

Affirmatives Kompetenztraining oder reflexive Bildungserfahrung? Ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen an deutschen Universitäten am Scheidepunkt? - Das Beispiel der Universität Hamburg -

Jens J. Rogmann

Moritz Meyer

Universität Hamburg, Zentrum für Schlüsselkompetenzen der
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

Abstract

In den vergangenen 10 Jahren wurden an vielen deutschen Hochschulen Programme und Zentren zur Förderung von „Schlüsselkompetenzen“ eingeführt, nicht zuletzt als Antwort auf den *Employability*-Anspruch des Bologna-Prozesses. Gerade dieser Anspruch aber wird in vielen deutschen Universitäten als gegensätzlich zum traditionellen universitären Leitbild einer „Bildung durch Wissenschaft“ begriffen und abgelehnt. Am Beispiel aktueller Diskurse an der Universität Hamburg um das Verhältnis zwischen fachlicher Spezialisierung und einer fachüberschreitenden Allgemein- und Persönlichkeitsbildung wird erörtert, unter welchen Voraussetzungen sich an deutschen Universitäten zukünftig die Definition und Förderung von „Schlüsselkompetenzen“ legitimieren könnte. Dazu werden letztere von zielverwandten Angeboten fachüberschreitender Bildung (Studium Generale, Kulturtechniken, Liberal Arts) abgegrenzt.

1. Einleitung: Schlüsselkompetenzförderung an deutschen Universitäten

Die deutschen Universitäten begreifen sich traditionell nicht als [42] „Ausbildungsstätten“ oder gar „Fertigungsstraßen“ (Lenzen, 2012a) für Hochschulabsolventen. Mit dem Bologna-Prozess jedoch erhielt die alte Frage nach der „Praxisrelevanz“ eines universitären Studiums – und damit dem Verhältnis von Hochschule und Beschäftigungssystem – insbesondere durch den *Employability*-Diskurs ein neues Vorzeichen. Die Universitäten sind vor diesem Hintergrund in Zugzwang geraten, sich mit veränderten Rahmenbedingungen ihres Bildungsangebots auseinanderzusetzen (Teichler, 2008). Dazu gehört nicht nur der wachsende Legitimationsdruck und Nachweispflichten im Hinblick auf die Effektivität der Mittelverwendung von Steuergeldern (Teichler, 2008). Seyfarth und Spoun (2011) diskutieren insgesamt die Bedeutung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbrüche (z.B. fortschreitende Individualisierung und Ökonomisierung der Lebenswelten, steigende globale und digitale Verfügbarkeit von Informationen, erhöhte Heterogenität von Lebensoptionen und Bildungsangeboten) für die Universitäten und deren Profilbildung: „Wie gestaltet sich ihre gesellschaftliche Rolle bei der Gewinnung und Nutzung von Erkenntnis? Welche Bildungsangebote kann sie für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts daraus ableiten und anbieten?“ (Seyfarth & Spoun, 2011, S. 195).

Bei diesen Fragen suchen nicht nur politische Akteure Einfluss zu nehmen (vgl. Walter, 2006), sondern auch solche aus der Ökonomie, wie sich an gemeinsamen Erklärungen ablesen lässt (vgl. z.B. BDA/BDI/HRK, 2009) oder am Versuch, Akkreditierungsprozesse zu beeinflussen (z.B. BDA, 2004). Im Resultat werden neue Studiengänge mithin regelmäßig nur dann) akkreditiert, wenn sie Studierenden künftig nicht nur ermöglichen, sich wissenschaftlichen Ansprüchen und Auseinandersetzungen des jeweiligen Fachgebiets zu stellen. Zusätzlich müssen die Studiengangskonzepte explizit fachüberschreitende Aspekte beinhalten (Akkreditierungsrat, 2005; 2013). Insofern ist es wohl insgesamt nicht falsch, zu behaupten, dass durch den Bologna-Prozess das wirkmächtige, traditionelle universitäre Paradigma einer "Bildung durch Wissenschaft" - im Verständnis von Platon, Sokrates, Schiller, Schleiermacher, Fichte und vor allem Humboldt - ganz grundsätzlich und konstitutiv um fachüberschreitende [43] Komponenten erweitert wurde (vgl. Chur, 2004).

Als Antwort auf die seinerzeitige Forderung der Kultusministerkonferenz, im Rahmen der Bachelor-Studiengänge auch „fachübergreifende Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln (KMK, 2004) sind im „Fahrwasser“ der Akkreditierungsvorhaben neben zahlreichen Fachhochschulen auch viele deutsche Universitäten dazu übergegangen, zentrale (oder auch dezentrale) Zentren zur Förderung von Schlüsselkompetenzen in additiv-delegativer Form aufzubauen (Dittrich & Kleinert, 2010; Dürnberger, 2009; In der Smitten & Jaeger, 2010). Diese Zentren suchen jeweils die konkrete inhaltliche Ausgestaltung sinnvoller, fachüberschreitender Lehre studiengangswise zu definieren, zu organisieren, zu steuern und deren Prozess- und Ergebnisqualität zu sichern.

