

Niclas SCHAPER¹ (Paderborn), Tobias SCHLÖMER (Oldenburg)
& Manuela PAECHTER (Graz)

Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule

1 Grundsätze und Ansatzpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium und Lehre

Die Forderung nach Kompetenzorientierung von Studium und Lehre berührt im Kern die Frage, auf welche Bildungs- und Lernziele ein Hochschulstudium ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang werden in der Regel folgende Aspekte angesprochen (vgl. HRG, 1999 oder WR, 2008): Zunächst sollen Hochschulen ihre Absolventinnen und Absolventen befähigen, wissenschaftlich denken und arbeiten zu können. Sie sollen damit insbesondere auf Tätigkeiten vorbereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern. Neben der wissenschaftlichen Befähigung spielt als zweites Moment die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld eine zentrale Rolle. Damit ist wiederum nicht die Ausbildung für einen spezifischen (akademischen) Beruf gemeint, sondern die Befähigung, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch eine offene Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und daher hohe Anforderungen an theoretisch und methodisch fundierte Problemlösekompetenzen stellen. Als drittes und viertes allgemeines Ziel sollen Hochschulen zur Persönlichkeitsbildung beitragen und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Dies beinhaltet, dass Studierende auch in Bezug auf soziale und personale Schlüsselkompetenzen ausgebildet und weiterentwickelt werden. Sie sollten somit zu einem (selbst-)verantwortlichen und reflektierten Handeln und Entscheiden in komplexen beruflichen und lebensweltlichen Kontexten befähigt werden. Diese vier allgemeinen Ziele von Hochschulbildung gelten für alle Formen hochschulischer Ausbildungsinstitutionen, insbesondere Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Die Forderung, Studium und Lehre kompetenzorientiert zu gestalten, beinhaltet im Zusammenhang mit diesen Zielaspekten von Hochschulbildung, dass nicht nur Kenntnisse zu den genannten vier Bereichen zu vermitteln, sondern insbesondere Befähigungen zum Handeln in entsprechenden Anforderungssituationen zu entwickeln sind, und dass alle vier Bereiche der Kompetenzentwicklung curricular angemessen berücksichtigt werden. Dies erfordert ein verändertes Verständnis des Lehr-/Lernprozesses im Studium, wobei sowohl die inhaltliche als auch die didaktisch-methodische Ausrichtung des Studiums neu zu überdenken und zu verändern

¹ E-Mail: niclas.schaper@upb.de

ist. Lehre und Studium sind von den zu erreichenden Bildungs- bzw. Entwicklungszielen und damit in hohem Maße vom Lern- bzw. Entwicklungsprozess der Studierenden her zu konzipieren und auszugestalten (vgl. WILDT, 2004). Diese hochschuldidaktische Perspektive verlangt als notwendige Bedingungen, dass Lernziele klar und nachvollziehbar offengelegt werden, Studierende zu aktiven Lernenden bzw. (Mit-)Gestalterinnen und Gestaltern des eigenen Lernprozesses in den Veranstaltungen werden, Zusammenhänge zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen in Form von Modulzielen hergestellt werden und neben der Auseinandersetzung mit Wissensinhalten auch Kompetenzen gefördert werden.

