

Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen

(Academically Based Competence Development:
Competence Orientation in Higher Education)

Alexander Wick

Universität Heidelberg
Institut für Bildungswissenschaft

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht zunächst den Bezug von Hochschulstudiengängen zu darauf aufbauenden beruflichen Tätigkeiten. Employability als mögliches Zielkonzept und Kompetenzorientierung als Methodik, deren Entwicklung während des Studiums zu unterstützen, werden hervorgehoben. Die Merkmale akademischer, an Hochschulen entwickelter Kompetenzen werden herausgearbeitet und die Möglichkeiten, Kompetenzorientierung in Curricula, Vermittlungsmethodik und Evaluation umzusetzen untersucht. Es kann auf ein umfassendes Arsenal von kompetenzförderlichen Lehrarrangements und Lernangeboten zugegriffen werden. Wenn diese in kompetenzhaltige Curricula und Studieninhalte eingebettet und mit formativen Evaluations- und Beratungsleistungen integriert werden, kann damit den derzeitigen Bestrebungen zur Schaffung eines global wettbewerbsfähigen, einheitlichen europäischen Hochschulraums die Chance nicht nur auf administrative Verankerung, sondern auch inhaltlich solide und progressive Umsetzung eröffnet werden.

Abstract

The paper first examines how higher education programmes and respective occupational activities are interrelated. Employability is highlighted as a possible target concept and competence orientation as a methodology to support it during the study courses. The characteristics of academic based competences developed in higher education are elaborated and possibilities of implementing the competence orientation in curricula, teaching and evaluation are investigated. A comprehensive variety of competence-supportive teaching methods and learning proposals can be integrated with competence-oriented curricula and course contents. Furthermore, formative evaluation and guidance services may also support the current efforts to create a globally competitive, consistent European Higher Education Area not only being implemented in an administrative way, but also soundly filled with life.

1. Worauf zielt ein Hochschulstudium?

Das Studium an einer Hochschule soll die Absolventinnen und Absolventen auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten und der Abschluss soll dies sicherstellen. Das ist im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) seit seinem Bestehen in §7 festgehalten und wurde entsprechend in die Landeshochschulgesetze übertragen. Dieses Ziel wird im Rahmen der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums (Bologna-Prozess) aktualisiert und gilt als Reibungspunkt in der wieder belebten Debatte um die Ziele von Bildung im Allgemeinen und des Hochschulstudiums im Besonderen. Im Prozess der Bildung eines europäischen Hochschulraums werden Studiengänge und -abschlüsse neu strukturiert, was häufig als einseitig auf wirtschaftliche Effizienz

und Zielsetzung ausgerichtet dargestellt wird. Im Kern geht es neben der Vergleichbarkeit von Studienstrukturen und -abschlüssen um einen insbesondere in Deutschland greifenden früheren Berufseintritt von Studienabsolventinnen und -absolventen. Dies soll durch kürzere Studiengänge und stärkere Reglementierung der Curricula bzw. Studienpläne unter Einsatz von Kontrollmechanismen, die auch an Kriterien von Effizienz und Bedarf orientiert sind, erreicht werden. Eine Hinwendung zu Fragen der Verwendbarkeit in der gesellschaftlichen Teilhabe durch professionelle Handlungsfähigkeit in affinen Tätigkeitsfeldern kann als Hervorbringung einer Demokratisierung von Bildung angesehen werden (vgl. Wildt 2006, S.3f). Andere mögliche Ziele wie Bildung an sich, Persönlichkeitsentwick-

lung, Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern etc. sind dadurch keineswegs aufgehoben.

Indes ist das Ziel mit seiner Formulierung weder erreicht noch hinreichend definiert. Die Debatte um die Berufsqualifizierung durch ein Hochschulstudium wird hochschulintern und gesellschaftlich mit Leidenschaft vom internen Meinungs Austausch über öffentlichkeitswirksame Aktionen bis zum Gang vor entsprechende Gerichtshöfe ausgefochten. Bereits der erste Studienabschluss (Bachelor) soll den Absolventinnen und Absolventen unmittelbaren Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (*Europäische Bildungsminister 1999, S. 4*). Vermutlich ist damit gemeint, dass der Abschluss nicht nur eine dem Arbeitsmarkt angemessene Qualifikation sichern soll, sondern auch und gerade umgekehrt der Eintritt in den Arbeitsmarkt auf einem dem Bildungsgang angemessenen Niveau erfolgen kann. Dieses Niveau wird nicht das der Akademiker-Arbeitsplätze sein, das bisherige Abschlüsse (Staatsexamen, Diplom, Magister) erzielt haben, da diese eher dem zweiten Niveau akademischer Abschlüsse des Europäischen Hochschulraums (*Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005*) analog sind. Gleichwohl handelt es sich bereits beim Bachelor um einen akademischen Abschluss.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR, *Europäische Union 2008*) soll diese Einordnung von Abschlüssen (wenn man seiner Logik Tätigkeitseignung und nicht ausschließlich Bildungsniveaus unterstellt) einigermaßen leisten, indem der Bachelor auf Niveau 6 und der Master auf Niveau 7 von insgesamt 8 Niveaus liegen. Ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen, der die Logik des EQR an die Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsstruktur in Deutschland adaptiert, ist in Entwicklung und soll bis 2012 flächendeckend eingesetzt werden (*Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011*). Die Klassifikation der Berufe (KldB) der Bundesagentur für Arbeit (*Bundesagentur für Arbeit 2009*) fasst die Tätigkeiten, die einen Bachelorabschluss erfordern bzw. nahelegen, ins zweithöchste, die Absolventinnen und Absolventen der anderen Studiengänge ins höchste Niveau ihrer Zuordnung von Tausenden von Tätigkeitsfeldern in vier ansteigenden Klassen von Anforderungsniveaus. Damit wird in den Systematiken von EQR/DQR und KldB das Niveau erfasst, aus dem sich prinzipiell die möglichen Einsatzbereiche ableiten lassen.