2. Schlüsselkompetenzförderung als Kotau vor politischen und ökonomischen Verwertungsinteressen?

Allerdings ist diese spezifische Antwort auf die neuen Anforderungen seit ihrer Einführung umstritten gewesen, wobei sich in der Debatte zum einen alle grundsätzlichen, Argumentationsfiguren und Leitthesen um den älteren Begriff der "Schlüsselqualifikationen" wiederfinden lassen (vgl. Beck, 2007). Zum anderen haftet der universitären Schlüsselkompetenzförderung der Beigeschmack einer hauptsächlich wirtschaftspolitisch motivierten Bildungsordnung (Field, 2006) an - als sei deren Einführung Sinnbild der Unterwerfung der Universität unter Politik- und Marktinteressen, gleichsam Kennzeichen einer entpolitisierten "Qualifizierungsfabrik" zur bedarfsgerechten Anpassung potentieller Funktionsträger und mit destruktiven Folgen für emanzipatorisch gedachte Bildungsprozesse (z.B. Reichenbach, 2007)

Diese insbesondere an manchen Volluniversitäten geführte Kontroverse lässt sich plakativ als Kampf zwischen „Bolognesern“ und „Humboldtianern“ verstehen (Schimank, 2010): Während die [44] „Bologneser“ wollen, dass sich die Universität den veränderten Rahmenbedingungen stellt und auch Felder gesellschaftlich-beruflicher Praxis von zukünftigen Absolventinnen und Absolventen mit in den Blick nimmt, wehren sich „Humboldtianer“ gegen solche wissenschaftsfremden und zweckbehafteten „Nachstellungen aus den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen“ (Schimank, 2010, S.55). Einige sehen in diesen Forderungen gar das Interesse, „das Bildungssystem neoliberal auszurichten ... [bzw.] neoliberale Politik bildungspolitisch abzusichern“ (Gubitzer, 2005, S. 28). Wirkmächtige Protagonisten aus Wirtschaft und Politik und ihre „neoliberalen Hilfstruppen in privaten Stiftungen und den neuen Akkreditierungsagenturen“ (Baumgart, 2012, S. 18) handelten in der Mission, einen Paradigmenwechsel herbeizuführen von der Vorstellung des Studiums als

„öffentlichem, gemeinnützigem Gut“ hin zu einem Verständnis des Studiums als „private Investition in die persönliche Beschäftigungsfähigkeit“ (Lieb, 2009, S. 94), vergleichbar mit der „Akkordarbeit in der Fabrik“, in der geistige Leistung „nach Stundenzahlen im Kreditpunktesystem“ bemessen werde (Zehnpfennig, 2010, S. 122).

Die von beiden Seiten vertretenen Werte und Interessen stehen miteinander in einem dialektischen Verhältnis; darum lassen sich diese und die jeweiligen Gefahren "einseitiger" Übertreibung in anschaulicher Weise als "Wertequadrat" (Schulz von Thun, 1989, S. 52f.) darstellen (Abbildung 1):

[45]

Studium an einer Universität als...

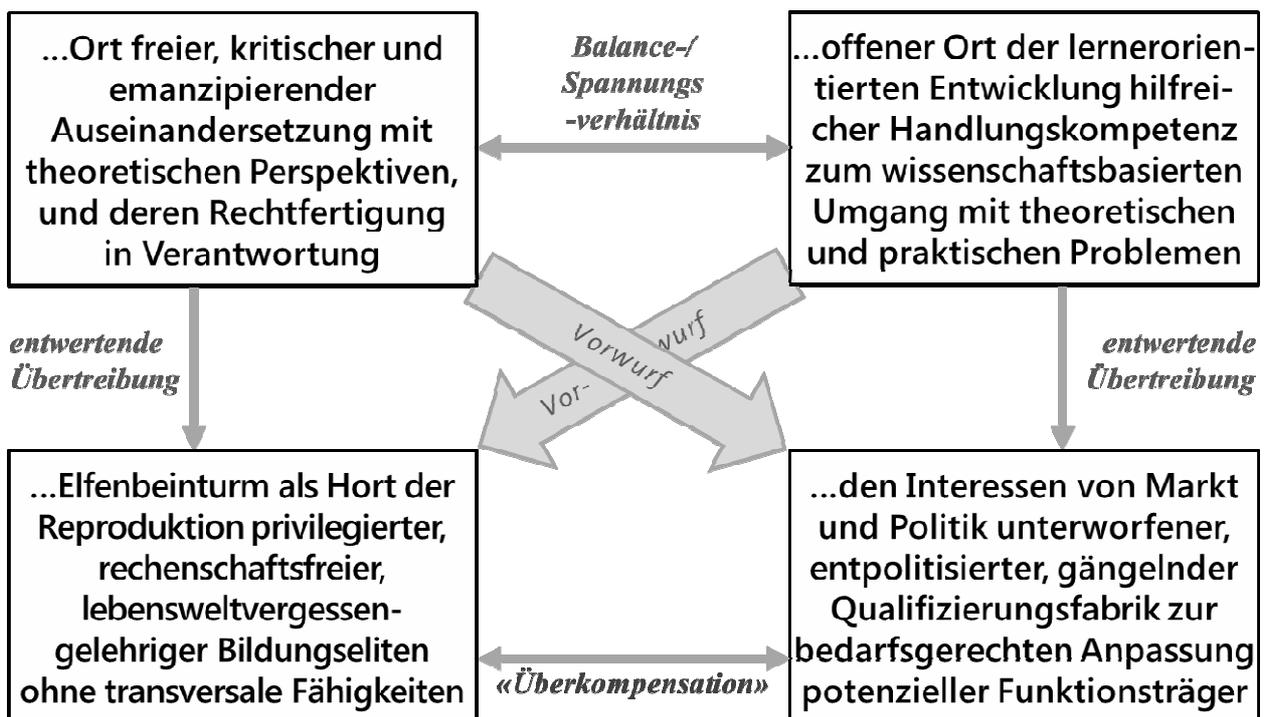


Abbildung 1. Deutung der Kontroverse zwischen „Humboldtianern“ und „Bolognesern“ mit Hilfe des Werte- und Entwicklungsquadrates (nach Schulz von Thun, 1989, S. 52f.) als polarisierter Zielkonflikt

