver Praxis eingeräumt und unter anderem in einer eigenen Vertiefungslinie konzeptionell eingebunden. Partizipation ist dabei nicht nur Kernelement für Forschungsarbeiten im Rahmen des Studiengangs, sondern für alle Prozesse (z. B. Diagnostik, Förderung, Qualitätssicherung), die im Austausch mit inklusiven Arbeitsfeldern angestoßen werden. Das Ziel ist hierbei eine von Beginn an partnerschaftlich angelegte und an den Bedarfen inklusiver Arbeitsfelder ausgelegte Kooperation mit den Praxispartnerinnen und -partnern, zu denen selbstverständlich neben den beteiligten Fachkräften auch die Menschen aus der Zielgruppe selbst (z. B. Menschen, die aufgrund einer Behinderung, ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts von Exklusion bedroht sind) gehören.

„Im Rahmen des Studiengangs ‚Inklusives Leben und Lernen' möchten wir deshalb den Studierenden Raum geben, in Kooperation mit allen Akteuren inklusiver Handlungsfelder eigenständige Forschung zu betreiben und an der theoriefundierten und evidenzbasierten Weiterentwicklung von Konzepten und Methoden inklusiver Praxis mitzuwirken" (Weißmann et al. 2018, S. 352).

Die beschriebene Schwerpunktsetzung auf ein partizipatorisches Forschungsvorgehen ist einerseits ein Ziel, das es vor dem Hintergrund der notwendigen Entwicklungen in den verschiedenen Arbeitsfeldern unbedingt zu forcieren gilt. Es ist andererseits eine sowohl inhaltliche als auch organisatorische Herausforderung, da bei einer konsequenten Verfolgung dieses Ziels ein für einen forschungsorientierten Masterstudiengang untypischer Praxisanteil sowohl in Bezug auf seine Quantität

als auch seine Intensität unabdingbar ist. Die Notwendigkeit vernetzter Praxisanteile, in denen theoretische und konzeptionelle Aspekte der Module eine direkte Umsetzung erfahren, soll im Folgenden dargestellt werden.

4.2 Vernetzte Praxisanteile

Der Studiengang umfasst anteilig 14,5 ECTS Praxisanteil. Dies entspricht 435 Stunden und dementsprechend ungefähr einem elfwöchigen Vollzeitpraktikum. Von einer Gestaltung dieser Praxisphase als Blockpraktikum ist jedoch aus verschiedenen Gründen abzusehen. Um beispielsweise den Aspekt der partizipatorischen Forschung über den kompletten Verlauf eines Forschungsprojekts zu realisieren, bedarf es der kontinuierlichen Abstimmung und Aushandlung zwischen den Forschungspartnerinnen und -partnern, beginnend bei der Erarbeitung der Forschungsfrage bis hin zur gemeinsamen Evaluation des Forschungsprozesses. Für die Implementation eines Qualitätssicherungssystems, die Veränderung am didaktischen Konzept eines Unterrichtsfachs in einer bestimmten Jahrgangsstufe oder einer Modifikation beim diagnostischen Vorgehen und der Förderplanung in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation gilt gleichermaßen, dass auch Phasen der Erprobung und der Verfestigung eingeplant sein müssen, um einerseits eine nachhaltige Implementation zu gewährleisten und andererseits den Erfolg der Implementation realistisch evaluieren zu können.

Für die Gestaltung des Masterstudiengangs lassen sich daraus folgende Konsequenzen ableiten: Im Konzept der vernetzten Praxisphasen stehen die *Placement Collaboration*, also das Studium am Lernort Praxis, im zweiten und dritten Fachsemester mit jeweils 3 ECTS-Punkten Praxisanteil und die zugehörige Projektarbeit in der Vertiefungslinie „Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung“ ebenfalls im zweiten und dritten Fachsemester mit jeweils 1 ECTS-Punkt im Zentrum. Flankiert wird dies durch weitere Praxisanteile von 1 ECTS-Punkt in den Vertiefungslinien „Forschende Analyse und Innovation von Praxis“ bereits ab dem ersten Fachsemester. Die anwendungsorientierte Vertiefungslinie „Diagnostik und Förderung in inklusiven Settings“ beinhaltet im zweiten und dritten Fachsemester ebenfalls jeweils 1 ECTS-Punkt Praxisanteil.

Weitere 1,5 ECTS-Punkte finden sich im dritten Fachsemester der Vertiefungslinie „Kritische Erschließung und Reflexion inklusiver Praxis". Die Zusammenführung der verschiedenen Stränge soll dann im Rahmen der Masterthesis in der Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Projekts münden, das die inklusive Gestaltung eines spezifischen Arbeitsfeldes unter der Anwendung eines partizipatorischen Forschungsstils sowie qualitätssichernder Aspekte umfasst.

Insgesamt wurden also zehn der 20 Module (siehe Abbildung 6) jeweils mit einem Praxisanteil von 1 bis 3 ECTS ausgestattet. Die einzelnen Vertiefungslinien ermöglichen es, die Praxisphase in einer Einrichtung jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven, z. B. Forschung oder Qualitätssicherung, zu erleben und diese durch gemeinsame multidisziplinäre Reflexion mit der Hochschule und den beteiligten Kooperationspartnerinnen und -partnern zueinander in Beziehung zu setzen.

MA_ILL 3.1 Partizipatorische Feldforschung III: Quantitative Methoden		**MA_ILL 3.3** Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung II	**MA_ILL 3.4** Placement Collaboration II: Studium am Lernort Praxis	**MA_ILL 3.5** Förderung und Kompensation	**MA_ILL 3.6** Konzeption und Qualitätssicherung in inklusiven Arbeitsfeldern
MA_ILL 2.1 Partizipatorische Feldforschung II: qualitative Methoden		**MA_ILL 2.3** Professionelle Praxis der Inklusion und deren Spezialisierung I	**MA_ILL 2.4** Placement Collaboration I: Studium am Lernort Praxis	**MA_ILL 2.5** Ressourcenorientierte Diagnostik	
MA_ILL 1.1 Partizipatorische Feldforschung I: Fragestellungen inklusiver Arbeitsfelder					

Abbildung 6: Studienverlaufsplan mit Hervorhebung der Module mit Praxisanteilen

4.3 Das Mentorat als unverzichtbares, vernetzendes Element

Wie sich in den vorangegangenen Abschnitten bereits gezeigt hat, lebt das dargestellte Studiengangskonzept von der Vernetzung der verschiedenen Vertiefungslinien und Module untereinander. Alle Vertiefungslinien zielen darauf ab, den „Austausch mit inklusiven Praxisfeldern in Form von Forschung, Analyse, Erprobung, aktiver

Mitgestaltung und Reflexion“ (Weißmann et al. 2018, S. 383) in den Vordergrund zu stellen. Das bedeutet, dass die Erfahrungen und Ergebnisse aus den verschiedenen forschungs- und anwendungsorientierten Perspektiven nicht separiert voneinander betrachtet werden dürfen, sondern vielmehr miteinander synthetisiert werden müssen. Das Studiengangskonzept „Inklusives Leben und Lernen“ realisiert dies durch die Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle, die sowohl die inhaltliche als auch die organisatorische Konzeption der betreffenden Module trägt und so in den begleitenden Lehrveranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden die Vernetzung zwischen den einzelnen Bausteinen herstellen kann. Für die Funktionsbeschreibung einer Person, die eine solche Koordinationsstelle erfolgreich ausfüllen kann, bedeutet dies einerseits, dass sie in einem hohen Umfang selbst in die Lehrveranstaltungen der einzelnen Module eingebunden ist und diese gemeinsam mit den Modulverantwortlichen sowie weiterem beteiligten Lehrpersonal ausgestaltet. Sie muss zudem für die Koordination der Studienphasen am Lernort Praxis zuständig und insbesondere in die zugehörigen Begleitveranstaltungen seitens der Universität involviert sein. Da der Studiengang eine individuelle Profilierung der Studierenden in spezifischen inklusiven Arbeitsfeldern forciert, muss sie zudem fähig sein, die Studierenden des Masterstudiengangs in diesem Kontext individuell zu begleiten und zu beraten. Besonders wären dabei Personen zur bevorzugen, die sich bereits mit dem Konzept der partizipativen Forschung auseinandergesetzt haben bzw. sich zumindest mit den zugrundeliegenden Wertvorstellungen identifizieren können.

5. Fazit: „Gescheitertes Musterbeispiel mit Mehrwert“

Die konzeptionellen Arbeiten am Masterstudiengang „Inklusives Leben und Lernen“ begannen im Frühjahr 2016 mit dem Ziel der Implementation an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zum Wintersemester 2017/2018. Nach intensiven und kontroversen Diskussionen mit der Hochschulleitung und den beteiligten Gremien konnte der Studiengang im Kontext des Projekts „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ nicht realisiert werden. Dies ist nicht zuletzt der interdisziplinären Gestaltung des Studiengangs geschuldet, die einerseits eine intensive Vernetzung innerhalb der Universität ermöglicht und dadurch neue Lehr- und Forschungspotenziale geschaffen hätte, andererseits jedoch nicht

ohne erhöhte Personalmittel, beispielsweise für die Einrichtung der Mentoratsstelle, ausgekommen wäre. Eine Modifikation des Konzepts hätte erhebliche Einbußen im Hinblick auf die tatsächliche Realisierung der durchaus innovativen Komponenten des Studiengangs bedeutet.

Warum wurde nun dieses gescheiterte Konzept dennoch an dieser Stelle vorgestellt? Diese Frage soll ein Auszug aus der Erstpublikation des Studiengangs (Weißmann et al. 2018, S. 350 f.) beantworten:

„Dafür sprechen einige Gründe: a) die Komplexität des Vorhabens wird somit zur kritischen Beurteilung einsehbar, b) das Konzept ordnet sich grundsätzlich der Leitidee der KU ‚Studieren mit MehrWert' (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2017) zu, c) der Studiengang repräsentiert die Ideen und Ergebnisse des Verbundprojekts in Gestalt eines Bildungsangebots, d) die Anforderungen, Qualifikationsziele und Prozessgestaltungen können als beispielhafte Umsetzung des neuen Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) gelesen werden und somit einen spezifischen Mehrwert der Konzeption markieren. Der Studiengang wurde so angelegt, dass das Kompetenzmodell des HQR durch ein spezifisches Qualifikationsprofil eine formulierte Performanz erhält. Die Frage nach den erlernten Fähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen nach erfolgreichem Studium wird daher zum Dreh- und Angelpunkt der Konstruktion. Hierfür mussten die möglichen Anforderungen des Praxis- und Forschungsfeldes Inklusion erfasst und operationalisiert werden, damit in arrangierten Lerngelegenheiten des Studiengangs die nötigen Befähigungen erworben werden und ihr erfolgreicher Erwerb geprüft werden kann. […] Damit kann sicherlich keine Blaupause für die Umsetzung an anderem Ort geliefert werden. Es sollte jedoch möglich sein, von unseren Erfahrungen in der Kombination von Inklusion als Studienthema und HQR als Konstruktionsvorgabe den ein oder anderen Nutzen zu ziehen, falls ähnliche Projekte beabsichtigt würden."

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Baecker, Dirk (2009): Die Sache mit der Führung. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_-Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/,.

Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H. & Krathwohl, David R. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

BMBF (2020): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/.

Dörner, Dietrich (2012): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fojcik, Thomas Martin (2015): Ambidextrie und Unternehmenserfolg bei einem diskontinuierlichen Wandel. Wiesbaden: Springer.

Hess, Thomas (2019): Digitalisierung. In: Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. Online-Lexikon. Online verfügbar unter

https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/-technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung.

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.

Hofbauer, Helmut (2017): Was ist ökonomisches Denken? Online verfügbar unter http://www.philohof.com/philosophie/nachdenken-_ueber_wirtschaft/was_ist_oekonomisches_denken.htm.

HRK & 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.

HRK-nexus (2015): Kompetenzorientiert prüfen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf.

HRK-nexus (2016a): Die Studieneingangsphase in den Wirtschafts-wissenschaften. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/-fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/-HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf.

HRK-nexus (2016b): Kriterien für gute Anerkennung und gute Anerkennungsverfahren mit häufig gestellten Fragen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/arbeitshilfen/.

HRK-nexus (2017a): Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung_-06.02.2019_WEB.pdf.

HRK-nexus (2017b): Bildung und Kompetenzen für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt. Tagungsdokumentation. Online verfügbar

unter https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/-kompetenzen-fuer-digitalisierung/.

HRK-nexus (2018a): Die Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Hochschulen. Ein Beratungsangebot des Projekts nexus. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/beratungs-angebot-kompetenzorientierung/.

HRK-nexus (2018b): Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Tagungsband_Digitale_Lehrformen.pdf.

HRK-nexus (2018c): Empfehlung zur Entwicklung und Umsetzung eines Fachqualifikationsrahmens in den Wirtschaftswissenschaften. Diskussionsvorschlag des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften des Projekts nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/Empfehlungen_zur_Entwicklung_Umsetzung-_eines_FQR_Wiwi_Web_01-2018.pdf.

HRK-nexus (2019a): Digitaler Wandel in Studium und Lehre. Zur Bedeutung von internen und externen Hochschulnetzwerken. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexusImpulse_19_Digitaler-Wandel_web.pdf.

HRK-nexus (2019b): Interdisziplinäre Kompetenzbildung. Fächerübergreifendes Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulseNr.18_InterdisziplinaereKompetenzbildung.pdf.

HRK-nexus (2020): Fachqualifikationsrahmen und Kompetenzprofile. Themen. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/themen/-studienqualitaet/fachqualifikationsrahmen-und-kompetenzprofile/.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.

Klaus, Hans (2009): Employability und Studium. In: Peter Speck (Hg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 169–187.

Klaus, Hans (2018): Gute Lehre könnte immer auch anders sein. Ein Plädoyer für ihre Enttrivialisierung. In: Udo Beer, Christiane Metzger & André Rieck (Hg.): Lehre und Lehrentwicklung an Fachhochschulen. Münster: Waxmann, S. 42–51.

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/-veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.

Lenzen, Dieter (2002): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mag, Wolfgang (1988): Was ist ökonomisches Denken? In: Die Betriebswirtschaft 48 (6), S. 761–776.

Mainusch, Heiner & Toellner, Richard (Hg.) (1993): Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Marquard, Odov (2007): Skepsis in der Moderne: Philosophische Studien. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.

o. V. (2017): Handlungsempfehlung für Lehrende zum Umgang mit elektronischen Prüfungen. Online verfügbar unter https://www.dh.nrw/-fileadmin/user_upload/dh-nrw/e-assessment/pdf/HE_Lehrende.pdf.

Pawlik, Thomas (2016): Personalentwicklung für eine Welt der Ungewissheit. In: Hans Klaus & Hans J. Schneider (Hg.): Personalperspektiven. 12. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 315–329.

Reimann, Gabi; Lübcke, Eileen & Heudorfer, Anna (2019): Einleitung FideS – Die Geschichte unseres Verbundprojektes. In: Gabi Reimann, Eileen Lübcke & Anna Heudorfer (Hg.): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Wiesbaden: Springer, S. 1–10.

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.

Schneider, Dieter (2019): Einige „Ideen" für die Ordnung einer Ideengeschichte der Betriebswirtschaftslehre. In: Wenzel Matiaske & Wolfgang Weber (Hg.): Ideengeschichte der BWL. Wiesbaden: Springer, S. 3–19.

Stegmaier, Werner (2008): Philosophie der Orientierung. Berlin: de Gruyter.

Stifterverband (2020): Data Literacy Education. Online verfügbar unter https://www.stifterverband.org/data-literacy-education.

Walter, Anja & Dütthorn, Nadin (2018): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Online verfügbar unter https://dg-pflegewissenschaft.de/-wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%-B6ffentlichung_ES.pdf.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Weißenberger, Barbara E. & Wolff, Birgitta (2019): Geleitwort. In: Wenzel Matiaske & Wolfgang Weber (Hg.): Ideengeschichte der BWL. Wiesbaden: Springer, S. V–VI.

Wildt, Johannes & Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment" – Auf dem Wege zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium. In: Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Matthias Wiemer, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba & Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe (H 6.1), S. 1–46

Beispielhafte Studiengangsentwicklung: Schulsozialarbeit

Michael Schieder

1. Einführung

Der folgende Beitrag fokussiert die Konzeption und Entwicklung neuer Studienangebote unter Zugrundelegung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Exemplarisch wird hierzu ein Vorgehen für das Arbeits- und Berufsfeld Schulsozialarbeit skizziert. Seit dem Wintersemester 2016/2017 existiert an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) ein bundesweit einmaliges Masterangebot zur Schulsozialarbeit. Mit Unterstützung der Max-Träger-Stiftung konnte ein interdisziplinäres und professionsübergreifendes Angebot konzipiert werden, welches das Ziel eines gemeinsamen Studiums von angehenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Studierenden des Lehramts verfolgt. In Praxisforschungsprojekten und anwendungsorientierten Lehrformen werden die professionellen Perspektiven von Schule und Jugendhilfe in ihrer gegenseitigen Bezüglichkeit vertieft und erweitert. Jugendhilfe und Schule ergänzen sich dabei gerade durch spezifische Unterschiede in ihren Arbeitsformen, Methoden und Inhalten. Der Studiengang ist konzeptionell am HQR orientiert und findet seine inhaltlichen Bezüge im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR_SozArb) und im Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit (QP_SSA). Auf übergeordneter Ebene findet der Europäische Hochschulqualifikationsrahmen (QF_EHEA) Anwendung. Mit dem vorliegenden Beitrag soll die Notwendigkeit der Zugrundelegung allgemeiner und domänenspezifischer Qualifikationsrahmen zur Konstruktion neuer Studienangebote herausgearbeitet werden.

2. Hochschulische Bildung im Wandel

Wandlungsprozess ausgesetzt, der sowohl strukturelle als auch curriculare Änderungen beinhaltet (Bartosch et al. 2013). Weiterhin üben politische Entscheidungen sowie Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt einen wesentlichen Einfluss auf die Veränderungsprozesse an

Hochschulen aus (Schubarth & Speck 2014). Die durch den Bologna-Prozess initiierte Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums, verbunden mit der Einführung eines zweistufigen Systems berufsqualifizierender Studienabschlüsse (Bachelor und Master), hat zur Konstruktion zahlreicher neuer Studienprogramme geführt. Orientiert am angelsächsischen Modell (Keller et al. 2010, S. 22) wird bei Studiengangskonzeptionen künftig vermehrt der Fokus auf die anschließende Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Absolventinnen und Absolventen gelegt, was eine kontinuierliche Berücksichtigung der Arbeitsmarktentwicklung erfordert. Die Ziele hochschulischer Bildung lassen sich dabei anhand dreier zentraler Dimensionen strukturieren (Wissenschaftsrat 2015):

- (Fach)Wissenschaft
- Arbeitsmarktentwicklung
- Persönlichkeitsbildung

Der Fokus auf *Employability* zeigt sich auch in den Bestimmungen und Hinweisen des Akkreditierungsrates in Bezug auf die Konzeption von Studiengängen. Die Hochschulen stehen dabei in der Nachweispflicht, „[…] wie und mit welchen Mitteln sie das Ziel der Berufsbefähigung erreichen wollen“ (Akkreditierungsrat 2015, S. 20). In der Debatte um *Employability* wird die enge Verbindung zur Kompetenzorientierung im Bereich hochschulischer Bildung deutlich. Hier kommen auch die Einflüsse des Bologna-Prozesses auf die Hochschullehre zur Geltung, da sich diese zunehmend mit beruflich verwertbaren Kompetenzen und deren Sichtbarkeit in Form von Lernergebnissen auseinandersetzen muss (Schermutzki 2004; Welbers & Gaus 2005; Schaper et al. 2012; Reinmann 2018).

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, welche neben der Gewährleistung von studentischer Mobilität auch die Gleichwertigkeit einander entsprechender Hochschulabschlüsse fokussiert, kann als wesentliches Element in der Entwicklung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums gesehen werden (vgl. KMK 2010, S. 3). Dabei werden Angebote auf Bachelor- und Masterebene wie folgt definiert: „In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen

entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studienganges vermittelt. […] Masterstudiengänge dienen der fachlichen und wissenschaftlichen Spezialisierung und können nach den Profiltypen ‚anwendungsorientiert' und ‚forschungsorientiert' differenziert werden" (KMK 2010, S. 5).

Zur Förderung der Mobilität der Studierenden sowie zur gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen über die Ländergrenzen hinaus wurde zudem die Modularisierung von Studiengängen vorangetrieben. Modularisierte Studiengänge bilden dabei einen Kontrast zu traditionell etablierten fächerorientierten Studiensystemen. Modularisierung meint „[…] die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten" (HRK 2004, S. 94). Sie werden in Modulhandbüchern beschrieben und zusammengefasst dargestellt. Formal gesehen können die einzelnen Module in unterschiedlichen Lehr- und Lernformen (Vorlesung, Seminar, Übung, Praktika) ausgestaltet sein, wobei jedoch anders als bisher üblich eine konsequente Orientierung an der Erreichung der Kompetenzziele erforderlich ist (vgl. Terhart 2007, S. 129; Schaper 2012, S. 6). Dadurch soll ein studierendenzentriertes, sprich selbstgesteuertes, aktives und partizipatives Lernen ermöglicht werden (vgl. DAAD 2008, S. 24 f.; Moschner 2010).

Module lassen sich definieren als

- „[…] in sich abgeschlossene Lerneinheiten,
- die durch transparente Ziele umschrieben werden,
- und die Teile eines Ganzen sind (z. B. eines Aus- und Weiterbildungssystems, das zu einer bestimmten Qualifikation führt)" (Keller 2006, S. 303)

Um einer inhaltlichen Überfrachtung entgegenzuwirken, sollen Module von den studienübergreifend zu erwerbenden Kernkompetenzen aus konzipiert werden – auch bekannt als *Shift from Teaching to Learning* (Pietzonka 2013; HRK 2016).

3. Qualifikationsrahmen

Qualifikationsrahmen sind allgemein als systematische Darstellungen von formalen Bildungsabschlüssen zu verstehen, welche unterschiedliche Niveaustufen enthalten und untereinander vergleichbar sein sollen (Speth 2010; KMK 2017). Sie orientieren sich primär an Lernergebnissen und beschreiben diejenigen Kompetenzen, die mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Niveau erworben werden sollen (Bartosch et al. 2019) und existieren auf europäischer (*Framework of Qualifications of the European Higher Education Area – QF_EHEA*, *European Qualifications Framework Lifelong Learning - EQF*), nationaler (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse - HQR, Deutscher Qualifikationsrahmen Lebenslanges Lernen – DQR) und fachlicher Ebene (z. B. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit – QR_SozArb). Die in den jeweiligen Qualifikationsrahmen definierten Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine bestimmte Domäne können dabei zugleich als Ausbildungsversprechen für künftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber bzw. weitere Bildungsinstitutionen verstanden werden (Bartosch 2011). Im Zentrum der jeweiligen Qualifikationsrahmen stehen die Deskriptoren, welche als Lernergebnisse formuliert sind und damit die Abkehr der Inhaltszentrierung zusätzlich unterstreichen. Auf Ebene der Studiengänge bzw. einzelner Module ermöglicht die Beschreibung von Lernergebnissen eine präzise und nachvollziehbare Darstellung der Kompetenzen, welche Lernende am Ende des Prozesses erworben haben sollen. Gleichzeitig fördern diese im Sinne der Lissabon-Konvention und des Bologna-Prozesses Strukturen für Vergleichbarkeit, Mobilität und Anrechenbarkeit (Bartosch 2019). Zur Berücksichtigung unterschiedlicher Abstraktionsgrade (z. B. Studiengang und Modul) und Niveaustufen (z. B. Bachelor und Master) werden in der Regel Lernzieltaxonomien eingesetzt (Bartosch 2011). So verweisen beispielsweise die in Modulen definierten Lernergebnisse auf übergeordnete Lernergebnisse (Deskriptoren) eines Qualifikationsrahmens oder -profils.

3.1 Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)[1]

Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde am 21.04.2005 unter Federführung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet. Er beinhaltet eine verbindliche, nationale und spezifische Formulierung des QF_EHEA und verweist gleichermaßen auf die Ergebnisse der *Joint Quality Initiative* sowie des Tuning-Projekts (Bartosch 2009). Anhand der Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung wird die studiengangs- und curriculaspezifische Verbindlichkeit für die Hochschulen verdeutlicht (Akkreditierungsrat 2013, 11). Aufgrund einer fehlenden Differenzierung zur beruflichen Bildung, welche aus Gründen der Durchlässigkeit, Anrechnung und Anerkennung zwingend erforderlich ist, wurde der HQR am 16.02.2017 in novellierter Form verabschiedet. Das überarbeitete Kompetenzmodell des HQR entfaltet sich in vier Dimensionen:

- Wissen und Verstehen
- Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen
- Kommunikation und Kooperation
- Wissenschaftliches Selbstverständnis, Professionalität

Das Kompetenzmodell des HQR versucht, die wesentlichen Merkmale hochschulischer Bildung zu skizzieren bzw. Kompetenzen zu beschreiben, welche in der Verschränkung generischer und domänenspezifischer Kompetenzen eine akademische Persönlichkeit auszeichnen. Die folgende Abbildung skizziert das überarbeitete und aktuell gültige Kompetenzmodell für den HQR, welches in seiner Darstellung zugleich auf die Kompetenzdimensionen des DQR verweist und folglich die Kompatibilität dazu unterstreicht.

[1] Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse liegt in der Version von 2005 als auch von 2017 vor. Zur besseren Unterscheidung wird für die erste und nicht mehr gültige Version die Abkürzung QR_DH verwendet. Die Version von 2017 wird mit HQR abgekürzt.

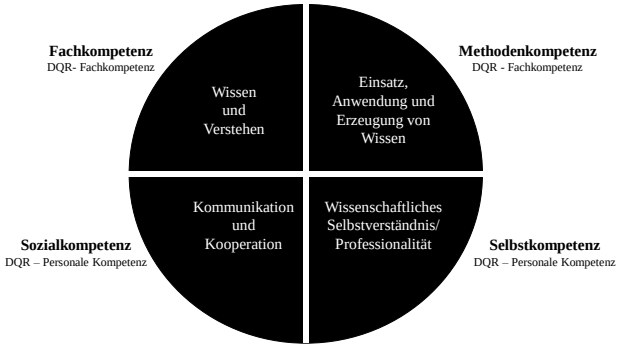


Abbildung 1: Kompetenzmodell des HQR in der aktualisierten Fassung, eigene Darstellung in Anlehnung an Bartosch (2019, S. 10)

3.2 Fachqualifikationsrahmen und -profile

Mit Bezug auf den HQR (bzw. QR_DH) und den QF_EHEA sind in den vergangenen Jahren zahlreiche sogenannte sektorale Qualifikationsrahmen (Fachqualifikationsrahmen, FQR) entstanden, welche eine domänenspezifische Umsetzung der HQR-Logik vornehmen. Fachqualifikationsrahmen beschreiben einen fachlichen Konsens innerhalb einer Disziplin und bieten zugleich auf Ebene der Hochschulen und Studiengänge Raum für individuelle Ergänzungen (Bartosch 2004). Ein FQR kann somit zur Konzeption neuer Studiengänge und Curricula herangezogen werden und ermöglicht zugleich eine europäische Vergleichbarkeit (Schäfer 2016; HRK 2017). Innerhalb der Sozialen Arbeit wurde seitens des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) im Jahre 2006 ein erster sektoraler Qualifikationsrahmen vorgelegt. Dieser liegt nun seit 2016, mit Berücksichtigung der Überarbeitung des HQR, in novellierter Fassung vor (vgl. Schäfer 2017, S. 118).