Der Arbeitsmarkt bzw. das Personalwesen der Arbeitgeber ist dagegen nicht systematisch auf Einsteiger dieses Zwischenniveaus eingestellt (*Geighardt 2009, S. 4*). In vielen Bereichen lassen sich

zwar in der Praxis typische Tätigkeitsfelder identifizieren, in denen die bisherigen Studienabsolventen (und nun der des zweiten Zyklus) als überqualifiziert und Ausbildungsabsolventen als unterqualifiziert gelten können. Aber auch wenn Arbeitsorganisationen Einstiegs- und Arbeitspositionen angemessenen Niveaus identifizieren, schaffen und anbieten können, ist die Vorstellung einer quasi in ein Studium eingebauten spezifischen Berufsfähigkeit nur in begrenztem Maße haltbar (vgl. *Teichler 2007*). Eine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene heißt keineswegs, dass eine Art Berufsabschluss auf höherem Niveau vorgestellt werden muss. Viele Studiengänge bieten traditionell primär eine theoretische Berufsfähigkeit für die akademische Laufbahn in der betreffenden wissenschaftlichen Disziplin, was angesichts der geringen Aufnahmefähigkeit der Hochschulen und Forschungsinstitute nicht tragfähig ist.

Eine prinzipielle Befähigung zum Eintritt und Erfolg in adäquaten beruflichen Tätigkeitsfeldern wird oft mit dem historisch aus einem anderen Kontext stammenden Begriff „Employability“ (vgl. *Schaeper/Wolter 2008, S. 610f*) belegt. Diese allgemein gefasste Konzeption einer beruflichen Relevanz des Studiums (vgl. *Teichler 2009, S. 42*) scheint für viele Fachrichtungen als aktuell angemessen zu gelten (vgl. *Reis/Ruschin 2008, S. 52*) und wird im HRG auch entsprechend unspezifisch auf „ein berufliches Handlungsfeld“ bezogen. Employability wird im Umfeld der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums und der damit einhergehenden Reform der Studiengangarchitektur angestrebt (vgl. *Koepf/Wolter 2010, S.55 ff*) und in der Konzeption der Kompetenzorientierung von Studiengängen gefordert. Im Zentrum akademischer Beschäftigungsvorbereitung steht demnach die Anschlussfähigkeit der akademisch entwickelten Inhalte und Methoden für berufliche Kontexte in einem der Disziplin affinen Raum von Tätigkeiten und ggfs. darüber hinaus in Nachbarbereichen: Eine Kernfrage akademischer Lehre könnte also sein, wie die Lernergebnisse einerseits sicher, handlungsrelevant bzw. -leitend und andererseits so offen und anschlussfähig gehalten werden können, dass sie in neuen oder unbekannteren beruflichen Situationen erfolgversprechend zum Einsatz kommen können (vgl. *Meyer/Frank/Janas 2007*).

Es kann an Hochschulen nicht um „berufliche Kompetenzen“ i.S. eingeübter Fertigkeiten gehen, da diese stark auf Habitualisierung und Erfahrungslernen im beruflichen Kontext aufbauen. Dies ist an Hochschulen weder so angedacht, noch kann es durchgeführt werden. Selbst Berufsakademien mit ihrer dualen Struktur aus Studium und betrieblicher Praxis lösen die Schwierigkeit der synchronen und abgestimmten Kompetenzentwicklung nicht einfach.

Die akademische Bildung ist kein Feld zum Einüben von Routinen und zur Sammlung praktischer Erfahrungen in Tätigkeitsfeldern: Sie können mittels Praktika, Projekten, empirischen Anteilen der Qualifikationsarbeiten etc. Teil des Studiums sein, dienen aber eher der Anregung zur reflexiven Erarbeitung von Handlungsalternativen (Schellack/Lemmermöhle 2008, S. 142). Ohnehin ist in Übungskontexten und im Arbeitsverlauf gesammelte Erfahrung nur in sehr oberflächlicher Betrachtung als Kompetenz zu werten. Das Erlernen von Handlungsabläufen führt eher zu Fertigkeiten und Routinen, die bei der Bewältigung von Standardsituationen und Routineaufgaben gute Dienste leisten. Dies ist Aufgabe der Berufsvorbereitung durch ein Ausbildungsverhältnis.

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. Wenn ein strukturelles Defizit in der (unmittelbaren) Verwertbarkeit der Studienergebnisse für Arbeitskontexte bemängelt wird, kann das in

- unrealistischen Erwartungen der dies artikulierenden Vertreter der Arbeitswelt (z.B. bezüglich zu erwartender Einarbeitungszeiten, Veränderung der Lebenswelten und Motivationsstrukturen von Alterskohorten, Auswirkungen der Senkung von Zulassungs- und Abschlusschürden bei Schul- und Studienformen)
- einer entsprechenden Wahrnehmung auch auf Seite der (zumeist erstmals) in das Berufssystem eintretenden Absolventen (vgl. Lang-von Wins/von Rosenstiel 2005, S. 307f)
- tatsächlich zu gering ausgeprägten praktischen Handlungsgrundlagen und Erfahrungen, evtl. durch nicht auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Curricula oder unangemessene didaktische Konzepte in der Hochschullehre

begründet sein. Diese Kritik ist zumindest teilweise Ursache für die Stärkung der Kompetenzorientierung internationaler wie nationaler Regelungen. Um den Beitrag der Hochschuleite zu erbringen, stellt sich die Aufgabe, einerseits stärker an aktuelle und zu antizipierende Anforderungen des entsprechenden Arbeitsmarktsegments angepasste Kompetenzen zu entwickeln, als das anscheinend bisher wahrgenommen wurde und andererseits den Studierenden eine Bewusstheit ihrer Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln.

2. Kompetenzorientierung

Die Vorbereitung auf adäquate berufliche Tätigkeiten sollte also im Studium nicht nur

- disziplinäres Fachwissen und Methodenkenntnis, sondern auch
- Unterstützung dafür, erworbene Studieninhalte in der Praxis umzusetzen und dazu
- Grundlagen für die schnelle, reflektierte Aneignung von Fertigkeiten für berufliche Settings

umfassen. Das aktuelle Konzept, das herangezogen wird, um Erfolg in der Aneignung dieser tätigkeitsorientierten Felder zu fassen, ist das der Kompetenz. Es handelt sich dabei um einen durchaus als vorläufig zu bezeichnendes Konzept, das genau dem Problem gerecht werden soll, das aufgeworfen wurde: Aufgaben insgesamt lösen zu können, auch wenn das nicht mit unmittelbar trainierten oder durch Erfahrung aufgebauten Routineoperationen möglich ist.

