pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Cendon, Eva [Hrsg.]; Donner, Noëmi [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]; Jandrich, Annabelle [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Wachendorf, Nina Maria [Hrsg.]; Weyer, Eva [Hrsg.]

Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule

2017, 104 S. - (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Cendon, Eva [Hrsg.]; Donner, Noëmi [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]; Jandrich, Annabelle [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Wachendorf, Nina Maria [Hrsg.]; Weyer, Eva [Hrsg.]: Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. 2017, 104 S. - (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145635

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

FernUniversität in Hagen

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

technische universität dortmund

CHE Centrum für Hochschulentwicklung

BEAUFTRAGT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

AUFSTIEG DURCH BILDUNG >> OFFENE HOCHSCHULEN

Eva Cendon, Noëmi Donner, Uwe Elsholz, Annabelle Jandrich, Anita Mörth,
Nina Maria Wachendorf, Eva Weyer (Hrsg.)

Die kompetenzorientierte Hochschule

Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Juni 2017

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 08.06.2017 geprüft.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Kristine Baldauf-Bergmann, Eva-Maria Beck, Christine Blümke, Theda Borde, Andrea Braun von Reinersdorff, Janina Burger, Ellen Eidt, Cornelia Gabel, Marie-Luise Glander, Markus Haar, Caroline Hahn, Katrin Heeskens, Wibke Hollweg, Henriette Jankow, Cara H. Kahl, Ulrike Kienle, Sönke Knutzen, Elke Kraus, Anita Mörth, Magnus Müller, Jutta Räbiger, Kassandra Ribeiro, Veronika Scheuermann, Katrin Schulenburg, Denise Schulz, Anke Simon, Heike Thiele, Nina Maria Wachendorf, Eva Weyer, Alexander K. Wolf

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz, Prof. Dr. Ada Pellert (FernUniversität in Hagen); Dr. Annika Maschwitz, Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Juni 2017

ISBN: 978-3-946983-16-3

INHALT

Einleitung **4**
Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer

Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? **6**
Eva Weyer, Nina Maria Wachendorf und Anita Mörth

Kompetenzorientierung in der Studienberatung beruflich Qualifizierter – Anforderungen und Herausforderungen an hochschulische Beratungs- und Unterstützungsstrukturen **13**
Denise Schulz

Heterogenität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt begleiten **20**
Heike Thiele, Alexander K. Wolf, Markus Haar und Andrea Braun von Reinersdorff

Vom Anrechnungsverfahren zur Anrechnungskultur: Anerkennung und Anrechnung in Hochschulen qualitätsgesichert verankern und leben **28**
Nina Maria Wachendorf

Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen: Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussion **35**
Ellen Eidt

Kompetenzorientierung im Bereich Pflege. Konzeption, Implementierung und Evaluation von Kontaktstudiengängen **42**
Anke Simon, Caroline Hahn, Katrin Heeskens und Ulrike Kienle

Kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Studienangeboten und nachhaltiger Nutzen von Kompetenzprofilen **50**
Janina Burger und Veronika Scheuermann

Kompetenzorientierte Didaktik konkret **56**
Eva Weyer

We work and learn together – Interprofessionelles Lehren und Lernen zur Erweiterung beruflicher und akademischer Kompetenzen **63**
Katrin Schulenburg, Eva-Maria Beck, Christine Blümke, Wibke Hollweg, Jutta Räbiger, Elke Kraus und Theda Borde

Kompetenzorientiert prüfen durch partizipative Formate **70**
Cara H. Kahl und Sönke Knutzen

Kompetenzorientierung als Schlüsselkonzept für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung **79**
Kristine Baldauf-Bermann, Cornelia Gabel, Henriette Jankow und Magnus Müller

Unterstützungsangebote für Lehrende in der kompetenzorientierten Lehre **86**
Kassandra Ribeiro

Kompetenzorientierung in der Personalentwicklung für die Annäherung von Wissenschaft und Verwaltung in Hochschulen **93**
Marie-Luise Glander

AutorInnen und HerausgeberInnen **99**

Einleitung

Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer

Zielsetzung und Zielgruppen der Handreichung

Was macht eine „kompetenzorientierte Hochschule“ aus? Welche Bereiche der Hochschule sollten sich wie daran beteiligen, dass kompetenzorientierte Hochschule gelingt?

Ziel der Handreichung *Die kompetenzorientierte Hochschule – Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule* ist es, anhand von im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelten und erprobten Good-Practice-Beispielen aufzuzeigen, wie Kompetenzorientierung in der Hochschule wirkt. Die mit der Bologna-Reform verbundene Kompetenzorientierung hat in den verschiedenen Bereichen der Hochschulen unterschiedlich starke Veränderungen bewirkt. Durch externe Faktoren wie Akkreditierungen ist die Kompetenzorientierung mit der Formulierung von Lernergebnissen an den Hochschulen angekommen. Gelebte Kompetenzorientierung beinhaltet jedoch weitaus mehr als die Formulierung, was Studierende am Ende einer Lehrveranstaltung wissen und anwenden können. Daher werden in der vorliegenden Handreichung viele Bereiche der Organisation Hochschule von der kompetenzorientierten Studienberatung über Didaktik bis hin zu Personalentwicklungsmaßnahmen beleuchtet.

Die Handreichung ist so gestaltet, dass sich die verschiedenen Beispiele auf andere Einrichtungen und Fachkulturen übertragen lassen, und dient als Unterstützung für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement. Darüber hinaus bietet sie Anregungen für die Studiengangentwicklung insgesamt, wissenschaftliche Weiterbildung im Besonderen sowie die Ausgestaltung konkreter Lehr-Lern-Formen und -Formate.

Entstehungsprozess der Handreichung

Am 17. März 2017 fand die Arbeitstagung *Kompetenzorientierte Hochschule* der Evangelischen Fachhochschule Berlin statt, zu der das Projekt *Bedarfsgerechte Zertifikatsanagebote an der EHB (Bezert)* gemeinsam mit dem Netzwerk Offene Hochschulen aufgerufen hat. Im Rahmen dieser Tagung haben sich verschiedene Projekte des Wettbewerbs sowie weitere Teilnehmende damit beschäftigt, das Thema Kompetenzorientierung aus den verschiedenen Perspektiven, die in der Organisation Hochschule vorhanden sind, zu beleuchten und kompetenzorientiert zu bearbeiten. Dabei lag der Fokus der Workshops auf praktischen Anteilen zum „Ausprobieren“, um der Umsetzung ausreichend Platz zu geben.

Die Arbeitstagung hat gezeigt, dass sich Kompetenzorientierung auf mehr bezieht als auf Lehre und Curriculumsentwicklung. Am Ende wurden neben einer Änderung der Lehr-Lern-Kultur auch mehr Ganzheitlichkeit, ein kompetenzorientiertes Berufungsverfahren, mehr Austausch mit Kolleg_innen und schließlich Formate gefordert, die eine *Kultur der Kompetenzorientierung* in der Hochschule fest verankern.

Zu den Beiträgen

Analog zur Tagung verfolgt auch die vorliegende Handreichung das Ziel, Erfahrungen vorzustellen und den Leser_innen Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen sowie Ansatzpunkte für die eigene Praxis zur Verfügung zu stellen. Die Handreichung ist wie die Arbeitstagung kompetenzorientiert gestaltet: Mittelpunkt der Beiträge ist stets ein konkretes Anwendungsbeispiel, das anfangs theoretisch eingebettet und abschließend im Hinblick auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen reflektiert wird. Dabei ist die Handreichung so aufgebaut, dass sie den Weg einer_s Studierenden von der Beratung über Anrechnungsmöglichkeiten sowie Lernveranstaltungen bis hin zur Prüfung abbildet. Zusätzlich werden mögliche Personalentwicklungsmaßnahmen für eine kompetenzorientierte Hochschule beleuchtet.

Nach einem einführenden Beitrag von *Eva Weyer, Nina Maria Wachendorf* und *Anita Mörth*, der Hintergründe von Kompetenzorientierung skizziert und das der Handreichung zugrunde liegende Kompetenzverständnis

vorstellt, beschäftigt sich der Beitrag von *Denise Schulz* mit der Frage, welche Faktoren bei einer kompetenzorientierten Studienberatung berücksichtigt werden müssen. Am Beispiel eines Beratungsangebotes für beruflich qualifizierte Studieninteressierte werden die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse herausgestellt.

Eine Frage, die im Kontext des Lebenslangen Lernens sowie der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen häufig diskutiert wird, ist die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen. *Heike Thiele, Alexander K. Wolf, Markus Haar* und *Andrea Braun von Reinersdorff* zeigen, wie anhand von ExpertInnenbefragungen und Portfolios formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen gleichermaßen für die Anrechnung greifbar und auch anschließend im Studium weiter sichtbar und nutzbar gemacht werden.

Warum es auch eine Kultur der Anrechnung braucht und wie diese aussehen kann, erklärt *Nina Maria Wachendorf*. Im Fokus ihres Beitrags stehen die Fragen, wie Anrechnung in Hochschulen verankert werden kann und welche Faktoren berücksichtigt werden müssen, um bei den Lehrenden eine Akzeptanz im Bereich der Anrechnung zu erreichen. Eng verknüpft mit der Thematik der Anrechnung ist die Frage, wie Kompetenzen transparent dargestellt werden können. *Ellen Eidt* zeigt, am Beispiel eines Kompetenzrasters wie dies in der Hochschule gelingen und umgesetzt werden kann. Dazu zeigt sie die Nutzungsmöglichkeiten eines Kompetenzrasters auf, von Constructive Alignment über Anrechnung bis hin zum hochschuldidaktischen Kompetenzaufbau bei Lehrenden.

Mit der Frage, wie bestehende Kompetenzen bestimmter Zielgruppen in die Entwicklung und Ausgestaltung von Kontaktstudiengängen einbezogen werden können, beschäftigt sich der Beitrag von *Anke Simon, Caroline Hahn, Katrin Heeskens* und *Ulrike Kienle*. Die nachhaltige Nutzung von Kompetenzprofilen, insbesondere zur Weiterentwicklung und Re-Akkreditierung von Studienangeboten, beschreiben *Janina Burger* und *Veronika Scheuermann* in ihrem Beitrag. Dazu stellen sie das Modell zunächst theoretisch vor und illustrieren anschließend die praktische Anwendung am Beispiel eines Masterstudienangebotes.

Wie kompetenzorientierte Didaktik konkret aussehen kann, wird von *Eva Weyer* dargelegt. Sie stellt Methoden für verschiedene Lernsituationen vor, die sich flexibel in unterschiedlichen Settings und Lerngruppen nutzen lassen, und präsentiert das kompetenzorientierte Format „Projektseminar“. Ein weiteres Beispiel für eine kompetenzorientierte Didaktik bringen *Katrin Schulenburg, Eva-Maria Beck, Christine Blümke, Wibke Hollweg, Jutta Räbiger, Elke Kraus* und *Theda Borde* in ihrem Beitrag zum Thema interprofessionelles Lehren und Lernen. Neben den Vorteilen interprofessionellen Lernens erläutern sie Möglichkeiten der interprofessionellen Lehr-Lern-Gestaltung.

Lehrende haben eine zentrale Funktion bei der Umsetzung einer konsequenten Kompetenzorientierung. Der Beitrag von *Kristine Baldauf-Bergmann, Cornelia Gabel, Henriette Jankow* und *Magnus Müller* geht den Fragen nach, was Lehrende insbesondere in der Weiterbildung können müssen, um ihre Lehre kompetenzorientiert zu gestalten und wie sie darauf vorbereitet werden können. Systeme ändern sich jedoch nicht so ohne Weiteres von heute auf morgen. *Kassandra Ribeiro* beschreibt in ihrem Beitrag verschiedene Möglichkeiten, wie interne und externe Lehrende bei der Umsetzung von Kompetenzorientierung begleitet werden können.

Der Kompetenzorientierung im Kontext der Prüfung widmen sich *Cara H. Kahl* und *Sönke Knutzen*. Sie stellen partizipative Formate vor, in denen die Prüflinge ihre Aufgaben entsprechend ihrer Entwicklungsziele selbst wählen können.

Im abschließenden Beitrag erläutert *Marie-Luise Glander,* wie Kompetenzorientierung in der Personalentwicklung genutzt werden kann: Perspektivübernahme und bereichsübergreifende Workshops können zur notwendigen Annäherung von Wissenschaft und Verwaltung in Hochschulen beitragen.

An dieser Stelle dankt das HerausgeberInnen-Board allen Autorinnen und Autoren sowie Eva Weyer für die Initiative und ihr Engagement, Tina Basner für die Koordination, Anita Mörth für die Endredaktion, Elke Schindler für das Lektorat und Patrick Heiser für Satz und Layout.

Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint?

Eva Weyer, Nina-Maria Wachendorf und Anita Mörth

Abstract

Dieser Beitrag skizziert die Hintergründe von Kompetenzorientierung, verweist auf die Vielfalt von Kompetenzverständnissen und Kompetenzmodellen und stellt das dieser Handreichung zugrunde liegende ganzheitliche Kompetenzverständnis vor: als situationsbedingte und personengebundene Fähigkeiten, die sich neben Wissen und Fertigkeiten auch auf Haltungen, Emotionen, Werte und Motivationen beziehen. Ausgehend von diesem Verständnis wird aufgezeigt, in welchen Bereichen der Hochschule Kompetenzorientierung wie zu berücksichtigen ist, wenn Kompetenzorientierung konsequent und nicht nur punktuell umgesetzt wird. Eine solche Umsetzung ist mit weitreichenden Veränderungen verbunden, die in die Hochschule als Organisation wirken.

Einleitung

Die Kompetenzorientierung an Hochschulen hat einen ihrer Ausgangspunkte im Bologna-Prozess (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005): Mit den Zielen, ein länderübergreifend vergleichbares Studiensystem einzuführen und damit Durchlässigkeit, Anerkennung und Mobilität zu erhöhen, wird ein Leistungspunktesystem eingeführt, das nach Workload der Studierenden und Lernergebnissen strukturiert ist. Seit diesem Zeitpunkt soll es darum gehen, welche Lernergebnisse, Studierende erreicht haben – das heißt, was sie *können,* und nicht mehr nur darum, was sie wissen. Der veränderte Fokus hin zu Kompetenzen zeigt sich auch am bildungspolitischen Ziel des Bologna-Prozesses, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen, indem Studierende zu Anwendung, Reflexion und Weiterentwicklung des im Studium erworbenen Wissens fähig werden sollen (Schaper, 2012). Ein weiterer Ausgangspunkt für die Kompetenzorientierung liegt in lehr-lern-theoretischen Ansätzen, die als Reaktion auf einen Mangel an Anwendungs- und Praxisbezug an Hochschulen entstanden sind, wie etwa konstruktivistisch orientierte Ansätze von Didaktik (ebd.). Eine Orientierung an Kompetenzen bedeutet, den Blick auf die Studierenden, ihre schon vorhandenen Kompetenzen und ihre Kompetenzentwicklungsziele zu richten und Unterstützung auf allen Ebenen genau daraufhin auszurichten. Der „shift from teaching to learning“ gilt als Kurzformel für diesen Wandel von der Lehr- und Inhalts- bzw. Wissensorientierung hin zur Studierenden- und Lernergebnisorientierung.

Im Folgenden wird zunächst die Vielfalt von Kompetenzdefinitionen skizziert und das Kompetenzverständnis, das dieser Handreichung zugrunde liegt, beschrieben. In einem weiteren Teil werden die Dimensionen, in denen sich Kompetenzorientierung an Hochschulen zeigt bzw. umgesetzt wird, vorgestellt. Abschließend werden die Akteur_innen, welche die Kompetenzorientierung umsetzen, und der damit einhergehende Kultur- und Organisationswandel an Hochschulen betrachtet.

Kompetenzverständnisse

Kompetenzorientierung hat in verschiedenen fachlichen Kontexten unterschiedliche Traditionen. In pädagogischen Kontexten, in interprofessionellen Lernsettings, in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung und in ausdrücklich anwendungsbezogenen Studiengängen ist sie teilweise schon tief verwurzelt. In anderen Zusammenhängen hingegen können sich viele Lehrende nicht vorstellen, zugunsten eines lernendenzentrierten Bildungsverständnisses von ihrer ausschließlichen Rolle als alleinige Expert_innen und „Wissensvermittler_innen“ abzurücken. Häufig wird das Argument vorgebracht, dass Inhalte „durch die Sachlogik des Gegenstands selbst bereits festzustehen scheinen“ (Frank & Iller, 2013, S. 33). Immer wieder wird daher festgestellt, dass die Kompetenzorientierung in Form von Formulierungen angestrebter Lernergebnisse zwar existiert, die Umsetzungsszenarien in der Hochschule jedoch noch stark ausbaufähig sind (z.B. Schaper, 2012). Ist die Kompetenzorientierung also für bestimmte Fächer wichtiger als für andere? Bezogen auf die Entwicklungen durch den Bologna-Prozess muss diese Frage mit Nein beantwortet werden. Jedoch schließen einige Aspekte der Kompetenzorien-

tierung an bestimmte fachliche Traditionen der Lehre leichter an als an andere. So werden z.B. in den Bereichen Medizin oder Jura noch eher einseitige Vorstellungen von Kompetenzorientierung gelebt, die über weite Teile des Studiums darauf abzielen, was Studierende wissen, wohingegen z.B. in der Kindheitspädagogik das in der Handreichung vorgestellte ganzheitliche Kompetenzverständnis vorherrscht und umgesetzt wird. Welche Vielfalt an Ansätzen existiert und wie Kompetenzorientierung in verschiedenen Kontexten umgesetzt werden kann, dazu kann diese Handreichung einen Einblick und Anregungen geben.

In vielen Publikationen zu dem Thema (z.B. Mörth, 2016; Weyer & Ribeiro, im Druck; Schaper, 2012) wird festgestellt, dass Kompetenz kein eindeutig definierter Begriff ist. Im allgemeinen Verständnis beschreibt der Begriff *Kompetenz* je nach Kontext,

a) was jemand darf
b) was jemand kann
c) was jemand tut

Die Gesetzgebungskompetenz etwa beschreibt nicht, dass die mit ihr betrauten Menschen besonders gut im Formulieren oder Erlassen von Gesetzen sind, sondern dass sie die Befugnis dazu haben. Sie entspricht also Punkt a). Während der Begriff in der Sprachwissenschaft im Sinne von b) als Gegenpol zur Performanz genutzt wird, indem Kompetenz eine Disposition / Fähigkeit beschreibt, die sich nicht im realisierten Handeln widerspiegeln muss (Chomsky, 1975), wird im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen die Performanz im Sinne von c) betont: sein Anliegen ist, „Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (‚Outcome-Orientierung') zu fördern" (AK DQR, 2011, S. 3).

Auch im Zusammenhang mit der Hochschule wird Kompetenz unterschiedlich gefasst: John Erpenbeck macht in der aktuellen Debatte vier verschiedene „Erklärungscluster" (Arnold & Erpenbeck, 2015, S. 19) für den Begriff aus. Für ihn lassen sich Kompetenzenverständnisse einordnen als

a) „ökonomisierte Varianten von Bildung",
b) „allgemeinste Handlungsrahmen",
c) „kognitive Leistungsdefinitionen",
d) „kreative Selbstorganisationsfähigkeiten".

Unter a) wird Kompetenz als etwas verstanden, das nicht in erster Linie der persönlichen Entwicklung des Menschen dient, sondern einem ökonomischen Zweck. Die Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-Absolvent_innen kann hier verortet werden. Kompetenz im Sinne von b) ist ein sehr weiter Begriff, der vor allem den Zusammenhang zum Handeln betont, jedoch nicht weiter spezifiziert, was *kompetentes* Handeln ausmacht oder wie Menschen dazu fähig werden. In der Bedeutung von c) wird beim Kompetenzbegriff die Kognition besonders herausgehoben, etwa bei Schulleistungstests wie Pisa. Die Erklärung unter d) betont schließlich, dass die individuelle Kompetenzentwicklung eigenen Regeln folgt, auf individuellen Voraussetzungen basiert und keinesfalls von außen gesteuert werden kann.

Zwischen den unterschiedlichen Kompetenzverständnissen können jedoch nicht nur Differenzen ausgemacht werden. Daher werden im Folgenden Aspekte vorgestellt, die sich in der Diskussion um Kompetenz an der Hochschule als zentral für ein hochschulisches Kompetenzverständnis etabliert haben. So steht außer Frage, dass es um eine *Orientierung an Lernergebnissen* (z.B. Bergstermann et al., 2013) und somit um Wissen und Können in Abgrenzung zu Lehrinhalten geht. Die Orientierung an Lernergebnissen ist für Hochschulen und Studiengänge ganz konkret etwa bei der (Re-) Akkreditierung wichtig, wo dies überprüft wird.

Ferner ist weitgehend unumstritten, dass Kompetenzen *über reines Fachwissen weit hinausreichen*, aber doch eng daran geknüpft sind. Wissen dient sozusagen als Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung – kurzum: Es gibt keine Kompetenz ohne Wissen, aber reines Wissen sagt noch nichts über die Kompetenzen der jeweiligen Person aus (Arnold & Erpenbeck, 2015).

Insbesondere die pädagogischen Fachrichtungen, die Entwicklungspsychologie und die Neurowissenschaften betonen den Aspekt der *Selbstorganisation* und der damit einhergehenden „Selbstverantwortung der Lernenden für ihre eigene Kompetenzentwicklung“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 13).

Sehr vielen Ansätzen ist außerdem gemein, dass Kompetenz sich nicht allein im Wissen und in der Handlung zeigt, sondern *emotional-motivationale Anteile sowie Haltungen und Werte beinhaltet,* die sich schlecht messen lassen und unterschiedlich zusammenwirken.

> „Die Neurowissenschaften beschreiben Lernen als einen sehr dynamischen Vorgang, an dem *alle* menschlichen Dispositionen beteiligt sind: alle Sinne, Werte, Emotionen, kognitive Abläufe (Verstehensprozesse), aber auch Handlungen. Das heißt, Lernen besteht nicht nur aus der Aufnahme und Speicherung von Informationen, sondern in gleichem Maße aus der Umsetzung der Information in Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.“ (Arnold 2009, S. 182)

Für die vorliegende Handreichung soll eine ganzheitliche und weitgehend anerkannte Kompetenzdefinition der OECD als Grundlage dienen:

> „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.“ (OECD 2003, S. 2).

Kompetenzen zeigen sich also in bestimmten Situationen, in denen jemand auf komplexe Anforderungen hin angemessen handelt. Sie sind individuell mit einer Person verwoben und umfassen viele Anteile der individuellen Person: Wissen, Fertigkeiten, Haltungen, Emotionen, Werte und Motivation.

Kompetenzmodelle

Kompetenzdefinitionen werden durch Kompetenzmodelle ergänzt. Auch hier gibt es eine Vielfalt. Exemplarisch sei hier die Zusammenfassung von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) genannt, die drei unterschiedliche Arten von Kompetenzmodellen vorstellen:

(1) (Entwicklungs-) *Stufenmodelle,* welche verschiedene Kompetenzniveaus unterscheiden und hierarchisieren. Ein Beispiel hierfür ist der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2017), der die Qualifikationsstufen Bachelor, Master und Doktorat unterscheidet und ihnen Qualifikationsprofile zuordnet.

(2) *Prozessmodelle,* die ebenfalls auf Entwicklung fokussieren, diese aber nicht stufen- sondern zirkelförmig beschreiben. Sie „orientieren sich am prozessualen Charakter professionellen Handelns: Dieses wird als kontinuierlicher Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche (ggf. Forschung), Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation verstanden. Die kompetente Bewältigung von Situationen wird hier als etwas betrachtet, das in der Praxis immer wieder herausgefordert wird und sich ‚beweisen‘ muss.“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 20). Ein solches Prozessmodell wird etwa von der Robert-Bosch-Stiftung in Bezug auf die Kindheitspädagogik verwendet (Robert-Bosch-Stiftung, 2011).

(3) Komponenten von Handlungskompetenz, die verschiedene *Kompetenzdimensionen* aufzeigen wie im Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Der DQR gliedert Kompetenzen in vier Säulen bzw. zwei Kategorien mit jeweils zwei Sub-Kategorien: *Fachkompetenz,* bestehend aus Wissen und Fertigkeiten, sowie *personale Kompetenz,* bestehend aus Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (vgl. Abbildung 1). Dies ist nicht das einzige mögliche, aber ein gut nutzbares und weit verbreitetes bzw. (etwa an den HQR) anschlussfähiges Modell, nach dem die Lernergebnisse formuliert werden. Es entspricht weitgehend der oben verwendeten ganzheitlichen Kompetenzdefinition und ermöglicht die Zuordnung von Anforderungen, welche an die Absolvent_innen gestellt werden. Aufgrund der Anschlussfähigkeit an den für Hochschulen relevanten HQR und der Passung mit einer ganzheitlichen Kompetenzdefinition wird dieses Modell der vorliegenden Handreichung zugrunde gelegt.

Niveauindikator Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 1: Struktur der Kompetenzdimensionen im DQR (AK DQR, 2011)

Eine solche Definition und Struktur ist bildungsbereichsübergreifend, zeigt (mit Vereinfachungen) die Breite, die zu kompetentem Handeln dazu gehört und trägt zur Vergleichbarkeit von Lernergebnissen bei.

Einige Fachtraditionen betonen die Fachkompetenz stärker als die personale Kompetenz. Doch so wie keine Disziplin ohne Kompetenzorientierung auskommt (s.o.), kommt auch keine Fachrichtung und kein Beruf ganz ohne personale Kompetenzen aus. Fachliche Kompetenz wird häufig im Vordergrund gesehen, doch Vernetzung, (interdisziplinäre) Zusammenarbeit und bereichsübergreifende gemeinsame Lern- und Arbeitsprozesse sind wichtig für Innovation (Al-Ani, 2016). Implizit oder explizit gibt es Werte, Qualitätsstandards oder einen fachlichen Ethos, die eingehalten werden sollen. Fachliche Entscheidungen müssen bei Bedarf reflektiert, evaluiert und professionell begründet werden können. Für all dies sind personale Kompetenzen außerordentlich wichtig. Studierende sollten sich darauf im Studium vorbereiten können.

Die Umsetzung von Kompetenzorientierung an Hochschulen

Das ganzheitliche Kompetenzverständnis, welches dieser Handreichung zugrunde liegt, wirkt sich nicht nur auf die bereits vielfach in der Literatur beschriebenen Bereiche der *Studiengangkonzeption* (Schaper, 2012; Mörth, 2016), der *Lehrgestaltung* sowie der passenden *Prüfungsformate* (Cendon, 2011) aus, sondern hat auch Auswirkungen auf Bereiche der Hochschulen, die auf den ersten Blick weniger mit Kompetenzorientierung in Verbindung gebracht werden. Hierzu zählen u.a. die *Studienberatung,* das *Qualitätsmanagement, Personalentwicklungsmaßnahmen* sowie eine *Anpassung des Campus-Managementsystems* zur Verarbeitung der studien-, lehr- und prüfungsrelevanten Informationen und Angaben. Während die Kompetenzorientierung im Bereich Studium und Lehre eine zentrale Forderung der Bologna-Reform ist und die Umsetzung, u.a. bedingt durch äußere Einflüsse, wie z.B. ländergemeinsame Strukturvorgaben und Akkreditierungen, zumindest in den Grundlagen erfolgt ist, sind die anderen genannten Bereiche in der Regel noch nicht oder nur in Ansätzen kompetenzorientiert umgestaltet.

Damit im *Bereich der Lehre* der mit der Kompetenzorientierung verbundene „shift from teaching to learning“ erfolgreich an der Hochschule umgesetzt werden kann, müssen verschiedene Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu zählen neben Vorlagen und Hilfestellungen etwa für das Erstellen kompetenzorientierter Lernergebnisbeschreibungen gezielte Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen für die Hochschulmitarbeitenden. Das mit der Kompetenzorientierung verbundene Umdenken erfordert neue didaktische Ansätze in der grundständigen Hochschullehre und der Weiterbildung sowie im Bereich der Unterstützungs- und Beratungssysteme für Studierende. Mögliche didaktische Ansätze im Bereich der Lehre können partizipative Formate (siehe Beiträge von Weyer und von Kahl & Knutzen in dieser Handreichung), interprofessionelles Lernen (siehe Beitrag von Schulenburg et al.) sowie die Erstellung von Kompetenzrastern (siehe Beitrag von Eidt) sein. Die Transparenz über Kompetenzziele und die Reflexion der eigenen Kompetenzen nutzt dabei auch den Studierenden für ihren Lernprozess und beruflichen Werdegang (siehe Beiträge von Thiele et al. und von Schulz in dieser Handreichung). Kompetenzziele sind dabei über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus für ganze Studiengänge relevant (siehe Beiträge von Burger & Scheuermann und von Simon et al.).

Das Erfordernis des Umdenkens im Bereich der *Unterstützungs- und Beratungssysteme* wird durch die zunehmende Sensibilisierung für die Heterogenität von Studierenden verstärkt. Standen früher eher inhaltliche Aspekte im Mittelpunkt der Beratung, verschiebt sich der Fokus auf individuelle, eher tätigkeitsbezogene Fragestellungen sowie die im Studiengang zu erwerbende Professionalität, die für eine berufliche und individuelle Weiterentwicklung notwendig ist. Darüber hinaus spielt die Anschlussfähigkeit an bereits vorhandene Kompetenzen, z.B. im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung, eine immer größere Rolle. Diese Neuausrichtung des Beratungsangebotes erfordert auch für die Beratenden Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie eine Anpassung von Beratungsangeboten und -strukturen (siehe Beitrag Schulz in dieser Handreichung).

Ziel der Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen der Hochschulmitarbeitenden ist die Fähigkeit, Kompetenzorientierung im jeweiligen Arbeitsbereich zu gestalten und umzusetzen. Dazu ist es notwendig, die verschiedenen Schulungsangebote ebenfalls kompetenzorientiert zu gestalten und durchzuführen (siehe die Beiträge von Baldauf-Bergmann et al. sowie von Ribeiro und von Glander in dieser Handreichung).

Mit den veränderten didaktischen Anforderungen sowie der kompetenzorientierten Gestaltung von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen gehen auch veränderte Anforderungen an die Raum- und Stundenplangestaltung einher, die im *Campus-Managementsystem* der Hochschule hinterlegbar sein müssen.Die bisher skizzierten Bereiche machen deutlich, dass die Kompetenzorientierung an Hochschulen Einfluss auf viele verschiedene Bereiche nimmt und die damit verbundenen Maßnahmen und Ansätze ständig weiterentwickelt werden MÜSSEN. Daher ist es wichtig, Kompetenzorientierung als ein zentrales Element im hochschulweiten *Qualitätsmanagement* zu verankern. Dabei soll die Einhaltung und Umsetzung der Kompetenzorientierung in den verschiedenen Bereichen der Hochschule über spezifische Evaluations- und Qualitätsmanagementelemente regelmäßig überprüft werden. Ob beispielsweise in der Lehrevaluation die Evaluationskriterien die konkreten Lernergebnisse in den Mittelpunkt stellen oder eher allgemeine Kategorien des Kompetenzerwerbs, ist davon abhängig, welche Ziele mit der Befragung erreicht werden sollen. Mögliche Verfahren einer kompetenzorientierten Evaluation, aus der sich wiederum Maßnahmen zur Qualitätssicherung ableiten lassen, sind u.a. das Selbsteinschätzungsverfahren, Kompetenztests oder Fragebögen zur Erfassung des Kompetenzerwerbs.

Konsequente Kompetenzorientierung als Kultur- und Organisationswandel

Damit Kompetenzorientierung in diesem umfassenden und weitreichenden Verständnis an Hochschulen umgesetzt werden kann, ist es erforderlich, dass alle Akteur_innen die Idee mittragen und entsprechend mitwirken: interne und externe Lehrende, Studierende, Verwaltungspersonal und Hochschulleitung. Der „shift from teaching to learning“ ist eine Veränderung, und zwar eine so weitreichende Veränderung, dass man von einem *Kulturwandel* sprechen kann. Mit Rückbezug auf Konzepte der Unternehmenskultur (Schein, 2002) und der Qualitätskultur (Harvey & Stensacker, 2008; Mörth & Pellert, 2013; Sursock, 2005), ist zunächst der Austausch über ein gemeinsames Verständnis und damit dessen aktive Herstellung erforderlich, um dann – unter Einbezug aller Beteiligten – bestehende Prozesse und Strukturen zu analysieren und entsprechend anzupassen.

Ausgehend von einer gemeinsam definierten Zielsetzung ist eine enge Abstimmung zwischen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung notwendig, damit oben beschriebene Veränderungen in Bezug auf Strukturen und Prozesse erfolgreich angepasst und damit alle erforderlichen Voraussetzungen für eine kompetenzorientierte Hochschule geschaffen werden. Einerseits braucht es also die Unterstützung bei der Anpassung von bestehenden und ggf. die Gestaltung neuer Prozesse und andererseits die Schaffung von Weiterbildungsangeboten und unterstützenden Rahmenangeboten, um alle Mitarbeitenden bei der Umsetzung zu begleiten – und das muss aufeinander abgestimmt erfolgen.

Dabei muss klar sein, dass ein Kulturwandel sich meist nicht rasant und vollständig vollzieht. Neben den Bildungserfahrungen der unterschiedlichen Akteur_innen innerhalb der Hochschule, die sich oft nicht mit den neuen didaktischen Ansätzen decken und den Zugang zum Thema erschweren, sind auch deren unterschiedlichen Fachtraditionen und Perspektiven der Bildungserfahrungen zu berücksichtigen. Wenn Kompetenzorien-

tierung, die über Lehre hinausgeht, in der gesamten Hochschule umgesetzt werden soll, sind die Schlüsselfaktoren in diesem Wandel Reflexion, Evaluation und Kommunikation, die auf allen Ebenen und an allen Stellen dieses Veränderungsprozesses behutsam, aber offen und klar erfolgen sollten. Durch verschiedene bildungspolitische Bestrebungen und Initiativen vollzieht sich aktuell der beschriebene Wandel an den Hochschulen.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Al-Ani, Ayad (2016). Lehren in digitalen Lernwelten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 247-257). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://www.offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Arnold, Margret (2009). Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl., S. 182-195). Weinheim: Beltz.

Arnold, Rolf & John Erpenbeck (2015). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bergstermann, Anna, Eva Cendon, Luise B. Flacke, Andreas Friedrich, Christine Hiltergerke, Miriam Schäfer, Sabrina Strazny, Fabienne Theis, Nina Maria Wachendorf & Kathrin Wetzel (2013). *Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129840

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area.* Abgerufen von http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf

Cendon, Eva (2011). Prüfungsformen in kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten – ein Blick in die Weiterbildung. In Hans Georg Helmstädter & Ulrike Tippe (Hrsg.), *„Über viele Brücken …" – Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung* (S. 142-154). Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung, Band 6. Brandenburg: Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning.

Chomsky, Noam (1975). *Reflections on language.* New York: Pantheon Books.

Frank, Stephen & Carola Iller (2013). Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2013: Erwachsenengerechte Didaktik,* 32-41. Abgerufen von http://www.die-bonn.de/id/31179

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Pietsch, Luisa Köhler & Maraike Koch (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden.* Materialien zur Frühpädagogik, Band 13. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

Harvey, Lee & Bjørn Stensaker (2008). Quality culture: understanding, boundaries, linkages. *European Journal of Education*, *43*(4), 427-441.

Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.* Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Abgerufen von

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Mörth, Anita & Ada Pellert (2013). Wege zur Qualitätskultur. In Sylvia Heuchemer & Ute Klammer (Hrsg.), *Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre* (Band 2: Studium & Lehre – Qualitätssicherung – Studiengangsentwicklung, S. 167-188). Berlin.

OECD (2003). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Abgerufen von http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf

Robert-Bosch-Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick.* Abgerufen von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf

Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schein, Edgar H. (2003). *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.

Sursock, Andrée (2004). Qualitätskultur und Qualitätsmanagement. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler & Klaus Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (C 2.2., S. 1-12). Stuttgart: Raabe.

Weyer, Eva & Kassandra Ribeiro (im Druck). *Rahmenkonzept Zertifikatskurse. Handreichung für die Planung und Gestaltung von mit ECTS-Punkten versehenen Zertifikatskursen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin.*

Kompetenzorientierung in der Studienberatung beruflich Qualifizierter – Anforderungen und Herausforderungen an hochschulische Beratungs- und Unterstützungsstrukturen

Denise Schulz

Abstract

Die mit der Öffnung von Hochschulen einhergehende zunehmende Kompetenzorientierung spielt an Hochschulen nicht nur im Bereich der Lehre eine entscheidende Rolle, sondern geht auch mit veränderten Anforderungen an hochschulische Beratungs- und Unterstützungsstrukturen einher. Insbesondere beruflich Qualifizierte, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen[1], entwickeln sich seit einigen Jahren zu einer bedeutsamen Zielgruppe der Hochschulen. Dabei zeigt sich, dass sich für Angehörige dieser Zielgruppe Herausforderungen beim Übergang vom Beruf in die Hochschule ergeben. Gleichzeitig zeichnen sich die Studierenden durch ein hohes Maß an Motivation und Zielorientierung aus und verfügen aufgrund ihrer Berufserfahrung über spezifische fachliche sowie personale Kompetenzen.

In dem vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche motivationalen Voraussetzungen und Kompetenzen beruflich Qualifizierte in das Studium einbringen und welchen Beratungs- und Unterstützungsbedarf diese Zielgruppe aufweist. Am Beispiel der Beratungsangebote im Rahmen des Projekts *Die duale Hochschule* an der Hochschule Niederrhein soll dargestellt werden, wie ein kompetenzorientiertes Beratungsangebot gestaltet werden kann, welche Anforderungen an Inhalte, Rahmenbedingungen und Beratende bestehen und welche Herausforderungen sich bei der Umsetzung ergeben.

Beruflich Qualifizierte als Zielgruppe von Hochschulen

Mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte rückt diese Zielgruppe mit ihren spezifischen Studienvoraussetzungen in den Blick. Im Jahr 2015 studieren rund 51.000 beruflich Qualifizierte an deutschen Hochschulen, ihr Anteil an allen Studierenden beträgt etwa 1,9 Prozent. Es handelt sich somit um eine vergleichsweise kleine Zielgruppe, welche in den vergangenen Jahren jedoch stark gewachsen ist (Nickel & Schulz, 2017). Es stellt sich somit die Frage, inwiefern sich die Zielgruppe hinsichtlich ihrer Studienmotivation, studienspezifischen Herausforderungen und Kompetenzen von traditionell Studierenden unterscheidet und wie die Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote dazu beitragen kann, den Übergang vom Beruf in das Studium zu begleiten und zu unterstützen.

Studienmotivation beruflich Qualifizierter

Studien zur Motivation beruflich Qualifizierter zeigen, dass die Entscheidung für ein Studium bei dieser Zielgruppe überwiegend aus berufsbezogenen Motiven erfolgt (Jürgens & Zinn, 2015), die sich entweder auf eine berufliche Umorientierung beziehen oder bei denen der berufliche Aufstieg sowie das Interesse an einer Verbesserung der finanziellen Situation im Mittelpunkt stehen (Otto & Kamm, 2016). Überwiegend studieren beruflich Qualifizierte fachaffin, die Studienwahl ist somit eng mit der bisherigen beruflichen Laufbahn und den in diesem Rahmen erworbenen Kompetenzen verknüpft (Jürgens & Zinn, 2015; Kamm, Spexard & Wolter, 2016). Auch der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung und sozialer Anerkennung sowie das allgemeine Interesse an Weiterbildung spielen eine bedeutsame Rolle bei der Studienentscheidung (Jürgens & Zinn, 2015; Kamm et al., 2016; Otto & Kamm, 2016).

[1] Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten im engeren Sinne, welche nicht über Abitur oder Fachhochschulreife verfügen. In Nordrhein-Westfalen (NRW) ist der Hochschulzugang entweder über eine abgeschlossene Aufstiegsfortbildung oder eine Berufsausbildung und anschließende Berufstätigkeit möglich.

Da bei dieser Gruppe die konkrete Entscheidung für ein Studium im Unterschied zu traditionellen Studierenden in der Regel nicht unmittelbar nach dem Schulbesuch erfolgt, ist diese häufig mit Unsicherheit verbunden (Kamm et al., 2016; Jürgens & Zinn, 2015; Otto & Kamm, 2016). Studieninteressierte wägen daher in der Regel genau ab, welchen Nutzen ein Studium für sie bringt und ob sich der Studienwunsch realistisch umsetzen lässt (Otto & Kamm, 2016).

Studienerfolg und Herausforderungen während des Studiums

Vergleicht man den Studienerfolg traditioneller Studierender und beruflich Qualifizierter, so fällt auf, dass keine wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen bestehen (Gierke, 2013; Kamm et al., 2016). Auf dem Weg zum vergleichbaren Studienerfolg stehen beruflich Qualifizierte jedoch insbesondere in der Studieneingangsphase vor Herausforderungen. Auf fachlicher Ebene handelt es sich um fehlende Grundlagenkenntnisse, insbesondere im Fach Mathematik, in naturwissenschaftlichen Fächern und Fremdsprachen (Gierke, 2013; Jürgens & Zinn, 2015; Kamm et al., 2016). Fächerübergreifend entstehen durch den in der Regel länger zurückliegenden Schulbesuch Schwierigkeiten bei der Orientierung im Hochschulsystem, bei der Entwicklung von Lernstrategien sowie im Umgang mit umfangreichen Studieninhalten und der wissenschaftlichen Arbeitsweise in einem Hochschulstudium (Kamm et al., 2016; Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013; Otto & Kamm, 2016; Jürgens & Zinn, 2015). Zudem ist der Übergang vom Beruf in das Studium mit einer grundlegenden Veränderung der Lebenssituation verbunden (Gierke, 2013; Jürgens & Zinn, 2015). Insbesondere die Finanzierung des Studiums sowie eine häufige Mehrfachbelastung aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen stellen Herausforderungen dar (Gierke, 2013; Kamm et al., 2016; Otto & Kamm, 2016; Hanft et al., 2013; Jürgens & Zinn, 2015).

Zielgruppenspezifische Kompetenzen

Beruflich Qualifizierte erwerben während ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit Kompetenzen, die auch im hochschulischen Kontext zur Bewältigung studienspezifischer Herausforderungen eingesetzt werden können. Zum einen können insbesondere fachaffin Studierende bei der Bewältigung von Studieninhalten auf theoretische Fachkenntnisse und berufspraktische Erfahrungen zurückgreifen (Kamm et al., 2016), zum anderen zeigt sich, dass die Studierenden allgemein in hohem Maße über die Fähigkeit verfügen, praktische und theoretische Inhalte zu verknüpfen und inhaltliche Bezüge herzustellen. Dies kann sich ebenfalls positiv auf die Auseinandersetzung mit Studieninhalten auswirken (Kamm et al., 2016).

Weitere Stärken beruflich Qualifizierter zeigen sich im Bereich personaler und sozialer Kompetenzen. So verfügen die Studierenden über ein hohes Maß an Belastbarkeit (Kamm et al., 2016), Teamfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung (Berg, 2015). Darüber hinaus schätzen sie die durch die Berufstätigkeit erworbene Lebenserfahrung als positiv ein und geben an, hierdurch persönliche Reife gewonnen zu haben (Otto & Kamm, 2016).

Aufgrund der bewussten und vergleichsweise späten Studienentscheidung verfügen beruflich Qualifizierte zudem über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation und fachlichem Interesse (Kamm et al., 2016; Jürgens & Zinn, 2015). Mit dem Studium ist oftmals eine klare berufliche Perspektive verbunden, was dazu führt, dass beruflich Qualifizierte in der Regel sehr zielgerichtet studieren (Otto & Kamm, 2016) und sich durch hohe Anstrengungsbereitschaft sowie Selbstwirksamkeitserwartung auszeichnen (Jürgens & Zinn, 2015; Kamm et al., 2016). Dies erleichtert den Umgang mit Herausforderungen im Studium (Kamm et al., 2016).

Beratungs- und Unterstützungsbedarf beruflich Qualifizierter

Beratungs- und Unterstützungsangebote für beruflich Qualifizierte können dazu beitragen, die Transparenz beim Hochschulzugang zu verbessern, Unsicherheiten abzubauen und Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen im Studium zu entwickeln. In großen Teilen entspricht der Bedarf dabei dem traditioneller Studierender, dennoch lassen sich auch zielgruppenspezifische Unterschiede erkennen (Brunner, Kretschmer, Hoff-

mann & Zawacki-Richter, 2015). Da bislang vergleichsweise wenig über Studienmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte bekannt ist, erfolgt die Erstinformation oft eher zufällig. Hier können ein Ausbau des Informationsangebots und MultiplikatorInnen in der Region dazu beitragen, den Bekanntheitsgrad zu erhöhen und den Zugang zu den Hochschulen zu verbessern. Im Rahmen der Studienorientierung besteht ein besonderer Bedarf an Informationen zu konkreten Zugangsvoraussetzungen, zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, zur Studienorganisation sowie zur Vereinbarkeit des Studiums mit verschiedenen Verpflichtungen. Hier kann persönliche Beratung die Auseinandersetzung mit eigenen Voraussetzungen, Interessen und Kompetenzen sowie die Reflexion der Umsetzbarkeit eines Studiums fördern und Unsicherheiten abbauen (Brunner et al., 2015).

Zur Studienvorbereitung besteht Bedarf an fachlichen, aber auch überfachlichen Kursangeboten, etwa zum wissenschaftlichen Arbeiten und zu Lernstrategien (Kamm et al., 2016). Neben der fachlichen Vorbereitung dienen solche Kursangebote auch der sozialen Integration beruflich Qualifizierter in das Hochschulleben und erleichtern die erste Orientierung an der Hochschule (Banscherus, Kamm & Otto, 2016).

Schwierigkeiten bei der Nutzung von Angeboten ergeben sich durch mangelnde Transparenz bei bestehenden Angeboten, unklare Zuständigkeiten sowie dadurch, dass die Studienberatung in ihren Inhalten und Rahmenbedingungen bislang vor allem auf traditionell Studierende ausgelegt ist. Zusätzlich erschweren mangelnde zeitliche Ressourcen den Besuch von Angeboten (Banscherus et al., 2016; Hanft et al., 2013). Es besteht somit ein Bedarf an flexiblen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen (Banscherus et al., 2016).

Aktuelle Ansätze zur Beratung und Unterstützung beruflich qualifizierter Studieninteressierter zeichnen sich durch eine verstärkte Verzahnung von allgemeinen Informationsangeboten, Online Self-Assessment, persönlicher Beratung und individualisierten Angeboten wie etwa Tutorien aus (Banscherus et al., 2016; Brunner et al., 2015). Darüber hinaus werden Kooperationen mit Bildungsträgern entwickelt, um den Bekanntheitsgrad des Hochschulzugangs zu steigern und eine gezielte Beratung und Studienorientierung im Kontext der eigenen Bildungsbiografie zu ermöglichen (Hanft et al., 2013).

Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Niederrhein

Im Rahmen des Projekts *Die duale Hochschule* werden an der Hochschule Niederrhein verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote für beruflich Qualifizierte entwickelt. Grundlage hierfür bilden die genannten empirischen Ergebnisse sowie eine Bedarfsanalyse, in deren Rahmen im Wintersemester 2014/15 zwölf Studierende aus sieben Fachbereichen der Hochschule mittels leitfadengestützter Interviews befragt wurden. Auch hier zeigte sich, dass sich die Befragten durch ein hohes Maß an Motivation und Zielorientierung auszeichnen. Die Studienentscheidung erfolgte überwiegend aus berufsbezogenen Motiven, entweder mit dem Ziel der berufsfeldbezogenen Weiterqualifizierung oder der Neuorientierung. Darüber hinaus spielte auch der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung eine wichtige Rolle.

Vor dem Hintergrund heterogener Studienvoraussetzungen, Interessen und zeitlicher Ressourcen wird vor allem die Entwicklung individualisierter Angebote als bedeutsam angesehen. Im Rahmen der Studienorientierung wird persönliche Beratung gewünscht, zur Studienvorbereitung hingegen E-Learning-Formate, da diese zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können. Auch Peer-Learning-Formate werden als positiv angesehen, da diese einen realistischen Einblick in den Studienalltag bieten sowie eine individuelle Betreuung während der Studieneingangsphase ermöglichen.

Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote

Im Mittelpunkt der Angebotsentwicklung steht ein Beratungsangebot für Studieninteressierte, die sich durch ein Bachelorstudium akademisch weiterqualifizieren möchten. Diese werden persönlich, telefonisch und per E-Mail beraten. Das Angebot ist fachbereichsübergreifend ausgerichtet und unterstützt darin, das Interesse an einer Weiterbildung in Form eines Studiums zu klären, und stellt Anforderungen sowie Rahmenbedingungen

eines Studiums transparent dar. Im Sinne einer Verweisberatung werden zudem Hinweise zu weitergehenden Angeboten gegeben.

Die Beratung erfolgt lösungsorientiert sowie ergebnisoffen und orientiert sich an individuellen Fragestellungen der Ratsuchenden. Ein thematischer Schwerpunkt ist die Reflexion eigener Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen für ein Studium. Mögliche Fragestellungen, die sich hierbei ergeben, können unter anderem sein:

- Was sind meine Interessen und Fähigkeiten? Welche Ziele möchte ich mit einem Studium erreichen?
- Welche Studiengänge passen zu meinen Interessen und beruflichen Zielen?
- Erfülle ich die formalen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium?
- Welche Möglichkeiten zur Studienfinanzierung gibt es?
- Welche fachlichen Anforderungen stellt der gewünschte Studiengang an mich und über welche Vorkenntnisse verfüge ich? Wie kann ich Grundlagenkenntnisse aufarbeiten?
- Welche personalen Kompetenzen kann ich im Studium einbringen, um herausfordernde Situationen zu meistern?

Eine Auswertung der Beratungsinhalte zeigt, dass sich zielgruppenspezifische Besonderheiten und somit auch spezielle Anforderungen an die Gestaltung einer kompetenzorientierten Beratung ergeben. In der Regel äußern die Ratsuchenden bereits einen konkreten Studienwunsch, der aus einem beruflichen Ziel resultiert. Im Mittelpunkt der Beratung steht daher weniger die allgemeine Orientierungsberatung, sondern die Klärung der Umsetzbarkeit des Studienwunsches im Hinblick auf die Erfüllung formaler Voraussetzungen, fachlicher und personaler Kompetenzen sowie zeitlicher und finanzieller Ressourcen. Dies entspricht auch den empirischen Ergebnissen zur Studienmotivation und den Beratungsbedarfen beruflich Qualifizierter.

Einen besonderen Schwerpunkt nimmt die Klärung formaler Voraussetzungen für ein Studium ein. Viele der Ratsuchenden verfügen nicht über eine geradlinige Bildungs-und Berufsbiografie oder erfüllen zum Zeitpunkt der Beratung noch nicht die notwendigen Anforderungen, um sich für ein Studium bewerben zu können. Im Rahmen des Gesprächs erfolgt somit häufig eine biografieorientierte Auseinandersetzung mit eigenen beruflichen Erfahrungen und möglichen Optionen zum Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung. Hierbei werden auch Alternativen zum Hochschulzugang mit beruflicher Qualifikation, wie etwa das Nachholen der Fachhochschulreife sowie Alternativen zum Hochschulstudium, thematisiert.

Darüber hinaus besteht seitens der Ratsuchenden häufig Unsicherheit, ob sie über notwendige Grundlagenkenntnisse für ein Studium verfügen. Ziel einer kompetenzorientierten Beratung ist es hier, nicht die Defizite der Ratsuchenden in den Mittelpunkt zu stellen, sondern Kompetenzen und Stärken herauszuarbeiten und bei der Entwicklung von Strategien zu unterstützen, um bestehende Kompetenzen zu erweitern und zur Bewältigung von Herausforderungen in der Studieneingangsphase einzusetzen.

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Verpflichtungen ergibt sich hingegen ein anderes Bild. Hier zeigt sich, dass der zeitliche Aufwand eines Studiums tendenziell eher unterschätzt wird, insbesondere in Teilzeit- und berufsbegleitenden Studiengängen. Es gilt somit, ein realistisches Bild vom Zeitumfang eines Studiums zu vermitteln und dabei zu unterstützen, Konzepte für ein individuelles Zeitmanagement zu entwickeln. Ein weiterer Ansprechpartner für die Studienverlaufsplanung während des Studiums ist die an den Fachbereichen angesiedelte Studienverlaufsberatung.

Im Rahmen der Beratung findet in der Regel eine erste Auseinandersetzung mit eigenen Kompetenzen und Ressourcen statt. Eine Möglichkeit zur Vertiefung besteht in der Studieneingangsphase durch eine Workshop-Reihe. Diese findet einige Wochen vor Vorlesungsbeginn statt und enthält thematische Workshops zur Studienmotivation sowie zu den Themen wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement und zu studienbezogenen Arbeitstechniken.

Weitere besondere Anforderungen ergeben sich in der Gestaltung der Rahmenbedingungen der Angebote. Da viele der Studieninteressierten berufstätig sind, werden häufig Termine zur persönlichen Beratung am späteren Nachmittag und Abend nachgefragt. Hier hat sich auch gezeigt, dass die Möglichkeit zur individuellen Terminvereinbarung gegenüber festen Sprechzeiten bevorzugt wird. Zudem wurde ein Online Self-Assessment für beruflich Qualifizierte entwickelt, das zeit- und ortsunabhängig genutzt werden kann. Das Programm ermöglicht eine erste Auseinandersetzung mit eigenen Studienvoraussetzungen und -interessen sowie den Anforderungen eines Studiums. Auch die Workshop-Reihe findet an Wochenendterminen statt, um möglichst vielen berufstätigen Studierenden eine Teilnahme zu ermöglichen.

Aufgrund der zielgruppenspezifischen Inhalte und Rahmenbedingungen ergeben sich auch spezielle Anforderungen an Beratende. Diese sollten über Kenntnisse zu den formalen Voraussetzungen für den Hochschulzugang mit beruflicher Qualifikation, über den zweiten Bildungsweg und über die regionale Weiterbildungslandschaft verfügen. Darüber hinaus ist der Übergang in ein Studium für beruflich Qualifizierte häufig mit finanziellen Herausforderungen verbunden, gleichzeitig sind spezielle Möglichkeiten der Studienfinanzierung dieser Zielgruppe nur in geringem Maße bekannt. Kenntnisse hierzu können somit zu einem Abbau von Unsicherheiten beitragen. Wie bereits erwähnt, spielen für diese Zielgruppe auch berufsbegleitende Studienformate eine wichtige Rolle, sodass Kenntnisse über entsprechende Studienformate und die Vereinbarkeit des Studiums mit weiteren Verpflichtungen von besonderer Bedeutung sind.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

An der Hochschule Niederrhein existiert eine Vielzahl von Beratungsangeboten, welche sich hinsichtlich ihrer Zielgruppen, inhaltlichen Schwerpunkte und der Einbindung in organisationale Kontexte der Hochschulverwaltung und der Fachbereiche voneinander unterscheiden. Die Beratung beruflich Qualifizierter ist dabei am Ressort für Studium und Lehre angesiedelt, es ergeben sich jedoch immer wieder inhaltliche Überschneidungen mit anderen Beratungsstellen, beispielsweise bei rechtlichen Fragestellungen zum Hochschulzugang, Fragen zum Studienverlauf oder zur Vereinbarkeit des Studiums mit familiären Verpflichtungen. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit mit den einzelnen Beratungseinrichtungen der Hochschule, insbesondere mit dem Studierendenbüro und der Zentralen Studienberatung. Als besonders hilfreich hat sich die regelmäßige Teilnahme an einem *Round Table* aller Beratenden der Hochschule erwiesen, welcher einmal pro Semester stattfindet. Für Studieninteressierte wurde zudem ein Leitfaden entwickelt, der neben Fragestellungen zur Studienorientierung auch Hinweise und Kontakte zu verschiedenen Beratungsstellen enthält.

Im Zuge der Nutzung der verschiedenen Angebote zeigte sich die Problematik, dass beruflich Qualifizierte über begrenzte zeitliche Ressourcen verfügen. Die Einführung des Online Self-Assessment sowie individueller Beratungsstrukturen, welche sich gezielt an Berufstätige richten, haben sich dabei als positiv erwiesen, da diese zeitlich flexibel nutzbar sind. Auch in Bezug auf die Workshops hat sich die Durchführung an Wochenendterminen einige Wochen vor dem offiziellen Vorlesungsbeginn als sinnvoll erwiesen, da für die meisten Studierenden aufgrund der Mehrfachbelastung durch Beruf und Familie ein Besuch während der Vorlesungszeit nicht möglich wäre. Dennoch ergeben sich immer wieder Herausforderungen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und zeitlichen Voraussetzungen der Zielgruppe gerecht zu werden. Zudem hat sich gezeigt, dass Transparenz hinsichtlich der Inhalte, Ziele sowie des Nutzens der Angebote von großer Bedeutung ist. Waren diese im Vorfeld bekannt, wurden die Angebote in der Regel auch besser angenommen.

Von der Zielgruppe als besonders hilfreich wahrgenommen wurden auch Peer-Learning-Formate, an denen sich beruflich qualifizierte TutorInnen aus höheren Semestern beteiligt haben. Dies reichte von Erfahrungsberichten für Studieninteressierte über die Gestaltung eines Workshops für StudienanfängerInnen bis hin zur Begleitung der Studieneingangsphase durch regelmäßige Austauschtreffen. Die TutorInnen geben Einblick in den Studienalltag und zu Herausforderungen während der Studieneingangsphase, beantworten Fragen der Studieninteressierten und Studierenden und begleiten diese beim Übergang vom Beruf in das Studium. Positiv eingeschätzt werden dabei insbesondere der niedrigschwellige Zugang sowie die Möglichkeit der Beratung auf Augenhöhe.

Fazit

Empirische Ergebnisse, aber auch Erfahrungen in der Beratung zeigen, dass sich für beruflich Qualifizierte beim Übergang vom Beruf in das Studium Herausforderungen auf fachlicher Ebene, bei der Orientierung im Hochschulsystem und bei der Vereinbarkeit verschiedener Verpflichtungen ergeben. Gleichzeitig handelt es sich um sehr motivierte und zielorientierte Studierende, welche aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung über unterschiedliche fachliche, personale und soziale Kompetenzen verfügen, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Eine persönliche Beratung sowie zusätzliche begleitende Maßnahmen können dazu beitragen, die Umsetzbarkeit des Studienwunsches zu reflektieren, individuelle Kompetenzen zu identifizieren und dabei unterstützen, diese zur Bewältigung von Herausforderungen während der Studieneingangsphase einzusetzen.

Da beruflich Qualifizierte oftmals über begrenzte zeitliche Ressourcen verfügen, ist bei der Angebotsentwicklung auf flexible Strukturen mit Abend- und Wochenendterminen sowie Angeboten, die zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können, zu achten.

Eine grundsätzliche Herausforderung ist, dass der Bekanntheitsgrad des Hochschulzugangs auf dem dritten Bildungsweg sowie diverser Unterstützungsmöglichkeiten trotz gestiegener Studierendenzahlen bislang vergleichsweise gering ist und häufig Unklarheiten bezüglich formaler Voraussetzungen bestehen. Eine enge Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen wie etwa Berufskollegs, Weiterbildungsträgern, Kammern oder Bildungsberatungsstellen ist daher unumgänglich, um eine gezielte Beratung zu ermöglichen und die Hochschulen für diese Zielgruppe weiter zu öffnen.

Literatur

Banscherus, Ulf, Caroline Kamm & Alexander Otto (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 295-320). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Berg, Helena (2015). Kompetenzen und Kompetenzpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium. In Uwe Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 135-150). Bielefeld: wbv.

Brunner, Stefanie, Stefanie Kretschmer, John Hoffmann & Olaf Zawacki-Richter (2015). Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In Walburga K. Freitag, Regina Buhr, Eva-Maria Danzeglocke, Stefanie Schröder & Daniel Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 31-48). Münster: Waxmann.

Gierke, Willi (2013). Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte – geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In Anke Hanft & Katrin Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 80-96). Münster: Waxmann.

Hanft, Anke, Annika Maschwitz & Monika Hartmann-Bischoff (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In Anke Hanft & Katrin Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 80-96). Münster: Waxmann.

Jürgens, Alexandra & Bernd Zinn (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In Uwe Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35-56). Bielefeld: wbv.

Kamm, Caroline, Anna Spexard & Andrä Wolter (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 165-196). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Nickel, Sigrun & Nicole Schulz (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen.* Gütersloh: CHE. Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf

Otto, Alexander & Caroline Kamm (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr.“ Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 197-224). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Heterogenität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt begleiten

Heike Thiele, Alexander K. Wolf, Markus Haar und Andrea Braun von Reinersdorff

Abstract

Der Beitrag fokussiert auf nicht-traditionell Studierende mit Berufspraxis im Gesundheitsumfeld, wobei sich die Erkenntnisse durchaus auch auf nicht-traditionell Studierende aus anderen Berufsgruppen übertragen lassen. Die Zielgruppe ist sehr heterogen strukturiert, da Personen in unterschiedlichen Lebensphasen mit vielfältigen Kompetenzen und Fertigkeiten das Hochschulangebot wahrnehmen und damit unterschiedlichste Interessen verfolgen. Gemeinsam ist ihnen der Wunsch, dass zuvor erworbene Kompetenzen im Rahmen des Zuganges zu den Zertifikatsangeboten und bei einem eventuellen Eintritt in das Studium gewürdigt werden.

Das Projekt *Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen* (AnZuK) bedient sich eines spezifischen Prototyps eines Reflexionsportfolios zur Validierung von Gesamtkompetenzen, mit der Intention, die derzeit vorherrschende getrennte Betrachtung verschiedener Aneignungswege (formal, non-formal, informell) zu überwinden. Die Validierung wird im Rahmen von neuen Zertifikatsangeboten erprobt und in diesem Beitrag vorgestellt. So erfolgt eine Erfassung und Bewertung der erworbenen Kompetenzen im Kontext einer fachspezifischen Berufssituation durch Förderung u.a. der Selbstreflexionsfähigkeit, die Stärkung des Wissens über das eigene Lernen und die Lernentwicklung, den Ausbau von Kommunikationsfähigkeiten und die Entwicklung einer akademischen, iterativen Reflexionshaltung. Dabei wird die individuelle Begleitung durch die Lehrenden und letztendlich eine holistische Würdigung der Gesamtkompetenz durch das Zertifikat und die Vergabe von Leistungspunkten sichergestellt.

Wissenschaftliche Weiterbildung für Gesundheitsberufe

Der Bereich der zukünftigen Gesundheitsversorgung steht vor großen Herausforderungen. Der demografische Wandel macht sich nicht nur in Form von zukünftig vermehrt auftretenden Krankheitsbildern bemerkbar, sondern auch in Form von Versorgungsengpässen aufgrund fehlender Fachkräfte und fehlender Versorgungsleistungen bei gleichzeitigem Anstieg des Bedarfs an Pflegepersonal. Arbeitgeber im Gesundheitswesen sind daher bestrebt, vorhandenes Personal möglichst langfristig an das Unternehmen zu binden und für die neuen Arbeitsfelder weiter zu qualifizieren. Der Wissenschaftsrat (2012, S. 7f.) kommt zu dem Schluss, dass eine Akademisierung der Gesundheitsberufe in Form wissenschaftlicher Weiterbildung eine sinnvolle und zielführende Maßnahme darstellt, um die Beschäftigten in der Gesundheitsversorgung von morgen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten.

Die Vielfalt der Zielgruppe

Das Gesundheitspersonal, welches gegenwärtig eine Weiterbildung an Hochschulen anstrebt, weist unterschiedliche Lern- und Bildungsbiografien auf. Das dementsprechend heterogene Bild dieser sogenannten nicht-traditionell Studierenden (Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008, S. 298) hebt sich deutlich von den traditionell Studierenden ab, die ihr Studium direkt an die Schule oder die Ausbildung anschließen.

Nicht-traditionell Studierende verfügen über wertvolle Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen aus ihrem Berufsumfeld, denen man bisher in den Hochschulen kaum Beachtung geschenkt hat. Vielmehr strebte man eine deutliche Abgrenzung zwischen „Betrieb“ und Praxis auf der einen Seite sowie „Hochschulbetrieb“ und Wissenschaft auf der anderen Seite an. Gerade im Brückenschlag vom Lernort Hochschule zum Lernort Unternehmen liegt die besondere Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gelingt es ihr, den Lernort Hochschule erfolgreich mit dem Lernort Unternehmen zu verknüpfen, schafft sie nicht nur die Voraussetzung für eine Würdigung von im Beruf erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern sie schafft auch die Basis für eine zukünftige Organisationsentwicklung des Unternehmens mittels einer Personalentwicklung durch

wissenschaftliche Weiterbildungsformate, die den Lernort Unternehmen systematisch integrieren (Arens-Fischer, Biedendieck, Braun von Reinersdorff, Dinkelborg & Wolf, 2016, S. 72).

Die Interessenlagen dieser „neuen" Studierenden sind ebenso vielfältig wie ihre Lern- und Bildungsbiografien. So möchten sich einige Studierende aus intrinsischer Motivation oder aber durch den Arbeitgeber motiviert an der Hochschule für ihr aktuelles Tätigkeitsfeld weiterbilden, andere wiederum möchten sich für einen anderen Arbeitsplatz außerhalb des jetzigen Unternehmens weiterqualifizieren. Im Rahmen der Entscheidungsfindung, welches Weiterbildungsformat zu den eigenen Ausrichtungswünschen passt, ist die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung eine zwingende Voraussetzung. Dabei prüfen die Weiterbildungsinteressierten sehr genau, ob das Studienformat nicht nur inhaltlich passend, sondern auch zeitlich realisierbar erscheint.

Neben einem passenden Studienformat sind für die Zielgruppe aber auch verlässliche Durchlässigkeitsoptionen entscheidend (Benning & Müller, 2008, S. 348), d.h. Anrechnungsmöglichkeiten von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (siehe Beitrag Wachendorf in dieser Handreichung). Die Zielgruppe wünscht sich, dass ihre bisherigen erworbenen Kompetenzen aus dem beruflichen Umfeld neben einer womöglich langjährig zurückliegenden Schulausbildung eine entsprechende Wertschätzung erfahren (Wolf, Thiele, Haar, Kortekamp & Braun von Reinersdorff, 2016, S. 65), um einerseits mehr Zeit für die erfolgreiche Teilnahme an anderen Modulen sowie für das eigene berufliche oder private Tätigkeitsumfeld zur Verfügung zu haben und um andererseits von möglichen finanziellen Einsparungen zu profitieren (Benning & Müller, 2008, S. 354).

Würdigung von Heterogenität und Kompetenzen im Sinne von Lebenslangem Lernen

Hinsichtlich außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gibt es für formal erworbene Kompetenzen bewährte Anrechnungsprozesse auf Basis von vorliegenden Dokumenten, z.B. Zeugnissen. Informell erworbene Kompetenzen hingegen sind wenig bis gar nicht durch entsprechende Nachweise belegbar, da sie in keinem strukturierten Lernsetting erworben werden. Allenfalls lassen Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben oder die Vita der Person Rückschlüsse zu und nur aufwendige, zeitintensive Verfahren wie z.B. Portfolioverfahren, Lerntagebücher oder entsprechende Beurteilungsgespräche (Cendon et al., 2015, S. 10) können helfen, diese Kompetenzen im Anrechnungskontext zu berücksichtigen.

An dieser Stelle setzt das Forschungsteilprojekt *Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen* (AnZuK) des Forschungsverbundes „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)" an und widmet sich an der Hochschule Osnabrück der Entwicklung eines innovativen Formates, welches eine Anrechnung von bisher wenig bis gar nicht berücksichtigten außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen aus dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens ermöglicht. Die zentrale Forschungsfrage war, wie diese Kompetenzen sichtbar und ihre Bewertung und Anrechnung in einen standardisierten und qualitätsgesicherten Prozess bei gleichzeitiger Ressourcenentlastung umgesetzt werden kann.

Befragung von Studierenden, AbsolventInnen und ExpertInnen

Für die Entwicklung eines passenden Lösungsszenarios wurde zunächst eine *Online-Befragung* zur Anrechnung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen durchgeführt, in der 3262 Alumni und Studierende (final verwendet: 443) aus insgesamt 20 berufsbegleitenden Studiengängen mit Gesundheitsbezug an vier KeGL-Verbundhochschulen und zusätzlich an der FH der Diakonie in Bielefeld befragt wurden. Die Auswertung der Online-Befragung ergab, dass eine geringere Bekanntheit und Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten für non-formal und informell erworbene Kompetenzen gegenüber formal erworbenen Kompetenzen vorliegt (Wolf, Thiele, Haar & Braun von Reindersdorff, 2017, S. 11). Gleichwohl finden die Befragten die Berücksichtigung ihrer informell erworbenen Kompetenzen wichtig und befürworten eine entsprechende Möglichkeit und Würdigung durch Anrechnung. Viele befragte Personen sind sich jedoch der Wertigkeit ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für das Studium nicht vollumfänglich bewusst und ziehen daher eine Anrechnungsberatung und spätere Antragstellung gar nicht erst in Betracht (Wolf et al., 2016, S. 66).

Ergänzend zu den Ergebnissen der Online-Befragung ergaben flankierende *ExpertInneninterviews* konkretere Ansatzpunkte und Einschätzungen zum Thema Anrechnung (Wolf et al., 2016, S. 61f.). Die ExpertInnengespräche bestätigten das Ergebnis der Online-Befragung, dass der Prozess zur Anrechnung formal erworbener Kompetenzen durchaus an den Hochschulen verankert ist, eine Berücksichtigung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen aber eher wenig Berücksichtigung findet. Gründe dafür sind mangelnde Kenntnisse seitens der Hochschulorganisation im Themenfeld Anrechnung, fehlende valide Bewertungsmechanismen, teilweise intransparente Prozesse sowie vor allem fehlende Ressourcen zur Abwicklung von Anträgen oder zur Beratung von Antragstellenden und Interessierten.

Darüber hinaus erfährt der Mehraufwand seitens der Lehrenden keine spezifische Würdigung, beispielsweise in Form von Vergütung oder Anrechnung auf das Lehrdeputat. Auch Akzeptanzprobleme hinsichtlich der Qualität und des Niveaus außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten wurden genannt. Gleichzeitig ist jedoch zu erkennen, dass Lehrende, die über umfangreiche Erfahrung mit der Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden verfügen, wesentlich offener dem Thema „Anrechnung von Kompetenzen“ gegenüberstehen als Lehrende aus dem grundständigen Bereich. Einig waren sich die Expertinnen und Experten darüber, dass man von der Differenzierung in formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen abweichen und stattdessen die Bewertung der Gesamtkompetenzen der Personen in den Mittelpunkt stellen sollte.

Zentrales Ergebnis: Berücksichtigung der Gesamtkompetenzen

Zusammenfassend konnten aus der Online-Erhebung und den ExpertInneninterviews hinsichtlich eines möglichen Anrechnungsszenarios im Wesentlichen die im Folgenden genannten Kernaspekte abgeleitet werden; im Mittelpunkt steht dabei die Zusammenführung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen:

- Würdigung aller außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen
- keine differenzierte Anrechnungslogik, sondern Berücksichtigung der Gesamtkompetenzen
- Ressourcen entlastendes, valides und transparentes Verfahren
- Vergütung des Aufwandes für den/die Lehrende/n
- Begleitung der Zielgruppe durch individuelle Beratung

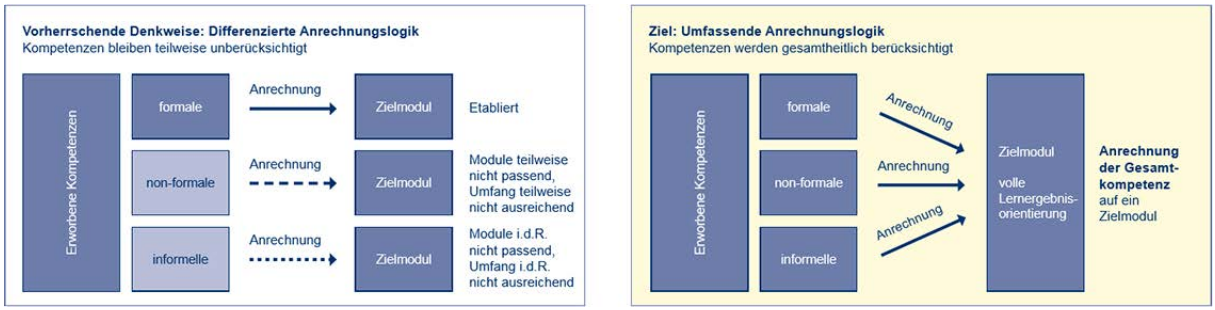

Abbildung 1: Anrechnungslogik außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (Thiele, Wolf, Haar & Braun von Reinersdorff, 2015)

Auf Basis der Forschungsergebnisse und ergänzender Literaturanalyse, konnte ein *Prototyp* eines Reflexionsportfolios für die Validierung auch informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden. Im Rahmen dieses Prototyps wird die Validierung von Kompetenzen curricular eingebunden und erstmalig in der Pilotierungsphase neu entwickelter Zertifikatsmodule aus anderen KeGL-Teilprojekten PatSiM[1] und KeGMI[2] erprobt. Ziel ist, wesentliche Erkenntnisse über die Akzeptanz des Reflexionsportfolios aufseiten der Lehrenden und der teilnehmenden Personen zu gewinnen sowie seine Umsetzbarkeit im Rahmen der Verschränkung mit den Modu-

[1] Neue Aufgabenprofile von Gesundheitsfachberufen für eine zukünftige Versorgung: Patientensicherheitsmanagement (PatSiM)

[2] Bedarfsermittlung, Konzeption und Implementation von Weiterbildungsangeboten in der Praxis der Medizin- und Gesundheitsinformatik (KeGMI)

len zu ermitteln. Gleichzeitig soll der individuelle Beratungs- und Unterstützungsbedarf der teilnehmenden Personen festgestellt werden, um daraus den benötigten Ressourcenbedarf abzuleiten, dies zum einen zur Sicherstellung einer Verstetigung des Prozesses, aber zum anderen auch im Hinblick auf einen später extrahierten Anrechnungsprozess.

Erfassung und Prüfung von Kompetenzen sowie individuelle Begleitung der Kompetenzentwicklung

Reflexionsportfolio – Methode zur Erfassung und Prüfung von Kompetenzen

Je nach verfügbaren Ressourcen und vorhandenen Prozessen können für die Bewertung von Kompetenzen unterschiedliche Methoden zugrunde gelegt werden (Cedefop, 2009, S. 67f.). In Deutschland wird im Bereich der individuellen Anrechnung vielfach die Portfolio-Methode angewandt (ANKOM 2010, S. 16), da das *Portfolio* als eine Art Sammelmappe all jene Dokumente enthält, die eine umfassende Darlegung aller außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ermöglicht, die im Rahmen einer Anrechnung nutzbar wären.

Das Forschungsprojekt AnZuK nutzt eine spezielle Art von Portfolio: das *Reflexionsportfolio.* Schwerpunkt dieses Portfolios ist die Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse im Themenkomplex der Gesundheitsberufe und in dem jeweiligen Versorgungsumfeld der teilnehmenden Personen. Aus dem Portfolio sollen Erkenntnisse z.B. über den Grad und die Tiefe der vorhandenen Kompetenzen, die wissenschaftliche Transferfähigkeit und das Kompetenzniveau der Personen abgeleitet, anhand eines Bewertungsrasters bewertet und das Ergebnis durch ein anschließendes Beurteilungsgespräch abschließend verifiziert werden. Derzeit kommt das Reflexionsportfolio als Basis für einen generellen Anrechnungsprozess noch nicht vollständig zum Einsatz, da zunächst einzelne Elemente im Rahmen der Verschränkung mit den Pilotmodulen auf ihre Umsetzbarkeit und den individuell benötigten Beratungs- und Begleitungsbedarf der teilnehmenden Personen erprobt werden. So werden die Modulstudierenden schrittweise daran herangeführt, die einzelnen Elemente des Portfolios (Lebenslauf, Motivationsschreiben, Selbsteinschätzung und Versorgungsfeldreflexion) zu bearbeiten, sich dabei ihrer eigenen Kompetenzen im Rahmen ihres pflegerischen Alltags bewusst zu werden und diese im Sinne einer wissenschaftlichen *Versorgungsfeldreflexion* zu präsentieren.

Elemente des Portfolios

Für die *Validierung der Gesamtkompetenzen* (Thiele, Wolf, Haar, Braun von Reinersdorff, 2017, S. 21ff.) – im Sinne einer Überwindung der derzeit vorherrschenden getrennten Betrachtung verschiedener Aneignungswege (formal, non-formal, informell) – werden zunächst die Eingangskompetenzen der Modulteilnehmenden ermittelt: Sie erhalten schon im Rahmen der Bewerbungsphase für das Pilotmodul die Aufgabe, sich anhand ihrer Biografie der einzelnen Lern- und Berufsstationen bewusst zu werden und einen darauf abgestimmten *Lebenslauf* zu verfassen sowie ein *Motivationsschreiben* mit Bezug auf das Modul einzureichen. In diesem Motivationsschreiben sollen (sofern vorhanden) Erfahrungen mit dem Modulthema in ihrem eigenen Versorgungsumfeld benannt und nach Möglichkeit eine exemplarische Situation, z.B. aus dem Bereich Patientensicherheitsmanagement, geschildert werden, in der weitergehende, wissenschaftlich fundierte Kompetenzen dienlich gewesen wären.

Vor dem Modul-Kick-off erhalten die Studierenden einen *Selbsteinschätzungsbogen,* der hilft, ihre bereits erworbenen Kompetenzen mit den beschriebenen Lernergebnissen des Moduls abzugleichen. Die Lernergebnisse orientieren sich dabei an den Wissensdimensionen des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (Wissensvertiefung, Wissensverbreiterung, systemische Kompetenz, instrumentale Kompetenz und kommunikative Kompetenz). Bei der Bearbeitung dieses Fragebogens können die Befragten ihre bereits vorhandenen Kompetenzen in die Kategorien „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft völlig zu“ oder „kann ich nicht einschätzen“ einstufen. Dabei werden die Fragen der Sprache der Zielgruppe angepasst, damit sie einen Wiedererkennungswert haben und leichter beantwortet werden können. So ergibt sich

bereits vor dem Modul-Kick-off ein Bild der Studierendengruppe hinsichtlich ihrer eventuell bereits vorhandenen modulrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten, die ggf. auch bereits den Lernergebnissen entsprechen könnten. Der gleiche Fragebogen wird von den Studierenden nochmals in der Mitte und zum Ende des Moduls beantwortet werden. Zu jedem Zeitpunkt steht die lehrende Person des Moduls – als Teil ihres Lehrauftrages – für eventuelle Rückfragen oder zur beratenden Begleitung zur Verfügung.

Auf Basis der eingereichten Dokumente (Lebenslauf und Motivationsschreiben) werden die Teilnehmenden gebeten, nach dem Modul-Kick-off, aber noch vor dem Beginn der eigentlichen Präsenzphase, *eine berufssituative Fragestellung aus dem Gesundheitsumfeld zu formulieren,* die im Verlauf des Moduls als Fallbeispiel für eine individuelle *Versorgungsfeldreflexion* aufgegriffen werden kann. Die Identifikation von möglichen Fallbeispielen wird zuvor im Rahmen des Modul-Kick-offs mit den Teilnehmenden erprobt.

Kompetenzfeststellung

Die Auswertung des Fragebogens vor, während und zum Ende des Moduls allein ermöglicht noch keine Verifizierung vorhandener Kompetenzen, da es sich um eine reine Selbsteinschätzung der jeweiligen Person handelt. Die Auseinandersetzung mit den Fragebögen fördert jedoch die individuelle Selbstreflexionsfähigkeit und verdeutlicht den individuellen Lernfortschritt. Erst im Verlauf des Moduls, z.B. im Rahmen der begleitenden Bearbeitung der Versorgungsfeldreflexion und eines entsprechenden iterativen Austausches und Feedbacks auf individueller und Studierendengruppenebene, können die Kompetenzen letztendlich bewertet werden.

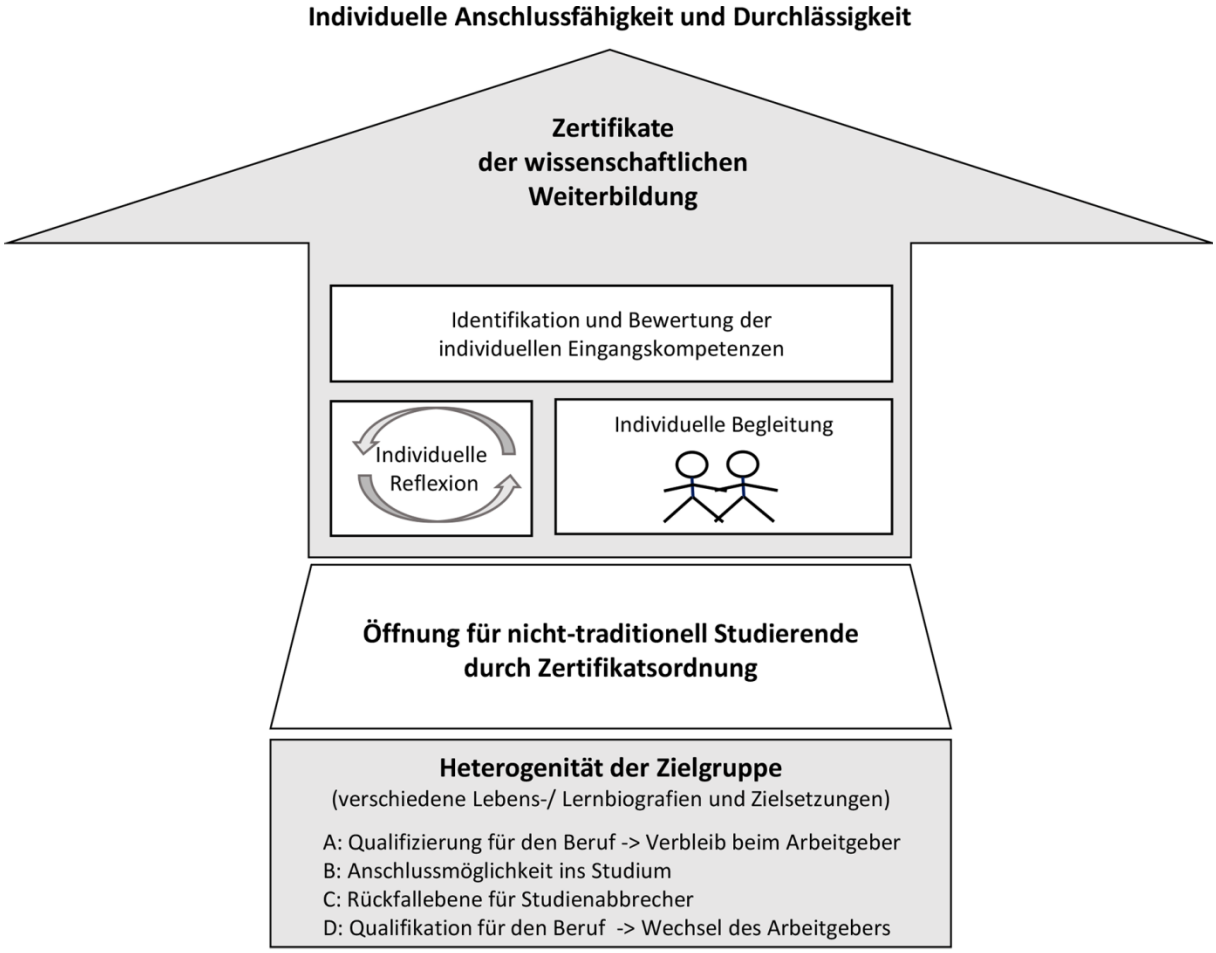

Abbildung 2: Individuelle Anschlussfähigkeit von Zertifikaten im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung (eigene Darstellung)

Dieses Vorgehen ermöglicht es, den individuellen Lernfortschritt gezielt zu fördern und die wiederholte Selbsteinschätzung durch Abgleich mit der Fremdeinschätzung von Studierendengruppe und Lehrenden sowie der

vorliegenden Dokumentenlage zu verifizieren oder ggf. zu korrigieren. Eine gezielte und individuelle Feedbackkultur (Hobohm, Pfeffing, Imhof & Groeneveld, 2015, S. 183) ist dabei eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Studierenden einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich ihrer vorhandenen Kompetenzen, ihrer Lernentwicklung und damit auch ihrer Selbsteinschätzungsfähigkeit erzielen. Zudem werden die individuellen Kommunikationsfähigkeiten und die Entwicklung einer wissenschaftlichen Haltung im Kontext der eigenen Versorgungsfeldreflexion gefördert. Gerade Letzteres ist wiederum für die eingangs erwähnte Gestaltung der zukünftigen Gesundheitsversorgung von entscheidender Bedeutung. Neben dem Aufbau gezielten ExpertInnenwissens werden die Kompetenzen der teilnehmenden Personen nach erfolgreich abgeschlossener Prüfungsleistung mit entsprechenden ECTS-Leistungspunkten holistisch gewürdigt und können im Hochschulkontext zur Durchlässigkeit (z.B. Anrechnung im Rahmen von Studiengängen) genutzt werden.

Begleitung der Kompetenzentwicklung

Die Bearbeitung einzelner Elemente des Reflexionsportfolios im Rahmen des jeweiligen Moduls dient auch als Basis für eine gezielte individuelle Lernfortschrittsberatung, die gerade für berufsbegleitend Studierende eine wichtige Orientierung und Hilfestellung bietet (Böggemann, Braun von Reinersdorff, Hotze, Thiele & Zapp, 2014). So haben die Studierenden unter Umständen bereits ein fundiertes ExpertInnenwissen, wenn sie die Module belegen und benötigen daher gegebenenfalls weniger Zeit und Unterstützung, um das Kompetenzziel des Moduls zu erreichen. Die Erfassung ihrer Kompetenzen ist somit wesentliche Voraussetzung für eine gezielte Lernfortschrittsberatung.

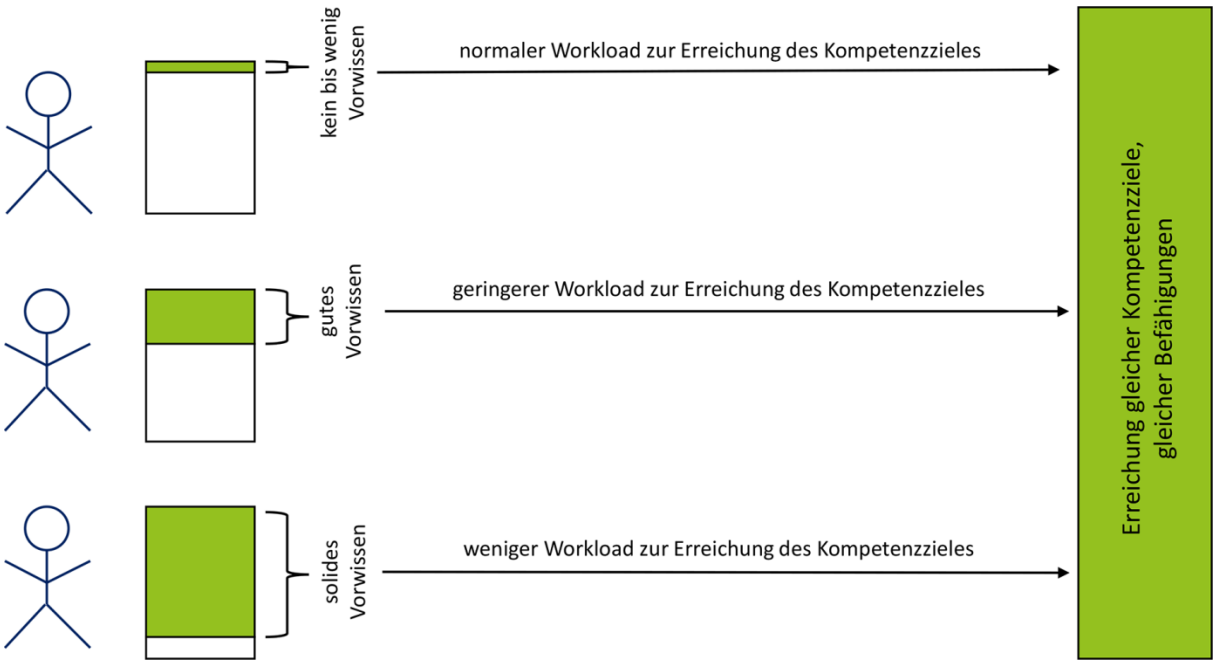

Abbildung 3: Ausgangs- und Abschlusskompetenzen der Zielgruppe (Braun von Reinersdorff et al., 2016, S. 36)

Verwertung und Entwicklungsaufgaben

Die curriculare Verschränkung des Prototyps eines Reflexionsportfolios zur Validierung der Kompetenzen mit den Pilotmodulen der neuen Zertifikatsprogramme wird in der derzeitigen Pilotierungsphase wichtige Erkenntnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln für einen späteren extrahierten Anrechnungsprozesses liefern, der formal sowie non-formal und informell erworbene Kompetenzen gleichermaßen berücksichtigt. So wird der Umgang der Studierendengruppe mit den verschiedenen Portfolio-Elementen „Lebenslauf“, „Motivationsschreiben“, „Selbsteinschätzung“ und „Versorgungsfeldreflexion“ für die Gestaltung und Akzeptanz dieser Methode von wesentlicher Bedeutung sein.

Aus dem individuellen Beratungs- und Begleitungsaufwands der einzelnen Teilnehmenden, welcher separat von den Lehrenden erfasst wird, können benötigte Personalressourcen abgeleitet und Hinweise für eine weitestgehend selbsterklärende Antragsbearbeitung ermittelt werden. Gleichzeitig wird im Rahmen der Pilotierung auch die Akzeptanz bei den Lehrenden erhoben, die eine gezielte Anleitung, Begleitung und Beratung dieser Arbeitspakete sicherstellen müssen. Letzteres wird für die Verstetigung dieses Modells unter dem Aspekt „Freiheit von Forschung und Lehre“ wichtig. Ein Ergebnis könnte sein, dass eine curriculare Verschränkung nur in Form eines separaten Anrechnungsmoduls umsetzbar erscheint, welches als eine Art Service- und Beratungsdienstleistung zusätzlich zu dem eigentlichen Anrechnungsantrag und dem damit verbundenen Prozess von der Hochschule angeboten wird. Dabei ist zu klären, wer die Kosten für ein derartiges Modul übernimmt und ob ein derartiges Modul gerade unter dem Aspekt der zeitlichen Einschränkung von der Zielgruppe angenommen würde. Fände jedoch die Verschränkung des Prototyps und der damit verbundenen qualitätsgestützten Kompetenzerfassung und -bewertung mit dem Aufbau von gezieltem ExpertInnenwissen im Rahmen des Moduls auf Ebene der Studierendengruppe und bei den Lehrenden gleichermaßen Zuspruch, so könnten viele Vorbehalte für die Etablierung eines individuellen Anrechnungsprozesses für non-formal und informell erworbene Kompetenzen ausgeräumt werden. Der zeitliche Aufwand für die Bearbeitung und Bewertung der einzelnen Elemente wird in das Modul integriert und entsprechend mit Leistungspunkten gewürdigt bzw. im Rahmen des Lehrdeputats – als Bestandteil der Lehrtätigkeit – vergütet. Während des gesamten Prozesses werden die Studierenden individuell begleitet und entsprechend beraten, sodass der oder die Lehrende jenseits der vorliegenden Dokumente die vorhandenen Kompetenzen der jeweiligen Person sehr gut beurteilen kann. Letztendlich erfolgt die Lehre auf Hochschulniveau und kann damit eventuelle Qualitätsvorbehalte ausräumen und die Durchlässigkeit in andere Hochschulformate ebnen.

Literatur

ANKOM – Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (Hrsg.). (2010). *Anrechnungsleitlinie: Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Hannover. Abgerufen von http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf

Arens-Fischer, Wolfgang, Julia Biedendieck, Andrea Braun von Reinersdorff, Karin Dinkelborg, Heike Thiele & Alexander Karsten Wolf (2016). Theory-practice transfer in health care – by scientific reflection of occupational area to care experts / Theorie-Praxis-Transfer in der Gesundheitsversorgung – durch wissenschaftliche Berufsfeldreflexion zum Versorgungsexperten. *International Journal of Health Professions*, *3*(1). Abgerufen von https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ijhp.2016.3.issue-1/ijhp-2016-0004/ijhp-2016-0004.pdf

Benning, Axel & Christof Müller (2008). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis: BFuP, 60*(4), 334–362.

Böggemann, Marlies, Andrea Braun von Reinersdorff, Elke Hotze, Heike Thiele & Winfried Zapp (2014). *Poster: Angebote zur Erleichterung des Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen und studienerfolgsorientierten Kompetenzbildung in den Studiengängen BA Pflegemanagement und Pflegewissenschaft an der Hochschule Osnabrück: neu erprobte Maßnahmen im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung im Projekt Berufstalent +PLUS+ der Hochschule Osnabrück*. Abgerufen von http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse/nachprojekten/pdf/wf_15_praesi_uebergang.pdf

Braun von Reinersdorff, Andrea, Ursula Hübner, Nicole Egbert, Stefanie Kortekamp & Heike Thiele (2016). *Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL): Zertifi-*

katsintegrierte Würdigung gesamtheitlicher Kompetenzen im Gesundheitsbereich – ein Prototyp. Berlin: Aktionsbündnis Patientensicherheit e.V.

Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen von http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf

Cendon, Eva, Anja Eilers-Schoof, Luise B.Flacke, Monika Hartmann-Bischoff, Anja Kohlesch, Wolfgang Müskens, Mario S. Seger, Judith Specht, Christina Waldeyer & Doreen Weichert (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129882

Hanft, Anke, Michaela Knust, Wolfgang Müskens & Willi B. Gierke (2008). Vom Nutzen der Anrechnung: Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis: BFuP*, *60*(4), 297-312.

Hobohm, Hans-Christoph, Judith Pfeffing, Andres Imhof & Imke Groeneveld (2015). „Reflexion" als Metakompetenz: Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualikation in den Informationsberufen. In Walburga K. Freitag, Regina Buhr, Eva-Maria Danzeglocke, Stefanie Schröder & Daniel Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 173-191). Münster: Waxmann.

Thiele, Heike, Alexander K. Wolf, Markus Haar & Andrea Braun von Reinersdorff (2015). *Poster: Berufssituative Reflexion zur Unterstützung der evolutionären Akademisierung der Praxis (Teilprojekt AnZuK)*. Abgerufen von http://www.kegl.ostfalia.de/Poster17/HsO/Herbsttagung%20Oldenburg%202015.pdf

Thiele, Heike, Alexander K. Wolf, Markus Haar & Andrea Braun von Reinersdorff (2017). *Das Reflexionsportfolio als innovativer Ansatz für die Validierung informell erworbener Kompetenzen*. Abgerufen von http://www.kegl.ostfalia.de/Forschung17/Handreichungen/HsO/Das%20Reflexionsportfolio%20als%20innovativer%20Ansatz%20für%20die%20Validierung%20informell%20erworbener%20Kompetenzen.pdf

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin. Abgerufen von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf

Wolf, Alexander K., Heike Thiele, Markus Haar & Andrea Braun von Reinersdorff (2017). *Erwartungshaltungen nicht-traditionell Studierender im Gesundheitsbereich: Durchlässigkeit und holistische Würdigung von Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Handreichung. Osnabrück. Abgerufen von http://www.kegl.ostfalia.de/Forschung17/Handreichungen/HsO/Erwartungshaltungen%20nicht%20traditionell%20Studierende%20Gesundheit%20AnZuK%202017%20Wolf.pdf

Wolf, Alexander K., Heike Thiele, Markus Haar, Stefanie Kortekamp & Andrea Braun von Reinersdorff (2016). Formalisierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen akademischer Zertifikatsprogramme im Gesundheitsbereich – "Prototyp" eines Modells. *International Journal of Health Professions*, *3*(1), 57–70.

Vom Anrechnungsverfahren zur Anrechnungskultur: Anerkennung und Anrechnung in Hochschulen qualitätsgesichert verankern und leben

Nina Maria Wachendorf

Abstract

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung ist eng verknüpft mit der Anrechnung und Anerkennung[1] anderweitig erworbener Kompetenzen, also von Kompetenzen, die entweder im außerhochschulischen Bereich oder in einem anderen Studiengang an in- und ausländischen Hochschulen erworben wurden. Diese Würdigung von Leistungen aus dem (außer-) hochschulischen Bereich ist rechtlich in den verschiedenen Landeshochschulgesetzen verankert. Um ebendiese Kenntnisse und Fähigkeiten in ein Studium zu integrieren, haben die Hochschulen verschiedene Verfahren und Prozesse entwickelt, die in der täglichen Umsetzung jedoch große Unterschiede auch innerhalb einer Hochschule aufweisen. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich, ausgehend von den Erfahrungen der Hochschule Niederrhein (HN) mit der Frage, wie Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen qualitätsgesichert verankert werden und eine positive Haltung – eine „Anerkennungs- und Anrechnungskultur" – an der Hochschule etabliert werden kann.

Dafür ist nicht nur ein Umdenken aufseiten der Hochschulmitarbeitenden, sondern auch seitens der Studierenden erforderlich. Der Beitrag fokussiert auf die an der HN entwickelten Maßnahmen zur Schaffung von Akzeptanz im Bereich von Anrechnung und Anerkennung, deren Grundlage die Entwicklung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung ist (Wachendorf, 2014, 2015a & 2015b).

Bisherige wissenschaftliche Begleitforschung und Erkenntnisse

Die Frage, wie Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen mit Leben gefüllt werden und wie die Akzeptanz, insbesondere für die Anrechnung, gestärkt werden kann, ist wissenschaftlich bisher wenig untersucht. Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" befassen sich Hanak und Sturm (2015a und 2015b) in ihrer Analyse zu „Erfahrungen mit dem Umgang von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen" damit. Datengrundlage der Analyse sind qualitative ExpertInneninterviews mit Hochschullehrenden verschiedener deutscher und europäischer Hochschulen, aus denen sie sechs Dimensionen von Akzeptanz ableiten (Hanak & Sturm, 2015a). Neben der Erweiterung des Wissens gehören dazu die Steigerung der finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die Steigerung der Motivation, die Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen sowie die Sicherung des Niveaus.

Eine weitere Studie, die sich mit der Frage der Akzeptanz von Anrechnung und Anerkennung auseinandersetzt, ist die empirische Studie *Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen* der Universität Oldenburg. Diese fokussiert auf die drei gängigen Verfahren der individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnung/Anerkennung und untersucht u.a. die Akzeptanz der verschiedenen Verfahren bei Hochschullehrenden und Studierenden (Hanft, Brinkmann, Gierke & Müskens, 2014). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Akzeptanz aufseiten der Lehrenden und die Inanspruchnahme durch die Studierenden umso größer sind, je stärker die Verfahren strukturiert sind und je besser die Qualitätssicherung der Äquivalenzentscheidungen ist.

Erfahrungen und Umsetzung an der Hochschule Niederrhein

Die Erfahrungen der HN im Bereich der Entwicklung und Umsetzung der Anerkennungsordnung decken sich mit den Ergebnissen der genannten Studien. In Gesprächen mit den Prüfungsausschüssen wurden, neben der Frage

[1] Die Begriffe Anrechnung und Anerkennung werden in diesem Beitrag systemorientiert verwendet. D.h. *Anrechnung* bezeichnet das Ersetzen von Studienleistungen durch Kompetenzen, die im außerhochschulischen Kontext erworben wurden. Von *Anerkennung* wird dagegen gesprochen, wenn das Ersetzen von Studienleistungen durch Kompetenzen gemeint ist, die an anderen Hochschulen im In- und Ausland erworben wurden.

der Qualitätssicherung, die Unklarheiten bezüglich der Begrifflichkeiten und Zuständigkeiten sowie der zeitlichen und finanziellen Ressourcen diskutiert. Die diversen Bedenken führen zu einer eher geringen Akzeptanz von Anrechnung bzw. Anerkennung. Aus diesem Grund wurden die am Anrechnungs- und Anerkennungsprozess beteiligten Personen in die Entwicklung der Rahmenordnung mit einbezogen. Hierdurch wurde den Prüfungsausschüssen, den Prüfungsämtern sowie dem Studierendenservice und dem Justiziariat die Möglichkeit eröffnet, Bedenken und Herausforderungen zu diskutieren und Anregungen im Rahmen des rechtlich Möglichen einzubringen. Mit dieser Einbeziehung ist ein erster Schritt zu mehr Akzeptanz erreicht worden. Zudem konnten aus den Gesprächen und Diskussionen weitere Bereiche und Maßnahmen identifiziert werden, die zur Akzeptanzsteigerung beitragen.

Die Etablierung eines strukturierten Verfahrens sowie die klare rechtliche Regelung für Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren an der HN bilden die Grundlage für die Steigerung von Akzeptanz, da sie allen handelnden Personengruppen einen klaren Handlungsrahmen bieten und als Grundlage für weitere Handlungsempfehlungen herangezogen werden können. Die geäußerten Bedenken, die sich weitestgehend mit den Dimensionen von Hanak und Sturm (2015a und 2015b) decken, können jedoch durch die Schaffung einer solchen Rahmenordnung alleine nicht abgedeckt werden.

Darüber hinaus zeigen erste Erfahrungen der HN, dass die Studierenden in den grundständigen Studienangeboten bisher nur sehr zögerlich das Angebot der Gleichwertigkeitsprüfung für außerhochschulische Kompetenzen nutzen. Hierzu wurde eine Befragung unter den beruflich Qualifizierten (bQ) durchgeführt. Die ersten Ergebnisse dieser Befragung werden in den jeweiligen Dimensionen kurz erläutert.

Dimensionen und Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz

Basierend auf den ExpertInnengesprächen mit Lehrenden und den Befragungen der Studierenden ist, in Anlehnung an die Darstellung von Hanak und Sturm (2015a und 2015b), ein Modell entwickelt worden, das für die relevanten Dimensionen – in der Abbildung als Säulen dargestellt – die erforderlichen Maßnahmen zur Steigerung von Akzeptanz und zum Aufbau einer Anrechnungskultur beschreibt (vgl. Abbildung 1). Die Dimensionen, werden im Folgenden erläutert und um Good-Practice-Beispiele der HN ergänzt.

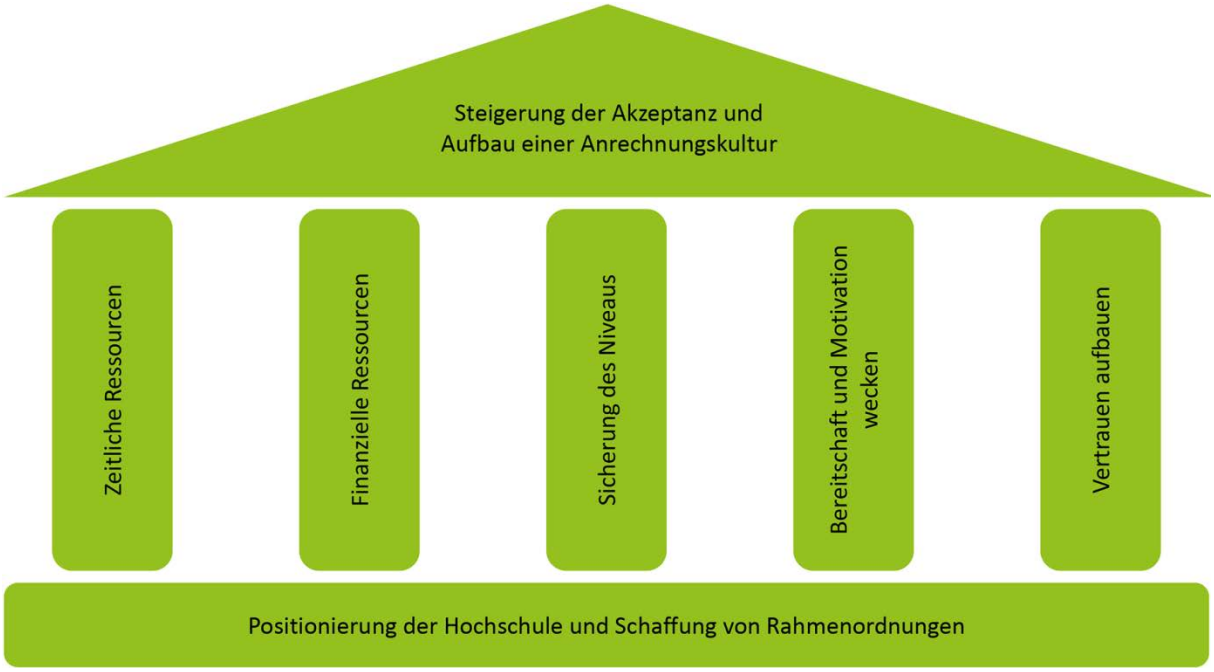

Abbildung 1: Dimensionen der Akzeptanz und Anrechnungskultur (eigene Darstellung in Anlehnung an Hanak & Sturm, 2015a und 2015b)

Zeitliche Ressourcen

Wie bereits erwähnt, brauchen die Steigerung der Akzeptanz und der Aufbau einer Anrechnungskultur die Bereitschaft sowohl vonseiten der Hochschulmitarbeitenden als auch vonseiten der Studierenden. Bedenken, die beide Seiten teilen, beziehen sich unter anderem auf zeitliche Ressourcen. Während Studierenden häufig der Aufwand für die individuelle Anrechnung bzw. Anerkennung anderweitig erworbener Kompetenzen bei ungewissem Ausgang als zu hoch erscheint, herrschen bei den Lehrenden Befürchtungen vor, dass die Nachfrage nach Anrechnung bzw. Anerkennung durch die Einführung von rechtlichen Rahmungen stark steigt und Studierende vermehrt Anträge einreichen.

Eine Möglichkeit, diesen Bedenken auf beiden Seiten zu begegnen, ist die *Einrichtung einer zentralen Beratung zu Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten*. Hier kann grundlegend zu den Prozessen und Verfahren beraten werden und die Studierenden erhalten Unterstützung bei der Erstellung der Antragsunterlagen sowie der kompetenzorientierten Zuordnung anderweitig erworbener Kompetenzen zu den jeweiligen Studienmodulen und damit eine erste unverbindliche Einschätzung zu möglichen Erfolgsaussichten des Antrags. Für die Prüfungsausschüsse bedeutet ein solches Vorgehen, dass die Anträge in der Regel vollständig vorliegen und die Zuordnung zwischen Kompetenzen und Modulen klar ersichtlich ist. An der HN erfolgt eine solche Beratung im Rahmen der allgemeinen Studienberatung für beruflich Qualifizierte.

Eine weitere Möglichkeit ist die *Einrichtung von pauschalen Anrechnungsverfahren.* Bei Aus- und Fortbildungen, die häufig mit einem Studiengang kombiniert werden, bieten sich solche Verfahren an. Nach einer einmaligen Prüfung werden mögliche Module, die sich zur Anrechnung aus einer bestimmten Aus- oder Fortbildung eignen, identifiziert und festgeschrieben. Studierende können die Anrechnung dieser Module durch die Vorlage ihres Aus- oder Fortbildungszeugnisses direkt beim Prüfungsamt beantragen. Auch wenn die einmalige Prüfung und Identifikation von möglichen Anrechnungsmodulen einen erhöhten zeitlichen Aufwand im Vergleich zu einem individuellen Verfahren aufweist, lohnt sich ein solches Vorgehen, wenn sich herausstellt, dass bestimmte Anträge immer wiederkehren. Die pauschale Anrechnung unterliegt dabei denselben Qualitätskriterien wie die individuelle Anrechnung. Hier konnte die HN insbesondere bei der Neugestaltung von Studienangeboten positive Erfahrungen sammeln. Darüber hinaus ist es in zwei bestehenden Studienangeboten gelungen, durch Kooperationen mit Weiterbildungsträgern pauschale Anrechnung zu ermöglichen.

Die *Einrichtung von zentralen hochschulweiten Datenbanken*, in denen Anrechnungs- und Anerkennungsentscheidungen hinterlegt werden, kann ebenfalls zur Schonung zeitlicher Ressourcen beitragen, insbesondere, wenn in der Datenbank neben positiv beschiedenen Anträgen auch Ablehnungsbegründungen hinterlegt werden. Sie bietet sowohl Prüfungsausschüssen als auch Studierenden die Möglichkeit, nach bisher getroffenen Entscheidungen zu recherchieren und so den Zeitaufwand für die Erstellung bzw. Prüfung des Antrags zu minimieren. Im besten Fall ist die Datenbank mit der Software zur Verwaltung von Prüfungsleistungen kompatibel, sodass Anrechnungen und Anerkennungen bzw. Ablehnungen aus der Datenbank heraus generiert werden können. Ein weiterer Vorteil ist, dass Entscheidungen personenunabhängig hinterlegt sind. Sollten sich die Zuständigkeiten z.B. der Prüfungsausschüsse ändern, ohne dass sich die Lernziele des Studienmoduls oder das Curriculum der Aus-/Fortbildung geändert haben, können die neuen Verantwortlichen auf bestehende Verfahren und Entscheidungen zurückgreifen. Die Erfahrungen der HN haben jedoch auch gezeigt, dass die Entwicklung und Programmierung einer solchen Datenbank sehr komplex ist, da neben den technischen Voraussetzungen und Schnittstellen auch datenschutzrechtliche Fragen geklärt werden müssen. In der Projektlaufzeit konnte keine Pilotphase mit einer solchen Datenbank gestartet werden.

Finanzielle Ressourcen

Die Prüfung von individuellen Anträgen und pauschalen Verfahren bedeutet einen hohen personellen Aufwand, der von den Lehrenden, nur bedingt getragen werden kann. Die Hochschulen und Einrichtungen müssen daher *Strategien entwickeln, wie die durch Anrechnung und Anerkennung gestiegene Mehrbelastung kompensiert und in bestehende Strukturen integriert werden kann.* Die in der Dimension „zeitliche Ressourcen“ be-

schriebenen Lösungsvorschläge, insbesondere die Einrichtung einer zentralen Datenbank sowie von zentralen Service-/Beratungsstellen, ist mit einem beachtlichen finanziellen (Mehr-) Aufwand verbunden, der durch die Hochschule getragen werden muss.

Eine Möglichkeit, die finanziellen Belastungen gering zu halten, ist die *Akquise von Drittmitteln,* über die u.a. die Einführung einer Anrechnungs-/Anerkennungsordnung, aber auch die Prüfung pauschaler Anrechnungsverfahren und/oder die Einrichtung einer zentralen Servicestelle finanziert werden kann. Jedoch muss die Hochschule nach Projektende die nachhaltige Implementierung in die Hochschulstrukturen sicherstellen.

Bei kostenpflichtigen, weiterbildenden Studienangeboten kann je nach Landeshochschulgesetz eine *Finanzierung durch die Erhebung von Bearbeitungsgebühren* erfolgen bzw. können die Kosten für die Bereitstellung von Anrechnungsmöglichkeiten in die *Studiengebühren* der Studienangebote eingerechnet werden. Bei grundständigen Studienangeboten ist diese Möglichkeit der Finanzierung nicht möglich. Hier muss jede Hochschule prüfen, inwieweit Strukturen nach einer Anschubfinanzierung übernommen werden können.

Sicherung des Niveaus

Die Sicherung des hochschulischen Niveaus ist die zentrale Säule zur Akzeptanzsteigerung. Wie bereits erwähnt, ist die Befürchtung groß, dass durch Anrechnung das Selbstverständnis der Institution Hochschule geschädigt wird. Zentrale Herausforderung ist dabei, *transparente und qualitätsgesicherte Kriterien zur Niveauprüfung* heranzuziehen. Neben den verschiedenen Qualifikationsrahmen, welche die Einstufung beruflicher und akademischer Abschlüsse vornehmen, können z.B. Taxonomien zum Niveauvergleich herangezogen werden. Voraussetzung hierfür ist, dass sowohl aufseiten der Hochschule wie auch aufseiten der beruflichen Bildung kompetenzorientierte Lernergebnisbeschreibungen vorliegen, die sich einem Vergleichssystem zuordnen lassen. Dabei ist nicht nur seitens der beruflichen Bildung noch Handlungsbedarf. Vielfach sind die Modulhandbücher der Studienangebote zwar Outcome-orientiert, jedoch lassen sich die beschriebenen Kompetenzen nicht klar einem Vergleichsrahmen bzw. einem Niveau zuordnen. Für den Nachweis der Äquivalenzprüfung sind eine klare Benennung der Kompetenzen sowie die Niveauzuordnung dringend erforderlich.

Die HN hat gemeinsam mit einem externen Trainer ein *Schulungs- und Beratungskonzept* für Hochschullehrende entwickelt. Ziel dieses Angebotes ist, die Lehrenden im Bereich der kompetenzorientierten Lernergebnisbeschreibung anhand von Qualifikationsrahmen und Taxonomien zu schulen und für die Niveaueinstufung von Kompetenzen und Lernergebnissen zu sensibilisieren. Die Erfahrung hat gezeigt, dass mit einem solchen Angebot die Lehrenden erreicht werden, die sich bereits freiwillig aktiv mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben. Um auch Lehrende zu erreichen, die sich bisher nicht aktiv mit der Thematik beschäftigt haben, ist ein weiteres Beratungsangebot entwickelt worden, das die Fachbereiche bei der kompetenzorientierten Überarbeitung der Modulhandbücher für (Re-) Akkreditierungen unterstützt.

Vertrauen aufbauen

Die oben genannten Diskussionen haben sehr deutlich gezeigt, dass vielen Lehrenden das Vertrauen in das Niveau der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen fehlt. Hier ist insbesondere die Angst vor einer Absenkung des hochschulischen Niveaus durch Anrechnung zu nennen. Aufseiten der Hochschule steht dabei die Befürchtung im Vordergrund, dass Anrechnung den Eindruck erwecken kann, mit wenig Aufwand einen hochschulischen Abschluss erwerben zu können. Hier muss die Hochschule *sicherstellen, dass nur solche Kompetenzen angerechnet werden können, die dem Niveau der im Zielmodul zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen.* Dazu können in Rahmenordnung und Handreichung Prüfkriterien benannt werden, die zur Sicherung des wissenschaftlichen Niveaus beitragen.

Ein Grund für die oben genannten Befürchtungen ist, dass gerade bei individuellen Anrechnungsverfahren in der Regel eine Beurteilung der Gleichwertigkeit auf der Grundlage von vorgelegten Zeugnissen und Curricula stattfindet, die häufig nicht kompetenzorientiert formuliert sind. Hier müssen Unterstützungsmaterialien und

Hilfsmittel, wie z.B. Lehrunterlagen oder Klausuren herangezogen werden, was den zeitlichen Aufwand des Verfahrens erhöht, jedoch zur Niveausicherung beiträgt.

Durch die *Definitionen von Anrechnung, Anerkennung und Kompetenz sowie durch die Festlegung der Bewertungskriterien* sollen Unsicherheiten der Lehrenden, Mitarbeitenden und insbesondere bei den Prüfungsausschüssen abgebaut und Wissen in diesem Bereich generiert werden. Mit der Festlegung der rechtlichen Rahmenbedingungen und durch die Festlegung eines einheitlichen Kompetenzverständnisses sowie durch die Entscheidung für eine einheitliche Begriffsdefinition und die Benennung von Bewertungskriterien zur Äquivalenzprüfung hat die HN eine klare Position zur Öffnung der Hochschulen bezogen und den Lehrenden und Mitarbeitenden der Hochschule einen fest umrissenen und strukturierten Handlungsrahmen an die Hand gegeben.

Ein weiterer Aspekt, um Unsicherheiten und Befürchtungen aufseiten der Lehrenden abzubauen, sind *ExpertInnengespräche mit Berufsfachschulen und Verbänden*. Solche Gespräche bieten sich insbesondere bei der Neuentwicklung von Studienangeboten an oder wenn größere Kohorten von Studieninteressierten einer bestimmten Aus-/Fortbildung in einen Studiengang eingeschrieben werden möchten. Insbesondere der Austausch über die Kompetenzen gibt einen besseren Einblick und ein besseres Gespür für die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und führt häufig zur Identifikation mehrerer anrechenbarer Module sowie zu einem pauschalen Anrechnungsverfahren.

Auch aufseiten der Studierenden zeigt sich ein gewisser Zweifel, ob die in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen dem Niveau der im Studiengang zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen. Befragungen der HN unter beruflich qualifizierten Studierenden zeigen, dass nur rund ein Drittel von Anrechnungsmöglichkeiten Gebrauch macht. Die häufigste Begründung hierfür sind Unsicherheiten, ob gleichwertige Kompetenzen aus der beruflichen Bildung vorhanden sind bzw. die Aussage, dass die Kompetenzen nicht gleichwertig seien. Hier können *transparente Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten sowie Beratungsangebote* dazu beitragen, diese Zweifel abzubauen. Die Befragung sowie die bisher gemachten Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass die Zielgruppe der beruflich qualifizierten grundständig Studierenden sich bewusst für ein wissenschaftliches Studium entscheidet und von pauschalen Anrechnungsmöglichkeiten nur selten Gebrauch macht. Ein häufig genanntes Argument ist in diesem Zusammenhang, dass die beruflich Qualifizierten gerne ihre beruflichen Erfahrungen mit den Mitstudierenden teilen und diese unter wissenschaftlichen Aspekten beleuchten möchten.

Bereitschaft und Motivation in der Hochschule wecken

Die mangelnde Bereitschaft aufseiten der Hochschulmitarbeitenden, sich mit der Frage von Anrechnung und Anerkennung auseinanderzusetzen, ist eng verbunden mit dem mangelnden Vertrauen in die Vermittlung von Kompetenzen durch andere Institutionen und Hochschulen. Hinzu kommt, dass die Notwendigkeit, sich mit der Öffnung für neue Zielgruppen – und damit verbunden mit der Frage nach Anrechnung – zu beschäftigen, nicht gesehen wird. Aufgrund der aktuell hohen Studierendenzahlen und der hohen Auslastung der Fachbereiche wird keine Veranlassung gesehen, sich für Studierende mit beruflichem Erfahrungshintergrund zu öffnen. Eine Befragung im Rahmen des Projektes *Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort* (Rheinländer, unveröffentlicht[2]) unter Lehrenden, u.a. der HN, zeigt deutlich, dass die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen sowie die Erleichterung des Übergangs zwischen der beruflichen und akademischen Bildung für die Lehrenden nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen.

Die Herausforderung besteht darin, die *Notwendigkeit für eine solche Öffnung der Hochschule deutlich herauszustellen und mögliche Vorteile für die Lehre herauszuarbeiten*. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, den Lehrenden deutlich zu machen, dass es bei der Öffnung der Hochschulen und der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen nicht darum geht, möglichst viel auf ein Studium anzurechnen, sondern darum, qualitäts-

[2] Rheinländer, Kathrin: *Ergebnisse der Studie. Öffnung der Hochschule für nicht-traditionell Studierende und Anrechnung von außerhochschulisch, zertifizierten Kompetenzen. Randauszählung Hochschule Niederrhein.* Europa-Universität Flensburg.

gesichert zu prüfen und einen möglichen Mehrwert für die grundständige Lehre, wie z.B. Kleingruppenarbeit mit ExpertInnen oder die Integration von Erfahrungsberichten, zu generieren.

Auswertungen der HN (unveröffentlicht) zu den Studienverläufen der beruflich Qualifizierten zeigen, dass diese – abgesehen von einigen Startschwierigkeiten, sich im Wissenschaftssystem Hochschule zurechtzufinden – sehr motivierte und engagierte Studierende sind, die ihre Erfahrungen und Praxisbeispiele gerne in die Lehre einbringen und diese dadurch bereichern.

Fazit

Die Erfahrungen der HN zeigen, dass die Implementierung einer Rahmenordnung und eines Verfahrens zwar zur Steigerung der Akzeptanz und zum Aufbau einer Anrechnungs- bzw. Anerkennungskultur beiträgt, darüber hinaus aber verschiedene weitere Maßnahmen von zentraler Stelle aus ergriffen werden müssen.

Neben den in den meisten Veröffentlichungen im Fokus stehenden Lehrenden, spielen dabei die Studierenden sowie – im Falle von Anrechnung – auch die Weiterbildungsträger eine entscheidende Rolle.

Klare, transparente Regelungen und Verfahren sowie die Positionierung der Hochschule zu Öffnung und Durchlässigkeit bilden dabei die Grundlage für den Aufbau einer solchen Kultur, die hochschulseitig durch verschiedene Beratungsangebote für Lehrende und Studierende gestützt werden muss.

Weitere unterstützende Maßnahmen, wie z.B. der Aufbau einer hochschulweiten Datenbank, die Einrichtung zentraler Beratungseinrichtungen (siehe Beitrag von Schulz in dieser Handreichung) oder die Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen im Hinblick auf Kompetenzorientierung und Niveauprüfung, sind zeit- und kostenintensiv. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die beschriebenen Angebote und Verfahren sich positiv auf die Akzeptanz bei Lehrenden und Studierenden auswirken und dazu führen, dass Anrechnung und Anerkennung vermehrt an der Hochschule gelebt werden.

Literatur

Hanak, Helmar & Nico Sturm (2015a). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hanak, Helmar & Nico Sturm (2015b). Akzeptanz als Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. In Eva Gerich, Helmar Hanak, Hannes Schramm, Sabrina Strazny, Nico Sturm, Nina Maria Wachendorf, Marion Wadewitz & Doreen Weichert (2015), *Handreichung Anrechnung Teil 2. Ein Einblick in die Praxis.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129894

Hanft, Anke, Katrin Brinkmann, Willi Gierke & Wolfgang Müskens (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt. „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“.* Oldenburg. Abgerufen von https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf

Wachendorf, Nina Maria (2014). Die Implementierung einer hochschulweit geregelten Anrechnungsrahmenordnung – Wie ist ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff und eine einheitliche Kompetenzfeststellung realisierbar? In Eva Cendon & Luise B. Flacke (Hrsg.), *Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129855

Wachendorf, Nina Maria (2015a). Die Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Anrechnung hochschulischer und außerhochschulischer Kompetenzen durch eine Anrechnungsrahmenordnung an der Hochschule Niederrhein. In: Eva Gerich, Helmar Hanak, Hannes Schramm, Sabrina Strazny, Nico Sturm, Ni-

na Maria Wachendorf, Marion Wadewitz & Doreen Weichert, *Handreichung Anrechnung Teil 2. Ein Einblick in die Praxis.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129894

Wachendorf, Nina Maria (2015b). Qualitätsmanagement im Bereich der Anrechnung. In Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129917

Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen: Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussion

Ellen Eidt

Abstract

Kompetenzraster stellen Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen dar. Sie eröffnen dadurch verschiedene Anwendungshorizonte für kompetenzorientierte Lehr-, Lern- und Anrechnungsprozesse. Der folgende Beitrag beginnt mit einleitenden Hinweisen zur Konstruktion von Kompetenzrastern für den Bereich hochschulischer Bildung. Verschiedene Nutzungsmöglichkeiten dieses Instrumentes werden danach an einem Kompetenzraster aus dem Projekt *StuDiT. Studium Diakonat*[1] *in Teilzeit* (EHL, 2014) entfaltet und diskutiert. Abschließend werden die Grenzen der Reichweite dieses Instrumentes umrissen und Perspektiven für eine vertiefte theoretische Diskussion aufgezeigt.[2]

Kompetenzraster – Konstruktion des Instrumentes für den Hochschulbereich

Die Idee der Kompetenzorientierung[3] versteht sich als eine Antwort auf die Frage, wie dem „Lehr-Lern-Kurzschluss“, also der Unterstellung, dass das „Lehren das Lernen der Belehrten“ immer schon impliziere (Holzkamp, 1996, S. 21), zu entkommen sei. Die Formulierung von Lernergebnissen gilt als ein erster Schritt auf dem Weg zur Kompetenzorientierung in Lehr-Lern-Prozessen (Mörth, 2016).

Im Bereich der hochschulischen Bildung wurde in Deutschland zunächst der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse entwickelt, der Kompetenzziele für die verschiedenen Niveaustufen der Abschlüsse der gestuften Studienstruktur (Bachelor-, Master-, Promotionsstudium) formuliert (KMK, 2005). Die dort dargestellten Kompetenzziele müssen erst noch in differenziertere Lernergebnisbeschreibungen auf den verschiedenen curricularen Ebenen (fachspezifische Qualifikationsrahmen, einzelne Studienprogramme, Module eines Studienganges und einzelne Lehrveranstaltungen) übersetzt werden. Die aktuellen Standards für ein entsprechendes Vorgehen wurden für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zuletzt von Anita Mörth (2016) umfassend beschrieben.

Im Folgenden wird es ausschließlich um das Instrument des Kompetenzrasters auf Modulebene gehen. In klassischen Modulbeschreibungen werden in der Regel Kompetenzziele bzw. Lernergebnisse auf dem Niveau des angestrebten Studienabschlusses beschrieben. In einem modulbezogenen *Kompetenzraster* hingegen werden Lernergebnisse für verschiedene Kompetenzdimensionen auf mehreren Niveaustufen dargestellt. Erst diese weitgehende und detaillierte Operationalisierung von Lernergebnissen ermöglicht deren umfassende Nutzung für kompetenzorientierte Lehr-, Lern- und Anrechnungsprozesse. Die dafür notwendige Darstellung der verschiedenen Kompetenzdimensionen und Niveaustufen erfolgt meist matrixförmig (vgl. Tabelle 1). Dabei werden in der Regel die Kompetenzdimensionen senkrecht übereinander aufgelistet, während die Lernergebnisse

[1] „Studium Diakonat“ meint hier die beiden Bachelorstudiengänge Religions-und Gemeindepädagogik (BA-RP/GP) sowie Diakoniewissenschaft (BA-DW). Diese sind an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg so konzipiert, dass jeweils etwa 60 Prozent der Module polyvalent sind mit Modulen des Bachelorstudienganges Soziale Arbeit (BA-SA).

[2] Da die Entfaltung und vertiefte Diskussion grundlegender theoretischer Überlegungen den Rahmen einer Arbeitshilfe sprengen würde, sei hier schon jetzt auf eine noch zu erwartende Publikation des Projekts *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit* verwiesen.

[3] Der Kompetenzbegriff wird im vorliegenden Beitrag im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) verwendet. Einen Überblick über verschiedene Kompetenzverständnisse und Details zum Kompetenzmodell des DQR bietet der Beitrag von Weyer, Wachendorf & Mörth in dieser Handreichung.

waagerecht den jeweiligen Kompetenzdimensionen zugeordnet werden. Die in den Blick genommenen Niveaus der Lernergebnisse werden dabei von links nach rechts ansteigend dargestellt.[4]

Tabelle 1: Grundform eines Kompetenzrasters (eigene Darstellung)

	Niveaustufe 1	**Niveaustufe 2**	**Niveaustufe 3**
Kompetenzdimension 1	Lernergebnisbeschreibung Niveau 1	Lernergebnisbeschreibung Niveau 2	Lernergebnisbeschreibung Niveau 3
Kompetenzdimension 2	Lernergebnisbeschreibung Niveau 1	Lernergebnisbeschreibung Niveau 2	Lernergebnisbeschreibung Niveau 3
Kompetenzdimension 3	Lernergebnisbeschreibung Niveau 1	Lernergebnisbeschreibung Niveau 2	Lernergebnisbeschreibung Niveau 3

Um Lernergebnisse im Überschneidungsbereich von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung beschreiben und den wachsenden Grad der Selbstständigkeit im Umgang mit wissenschaftlichen Methoden und forschungsbasiertem Wissen im Laufe eines Bachelorstudiums näherungsweise darstellen zu können, wird vor allem zweierlei benötigt: Ein Qualifikationsrahmen, der alle Kompetenzlevels dieses Überschneidungsbereiches abbildet und der im gesamten Überschneidungsbereich sowohl beruflich als auch wissenschafts- und forschungsorientierte Lernergebnisbeschreibungen ausweist. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) erfüllt diese Anforderungen weitgehend, aber noch nicht vollständig. Er umfasst alle acht im Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Union, 2008) vorgesehenen Kompetenzlevels und differenziert ab Niveau 6 zwischen wissenschafts- und berufsorientierten Kompetenzausprägungen. Diese Differenzierung ab Niveau 6 des DQR reicht jedoch für die anvisierten Anwendungsbereiche noch nicht aus. Deshalb wurden im Projekt *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit* auch auf den Kompetenzniveaus 4 und 5 des DQR (BMBF & KMK, 2017) wissenschafts- und forschungsorientierte Lernergebnisformulierungen hinzugefügt:

- Dem *Kompetenzniveau 4* des DQR wird ein Lernergebnis zugeordnet, wenn der Umgang mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsthemen überwiegend rezeptiv-darstellend und lediglich unter Anleitung auch reflektierend gelingt und Umsetzungsprozesse in der Praxis angeleitet werden und in überschaubaren und vertrauten Handlungsfeldern verortet sind.
- Entsprechend wird ein Lernergebnis dem *Kompetenzniveau 5* des DQR zugeordnet, wenn im Kontext von Wissenschaft und Forschung bereits selbstständige Analysefähigkeiten gezeigt werden, diese jedoch noch auf Kriterien, Fragestellungen oder Strukturvorgaben zur Orientierung und Unterstützung angewiesen sind und ihr Praxisbezug noch überwiegend in klar strukturierten Situationen in vertrauten Handlungsfeldern mit geringer Veränderungsdynamik artikuliert werden kann.
- Auf *Kompetenzniveau 6* bietet der DQR selbst sowohl berufspraktisch als auch wissenschaftlich orientierte Kompetenzbeschreibungen an, sodass für dieses Niveau relativ leicht die dort vorgegebenen Formulierungen zur weiteren Operationalisierung für Kompetenzraster auf Modulebene im hochschulischen Bereich genutzt werden können.

Diese Zuordnung wurde im Sinne theoretischer Analogiebildungen vorgenommen, die durch entsprechende Beobachtungen in Lehr-Lern-Prozessen und in der beruflichen Praxis gestützt sind. Das hier vorgestellte Konzept bedarf jedoch zukünftig einer laufenden Evaluation und weiterer empirischer Forschung zu dessen Absicherung.

[4] Vergleichbare Kompetenzraster wurden bereits zu Beginn des Jahrtausends für die schulische Bildung und den Bereich der dualen Berufsausbildung entwickelt. Sie sollen seitdem die Binnendifferenzierung von Lehr-Lern-Prozessen und die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten der Lernenden unterstützen. Für den Bereich der hochschulischen Bildung wurden sie in diesem Differenzierungsgrad bisher eher selten verwendet.

Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Kompetenzraster für das Modul: „Diakonisches Handeln in Theorie und Praxis“[5] (verändert nach EHL, 2017, S. 15f.)

	Inhaltsbereich	DQR 4	DQR 5	DQR 6
WISSEN	Gegenstandsbereich	**Studierende sind in der Lage,** verschiedene Definitionen für Diakonie darzulegen.	… verschiedene Definitionen von Diakonie darzulegen und diese miteinander anhand von vorgegebenen Kriterien zu vergleichen.	… verschiedene Definitionen von Diakonie darzulegen, vergleichend zu analysieren und selbstständig Kriterien für deren Reichweite zu formulieren.
	Verhältnis zu Bezugsdisziplinen	…die Bedeutung der verschiedenen Bezugsdisziplinen für die Diakoniewissenschaft zu beschreiben.	… verschiedene Gruppen von Bezugsdisziplinen zu unterscheiden und deren Bedeutung für die Diakoniewissenschaft darzustellen.	… verschiedene Gruppen von Bezugsdisziplinen zu unterscheiden und deren Relevanz situationsbezogen zu bewerten.
FERTIGKEITEN	Kompetenzbegriff	**Studierende** kennen verschiedene Kompetenzverständnisse und können sie darstellen.	... kennen verschiedene Kompetenzverständnisse und können deren Funktionalität im Hinblick auf die professionelle Tätigkeit in der sozialen Arbeit und der Diakonie vergleichend abwägen.	… können Kompetenzanforderungen für die professionelle Tätigkeit in der sozialen Arbeit und der Diakonie auf der Basis eines reflektierten Kompetenzbegriffs selbstständig formulieren.
	Kompetenzen in verschiedenen Handlungsfeldern	… kennen die vier grundlegenden Handlungsfelder der Kompetenzmatrix und können die jeweils typischen Kompetenzen für die zentralen Berufe im Diakonat konkretisieren.	… können die Überschneidungsbereiche der vier grundlegenden Handlungsfelder der Kompetenzmatrix diskutieren und für berufstypische Einzelsituationen die jeweils notwendigen Kompetenzen selbstständig identifizieren.	… können für verschiedene – auch untypische – diakonische Herausforderungen die notwendigen Kompetenzen in allen vier Handlungsfeldern zuordnen und daraus spezifische Handlungskonzepte ableiten.
PERSONALE KOMPETENZEN	Persönliche Glaubensbiografie und biblische Begründungen	**Studierende** können ihre persönliche Glaubensbiografie erfassen und unter Anleitung in Beziehung setzen zu biblischen Begründungen diakonischen Handelns.	… können ihre persönliche Glaubensbiografie erfassen und selbstständig begründet in Beziehung setzen zu biblischen Begründungen diakonischen Handelns.	… können ihre persönliche Glaubensbiografie erfassen und selbstständig begründet in Beziehung setzen zu biblischen Begründungen diakonischen Handelns und dabei aktuelle Herausforderungen berücksichtigen.
SOZIALE KOMPETENZEN	Berufsbilder und Berufsrollen	**Studierende** kennen verschiedene Berufsrollenbeschreibungen und Berufsbilder und können diese in eigenen Worten darstellen.	… kennen verschiedene Berufsbilder und können über praktische Vernetzungsmöglichkeiten in typischen Situationen Auskunft geben.	… können aufgrund ihrer Kenntnis verschiedener Berufsbilder vernetzte Konzepte für diakonische Handlungsfelder entwickeln und umsetzen.
SELBSTSTÄNDIGKEIT	Handlungskonzeption	**Studierende** kennen verschiedene Zielformulierungen für professionelles diakonisches Handeln und können diese unter Anleitung für die verschiedenen Handlungsfelder konkretisieren.	… kennen konkurrierende Zielformulierungen für professionelles diakonisches Handeln und können diese selbstständig für die verschiedenen Handlungsfelder konkretisieren und typische Konfliktlinien benennen.	… können in diakonischen Handlungsfeldern selbstständig Ziele definieren und Handlungskonzepte ableiten sowie Umsetzungsprozesse beurteilen.

Außerdem ist es wichtig, dass die im Kompetenzraster dargestellten Kompetenzdimensionen tatsächlich geeignet sind, die angestrebten Studiengangziele auch auf Modulebene umfassend abzubilden. Deshalb wurde im nachfolgenden Beispiel – abweichend vom Kompetenzmodell des DQR – „Personale Kompetenz“ nicht als

[5] Das vollständige Kompetenzraster für dieses Moduls findet sich hier: EHL, 2017, S. 15f. Grau hinterlegt sind die für das Bestehen der Modulprüfung minimal erwarteten Lernergebnisse.

Überschrift (bzw. umfassendere Kategorie) der „Sozialen Kompetenz“ und der „Selbstständigkeit“ übergeordnet, sondern als zusätzliche, eigenständige Kompetenzdimension ausgewiesen (vgl. Tabelle 2). Dieses Vorgehen wurde für die Bachelorstudiengänge Religions- und Gemeindepädagogik sowie Diakoniewissenschaft gewählt, um der für diesen Studienbereich und die entsprechenden beruflichen Handlungsfelder sehr wichtigen Selbstreflexivität besonderes Gewicht zu verleihen. Für andere Studienbereiche kann hier selbstverständlich auch anders verfahren werden.

Möglichkeiten der Nutzung von Kompetenzrastern

Kompetenzraster für alle Module eines Studienganges und womöglich sogar für einzelne Lehrveranstaltungen und Seminarsitzungen zu erstellen, ist für Ungeübte ein verhältnismäßig aufwendiges Unterfangen und lohnt sich nur, wenn anschließend auch verschiedene, möglichst weitreichende Nutzungsmöglichkeiten zu erwarten sind. Am Beispiel der Erarbeitung und Nutzung eines Kompetenzrasters für eine Lehrveranstaltung im ersten Semester des Bachelorstudiengangs Diakoniewissenschaft und für die Schulung von Dozierenden an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg werden nachfolgend verschiedene Nutzungsmöglichkeiten von Kompetenzrastern dargestellt.

Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Sinne des Constructive Alignment

Das hier dargestellte Kompetenzraster (vgl. Tabelle 2) wurde von der Autorin für ein ihr bereits vertrautes Modul erstellt. Bereits zu Beginn des Semesters wird es genutzt, um den Studierenden die Kompetenzziele in diesem Seminar zu erläutern und die Untergrenze für das Bestehen des Moduls zu verdeutlichen (graue Markierungen). Im Sinne des *Constructive Alignment* (Biggs, 1996) erhalten sie zusammen mit dem Kompetenzraster auch bereits ihre Aufgabe für die mündliche Prüfung am Ende des Seminars: Eine individuelle Praxishospitation muss von den Studierenden Schritt für Schritt zu den verschiedenen Themen- und Kompetenzbereichen, die im Laufe des Seminars erarbeitet werden und im Kompetenzraster abgebildet sind, in Bezug gesetzt, kritisch reflektiert, evaluiert und für erste eigenständige konzeptionelle Überlegungen genutzt werden. Die Fragen in der mündlichen Prüfung beziehen sich zu Beginn der Prüfung auf die selbstständig erarbeiteten Reflexionen und das darin sichtbare Kompetenzniveau. Am Ende der Prüfung wird ausgelotet, welches maximale Kompetenzniveau die Einzelnen mithilfe entsprechender Impulse erreichen. Auf diese Weise kann das langfristige, an komplexen Handlungsanforderungen orientierte Lernen von Studierenden unterstützt und zugleich deren Prüfungsorientierung konstruktiv aufgenommen werden. Diese Arbeitsweise erlaubt außerdem eine laufende Schärfung der Formulierungen des Kompetenzrasters und eine Präzisierung der Erwartungshorizonte im Hinblick auf den Kompetenzaufbau von Studierendenden.

Selbstgesteuerte Lernprozesse

Zu Beginn des Semesters werden die Studierenden anhand des Kompetenzrasters auch dazu eingeladen, ihre individuell bereits vorhandenen Kompetenzen zu analysieren und darauf aufbauende, individuelle *Kompetenzziele* festzulegen. Verschiedenfarbige Markierungen für das bereits erreichte und das anvisierte Lernergebnis helfen bei der Visualisierung. Nach einer entsprechenden Einführung in diese Arbeitsweise können die Studierenden selbst Aufgabenstellungen für den individuellen Lern- und Übungsweg aus den im Kompetenzraster dargestellten Lernergebnissen generieren, da diese ja bereits Tätigkeiten beschreiben, die geübt werden können. Außerdem kann die Arbeit mit Kompetenzrastern dazu beitragen, die Sprachfähigkeit für eigene Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern. Die ersten Studierenden, die mit einer Vorform des hier dargestellten Kompetenzrasters kurz vor ihrem Studienabschluss gearbeitet hatten, berichteten, dass sie davon in Bewerbungsgesprächen erheblich profitiert hätten.

Äquivalenzvergleich in Anrechnungsprozessen

Um im Rahmen von Anrechnungsprozessen für den jeweils notwendigen *Äquivalenzvergleich* nutzbar zu sein, muss ein Kompetenzraster Markierungen für die schlechtesten, gerade noch mit „bestanden“ bewerteten

Prüfungsleistungen[6] ausweisen. Anzurechnende Kompetenzen müssen dann einen zuvor festgelegten Grad inhaltlicher und niveaubezogener Äquivalenz aufweisen.

Bei der Markierung der *Niveauuntergrenzen* für die Lern- und Prüfungsergebnisse ist mit Widerstand zu rechnen, sobald diese ehrlicherweise unterhalb der Niveaustufe 6 angesiedelt sind. Es wird befürchtet, dass diese Form der Transparenz dem Ruf der Hochschule schaden oder zu Schwierigkeiten in Akkreditierungsverfahren führen könnte. Außerdem gehen Dozierende doch immer wieder davon aus, dass sie ihre Lehre auf dem Kompetenzniveau 6 ausbringen. Daran zeigt sich, dass die hochschulpolitische Diskussion zu dieser Thematik noch nicht abgeschlossen ist.[7] Idealerweise wird in diesem Zusammenhang jedoch ein vertieftes Nachdenken über Qualität und Qualitätssicherung in der Lehre angeregt.

Pauschale Anrechnung

Pauschale Anrechnung beruht in der Regel auf Äquivalenzvergleichen zwischen hochschulischen Curricula und solchen von außerhochschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen oder Lehrgängen. Idealerweise liegen für die zu vergleichenden Lernergebnisse niveaukonkretisierte Beschreibungen vor, die sich auf denselben Referenzrahmen beziehen. Für diesen Äquivalenzvergleich werden die fachschulischen Lernergebnisbeschreibungen virtuellen Modulen zugeordnet, die sich in ihrem Zuschnitt an den entsprechenden hochschulischen Modulen orientieren. Die pauschale Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ist dann möglich, wenn die virtuellen Module der außerhochschulischen Bildungseinrichtung eine ausreichende Äquivalenz mit den Hochschulmodulen hinsichtlich Inhalt und Niveau ausweisen. Auf diese Weise sind Anrechnungsentscheidungen transparent darzustellen. Die Erarbeitung der niveaukonkretisierten Kompetenzbeschreibungen hilft bei der Bewusstseinsschärfung im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und spezifische Unterschiede zwischen beruflich und wissenschaftlich-forschend orientierten Lernergebnissen.

Individuelle Anrechnung

Das Instrument des Kompetenzrasters ist auch für die Anrechnung individueller Kompetenzen aus formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen geeignet, sofern diese in einer sprachlich vergleichbaren Weise dargestellt sind und durch entsprechende Arbeitsproben und Zeugnisse oder in einem Prüfungsgespräch validiert werden können. Bei der angemessenen sprachlichen Darstellung werden Studieninteressierte im Projekt *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit* im Rahmen eines Kompetenzfeststellungs-Workshops angeleitet und unterstützt.

Hochschuldidaktischer Kompetenzaufbau bei Lehrenden

Am Beispiel des hier dargestellten Kompetenzrasters konnte dem Team des Projekts *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit* und später der ganzen Dozierendenschaft der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg das Konstruktionsprinzip von Kompetenzrastern erläutert werden. In kleinen Workshops und vielen Einzelberatungen, im Rahmen der selbstständigen Weiterarbeit und in kontroversen Gremiendiskussionen wurde bei Dozierenden das Bewusstsein für die verschiedenen Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveaus sowie für Lehr-Lern-Prozesse im Sinne des Constructive Alignment geschärft.

Grenzen der Reichweite von Kompetenzrastern

Die Entwicklung und Nutzung von Kompetenzrastern kann auf dem Weg zu einer umfassenden hochschulischen Kompetenzorientierung zum roten Faden werden. Dennoch sind Kompetenzraster nicht mehr als ein Instrument und Hilfsmittel auf diesem Weg. Auch dieses Instrument kann und darf nicht darüber hinweg täuschen, dass ein Haltungswandel in Richtung Kompetenzorientierung nur in einem längeren Prozess von den

[6] Vgl. graue Markierungen im Beispiel.

[7] Vgl. Wissenschaftsrat (2017, S. 65ff.). Hier wird die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf den DQR-Niveaus 3 bis 6 auf Grundlage eines sachgerechten Äquivalenzvergleichs nicht beanstandet.

daran beteiligten Akteurinnen und Akteuren eingeübt werden kann. Damit dies nachhaltig gelingen kann, sind noch eine ganze Reihe von Stolpersteinen zu bedenken, hochschulpolitische Diskurse zu führen und Forschungswege zu verfolgen. Einige davon sollen hier noch kurz angesprochen werden.

Kompetenzraster können im Sinne einer reinen Zweckorientierung von Lernprozessen missbraucht werden und es bedarf ständiger Reflexion auf grundlegende Bildungsorientierungen, um dieser Gefahr vorzubeugen. Auch gelingt die Vertiefung studentischer Lernprozesse mit diesem Hilfsmittel nicht zwangsläufig und gerade hier sind weitere hochschuldidaktische Forschungen notwendig. Es wäre auch eine komplette Überforderung dieses Instruments, wenn damit die Erwartung verknüpft würde, eine vollständige Abbildung aller in einem Studienprogramm zu erwerbenden Kompetenzen zu leisten. Lern- und Bildungsprozesse können zwar im Sinne des „Navigierens beim Driften“ (Simon & Weber, 2009) mit dem Instrument des Kompetenzrasters zielgerichteter gestaltet werden. Dies ändert jedoch nichts daran, dass die empirische Forschung zum Kompetenzerwerb (Eidt & Schulz, 2015; Reis, 2012) noch in den Kinderschuhen steckt und die bisherigen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung eher von einem rhizomartigen Anwachsen von Kompetenzen als von einem linearen Kompetenzaufbau ausgehen. Nicht zuletzt deshalb ist auch das ausgefeilteste Kompetenzraster für eine exakte Kompetenzmessung ungeeignet. Auch die hochschulpolitische Diskussion um die Qualitätssicherung von Lernergebnissen im Kontext der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, wie sie im Zusammenhang mit Akkreditierungsprozessen stattfindet, wird ihren Beitrag dazu leisten, dass der nachhaltige Kulturwandel im Sinne der Kompetenzorientierung in allen hochschulischen Arbeitsbereichen nach und nach Raum gewinnen kann.

Literatur

Biggs, John (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364.

BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2017). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Zuordnungsverfahren.* Abgerufen von https://www.dqr.de/content/2445.php

EHL – Evangelische Hochschule Ludwigsburg (2014). *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit.* Abgerufen von http://www.eh-ludwigsburg.de/hochschule/studit.html

EHL – Evangelische Hochschule Ludwigsburg (2017). *Studiengang Diakoniewissenschaft (BA). Kompetenzraster zum Modulhandbuch (Stand 25. Januar 2017).* Abgerufen von http://www.eh-ludwigs-burg.de/fileadmin/content/Hochschule/StuDiT/DW_Kompetenzraster_zum_MH_Arbeitspapier_2017_01_25.pdf

Eidt, Ellen & Claudia Schulz (2015). Diakonische Bildung – aber wie? Aufgaben diakonischen Lernens in einer sich verändernden Gesellschaft. *Pastoraltheologische Informationen, 35*(1), 111-125. Abgerufen von https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/pthi/article/download/1466/1371

Europäische Union (2008). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.* Amtsblatt C 111 vom 06.05.2008. Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/EQR.pdf

Holzkamp, Klaus (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In Rolf Arnold (Hrsg.), *Lebendiges Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KMK – Kultusministerkonferenz (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf

Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslan-*

ges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Reis, Oliver (2012). Qualitätsentwicklung im Theologiestudium durch Kompetenzorientierung? Eine Analyse der Chancen und Gefahren der Studienreform*. ET-Studies. Journal of the European Society of Catholic Theology, 3*(2), 169-189.

Simon, Fritz B. & Gunthard Weber(2009). *Vom Navigieren beim Driften: „Post aus der Werkstatt“ der systemischen Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.

Wissenschaftsrat (2017). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle.* Berlin. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf

Kompetenzorientierung im Bereich Pflege. Konzeption, Implementierung und Evaluation von Kontaktstudiengängen

Anke Simon, Caroline Hahn, Katrin Heeskens und Ulrike Kienle

Abstract

Das Konzept des Lebenslangen Lernens stellt eine zentrale Veränderung in der Hochschullandschaft dar und gewinnt im Zuge des Bologna-Prozesses seit 2001 zunehmend an Bedeutung. In der Folge etablieren sich vermehrt wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an deutschen Hochschulen. Eine primäre Zielsetzung des Lebenslangen Lernens liegt in der Vermittlung von berufsrelevanten Kernkompetenzen und der Anschlussfähigkeit an berufliche Tätigkeitsfelder. Zur Erreichung dieses Ziels ist die Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen an zu definierenden Kompetenzzielen erforderlich.

An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) in Stuttgart werden im Projekt *OPEN – OPen Education in Nursing* ein- und zweisemestrige Zertifikatskurse, sogenannte Kontaktstudiengänge, für beruflich qualifizierte Pflegefachkräfte entwickelt, erprobt und langfristig implementiert. Der folgende Beitrag beschreibt deren an den Learning Outcomes und an bestehenden sowie zu erwerbenden Kompetenzen orientierte Entwicklung und Ausgestaltung. Zudem wird die Wirkung dieser Weiterbildungsangebote auf die *Durchlässigkeit von Hochschule* sowie die selbsteingeschätzte *Kompetenzentwicklung* der Studierenden dargestellt.

Lebenslanges Lernen im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Globalisierung, Digitalisierung und rasante Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur führen zunehmend zu komplexeren beruflichen Anforderungen und erfordern dementsprechend eine kontinuierliche Weiterqualifizierung und -bildung von Arbeitnehmenden. Um diesen veränderten Rahmenbedingungen gerecht werden zu können und Beschäftigungsfähigkeit langfristig zu gewährleisten, erlangen das *Konzept des Lebenslangen Lernens* (Pellert, 2016, S. 69ff.; Prager Kommuniqué, 2001) sowie die *Durchlässigkeit* bezüglich des Hochschulzugangs und des Übergangs zwischen Erwerbstätigkeit und Bildung zentrale Bedeutung (Europäische Kommission, 2000). Seit der Änderung des Landeshochschulgesetzes in Baden-Württemberg im Jahr 2014 steht nun auch Studien- bzw. Weiterbildungsinteressierten ohne Abitur, wenn sie über Berufserfahrung verfügen, die Teilnahme an Kontaktstudiengängen offen[1]. Für den Bereich der Pflegeausbildung ist diese Durchlässigkeit von besonderer Relevanz, da der überwiegende Teil der Pflegefachkräfte keinen formalen Hochschulzugang besitzt.

Gleichzeitig sind Weiterqualifizierungen der Pflegefachkräfte sowie eine verstärkte Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung auf hochschulischem Niveau dringend geboten, da es aufgrund des demografischen Wandels einerseits zu einem stetig ansteigenden Bedarf an Pflegefachkräften kommt und sich andererseits die Anforderungen an diese Berufsgruppe immer komplexer gestalten. Der Bedarf an hochschulischem Wissen wurde seitens der Politik in der Empfehlung des Wissenschaftsrates artikuliert, künftig zehn bis 20 Prozent eines Jahrgangs in den Pflege- und Therapieberufen sowie im Hebammenwesen auf hochschulischem Niveau auszubilden (Wissenschaftsrat, 2012).

Die kompetenzorientierte Ausgestaltung der Kontaktstudiengänge an der DHBW Stuttgart

Entsprechend der zunehmenden Kompetenz- und Lernergebnisorientierung an Hochschulen (Bologna Working Group, 2005; Europäische Kommission, 2008) liegt bei der Entwicklung von Studienangeboten der Fokus auf Kompetenzen, über die Studierende und Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildungen nach Abschluss der

[1] Nach § 31 Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württemberg dient das Kontaktstudium „der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. […] Die Hochschulen sollen für die Teilnahme am Kontaktstudium nach erfolgreicher Ablegung einer Abschlussprüfung ein Zertifikat ausstellen."

jeweiligen Programme verfügen sollen. Die Ausrichtung auf sogenannte *Learning Outcomes* ist dabei in der wissenschaftlichen Weiterbildung von besonderer Bedeutung, da so die konkreten zu erwerbenden Fähigkeiten für die Berufspraxis deutlich werden und eine größere Transparenz für potenzielle Teilnehmende sowie Arbeitgebende geschaffen wird (Mörth, 2016, S. 122).

Bei den Kontaktstudiengängen handelt es sich um Module aus dem ebenfalls im Projekt entwickelten Bachelor-Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft (DHBW, 2017), die in Form von ein- oder zweisemestrigen Kontaktstudiengängen studiert werden können und die Möglichkeit einer späteren Leistungsanrechnung beinhalten. Studieninteressierte erhalten ein niedrigschwelliges Angebot, Hochschule und konkrete Anforderungen eines Studiums kennenzulernen. Je Semester besuchen zwischen 80 und 100 Teilnehmende einen der vier bis fünf Kontaktstudiengänge aus unterschiedlichen pflegespezifischen Themenbereichen.

Bei der Konzeptualisierung des berufsbegleitenden Studienganges Angewandte Pflegewissenschaft wurde eine stringente Orientierung an Lernergebnissen verfolgt (ausführlich dazu: Simon, Flaiz & Heeskens, 2015), welche ebenfalls umfängliche Berücksichtigung bei der Entwicklung und Implementierung der angebotenen Kontaktstudiengänge findet. *Kompetenzorientierung* wird in allen relevanten Phasen des Weiterbildungsprogramms umgesetzt: bei der Entwicklung des Curriculums, bei der Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements sowie der jeweiligen Prüfungsformate, außerdem durch Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen sowie bei der Qualitätssicherung und Evaluation der Angebote.

Bedarfsanalyse – Definition von Kompetenzprofilen

Mit der im Bologna-Prozess angestrebten Zielsetzung der *Employability* wird die Anschlussfähigkeit hochschulisch vermittelter Inhalte und Methoden an berufliche Kontexte gefordert (Leuven/Louvain-la-Neuve Kommuniqué, 2009; Wolter & Banscherus, 2012). Zu erwerbende Kompetenzen sollen daher stärker an den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den jeweiligen beruflichen Tätigkeitsfeldern ausgerichtet werden (Schaper, 2012, S. 22). Um dieser Forderung gerecht zu werden, erfolgte die Konzeptualisierung der entwickelten Studienangebote im Projekt *OPEN* in enger Zusammenarbeit von Hochschule und Praxis. Grundlage der Modulentwicklung bildete zunächst eine Bedarfsanalyse. Dabei wurden 13 explorative Interviews mit Entscheidungsträgern bzw. Personen in Leitungspositionen aus Kliniken, Bildungszentren sowie Fachverbänden geführt. Gefragt nach den Kompetenzen, über die hochschulisch qualifizierte Pflegefachkräfte nach Abschluss eines Studiums verfügen sollten, betonten die Expertinnen und Experten insbesondere die Bedeutung von berufsrelevanten übergreifenden Handlungskompetenzen, wie Führungs- und Kommunikationskompetenz sowie die Fähigkeit zu evidenzbasiertem, analytischem und konzeptionellem Arbeiten (Simon & Flaiz, 2015, S. 164ff.). Ausgehend von den Ergebnissen dieser Bedarfsanalyse und den daraus entwickelten Kompetenzprofilen hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte erfolgte die curriculare Ausgestaltung der einzelnen Module, welche im Rahmen des Bachelorangebotes und in Kontaktstudiengängen umgesetzt werden.

Entwicklung des Curriculums – Formulierung von Kompetenzzielen in den Kontaktstudiengängen

Zur Modulentwicklung wurde jeweils eine Arbeitsgruppe initiiert, bestehend aus Expertinnen und Experten der dualen Partnerunternehmen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden der DHBW und ausgewählten Vertretenden aus Fachgesellschaften und Verbänden. Durch die Arbeitsgruppen wurden bei der Ausgestaltung der modulbezogenen Kompetenzziele und Lehrveranstaltungen einerseits die hochschulischen Standards einer wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigt, andererseits die aktuellen und zentralen praxis- und berufspolitisch relevanten Thematiken und Schwerpunkte einbezogen. Bei der inhaltlichen Entwicklung der Modulinhalte fanden berufsgruppenrelevante gesetzliche Vorgaben sowie zum Teil entsprechende Weiterbildungsverordnungen und -richtlinien Berücksichtigung.

Anlehnend an die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden von der Arbeitsgruppe konkrete themenspezifische *Kompetenzziele* für die Module identifiziert. Neben einer allgemein formulierten übergreifenden Handlungskompetenz, beinhalten diese Zielsetzungen:

- *Fachkompetenzen,* welche die zielgerichtete Anwendung (Fertigkeiten) aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse umfasst sowie Modelle und Methoden in der pflegerischen Praxis (Wissen), themenspezifisch ausgerichtet auf das jeweilige Modul;
- *personale Kompetenz* einschließlich der Fähigkeit, in interdisziplinären Teams zu arbeiten, Kommunikationskompetenz, Förderung und Einbeziehung von Patientinnen und Patienten (Sozialkompetenz) und beispielsweise kritische Reflexionsfähigkeit sowie der bewusste Umgang mit eigenen Ressourcen und Belastungen (Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit).

Kompetenzorientierte Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements und Prüfungsformate

Die Realisierung der formulierten Kompetenzziele im unmittelbaren Studierendenkontakt wird durch die *kompetenzorientierte Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen* in den Kontaktstudiengängen gewährleistet. Dazu werden zum einen die Kurse im Rahmen eines Blended-Learning-Konzeptes umgesetzt und damit die eigenständige Erarbeitung von Lehrstoff und Problemlösungen im Selbststudium gefördert. Zum anderen werden im Rahmen der Präsenzveranstaltungen kompetenzorientierte Lehr-Lern-Methoden eingesetzt, beispielsweise durch die Arbeit mit Fall- und Praxisbeispielen, Simulationen oder Gruppenarbeiten. Da es sich bei den Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge ausschließlich um Pflegefachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung handelt, können die Studierenden Fallbeispiele aus der eigenen Berufspraxis einbringen und anhand dieser gemeinsam spezifische Problemlösungen erarbeiten. Des Weiteren ist z.B. im Kontaktstudium Gesundheitsmanagement ein Planspiel zur Kostenrechnung im Krankenhaus integriert, in dem die Teilnehmenden Inhalte und Erlerntes aus den Lehrveranstaltungen spielerisch anwenden und umsetzen müssen. Die Sozialkompetenz wird beispielsweise durch Gesprächstraining und Gruppenarbeit im Rahmen von Kommunikationsseminaren erweitert.

Neben den Lehr-Lern-Arrangements spielt die Kompetenzorientierung eine ebenso große Rolle bei der Gestaltung der *Prüfungsformate.* Die Studierenden müssen eigenständig, unter Einhaltung wissenschaftlicher Standards und Kriterien, eine pflegewissenschaftliche Fragestellung entwickeln, bearbeiten und entweder in Form einer Seminararbeit verschriftlichen oder im Rahmen einer mündlichen Präsentation vorstellen.

Öffnende Wirkung von Kontaktstudiengängen

Ein weiterer Aspekt bei der kompetenzorientierten Ausgestaltung der Kontaktstudiengänge stellt die *Durchlässigkeit* dar: den Zugang *zu*, aber auch die Anerkennung *von* wissenschaftlicher Weiterbildung (Mörth, 2016, S. 133; Pellert, 2016, S. 75). Mit Abschluss der Kontaktstudiengänge erwerben die Teilnehmenden 10 ECTS-Punkte, die bei Aufnahme des Studiums der Angewandten Pflegewissenschaft der DHBW Stuttgart sowie anderer Studiengänge im Bereich Pflege angerechnet werden können. Der positive Effekt eines niedrigschwelligen Einstiegs in ein Bachelor-Studium wird weiterhin anhand der Übergangszahlen im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft deutlich. So nahmen im Jahrgang 2015 25 Studierende ein Studium auf, von denen 15 bereits vor Studienstart einen Kontaktstudiengang besucht und erfolgreich abgeschlossen hatten. Im vergangenen Wintersemester 2016/17 hatten bereits zwei Drittel der Studienanfänger vor Beginn des Bachelor-Studiums einen oder mehrere Kontaktstudienkurse abgeschlossen. Zudem zeigt sich, dass sich seit Einführung der Kontaktstudiengänge der Anteil an Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung[2] im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft fast verdoppelt hat. Die Zahlen belegen sehr deutlich die *öffnende Wirkung* der Kontaktstudiengänge.

[2] Zur Aufnahme eines grundständigen Studiums können nach § 58 LHG Baden-Württemberg neben BewerberInnen mit allgemeiner und fachgebundenen Hochschulreife sowie Fachhochschulreife (nach Deltaprüfung) auch beruflich Qualifizierte nach einer Eignungsprüfung oder mit Nachweis einer Aufstiegsfortbildung von mindestens 400 Stunden nach einem Beratungsgespräch zugelassen werden.

Um die unterschiedlichen Ausgangssituationen, Bildungsbiografien und bestehenden Fähigkeiten sowie unterschiedliches Vorwissen zu berücksichtigen, können die Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge verschiedene fakultative Angebote belegen. Dabei werden überfachliche Schlüsselqualifikationen (etwa Lern- und Selbstmanagement, Ein- und Ausblicke in die aktuelle Pflegeforschung, Präsentationskompetenz) vermittelt und die Studierenden entscheiden selbst, welche Lerneinheiten sie benötigen und ob sie diese wahrnehmen oder nicht. Es handelt sich dabei um Unterstützungsangebote, die parallel zum Kontaktstudium angeboten werden, um die Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung besser einschätzen und bewältigen zu können.

Kompetenzorientierte Evaluation der Kontaktstudiengänge

Um die erfolgreiche Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehr-Lern-Gestaltung zu überprüfen, werden die Teilnehmenden am Ende der Kontaktstudiengänge schriftlich befragt. Die Erhebung geht über die konventionelle Lehr- und Studienevaluation hinaus, der Fokus liegt auf der Ergebnisqualität (Simon, Eckstein, Heeskens, Flaiz & Kienle, 2016). Zur Erhebung des Kompetenzgewinns wird das reliable und valide *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) genutzt (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008). Die Kompetenzbereiche, die durch BEvaKomp erfasst werden, stimmen dabei sowohl mit theoretischen Vorarbeiten und aktuellen Modellen zu Kompetenzen als auch mit politischen Vorgaben überein (Vervecken, Ulrich, Braun & Hannover, 2010, S. 156f.). Seit der Einführung 2013 wurden insgesamt 19 Kurse der Kontaktstudiengänge evaluiert, insgesamt liegen 249 ausgefüllte Fragebögen von Studierenden vor[3]. Die Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge waren dabei aufgefordert, ihre persönliche Entwicklung durch den Besuch der Kontaktstudiengänge in den Bereichen Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Personalkompetenz mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen.

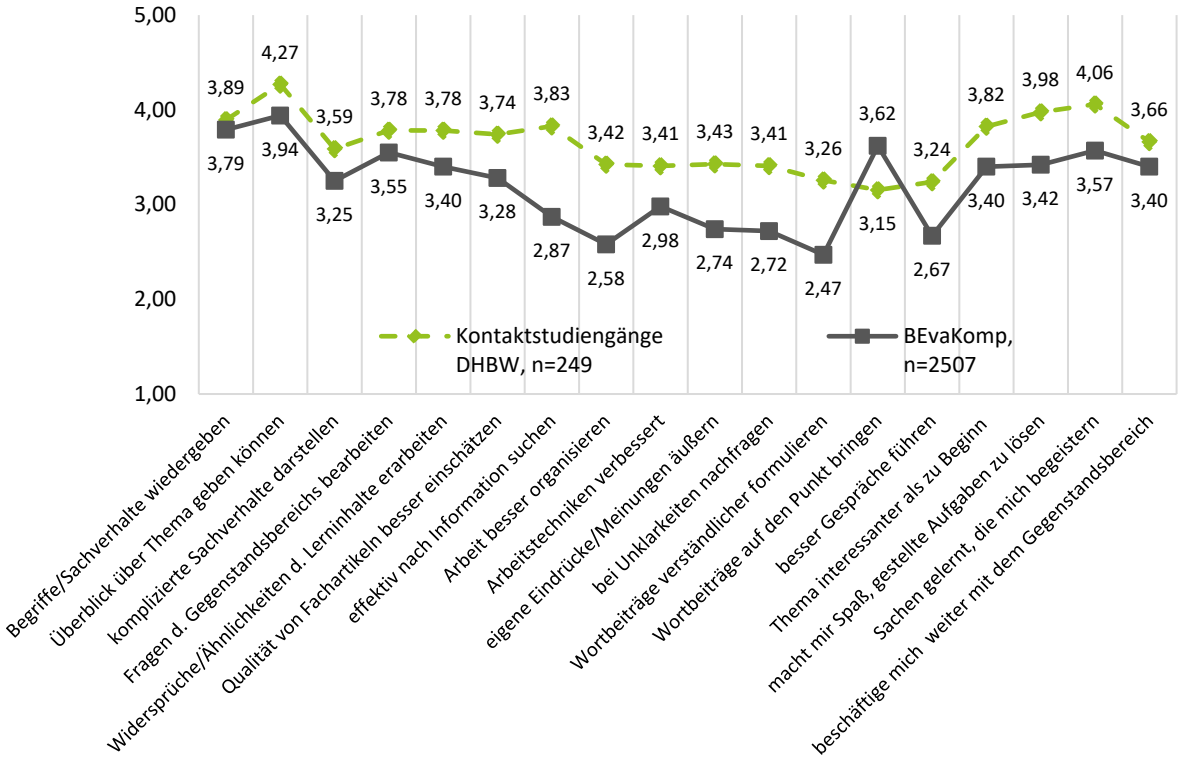

Abbildung 1: Mittelwert[4] der subjektiv eingeschätzten Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge im Vergleich mit BEvaKomp (eigene Darstellung)

[3] Response-Rate: 72,8 Prozent.

[4] Die Einschätzung erfolgt mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala mit den folgenden Skalenwerten: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=teils/teils, 4=trifft ziemlich zu, 5=trifft völlig zu.

Subjektiv eingeschätzte Kompetenzentwicklung in den Kontaktstudiengängen

Die Ergebnisse belegen, dass die Teilnehmenden der unterschiedlichen Kontaktstudiengänge für sich persönlich einen Kompetenzgewinn feststellen (vgl. Abbildung 1). In der Abbildung sind zum Vergleich auch die Referenzwerte sichtbar, die im Rahmen der Entwicklung des BEvaKomp-Instrumentes erhoben wurden. Diese entstammen einer Vergleichsgruppe von überwiegend traditionell Studierenden, das sind in der Regel Studierende ohne berufliche Qualifizierung, die ihr Studium im Anschluss an das Abitur bzw. die Fachhochschulreife aufnehmen. Es zeigt sich, dass bei fast allen Items im Durchschnitt ein größerer Kompetenzgewinn bei den Kontaktstudierenden im Vergleich zu den traditionell Studierenden zu verzeichnen ist. Angesichts der Tatsache, dass die Berufsgruppe der Pflegenden als eher zurückhaltend und tendenziell selbstkritisch eingeschätzt wird, erscheint dies überraschend. Aufgrund fehlender vergleichbarer Untersuchungen mit nicht-traditionell Studierenden können diese Studienergebnisse jedoch nicht verglichen werden und erfordern weiterführende Studien zum Beleuchten der Hintergründe für den unterschiedlichen und überdurchschnittlich hoch selbst eingeschätzten Kompetenzzuwachs (Simon, Flaiz & Heeskens, 2015, S. 95). Dieser Befund könnte zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass berufstätige Kontaktstudierende ihre erworbenen Kompetenzen aus den Lehrveranstaltungen direkt in die Praxis transferieren, dort anwenden und so diese dementsprechend gefestigt werden können.

Bei den Teilnehmenden des Kontaktstudiums wird der Zuwachs der Personalkompetenzen als besonders hoch eingeschätzt. Die Befragten bestätigen, dass sie Spaß an der Aufgabenbearbeitung hatten (M=3,96; SD=0,910), Sachen gelernt haben, die sie begeistern (M=4,05; SD=0,902) und sich auch weiterhin mit dem Gegenstandsbereich beschäftigen (M=3,66; SD=1,054) sowie das Thema nun interessanter finden (M=3,82; SD=1,167). Hier wird die hohe eigenständige Motivation der Teilnehmenden deutlich, die sich in der Regel aus individuellem Interesse, neben Beruf und privaten Verpflichtungen, für die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung entscheiden. Außerdem wird der positive Effekt von Kontaktstudiengängen auf die Durchlässigkeit der Hochschule bestätigt. Nach Abschluss der Kurse hat sich bei vielen Kontaktstudierenden das Interesse an den Thematiken sogar erhöht, und es konnten Impulse gesetzt werden, sich weiter mit den Inhalten des Kurses zu beschäftigen, möglicherweise sogar im Rahmen eines Studiums.

Ähnlich stark wie der Personal- wird auch der Fachkompetenzgewinn beurteilt. Die Befragten geben an, dass sie aufgrund des Kontaktstudiums Begriffe und Sachverhalte der behandelten Thematik wiedergeben (M=3,89; SD=0,762) und anschaulich darstellen (M=3,57; SD=0,819) sowie einen Überblick über das Thema geben (M=4,25; SD=0,754) können. Des Weiteren sind sie in der Lage, eine typische Fragestellung des Gegenstandsbereichs zu beurteilen (M=3,78; SD=0,804), Widersprüche und Ähnlichkeiten der Lerninhalte herauszuarbeiten (M=3,77; SD=0,816) sowie die Qualität von Fachartikeln besser zu beurteilen (M=3,74; SD=0,926).

Bezüglich der Entwicklung der Kommunikationskompetenz verzeichnen die Kontaktstudierenden zwar ebenfalls eine Zunahme, diese fällt allerdings geringer aus als in den anderen untersuchten Kompetenzbereichen. Der Beitrag der Kontaktstudienkurse zur Fähigkeit, eigene Eindrücke bzw. die eigene Meinung zu äußern (M=3,41; SD=1,161), bei fehlendem Verständnis nachzufragen (M=3,40; SD=1,773), verständliche Wortbeiträge zu formulieren (M=3,24; SD=1,065) und auf den Punkt zu bringen (M=3,14; SD=1,080) sowie besser Gespräche zu führen (M=3,24; SD=1,131), werden im Durchschnitt eher mittelmäßig mit teils/teils eingeschätzt. Die eher geringfügige Einschätzung der Entwicklung der Kommunikationskompetenz könnte damit erklärt werden, dass es sich bei den Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge um Personen mit mehrjähriger pflegeberuflicher Erfahrung handelt, das Ausgangsniveau in diesem Bereich daher bereits relativ hoch ist und der eigene Kompetenzgewinn entsprechend niedrig eingeordnet wird.

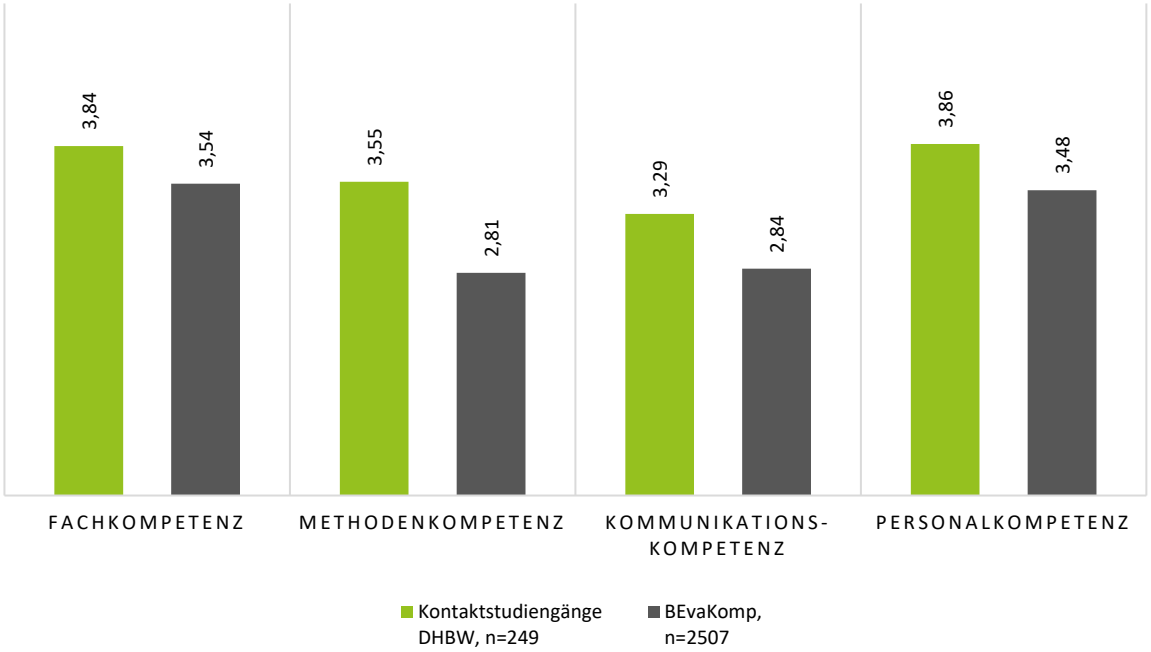

Abbildung 2: Mittelwerte[5] der subjektiv eingeschätzten Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge im Vergleich mit BEvaKomp-Kompetenzkategorien (eigene Darstellung)

Der größte Unterschied in den subjektiv eingeschätzten Kompetenzen der Kontaktstudierenden mit der Vergleichsgruppe der traditionell Studierenden findet sich bezüglich der Methodenkompetenz (vgl. Abbildung 2). Die Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge geben an, nun besser nach Informationen suchen (*M*=3,83; SD=1,009) sowie ihre Arbeit organisieren (*M*=3,43; SD=1,052) zu können, weiterhin konnten sie ihre Arbeitstechniken verbessern (*M*=3,42; SD=1,054). Es kann angenommen werden, dass bezüglich dieser Items die fakultativen Unterstützungsangebote sowie die Brückenkurse einen positiven Effekt erzeugen.

Fazit und Forschungsbedarf

Die Implementierung der Kontaktstudiengänge, welche im Rahmen des Projektes *OPEN* an der DHBW Stuttgart entwickelt, erprobt und durchgeführt werden, erfolgt durchgängig nach dem Prinzip der Kompetenzorientierung. Eine erfolgreiche Umsetzung kann aufgrund der positiven Kompetenzselbsteinschätzung bzw. des überdurchschnittlichen Kompetenzzuwachses der Teilnehmenden bestätigt werden.

Des Weiteren zeigen verschiedene *Durchlässigkeitsindikatoren,* wie die anteilig hohe Zahl der Kontaktstudierenden, die in den regulären Bachelor-Studiengang übergehen, oder der zunehmende Anteil von Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft, dass die Einführung von Kontaktstudiengängen eine positive Wirkung auf die Öffnung von Hochschulen hat. Diese Erfahrungen und Ergebnisse bestätigen die Forderung und die Notwendigkeit eines verstärkten Ausbaus von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildungen an deutschen Hochschulen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht bezüglich der Implementierung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen in die pflegeberufliche Praxis. Auch wenn die internationale Studienlage Nachweise zur Wirksamkeit von höheren Pflegekompetenzen in der Patientenversorgung erbracht hat (Aiken et al., 2016), stehen entsprechende empirische Erkenntnisse und Belege für Deutschland noch aus (Deutscher Pflegerat (DPR)/Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP), 2014, S. 2).

[5] Die Einschätzung erfolgt mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala mit den folgenden Skalenwerten: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=teils/teils, 4=trifft ziemlich zu, 5=trifft völlig zu.

Literatur

Aiken, Linda, Douglas Sloane, Peter Griffiths, Anne Marie Rafferty, Luk Bruyneel, Matthew McHugh, Claudia Maier, Teresa Moreno-Casbas, Jane Ball, Dietmar Ausserhofer & Walter Sermeus (2016). Nursing skill mix in European hospitals: cross-sectional study of the association with mortality, patient ratings, and quality of care. *BMJ Quality & Safety,* November 2016(0), 1-10.

Bologna Working Group (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area. Bologna Working Group report on qualifications frameworks*. Kopenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.

Braun, Edith, Burkhard Gusy, Bernhard Leidner& Bettina Hannover (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica, 54*(1), 30-42.

Deutscher Pflegerat (DPR), Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) (2014). *Arbeitsfelder akademisch ausgebildeter Pflegefachpersonen*. Abgerufen von http://www.deutscher-pflegerat.de/Fachinformationen/2015-04-17-DGP-Papier_final.pdf

DHBW – Duale Hochschule Baden-Würrtemberg (2017). *BMBF-Projekt OPEN – OPen Education in Nursing*. Abgerufen von http://www.dhbw-stuttgart.de/themen/forschung/fakultaet-wirtschaft/drittmittelforschung/bmbf-projekt-open/

Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Abgerufen von http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=URISERV:c11047

Europäische Kommission (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF).* Abgerufen von http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf

Leuven/Louvain-la-Neuve Kommuniqué (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 28. Und 29. April in Leuven/Louvain-la-Neuve.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf

Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Pellert, Ada (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 69-85). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Prager Kommuniqué (2001). *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf

Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Simon, Anke, Claudia Eckstein, Katrin Heeskens, Bettina Flaiz & Ulrike Kienle (2016). Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge. Wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen als niedrigschwelliges Studieneinstiegsangebot. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung,* 2016(1), 27-33.

Simon, Anke & Bettina Flaiz (2015). Der Bedarf hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte aus Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Expertenbefragung. *Pflege & Gesellschaft, 20*(2), 154-172.

Simon, Anke, Bettina Flaiz & Katrin Heeskens (2015). Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung. In Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. (S. 90-97). Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129917

Vervecken, Dries, Immanuel Ulrich, Edith Braun & Bettina Hannover (2010). Lehre und Studium professionell evaluieren: kompetenzorientierte Lehrevaluation mit BEvaKomp. In Philipp Pohlenz & Antje Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 153-165). Bielefeld: UVW Webler.

Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Drs. 2411-12. Berlin. Abgerufen von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf

Wolter, Andrä & Ulf Banscherus (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story“? In Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt (*S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.

Kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Studienangeboten und nachhaltiger Nutzen von Kompetenzprofilen

Janina Burger und Veronika Scheuermann

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Erstellung von Kompetenzprofilen für bestehende Studienangebote am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern im Rahmen des Projektes *Offene Kompetenzregion Westpfalz* (OKWest). Ausgehend von der Auseinandersetzung mit typischen Berufs- und Tätigkeitsfeldern sowie Anforderungen an Absolventinnen und Absolventen des jeweiligen Fachs wurde in Zusammenarbeit mit den für den Studiengang zuständigen Mitarbeitenden ein Kompetenzprofil entwickelt, das darstellt, was die Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Studiums „können" sollen. In einem weiteren Schritt ermöglicht das Kompetenzprofil die Weiterentwicklung und Anpassung von Studienangeboten, was vor allem im Rahmen von Re-Akkreditierungen eine sinnvolle Unterstützung darstellen kann. So können Konsequenzen für die Studiengangentwicklung und -gestaltung abgeleitet und curriculare Änderungen begründet werden, was in diesem Beitrag am Beispiel des Master-Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit" gezeigt wird. Zusätzlich dient das Kompetenzprofil als Element für Unterstützungsangebote zur (Weiter-) Entwicklung von Angeboten, die nachhaltig in die Strukturen des DISC integriert werden sollen.

Die Erstellung von Kompetenzprofilen für Studiengänge in OKWest I

Das Projekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz* ist ein Verbundprojekt der Hochschule (HS) Kaiserslautern, der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern mit dem Distance and Independent Studies Center (DISC) und des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Während der ersten Projektphase stand die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen und damit verbunden die kompetenzorientierte Gestaltung von Bildungsprozessen an den Hochschulen im Vordergrund. Ziel der zweiten Projektphase ist, die Ergebnisse und Produktentwicklungen der ersten Phase weiterzuführen, zu überprüfen und nachhaltig zu implementieren.

In der ersten Projektphase wurden mithilfe einer hochschulübergreifenden Vorgehensweise (HS und TU Kaiserslautern) studiengangspezifische *Kompetenzprofile* entwickelt, auf deren Basis neue Studienangebote entstanden. Die Kompetenzprofile orientieren sich am „Outcome" und spiegeln das berufsfeldbezogene Handlungsvermögen der Absolventinnen und Absolventen wider (Donner, Schusterová & Wiemer, 2015). Mithilfe des Kompetenzprofils wurde also beschrieben, über welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen verfügen sollen, um das Curriculum darauf aufbauend zu entwickeln. Dabei wurden wissenschaftliche Inhalte, die Anwendung relevanter Methoden, generische Dispositionen und die Fähigkeit, verantwortlich und selbstständig zu handeln, verbal miteinander verbunden, um eine Fähigkeit zum Handeln (ability to act) auszudrücken (Vogel, 2014). Auf Grundlage des im Projekt entwickelten *KERN-Modells* erfolgte in einem ersten Schritt die Auseinandersetzung mit typischen Berufs- und Tätigkeitsfeldern mithilfe leitfadengestützter ExpertInneninterviews und Dokumentenanalysen (*K*onfrontation). Anschließend wurden die identifizierten Anforderungen im Sinne der Logik des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) systematisiert (*E*laboration) (für weiterführende Informationen siehe DQR, 2013) und daraus durch Formulierung von wesentlichen Kompetenzen ein übergeordnetes Kompetenzprofil entwickelt (*R*ekonstruktion). In einem letzten Schritt ergeben sich daraus Konsequenzen für die (Weiter-) Entwicklung von Studienangeboten (*N*achhaltigkeit) (Wanken & Vogel, 2015). In der ersten Projektphase entstanden auf Basis dieses Modells unter anderem der Bachelor-Studiengang „Medizin- und Biowissenschaften" an der Hochschule Kaiserslautern und der Master-Fernstudiengang „Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation" am DISC der TU Kaiserslautern (Donner et al., 2015). Am DISC wurde in der ersten Projektphase weiterhin ein bereits bestehender Studiengang („Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen") weiterentwickelt, wobei die stringente Ausrichtung des Curriculums an der Kompetenzorientierung im Vordergrund stand (Pielach, 2015).

Modifizierung und Anwendung des Modells in der zweiten Projektphase

Mit dem Ziel einer breiteren Anwendung des KERN-Modells für bereits bestehende Studienangebote am DISC wurde das methodische Vorgehen in der zweiten Projektphase modifiziert (vgl. Abbildung 1). Am Anfang der Entwicklung fand ein Workshop mit allen Programmmanager_innen der Studiengänge statt, für die ein studiengangspezifisches Kompetenzprofil entwickelt werden sollte. In diesem Workshop ging es in erster Linie darum, die Verantwortlichen über die Vorgehensweise zu informieren, ihre Rolle im Prozess zu klären und relevante Informationen zu den einzelnen Studiengängen zu erhalten (vgl. Abbildung 1, Schritt A).

Konfrontation

Die *leitfadengestützte Befragung* der beruflichen und wissenschaftlichen Expertinnen und Experten in der K-Phase *(Konfrontation)* erfolgte in der zweiten Projektphase durch eine Online-Befragung statt durch ExpertInneninterviews. Dies ermöglichte zeitgleiche Befragungen in mehreren Studiengängen und führte zu einer Minimierung des zeitlichen und personellen Aufwands im Projektteam, da keine Interviews geführt und transkribiert werden mussten. Zusätzlich erlaubt der Einsatz einer Online-Befragung die zeit- und ortsunabhängige Beantwortung der Fragen durch die Expertinnen und Experten. Aufgrund der Analyse bereits bestehender Studienangebote entschied man sich außerdem für eine Anpassung der Zielgruppe der Befragung. Während in der ersten Projektphase auch externe Expertinnen und Experten befragt wurden, umfasste der Teilnehmerkreis in der zweiten Projektphase, welche der Weiterentwicklung und Überarbeitung dient, ausschließlich Personen aus dem direkten Umfeld des Studiengangs, darunter fachliche Leitung, Lehrende (u.a. externe Dozentinnen und Dozenten mit langjähriger Berufserfahrung und Personen aus dem jeweiligen Fachbereich), Prüfende, Autorinnen und Autoren der Studienmaterialien, Programmmanagerinnen und Programmmanager (Studiengangkoordination am DISC), Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen. Ziel dieser Entscheidung war, die vorhandenen Ressourcen und die Expertise dieses Personenkreises für die Weiterentwicklung des jeweiligen Studiengangs zu nutzen. Auch hier zeigen sich die Vorteile einer Online-Befragung, da das DISC als Fernstudienzentrum zu großen Teilen mit Honorarkräften aus dem gesamten Bundesgebiet zusammenarbeitet. Zusätzlich wurde, wie auch in der ersten Projektphase, eine *Dokumentenanalyse* durchgeführt, welche in der zweiten Projektphase Stellenausschreibungen, Fachliteratur und das bereits bestehende Modulhandbuch umfasste (vgl. Abbildung 1, Schritte B-D).

Der Fokus bei der Erstellung des Kompetenzprofils lag auf den Ergebnissen der ExpertInnenbefragung. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse als Blick nach außen wurden ergänzend dazu betrachtet und – angepasst an die vorhandenen (personellen) Ressourcen sowie unter Berücksichtigung der Zielgruppe und der Ausrichtung des Studiengangs – für die Weiterentwicklung der Angebote berücksichtigt. Die Auswahl der Expertinnen und Experten für die Online-Befragung sowie der geeigneten Fachliteratur und der Portale für die Suche nach Stellenausschreibungen erfolgte nach dem ersten Workshop durch die Programmmanagerinnen und -manager.

Elaboration und Rekonstruktion

Die *Elaborationsphase* (E-Phase) wurde im Wesentlichen nicht verändert. Die Ergebnisse der Analyse wurden zunächst vorstrukturiert und mithilfe von Codes und Sub-Codes in verschiedene Aufgaben- und Themenbereiche unterteilt, um eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen. So konnte bereits zu diesem Zeitpunkt ein grober *Vorschlag für das studiengangspezifische Kompetenzprofil* erstellt werden (vgl. Abbildung 1, Schritt E). Dieses diente als Basis für die darauffolgenden *studiengangspezifischen Workshops mit den zuständigen Programmmanagerinnen und -managern*, die außer für die Betreuung und Beratung der Studierenden auch für die Auftragsvergabe an Referentinnen und Referenten sowie Autorinnen und Autoren und zudem auch für die inhaltliche und didaktische Weiterentwicklung der Angebote mitverantwortlich sind.

Im Rahmen der Workshops wurden die Analyseergebnisse erneut gesichtet und *fünf bis acht Kernkompetenzen* formuliert, über die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs nach erfolgreichem Abschluss verfügen sollen (R-Phase, *Rekonstruktion*). Da zuvor eine Strukturierung nach Aufgaben- und Themenfeldern stattfand,

wurden die Befragungsergebnisse erst nach der Formulierung der Kernkompetenzen in die Kompetenzbereiche nach DQR untergliedert und den jeweiligen Kernkompetenzen zugeordnet (vgl. Abbildung 1, Schritt F).

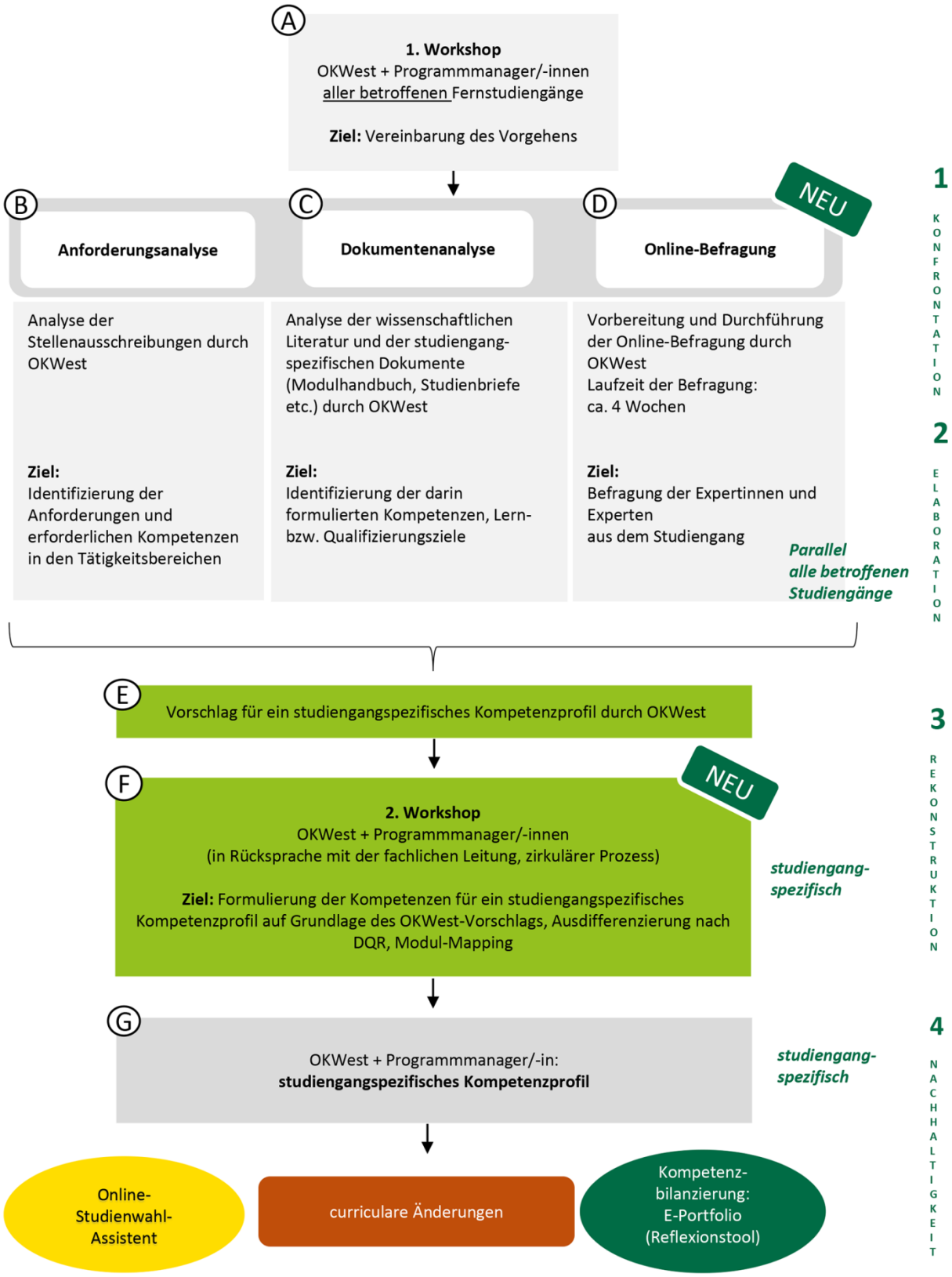

Abbildung 1: Vorgehen zur Entwicklung studiengangspezifischer Kompetenzprofile am DISC der TU Kaiserslautern (eigene Darstellung)

Dabei wurde auch Bezug auf die bereits bestehenden Inhalte des Studiums genommen. So wurden für jede der formulierten Kompetenzen Wissensinhalte, methodische Fähigkeiten und personale Eigenschaften gesammelt, die zur Entwicklung der Kompetenz als notwendig angesehen werden und daher im Studiengang berücksichtigt werden müssen.

Während die Kompetenzprofilerstellung in der ersten Projektphase hauptsächlich durch die Projektmitarbeitenden durchgeführt wurde, hatten diese im Rahmen der Workshops in der zweiten Projektphase hauptsächlich eine beratende und begleitende Funktion. Ziel und Zweck der Workshops war somit, die Studiengangverantwortlichen mit dem KERN-Modell vertraut zu machen, um eine nachhaltige Implementierung der Kompetenzprofilerstellung in die Strukturen des DISC auch im Anschluss an die Projektlaufzeit zu ermöglichen. In der praktischen Arbeit zeigte sich, dass eine klare Trennung der E- und R-Phase nicht möglich ist, da sich die Phasen teilweise überschneiden.

Nachhaltigkeit

In einer letzten Phase dient das Kompetenzprofil der Weiterentwicklung des Studiengangs, da sich daraus Konsequenzen, wie curriculare Änderungen oder die Wahl kompetenzorientierter Lern- und Prüfszenarien, für das jeweilige Studienangebot ableiten lassen *(Nachhaltigkeit).* Das studiengangspezifische Kompetenzprofil findet anschließend außerdem Einsatz in einem Online-Studienwahl-Assistenten und einem Reflexions-Tool in Form eines E-Portfolios, die beide ebenfalls im Projekt entwickelt wurden (siehe weiter unten).

Angewendet wurde das KERN-Modell in der zweiten Projektphase vorrangig bei Studienangeboten, die aktuell im Re-Akkreditierungsverfahren sind, da zu diesem Zeitpunkt die beste Möglichkeit besteht, Änderungen vorzunehmen und den Studiengang an aktuelle Herausforderungen anzupassen und weiterzuentwickeln. Durch die Anforderungsanalyse konnte außerdem die Relevanz bestehender Überlegungen zu neuen Themen und Schwerpunkten für den jeweiligen Studiengang überprüft und die Umsetzung in die Praxis angestoßen werden.

Beispiel: Weiterentwicklung des Master-Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“

Der Kreis der angefragten Fachexpertinnen und Fachexperten für den Studiengang „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ setzte sich aus 13 Personen zusammen, von denen sechs an der Befragung teilnahmen. Die Analyse der Befragungsergebnisse, die Dokumentenanalyse sowie die Vorstrukturierung der Ergebnisse erfolgten durch die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter. Dabei wurden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse den Ergebnissen der Online-Befragung gegenübergestellt und durch diese ergänzt, wenn sie relevant für die Weiterentwicklung des Studiengangs erschienen. In einem ersten Gespräch mit dem zuständigen Programmmanager wurden nun zunächst bereits vorhandene Überlegungen zur Weiterentwicklung des Studiengangs gesammelt. Als mögliche neue Inhalte wurden unter anderem die Themen „interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Kommunikation“ und „partizipative Methoden“ festgehalten. Bei der Sichtung der Analyseergebnisse zeigte sich, dass der professionelle Umgang mit Interkulturalität und das Anwenden partizipativer Methoden auch hier als relevante Kompetenzen für Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs ermittelt wurden. Somit wurden diese in das übergeordnete Kompetenzprofil integriert, welches anschließend im Rahmen mehrerer Workshops erstellt wurde („Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, Besonderheiten interkultureller Interaktion angemessen zu berücksichtigen und dabei partizipative Methoden und Ansätze anzuwenden.“). Das entwickelte Kompetenzprofil wurde anschließend der fachlichen Leitung des Studiengangs vorgelegt und daraus resultierende Verbesserungswünsche und -vorschläge in das Endprodukt eingearbeitet.

Um eine stärkere Verankerung dieser Kompetenz im Studium zu gewährleisten, wird nun im Rahmen der Re-Akkreditierung ein neues Modul („Interkulturelle Kommunikation und partizipative Methoden“) entwickelt. Dazu werden folgende Studienbriefe erstellt:

- „Interkulturelles Management und interkulturelle Kommunikation zur Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung“
- „Partizipative Methoden und Ansätze in der Entwicklungszusammenarbeit“

Bei der Entwicklung des Profils zeigte sich, dass nicht alle Analyseergebnisse berücksichtigt werden können. Dies betraf besonders im Fall des Studiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ die Analyseergebnisse aus Stellenausschreibungen, da viele Anforderungen zu spezifisch und somit nicht für die (gesamte) Zielgruppe des Studiengangs relevant waren und/oder die genannten Kompetenzen nicht im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums erworben werden können. Gerade bei der Bewertung der Ergebnisse aus Stellenausschreibungen ist zudem zu beachten, dass die Analyse eine Momentaufnahme darstellt und genannte Anforderungen schon in naher Zukunft im Berufsfeld nicht mehr unbedingt von Bedeutung sein müssen. Daher gilt es abzuwägen, welche Anforderungen tatsächlich zukünftig relevant sind und bleiben und somit sinnvoll in den Studiengang integriert werden können.

Nachhaltige Verankerung des Kompetenzprofils

Neben der kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Studienangebote dient das Kompetenzprofil Lehrenden sowie Autorinnen und Autoren der Studienmaterialien als Orientierungshilfe, um ihre eigenen Veranstaltungen oder Studienbriefe im Gesamtrahmen des Studiengangs zu verorten, Querverweise zu anderen Veranstaltungen und Modulen herzustellen und eine insgesamt stärkere Kompetenzorientierung zu gewährleisten.

Des Weiteren ist das Kompetenzprofil im *Online-Studienwahl-Assistenten* (OSA) integriert, der im Rahmen des Projektes entwickelt wurde. In der ersten Projektphase wurde bereits ein OSA zum Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ erstellt (für weitere Infos: Hardt & Marx, 2015), aktuell werden weitere OSA entwickelt, die bis Projektende veröffentlicht werden sollen. Der OSA verfolgt mehrere Zielsetzungen: Zum einen stellt er Studieninteressierten wichtige Informationen über das Fernstudium am DISC allgemein und zum ausgewählten Studiengang insbesondere zur Verfügung, zum anderen haben Studieninteressierte die Möglichkeit, ihre Erwartungen und Vorstellungen mit den tatsächlichen Inhalten und Anforderungen des Studiums abzugleichen. Im OSA des jeweiligen Studiengangs befindet sich ein Abschnitt zum Thema „Kompetenzentwicklung im Studium“, in dem das Kompetenzprofil des jeweiligen Studiengangs verankert ist. Daran können Studieninteressierte sehen, was sie vom Studium erwarten können und welche spezifischen Kompetenzen sie durch das Studium entwickeln können bzw. was sie nach dem Studium „können“ sollten. Der Online-Studienwahl-Assistent bietet damit eine Entscheidungshilfe bei der Frage, ob der Studiengang den persönlichen Ansprüchen und Anforderungen des oder der Interessierten gerecht wird und als Studiengang infrage kommt.

Aktuell wird im Rahmen des Projekts außerdem an einem E-Portfolio-Konzept gearbeitet, das den Fernstudierenden als Unterstützungsangebot zur Verfügung gestellt werden soll. Mithilfe des Tools soll den Studierenden eine Möglichkeit geboten werden, ihre eigenen Kompetenzentwicklungsprozesse im Verlauf des Studiums zu reflektieren, Lerntagebuch zu führen und sich stetig neue Entwicklungsziele zu setzen. Als Grundlage dient auch hier das studiengangspezifische Kompetenzprofil, an dem sich die Studierenden zu Beginn eines neuen Semesters selbst einschätzen und somit ihre Entwicklung im Laufe des Studiums dokumentieren können.

Fazit und Ausblick

Mit dem KERN-Modell in modifizierter Form steht dem DISC ein Instrument zur Verfügung, welches eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung der bestehenden Studiengänge auf Basis der vorhandenen personellen Ressourcen und Expertise unterstützt und vor allem im Rahmen von Re-Akkreditierungen hilfreich sein kann, um die Studienangebote regelmäßig zu verbessern und den aktuellen Anforderungen anzupassen. Um den Einsatz des KERN-Modells und die daraus resultierenden Kompetenzprofile für das gesamte und breit gefächerte Studienangebot des DISC auch nach der Projektlaufzeit zu gewährleisten, könnte eine weitere Modifizierung des Modells oder eine Anpassung der methodischen Vorgehensweise notwendig werden. Ziel einer erneuten Anpassung könnte eine weitere Minimierung des Zeit- und Arbeitsaufwands sowie die Vereinfachung des Analyseverfahrens sein, um Programmmanagerinnen und -managern sowie anderen Akteurinnen und Akteuren in der Studiengangentwicklung die Anwendung auch ohne Begleitung und Beratung des Projektteams zu ermöglichen. Zu prüfen ist auch, inwiefern die Art der Dokumente für die Analyse des Berufsfeldes angepasst werden

müsste, da sich insbesondere in Stellenausschreibungen Anforderungen finden, die nur kurzfristigen Bestand haben, und daher in einem Studiengang nicht berücksichtigt werden können.

Die Implementierung von Kompetenzprofilen und ganzheitlicher Kompetenzorientierung setzt Offenheit gegenüber Veränderungen sowie ein einheitliches Kompetenzverständnis von allen Beteiligten voraus. Um die Anwendung des Modells auch nach Projektlaufzeit weiterzuführen, ist es unbedingt erforderlich, die Vorgehensweise mithilfe von Leitfäden und Handreichungen transparent festzuhalten und somit eine einheitliche Anwendung zu gewährleisten.

In der praktischen Arbeit hat sich außerdem gezeigt, dass die Entwicklung von Kompetenzprofilen in den studiengangspezifischen Workshops auch für die jeweiligen Programmmanagerinnen und Programmmanager einen großen Mehrwert darstellt, da diese sich noch intensiver als in der täglichen Arbeit mit den Inhalten und Zielen des Studienprogramms auseinandersetzen, ein besseres Verständnis für die Notwendigkeit der Kompetenzorientierung entwickeln und Ideen zur Weiterentwicklung in die Praxis transferieren konnten. Die Bereitschaft und aktive Mitarbeit der Programmmanagerinnen und Programmmanager ist in diesem Prozess eine unabdingbare Gelingensbedingung.

Zusätzlich stellt das Kompetenzprofil ein informatives Marketing-Element dar, da es einen groben Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen für Studieninteressierte bietet und bei der Wahl des geeigneten Studiengangs unterstützen kann.

Literatur

Donner, Noëmi, Lenka Schusterová & Silke Wiemer (2015). Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Studiengangsprofile. In Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation.* Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. (S. 61-67). Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129917

DQR (2013*). Handbuch zum deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf

Hardt, Katharina & Christopher Marx (2015). Online-Studienwahl-Assistenten als virtuelle Übergangsberatung. In Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.), *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (S. 269-282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pielach, Martin (2015). Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculums im Fernstudiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“. In Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.), *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (S. 181-190). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vogel, Christian (2014). Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Hochschule. In Rolf Arnold & Konrad Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 212-232). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wanken, Simone & Christian Vogel (2015). Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studiengänge – das KERN-Modell. In Rolf Arnold, Konrad Wolf & Simone Wanken (Hrsg.), *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (S. 149-158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kompetenzorientierte Didaktik konkret

Eva Weyer

Abstract

Studierende wollen mit ihrer (Berufs-) Erfahrung ernst genommen werden. Unternehmen wünschen sich sowohl kritisch als auch kreativ denkende Absolvent_innen, die nicht nur Fachwissen haben, sondern es auch in komplexen Problemstellungen anwenden können. Hochschulen haben sich durch die Bologna-Reform und Akkreditierungsbedingungen an die Lernergebnisorientierung gewöhnt. All dies passt unter dem Stichwort Kompetenzorientierung zusammen. Was häufig noch fehlt, sind kompetenzorientierte Methoden für die Lehre, denn in vielen Bereichen haben sich Hochschulen bisher mehr auf die Lehrenden als auf die Lernenden und deren Kompetenzen konzentriert. Dieser Beitrag zeigt auf, was eine kompetenzorientierte Didaktik bewirken kann und erläutert an ausgewählten Beispielen, wie sie umgesetzt wird.

Weg vom Vermitteln – hin zu individuellen Lernprozessen

> „Die Überschätzung des ‚Vermittelns' ist eher eine lernkulturelle Gewohnheit mit einer oft skandalös geringen Nachhaltigkeit" (Arnold & Erpenbeck, 2015, S. 3)

Bisher hat sich die gesellschaftliche Vorstellung von Lehren und Lernen sehr stark auf die Lehrinhalte und die lehrende Person konzentriert (Arnold & Erpenbeck, 2015). Das heißt, dass Lehrende als Ausgangspunkt jeglichen Lernens gesehen wurden und noch werden. Dies zeigt sich etwa daran, dass Nachweise über Qualifikationen stärker an den Lernort gebunden sind als an die individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden. Non-formal und noch stärker informell erworbene Kompetenzen werden bislang in vielen Bereichen kaum angerechnet oder überhaupt als relevant eingeschätzt.

Die in Universitäten und Hochschulen oft übliche Hierarchie der Kompetenzdimensionen[1] lässt sich gut illustrieren am Beispiel der Vorlesung (vgl. Tabelle 1): Im Zentrum steht das Wissen, das durch eine_n Professor_in „vermittelt" werden soll und auch in der abschließenden Klausur geprüft wird. Relevante Fertigkeiten für die Umsetzung oder Anwendung des Wissens werden entweder in die Selbstlernzeit verschoben und den Studierenden selbst überlassen oder in einem Tutorium geübt, das i.d.R. von studentischen Mitarbeiter_innen geleitet wird. Personale Kompetenzen werden in diesem Modell nicht erfasst, es wird aber mit Beendigung des Studiums davon ausgegangen, dass die Studierenden über einige sogenannte Soft Skills verfügen, in denen auch personale Kompetenzen enthalten sind.

Tabelle 1: Lernen in der Vorlesung (eigene Darstellung)

Lernsetting	Art des Kompetenzerwerbs	Verbindlichkeit	Kompetenzdimensionen
Vorlesung	formal	verpflichtend	Wissen
Tutorium	non-formal	freiwillig	Wissen und Fertigkeiten
Selbstlernzeit, alleine oder in Lerngruppen	informell	selbstorganisiert	Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit

Nach dem Bologna-Prozess rücken Kompetenzen und Lernergebnisse bei der Vergabe von Hochschul-Qualifikationen in den Vordergrund (z.B. Mörth, 2016). Das bedeutet, dass Lernergebnisse in den verschiedenen Dimensionen wichtiger werden und das rein abstrakte Fachwissen nicht mehr im Zentrum steht. Es bedeu-

[1] Diesem Text liegt das Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens zugrunde (vgl. Beitrag von Weyer, Wachendorf & Mörth in dieser Handreichung).

tet auch, dass Lernende mit ihren Bedarfen, ihren Fähigkeiten und ihrer Lernbiografie stärker berücksichtigt werden (vgl. Beitrag von Weyer, Wachendorf & Mörth in dieser Handreichung). Eine kompetenzorientierte Hochschule stellt das Lernen und damit auch die individuellen Lernenden in den Mittelpunkt. Durch einen umfassenden Kompetenzbegriff werden Lernprozesse, die bisher eher informell liefen, mit erfasst: Neben Wissen auch Fertigkeiten und insbesondere soziale Kompetenz und Selbstständigkeit zu trainieren, wird inzwischen als Aufgabe des von Professor_innen gestalteten Lernangebots gesehen. Die Frage nach passenden didaktischen Formaten und Methoden ist damit im Zentrum der Kompetenzwende[2].

Die Vorstellung von der „Vermittlung" von Wissen durch die Lehrenden wird dabei abgelöst von der Begleitung individueller Lernprozesse. Dem liegt ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde: Damit die Lernenden Kompetenzen aufbauen, reicht die Lehrtätigkeit nicht aus. Die Lernenden müssen selbst aktiv werden, sich mit dem Gegenstand aktiv auseinandersetzen und das Wissen inklusive zugehöriger Orientierungen, Bewertungen, Erfahrungen etc. selbst konstruieren. Dabei wird das Gelernte umso handlungswirksamer, je besser es vernetzt wird:

> „Am wichtigsten ist also das Gegenteil von Pauken, nämlich das selbstständige Durchdringen des Stoffes. Dies bedeutet im Gedächtnis, dass bei der Konsolidierung der entsprechenden Gedächtnisinhalte Verbindungen zu anderen Wissensschubladen hergestellt und sogar neue Schubladen angelegt werden, in denen das Wissen abstrahiert, systematisiert und damit viel leichter auf andere Fälle übertragbar wird. Intelligenz ist zum großen Teil angeboren, Expertenwissen kann man sich anpauken, klug [bzw. kompetent; Anm. d. Autorin] wird man nur durch hochgradige Vernetzung des eigenen Wissens." (Roth, 2009, S. 67)

Die Methoden der kompetenzorientierten Hochschuldidaktik sollten daher darauf abzielen, dass

- Studierende selbst aktiv werden,
- Studierende neue Lerninhalte mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen verknüpfen können,
- die persönliche Relevanz für die Studierenden deutlich wird,
- es einen Handlungsbezug gibt sowie
- verschiedene Zugänge geboten werden, die unterschiedliche Sinne und Präferenzen ansprechen (sprachlich oder visuell, auf Papier oder im Internet, im Seminarraum oder draußen, in der Gruppe oder alleine).

Wo kompetenzorientierte Didaktik bereits etabliert ist

Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm und Harteis (2011) stellen in einer empirischen Studie fest, „dass im vorhandenen Lehrkörper der Hochschulen kaum Vorstellungen existieren, wie kompetenzorientierte Lehre und Prüfung zu realisieren sind" (S. 114). Dennoch ist Kompetenzorientierung an der Hochschullehre nicht ganz neu. Insbesondere die Universities of Applied Sciences, früher Fachhochschulen genannt, haben seit jeher einen besonderen Praxisbezug und daher oft entsprechende didaktische Formate.

In der hochschulischen Weiterbildung finden Cendon, Mörth und Schiller (2016) in Interviews mit Lehrenden die zentrale Kategorie „an Erfahrungen anknüpfen" (S. 203), welche durch verschiedene kompetenzorientierte Strategien wie Lernen im Austausch und Anregung zur Reflexion erreicht wird.

In der Berufs- und Erwachsenenbildung (Arnold & Erpenbeck, 2015) wird schon länger kompetenzorientiert gearbeitet, und auch die kindheitspädagogischen Studiengänge sind sehr stark kompetenzorientiert ausgerichtet – insbesondere, da hier Parallelen zwischen ihrem Arbeitsfeld und dem Lernen in der Hochschule bestehen (Weyer, Völkel & Ribeiro, 2015).

[2] Mit dem Begriff Kompetenzwende ist ein pädagogischer Diskurs gemeint, in dem Kompetenz in den Vordergrund tritt und dabei andere Begriffe, wie Bildung, zurückdrängt (Nuissl, Schiersmann & Siebert, 2002). Die Kompetenzwende bezeichnet aber auch Maßnahmen, die ergriffen werden, um Kompetenzorientierung umzusetzen, und Veränderungen, die sich dadurch ergeben.

Ayad Al-Ani (2016) illustriert eindrücklich, wie Lernende bereits heute daran gewöhnt sind, über verschiedene (meist über das Internet) vernetzte Angebote selbst Inhalte zu kreieren, sich eigene Lernwege zu suchen, die ihnen am besten passen und kooperativ Produkte herzustellen. Was sich hier ungesteuert in Bezug auf Lehr-Lern-Kulturen etwa im Bereich Technik und IT entwickelt, hat in relativ kurzer Zeit ein enormes Potenzial freigesetzt und die Hochschulen als behäbige staatliche Institutionen vielfach abgehängt. Um an den Bedarf von Unternehmen, das Innovationspotenzial kleinerer Netzwerke sowie die Lerngewohnheiten junger Menschen anschlussfähig zu sein, ist Aufholbedarf angesagt, der sich in derzeit unzähligen Konferenzen, Plattformen (z.B. das Hochschulforum Digitalisierung des Stifterverbandes) und Dokumenten (z.B. Kultusministerkonferenz, 2016) zum Thema Digitalisierung abzeichnet.

Ausgewählte didaktische Methoden für vielfältige Lernkontexte

Selbstgesteuertes, vernetztes und handlungsorientiertes Lernen ist unter anderem – aber nicht nur – mit digitalen Hilfsmitteln möglich. Daher werden im Folgenden ausgewählte kompetenzorientierte Methoden und ein kompetenzorientiertes Format vorgestellt, die besonders wandelbar sind und sich für unterschiedliche Fachkulturen und heterogene Teilnehmende eignen.

Methoden, um einen einheitlichen Wissensstand herzustellen

Fast immer sind Lehrende zu Beginn Ihrer Veranstaltungen damit konfrontiert, dass ihre Teilnehmenden sich mit den Inhalten schon unterschiedlich stark auseinandergesetzt haben. Statt mit einem Vortrag, Text oder Video die Grundlagen für alle zu wiederholen und dabei zu riskieren, dass die Erfahreneren innerlich aussteigen, lässt sich diese Heterogenität auch methodisch einsetzen.

> „Die Teilnehmenden können in Kleingruppen ihr Fachwissen zusammentragen. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit können dann in unterschiedlicher Form präsentiert und veranschaulicht werden, wobei die Gruppen sich gegenseitig ergänzen. Dieses Verfahren hat mehrere Vorteile:
>
> - Das Wissensspektrum der gesamten Gruppe wird veranschaulicht.
> - Die Teilnehmenden, die bereits über umfangreiche Kenntnisse verfügen, sind aktiv und können diese im Diskurs vertiefen […].
> - Die Teilnehmenden, die weniger Vorwissen haben, können in der Kleingruppe eher ihre Fragen und Ideen einbringen als im Plenum […].
> - Die Teilnehmenden kooperieren miteinander und lernen sich noch besser kennen. Gleichzeitig werden überfachliche (Sozial-)Kompetenzen gestärkt.“ (Weyer & Ribeiro, im Druck, S. 17)

Durch die Notwendigkeit, sich gegenseitig Ideen, Fragen und Erfahrungen verständlich zu machen, kommen bei allen Teilnehmenden die vier verschiedenen Kompetenzdimensionen (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) zusammen. Die Kompetenzen werden vertieft, denn hier muss nicht nur erinnert, sondern auch verstanden und in sozialer Interaktion analysiert oder bewertet werden. Entsprechend der Bloom’schen Taxonomie (z.B. Bergstermann et al., 2013) werden dadurch höhere kognitive Niveaus angesprochen. Dies gilt auch für Arbeitsgruppen und Lerntandems, die Aufgaben gemeinsam lösen.

In kleineren Gruppen mit weniger als 40 Teilnehmenden bietet sich eine *Ecken-Diskussion* an, bei der in den vier Ecken des Raumes eine kontroverse These diskutiert, eine Frage beantwortet oder eine Aufgabe gelöst wird.

In jeder Gruppengröße bieten sich *Murmelgruppen* an, eine Methode, bei der sich ohne weiteren Aufbau die Studierenden mit ihren Nachbar_innen zu einer Frage austauschen. Hier wird der Wissensstand zwar nur zwischen zwei oder drei Menschen ausgeglichen, aber durch die Methode lässt sich ohne Aufwand ein individueller Bezug zum Thema herstellen.

Formative Zwischenprüfungen zur Erfassung des Lernfortschritts

Wenn sich die Studierenden nicht nur am Ende des Lernangebots, sondern bereits in dessen Verlauf mit ihrem eigenen Lernfortschritt auseinandersetzen, können sie diesen Zwischenstand für den weiteren Lernprozess nutzen. *Zwischenprüfungen* dienen den Teilnehmenden als Möglichkeit zur Wiederholung des bereits Gelernten. Zudem geben sie sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden Aufschluss darüber, welche Inhalte bereits verinnerlicht wurden und wo noch Fragen sind bzw. eventuell Bedarf nach zusätzlichen Lernangeboten besteht. Solche formativen Prüfungen sind verpflichtender Bestandteil des Seminars, werden aber nicht benotet. Stattdessen nützt ein gegenseitiges Feedback oder die Auswertung durch die Studierenden selbst der eigenen Einschätzung des selbstverantworteten Lernprozesses.

Als formative Zwischenprüfungen eignen sich zum Beispiel die *Classroom Assessment Techniques* (CAT) (Walzik, 2012). Sie geben mit relativ wenig Aufwand einen Überblick über die erreichten Lernergebnisse und kritische Themen. Zwei Beispiele hierfür sind das „Minutenpapier“ und die „dynamische Fragenliste“. Bei dem *Minutenpapier* schreiben die Teilnehmenden innerhalb von jeweils einer Minute auf zwei verschiedene Blätter, welches die wichtigsten Erkenntnisse sind, die sie aus der Veranstaltung gewonnen haben und welche Punkte noch besonders unklar sind. In der *dynamischen Frageliste* schreiben die Teilnehmenden anonym regelmäßig z.B. vor einer Pause auf, was sie noch nicht verstanden haben. Die Lehrperson verschafft sich während der Pause einen Überblick und nimmt anschließend wichtige Themen noch einmal auf. Die Listen werden dann zurückgegeben und weiter verwendet. Die Liste ist dynamisch: Geklärtes wird gestrichen, anderes präzisiert, dann kann sie wieder eingesetzt werden.

Weitere Beispiele für formative Prüfungsformen sind Umfragen mit einem *elektronischen Abstimmungssystem* (z.B. EduVote), Simulationen, Fallstudien, Rollen- und Planspiele, Lerntagebücher oder *Probeklausuren* mit gegenseitiger Auswertung bzw. Selbstauswertung. Dabei kommt es jeweils darauf an, dass die Lernenden Hinweise zum Stand ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung bekommen und den eigenen Lernprozess dadurch besser nachsteuern können.

Methoden für den Transfer

Für eine möglichst gute Vernetzung des Gelernten ist es wichtig, dieses immer wieder auf Handlungssituationen oder auf zukünftige Einsatzbereiche zu beziehen. Relativ üblich sind solche Methoden am Ende einer Lernveranstaltung, sie können jedoch auch zwischendurch eingesetzt werden.

Beispiele für *Transfermethoden* sind Rollenspiele, Fallarbeit und Simulationen. Dabei werden die Lernergebnisse konkret auf den praktischen Arbeitsbereich angewandt. Je realistischer die Situation ist, desto höher ist oft der Erkenntnisgewinn. Die Anwendung sollte begleitet sein durch Feedback und Reflexion, damit der Bezug zum Fachwissen noch deutlicher wird. Hilfreich ist auch, zusammenzutragen, was sich zukünftig in Bezug auf die Arbeit mit dem Kursthema ändern soll, wie sich Erfolge erkennen lassen und was dafür getan werden kann.

Spielerischer kann das Thema mit einem Brief in die Zukunft oder einem „Zukunftsspaziergang“ (Weidenmann, 2008, S. 258) angegangen werden. Beim *Brief in die Zukunft* schreiben Studierende Ratschläge an sich selbst, die sich aus dem Gelernten ergeben. Die Lehrperson sendet die Briefe einige Monate nach Abschluss des Kurses zur Erinnerung an die Studierenden. Beim *Zukunftsspaziergang* schreiten die Studierenden in ihrer Vorstellung oder tatsächlich alle Räume des Arbeitsplatzes ab und stellen sich vor, was sich durch das Seminar ändert.

Projektseminar als ganzheitliches, anwendungsorientiertes Format

Didaktische Methoden, wie sie oben beschrieben sind, lassen sich in verschiedene Formate wie Vorlesungen und Seminare integrieren. Noch einen Schritt weiter geht ein Format, das mit dem Fokus auf Kompetenzorientierung entwickelt wurde. Denn um vielfältige Kompetenzen zu erwerben, die zur Lösung komplexer Probleme benötigt werden, muss genau das geübt werden: Komplexe Probleme stellen sich etwa in der Projektarbeit, die Lernen, Zusammenarbeit und Anwendung verbindet und so auf die spätere berufliche Arbeit vorbereitet.

Im Projekt *Bezert* sind Zertifikatskurse im Bereich Forschungsmethoden als Projektseminar entwickelt und erprobt worden (Weyer & Ribeiro, im Druck). Hier führen die Lernenden in der Selbstlernzeit über mehrere Monate ein Forschungsprojekt durch, während sie im Präsenzteil Methodenkenntnisse erwerben bzw. vertiefen, die sie dafür benötigen. Auf diese Weise wird Wissen über Forschungsmethoden direkt mit den Praxiserfahrungen verknüpft.

Zudem werden Wissen und Fertigkeiten über Projektmanagement und Teamarbeit erworben: Die Forschungsprojekte werden in der Regel von einer Gruppe durchgeführt. Diese erstellt zu Beginn einen Projektplan und handelt Rollen[3] und Regeln für die Zusammenarbeit aus. Von eigenen schlechten Erfahrungen mit Gruppenarbeit ausgehend, werden Strategien entwickelt, um solchen Erfahrungen vorzubeugen.

Weil sehr viel Methodenwissen vorausgesetzt wird, um das Forschungsprojekt korrekt durchzuführen, benennt die Gruppe unterschiedliche Expert_innen für einzelne Themen wie Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, Dateneingabe etc. Hier können sich zusätzlich zu den Forschungsgruppen Lernteams bilden, die zusammen eine Methode erarbeiten, die sie anschließend in ihren jeweiligen Forschungsgruppen einsetzen. Dafür werden Lernmaterialien in Form von Texten, Lernvideos, Arbeitsblättern und kleinen Selbsttests von der Seminarleitung zur Verfügung gestellt.

Der Gruppenprozess wird ebenso wie der Forschungsprozess von der Seminarleitung begleitet. In der Aushandlung, der Umsetzung und der Reflexion der Zusammenarbeit werden zusätzlich für die meisten Arbeitsfelder sehr relevante personale Kompetenzen entwickelt.

Am Ende des Projektseminars können Forschungskompetenzen, ebenso wie Projektmanagement und die erforderlichen personalen Kompetenzen bescheinigt werden, weil diese benötigt wurden, um am Projektseminar teilzunehmen und es erfolgreich abzuschließen.

Projektseminare eignen sich für eine *Präsenzveranstaltung* wie oben geschildert, als *Blended-Learning-Angebot* und als *Weiterbildung*. Ein Blended Learning Design für die berufliche Weiterbildung nutzt z.B. Sauter (2013). Dabei werden in einer Kick-off-Veranstaltung Projektziele und Seminarstruktur vereinbart. Während längerer Lernphasen setzen die Teilnehmenden ihre Projekte direkt am Arbeitsplatz als Pilotprojekte um. Dabei begleiten sie sich in Lerntandems und „Koping-Gruppen“ (Sauter 2012) gegenseitig, um einander zu unterstützen, Wissen auszutauschen und zu motivieren. Der jeweilige Lern- und Projektfortschritt wird auf einer Lernplattform festgehalten und ausgetauscht. Die Seminarleitung kann zu vereinbarten Zeitpunkten und/oder nach Bedarf Rückfragen stellen, Feedback geben und zusätzliche Ressourcen bereitstellen. In Präsenzphasen werden die Erfahrungen reflektiert, gemeinsame Themen bearbeitet und Transferaufgaben gestellt.

Durch die Bündelung in Lerngruppen oder -tandems sind Projektseminare auch mit *hoher Anzahl von Studierenden* möglich, denn begleitet werden nicht z.B. 100 Individuen, sondern 15 Projekte. Die Selbststeuerung der Einzelnen und der Gruppe wird lehrmethodisch genutzt: Dadurch, dass die Inhalte von den Lernenden mithilfe der bereitgestellten Ressourcen größtenteils selbst erarbeitet werden, gewinnt die Seminarleitung Zeit, die sie in die passende Begleitung der Gruppen investieren kann. Dabei werden von ihr weitere gemeinsame Lernbedarfe identifiziert, die im Plenum angegangen werden können.

Relevante Akteur_innen und Gelingensbedingungen

In diesem Beitrag ist illustriert worden, wie vielfältig didaktische Mittel aussehen können, die bei den Lernenden eine möglichst ganzheitliche Kompetenzentwicklung anregen. Über unterschiedliche Formate können Studierende angeregt werden, selbst aktiv zu werden, einen Bezug zu sich selbst, ihren Erfahrungen und ihren (zukünftigen) Handlungsfeldern aufzubauen und so ganzheitlicher und nachhaltiger zu lernen. Die Lehr-Lern-Angebote stehen in der Hochschule jedoch nicht allein. Abschließend werden hier daher Bedingungen in ver-

[3] Mögliche Rollen sind: Moderator_in, Protokollant_in, Zeitmanager_in etc., die dauerhaft oder regelmäßig wechselnd vergeben werden können.

schiedenen Bereichen der Hochschule aufgezeigt, die zur Umsetzung solcher kompetenzorientierter Angebote beitragen.

Da sie in ihrer eigenen Biografie meist wenige Beispiele kompetenzorientierter Lehre kennengelernt haben, fehlt vielen Lehrenden eine Vorstellung davon, wie sie die Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden sinnvoll und zeiteffizient einbinden können. In diesem Beitrag sind einige Ideen zur Umsetzung gegeben. Doch darüber hinaus sollten *Lehrende* bei der Übernahme veränderter Rollen selbst kompetenzorientiert begleitet werden (Beitrag von Ribeiro in dieser Handreichung). Sie müssen über bestimmte Kompetenzen verfügen (Beitrag von Baldauf-Bergmann, Gabel, Jankow & Müller in dieser Handreichung) und dazu ggf. selbst an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. „Für die Hochschuldidaktik in der Hochschulweiterbildung wird es eine Herausforderung sein, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem sich Lehrende [...] über ihre eigenen Haltungen austauschen können“ stellen Cendon et al. (2016, S. 221) fest. Dies gilt auch für die kompetenzorientierte Didaktik in der grundständigen Lehre.

Auch *Studierende* haben in ihrem bisherigen Leben meist viele an Vermittlung orientierte Lehrangebote und wenige kompetenzorientierte Lernangebote kennengelernt und fremdeln anfangs oft, wenn sie stärker eingebunden werden. Viele Studierende sind von sich aus motiviert, zu lernen und ihre Kompetenzen zu vertiefen. Ihnen kommt eine kompetenzorientierte Didaktik nach kurzer Gewöhnung schnell entgegen. Für andere steht der Erwerb einer formalen Qualifikation im Vordergrund. Um sie ebenfalls zur aktiven Teilnahme zu motivieren, müssen die erarbeiteten Inhalte prüfungsrelevant sein. Constructive Alignment führt daher dazu, dass die Akzeptanz von kompetenzorientiertem Lernen steigt.

Dafür sollte die Kompetenzorientierung nicht nur in der einzelnen Lehrveranstaltung, sondern im ganzen *Studiengang* (Beitrag von Burger & Scheuermann in dieser Handreichung), im *Fachbereich* oder am besten *hochschulweit* verankert sein. Entsprechend wird auch schon vor Beginn eines Studiums eine andere *Studienberatung* benötigt (Beitrag von Schulz in dieser Handreichung).

Für das vernetzte, anwendungsorientierte Lernen muss auch der *Campus* entsprechende Möglichkeiten bieten. Erfahrungsräume für Studierende brauchen auch tatsächliche räumliche Möglichkeiten, die zu den Bedürfnissen der Studierenden passen und in denen sie sich wohlfühlen (Brandt & Bachmann, 2014). Labore oder Maker Spaces (Al-Ani, 2016) bzw. von Studierenden nutzbare Arbeits-, Freizeit- und Kommunikationsräume sind Anhaltspunkte für ein kompetenzorientiertes Facility Management.

Durch diese verschiedenen Faktoren kann zur Kompetenzwende in der Hochschule beigetragen werden. Das heißt konkret, dass die Studierenden in eine *kompetenzorientierte Kultur* sozialisiert werden, sodass es im Verlauf des Studiums nur noch wenig Reibungspunkte gibt und am Ende selbstständige, kritisch und kreativ denkende Absolvent_innen auf den Arbeitsmarkt kommen, die außerdem motiviert sind, über das Studium hinaus lebenslang weiter zu lernen.

Literatur

Al-Ani, Ayad (2016). Lehren in digitalen Lernwelten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 247-257). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Arnold, Rolf & John Erpenbeck (2015). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bergstermann, Anna, Eva Cendon, Luise B. Flacke, Andreas Friedrich, Christine Hiltergerke, Miriam Schäfer, Sabrina Strazny, Fabienne Theis, Nina Maria Wachendorf & Kathrin Wetzel (2013). *Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung.* Handreichung der wissen-

schaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129840

Brandt, Sabina & Gudrun Bachmann (2014). Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote). In Klaus Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 15-28). Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3142Volltext.pdf&typ=zusatztext

Cendon, Eva, Anita Mörth & Erik Schiller (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Ceylan, Firat, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm & Christian Harteis (2011). Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In Sigrun Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis.* Arbeitspapiere des BMBF, Nr. 148 (September 2011). Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf

Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* Abgerufen von https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.html

Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Nuissl, Ernst, Christiane Schiersmann & Horst Siebert (Hrsg.) (2002). Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung,* 49/2002. Bonn. Abgerufen von http://www.die-bonn.de/id/471

Roth, Gerhard (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Auflage, S. 58-68). Weinheim: Beltz (Pädagogik).

Sauter, Werner (2012). KOPING – effiziente Steuerung und Flankierung der Lernprozesse. In *Blended Solutions Blog: Wöchentlicher Blog zu innovativen Lernsystemen.* Abgerufen von http://www.blended-solutions.de/2012/06/koping-effiziente-steuerung-und-flankierung-der-lernprozesse/

Sauter, Werner (2013). „Doppeldecker-Prinzip“ für Personalentwickler. In *Blended Solutions Blog: Wöchentlicher Blog zu innovativen Lernsystemen.* Abgerufen von http://www.blended-solutions.de/2013/03/doppeldecker-prinzip-fur-personalentwickler/

Walzik, Sebastian (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.

Weidenmann, Bernd (2008). *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Weyer, Eva & Kassandra Ribeiro (im Druck). *Rahmenkonzept Zertifikatskurse. Handreichung für die Planung und Gestaltung von mit ECTS-Punkten versehenen Zertifikatskursen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin.*

Weyer, Eva, Petra Völkel & Kassandra Ribeiro (2015). *Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Delphi-Studie in Berlin und Brandenburg.* Abgerufen von http://www.eh-berlin.de/forschung/bezert/publikationen.html

We work and learn together – Interprofessionelles Lehren und Lernen zur Erweiterung beruflicher und akademischer Kompetenzen

Katrin Schulenburg, Eva-Maria Beck, Christine Blümke, Wibke Hollweg, Jutta Räbiger, Elke Kraus und Theda Borde

Abstract

Veränderte Bedarfe der Gesundheitsversorgung rücken die Bedeutung von berufsgruppenübergreifenden Kompetenzen der Gesundheitsberufe mit dem Ziel einer besseren Gesundheitsversorgung weiter in den Vordergrund. Monodisziplinäre Ausbildungssysteme, wie sie in Deutschland üblich sind, unterstützen diesen Anspruch nur bedingt. International (z.B. in Kanada) findet der Aufbau von berufsgruppenübergreifenden Kompetenzen durch interprofessionelles Lehren und Lernen in Verbindung mit verschiedenen Berufsgruppen seit vielen Jahren statt. Hierbei werden unterschiedliche Berufsdisziplinen, welche in ihrer Berufspraxis zusammenarbeiten, zu gemeinsamen Lerninhalten aus- und weitergebildet. In Deutschland verbreitet sich interprofessionelles Lehren und Lernen mittlerweile seit zehn Jahren, dennoch ist der Ausbau bei weitem noch nicht ausreichend. Hochschulische Studienangebote existieren vereinzelt. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt das an der Alice Salomon Hochschule Berlin angesiedelte Projekt *Health Care Professionals* seit 2014 einen interdisziplinären Bachelorstudiengang für vier Berufsgruppen des Gesundheitswesens. Dieser hat, aufbauend auf die Ausbildung und Berufserfahrung ihrer Studierenden, interprofessionelles Lehren und Lernen als Querschnittsthema curricular verankert.

Einleitung

Der Ausbau von hochschulischen Qualifizierungsangeboten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bringt zunehmend berufserfahrene Studierende an deutsche Hochschulen. Diese Studierenden verfügen neben einer beruflichen und/oder akademischen Ausbildung häufig auch über langjährige Berufserfahrungen. Eine Möglichkeit, berufliche Kompetenzen auch in die Hochschullehre miteinzubeziehen und die Entwicklung berufsgruppenübergreifender Kompetenzen zu fördern, ist das im Gesundheitswesen verankerte interprofessionelle Lehren und Lernen. Hierbei arbeiten Studierende gemeinsam gezielt an Problemstellungen unter Einbeziehung ihres Vorwissens und im Austausch mit anderen Professionen. Im Folgenden wird die Bedeutung interprofessionellen Lehrens und Lernens im Kontext einer Kompetenzorientierung für die hochschulische Aus- und Weiterbildung dargestellt.

Interprofessionelles Lernen zur Verbesserung der Praxis

Der demografische Wandel und damit die Zunahme von chronisch kranken und multimorbiden Patient_innen stellt das deutsche Gesundheitssystem vor Herausforderungen, die u.a. die Forderung nach mehr interprofessioneller Zusammenarbeit haben laut werden lassen (Sachverständigenrat, 2007; Wissenschaftsrat, 2012). Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen hatte sich bereits im Jahre 2007 für eine stärker integrierte Versorgung und eine verstärkte Kooperation der Gesundheitsberufe ausgesprochen (Sachverständigenrat, 2007). Der Wissenschaftsrat griff dieses gesundheitspolitische Ziel in seiner bildungspolitischen Forderung nach mehr studiengangübergreifenden Lehrveranstaltungen an den Hochschulen auf (Wissenschaftsrat, 2012).

Die World Health Organisation (WHO) definierte 2010 interprofessionelle Zusammenarbeit wie folgt:

> „Collaborative practice in health-care occurs when multiple health workers from different professional backgrounds provide comprehensive services by working with patients, their families, carers and communities to deliver the highest quality of care across settings“ (WHO, 2010, S. 13).

Während diese Definition sehr umfassend ist, findet sich bei Mitzkat, Berger, Reeves und Mahler (2016) die Beschreibung einer konkreteren Versorgungssituation mit dem Einbezug der Sozialberufe:

> „Interprofessionelle Zusammenarbeit bezieht sich auf unterschiedliche Gesundheits- und Sozialberufe, die sich in regelmäßigen Treffen austauschen, um auszuhandeln wie komplexe Versorgungsprobleme gelöst oder Leistungen bereitgestellt werden können“ (Mitzkat et al., 2016, S. 29).

Jedoch konzentriert sich diese Definition auf komplexe Versorgungssettings, wobei interprofessionelle Zusammenarbeit auch in der Primärversorgung eingesetzt, eine effiziente und effektive Zusammenarbeit verspricht (Sottas, 2016). Bisher wird in Deutschland die gesundheitliche Versorgung meist von mehreren Berufsgruppen wie z.B. Ärzt_innen, Pflegepersonen, Therapeut_innen, Sozialarbeiter_innen etc. geleistet, welche über unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen verfügen und monoprofessionell ausgebildet sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014; Robert Bosch Stiftung, 2013). Kenntnisse über die berufsspezifischen Kompetenzen der anderen Berufsgruppen fehlen häufig. Studienergebnisse aus Kanada, den USA, Großbritannien und Skandinavien weisen darauf hin, dass durch eine gut abgestimmte Zusammenarbeit der Gesundheitsberufe, insbesondere von Mediziner_innen, Pflegepersonen und Therapeut_innen, die Versorgungsqualität, die Patientensicherheit sowie die Zufriedenheit der Patient_innen und der Mitarbeiter_innen gesteigert werden können (Zwarenstein, Goldman & Reeves, 2009; Hammick, Freeth, Koppel, Reeves & Barr, 2007; Reeves, Perrier, Goldman, Freeth & Zwarenstein, 2013; Barr, 2013; Sottas, 2016).

Eine Möglichkeit, interprofessionelle Zusammenarbeit in der Praxis zu stärken, ist die Anwendung interprofessionellen Lehrens und Lernens in der Aus- oder Weiterbildung der betreffenden Gesundheitsberufe. In der Literatur wird hierzu zwischen interprofessionellem Lehren und Lernen unterschieden. *Interprofessionelles Lehren* beschreibt ein eher generelles Lehr-Lern-Szenario: „[…] occasions when two or more professions learn with, from and about each other to improve collaboration and the quality of care […]” (Freeth, Hammick, Reeves, Koppel & Barr, 2005, S. XV). Hingegen versteht sich das *interprofessionelle Lernen* als ein Teil der interprofessionellen Lehre: „Learning arising from interaction between members (or students) of two or more professions. This may be a product of interprofessional education or happens spontaneously in the workplace or in education settings […]“ (ebd.). Deutlich wird jedoch, dass beim interprofessionellen Lehren und Lernen immer mindestens zwei Berufsgruppen vertreten sein müssen. Des Weiteren impliziert es ein Lernverständnis, welches den Lehrenden nicht mehr in den Mittelpunkt des Lerngeschehens stellt. Das Lernen von-, mit- und übereinander steht im Fokus und damit der *Austausch* unter den Lernenden. Der oder die Lehrende hat die Aufgabe, Lernanreize zu geben und das Lernen zu begleiten. Dieser Lernansatz verstärkt das Ziel, zu einer besseren Gesundheitsversorgung zu gelangen, da diese Professionen auch in ihrer späteren Berufspraxis zusammenarbeiten werden.

Lerntheoretisch betrachtet, wird interprofessionelles Lehren und Lernen je nach Ausgestaltung der Lehre überwiegend mit den beiden Lerntheorien Behaviorismus und Konstruktivismus in Zusammenhang gebracht (Hean, Craddock & O’Halloran, 2009). Die Autoren Hean et al. (2009) machen den *Behaviorismus* beispielsweise an der Festlegung von konkreten *Lernergebnissen* in Curricula fest. Interprofessionelle Kompetenzen, wie Teamarbeit, Konfliktmanagement oder die Einbeziehung unterschiedlicher Professionen bei der Versorgung, werden hier u.a. genannt. Der Lernprozess als solches steht hierbei weniger im Fokus, sondern eher das Erlernen der festgelegten Kompetenzen (ebd.). Hingegen fokussiert der *Konstruktivismus* den *Lernprozess.* Dieser ist gekennzeichnet durch eine starke Selbststeuerung der Lernenden und knüpft an bereits erworbene Kompetenzen sowie aktuelle Fragestellungen an. Für das interprofessionelle Lehren und Lernen bedeutet dies, dass die Lernenden beispielsweise in Kleingruppen eigenständig an Fällen arbeiten und Lösungen generieren. Interprofessionelle Kompetenzen und Wissenserweiterungen werden hierbei durch die gemeinsame Bearbeitung und den Austausch gestärkt (Hean et al., 2009).

Kompetenzaufbau beim interprofessionellen Lehren und Lernen

Die Absicht, mehrere Berufsgruppen in einem Lehr-Lern-Angebot zu vereinen, erfordert zunächst die Identifizierung gemeinsamer Lerninhalte. Einen ersten Anhaltspunkt bietet hierfür ein Rahmenpapier der WHO (2010) zu Aktivitäten im Bereich interprofessioneller Lehre und interprofessionellen Lernens sowie kollaborativer Praxis, welches sechs Lernbereiche identifiziert. Diese sollten generell bei curricularen Entwicklungen Einfluss und Berücksichtigung finden und damit die Förderung von interprofessionellen Kompetenzen bei der Lerngestaltung in den Fokus nehmen. Der erste Lernbereich beschreibt die *Zusammenarbeit*. Das Augenmerk liegt hierbei auf dem ständigen Rollenwechsel als Teamleitung, aber auch als Mitglied eines Teams. Kenntnisse über Grenzen einer Zusammenarbeit werden zusätzlich erlangt. Ein zweiter identifizierter Bereich sind *Rollen und Verantwortlichkeiten.* Insbesondere Kenntnisse der eigenen Profession, aber auch der anderen Berufsgruppe müssen in Bezug auf Rolle, Verantwortlichkeiten und Expertise verinnerlicht werden. Daher ist die *Kommunikation* ein wichtiger Bestandteil. Interprofessionell Arbeitende müssen ihre eigenen Standpunkte kompetent darlegen und die Techniken des aktiven Zuhörens anwenden können. Dazu gehört, die eigene Position im Team zu reflektieren und interprofessionelles Wissen im Berufsalltag anzuwenden *(Lernen und kritische Reflexion)*. Hinzu kommt das Verstehen eigener und fremder Stereotypen der an der Versorgung beteiligten Berufsgruppen und das Anerkennen verschiedener Sichtweisen in ihrer Gültigkeit *(ethische Praxis).* Während die bisherigen Lernbereiche die Berufsgruppen und die Zusammenarbeit in den Fokus nehmen, beschreibt ein weiterer den *Beziehungsaufbau zu Patient_innen und die Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse.* Das betrifft nicht nur die gemeinsame Zusammenarbeit im Interesse des oder der Patient_in, sondern darüber hinaus auch die Einbeziehung weiterer, an der Versorgung beteiligter Akteur_innen wie Angehörige, soziale Gemeinschaften, Gemeinden. Ähnliche Lernbereiche, nur mit anderer Schwerpunktsetzung, weisen auch das kanadische Kompetenzmodell (Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2011) und ein amerikanisches Expertengremium (Interprofessional Education Collaborative Expert Panel, 2011) auf, welches sich mit interprofessionellem Lehren und Lernen befasste (Reichel & Herinek, 2017).

Noch in der Diskussion befindet sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt interprofessionelles Lehren und Lernen in der Ausbildung eingesetzt werden sollte. Einige Vertreter_innen behaupten, dass zunächst erst eine Berufsrolle bzw. Berufsidentität entwickelt werden muss, bevor überhaupt der Blick auf andere Berufsgruppen geöffnet werden kann. Eine zu späte Begegnung und ein zu später Austausch mit anderen Professionen fördern allerdings die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen (ebd.), was wiederum für einen möglichst frühzeitigen Austausch spricht. Von dieser Diskussion ausgenommen ist die (wissenschaftliche) Weiterbildung. Wenn Lernende an solchen Angeboten teilnehmen, haben sie bereits eine i.d.R. monodisziplinäre Ausbildung in einem der Gesundhbeitsberufe abgeschlossen. Hier werden zuerst die ausgebildeten Stereotypen bewusst gemacht und kritisch reflektiert, damit der Gedanke der interprofessionellen Zusammenarbeit entwickelt werden kann.

Interprofessionelles Lehren und Lernen an Hochschulen

Mittlerweile ist interprofessionelles Lehren und Lernen weltweit in der hochschulischen Ausbildung der Gesundheitsberufe, insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum, in Skandinavien und in Japan verankert, wobei die Programme sowohl hinsichtlich der Inhalte und der beteiligten Berufsgruppen als auch in Bezug auf Umfang und Angebotsformen variieren. Überwiegend wird interprofessionelles Lehren und Lernen für Studierende der Medizin, der Pflege und der sozialen Arbeit angeboten, seltener jedoch für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe (Hammick et al., 2007; Abu-Rish et al., 2012). Der zeitliche Umfang schwankt zwischen Kursen mit wenigen Stunden und Lerneinheiten, die sich über mehrere Semester erstrecken. Zumeist handelt es sich um Präsenzveranstaltungen in Hörsälen, Seminarräumen oder Laboren, z.T. werden die Lerneinheiten auch in der Praxis durchgeführt (Hammick et al., 2007; Abu-Rish et al., 2012).

In Deutschland findet interprofessionelles Lehren und Lernen seit etwa zehn Jahren eine wachsende Verbreitung (Walkenhorst et al., 2015). Im Gesundheitsbereich existieren bereits einzelne Studienangebote, welche

mehrere Berufsgruppen in einem Studiengang vereinen, so z.B. „Interprofessionelle Gesundheitsversorgung“ an der Universität Heidelberg oder „Ergo- und Physiotherapie“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) (Universität Heidelberg, 2017; ASH, 2017). Beide Bachelorstudiengänge sind ausbildungsintegrierend und vereinen mindestens zwei Berufsgruppen. Im Zuge der laufenden Akademisierung der Gesundheitsfachberufe werden vermehrt auch Studienangebote für bereits Berufstätige geschaffen, so beispielsweise „Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung und Management“ an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW). Dieser wird für die fünf Berufsgruppen Pflege, Logopädie, Physio- und Ergotherapie sowie Hebammen angeboten (HAW, 2017). Weitere Studienangebote mit dem Ziel, die interprofessionelle Zusammenarbeit in der Praxis zu stärken, sind u.a. an der Alice Salomon Hochschule Berlin aktuell in Planung (Hollweg et al., 2016).

Dennoch machen Walkenhorst et al. in einem Positionspapier von 2015 sehr deutlich, dass der Ausbau interprofessioneller Lehr- und Lernformen in Deutschland bei weitem noch nicht ausreichend ist. Sie fordern eine nachhaltige Implementierung in den Ausbildungskonzepten der jeweiligen Berufsgruppen und eine Berücksichtigung des didaktischen Konzepts bei der Entwicklung von Curricula. Interprofessionelles Lehren und Lernen erfordert verschiedene didaktische Ansätze wie „[…]Kompetenzorientierung, Problemorientierung, Handlungsorientierung und Situationsorientierung“ (Walkenhorst et al., 2015, S. 15), welche in Verbindung mit fallorientiertem Lernen zur Anwendung kommen sollten. Zur Entwicklung und Durchführung adäquater Lehrkonzepte und der Identifizierung gemeinsamer Lerninhalte und Kompetenzen müssen diese demnach in der Verantwortung von mehreren Lehrenden aus unterschiedlichen Berufsdisziplinen liegen (ebd.).

Trotz aller Bemühungen konnte aufgezeigt werden, dass in Deutschland für die Weiterentwicklung des interprofessionellen Lehrens und Lernens noch Handlungsbedarf besteht. Wenn Hochschulen dieses Konzept in ihren Gesundheitsstudiengängen umsetzen wollen, sollten zunächst die Curricula und Studienordnungen etc. angepasst werden, um strukturelle Barrieren zu reduzieren. Die größte Herausforderung könnte allerdings bei den Lehrenden liegen. Diese sollten nach Walkenhorst et al. (2015) ihre Lehre in interprofessionellen Teams planen und durchführen und diese mit unterschiedlichsten Lehrmethoden anreichern. Eine Besonderheit ist die starke Heterogenität der Lernenden. Aufgrund unterschiedlicher Professionen muss ein_e Lehrende_r die berufsgruppenspezifischen Kompetenzen und Vorkenntnisse berücksichtigen und in die Lehre einbinden. Je nach Vielfalt der vertretenen Berufsgruppen kann das zu einer didaktischen Herausforderung werden.

Entwicklung eines interprofessionellen Studiengangs an der ASH

Seit 2014 entwickelt das vom BMBF geförderte Projekt *Health Care Professionals* den interdisziplinären und online-basierten Bachelorstudiengang „Interprofessionelle Versorgung und Management“ für die vier Berufsgruppen Logopädie, Pflege, Ergo- und Physiotherapie. Die Zielgruppe des geplanten Studienangebots sind ausgebildete Therapeut_innen und Pflegekräfte mit mindestens einjähriger Berufserfahrung. Bereits bei der Auswahl der Mitarbeiter_innen des Projektteams wurde mit Blick auf die interprofessionelle Ausrichtung auf eine interdisziplinäre Zusammensetzung geachtet. Jede Berufsgruppe des späteren Studiengangs ist durch eine Projektmitarbeiterin, welche über eine Berufsausbildung und -erfahrung in einer der Disziplinen verfügt, vertreten. Für die inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs wurden drei Expert_innen-Workshops im Rahmen des Projekts durchgeführt. Teilnehmende der Workshops waren Repräsentant_innen der Berufsgruppen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Beck, Hollweg, Schulenburg, Trock, Kraus & Borde, 2016). Zusätzlich wird das Projekt seit Beginn von einem Praxisbeirat begleitet, welcher ebenfalls aus Vertreter_innen der beruflichen Praxis, von Berufsverbänden, Krankenkassen sowie Expert_innen der einzelnen Berufsdisziplinen zusammengesetzt ist. Dieser tagt zweimal im Jahr und berät das Projektteam u.a. hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung.

Nach Auswertung der Workshops und der Beratung des Praxisbeirats wurde interprofessionelle Kompetenzentwicklung als Querschnittsthema für alle Module festgelegt, was bedeutet, dass alle Module interdisziplinär stattfinden müssen. Dazu wurden gemeinsame Inhalte der Berufsgruppen vom Projektteam identifiziert und in den Modulbeschreibungen festgelegt. Bei der Auswahl der Modulentwickler_innen und zukünftigen Lehrenden

wurde ebenso auf eine interdisziplinäre Zusammensetzung geachtet. Darüber hinaus sollten diese nach Möglichkeit bereits über Erfahrungen mit interprofessionellen Teams und interdisziplinärer Lehre verfügen. Aufgrund des Online-Formats des Studiengangs wird zu jedem Modul ein multimediales Studienbegleitheft mit kollaborativen Lernaufgaben von den Modulentwickler_innen erstellt. Für die interprofessionelle Ausrichtung werden diese Begleithefte vom interdisziplinär zusammengesetzten Projektteam im Dialog mit den Entwickler_innen reflektiert. Eine Besonderheit des geplanten Studienangebots ist die starke thematische Festlegung der Studieninhalte und, damit einhergehend, eine vertikale und horizontale Abstimmung der einzelnen Module im Curriculum. Dieses Vorgehen soll das interprofessionelle Lehren und Lernen sicherstellen und damit die interprofessionelle Kompetenzvermittlung gewährleisten.

Kollaborative Lehr- und Lernformen bilden die methodische Ausrichtung des Studienangebots. Die Bearbeitung gemeinsamer Fragestellungen wird in jedem Modul gefordert. Zusätzlich wird zur stärkeren Förderung berufsgruppenübergreifender Kompetenzen in ausgewählten Modulen mit dem *problemorientierten Lernansatz* (POL) gearbeitet werden. Hierfür bekommen die Studierenden praxisorientierte Fälle zugewiesen, welche sie in interdisziplinären Kleingruppen nach der Methode POL bearbeiten werden.

Fazit

Trotz verschiedener Bemühungen und politischer Forderungen befinden sich interprofessionelles Lehren und Lernen in Deutschland im hochschulischen Bereich noch im Aufbau. Das Verständnis von Kompetenzorientierung in den Gesundheitsberufen wurde bisher von den meisten Hochschulen im Rahmen von monoprofessionellen Kompetenzen vermittelt. Die berufliche Praxis zeigt jedoch die Notwendigkeit interprofessioneller Zusammenarbeit und damit auch den Bedarf an berufsgruppenübergreifender Kompetenzentwicklung. Interprofessionelles Lehren und Lernen verbindet berufliche Praxis und erworbene Kompetenzen mit neuen theoriegeleiteten Erkenntnissen. Den Studierenden bietet sich die Möglichkeit, eigene Fragestellungen oder Probleme aus der beruflichen Praxis im Hochschulkontext zu bearbeiten und diese mit ihren Mitstudierenden unter neuen Gesichtspunkten einer interprofessionellen patientInnenzentrierten Versorgung zu diskutieren. Neben dem partizipativen Ansatz zur Lehrgestaltung kann auch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung hergestellt und die Heterogenität der Studierenden stärker berücksichtigt werden. Der Aufbau von berufsgruppenübergreifenden Kompetenzen, welche durch das gemeinsame Bearbeiten von Lehrinhalten gefördert werden, steht dabei im Mittelpunkt. Allerdings beinhaltet die Verbreitung dieser Lehr- und Lernform auch einen Paradigmenwechsel im Ausbildungssystem, da die bisherigen monoprofessionellen Ausbildungsstrukturen damit aufgebrochen werden. Mit dem Ziel, die Zusammenarbeit verschiedener Professionen in der Gesundheitsversorgung in Deutschland nachhaltig zu verbessern, sind curriculare Anpassungen der Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen zu den Berufsgesetzen, die Neu- und Umgestaltung der Lerninhalte, die Einbeziehung neuer Lehrmethoden und ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden notwendig.

Literatur

Abu-Rish, Erin, Sara Kim, Lapio Choe, Lara Varpio, Elisabeth Malik, Andrew A. White, Karen Craddick, Katherine Blondon, Lynne Robins, Pamela Nagasawa, Allison Thigpen, Lee Ling Chen, Joanne Rich & Brenda Zierler (2012). Current trends in interprofessional education of health sciences students: a literature review. *Journal of Interprofessional Care, 26*(6), 444-451.

ASH – Alice Salomon Hochschule Berlin (2017). *Bachelor Physiotherapie/Ergotherapie: Primärqualifizierendes Studium, ASH Berlin.* Abgerufen von https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-physiotherapieergotherapie/primaerqualifizierendes-studium/

Barr, Hugh (2013). Enigma variations: unraveling interprofessional education in time and place. *Journal of Interprofessional Care, 27*(2), 9-13.

Beck, Eva-Maria, Wibke Hollweg, Katrin Schulenburg, Silke Trock, Elke Kraus & Theda Borde (2016). Gesundheitsversorgung gemeinsam gestalten. Interprofessionell zusammenarbeiten, studieren und forschen – Was braucht ein zukunftsorientierter Studiengang für Gesundheit? Tagungsband Expert_innenworkshop I und II. Abgerufen von https://opus4.kobv.de/opus4-ash/files/155/Tagungsband+Expert_innenworkshop+HCP.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2014). *Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich* (Band 15 der Reihe Berufsbildungsforschung). Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_15.pdf

Canadian Interprofessional Health Collaborative (Hrsg.). (2011). *A national interprofessional competency framework.* Abgerufen von http://www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies_Feb1210.pdf

Freeth, Della S., Marilyn Hammick, Scott Reeves, Ivan Koppel & Hugh Barr (2005). *Effective interprofessional education: development, delivery and evaluation.* Oxford: Blackwell Publishing.

Hammick, Marilyn, Della S. Freeth, D., Ivan Koppel, Scott Reeves & Hugh Barr (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical Teacher, 29*(8), 735-751.

HAW – Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (2017). *BSc. Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung und Management: Department Pflege und Management: HAW Hamburg.* Abgerufen von https://www.haw-hamburg.de/bachelor-interdisziplinaere-gesundheitsversorgung.html

Hean, Sarah, Deborah Craddock, & Cath O'Halloran (2009). Learning theories and interprofessional education: a user's guide. *Learning in Health and Social Care, 8*(4), 250-262.

Hollweg, Wibke, Eva-Maria Beck, Katrin Schulenburg, Silke Trock, Jutta Räbiger, Elke Kraus & Theda Borde (2016). Interprofessionelle Versorgung – ein Studiengebiet mit Zukunft und Herausforderung. *International Journal of Health Professions, 3*(1), 37-46.

Interprofessional Education Collaborative Expert Panel (Hrsg.). (2011). *Core compentencies for interprofessional collaborative practice. Report of an expert panel.* Washington (D.C.). Abgerufen von http://www.aacn.nche.edu/education-resources/ipecreport.pdf

Mitzkat, Anika, Sarah Berger, Scott Reeves & Cornelia Mahler (2016). Mehr begriffliche Klarheit im interprofessionellen Feld. Ein Plädoyer für eine reflektierte Verwendung von Terminologien im nationalen und internationalen Handlungs- und Forschungsfeld. *Interprofessionelle Ausbildung. Themenheft der GMS Journal für Medical Education*, *33*(2), 23-31.

Reeves, Scott, Laure Perrier, Joanne Goldman, Della Freeth & Merrick Zwarenstein (2013). Interprofessional education: effects on professional practice and health care outcomes (update). *Cochrane Database of Systematic Reviews,* 3/2013. Abgerufen von http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD002213.pub3

Reichel, Kathrin, & Doreen Herinek (2017). Interprofessionelles Lehren und Lernen – Klärung und Orientierung. In Michael Ewers & Kathrin Reichel (Hrsg.), *Kooperativ Lehren, Lernen und Arbeiten in den Gesundheitsprofessionen: Das Projekt interTUT.* Abgerufen von https://igpw.charite.de/index.php?id=30230921

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2013). *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln: Grundsätze und Perspektiven – eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Abgerufen von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf

Sachverständigenrat (Hrsg.). (2007). *Kooperation und Verantwortung Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. Gutachten 2007*. Abgerufen von http://www.svr-gesundheit.de/index.php?id=15

Sottas, Beat (2016). *„Interprofessionelle Teams sind effizienter und senken die Kosten" – Zur Evidenzlage bei einem kontroversen Innovationsthema.* Abgerufen von http://www.formative-

works.ch/content/files/Sottas%20-%20Evidenzlage%20Kosteneffizienz%20bei%20Interprofessionalit%C3%A4t%202016.docx.pdf

Universität Heidelberg (2017). *Interprofessionelle Gesundheitsversorgung.* Abgerufen von https://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/interprofessionelle_gesundheitsversorgung.html

Walkenhorst, Ursula, Cornelia Mahler, Regina Aistleithner, Eckhart G. Hahn, Sylvia Kaap-Fröhlich, Sven Karstens, Karin Reiber, Beate Stock-Schöer & Beat Sottas (2015). Positionspapier GMA-Ausschuss – „Interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen". *GMS Journal for Medical Education, 32*(2). Abgerufen von https://doi.org/10.3205/zma000964

WHO – World Health Organisation (Hrsg.). (2010). *Framework for action on interprofessional education & collaborative practice.* Abgerufen von http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf?ua=1

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen.* Abgerufen von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf

Zwarenstein, Merrick, Joanne Goldman & Scott Reeves (2009). Interprofessional collaboration: effects of practice-based interventions on professional practice and healthcare outcomes. In The Cochrane Collaboration (Hrsg.), *Cochrane Database of Systematic Reviews.* Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Kompetenzorientiert prüfen durch partizipative Formate

Cara H. Kahl und Sönke Knutzen

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie betriebliche und persönliche Ziele in Prüfungen einbezogen werden können. Am Beispiel des Projekts *ContinuING@TUHH* der Technischen Universität Hamburg (TUHH) wird aufgezeigt, dass Prüfen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine gemeinsame Aufgabe verschiedener Stakeholder ist. Wenn Lehrende, finanzierende Arbeitgeber und teilnehmende Mitarbeitende die Lernergebnisse der Weiterbildung miteinander formulieren und dazu passende Prüfformate auswählen, kann die so entworfene Kompetenzdiagnostik Bedarfe in der betrieblichen und der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden berücksichtigen. Im Beitrag werden Leitfragen zur Formulierung von Lernergebnissen und zur Auswahl von Prüfungen vorgestellt. Ihre Anwendung erfordert eine Beratung für die drei Stakeholder und eine Moderation ihrer Zusammenarbeit.

Wer gestaltet Prüfungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Obwohl es vielfältige Definitionen von *Kompetenz* gibt (z.B. Arnold & Schüssler, 2008; AK DQR, 2011; DIN 33430, 2016; Fischer, 2010; Schaper, 2012; Weinert, 2014), stimmen sie in ihrem Fokus auf das Individuum überein. Demnach nimmt das Prinzip der Kompetenzorientierung Einzelpersonen in den Blick (Schaper, 2014). Wie Hanft (2014) beschreibt, liegt das Hauptaugenmerk bei der Kompetenzorientierung unter anderem auf den „von ihnen angestrebten Lernergebnissen“ (S. 87). Ein wesentlicher Moment, in dem Lernergebnisse realisiert werden, ist das Prüfen.

In traditionellen Studienformaten sind Lehrende für die Gestaltung von *Prüfungen* verantwortlich. Wie ändert sich diese Aufgabe, wenn eine Hochschule die Kompetenzorientierung wörtlich – nämlich individuell – nimmt? Oder wenn neue, in diesem Fall weiterbildende, Studienformate entwickelt werden, um auch den Anforderungen und Bedarfen des Arbeitsmarktes zu genügen? Diese Fragen regen die Mitbestimmung weiterer Personen bei der Umsetzung kompetenzorientierten Prüfens an.

Auf der einen Seite handelt es sich um die lernende Person, an deren Kompetenzentwicklungsbedarf sich eine Prüfung orientieren kann. Als sogenannte nicht-traditionelle Studierende unterscheiden sie sich von traditionellen Studierenden in den Ressourcen, die sie in ein Studium investieren können (Cendon & Pellert, 2011; Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015; Wolters & Geffers, 2013). Während traditionelle Studierende sich (idealerweise) ganztags dem Studium widmen, teilen nicht-traditionelle Studierende beispielsweise ihre Zeit und ihre Energie auf mehrere Rollen im Leben auf. Diese umfassen neben der Studierendenrolle auch die Rollen als berufstätige oder Fürsorge leistende Person (Präßler, 2015). Herkömmliche Studienangebote erkennen nicht zwingend die Lebens- bzw. Arbeitswirklichkeit nicht-traditioneller Studierender an (Faulstich & Oswald, 2010; Schaper, 2012). Dabei kann der persönliche Entwicklungsbedarf bei ihrer Investition in (Weiter-) Bildung unberücksichtigt bleiben. Dies zeigt sich besonders in einer für ihren Studienerfolg entscheidenden Herausforderung: den Prüfungen.

Auf der anderen Seite gibt es „den Arbeitsmarkt“. Er kann bei der Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch verschiedenste Akteur_innen verkörpert werden (Banscherus, 2013). In diesem Beitrag wird er als die Gesamtheit der Arbeitgeber, die Weiterbildung für ihre Mitarbeitenden beauftragen und bezahlen, verstanden. Weiterbildung gehört zu den gängigen Maßnahmen der Personalentwicklung (Schuler & Kanning, 2014). Arbeitgeber fördern die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden aus diversen Gründen. Einerseits kann die Verbesserung fachlicher Qualifikationen, andererseits die Entfaltung überfachlicher Kompetenzen bis zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen (Greif, 2013). Die Erhöhung der organisationalen Effizienz oder Effektivität steht in der Regel als Ziel im Hintergrund (ebd.). Mit der Beauftragung und

Finanzierung von Weiterbildung verfolgen Arbeitgeber im weitesten Sinne betriebliche Entwicklungsziele für ihre Mitarbeitenden (Braun, 2014; Lermen, 2014).

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen widmet sich dieser Beitrag folgender Frage: *Wie können betriebliche und persönliche Ziele in Prüfungen einbezogen werden?* Inhaltlich können sich diese Ziele überschneiden. Die Bezeichnungen sind so gewählt, um die Perspektive des Arbeitgebers (betrieblich) und die Perspektive der sich weiterbildenden Person (persönlich) zu unterscheiden. Potenzielle Lösungen werden mithilfe folgender Leitfragen beschrieben (Billerbeck, Tscheulin & Salden, 2014; DIN 33430, 2016; Schaper & Hilkenmeier, 2013; Westhoff et al., 2010):

- Was wird geprüft?
- Wozu wird geprüft?
- Womit wird geprüft?
- Wie wird bewertet?
- Wer prüft?
- Wann wird geprüft?

Wie können betriebliche und persönliche Ziele in Prüfungen einbezogen werden?

Die Weiterbildungsangebote des Projekts ContinuING@TUHH richten sich an aktuell erwerbstätige Personen aus technischen Berufsfeldern und darunter insbesondere an diejenigen, die Familienpflichten haben oder nach Sorgezeiten in den Beruf zurückkehren (Bauhofer, 2015; Bauhofer, Kahl, Sieben & Knutzen, 2015). Die Weiterbildung besteht hauptsächlich aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FuE-Projekt). Bei Bedarf können Teilnehmende zusätzliche Qualifikationsbausteine, die die Durchführung des FuE-Projekts unterstützen, wählen.

Das FuE-Projekt entsteht aus einer Kooperation zwischen einem Unternehmen und einem Forschungsinstitut der TUHH. Das Unternehmen wählt Teilnehmende aus, die während des FuE-Projekts als Gastwissenschaftler_innen im Forschungsinstitut mitarbeiten. Die Mitarbeit findet während der regulären Arbeitszeit der Teilnehmenden statt. Jedes FuE-Projekt hat einen zeitlich sowie inhaltlich variablen Aufbau, der zwischen der Leitung des Forschungsinstituts, der Unternehmensvertretung sowie der teilnehmenden Person verhandelt wird. Das Ergebnis einer solchen Verhandlung ist ein *individualisierter Qualifizierungspfad,* der für alle Seiten leistbar und zielführend im Sinne der Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Person ist (Kahl, Bauhofer & Knutzen, 2016). Diese Art Individualisierung von Weiterbildung wird derzeit in ähnlichen Formen an anderen deutschen Hochschulen entwickelt und angeboten (Brämer, Vieback & Maretzki, 2016; Jankowski, Juhnke, Krossing & Lengsfeld, 2016; Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2016).

Das Fallbeispiel „IT“

Wie betriebliche und persönliche Ziele in Prüfungen einbezogen werden können, wird anhand des Fallbeispiels „IT“ aus dem Projekt ContinuING@TUHH beschrieben[1]. Ein Forschungsinstitut aus dem Studiendekanat Elektrotechnik, Informatik und Mathematik und ein IT-Unternehmen beschließen, ein weiterbildendes FuE-Projekt durchzuführen. Dafür stellt die Institutsleitung zwei wissenschaftliche Mitarbeitende als Lernbegleitende zur Verfügung. Eine Vertretung des Unternehmens wählt zwei Mitarbeitende für die Teilnahme aus. Sie haben unterschiedliche Aufgabenbereiche im Unternehmen. Außerdem unterscheiden sie sich in ihren Bildungsabschlüssen und im Alter. Die Institutsleitung und die Unternehmensvertretung einigen sich vorab darauf, dass das weiterbildende FuE-Projekt ein Semester dauern soll. Dafür werden die teilnehmenden Mitarbeitenden einen Arbeitstag pro Woche freigestellt. Somit findet die Präsenzzeit der Weiterbildung während ihrer regulä-

[1] Dieses Fallbeispiel stellt ein Hybrid aus mehreren Fallbeispielen dar, um einerseits die Anonymität der Beteiligten zu gewährleisten und andererseits möglichst viele Lernerfahrungen, die während der Durchführungen entstanden sind, zu veranschaulichen.

ren Arbeitszeit an 14 Werktagen statt. Für ein erfolgreich abgeschlossenes FuE-Projekt inklusive Qualifikationsbausteine wird eine Teilnahmebescheinigung vergeben[2].

Abbildung 1: Vier Phasen eines weiterbildenden FuE-Projekts (eigene Darstellung)

Was wird geprüft?

Die Antwort auf die Frage, was geprüft werden soll, wird im Projekt ContinuING@TUHH durch Lernergebnisse konkretisiert (Gröblinghoff, 2013; Mörth, 2016; Schröder, 2015). In der Freien und Hansestadt Hamburg wird empfohlen, die Kompetenzentwicklungsziele von Weiterbildungsmaßnahmen als Lernergebnisse zu formulieren und diese am Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) auszurichten (Hölbing & Reglin, 2010; Miersch, Paschke, Kestner & Binda, 2016). Somit werden pro Bildungsangebot Lernergebnisse sowohl für Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) als auch für personale Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) formuliert.

Im Fallbeispiel „IT“ formulieren die zwei Lernbegleitenden nach einem Kick-off-Gespräch in der Klärungsphase Lernergebnisse in den Bereichen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit für mögliche weiterbildende FuE-Projekte (Abbildung 1). Die Unternehmensvertretung prüft diesen Vorschlag und ändert daran nichts, weil die FuE-Projekte zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeitenden dienen sollen. Die zwei teilnehmenden Mitarbeitenden („Herr A“ und „Herr B“) studieren den Vorschlag und stellen fest, dass sie unterschiedliche Bedarfe im Kompetenzbereich „Fertigkeiten“ haben. Herr A möchte sich in eine ihm noch fremde Programmiersprache einarbeiten, während Herr B sich sehr für wissenschaftliches Arbeiten interessiert. Nach einer Einführung in die Formulierung von Lernergebnissen schreiben sie jeweils, wozu sie nach dem FuE-Projekt im Bereich „Fertigkeiten“ in der Lage sein wollen. Daraus entstehen zwei weiterbildende FuE-Projekte, denen unterschiedliche Lernergebnisse je nach Teilnehmer zugrunde liegen.

Wozu wird geprüft?

Nachdem Lernergebnisse pro Teilnehmer gemeinsam formuliert und abgestimmt worden sind, werden Lernbegleitende, Unternehmensvertretung und Teilnehmende gefragt, wozu diese Kompetenzentwicklungsziele geprüft werden sollen. Die einen interessieren sich für die Projektergebnisse, die anderen wünschen sich eine Rückmeldung zum Entwicklungsstand. Es wird eine summative Erfassung der Lernergebnisse vereinbart.

Womit wird geprüft?

Zur Überprüfung der Lernergebnisse beider Teilnehmenden schlagen die Lernbegleitenden Vorträge im institutseigenen Forschungskolloquium vor. Diskutiert wird, ob Vorträge sich dafür eignen, die individuellen Lernergebnisse von Herrn A und Herrn B im Bereich Fertigkeiten zu erfassen. Schließlich entscheiden sich beide Teilnehmenden, zusätzlich zu den Vorträgen eine individuelle Prüfung abzulegen. Herr A wird, um seine Einarbeitung in die neue Programmiersprache darzulegen, eigenen Code zeigen, laufen lassen und erklären. Herr B wird

[2] Bei der nachhaltigen Verankerung dieses Weiterbildungsangebots an der TUHH ist die Vergabe eines Hochschulzertifikats (6 ECTS) avisiert.

sein Experiment vorführen und erklären, um seine Lernerfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten unter Beweis zu stellen.

Wie wird bewertet?

Es wird bei beiden Teilnehmenden auf eine quantitative Bewertung bzw. Benotung ihrer Prüfungsleistungen verzichtet. Ihre Lernergebnisse werden von den Prüfenden in einem individuellen Feedbackgespräch reflektiert. Dabei haben die Prüfenden den Auftrag, für jedes Lernergebnis zu beschreiben, woran deren Erreichung erkannt wird und wie deren Weiterentwicklung zukünftig angestrebt werden könnte.

Wer prüft?

Herr A und Herr B werden gebeten, Prüfende vorzuschlagen. Beide wählen die Institutsleitung und ihre Unternehmensvertretung. Herr A wählt zusätzlich seine Lernbegleitung aus dem Institut und einen versierten Programmierer aus seinem Unternehmen. Herr B wählt zusätzlich seine Lernbegleitung aus dem Institut.

Wann wird geprüft?

Herr A und Herr B bestimmen bereits in der Planungsphase die Prüfungstermine mit (Abbildung 1). Sie werden jeweils für die Dauer einer Stunde geprüft: 20 Minuten Vortrag, 20 Minuten Diskussion und 20 Minuten Prüfung individuell gewählter Fertigkeiten. Es wird ein Prüfungsnachmittag im Umfang von 3 Stunden zum Ende ihrer Weiterbildung vereinbart: Zuerst finden die Vorträge und Diskussionen statt (2 x 40 Minuten). Es folgt eine Kaffeepause (15 Minuten). Die individuellen Prüfungen schließen sich an (2 x 20 Minuten). Daraufhin folgen die Reflexionsgespräche unter Ausschluss anwesender Institutsmitglieder dieses „Forschungskolloquiums“ (2 x 15 Minuten). Zum Schluss ist eine feierliche Abschlussrunde geplant (15 Minuten).

Wie geht das Fallbeispiel „IT“ aus?

Am Ende der Durchführungsphase der weiterbildenden FuE-Projekte findet das Prüfen statt. In der Abschlussphase werden in einem Reflexionsgespräch Lehrende, Teilnehmende und Unternehmensvertretung gebeten, ihr Erleben der gemeinsamen Lernergebnisbestimmung und -prüfung zu schildern sowie Empfehlungen zur Verbesserung des Angebots „weiterbildendes FuE-Projekt“ auszusprechen.

Wie gelingt die Einbeziehung betrieblicher und persönlicher Ziele in diese Prüfungen?

Im Folgenden wird pro Leitfrage reflektiert, wie im Fallbeispiel „IT“ betriebliche und persönliche Ziele einbezogen wurden.

Leitfrage 1: Was wird geprüft?

Die Formulierung von Lernergebnissen stellt eine Maßnahme dar, um Kompetenzorientierung in die Praxis umzusetzen (Schaper, 2013). Die Besonderheit hier ist, dass drei unterschiedliche Parteien sich an ihrer Formulierung beteiligen. Bisher klappte die Einigung schnell. Gleichwohl stellt sich die Frage, was bei Zielkonflikten zu tun ist. Dieser Arbeitsschritt bedurfte bislang einer externen Koordinierung. Momentan wird diese von „Beratenden für Weiterbildung“ bewerkstelligt. Denkbar ist, dass diese Personen Methoden bereithalten, um bei Zielkonflikten zu vermitteln. Ferner zeigt sich, dass es den Beteiligten leichter fällt, Lernergebnisse für Fachkompetenz als für personale Kompetenz zu formulieren. Hier bewährt sich bisher die externe Beratung, die behutsam auf die Bedeutsamkeit von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit hinweist und bei weiterbildenden FuE-Projekten ihre potenziellen Anzeichen aufzeigt. Die persönliche Begleitung der gemeinsamen Formulierung von Lernergebnissen lässt sich bei der momentan kleinen Fallzahl gut umsetzen. Sollte das Angebot weiterbildender FuE-Projekte in größerer Fallzahl bzw. für größere Gruppen erfolgen, stellt sich die Frage der Machbarkeit von persönlicher Begleitung (und vergleichsweise aufwendiger Prüfungsverfahren). Denkbar wäre der Einsatz eines kollaborativen Online-Tools, in dem eine Moderation den Prozess orts- und zeitunabhängig begleitet (Knauf, Dürkop & Knutzen, 2014).

Leitfrage 2: Wozu wird geprüft?

Alle Beteiligten waren sich einig, dass es im weiterbildenden FuE-Projekt eine Art Prüfung geben soll. Ihre Vorstellungen zu deren Zweck gingen jedoch auseinander. Es lohnt sich, allen Beteiligten diese Frage zu stellen und sie mit ihnen zu diskutieren. Dadurch kann ein gemeinsames Verständnis für die Funktion einer Prüfung entwickelt werden. Im Fallbeispiel „IT“ fragt sich, ob eine formative Prüfung zur Rückmeldung angestrebter Kompetenzstände günstiger sei. Künftig wird ein E-Portfolio zur Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse angeboten (Elsholz, 2016; Howe & Knutzen, 2015). Dadurch kann die Umsetzung formativer Assessments unterstützt werden.

Leitfrage 3: Womit wird geprüft?

Die gewählten Prüfformate (Vorträge, Diskussionen mit Expert_innen, Demonstrationen) können als passende Instrumente zur Erfassung der Lernergebnisse angesehen werden (Billerbeck et al., 2014). Im Fallbeispiel „IT“ stellen sie Handlungen dar, die Herr A und Herr B im beruflichen Alltag ohnehin ausführen (würden). Durch eine berufsnahe Prüfung kann die Angst vor dieser Kompetenzerfassung reduziert und damit die Gültigkeit der Prüfung erhöht werden (ebd.). Die Auswahl kompetenzorientierter Prüfformate gelingt bisher nicht ohne Beratung. Dafür empfiehlt sich ein „Prüfungskatalog“, damit die Beteiligten konkrete Ideen für kompetenzorientierte Prüfformate bekommen (DIN 33430, 2016; Lissmann, 2011).

Leitfrage 4: Wie wird bewertet?

Ausgehend von dem Lehrformat „weiterbildendes FuE-Projekt“ und den dafür formulierten Lernergebnissen erscheint es sinnvoll, dass die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden weder benotet noch quantitativ erfasst worden ist. Bei einer qualitativen Bewertung bedarf es bislang einer Hilfestellung bei der Formulierung der Rückmeldung. So fällt es nicht jeder beurteilenden Person leicht, in konkreten Beispielen für Lernergebnisse – sowohl was deren Erreichung als auch deren Weiterentwicklung betrifft – zu denken. Künftig werden Beurteilungsbögen inkl. Feedback-Tipps als Grundlage für die Rückmeldungsgespräche angeboten. Denkbar ist auch, die eigene Rückmeldung zu visualisieren (Knauf et al., 2014).

Leitfrage 5: Wer prüft?

Die Zusammenstellung der Prüfenden geht nicht ohne die Zustimmung der Institutsleitung. Ratsam ist es daher, die grundsätzliche Auswahl weiterer Prüfender zuerst mit dieser Person abzustimmen. Ist deren Einverständnis vorhanden, wird eine Beratung zur Auswahl von weiteren Prüfenden streng empfohlen. Zum einen ist die Frage nach den Personen, die die eigenen Lernergebnisse gut diagnostizieren können (d.h., objektiv, zuverlässig und gültig; Billerbeck et al., 2014; DIN 33430, 2016), nicht immer eine leichte für Weiterbildungsteilnehmende. Zum anderen kann die Beurteilung der personalen Kompetenz zu einem heiklen Erlebnis für Teilnehmende werden. Ein Risiko ist, diese Lernergebnisse bei der Auswahl der Prüfenden gar nicht zu thematisieren.

Leitfrage 6: Wann wird geprüft?

Der gemeinsam vereinbarte Prüfungstermin sowie -ablauf erzeugte Transparenz für Herrn A und Herrn B. Ihre Mitbestimmung ermöglichte zudem die Berücksichtigung ihrer zeitlichen Ressourcen. Bei dem Prüfungsablauf werden künftig Beurteilungsbögen angeboten, um Gedächtniseffekte zu minimieren und die Konzentration auf die Lernergebnisse zu fördern. Zudem wird eine Moderation für ein solches Prüfungskolloquium angeregt. Da die Institutsleitung bzw. deren wissenschaftlich Mitarbeitende die Durchführung von Prüfungen verantworten, wird die Rollenübernahme von einer dieser Personen empfohlen. Sinn der Moderation ist, auf das Zeitmanagement und die Ansprache aller Lernergebnisse in den Rückmeldungsgesprächen zu achten, um die Gültigkeit des Prüfungskolloquiums zu erhöhen.

Fazit

Die Einbeziehung betrieblicher und persönlicher Ziele in kompetenzorientiertes Prüfen, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt wird, muss für eine nachhaltige Verankerung an der Hochschule den rechtlichen Vorgaben entsprechen. Diese umfassen das Grundgesetz, das Hochschulrahmengesetz, das Landeshochschulgesetz, die Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung sowie fachspezifische Studien- und Prüfungsordnungen (Billerbeck et al., 2014). Neue Prüfungskonzeptionen gilt es mit der Vertretung des hochschulischen Prüfungswesens abzustimmen, sollten sie über die momentane Erprobungsphase hinaus bestehen.

Die Funktion der Prüfung im Projekt ContinuING@TUHH ist die individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Im Aushandlungsprozess über Lernergebnisse und Prüfformate tragen drei Seiten etwas zu dazu bei: Lernbegleitung, Unternehmen und Teilnehmende (Harney & Rahn, 2000; Severing, 2011). Während die Lernbegleitung eine Sicht aus der Bildung ermöglicht, bietet die Unternehmensvertretung eine Sicht bezüglich gewünschter Qualifikationen für den Betrieb (Braun, 2014; Lermen, 2014). Auch die teilnehmende Person ist gefragt, ihre gewünschten Kompetenzen zu konkretisieren und mit zu erkennen. Auf diese Weise wird sie angeregt, Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen (Faulstich, 2015).

Die hier vorgestellten Leitfragen sind ein erster Schritt zur Unterstützung der Beteiligten auf dem Weg zur Umsetzung weiterbildender FuE-Projekte. In unserer Praxis werden sie durch Handreichungen, Leitfäden und Face-to-Face-Beratungen für die Beteiligten erweitert. Zudem sind sie einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterworfen, damit die Beratenden für Weiterbildung lernen, die Zielgruppen noch besser zu unterstützen. Vor dem Hintergrund rechtlicher Vorgaben, didaktischer Prinzipien und unterschiedlicher Gütekriterien für Prüfungen bleibt es in der Praxis herausfordernd, das optimale Kompetenzerfassungsverfahren zu entwickeln (Billerbeck, Barnat & Knutzen, 2016; Billerbeck et al., 2014; DIN 33430, 2016).

Literatur

AK DQR (Hrsg.). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.* Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Arnold, Rolf & Ingeborg Schüssler (2008). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Guido Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz* (S. 52-74). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Banscherus, Ulf (2013). *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung – Ein Überblick*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129764

Bauhofer, Christine (2015). Weiterbildung in realen FuE-Projekten. In Frank Edelkraut, Andreas Findeisen, Thomas Streveld & Tim Warszta (Hrsg.), *Hamburger Handbuch Personalmanagement Erneuerbare Energien* (S. 99-103). Hamburg: Erneuerbare Energien Hamburg Clusteragentur GmbH.

Bauhofer, Christine, Cara Heather Kahl, Heiko Sieben & Sönke Knutzen (2015). Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulentwicklung im Ingenieurbereich. *Hochschule und Weiterbildung*, *15*(1), 47-51.

Billerbeck, Katrin, Miriam Barnat & Sönke Knutzen (2016). Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand. Erprobung von Indikatoren für den Kulturwandel. *die hochschullehre*, *2* (November 2016), 1-16. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_billerbeck_barnat_knutzen.pdf

Billerbeck, Katrin, Alexander Tscheulin & Peter Salden (2014). *Auf dem Prüfstand. Lernen bewerten in technischen Fächern*. Hamburg: Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL), Technische Universität Hamburg (TUHH).

Brämer, Stefan, Linda Vieback & Jürgen Maretzki (2016). *Bedarfe, Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in ingenieurwissenschaftlichen Bereichen (Hochtechnologiefeldern) für heterogene Zielgruppen*. Präsentation, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Wien. Abgerufen von http://www.weiterbildungscampus.ovgu.de/weiterbildungscampus_media/Dokumente/DGWF_Jahrestagung2016_Abstract-p-504.pdf

Braun, Gerhard F. (2014). Kompetenzorientierung im Studium aus Sicht der Unternehmen. In Rolf Arnold & Konrad Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Band 78, S. 92-105). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cendon, Eva & Ada Pellert (2011). Tandem-Lernen in Masterstudiengängen – Konzept, Erfahrungen, Schlussfolgerungen. In Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A.3.10). Berlin: Raabe Verlag.

DIN 33430 (2016). *Anforderungen an berufsbezogene Eignungsdiagnostik.* (Juli 2016).

Elsholz, Uwe (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 157-165). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Faulstich, Peter (2015). *Kompetenz-Kompetenz – das Elend mit der Kompetenz*. Vortrag im Rahmen der Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe Fernstudium (AG-F) der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Hamburg (17.-18.06.2015). Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Common/Documents/kompetenz_bildung_AGF.pdf

Faulstich, Peter & Lena Oswald (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung* (Arbeitspapier 200). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Fischer, Martin (2010). Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In Matthias Becker, Martin Fischer & Georg Spöttl (Hrsg.), *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen* (S. 141-158). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Greif, Sigfried (2013). Personalentwicklung. In Matthias A. Wirtz & Janina Strohmer (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (16. Auflage, S. 1168-1169). Bern: Hans-Huber.

Gröblinghoff, Florian (2013). *Lernergebnisse praktisch formulieren.* nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 2, Juli 2013. Bonn: Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf

Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.* Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Band 13). Münster: Waxmann.

Harney, Klaus & Sylvia Rahn (2000). Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(5), 731-751.

Hölbing, Gerhart & Thomas Reglins (2010). *Bausteine in der Weiterbildung: Kompetenzprofile erfassen und bewerten. Ein Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätze zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen für Hamburg. Juni 2009 – Februar 2010*. Hamburg: KWB-Management.

Howe, Falk & Sönke Knutzen (2015). *Einsetzen von Portfolios. Handbücher für die Ausbildungspraxis* (Band 8). Konstanz: Christiani-Verlag.

Jankowski, Damaris, Julia Juhnke, Ingo Krossing & Stephan Lengsfeld (2016). Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung. *Hochschule Und Weiterbildung*, *16*(2), 76-83.

Kahl, Cara Heather, Christine Bauhofer & Sönke Knutzen (2016). *Weiterbildung individuell abgestimmt! Das Beispiel ContinuING@TUHH*. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Wien. Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2016/Vortraege/AG2_WS2_Kahl.pdf

Knauf, Barbara, Axel Dürkop & Sönke Knutzen (2014). Mobile Kompetenzerfassung zur gezielten Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen in der dualen Ausbildung. In *DeLFI 2014 – Die 12. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* (S. 139-144). Bonn: Köllen Druck+Verlag GmbH.

Köster, Kathrin, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne & Jochen Stettner (2016). Work-based Learning im Heilbronner Modell. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 87-102). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Lermen, Markus (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung. In Rolf Arnold & Konrad Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Band 78, S. 74-91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lissmann, Urban (2013). Forschungs- und Erhebungsmethoden. In Andreas Frey, Urban Lissmann, Bernd Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 87-125). Weinheim: Beltz.

Miersch, Elke, Andrea Paschke, Sylvia Kestner & Gunnar Binda (2016). *Weiterbildungsbedarf in Hamburger Unternehmen. Verfahren der Bedarfsanalyse. Handreichung*. Hamburg: KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V.

Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 121-137). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Präßler, Sarah (2015). Bedarfsanalyse, Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. Erwerbstätige, Bachelorabsolvent_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer_innen. In Wolfgang Seitter, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 61-187). Wiesbaden: Springer.

Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schaper, Niclas (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Studium – Wo muss angesetzt werden, um Kompetenzen wirkungsvoll zu fördern? In Rolf Arnold & Konrad Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Band 78, S. 280-306). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schaper, Niclas & Frederic Hilkenmeier (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*. Bonn: Projekt nexus, Konzepte für gute Praxis in Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf

Schröder, Monika (2015). *Lernergebnisse formulieren! Arbeitshilfe zur Formulierung von Lernergebnissen*. Bonn: FIBAA. Abgerufen von

http://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/15_Werkstatt_Lernergebnisse-formulieren_Oktober_2015_.pdf

Schuler, Heinz & Uwe Peter Kanning (2014). *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Seitter, Wolfgang, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer.

Severing, Eckart (2011). Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In Reinhold Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf* (S. 15-36). Bielefeld: Bertelsmann.

Weinert, Franz E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.

Westhoff, Karl, Carmen Hagemeister, Martin Kersting, Fredi Lang, Helfried Moosbrugger, Gerd Reimann, Gerhard Stemmler (Hrsg.). (2010). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. Lengerich: Pabst.

Wolter, Andrä & Johannes Geffers (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129787

Kompetenzorientierung als Schlüsselkonzept für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Kristine Baldauf-Bergmann, Cornelia Gabel, Henriette Jankow und Magnus Müller

Abstract

Mit der bildungspolitischen Maßgabe, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen, kommt der Kompetenzorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Rolle zu: Es gilt, die beruflichen Kompetenzen der Lernenden von Beginn an als produktive Ressource zu nutzen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, was Lehrende können müssen, um ihre Lehre möglichst kompetenzorientiert zu gestalten. Grundlage für diese Überlegungen ist eine Bedarfserhebung in Form von Lehrbeobachtungen, die im Rahmen des Projekts *Qualifizierung, Unterstützung, Professionalisierung zur Gestaltung des demografischen Wandels* (QUP) durchgeführt wurde. Ziel ist es, konzeptionelle Anhaltspunkte für eine hochschuldidaktische Unterstützung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen.

Einleitung

In der Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ steht die Aufgabe im Zentrum, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Studierende zu entwickeln, die bereits beruflich qualifiziert sind und mit denen sie sich für bestimmte berufliche Handlungsfelder qualifizieren oder ihre Qualifizierung ausbauen können. Dies geschieht im Rahmen der bildungspolitischen Zielstellung, im Hochschulsystem Optionen des Lebenslangen Lernens zu eröffnen und damit neben traditionellen Studierenden auch neue Zielgruppen anzusprechen (Banscherus & Pickert, 2013, S. 5). Daraus ergeben sich, über die allgemeine Kompetenzorientierung in der Hochschullehre hinaus, spezifische Aspekte, die eine gelingende Kompetenzorientierung[1] in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext *offene Hochschulen* ausmachen. Dies betrifft (1) die Möglichkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für die Studienzulassung, (2) die Berücksichtigung der Lebenssituation und Studienvoraussetzungen im Hinblick auf die Studienanforderungen und (3) die Möglichkeit der beruflichen Kompetenzerweiterung entlang von Studieninhalten, mit denen die eigene Beruflichkeit und das wissenschaftliche Wissen der Weiterbildung in ein produktives Verhältnis gesetzt werden können:

> „Neben der Orientierung an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Fähigkeiten tritt ein an den Berufsfeldern der Teilnehmenden orientiertes Verständnis von wissenschaftlicher und beruflicher Handlungskompetenz. Dieses ist der Kern eines sich an zentralen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierenden und auf einer spezifischen Vermittlung von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit aufbauenden Bildungskonzeptes, aus dem heraus sich auch beruflich-fachliche Standards ableiten lassen, die der Institution der wissenschaftlichen Weiterbildung auch ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Wettbewerbern geben können.“ (Kaßebaum, 2017, S. 207)

Damit eine an der beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ansetzen kann, müssen die beruflich erworbenen Kompetenzen der Studierenden von Beginn an konzeptionell als produktive Ressource eingebunden werden. Die gelingende Umsetzung dieser spezifischen Kompetenzorientierung hat im Kontext *offene Hochschule* noch einmal eine besondere Relevanz, weil sie entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Weiterbildungsangebote und das Lebenslange Lernen an der Hochschule hat. Kompetenzorientierung ist deshalb ein Schlüsselkonzept für die Lehre in den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen somit vor der Herausforderung, im Rahmen dieser bildungskonzeptionellen Aufgaben und der dafür zu schaffenden organisationalen Veränderungen in Hochschulen eine kompetenzorientierte Lehrgestaltung zu entwickeln, die dazu beiträgt, die leitenden Zielsetzungen umzusetzen (Cendon, Grassl & Pellert, 2013; Hanft, Zawacki-Richter & Gierke, 2015). Auf diese Herausforde-

[1] Wir beziehen uns auf das von Weyer, Wachendorf & Mörth in dieser Handreichung entfaltete Kompetenzverständnis.

rung sind Lehrende durch ihre reguläre Lehrfunktion oder Berufspraxis allein nicht vorbereitet. Deshalb erfordert eine kompetenzorientierte Lehre eine spezifische akademische Personalentwicklung.

Doch der Weg zu einer kompetenzorientierten, offenen Hochschule ist lang und durch die Umstellung auf kompetenzorientierte Modulbeschreibungen allein noch nicht getan. Er umfasst viele Facetten, von der Planung der Studienangebote, der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und der Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden bis hin zur Planung und Durchführung der Module, der einzelnen Lehreinheiten und alternativer Prüfungsformen (Schaper, 2012, S. 30f.).

Um Lehrende und Studiengangverantwortliche im Sinne der akademischen Personalentwicklung in diesen Aufgaben zu unterstützen, haben Mitarbeiter_innen des Arbeitsbereichs Potsdam Transfer[2], die an der Universität Potsdam wissenschaftliche Weiterbildungen für Berufspraktiker_innen entwickeln, gemeinsam mit Expertinnen für Hochschuldidaktik vom Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb)[3] bereits einige unterstützende Angebote und Instrumente erarbeitet. Beispiele sind der Leitfaden zur Formulierung und Nutzung von Lernergebnissen (Baldauf-Bergmann, Mischun & Müller, 2013) sowie der Workshop zur Anrechnung außerakademisch erworbener Kompetenzen. Im nächsten Schritt wird nun von sqb eine hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende in wissenschaftlichen Studiengängen entwickelt, die Lehrende auf ihre Lehre im Rahmen des Projektes QUP[4] vorbereitet und auch zukünftig als Weiterbildungsangebot zur Verfügung stehen soll.

Entwicklung eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots für Lehrende

Ziel

In der wissenschaftlichen Weiterbildung arbeiten häufig Lehrende mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, was ihre Funktionen, berufspraktischen Bezüge sowie Lehrerfahrungen betrifft. Neben Professor_innen aus Universitäten und Fachhochschulen und deren wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen wird die Lehre auch von externen Lehrenden gestaltet, die aus der Berufspraxis kommen.

Ziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es, Lehrende in ihren unterschiedlichen Funktionen und Professionalitäten anzusprechen und diese für die Besonderheiten ihrer Lehre in diesem Kontext zu sensibilisieren, d.h.

- für die besonderen bildungspolitischen Ziele wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote,
- für die Spezifik der Studienziele und -inhalte der konkreten Angebote (im Verhältnis zwischen Beruflichkeit und Wissenschaft), in denen sie Lehre durchführen,
- für eine Kompetenzorientierung der Lehre, die als Schlüsselkonzept zur Erreichung dieser besonderen Ziele und zum Ausbau des Lebenslangen Lernens an Hochschulen beitragen kann,
- für eine entsprechend kompetenzorientierte Entwicklung und Ausgestaltung der eigenen, konkreten Lehrpraxis in den Modulen und Lehrveranstaltungen und
- für die Besonderheit der Zielgruppe hinsichtlich der Heterogenität beruflicher Vorerfahrung, Studienmotivation und Erwartungen an das Studienangebot.

Für die Gestaltung einer kompetenzorientierten Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die spezifisch auf das Lernen beruflich qualifizierter Studierender ausgerichtet ist, liegen allerdings bisher noch wenig ausgewiesene hochschuldidaktische Ansätze vor (Seidel, 2015, S. 74). Die didaktisch-methodische Gestaltung der Lehre für diese Zielgruppe ist empirisch und theoretisch noch nicht ausreichend erforscht, und die verschiedenen empirischen Befunde zu Motivation und Lernerfahrungen berufserfahrener Studierender stehen noch weitgehend unverbunden neben modellhaft erprobten Lehr-Lern-Konzepten in der Praxis akademischer Wei-

[2] http://www.potsdam-transfer.de/
[3] https://www.faszination-lehre.de/
[4] Im Projekt QUP werden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zur Gestaltung des demografischen Wandels entwickelt; http://qup.potsdam-transfer.de.

terbildung[5] (Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014, S. 12). Dabei könne „die Hochschuldidaktik stärker als bisher auch auf Vorwissen und Kompetenzen aus der Berufs- und Arbeitspädagogik zurückgreifen und so Anregungen zu Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung erhalten“ (Seidel, 2015, S. 76; zur didaktischen Ausgestaltung: Walber & Jütte, 2015, S. 55).

Insofern stellt sich für die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Weiterbildung eine zentrale Leitfrage: Was müssen Lehrende können, um in der wissenschaftlichen Weiterbildung kompetenzorientiertes Lehren insbesondere mit Studierenden, die beruflich qualifiziert sind, zu gestalten und durchzuführen?

Kontexterschließung und exemplarische Bedarfserhebung

Vor dem Hintergrund, dass die Kompetenzorientierung in Hochschulen verschiedene meso- und mikrodidaktische Facetten von der Studiengangplanung bis hin zur mikrodidaktischen Lehrgestaltung umfasst, kann die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Weiterbildung nicht ohne Berücksichtigung des Kontextes erfolgen.

Im Projekt QUP sollen zur Umsetzung der neuen Studienangebote die Erfahrungen aus bereits etablierten Angeboten an der Universität Potsdam genutzt werden. Für die Konzeption der hochschuldidaktischen Weiterbildung bedeutete das, auf die Lehrpraxis in den laufenden Studiengängen zurückzugreifen. Um möglichst bedarfsnah Eindrücke zu gewinnen, was Lehrende für eine kompetenzorientierte Lehre können müssen, wurden bei Lehrenden in bestehenden Studiengängen Lehrbeobachtungen durchgeführt[6], die durch vertiefende Gespräche ergänzt wurden. Ziel war es, exemplarische Einblicke zu bekommen, wie die Lehrpraxis vor dem Hintergrund zielgruppenspezifischer Besonderheiten in berufsbegleitenden Studiengängen gestaltet werden kann, welche Herausforderungen bestehen und wie didaktisch damit umgegangen wird.

Mit Seitter (2017, S. 216) ist davon auszugehen, dass das lernrelevante Hauptmerkmal von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen die je unterschiedlichen beruflichen Hintergründe und Handlungsperspektiven sind. Anders als in Vollzeitstudiengängen spielen diese in berufsbegleitenden Studiengängen eine große Rolle, weil die Motivation, ein solches Studium aufzunehmen, oftmals von dem Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung im jeweiligen Berufsfeld geprägt ist. Insofern stellt das Anknüpfen an berufliche Erfahrungen die Spezifik der kompetenzorientierten Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar, wie Cendon, Mörth und Schiller (2016) in ihrer Studie zum Selbstverständnis von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung belegen.

Bei den Lehrbeobachtungen sollte dementsprechend, unter Berücksichtigung der Heterogenität der beruflichen Hintergründe dieser Zielgruppe, auf die Herausforderungen und die sich daraus ergebenden Gestaltungsansätze geachtet werden, um zentrale Kompetenzen für Lehrende zu erschließen.

Herausforderungen und abzuleitende Lehrkompetenzen

Als Resultat ergaben sich drei zentrale Themen, die die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigen:

- der Umgang mit der Heterogenität der Studierenden, speziell mit deren beruflichen Vorerfahrungen, Interessen und Erwartungen
- die Gestaltung von Wissensvermittlung und -transfer im Spannungsfeld von Theorie und Praxis
- die Sicherung der Lernergebnisse und die Gestaltung angemessener Prüfungsformate

[5] Hervorzuheben seien an dieser Stelle etwa die entwickelten Angebote im Verbundprojekt WM³; http://www.wmhoch3.de/lehrende.

[6] Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die drei Lehrbeobachtungen als exemplarischer Zugang zur Lehrpraxis zu verstehen sind und sich dazu nur auf einen Ausschnitt der wissenschaftlichen Weiterbildung beziehen. Sie stellen einen ersten Schritt zur Ermittlung von Herausforderungen und Kompetenzen von Lehrenden aus der Lehrpraxis der wissenschaftlichen Weiterbildung dar und haben keinen repräsentativen Anspruch.

In einer ersten Auswertung der Herausforderungen und didaktischen Gestaltungsansätze wurden daraus zentrale Kompetenzen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Herausforderungen der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Herausforderungen	Beobachtete didaktische Gestaltungsansätze	Abgeleitete zentrale Kompetenzen für Lehrende
Umgang mit Heterogenität *thematisierte Aspekte, z.B.:* ▪ *berufliche Hintergründe* ▪ *Bezüge zum Lerngegenstand* ▪ *Relevanz für unterschiedliche Handlungsfelder*	▪ Vorstellungsrunde ▪ Gruppenphasen	Heterogenitätsorientierte Lehr-Lern-Gestaltung Gestaltung der Lehre in Bezug auf die unterschiedlichen studentischen Perspektiven auf den Lerngegenstand
Gestaltung von Wissensvermittlung und -transfer zwischen Theorie und Praxis *thematisierte Aspekte, z.B.:* ▪ *Relevanz und Anwendbarkeit des Wissens* ▪ *Umgang mit „viel Stoff" / Inhalt in knapper Präsenzzeit* ▪ *Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit* ▪ *Aktivierung der Studierenden*	▪ Lehrvorträge verbunden mit Praxisberichten ▪ Methodenwechsel ▪ Gruppenarbeit / Übungen	Verknüpfung Theorie & Praxis ▪ Analyse und Strukturierung zielgruppenspezifischer Lehrgestaltung ▪ Methoden, mit denen Studierende Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen und diskutieren können ▪ Wissenstransfer
Unterstützung bei der Sicherung der Lernergebnisse und Gestaltung angemessener Prüfungsformate *thematisierte Aspekte, z.B.* ▪ *Lernergebnisse in den verschiedenen Lernphasen sichern und abrufen* ▪ *geeignete Prüfungsformate durchführen* ▪ *Kommunikation zu Leistungs- und Prüfungsanforderungen*	▪ Gestaltung der Prüfungen ▪ Prüfungsvorbereitung ▪ Lehr-Lern-Materialien	Zielgruppenorientierte Leistungsanforderungen und Prüfungsvarianten ▪ studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Prüfen ▪ studienbegleitende Prüfungsformate und -leistungen

Als Querschnittsthema stellte sich die Gestaltung der Lehr-Lern-Kommunikation als Basis didaktisch-methodischen Handelns heraus (vgl. Tabelle 2). Dies umfasst sowohl die Kommunikation über die Rahmenbedingungen und Studienstrukturen als auch die Verständigung in den konkreten Lehrveranstaltungen.

Tabelle 2: Lehr-Lern-Kommunikation als Querschnittsthema (eigene Darstellung)

Herausforderungen	Beobachtete didaktische Gestaltungsansätze	Abgeleitete zentrale Kompetenzen für Lehrende
Lehr-Lern-Kommunikation über gesamtes Weiterbildungsangebot a) zwischen Lehrenden b) zwischen Lehrenden und Studierenden ▪ *Studiengangstruktur* ▪ *Modulstruktur* ▪ *Koordination der Lehre im Modul* ▪ *Kommunikation über berufliche Belastungen/Studienorganisation*	▪ Ansprechbarkeit & Betreuung ▪ Struktur von Selbstlern- und Präsenzphasen ▪ gemeinsames Erarbeiten der Bedeutung und Bezüge zum Thema / Lerngegenstand	Zielgruppenorientierte Lehr-Lern-Kommunikation ▪ transparente Gestaltung der Studien-, Modul- und Lehr-Lern-Ziele ▪ Transparenz über die Struktur der Veranstaltung

Weiterführende Expertisen durch fachlichen Austausch

Der Frage, was Lehrende für eine kompetenzorientierte Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung können müssen, wurde auf der Arbeitstagung „Kompetenzorientierte Hochschule“ (EHB, 2017) mit Fachkolleg_innen im Rahmen eines Workshops weiter nachgegangen. Dabei wurden folgende Herausforderungen und Kompetenzen für Lehrende ergänzt:

- *interdisziplinär lehren können:* In Studiengängen mit explizit interdisziplinären Kompetenzzielen sollte insbesondere die fachliche Heterogenität der Studierenden nicht nur wahrgenommen werden, um das wechselseitige Verstehen und Lernen zu fördern. Vielmehr soll der Dialog zu heterogenen fachlichen Erfahrungen und Kontexten es den Studierenden ermöglichen, interdisziplinäre Ziele kooperativ zu gestalten. Die produktive Förderung interdisziplinären Lernens sollte konzeptionell im Studiengang verankert und von den Lehrenden in der Lehrgestaltung umgesetzt werden.
- *Freiräume für das gemeinsame Lernen an Unterschieden gestalten und begleiten können:* Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten so moderieren können, dass der aktive Umgang mit Heterogenität ermöglicht wird. Sie sollten zielgruppenadäquate Lehr-Lern-Prozesse, die die Kompetenzziele der Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen in den Fokus rücken, gestalten, moderieren und begleiten können. Darüber hinaus gilt es einen Raum zu schaffen, in dem sich die Studierenden mit ihren je unterschiedlichen Erfahrungen und Hintergründen einbringen und ausprobieren können. Umso bedeutsamer wird die Lehrkompetenz, die Vielfalt in der Zielgruppe „wertschätzend wahr- und anzunehmen und Rahmenbedingungen, Struktur, Methoden und Inhalte für heterogene Studierendengruppen lernförderlich zu gestalten“ (Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014, S. 20).
- *Theorie-Praxis-Vermittlung:* Um wissenschaftliches Wissen praxisorientiert aufzubereiten bzw. Praxisbezüge in wissenschaftliche Fragestellungen und Klärungen zu transformieren, sind Lehrende in doppelter Weise als Expert_innen angesprochen. Einerseits müssen sie berufspraktische Themen vor dem Hintergrund ihres wissenschaftlichen Wissens betrachten und analysieren können, andererseits müssen sie ihre Expertise aus der Praxis einsetzen, um die berufsspezifischen Verstehens-Hintergründe ihrer Studierenden methodisch-didaktisch einbinden zu können (Cendon et. al., 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit den ermittelten Herausforderungen und didaktischen Gestaltungsaspekten bestimmte Themen verdichten lassen, die für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders relevant sind. Weitgehend offen bleibt allerdings die Frage, wie die verschiedenen einzelnen Themen strategisch zueinander in Beziehung zu setzen sind, um eine kompetenzorientierte Lehre zu gestalten, die in mehrfacher Hinsicht systematisch an die beruflichen Erfahrungen ihrer Studierenden anzuschließen vermag. Genau diese Lücke sollte eine hochschuldidaktische Weiterbildung aufgreifen, um den Lehrenden einen konstruktiven Rahmen für deren Bearbeitung zu bieten. Welche Konsequenzen sich daraus für die Weiterbildung und die Ansprache der Lehrenden ergeben, soll abschließend skizziert werden.[7]

Fazit und Ausblick

Im Anschluss an die aufgezeigten Ergebnisse sollte die hochschuldidaktische Weiterbildung es den Lehrenden ermöglichen, konkrete Ansatzpunkte für die eigene Lehrpraxis zu identifizieren, an denen eine spezifische Kompetenzorientierung erforderlich ist. „Um die eigene Lehrpraxis zu professionalisieren, ist es nötig, das eigene, meist unbewusste Erfahrungswissen explizit zu machen und durch hochschuldidaktisches Fachwissen zu systematisieren – und es dann gegebenenfalls gezielt zu erweitern“ (Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014, S. 5). Dafür gilt es, didaktische Optionen für die Entwicklung, Gestaltung und Erprobung einer kompetenzorientierten Lehrpraxis aufzuzeigen. Die hochschuldidaktische Weiterbildung sollte dazu wie eine „Lehrenden-Werkstatt“

[7] Interessante und wichtige Anregungen verdanken wir ebenfalls dem Austausch mit den Fachkolleg_innen.

konzipiert werden, in der Lehrende gemeinsam ihre Lehrpraxis in Bezug auf die Studiengangs-/ Modulziele reflektieren können (vgl. dazu die Beispiele von Schiller, Heese, Rheinländer, Rundnagel & Wanken, 2016).

Durch solch ein Format können die Lehrenden als Expert_innen respektive in ihrer jeweiligen Expertise angesprochen und für eine Professionalisierung zur Ausgestaltung neuer Studiengänge gewonnen werden. Von vornherein sollte das Angebot in die Umsetzung eines neuen Studiengangs oder Moduls integriert sein und die Lehrenden sollten als beteiligte, mitgestaltende Akteur_innen einbezogen werden

Um mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung bzw. „Lehrenden-Werkstatt" nicht nur kurzfristige, sondern kontinuierliche Entwicklungen der Lehrpraxis anzustoßen, die zudem die Heterogenität der Lehrenden berücksichtigt und produktiv nutzt, sollten der kollegiale Austausch unter Lehrenden und die Zusammenarbeit auf der kommunikativ-kooperativen Ebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeregt und unterstützt werden. Sinnvoll erscheint es, bereits in der Entwicklungsphase des Studienangebots das Format des kollegialen Austauschs einzuführen und als Basis für die Weiterbildung zu implementieren.

In diesem Sinne könnte eine „Lehrenden-Werkstatt" zu einem integrativen Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote werden und den Lehrenden die Möglichkeit bieten, ihre Lehrpraxis durch eine spezifische Kompetenzorientierung, wie sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung erforderlich ist, in besonderer Weise auszubauen und zu profilieren.

Literatur

Baldauf-Bergmann, Kristine, Katrin Mischun & Magnus Müller (2013). *Leitfaden zur Formulierung und Nutzung von Lernergebnissen.* Potsdam. Abgerufen von https://www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Leitfaeden/130410_leitfaden__lernergebnisse_final.pdf

Banscherus, Ulf & Anne Pickert (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven.* Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-129777

Cendon, Eva, Roswitha Grassl & Ada Pellert (2013). *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

Cendon, Eva, Anita Mörth & Erik Schiller (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 201-221). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Dittmann, Christian, Maren Kreutz & Rita Meyer (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@ Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden, 26*. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf

EHB – Evangelische Hochschule Berlin (2017). *Kompetenzorientierte Hochschule.* Arbeitstagung vom 17.03.2017 in der EHB, Berlin. Abgerufen von https://www.eh-berlin.de/forschung/bezert/kompetenzorientierte-arbeitstagung.html

Fleischmann, Andreas, Christine Jäger & Alexandra Strasser (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre: Welche Kompetenzen benötigen Lehrende an der Technischen Universität München?* München: ProLehre, TUM.

Hanft, Anke, Olaf Zawacki-Richter & Willi B. Gierke (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule.* Münster: Waxmann.

Kaßebaum, Bernd (2017). Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 195-210). Bielefeld: Bertelsmann.

Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schiller, Erik, Renate Heese, Kathrin Rheinländer, Heike Rundnagel & Simone Wanken (2016). Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Befunde aus der Praxis. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 223-245). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Seidel, Susen (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In Anke Hanft, Olaf Zawacki-Richter & Willi B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 69-79). Münster: Waxmann.

Seitter, Wolfgang (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211-216). Bielefeld: Bertelsmann.

Walber, Markus & Wolfgang Jütte (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Olaf Hartung, & Marguerite Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer.

Unterstützungsangebote für Lehrende in der kompetenzorientierten Lehre

Kassandra Ribeiro

Abstract

Welche Rolle nehmen Lehrende in der kompetenzorientierten Lehre ein? Welche Herausforderungen ergeben sich aus dieser Rolle, und wie können Lehrende im Umgang mit diesen Herausforderungen unterstützt werden? In dem folgenden Beitrag werden einige Lösungsvorschläge zu diesen zentralen Fragen erarbeitet. Es werden zunächst grundlegende Aspekte der kompetenzorientierten Lehre herausgearbeitet, die die Rolle und damit einhergehend die Aufgaben von Lehrenden in der kompetenzorientierten Lehre verändern und besondere Unterstützungsangebote erforderlich machen. So werden konkrete Beispiele von erprobten Unterstützungsangeboten aus der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt und reflektiert sowie erfolgsfördernde und erfolgshemmende Faktoren in der Zusammenarbeit mit Lehrenden beleuchtet. Sowohl die konkreten Beispiele als auch die anschließenden Reflexionen lassen sich auf die kompetenzorientierte Lehre im Allgemeinen übertragen. Dabei wird auf die Chancen und die Herausforderungen eingegangen, die bei der Unterstützung von Lehrenden auftreten (können).

Kompetenzorientierte Lehre für heterogene Studierende

Bei der konkreten Umsetzung von Kompetenzorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht ein wichtiger und immer wieder zu erwähnender Aspekt darin, dass sich die Weiterbildungsteilnehmenden durch eine hohe Heterogenität auszeichnen: Sie bringen diverse Lebens- und Arbeitserfahrungen mit, möchten an konkreten Anliegen aus ihren verschiedenen Tätigkeitsfeldern arbeiten und stellen dementsprechend unterschiedliche Erwartungen an die Weiterbildung.

Auch in der grundständigen Lehre besteht immer mehr Einigkeit darüber, dass die Studierenden nicht länger als eine homogene Gruppe zu betrachten sind. Hochschulen müssen sich bereits seit einigen Jahren verstärkt mit der „durch berufliche Erfahrungen ausgelöste[n] Heterogenität“ (Hanft, 2015, S. 18) der Studierenden auseinandersetzen. Es ist also davon auszugehen, dass auch in der grundständigen Lehre die Studierenden mit außerhochschulischen Erfahrungen und konkreten unterschiedlichen Vorstellungen in die Lehr-Lern-Veranstaltungen gehen.

Das *Ziel* der kompetenzorientierten Lehre liegt nun genau darin, an den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Ausgangslagen der Teilnehmenden bzw. der Studierenden anzuknüpfen und unter Einbeziehung der Kompetenzen, die sie bereits aufweisen, ihre (berufliche) Handlungsfähigkeit zu stärken bzw. zu erweitern. Das heißt, Lehrende tragen maßgeblich dazu bei, dass sich die Lernenden „[…] in ihren jeweiligen Berufen und Professionen künftig erfolgreicher bewegen können“ (Cendon, 2016, S. 193).

Der Schwerpunkt liegt folglich auf den Lernergebnissen, den sogenannten *Learning Outcomes,* in Form von Kompetenzen und nicht mehr ausschließlich auf den von den Lehrenden vorgegebenen Lehrinhalten und -zielen. Die Grundvoraussetzung für eine Outcome-basierte Lehre ist ein kompetenzorientiertes Selbstverständnis der Lehrenden (Gaigl, 2014).

Selbstverständnis von Lehrenden in der kompetenzorientierten Lehre

Das Selbstverständnis von Lehrenden zeigt sich einerseits im Verständnis, das sie von der eigenen Rolle im Lehr-Lern-Prozess haben und andererseits in der Rolle, die sie den Lernenden zusprechen (Gaigl, 2014). In der kompetenzorientierten Lehre bilden die Lernenden den Ausgangpunkt für ihre eigenen Lernprozesse. Sie werden als Gestaltende ihrer eigenen Bildungsbiografie anerkannt und es gilt, ihre selbstbestimmten Lernprozesse durch geeignete Rahmenbedingungen zu ermöglichen und aufmerksam zu begleiten. Daraus ergibt sich ein *Perspektivenwechsel* und damit eine *veränderte Rolle* für Lehrende, die bisher als Hauptverantwortliche für den

Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung galten. Wenn sich Lehrende zunehmend als Begleiter_innen und Mitgestalter_innen von Lernprozessen begreifen, dann liegt der Fokus ihrer Aufgaben nun verstärkt auf der Gestaltung von Lernarrangements, die das selbstgesteuerte Lernen ermöglichen und die Lernenden mit ihren Bedürfnissen, Interessen, Zielen sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt ihrer eigenen Kompetenzentwicklung stellen (Arnold & Erpenbeck, 2015).

Ein solcher Perspektivenwechsel und die damit verbundenen veränderten Anforderungen, vollziehen sich allerdings nicht unvermittelt und oft auch nicht ohne einen Impuls sowie entsprechende Begleitung. Die Arbeit an der eigenen Haltung läuft innerhalb eines Prozesses ab und bedarf kontinuierlicher Selbstreflexion (Weyer, Völkel & Ribeiro, 2015). Gerade für „klassische“ Hochschullehrende, die ihre bisherige Rolle als alleinige Expert_innen gesehen haben und die mittels reiner Wissensvermittlung ihre Fachkenntnisse an die Studierenden weitergeben, bedeutet Kompetenzorientierung auch, ein Stück ihrer Macht abzugeben und sich selbst nicht nur als Lehrende, sondern eben auch als Lernende zu sehen (Faßnacht, 2009).

Hinzu kommt, dass Hochschullehrende größtenteils einer Mehrfachbelastung ausgesetzt sind. Sie sind entweder bereits als festangestellte Professor_innen in der grundständigen Lehre der Hochschule tätig und damit meist voll ausgelastet bzw. häufig überbeansprucht. Oder aber sie kommen als externe Lehrende an die Hochschule und sind in diesem Fall in anderen Bereichen berufstätig (Schiller, Heese, Rheinländer, Rundnagel & Wanken, 2016). Daher bieten sich Unterstützungskonzepte an, die sich aus mehreren niedrigschwelligen Teilangeboten zusammensetzen, sodass die Lehrenden je nach ihren Bedarfen und zeitlichen Ressourcen die Unterstützung wahrnehmen können, die sie tatsächlich benötigen.

Niedrigschwellige Unterstützungsangebote im Baukastensystem

Das nachfolgend dargestellte Unterstützungskonzept wurde im Rahmen des Projekts *Bezert* an der Evangelischen Hochschule in Berlin entwickelt. Das Projektteam hat Zertifikatskurse in den Bereichen Kindheitspädagogik, Forschung und Migration zur Erprobung entwickelt. Die Lehrenden sind ebenso wie die Teilnehmenden heterogen, da sie unterschiedliche Lebensläufe sowie Bildungs- und Berufsbiografien aufweisen, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben. Für sie wurde zur Unterstützung ein Konzept entwickelt, das sich wie ein Baukasten aus mehreren unterschiedlichen Formaten zusammensetzt:

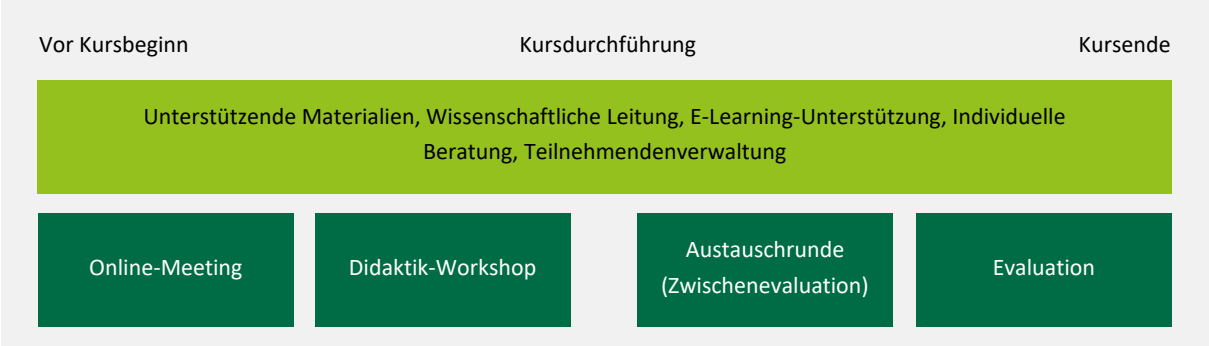

Abbildung 2: Konzept zur Unterstützung von Lehrenden im Projekt Bezert (eigene Darstellung)

Das dargestellte Konzept besteht zum einen aus *begleitenden Angeboten,* die den Lehrenden während der gesamten Kurskonzeption, -durchführung und -evaluation unterstützend zur Verfügung stehen. Dazu gehören die Bereitstellung von Materialien und Handreichungen in Form eines Rahmenkonzeptes sowie einer Informationsbroschüre, dauerhafte fachliche Unterstützung durch eine wissenschaftliche Leitung, Begleitung im E-Learning-Bereich, individuelle Beratung sowie die Verwaltung der Teilnehmenden. Zum anderen werden auch *punktuelle Angebote* zu verschiedenen Zeitpunkten der gesamten Entwicklungs- und Durchführungsphase bereitgestellt, so ein einführendes Online Meeting, ein Didaktik-Workshop, eine Zwischenevaluation in Form einer Diskussionsrunde und die abschließende Kursevaluation.

Sowohl bei den längerfristigen begleitenden als auch bei den punktuellen Angeboten wurde großer Wert auf die Unterstützung der Lehrenden bereits weit vor dem eigentlichen Kursbeginn gelegt. Auf diese Weise sollte ihnen ausreichend Möglichkeit gegeben werden, sich mit dem Kompetenzverständnis vertraut(er) zu machen und dieses dann auch in der Konzeption und Durchführung ihrer Kurse umzusetzen.

Das Projekt hat bewusst kompetenzorientierte Unterstützungsformate konzipiert, damit die Lehrenden nach dem *„Doppeldecker"-Prinzip* (Wahl, 1991 zit. nach Sauter, 2013) die Wirksamkeit von solchen Lernangeboten aus der Perspektive der Lernenden selbst erleben und die so gewonnen Erkenntnisse direkt auf ihre eigene Arbeit als Lernbegleitung übertragen können.

Cendon (2016) betont die Notwendigkeit einer *vertrauensvollen Lernumgebung* und einer persönlichen Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, damit die Studierenden „[…] an selbstgesteuertes Lernen und die damit verbundene Eigenverantwortung herangeführt werden […]" (S. 193) und sich auf die Lernprozesse einlassen können. Dieser Aspekt lässt sich jedoch auch auf die Zusammenarbeit mit den Lehrenden übertragen: Im Prinzip sind der Perspektivenwechsel und die damit veränderten Aufgaben auch ein Lernprozess, in dem die Lehrenden ebenso wie die Studierenden beim Kompetenzerwerb unterstützt werden müssen. Sie agieren innerhalb dieses Prozesses als Lernende, die ihre (Lehr-) Kompetenzen erweitern. Deshalb wird im Projekt bei der Unterstützung der Lehrenden viel Wert auf eine Vertrauensbasis gelegt und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden basiert auf einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Grundhaltung. Die Unterstützungsangebote knüpfen ebenso wie die kompetenzorientierte Lehre an den bereits vorhandenen Kompetenzen der Lehrenden an und beziehen diese in der gesamten Zusammenarbeit stark mit ein.

Begleitende Unterstützungsangebote

Rahmenkonzept

Bei dem *Rahmenkonzept Zertifikatskurse* (Weyer & Ribeiro, im Druck) handelt es sich um eine Handreichung für die Planung und Gestaltung von Zertifikatskursen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin. Es soll Lehrende bei der kompetenzorientierten Kurskonzeption unterstützen und kann ihnen als Handbuch und Nachschlagewerk dienen. In einer tabellarischen Kurzübersicht sind die Themen des Konzeptes kurz und knapp zusammengefasst und können so auch von „eiligen" Lesenden z.B. zur Auffrischung genutzt werden. Anschließend werden genau diese Themen noch einmal ausführlich erläutert und bieten so Möglichkeiten zum vertieften Lesen. Folgende Themen rund um die Kurskonzeption, -durchführung und -evaluation werden beispielsweise behandelt:

- Erstellung eines Kursplans bzw. Curriculums
- Kompetenzbegriff, Lehr- und Lernziele
- Kursplanung nach Constructive Alignment
- Blended-Learning-Strategie
- Umfang (Präsenz- und Selbstlernzeit) und Credits
- Prüfung und Zertifikat
- Lehrplanung

Das Rahmenkonzept wird den Lehrenden unmittelbar nach deren Tätigkeitsbeginn in digitaler und auf Wunsch auch in Papierform zur Verfügung gestellt. In dem darauffolgenden Online Meeting sowie im Didaktik-Workshop wird es weiter thematisiert. Diese Handreichung ist für die Konzeption kompetenzorientierter Lernangebote sinnvoll, da sie zu der Entwicklung eines gemeinsamen Kompetenzverständnisses beiträgt und konkrete Umsetzungstipps anhand von Beispielen für die kompetenzorientierte Lehre bereithält.

Informationsbroschüre für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Während das Rahmenkonzept vor allem eine inhaltlich-konzeptionelle Unterstützung darstellt, ist die Informationsbroschüre für die Lehrenden eher eine organisatorische Hilfestellung. Sie hilft den Lehrenden dabei, sich

an der Evangelischen Hochschule Berlin zurechtzufinden und gibt wichtige Hinweise zu der Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen vor Ort, wie zum Beispiel zu den zur Verfügung stehenden Lehr-Lern-Materialien. Außerdem enthält sie eine erste Einführung in den E-Learning-Bereich sowie Kontaktdaten der wichtigsten Ansprechpersonen der Hochschule. Durch diese organisatorische Unterstützung können sich die Lehrenden vorrangig auf die inhaltliche Konzeption und Durchführung der Kurse fokussieren und haben so mehr Ressourcen zur Verfügung, um die Kompetenzorientierung in ihrer Lehre umzusetzen.

Bereitstellung von Materialien

Die Lehrenden haben die Möglichkeit, vor Kursbeginn und vor jeder einzelnen Veranstaltung in ihrem Lehrplan die benötigten Lehr-Lern-Materialien anzugeben und diese Aufstellung dem Projektteam zukommen zu lassen. Dieses stellt dann die entsprechenden Materialien für die jeweilige Veranstaltung bereit. Das beinhaltet auch Druck- und Kopieraufträge. Zusätzlich erhalten die Lehrenden die entsprechenden Formatvorlagen für die Kurs- und die Lehrplanung, damit alle Kurse wie „aus einem Guss“ konzipiert werden. Alle Materialien, der Kursplan, die einzelnen Lehrpläne, die Arbeitsmaterialien, verwendete Literatur und Arbeitsergebnisse werden im Projekt dokumentiert und archiviert, damit der Kurs auch bei weiteren Durchgängen und ggf. auch von anderen Lehrenden durchgeführt werden kann. Da alle diese Vorlagen die kompetenzorientierten Grundorientierungen des Rahmenkonzepts aufnehmen und auf das konkrete Lernangebot beziehen, wird auf diese Weise dazu beigetragen, dass die Kompetenzorientierung nicht während weiterer Kursdurchläufe verloren geht.

Wissenschaftliche Leitung

Jeder vom Projekt entwickelte Zertifikatskurs hat eine Professorin oder einen Professor der Hochschule als wissenschaftliche Leitung, nicht zuletzt, um die wissenschaftlichen Standards der EHB einzuhalten. Diese steht den Lehrenden fachlich zur Seite, begleitet sie bei der Kurs-, Lehr- und Prüfungsplanung und begrüßt die Teilnehmenden bei Kursbeginn.

E-Learning-Unterstützung

Die Lehrenden erhalten zunächst eine schriftliche Anleitung zur Nutzung der E-Learning-Plattform an der Hochschule. Zeitgleich werden Online-Kurse eingerichtet, die so aufgebaut sind wie die späteren Online-Kurse der einzelnen Lehr-Lern-Veranstaltungen, und in denen die Lehrenden untereinander und mit den Projektmitarbeiterinnen kommunizieren können. Hier werden dann auch weitere kurs- und hochschulbezogene Materialien hochgeladen. Auf diese Weise kann die Nutzung der E-Learning-Plattform bereits vor Kursbeginn ausprobiert werden, und die Lehrenden gewinnen mehr Sicherheit in der Gestaltung ihrer E-Learning-Phasen. Auch nach Kursbeginn werden die Lehrenden in diesem Bereich weiter unterstützt, wenn Fragen oder Probleme auftreten. Durch die Einnahme der Lernenden-Perspektive entwickeln die Lehrenden zudem ihre Kompetenzen im Bereich E-Learning weiter und können diese in ihre eigene Arbeit übertragen.

Individuelle Beratung

Je nach Bedarf werden individuelle Einzel- oder Gruppenberatungstreffen mit den Lehrenden vereinbart. Diese Form der Beratung wird besonders häufig genutzt, da sie auch spontane Treffen ermöglicht, um dringende inhaltliche und organisatorische Anliegen zu bearbeiten.

Teilnehmendenverwaltung und -kommunikation

Die Verwaltung der Teilnehmenden und zu einem größeren Anteil auch die Kommunikation mit ihnen werden von Beginn an durch das Projektteam übernommen, um die Lehrenden auch in dieser Hinsicht zu entlasten. Nach dem Anmeldeverfahren werden z.B. E-Mails zur Begrüßung an die Teilnehmenden verschickt, die alle Informationen zum gewählten Kurs und zur Hochschule enthalten. Auch im weiteren Verlauf werden die Teilnehmenden vom Projektteam über alle organisatorischen Angelegenheiten, anstehenden Termine etc. infor-

miert. Den Lehrenden wird so der organisatorische Mehraufwand größtenteils abgenommen, und sie können sich auf die Durchführung ihrer kompetenzorientierten Lernangebote konzentrieren.

Punktuelle Unterstützungsangebote

Online Meeting

Zu Beginn der Kurskonzeption wird mit den Lehrenden ein Online Meeting in Adobe Connect durchgeführt, um das vorher verschickte Rahmenkonzept zu besprechen, terminliche Absprachen zu treffen, die weitere Kursplanung zu besprechen und dabei erstmalig gemeinsam die E-Learning-Plattform der Hochschule kennenzulernen. Gemäß dem bereits erwähnten Doppeldecker-Prinzip erleben die Lehrenden so anhand der eigenen gelebten Erfahrung, wie sie solche Online-Sequenzen in Ihrer eigenen Lehre gestalten und nutzen können.

Didaktik-Workshop

In der Konzeptionsphase wird mit den Lehrenden aller Kurse ein Didaktik-Workshop durchgeführt, in dem die Themen Kurskonzeption nach Constructive Alignment, aktivierende didaktische Methoden sowie Kompetenzen und Kompetenzerwerb bearbeitet werden. Dieser Workshop richtet sich allerdings nicht ausschließlich an die Lehrenden der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er wird bewusst für alle Lehrenden der Hochschule geöffnet, da auch sie mit diesen Themen in Berührung kommen. Der Workshop selbst ist kompetenzorientiert gestaltet, sodass die Lehrenden die Möglichkeit erhalten, im Kontext Ihrer eigenen Lehr-Lern-Konzepte Methoden der konkreten Umsetzung von Kompetenzorientierung kennenzulernen, selbst zu entwickeln und auszuprobieren.

Austauschrunde

Nach ungefähr der Hälfte der Kursdurchführung findet eine Austauschrunde statt, in der sowohl die Lehrenden als auch die Projektmitarbeiterinnen Feedback zum bisherigen Kursverlauf sowie zur Zusammenarbeit geben können. Diese Austauschrunde wird aufgezeichnet und dient im Projekt als eine Art Zwischenevaluation für die Kurse. Außerdem wird sie für die weitere Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Lehrenden genutzt.

Evaluation

Für die Evaluation des Kursangebotes und jedes einzelnen Kurses kommt ein umfangreiches mehrstufiges Design zum Einsatz. Die Hauptverantwortung bei der Durchführung der Evaluation liegt im Projektteam. Die Ergebnisse der Evaluation, die die Lehrenden betreffen, werden ihnen zur Verfügung gestellt, damit sie die Rückmeldung der Teilnehmenden in ihrer weiteren Arbeit berücksichtigen können.

Tatsächliche Nutzung der Angebote und Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit mit Lehrenden

Die einzelnen Angebote des Gesamtkonzeptes werden unterschiedlich genutzt, wobei hier der größte Unterschied vor allem zwischen den internen Lehrenden der EHB und den externen Lehrbeauftragten zu finden ist. Während die externen Lehrbeauftragten mit deutlich weniger Berufserfahrung die Unterstützungsangebote in einem hohen Maße nutzen, geschieht dies bei den festangestellten hochschulinternen Lehrenden mit deutlich mehr hochschulischer Lehrerfahrung eher selektiv. So wurden vor allem die Handreichungen, der Didaktik-Workshop und die Betreuung im E-Learning-Bereich von externen Lehrbeauftragten häufiger wahrgenommen als von den internen Lehrenden. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich die Lehrenden, die bereits über langjährige Lehrerfahrungen verfügen, sicherer in ihrer Arbeit fühlen und folglich weniger Beratungsbedarf für sich selbst sehen. Ähnlich, wie bereits von Schiller et al. (2016, S. 226) beschrieben, hat sich jedoch auch im Projekt *Bezert* „[…] gezeigt, dass bei vielen Lehrenden Informationsbedarf darüber besteht, was genau Kompetenzorientierung für Lehren und Prüfen konkret bedeutet“. Auch Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm & Harteis (2011) bestätigen in ihrer empirischen Studie ein kaum vorhandenes Verständnis von der konkreten Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehre.

Die vorgestellten Unterstützungsangebote sind inhaltlich auf die gesamte Lehre an der Hochschule übertragbar. Sie ließen sich, je nach Format, mit mehr oder weniger finanziellem und personellem Aufwand von der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die grundständige Lehre ausweiten. Eine Voraussetzung hierfür wäre jedoch, die wissenschaftliche Weiterbildung und die grundständige Lehre nicht getrennt voneinander zu denken, sondern die vielen Schnittstellen zu nutzen, um Synergieeffekte zu erzeugen. Insbesondere die begleitenden Unterstützungsangebote, wie die Informationsbroschüre und das Rahmenkonzept, könnten mit relativ wenigen Änderungen an Lehrende in den Studiengängen weitergegeben werden. In Zusammenarbeit mit dem E-Learning-Bereich der Hochschule könnten beispielsweise die Übungskurse auf der Online-Plattform ebenfalls von allen Lehrenden genutzt werden.

Auch ließen sich die punktuellen Angebote auf die grundständige Lehre übertragen, was in regelmäßiger Durchführung allerdings mit einem erheblichen strukturellen, personellen und damit finanziellen Mehraufwand verbunden wäre. Die hochschulweite Öffnung dieser Formate würde wahrscheinlich einen starken Anstieg der Teilnehmendenzahlen nach sich ziehen. Aber auch hier würde es sich lohnen, die vorhandenen Schnittstellen zu nutzen, um die Lehrenden an der gesamten Hochschule noch besser zu unterstützen und die kompetenzorientierte Lehre zu fördern.

Wenn die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen jedoch nur selektiv genutzt werden, wird sich der oben beschriebene erforderliche Perspektivwechsel ebenfalls nur selektiv vollziehen. Es gilt also, auch die Lehrenden ins „Kompetenzboot“ zu holen, die sich bisher noch nicht mit Kompetenzorientierung identifizieren konnten oder noch keine konkrete Vorstellung von deren Umsetzung in der Lehre haben. Gelingen wird dies wahrscheinlich nur über die Entwicklung einer hochschulweiten *kompetenzorientierten Lehr-Lern-Kultur,* die nicht nur die Lehrenden und die Studierenden, sondern alle Akteur_innen an der Hochschule mit einbezieht und so einen gemeinsamen Konsens und eine Neuausrichtung der Lehre schafft (Schaper, 2012).

Eine solche Neuausrichtung verlangt, wie oben bereits beschrieben, einen Perspektivenwechsel und ein verändertes Selbstverständnis der Lehrenden. Und selbst wenn der Perspektivenwechsel vollzogen und eine positive Einstellung zur Kompetenzorientierung entwickelt wurde, heißt das noch nicht, dass diese auch tatsächlich „gelebt“ und in der Lehre umgesetzt wird. Dieser letzte Schritt hin zur kompetenzorientierten Lehre erfordert je nach bisherigen Erfahrungen und damit zusammenhängenden Einstellungen und Werten, viel Zeit und vor allem auch reflexive Phasen. Solche Phasen der Selbstreflexion müssten während der Verstetigung des Unterstützungskonzeptes noch weiter ausgebaut werden. Hier würden sich beispielsweise Methoden der Biografiearbeit anbieten. Je nachdem, wie hoch hier der Anspruch gesetzt wird, muss jedoch bedacht werden, wer aus dem Team solche reflexiven Unterstützungsangebote mit den Lehrenden durchführen kann, da es sich bei den Mitarbeiterinnen um keine ausgebildeten Supervisorinnen und Coaches handelt.

Außerdem würde sich eine *Analyse des Unterstützungsbedarfes* der Lehrenden anbieten, um die Lehrenden von Anfang an in die Planung der Angebote mit einzubeziehen. Mittels einer Befragung könnte erfasst werden, was, wann und in welchem Umfang sich die Lehrenden an Unterstützungsmaßnahmen wünschen, damit diese im Sinne der Kompetenzorientierung noch stärker an der Ausgangslage der Lehrenden ansetzen und ihre bereits vorhanden Kompetenzen und Vorerfahrungen mit einbezogen werden.

Literatur

Arnold, Rolf & John Erpenbeck (2015). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cendon, Eva (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 185-199). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Ceylan, Firat, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm & Christian Harteis (2011). Lehrkompetenz und Kompetenzentwicklung bei Studierenden. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In Sigrun Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis.* Arbeitspapiere des BMBF, Nr. 148 (September 2011). Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf

Faßnacht, Michael (2009). Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. Konsequenzen einer Rollenveränderung. In Stephan Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* (S. 136-145). Darmstadt: wbv/DIE

Gaigl, Anna (2014). Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik* (S. 34-69). München: WiFF Wegweiser Weiterbildung.

Hanft, Anke (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In Anke Hanft, Olaf Zawicki-Richter & Willi B. Giercke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.

Sauter, Werner (2013). Doppeldecker-Prinzip. In *Blended Solutions Blog: Wöchentlicher Blog zu innovativen Lernsystemen.* Abgerufen von http://www.blended-solutions.de/2013/03/doppeldecker-prinzip/

Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schiller, Erik, Renate Heese, Kathrin Rheinländer, Heike Rundnagel & Simone Wanken (2016). Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Befunde aus der Praxis. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 223-245). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Weyer, Eva & Kassandra Ribeiro (im Druck). *Rahmenkonzept Zertifikatskurse. Handreichung für die Planung und Gestaltung von mit ECTS-Punkten versehenen Zertifikatskursen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin.*

Weyer, Eva, Petra Völkel, Kassandra Ribeiro (2015). *Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Delphi-Studie in Berlin und Brandenburg.* Abgerufen von http://www.eh-berlin.de/forschung/bezert/publikationen.html

Kompetenzorientierung in der Personalentwicklung für die Annäherung von Wissenschaft und Verwaltung in Hochschulen

Marie-Luise Glander

Abstract

Wie kann ein gegenseitiges Verständnis für die Arbeit der unterschiedlichen Statusgruppen einer Hochschule hergestellt werden, um den gemeinsamen Auftrag von Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung zu erfüllen? Soll zukünftig die Lehr-Lern-Kultur kompetenzorientiert gestaltet sein, so muss auch die Organisation dahinter die Kompetenzen ihrer Mitglieder dahingehend fördern, in dieser neuen Hochschulkultur handlungsfähig zu sein. Essenziell für das Gelingen von kompetenzorientierter Hochschule ist die Annäherung der kulturell stark unterschiedlichen Bereiche Wissenschaft und Verwaltung. Um dies zu erreichen, wird in diesem Beitrag für einen strategischen Einsatz von Personalentwicklung plädiert, die sich an den Kompetenzen aller Statusgruppen in Hochschulen orientiert, indem sie an individuelle Erfahrungen anknüpft, die über den eigenen Arbeitsbereich hinausreichen. Als Brücke sollten der sich herausbildende Hybridbereich in Hochschulen und die dort entwickelten Kompetenzen stärker einbezogen werden.

Organisation Hochschule: vom Nebeneinander zum Miteinander in der Hochschulkultur

Was macht die Organisation Hochschule so besonders? Der von Wilkesmann und Schmid (2012) herausgegebene Sammelband *Hochschule als Organisation* nähert sich dieser Frage, und insbesondere Sigrun Nickel entwirft darin ein für das Verständnis der innerhalb der Hochschule agierenden Akteur*innen interessantes Beziehungsgeflecht (Nickel, 2012, S. 279ff.). Sie versteht Hochschule als soziales System mit dem Ziel, „Wissen zu schaffen“, das die drei Organisationsbereiche Forschung, Lehre und Verwaltung unter einem Dach vereine. Die jeweiligen Funktionslogiken von Wissenschaft (Lehre und Forschung) einerseits und Verwaltung andererseits, könnten gegensätzlicher kaum sein: Während sich die „wissenschaftlichen Arbeitsbereiche von Hochschulen […] in erster Linie als akademische Interessensgemeinschaften [verstehen], deren Mitglieder dem Kollegialprinzip folgend in flachen Hierarchien agieren und ihre Führungskräfte mit entsprechend geringen Kompetenzen ausstatten“ (ebd., S. 281), zeichnet sich die Verwaltung der Hochschule ausschließlich durch das „Prinzip der Arbeitsorganisation“ aus: „Sie agiert weisungsgebunden innerhalb klarer arbeitsteiliger Strukturen und Abläufe sowie auf hoch formalisierten Verhaltensregeln in Form von Gesetzen und Vorschriften“ (ebd., S. 282).

Auf der Handlungsebene bedeutet dies für die jeweiligen Akteur*innen eine quasi gegenteilige Orientierung. Wissenschaftler*innen als einzelne „Experten und Expertinnen“ (Pellert & Widmann, 2008) verfügen über eine hohe individuelle Autonomie, ihr Handeln ist mit einem hohen Maß an (Entscheidungs-)Freiheit ohne konkrete Rechenschaftspflicht ausgestattet. Das Handeln der Verwaltungsmitarbeiter*innen demgegenüber ist nach dem Prinzip des „Alternationsschema[s] von Anordnung und Erledigen, als ritualisiertes Strukturmuster rekonstruiert, mit welchem sich Vorgesetzte und Untergebene die Gültigkeit der Herrschaftsordnung wechselseitig anzeigen“ (Pongratz, 2002, S. 255). Aber nicht nur die Art und Weise des Handelns ist gegensätzlich, auch das sich in Beziehung setzen und die Wahrnehmung der Akteur*innen des jeweils anderen Bereichs für die eigene Arbeit wird von Meister-Scheytt und Scheytt (2004) als konfliktbehaftet beschrieben. So würden beispielsweise Mitglieder des *Academic Staff* „[i]n nicht wenigen Fällen […] das Verwaltungs- und Managementhandeln als die eigene Arbeit störend, ineffizient und überflüssig betrachte[n], dessen ungeachtet, dass eine funktionierende Organisation erst das eigene Arbeiten ermöglicht“ (Meister-Scheytt & Scheytt, 2004, S. 145). Dennoch müssen zur Zielerreichung die unterschiedlichen Bereiche zueinander in Beziehung treten, und dies tun sie nach Weick (1998, zitiert nach Nickel 2012, S. 283) in Form „loser Koppelung“. Durch diese wird „das Hauptziel, Wissen zu schaffen, […] erreicht, ohne dass die Hochschulorganisation aufgrund zu großer interner Diskrepanzen funktionsuntüchtig wird. Ein weiterer Vorteil der losen Koppelung besteht darin, dass sie ‚das Potential für Flexibilität ebenso wie für Stabilität‘ liefert und ‚Dauerhaftigkeit des Verhaltens‘ fördert“ (ebd.).

In den letzten 20 Jahren haben verschiedene Reformanforderungen, ausgelöst von einer „Krise des Wissens“[1] einerseits und einer „Krise des Staates“[2] andererseits, zu einer Situation geführt[3], in der die bisher als erfolgreich zu bezeichnende „lose Koppelung“ nicht mehr funktioniert. Denn die „Hochschulen müssen sich als korporative Akteure neu formieren, was eine engere interne Kooperation und Koordination erfordert. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Weiterentwicklung der Beziehung von Wissenschaft (Lehre und Forschung) und Verwaltung dar, welche durch eine besonders große Unterschiedlichkeit gekennzeichnet ist“ (Nickel 2012, S. 279). In diesem Prozess der zunehmenden Koppelung müssten jedoch alte Muster und Vorstellungen durchbrochen werden, da Wissenschaft und Verwaltung in ihrer bisherigen Beschaffenheit schwerlich miteinander verbunden werden könnten (ebd., S. 288).

Zentrale Elemente in dieser „stärker gemeinschaftlich handelnden, zielgerichtet agierenden Hochschulorganisation“ (ebd., S. 287), würden weiterhin Forschung und Lehre sein, denn an ihnen misst sich der Erfolg der jeweiligen Hochschule. Die Rolle der Verwaltung und der Leitung hingegen, dürften (und müssten) sich deutlich ändern: „Deren Tätigkeiten sind in dem neuen Organisationsmodell darauf ausgerichtet, gute institutionelle Rahmenbedingungen für die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeitsprozesse zu gewährleisten und dadurch die Kernarbeitsbereiche bei der Erfüllung des Organisationszwecks zu unterstützen“ (ebd., S. 287). Damit stehen insbesondere die Mitarbeiter*innen des Verwaltungsbereichs vor der großen Herausforderung, ihre Rollen neu zu definieren. Sie sind jedoch keine homogene Gruppe: Traditionell wird hier auf die Personalkategorie des „nichtwissenschaftlichen Personals“ zurückgegriffen. Blümel, Kloke, Krücken und Netz (2010) konstatieren für die Entwicklung des nichtwissenschaftlichen Personals in Deutschland in den letzten Jahren zwei wesentliche Prozesse: Einerseits habe sich in allen Bereichen der nichtwissenschaftlichen Tätigkeiten der Anteil des formal hoch qualifizierten Personals erhöht (ebd., S. 165) und andererseits sei ein neuer *Hybridbereich* zwischen klassischer Hochschulverwaltung und Wissenschaft entstanden: In diesem sei Personal mit eigenen Forschungserfahrungen beschäftigt und dessen Tätigkeit schließe durchaus Forschungsanteile ein – etwa in den Bereichen Evaluation und Qualitätssicherung (ebd., S. 168). Diese Liste lässt sich beispielsweise um Tätigkeiten in Stabsstellen für Forschung und Entwicklung, Career Services, Transfer- oder Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen ergänzen. Diese neue Berufsgruppe der sogenannten „Wissenschaftsmanager“ (Nickel & Ziegele, 2010, zitiert nach Nickel, 2012, S. 287) oder „Hochschulprofessionellen“ (Kehm et al., 2010, zitiert nach Nickel, 2012, S. 287), im Folgenden Wissenschaftsmanager*innen genannt, sieht auch Nickel (2012) als Indiz dafür, dass Wissenschaft und Verwaltung dichter aneinander heranrücken (ebd., S. 287).

Um den, durchaus potenziell konfliktbehafteten, Organisationsentwicklungsprozess hin zu einer kooperativen Hochschulkultur zu unterstützen, plädieren sowohl Pellert und Widmann (2008) sowie Nickel (2012) als auch Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz und Stöter (2016) für eine *systematische Personalentwicklung in Hochschulen*. Da Universitäten (und Hochschulen im Allgemeinen – Anm. d. Verf.) personenzentrierte Systeme seien, sind laut Pellert (2004, S. 162) „Organisations- und Personalentwicklung eng miteinander verflochten“. Exemplarisch schreibt Nickel (2012), dass „es erforderlich [wäre], die Veränderung der professionellen Rollen und Tätigkeitsbereiche in den Hochschulen systematisch zu begleiten und die Weichen möglichst frühzeitig so zu stellen, dass bei der Reform der Kooperationsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Verwaltung tatsächlich etwas Neues entstehen kann“ (Nickel, 2012, S. 288). Das wiederum bedeutet einen Kulturwandel.

---

[1] Unter der „Krise des Wissens“ versteht Nickel (2012) den in Verbindung mit dem Bologna-Prozess stattfindenden „tiefgreifenden strukturellen und methodischen Wandel“ (ebd., S. 285). Der überwiegende Teil der Beiträge in dieser Handreichung beschäftigt sich mit der daraus resultierenden Kompetenzorientierung für Studium und Lehre, sodass in diesem Beitrag darauf nicht näher eingegangen wird.

[2] Die „Krise des Staates“ fasst Nickel (2012) zusammen mit einer Zunahme von Komplexität und Wettbewerb und einem Zurückfahren des fürsorgenden Schutzes des Staates (ebd., S. 285).

[3] Bisher unberücksichtigt blieb eine Differenzierung unterschiedlicher Hochschultypen. In einem wesentlichen Punkt aber sind sich sowohl Universitäten als auch anwendungsorientierte Hochschulen gleich: Sie sehen sich mit denselben Reformanforderungen konfrontiert (ebd., S. 284).

Neugestaltung der Beziehungen: Möglichkeiten der Personalentwicklung

Das Personal an Hochschulen gehört laut Meister-Scheytt und Scheytt (2004) aus unterschiedlichen Gründen keiner „‚idealen' Zielgruppe für Personal- und Organisationsentwicklung" (S. 145) an. Die Autor*innen bieten eine erweiterte Unterteilung an, die neben dem Gegensatz von wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich die Asymmetrie im Hinblick auf Dauerhaftigkeit und hierarchische Stellung der Arbeitsverhältnisse hervorhebt und in den Kategorien „starres" vs. „schwaches" Personal aufgeht: „Das Personal besteht in ganz wesentlichem Umfange aus Funktionsträgern mit (Quasi-) Beamtenstatus oder ähnlichen Arbeitsverhältnissen bzw. aus Mitarbeitern […] mit befristeten und/oder schlecht bezahlten Dienstverträgen" (ebd.). Zur ersten Gruppe zählen sowohl klassische Arbeitsverhältnisse in Verwaltung als auch in Wissenschaft, zur zweiten Gruppe oftmals die Arbeitsverhältnisse der Mitarbeiter*innen des Hybridbereichs oder auch der wissenschaftlichen Projektarbeit. In Bezug auf die Möglichkeiten der Personal- und Organisationsentwicklung heißt es weiter: „Während bei der ersten Gruppe prinzipiell mangelnde Veränderungswilligkeit aufgrund höchster Stabilität der dienstrechtlichen Position ein potenzielles Problem darstellt, erschwert die ‚Flexibilität' der dienstrechtlichen Position von Mitgliedern der zweiten Gruppe langfristig zu vollziehende und wirksame Veränderungen" (ebd., S. 146).

Damit ist für die Formatentwicklung zur Neugestaltung der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Verwaltung auch die Asymmetrie der Arbeitsverhältnisse zu berücksichtigen. Für erstere Gruppe bedarf es vor allem *Personalentwicklungsformate, die auf Motivation und Offenheit* ausgelegt sind. Für die zweite Gruppe steht die *Forderung nach besseren Rahmenbedingungen,* sowohl im Sinne der Mitarbeiter*innen als auch der Organisation, im Vordergrund. Allerdings kann die Personalentwicklung auch hier auf der personalen Ebene mit Weiterbildungsangeboten die Mitarbeiter*innen in der Entwicklung ihres Kompetenzprofils unterstützen, um ihre persönlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Neben der personalen Ebene fließt aber auch hier die organisationale Ebene ein: Angenommen werden kann, dass diese Akteur*innen in ihrer Gratwanderung zwischen den unterschiedlichen Hochschulbereichen zur Ausgestaltung ihrer bisher wenig konturierten beruflichen Rolle auf biografische Erfahrungen aus anderen Bereichen und anderswo erworbene Kompetenzen zurückgreifen. Diese durch individuelle Lernprozesse angeeigneten Kompetenzen sind potenziell auch für die Entwicklung der Gesamtorganisation von großem Interesse, um die einzelnen Hochschulbereiche enger aneinander zu koppeln. Sie zu erheben, weiterzuentwickeln und auf andere Bereiche der Hochschule zu übertragen, ist eine Möglichkeit, durch systematische Personalentwicklung den sich herausbildenden Hybridbereich in Hochschulen zu stärken und darüber eine bewusste Annäherung der unterschiedlichen Hochschulbereiche zu erreichen, deren Personal, wie oben beschrieben, eher als veränderungsunwillig gilt.

Kompetenzorientierte Personalentwicklung: Offenheit der Hochschulmitarbeiter*innen als Voraussetzung für Organisationsentwicklung

Für die Personalentwicklung müssen zudem Formate gefunden werden, in denen sich die Teilnehmer*innen sowohl mit ihrer eigenen Rolle auseinandersetzen (können) als auch eine Offenheit dem jeweils anderen Bereich gegenüber gefördert wird. Hier können die bereits herausgebildeten Hybridbereiche eine Art Brückenfunktion einnehmen. Im Folgenden werden zwei mögliche Formate vorgestellt, die analog zu einem Artikel von Cendon, Mörth und Schiller (2016) über die Rollen von Lehrenden für die Personalentwicklung der Verwaltungsmitarbeiter*innen abgeleitet wurden. Als Ergebnis der Datenauswertung zu ihrer explorativen Studie über die Rolle von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung wird als das zentrale Phänomen „das Anknüpfen an die Erfahrungen von Studierenden" (Cendon et al., 2016, S. 201) herausgearbeitet, „das als ständiger Bezugspunkt für alle anderen Handlungsstrategien" (ebd., S. 203) ausgemacht wird. Dabei wird dem Prinzip „an Erfahrungen anknüpfen" für das kompetenzorientierte Lernen eine doppelte Bedeutung zugeschrieben: Zum einen werde damit eine Anforderung der Lehrenden an sich selbst ausgedrückt, dahingehend, dass sie an ihre eigenen Erfahrungen in der Praxis anknüpfen und diese in ihre Lehre einbringen (ebd.). Es bedeutet aber auch,

„die Studierenden mit ihren Praxiserfahrungen ernst zu nehmen und ihre Erfahrungen als Ansatz- und Ausgangspunkte für Lehre zu nutzen“ (ebd.). Das zentrale Phänomen „an Erfahrungen anknüpfen“ als Element kompetenzorientierter Personalentwicklung wird für die zwei Beispielformate *Workshop zum Perspektivwechsel* und *Hochschulwerkstatt* aufgegriffen.

Workshop-Weiterbildung: Perspektivwechsel

In diesem turnusmäßig angebotenen Workshop soll über den Hybridbereich der hochschulischen Weiterbildung eine Annäherung von Verwaltungsmitarbeiter*innen an die Lehre (als wissenschaftlicher Tätigkeitsbereich) erreicht werden. Darüber soll es ihnen gelingen, ihre neue Rolle als „interne Dienstleister“ (Nickel, 2012, S. 287) zu definieren. Im Vergleich zu anderen Hybridbereichen zeichnet sich die hochschulische Weiterbildung dadurch aus, dass sie Parallelen zu individuellen Erfahrungen in anderen Weiterbildungskontexten aufweist: Die Erwerbsbiografien von Verwaltungsmitarbeiter*innen weisen i.d.R. Weiterbildungserfahrungen bezüglich ihrer eigenen Arbeitsbereiche aus, sodass die Personalentwicklung an bereits gemachten Erfahrungen ansetzen und sich damit konkret an den Kompetenzen ihrer Zielgruppe orientieren kann. *Ziel des Workshops* ist in erster Linie, an diese Erfahrungen im Kontext Lebenslangen Lernens anzuknüpfen und einen *Perspektivwechsel* zu provozieren, indem sich die Teilnehmer*innen zunächst bewusst mit ihrer Rolle als Lernende in Weiterbildungsveranstaltungen auseinandersetzen und dann darüber einen Prozess des Verstehens der Funktionslogik „Lehre als Teil des Bereichs Wissenschaft“ erfahren.

Zielgruppe sind Verwaltungsmitarbeiter*innen, die z.B. innerhalb der letzten zwölf Monate an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Dabei sind Form und Inhalt zweitrangig, wichtig ist, dass sie diese Veranstaltung als Lernsituation wahrgenommen haben, sodass die Gestaltung des Workshops sich im Sinne von „an Erfahrungen anknüpfen“ an den Weiterbildungserfahrungen dieser Teilnehmer*innen orientiert.

Geleitet wird der Workshop, als situativer Rahmen für die Lernsituation, im besten Fall von mit der Organisation hochschulischer Weiterbildung beschäftigter Mitarbeiter*innen. Die hier tätigen Personen können der Akteursgruppe der Wissensmanager*innen zugeordnet werden, denn „Weiterbildung […] lässt sich aufgrund ihrer strukturellen Besonderheiten weder dem Teilsystem Verwaltung noch dem Teilsystem Wissenschaft vollständig zuordnen, nimmt gleichwohl aber Elemente beider Teilsysteme auf“ (Hanft et al., 2016, S. 31). In Abhängigkeit von der jeweiligen organisatorischen Verankerung der Weiterbildung bewegen sich die Mitarbeiter*innen unterschiedlich stark im Spannungsfeld von Wissenschaft, Verwaltung und Markt, der als ein dritter Bezugspunkt dazukommt (ebd.). Sie können in der Gestaltung des Workshops auf ihre Erfahrungen als Anbieter*innen hochschulischer Weiterbildung ebenso zurückgreifen wie auf ihre Rollenausgestaltung innerhalb der Hochschulorganisation und hier als Botschafter*innen für die Teilnehmenden agieren. Zusätzlich sollten sie über Moderationserfahrungen verfügen und sich ihrer Rolle als Lernbegleitungen[4] bewusst sein.

Der *Ablauf* des Workshops orientiert sich an der *zentralen Frage* des Workshops, an der mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet werden kann (je nach Gruppenzusammensetzung und Zielen, die eventuell außerdem verfolgt werden[5]) ist: *Inwieweit hat Ihre letzte Weiterbildungsveranstaltung Ihre Handlungsfähigkeit bezogen auf Ihre berufliche Tätigkeit erweitert?*

In einem nächsten Schritt kommt es zu einer *moderierten Ursachenanalyse,* also welche Faktoren für eine positive bzw. negative Einschätzung der letzten Weiterbildung relevant sind. Wichtig ist eine anschließende Unterteilung in inhaltlich-didaktische Faktoren und Faktoren, die sich auf die Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Dauer, Finanzierung, Betreuung etc.) beziehen. Damit wird zum einen der Blick geweitet auf die *Inhalte, mit denen sich Parallelen zum Wissenschaftsbereich* herstellen lassen. Andererseits eröffnet die Analyse und Bewertung der

[4] siehe Beitrag Ribeiro in dieser Handreichung.

[5] Je nach Bedarf und Personalentwicklungsstrategie der Hochschule kann der Workshop auch so gestaltet werden, dass er gleichzeitig als Evaluationsinstrument genutzt werden kann, und zwar sowohl aus der Perspektive der Hochschule als Abnehmerin als auch als Anbieterin von Weiterbildungsveranstaltungen.

Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen die *Möglichkeit einer Selbstreflexion der eigenen Rolle im Hochschulbereich als „interne Dienstleister“* (Nickel, 2012, S. 287), etwa wenn es um die Bereitstellung von Infrastrukturen, die finanzielle Abwicklung, Serviceleistungen in Bezug auf Beratung und Information o.Ä. geht: Die Teilnehmer*innen identifizieren sich mit den Lernenden und können abschließend, ausgehend von eigenen Bedürfnissen, Möglichkeiten identifizieren, wie sie selbst zu gelingender hochschulischer Weiterbildung und darüber hinaus zu anderen Wissenschaftsbereichen an der eigenen Hochschule beitragen können.

Vordergründige Voraussetzung für dieses Format ist eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der Weiterbildung nicht defizitär konnotiert wird, sondern sowohl als positiv für die persönliche Entwicklung bewertet als auch als selbstverständlich für das Erreichen der Organisationsziele angesehen wird.

Hochschulwerkstatt (Weiter-) Entwicklung Hybridbereiche

Ein weiteres Format, das ebenfalls an Erfahrungen anknüpft und vor allem auch dazu geeignet ist, das wissenschaftliche Personal der Hochschulen einzubeziehen, ist die *Hochschulwerkstatt.* Neben dem Anknüpfen an Erfahrungen zeichnet sich die Kompetenzorientierung hier durch den gezielten Austausch der unterschiedlichen Statusgruppen der Hochschule aus.

Im *Fokus* steht die Frage der (Weiter-) Entwicklung der unterschiedlichen Hybridbereiche der jeweiligen Hochschule unter Einbeziehung der bereichsspezifischen Kompetenzen. *Zielgruppe* sind alle Hochschulmitarbeitenden, sowohl diejenigen der Verwaltung als auch die akademischen Mitglieder, die Wissenschaftsmanager*innen sowie die Leitungsebene. Sie können jeweils zu ganz *konkreten Fragestellungen* ihre Fachexpertise einbringen und gleichzeitig miteinander ins Gespräch kommen.

Als Fragen werden den Hybridbereich der Hochschulen betreffende Themen aufgegriffen, wie etwa die Verbesserung von Kommunikationswegen, die Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen, die Entwicklung neuer Beratungskonzepte für den Career-Service oder Fragen zu Kooperation und Transfer. Wichtig ist, dass zur Beantwortung dieser Fragen sowohl wissenschaftliche als auch verwaltungsfachliche Expertise gefragt ist. Damit findet ein Austausch auf Augenhöhe statt, und die in den Fakultäten und Studiengängen sowie in der Verwaltung generierte Fachexpertise wird zur Entwicklung der eigenen Organisation herangezogen. Insbesondere im Hinblick auf das wissenschaftliche Personal wird eventuellen Hemmnissen, an einer solchen Hochschulwerkstatt teilzunehmen, Genüge getan, indem der Bezug zur eigenen Fachdisziplin hergestellt wird. Denn die „Dominanz der Disziplin“ (Pellert & Widmann, 2008, S. 22), die dem eigenen Fach Priorität gegenüber der Zugehörigkeit zur Hochschule einräumt, findet in diesem Format Berücksichtigung als Anreiz zur Teilnahme.

Fazit

Zentral für die hier vorgestellten Formate ist ein Anknüpfen an bereits gemachte Erfahrungen und Vorwissen der Teilnehmenden ungeachtet ihres Status‘ in der Hochschule. Dies mit der Intention, ihnen eine Tür für die jeweils anderen Hochschulbereiche zu öffnen und behutsame Wege zu finden, traditionell tief verankerte Rollen und Kulturen neu zu definieren. Sie ermöglichen es, unterschiedliche Perspektiven auf die verschiedenen und dennoch voneinander abhängigen Arbeitsbereiche von Hochschule einzunehmen und dabei ein geteiltes Verständnis einer neuen kooperativen Hochschulkultur zu entwickeln. Sie erfüllen so die nach Nickel (2012) „wichtige Voraussetzung für das Gelingen des weiteren Entwicklungsprozesses […], dass die in der Wissenschaft und Verwaltung tätigen Personen einerseits mehr voneinander wissen, andererseits aber auch verstehen, warum sich ihre Tätigkeitsbereiche derzeit so massiv verändern und mehr Schnittstellen entstehen“ (ebd., S. 289). In erster Linie geht es also darum, Offenheit gegenüber den jeweils anderen Hochschulbereichen herzustellen, Schnittstellen herauszuarbeiten und die eigene Rolle in dieser neuen Hochschulkultur zu definieren und auszugestalten.

Literatur

Blümel, Albrecht, Katharina Kloke, Georg Krücken & Nicolai Netz (2010). Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. *Die Hochschule,* 2/2010, 154-171.

Cendon, Eva, Anita Mörth & Erik Schiller (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 201-222). Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Hanft, Anke, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz & Joachim Stöter (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster: Waxmann. Abgerufen von http://offene-hochschulen.de/publikationen/teilstudien

Meister-Scheytt, Claudia & Tobias Scheytt (2004). Personalentwicklung als Element strategischen Wandels in Universitäten. Sondierung einer wissensorientierten Theorie der Veränderung in Universitäten. In Stephan Laske, Tobias Scheytt & Claudia Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel.* Mering: Rainer Hampp.

Nickel, Sigrun (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In Uwe Wilkesmann & Christian J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279-291). Wiesbaden: Springer VS.

Pellert, Ada (2004). Personalentwicklung an Universitäten – ein Beitrag zur zukunftsorientierten Universitätsentwicklung. In Stephan Laske, Tobias Scheytt & Claudia Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel* (S. 161-189). Mering: Rainer Hampp.

Pellert, Ada & Andrea Widmann (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft.* Münster: Waxmann.

Pongratz, Hans J. (2002). Legitimitätsgeltung und Interaktionsstruktur. Die symbolische Repräsentation hierarchischer Verfügungsrechte in Führungsinteraktionen. *Zeitschrift für Soziologie, 31*(4), 255-274.

Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (Hrsg.). (2012). *Hochschule als Organisation.* Wiesbaden: Springer VS.

AutorInnen und HerausgeberInnen

Kristine Baldauf-Bergmann

Dr. Kristine Baldauf-Bergmann, Dipl.-Psychologin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin, ist Geschäftsführerin des *Netzwerks Studienqualität Brandenburg* (sqb). Ihre Arbeitsgebiete sind u.a. Hochschuldidaktik, Lebenslanges Lernen und subjektwissenschaftliche Lerntheorie. sqb entwickelt in einem Teilprojekt des Bund-Länder-Wettbewerbs einen hochschuldidaktischen Workshop für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Eva-Maria Beck

Dr. Eva-Maria Beck, Pflegemanagerin, Lehrerin für Pflege und promovierte Sozialwissenschaftlerin mit Schwerpunkt Soziologie, übernahm 2014 die Koordination an dem an der Alice Salomon Hochschule Berlin angesiedelten Forschungsprojekt *Health Care Professionals.* Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind Begleitforschung, interprofessionelles Lernen und Lehren sowie die Modulentwicklung.

Christine Blümke

Christine Blümke, B.Sc. Physiotherapie, M.Sc. Management und Qualitätssicherung im Gesundheitswesen, ist seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Health Care Professionals* an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Forschung und Entwicklung eines online-basierten, interprofessionellen Bildungsangebotes für Gesundheitsfachberufe, der Theorie-Praxis-Transfer sowie die Akademisierung und Professionalisierung der Gesundheitsfachberufe.

Theda Borde

Prof. Dr. Theda Borde studierte Politologie und Gesundheitswissenschaften an der FU Berlin und promovierte in Public Health an der TU Berlin. Seit 2004 ist sie Professorin an der Alice Salomon Hochschule Berlin, deren Rektorin sie von 2010-2014 war. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Gesundheit sowie Versorgungsforschung. Seit 2014 leitet sie das Projekt *Health Care Professionals,* welches sich mit der Entwicklung eines online-basierten Bachelorstudiengangs für Gesundheitsfachberufe befasst.

Andrea Braun von Reinersdorff

Prof. Dr. Andrea Braun von Reinersdorff ist Professorin für allg. BWL und Krankenhausmanagement, insbes. Personalmanagement, an der Hochschule Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich strategisches Management, Leadership, Innovations- und Change Management, insbesondere im Gesundheitswesen. In ihrer Funktion als Studiendekanin und Leiterin der Forschungsgruppe Strategisches Versorgungsmanagement sammelte sie umfassende Expertise im Bereich des Lebenslangen Lernens.

Janina Burger

Janina Burger, M.A. Integrative Sozialwissenschaft (Schwerpunkt Kompetenzentwicklung), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz* am Distance and Independent Studies Center (DISC) an der TU Kaiserslautern. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Entwicklung von studiengangspezifischen Kompetenzprofilen sowie die Konzeption eines Online-Unterstützungsangebots für Studierende zur Bilanzierung von Kompetenzen.

Eva Cendon

Dr. Eva Cendon, Bildungswissenschaftlerin, ist seit 2016 an der FernUniversität in Hagen und mit der Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs betraut. Bis Ende 2015 war sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs als Projektleiterin für die Deutsche Universität für

Weiterbildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Lebenslanges Lernen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, reflexives Lernen, die Rolle der Lehrenden sowie Praxisforschung.

Uwe Elsholz

Prof. Dr. Uwe Elsholz leitet seit 2013 den Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen und ist mit der Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs betraut. Seine Forschungsschwerpunkte beinhalten Auswirkungen von Akademisierung in bildungsstruktureller und didaktisch-curricularer Hinsicht, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Anwendung digitaler Medien in der beruflichen Bildung sowie Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und Lernen im Prozess der Arbeit.

Ellen Eidt

Diakonin Ellen Eidt, Religionspädagogin und Diakoniewissenschaftlerin M.A., ist akademische Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin im Projekt *StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit* an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. In diesem Kontext entwickelt und implementiert sie kompetenzorientierte Lehr-, Lern- und Anrechnungsprozesse und forscht seit 2008 empirisch und theoretisch zu Diakonie und Diakonat in Gesellschaft, Organisationen, Projekten, Bildung und Beruf.

Cornelia Gabel

Cornelia Gabel, M.A. Erziehungswissenschaft (Erwachsenenbildung), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im *Netzwerk Studienqualität Brandenburg* (sqb) und für die hochschuldidaktische Programmplanung, -entwicklung, -umsetzung und Evaluationsprojekte zuständig. Sie bringt ihre Erfahrungen in einen hochschuldidaktischen Workshop für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein, den sqb für ein Teilprojekt des Bund-Länder-Wettbewerbs erarbeitet.

Noëmi Donner

Noëmi Donner ist Kulturwissenschaftlerin und war bis Mai 2017 Teilprojektkoordinatorin für die Hochschule Kaiserslautern im Projekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz.* Ihr besonderes Interesse gilt Fragen der Organisationsentwicklung und kreativen Umsetzungsideen für Kompetenzorientierung in Bildungseinrichtungen. Seit Juni 2017 arbeitet sie als Referentin beim Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International).

Markus Haar

Markus Haar, Ass. Jur., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbundprojekt *KeGL* an der Hochschule Osnabrück und Mitglied der Forschungsgruppe Strategisches Versorgungsmanagement. Sein Themenschwerpunkt ist die Erforschung und Entwicklung von Modellen zur Anrechnung hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und deren rechtliche Ausgestaltung.

Caroline Hahn

Caroline Hahn, M.A. in empirischer Politik und Sozialforschung, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *OPEN* am Studienzentrum Gesundheitswissenschaften & Management an der DHBW Stuttgart. Ihr Themenschwerpunkt ist die Begleitforschung der Studienangebote des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft sowie der Zielgruppe beruflich qualifizierte Pflegefachkräfte.

Katrin Heeskens

Katrin Heeskens, M.A. Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen, Gesundheitswissenschaftlerin B.Sc., ist stellv. Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *OPEN* am Studienzentrum Gesundheitswissenschaften & Management an der DHBW Stuttgart. Themenschwerpunkte sind Management des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft, Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung am Studienzentrum sowie die Öffnung für andere Zielgruppen.

Wibke Hollweg

Wibke Hollweg, Dipl. Logopädin, studierte Lehr- und Forschungslogopädie an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Seit 2014 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin im Forschungsprojekt *Health Care Professionals* beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung interprofessioneller Bildungsangebote im Gesundheitswesen und die Verzahnung von Theorie und Praxis.

Annabelle Jandrich

Annabelle Jandrich, M.A. Pädagogik und Germanistik, ist Mitarbeiterin im Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dort für die didaktische Beratung bei E-Learning- und Blended-Learning-Formaten zuständig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist sie innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs im Projekt *PuG* durch didaktische Beratungen sowie durch die Konzeption und Realisierung unterschiedlicher Medienformate tätig.

Henriette Jankow

Henriette Jankow, Sozialwissenschaftlerin M.A., Kommunikations-, Diversity/Social Justice-Trainerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im *Netzwerk Studienqualität Brandenburg* (sqb) und entwickelt hochschuldidaktische Angebote zum Umgang mit Heterogenität in der Lehre. Sie bringt ihre Expertise in einen hochschuldidaktischen Workshop für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein, den sqb für ein Teilprojekt des Bund-Länder-Wettbewerbs erarbeitet.

Cara H. Kahl

Dr. Cara H. Kahl ist Dipl.-Psych., systemische Supervisorin (SG) und in der Ausbildung zur psychologischen Psychotherapeutin. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *ContinuING@TUHH,* welches im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs gefördert wird. Ihre Schwerpunkte dort sind Kompetenzerfassung und -entwicklung sowie Studienberatung für Weiterbildungsteilnehmende.

Ulrike Kienle

Ulrike Kienle, Dipl.-Päd., Krankenschwester, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *OPEN am* Studienzentrum Gesundheitswissenschaften & Management an der DHBW Baden-Württemberg Stuttgart. Ihr Themenschwerpunkt ist die Etablierung pädagogisch-didaktischer Ansätze mit neuen Medien und deren praktische Anwendung im Blended-Learning-Konzept des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft.

Sönke Knutzen

Prof. Dr. Sönke Knutzen, seit 2012 Vizepräsident für Lehre der TUHH, ist Initiator von Lehrinnovationsprogrammen, z.B. der individualisierten Studieneingangsphase (mytrack), der Hamburg Open Online University (HOOU) oder des BMBF-Projekts *ContinuING@TUHH,* in dem forschungsorientierte Weiterbildungsangebote entwickelt und erprobt werden. Er leitet das Institut iTBH sowie das hochschuldidaktische Zentrum (ZLL) und ist in vielen hochschuldidaktischen Netzwerken aktiv.

Elke Kraus

Prof. Dr. Elke Kraus studierte Ergotherapie sowie Erwachsenenbildung an der Universität Kapstadt und promovierte an der La Trobe University in Melbourne. Seit 2005 ist sie Professorin für Ergotherapie an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Zu ihren Forschungsinteressen gehören u.a. Austestung der Händigkeit und der Motorik, diagnostische Verfahren in der Pädiatrie und evidenzbasierte Ergotherapie. Im Projekt *Health Care Professionals* ist sie seit 2014 stellvertretende Projektleiterin.

Anita Mörth

Mag. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, ist seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen und Projektkoordinatorin der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Von 2009 bis 2015 verantwortete sie an der Deutschen Universität für Weiterbildung u.a. den Bereich Qualitätsmanagement und Akkreditierung. Ihre Schwerpunkte sind Gender & Diversity, Qualitätsmanagement, Lehren und Lernen mit neuen Medien sowie organisationale Verankerung von Innovationen.

Magnus Müller

Dr. Magnus Müller ist akademischer Mitarbeiter in der Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung für Gründung, Innovation, Wissens- und Technologietransfer der Universität Potsdam im Projekt *QUP – Qualifizierung, Unterstützung, Professionalisierung zur Gestaltung des demografischen Wandels.* Seine Interessenschwerpunkte sind Bildungsmanagement, E-Learning und Bildungspartizipation.

Jutta Räbiger

Prof. Dr. Jutta Räbiger, Volkswirtin mit dem Schwerpunkt Gesundheitsökonomie, war von 2000-2015 Hochschullehrerin für Gesundheitsökonomie und -politik an der Alice Salomon Hochschule Berlin, bis 2012 Leiterin der Studiengänge Physio- und Ergotherapie sowie Gesundheits- und Pflegemanagement und 2003-2006 Prorektorin der ASH. Seit 2006 ist sie Vorstandsmitglied des Hochschulverbundes Gesundheitsfachberufe (HVG) e.V. Dem Projekt *Health Care Professionals* steht sie als beratende Professorin zur Seite.

Kassandra Ribeiro

Kassandra Ribeiro, Kindheitspädagogin (B.A.) und Sozialforscherin (M.A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Bezert* an der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption und Organisation von Zertifikatskursen sowie im Dozent_innensupport. Außerdem ist sie als Dozentin im Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin tätig.

Veronika Scheuermann

Veronika Scheuermann unterstützte seit 2016 als wissenschaftliche Hilfskraft das Projekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz* am DISC der TU Kaiserslautern bei der Entwicklung von Online-Studienwahl-Assistenten und studiengangspezifischen Kompetenzprofilen. In ihrer Masterarbeit entwickelte sie ein Kompetenzprofil für ProgrammmanagerInnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung am DISC. Seit Juni 2017 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin ebenfalls am DISC der TU Kaiserslautern tätig.

Katrin Schulenburg

Katrin Schulenburg, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, ist seit 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Health Care Professionals* an der Alice Salomon Hochschule Berlin beschäftigt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Entwicklung des didaktischen Designs sowie die mediendidaktische Beratung und Weiterbildung der Modulentwickler/-innen und Lehrenden zur Gestaltung der Lehre im geplanten Studiengang.

Denise Schulz

Denise Schulz, Dipl.-Päd., war von 2014 bis 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Die duale Hochschule* an der Hochschule Niederrhein. Ihr Schwerpunkt war die Entwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für beruflich Qualifizierte. Seit 2017 ist sie im Rahmen der NRW-Landesinitiative *Kein Abschluss ohne Anschluss* als Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung der Universität zu Köln tätig.

Anke Simon

Prof. Dr. Anke Simon leitet als Studiendekanin das Studienzentrum Gesundheitswissenschaften & Management an der DHBW Stuttgart (ca. 500 Studierende, gegründet 2013 als erstes Studienzentrum in dem Fachgebiet in Baden-Württemberg). Ebenso verantwortet sie die Projekte *OPEN* und *FEM* im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs. Ihre Themengebiete sind Kompetenzorientierung, Outcome Research und forschungsintegrierte Lehre.

Heike Thiele

Heike Thiele, Dipl.-Betriebswirtin (FH) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbundprojekt *KeGL* an der Hochschule Osnabrück und Mitglied der Forschungsgruppe Strategisches Versorgungsmanagement. Forschungsschwerpunkte sind die Etablierung geeigneter Maßnahmen im Übergang vom beruflichen zum hochschulischen Lernen sowie die Entwicklung innovativer Formate zur Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Kontext des Lebenslangen Lernens.

Nina Maria Wachendorf

Nina Maria Wachendorf, M.A. Sozialwissenschaften, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Die duale Hochschule* im Ressort Studium und Lehre an der Hochschule Niederrhein. Im Rahmen des Projektes beschäftigt sich die studierte Sozialwissenschaftlerin unter anderem mit der Konzeption von geeigneten Studienstrukturen für beruflich Qualifizierte sowie mit der Implementierung und Umsetzung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren an der Hochschule.

Eva Weyer

Eva Weyer, M.A. Erziehungswissenschaft, ist als Projektkoordinatorin im Projekt *Bezert* zur Implementation bedarfsgerechter weiterbildender Zertifikatskurse an der Evangelischen Hochschule Berlin tätig. Als Erziehungswissenschaftlerin beschäftigt sie sich mit Bildung und Didaktik für Kinder und Erwachsene, betreut aber auch den Bereich Evaluation und Forschung und konzipiert Untersuchungsdesigns mit Mixed Methods (qualitativ und quantitativ).

Alexander Karsten Wolf

Prof. Alexander Karsten Wolf, MBA, ist Verwaltungsprofessor für allg. Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule Osnabrück und Mitglied der Forschungsgruppe Strategisches Versorgungsmanagement. Neben der Lehre in verschiedenen gesundheitsbezogenen Studiengängen sind seine Forschungsgebiete neue Geschäftsmodelle in der Gesundheitswirtschaft sowie die zertifikatsbasierte wissenschaftliche Weiterbildung und deren Institutionalisierung im Forschungsverbundprojekt *KeGL.*

ISBN 978-3-946983-16-3