Unter Zugrundelegung der Kompetenzeinteilung des HQR wird der QR_SozArb in folgenden Dimensionen unterteilt und innerhalb dieser mit unterschiedlichen Deskriptoren beschrieben:

A Wissen und Verstehen/Verständnis,
B Beschreibung, Analyse und Bewertung,
C Planung und Konzeption Sozialer Arbeit,

D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit,
E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit,
F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit,
G Persönlichkeit und Haltungen.

So wird exemplarisch für den Bereich Wissen und Verstehen/Verständnis (A) auf Bachelorebene folgender Deskriptor ausgewiesen:

„A-BA-1: BA-Level-Absolvent*innen weisen ein breites und integriertes Wissen und Verständnis der allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen, der Geschichte, der gesellschafts-, organisations- und professionstheoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit und eines exemplarischen Lernfeldes auf."

Die genannten Dimensionen mit den zugehörigen Deskriptoren lassen sich wiederum in die Kompetenzbereiche des HQR einbinden, was die Kompatibilität der beiden Qualifikationsrahmen unterstreicht.

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Dimensionen des HQR und des QR_SozArb, eigene Darstellung

Für bestimmte Fachdisziplinen innerhalb einer Domäne kommen sogenannte Qualifikationsprofile zum Einsatz. Seit dem Jahre 2009 liegt für das Arbeits- und Berufsfeld Schulsozialarbeit mit dem Qualifikationsprofil Schulsozialarbeit (QP_SSA) ein erstes fachliches Konzept zur Kompetenzentwicklung und somit zur Gestaltung entsprechender Studiengänge vor (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009b). Das Profil orientiert sich am „Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit" (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009a) und ist anschlussfähig an die Systematik weiterer und übergeordneter Qualifikationsrahmen (vgl. Eibeck 2009, S. 87), was in der folgenden Abbildung verdeutlicht wird.

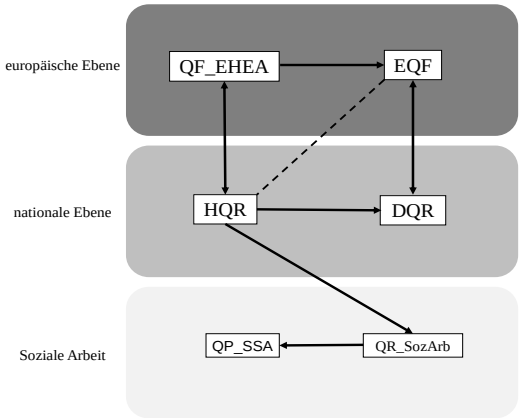


Abbildung 3: Verortung des QP_SSA innerhalb nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen, eigene Darstellung

Das Profil wurde mit Fachkräften der Sozialen Arbeit aus Wissenschaft und beruflicher Praxis sowie unter Einbezug der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft auf der Grundlage des QR_SozArb entwickelt. Da die Schulsozialarbeit wie auch die Institution Schule in den vergangenen Jahren einem großen Wandel ausgesetzt ist, beispielsweise durch den Ausbau der Ganztagsschulen (Boßhammer et al. 2017), die Schulstrukturveränderungen im Rahmen des DigitalPakts Schule 2020 (Stüwe & Ermel 2019), die Umsetzung von Inklusion innerhalb der Schule (Haude et al. 2018) sowie die Integration von Geflüchteten im Schulalltag (Seibold 2015), war die Überarbeitung des QP_SSA angezeigt. Im Folgenden soll unter Zugrundelegung des HQR die Entwicklung bzw. Überarbeitung eines fachspezifischen Qualifikationsprofils und zugehörigen Kompetenzmodells als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Studiengänge skizziert werden.

4. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Schulsozialarbeit unter Zugrundelegung des Qualifikationsprofils

Das QP_SSA ist in seiner Logik analog zum QR_SozArb konzipiert und unternimmt eine grundlegende Unterscheidung zwischen Deskriptoren auf Bachelor- und Masterebene. Die Kompetenzerfordernisse für die Schulsozialarbeit konkretisieren sich dabei auf die in Abbildung 2 genannten Dimensionen. Für die Überarbeitung des bestehenden

Qualifikationsprofils kam in einem ersten Schritt eine Fokusgruppenmethode (vgl. Lamnek & Krell, S. 384 ff.) zum Einsatz, in welcher die Dimensionen und Deskriptoren des QP_SSA modifiziert und gleichzeitig um das PhD-Level ergänzt werden sollten. Bei der Zusammensetzung der Expertinnen und Experten wurde ein Gleichgewicht aus Theorie und Praxis angestrebt. Neben der Rekrutierung von Fachkräften aus der schulsozialarbeiterischen Praxis wurden darüber hinaus auch Leitungsfachkräfte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe einbezogen, um einerseits das für Leitungspositionen vorgesehene Master-Level ausreichend abzudecken sowie Aussagen darüber zu erhalten, welche Kompetenzerfordernisse seitens der Leitungskräfte hinsichtlich der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter erwartet werden. Darüber hinaus wurde die Gruppe um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Sozialen Arbeit, der Allgemeinen Pädagogik und der Psychologie ergänzt, um dezidiert hochschulische Anforderungen beschreibbar machen zu können. Insgesamt waren folgende Berufsgruppen vertreten:

- zwei Hochschulvertretungen,
- vier Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit,
- drei Leitungskräfte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Exemplarisch können die Überarbeitungen an zwei Stellen deutlich gemacht werden.

QP_SSA (2009)	QP_SSA (neu)
F: Allgemeine professionelle Fähigkeiten und Eigenschaften des/der Schulsozialarbeiter/in	F: Allgemeine professionelle Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Schulsozialarbeit
G: Persönlichkeitsmerkmale	G: Haltungen und professionelles Selbstverständnis

Abbildung 4: Gegenüberstellung der Kategorien des QP_SSA in der revidierten und ursprünglichen Fassung, eigene Darstellung

QP_SSA (2009)	QP_SSA (neu)
F-BA-6: Absolvent*innen auf BA-Level besitzen die Einsicht in die Notwendigkeit von und Bereitschaft zu ständiger	F-BA-6: BA-Absolvent*innen verfolgen ihre ständige Weiterbildung. Dabei stellen sie sich den gesellschaftlichen

Fort- und Weiterbildung sowie Aktualisierung des eigenen fachlichen Wissens.	Herausforderungen (z. B. Gender- und Machtverhältnisse, kulturelle Diversität, gesellschaftliche Verteilungsmechanismen).

Abbildung 5: Gegenüberstellung der Deskriptoren des QP_SSA in der revidierten und ursprünglichen Fassung, eigene Darstellung

Das überarbeitete QP_SSA wurde anschließend hinsichtlich seiner Kategorien im Rahmen einer quantitativen Befragung mit Fachkräften der Schulsozialarbeit ($n = 245$) mittels standardisiertem Fragebogen auf seine Vollständigkeit überprüft. Aus den Ergebnissen konnte abgeleitet werden, dass die Kategorien des QP_SSA geeignet erscheinen, da sie allesamt von den befragten Fachkräften des Arbeitsfeldes für relevant erachtet wurden. Ausgehend von einem nun überarbeiteten und aktualisierten Qualifikationsprofil für die Schulsozialarbeit (vgl. Schieder 2020, S. 149 ff.) konnte die Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Arbeitsfeld verfolgt werden. Hierzu wurde das überarbeitete QP_SSA als Kategoriensystem für die Auswertung der einschlägigen Fachliteratur zur Schulsozialarbeit ($n = 49$) mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Im Zentrum der Analyse stand dabei die Identifikation von Kompetenzerfordernissen für Fachkräfte der Schulsozialarbeit. Zur ausreichenden Berücksichtigung der beruflichen Perspektive wurden im Anschluss Stellenanzeigen (Sailer 2009) zur Schulsozialarbeit ($n = 68$) ebenfalls mittels strukturierender Inhaltsanalyse auf entsprechende Kompetenzbeschreibungen von Schulsozialarbeitsfachkräften hin untersucht. Die Durchführung leitfadengestützter Expertinnen- und Experteninterviews (Helfferich 2014) mit Leitungsfachkräften ($n = 9$) der freien und öffentlichen Jugendhilfe lieferte darüber hinaus einen Blick auf die erwarteten Kompetenzen von angehenden Schulsozialarbeitsfachkräften, welche seitens der Anstellungsträger formuliert werden. Die Ergebnisse wurden ebenfalls mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring 2015) qualitativ ausgewertet. Das Zusammenführen der Ergebnisse aus den unterschiedlichen empirischen Zugängen (Triangulation) ermöglichte die Bildung eines Kompetenzmodells für das Arbeits- und Berufsfeld Schulsozialarbeit, was anhand der folgenden Abbildung verdeutlicht werden soll.

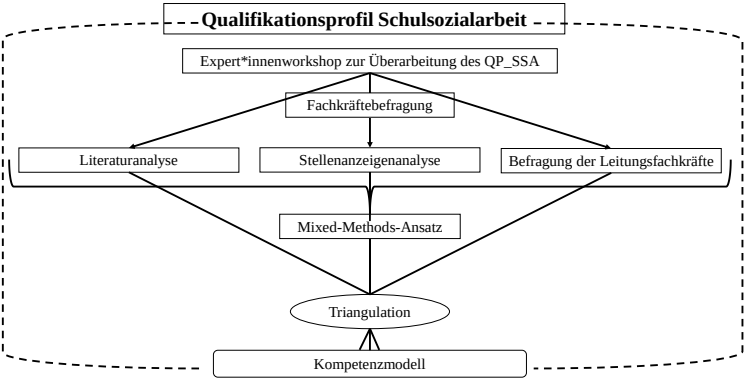


Abbildung 6: Forschungsdesign zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Schulsozialarbeit, eigene Darstellung

Das entwickelte Kompetenzstrukturmodell für die Schulsozialarbeit ist durch die Berücksichtigung des QP_SSA und des HQR gänzlich in einen domänenspezifischen und gleichzeitig hochschulischen Rahmen eingebettet. Die Kompatibilität mit den übergeordneten Qualifikationsrahmen wird anhand der folgenden Abbildung verdeutlicht.

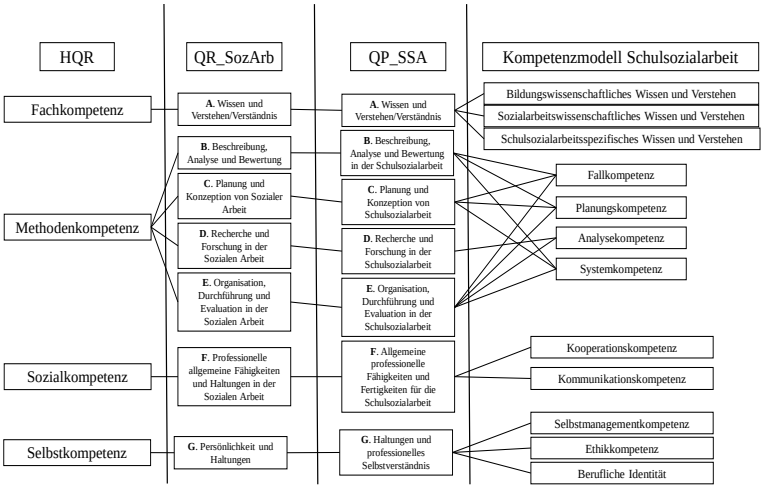


Abbildung 7: Verbindungslinien des Kompetenzmodells zum QP_SSA, QR_SozArb und HQR, eigene Darstellung

Die identifizierten Kompetenzdimensionen ermöglichen eine Zuordnung zum QP_SSA und referieren allgemein auf das Kompetenzmodell des HQR. Das Kompetenzmodell dient als Grundlage für die Entwicklung neuer Studiengänge oder Studienschwerpunkte auf Bachelor- und Masterebene. Eine Schrittabfolge zur kompetenzorientierten Ausgestaltung neuer, an den Bologna-Kriterien orientierten Studiengänge, welche im Rahmen des Tuning-Projekts (González & Wagenaar 2005) entwickelt und zwischenzeitlich von zahlreichen Hochschulen in dieser Form übernommen wurde (Schaper 2012), verdeutlicht die Notwendigkeit von Qualifikations- und Kompetenzprofilen.

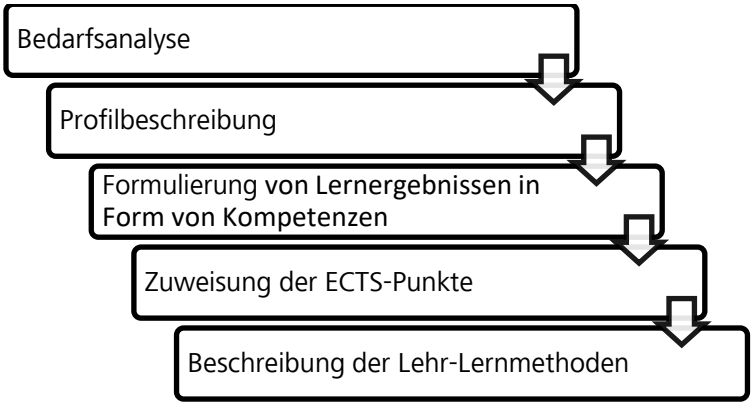


Abbildung 8: Schrittfolge in der Gestaltung kompetenzorientierter Studiengänge, eigene Darstellung in Anlehnung an González & Wagenaar (2006)

Betrachtet man die aufgelisteten Arbeitsschritte, so wird deutlich, dass anhand empirischer Untersuchungen und der abschließenden Bildung des Kompetenzmodells bereits wesentliche Aspekte der Studiengangsentwicklung berücksichtigt wurden. Die Überarbeitung des QP_SSA und die von diesem Punkt aus vorgenommene Kompetenzmodellentwicklung liefert eine kompetenzorientierte Profilbeschreibung für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Abgesehen von der Festlegung entsprechender Verteilungen von ECTS-Punkten und der Planung geeigneter Lehr-Lern-Methoden kann unter Zugrundelegung des Kompetenzmodells, verbunden mit dem in neuer Fassung vorliegenden QP_SSA, die Konstruktion von Studiengängen für die Schulsozialarbeit vorangetrieben werden. Die Konstruktion von Studienangeboten für die Schulsozialarbeit

findet dabei stets ihren konstitutiven Ausgangspunkt im HQR, welcher als nationales Referenzinstrument für den QF_EHEA zu sehen ist und dessen Verbindlichkeit sich wesentlich aus den Akkreditierungsbestimmungen für Studiengänge sowie dem im Bologna-Prozess abgestimmten europäischen Hochschulraum ergibt (Bartosch 2017). Zur Vergleichbarkeit und Transparenz beruflicher (DQR) und hochschulischer (HQR) Abschlüsse, aber auch zur Unterscheidung der verschiedenen Niveaus (Bachelor, Master) innerhalb akademischer Ausbildungsgänge sowie zur Beschreibung domänenspezifischer Kompetenzerfordernisse (QR_SozArb) kommen Qualifikationsrahmen zum Einsatz. In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass die Konstruktion von Studiengängen eine konkrete Vorstellung vom erfolgreichen Ausgang des Studiums und daher eine „Verkehrung der Zeitachse" (Bartosch et al. 2018) erfordert. Das Kompetenzmodell für die Schulsozialarbeit kann hierzu angewandt werden, da es die Fähigkeiten und Fertigkeiten abbildet, über welche Absolventinnen und Absolventen entsprechender Studienangebote verfügen müssen, um in entsprechenden Arbeitsfeldern handlungsfähig zu sein. Die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Niveaus (Bachelor, Master, PhD) wird durch das überarbeitete und novellierte QP_SSA geleistet. Unter Zuhilfenahme dieser beiden Instrumente können in der Folge Studienangebote auf Bachelor- und Masterebene entwickelt werden, die einerseits domänenspezifisch abgesichert und hochschulpolitisch eingebettet sind. Dies wird anhand der folgenden Grafik, welche das Kompetenzmodell verbunden mit dem QP_SSA als Endprofil eines Studiengangs zur Schulsozialarbeit abbildet und folglich den Ausgangspunkt zur Entwicklung entsprechender Angebote darstellt, verdeutlicht. Die Deskriptoren des QP_SSA bieten dabei die Möglichkeit, zwischen den unterschiedlichen Niveaus auf Bachelor- und Masterebene zu unterscheiden.

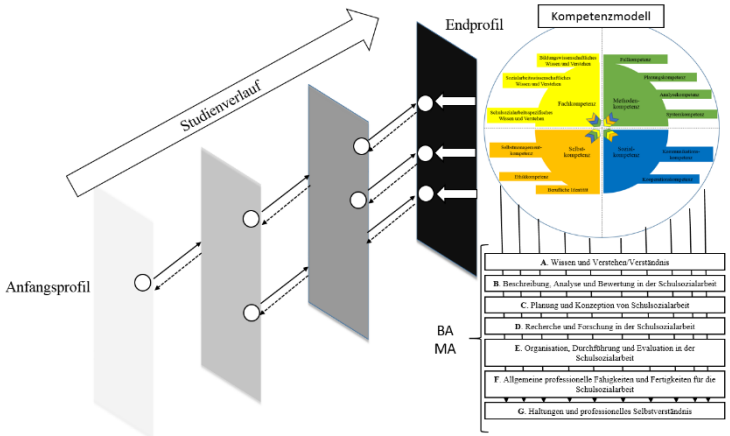


Abbildung 9: Verwendung des Kompetenzmodells und des QP_SSA zur Studiengangsentwicklung, eigene Darstellung in Anlehnung an Bartosch et al. (2018)

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015. Drs. AR 19/2015. Bonn. Online verfügbar unter http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AGFachlichkeit.pdf.

Bartosch, Ulrich (2004): Fachliche Qualifikationsrahmen. Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten. In: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung - HQSL. Unter Mitarbeit von Michaela Fuhrmann, Jürgen Güdler, Jürgen Kohler, Philipp Pohlenz und Uwe Schmidt. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Bartosch, Ulrich (2009): Die Erhöhung von Freiheitsgraden von Forschung und Lehre. In: HRK (Hg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums am 10.-11. April 2008. 1. Auflage. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1), S. 83–106.

Bartosch, Ulrich (2011): Welche Qualifikationen und Kompetenzen bringen die Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor-Abschlüssen für die Arbeit in Jugendämtern mit? Schriftliche Ausarbeitung eines Vortrages anlässlich der 17. Gesamtbayerischen Jugendamtsleitungstagung am 10. Mai 2011. Weiden.

Bartosch, Ulrich (2017): Das Studium der Sozialen Arbeit im Bologna-Prozess. In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 95–106.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR-_Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf.

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), S. 28–30. Online verfügbar unter https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/.

Bartosch, Ulrich; Tauch, Christian & Aleksov, Borco (2018): Workshop 1 – Der neue deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. 20 Jahre Bologna-Prozess – Neue Impulse für den Europäischen Hochschulraum. Berlin, 2018.

Boßhammer, Herbert; Schröder, Birgit & Engling, Britta (2017): Jugendhilfe und Schule 2030 – Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Ganztagsschule und am Beispiel von Familienzentren an Grundschulen. In: Institut für Soziale Arbeit e. V. (Hg.): Schwerpunkt: Das Kind im Mittelpunkt. Unter Mitarbeit von Sigrid A. Bathke, Dirk Fiegenbaum, Maren Hilke, Christin M. Jasper, Rabea Pfeifer und Christina Plafky. 1. Auflage. Münster: Waxmann (ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2017), S. 147–168.

DAAD (2008): Lernergebnisse (learning outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Originaltext: Dr. Declan Kennedy; Deutsche Version: Mitchell, Terence, Gehmlich Volker; Steinmann, Marina. Bonn: Gebr. Molberg GmbH.

Eibeck, Bernhard (2009): Strukturen für ein Studium der Schulsozialarbeit. In: Nicole Pötter & Gerhard Segel (Hg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–104.

González, Julia & Wagenaar, Robert (2005): Tuning EducationalStructures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao: Univ. de Deusto.

González, Julia & Wagenaar, Robert (2006): Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung (tuning educational structures in Europe). Bilbao: Univ. de Deusto.

Haude, Christin; Volk, Sabrina & Fabel-Lamla, Melanie (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht (Soziale Arbeit auf einen Blick).

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 559–574.

HRK (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik).

HRK (2016): Modularisierung. Spielräume optimal gestalten. NEXUS IMPULSE FÜR DIE PRAXIS. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz (10. Ausgabe). Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/-fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen-/Impuls_Modularisierung_gestalten_fachwerk_mit_Links_14.03.pdf.

HRK (2017): Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum. NEXUS IMPULSE FÜR DIE PRAXIS. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz (Ausgabe 13). Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/-fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/-impuls_Nr.13_mit_Links.pdf.

Keller, Andreas; Himoeke, Klemens & Staack, Sonja (2010): Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 116).

Keller, Hans-Jürg (2006): Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. In: Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (3), S. 303–314.

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen-_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Struktur-vorgaben.pdf.

KMK (2017): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/-fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009a): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Nicola Pötter & Gerhard Segel (Hg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–45.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009b): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Nicola Pötter & Gerhard Segel (Hg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–76.

Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Moschner, Barbara (2010): Möglichkeiten und Grenzen in modularisierten Studiengängen. In: Ulrike Eberhardt (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 25–44.

Pietzonka, Manuel (2013): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Dissertation. Unter Mitarbeit von Ulrich Teichler. Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, Gabi (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik an der Freien Universität Berlin. Berlin.

Sailer, Maximilian (2009): Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung. Münster: Waxmann Verlag GmbH (Erziehung & Bildung).

Schäfer, Peter (2016): Wissen - Können - Tun: Kompetenzerwerb für die soziale Praxis. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) und seine Implikationen für die Methodendiskussion. In: Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit 41 (9/10), S. 11–19.

Schäfer, Peter (2017): Kompetenzen für die soziale Praxis – Von den Lehrplänen zum Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit

deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 107–136.

Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitarbeit von Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_-kompetenzorientierung.pdf.

Schaper, Niclas; Schlömer, Tobias & Paechter, Manuela (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7 (4), S. I–X.

Schermutzki, Margret (2004): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung - HQSL. Unter Mitarbeit von Michaela Fuhrmann, Jürgen Güdler, Jürgen Kohler, Philipp Pohlenz und Uwe Schmidt. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 1–30.

Schieder, Michael (2020): Schulsozialarbeit mit Kompetenz. Qualifikationserfordernisse eines entstehenden Berufsbildes (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag. Reihe Soziale Arbeit).

Schubarth, Wilfried & Speck, Karsten (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla. Bonn. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/-redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten-_Employability-Praxisbezuege.pdf.

Seibold, Claudia (2015): Junge Flüchtlinge in der Schule. Es sind gezielte und zusätzliche Angebote der Schulsozialarbeit notwendig. In: Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit 40 (11-12), S. 52–61.

Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Zugl.: Passau, Univ., Diss, 2009. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stüwe, Gerd & Ermel, Nicole (2019): Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Terhart, Ewald (2007): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: Hans-Rüdiger Müller & Wassilios Stravoravdis (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, s. l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–147.

Welbers, Ulrich & Gaus, Olaf (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 116).

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. (Drs. 4925-15), Oktober 2015. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html.

Vom Handeln in Unsicherheit. Qualifikationsprofile als Ausgangspunkt im LINAVO-Projekt

Agnieszka Maluga

1. Von K wie Kompetenz bis R wie Rezept. Eine gedankliche Verortung

„Immer, wenn du ein Buch aus der Hand legst und beginnst, den Faden eigener Gedanken zu spinnen, hat das Buch sein angestrebtes Ziel erreicht. – Wenn du rasch umblätterst – Vorschriften und Rezepte suchst und dich ärgerst, dass es so wenige sind – wisse, falls es da Ratschläge und Hinweise gibt, entspricht das nicht dem Willen des Autors“ (Korczak 1999, S. 10).

Diese Gedanken des polnisch-jüdischen Schriftstellers, Kinderarztes und Pädagogen Janusz Korczak[1] sollen diesen Beitrag einleiten.

Keineswegs, um die Lust und Freude am Weiterlesen zu nehmen! Korczaks Mahnung, es gäbe keine schnellen und rezeptartigen Ratschläge, soll vielmehr die Lust und Freude am Weiterlesen steigern. Wie das? Indem die Freiheit zum Weiterdenken und Anders-Denken befördert und zum Ausgangspunkt eigener Konzeptüberlegungen genommen wird.

Natürlich, wenn das Gericht gänzlich unbekannt ist, auch die Zutaten einem fremd, ist man gut damit beraten, dem Rezept aufmerksam zu folgen. Die Philosophin Natalie Knapp hebt hervor, dass uns die

[1] Namhafte Größen der Wissenschaft, wie der Entwicklungspsychologe Jean Piaget, besuchten die Warschauer Waisenhäuser, die Janusz Korczak (1878/79-1942) geleitet hat. Sie waren als Schmiede demokratiepädagogischer Innovation über die Grenzen Polens bekannt. Korczak etablierte sich als konstitutioneller Pädagoge, der das Erzieher-Zögling-Verhältnis auf die Fundamente von Partizipation, Achtung und Demokratie stellte. Am 6. August 1942 verlieren sich die Spuren seines Lebensweges. Gemeinsam mit den ihm anvertrauten Kindern und seinen Mitstreitern wird er aus dem Warschauer Ghetto in das Vernichtungslager Treblinka deportiert. Dort werden die Kinder und die Erwachsenen ermordet.

Unsicherheit zum behutsamen Vorgehen einlädt, denn Unsicherheit entschleunigt unser Handeln, weil es angebracht ist, sich nur vorsichtig in den noch nicht kartografierten Raum vorzuwagen. Unsicherheit beschleunige die Handlungen nicht, das übernehme die Angst, so Knapp (2015). Das Rezept hilft uns dabei, sich zu sortieren. Nur sind nicht immer alle Zutaten vorhanden, nicht immer kann die Schrittfolge ohne Abweichung eingehalten werden. Während des Prozesses – und man kann sich noch so gut sortiert haben – werden Abweichungen notwendig, weil das Vorgehen der entsprechenden Situation angepasst werden muss. Und hier entsteht nun eine kreative Lücke. Diese Lücke ist keine Einladung zur Willkürlichkeit oder Fahrlässigkeit. Was sie ermöglicht, ist individuelles, selbstbestimmtes Handeln in die Unsicherheit hinein. Nicht immer, aber meistens schmeckt es dann auch ganz gut.

Rezepte unterstützen uns also dabei, in noch unbekannten Situationen umsichtig vorzugehen; ob beim Kochen oder anderen Dingen, die organisiert werden wollen. Die Unsicherheit und Unbestimmtheit des Lebens erfordern aber auch die Fähigkeit, sich auf das Unbekannte einzulassen, nicht wissend, was passiert. Indem der Mensch handelt, wird er tätig, und durch dieses immerwährende Tätigsein ist er als Mensch lebendig und erschafft sich und seine Welt immer wieder neu. Dieses tätige Leben als Unterwegs-Sein und immer wieder Neuwerden beinhaltet nach Hannah Arendt (2007) den Sinn des Lebens und ist gleichsam *Conditio humana*. Man könnte sagen, wir sind nicht nur zur Freiheit, sondern auch zum Handeln verurteilt. Der Mensch wird tagtäglich mit der Aufforderung konfrontiert, tätig zu werden, und „bei aller Unsicherheit wird man auf der Basis unvollständigen und widersprüchlichen Wissens handeln müssen – selbst dann, wenn aufgrund des Nicht-Wissen-Könnens unbeabsichtigte Nebenfolgen auftreten werden" (Haan 2014, S. 382).