Es gibt verschiedene Kompetenzkonzepte, deren besser ausgearbeitete sich zwei Kategorien zuordnen lassen (vgl. Wick 2009, S. 25): In der einen werden Kompetenzen als Bündel von Fertigkeiten und Fähigkeiten gesehen, in der anderen als Selbstorganisationsfunktion. Hier wird ein Kompetenzbegriff bevorzugt, der der zweiten Gruppe zuzuordnen ist (vgl. Iller/Wick 2009; Rychen/Salganik 2003; Hanft/Müskens/Gierke 2007): Kompetenz ist der individuelle Organisations- und Funktionsapparat zur Nutzung und Entwicklung der eigenen Ressourcen bei der aktiven, ziel- und lösungsorientierten Auseinandersetzung mit definierten Lebenssituationen. Kompetenz integriert und organisiert die persönlichen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Ressourcen und beinhaltet darüber hinaus die Weiterentwicklung sowohl der Ressourcen als auch der Integrations- und Organisationsfunktionen an sich. Ob die Ressourcen selbst als Teil der Kompetenz angesehen werden, ist dabei zunächst zweitrangig.

Modellvorstellungen aus der Kognitionspsychologie die kognitive Struktur beim Denken oder Problemlösen betreffend (Anderson 1983; Funke 2003; Opwis/Beller/Spada/Lüer 2006), können verdeutlichen, wie dabei Kompetenz konzipiert wird: Kognitiv repräsentierte Sachverhalte sind durch spezifische Relationen verknüpft. Das so gedachte Netzwerk aus Wissen und Erfahrung bildet eine *Epistemische Struktur* (Wissens- und Erfahrungsbasis). In diese greifen die Heuristiken einer *Heuristischen Struktur* ein, die, angeregt durch situative Anforderungen oder Reflexion, die Wissensbestände neu verbinden und anpassen können. Die Heuristiken sind sparsame kognitive Programme zur Organisation und Kontrolle von Operationen in der zu bearbeitenden

Problemlösesituation. Die heuristische Struktur ist damit ein System von Metaoperationen, um einen Handlungsplan zu konstruieren, der seinerseits aus Operationen besteht (vgl. *Dörner 1976, S.37*). Kompetenz lässt sich im Kern als ein dieser heuristischen Struktur analoger Organisationsapparat fassen, der auf eine vorhandene und sich entwickelnde Struktur und Bestände von Ressourcen zugreift, die epistemischer, aber zusätzlich affektiver, motivationaler, wertorientierter, sozialer und motorischer Art sein können. Die ganzheitliche Konzeption von Kompetenz, die über kognitive Komponenten hinaus die anderen intrapsychischen Steuerungssysteme (Motivation, Werthaltungen, Emotionen, Willensakte, Psychomotorik) umfasst, erhebt sie über die kognitive Struktur oder das Modell des Problemlösens (vgl. *Stäudel 1987*). Dementsprechend befassen sich rein kognitive Kompetenzkonzepte bestenfalls mit kognitiven Strukturen oder noch enger, mit Problemlösen oder anderen spezifischen Fertigkeiten auf kognitiver Basis, nicht aber mit Kompetenz. Andererseits lassen sich Problemlösefertigkeiten sicherlich als ein wichtiger Aspekt von Kompetenz ansehen.

Die Konzeption von Kompetenz als Selbstorganisationsapparat ermöglicht auch eine tragfähige Unterscheidung von Kompetenz und Expertise. Basiert Expertise zum großen Teil auf umfassendem Wissen, Übung und kognitiver Elaboration von Erfahrung im Feld (*Ericsson 1999*), kann eine kompetente Person durchaus mit geringer Fachkenntnis zu ebenfalls guten Ergebnissen kommen, da sie durch die Integrations- und Organisationsleistung der Heuristiken mittels generischen, kompetenten Vorgehensweisen generisch gute Ergebnisse erzielen kann und ferner die kurzfristige Erarbeitung von entsprechenden Handlungsweisen (Aufbau von Ressourcen) durch die Heuristiken unterstützt wird (strategisches Lernen, vgl. *Anderson 2006*). Kann ein Hochschulstudium auch keine Expertise in praktischen Tätigkeitsfeldern vermitteln, so ist Kompetenz durchaus zu entwickeln, auch wenn diese mangels Erfahrungen bzw. ausreichenden Ressourcen nicht zu sofortigem Erfolg in erstmals auftretenden beruflichen Situationen (insbesondere zu Beginn der beruflichen Laufbahn) führen muss.

Kompetentes Handeln konstituiert sich in der konkreten Situation; die Kompetenz selbst *konstituiert* sich jedoch nicht in der Situation, sondern *manifestiert* sich dort (in probabilistischem Zusammenhang) in Form des Handelns. Summarisch sollen hier sämtliche der willkürlichen Kontrolle zugänglichen menschlichen Aktivitäten als Handlungen verstanden werden, also z.B. auch Entscheiden als geistiges Handeln und Sprechen als verbales Handeln. Damit braucht in diesem Zusammenhang nicht zwischen Kompetenz und Handlungskompetenz unterschieden werden.

Kompetenz wird üblicherweise in umrissenen Aktivitätsfeldern (Domänen) attribuiert. Entsprechend entstehen als analytische Strukturierungen qualifizierte Subsysteme von Kompetenz wie „soziale Kompetenz(en)“, „Lehrkompetenz(en)“ oder „Führungskompetenz(en)“. Damit wird eine häufig aufgeworfene Diskussion um Einzahl oder Mehrzahl von Kompetenz(en) nicht als Frage realer Gegebenheiten, sondern des analytischen Standpunkts konzipiert. Das aktuelle Kompetenzniveau einer Person in einer Domäne ist demnach die von der Person im Feld dieser Domäne üblicherweise kurzfristig maximal erreichbare Organisation der individuellen Ressourcen zur Lösung bestehender (und zukünftiger) nicht trivialer Aufgaben. Dementsprechend ist das Ziel kompetenzorientierter Lehre an Hochschulen die Unterstützung der individuellen Zugriffsmöglichkeiten auf persönliche und thematische Ressourcen sowie die Entwicklung von Ressourcen für zu erwartende, möglichst fachlich und niveaudäquate Handlungsfelder.

Diese allgemeine Definition ist auf den jeweils betrachteten Kontext anzupassen. Im Zusammenhang eines Hochschulstudiums wird es dabei zumindest um zwei Qualifizierungen gehen: 1) der Disziplin affine Tätigkeitsfelder, z.B. bildungswissenschaftliche Tätigkeitsfelder (insgesamt oder in Auswahl) und 2) die Spezifität der Kompetenzentwicklung im Rahmen der Institution, d.h. Besonderheiten akademischer Kompetenzentwicklung.