Ein aktuelles Beispiel für die in diesem Sinne geführte Kontroverse ist die Auseinandersetzung an der Universität Hamburg um den Bachelor-Studienstrukturbereich der dort so bezeichneten "Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen" (ABK). Seit seiner Einführung ist dieser Studienbereich umstritten (Fischer, 2003) und fortwährend Ziel der Kritik politisch organisierter Studierender (z.B. AStA Uni Hamburg 2012, S. 23; FSRK Uni Hamburg 2011) gewesen, die eine Abschaffung dieses Studienbereichs fordern. In dieser Auseinandersetzung haben sie Unterstützung durch den vor nunmehr drei Jahren neu berufenen Präsidenten der Universität Hamburg, Dieter Lenzen, erhalten. Der Bildungswissenschaftler beurteilt die Praxisorientierung im Rahmen eines universitären Studiums sehr kritisch (z.B. Lenzen, 1996); er ist zudem seit dem vergangenen Jahr Sprecher der Mitgliedergruppe der Universitäten in der Hochschulrektorenkonferenz.

[46]

Diese hochschulpolitische Nähe zwischen progressiv-„chancenausgleichsorientierten“ Marktkritikern und Anhängenden eines eher „konservativen“ Hochschulideals (vgl. Pasternack, 2012) ist angesichts des Ringens um Praxisbezogenheit und gesellschaftlicher Relevanz der Studiengänge in den vergangenen vier Jahrzehnten "erstaunlich" (Banscherus, Schewe & Staack, 2007, S. 38). In einer radikalen Gegenbewegung werden nun Forderungen nach "Praxisbezug" und "Berufsfeldorientierung" abgewehrt. Inzwischen stehen die Fakultäten der Universität Hamburg am Scheideweg, der den ABK-Studienbereich gänzlich zur Disposition stellt (Uni HH, April 2013).

Möglicherweise drohen so hochschulpolitische und hochschuldidaktische Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte entwertet zu werden. Die Abschottung der Universität von den Fragen ihrer gesellschaftlichen Legitimation unter Berufung auf ein neohumanistisches Einsamkeits- und Freiheitsideal gilt „Bolognesern“ als ein „eskapistisches Gegenmodell“ (Grünwald 2012, S.7) mit ganz eigenen möglichen Folgen, wie z.B.

- eine Restitution konservativ-elitärer Prärogative vornehmlich forschungsinteressierter Professuren (vgl. Draheim & Reitz, 2007);
- eine Marginalisierung der modernen Hochschuldidaktik durch missverstandene Universitätsideale („selbsttätiges“ Studium, Forschung als Inbegriff akademischer Lehrtätigkeit, vgl. Hermann, 2011);
- die erneute Abwendung der Universität von der gesellschaftlichen Praxis und die Produktion von Absolventen ohne Kompetenzen für die Lösung existierender gesellschaftlicher Probleme (vgl. Lüdecke, 2007, S. 21); oder
- die stillschweigende Privilegierung traditioneller "Bildungseliten" (vgl. Schimank, 2010).

Angesichts dieser möglichen Folgen bleibt zu fragen, welche weitere Richtung die Förderung von "Schlüsselkompetenzen" an Universitäten nehmen könnte.

[47]

3. Schlüsselkompetenzförderung an Universitäten: Was bedeutet "Persönlichkeitsentwicklung"?

Letztlich kann die Etablierung von schlüsselkompetenzorientierter Lehre an den Hochschulen in den letzten 10 Jahren auch als Versuch gewertet werden, dem „Fachprinzip“ – also der immer stärkeren Spezialisierung von Forschung und Lehre und den nach wie vor bedeutsamen und einschneidenden Grenzziehungen der Fachdisziplinen - etwas entgegenzusetzen (vgl. Huber, 2001).

So wird aktuell das Verhältnis zwischen fachlicher Spezialisierung und einer fachüberschreitenden Allgemein- und Persönlichkeitsbildung (z.B. Lenzen, 2012b; Huber, 2012) neu diskutiert. Auch im Bukarester Kommuniqué von 2012 wurde die Entwicklung "intellektueller Unabhängigkeit" und "Selbstsicherheit" von Studierenden als Zielkategorie mit aufgenommen (EHEA, 2012). Und schließlich fordert der Akkreditierungsrat in seinen Beschlüssen als fachüberschreitende Qualifikationsziele explizit nur eine „Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11) - anders als viele Veröffentlichungen der KMK, der HRK und einiger Akkreditierungsorganisationen, in denen explizit von "Schlüsselqualifikationen" die Rede ist.