Das Konzept einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ist einerseits auf der Grundlage lehr-/lerntheoretischer bzw. didaktischer Auffassungen und andererseits vor dem Hintergrund bildungspolitischer Bestrebungen entstanden (vgl. SCHAPER, 2012). Lehr-/lerntheoretische und didaktische Ansätze, die als Grundlage für eine kompetenzorientierte Gestaltung herangezogen werden, sind vor allem durch Beschäftigung mit dem mangelnden Anwendungsbezug und unzureichenden Transferleistungen bei traditionellen, inhaltszentrierten Instruktionstheorien bzw. didaktischen Modellen entwickelt worden (vgl. REINMANN & MANDL, 2006). Um entsprechende Probleme mit „trägem Wissen“ (vgl. RENKL, 1996) zu vermeiden, d. h. mit einem Wissen, das zwar angeeignet, aber nicht handlungswirksam wird, wurden Lernarrangements konzipiert, die das Lernen von Beginn an in Anwendungsbezüge situieren und den Lernprozess in hohem Maße als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situierten und sozialen Prozess gestalten (SCHAPER & SONNTAG, 2007). Lerntheoretisch wurde dies mit einer „konstruktivistischen Auffassung“ von Lernen begründet (vgl. REINMANN & MANDL, 2006); d. h., dass Wissen grundsätzlich durch den aktiven und eigenständigen Aufbau von Gedächtnisstrukturen entsteht und dabei auf bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut, die diese Konstruktions- bzw. Aufbauleistungen in bedeutsamen Maße mitbestimmen. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Lernen ein situierter Prozess ist; d. h., dass Lernen stets in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten erfolgt, die einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte liefern und damit konkrete Lernerfahrungen ermöglichen oder begrenzen. Konstruktivistische Didaktiken (vgl. REICH, 2006) beschränken sich daher nicht auf die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens und situationsspezifischer Qualifikationen. Stattdessen stellen sie Angebote bereit, mit denen Individuen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln können, um vor allem auch komplexe, problemoffene und uneindeutige Aufgaben und Probleme der realen Lebens- und Arbeitswelt bewältigen zu können (vgl. REBMANN & SCHLÖMER, 2010). Weiterhin lässt sich eine kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung auf Basis handlungstheoretischer Theorien begründen, die primär in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgenommen und in Ansätze handlungsorientierten Lernens zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. RIEDL, 2011) überführt wurden. Diese lehr-/lerntheoretischen Ansätze werden mittlerweile auch in vielfältigen Formen in hochschuldidaktischen Kontexten eingesetzt und vor allem für die Umsetzung einer auf die Lernenden zentrierten und am Lernprozess orientierten Hochschuldidaktik herangezogen (vgl. WILDT, 2004; WEHR & ERTTEL, 2007).

Bildungspolitisch hat die Kompetenzorientierung insbesondere durch die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses in den Kontext der Hochschullehre Einzug gehalten, wenn gleich auch vorher schon entsprechende Bestrebungen, das Studium stärker an beruflich verwertbaren Kompetenzen und klar definierten Learning Outcomes auszurichten, vorhanden waren (vgl. TEICHLER, 2003). Eine zentrale Forderung im Kontext des Bologna-Prozesses ist, dass ein Studium unabhängig von seiner disziplinären Ausrichtung die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden fördern, sie auf breite berufliche Tätigkeitsfelder vorbereiten und sie befähigen sollte, beruflich Fuß zu fassen. Dies beinhaltet nicht die Forderung, dass ein Studium seine Absolventinnen und Absolventen zu einer spezifischen Berufsausübung befähigen sollte. Vielmehr geht es darum, dass Studierende neben fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen auch Fähigkeiten erwerben sollten, mit denen sie ihr in der Hochschule erworbenes Wissen in praktischen Einsatzfeldern anwenden und anpassen sowie das vorhandene Wissen reflektieren und weiterentwickeln können. Zudem sollte ein Studium auch zur Förderung fachübergreifender, multifunktionaler Qualifikationen beitragen und somit auch beruflich verwertbare Schlüsselkompetenzen (z. B. Fähigkeiten, sich selbstorganisiert Wissen aneignen oder mit anderen zusammenarbeiten zu können) fördern bzw. vermitteln. Hochschulbildung soll somit auch Metafähigkeiten entwickeln, die zur Bewältigung vielfältiger konkreter Anforderungen befähigen. Daraus lässt sich allerdings nicht die Forderung ableiten, dass Hochschulbildung sich möglichst eng an konkreten Anforderungen beruflicher Aufgaben orientieren müsste (vgl. PAETZ et al., 2011).