3. Akademisch geprägte Kompetenzen

Das akademische Setting an Hochschulen mit seinen Merkmalen, Möglichkeiten und Beschränkungen führt zu einer spezifischen Konturierung von Kompetenzentwicklung. Der Europäische Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (*Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005*) rekurriert in diesem Kontext auf die sog. Dublin-Descriptors (*Joint Quality Initiative 2004*), die sich auf die Bereiche

- knowledge and understanding (Wissen und Verstehen)
- applying knowledge and understanding (Anwendung von Wissen und Verstehen)
- making judgements (Urteilsvermögen)
- communication skills (kommunikative Fertigkeiten)
- learning skills (Lernvermögen)

beziehen und diese auf den drei akademischen Qualifikationsstufen (Bachelor, Master, Doktor) zunehmend komplexer und differenzierter ansetzen. Es zeigt sich, dass der Aufbau von tätigkeitsfeldbezogenen Erfahrungen keine ausdrückliche Berücksichtigung findet. Der Qualifikationsrahmen für

deutsche Hochschulabschlüsse (*Kultusministerkonferenz 2005*) bietet eine inhaltlich entsprechende Übersetzung in ein für 16 politische Akteure konsensfähiges Papier.

Akademische Kompetenzentwicklung basiert auf spezifischen Grundlagen, die sie z.T. deutlich von anderen Entwicklungskontexten abheben und insgesamt ein spezifisches Profil akademisch geprägter Kompetenzen konstituieren.¹ Diese im Hochschulstudium zu entwickelnde akademisch geprägte Kompetenz ist von der Qualität und der grundlegenden Entwicklung her:

1. Reflexiv
2. Explikationsfähig
3. Erkenntnisbasiert

und von Inhalt und Zweck her:

4. Disziplinär organisiert
5. Auf komplexe, neuartige Situationen und Aufgaben bezogen
6. Tätigkeitsfeldbezogen

Diese Zuordnungen sind nicht notwendigerweise als fundamentale Gegensätze zu anderen Bildungs- und Entwicklungskontexten zu sehen, eher handelt es sich jeweils um eine relative Orientierung und erst im Profil entsteht das Unverwechselbare der akademischen Kompetenzentwicklung.

Zu 1. Reflexivität

Die Fertigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und in weiterem Sinne der Kompetenz taucht gelegentlich als Element von Kompetenzdefinitionen auf. Die Definition der OECD betont das reflexive Element besonders (*OECD 2005, S.10*), ebenso Dehnbostel (2005) die „reflexive Handlungsfähigkeit“. Reflexion ist selbstredend auch in anderen Kontexten wichtig, aber sie ist definitorisches Kernstück sowohl in der Bildungsphase als auch in den Tätigkeitsfeldern von Akademikerinnen und Akademikern (vgl. *Drieschner 2009*). Für andere Kontexte könnte es in einer Definition offen bleiben, bzw. nicht als notwendig angesehen werden, Reflexivität aufzunehmen. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass nicht jedes kompetente Handeln stets aktuell reflektiert ist. Routinen nehmen auch bei Akademikerinnen und Akademikern den größten Umfang der Tätigkeiten ein. Entwickeln sie sich aus Expertise, werden reflexiv erarbeitet und sind prinzipiell jederzeit disponibel, können sie als Teil von Kompetenz gelten. Sind sie jedoch nicht mehr jederzeit reflek-

tiertbar, stellt sich die Frage nach ihrer Situationsangemessenheit. Gemeint ist demnach nicht die Reflexion von allem und jederzeit, sondern dass das fachspezifische Handeln Reflexion und (wissenschaftlicher) Begründung zugänglich ist.

Zu 2. Explikationsfähigkeit

Reflexivität setzt voraus, dass Kompetenz und ihre Grundlagen expliziert werden können. Gerade im beruflichen Kontext wird häufig betont, dass Kompetenz viele Anteile umfasse, die auf Erfahrung und implizitem Lernen beruhen (*Dehnbostel 2001*) und somit zumindest nicht aus Reflexion entstehen oder einer Explikation nicht ohne weiteres zugänglich sind. Dieses nicht reflexive Können tritt bei der Kompetenzentwicklung in Hochschulen in den Hintergrund. Die kompetente Handlungsfähigkeit in neuen Kontexten wird im akademischen Bereich und darauf aufbauenden Berufsfeldern nicht vorrangig durch Funktions- und Verhaltenslernen in neuen Situationen, sondern durch eine reflexive Strukturierung der neuen Situation konzipiert, deren Grundlage die explizite Elaboration der Situation und der Aktivitätsmöglichkeiten darin ist (*Schellack/Lemmermöhle 2008*).

Zu 3. Erkenntnisorientierung

Kriterium und methodische Grundlage akademischer Kompetenzentwicklung ist Erkenntnis durch Theoriebildung und empirische Hypothesenprüfung, eingeordnet in den historischen und gesellschaftlichen Rahmen der Erkenntnisobjekte. Systematisch methodenkritisches, theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an theoretische und praktische Situationen im Bewusstsein der Vorläufigkeit von Erkenntnis als Grundlage der disziplinären Kompetenzentwicklung zeichnet die Hochschulbildung gegenüber allen anderen Formen formaler Kontexte aus. In diesen wird auf Nachahmung und Übernahme von Erfahrungen und Handlungen, gelegentlich auch auf didaktisch stark reduziertem Wissen mit erkenntnisorientierter Basis aufgebaut.