Überfachliche Aspekte sind im universitären Studium insoweit legitimiert, weil ein allein auf die Fachwissenschaft im Elfenbeinturm konzentriertes Studium die Gefahr birgt, weder „Persönlichkeiten“ noch „reflexive Spezialisten“ (vgl. Huber 1998) hervorzubringen, sondern

„Fachidioten“ (vgl. Oerter, Frey, Mandl, von Rosenstiel & Schneewind, 2012). Gleichwohl bleiben die Kontroversen darum bestehen, wie "Persönlichkeitsentwicklung" im universitären Studium gefördert werden kann. Dazu schlagen wir vor, die Förderung von „Schlüsselkompetenzen“ von drei anderen fachüberschreitenden Studienbereichen mit ähnlichem Ziel abzugrenzen, nämlich (1) der Aneignung fachfremden Fachwissens im Rahmen eines *Studium Generale*, (2) der Aneignung überwiegend instrumenteller Techniken und Methoden und (3) der Förderung allgemeiner, intellektueller Fähigkeiten im Sinne von *Liberal Arts*.

[48]

4. Universitäre Schlüsselkompetenzförderung meint keine Vermittlung von Fachwissen

Ein einfaches „Studium generale“ ermöglicht Studierenden, Fachveranstaltungen anderer Disziplinen zu besuchen und dort andere (fachliche) Kompetenzen zu erwerben. Eine gezielte Schlüsselkompetenzförderung aber sollte komplementär, d.h. inhaltlich fachergänzend und gezielt fachüberschreitend zur eigenen Disziplin angelegt sein. Im Idealfall ergeben sich diese einerseits aus überfachlichen Anforderungen, die in den typischen Tätigkeitsfeldern der Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen erforderlich sind, in der eigenen Fachdisziplin nur unzureichend und in anderen Fachdisziplinen mit einem zu hohen Spezialisierungsgrad vermittelt werden. So wird beispielsweise an Absolventinnen der Erziehungswissenschaft oder Psychologie ein hohes Maß aktiver Gestaltungsfähigkeiten in typischen sozialkommunikativer Situationen (z.B. Gesprächsführung, Beratung, Moderation, Konfliktmanagement) gefordert, diese Kompetenzen aber weder in der eigenen Disziplin (z.B. Gusy et al., 2003; Arnold & Knirsch, 2008) noch in anderen fachwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen vermittelt.

5. Universitäre Schlüsselkompetenzförderung ist niemals allein Methodenvermittlung

Gegen die begriffliche Unschärfe des Konstrukts der „Schlüsselkompetenzen“ hilft auch in der Literatur gängige Trennung in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. z.B. In der Smitten & Jaeger, 2010, S. 6) nicht recht weiter.

Zum einen besteht eine ideale didaktische Förderung möglicherweise gerade in der Aufhebung dieser Trennung. Ist umfassende „Präsentationskompetenz“ beispielsweise nicht gerade geprägt von der Verbindung des Einsatzes von Präsentationsmethoden (mediale Aufbereitung, Strukturgebung, Vermittlungsformenwahl, usw.) mit umfassenden Fähigkeiten zur Selbststeuerung (Selbstklärung, Lampenfieber, Sprechtempo, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.) und sozialer Kommunikation [49] (Hineinversetzen in Adressatenkreis, Kontaktgestaltung, Umgang mit Fragen, Steuerung der Gruppendynamik usw.) zur angemessenen Vermittlung von sachbezogenen Inhalten?

Desweiteren ist zu überlegen, inwieweit sich eine Schlüsselkompetenzförderung an Universitäten vornehmlich überhaupt auf Methodenkompetenzen, also inhaltlich auf die Aneignung vorwiegend instrumenteller Techniken und Methoden beziehen kann. Insbesondere der Erwerb von Kulturtechniken (z.B. Fremd- oder Computersprachen, Computer Literacy) geschieht in der Regel in „handwerklicher“ oder „nutzenorientierter“ Absicht; weitere Beispiele sind am Individuum ansetzende Stressbewältigungs- und Zeitmanagementtrainings oder auch Bewerbungstrainings, in denen "optimales Vorstellungsverhalten" eingeübt wird.

Eine wiederkehrende Argumentationsfigur spielt dabei den funktional-methodischen Gehalt des

Kompetenzbegriffs gegen den politisch-emanzipatorischen Charakter des traditionellen Bildungsbegriffs aus: Wird unter „Kompetenz“ vornehmlich eine instrumentell-“performative“ Qualifikation zur Bewältigung alltäglicher oder typisch-berufsfeldlicher Anforderungssituationen verstanden, ist „Kompetenzorientierung“ des universitären Studiums schnell gleichbedeutend mit einer einfachen „Anpassung an das Bestehende“, die auch eine Fortschreibung bestehender gesellschaftlicher Probleme beinhalten würde. Mehr noch, es besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Problemursachen, wie z.B. die Entgrenzung der Arbeit (Voss, 1998) "zwangssubjektiviert" werden, also dass den Studierenden eine systematisch erweiterte Selbstkontrolle "beigebracht" werde, um sich zur Produktivität selbst "anzuleiten" (Geißler und Orthey, 2002, S. 73).

Ein „Studium“, in dem vornehmlich so verstandene „Kompetenzen“ vermittelt werden, lässt sich dann auch nicht zu Unrecht auch als „theoriefeindlich“ und „entpolitisierend“ kennzeichnen (vgl. Lenzen, 1996), denn es dient nicht mehr der subjektbezogenen, selbsttätig-reflexiven Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und deren Grundlagen und Ansprüchen, den zu vermutenden [50] gesellschaftlichen Interessenszusammenhängen und den mit Herstellung und dem Einsatz des Wissens verbundenen Wertfragen. Bezogen auf das genannte Beispiel des Stressbewältigungstrainings würden u.a. weder gesellschaftliche Ursachen für Stress, internalisierte Rollenerwartungen noch mögliche „politische Bewältigungsalternativen“ Teil der reflexiven Auseinandersetzung im Lehr-Lern-Setting werden.

6. Universitäre Schlüsselkompetenzförderung zielt sowohl auf normenkritische wie erfahrungsbasierte Reflexionsfähigkeiten ab

Insofern beinhaltet eine dem Anspruch einer Universität "gemäße" Förderung von Schlüsselkompetenzen stets auch eine ideologiekritische reflexive Auseinandersetzung, die Herkunft, Zielrichtung, Risiken und Legitimität von vorausgesetzten oder vermittelten Normen und Interessen und deren Narrationen untersucht und hinterfragt.

Die Förderung dieser wissenschaftlich-intellektuellen Fähigkeiten und den dafür nötigen Einstellungen ist auch Schwerpunkt einer allgemeinwissenschaftlichen Bildung im Sinne der *Liberal Arts*. Insofern diese nicht selbst universitäres Fachstudium, sondern Teil anderer (und ggfs. gleich mehrerer) universitärer Fachstudiengänge sind, könnte überlegt werden, inwieweit sich hier als deren allgemeiner, interdisziplinärer Bezugspunkt „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007) anbieten.

Letzteres gilt zwar prinzipiell auch für eine universitäre Schlüsselkompetenzförderung, allerdings sehen wir hier einen anderen Ausgangspunkt. Klafki (2007) geht davon aus, dass die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit exemplarischen Problemfeldern quasi „integrativ“ oder indirekt die Aneignung grundlegender Einstellungen und Fähigkeiten bedingt (wie z.B. Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie). Die Förderung personaler und sozialer Schlüsselkompetenzen sucht dagegen diese Einstellungen und Fähigkeiten zu entwickeln durch die aktive, [51] persönliche und soziale Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden (und/oder ggfs. aktualisierten) Referenzerfahrungen aus lebensweltlichen, professionellen, gesellschaftlichen und privaten Problem- und Anforderungssituationen.

Während also die allgemeinwissenschaftliche Bildung Perspektiven auf zugrundeliegende Lerngegenstände oder „Schlüsselprobleme“ als Ausgangspunkt nimmt, werden im Rahmen der

Schlüsselkompetenzförderung Perspektiven auf Erfahrungen in der direkten Auseinandersetzung mit der eigenen Person und in der sozialen Interaktion untersucht – aus guten Gründen!

Zum einen lässt sich u.E. Reflexivität als Haltung und Fähigkeit weder erschöpfend noch hinreichend durch eine vornehmlich kognitive Auseinandersetzung mit theoretischen Einzelperspektiven entwickeln. Auch kognitive Auseinandersetzung ist gebunden an die Verknüpfung der jeweiligen Perspektiven mit den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen. Wo dies nicht der Fall ist, verliert sie an „Bodenhaftung“ und wird zur Reproduktion unpersönlicher und lebensweltferner Ideen und Ideale, die zwar möglicherweise den Schein von Gelehrtheit und Wissenschaftlichkeit haben, nicht aber auf einer „authentischen“ persönlichen Auseinandersetzung basieren. Eine derartige "bodenlose Gelehrigkeit" ist selbst im wissenschaftlichen Diskurs in ihrem Geltungsanspruch beschränkt, vor allem verliert sie aber in der Verständigung mit anderen, außeruniversitären Lebenswelten schnell ihren Geltungsanspruch. Darum ist es legitim, wenn Studierende auch in der Universität nach der Relevanz des studierten Fachwissens wie der fachüberschreitenden Lernangebote für außeruniversitäre Lebenswelten fragen. Würden diese Fragen von universitären Bildungseliten gedeutet und abgetan als Hinweis auf eine mangelnde Bereitschaft oder gar ungenügende Fähigkeiten zur vertieften theoretischen Auseinandersetzung oder – noch schlimmer – dass solche Studierende nicht „studierfähig“ seien und im Grunde nicht an die Universität gehörten, befördert dies nur den gesellschaftlichen Legitimationsverlust der Universität.

Zum zweiten gehört darum nach unserem Verständnis zum [52] ganzheitlichen Lernen auch der Versuch, gewonnene Erkenntnisse und Einsichten in praktisches Tun und Handeln zu transformieren. Drittens dürfte sich eine ideologiekritisch-reflexive Auseinandersetzung von der reflexiven Analyse eigener und fremder sozialer Handlungen (Schön, 1983; 1987; Kolb & Kolb, 2009) methodisch unterscheiden. Das verschiedene Vorgehen rechtfertigt darum ein Nebeneinander in der universitären Lehre. Möglicherweise nicht so groß sind die Unterschiede in den für eine gelingende Reflexion vorausgesetzten kommunikativen Bedingungen: Lehrende wie Lernende müssen tatsächlich um Verständigung miteinander bemüht sein (und nicht um „Performativität“, vgl. Habermas, 1981) und sie müssen erhebliche personale Kompetenzen zur Selbststeuerung (insbesondere im Bereich der offenen Neugier, der Ambiguitätstoleranz und der selektiven Authentizität) mitbringen sowie im sozialen Diskurs solche („herrschaftsfreien“) Normen aufrecht erhalten und fördern, die einer reflexiven Erörterung gerecht werden. In beiden Reflexionsbedingungen gilt aber: Wenn die Beteiligten das Portfolio unterstützender sozialkommunikativer Instrumente (wie z.B. Mediation oder Moderation) nicht sicher beherrschen, dominiert schnell eine informelle Führung mit der Folge eines stagnierenden, ideologisierenden Diskurses und – paradoxerweise – Gefühlen von Dis-Empowerment und reduzierten Selbstwirksamkeitsvorstellungen bei den übrigen Beteiligten (z.B. Cannon, 1990).

Ganzheitliches Studium an einer Universität als...

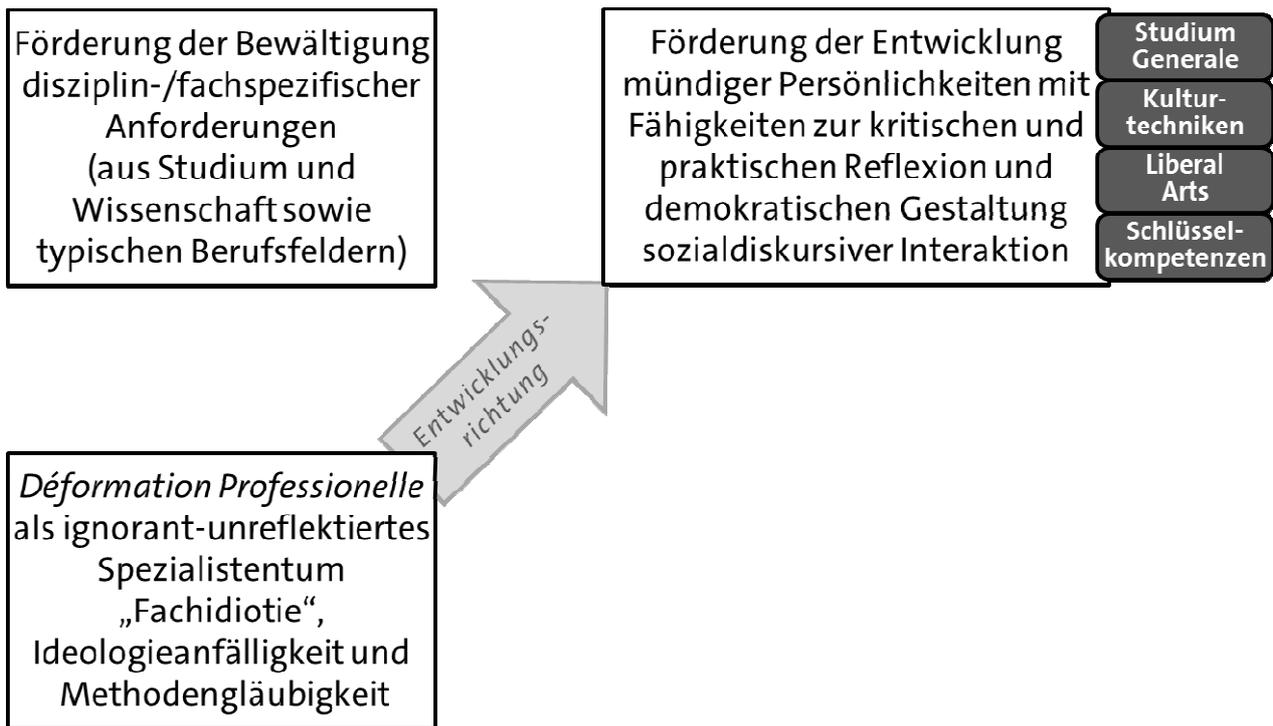


Abbildung 2. Entwicklungsrichtung (nach Schulz von Thun, 1989, S. 47f.) bei Dominanz der fachdisziplinären Orientierung in universitären Bildungsgängen

7. „Heimatgebiet“ und Legitimation universitärer Schlüsselkompetenzförderung

Aus diesen Überlegungen folgt unserer Auffassung nach zweierlei für das „Heimatgebiet“ universitärer Schlüsselkompetenzförderung: Zum einen bilden Referenzerfahrungen in der Auseinandersetzung mit lebensweltlichen, professionellen, gesellschaftlichen und privaten Anforderungssituationen Ausgangspunkt für die erfahrungsbasierte Reflexion.

Und zum anderen tut die Universität als Bildungsinstitution gut daran, wenn sie akzeptiert, dass individuellen und sozialkommunikativen Fähigkeiten ihrer Mitglieder, die diese für eine gelingende diskursive Verständigung benötigen, nicht „automatisch“ und/oder im besten Maße durch theoretische und vornehmlich kognitiv vermittelte wissenschaftliche Auseinandersetzung gefördert [54] werden – und zwar unabhängig vom fachlichen oder allgemeinbildenden Gegenstand. Wo diese Annahme in Studiengängen dominiert, bleiben Möglichkeiten individueller Entwicklung und sozialer Auseinandersetzung ungenutzt - oder sie leisten sogar Ideologisierung und Unwissenschaftlichkeit Vorschub. Gerade hier setzen darum Konzepte universitärer Schlüsselkompetenzförderung sinnvollerweise an, indem Sie den Mitgliedern der Universität helfen, die für eine produktive Gestaltung der sozialen Interaktion unmittelbar nötigen Kompetenzen zur Selbststeuerung und Intervention auch direkt und zielgerichtet zu entwickeln.