Der Bologna-Prozess hat darüber hinaus dazu beigetragen, dass Studiengänge konsequent von den Qualifizierungszielen (Learning Outcomes) her konzipiert werden sollen (vgl. HRK, 2004). Dies gilt für Learning Outcomes sowohl auf Studiengangs-, Modul- als auch Veranstaltungsebene. D. h. der Beitrag und Stellenwert jedes Moduls und jeder einzelnen Veranstaltung und Lerneinheit ist im Hinblick auf entsprechende Qualifikationsziele hin zu definieren. Damit wurde ein Wandel von einer Content- hin zu einer Outcome-Orientierung eingeleitet (vgl. BLK, 2004; PAETZ et al., 2011). Bei der Outcome-Orientierung der Studiengänge wird insbesondere eine Orientierung an den beabsichtigten Wirkungen von Lehr-Lernprozessen, also den zu erreichenden Kompetenzen, eingefordert bzw. empfohlen. Damit ist auch dieses Element des Reformprozesses maßgeblich auf eine Kompetenzorientierung von Studium und Lehre ausgerichtet.

Aus der Forderung nach Kompetenzorientierung in Studium und Lehre ergeben sich Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen. Um eine entsprechende Kompetenzorientierung umzusetzen, reicht es nicht, nur bei der Studiengangskonzeption kompetenzorientierte Lernziele zu berücksichtigen bzw. festzulegen. Vielmehr müssen auch zentrale weitere Elemente der Curriculum- und Lehr-/Lerngestaltung auf dieses Ziel, Kompetenzen im Studium zu entwickeln und wirkungsvoll zu fördern, in besonderer Form gestaltet und auf die Erreichung der jeweils spezifischen Kompetenzentwicklungsziele ausgerichtet werden. Dies betrifft insbesondere die Form der Lehr-/Lerngestaltung, die Formen des Prüfens, die Unterstützung und Begleitung des Kompetenzerwerbs im Studium, die Veränderung der Lehrhaltungen und -praktiken der Lehrenden und die Gestaltung der Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren.

Eine kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen und Lehre sollte daher u. E. auf folgende Aspekte Bezug nehmen (vgl. auch SCHAPER, 2012 und CURSIEFEN & SCHRÖDER, 2012):

- *Studiengangsentwicklung und Bestimmung des Kompetenzprofils:* Im Zentrum und am Anfang einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung steht die Frage, was eine Absolventin/ein Absolvent am Ende eines Studiums können soll (im Sinne von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen). Die Bestimmung dieser Kompetenzen sollte sich einerseits an Rahmenvorgaben orientieren und andererseits auch Anforderungen zukünftiger bzw. potenzieller Tätigkeitsfelder berücksichtigen. Das so entstandene Kompetenzprofil wird in einem weiteren Schritt auf ein modularisiertes Curriculum runtergebrochen, wobei der Studiengang in kompetenzentwickelnde Module und Lernergebnisse auf Modulebene strukturiert wird. Eine bedeutsame Voraussetzung für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Curriculums ist die Beteiligung der Lehrenden, aber auch der Studierenden und zum Teil weiterer Stakeholder und Akteurinnen und Akteure an der Entwicklung des Curriculums und der Formulierung der Qualifikations- und Bildungsziele des Studiengangs, der Module und der einzelnen Lehrveranstaltungen.
- *Kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung:* Kompetenzerwerb gelingt nicht durch „passives“ Lernen, sondern erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. In eine kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung sind deshalb aktivierende Formen der Lehr-/Lerngestaltung in Form authentischer Aufgaben und Anforderungskontexte einzubeziehen, wie z. B. forschendes und problem- sowie projekt-basiertes Lernen mithilfe von Fallstudien, Lernportfolios, Projektarbeiten, Planspielen. Konkret bedeutet dies, dass Anwendungs- und Praxisbezüge von Lerninhalten verdeutlicht werden. Entscheidend bei einer kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung ist allerdings, dass diese auf die im Curriculum und in den Modulen formulierten Kompetenzen Bezug nimmt. Lehrende nehmen dabei in hohem Maße Funktionen der Begleitung und Beratung individueller Lernprozesse wahr.
- *Kompetenzorientierte Prüfungen:* Prüfungen sind bedeutsame Elemente der Bildungsprozesse und besitzen daher eine zentrale Steuerungsfunktion für den Lernprozess; d. h. auf das Bestehen der Prüfung oder den Erhalt von Feedback ist immer ein hoher Anteil von Lernaktivitäten gerichtet. Prüfungssituationen sind daher angemessen in den Lernkontext einzubetten, so dass eindeutige Hinweise und Anreize von der Prüfungssituation bzw. den Prüfungsanforderungen ausgehen. Entscheidend ist dabei gemäß dem „Constructive-Alignment“-Konzept (vgl. BIGGS, 2003), dass die Prüfungs- und Rückmeldeformate den Inhalten und Anforderungsniveaus der Learning Outcomes entsprechen, da ansonsten die Lernaktivitäten trotz einer adäquaten Lehr-/Lerngestaltung nicht auf das Outcome-Level, sondern auf das Prüfformat-Level ausgerichtet werden.
- *Studienbegleitende Förderung der Studierenden:* Die Entwicklung von Kompetenzen und die hierfür zu vollziehenden Lernwege sind in hohem