Zu 4. Disziplinarität

Kompetenzentwicklung geschieht an der Hochschule aus

- Perspektive und Paradigma der gewählten fachlichen Disziplin(en)
- Gelegentlichem Blick über die Disziplinengrenze in Nachbardisziplinen
- Gelegentlichem Blick aus der Wissenschaft in die praktischen Anwendungsfelder der Disziplinen

d.h. ist eher am Fach als an praktisch-konkreten Problemstellungen orientiert, die sich durch eine so hohe Interdisziplinarität (Komplexität) auszeichnen, dass sie die Möglichkeiten von Curricula und Lehre sprengen. Anwendung selbst geschieht zumeist im forschungsorientierten akademischen Feld und

¹ Akademisch geprägte Kompetenzen sind dabei zu unterscheiden von „akademischer Kompetenz“, deren Bedeutungskern auf dem Vermögen liegt, wissenschaftlichen Kriterien genügend zu Forschen (und zu Lehren), nicht aber auf der Lösung praktischer Aufgaben und Problemstellungen in anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern.

eingeschränkt in Praktika sowie empirischen Phasen von Qualifikationsarbeiten. Dabei wird eine Fokussierung auf den Erkenntnisbereich der Disziplin nicht nur angestrebt, sondern ist auf wissenschaftlicher Grundlage die einzig mögliche. Somit kann bei allem Bemühen um Beschäftigungsfähigkeit diese lediglich inhaltlich verankert an den Erkenntnisbereichen der Disziplin entstehen. Dies kennzeichnet die Hochschulbildung gegenüber anderen Formen der Ausbildung, die zwar zumeist theoriearm im Rahmen von Übung und Routine stehen bleiben müssen, dabei aber möglicherweise konkreten, „interdisziplinären“ Aufgabenstellungen ein als stärker gerecht werdende Ansätze erscheinen können, indem dort keine disziplinäre Bindung gegeben ist.

Zu 5. Bezug auf neuartige und komplexe Situations- und Aufgabenklassen

Neuartigkeit und Komplexität der Situation, in der Kompetenzen zum Einsatz kommen sollen, wird gelegentlich als Teil von Kompetenzdefinitionen verwendet (Weinert 2001). Das ist keine notwendige Annahme für alle Kontexte. Auch unter Berücksichtigung verschiedener Niveaus (wie im EQR), die aus akademischer Sicht als keineswegs komplex und neuartig erscheinen, können Personen kompetent sein oder kann Kompetenz entwickelt werden. Für akademikeradäquate Arbeitsplätze handelt es sich dabei aber durchaus als bestimmend anzusehende Eigenschaften von Kompetenz. Diese Ausrichtung auf neuartige und komplexe Aufgabenfelder schließt jedoch keinesfalls die Erarbeitungen von Routinen aus. Akademisch geprägte, wissenschaftliche Routinen beziehen sich evtl. weniger auf das konkrete Vorgehen in spezifischen Situationen als vielmehr auf grundlegende Herangehensweisen und Handlungspläne, den systematischen Einsatz wissenschaftlicher Methoden und Instrumentarien in generischen Situations- und Aufgabenklassen.

Zu 6. Tätigkeitsfeldbezug

Eine prinzipielle Befähigung zum Eintritt und Erfolg in adäquaten beruflichen Tätigkeitsfeldern ist die aktuell im Vordergrund der Diskussion stehende Zielkonzeption eines Studienabschlusses. Einige wenige Studiengänge führen auf ein einheitliches Berufsbild bzw. ein kleines Feld von Berufen hin. Im Rahmen der massenhaften Neubildung von Studiengängen auf Bachelor- und Masterniveau werden mittlerweile Studiengänge mit so engen Profilen entwickelt, dass wegen der sehr ausgeprägten Vertiefungsprofile bereits eine Bezogenheit auf derart eng begrenzte Tätigkeitsfelder vermutet werden kann, dass sich der Begriff der Berufsbezogenheit beinahe wieder aufdrängt. Trotzdem ist das Zielkonzept von Hochschulstudiengängen an sich keineswegs prinzipiell das, auf einen bestimmten, umrissenen Beruf festgelegt zu sein, sondern die flexible Beschäftigungsfähigkeit in einem der Diszi-

lin affinen Tätigkeitsfeld, wobei diese Tätigkeit durchaus im Rahmen dafür untypischer beruflicher Kontexte entwickelt werden kann.

4. Kompetenzentwicklung an der Hochschule: Zielkonzeption, Curriculum, Methodik und Evaluation

Kompetenzentwicklung an der Hochschule ist ein vom Lernenden gestalteter Prozess, der durch die Unterstützung der Institution entscheidend beeinflusst wird. Universitäre Lehre unterbreitet spezifische Lern- und Entwicklungsangebote, die (mehr oder weniger) geeignet sind, die individuelle Kompetenzentwicklung zu unterstützen und ihre Ausrichtung zu beeinflussen (Arnold 2002). Innerhalb des hier abgesteckten Rahmens ist die akademisch geprägte Kompetenz von der jeweiligen Institution nach ihren Zielvorstellungen, Möglichkeiten und Einschränkungen auszugestalten und wird dadurch geprägt.

Für Hochschulen ergeben sich dementsprechend für ihre Lehrangebote einige relevante Gestaltungsfelder und durchaus -verpflichtungen. Eine grundlegende ist, bewusst und systematisch im Rahmen der Studiengang- und Qualitätsentwicklung daran zu arbeiten, dem Anspruch des Hochschulrahmengesetzes und des Bologna-Prozesses nachzukommen, die Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden für die affinen beruflichen Tätigkeitsfelder systematisch zu unterstützen.

Dazu gehören mindestens Konzepte und Umsetzungen zu

1. Definierten Zielkonzeptionen der angebotenen Studiengänge / Studienprogramme hinsichtlich affiner beruflicher Tätigkeit und anderen Bildungszielen
2. Kompetenzhaltigen und -orientierten Curricula
3. Kompetenzförderlichen Lehr- und Lernangeboten
4. Systematischer kompetenzbezogener Evaluation der Leistung der Hochschule und der Kompetenzentwicklung der Studierenden

Schließlich bestehen die Leistungen der Hochschule zur Kompetenzentwicklung nicht nur im Angebot eines Studiengangs und Kompetenzprofils, von Lehrveranstaltungen und der didaktischen Methodik, sondern auch in der Zugangs- und Auswahlfunktion als diagnostisches Instrumentarium und die Beratung vor, während und am Ende des Studiums.

4.1 Zielkonzeptionen der Studiengänge und -programme

Ein Studium ermöglicht den Erwerb von praktischem Wissen und Routinen nicht in demselben Maße wie andere Bildungsformen, die auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten, z.B. eine berufliche Ausbildung. Das ist auch kein vorrangiges Anliegen, da akademisch ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter i.d.R. ab Beginn ihrer Laufbahn in Arbeitsfeldern Einsatz finden können (und sollen), die reflexive und wissensbasierte Komponenten in sich ändernden Aufgaben beinhalten. Diese akademisch geprägten Kompetenzen sollten allerdings nicht so weit von den Routinen des Arbeitsfelds gelöst vermittelt werden, dass ihr Einsatz in praktischen Handlungsfeldern erschwert wird. Demnach ist im Sinne einer Kompetenzorientierung darauf zu achten, dass die akademischen Inhalte an die entsprechenden Handlungsfelder angebunden sind.