Und hier sind wir schon bei der Definition von Kompetenz angelangt. Kompetenz ist – verkürzt gesagt – die Befähigung zum Handeln in Unsicherheit, so Guido Pollak. Pollak (2014b) denkt Bildung vom kompetenztheoretischen Bildungsverständnis her dynamisch: Bildung wird verstanden als Befähigung zu einem (individuell und gesellschaftlich) mündigen Umgang mit Unsicherheiten, Gleichzeitigkeiten, mit

Orientierungslosigkeit und Pluralität. Für diesen mündigen Umgang bedarf es in einer offenen Gesellschaft einer Vielzahl an Kompetenzen.[2]

Es ist unter anderem die Aufgabe der unterschiedlichen Bildungsgänge – ob an Hochschulen oder in anderen (beruflichen) Bildungsinstitutionen –, den Erwerb dieser Kompetenzen bei den Lernenden zu initiieren und zu begleiten. Welche Kompetenzen als genuin hochschulisch definiert werden und damit eine akademische Persönlichkeitsentwicklung beschreiben, weist dabei der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (im weiteren Verlauf: HQR) in seiner Neukonzeptionierung transparent aus (vgl. Bartosch et al. 2019).

Die prozesshafte Aneignung dieser Kompetenzen wird durch einen Studienverlauf und Studienaufbau unterstützt, der sich selbst als kompetenzorientiert ausweist. Wie ein Prozess aussehen könnte, der in eine kompetenzorientierte und damit auch anrechnungsgerechte Studiengangskonstruktion mündet, möchte dieser Beitrag beispielhaft skizzieren.[3]

2. Vom Lernen im Netz und dem Aufstieg vor Ort. Hochschule immer wieder neu denken

LINAVO, das bedeutet: **L**ernen **i**m **N**etz und **A**ufstieg **v**or **O**rt!

LINAVO war auch das gemeinsame Ziel von 4 Hochschulstandorten[4] im norddeutschen Raum. Eine nachhaltige Entwicklung der regionalen

---

[2] Das Verständnis von Kompetenz, das Guido Pollak seinen Überlegungen zum kompetenztheoretischen Bildungsbegriff zugrunde legt, beschreibt er – in Anlehnung an die Kompetenzbeschreibungen von Jürgen Baumert – wie folgt: „[D]emnach sind Kompetenzen in lebenslangen Lernprozessen erworbene dauerhafte, aber veränderbare kognitive, volitionale, emotionale, affektive, psychomotorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen welche ein Individuum befähigen, hinsichtlich subjektiver und objektiver Bewertungsmaßstäbe sach- und situationsadäquat auf die ambivalenten (Chancen vs. Risiken) Anforderungen des Umgangs mit Pluralität, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit in der Biographiegestaltung mündig zu agieren." (Pollak 2014a, S. 20)

[3] Die hier ausgewählten Konzeptideen stellen Auszüge aus dem Arbeitsheft zum LINAVO-Konzept dar. Die ausführliche Darlegung findet sich bei Bartosch et al. 2015. Die vollständige Dokumentation des LINAVO-Projektes findet sich unter: https://linavo2.oncampus.de/loop/Arbeitspaket_8.

[4] Am LINAVO-Vorhaben beteiligten sich die Fachhochschulen aus Heide, Kiel und Lübeck sowie die Europa-Universität Flensburg (nur innerhalb der ersten Förderphase).

Hochschulstandorte in Schleswig-Holstein stand dabei im Mittelpunkt. Die beteiligten Hochschulen des Projektvorhabens hatten sich zum Ziel gesetzt, die Öffnung der hochschulischen Bildungsinstitutionen für neue Zielgruppen gemeinsam und nachhaltig zu gestalten. Indem Kompetenzen, Strukturen und Ideen gebündelt wurden, konnte eine disziplinübergreifende und vielfältig nutzbare Plattform für hochschulische Bildung entwickelt werden.

Im LINAVO-Verbundprojekt[5] engagierten sich die Akteure u. a. dafür, dass mithilfe innovativer virtueller Studiengangsgestaltung berufstätigen Menschen mit hoher fachlicher Expertise Studienmöglichkeiten angeboten werden konnten, die ihren besonderen Lebens- und Arbeitsbedürfnissen angepasst waren. Handlungsleitend war die Überzeugung, dass es notwendig ist, die Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen und diese Öffnungsprozesse innovativ zu gestalten, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden miteinander in Einklang zu bringen. Das jedoch, ohne die spezifischen Charakteristika der beteiligten Bildungsinstitutionen und damit geltende (in diesem Fall: hochschulische) Standards zu negieren oder aufzuweichen.

Die Wahrung des akademischen Selbstverständnisses bei gleichzeitiger Öffnung der Hochschultüren für neue Zielgruppen gelang dadurch, dass sich die LINAVO-Studiengangskonzeption unmittelbar auf die Prämissen des HQR bezogen hat. Durch den Rekurs auf die Vorgaben des HQR konnte der essenziellen Vernetzung von Anrechnungsmodalitäten, kompetenzorientierter Studiengangskonstruktion und dem Kern hochschulischer Bildung – dem forschenden Lehren und Lernen – im LINAVO-Anrechnungskonzept Rechnung getragen werden.

An der Fachhochschule Kiel, einem der Projektstandorte im LINAVO-Verbund, wurden die kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung und die Konzeption eines transparenten Anrechnungssystems außer-

[5] Eingebunden war LINAVO in das Vorhaben „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Die erste Förderphase (2011-2015) wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen FKZ 16OH11060 gefördert. Die zweite Förderphase (2015-2017) wurde nur noch aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 16OH12030 gefördert.

hochschulisch erworbener Kompetenzen verantwortet.[6] Die am Projekt beteiligten Hochschulstandorte wurden vom Team am Standort Kiel dabei unterstützt, die Studiengänge, die innerhalb des LINAVO-Projektes neu entstanden, kompetenzorientiert und anrechnungsgerecht zu konzipieren.

Die Erprobung und Implementierung des Anrechnungskonzeptes erfolgte parallel mit der Entwicklung der Studiengänge, denn Studiengangsentwicklung und Anrechnungssystematik müssen gleichsam von Anfang an miteinander verschränkt und aufeinander bezogen werden.

Das ausgearbeitete Verfahren der kompetenzorientierten und anrechnungsgerechten Studiengangsentwicklung wird in diesem Beitrag kurz vorgestellt; eine ausführliche Darlegung der Projektergebnisse erfolgte bereits mit Projektabschluss. In diesem Beitrag können die zentralen Befunde nur verkürzt wiedergegeben werden. Die Ausführung beschränkt sich hier sich vorwiegend auf den ersten Schritt im LINAVO-Konzept, der Erstellung eines Qualifikationsprofils (mit Bezug zur Entwicklung von Selbsttest-Aufgaben) als dem Rückgrat jeglicher Anrechnungsvorhaben:

[6] Die wissenschaftliche, externe Begleitung an der Fachhochschule Kiel hatte Ulrich Bartosch inne unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Agnieszka Maluga. Projektgegenstand in LINAVO war die Entwicklung der Online-Bachelor-Studiengänge Maschinenbau und Regenerative Energietechniken sowie die Online-Master-Studiengänge Tourismusmanagement, Regulatory Affairs für die Medizintechnik sowie Baumanagement.

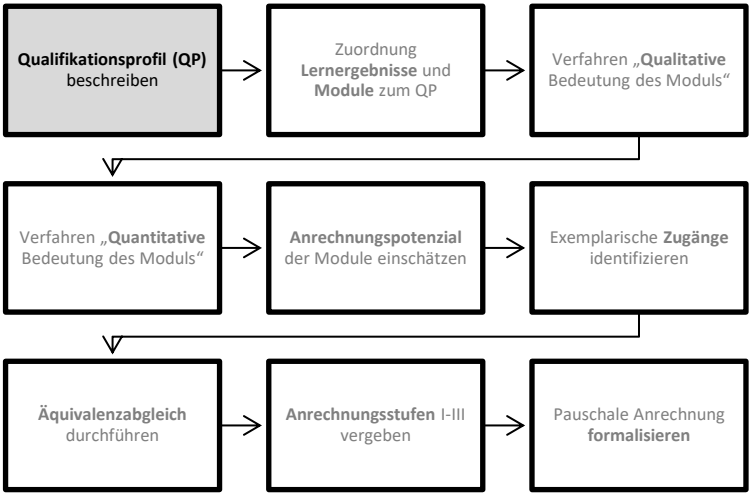


Abbildung 1: Verfahren der Anrechnung bei LINAVO

Die Losung im LINAVO-Projekt hieß: Es ist wichtig, vom Ende her zu denken, um anzufangen! Was heißt das für die Studiengangsentwicklung? Mit der Beschreibung eines Qualifikationsprofiles[7] zu beginnen!

3. Vom Ende her anfangen. Qualifikationsprofile als Ausgangspunkt und Zielsetzung

Das Denken vom Prozessende her wird notwendig, um zusammen mit den Lehrenden und Lernenden eine klare Vorstellung vom erfolgreichen Ausgang des Studiums zu entwickeln und transparent zu machen. Das Instrument, mit dessen Hilfe das möglich werden kann, ist ein Qualifikationsrahmen. Er beschreibt in allgemeiner Form, über welche Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge nach dem erfolgreichen Abschluss verfügen. Die Beschreibungen der im Qualifikationsrahmen ausgewiesenen Deskriptoren (das sind generische

[7] Im LINAVO-Projektverbund wird von einem Qualifikations*profil* (und nicht -rahmen) gesprochen, wenn die Beschreibung der Befähigungen auf der Mikroebene eines einzelnen Studiengangs vorgenommen wird und nicht die übergeordneten Befähigungen einer ganzen Fachdisziplin gemeint sind, die dann in einem Fachqualifikationsrahmen beschrieben werden.

Meta-Beschreibungen von Lernergebnissen) verweisen durch ihre Taxonomie auf das Niveau des Studienabschlusses (Master, Bachelor oder Doktorgrad).

Das LINAVO-Verbundprojekt teilte das im HQR ausgewiesene Wissenschaftsverständnis: die Ausbildung einer akademischen Persönlichkeit, die prozesshaft zur reflexiven Wissensanwendung und kritischen Wissensgenerierung befähigt wird. Die HQR-Struktur liegt daher der LINAVO-Prozesslogik in Bezug auf Studiengangsentwicklung und Anrechnungskonzept konsequent zugrunde, wie nachfolgende Abbildung beispielhaft veranschaulichen soll:

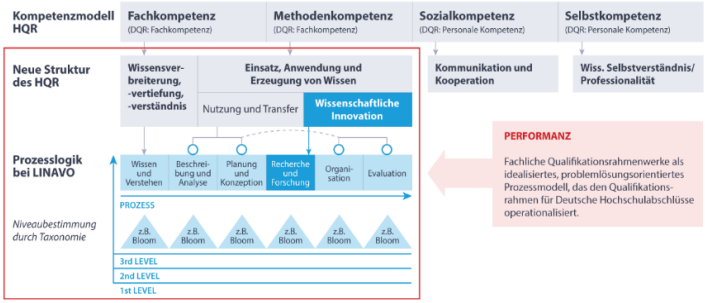


Abbildung 2: Das in den HQR integrierte LINAVO-Konzept (Interne LINAVO-Projektgrafik)

Die konzipierten LINAVO-Studiengänge operationalisieren die im HQR ausgewiesenen Kompetenzen als Performanz. Damit gemeint ist eine individuelle und situationsabhängige, sich immer wieder neu konkretisierende Handlungskompetenz. Eine holistische Auffassung des Kompetenzbegriffs, wie sie von Franz E. Weinert (1999, 2001) formuliert worden ist, prägte die Vorstellung von Kompetenz im LINAVO-Projekt: Kompetenz als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit sowie motivationale und soziale Bereitschaft, Probleme erfolgreich und verantwortungsvoll lösen zu können. Die dem LINAVO-Konzept zugrundeliegende Prozesslogik von Studiengangsentwicklung folgte dabei dem Ansatz des professionellen Handelns als Problemlösung, welcher dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit zugrunde liegt. Dieser wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit als erster deutscher Fachqualifikationsrahmen 2008 verabschiedet und 2016 überarbeitet (vgl. Schäfer & Bartosch 2016).

A. Wissen Verstehen Verständnis	B. Beschreibung Analyse Bewertung	C. Planung Konzeption	D. Recherche Forschung (genuin hochschulisch)	E. Organisation, Durchführung und Evaluation
Sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen Grundlagen des Faches und der korrespondierenden Wissenschafts-bereiche.	Aufgabenstellung bestimmen und Bereichen zuordnen. Identifikation und Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung.	Prozesse, Produkte und Dienstleistungen planen und Konzepte für die Durchführung entwickeln.	Forschungsfragen bearbeiten und Methoden der Informationsbeschaffung anwenden. Qualitative und quantitative Methoden anwenden und Daten interpretieren.	Konzepte und Planungen organisieren, durchführen und evaluieren. Wissen und Können in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert
F. Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen				
PhD Level →				
MA Level →				
BA Level →				

Abbildung 3: Strukturlogik des Fachqualifikationsrahmens Soziale Arbeit

Die im Qualifikationsprofil der LINAVO-Studiengänge beschriebenen Qualifikationsanforderungen an die Studentinnen und Studenten weisen ausführlich ihre Befähigungen auf den Ebenen von Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Forschung und Recherche, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation in Bezug auf die jeweiligen fachspezifischen Anforderungen nach. Das genuin wissenschaftliche Selbstverständnis konkretisiert sich ganz im Rekurs auf den HQR in der Erzeugung neuen Wissens mit wissenschaftlichen Methoden. Dieses hochschulische Profil befähigt – im Gegensatz zu einem fachschulischen – zur wissenschaftlichen Innovation und weist damit aus, dass sich die Kompetenzprofile von Akademikerinnen und Akademikern von Kompetenzprofilen der beruflichen Bildung ergänzend unterschieden.

Im Qualifikationsbereich

- „Wissen/Verstehen/Verständnis“ stehen die kognitiven Wissensbestände des jeweiligen Studiengangs, das disziplinäre Fachwissen und die korrespondierenden Bezugsdisziplinen im Vordergrund. Die Wissensbestände sind in der spezialisierten Tiefe und generalistischen Breite, die der Niveausetzung (Ba, Ma, PhD) entsprechen, nachzuweisen.

- „Beschreibung, Analyse und Bewertung“ ist die Befähigung zur Identifikation und Abklärung von fachrelevanten, typischen Problem- und Aufgabenstellungen nachzuweisen. Die analytische Bewertung von Produkten, Dienstleistungen, Rahmenbedingungen oder Prozessen usw. erfolgt auf Grundlage der zuvor ausgewiesenen Wissensbestände und Wissensverständnisse.
- „Planung und Konzeption“ kommt das begründete, sich auf die vormalige Analyse stützende Entwickeln und Konzeptionieren zum Tragen.
- „Organisation, Durchführung und Evaluation“ stehen Befähigungen im Vordergrund, die eine erfolgreiche Umsetzung von komplexen Abläufen, Konzeptionen etc. nachweisen. Durch eine angemessene und situationsadäquate Anwendung von Instrumenten und Verfahren der Qualitätssicherung wird ferner die Befähigung zur abschließenden reflexiven Evaluation nachgewiesen.
- „Recherche und Forschung“ als genuin hochschulischer Qualifikationsbereich erbringen den Nachweis der kontrollierten Bearbeitung von Forschungsfragen über das Entwickeln von angemessenen Forschungsdesigns unter begründeter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnismethoden (der Informationsbeschaffung und Datenauswertung). Die Übertragung dieses problemlösungsorientierten Handlungsmodells auf den berufsbildenden (fachschulischen) Bereich erfolgt daher ohne diesen Qualifikationsbereich.

Die Berücksichtigung domänenspezifischer (fachlicher) sowie generischer (überfachlicher) Kompetenzen zeichnet einen qualitativ anspruchsvollen, kompetenzorientierten Studiengang aus. Jedes erfolgreiche professionelle Arbeiten wird jedoch darüber hinaus auch durch fachunabhängige Aspekte bestimmt, die sich in Persönlichkeitsmerkmalen und Haltungen widerspiegeln können. Diese werden unter dem Bereich „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“ den Kompetenzen an die Seite gestellt. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass Persönlichkeitsdispositionen keine Kompetenzen sind.

Die Persönlichkeit und das Selbstkonzept eines Menschen sind vielfältig in ihrer Ausprägung, beispielsweise bezüglich der Temperamentmerkmale (vgl. Krampen 2002). Kompetenzentwicklung und Persönlichkeits-

entwicklung können wechselseitig aufeinander einwirken: Kompetenzentwicklung kann einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten (Maile-Pflughaupt, Stief in diesem Band). Aber es handelt sich um zwei verschiedene Aspekte. So kann ein introvertierter Mensch über den Lebensverlauf einen Kompetenzzuwachs (beispielsweise sozialer Kompetenzen) erwerben und dennoch ein introvertierter Mensch bleiben. Es war jedoch auch nicht die Aufgabe, aus ihm einen anderen Menschen (in diesem Fall: einen extrovertierten) „zu machen". Darüber hinaus verbietet sich jede Idee einer „Machbarkeit des Menschen" und damit jedweder Zugriff auf seine Persönlichkeit. Jeder Mensch verfügt über ein individuelles Persönlichkeitsprofil, das es respektvoll zu achten gilt. Und es ist dieses, das den Ausgangspunkt und nicht die Zielsetzung für Kompetenzentwicklung bildet.

Entwicklung eines Qualifikationsprofils

In den ersten LINAVO-Sitzungen mit den Studiengangsleitungen und Modulverantwortlichen zur Entwicklung eines Qualifikationsprofils wurde die Frage diskutiert, welche übergeordneten Lernergebnisse professionelles und erfolgreiches – beispielsweise ingenieurwissenschaftliches – Handeln nachweist. Die im Qualifikationsprofil angelegte problemlösungsorientierte Prozessstruktur zeichnet das professionelle Handeln durch Fachkräfte aus. Der Ausgangspunkt für die Beschreibung der Lernergebnisse findet sich in einer typischen und daher erwartbaren Tätigkeitsbeschreibung, beispielsweise der Ingenieurin oder des Ingenieurs. Erzählgenerierende Fragen wie „Was machen die Absolventinnen und Absolventen dieses Studienganges, wenn sie das Studium erfolgreich absolviert haben und in das Praxisfeld gehen?" strukturierten die Gespräche.

Im Prozessverlauf entstand in der Zusammenarbeit der Studiengangsverantwortlichen ein Qualifikationsprofil für den Online-Studiengang Regenerative Energietechnik (Bachelor), das auszugsweise vorgestellt werden kann:

Online-Studiengang Regenerative Energietechnik (Bachelor)	
Die Absolventinnen und Absolventen …	
A Wissen und Verstehen	
Deskriptor A03	erklären die aktuelle politische Diskussion zur Energie- und Umweltpolitik. Sie benennen die Anforderungen aus dem Erneuerbare-Energien-Gesetz und der Regulierung an die elektrische Energieversorgung und diskutieren die Konsequenzen für die Energienetze, die sich hieraus ergeben.
Deskriptor A09	argumentieren die Bedeutung der Datensicherheit in verteilten Leitsystemen. Sie benennen die Auswirkungen mangelhafter Datensicherheit und können nachvollziehen, welche Anforderungen hieraus für Systeme der Leit- und Steuerungstechnik folgen.
B Beschreibung, Analyse und Bewertung	
Deskriptor B02	analysieren und beurteilen den IST-Zustand der Energieversorgungsanlagen und der vorhandenen Leit- und Steuerungstechnik in Bezug auf die Anforderungen durch die regenerative Energieeinspeisung.
Deskriptor B05	erkennen und bewerten kritisch Echtzeitanforderungen sowie Kommunikationsprotokolle in Bezug auf zentrale oder dezentrale Systeme.
C Planung und Konzeption	
Deskriptor C01	planen und konzipieren den Neubau oder die Erweiterungen der energietechnischen sowie leit- und automatisierungstechnischen Komponenten von elektrischen Energieversorgungsanlagen.
Deskriptor C02	entwerfen die Netzanbindung von regenerativen Energieerzeugungsanlagen. Sie berücksichtigen hierbei die gesetzlichen Anforderungen sowie die technischen Anschlussbedingungen und können hieraus technische Anlagenkonzepte entwickeln.

D Recherche und Forschung	
Deskriptor D02	werten Forschungsergebnisse aus den Bereichen Stromversorgung sowie Leit- und Steuerungstechnik aus, interpretieren sie und integrieren sie in ihre Arbeit.
Deskriptor D03	erschließen sich selbständig Teilgebiete der Mathematik und Physik und wenden sie auf ihre Arbeit an.
Deskriptor D04	planen und führen Experimente oder Simulationen in ihrem Fachgebiet durch. Sie interpretieren und dokumentieren die gewonnenen Ergebnisse.
E Organisation und Durchführung	
Deskriptor E02	wählen eigenverantwortlich geeignete Analyse-, Modellierungs-, Simulations- und Optimierungsmethoden aus und wenden diese kontrolliert an.
Deskriptor E03	benennen die einzelnen Prozessschritte des Neu- und Umbaus von Stromversorgungsnetzen, identifizieren mögliche technische Probleme und erarbeiten Lösungsvorschläge.

Abbildung 4: Auszug Qualifikationsprofil aus dem Studiengang Regenerative Energietechnik

Das Qualifikationsprofil ist eine Chance für die Hochschule! Die Besonderheit der LINAVO-Studiengangskonzeption bestand darin, für jeden Studiengang am Anfang ein Qualifikationsprofil zu beschreiben. Dieses Qualifikationsprofil diente der transparenten hochschulischen Selbstvergewisserung und Selbstauskunft darüber, was das spezifisch hochschulische Charakteristikum der entwickelten Bildungsgänge ist. Verkürzt gesagt: Warum handelt es sich um einen Bildungsgang an der Hochschule und nicht beispielsweise der Fachschule?

Das Qualifikationsprofil ist gleichsam ein Versprechen an die Studierenden! Ein Qualifikationsprofil weist nicht nur das spezifisch hochschulische Merkmal des Bildungsganges aus, sondern ist auch ein Mehrwert für diejenigen, die Interesse an ihm haben: die Studentinnen

und Studenten. Die Hochschule gibt ihnen mit einem Qualifikationsprofil ein „Ausbildungsversprechen“: Der individuelle Bildungsprozess der Studierenden soll – realisiert über kompetenzorientierte Lehre – transparent und verbindlich über die Semester zu diesem studiengangsspezifischen Qualifikationsprofil führen, das hochschulischen Maßstäben entspricht und damit auch eine weiterführende wissenschaftliche Qualifikation gewährleistet.

4. Selbsttestaufgaben als Seismograf. Befähigung der Studierenden als Ausgangspunkt.

Die entwickelten LINAVO-Studiengänge wenden sich an eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden. Sie zeichnet sich beispielsweise durch unterschiedliche Wissensbestände und -verständnisse, berufliche Vorerfahrungen und unterschiedliche Biografieverläufe aus. Die Studiengangsstruktur sollte daher flexibel und individualisierbar sein, um an individuelle Lebenslagen anknüpfen. Innerhalb von Online-Modulen bieten Selbsttest-Aufgaben den Studierenden Möglichkeiten der Selbstüberprüfung. Die Entwicklung von dynamischen Aufgabenstellungen zur eigenverantwortlichen Bearbeitung durch die Studierenden war ein weiterer wesentlicher Dreh- und Angelpunkt im ausgearbeiteten Anrechnungskonzept von LINAVO. Die Online-Module, die darin integrierten Selbsttest-Aufgaben und eine enge Verknüpfung zum Qualifikationsprofil stellen im Konzept die Weichen für transparente Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Die Selbsttestaufgaben berücksichtigen in ihrem Aufbau die Vielfalt der Studierenden und ihrer individuellen Befähigungen. Sie ermöglichen ferner eine eigenverantwortliche Selbststeuerung des Lernens. Die Befähigung der Studierenden wird daher zum Ausgangspunkt der Modul-Konzeption, die wiederum auf das Qualifikationsprofil rekurriert.

Das LINAVO-Konzept der Studiengangsentwicklung verknüpft auf innovative Weise Problemorientierung, Selbststeuerung und Selbstüberprüfung. Die einzelnen Module eines Studienganges können potenziell als Module für andere themenverwandte Studiengänge genutzt werden. Damit wird eine Verzahnung der Studiengänge untereinander möglich. So können Module aus dem Online-Studiengang Regenerative Energie (Bachelor) für den Online-Studiengang Maschinenbau (Bachelor)

genutzt werden. Oder Studierende aus den Präsenzstudiengängen erhalten die Möglichkeit, ein Modul im Online-Studiengang zu absolvieren. So wird eine Verschränkung von onlinegestützten/präsenzorientierten Studiengängen und eine fachübergreifende Kooperation der einzelnen Fachbereiche möglich.

Nachfolgend wird die Strukturlogik von Online-Modulen der LINAVO-Studiengänge knapp vorgestellt, um dann den Blick auf die Entwicklung der Selbsttest-Aufgaben zu lenken:

Abbildung 5: Strukturlogik eines Online-Moduls in LINAVO-Studiengängen

- Problem: Jedes Online-Modul entfaltet sich ausgehend von einer beispielhaften Fragestellung. Sie veranschaulicht exemplarisch die Anforderungen und Befähigungen, die zur Lösung dieser Ausgangsfrage notwendig sind. Es handelt sich dabei um eine modultypische Aufgabenstellung auf dem Niveau einer Gesamtprüfung, die prozesshaft im Modulverlauf bearbeitet wird. Mit dieser offenen Aufgabenstellung wird ein Frageraum eröffnet, der die Studierenden zum Ausprobieren ihrer Fähigkeiten einlädt und sie neugierig machen soll.
- Inhalte: Das innerhalb der einführenden Aufgabe gestellte Problem kann man nicht losgelöst von spezifischen Inhalten bearbeiten, die den Kontext transparent offenlegen. Konventionelle Skripte werden den Studierenden für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt, eine

fachspezifische Literaturrecherche zeichnet auch die Bearbeitung eines Online-Modus aus.
- Didaktik und virtuelle Tools: Damit den Studierenden eine selbstverantwortliche und ihrem Tempo angemessene Bearbeitung möglich ist, braucht es eine vorbereitete virtuelle Lehr- und Lernumgebung aus darbietenden und erarbeitenden Methoden und Instrumenten wie Videos, Simulationen, interaktive Grafiken und andere multimediale Elemente.
- Qualifikationsprofil: Das Qualifikationsprofil ist das Herzstück des Studienganges sowie Ursprung und Zielkorridor für das Online-Modul. Die beispielhafte Aufgabenstellung integriert daher möglichst viele Lernergebnisse des Moduls, welche sich wiederum auf die Deskriptoren des Qualifikationsprofils beziehen. Die Problemstellung wird so gestaltet, dass die das Modul kennzeichnenden Lernergebnisse zur Lösung des Problems benötigt werden.
- Selbsttest-Aufgabe: Eine Selbstüberprüfungsmöglichkeit als modultypische Musterfragestellung rundet das Online-Modul ab. Eine Aufgabenstellung aus dem Praxisfeld des Studienganges wird zum Ausgangspunkt für eine studentische Selbstprüfung. Sie ermöglicht es u. a. den Studierenden, selbstverantwortlich zu prüfen, ob dieses Modul im Studienverlauf übersprungen werden könnte. Daher kann die Bearbeitung der Selbsttest-Aufgabe auch als Seismograf für Fragen und Entscheidungen der Kompetenzanrechnung herangezogen werden.

Die Selbsttest-Aufgaben sind ein zentraler Bestandteil des entwickelten Studienganges Regenerative Energietechnik. Sie bieten den Studierenden eine individuelle und eigenverantwortliche Einschätzungsmöglichkeit ihrer bisherigen Fähigkeiten. Sie geben ihnen eine wichtige Steuerungsmöglichkeit für einen erfolgreichen Studienverlauf, indem die eigenen Befähigungen in einem geschützten Raum immer wieder neu und selbstkritisch überprüft werden können.

Die Studiengangsleitungen und die Lehrverantwortlichen wurden in periodischen, mehrtägigen Workshops und individuellen Einzelterminen durch das Kieler Team bei der didaktischen und konzeptionellen Umsetzung der Modulideen und der Selbsttest-Aufgaben unterstützt.

Gemeinsam wurden Regiebücher für Selbsttestaufgaben geschrieben, deren Inszenierung durch virtuelle Lehr- und Lernformen umgesetzt wurde. Dabei entstanden wertvolle und wertschätzende Begegnungsmöglichkeiten auch zwischen den Lehrenden, da die Online-Module und die Selbsttest-Aufgaben stellenweise modulübergreifend entwickelt worden sind. Der kollegiale und interdisziplinäre Austausch, die Perspektivverschränkung und eine persönliche Begegnung der Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam Module entwickelten, wurde als großer Mehrwert auch für die Atmosphäre im eigenen Haus wahrgenommen.

Durch diese gemeinsame Konzeptionsarbeit wurde für alle Beteiligten noch einmal sichtbar, dass sich die Online-Module – und damit der Studiengang insgesamt – an dem Anspruch messen lassen muss, einen hochschulischen Studiengang zu beschreiben, der die Ziele und Prinzipien von Hochschulbildung repräsentiert. Daher sind die Lernergebnisse der Module als performativer Ausdruck eines genuin hochschulischen Kompetenzprofils zu beschreiben.

Zusammenfassend kann folgendermaßen wiedergegeben werden, welcher Stellenwert den Selbsttest-Aufgaben innerhalb des LINAVO-Ansatzes zukam:

- Das Self-Assessment bietet eine kreative Möglichkeit aufzuzeigen, was die Studierenden bereits können. Sie bieten als „Performanz-Arena“ die Möglichkeit der Sichtbarmachung ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen und ermöglichen problemorientierte Vorgehensweisen im Modul.
- Sie bieten (ggf. in automatisierter Form) Rückmeldungen sowie Zwischenergebnisse an, die die Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit im Bildungsprozess stärken können. Durch eine Aufzeichnung in Form eines Bearbeitungs- und Ergebnisprotokolls bieten sie eine zusätzliche Abwägungshilfe bei Beratungsgesprächen für individuelle Anrechnungsfragen.
- Die modultypischen Aufgabenstellungen zeigen anschaulich und beispielhaft den Anwendungsbereich der Modulinhalte in der Praxis. Durch den Praxisbezug können sie Neugierde für die zukünftigen Themenstellungen und ihre Bearbeitung wecken.

- Durch den prozesshaften Aufbau der Aufgabenstellung, in welcher der Schwierigkeitsgrad mit erfolgreicher Absolvierung der Teilfragen zunimmt, wird eine aufeinander aufbauende, zusammenhängende und sich steigernde Strukturierung der Lernergebnisse des Moduls ermöglicht – und damit auch die prozesshafte Realisierung des „Ausbildungsversprechens", das mit dem Qualifikationsprofil gegeben wird.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Vorzüge der Selbsttest-Aufgaben nicht ihre Grenzen verschleiern dürfen, die es gibt und die zu bedenken sind. Das Self-Assessment ersetzt beispielsweise nicht eine objektivierte Prüfung zur Leistungserhebung und macht sie auch nicht obsolet. Die Selbsttest-Aufgabe ist ferner auch kein Garant dafür, dass alle Lernergebnisse im Modul vollständig und in gleicher Wertigkeit als zusammenhängende Aufgabenstellung beachtet werden. Die Selbsttest-Aufgabe sollte sich zwar durch Komplexität auszeichnen, aber nicht dadurch überfrachtet werden, indem auf alle Lernergebnisse eingegangen wird. Sie ist nicht dafür konzipiert und gedacht, jeden möglichen Komplexitätsgrad abzubilden, der dem Modul angemessen wäre.

5. Antinomien als Ausgangspunkt für Bildung und Entwicklung. Ein Schlussgedanke.

Der Philosoph Karl Jaspers prägte den Begriff der Grenzsituationen: „Was wir auch tun, wir tun es in einer Welt, die antinomisch strukturiert ist. In der also Wert gegen Wert und Macht gegen Macht steht; in einer Welt, in der wir leiden, kämpfen und sterben müssen, dem Zufall ausgesetzt sind und Schuld unvermeidbar auf uns laden. Diese nicht aufhebbaren Situationen nennt Jaspers ‚Grenzsituationen'" (Saner 2009, S. 17). Es sind Situationen, denen wir ausweichen möchten, weil die Komplexität uns überfordert. Der Mensch tendiert dazu, solchen Situationen (beispielsweise dem Sterben als Extremsituation) auszuweichen, weil er die Erfahrung von Ohnmacht nicht gut aushalten kann. Nun ist jedoch weder ein Ausweichen sinnvoll (denn die Situation holt uns meistens sowieso ein) noch das kopflose Hineinrennen in diese (wir sollten nicht kopflos ins die Unsicherheit rennen, würde Nathalie Knapp mahnen). Letztendlich

geht es um das Handeln innerhalb lebensbestimmender Antinomien, die sich nicht gänzlich auflösen lassen.

Auch Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsprozesse vollziehen sich innerhalb von Spannungsverhältnissen, sei es das von Gegenwarts- und Zukunftsbezug oder von Fürsorge und Selbstbestimmung (vgl. Helsper 2002). Diese sind zu berücksichtigen bei der Konzeption und Organisation didaktischer Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Erwachsene unterschiedlicher Alter und Kompetenzniveaus dennoch auf Augenhöhe begegnen sollten. Die Entwicklung und Konstruktion von Studiengängen sollte daher Rahmenbedingungen für gleichberechtigte Bildungsprozesse herstellen, die wiederum eine Voraussetzung dafür sein können, dass Bildungsinstitutionen einen Beitrag dazu leisten, einen mündigen Umgang mit Antinomien und Unbestimmtheiten zu entwickeln. Wesentlich dafür ist die Erkenntnis, dass Kompetenzen nicht linear erworben werden. Kompetenzentwicklung – wie jede Entwicklung – verläuft zirkulär anhand stufenweise angelegter Bildungsprozesse. Einmal erworbene Kompetenzen, die zu einem veränderten Verhalten führen, müssen sich dann in unterschiedlichen Situationen immer wieder neu herstellen, werden variiert, angepasst und weiter ausgebaut. Kompetenzen können damit nicht auf vereinfachende Weise auf bildungsdidaktische Kausalketten zurückgeführt werden. Verfahren, beispielsweise der eindeutigen Kompetenzzuweisung und -messung, kommen an ihre Grenzen. Und dennoch ist auch hier Handeln und Tätigwerden angezeigt, sollen Bildungsprozesse nicht willkürlich gestaltet werden, sondern begründet erfolgen.

Die hier aufgezeigten Ideen und Konzepte, die das LINAVO-Projekt ausgezeichnet haben, sind so ein gangbarer und begründeter Weg der Studiengangsgestaltung und Anrechnungspraxis. Sie sind ein Weg unter vielen anderen. Die diesen Beitrag rahmenden philosophischen Gedanken treffen auch auf diese skizzierten Überlegungen zu: es sind keine Rezepte. Sie müssen vielleicht angepasst werden, nachjustiert, adaptiert für die unterschiedlichen Voraussetzungen der Hochschulen. Denn auch hier gilt die Prämisse, dass es keine einfachen Antworten und keine allgemeingültigen Vorgehensweisen geben kann. Und das ist auch gut so, damit Entwicklung passieren und Neues entstehen kann.

Jaspers zufolge können Menschen an der Bearbeitung von Grenzsituationen und Antinomien scheitern, wenn es zum Abbruch von Kommunikation kommt (vgl. Saner 2005, S. 100 ff.). Es geht also letztendlich auch darum, miteinander zu unseren Ideen im Gespräch zu bleiben, um den Herausforderungen gemeinsam zu begegnen.
Dieser Beitrag beginnt und endet mit den Worten Janusz Korczaks:

„Dies könnte dein Pfad sein. Ich sagte nicht hochtrabend, dass er es ist, dass er es sein soll und muss – das weiß ich nicht, und, ohne zu wissen, wie könnte ich mich einmischen […]" (Korczak 2003, S. 428).

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Arendt, Hannah (2007): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 6. Aufl. München: Pieper.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Haan, Gerhard de (2014): Zukunft. In: Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 375–384.

Helsper, Werner (2002): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. Aufl. Opladen: Leske & Budrich, S. 15–34.

Knapp, Nathalie (2015): Der unendliche Augenblick. Warum Zeiten der Unsicherheit so wertvoll sind. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Korczak, Janusz (1999): Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Bearbeitet und kommentiert von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Janusz Korczak Sämtliche Werke, 4).

Korczak, Janusz (2003): Ein hartnäckiger Junge: Das Leben des Louis Pasteur. Publizistik für Kinder und Jugendliche. Berichte und Geschichten aus den Waisenhäusern. Bearbeitet und kommentiert von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Janusz Korczak Sämtliche Werke, 13).

Krampen, Günter (2002): Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim, u. a.: Beltz, S. 675–710.

Pollak, Guido (2014a): Was bedeutet Bildung heute? Impulse für Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In: Guido Pollak (Hg.): Bildung im Dorf. Was leistet Bildung für ländliche Räume? 1. Aufl. Göttingen: Cuvillier, S. 9–44.

Pollak, Guido (2014b): Was bedeutet Bildung heute? Impulse für Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In: Doris Schmied, Karl-Martin Born & Henning Bombeck (Hg.): Bildung im Dorf. Was leistet Bildung für ländliche Räume? (= RURAL 7). Göttingen: Cuvillier Verlag, S. 9–44.

Saner, Hans (2005): Karl Jaspers. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Saner, Hans (2009): Von der Weite des Denkens und der Verlässlichkeit des Handelns. Karl Jaspers in seiner Zeit. In: Reinhard Schulz, Giandomenico Bonanni & Matthias Bormuth (Hg.): "Wahrheit ist, was uns verbindet". Karl Jaspers' Kunst zu philosophieren. Göttingen: Wallstein, S. 13–26.

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.

Weinert, Franz E. (1999): Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. DeSeCo. Online verfügbar unter

https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Akkreditierung

Barbara Reitmeier & Georg Reschauer

Der Beitrag stellt eine Zusammenfassung von Gesprächen dar und versucht, anhand von acht Leitfragen aus einer Anwenderperspektive heraus die revidierte Fassung des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) näher zu beleuchten. Den Gesprächspartnern gemeinsam ist die Tatsache, dass sie Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagenturen mit einem besonderen fachlichen Fokus vertreten: die Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS) und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge (AKAST).

1. Welche Bedeutung kommt dem HQR in der Akkreditierungspraxis zu?

Der HQR stellt eine gesetzliche Grundlage dar, die in den Akkreditierungsverfahren durch die Gutachtergruppe abzuprüfen und zu bestätigen ist.

Für ein zur Akkreditierung anstehendes Studienprogramm ist demzufolge abzuprüfen und zu bestätigen, dass dessen fachliche, wissenschaftliche, künstlerische, methodische und persönlichkeitsbildende Anforderungen auf den Deskriptoren bzw. Kompetenzdimensionen des HQR in der aktuellen Fassung basieren und einem Bachelor- bzw. Master-Niveau angemessen sind. Für ein zur Akkreditierung anstehendes hochschulinternes Qualitätsmanagementsystem (Systemakkreditierung) ist in einem ersten Schritt auf der Systemebene zu überprüfen, ob in der Hochschule ein entsprechender Prozess verankert ist, der die Umsetzung/Anwendung des HQR bei der Studiengangskonzeption und Begutachtung sicherstellt. In einem zweiten Schritt wird im Rahmen einer Programmstichprobe die konkrete Umsetzung geprüft und bewertet. Erfahrungsgemäß wird der HQR sowohl seitens der Hochschulen als auch seitens der Gutachtenden als gesetztes Instrument verstanden, das eine sinnvolle Unterstützung bei der Studiengangskonzeption bzw. im Begutachtungs- und Akkreditierungsverfahren darstellt.

Für eine Gutachtergruppe ist es grundsätzlich hilfreich, ein vorliegendes Studienprogramm entsprechend einem Qualifikationsrahmen einordnen und einschätzen zu können. Daher bietet es sich an, dass eine Hochschule Hinweise dazu gibt, woran sie sich bei der Studiengangskonstruktion orientiert hat. Das kann zum einen der HQR sein, das kann aber auch z. B. der Fachqualifikationsrahmen (FQR) im Bereich der Sozialen Arbeit sein. Würde eine Hochschule im Akkreditierungsverfahren beispielsweise im Bereich der Gesundheitsberufe die Berufsgesetze, die die nichtakademische Ausbildung regeln, als Referenzrahmen für die Studiengangskonzeption benennen, dürfte das Studienprogramm nicht kompatibel und deckungsgleich mit dem HQR sein. Es muss also explizit dargestellt werden, wodurch sich das Studium im hochschulischen Feld auszeichnet.

Die AHPGS führt Akkreditierungsverfahren sowohl getrennt als auch gebündelt – z. B. konsekutive Bachelor- und Master-Programme – in einem Fach durch. Hier zeigt sich meist nachvollziehbar, wie sich die Kompetenzentwicklung von Bachelor- auf Master-Level in den Modulhandbüchern, den Lernerfolgen und auch in den Qualifikationszielen abbildet. Bei Weiterbildungs-Mastern gestaltet sich das manchmal etwas schwieriger. Diese müssen sich sowohl in Richtung der Bachelor- als auch in Richtung der Master-Studiengänge orientieren als auch gewährleisten, dass der Studiengang das Master-Level entsprechend dem HQR erfüllt.

In von AKAST durchgeführten Programmakkreditierungen von 10-semestrigen grundständigen Magisterstudiengängen im Bereich des Vollstudiums Katholische Theologie gilt Entsprechendes. Auch und gerade in diesen nicht-gestuften Studiengängen ist nachvollziehbar darzustellen, wie die Entwicklung der Kompetenzdimensionen innerhalb eines grundständigen 10-semestrigen Studienganges und der Übergang vom ersten Studienabschnitt (Studienjahre 1 bis 3) auf den zweiten Studienabschnitt erfolgt. Dabei ist weiterhin nachvollziehbar darzustellen, dass die Entwicklung der Kompetenzdimensionen insgesamt Niveau 7 DQR bzw. 2. Stufe Master-Ebene HQR entspricht.

Die Frage nach der Bedeutung des HQR ist eindeutig dahingehend zu beantworten, dass, sofern sich Bachelor- und/oder Master-Level bzw.

eine entsprechende Kompetenzentwicklung nicht durchgängig in den Modulhandbüchern abbildet, die Hochschulen darauf hingewiesen werden (ggf. durch eine Auflage), diese deutlicher und stärker an den Vorgaben des HQR zu orientieren.

2. Wirken sich die Veränderungen im Bereich der Zuständigkeiten im Akkreditierungswesen auf die Akkreditierungspraxis bzw. die Bedeutung des HQR in der Akkreditierungspraxis aus?

Die Neuregelungen der Zuständigkeiten im Verlaufe der Akkreditierungsverfahren haben keine zu erwähnenden Veränderungen in Bezug auf die Akkreditierungspraxis bzw. der Bedeutung des HQR in der Akkreditierungspraxis zur Folge. Für die fachlich-inhaltliche Feststellung, ob ein Studiengang dem Bachelor- bzw. Master-Niveau entspricht und ob die Module kompetenzorientiert und unter Berücksichtigung des Qualifikationsrahmens erarbeitet worden sind, ist weiterhin die Gutachtergruppe zuständig. Das Ergebnis bildet sich im Gutachten ab.

Kommen die Gutachtenden zu der Einschätzung, dass der Studiengang nicht in allen Punkten den Vorgaben entspricht und wird keine „Qualitätsverbesserungsschleife" in Anspruch genommen, wird dem Akkreditierungsrat dieses Votum durch die Hochschule im Akkreditierungsbericht übermittelt. Vermutlich wird die Hochschule durch den Akkreditierungsrat aufgefordert werden, das Modulhandbuch zu überarbeiten.

Gleichermaßen ist zu erwarten, dass, insofern der Akkreditierungsrat entgegen dem Votum der Gutachtenden im Rahmen eines Verfahrens bezogen auf die Kompetenzdimensionen etwas beauflagt, dies unter Berücksichtigung des HQR erfolgt.

3. Kann der HQR aus Sicht der Akkreditierung die Autonomie der Hochschulen flankieren?

Insofern der HQR seitens der Hochschulen als Norm verstanden wird, auf die sie sich nicht nur berufen müssen, sondern auch berufen können, kann der HQR die Hochschulen in ihrer Autonomie, insbesondere hinsichtlich der inhaltlichen Konzeption, ihrer Studiengänge unterstützen – sofern die Hochschulen dies auch entsprechend nutzen wollen.

Der HQR ist – aus Sicht der Akkreditierungspraxis – ein wirksames Instrument, um beispielsweise der immer wieder (negativ) diskutierten Employability, womit häufig die Befähigung einen Beruf auszuüben gemeint ist, begegnen zu können und den wissenschaftlichen Anspruch eines Studiums zu unterstreichen. Studium bedeutet unzweifelhaft nicht ausschließlich zielorientiert vorgegebene Kapitel eines Buches „abzunagen", um anschließend entsprechende Tests oder Leistungsnachweise abzuliefern. Studieren bedeutet z. B. auch, sich in die Universitätsbibliothek aufzumachen, ein Buch zu lesen, sich Fragen zu stellen und sich "selbst" zu entdecken.

Zusätzlich wird neben Employability in Akkreditierungsverfahren auch häufig über den Habitus eines Studierenden diskutiert, womit die Befähigung, ein akademisches Studium zu absolvieren und sich wissenschaftlich weiterentwickeln zu können, gemeint ist. Diese Entwicklungsmöglichkeit ist durch den HQR gedeckt und bietet den Hochschulen Gestaltungsspielräume, sofern diese mit dem Studienprogramm nicht ausschließlich auf eine explizite Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen abzielen.

In den letzten 15 Jahren kann folgende Entwicklung verzeichnet werden: Ausgehend von relativ klar vorgegebenen Programmen (Rahmencurricula) hat sich ein vielfältiges Studienangebot entwickelt. Zum Beispiel werden im Bereich der Sozialen Arbeit – neben den klassischen generalistischen Programmen – auch eine Vielzahl von Spezialisierungen auf Bachelor- und Master-Ebene angeboten. Auch für diese Entwicklungen stellte der HQR eine wertvolle Unterstützung dar und ermöglichte eine Spreizung und größere Vielfalt der Angebote. Aktuell ist eine rückläufige Entwicklung zu beobachten; durch den Arbeitsmarkt werden wieder verstärkt auch generalistische Ausbildungen eingefordert. Gleichwohl entstehen eine Reihe von neuen Studiengängen in Handlungsfeldern, die sich als Beruf noch nicht etabliert haben und sich daher ihren Markt erst entwickeln oder suchen müssen. Auch hierfür ist der HQR hilfreich.

Eine Reihe an Gesundheitsberufen, die vorher gar nicht existent oder etabliert waren (z. B. *Physician Assistance*), sind nun akademisiert. Auch

neue Studiengänge rund um das Thema Digitalisierung sind entstanden – ohne fachliche Vorbilder. Diese Beobachtung kann auch im Bereich der Theologie bestätigt werden. Es werden neue interdisziplinäre, auch webbasierte Studiengänge sowohl auf Bachelor- als auch auf Master-Ebene entwickelt. Woran sollen sich solche Studiengänge orientieren? Hier hilft der HQR, die Module und das Modulhandbuch entsprechend der Niveaus abzubilden. Definitiv ist der HQR als Beitrag zur Autonomie der Hochschulen zu verstehen, indem er Strukturen und Raster zur Orientierung – insbesondere für neue Handlungsfelder und deren Akademisierung – bereithält.

4. Welche Konsequenzen hat die Novellierung des HQR für bereits bestehende FQRs? Sind diese aus Sicht der Akkreditierungspraxis ebenfalls zu überarbeiten?

Im Rahmen der Akkreditierungsverfahren stellt sich diese Frage zunächst einmal nicht, da die FQRs keine gesetzlichen Rahmenvorgaben darstellen und somit nicht zu überprüfen sind. Überarbeitungsnotwendigkeit besteht nur, insofern ein FQR für sich in Anspruch nimmt, den aktuellen HQR abzubilden.

5. Beeinflusst die Weiterentwicklung des HQR die Akkreditierungspraxis – insbesondere die zusätzlichen Dimensionen wie z. B. „Wissenschaftliche Innovation" oder „Akademisches Selbstverständnis"?

Durch die Einführung der Dimensionen „Wissenschaftliche Innovation" und „Akademisches Selbstverständnis" werden zentrale Aspekte der Kompetenzdimensionen, die schon immer im Rahmen der Akkreditierung zu überprüfen waren, ausdifferenzierter und expliziter verdeutlicht und erhalten dadurch ein besonderes Gewicht.

Häufig wird das Regelwerk, auf dem das deutsche Akkreditierungswesen beruht, aufgrund „mangelnder Gestaltungsfreiheiten" kritisiert. Bei der Überprüfung, ob in einem Studienprogramm „die Aspekte der fachlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, methodischen und persönlichkeitsbildenden Anforderungen auf den Deskriptoren bzw. Kompetenzdimensionen des HQR in der aktuellen Fassung beruhen", kann sich zeigen, in welchem Ausmaß Hochschulen die in diesen Dimensionen

angelegten Gestaltungspielräume nutzen bzw. nutzen möchten. Insbesondere der nicht aus der Welt zu schaffende Vorwurf an das deutsche Akkreditierungswesen „einer bloßen administrativen Überregulierung" kann an der Stelle entkräftet werden.

6. Wie ist das Zusammenspiel zwischen DQR und HQR bei der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen aus Sicht der Akkreditierung?

Erfahrungsgemäß stellt der DQR bei der Entwicklung/Konzeption von dualen Bachelor-Studiengängen und berufsbegleitenden Bachelor-Studiengängen für bestimmte Zielgruppen ein wichtiges Instrument dar, um ggf. durch Anrechnung von gleichwertigen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen die Studienzeit und entsprechend den Workload zu reduzieren. Gleichwohl ist der DQR im Rahmen von Akkreditierungsverfahren nicht zu berücksichtigen. Hingegen ist bei Akkreditierungsverfahren zu überprüfen, wie seitens der Hochschulen die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen gehandhabt bzw. gewährleistet wird, dass eine Anrechnung nur bei Gleichwertigkeit erfolgen und maximal 50 % des Studienumfanges umfassen kann.

Im Bereich der Akkreditierung von volltheologischen Studiengängen gibt es kein Zusammenspiel zwischen DQR und HQR, und im Kontext von Akkreditierungsverfahren für Studienprogramme aus dem Gesundheits- und Sozialbereich gestaltet sich das Zusammenspiel von DQR und HQR eher schwierig. Anders als im europäischen Ausland sind in Deutschland die Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich nicht auf einer höheren Stufe als 5 angesiedelt, es sei denn, die Berufe werden akademisiert, dual oder primärqualifizierend durch Hochschulen angeboten.

7. Wie gestaltet sich aus Sicht der Akkreditierung der HQR zu anderen nationalen Hochschulqualifikationsrahmen?

Aus einer internationalen Perspektive heraus betrachtet, ist festzuhalten, dass das Selbstverständnis des HQR dem eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) entspricht und mit Blick auf andere nationalen Qualifikationsrahmen keine wesentlichen Unterschiedlichkeiten festzustellen sind. Der DQR scheint gut eingepasst, das

Verständnis, was Level 6 oder Level 7 des HQR betrifft, ist durchgängig vergleichbar. Bei der Konzeption von Joint-Degree-Programmen, die es im Bereich des katholischen Vollstudiums in Deutschland (noch) nicht gibt, kommt dem DQR aufgrund seiner internationalen Anschlussfähigkeit erfahrungsgemäß eine besondere Bedeutung zu.

Auf den Sonderweg, den Deutschland (als Folge der Berufsausbildung im dualen System) bezüglich der Einstufung der Berufe insbesondere auch im Gesundheits- und Sozialbereich geht, wurde an anderer Stelle schon hingewiesen. Im internationalen Vergleich zeigt sich bspw. folgendes Problem: In Deutschland wird eine dreijährige Ausbildung in einem Gesundheits- oder Sozialberuf auf Stufe vier des DQR eingeordnet. Vergleichbare Kompetenzen im europäischen Kontext werden dagegen zumeist durch Bachelor-Programme im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt. Andere Länder haben deshalb häufig für vorhergehende Ausbildungen pragmatisch zu einem bestimmten Stichtag eine Gleichsetzung zur akademischen Grundqualifizierung vorgenommen. In Deutschland hat man diesen Weg auch zum Schutze des beruflichen Bildungssystems nicht eingeschlagen.

8. Ist der HQR aus Sicht der Akkreditierung an den Hochschulen bekannt? Wie könnte er möglicherweise noch bekannter gemacht werden? Wer wäre dafür verantwortlich?

Erfahrungsgemäß ist der HQR innerhalb der Hochschulen an den Stellen bekannt, die damit arbeiten und umgehen (müssen); gemeint sind hier zum einen Abteilungen und Stabsstellen, die sich z. B. mit Akkreditierung, Qualitätssicherung oder auch Anrechnung und Anerkennung befassen, und zum anderen Modulverantwortliche, Studiengangverantwortliche, Studienkommissionen und alle Gremien, die sich mit Studiengangskonzeptionen beschäftigen.

Als Stimme der Hochschulen sollte die HRK den HQR an Hochschulen immer wieder präsent machen. Insofern führt der Weg letztendlich einzig über die Lehrenden, in deren Eigenverantwortung als akademisch ausgebildete Lehrende es liegt, sich mit den verfügbaren und zum Einsatz kommenden Arbeitsinstrumenten professionell vertraut zu machen.

Kritik

HQR 2.0 – Reflexionen zu Zielrichtung und Konstruktion im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Bildung, Beschäftigung und Gesellschaft[1]

Volker Rein

1. Einleitung

Qualifikationsrahmen sind in Deutschland wie international erfolgreich als Instrumente zur Förderung der Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualität von Lernergebnissen und Bildungsgängen entwickelt und implementiert worden. Auf der Grundlage der Vereinbarungen zum Bologna-Prozess über die Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes mit den akademischen Qualifikationsformaten Bachelor, Master und Doktorat sowie den sog. Dublin-Deskriptoren ist in Deutschland bereits Mitte des letzten Jahrzehnts erstmals ein Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse HQR (HRK & KMK 2005) entwickelt worden. Er bezieht sich in Konzeption und Struktur auf das Framework for Qualifications of the European Higher Education Area QF EHEA (vgl. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005).

Im Kontext der europäischen Bildungsprozesse haben sich die Akteure aller Bildungsbereiche in Deutschland darauf verständigt, unter Berücksichtigung der jeweiligen bildungsbereichsspezifischen Perspektiven und Ziele die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen sowie die Durchlässigkeit der Bildungswege und die Beschäftigungsfähigkeit durch eine Beschreibung von Kompetenzen und

[1] Dieser Beitrag bezieht sich im Wesentlichen auf das HQR-Dokument (HRK & KMK 2017) und die Handreichung (Bartosch 2019) hierzu.

Lernergebnissen in den Bildungsgängen zu fördern (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK-DQR) 2011).

Mit dem von den Bildungswissenschaften empfohlenen kompetenzbezogenen *Shift to Learning Outcomes* (vgl. Wildt 2007; Bjornavold 2008) hat der bisherige in Deutschland geführte Diskurs zu Qualität und Zweck von Bildung einen paradigmatischen Wechsel erfahren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; Wolter 2010). So ist bereits im Rahmen des europäischen Bologna-Prozesses für die Gestaltung akademischer Bildungsgänge auch der „Erwerb berufsbezogener Kompetenz" als Qualifizierungsziel formuliert worden.

Die deutschen Bildungsakteure sind dem mit dem ersten HQR gemachten Angebot zu einer integrativen Nutzung dieses Instruments auch durch andere Bildungsbereiche wie z. B. der außerakademischen beruflichen Bildung nicht gefolgt. Vielmehr ist entsprechend der Erklärung der EU-Bildungsminister von Maastricht (Europäische Union EU 2004) mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen DQR (AK-DQR 2011) auf nationaler Ebene ein bildungsbereichsübergreifendes Pendant zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen EQR (European Union EU 2008) mit Kompetenz als zentraler Kategorie entwickelt worden.

Nach einem Dutzend Jahren ist nun eine weiterentwickelte Version des HQR (vgl. HRK & KMK 2017) in Kraft gesetzt worden, mit dem insbesondere zwei miteinander verknüpfte Kernziele erreicht werden sollen. Mit dieser Version soll das wissenschaftsbasierte Wesensmerkmal hochschulischer Bildung auch gegenüber anderen Bildungsbereichen profilierter als bisher dargestellt werden. Dies soll durch ein hochschulspezifisches Kompetenzmodell und entsprechend gestaltete Deskriptoren erreicht werden, die den Zielen hochschulischer Bildung entsprechen und deren Qualität befördern. Weiter soll das HQR-Kompetenzmodell mit dem Bologna-Qualifikationsrahmen und dem DQR kompatibel sein und dabei auch die einschlägigen Stellungnahmen des Europarates (2007) und des Wissenschaftsrates (2015) berücksichtigen.

Der Beitrag diskutiert die überarbeitete HQR-Version im Hinblick auf einige als wesentlich für seine Begründung erachtete Aspekte des Kompetenzdiskurses, des Kompetenzmodells und der Deskriptoren auch im Kontext der Zieldimensionen hochschulischer Bildung, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu verbinden. Schließlich werden Herausforderungen und Perspektiven im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und der Rolle von Hochschulbildung in der Gesellschaft insgesamt aufgezeigt, die für eine nachhaltige Akzeptanz und Implementation des HQR von Bedeutung sind.

2. Zu den Grenzen einer systemisch begründeten Kompetenzorientierung

Wie bereits oben ausgeführt, hat sich für alle Bildungsbereiche die Kompetenzorientierung in der Gestaltung von Bildung und Qualifizierung seit den 1990er Jahren als zentraler Parameter herausentwickelt. Für die verantwortlichen HQR-Akteure leitet sich dabei die Notwendigkeit einer Überarbeitung des HQR aus dem Bedarf an einem bildungstheoretisch für den Hochschulbereich entwickelten geeigneten Kompetenzbegriff ab, der den aktuellen Stand bildungswissenschaftlicher Diskurse widerspiegelt (Bartosch 2019, S. 7).

Hier sei kritisch angemerkt, dass sich eine abgrenzende bildungssystemspezifische Weiterentwicklung aus diesen Diskursen nicht zwingend ableiten lässt, sondern dass diese anschlussfähig zu anderen Bildungsbereichen angelegt sind. In einem HRK-Fachgutachten (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2012) wird als Quintessenz einer Bestandsaufnahme der bisherigen Kompetenzforschung in der Bildung formuliert, dass Kompetenzen zu manuell gestütztem Handeln, wie z. B. bei der Herstellung von materiellen Produkten, wie zu geistigem Handeln bzw. Handlungen befähigen, die im Wesentlichen auf kognitiven oder kommunikativen Operationen basieren. Daher sei auch für den akademischen Bereich eine Bezugnahme auf ein handlungstheoretisches Verständnis von Kompetenzen unverzichtbar, da Kompetenzen im Kern auf die Beschreibung von Dispositionen zur Handlungsbefähigung gerichtet sind. Dies bedeutet, dass nicht per se von einer Dichotomie wissenschaftlichen Arbeitens versus Orientierung an außerakademischen beruflichen Anforderungen als unvereinbarem Gegensatz ausgegangen

werden kann (vgl. hierzu Markowitsch 2004; Rein 2012) und ein solches Kompetenzverständnis z. B. auch für die außerakademische berufliche Bildung gilt und operationalisierbar ist.

Der HQR folgt grundsätzlich dem Kompetenz-Konzept von Weinert (2001). Hierauf aufbauend wird Kompetenz für den Hochschulkontext als „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)" (Bartosch et al. 2019, S. 9) definiert. Der Bezug zu Weinerts grundlegendem und ganzheitlichem Verständnis von Kompetenz, das zunächst für den Kontext der Sekundar-Bildung entwickelt wurde, ist mittlerweile in allen Bildungsbereichen anerkannt und in der Operationalisierung berücksichtigt.

So wird Kompetenz im HQR für die hochschulische Bildung als Gesamtheit des Wissens, des Verstehens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen verstanden, welche der Qualität ihres reflexiven und innovativen Handelns zugrunde liegt. Hier sei ergänzend kritisch anzumerken, dass die Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln auch als Ziele von Programmen und von Absolventinnen und Absolventen anderer Bildungsbereiche wie z. B. der außerakademischen Berufsbildung benannt wird. Sie kann in spezifischen Feldern beruflicher Praxis zur Anwendung kommen und durchaus auch die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die mit wissenschaftlichen Methoden generiert worden sind, beinhalten. Auch macht eine hier für den Hochschulbereich geforderte integrierte wissenschafts- und praxisorientierte Bildung eine wechselseitige Verknüpfung von Forschungs- und Praxiskompetenzen der Studierenden hinsichtlich wissenschaftlicher Grundlagen und Methoden sowie beruflicher und wissenschaftlicher Ethik und Standards notwendig.

3. Zum Kompetenzmodell

Im HQR wird Kompetenz als übergreifende Konstruktion definiert, der eine Vielzahl einzelner Teil-Kompetenzen in vier Dimensionen zugeordnet

sind. Das weiterentwickelte Kompetenzmodell behält die auch international nicht nur in akademischen Kontexten bewährte Kompetenz-Dimension Wissen und Verstehen bei und führt nunmehr die zuvor unter Können subsummierte Kompetenz-Dimension Kommunikation und Kooperation explizit ein. Kritisch werden hingegen die zwei weiteren neu eingeführten Kompetenz-Dimensionen wie folgt kommentiert.

Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen (Bartosch 2019, S. 14):
Die Teilkompetenz Anwendung ist selbsterklärend und ist bereits durch ihre Einbettung in zahlreichen anderen Kompetenzmodellen wie z. B. auch in Qualifikationsrahmen anschlussfähig. Warum diese darüber hinaus durch „Einsatz" ergänzt wird, ist hingegen nicht plausibel begründet, was zu Fehlinterpretationen der HQR-Deskriptoren bei der Gestaltung akademischer Programme führen kann. Weiter werden lediglich diese Teilkompetenzen als Methodenkompetenz gekennzeichnet, während der als kompatibel erklärte DQR den pädagogischen Diskursen folgend Methodenkompetenz als dimensionsübergreifend versteht.

Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität (Bartosch 2019, S. 17)
Diese Kompetenzdimension deckt zwar zumindest teilweise den in einigen ganzheitlichen Kompetenzdefinitionen definierten Bereich der Selbstkompetenz ab. Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität kann aber als Kompetenzdimension nur dann vollständig operationalisiert werden, wenn man diese als Ende eines Performanz-Prozesses und damit eigentlich vor der Klammer stehend begreift (vgl. Bartosch et al. 2019). Zur Notwendigkeit einer Klärung dieses Zusammenhangs sei hier auch auf die langjährige europaweite Fehlinterpretation von Kompetenz in der Matrix des EQR als bloße Teilkompetenz durch viele Nutzer des Instruments hingewiesen, die erst durch eine Präzisierung von Kompetenz als übergreifende Konzeption beseitigt werden konnte (vgl. European Union EU 2008).

Schließlich sei hier darauf verwiesen, dass Akademisches Selbstverständnis/Professionalität nicht synonym zu wissenschaftliches

Selbstverständnis/Professionalität verstanden werden kann, wie dies im Dokument erfolgt ist. Entsprechend der Polyvalenz hochschulischer Qualifikationen sollte die Charakterisierung dieser Kompetenzdimension wie im Kompetenzmodell selbst durch wissenschaftlich erfolgen. Die beiden Kennzeichnungen sind nur partiell bedeutungsgleich, da sich akademisch im Kern auf die Institution Hochschule bezieht, während wissenschaftlich im Kontext der Wissenschaft selbst, ihren Grundlagen in Inhalten und Methoden steht.

4. Zu den Deskriptoren

Neutralität der Deskriptoren und Polyvalenz akademischer Abschlüsse
Wie bereits in seiner ersten Version orientiert sich der HQR in seiner Diktion an der Wissenschaft als kognitivem Komplex, stellt aber Wissen handlungsorientiert als Voraussetzung für einen Transfer von Können innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes heraus. Auch in der weiterentwickelten Version des HQR sollen die Deskriptoren der Disziplin- und Sektor-Neutralität hochschulischer Bildungsabschlüsse unter Beibehaltung ihres polyvalenten Anspruchs innerhalb und außerhalb der Akademia Rechnung tragen. In den folgenden Bereichen gelingt ihnen dies aber nur eingeschränkt.

So wird für das Doktorat als höchstem akademischen Abschluss in der Kompetenzdimension Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen unter Nutzung und Transfer formuliert, dass Promovierte „unter Nutzung von Organisationseinheiten Produkte und Prozesse von strategischer Bedeutung“ (HRK & KMK 2017, S. 10 f.) entwickeln und implementieren. Es stellt sich hier die Frage, ob diese Beschreibung von Kompetenzen über die Wirtschafts- und Ingenieurswissenschaften hinaus für alle hochschulischen Disziplinen adäquat ist. Besteht hier nicht vielmehr der Bedarf an einer wissenschaftsgeprägten und disziplinneutralen Diktion von Anforderungen und Kompetenzen, die einer Polyvalenz von akademischen Abschlüssen eher gerecht wird? Die Präzisierung von Disziplinspezifika könnte dann immer noch den Hochschulen in der Programmgestaltung und disziplinären Fachgemeinschaften, z. B. bei Fachqualifikationsrahmen, überlassen bleiben.

Im Sinne der bildungspolitischen Vereinbarungen zur Einführung konsekutiver Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform wird im Teilkompetenzbereich Wissenschaftliches Selbstverständnis/ Professionalität postuliert, dass Bachelor- und Master-Absolventinnen und -Absolventen ein berufliches Selbstbild auch unter Berücksichtigung von Zielen und Standards professionellen Handelns von außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern entwickeln (HRK & KMK 2017, S. 7 ff.). Zu Recht wird als Intention der geleisteten HQR-Überarbeitung die zentrale Rolle der Hochschulen als Orte zur Bildung der wissenschaftlichen Persönlichkeit herausgestellt, die in vielen Zusammenhängen zu sehr auf die unmittelbare Verwertbarkeit von Qualifikationen am Arbeitsmarkt reduziert werde. Es stellt sich dann aber die Frage, wieso in den Deskriptoren von akademisch Graduierten über die wissenschaftliche Gegenstands-Behandlung auch von nichtakademischen Berufsfeldern hinaus gefordert wird, ihr wissenschaftliches Selbstbild ebenso an Zielen und Standards eben solcher Berufsfelder zu orientieren? Die Vorschläge zur Operationalisierung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses stellen hingegen klar, „dass es sich um die Qualifikation einer Person handelt, die weitgehend frei und selbstbestimmt entscheidet und handelt. Sie vollzieht dies in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/ erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist" (HRK & KMK 2017, S. 4).

Progressionskonsistenz der Stufen-Deskriptoren (HRK & KMK 2017, S. 6 ff.)

Die Progression der Anforderungs- und Kompetenzniveaus für Bachelor-, Master- und Doktorats-Absolventinnen und -Absolventen ist nicht durchgängig konsistent beschrieben, was zu Interpretationsproblemen bei der Entwicklung von Programm-Curricula führen kann. So sind die Niveau-Unterschiede im Wissensverständnis von Bachelor-, Master- bis hin zu Doktorats-Absolventinnen und -Absolventen hinsichtlich der erkenntnistheoretisch begründeten fachlichen Plausibilitätsprüfung der Lösungen von Problemstellungen nicht eindeutig progressiv formuliert. Im Bereich Nutzung und Transfer führen die Bachelor- und Master-Absolventinnen und -Absolventen anwendungsorientierte Projekte durch, was ein hohes Maß an Eigensteuerung voraussetzt. Im Bereich wissen-

schaftliche Innovation sind beide Absolventinnen- und Absolventen-Gruppen in der Lage, Forschungsfragen abzuleiten bzw. zu entwerfen. Eine Anwendung von Forschungsmethoden setzt auch bei den Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen eine begründete Auswahl voraus, was aber so nur für Master-Absolventinnen und -Absolventen definiert ist. Eine von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen erwartete Darlegung und Erläuterung von Forschungsergebnissen schließt auch eine kritische Interpretation derselben ein, was aber explizit nur von Master-Absolventinnen und -Absolventen erwartet wird. Das im Bereich Kommunikation und Kooperation von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen geforderte Vermögen, unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter zu reflektieren und zu berücksichtigen, wird zwar für die Master-Ebene etwas breiter formuliert, unterscheidet sich aber dort nicht wesentlich von der Anforderungs- und Kompetenzbeschreibung der Bachelor-Ebene in diesem Bereich.

5. Zu den Zieldimensionen wissenschaftlicher Bildung und Qualifizierung

Wie bereits oben angeführt, wird bei einer Operationalisierung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses davon ausgegangen, dass es sich um die Qualifikation einer Person handelt, die weitgehend frei und selbstbestimmt in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit im Rahmen einer demokratischen, rechts- und sozialstaatlichen Verfassung entscheidet und handelt.

Im Sinne der seit Jahrzehnten konsensual und fortgesetzt für alle Bildungsbereiche gesetzlich festgelegten Leitziele zu einer Befähigung in der Fachlichkeit, zur persönlichen Entwicklung und zur gesellschaftlich gestaltenden Teilhabe sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass hier die verändert geschnittene Ziel-Dimensionierung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Verhältnis von Studium und Arbeitsmarkt (2015) ohne Bezugnahme auf die o. g. auch für den Hochschulbereich geltenden Leitziele von Bildung übernommen wurden. Demnach wird die in den Gesetzen explizit benannte Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe nur noch implizit unter Persönlichkeitsbildung subsummiert, während Arbeitsmarktvorbereitung (als Referenzgröße) nunmehr explizit aber nicht (mehr) als konstitutives Element einer Zieldimension gesellschaftliche

Teilhabe benannt wird. Vielmehr ist der HQR als nationale Ausgestaltung des Europäischen Rahmens für Hochschulqualifikationen mit dem Ziel konzipiert worden, „die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems [zu] gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung [zu] trage[n] […]" (HRK & KMK 2017, S. 1).

Ähnlich verhält es sich mit dem Bachelor-Abschluss, der in den bildungspolitischen Bologna-Vereinbarungen als berufsbefähigender Abschluss charakterisiert wird, der den Studierenden auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt. Da dieser Bezug auf die Master- und Doktorats-Ebenen so nicht mehr aufgeführt wird, stellt sich die Frage, ob hier die Arbeitsmarktrelevanz explizit nur bezogen auf außerakademische Umfelder verstanden wird. Dies wäre eine Einschränkung, die der de facto gegebenen Befähigung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Grade im Sinne der Polyvalenz zur Bewältigung beruflicher Anforderungen innerhalb und außerhalb der Akademia nicht entspräche und verzerrte Qualifikationssignale an eine umfassend verstandene Arbeitswelt, die auch die Hochschulen einschließt, senden würde.

Weiter stellt sich hier die Frage, warum die zu erreichende Transparenz nur im Hinblick auf Beschäftigungsverhältnisse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern gelten solle, nicht aber bezogen auf formal selbstständig beschäftigte Hochschulabsolventinnen und -absolventen, was im Übrigen auch ihrem hohen Maße erworbener Eigenständigkeit in den Kompetenzen entspräche.

6. Herausforderungen und Perspektiven im Bildungs- und Gesellschaftskontext

Der HQR stellt in seiner Neukonzipierung im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Verständnisses und der Modellierung von Kompetenz zu der Verbesserung einer transparenten und polyvalenten Gestaltung wissenschaftlicher Bildung und Qualifizierung gegenüber der ersten Fassung des HQR von 2005 ein Fortschritt dar, da der erste HQR konzeptionell weitgehend in Anlehnung an den notwendigerweise sehr allgemein gehaltenen Bologna-Qualifikationsrahmen entwickelt worden ist. Ohne Frage unterscheidet sich der Lernort Hochschule durch das in

ihm institutionalisierte Humboldt'sche Paradigma der Einheit und auch Freiheit von Forschung und Lehre von anderen Bildungsbereichen. Dennoch wird mit dieser Begründung der Eigenständigkeit des Hochschulbereichs gegenüber anderen Bildungsbereichen ohne Not die essentiell konstitutive Rolle seiner ständig weiterentwickelten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden wie auch seiner auf dieser Grundlage qualifizierten und konstant hoch nachgefragten Absolventinnen und Absolventen für Innovationen in allen anderen Qualifizierungs- und Gesellschaftsbereichen (Wirtschaft, Sozial- und Gesundheitswesen, Politik, Kultur etc.) ausgeblendet.

So ist z. B. auch für die außerakademische Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) ein permanenter wissenschaftlicher Input für jede Innovation durch Forschung und Entwicklung zu beruflichen Qualifikationen und in der Bildungspraxis auf den Ebenen der Inhalte, der Methoden wie der in diesem Feld akademisch qualifiziert Tätigen selbst eine conditio sine quo non. Umgekehrt ist dieser Qualifizierungsbereich selbst ein anerkannter Gegenstandsbereich akademischer Forschung und Entwicklung, die im Rahmen der Hochschulen nach deren Standards konzipiert und verantwortet wird.

Zu Recht wird in der weiterentwickelten Version des HQR für den Hochschulbereich als Wesensmerkmal der bereits mit Beginn eines Studiums erfolgende Erwerb einer Befähigung zum forschenden Lernen bzw. zur Generierung von wissenschaftlichem Wissen, die Erschließung wissenschaftlicher Wissensbestände und die kritische Reflexion der Gültigkeit und Reichweite wissenschaftlichen Wissens herausgestellt. In der weiteren Begründung bleibt es jedoch nur bei einer Herausstellung dieses Fähigkeitserwerbs als institutionell-systemisches Unterscheidungsmerkmal ohne seine fortgesetzt wirkende maßstäbliche Strahlwirkung auf andere Qualifizierungsbereiche zu berücksichtigen, wie dies z. B. seit langen Jahren in der gymnasialen Oberstufe sowie in den zunehmend nach wissenschaftlichen Standards systematisierten Praxisteilen von kooperativen und dualen Studiengängen in außerakademischen Bildungseinrichtungen (inkl. Betriebe) der Fall ist. Darüber hinaus hat ein Diskurs von Bildungsphilosophen (vgl. Nida-Rümelin 2014) und Berufsbildungswissenschaftlern (vgl. Euler & Severing 2014) u. a. darüber

begonnen, dass außerakademische Berufsbildungsgänge in Inhalt und Didaktik wissenschaftlich angereichert werden sollten. Dies würde einer entsprechenden Nachfrage nach Fachkräften nachkommen und deren Qualifizierungsergebnisse auch akademisch anrechnungsfähiger machen. Die Wissenschaftler gehen bei ihren Überlegungen auch davon aus, dass eine solche forschungsanschlussfähige Weiterentwicklung für die Nachhaltigkeit außerakademischer Berufsbildung im Zuge der wachsenden Bedeutung von Wissenschaft für die Gesellschaft existentiell relevant werden könnte.

In der jüngsten BBiG-Novellierung (vgl. BMBF 2019) ist eine Bezeichnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen der DQR Niveaus 6 und 7 mit „Bachelor Professional" und „Master Professional" ermöglicht worden, was von der HRK (2019) und namhaften Arbeitgeberverbänden (vgl. Handelsverband Deutschland et al. 2019) einhellig u. a. als Etikettenschwindel abgelehnt worden ist. Angesichts des anhaltenden Trends zur Akademisierung von Qualifizierung und der wachsenden Bedeutung von Wissenschaftlichkeit (nicht nur) in der Bildungslandschaft ist auf längere Sicht folgende von den Initiatoren dieser gesetzlichen Neuregelung nicht unbedingt intendierte Folgewirkung nicht auszuschließen. Die im HQR und angelehnten Referenzinstrumenten (wie z. B. akademische Fachqualifikationsrahmen) definierten wissenschaftlichen Standards könnten ihre normative Wirkung nachhaltig auch auf Neuordnungen beruflicher Fortbildungsordnungen entfalten, um die Gefahr auf dem Arbeitsmarkt wie in der Gesellschaft insgesamt als *second class* klassifiziert zu werden, abzuwenden. Dies kann insgesamt für alle sog. hybriden Bildungsgänge wie z. B. duale Studiengänge und andere studienintegrierende Qualifizierungen der Fall sein, die bildungssystemisch z. Z. noch als dem sog. *Vocational Drift* zugehörig klassifiziert werden.

Das nicht nur systemisch, sondern auch konzeptionell verstandene Schisma von allgemeiner und beruflicher Bildung war bereits Jahrhunderte alt, als der Deutscher Bildungsrat (1970) konkrete Schritte zu seiner nachhaltigen Überwindung einforderte. Die Debatte im vereinten Deutschland ist erst durch die o. g. bildungspolitischen Übereinkünfte auf europäischer Ebene zu Transparenz, Qualität und auch und gerade zur Kompetenzorientierung von Bildung und Qualifizierung in Bewegung

gekommen. Auch wenn auf nationaler Ebene zahlreiche Maßnahmen und Instrumente hierzu entwickelt und umgesetzt worden sind, ist nicht von der Hand zu weisen, dass diese entgegen ihrer Intention insbesondere in der Implementierung innerhalb der Bildungsbereiche in den vergangenen zwei Jahrzehnten, die Systemgrenzen de facto weitgehend stabil gehalten haben.

Es war eine dezidierte Begründung der Weiterentwicklung des HQR, eine deutlichere Differenzierung zu den Bildungsaufträgen anderer Bildungsbereiche, insbesondere der beruflichen Bildung nach BBiG, aufzuzeigen, was die Transparenz für Anschluss- und Vergleichsdebatten verbessern würde. Eine aus dem eigenen institutionellen Maßstab der Polyvalenz akademischer Bildungsgänge heraus anschlussfördernde Präzisierung ist jedoch angemessen und auch möglich, da die Diskurse und Qualifizierungsdiskurse und -gestaltungen zu Kompetenz, Wissenschaft und Berufsbildung bereits bildungsübergreifend angelegt sind (vgl. Rein 2017). Damit wären die Systemunterschiede nicht notwendigerweise aufgehoben. Der HQR als eine Übereinkunft zu Qualifikationserwartungen hinsichtlich des allgemeinen Bildungsauftrages von Hochschulen und der Gestaltung ihrer Qualifikationen würde dann präziser in das Bildungssystem insgesamt eingebettet und operationalisierbar sein, verbunden mit der angestrebten Verbesserung der Transparenz und Vergleichbarkeit im nationalen, europäischen und internationalen Kontext. Um dem Gebot einer wissenschaftsbasierten Polyvalenz konsequent Rechnung zu tragen, könnte in der Implementation des HQR bei der Ausgestaltung der Curricula und Qualifikationsprofile akademischer Bildungsgänge bis hin zu Fachqualifikationsrahmen eine beruflich-wissenschaftliche Diktion von Lernergebnissen und Deskriptoren entwickelt werden, die diese Perspektiverweiterung angemessener berücksichtigt.

Dies schließt auch eine entsprechend weiterentwickelte Polyvalenz-Perspektive im Verständnis der Begrifflichkeiten „Beruf“ und „Praxis“ ein, die die Akademia auch als Teil des gesamten Arbeitsmarkts begreift. Dieser wiederum ist nicht als separate Größe, sondern konsequent als integraler Bestandteil der Referenzgröße Gesellschaft für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen zu operationalisieren, wenn

man dem gesetzlichen Bildungsziel einer Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe, was den Arbeitsmarkt einschließt, angemessen Rechnung tragen will. So sollte auch die Herausbildung des wissenschaftlichen Selbstbilds von Absolventinnen und Absolventen in Bezug auf die außerakademischen Referenzgrößen Arbeitsmarkt und Gesellschaft nicht als diffus-hybride Umsetzung dieser Kompetenz-Dimension, sondern auf der Grundlage wissenschaftlich generierten Wissens über diese Gegenstandsbereiche heraus entwickelt werden. Hieran schließt sich ein Plädoyer auch dafür an, Ziele, Gehalt und Grenzen einer sog. Verwertbarkeit von Qualifikationen nicht nur bezogen auf Systemspezifika und entlang der Grenzen der Bildungssäulen zu definieren, sondern eine unter dem Schlagwort der Beschäftigungsfähigkeit erfolgende utilitaristische Verkürzung von Bildung als andauernde Herausforderung für die Hochschulen wie für alle anderen Bildungsbereiche zu diskutieren.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK-DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/-Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.

Bartosch, Ulrich (2019): Hochschulbildung mit Kompetenz. Eine Handreichung zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/HQR_-Handreichung_241019_final_ohne_HRK.pdf.

Bartosch, Ulrich; Maile-Pflughaupt, Anita; Heigl, Nicole & Thomas, Joachim (2019): 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. Unter Mitarbeit von Ann-Kathrin Grygar. Online

verfügbar unter https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikations-rahmen/, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

Bjornavold, Jens (2008): The Shift to Learning Outcomes. Thessalonica.

BMBF (2019): Das neue Berufsbildungsgesetz. Bonn.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Euler, Dieter & Severing, Eckart (2014): Impulspapier für die Diskussion: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh: Bertelsmann.

Europäische Union EU (2004): A European Qualifications Framework underpinned by a set of common reference levels. Maastricht.

Europarat (2007): Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats über die öffentliche Verantwortung für Hochschulbildung und Forschung. Straßburg.

European Union EU (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Straßburg.

Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005). Online verfügbar unter http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen-_conf/Reports/EQFreport.pdf.

Handelsverband Deutschland; Gesamtmetall; Deutscher Bauernverband; Bundesverband Freier Berufe; Bundesverband Großhandel; Außenhandel et al. (2019): Position zum Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung.

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.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2019): Zum Entwurf eines Berufsbildungsmodernisierungsgesetzes der Bundesregierung. Entschließung des HRK-Senats vom 9.10.2019. Bonn.

HRK & 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, zuletzt aktualisiert am 16.04.2020.

HRK & 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.

Markowitsch, Jörg (2004): Die wissenschaftliche Gemeinschaft und Wissenschaftspraxis. In: Jörg Markowitsch, Karin Messerer & Monika Prokopp (Hg.): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: WUV Universitätsverlag (Schriftenreihe des Fachhochschulrates, 10), S. 100–105.

Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Körber Stiftung.

Rein, Volker (2012): Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (23). http://www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf.

Rein, Volker (2017): Towards the compatibility of professional and scientific learning outcomes. Insights and options in the context of competence orientation. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) 4 (4), S. 325–345. Online verfügbar unter http://www.ijrvet.net/index.php/IJRVET/article/-view/267/72.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Wildt, Johannes (2007): Vom Lehren zum Lernen. In: Falk Bretschneider & Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung - Band 110), S. 44–54.

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. (Drs. 4925-15), Oktober 2015. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html.

Wolter, Andrä (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Klaus Birkelbach (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 199–219.

Die Anwendbarkeit der Kompetenzmodellierung des HQR in den Ingenieurwissenschaften aus studentischer Perspektive

Philipp Schulz & Ann-Kristin Winkens

Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) soll als ein Transparenzinstrument der besseren nationalen und internationalen Vergleichbarkeit der jeweiligen Studiengänge dienen (vgl. HRK & KMK 2017, S. 2 f.). Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) sind sowohl in Studiengängen als auch in Modulen Kompetenzen als Qualifikationsziele zu definieren. In diesem Kontext werden Qualifikationen formuliert, die Absolventinnen und Absolventen auch berufsrelevante Kompetenzen vermitteln sollen. Grundsätzlich soll die Gestaltung der Lehre an angestrebten Lernergebnissen (*Intended Learning Outcomes*, ILOs) orientiert sein, die in einem bestimmten Studiengang oder Modul erworben werden können.

Hochschulen sollen Absolventinnen und Absolventen dazu befähigen, wissenschaftlich zu denken und arbeiten, aber auch auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten. Hierbei geht es nicht nur um den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern insbesondere um die Befähigung, „in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch eine offene Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind“ und daher entsprechend „hohe Anforderungen an theoretisch und methodisch fundierte Problemlösungskompetenzen stellen“ (Schaper et al. 2012, S. 1). Weiterhin sollen die Absolventinnen und Absolventen dazu befähigt werden, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben sowie verantwortlich und reflektiert zu handeln und Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.; HRK 2012, 87; Kreulich et al. 2016, 13). Im Kern geht es in der Forderung nach einer kompetenzorientierten Lehre damit darum, die Fähigkeit zum Handeln zu fördern, wobei sog. „träges Wissen“ – im Sinne der Taxonomiestufen

„Kennen" und „Verstehen" – nicht ausreichen kann (vgl. Schaper et al. 2012, II).
Im Folgenden soll diskutiert werden, inwieweit das im HQR eher abstrakt und disziplinunabhängige Kompetenzmodell auf konkrete Disziplinen, wie beispielswiese die Ingenieurwissenschaften, übertragen werden kann. Auch soll aus studentischer Perspektive erörtert werden, in welchem Maße die konsequente Outcome- und Kompetenzorientierung akademischen Lehrens und Lernens als wesentliche Voraussetzung für die Anwendung des HQR als Transparenzinstrument einerseits und als Hilfsmittel zur Studiengangsentwicklung und -qualitätssicherung im Rahmen der Akkreditierung andererseits bereits umgesetzt wird. Dazu soll zunächst eine kurze Reflexion der Grundideen kompetenzorientierter Lehre folgen.

1. Kompetenzorientierte Lehre

Eine kompetenzorientierte Lehre basiert auf den Fähigkeiten, die Studierende nach Abschluss einer Lehrveranstaltung oder eines Studiengangs erlangt haben sollten (vgl. Biggs & Tang 2007, S. 52). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, bedarf es sowohl dafür adäquater Lehrinhalte und -formate als auch Prüfungsaufgaben und -formate, anhand derer festgestellt werden kann, ob die Fähigkeiten auch tatsächlich erworben wurden. Bei diesem sog. *Constructive Alignment*-Konzept geht es entsprechend darum, Lernergebnisse, Lehrinhalte und die Prüfung miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Biggs & Tang 2007, S. 52 f.; Wildt & Wildt 2011, S. 9 f.). Im Fokus steht dabei immer der *Outcome*, der durch *Intended Learning Outcomes* beschrieben wird. Gut formulierte *Learning Outcomes* bieten die Möglichkeit, Anforderungen an Studierende transparent zu gestalten und diese Transparenz im Laufe einer Veranstaltung kontinuierlich für Feedback und Kommunikation mit den Studierenden zu nutzen. Diese Transparenz ermöglicht seitens der Studieninteressierten und der Studierenden weiterhin fundiertere Entscheidungen im Rahmen der Studienfach- und Wahl-(Pflicht-)Modul-Auswahl. Aus studentischer Perspektive könnte dies zu einem effektiveren Lernprozess führen und die Zufriedenheit mit dem eigenen Studium erhöhen (vgl. HRK 2012, S. 88). Letztlich könnte eine kompetenzorientierte Lehre auch dazu beitragen, die Partizipation der Studierenden bei der Gestaltung ihrer Studiengänge

zu fördern sowie direktes Feedback einzuholen und Lehrinhalte kontinuierlich zu verbessern.

Durch den Fokus auf eine kompetenzorientierte Lehre sollte auch der Anspruch gestellt werden, im Rahmen des Studiums berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben (vgl. HRK 2012, S. 87). Dies kann beispielsweise dadurch gefördert werden, dass praktische Themen bearbeitet werden, etwa in Fallstudien oder Praktika. Damit einhergehend können auch überfachliche Kompetenzen transparenter und eindeutiger definiert werden, die über berufsrelevante Kompetenzen hinausgehen: „Die Förderung fachübergreifender Fähigkeiten bezieht sich allerdings nicht nur auf beschäftigungsrelevante Kompetenzen, sondern auch auf ‚Citizenship'-Fähigkeiten der Studierenden, um sie zu einem verantwortlichen und reflektierten Handeln in komplexen lebensweltlichen sowie gesellschaftlich-politischen Kontexten zu befähigen" (HRK 2012, S. 88).

Ergänzend dazu ist die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungen von besonderer Relevanz. Hier geht es darum, Prüfungsanforderungen stringent an die angestrebten Lernergebnisse anzupassen. Andernfalls werden die Lernaktivitäten primär auf das Prüfformat ausgerichtet und nicht auf den Outcome (vgl. HRK 2012, S. 62). Richten sich die angestrebten Lernergebnisse beispielsweise auf den Erwerb von Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten, sollte die Prüfung auch entsprechend darauf ausgerichtet sein (das tatsächliche Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit wäre daher hier eine angemessene Prüfungsform, das Abfragen von theoretischem Wissen zu wissenschaftlichem Arbeiten wäre dafür jedoch weniger geeignet). Dabei soll eben nicht der reine Wissenserwerb im Vordergrund stehen, sondern die Fähigkeit erlernt werden, – in diesem Fall – wissenschaftlich zu arbeiten.

Weiterhin bedarf es im Hinblick auf die angestrebten Lernergebnisse auch einer Differenzierung des Anspruchsniveaus – sowohl bezogen auf die unterschiedlichen Qualifikationsziele eines Studiengangs als auch konkret in den einzelnen Modulen und Lehrveranstaltungen. Hierfür werden unterschiedliche Taxonomiemodelle herangezogen, wie beispielsweise die taxonomische Matrix von Anderson und Krathwohl (2001), die zwischen einer Wissens- und einer Erkenntnisdimension unterscheidet.

Wieder bezugnehmend auf das obige Beispiel des wissenschaftlichen Arbeitens könnten hier unterschiedliche Taxonomiestufen hinsichtlich der angestrebten Lernergebnisse greifen: „Die Studierenden kennen die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens" weist eine niedrigere Stufe auf als „Die Studierenden wenden die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens auf eine konkrete Problemstellung an". In Abhängigkeit davon, welche Fähigkeiten die Studierenden am Ende erwerben sollen, kann hier entsprechend auch die Prüfungsleistung angepasst werden.

Zusammenfassend hat eine Ausrichtung des Studiums an entsprechenden Qualifikationszielen das Potential, das Lernen transparenter, effektiver und zielgerichteter zu gestalten. Inwieweit dies in einzelnen Studiengängen umgesetzt wird, welche Probleme sich daraus ergeben und inwieweit das im Zusammenhang mit der Nutzbarkeit und dem Nutzen des HQR als Werkzeug zur Studiengangsentwicklung sowie zur Qualitätssicherung steht, soll in diesem Beitrag aus einer studentischen Perspektive in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen diskutiert werden. Hierfür wird im Folgenden zunächst kurz auf die Schlüsselqualifikationen eingegangen, die im Hinblick auf die Ausbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren relevant sind.

2. Kompetenzen in den Ingenieurwissenschaften

Der Ingenieurberuf wird im Rahmen des Studiums in zahlreiche Disziplinen wie beispielsweise Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Umweltingenieurwesen oder Elektrotechnik aufgeteilt (vgl. Marjoram & Zhong 2010, S. 25 f.; Stiftung Mercator et al. 2016, S. 20 ff.). Diese Spezifizierung bedeutet grundsätzlich das Vermitteln von tief fundiertem fachlichem Wissen, dem es mitunter an breiter und interdisziplinärer Herangehensweise fehlt (vgl. Robertson-von Trotha 2009, S. 49; Gottburgsen et al. 2019, S. 21 ff.) In Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und fortschreitenden Umweltproblemen reicht ein spezifisches fachliches Wissen jedoch nicht aus, um den zukünftigen Herausforderungen zu begegnen. Die Fokussierung auf eine disziplinäre und eng gefasste Ausbildung führt entsprechend dazu, dass es den heutigen Ingenieurstudierenden „an Wissen um ökonomische, soziale und ethische Problemstellungen sowie deren Auswirkungen fehlt" (Fuchs 2009, S. 249).

Heute werden zahlreiche Diskurse darüber geführt, welche Kompetenzen Ingenieurinnen und Ingenieure im 21. Jahrhundert benötigen. Dabei werden als Schlüsselqualifikationen häufig Analysefähigkeiten, Umgang mit Komplexität, Reflexionsvermögen, Problemlösungskompetenz oder Kommunikations- und Organisationsfähigkeit genannt (vgl. Kolmos et al. 2010, S. 337 f.; Marjoram & Zhong 2010, S. 24 f.; Crawley et al. 2011, S. 2 ff.; Bundesingenieurkammer 2015, S. 4 ff.; Dürrschnabel et al. 2020, S. 9 f.; Steuer-Dankert et al. 2019, S. 658 ff.; Gottburgsen et al. 2019, S. 19).

Ingenieurinnen und Ingenieure werden zunehmend mit neuen Technologien und komplexen Problemen konfrontiert, die es zu lösen gilt. Die Auswirkungen technischer Innovationen müssen in einen globalen Kontext gesetzt werden; das eigene Handeln muss reflektiert und gesellschaftliche Verantwortung vorausgesetzt werden (vgl. Bauernhansl & Nestler 2015, S. 8 f.; SEFI – Europäische Gesellschaft für Ingenieur-Ausbildung 2016, S. 2 ff.; Steuer et al. 2017, S. 201 ff.; Dürrschnabel et al. 2020, S. 13). Entsprechend bedarf es auch einer Reflexion der gesellschaftlichen Auswirkungen des Ingenieurberufs in der Lehre (vgl. Dürrschnabel et al. 2020, S. 13) und damit einer konkreten Beschreibung von Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen der Ingenieurwissenschaften haben sollten und die neben Fachkompetenzen auch Methoden-, Sozial- und Persönliche Kompetenzen umfassen müssen (vgl. Kolmos et al. 2010, S. 337 f.; SEFI – Europäische Gesellschaft für Ingenieur-Ausbildung 2016, S. 2 ff.).

Der Runde Tisch Ingenieurwissenschaften des HRK-Projekts nexus formulierte in einer Handreichung zur Gestaltung eines Fachqualifikationsrahmens in den Ingenieurwissenschaften konkrete Kernkompetenzen bezüglich ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, die an das HQR-Kompetenzmodell angelehnt sind (vgl. Dürrschnabel et al. 2020, S. 9 f.). Bruder et al. (2017) empfehlen im Rahmen einer TU9-Handreichung für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge eine klare Definition seitens der Universitäten, welche Studiengänge als „ingenieurwissenschaftlich“ zu betiteln sind und damit zu der entsprechenden Berufsbezeichnung führen. Die Berechtigung zu dieser Bezeichnung soll im Diploma Supplement dokumentiert werden. Weiterhin werden in der

Handreichung charakteristische Qualifikationsziele von Ingenieurstudiengängen definiert. Eine klare Vorgabe, welche Qualifikationen ein Ingenieurstudium definieren bzw. daran anknüpfend und vor dem Hintergrund länderspezifischer Vorgaben die Voraussetzungen bilden, unter denen sich Absolventinnen und Absolventen „Ingenieurin/ Ingenieur" nennen dürfen, gibt es allerdings nicht (vgl. Klinkusch o. J.).

Im Folgenden werden einige Anwendungsbeispiele hinsichtlich der Formulierung von Qualifikationszielen auf Studiengangsebene und in Modulbeschreibungen sowie der Anerkennung studentischer Leistungen im Kontext studentischer Mobilität erläutert und diskutiert.

3. Anwendbarkeit des HQR

Mit dem Erfahrungshorizont eines längere Zeit im ingenieurwissenschaftlichen Umfeld tätigen studentischen Gutachters bei Akkreditierungsverfahren erscheint deutlich, dass die Denkweise insbesondere bei vielen Studiengangsverantwortlichen und allgemein bei an den Hochschulen Lehrenden nach wie vor stark von einer primär fachinhaltlichen Herangehensweise geprägt ist und damit einhergehend eine notwendige Differenzierung zwischen von Lehrenden zu vermittelnden Fachinhalten und von Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen noch nicht in hinreichendem Maße erfolgt (siehe auch Ceylan et al. 2011, S. 114 ff.; Tenberg 2014, S. 25 ff.; Stiftung Mercator et al. 2016, S. 60 ff.). Das gilt selbstverständlich nicht pauschal; es gibt auch eine Vielzahl von Lehrenden sowie insbesondere auch von Verantwortlichen in den Hochschulleitungen, denen die Relevanz von Studierendenzentrierung, Outcome- und Kompetenzorientierung der akademischen Lehr-/Lernumgebung durchaus bewusst ist und die sich mit entsprechendem Engagement dafür einsetzen. Die Etablierung von Expertinnen und Experten für Hochschuldidaktik in den Hochschulverwaltungen, die sich intensiv mit entsprechenden Fragestellungen auseinandersetzen und Lehrende unterstützen, sowie deren wachsender Einfluss leisten ebenso einen wesentlichen Beitrag dazu, dass sich die Lehr-/Lernumgebung an Hochschulen in einer Art und Weise verändert, die auch die Anwendung des HQR als Werkzeug zur Studiengangsentwicklung und Qualitätssicherung erleichtert, weil sie den Durchdringungsgrad von Kompetenz- und Outcome-Orientierung erhöhen.

Doch gegenwärtig bleibt die Feststellung, dass eine umfassende Änderung der Denkweise aller Akteurinnen und Akteure im Hochschulumfeld hin zu kompetenz- und outcome-orientierten Herangehensweisen noch nicht vollumfänglich umgesetzt wird. Dies zeigt sich, wie weiter unten im Detail veranschaulicht wird, auch und gerade am Beispiel der Ingenieurwissenschaften und ist insbesondere vor dem Hintergrund der Akkreditierungs-Praxis exemplarisch an der gegenwärtigen Qualität der Beschreibung von Qualifikationszielen auf Studiengangs- und Modulebene sowie an den Erfahrungen im Kontext studentischer Mobilität festzumachen.

3.1 Qualifikationsziele auf Studiengangsebene

Wenn Studiengangsentwicklung tatsächlich outcome-orientiert erfolgt, hat die genaue Beschreibung der Qualifikationsziele des Studiengangs eine tragende Rolle. An dieser Stelle wird schließlich definiert, worin der „Outcome" akademischen Lehrens und Lernens nach Abschluss des Studiums bestehen soll, sprich mit welchen Kompetenzen ausgestattet Absolventinnen und Absolventen einen Studiengang verlassen sollen. Die Definition eines präzisen Qualifikationsprofils der Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs sollte folglich den Ausgangspunkt von dessen Entwicklung darstellen (vgl. Schaper et al. 2012, IV). Aus studentischer Perspektive ergibt sich allerdings nach wie vor häufig der Eindruck, dass die Qualifikationsziele auf Studiengangsebene nicht präzise ausformuliert oder zumindest nicht so dokumentiert sind, dass zweifelsfrei ersichtlich wird, dass der Studiengang tatsächlich kompetenz- und outcome-orientiert entwickelt worden ist.

Zu finden ist die Dokumentation der Qualifikationsziele auf der Ebene des Studiengangs üblicherweise mindestens in Vorlagen für das Diploma Supplement sowie häufig als Teil der studiengangsspezifischen Prüfungsordnung oder des Modulhandbuches. An diesen Stellen werden die intendierten Qualifikationsprofile Stakeholdern (Studierenden, Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, teilweise auch Studieninteressierten) transparent gemacht. Dies ist insbesondere für Studieninteressierte und Studierende relevant, da damit studienrelevante Entscheidungen unterstützt sowie Erwartungen hinsichtlich des Studiums präzisiert werden

können, wobei letzteres wiederum die Lernmotivation der Studierenden positiv beeinflussen kann (vgl. HRK 2012, S. 88).

Mit dem Medium Diploma Supplement wird die Transparenz des Qualifikationsprofils allerdings lediglich ex post, sprich nach Abschluss des Studiums, hergestellt, so dass etwa Studieninteressierte von der Dokumentation der Qualifikationsprofile an dieser Stelle nicht profitieren können. Gleichwohl ist im Kontext der Diploma Supplement-Thematik anzumerken, dass mit der aktuellen Revision der europaweiten Vorlage dazu für das einschlägige Kapitel zur Qualifikationszielbeschreibung des Studiengangs mit *Programme Learning Outcomes* (HRK 2018, S. 2) (im Vergleich zur früheren Bezeichnung Programme Requirements) eine bedeutend aussagekräftigere und mit Blick auf die gewünschte Outcome-Orientierung von Qualifikationszielen sinnvollere Bezeichnung gefunden wurde, aus der deutlich klarer hervorgeht, was an dieser Stelle im Diploma Supplement zu beschreiben ist. Dies wiederum könnte die Möglichkeit bieten, dass die Qualität entsprechender Qualifikationsprofilbeschreibungen im Diploma Supplement, das ja gerade als Hilfsmittel zur Einordnung von Qualifikationen in einen bestimmten (Aus-) Bildungskontext dienen soll, künftig zunimmt – und im Rahmen der Akkreditierungsverfahren eine Bewertung, auch unter Verwendung der Maßstäbe des HQR, vereinfacht wird.

Daneben sind Formate von Hochschulen positiv hervorzuheben, die vereinheitlicht kompetenzorientiert formulierte und idealerweise nach Kompetenzdimensionen ausdifferenzierte Qualifikationsprofile von Studiengängen öffentlich und für jeden zugänglich darstellen. Dazu gehören exemplarisch aktuelle Modulhandbücher an der TH Köln, die dem örtlichen Muster für Modulhandbücher entsprechend in einer Einleitung das hinsichtlich Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz differenzierte Profil von Absolventinnen und Absolventen des jeweiligen Studiengangs beschreiben (vgl. Technische Hochschule (TH) Köln 2018, S. 3 f., 2020, S. 3). Darstellungen dieser Art erleichtern die Bewertung der Angemessenheit der Qualifikationsziele für das jeweilige Abschlussniveau im Sinne der einschlägigen Akkreditierungs-Kriterien (vgl. KMK 2017, S. 9) erheblich, auch da sie die Anwendung des HQR als Bewertungsmaßstab unmittelbar ermöglichen.

Andererseits gibt es bundesweit in vielen Prüfungsordnungen noch Verbesserungspotentiale. Beispielhaft seien hier Prüfungsordnungen für den Bachelor- und Master-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der RWTH Aachen genannt. Dies lässt sich insbesondere im Umgang mit der Dokumentation von Qualifikationszielen auf Studiengangsebene erkennen: Hinterlegt sind diese in den Prüfungsordnungen, womit sie zwar für alle Stakeholder unmittelbar verfügbar, dort aber in der jeweils letzten Anlage platziert sind. Um die Sichtbarkeit zu erhöhen und die Relevanz der Qualifikationsziele entsprechend hervorzuheben, wäre die Verankerung in einer Präambel oder Einleitung zielführender.
Festzustellen ist außerdem, dass gerade keine Differenzierung der zu erwerbenden Kompetenzen in Anlehnung an die Kompetenzdimensionen des HQR erfolgt. Auch sind hinsichtlich der „Ausbildungsziele" in der Bachelor- wie in der Master-Prüfungsordnung beinahe identische Formulierungen zu finden, wobei abschließend darauf hingewiesen wird, dass die „aufgeführten Ausbildungsziele […] beim Bachelor- oder Master-Abschluss auf unterschiedlichem Niveau erreicht" (RWTH 2020a, S. 27, 2020b, S. 21) werden. Diese Herangehensweise und insbesondere die letztgenannte lapidare Formulierung bezüglich der unterschiedlichen Qualifikationsziele von Bachelor- und Master-Studiengängen macht die Einordnung der Qualifikationsprofile der beiden Studiengänge (mit unterschiedlichen intendierten Abschlussniveaus) anhand des HQR beinahe unmöglich. Abschlussniveauspezifische Qualifikationsziele – ggf. auch in Anlehnung an die Handreichung der TU9 (vgl. Bruder et al. 2017) – werden nicht differenziert beschrieben; stattdessen erfolgt eine abschlussübergreifende Beschreibung ergänzt um den Hinweis, dass Unterschiede hinsichtlich des „Niveaus" (ebd.) gegeben sind. Ausgehend von der weiter oben erläuterten Annahme, dass die Berufsvorbereitung in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen im Vordergrund stehen sollte, sowie den beschriebenen daraus resultierenden Anforderungen an diese Studiengänge, wäre hier auch eine dem Kompetenzmodell des HQR entsprechende Formulierung der Ausbildungsziele wünschenswert. Vor dem Hintergrund der völlig unzureichenden Differenzierung der Qualifikationsziele auf den unterschiedlichen intendierten Abschlussniveaus lässt sich die Vermutung ableiten, dass bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Studiengänge die präzise Definition der

Qualifikationsprofile von Absolventinnen und Absolventen als erstem Arbeitsschritt kaum outcome- und kompetenzorientiert erfolgt ist.

Zu erwähnen bleibt, dass sich neben der Dokumentation von Qualifikationszielen auf Studiengangsebene in Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern der Antragsunterlagen für Akkreditierungsverfahren häufig elaborierte Darstellungen derselben finden. Einerseits wird damit zwar erreicht, dass Gutachterinnen und Gutachter im Akkreditierungsverfahren zumindest nachvollziehen können, dass die Gesamt-Qualifikationsziele des Studiengangs durchdacht worden sind, womit wiederum zumindest ein Eindruck gewonnen werden kann, zu welchem Grad kompetenz- und outcome-orientierte Studiengangsentwicklung stattgefunden hat. Andererseits ist diese Form der Dokumentation von Qualifikationszielen jenseits des Akkreditierungsverfahrens nur von eingeschränktem Nutzen, da sie sämtlichen Stakeholdern neben den Gutachterinnen und Gutachtern, insbesondere auch den Studierenden, üblicherweise nicht zur Verfügung steht und entsprechend keinen Beitrag zur Transparenz von Qualifikationszielen liefert.

Allgemein ist für die praktische Anwendung des HQR im Rahmen der Programmakkreditierung von entscheidender Bedeutung, dass Qualifikationsziele auf Studiengangsebene deutlich und möglichst differenziert anhand des HQR-Kompetenzmodells (vgl. HRK & KMK 2017, S. 4) dargestellt werden. Die Musterrechtsverordnung gemäß Studienakkreditierungsstaatsvertrag (MRVO) verweist zwar nicht unmittelbar auf den HQR oder das diesem zugrundeliegende Kompetenzmodell, gleichwohl sind die in § 11 Abs. 2 MRVO benannten Kompetenzdimensionen dieselben wie im HQR. Da HQR und MRVO beide – im gleichen Jahr – von der KMK verabschiedet worden sind, liegt nahe, dass das beiden Dokumenten zugrundeliegende Kompetenzmodell dasselbe ist. Insofern erscheint grundsätzlich schwierig nachvollziehbar, warum in der Definition des Akkreditierungs-Kriteriums „Qualifikationsziele und Abschlussniveau“ in der MRVO nicht unmittelbar auf den HQR als Bewertungsinstrument verwiesen wird. Schließlich hätte ein direkter Verweis auf den HQR verschiedene denkbare Vorteile gehabt – insbesondere dahingehend, dass das Bewusstsein der Verantwortlichen an den Hochschulen für kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung

im Sinne des HQR größer werden könnte, wenn die Bekanntheit des HQR durch eine prominente Platzierung im Kriterienkatalog für die Akkreditierung gesteigert würde. Zusätzlich wäre für Gutachterinnen und Gutachter in Akkreditierungsverfahren aber auch klarer, dass für die Prüfung des Kriteriums „Qualifikationsziele und Abschlussniveau" mit dem HQR ein elaborierter und anerkannter Bewertungsmaßstab zur Verfügung steht.

3.2 Modulbeschreibungen

Eine unserer wesentlichen Erkenntnisse aus Akkreditierungsverfahren im Bereich des Ingenieurwesens ist: Das Modulhandbuch und insbesondere die Beschreibung der Qualifikationsziele der einzelnen Module in kompetenzorientierter Art und Weise sind immer noch einerseits hinsichtlich der Relevanz unterschätzt und andererseits nicht durchgängig auf einem Niveau, das den einschlägigen Kriterien der MRVO entspricht.

Die unterschätzte Relevanz der Beschreibungen der Qualifikationsziele hat verschiedene Dimensionen und findet sich in den Reihen der Gutachtergruppen wie auch bei den Studiengangsverantwortlichen und Studierenden bisweilen gleichermaßen. Einerseits wird regelmäßig, gerade auch bei der Befragung der Studierenden im Rahmen der Vor-Ort-Gespräche, klar, dass das Modulhandbuch genauso wie der Selbstbericht lediglich für die Akkreditierung erstellt zu sein scheint und im alltäglichen Lehr-/Lernbetrieb kaum Beachtung findet, etwa weil für die Studierenden komfortablere Wege bereitstehen, alle unmittelbar studienrelevanten Informationen zu beschaffen. Entsprechend wenig beachtet werden folglich auch die in den Modulbeschreibungen dokumentierten Qualifikationsziele. Doch selbst wenn die Modulbeschreibungen grundsätzliche Alltagsrelevanz haben, ist verschiedenen Akteurinnen und Akteuren häufig nicht klar, warum stringent kompetenzorientierte und realistische Qualifikationsziele auf Modulebene von so großer Relevanz sind – schließlich können sie einerseits als Entscheidungshilfe für Studierende und Studieninteressierte sowie zum Erwartungsmanagement und damit zur Erhöhung der Lernmotivation der Studierenden im Kontext eines Moduls dienen, aber andererseits auch für weitere Stakeholder eine Konkretisierung dessen bieten, was Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs im Detail können (vgl. HRK 2012, S. 88).

Wie oben bereits beschrieben, ergibt sich aus unseren Erfahrungen in den Akkreditierungsverfahren ein ambivalentes Bild hinsichtlich der Qualität der Beschreibung von intendierten Lernergebnissen unter Verwendung eines adäquaten Taxonomiemodells auf der Ebene der Modulbeschreibungen. Nach wie vor finden sich problematische Lernzielbeschreibungen, etwa Ende 2017 in einem Akkreditierungsverfahren an einer bayerischen Hochschule mit einem Modul „Marketing und Vertrieb" und einem Wortlaut unter dem Titel „Kompetenzen, die in diesem Modul von den Studierenden erworben werden": „Studierende erhalten einen umfassenden Überblick über alle Marketinginstrumente und über klassische und moderne Methoden des Vertriebs." Im Gegensatz dazu ragen Dokumentationen von intendierten Lernergebnissen heraus, die unter sorgfältiger Auswahl entsprechender fähigkeitsbeschreibender Verben und differenziert nach den vier Dimensionen des HQR-Kompetenzmodells Qualifikationsziele auf Modulebene beschreiben. Dies ist bei Grundlagenmodulen und solchen auf fortgeschrittener Ebene gleichermaßen möglich – beispielsweise im bereits zitierten Fall der TH Köln (vgl. TH Köln 2018, S. 9 ff.). Erfahrungsgemäß bewegen sich aktuell übliche Lernziel-Dokumentationen in der Regel qualitativ zwischen diesen beiden Beispielen. Mithin besteht allgemein noch die Notwendigkeit und das Potenzial, intendierte Lernergebnisse unter sorgfältiger Nutzung entsprechender Verben zur Beschreibung von Kompetenzen so differenziert zu beschreiben, dass sie einerseits didaktisch angemessen sind und andererseits eine allgemeine Vergleichbarkeit unter Verwendung des HQR als Bewertungsmaßstab hergestellt wird.

Damit diese Zwecke erfüllt werden können, gilt eine Grundvoraussetzung: Modulbeschreibungen müssen realistisch sein und die gelebte Lehr-/Lernpraxis widerspiegeln. Dabei ergibt sich die Überprüfbarkeit des Realitätsgehalts von Modulbeschreibungen in Akkreditierungsverfahren jedoch nur bedingt, gerade wenn das Verfahren mehrere Studiengänge umfasst oder ein Studiengang noch nicht angelaufen ist. Das wirksamste Werkzeug zur Sicherstellung realistischer Modulbeschreibungen bleibt, dass die Modulbeschreibungen durch diejenigen entwickelt werden, die am Ende auch die Durchführung des Moduls verantworten. Dabei ist die ergänzende Unterstützung von Seiten der Hochschuldidaktik hilfreich, um die Kompetenz- und Outcome-Orientierung in der Denk- und Arbeits-

weise von Lehrenden noch expliziter zu verankern, womit wiederum gefördert werden kann, dass das Gesamtergebnis am Ende dem Gewünschten entspricht: Kompetenzorientierte Qualifikationszielbeschreibungen auf Modulebene, die einerseits realistisch sind und andererseits im Zusammenwirken mit anderen Modulen zum Erreichen der Gesamtqualifikationsziele des Studiengangs beitragen (vgl. HRK 2012, S. 87).

3.3 Studentische Mobilität

Ein weiteres Argument für die Relevanz von angemessenen Lernzielbeschreibungen auf Modulebene ist aus studentischer Perspektive der Einsatz von Modulbeschreibungen als Bewertungsmaßstab bei der Entscheidung über Anerkennung oder Nichtanerkennung von Leistungen im Rahmen der studentischen Mobilität. Die einschlägigen Kriterien, insbesondere die Anerkennungsregelungen gemäß Abschnitt VI der Lissabon-Konvention (Europarat 1997, S. 11 f.), haben dabei inzwischen Eingang in nahezu jede Prüfungsordnung gefunden – was auch dem Umstand zu verdanken ist, dass die Kriterien im Rahmen der Akkreditierung zu diesem Punkt unmissverständlich sind. Bereits in den alten Regelungen zur Programmakkreditierung haben die Kriterien die Festlegung von „Anerkennungsregeln […] gemäß der Lissabon-Konvention" (AR 2013, 11) verlangt; in den neuen Regelungen wird gemäß § 12 MRVO darüber hinaus die konsequente Anwendung der „Grundsätze der Lissabon-Konvention" (KMK 2017, S. 19) vorgeschrieben. Mit dieser neuen Formulierung in der MRVO wird ein relevantes Problem adressiert: Die reine Verankerung der Anerkennungsmodalitäten entsprechend der Lissabon-Konvention in der Prüfungsordnung reicht nicht aus, um studentische Mobilität wirklich zu ermöglichen – vielmehr braucht es eben deren konsequente Anwendung mit dem Ziel, studentische Leistungen grundsätzlich anzuerkennen, sofern nicht im Sinne des Artikel VI.1 der Lissabon-Konvention ein „wesentlicher Unterschied […] nachgewiesen" (Europarat 1997, S. 11) wird (unter Berücksichtigung der damit implizierten Beweislastumkehr zugunsten der Studierenden). Die jeweiligen Modulbeschreibungen dienen dabei in der Regel als Entscheidungsgrundlage für das Nichtbestehen eines wesentlichen Unterschiedes der durch die Studierenden zu erwerbenden Qualifikationen. Deren Vergleichbarkeit und Nutzen als

Entscheidungsgrundlage wird entscheidend verbessert, wenn die betrachteten Modulbeschreibungen konsequent kompetenzorientiert ausgearbeitet sind (vgl. HRK 2012, S. 35). Den Kompetenzzielbeschreibungen des HQR kann dabei eine besondere Rolle zukommen: Sie können als unterstützender Maßstab zum Einsatz gebracht werden, um festzustellen, ob die durch die Studierenden zu erwerbenden Qualifikationen vor dem Hintergrund des angestrebten Abschlussniveaus adäquat sind.

Dabei lässt sich allerdings nach wie vor feststellen, dass bei Entscheidungen zur Nicht-Anerkennung von Leistungen die Begründung wesentlich häufiger mit Unterschieden hinsichtlich der fachlichen Inhalte erfolgt als mit solchen hinsichtlich der intendierten Lernergebnisse (vgl. DAAD 2018, S. 60). Ein entscheidender Schritt zur Verbesserung der studentischen Mobilität kann folglich darin bestehen, dass Entscheiderinnen und Entscheider bei der Anerkennung studentischer Leistungen grundsätzlich kompetenz- und outcome-orientiert denken. Aus der persönlichen Erfahrung lässt sich dies mit einem einfachen Beispiel noch deutlicher herausstellen: Bei einem Modul zum Thema „Straßenplanung" ist es einfach, die Anerkennung aufgrund von fachlich-inhaltlichen Unterschieden zu versagen – schließlich werden im Ausland Straßen nach anderen nationalen Normen und Richtlinien entworfen als in Deutschland, woraus sich ein offensichtlicher wesentlicher Unterschied bezüglich der fachlichen Inhalte des Moduls ergibt. Bei Betrachtung von kompetenzorientiert formulierten intendierten Lernergebnissen (etwa im Sinne von „Straßen unter Berücksichtigung der einschlägigen Normen und Richtlinien entwerfen können") wird es ungleich schwieriger, einen wesentlichen Unterschied auszumachen – und im Umkehrschluss einerseits die Anerkennung unproblematischer gestaltet und damit wiederum die Rahmenbedingungen für studentische Mobilität verbessert werden können.

Im Hinblick auf die Anerkennung von Studienleistungen kann es aber im Rahmen der Ingenieurausbildung auch nicht darum gehen, die Lehr- und Lerninhalte in den Curricula länderübergreifend anzugleichen. Die Ingenieurausbildung kann – beispielsweise aufgrund kultureller Aspekte – nicht weltweit die gleiche sein, aber sie sollte vergleichbar sein (vgl.

2009, S. 252). Hinsichtlich des zuvor beschriebenen Beispiels eines Moduls „Straßenplanung" wären aufgrund unterschiedlicher Normen und Richtlinien die Modulinhalte entsprechend nicht identisch, aber die intendierten Lernergebnisse durchaus vergleichbar.

Eine Überprüfung der Vermittlung notwendiger Kompetenzen von Ingenieurinnen und Ingenieuren sollte infolgedessen nicht basierend auf dem Vergleich von Lehr- und Lerninhalten erfolgen, sondern ausschließlich auf der Grundlage tatsächlich erreichter Ausbildungsergebnisse (vgl. Fuchs 2009, S. 251): „Das Erreichen einer internationalen Vergleichbarkeit der Ingenieurausbildung liegt in der Verantwortung aller in der Wissenschaft und der Industrie beschäftigten Ingenieurinnen und Ingenieure – sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene" (Fuchs 2009, S. 252).

3.4 Kompetenzorientiertes Prüfen

Neben der Problematik, angestrebte Lernergebnisse sinnvoll zu definieren und den Studierenden transparent zu erläutern, erweist sich gerade in sehr großen technischen Universitäten eine stringente Anwendung des *Constructive Alignments* als schwierig umzusetzen. Einige Lehrveranstaltungen können von mehreren Hundert bis über Tausend Ingenieurstudierenden besucht werden, sodass auch aus Ressourcen- und Zeitgründen die Gestaltung von Prüfungen, die im Sinne des *Constructive Alignments* ideal zu den angestrebten Lernergebnissen passen, nicht per se adäquat umgesetzt werden können.

Gerade die kompetenzorientierte Gestaltung von Prüfungen scheint derzeit noch die größte Herausforderung zu sein, um durchgängige Kompetenzorientierung des akademischen Lehrens und Lernens flächendeckend zu erreichen. Dieser kommt dahingehend besondere Bedeutung zu, dass auch bei einer adäquaten Formulierung und inhaltlichen Umsetzung der intendierten Lernergebnisse die vorgelagerten Bemühungen ins Leere laufen, wenn am Ende mit der Prüfung kein geeignetes Instrument zur Verfügung steht, mit dem gemessen werden kann, inwieweit die intendierten Lernergebnisse erreicht wurden. Einerseits ergibt sich dann die bereits benannte Problematik, dass, sofern die Prüfungsgestaltung den Studierenden bekannt ist, deren Lern-

verhalten von den eigentlich intendierten Lernergebnissen in Richtung einer optimierten Leistung in der Prüfung abgelenkt wird (vgl. HRK 2012, 62). Andererseits, insbesondere sofern die Studierenden in der Prüfungssituation mit unerwarteten und nicht zur vorherigen Lehr-/Lernsituation passenden Aufgabenstellungen konfrontiert werden, besteht das Risiko frustrierender und demotivierender Folgen – aus studentischer Perspektive drängt sich dann schließlich die Frage auf: „Warum habe ich mir diese Fähigkeiten erarbeitet, wenn in der Prüfung etwas ganz Anderes relevant ist?"

Dabei ist zu bemerken, dass klassische Klausuren als Prüfungsform nicht per se problematisch sind. Schließlich lassen sich auch mit schriftlichen Prüfungen durch eine sinnvolle Aufgabengestaltung verschiedenste Kompetenzen abprüfen. In den technischen Grundlagendisziplinen ist die schriftliche Klausur jedenfalls nach wie vor die gängigste Prüfungsform – zumal sie geeignet ist, das Erwerben verschiedener Kernkompetenzen der Ingenieurtätigkeit (vgl. Bundesingenieurkammer 2015, S. 4 ff.; Bruder et al. 2017, S. 2; Dürrschnabel et al. 2020, S. 9 f.) adäquat abzuprüfen.

Gleichwohl sind die Grenzen dessen, was im Kontext der Erreichung von intendierten Lernergebnissen mit schriftlichen Prüfungen gemessen werden kann, offensichtlich – insbesondere auch, wenn der Fokus auf Grundlagenprüfungen mit vielen Kandidatinnen und Kandidaten gelegt wird. Hier sorgen regelmäßig Restriktionen hinsichtlich der Korrektur-Kapazitäten sowie die (vermeintliche) Notwendigkeit eindeutiger und einfach verständlicher Bewertungskriterien dafür, dass auch das Erreichen von Ingenieurs-Kernkompetenzen wie die Optimierung oder die kritische Reflexion von Lösungen (vgl. ebd.) nicht mehr umfassend abgeprüft werden kann.

In diesem Zusammenhang zudem besonders kritisch zu beobachten sind neue Entwicklungen gerade bei Prüfungen, an denen eine sehr große Zahl von Kandidatinnen und Kandidaten teilnehmen, dahingehend, dass bei diesen Prüfungen – teilweise auch unter Ausnutzung neuer IT-gestützter Methoden – Maßnahmen ergriffen werden, die den Verarbeitungsaufwand seitens der Lehrenden reduzieren sollen. Beispielhaft wären elektronische Prüfungen in mit umfangreichen und

komplexen Berechnungen verbundenen Grundlagendisziplinen wie der technischen Mechanik zu nennen. Mit den aktuell zur Verfügung stehenden informationstechnikgestützten Auswertungsmethoden kann dabei die Erreichung der intendierten Lernergebnisse ähnlich wie bei Single- oder Multiple-Choice-Prüfungen nur undifferenziert an den Extrempunkten „ja, vollständig" und „nein, überhaupt nicht" bewertet werden. Konkret bedeutet dies, dass bei Eingabe des richtigen Ergebnisses Punkte vergeben werden können, während ein fehlerhaftes Ergebnis mit null Punkten bewertet wird. Sinnvolle Abstufungen dazwischen, etwa die korrekte Erfassung des Problems mit passendem mathematischen Ansatz als Erreichung des Lernzieles „Problemstellungen identifizieren können" bei gleichzeitig nicht vollständig korrekter Berechnung der Lösung (im Sinne der Erreichung des Lernzieles „Probleme mathematisch lösen können"), können in entsprechenden Prüfungsformaten nicht angemessen gewürdigt werden.

Folglich bedarf es neben dem adäquaten Design von Modulen – unter Berücksichtigung der Abstimmung von intendierten Lernergebnissen, Lehr-/Lernformen und Prüfungsformen im Sinne des *Constructive Alignments* – auch der nötigen Ressourcen an den Hochschulen, mit denen in der Theorie angemessen konzipierte Module auch praxistauglich werden. Seitens der Lehrenden und der Hochschulinfrastruktur müssen die Voraussetzungen vorhanden sein, um zu den intendierten Lernergebnissen passende Lehr-/Lern- sowie Prüfungsformate auch handhaben zu können – gerade in ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenmodulen mit entsprechend vielen teilnehmenden Studierenden.

4. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der HQR grundsätzlich ein gelungenes Werkzeug zur Studiengangsentwicklung und -bewertung darstellt. Die Herausforderungen bei der Anwendung des HQR bestehen weniger in dessen Konzeptionierung oder dessen Inhalt, sondern eher in seiner Anwendbarkeit an sich, deren Grundvoraussetzung die durchgehende Kompetenz- und Outcome-Orientierung akademischen Lehrens und Lernens ist – ausgedrückt in angemessen kompetenzorientiert formulierten intendierten Lernergebnissen und darauf abgestimmten

Lehr-/Lern- sowie Prüfungsformen im Sinne des *Constructive Alignments*. Da sich hier aus studentischer Perspektive und vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen im Kontext der Akkreditierung von Studiengängen die oben beschriebenen Defizite ausmachen lassen, ist folglich auch die Anwendbarkeit des HQR noch stark eingeschränkt.

In Ergänzung dazu bleibt zu erwähnen, dass der HQR als disziplinunabhängiges Instrument teilweise eher abstrakt und folglich schwierig auf konkrete fachspezifische Bereiche anwendbar erscheint. Hierfür bieten sich konkretisierende Fachqualifikationsrahmen (vgl. Dürrschnabel et al. 2020), wie in diesem Beispiel auf die einzelnen Disziplinen der Ingenieurwissenschaften bezogen, als zusätzlich zu entwickelnde – und gleichwohl auf demselben Kompetenzmodell wie der HQR aufbauende – Hilfsmittel an. Diese könnten den HQR sinnvoll ergänzen und damit auch konkrete und disziplinbezogene Qualifikationsbeschreibungen ermöglichen.

Des Weiteren bedarf es einer kontinuierlichen Überprüfung und Evaluierung der Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehre auf Studiengangsebene. Hierfür sollte die Partizipation der Studierenden ein wesentlicher Bestandteil sein. Neben der kontinuierlichen Qualitätssicherung auf Studiengangsebene sollten aber auch einzelne Lehrveranstaltungen und Lehreinhalte hinsichtlich des studentischen Kompetenzerwerbs konsequent evaluiert werden. Das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo) kann dabei als Good-Practice-Beispiel herangezogen werden. Durch Befragungen von Studierenden in einzelnen Lehrveranstaltungen soll der Erwerb von Kompetenzen unter realisierten Lernbedingungen gemessen werden (vgl. HRK 2012, S. 38 f.; Universität Graz 2020).

Als Ausblick ergibt sich entsprechend, dass zur Erhöhung von Relevanz und Wirksamkeit des HQR als Werkzeug zur Studiengangsentwicklung und -einordnung weniger Anpassungsmaßnahmen am HQR selbst notwendig sind. Vielmehr ist Kernaufgabe der Akteurinnen und Akteure im Hochschulumfeld, den Durchdringungsgrad von Outcome- und Kompetenzorientierung in Studium und Lehre zu erhöhen. Werkzeuge wie der HQR, dessen Design mit Blick auf Outcome- und Kompetenz-

orientierung mustergültig ist, werden dann ganz von allein an Bedeutung gewinnen.

Literaturverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt geprüft im Januar 2021.

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W.; Cruikshank, Kathleen A.; Mayer, Richard E.; Pintrich, Paul R. et al. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.

Bauernhansl, Thomas & Nestler, Britta (2015): Expertenkommission Ingenieurwissenschaften@BW2025. Abschlussbericht. Online verfügbar unter https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/Anlagen_PM/2015/IngWBW2025_Expertenkommission_Abschlussbericht.pdf.

Biggs, John & Tang, Catherine (2007): Teaching for Quality Learning at University. What the Student does. Berkshire: SRHE & Open University Press.

Bruder, Ralf; Heiß, Hans-Ulrich & Müller, Gerhard (2017): TU9-Handreichung zur Kennzeichnung ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge. Online verfügbar unter https://jimdo-storage.-global.ssl.fastly.net/file/4e50ce4e-b8f2-40d6-82fe-c0174297d028/TU9-HR_Kennzeichn%20ingwiss%20Studg%C3%A4nge_11-2017.pdf.

Bundesingenieurkammer (2015): Ziele der Ingenieurausbildung und deren Einordnung innerhalb des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Positionspapier. Online verfügbar unter https://bingk.de/wp-content/uploads/2015/07/Ingenieurausbildung-2015_ansicht.pdf.

Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Paetz, Nadja-Verena; Schworm, Silke & Harteis, Christian (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: Sigrun Nickel (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Nr. 148), S. 106–122.

Crawley, Edward F.; Malmqvist, Johan & Lucas, William A. & Brodeur, Doris R. (2011): The CDIO Syllabus v2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education. Technical University of Denmark. Proceedings of the 7th International CDIO Conference. Copenhagen, 20.06.2011. Online verfügbar unter http://www.cdio.org/files/project/file/-cdio_syllabus_v2.pdf.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2018): Anerkennung – (k)ein Problem? Studierendenbefragung 2017, Ergebnisse einer DAAD-Umfrage zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen an deutschen Hochschulen. Online verfügbar unter https://eu.daad.de/-medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/anerkennung-k-ein-problem/2018_05_16_-_anerkennung_kein_problem_2017_-_web_version.pdf.

Dürrschnabel, Klaus; Kautz, Christian; Müller, Carolin; Müller, Gerhard; Müller, Wilfried; Ochsenfarth, Franziska et al. (2020): Handreichung: Gestaltung eines Fachqualifikationsrahmens in den Ingenieurwissenschaften. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/-redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung-_FQR_Ing_Web_mLinks.pdf.

Europarat (1997): Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Bonn: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2007 Teil II Nr. 15.

Fuchs, Willi (2009): Schlüsselqualifikationen. Ein Weg zur internationalen Vergleichbarkeit der Ingenieurausbildung. In: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Karlsruhe, S. 247–282.

Gottburgsen, Anja; Wannemacher, Klaus; Wernz, Jonas & Willige, Janka (2019): Ingenieurausbildung für die Digitale Transformation. Zukunft durch Veränderung. VDI Studie. Online verfügbar unter https://www.vdi.de/ueber-uns/presse/publikationen/details/vdi-studie-ingenieurausbildung-fuer-die-digitale-transformation.

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.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Vorlage Diploma Supplement 2018. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/-hrk/02-Dokumente/02-11-Mitglieder/Diploma_Supplement_englisch-_2018.pdf.

HRK & 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.

Klinkusch, Julia (o.J.): Ingenieurgesetz IngG: Wann ist man Ingenieur? Online verfügbar unter https://www.ingenieur.de/karriere/-arbeitsrecht/ingenieurgesetze-wann-ist-ein-ingenieur-ein-ingenieur/.

Kolmos, Anette; Dahms, Mona & Du, Xiangyun (2010): Problem-based Learning. In: UNESCO (Hg.): Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development. Unesco Report. Paris: UNESCO Publishing, S. 337–340.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Online verfügbar unter https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/-files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf.

Marjoram, Tony & Zhong, Yixin (2010): What engineering is, what engineers do. In: UNESCO (Hg.): Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development. Unesco Report. Paris: UNESCO Publishing, S. 24–26.

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen (2020a): Studiengangspezifische Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen, Version 2020. Online verfügbar unter

verfügbar unter https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.-asp?id=aaaaaaaaamhcjri.

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen (2020b): Studiengangspezifische Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen Fachrichtung Bauingenieurwesen. Online verfügbar unter https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.-asp?id=aaaaaaaaaheitzp.

Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2009): Schlüsselqualifikationen revisited. Ein altes Thema in Zukunftskontexten. In: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenz-diskussion. Karlsruhe, S. 17–57.

Schaper, Niclas; Schlömer, Tobias & Paechter, Manuela (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7 (4), S. I–X.

SEFI – Europäische Gesellschaft für Ingenieur-Ausbildung (2016): Position Paper on Engineering Skills – Developing Graduate Engineering Skills. Online verfügbar unter http://sefibenvwh.cluster023.hosting.ovh.net/wp-content/uploads/2017/07/POsition-Paper-on-Engineering-Skills.pdf.

Steuer, Linda; Bouffier, Anna, Gaedicke, Sonja & Leicht-Scholten, Carmen (2017): Diversifying Engineering Education: A Transdisciplinary Approach From RWTH Aachen University. In: Monica Gray & Thomas. Ken D. (Hg.): Strategies for Increasing Diversity in Engineering Majors and Careers. Hershey, PA: IGI Global, S. 201–235.

Steuer-Dankert, Linda; Gilmartin, Shannon K.; Muller, Carol B.; Dungs, Carolin; Sheppard, Sheri & Leicht-Scholten, Carmen (2019): Expanding Engineering Limits: A Concept for Socially Responsible Education of Engineers. In: The international journal of engineering education 35 (2), S. 658–673.

Stiftung Mercator; VDMA Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V. & VDI Verein Deutscher Ingenieure e.V. (2016): 15 JAHRE BOLOGNA-REFORM. Quo vadis Ingenieurausbildung? Online verfügbar unter https://bildung.vdma.org/documents/14969637/-

29256622/15+Jahre+Bologna-Reform.pdf/c34ff3e0-aeef-d949-b40b-0ca03d65df5f.

Technische Hochschule (TH) Köln (2018): Modulhandbuch des Verbundstudiengangs Master Wirtschaftsinformatik. Online verfügbar unter http://www.f10.th-koeln.de/imperia/md/content/pdfs/campus/-institute/idf/modulhandbuch_master_18_10_18.pdf.

Technische Hochschule (TH) Köln (2020): Vorlage Modulhandbuch. Online verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/downloads/-deutsch/hochschule/organisation/zle/.

Tenberg, Ralf (2014): Kompetenzorientiert studieren – didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik? In: Journal of Technical Education 2 (1), S. 16–30.

Universität Graz (2020): Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs. Online verfügbar unter https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/qualitaetssicherung/lehrveranstaltungsevaluierung/geko/.

Wildt, Johannes & Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment" – Auf dem Wege zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium. In: Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Matthias Wiemer, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba & Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe (H 6.1), S. 1–46.

Ausblick

Barbara Michalk

Von den Entwicklungsfragen über die Anwendung bis hin zur Kritik wird in dieser Broschüre der HQR aus den verschiedenen Perspektiven der Autorinnen und Autoren beleuchtet.

1. Entwicklungsfragen

Eines, so hoffen die Herausgeber, haben Leserinnen und Leser aus der Lektüre mitgenommen: der HQR ist mehr als ein „Instrument" des Bologna-Prozesses, das die Hochschulbildung in Richtung Utilitarismus bewegen soll. Die bildungswissenschaftlichen Überlegungen und Einordnungen, die hinter ihm stehen, gehen weit über normative Kompetenzdarstellungen hinaus. Sie gründen auf dem unverrückbaren gemeinsamen Verständnis von den Bildungsprozessen, die den Hochschulen eigen sind und die sie einzigartig machen: Bildung durch Wissenschaft und durch wissenschaftliche Methoden, die zur Entwicklung einer spezifisch geprägten Professionalität führt, die wiederum in den verschiedensten Tätigkeitsfeldern innerhalb und außerhalb der Wissenschaft ihren Platz findet und ihre Wirkung entfalten kann.

2. Reichweite

Die Leserinnen und Leser haben in einigen Beiträgen gesehen, wie der HQR bei der Gestaltung von Studiengängen zur Reflexion darüber anregt, was für die Studierenden unverzichtbar zum Studium gehören und sich zu einem Gesamtergebnis zusammenfügen sollte. Die Lehrenden stehen vor der Aufgabe, auch dieses den Studienanfängerinnen und Studienanfängern zu Beginn ihres Studiums zu vermitteln, so dass sie ihre individuellen Lernwege bis hin zum Abschluss besser einordnen können. In den Hochschulen findet *education* statt, nicht *training*. Der HQR übersetzt dies in Kategorien, die nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Hochschulen verstanden werden können und diesen Bildungsprozess verdeutlichen. Wenn er also ein „Instrument" ist, so ist er eines, das der Kommunikation mit Stakeholdern, vor allem auch mit

dem Arbeitsmarkt, dient über das, was den Kern der Hochschulbildung ausmacht und welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Absolventinnen und Absolventen mitbringen.

3. Anwendungen

Der HQR ist ein offenes, ein flexibles Instrument, das auf mehreren Ebenen angewandt werden kann. Es bietet sich den Fachgebieten und Fächern an, um das Selbstverständnis des Faches und die Erwartungen an zukünftige Mitglieder der eigenen *scientific community* zu formulieren. Von diesen Fachqualifikationsrahmen her lässt sich die Anwendung auf Studiengänge und letztlich auf Module transferieren. Wird der Anspruch erhoben, dass der Fachqualifikationsrahmen Maßstab für das eigene Tun sein soll, so muss man sich auch der Rückseite der Medaille stellen: man wird am eigenen Maßstab gemessen, ob die angestrebten Ziele in der Tat erreicht werden. Zunächst geschieht dies in der Akkreditierung, die die Qualifikationsziele und deren Erreichen durch ein erfolgreich abgeschlossenes Studium begutachtet. Andererseits geben die Befragungen von Absolventinnen und Absolventen Aufschluss darüber, ob das gesteckte Ziel wirklich das erreichte und richtige war. Dann öffnet sich der Kreislauf des Bewertens und Verbesserns.

4. Kritik

Selbstverständlich wird sich jedes Kompetenzmodell, gerade eines für einen bestimmten Bildungsbereich, auch kritischer Betrachtung stellen müssen. Inzwischen nimmt mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs ein Studium auf, so dass der Vorwurf, ein elitärer Bildungsweg zu sein, auf die Hochschulbildung nicht mehr zutrifft. Dass Studierende dennoch eine besondere Form der Bildung erleben, wird nicht abgestritten und durch den HQR verständlich gemacht. Für Aufgaben unterschiedlicher Komplexität auf dem Arbeitsmarkt sind unterschiedlich komplexe Kompetenzen erforderlich, die durch die Beschreibung HQR mit Kompetenzen in anderen Anforderungsstrukturen vergleichbar werden, aber auch Differenzen aufzeigen.

5. Ausblick

Da Lernergebnisse im Zentrum von Qualifikationsrahmen stehen, folgen wir abschließend der Bloom'schen Lernzieltaxonomie: Die Leserinnen und

Leser haben den HQR kennengelernt. Sie verstehen seine Prinzipien, warum die darin aufgeführten Lernergebnisse beschrieben worden sind, wie sie aufeinander aufbauen und was diesen Qualifikationsrahmen von anderen unterscheidet. Sie können den HQR abstrakt zur Gestaltung Fachqualifikationsrahmen und konkret zur Gestaltung von Studiengängen verwenden. Sie analysieren, ob Kompetenzen, die auf das Studium angerechnet werden sollen, dessen Niveau entsprechen und ob Studiengänge den Anforderungen der Akkreditierung gerecht werden. Sie führen die neuesten Entwicklungen im Fachgebiet mit den beschriebenen Lernergebnissen zusammen, beurteilen die Angemessenheit der Fachqualifikationsrahmen oder der Studiengänge und entscheiden, welche Veränderungen erforderlich sind und umgesetzt werden sollen.

Der HQR steht Ihnen zur Verfügung – nutzen Sie ihn!

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Peter-André **Alt**, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Dr. Ulrich **Bartosch**, Präsident der Universität Passau
Prof. Dr. Volker **Gehmlich**, Hochschule Osnabrück
Dr. Nicole **Heigl**, Praxisgemeinschaft für Kinder- und Jugendlichen-psychotherapie Unterbach, Düsseldorf
Prof. Dr. Steffen **Kirchhof**, Europa-Universität Flensburg
Prof. Dr. Hans **Klaus**, Fachhochschule Kiel
Dr. Anita **Maile-Pflughaupt**, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt
Dr. Agnieszka **Maluga**, Vorsitzende der Deutschen Korczak-Gesellschaft e.V.
Barbara **Michalk**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Dr. Guido **Pollak**, Universität Passau
Dr. Volker **Rein**, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Barbara **Reitmeier**, Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge in Deutschland e. V. (AKAST)
Georg **Reschauer**, Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales gGmbH (AHPGS)
Prof. Dr. Christian **Schachtner**, IU Internationale Hochschule
Prof. Dr. Peter **Schäfer**, Hochschule Niederrhein Mönchengladbach
Dr. Michael **Schieder**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Philipp **Schulz**, RWTH Aachen
Prof. Dr. Mahena **Stief**, Hochschule Augsburg
Christian **Tauch**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Dr. Micha **Teuscher**, Präsident der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Prof. Dr. Joachim **Thomas**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Dr. Regina **Weißmann**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Ann-Kristin **Winkens**, RWTH Aachen

Anlage

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

(Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenzund in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen)

Vorbemerkung

Die Ministerinnen und Minister der Bologna-Staaten haben sich 2003 dafür ausgesprochen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick aufArbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren", und sich ferner verpflichtet, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln“. Dieser Europäische Rahmen, der 2005 verabschiedet wurde, soll

- die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen,
- die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach - Verständlichkeit von Seiten der Studieren- den und Arbeitgeber Rechnung tragen,
- die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.

Deutschland hat unmittelbar nach der Konferenz 2003 die Initiative zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich ergriffen und nach Konsultation der Stakeholder 2005 den „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ beschlossen[1]. 2008 ist die Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für Deutsche

[1] Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005

Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ bestätigt worden[2].

Der Hochschulrahmen als nationale Ausgestaltung des übergreifenden Bologna-Rahmens für den Hochschulbereich und der bereichsübergreifende DQR als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) sind kompatibel. Die Niveaus 6, 7 und 8 des DQR entsprechen hinsichtlichder beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Stufen 1 (Bachelorebene), 2 (Masterebene) und 3 (Doktoratsebene) des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse. Der nationale Hochschulrahmen ist als Anlage im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) aufgenommen und damit Bestandteil desselben.

Sowohl im DQR als auch im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse von 2005 ist die Weiterentwicklung der Rahmen angelegt.

Was ist ein Qualifikationsrahmen?

Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet:

- eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der denzugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse,
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse ist ein Transparenzinstrument und dient der besseren nationalen und internationalen Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge. Er

[2] Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des “Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse” mit dem “Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum” vom 18.09.2008

bietet Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber, unterstützt die Evaluation und Akkreditierung und erleichtert die Curriculumentwicklung. Aus den aufgeführten formalen Aspekten folgen keine Berechtigungen. Diese ergeben sich aus landes- und bundesrechtlichen Regelungen.

Er führt zu einer besseren Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Leitlinien

Bei der Überarbeitung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüssevom 21.04.2005 (HQR) wurde auf folgende Leitlinien besonders Wert gelegt:

- Der HQR umfasst explizit hochschulische Bildungsbereiche und bezieht sich auf den „Bologna-Qualifikationsrahmen" (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - QF EHEA). Er bleibt damit kompatibel mit Qualifikationsrahmen, die den QF EHEA referentiell berücksichtigen. Zugleich geltendie einschlägigen Stellungnahmen des Europarats[I] und des Wissenschaftsrats[II] als Bezugspunkte.

- Der HQR beschreibt als generische Kompetenzentwicklung die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Handeln. Als domänenspezifische Kompetenzentwicklung wird die Befähigung zur Wissensgenerierung/ Innovation mit wissenschaftlichen Methoden aufgefasst. Letztere findet in fachspezifischen Kontexten disziplinär oder ggf. interdisziplinär organisiert statt. Im Weiteren wird deshalb zwischen reflexiver Wissensanwendung (unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse) und kritischer Wissensgenerierung (mit wissenschaftlichen Methoden) unterschieden: Nutzung/Transfer und wissenschaftliche Innovation. Für die umfassende Entwicklung dieser Kompetenzen werden Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt.

- Der HQR beschreibt die Qualifikationsprofile hochschultyp-unabhängig[3] auf drei verschiedenen Ebenen. Hierbei ist der Bachelor-Abschluss als erster wissenschaftlicher, berufsbefähigender Abschluss zu verstehen, der den Absolventinnen und Absolventen auch arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt. Aufder Master-Ebene werden konsekutive und weiterbildende Master-Studiengängen unterschieden, und zwar hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, finanzieller Aspekte sowie der übergeordneten Zielsetzung. Für beide sind die Formulierungen des HQR verbindlich. Für die Ebene der Promotion ist die eigenständige Forschungsleistung konstitutiv für die Ebene der äquivalenten künstlerischen Abschlüsse („Soloklasse"/„Meisterklasse") die eigenständige künstlerische Leistung.

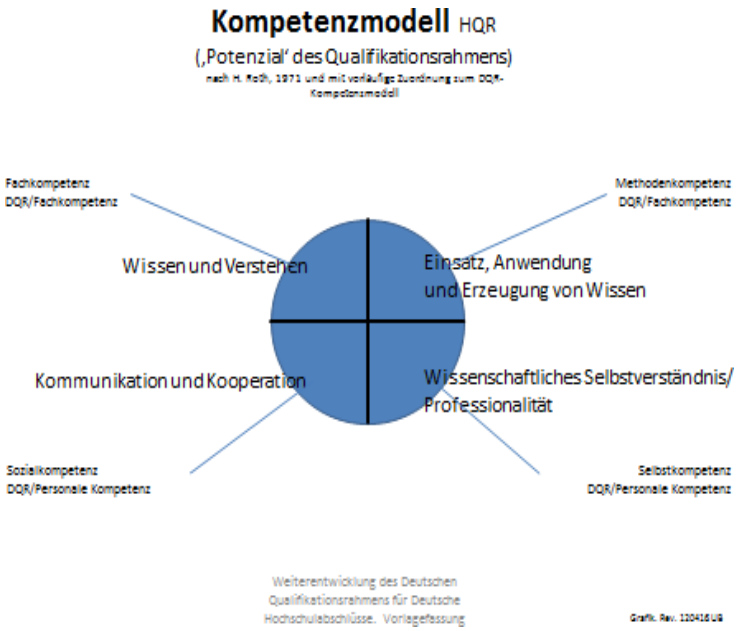
- Der HQR bindet den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen an „forschendes Lernen", das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird.

- Der HQR richtet den Fokus auf ein „akademisches Selbstverständnis", das als „akademische Professionalität" von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu bestimmen ist. Die Vorschläge zur Operationalisierung unterstellen, dass es sich um die Qualifikation einer Person handelt, die weitgehend freiund selbstbestimmt entscheidet und handelt. Sie vollzieht dies in Verantwortung für Sachen und Personen und für die Allgemeinheit, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/ erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist.
- Der HQR folgt einem Wissenschaftsverständnis, das den öffentlichen Diskurs von Wissenschaft (ihrer Fragen, Methoden, Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse) im Rahmen einer demokra-

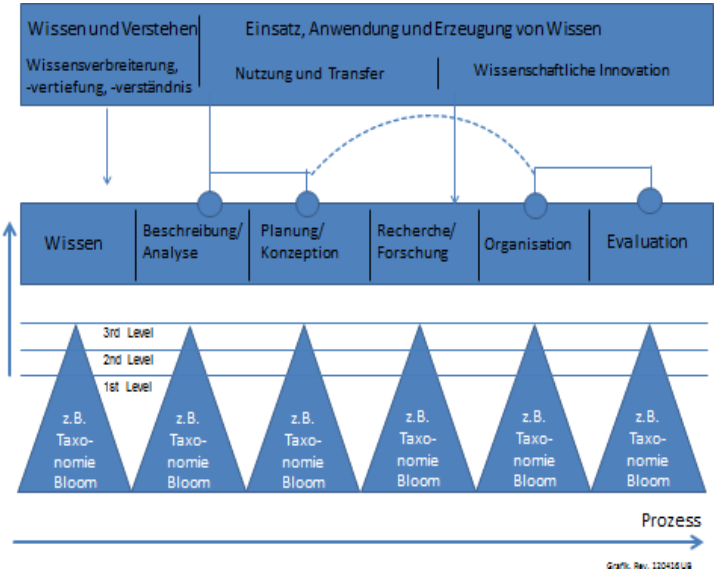
[3] Der HQR umfasst ausdrücklich auch das Segment künstlerischer Studiengänge an den Kunst- und Musikhochschulen. Dem Hochschultyp entsprechend ist somit eine domänenspezifische künstlerische Kompetenzentwicklung mitzudenken; künstlerische Methoden und künstlerische Erkenntnissen werden analog zu den hier beschriebenen wissenschaftlichen Methoden und wissenschaftlichen Erkenntnissen erworben. Die Kompetenzentwicklung ist häufig in besonderer Weise an die performative Realisierung des künstlerischen Prozesses bzw. Gegenstandes gekoppelt.

tischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung voraussetzt.

- Der HQR ist als Kompetenzmodell für die gängigen Modelle der Kompetenzdiskussion anschlussfähig.



Die Matrix zum HQR formuliert bzw. ergänzt die Deskriptoren der Fassung vom21.04.05. Dabei wird die Logik des HQR beibehalten, da er in den Akkreditierungen seither etabliert wurde und grundlegende Änderungen weder durchsetzbar noch notwendig sind. Die Beschreibung des HQR in der Form von „Kompetenzdimensionen" kann in den Fach-Qualifikationsrahmen als Prozessmodell umgesetzt und präzisiert werden. Dort kommt dann eine Taxonomie zur Anwendung (z. B. nach Bloom).


Wissen und Verstehen
Wissensverbreiterung, -vertiefung, -verständnis
Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen
Nutzung und Transfer
Wissenschaftliche Innovation
Wissen
Beschreibung/ Analyse
Planung/ Konzeption
Recherche/ Forschung
Organisation
Evaluation
3rd Level
2nd Level
1st Level
z.B. Taxo-nomie Bloom
z.B. Taxo-nomie Bloom
z.B. Taxo-nomie Bloom
z.B. Taxo-nomie Bloom
z.B. Taxo-nomie Bloom
z.B. Taxo-nomie Bloom
Prozess
Grafik. Rev. 120416 UB

Bachelor-Ebene
Wissen und Verstehen Wissensverbreiterung: Wissen und Verstehen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventinnen undAbsolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen. Wissensvertiefung: Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen. Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen. Problemstellungen werden vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst.
Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln. Nutzung und Transfer: Absolventinnen und Absolventen - sammeln, bewerten und interpretieren relevante Informationen

insbesondere in ihrem Studienprogramm;
- leiten wissenschaftlich fundierte Urteile ab;
- entwickeln Lösungsansätze und realisieren dem Stand der Wissenschaft entsprechende Lösungen;
- führen anwendungsorientierte Projekte durch und tragen im Team zur Lösung komplexer Aufgaben bei;
- gestalten selbstständig weiterführende Lernprozesse.

Wissenschaftliche Innovation:

Absolventinnen und Absolventen
- leiten Forschungsfragen ab und definieren sie;
- erklären und begründen Operationalisierung von Forschung;
- wenden Forschungsmethoden an;
- legen Forschungsergebnisse dar und erläutern sie.

Kommunikation und Kooperation

Absolventinnen und Absolventen
- formulieren innerhalb ihres Handelns fachliche und sachbezogene Problemlösungen und können diese im Diskurs mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden mit theoretisch und methodisch fundierter Argumentation begründen;
- kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen;
- reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter.

Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität

Absolventinnen und Absolventen
- entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern orientiert;
- begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen;
- können die eigenen Fähigkeiten einschätzen, reflektieren

autonom sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungs-freiheiten und nutzen diese unterAnleitung;
- erkennen situationsadäquat Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und begründen ihre Entscheidungen verantwortungs-ethisch
- reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen.

Formale Aspekte

Zugangsvoraussetzungen:
- Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, Fachhochschulreife, länderrechtliche geregelte Möglichkeiten desHochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, einschließlich besonderer Eignungsfeststellungsverfahren)
- entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung[III]

Dauer:
(einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)
Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.

Anschlussmöglichkeiten:
Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen

Übergänge aus der beruflichen Bildung:
Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene und nachweisbare Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums angerechnetwerden, sofern diese den Anforderungen des jeweiligen Studiengangs entsprechen. Sie können bis zu 50 % des Hochschulstudiums ersetzen.[IV]

Master-Ebene
Wissen und Verstehen Wissensverbreiterung: Absolventinnen und Absolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das auf der Bachelorebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lehrgebiets zu definieren und zu interpretieren. Wissensvertiefung: Das Wissen und Verstehen der Absolventinnen und Absolventen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/ oder Anwendung eigenständiger Ideen.Dies kann anwendungs- oder forschungs-orientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen. Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen wägen die fachliche erkenntnis-theoretisch begründete Richtigkeit unter Einbezug wissenschaftlicher und methodischer Überlegungen gegeneinander ab und können unter Zuhilfenahme dieser Abwägungen praxisrelevante und wissenschaft-liche Probleme lösen.
Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. Nutzung und Transfer: Absolventinnen und Absolventen - integrieren vorhandenes und neues Wissen in komplexen Zusammenhängen auch auf der Grundlage begrenzter Informationen; - treffen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen und

reflektieren kritisch mögliche Folgen;
- eignen sich selbstständig neues Wissen und Können an;
- führen anwendungsorientierte Projekte weitgehend selbstgesteuert bzw. autonom durch.

Wissenschaftliche Innovation:
Absolventinnen und Absolventen
- entwerfen Forschungsfragen;
- wählen konkrete Wege der Operationalisierung von Forschung und begründen diese;
- wählen Forschungsmethoden aus und begründen diese Auswahl;
- erläutern Forschungsergebnisse und interpretieren diese kritisch.

Kommunikation und Kooperation

Absolventinnen und Absolventen
- tauschen sich sach- und fachbezogen mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher akademischer und nicht-akademischer Handlungsfelder über alternative, theoretisch begründbare Problemlösungen aus;
- binden Beteiligte unter der Berücksichtigung der jeweiligen Gruppensituation zielorientiert in Aufgabenstellungen ein;
- erkennen Konfliktpotentiale in der Zusammenarbeit mit Anderen und reflektieren diese vor dem Hintergrund situationsübergreifender Bedingungen. Sie gewährleisten durch konstruktives, konzeptionelles Handeln die Durchführung von situationsadäquaten Lösungsprozessen.

Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität

Absolventinnen und Absolventen
- entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns sowohl in der Wissenschaft als auch den Berufsfeldern außerhalb der Wissenschaft orientiert;
- begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen und reflektieren es hinsichtlich alternativer Entwürfe;
- schätzen die eigenen Fähigkeiten ein, nutzen sachbezogene

Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten autonom und entwickeln diese unter Anleitung weiter;
- erkennen situations-adäquat und situations-übergreifend Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren Entscheidungen verantwortungsethisch;
- reflektieren kritisch ihr berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen und entwickeln ihr berufliches Handeln weiter.

Formale Aspekte

Zugangsvoraussetzungen:
Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen)
- Hochschulzugangsberechtigung
- entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung[III]

Für die Master-Ebene:
Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen

Dauer:
- für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS-Punkte)
- für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschließlich Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS-Punkte)

Anschlussmöglichkeiten:
Promotion, Weiterbildungsoption

Übergänge aus der beruflichen Bildung:
Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene und nachweisbare Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums angerechnet werden, sofern diese den Anforderungen

des jeweiligen Studiengangs entsprechen. Sie können bis zu 50 % des Hochschulstudiums ersetzen.[IV]

Doktoratsebene und äquivalente künstlerische Abschlüsse („Soloklasse"/„Meisterklasse")

Wissen und Verstehen

Wissensverbreiterung:
Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, diein der Forschung in diesem Gebiet angewendet werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.
Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen haben ein systematisches Verständnis ihrer Kunstdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten undMethoden nachgewiesen, die in der künstlerischen Entwicklung in diesem Gebiet angewendet werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis des einschlägigen Repertoires.

Wissensvertiefung:
Promovierte haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.
Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen haben durch die Präsentation einer künstlerischen Arbeit einen eigenen Beitrag zur künstlerischen Entwicklung geleistet, der die Grenzen des künstlerischen Entwicklungsstandes erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch künstlerische Experten und Expertinnen standhält.

Wissensverständnis:
Promovierte reflektieren Wahrscheinlichkeiten und Zusammenhänge fachlicher und wissenschaftlicher erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit. Konsequenzen für die Lösung situationsbezogener und situationsübergreifender Problemstellungen werden zwingend auf der Basis wissenschaftlicherund methodischer Schlussfolgerungen abgeleitet.
Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen leiten die Lösung situationsbezogener und situationsübergreifender Problemstellungen zwingend auf der Basis künstlerischer, theoretischer und methodischer Schlussfolgerungen ab.

Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen

Promovierte können wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig konzipieren und durchführen.
Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen können wesentliche künstlerische Entwicklungsvorhaben mit künstlerischer Integrität selbständig konzipieren und durchführen.

Nutzung und Transfer:
Promovierte
- entwickeln Formate zur Erprobung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. Möglichkeiten zur kontrollierten Erprobung neuer Praxis;
- definieren neue Aufgaben und Ziele von strategischer Bedeutung und leisten sichtbare Beiträge zum gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem Berufsfeld;
- zeichnen verantwortlich für ihre wissenschaftlich fundierten Expertisen und reflektieren mögliche Folgen;
- entwickeln und implementieren eigeninitiativ und unter Nutzung von Organisationseinheiten Produkte und Prozesse von strategischer Bedeutung.

Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen
- entwickeln Formate zur Erprobung aktueller künstlerischer Erkenntnisse bzw. Möglichkeiten zur reflektierten Erprobung neuer

kultureller Praxis;
- definieren neue kulturelle Aufgaben und Ziele und leisten sichtbare Beiträge zur künstlerischen und kulturellen Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft;
- zeichnen verantwortlich für ihre künstlerisch fundierten Expertisen und reflektieren mögliche Folgen;
- reflektieren die Folgen künstlerischen Handelns für die gesellschaftliche Entwicklung.

Wissenschaftliche bzw. künstlerische Innovation:
Promovierte
- identifizieren selbstständig wissenschaftliche Fragestellungen;
- entwickeln und synthetisieren neue, komplexe Ideen im Rahmen einer kritischen Analyse;
- entwickeln Forschungsmethoden weiter;
- leisten öffentlich Beiträge zum gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/ oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft im akademischen Berufsfeld.

Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen
- identifizieren selbstständig künstlerische Fragestellungen;
- entwickeln und synthetisieren neue, komplexe Ideen und Programmgestaltungen im Rahmen einer kritischen Analyse;
- entwickeln künstlerische Methoden weiter;
- leisten öffentlich Beiträge zur künstlerischen und kulturellen Gestaltung und Entwicklung des künstlerischen Berufsfeldes.

Kommunikation und Kooperation

Promovierte
- präsentieren, diskutieren und verteidigen forschungsbasierte Erkenntnisse ihres Fachgebiets in interdisziplinären Forschungs- und Verwendungszusammenhängen;
- diskutieren Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkolleginnen und Fachkollegen, tragen sie vor akademischem Publikum vor und vermittelnsie Fachfremden.

Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen
- tragen forschungsbasierte Erkenntnisse aus ihrer Kunstdisziplin

vor Fachpublika und auf Wettbewerben vor;
- leiten verantwortlich Ensembles und realisieren künstlerische Projekte;
- präsentieren, diskutieren und verteidigen forschungsbasierte Erkenntnisse in internationalen künstlerisch-wissenschaftlichen Zusammenhängen und vermitteln sie Fachfremden.

Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität

Promovierte
- entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns vorwiegend in der Wissenschaft und weiteren wissenschaftlichen Berufsfeldern orientiert;
- reflektieren das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen und schätzen die eigene Fach- und Sachkunde ein, sie nutzen Gestaltungs- und Entscheidungs-freiheiten autonom und entwickeln ihre Fach- und Sachkunde weiter;
- evaluieren berufliches Handeln Dritter theoretisch und methodisch und unterstützen deren Weiterentwicklung;
- entwickeln theoretisches und methodisches Wissen als Grundlagen beruflichen Handelns forschungsbasiert (Grundlagen- und Anwendungsforschung) weiter;
- erkennen forschungsbasiert Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren diese auf verantwortungsethische Konsequenzen;
- reflektieren kritisch berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen, entwickeln und verwirklichen nachhaltige Innovationen.

Graduierte aus Soloklassen und Meisterklassen
- entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in künstlerischen Berufsfeldern orientiert;
- reflektieren das eigene berufliche Handeln künstlerisch, theoretisch und methodisch und schätzen die eigene Fach- und Sachkunde ein, sie nutzenGestaltungs- und Entscheidungs-

freiheiten autonom und entwickeln ihre Fach- und Sachkunde weiter;
- evaluieren berufliches Handeln Dritter künstlerisch, theoretisch und methodisch und unterstützen deren Weiterentwicklung;
- entwickeln künstlerisch, theoretisch und methodisch Wissen als Grundlagen künstlerischen Handelns sowohl durch die Erschließung neuer Repertoires als auch durch Neugestaltung von Programmen weiter;
- erkennen Rahmenbedingungen künstlerischen Handelns und reflektieren diese auf verantwortungsethische Konsequenzen;
- reflektieren kritisch künstlerisches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen, entwickeln und verwirklichen nachhaltige kulturelle Innovationen.

Formale Aspekte

Zugangsvoraussetzungen:
Master (Uni, FH, Kunst- und Musikhochschulen), Diplom (Uni, Kunst- und Musikhochschulen), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH.
Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.

Anlage 1

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums Hochschulgrade und Staatsexamina[4]
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Zugangsvoraussetzungen: - Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, Fachhochschulreife, länderrechtliche geregelte Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung; einschließlich besonderer Einstellungsfest stellungsverfahren) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung Dauer: (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte) Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.	B. A.; B. Sc.; B. Eng.; B.F.A., B. Mus, LLBDiplom (FH), Staatsexamen

[4] Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet; allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten. Auflistung siehe Anlage 2.

	Anschlussmöglichkeiten: Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen Übergänge aus der beruflichen Bildung: Außerhalb der Hochschule erworbene und nachweisbare Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums angerechnet werden, sofern diese den Anforderungen des jeweiligen Studiengangs entsprechen. Sie können bis zu 50 % des Hochschulstudiums ersetzen.	
2. Stufe: Master-Ebene	Zugangsvoraussetzungen: Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen): - Hochschulzugangsberechtigung - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung Für die Master-Ebene: - Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen Dauer: - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5	M.A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LLM, etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen Weiterbildende Master[5]

[5] Die Abschlussbezeichnungen für weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z. B. MBA

	Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte) - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTSPunkte Anschlussmöglichkeiten: Promotion, Weiterbildungsoptionen Übergänge aus der beruflichen Bildung: Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb des Hochschulbereichs erworbene und nachweisbare Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums angerechnet werden, sofern diese den Anforderungen des jeweiligen Studiengangs entsprechen. Sie können bis zu 50 % des Hochschulstudiums ersetzen. Doktoratsebene und äquivalente künstlerische Abschlüsse („Solo-klasse“/„Meisterklasse“)	
3. Stufe: Doktorats-ebene	Zugangsvoraussetzungen: Master (Uni, FH, Kunst- und Musikhochschulen), Diplom (Uni, Kunst- und Musikhochschulen), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH. Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.	Dr., Ph.D.

Anlage 2

Übersicht: Staatsexamen

- Lehrämter[6] der Grundschule bzw. Primarstufe (mindestens 7 Sem.)
- Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (mindestens 7 Sem.)
- Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (mindestens 7 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 – 10 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Sem.)
- Sonderpädagogische Lehrämter (mindestens 8 Sem.)
- Rechtswissenschaften (9 Sem.)
- Medizin (13 Sem.)
- Zahnmedizin (11 Sem.)
- Veterinärmedizin (11 Sem.)
- Pharmazie (8 (-9) Sem.)
- Lebensmittelchemie ((8-) 9 Sem.)

I. Empfehlung 2007(6) des Ministerkomitees des Europarats über die öffentliche Verantwortung für Hochschulbildung und Forschung
II. Wissenschaftsrat (2015), Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 4925-15. S. 40 ff.
III. Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand August 2014
IV. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen

[6] Kultusministerkonferenz der Länder: Sachstand in der Lehrerbildung, Stand 21.09.2015; Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Urlaubsbefähigungen (Beschluss der Kultusministerkonferenzvom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013)

Fortbildung und Anrechnung auf einHochschulstudium vom 26.09.2003; Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002) und Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008)

HRK Hochschulrektorenkonferenz

Leipziger Platz 11
10117 Berlin

Tel.: 030 206292-0
Fax: 030 206292-15
www.hrk.de