Diese Gedankengänge bilden somit die Basis und Legitimation von universitären Lernangeboten, die wir derzeit als „schlüsselkompetenzorientiert“ bezeichnen. Sie sind

- (1) Orte problembasierten und situierten, erfahrungsbasierten exemplarischen Lernens (in erster Linie in der Tradition von Dewey, Lewin und Piaget sowie vor allem in der theoretischen Aufbereitung von Kolb (Kolb & Kolb, 2009), Schön (1983) und Gibbs (1998), in denen
- (2) durch eine Reflexion über vornehmlich erprobendes Handeln aktualisierte Erfahrung und die zugrundeliegenden Handlungsaxiome und –theorien einerseits sowie
- (3) durch eine normen- und ideologiekritische Reflexion der Lernsituation, der eigenen Lernabsichten und –ziele sowie den ihr zugrunde liegenden Axiome, Theorien, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Interessen und Risiken andererseits
- (4) unter Zuhilfenahme und Vermittlung wissenschaftlicher Methoden
- (5) Möglichkeiten für eine „Selbstkultivierung“ der eigenen Persönlichkeit (vgl. Schneewind 2012, 2004) im Sinne einer „authentischen, werte- und intentionsbewussten Mündigkeit“ entstehen und/oder [55]
- (6) Beziehungen zu anderen im Sinne eines diskursiven, sozio-kommunikativen Handelns unter Gleichberechtigten aktiv zu gestalten sind.

Diese Leitlinien zur Abgrenzung, Bestimmung und Zielrichtung des inhaltlichen und diaktischen „Gehalts“ von universitären Lehr-Lern-Angeboten zu „Schlüsselkompetenzen“ können auch dazu dienen, dem immer wiederkehrenden Vorwurf der „Beliebigkeit“ in der Definition und Bestimmung von Schlüsselkompetenzen substantiell etwas entgegenzusetzen.

Wo Universitäten auch die Konzeptionierung, Begründung, Ausführung, Evaluation und Weiterentwicklung dieser Lernangebote zu ihren Aufgaben zählten, könnten sie zu Ausbau und Sicherung kommunikativer Fähigkeiten und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen. Denn die Studierenden werden später vielfach als Vorbilder in die Welt tragen, was sie in der Universität gelernt haben.

Quellen

Akkreditierungsrat (2005). Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005). Zugriff am 13.07.2009 über die Webseite der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland unter <http://www.akkreditierungsrat.de>.

Akkreditierungsrat (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013.) Drs. AR 20/2013. Letzter Zugriff am 22.05.2013 über die Webseite der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland unter <http://www.akkreditierungsrat.de>.

Arnold, E. & Knirsch, S. (2008). Ergebnisse der Absolventenstudie 2008 der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und [56] Bewegungswissenschaft. Universität Hamburg: Servicestelle Evaluation. Letzter Zugriff 18.12.2012 über http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Absolventenstudie2008_EPB.pdf

AStA Allgemeiner Studierendenausschuss der Universität Hamburg (2012). Koalitionsvertrag: Für einen politischen AStA 2012/13. Letzter Zugriff am 09.11.2012 über http://www.asta-uhh.de/uploads/media/Koalitionsvertrag_2012.13_fuer_einen_politischen_AStA_01.pdf

Banscherus, U., Schewe, L., & Staack, S. (2007). Praxisorientierung In: BdWi, fzs, GEW (Hrsg.) Bildung-Beruf-Praxis (BdWi-Studienheft 4) (S. 36-38). Marburg: BdWi-Verlag.

Baumgart, Franzjörg (2012). Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess. In: B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative (S. 17-29). Bielefeld: Bertelsmann.

BDA/BDI/HRK (2009). Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken: Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums. Gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK. Letzter Zugriff am 16.08.2012 über <http://www.bda-online.de>

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2004). Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der "Berufsbefähigung" im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen. Letzter Zugriff am 18.08.2009 über http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Kriterienkatalog_Berufsbefaeigung_BDA.pdf

Beck, S. (2007). Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation: Leerformel oder Integrationskonzept? Stuttgart: ibw Hohenheim.

[57]

Cannon, L. W. (1990). Fostering positive race, class, and gender dynamics in the classroom. *Women's Studies Quarterly*, 18 (1/2), 126-134.

Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (S. 16-19). Zugriff am 23.07.2009 über <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf>

Dittrich, C. & Kleinert, A. (2010). Entwicklung sozialer Kompetenzen an speziellen Einrichtungen im deutschen Sprachraum in den letzten zehn Jahren In: Klaus Scala (Hrsg.), Universitäten vermitteln Soziale Kompetenz (S. 33-45). Graz: Nausner & Nausner.

Draheim, S. & Reitz, T. (2007). Streit der Exzellenzen: Die konservative Kritik des deutschen Bologna-Prozesses. *Das Argument* 272, 49(4), 491-501.

Dürnberger, H. (2009). Förderung von Sozialkompetenzen an der Hochschule (Masterarbeit). Augsburg: Universität Augsburg. Letzter Zugriff am 22.05.2013 über http://www.imb-uni-augsburg.de/files/foerderung_von_sozialkompetenzen_hannah_duernberger_0.pdf

EHEA European Higher Education Arena Ministerial Conference (2012). Making the Most of Our Potential:

Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Letzter Zugriff am 23.05.2012 über <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>

Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd revised ed.). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

[58]

Fischer, H. (2003). Strukturmodell eines gestuften Studiensystems. (Unveröffentlichtes Manuskript, Oktober 2003). Hamburg: Universität Hamburg.

FSRK Fachschaftsrätekonferenz (2011). Studentische Stellungnahme zum Studienreformbericht 2011. Letzter Zugriff am 10.09.2012 über http://www.fsrk.de/artikel_282.html

Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? (S. 69-79). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar online unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [Letzter Zugriff 12.11.2012].

Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods* [Online-Dokument]. Oxford: Oxford Polytechnic, Further Education Unit. Letzter Zugriff am 18.05.2013 über <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/>

Grünewald, T. (2012). Studium 2.0: Zehn Thesen im 12. Jahr von Bologna. Rede zum Dies Academicus der Universität Hamburg am 17.04.2012. Letzter Zugriff am 08.04.2013 über http://www.uni-hamburg.de/dies-academicus/2012/rede_gruenewald.pdf

Gubitzer, L. (2005). „Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen“: Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft / Paulo Freire Zentrum (Hrsg.), *Ökonomisierung der Bildung: Tendenzen, Strategien, Alternativen* (S. 27-52). Wien: Mandelbaum Verlag.

[59]

Gusy, B., Braun, E., Harbauer, A., & Scheffer, S. (2003). Absolventenbefragung im Diplomstudiengang Psychologie an der FU Berlin (1996-2001). Berlin: Freie Universität. Letzter Zugriff am 15.05.2013 über http://www.polsoz.fu-berlin.de/v/absolventenforschung/absforsch_fu/pdf/Verbleib_Psychologie_2003.pdf

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hermann, U. (2011). Bildung durch Wissenschaft? – Mythos ‚Humboldt‘. In: C. Jamme & A. von Schröder (Hrsg.), *Einsamkeit und Freiheit: Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert* (S. 171-192). München: Wilhelm Fink Verlag.

Huber, L. (1998). Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerüberschreitendes Studium heute. In: J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 83-109). Opladen: Leske + Budrich.

Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307-331.

Huber, L. (2012). Ideen und Möglichkeiten der systematischen Einbindung akademischer Allgemeinbildung in das Studium: Thesen für den Workshop 3 der Auftaktkonferenz zum Universitätskolleg Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hamburg: Universitätskolleg.

In der Smitten, S. & Jaeger, M. (2010). Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen. In: S. In der Smitten & M. Jaeger (Hrsg.), *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung: Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover* (S. 1-26). Letzter Zugriff am 22.05.2013 über http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201013.pdf

[60]

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Kolb, D.A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory. In: S. J. Armstrong & C. V. Fukami (eds.) *The SAGE handbook of management learning, education and development* (S. 42-68). London, UK: Sage.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004). Letzter Zugriff am 03.08.2009 über http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Rahmenvorgabe-Leistungspunkte-Studium.pdf

Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion: Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.

Lenzen, D. (2012a). Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen: Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess. *Forschung & Lehre*, 19(5), 356-358.

Lenzen, D. (2012b). Humboldt aufpoliert: Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja! *Die Zeit* 12/2012 (15.03.2012). Verfügbar online unter <http://www.zeit.de/2012/12/Studium-Ausbildung> [Letzter Zugriff 08.04.2013].

Lieb, W. (2009). Humboldts Begräbnis: Zehn Jahre Bologna-Prozess. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 6/2009, 89-96. Letzter Zugriff am 08.01.2013 über <http://www.blaetter.de/download/pdf/23766>

[61]

Oerter, R., Frey, D., Mandl, H., von Rosenstiel, L. & Schneewind, K. (Hrsg.) (2012). *Universitäre Bildung - Fachidiot oder Persönlichkeit*. München: Rainer Hampp.

Pasternack, P. (2012). Diesseits und jenseits der schwierigen Bedingungen: Diagnose und Perspektiven. In: D. Lück-Schneider & D. Kirstein (Hrsg.), *Dokumentation des 23. Glienicker Gesprächs 2012 zum Thema ‚Gute Lehre und Forschung trotz schwieriger Rahmenbedingungen – Neue Strategien und Instrumente‘* (S. 23-29), (Reihe Beiträge aus dem Fachbereich Allgemeine Verwaltung Nr. 14). Berlin: Hochschule für Wirtschaft und Recht. Letzter Zugriff am 08.03.2013 über http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Beitraege_FB3/Tagungsband_23_GG.pdf

Reichenbach, R. (2007). Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung–Wissen–Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft* (S. 64-81). Bielefeld: Janus.

Schimank, U. (2010). Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? (Eröffnungsvortrag der Fachtagung „Studienqualität“ der HIS GmbH am 25./26.3.2009 in Hannover.) In: *HIS Hochschul-Informationssystem* (Hrsg.), *Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung* (S. 44-61). Bielefeld: Bertelsmann. Letzter Zugriff 22.02.2013 über http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2634/pdf/Schimank_Humboldt_in_Bologna_2010_D_A.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, USA: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander Reden* (2. Bd.): Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt.

[62]

Seyfarth, F. C. & Spoun, S. (2011). Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm: Selbstverständnis, Attraktivität und Wettbewerb deutscher Universitäten nach Bologna. In: C. Jamme & A. von Schröder (Hrsg.), *Einsamkeit und Freiheit: Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert* (S. 193-223). München: Wilhelm Fink Verlag.

Teichler, U. (2008). Der Jargon der Nützlichkeit: Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen*, 56 (3), 68-79.

UHH Universität Hamburg (April 2013). *Dies Academicus 2013: Bildung durch Wissenschaft* [URL]. Letzter Zugriff am 08.05.2013 über <http://www.uni-hamburg.de/dies-academicus.html>

Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zehnpfennig, B. (2010). Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess. *Synthesis Philosophica*, 49 (1), 121-130.