Vorgaben, Masterstudiengänge als eher „forschungsbezogen“ oder „anwendungsbezogen“ auszuweisen (*Kultusministerkonferenz 2005*), lassen eine erste Orientierung zu. Für das Bachelorstudium sind unterschiedliche Zielkonzeptionen zu denken und ggfs. zu kommunizieren, wie z.B.

- inhaltlich profiliert an einem oder mehreren beruflichen Tätigkeitsfeldern
- forschungsorientiert (insbes. als Teil eines konsekutiven Studienprogramms)
- konturiert durch ein Kompetenzprofil, das stärker möglichen anderen Zielsetzungen folgt als primär forschungs- oder berufsbezogen zu sein, z.B. bildungsorientiert oder auf die Persönlichkeitsentwicklung bezogen (insbesondere in weiterbildenden Studiengängen möglich)

4.2 Kompetenzhaltigkeit der Curricula und Studieninhalte

Handeln ist effektiver, wenn domänenrelevante Ressourcen und/oder Kompetenzen stärker ausgeprägt sind. Die Curricula können mit methodisch geeigneten Entwicklungsangeboten für Ressourcen und Kompetenzen verschiedener Ausrichtung ausgefüllt werden:

- Fachübergreifende Ressourcen und Kompetenzen akademisch fundierten Arbeitens
- Fachspezifische Ressourcen und Kompetenzen akademisch fundierten Arbeitens in der Disziplin
- Akademisch fundierte Ressourcen und Kompetenzen für der Disziplin affine Tätigkeitsfelder

Die einzelnen Kompetenzniveaustufen (zumindest beispielhaft auszuformulieren, erleichtert die Entwicklung darauf hinführender Vermittlungsformen.

Ressourcendefinitionen, die für den Berufseintritt unerlässlich sind - auch die traditionellen fachlichen Lernziele - brauchen deshalb nicht vernachlässigt werden. Aus dem Zielkonzept des Studiengangs bzw. -programms werden entsprechende Studiengangprofile abgeleitet, die mit entsprechenden Studieninhalten ausgestaltet und in Lehr- und Lernstrukturen in Form von Modulen, Modulfolgen und einzelnen Veranstaltungen überführt werden. Ein- oder zweisemestrige Module reichen z.T. nicht hin, Kompetenzen auf Niveaus entsprechend den Vorgaben des EQR bzw. der Einordnung der KIdB grundzulegen und auszubilden. Angebote zum Kompetenzaufbau über mehrere konsequent aufeinander aufbauende Module sind notwendig, um solche Niveaus zu erzielen (*Reis/Ruschin 2007, S. 7, vgl. auch Gonzalez/Wagenaar 2008, S. 21*). Nicht nur die Veranstaltungen innerhalb eines Moduls und die Module untereinander sind abzustimmen, sondern es können auch die Lehrveranstaltungen zwischen den folgenden Modulen dazu aufeinander aufbauend und anschließend konstruiert werden (vgl. *Gonzalez/Wagenaar 2008, S. 14ff*).

Die zumeist bemängelte einseitige Ausrichtung auf theoretisches Fachwissen mit zu geringer praktischer Einsatzbereitschaft dadurch zu beheben, dass zum – wegen der verkürzten Studiendauer der ersten Qualifikationsstufe zusätzlich abgespeckten – Fachwissen in eigenen Veranstaltungen als erfreulich bewertete Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, mag ein nachvollziehbarer Reflex zu sofort nachweisbaren Maßnahmen sein, aber keinesfalls ein nachhaltiger Lösungsansatz (vgl. *Teichler 2009, S. 47*). Isolierte, nicht situierte Weiterbildungskurse zu „überfachlichen Kompetenzen“ wie Präsentationstechniken und vertiefte Statistik dürften die Einsatzfähigkeit der Absolventen nicht nennenswert erhöhen, solange sie dem Umfeld der Hochschule, nicht den potenziellen zukünftigen Tätigkeitsfeldern verpflichtet bleiben. Besser können solche Kompetenz- und Ressourcenziele in die inhaltlichen Module integriert (vgl. *Gonzalez/Wagenaar 2008, S. 107f; Weinert 2001, S. 63*) und in entsprechende Lehr- und Lernarrangements überführt werden.

4.3 Kompetenzförderlichkeit der Lehrarrangements und Lernangebote

Das Lehrangebot determiniert nicht vollständig, wie die Studierenden ihre Kompetenzen entwickeln (*Holzkamp 1993, S. 395; vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Reich 2004*). Sich mit Verweis auf die zu erbringende Lern-Eigenleistung der Studierenden darauf zurückzuziehen, faktisch inputorientiert zu lehren, wird dem Anspruch kompetenzorientierter akademischer Lehre nicht gerecht. Lehre erzeugt ein Angebot an Studierende, ihre Kompetenzen zu entwickeln und sollte systematisch darauf hin ausgerichtet sein: organisiert, abgestimmt, adressaten-

und einsatzgerecht (vgl. *Reis/Ruschin 2008, S. 48*). Die Hochschule und die Lehrenden haben zwar nicht die Verantwortung dafür, was genau und in welchem Maße die einzelnen Studierenden lernen und entwickeln. Aber sie haben die Verantwortung dafür, dass das inhaltliche, didaktische und unterstützende Angebot, das sie machen, hinreichend für eine entsprechende, abschließend auf dem jeweiligen Niveau zu zertifizierende Kompetenzentwicklung ist, wenn die Studierenden sie nutzen wollen. Der Blick ist darauf zu konzentrieren, kompetenzförderliche Lernsituationen und -umgebungen zu gestalten, in denen die Studierenden aktiv zu sein aufgefordert sind und werden (vgl. *Braun/Ulrich/Spexard 2008, S. 4*).

Kompetenzentwicklung erweist sich in konkreten Situationen und findet in konkreten Situationen am unmittelbarsten statt. Trotzdem ist eine Generalisierung und Flexibilisierung in solch spezifischen Situationen fraglich und insofern besteht die Möglichkeit, dass dabei Erfahrung und Expertise, nicht aber Kompetenz entwickelt wird. Strategische, flexible, organisationsbezogene Aspekte gehen konkreter Anwendung in einer Situation voraus, begleiten und bereiten sie nach. Erst sie führen zur Kompetenz. In einer didaktischen Konzeption, die weder im Abstrakt-Unverbindlichen noch im Konkret-Situationsfixierten verharren will, werden Situierungen vorgenommen, um

- Strukturen von Situations- und Handlungskonstellationen erfassen zu lassen
- Fachwissen und fachspezifischen Methodeneinsatz zu generieren
- Ganzheitliche (kognitive, motivational-volitionale, emotional-affektive und verhaltensmäßige) Wahrnehmung, Bewertung und Handlungsaktivierung zu begründen.