Maße individuell und verlaufen auf Grund verschiedener Bedingungen teilweise sehr unterschiedlich. Die Ausrichtung des eigenen Lernverhaltens auf den Erwerb anspruchsvoller fachbezogener und fachübergreifender Kompetenzen stellt außerdem hohe Anforderungen an die Lernfähigkeiten der Studierenden. Sie sind daher auch in unterschiedlichem Maße störanfällig und unterstützungsbedürftig. Es ist folglich sinnvoll, Orientierungshilfen sowie Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Studierende bei Bedarf zur Verfügung zu stellen, um z. B. die zu bewältigenden Lernanforderungen besser zu organisieren oder persönliche Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Studiumsanforderungen zu überwinden. Um einen hinreichenden Erfolg eines kompetenzorientierten Studiums für die Mehrzahl der Studierenden zu gewährleisten, sind daher auch studiums begleitende Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerwerbs zu entwickeln und in ausreichender Form anzubieten. Bewährte Ansätze zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Studierenden sind unter anderem Mentoring-Programme, Self-Assessment- und Portfolioverfahren, Coaching- und Lernzentren-Angebote sowie Trainingsangebote von Zentren zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen.

- *Kompetenzorientierte Evaluation:* Ziel einer kompetenzorientierten Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen sollte es sein, die Feststellung des Kompetenzerwerbs ins Zentrum der Lehrevaluation zu rücken. Dementsprechend gilt es, Evaluationskriterien einzuführen, die sich zum einen auf die Bildungs- und Qualifikationsziele des Studiengangs, des Moduls oder der Lehreinheit, zum anderen aber auch auf allgemeine, übergeordnete Kategorien des Kompetenzerwerbs beziehen können. Darüber hinaus kann es sich als hilfreich erweisen, alternative Erhebungsmethoden (wie z. B. Selbsteinschätzungsverfahren, Fragebögen zur Erfassung von kompetenzorientierten Lernaktivitäten und objektive Kompetenztests) zu berücksichtigen. Welche Kriterien und Verfahren man für eine kompetenzorientierte Veranstaltungs- oder Modulevaluation wählt, ist grundsätzlich von den Anforderungen an die Art und Genauigkeit der Feststellung des Kompetenzerwerbs und den damit verbundenen Zielen abhängig.
- *Qualifizierungsangebote für Lehrende:* Um eine kompetenzorientierte Lehre zu ermöglichen, bedarf es vor allem Lehrender, die hinreichend qualifiziert und darüber hinaus auch motiviert sind, den mit einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre zumindest anfänglich verbundenen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. Zur Entwicklung entsprechender Expertise empfehlen sich nicht nur Qualifizierungsangebote für Lehrende, sondern auch Angebote, die den regelmäßigen Austausch der Lehrenden untereinander und mit den Studierenden erleichtern und Lerngelegenheiten mit Kolleginnen und Kollegen bzw. Studierenden bieten, in denen Erfahrungen erörtert und reflektiert werden können. Hierbei kann es sich sowohl um Qualifizierungsangebote zentraler Einrichtungen (innerhalb der jeweiligen Hochschule oder in hochschuldidaktischen Zentren) als auch um informelle, dezentrale Vernetzungsangebote (wie z. B. Kamingespräche und Stammtische für Lehrende) handeln. Einen weiteren wichtigen Ansatz-

punkt für den Erwerb von entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten stellt die Beteiligung der Lehrenden bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculums dar.

2 Beispielhafte Ansätze für kompetenzorientierte Lehre und Studiumsgestaltung

Die beschriebenen Ebenen und Grundsätze verdeutlichen Ansatzpunkte und „Korridore“ für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen und Lehre. Sie lassen gleichzeitig aber viel Raum für die konkrete Ausgestaltung und führen eher zu Fragen, wie konkrete Gestaltungsansätze kompetenzorientierter Lehre konzipiert und umgesetzt werden können. Hier führen teilweise sehr unterschiedliche Wege zum Ziel einer kompetenzorientierten Lehr- und Studiumsgestaltung. Jeder konkrete Gestaltungsansatz steht dabei insbesondere vor der Aufgabe, die Ziele, die Zielgruppen und die Rahmenbedingungen des jeweiligen Studiengangs, Moduls oder der Lehrveranstaltung angemessen in die Gestaltung mit einzubeziehen und zu berücksichtigen. In zwei Themenheften der ZFHE (7/4 und 8/1) zum Thema „Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule“ werden verschiedene Ansätze und Studien einer kompetenzorientierten Gestaltung vorgestellt, die auf unterschiedliche Gestaltungsebenen und -aspekte Bezug nehmen. Diese beispielhaften Ansätze verdeutlichen einerseits, wie Umsetzungen der o. g. Grundsätze in konkreten fachlichen Kontexten aussehen und realisiert werden können. Sie verdeutlichen andererseits aber auch, welche Schwierigkeiten und Probleme dabei (noch) zu lösen sind, und nicht zuletzt auch, welche Vielfalt an Umsetzungsmöglichkeiten in Bezug auf kompetenzorientierte Lehre und Studiumsgestaltung bereits existiert.

Im ersten Beitrag des Themenheftes – einem Werkstattbericht von Susanne Domini und Christoph Schwarzl – wird beschrieben, wie ein Studiengang outcomeorientiert konzipiert werden kann. Beispielhaft wird gezeigt, wie entsprechende Learning Outcomes auf der Programmebene für den Masterstudiengang in der Wirtschaftspädagogik formuliert und für die Planung der verschiedenen Studienschwerpunkte und Veranstaltungen umgesetzt bzw. genutzt werden können. Der Beitrag verdeutlicht darüber hinaus, wie auf der Basis der Learning Outcomes Evaluationsinstrumente zur Selbst- und Fremdbewertung der Outcome-Erreichung abgeleitet und umgesetzt werden können.

Im zweiten, dritten und vierten Beitrag des Themenheftes werden beispielhafte Ansätze zur Gestaltung kompetenzorientierter Lehre auf der Veranstaltungsebene vorgestellt. Angela Hof verdeutlicht in einem Werkstattbericht, wie eine berufsfeldorientierte Methodenlehre (zum Umgang mit Geographischen Informationssystemen) durch die Einbettung in eine kursübergreifende Projektarbeit (z. B. zur Durchführung einer Umweltverträglichkeitsstudie) eingebettet und dadurch praxisnah und anwendungsbezogen gestaltet werden kann.

Reinhold Decker, Frank Kroll, Dieter Hentschel und Lara Melissa Fortmann beschreiben in einem weiteren Beispiel kompetenzorientierter Lehre, wie durch den Einsatz von computergestützten Unternehmensplanspielen im Rahmen betriebs-

wirtschaftlicher Studiengänge neben fachlichen auch fachübergreifende Kompetenzen (wie bspw. unternehmerisches Denken oder Teamfähigkeiten) gefördert werden können. Die systematische Wirkungsevaluation dieses Lernarrangements zeigt allerdings auch Grenzen in Bezug auf ihre Wirksamkeit bei der Kompetenzentwicklung auf.

Die Vermittlung von berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen steht auch im Zentrum der Konzeption einer Lehrveranstaltung zu „Arbeitstechniken für den Maschinenbau“. Katja Poser, Katrin Klink, Anke Diez und Alexander Wanner beschreiben, wie auf der Basis einer Bedarfsanalyse mithilfe einer Absolventinnen- und Absolventenbefragung die Lernziele und -inhalte für die Veranstaltung identifiziert und abgeleitet wurden (z. B. in Bezug auf Projekt- und Zeitmanagementmethoden) und – durch die Kombination einer Ringvorlesung mit vertiefenden und auf die Einübung der Kompetenzen ausgerichteten Workshops – umgesetzt wurden. Dabei werden insbesondere auch Anforderungen an die organisatorische Umsetzung und die lehrmethodischen Kompetenzen der Dozierenden charakterisiert.

Isa Hübel und Tobias Seidl verdeutlichen in einem weiteren Werkstattbericht, dass in einem kompetenzorientierten Studiengang die individuelle Kompetenzentwicklung über den Studienverlauf zusätzlich unterstützt werden kann und sollte. Die Autorin und der Autor beschreiben in diesem Zusammenhang ein kompetenzorientiertes Reflexionsinstrumentarium, das u. a. aus Leitfragen zur Reflexion eigener beruflicher Ziele und zur Nachbereitung von Praktika und Lehrveranstaltungen sowie außerdem aus Beratungs- und Coaching-Angeboten und einem Portfolio zur Dokumentation besteht. Dieses Instrumentarium dient im Kontext eines Zweifachbachelorstudiengangs zur Unterstützung und Gewährleistung eines effektiven und zielorientierten Studienverlaufs.

Der Einsatz eines E-Portfolios zur Unterstützung einer kompetenzorientierten Lehre und Prüfung beschreiben auch Ioanna Menhard, Nadine Scholz und Regina Bruder. Bei dem Portfolio-Ansatz „dikopost“ (Digitales Kompetenzportfolio für Studierende) wird in einem ersten Schritt ein Kompetenzprofil zur Veranstaltung angelegt, das sowohl vorgegeben als auch zusammen mit den Studierenden erarbeitet werden kann. Auf dieser Grundlage werden in einem Prozessportfolio Lern- und Arbeitsprodukte gesammelt und kompetenzbezogen reflektiert. Zum Abschluss der Veranstaltung kann das Prozess- in ein Präsentationsportfolio transformiert werden, in der die Lern- und Arbeitsprodukte als Grundlage für eine mündliche oder schriftliche Portfolioprüfung dienen. Anhand eines Leitfadeninterviews wurden Lehrende außerdem zu ihren Erfahrungen beim Einsatz des E-Portfolios im Hinblick auf die Förderung kompetenzorientierter Lernprozesse befragt.

Zwei weitere Beiträge gehen auf Ansätze und Probleme einer kompetenzorientierten Evaluation von Studiengängen und Lehrveranstaltungen ein. Anette Hiemisch untersucht die Validität von Selbsteinschätzungen bei der Selbstbewertung von Kompetenzen. Hierzu analysiert sie die Korrelationen zwischen den Kompetenz-Selbstbewertungen, die mithilfe eines bekannten Instrumentariums zur kompetenzorientierten Lehr-Evaluation (BEvaKomp) ermittelt wurden, und Test- bzw. Prüfungsleistungen im Psychologiestudium in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Validität von Kompetenz-Selbstbewertungen

unter verschiedenen Bedingungen (z. B. bei leistungsschwächeren Studierenden) eher unzureichend ist.

Bernadette Dilger, Anna Ebert und Mareike Landmann beschäftigen sich darüber hinaus mit der dimensional Validität einer Absolventinnen- und Absolventenbefragung an der Universität Köln. Sie untersuchen mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen die Passung der Befragungsdaten zu verschiedenen übergeordneten Ansätzen der Modellierung von Kompetenzdimensionen (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Deutscher Qualifikationsrahmen, Berufspädagogisches Kompetenzmodell). Die Autorinnen zeigen, dass die Absolventinnen- und Absolventenbefragung am ehesten zur Abbildung der Dimensionen des Hochschul-Qualifikationsrahmens geeignet ist, wobei allerdings sowohl auf Item-Ebene Optimierungsbedarf besteht als auch weiterführende strukturelle Fragen in Bezug auf die dimensionale Modellierung aufgeworfen werden.

Das erste Themenheft zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre schließt mit zwei Beiträgen zur Förderung bzw. Umsetzung von Employability-Aspekten im Studium ab. Karolina Furmanczyk, Dörte Husmann und Hannah Mormann beschreiben dabei in einem Werkstattbericht, wie Soziologiestudierende im Studium Bezüge zu möglichen Berufsfeldern anhand der Analyse und Erstellung ihrer eigenen Kompetenzprofile und Selbstpräsentationen sowie der angeleiteten Exploration von Praxisfeldern und durch die Befragung von Berufsvertreterinnen und -vertretern individuell entwickeln. Mithilfe dieses Ansatzes werden die Studierenden der Soziologie für Beschäftigungsperspektiven nicht nur sensibilisiert und zu einer Reflektion persönlicher beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten angeregt, sondern darüber hinaus wird auch die Integration des fachlichen Kompetenzerwerbs in Zusammenhang mit einer sinnvollen überfachlichen Kompetenzentwicklung unterstützt.

Lutz Stührenberg beschreibt abschließend, wie durch kompetenzorientierte Bedarfs- und Anforderungsanalysen die Ausrichtung eines betriebswirtschaftlichen Studiengangs an einer Berufsakademie auf berufsrelevante fachliche und überfachliche Kompetenzen durch die Befragung von zukünftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, Dozentinnen und Dozenten und Absolventinnen und Absolventen die Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability der Studierenden gewährleistet werden kann. Die Anforderungsanalysen und die kompetenzorientierte Formulierung von Learning Outcomes des Studiengangs sowie der Modulgestaltung orientieren sich dabei an einem etablierten Kompetenzrahmenmodell der beruflichen Aus- und Weiterbildung (HEYSE & ERPENBECK, 2004).

3 Literaturverzeichnis

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. 2. Aufl. Berkshire: SRHE & Open University Press.

BLK Bund-Länder-Kommission (2004). *Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) – Geschäftsstelle.

Cursiefen, S. & Schröder, M. (2012). *Kompetenzorientierung im Studium: vom Konzept zur Praxis*. Bonn: HRK – nexus Impulse für die Praxis.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

HRG Hochschulrahmengesetz (1999) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>, Stand vom 17. Oktober 2012.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (S. 21-30). Bonn: HRK.

Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rebmann, K. & Schlömer, T. (2011). Lehr-Lerntheorien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Büchter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Band „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“* (S. 1-39). Weinheim: Juventa.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – nexus.

Schaper, N. & Sonntag, K. (2007). Weiterbildungsverhalten. In D. Frey & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/6* (S. 573-648). Göttingen: Hogrefe.

Teichler, U. (2003). *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends*. Frankfurt a. M.: Campus.

Wehr S. & Ertel, H. (2007). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt.

Wildt, J. (2004). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf: Grupello.

WR Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.

Herausgeber/in



Prof. Dr. Niclas SCHAPER || Universität Paderborn, Institut für Humanwissenschaften || Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn

www.uni-paderborn.de

niclas.schaper@upb.de



PD Dr. Tobias SCHLÖMER || Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstr. 114-118, D-26129 Oldenburg

www.uni-oldenburg.de/bwp

tobias.schloemer@uni-oldenburg.de



Prof. Dr. Manuela PAECHTER || Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie || Universitätsplatz 2, A-8010 Graz

paedpsy.uni-graz.at

manuela.paechter@uni-graz.at