In einer mittlerweile ansehnlichen Tradition der Entwicklung situierter, handlungsorientierter, anwendungsbezogener, transferoptimierter und kompetenzorientierter Lehr- und Lernarrangements kann auf ein umfangreiches Repertoire methodischer Konzepte zur kompetenzorientierten Lehre zurückgegriffen werden. Latentes, kooperatives, (teilweise) selbstorganisiertes und medienvermitteltes Lernen tritt zur traditionellen Präsenz- und Instruktionslehre hinzu und erweitert grundlegend die Settings für die Lernenden. Die Vermittlung von Lernstrategien (*Anderson 2006*) als Methode zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens strategischer Operatoren und heuristischen Regeln tritt neben taktisches, auf Übung bzw. Wissenserwerb basiertes Lernen. Als didaktische Methoden, die eine Kompetenzentwicklung der Lernenden besonders unterstützen, sollen an dieser Stelle beispielhaft Arrangements

- Situieren Lernens (Gruber/Mandl/Renk 2000): Projektstudium und Simulationen, Forschendes Lernen (Euler 2005)
- Problembasierten oder -orientierten Lernens (Weber 2007)
- Begleiteten Selbststudiums (Pfäffli 2005)
- Integrierter Transferphasen in Veranstaltungen, die sich mit wenig handlungsorientierten Inhalten (Theorien) befassen

genannt werden.

Hinsichtlich der Transferkomponente im traditionellen Sinn ist aus kompetenzorientierter Sicht zu konstatieren, dass dieses Vorgehen lediglich als Behelf zu sehen ist. Es ist nicht optimal, da die Vermittlung der Inhalte zuvor nicht situiert ist und die Übertragung auf Anwendungsbereiche erst danach kommt, d.h. viele Inhalte sind ohnehin schon verloren gegangen, bis die Transferphase eine Übertragung auf Anwendungskontexte leisten kann.

4.4 Kompetenzbezogene Prüfungen im Studium

Nicht nur die Studienausrichtung, die Curricula und didaktische Methodik können kompetenzorientiert ausgerichtet werden, sondern auch die Evaluation der Ergebnisse. Für den Kompetenzentwicklungserfolg des einzelnen Lernenden bedeutet das, diagnostische Strategien, Verfahren und Vorgehensweisen einzusetzen, die dem Konzept der Kompetenzentwicklung entsprechen. Das heißt, dass Evaluationen an der umgesetzten Kompetenzkonzeption und einem der angestrebten Kompetenzprofile ausgerichtet werden. Dazu gehören:

1. eine entwicklungszielorientierte Grundlegung und Ausrichtung der Evaluation
2. eine konzeptrelevante Erfassung von Kompetenzentwicklungserfolgen
3. ein kompetenzorientierter Umgang mit den Evaluationsergebnissen

Zu 1.

Evaluationen bzw. Prüfungen in der Hochschule können stringent aus dem angestrebten und im Curriculum differenzierten Kompetenzprofil abgeleitet werden. Nicht nur die qualitative, auch die quantitative Entwicklung von Kompetenzen sollte gemäß einem expliziten Struktur- und Niveaumodell abgebildet und die Notenvergabe an den jeweils angestrebten Kompetenzniveaus des Studienmoduls zentriert sein (vgl. *Roloff 2005, S. 314; Iller/Wick 2009, S. 197*).

Zu 2.

Kompetenzen unmittelbar zu messen ist durch ihren Konstruktcharakter nicht möglich; es kann aber versucht werden, aus der Ausprägung von Res-

sources, dem Prozess und Ergebnis einer Situationsauseinandersetzung und den Reflexionen darüber Schlüsse zu ziehen. Für die Erfassung von Kompetenzen bietet sich die Beurteilung von

- Individuellem Handeln in prototypischen Situationen und dessen Ergebnissen,
- Individuellen psychophysischen Ressourcen (persönliche Merkmale, Wissensbestände) und
- Individueller Erarbeitung und Reflexion der Kompetenzdomäne

an. Das *Handeln* lässt sich in Arbeitsproben beobachten und erlaubt, hinsichtlich des Kompetenzstands Hypothesen zu bilden. Dafür kommen zu meist situierte Simulationen in Frage. Handlungsergebnisse können in Form von Produkten, Berichten und Ausarbeitungen beurteilt werden. Kognitive, emotionale und motivationale *Ressourcen* lassen sich häufig am besten mit Testverfahren ermitteln. Fachwissen lässt sich direkt in Wissensprüfungen, aber auch im Kontext von Handeln und Reflexion ermitteln. Die *Reflexion* des eigenen Denkens, Wollens und Handelns lässt sich am besten in Befragungen erfassen, je nach Inhalt in Fragebögen, in Interviews oder in Reflexionssitzungen, die sich auf vergangenes Handeln beziehen (vgl. Wick 2009, S. 29f). Evaluationen müssen ferner gewährleisten, dass das Verhalten in der Abnahme auch tatsächlich Ausdruck von Kompetenz ist und inwieweit nicht gezeigtes Verhalten tatsächlich Ausdruck fehlender Kompetenz ist. Erst eine Integration der Methoden und Erfassungsinhalte führt zur soliden Approximation an den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung.

Zu 3.

Trotz der vorwiegend summativen Funktion von Prüfungen kann im Einklang mit der Entwicklungskonzeption von Kompetenzen auch die formative Komponente von Evaluationen genutzt werden (Reis/Ruschin 2007). Modulprüfungen, auf die Veranstaltungen in anderen Modulen aufbauen, können zu Folgesitzungen führen, in denen die Studierenden neben einer Rückmeldung zum erreichten Niveau auch Beratung hinsichtlich individueller Kompensationsmöglichkeiten wie zu Weiterentwicklungswegen erhalten. Diese Beratungsleistung ist für den Lehrkörper zwar zeitintensiv, aber durchaus als integraler Bestandteil des Angebots zur Kompetenzentwicklung der Studierenden zu verstehen.

5. Fazit

Akademisch geprägte Kompetenzen als Zielkonzeption der politisch und aus dem Beschäftigungssystem geforderten Kompetenzorientierung in der Hochschullehre zielen in charakteristischer Weise auf die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen in

der Studiendisziplin affinen beruflichen Tätigkeitsfeldern. Definition, Entwicklung, Niveau und Profilierung dieser Kompetenzen werden durch das spezifische Lehr- und Lernsetting sowie das Selbstverständnis akademisch fundierten Handelns bestimmt.

Kompetenzorientierung führt im Fall konsequenter Umsetzung zu einem Studienangebot, das der Anforderung, dass Studierende die angestrebte Employability in affinen Tätigkeitsfeldern entwickeln können, gerecht wird. Die Umsetzung von Kompetenzorientierung ist anspruchsvoll und kaum durch Umetikettierung vorhandener Studienangebote zu erzielen, sondern macht Neuausrichtungen auf allen Ebenen nötig (Curricula, Inhalte, Veranstaltungsformen, Didaktik, Methodik, Evaluationen). Diese werden bereits häufig umsichtig entwickelt und betrieben, häufig wird aber auch die Notwendigkeit dazu nicht eingesehen. Die gesellschaftliche Teilhabe der Absolventen auch in wirtschaftlichen Kontexten wirkungsvoll vorzubereiten und zu unterstützen ist auf der Basis des Studiums mit den vorhandenen Konzepten der Studiengangkonstruktion, Vermittlungsmethodik und Beratung möglich. Den Rahmen dafür zu bieten ist eher eine Frage der Geisteshaltung und Angebotsorganisation in den anbietenden Instituten als ein Problem akademischer Bildung an sich.

Literatur

Anderson, John R. (1983): A spreading activation theory of memory. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 261-295.

Anderson, John R. (2006): Kognitive Psychologie (6. Aufl.). Heidelberg.

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (49) 26-38.

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007). Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488> (Zugriff: 24.05.2011)

Bologna Working Group on Qualification Frameworks (2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf> (Zugriff: 24.05.2011)

Braun, Edith; Ulrich, Immanuel; Spexard, Anna (2008): Die Perspektive der Lehrenden. Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschule. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (I 1.10). Berlin.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Das Berufsverständnis der KldB (Klassifikation der Berufe) 2010. Nürnberg.

Dehnbostel, Peter (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein - Lernen - Innovation (S 6) 53-93). Münster.

Dehnbostel, Peter (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28, 208-214.

Dörner, Dietrich (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart.

Drieschner, Elmar (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden.

Ericsson, Anders K. (1999): Expertise. In: Wilson, Robert A.; Keil, Frank C. (Hrsg.): The MIT encyclopedia of the cognitive sciences (S. 298-300). Cambridge, Mass.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Spohn, Sascha; Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 253-271). Frankfurt/Main.

Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister („Bologna-Erklärung“).
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_German.pdf (Zugriff: 24.05.2011)

Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

Funke, Joachim (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart.

Geighardt, Christiane (2009): Bachelor Welcome!? Praxis Papiere der Deutschen Gesellschaft für Personalführung. Heft 1/2009.
www.dgfp.de/perdoc/document.php?id=81721 (Zugriff: 24.05.2011)

Gonzalez, Julia; Wagenaar, Robert (Hrsg.) (2008): Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Bilbao.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze (S. 139-156). Göttingen.

Hanft, Anke; Müskens, Wolfgang; Gierke, Willi B. (2007): Mehr als nur Wissen. Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung. Weiterbildung, 6, 12-15.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.

Iller, Carola; Wick, Alexander (2009): Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. In: Das Hochschulwesen, 57(6) 195-201.

Joint Quality Initiative (2004): Gemeinsame "Dublin Descriptors" für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. www.jointquality.nl/ge_descriptors.html (Zugriff: 24.05.2011)

Koepernik, Claudia; Wolter, Andrä (2010): Studium und Beruf. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_210.pdf (Zugriff: 24.05.2011)

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn.

Lang-von Wins, Thomas; von Rosenstiel, Lutz (2005): Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spohn, Sascha; Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 297-314). Frankfurt/Main.

Meyer, Helga; Frank, Gudrun; Janas, Dana (2007): Kompetenzerwerb im Studium messen. Das Projekt "moreQ" der Hochschule Bremen. In: Wissensschaftsmanagement, 13 (4), 25-32.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris.

Opwis, Klaus; Beller, Sieghard; Spada, Hans; Lüer, Gerd (2006): Problemlösen, Denken, Entscheiden. In: Spada, Hans (Hrsg.): Allgemeine Psychologie (3. Aufl., S. 197-275). Bern.

Pfäffli, Brigitta K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern.

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht (2. Aufl.). Neuwied.

Reis, Oliver; Ruschin, Sylvia (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. In: Journal Hochschuldidaktik, 18 (2), 6-9.

Reis, Oliver; Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert prüfen - Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Siegrid; Szczyrba, Birgti; Wildt, Johannes (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! (S. 45-57). Bielefeld.

Roloff, Sieghard (2005): Prüfungen in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen (S. 310-342). Rinteln.

Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (2003): A holistic model of competence. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society (S. 41-62). Göttingen.

Schaeper, Hildegard; Wolter, Andrä (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 607-625.

Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln (S. 139-149). Münster.

Stäudel, Thea (1987): Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts. Regensburg.

Teichler, Ulrich (2007): Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? Beiträge zur Hochschulforschung, 29(4) 10-31.

Teichler, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen (S. 30-52). Bonn.

Weber, Agnes (2007): Problem-Based Learning. Eine Lehr- und Lernform gehirngerechter und prob-

lemorientierter Didaktik. In: Zumbach, Jörg; Weber, Agnes; Olsowski, Gunter (Hrsg.): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum (S. 15-32). Bern.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies (S. 45-65). Seattle.

Wick, Alexander (2009): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33(3) 24-34.

Wildt, Johannes (2006): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstruktur. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (A 3.1). Stuttgart.

Online veröffentlicht auf dem
Heidelberger Dokumentenserver (HeiDOK)
<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de>
2011

Anschrift des Verfassers

Dr. Alexander Wick
Institut für Bildungswissenschaft
Universität Heidelberg
Akademiestraße 3
69117 Heidelberg
wick@ibw.uni-heidelberg.de

Alexander Wick ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Professor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft und Organizational Behaviour an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt.