

Susanne In der Smitten/Michael Jaeger (Hg.)

# Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung

Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009  
in Hannover

HIS: Forum Hochschule  
13 | 2010

## **Impressum**

Dr. Susanne In der Smitten  
Tel.: +49 (0) 511 1220-362  
E-Mail: smitten@his.de

Dr. Michael Jaeger  
Tel.: +49 (0) 511 1220-377  
E-Mail: m.jaeger@his.de

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH  
Goseriede 9 | 30159 Hannover | [www.his.de](http://www.his.de)  
November 2010

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis .....	III
1 <b>Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen</b> Susanne In der Smitten / Michael Jaeger .....	1
2 <b>Das House of Competence als Katalysator für Forschung, Lehre und Innovation</b> am Karlsruher Institut für Technologie Jürgen Becker / Michael Stolle .....	27
3 <b>Synergieeffekte in der Hochschulentwicklung durch fachübergreifende</b> wissenschaftliche Einrichtungen Hannelore Küpers.....	37
4 <b>Profilbildung mit dem Kompetenzzentrum der Universität Siegen</b> Dagmar Abendroth-Timmer.....	51
5 <b>Service Learning als kompetenzförderndes Profilelement</b> Hermann G. Ebner / Carla Gellert .....	63
6 <b>Die engagierte Hochschule – bürgerschaftliches Engagement und soziale</b> Verantwortung als profilbildende Strategie Wolfgang Stark .....	73
7 <b>Anerkennung von Kompetenzerwerb außerhalb der Hochschule</b> Ines Kadler-Neuhausen .....	83
Autorenverzeichnis .....	91

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Formalisierung von Lernprozessen und Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen .....	4
Abbildung 2	Konzeptioneller Rahmen von Schlüsselkompetenzen gemäß DeSeCo-Projekt .....	5
Abbildung 3	Unterschiedliche Zentralisierungsgrade der Schlüsselkompetenzförderung an Hochschulen .....	11
Abbildung 4	Phasengliederung des Service Learning .....	17
Abbildung 5	Bildungsauftrag der Hochschule.....	39
Abbildung 6	Organisation und Hochschulabschlüsse an der Hochschule Bochum .....	40
Abbildung 7	Inhaltliche Struktur des Instituts .....	42
Abbildung 8	Bildungsprogramm Intercultural Management Education .....	43
Abbildung 9	Bildungsprogramm Sustainability Management „SUMA“ .....	44
Abbildung 10	Entwicklung der Teilnehmendenzahlen .....	47
Abbildung 11	Weiterentwicklung des Instituts.....	48
Abbildung 12	Organigramm des Kompetenzzentrums der Universität Siegen.....	52
Abbildung 13	Entwicklung der Inanspruchnahme der Kurse des Kompetenzzentrums.....	53
Abbildung 14	The Reflexive Practitioner .....	56
Abbildung 15	Fachbereiche und Kompetenzzentrum der Universität Siegen .....	60
Abbildung 16	Kompetenzen und Verantwortlichkeiten.....	61
Abbildung 17	Ausmaß der Theorie-Praxis-Verknüpfung .....	64
Abbildung 18	UNIAKTIV als Scharnierstelle zwischen Campus und Community .....	78

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Matrix von Angebots- und Kompetenzbereichen .....	58
Tabelle 2	Beispiele für Service Learning an der Universität Mannheim .....	70
Tabelle 3	Gewinn durch Service Learning.....	79



# 1 Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen

Susanne In der Smitten / Michael Jaeger

## 1.1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich der Wettbewerb zwischen den Hochschulen um Wissenschaftler, Studierende und Ressourcen auf nationaler und internationaler Ebene verstärkt (de Boer et al. 2007: 14; Kehm/Lanzendorf 2006: 162-170). Im Bereich der Forschung betrifft die zunehmende Dynamik auf ressourcieller Ebene in erster Linie die Konkurrenz um Drittmittel für die Forschung, befördert durch die Etablierung europäischer Fördersysteme, durch innerdeutsche Exzellenzinitiativen auf Bundes- und zum Teil auch auf Landesebene sowie durch die Berücksichtigung von Drittmittelsummen als Erfolgskriterien bei der Hochschulfinanzierung über Zielvereinbarungen oder im Rahmen von formelgebundenen Mittelvergabesystemen der Länder an die Hochschulen.

Im Bereich der Lehre beinhalten solche Formelmodelle in der Regel auch Kennzahlen für Lehrnachfrage oder Lehrerfolg. Darüber hinaus konkurrieren die Hochschulen mit entgeltspflichtigen Studiengängen auf dem Weiterbildungsmarkt. Und nicht zuletzt beeinflussen Einführungen, Änderungen und Aufhebungen von Studienbeiträgen den Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Im Ergebnis unterliegen die Budgets deutscher Hochschulen in hohem Maße wettbewerblichen Rahmeneinflüssen (vgl. Jaeger/Leszczynsky 2007).

Eine weitere Verschärfung der Wettbewerbssituation ergibt sich aus dem mittelfristig zu erwartenden demographisch bedingten Rückgang der Studienanfängerzahlen in Deutschland (Kultusministerkonferenz 2009: 1-2; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 179-183). Relevante Anhaltspunkte hierzu liefern die Geburtenstärken der Jahrgänge sowie Erfahrungswerte zu Anteilen von Studienberechtigten an einem Jahrgang und Übergangsquoten an Hochschulen (Gabriel/von Stuckrad 2007: 12-14).

Um die vorgehaltenen Studienplätze gleichwohl nach Möglichkeit zu besetzen, ist es von großer Bedeutung, angehende Studienberechtigte gezielt anzusprechen und neue Studierendengruppen zu erschließen. Dabei können verschiedene Maßnahmen des Hochschulmarketings und des Diversity Managements hilfreich sein. Mindestens ebenso wichtig ist es aber, ein charakteristisches Profil herauszubilden, das die Hochschule von Wettbewerbspartnern unterscheidet, einen Wiedererkennungswert hat und insgesamt eine gute Position innerhalb der Konkurrenzsituation verspricht.

Mehrere Initiativen von außen wie der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz oder die Initiative „Zukunft der Lehre“ der Stiftung Mercator und der Volkswagenstiftung haben in der jüngsten Vergangenheit die Sensibilisierung für eine Profilbildung in der Lehre unterstützt. Durch den didaktischen Paradigmenwechsel von einer Input- zur Outputorientierung ist zugleich der Kompetenzerwerb der Lernenden in den Fokus gerückt, und zwar sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in einer übergreifenden Perspektive, in der häufig von so genannten Schlüsselkompetenzen (zum Begriff vgl. Abschnitt 1.2) die Rede ist.

Schlüsselkompetenzen wird eine besondere Bedeutung beigemessen, da die hohe Geschwindigkeit des Erkenntnisfortschritts und die damit einhergehende Verkürzung von Innovationszyklen Anwendungswissen schneller veralten lässt. Die zukünftigen Qualifikationsanforderungen

sind folglich weniger prognostizierbar, so dass sich für den Einzelnen die Notwendigkeit ergibt, kontinuierlich neue Kenntnisse zu erwerben und sich immer wieder in neue Sachverhalte einzuarbeiten. Dies gilt in beruflicher Perspektive insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass Anstellungsverhältnisse heute insgesamt weniger dauerhaft sind als in vorangegangenen Generationen. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, kommt Selbstkompetenzen wie Motivationsfähigkeit, Lernfähigkeit und Flexibilität sowie methodischen Schlüsselkompetenzen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hauf 2005: S. 40-41; Schaeper 2005: S. 210; Schaeper 2007: S. 4).

Aber auch andere Entwicklungen der modernen Gesellschaft steigern die Relevanz von Schlüsselkompetenzen: Die Tertiarisierung, also die Ausweitung des Dienstleistungssektors im Vergleich zu Landwirtschaft und Industrie, verlangt nach einer stärkeren Ausbildung sozialer Fähigkeiten und situationsungebundener Problemlösefähigkeiten. Die Globalisierung fordert ein höheres Maß an Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen. Flache Hierarchien und Teamarbeit in vielen Unternehmen führen zu gestiegenen Anforderungen hinsichtlich Selbstorganisationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit (vgl. Huck-Schade 2003: S. 44-47; Hauf 2005: S. 33, 40; Kanning 2005: S. 13-14; Schaeper 2005: S. 216; Müller 2008: S. 21; Teichler 2009: S. 47).

Vor den geschilderten Hintergründen erscheint es nahe liegend, dass Hochschulen auch die Förderung des studentischen Schlüsselkompetenzerwerbs zu einem zukunftsweisenden Element des Hochschulprofils entwickeln. In diesem Prozess stellen sich die Fragen, welche Ansätze der Schlüsselkompetenzförderung zu unterscheiden sind, welche organisatorischen Implikationen sich möglicherweise aus ihnen ergeben, wie sie in das Hochschulprofil zu integrieren sind und inwiefern sie dann die Positionierung im Wettbewerb beeinflussen können.

Zu diesen Fragen sollen im Folgenden systematische Überlegungen angestellt werden. Dazu wird zunächst der Begriff der Schlüsselkompetenz geklärt und seine bisherige Integration in den Bereich der tertiären Bildung erläutert. Im Anschluss werden zwei grundlegende Modelle der Schlüsselkompetenzvermittlung differenziert und auf ihre Verbindung zur organisatorischen Verortung an der Hochschule und somit auch zur Hochschulsteuerung untersucht. Ein Abschnitt zur Integration in das Hochschulprofil und möglichen Wettbewerbsfolgen leitet über zu den weiteren Beiträgen dieses Bandes, die hierzu Beispiele aus der aktuellen Praxis an Universitäten und Fachhochschulen vorstellen.

## 1.2 Zum Schlüsselkompetenz-Begriff

Der Grundgedanke, dass es für den beruflichen Erfolg neben fachlicher Expertise weiterer Kompetenzen bedarf, die auf unterschiedliche Arbeitsbereiche angewendet werden können und die rasche Herstellung von Handlungsfähigkeit auch in neuen Situationen erleichtern, findet sich schon seit Mitte der 1950er Jahre in der deutschen Bildungsfachliteratur. Mit Dieter Mertens' Veröffentlichung „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ im Jahr 1974 wurden die Diskussionen unter einem einprägsamen Schlagwort zusammengeführt, das sich bis heute gehalten hat. Mertens' Grundannahmen waren,

- dass Bildung der Sicherung der beruflichen Existenz, der Entfaltung der Persönlichkeit und der Befähigung zu gesellschaftlichem Verhalten dient,
- dass eine moderne Gesellschaft in hohem Maße durch Flexibilisierungen und Dynamiken gekennzeichnet ist und Arbeitsmarktforschung sowie Bildungsplanung daher nicht vorhersagen können, welche Anforderungsmuster künftig relevant sein werden und



- dass darum Bildung, die sich an aktuellen Arbeitsanforderungen orientiert, weitgehend sinnlos ist und es eines instrumentelleren Bildungsverständnisses bedarf.

Vor diesem Hintergrund sollten insbesondere solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden, durch die eine Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen erreicht werden kann und durch die unterschiedliche Anforderungen im Laufe des Lebens bewältigt werden können (vgl. Huck-Schade 2003: S. 10; Schaeper 2005: S. 210; Müller 2008: S. 106-110).

Obwohl seither eine Fülle von Literatur zu Schlüsselkompetenzen, ihrem Erwerb und den Möglichkeiten ihrer Vermittlung erschienen ist, fehlen bislang eine weithin anerkannte einheitliche Definition des Begriffs und eine theoretische Fundierung (vgl. z. B. Orth 1999; Weinert 2001: S. 46; Kohler 2004). So bleibt auch das Verhältnis des Begriffs zu einer Vielzahl aus dem Englischen entnommener Termini wie „key competencies“, „enabling skills“, „essential skills“, „generic skills“ oder „Soft Skills“ diffus; sie werden teils synonym zum Schlüsselkompetenzbegriff, teils mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierungen verwendet.

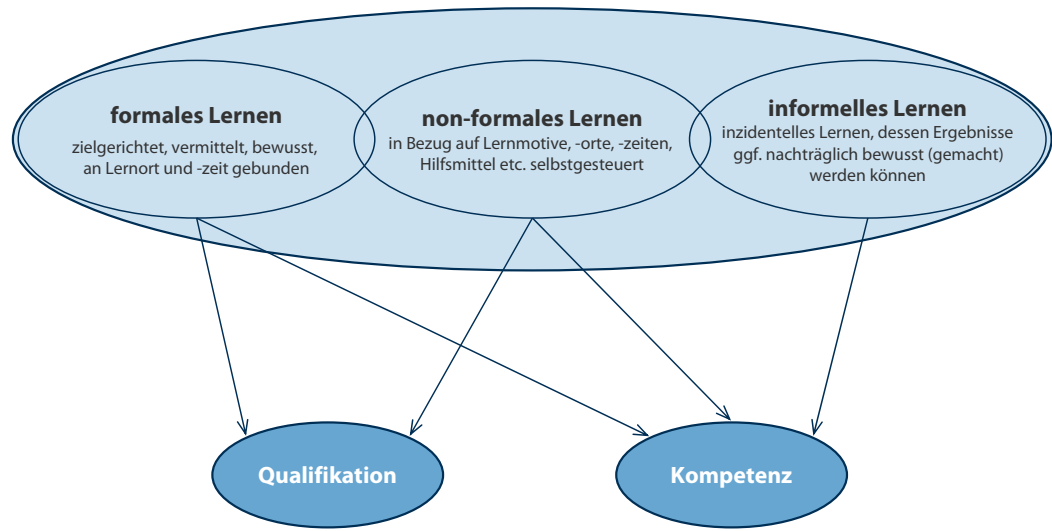
Das Kompositum Schlüsselkompetenz beinhaltet das Morphem Kompetenz, das sich in einer Bedeutungsrichtung auf Zuständigkeiten beziehen kann, in einer anderen aber auch auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Talente, Wissen und Können. Es besteht eine weit reichende Einigkeit darüber, dass Kompetenzen im letztgenannten Sinne mehr sind als bloßes Wissen; sie sind eine Verbindung von Veranlagungen und Einstellungen mit anwendungsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten, die in unterschiedlichen, auch sehr komplexen Anforderungssituationen mobilisiert werden können und dadurch Handlungsfähigkeit ermöglichen (vgl. Hauf 2005: S. 10; Schaeper 2005: S. 211; Scheitler 2005: S. 74-83; Möller-Holtkamp 2007: S. 78; Müller 2008: S. 132-133). Kompetenzen können nach außen wie Persönlichkeitseigenschaften erscheinen und weisen oft auch eine Verbindung zu elementaren Wertvorstellungen und Charaktermerkmalen auf (vgl. Dohmen 2002: S. 4-5; Huck-Schade 2003: S. 17). Gleichwohl gelten sie abseits einer grundsätzlichen Begabung und Neigung nicht als angeboren, sondern können durch Lernprozesse erworben oder ausgebaut werden (vgl. Hauf 2005: S. 83; Schaeper 2007: S. 2). Diese Lernprozesse können in Abhängigkeit von der jeweiligen Kompetenz und den persönlichen Merkmalen des Lernalters oder der Lernerin mehr oder weniger stark von außen unterstützt und gestaltet werden. In der Literatur wird hier zwischen solchen Kompetenzen unterschieden, deren Erwerb und Ausbau durch eine entsprechende anregende Umgebung gefördert werden kann, und solchen, die gezielt vermittelt werden können (vgl. Weinert 2001: S. 63; Schmidt 2004: S. 28-29; Schaeper 2005: S. 212). Grundsätzlich wird dabei handlungsorientierten und aktivierenden Lernarrangements, an realen Problemstellungen orientierten Lernsituationen sowie der reflexiven Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen ein hoher Stellenwert beigemessen; zu denken ist beispielsweise an Fallstudien, Teamarbeiten, Praxisprojekte mit externen Kooperationspartnern, Simulationen und Rollenspiele (vgl. Damm-Rüger/Stiegler 1996: S. 180-182; Huck-Schade 2003: S. 34-35; Euler 2004: S. 51-54; Dahm 2005: S. 31, 165; Schaeper 2005: S. 217; Scheitler 2005: S. 201-206, 221; Möller-Holtkamp 2007: S. 90-93).

Die Kompetenzbildung vollzieht sich in allen Altersphasen. Darum kommt der Förderung lebenslangen Lernens im Kontext des Schlüsselkompetenzerwerbs eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gilomen/Rychen/Salganik 2001: S. 247-248; Puhl 2002; Frank et al. 2004: S. 2; Hauf 2005: S. 63-70).

Der Grad, in dem die entsprechenden Lernprozesse formalisiert sind, ermöglicht eine Unterscheidung zwischen dem Begriff der Kompetenz und dem der Qualifikation (vgl. Abbildung 1). Qualifikationen können definiert werden als zweckbezogene, beispielsweise auf einen speziellen Beruf ausgerichtete und in der Regel durch eine zuständige Stelle formal zertifizierte Kompetenzcluster. Qualifikationen sind leichter als Kompetenzen in normierbaren Testverfahren zu überprü-

fen und insgesamt stärker von formalen Anerkennungsverfahren eines erfolgreichen Lernprozesses abhängig. Kompetenzen hingegen können sowohl durch formalisierte Lernprozesse als auch durch unbewusstes, inzidentelles Lernen bei der Bewältigung spezifischer Anforderungssituationen erworben werden (vgl. Busse/Eggert 2005: S. 14-16; Scheitler 2005: S. 95-98).

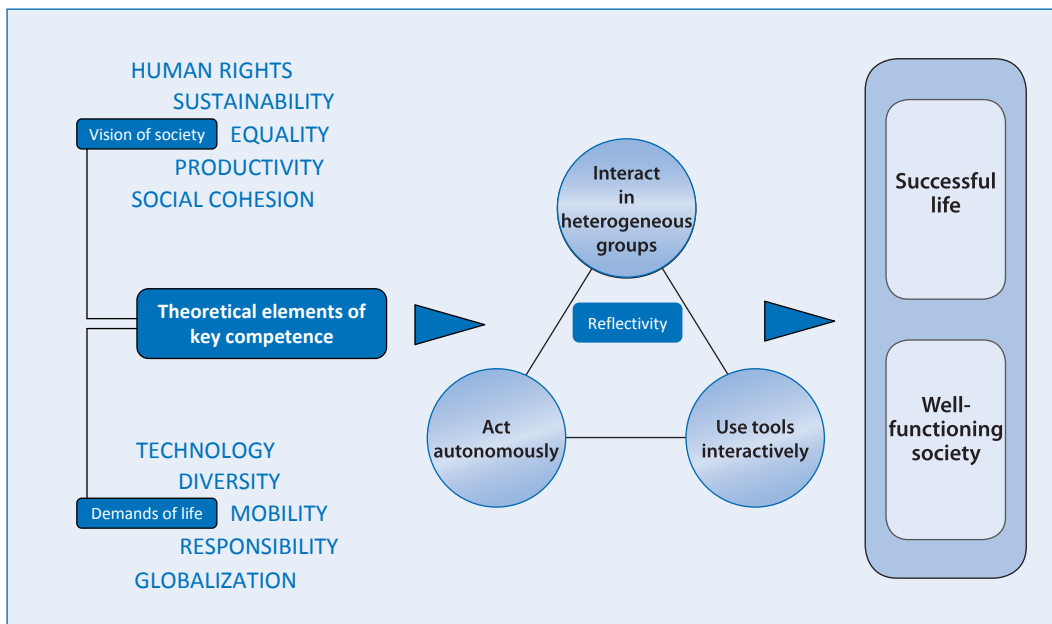
**Abbildung 1** Formalisierung von Lernprozessen und Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Frank 2003: S. 5, 7; Hansen 2008: S. 59.

Fokussiert man bei der Betrachtung des Begriffs Schlüsselkompetenzen auf das Morphem Schlüssel-, so konzentriert sich der Begriff auf solche Kompetenzen, die – bildlich gesprochen – die Türen zu einem „erfolgreichen Leben“ und einer „gut funktionierenden Gesellschaft“ aufschließen können. Auf diese basale Interpretation verständigten sich die Mitwirkenden des OECD-Projekts „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) zu Beginn dieses Jahrhunderts (vgl. Rychen/Salganik 2003). Ziel des Projekts war es, eine konzeptionelle Rahmung des Schlüsselkompetenzbegriffs vorzunehmen, die es erlaubte, für alle Menschen relevante Schlüsselkompetenzen abseits der teils beliebig wirkenden unterschiedlichen Aufzählungslisten in der Fachliteratur zu benennen. Ausgehend von der Beobachtung, dass beispielsweise die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von Staaten aus verschiedenen Kulturräumen mitgetragen wird und dass die internationale Staatengemeinschaft im Zeitalter der Globalisierung vor gemeinsamen Herausforderungen steht, wurde die Annahme aufgestellt, dass es universelle normative Vorstellungen von einem erfolgreichen Leben und einer gut funktionierenden Gesellschaft gebe und somit ein nationenübergreifendes Konzept zu Schlüsselkompetenzen entwickelbar sei (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Konzeptioneller Rahmen von Schlüsselkompetenzen gemäß DeSeCo-Projekt



Quelle: Gilomen 2003a: S. 184.

In dem Projekt wurden demgemäß grundlegende Dimensionen von Lebensqualität und Qualitätsdimensionen einer funktionierenden Gesellschaft identifiziert und darauf aufbauend zumindest für die OECD-Staaten neun allgemeine Schlüsselkompetenzen zu drei elementaren Anforderungsbereichen formuliert (vgl. Gilomen 2003b; Rychen 2003: S. 83-103):

- Interacting in socially heterogenous groups
  - ▶ Ability to relate well to others
  - ▶ Ability to cooperate
  - ▶ Ability to manage and resolve conflict
- Acting autonomously
  - ▶ Ability to act within the „big picture“
  - ▶ Ability to form and conduct life plans and personal projects
  - ▶ Ability to defend and assert one's rights, interests, limits, and needs
- Using tools interactively
  - ▶ Ability to use language, symbols, and texts interactively
  - ▶ Ability to use knowledge and information interactively
  - ▶ Ability to use technology interactively

Diese allgemein formulierten Kompetenzen könnten abhängig von den Wertvorstellungen des Einzelnen sowie der Gesellschaft und des jeweiligen kulturellen Kontextes konkretisiert und gewichtet werden. Eine weitere Präzisierung von Schlüsselkompetenzen erfolge somit stets in einem räumlich und zeitlich definierten sozial-kulturellen Kontext (vgl. Gilomen/Rychen/Salganik 2001: S. 248; Goody 2001; Levy/Murnane 2001: S. 170-171; Kanning 2005: S. 5). Bezogen auf die westlichen Industrienationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden Schlüsselkompetenzen demgemäß als solche intellektuellen und sozialen Dispositionen und Fähigkeiten definiert, die es dem Menschen

erlauben, seinen eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden und seine Ziele zu verfolgen (persönliche Dimension), in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu leben (soziale Dimension), sich in die demokratische Gesellschaft einzubringen (politische Dimension) sowie einer nützlichen und Einkommen bringenden Arbeit nachzugehen (ökonomische Dimension), wobei die Schlüsselkompetenzen insbesondere in der letztgenannten Dimension spezifisch-fachliches Wissen ergänzen (vgl. Canto-Sperber/Dupuy 2001: S. 73; Levy/Murnane 2001: S. 171).

Das so umgrenzte Spektrum von Schlüsselkompetenzen kann auf sehr unterschiedliche Weise in Einzelkompetenzen untergliedert und konkretisiert werden (vgl. Müller 2008: S. 113-114). In der Literatur findet man häufig die Differenzierung von verschiedenen Kompetenzgruppen, die allerdings nicht vollständig trennscharf sind, so dass die einzelnen zugeordneten Kompetenzen durchaus auch Momente anderer Teilbereiche aufweisen (vgl. Orth 1999; Knauf 2003; Chur 2004; Dahm 2005: S. 32; Scheitler 2005: S. 184; Möller-Holtkamp 2007: S. 82-83; Schaeper 2007: S. 3). Im Einzelnen geht es um:

- Sachkompetenzen wie Allgemeinwissen, muttersprachliche Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse, mathematische Kenntnisse, EDV-Kenntnisse und Mediennutzungskenntnisse, wirtschaftliche und juristische Kenntnisse,
- Methodenkompetenzen wie Zeit- und Selbstmanagement, Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Recherchemethoden), vernetztes Denken, Analyse- und Transferfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Projektmanagement,
- Selbstkompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstmotivation, Selbstreflexion, Lern- und Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Flexibilität, Mobilität, Belastbarkeit, Durchhaltevermögen und
- Sozialkompetenzen wie kommunikative Kompetenzen, Präsentations- und Moderationstechniken, Kontaktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kompromissfähigkeit, interkulturelle Kompetenz.

### 1.3 Integration des Schlüsselkompetenzerwerbs in die tertiäre Bildung

In den Dokumenten des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene kommen der Begriff der Schlüsselkompetenzen und die Forderung nach der Vermittlung von „Soft Skills“ nicht explizit vor. Jedoch finden sich zahlreiche Textpassagen, in denen die Rede ist von „Employability“ und „Labour market needs“, so dass das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu fördern, als ein roter Faden erkennbar wird. So heißt es beispielsweise schon in einem wichtigen Vorgänger-Dokument der Bologna-Erklärung, nämlich der Sorbonne-Deklaration vom 25. Mai 1998: „We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability.“

In Deutschland ist die Vermittlung von „employability“ zugleich eine gesetzlich normierte Aufgabe der Hochschulen. Schon § 2 Abs. 1 des Hochschulrahmengesetzes führt hierzu aus: „Sie (= die Hochschulen, Anmerkung d. Verf.) bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ Und § 7 ergänzt zu den Zielen des Hochschulstudiums: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit

und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist es zum Standard geworden, dass neue Studiengänge einer Akkreditierung unterzogen werden. Hierzu hat die Kultusministerkonferenz ländergemeinsame Strukturvorgaben verabschiedet. Diese verlangen bereits in den einleitenden Textpassagen unter Abschnitt A: „Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs vermitteln.“ (Kultusministerkonferenz 2010: S. 2). Der Akkreditierungsrat wiederum formuliert als Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen, ein Studiengangskonzept müsse sich an fachlichen und überfachlichen Qualifikationszielen orientieren, und zu diesen Zielen gehörten neben einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Befähigung und der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden auch die „Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen“ und die „Befähigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement“. Darüber hinaus verlangt der Akkreditierungsrat eine „Kompetenzorientierung“ der Prüfungen und die Darlegung der Vermittlung von „fachübergreifendem Wissen“ sowie „methodischer und generischer Kompetenzen“ im Studiengangskonzept (Akkreditierungsrat 2009: S. 10–11).

Nicht zuletzt geht es bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen um die Erfüllung einer Erwartung der Studierenden, die mit der Wahl ihrer Studienfächer auch den Zugang zu bestimmten Berufsfeldern anstreben (vgl. Kohler 2004).

## 1.4 Modelle der Schlüsselkompetenzvermittlung

Die Fachliteratur zum Thema differenziert im Wesentlichen zwischen zwei Modellen der Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs, nämlich dem integrativen und dem additiven Ansatz. Sie unterscheiden sich vor allem dahingehend, dass sie die Fragen nach der Vermittelbarkeit von Schlüsselkompetenzen und ihrer Fachbezogenheit oder Überfachlichkeit unterschiedlich beantworten. Dies wird in den folgenden Abschnitten verdeutlicht.

### 1.4.1 Der integrative Ansatz

#### Grundidee

Der integrative Ansatz nimmt grundsätzlich an, dass Schlüsselkompetenzen vermittelbar sind, und geht zugleich davon aus, dass sie am besten im Rahmen der konkreten Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erlernt werden können. Folglich sollte die Vermittlung solcher Kompetenzen diesem Ansatz gemäß weitgehend in die jeweiligen Fachveranstaltungen eingebunden werden, beispielsweise durch Feedback-Runden bei studentischen Präsentationen, Praxisprojekte und Teamarbeit (vgl. Orth 1999, Knauf 2003, Fehr 2004, Leinweber/Schreier 2004). Die organisatorische Verantwortung liegt somit konsequenterweise bei den einzelnen Fächern oder Fachbereichen der Hochschule.

Hinter diesem Ansatz steht die Vorstellung, dass die einzelnen Fächer auf verschiedene Berufsfelder vorbereiten, in denen jeweils unterschiedliche Schlüsselkompetenzen gefordert sind. So können zum Beispiel für den angehenden Maschinenbauer Angebote zur Schulung der analytischen Fähigkeiten und des kreativen Denkens von besonderem Interesse sein, für den Wirt-

schaftswissenschaftler Angebote in Wirtschaftsenglisch, für den Pädagogen Schulungen im Management von Konflikten und für den angehenden Mediziner Angebote zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation, um in künftigen Gesprächen mit Patienten besser verstanden zu werden.

Als eine Sonderform des integrativen Ansatzes kann der ganzheitliche Ansatz interpretiert werden. Der Akzent liegt hier darauf, dass Schlüsselkompetenzen nur bedingt gezielt vermittelt werden können und ihr Erwerb größtenteils indirekt gefördert werden muss. Bei der Umsetzung dieses Ansatzes sollte die Hochschule besonderes Gewicht darauf legen, auch über die Studienveranstaltungen hinaus in vielfältiger Hinsicht geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Studierenden dazu anregen, ihre reflexiven, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten auszubauen. Das Erlernen erfolgt somit nicht vorrangig theoretisch-kognitiv, sondern wird konsequent in konkrete Anforderungssituationen und somit in praktische Erfahrungen eingebettet. Wenn man berücksichtigt, dass nach Ergebnissen der Lernforschung bis zu 70% aller Kenntnisse informell erworben werden, erscheint der integrative Ansatz der Schlüsselkompetenzvermittlung lernpsychologisch als besonders vielversprechend (vgl. Frank 2003: S. 1-2; Frank et al. 2004: S. 4-5; Käßlinger/Reutter 2005: S. 15; Gerzer-Sass/Reupold/Nußhart 2006: S. 13).

#### Vor- und Nachteile

Als besondere Vorteile des integrativen Ansatzes der Schlüsselkompetenzvermittlung gelten

- die enge Anbindung des Schlüsselkompetenzerwerbs an das Fachwissen, durch die die unmittelbare Herstellung eines Anwendungsbezugs sichergestellt werden soll,
- die klaren organisatorischen Zuständigkeiten sowie
- die guten Möglichkeiten, Praktiker aus häufig angestrebten Berufsfeldern der Studierenden des jeweiligen Faches als Lehrbeauftragte gezielt auch in die Schlüsselkompetenzvermittlung einzubinden.

Als möglicher Nachteil wird in erster Linie die Gefahr identifiziert, dass der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im jeweiligen Fach keine ausreichende Priorität eingeräumt und für diesen Bereich wenig oder keine gesonderten Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Folgende Probleme können in diesem Zusammenhang auftreten:

- Es bleibt intransparent, in welcher Veranstaltung an welchen Fähigkeiten besonders gearbeitet werden soll, so dass Schlüsselkompetenzen zum Nebenprodukt der Lehre verkommen.
- Im Zuge von Studiengangsreformen werden fachliche Lehrveranstaltungen formal dem Bereich der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zugeordnet, ohne dass eine auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen bezogene Neukonzeption erfolgt.
- Der Kompetenz und Expertise der Lehrenden zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird nicht genügend Aufmerksamkeit beigemessen. Unter Umständen werden die Veranstaltungen von Lehrenden gehalten, die seit Jahrzehnten an der Hochschule tätig sind und wenig oder gar keine Erfahrungen aus anderer beruflicher Praxis mitbringen.

Zudem wird bei Umsetzung des integrativen Ansatzes in Reinform auch das Risiko gesehen, dass die Angebotserstellung zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in zentralen Bereichen sub-optimal bleibt: Zu denken ist insbesondere an Felder wie Präsentationstechniken oder Bewerbungstrainings, die von vielen oder allen Studierenden benötigt werden, für die sich aber kein

Fach in besonderer Weise zuständig fühlt. Wenn sich hier jedes Fach um eigene Lehrbeauftragte bemüht, ist dies kostenintensiv, zumal wenn jeder dieser Lehrenden seinen Kurs auf das jeweilige Fach ausgerichtet eigens konzipiert.

Bei kleinen Fächern besteht die Gefahr, dass sie sich dieses Angebot überhaupt nicht leisten können oder die Kurse nicht voll werden. Und wenn nur wenige große Fächer das Angebot erstellen, stellt sich die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen auch die Studierenden kleinerer Fächer davon profitieren können und wie für sie die Verbindung zu ihrem Studienfach sichergestellt werden kann. Zur Vermeidung eines Trittbrettfahrertums werden Zugangsbarrieren errichtet, die nur überwunden werden können, wenn zwischen den Fächern Fragen der Verrechnung der entstehenden Kosten geklärt sind. Anderenfalls wird der Schlüsselkompetenzerwerb vor allem in den kleineren Fächern nur in geringer Breite realisiert.

Gerade die letztgenannten Punkte können begründen, warum der integrative Ansatz meist nicht in Reinform verfolgt wird, sondern den Studierenden zusätzlich zu den Lehrveranstaltungen der Fächer auch Kurse zentraler Einrichtungen, beispielsweise des Sprachenzentrums, des Rechenzentrums und des Career Centers, zumindest auf freiwilliger Basis für den Ausbau von Schlüsselkompetenzen angeboten werden.

### 1.4.2 Der additive Ansatz

#### Grundidee

Im Zuge eines additiven Ansatzes werden zusätzlich zur fachlichen Ausbildung gesonderte Kursangebote vorgehalten, die auf die Vermittlung spezifischer Schlüsselkompetenzen – z. B. Konfliktmanagement, Rhetorik, Selbstmanagement – fokussieren (vgl. Fehr 2004). Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Schlüsselkompetenzen zunächst keine Fachspezifik aufweisen, sondern in einer Vielzahl unterschiedlicher Anforderungssituationen mobilisierbar sein sollen.

Zur Umsetzung des additiven Ansatzes müssen spezielle Zeitanteile für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen in den einzelnen Studienprogrammen ausgewiesen werden, die in der Regel als Pflicht- oder Wahlpflichtbereich zu absolvieren sind und nicht selten auch Prüfungsrelevanz haben. Diese Anteile finden sich in Studienbereichen mit den unterschiedlichsten Bezeichnungen wie zum Beispiel General Studies, Studium Generale, Studium Integrale, Studium Liberale, Studium plus, Studium Universale, Allgemeine Studien, Optionale Studien, Optionalbereich, Ergänzungsbereich, allgemeine Berufsvorbereitung, berufsfeldorientierte Kompetenzen, berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen oder Berufswissenschaft. Auch die konkrete inhaltliche wie organisatorische Ausgestaltung variiert in hohem Maße.

Relevant wird bei diesem Ansatz die Frage, wer welches Angebot wie und in welchem Umfang bereitstellen soll. Werden alle Fächer an der Angebotsbereitstellung beteiligt, kommt es zwangsläufig zu Lehrverflechtungen; alternativ kann eine zentrale Einrichtung zur Bereitstellung (eines Großteils) der Angebote geschaffen werden. Auf jeden Fall wird es erforderlich zu klären, ob und wie die entstehenden Kosten zentral getragen oder nach welchem Modus sie auf Untereinheiten aufgeteilt werden können.

#### Vor- und Nachteile

Die besonderen Stärken des additiven Ansatzes der Schlüsselkompetenzvermittlung sind:



- Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird als gesondertes Aufgabenfeld wahrgenommen und hervorgehoben.
- Es wird transparent, welche Veranstaltung sich um die Ausbildung welcher Schlüsselkompetenzen bemüht; die Schlüsselkompetenzvermittlung wird dadurch stärker systematisierbar.
- Die unmittelbare Verbindung von Fach- und Schlüsselkompetenzen wird aufgehoben, was trans- und interdisziplinäres Denken in besonderer Weise fördern soll. Soweit die Angebote für Studierende unterschiedlicher Fächer geöffnet sind, werden der Umgang mit Verschiedenheit und soziale Kompetenzen auch dadurch gefördert, dass in Kursen Personen aus unterschiedlichen Fachkulturen aufeinandertreffen.
- In Bezug auf die Organisation können sich durch die Öffnung der Veranstaltungen für Studierende unterschiedlicher Fächer zudem Effizienzvorteile ergeben, weil auch spezielle Veranstaltungen dann besser ausgelastet werden können. Damit wird ein insgesamt breiteres Kursangebot möglich.
- Dem individuellen Bedürfnis- und Persönlichkeitsprofil der einzelnen Studierenden wird durch die mögliche Breite des Kursangebots in besonderer Weise Rechnung getragen. Es wird ihnen ermöglicht, gezielt an ihren Stärken und Schwächen zu arbeiten und ggf. ein berufliches Profil zu entwickeln, das etwas abseits des fachlichen Mainstreams liegt.

Zugleich sind spezifische Nachteile nicht zu vermeiden:

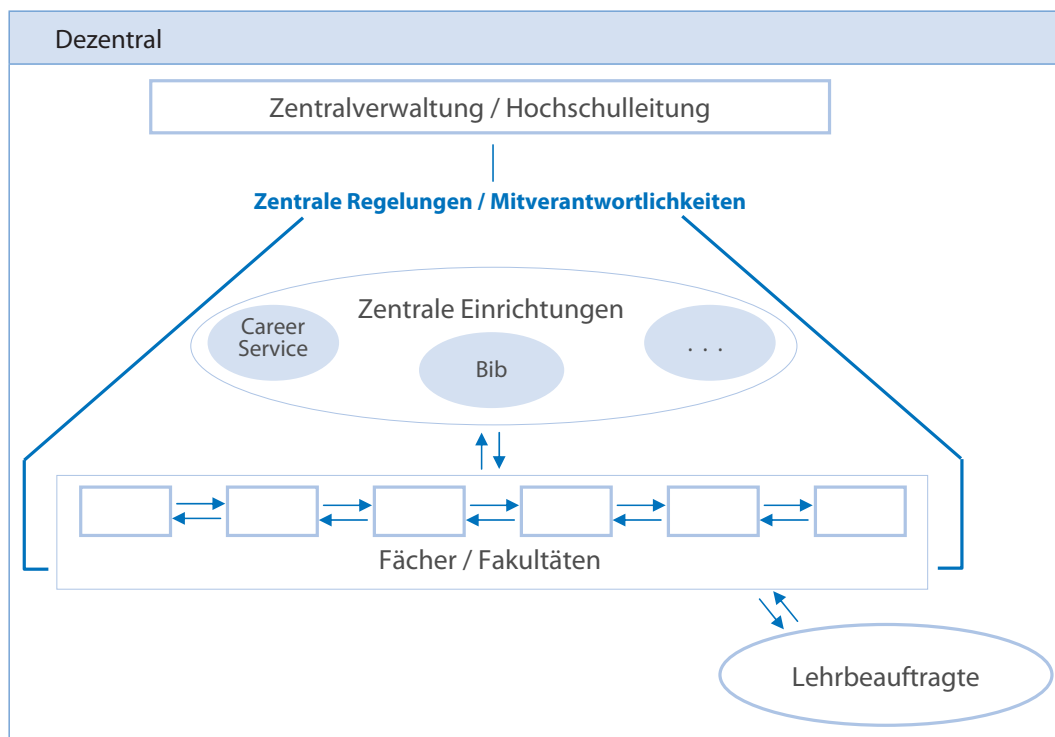
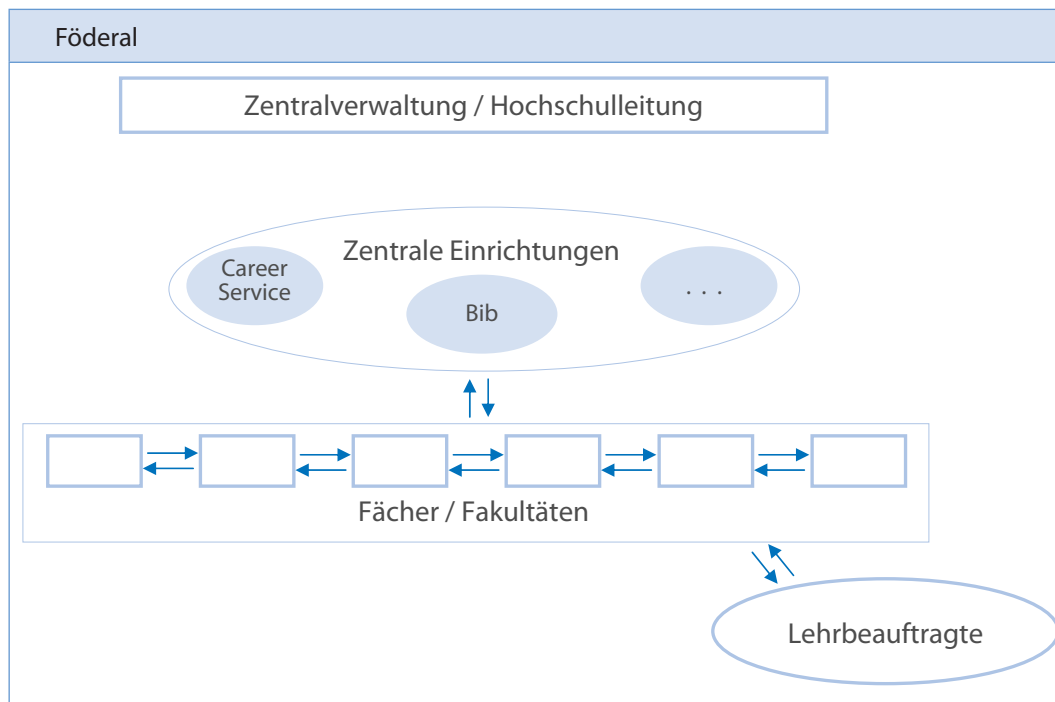
- Der Koordinationsaufwand hinsichtlich der Bedarfsermittlung, der Überprüfung der Vollständigkeit des Lehrangebots, der Sicherstellung der organisatorischen Passung (Blockung der Veranstaltung, Vermeidung von Überschneidungen) und der Kontrolle der Einhaltung vergleichbarer Qualitätsstandards steigt im Vergleich zum integrativen Ansatz erheblich.
- Die Loslösung der Kompetenzvermittlung von konkreten fachbezogenen Inhalten birgt das Risiko, in zu hohem Maße von den im späteren Erwerbsleben auftretenden Anforderungssituationen zu abstrahieren, so dass die Anwendungsbezüge für die Studierenden nicht mehr erkennbar werden.
- Durch die Abkopplung der Lehrangebote von den einzelnen Fächern besteht zudem die Gefahr einer geringen Unterscheidbarkeit der Veranstaltungen von Kursen kommerzieller Anbieter außerhalb von Hochschulen. Damit eng verbunden ist die Frage der Qualitätssicherung insbesondere zur Prävention eines möglichen Verlusts an akademischem Niveau.

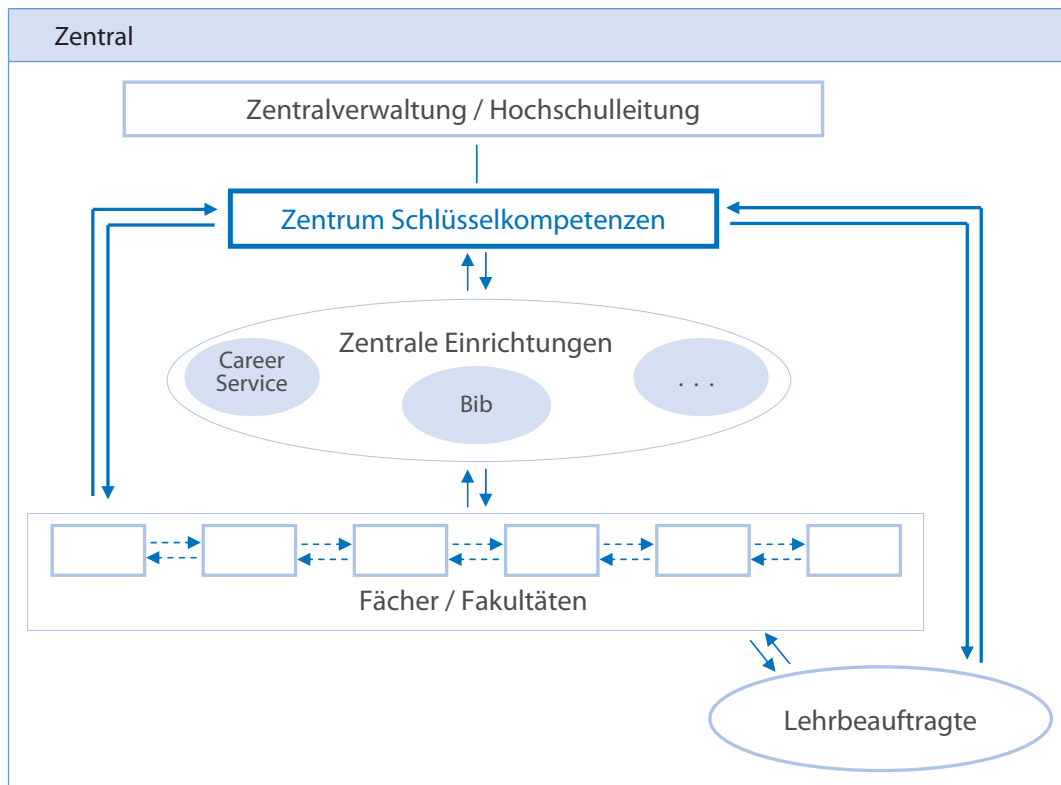
## 1.5 Organisation des Schlüsselkompetenzerwerbs

Bei der Umsetzung eher integrativer und eher additiver Ansätze der Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs sind unterschiedliche Zentralisierungsgrade sowohl hinsichtlich der normativen Regelungen in diesem Bereich als auch bei der Angebotserstellung zu beobachten (vgl. Abbildung 3).



**Abbildung 3** Unterschiedliche Zentralisierungsgrade der Schlüsselkompetenzförderung an Hochschulen





Quelle: Eigene Darstellung.

Bei einer *föderalen Organisationsform* entscheiden die Lehreinheiten und Institute eigenständig, welche Schlüsselkompetenzen sie in welchem Ausmaß und wie vermitteln möchten. Dies ist sehr gut mit einem integrativen Ansatz zu verbinden, der darauf setzt, dass Schlüsselkompetenzen im Rahmen von Fachveranstaltungen vermittelt werden. Ebenso ist im Rahmen der föderalen Organisationsform aber auch ein additives Modell umsetzbar, bei dem die Fächer Veranstaltungen für fachfremde Studierende bereithalten. In diesem Fall ist es allerdings erforderlich, die Angebots-transparenz sicherzustellen, beispielsweise indem alle Einheiten ihre Lehrveranstaltungen für diesen Bereich in einem zentralen Vorlesungsverzeichnis übereinstimmend kennzeichnen.

Bei der *dezentralen Organisationsweise* verbleibt der Großteil der Gestaltung und Erstellung des Lehrangebots ebenfalls in der Zuständigkeit der Lehreinheiten, Fachbereiche und Fakultäten. Zusätzlich gibt es aber zentrale Elemente wie Ordnungen oder Leitlinien, welche die Anforderungen an Umfang und Qualität der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium oder zentrale (Mit-)Verantwortlichkeiten für diesen Bereich definieren, beispielsweise in Form des Amtes eines Beauftragten oder einer Kommission, die z. B. beratend tätig werden und die Einhaltung von Qualitätsstandards überwachen können. Die dezentrale Organisationsweise ist mit einem integrativen Ansatz der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen kombinierbar, wenn die Fächer an der Formulierung und Abstimmung der zentralen Normen, an der Wahl des Beauftragten oder an der Besetzung der Kommission beteiligt werden und so ihre Vorstellungen einbringen können. Ebenso ist die dezentralisierte Organisationsweise vereinbar mit der Umsetzung eines additiven Ansatzes, bei dem für die Bereitstellung eines fachbereichs- bzw. fakultätsübergreifenden Angebots ein Mindestmaß an einheitlichen Vorgaben und an organisatorischen Absprachen erforderlich erscheint.

Eine gesonderte Einrichtung mit eigenen Räumlichkeiten und eigenen Personalstellen ist das Kernelement der *zentralen Organisationsweise* des Bereichs Schlüsselkompetenzen. Einem solchen Zentrum können verschiedene Aufgaben und Zuständigkeiten übertragen werden (vgl. Chur 2004; Chur 2006). Zu denken ist etwa an

- die Beratung der Studierenden bei der Auswahl der Veranstaltungen,
- die Beratung der Lehreinheiten, Fachbereiche und Fakultäten bei der Entwicklung von Modulen zum Schlüsselkompetenzerwerb,
- die Bedarfsermittlung für den Bereich Schlüsselkompetenzen,
- koordinatorische Aufgaben, beispielsweise um terminliche Überschneidungen von Veranstaltungen zu reduzieren oder Anmeldeverfahren zu vereinheitlichen,
- die Ergänzung des Lehrangebots über die Vergabe von Lehraufträgen,
- die Evaluation der Lehre im Bereich Schlüsselkompetenzen und
- die Schaffung von Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrenden in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Hochschuldidaktik.

Mit der Einrichtung eines Zentrums wird eine klare Zuständigkeit für Aufgaben der Planung, Koordinierung, Evaluation und Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzvermittlung geschaffen. Ein Zentrum kann dazu beitragen, eine spezielle Expertise zur Förderung von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die Angebotstransparenz zu erhöhen und eine einheitliche Definition von Qualitätsstandards durchzusetzen. Eine wesentliche Voraussetzung ist jedoch, dass hochschulintern eine längerfristige Planungssicherheit hinsichtlich des konkreten Auftrags des Zentrums und der darauf abgestimmten personellen und finanziellen Ausstattung erreicht werden kann.

Eine zentrale Einrichtung erscheint mit einem integrativen Ansatz vereinbar, wenn sie vorrangig zu Beratungszwecken und für verwaltend-kordinierende Tätigkeiten eingesetzt wird, beispielsweise zur Abwicklung der Anmeldungen zu Veranstaltungen und Prüfungen oder zur Betreuung von Lehrbeauftragten. Außerdem kann das Zentrum die Einhaltung von Qualitätsstandards überprüfen, die Wirksamkeit des Kompetenzerwerbs bei den Studierenden untersuchen sowie ihren wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich ermitteln und die Ergebnisse jeweils den einzelnen Lehreinheiten zuleiten, damit diese ihre Konzepte zur Schlüsselkompetenzvermittlung darauf aufbauend weiterentwickeln können. Im Zuge eines additiven Ansatzes sind darüber hinaus Aktivitäten der zentralen Angebotserstellung möglich. Dann kann das Zentrum auch eigenständig inhaltlich-konzeptionell tätig werden, Gestaltungsvorschläge für Veranstaltungen und Module entwickeln, die gerade nicht an einzelnen fachlichen Bereichen orientiert sind, und eigene Lehraufträge vergeben, um diese Vorstellungen umzusetzen.

Bisweilen wird das Vorhandensein eines Zentrums unter dem Begriff des „kooperativen Ansatzes“ (vgl. Fehr 2004) als eigenes Modell der Schlüsselkompetenzvermittlung aufgefasst. Allerdings stellt Kooperation stets ein zentrales Moment bei der Organisation der Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs dar: Beim integrativen Ansatz geht es in diesem Kontext um die Frage der Zusammenarbeit mit externen Fachleuten, die in der Berufspraxis stehen und als Lehrbeauftragte eingesetzt werden können. Beim additiven Ansatz rückt die Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten, Fachbereichen und Lehreinheiten in den Mittelpunkt. Und bei beiden Ansätzen ist die Art und Weise der Kooperation mit zentralen Einrichtungen wie dem Rechen- und Sprachenzentrum und dem Career Service zu beantworten. Auch Zentraleinheiten mit besonderer Zuständigkeit für den Schlüsselkompetenzbereich können aufgrund ihres Zuständigkeitszuschnitts auf sehr unterschiedliche Kooperationsanforderungen treffen, beispielsweise wenn ein großer Teil der An-

gebotserstellung in den Fächern verbleibt oder aber Angebote fast ausschließlich zentral durch die Vergabe von Lehraufträgen bereitgestellt werden. Darum soll der Terminologie eines gesonderten kooperativen Ansatzes der Schlüsselkompetenzvermittlung hier nicht gefolgt werden.

## 1.6 Verbindung von studentischem Kompetenzerwerb zur Hochschulprofilbildung

Angesichts zunehmend wettbewerblicher Rahmenbedingungen im Hochschulwesen kommt der Herausbildung charakteristischer Hochschulprofile eine zentrale Rolle zu. Wie bereits eingangs ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass eine solche Profilierung der Positionierung im Wettbewerb förderlich sein kann, etwa bezogen auf die Ansprache von Studieninteressierten oder auf die Rekrutierung wissenschaftlichen Personals. Häufig beziehen sich entsprechende Profilbildungsprozesse auf spezifische fachliche Schwerpunktsetzungen, die regionale Einbindung, Internationalität oder auf einen Status der Exzellenz, wie er im Zuge der Exzellenzinitiative verliehen wird. Ebenso kann sich ein spezifisches Hochschulprofil auch in einem bestimmten Verständnis und einer damit einhergehenden Ausrichtung von Studium und Lehre niederschlagen, etwa im Sinne einer akzentuierten Praxisorientierung oder der Förderung sozialer Verantwortung und Gemeinwohlorientierung.

An dieser Stelle ist auch die Förderung von Schlüsselkompetenzen berührt. Ausgehend von einem spezifischen angestrebten Profil in Studium und Lehre können bestimmte Modelle der Kompetenzförderung als besonders geeignet erscheinen oder kommen – etwa im Falle von Zentrumslösungen – selbst als Profilmerkmal der Hochschule in Betracht.

Grundsätzlich sind Profilelemente von Hochschulen durch drei Merkmale zu charakterisieren (vgl. Teichler 2001):

- Sie stellen eine horizontale Besonderheit dar.
- Sie beziehen sich auf die Hochschule insgesamt oder zumindest auf große Teile.
- Sie sind bedeutsam für die Leistungen der Hochschule.

In Bezug auf Ansätze studentischen Schlüsselkompetenzerwerbs ist das Charakteristikum der Bedeutsamkeit zwangsläufig gegeben, da Lehre neben Forschung den zweiten zentralen Leistungsbereich von Hochschulen darstellt. Die beiden anderen Merkmale jedoch müssen erst durch gezielte strategische Entscheidungen und operative Maßnahmen geschaffen werden. Dies wird im Folgenden konkret ausgeführt, und zwar zum einen bezogen auf die Ebene der Strategiebildung selbst und zum anderen in Bezug auf die operative Umsetzung.

### 1.6.1 Strategische Überlegungen der Hochschulprofilbildung

Auf Ebene der Strategiebildung zielen die vorgestellten Überlegungen darauf ab, Entscheidungen bezogen auf die Gestaltung von Lehre und Studium nicht ausschließlich von fachlichen und pädagogischen Kriterien abhängig zu machen, sondern auch strategische Aspekte mit Bezug auf das institutionelle Profil der Hochschule einfließen zu lassen. Dies ist natürlich nur in den Grenzen möglich, die durch die grundgesetzlich definierte Freiheit der Lehre gesetzt sind, und hat zur

Folge, dass eine entsprechende Akzentuierung des Schlüsselkompetenzerwerbs nur im Konsens mit den in Lehre und Forschung tätigen Personen gelingen kann (vgl. Abschnitt 1.6.2).

Im Ausgangspunkt ist zunächst eine Entscheidung darüber herbeizuführen, mit was für einem Profil sich die Hochschule im Wettbewerb positionieren will und angesichts ihrer Ausgangssituation und der zur Verfügung stehenden Ressourcen auch realistischerweise positionieren kann. Soweit sich die Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen in diesem Zusammenhang als relevante Gestaltungsdimension erweist, stellen sich die Fragen, in welcher Relation sie als einzelnes Profilelement zu möglichen weiteren Profilelementen stehen soll, welches Image der Hochschule auf diese Weise konstruiert und nach außen kommuniziert werden soll, welche Studieninteressierten und Wissenschaftler/innen mit dem Angebot erreicht werden sollen und inwiefern die Angebote auch die Vernetzung auf regionaler bis internationaler Ebene beeinflussen.

### Schlüsselkompetenzförderung als Profilelement der Hochschule

Eine Einbindung des Schlüsselkompetenzerwerbs in Prozesse der institutionellen Strategiebildung kann unterschiedliche Gestalt annehmen. Sie könnte bspw. zu der Überlegung führen, den Kompetenzerwerb über die Einrichtung eines entsprechenden Zentrums in besonderer Weise für die Studierenden und die Öffentlichkeit sichtbar zu machen und damit seine Relevanz neben Aspekten der fachlichen Qualifizierung zu betonen. Eine solche Akzentuierung könnte Bestandteil eines Profils sein, in dem der Ausrichtung der Lehre auf die Praxisnähe und die späteren Anforderungen im Beruf sowie der Interdisziplinarität besondere Bedeutung beigemessen werden. In einer anderen Variante ist vorstellbar, über spezifische Formen des Kompetenzerwerbs eine Ausrichtung des Profils auf gesellschaftliche Verantwortung und Gemeinwohlorientierung zu unterstützen, wie etwa durch die Lehrform des Service Learning (vgl. unten). Ein Profil wiederum, das in hohem Maße einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung verpflichtet ist, könnte – je nach disziplinärer Schwerpunktsetzung – ggf. eher über stärker dezentral und föderal ausgerichtete Modelle der Förderung von Schlüsselkompetenzen flankiert werden.

Will eine Hochschule in dieser Weise den studentischen Schlüsselkompetenzerwerb als Profilmerkmal besonders akzentuieren, sind im Wesentlichen zwei Punkte zu beachten:

- Der gewählte Ansatz der Schlüsselkompetenzen muss in Einklang mit den jeweiligen Erfordernissen und Bedarfen der einzelnen Fächer gebracht werden. Da naturwissenschaftlich-technische Fächer auf vergleichsweise klar umgrenzte Berufsfelder vorbereiten, sind hier Modelle eines integrierten Schlüsselkompetenzerwerbs verbreitet, der speziell auf die Anforderungen dieser Tätigkeitsbereiche ausgerichtet ist. Umgekehrt ist es für Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge aufgrund der Arbeitsmarktsituation und der weniger engen Verbindung zwischen ihren Studieninhalten und möglichen Berufsfeldern eher erforderlich, durch die Wahrnehmung von Kursen abseits der fachlichen Kerninhalte ein individuelles Qualifikationsprofil zu entwickeln. Dies wird durch einen additiven Ansatz der Schlüsselkompetenzförderung, der gerade darauf angelegt ist, dass Veranstaltungen auch aus anderen Fächern besucht werden, besser ermöglicht.
- Die Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs sollte inhaltlich-konzeptionell gerahmt und ihre besondere Ausrichtung entsprechend nach außen kommuniziert werden. Beispiele:
  - ▶ Forschung: Insbesondere für Hochschulen mit einem klar definierten Forschungsprofil stellt sich die Option, die Schlüsselkompetenzförderung auch mit Blick auf die Forschung zu akzentuieren. So können Forschungsschwerpunkte inhaltlich auch für Veranstaltungen der Schlüsselkompetenzförderung eine Rolle spielen. Oder der Kompetenzerwerb kann

sich in Projekten im Bereich des Wissens- und Technologietransfers vollziehen und so unmittelbar an Forschungsergebnisse anknüpfen. Nicht zuletzt kann auch die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen selbst im Rahmen der Lehr/Lern-Forschung untersucht werden. Zur Herstellung eines Forschungskonnexes ist ein integrativer Ansatz in der Regel geeigneter als ein additiver, da die Lerngruppen hinsichtlich ihres fachlichen Spektrums dabei eher homogen sind.

- ▶ **Weiterbildung:** Versucht sich eine Hochschule im Bereich der Weiterbildung zu profilieren, kann sie auch dies mit der Schlüsselkompetenzförderung verbinden und die inhaltliche Ausrichtung auf die Anforderungen des modernen Arbeitsalltags akzentuieren. Dabei können beispielsweise Lehrbeauftragte aus führenden Unternehmen eingesetzt werden oder Praxisprojekte in Kooperation mit Arbeitgebern in der Region durchgeführt werden. Ein additiver Ansatz der Kompetenzförderung eignet sich in diesem Kontext ggf. besser als ein integrativer, weil die gesonderten Schlüsselkompetenzveranstaltungen leichter auch einzeln für Weiterbildungsteilnehmer/innen geöffnet werden können, ohne dass sie sich für bestimmte Studiengänge immatrikulieren müssen.
- ▶ **Service Learning:** Mit Service Learning, das auf Deutsch auch „Lernen durch Engagement“ genannt wird, wird Lernen durch Handeln und reflektierte Erfahrung bezeichnet, bei dem ehrenamtliche Tätigkeiten mit einer Lehrveranstaltung an einer Bildungseinrichtung verbunden werden. Es handelt sich um eine besondere Form projektformigen Lernens, das hinsichtlich seines didaktischen Ansatzes problemorientiert ausgerichtet ist und in mehrere Phasen untergliedert werden kann (vgl. Abbildung 4): Zunächst werden in Zusammenarbeit mit Non-Profit-Organisationen und gemeinnützigen Einrichtungen in der Region konkrete Problemlagen identifiziert und Projektideen entwickelt. Dann werden die Projekte in Teamarbeit realisiert. So können Informatikstudierende beispielsweise behindertengerechte Internetseiten für eine soziale Einrichtung programmieren oder Studierende der Kommunikationswissenschaft eine PR-Strategie für einen Verein entwickeln. Der oder die Lehrende begleitet das Projektgeschehen als Coach. Zuletzt erfolgt eine Abschlusspräsentation der Ergebnisse (Sliwka 2004: S. 2-3; Sliwka/Frank 2004: S. 9-10).

Grundsätzlich handelt es sich bei Service Learning an Hochschulen um einen integrativen Ansatz der Kompetenzvermittlung. Im Rahmen der Projektarbeit sollen die Studierenden einen fachlichen Kompetenztransfer in die praktischen Anwendungskontexte aus der Stadt oder Gemeinde leisten. In der Praxis – etwa an den Universitäten in Duisburg-Essen und Mannheim – findet man allerdings häufig auch additive Realisationsformen. Dabei kommen Studierende unterschiedlicher Fächer und Semester in einer Lehrveranstaltung zusammen, die allgemeiner ausgerichtet ist, beispielsweise in das Projektmanagement einführt, über den Dritten Sektor informiert, Konfliktmanagementstrategien vorstellt und die systematische Reflexion der Praxiserfahrung anleitet (vgl. Jaeger/In der Smitten/Grützmaker 2009).

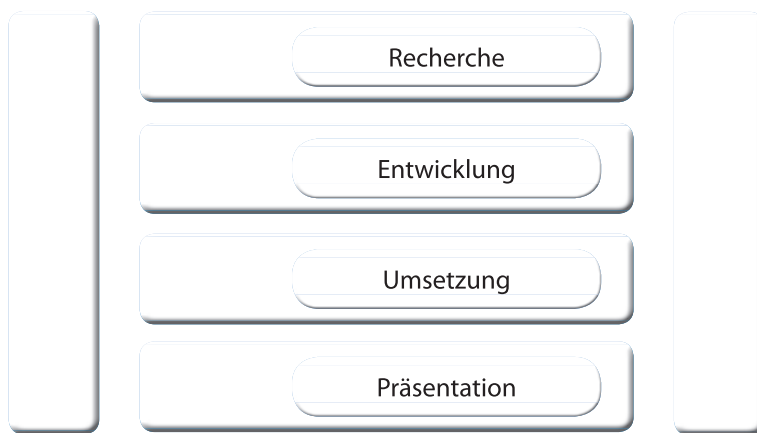
Soweit der Schlüsselkompetenzerwerb im Sinne eines profilrelevanten Merkmals gesehen und definiert wird, sollte dies immer mit Blick auf die Gesamtkonstellation aller profilrelevanten Aspekte erfolgen. Grundsätzlich können sich verschiedene Elemente eines Hochschulprofils wechselseitig verstärken oder aber eine eher komplementäre Funktion haben.

Eine Verstärkung liegt dann vor, wenn die inhaltliche Verbindung verschiedener Merkmale sehr eng und für Außenstehende leicht nachvollziehbar ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn

eine Fachhochschule mit großen Studiengängen im Gesundheitsbereich und in Sozialer Arbeit den Schlüsselkompetenzerwerb mit Praxisprojekten in sozialen Einrichtungen verbindet.

Komplementarität ist demgegenüber gegeben, wenn durch die Kombination der Merkmale das Profil um neue Aspekte erweitert wird. Dies ist tendenziell der Fall, wenn eine für ihre Forschungsstärke bekannte Hochschule beginnt, daneben auch den studentischen Schlüsselkompetenzerwerb zu akzentuieren, oder wenn eine stark technisch ausgerichtete Hochschule den Schwerpunkt der Schlüsselkompetenzförderung über Service Learning in den Bereich freiwilligen sozialen Engagements legt.

**Abbildung 4** Phasengliederung des Service Learning



Die Aufnahme neuer komplementärer Elemente in das Hochschulprofil ist hochschulstrategisch das schwierigere und riskantere Unterfangen, weil sie das Profil gerade nicht schärft, sondern verwischt und im negativen Fall als Beliebigkeit interpretiert werden könnte. Gleichwohl kann dieser Schritt wichtig sein, wenn das bisherige Profil als zu eng und einseitig wahrgenommen wird.

#### Attrahierung von Studieninteressierten und Lehrenden

Ein zentraler Hintergrund für die Bemühungen der Hochschulen um eine Profilierung im Bereich von Studium und Lehre ist die Gewinnung von Studierenden und von wissenschaftlichem Personal. So könnte bspw. mit einer besonderen Akzentuierung von Praxisnähe oder Gemeinwohlorientierung im Lehrprofil die Erwartung verbunden sein, insbesondere solche Studierendengruppen zu erschließen, die durch eine stärker wissenschaftliche Ausrichtung nicht zur Aufnahme eines Studiums an der jeweiligen Hochschule motiviert werden könnten.

Dieser Effekt ergibt sich allerdings nicht zwangsläufig, da Studienberechtigte bei der Wahl ihrer Hochschule eine Vielzahl unterschiedlicher Kriterien heranziehen, die zum Teil – wie z.B. die Attraktivität des Hochschulortes oder seine Entfernung zum Wohnort – nicht durch die Hochschule gestaltbar sind (vgl. Heine et al. 2008: 195-211).

Für Personen aus der Praxis, die sich für einen Lehrauftrag interessieren oder die Qualifikationen für eine Fachhochschulprofessur erfüllen, kann die Akzentuierung der Praxis- und Berufsorientierung in der Schlüsselkompetenzförderung die Hürde senken, sich in der Lehre der Hochschule zu engagieren.

Weniger anwendungsorientiert ausgerichtete Wissenschaftler/innen hingegen beziehen ihre fachliche Reputation in der Regel über ihre Forschungsaktivitäten. Um sie für die Hochschule zu gewinnen, wäre also eine inhaltliche Rahmung des Schlüsselkompetenzerwerbs durch einen besonderen Forschungsbezug (siehe vorangegangenen Abschnitt) von besonderer Wichtigkeit.

#### Einfluss auf die Vernetzung

Spezifische Modelle der Förderung von Schlüsselkompetenzen, die ggf. im Zuge der Profilbildung besonders akzentuiert und entwickelt werden, haben Implikationen für die Vernetzung der Hochschule:

- Eine besondere Ausrichtung der Schlüsselkompetenzförderung kann durch eine gezielte Auswahl der Lehrbeauftragten von außerhalb der Hochschule gefördert werden und neue Lehrende attrahieren (siehe vorangegangenen Abschnitt).
- Das Kompetenzspektrum der Absolvent/inn/en kann über Absolventenstudien ermittelt und als Qualitätsmerkmal kommuniziert werden, um die Aufmerksamkeit von Arbeitgebern für die Hochschule und ihre Studierenden zu gewinnen. Dies kann sich in nachfolgenden Kooperationsbeziehungen, Praktika von Studierenden und ggf. Sponsoringaktivitäten niederschlagen.
- Eine inhaltliche Ausrichtung wie die auf Service Learning (siehe oben), die das ehrenamtliche Engagement betont, ist nur möglich, wenn die Hochschule mit Non-Profit-Organisationen, Schulen und anderen gemeinnützigen Einrichtungen in der Region eng zusammenarbeitet.
- Soll die Schlüsselkompetenzförderung beispielsweise mit Weiterbildung oder Service Learning verbunden werden, empfiehlt sich für die Hochschule die aktive Mitarbeit in entsprechenden Netzwerken zur Didaktik bzw. im Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ (Service Learning). Hier wird zum einen der Austausch von praktischen Erfahrungen ermöglicht und damit das organisationale Lernen potentiell erleichtert, zum anderen wird die Sichtbarkeit innerhalb der Community erhöht.

### 1.6.2 Operative Umsetzung der Profilbildung im Rahmen der Hochschulsteuerung

Wenn die Schlüsselkompetenzförderung zu einem Profilelement entwickelt werden soll, ergibt sich operativ die Herausforderung, diesen Prozess mit Blick auf die hochschulinterne Kommunikation zu gestalten und die Hochschulangehörigen einzubinden. Zudem stellen sich Fragen der Organisation und Finanzierung sowie der Sicherung der Angebotsqualität. Drei Elemente der Modellimplementation sind dabei nicht zu vernachlässigen:

- Kommunikation: Die Gestaltung der internen und externen Kommunikationsabläufe ist neben organisatorischen Aspekten die entscheidende Basis für die Profilentwicklung der Hochschule und damit einhergehend ggf. für die Implementierung und Weiterentwicklung von Modellen zur Schlüsselkompetenzförderung. Diese Gestaltung ist vorrangig als Aufgabe der zentralen Leitungsebene zu sehen. Wesentliche Aspekte sind dabei, die Zusammenhänge zwischen strategischer Ausrichtung, Hochschulprofil und dem gewählten Modell der Kompetenzförderung herzustellen und transparent zu machen, etwa durch das Einbringen in die Diskussionsprozesse in Gremiensitzungen und hochschulinternen Anschreiben oder Mailings. Die



Hochschulleitung sollte hierzu wichtige Schlüsselbegriffe prägen, auf ihre Integration in das Leitbild der Hochschule und Profildarstellungen hinwirken und die Außenkommunikation und Marketingaktivitäten entsprechend initiieren und abstimmen. Öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen wie Preisverleihungen oder Ergebnispräsentationen zu Projekten, die den Schlüsselkompetenzerwerb in besonderer Weise gefördert haben, würdigen zum einen das Engagement der Beteiligten und können zum anderen als Berichterstattungsanlässe für öffentliche Medien nach außen fungieren.

- **Partizipation und Anreize:** Die Kommunikation darf keine einseitige Top-down-Ansprache bleiben, wenn es darum geht, die Mitglieder der Hochschule auf dem Weg der Umsetzung der Strategie und der Hochschulprofilbildung mitzunehmen. Vielmehr sollte der Leitbildprozess für alle interessierten Hochschulmitglieder offen sein und alle relevanten Gruppen einbinden. Die Beantwortung der Frage, in welchem Maße und wie sich die einzelnen Fächer einer Hochschule organisatorisch und finanziell in die Schlüsselkompetenzförderung einbringen, kann insbesondere bei zentralisierten Organisationsmodellen erhebliche Konflikte um Ressourcen und Einflussbereiche auslösen, in denen die Hochschulleitung vermitteln muss.

Je nach Grad der Priorisierung kann die Umsetzung des Modells der Schlüsselkompetenzförderung, etwa das quantitative Ausmaß der Veranstaltungen in einem additiven Ansatz, auch zum Bestandteil hochschulinterner Ziel- und Leistungsvereinbarungen gemacht werden. Werden Schlüsselkompetenzveranstaltungen für Weiterbildungsteilnehmer/innen geöffnet und dadurch Einnahmen erzielt, kann es ein wichtiger Anreiz für weiteres Engagement sein, wenn diese Einnahmen in dem entsprechenden Fachbereich verbleiben.

- **Einbindung in die Curricula:** Die Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs ist in den Curricula zu verankern, um eine möglichst hohe Verbindlichkeit zu erreichen. In der Regel wird dies im Rahmen der Akkreditierung von Studiengängen sichergestellt. Sofern die Hochschule Rahmenprüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge erlässt, ist auf ihre Passung zum gewählten Modell der Kompetenzförderung zu achten: Innerhalb eines 1-Fach-Bachelorstudiengangs ist ein integrativer Ansatz optimal zu verwirklichen. Auch ein additiver Ansatz ist problemlos möglich, sofern entsprechende Studienanteile hierfür reserviert werden. Ähnliches gilt für 2-Fach-Bachelorstudiengänge, bei denen die Fächerkombination vorgegeben und eine enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehreinheiten gewährleistet ist. Bei Bachelorstudiengängen mit relativ frei kombinierbaren Fächern steigt hingegen der Abstimmungsbedarf, vor allem wenn der Schlüsselkompetenzerwerb interdisziplinär ausgerichtet werden soll. Dann ist eine bessere Passung zu additiven Ansätzen gegeben.

Für die organisatorische Umsetzung der Schlüsselkompetenzförderung sind zum einen die Anforderungen aus dem Modell selbst, zum anderen aber auch vorhandene Charakteristika der Hochschule zu berücksichtigen. Beispiele:

- **Inhaltliche Rahmung:** Wird die Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs inhaltlich so gefasst, dass Kooperationspartner außerhalb der Hochschule eingebunden werden müssen oder sollen, wie es beispielsweise im Service Learning, aber möglicherweise auch bei einer Verbindung zur Weiterbildung der Fall ist, erscheint ein gewisses Maß an Zentralisierung sinnvoll. Denn dadurch wird eine Anlaufstelle geschaffen, an der Ansprechpartner der Hochschule für Studierende, Lehrende, Non-Profit-Organisationen und gemeinnützige Einrichtungen bzw. Unternehmen zur Verfügung stehen und die Kontakte in die Region systematisch gepflegt werden können. Im Bereich Service Learning wird dies z. B. an der Universität Mann-

heim durch eine Verwaltungsstelle sowie einen Rektoratsbeauftragten gewährleistet, an der Universität Duisburg-Essen durch das Zentrum UNIAKTIV (vgl. Jaeger/In der Smitten/Grütz-macher 2009).

- Größe der Hochschule: Bei einer kleinen Hochschule kann der Abstimmungs-, Koordinations- und Organisationsbedarf im Bereich der Schlüsselkompetenzvermittlung tendenziell leichter ohne die Einrichtung eines gesonderten Zentrums mit eigenem Personal geleistet werden als an einer großen Hochschule.
- Relevante Querstrukturen: Bildet eine Hochschule unter anderem zukünftige Lehrerinnen und Lehrer aus, ist sie durch einen großen Querschnittsbereich charakterisiert, in den viele unterschiedliche Fächer einbezogen sind und in dem auch von politischer Seite eine vergleichsweise hohe Regelungsdichte besteht. Vor diesen Hintergründen bietet sich für die Schlüsselkompetenzvermittlung tendenziell eine stärkere Zentralisierung an. Fächer, die nicht an der Lehrerbildung beteiligt sind, präferieren hingegen oft eher föderale Organisationsformen, weil sie ihnen größere Freiheiten lassen.

Insgesamt ist die Generierung von Akzeptanz für den gewählten Ansatz der Schlüsselkompetenzvermittlung und die organisatorische Ausgestaltung umso eher zu erwarten, je besser das Modell in ein strategisches Gesamtkonzept eingebettet ist, je enger es mit dem Hochschulprofil verbunden ist, je kompatibler es mit bereits vorhandenen Strukturen ist und je stärker es durch die Leitungsebenen entsprechend kommuniziert und unterstützt wird. Insofern wirkt die Hochschulprofilbildung – auch im Bereich der Schlüsselkompetenzförderung – als relevante Einflussgröße in strategischen und operationalen Prozessen nach innen.

Soll die Hochschulprofilbildung in der Schlüsselkompetenzförderung explizit Wettbewerbsvorteile verschaffen, sind darüber hinaus die Außendarstellung und Außenwahrnehmung entscheidende Größen. Es geht darum, eine spezifische Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Lehre im Vergleich zu Konkurrenzstandorten herauszustellen und so beispielsweise höhere Studierendenzahlen oder eine bessere Vernetzung zu erreichen. Solche Erfolge sind nur mittelfristig zu erwarten. Denn der Aufbau eines Hochschulprofils braucht Zeit und Beständigkeit: Ein sich häufig veränderndes Profil ist als solches nicht mehr erkennbar. Und die Wahrnehmung des Profils nach außen kann zwar durch gute Kommunikationsstrategien und Engagement gefördert, aber nicht in beliebiger Weise beschleunigt werden.

## 1.7 Ausblick auf die Beiträge des vorliegenden Sammelbands

Insgesamt ist die Ausgestaltung studentischer Schlüsselkompetenzförderung als profilrelevantes Merkmal einer Hochschule ein anspruchsvolles Unterfangen. Dies gilt sowohl für die konzeptionelle Rahmung innerhalb des Gesamtkontextes aller Profilelemente der jeweiligen Hochschule als auch hinsichtlich der operativen Umsetzung bis in die Tiefe der Organisation hinein und nicht zuletzt bezogen auf die Kommunikation nach außen zur Attrahierung von Studierenden und Wissenschaftler/innen und ggf. zur Vernetzung mit Kooperationspartnern. In den nachfolgenden Beiträgen soll darum ein Blick auf Modelle und Erfahrungen von Hochschulen geworfen werden, die entsprechende Profilbildungsprozesse bereits bei sich eingeleitet haben. In seiner Gesamtheit ist der vorliegende Band das Ergebnis einer HIS-Fachtagung, die unter dem Titel „Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung“ am 3. November 2009 in Hannover stattgefunden hat. Mitglieder von Hochschulleitungen und aus Kompetenzzentren, die

auf die Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs spezialisiert sind, gingen gemeinsam der Frage nach, in welcher Beziehung die Kompetenzförderungsmodelle zur hochschulinternen Steuerung stehen und inwiefern sie zu einem Profilmerkmal der Hochschule und damit auch zu einem Wettbewerbsfaktor werden können.

Drei „Schlüsselkompetenzzentren“ werden im Folgenden detailliert vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass die Zentren eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff fördern und in die gesamte Lehre und Kultur einer Hochschule hineinwirken können.

Am Anfang steht die Vorstellung des House of Competence (HoC) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) durch Jürgen Becker und Michael Stolle. Das Beispiel beschreibt einen Prozess der Integration der Schlüsselkompetenzförderung als komplementäres Profilelement in eine technisch ausgerichtete Exzellenzuniversität. Die Verbindung zwischen Forschung und Lehre wird insbesondere darüber hergestellt, dass Wissenschaftler/innen des Forschungszentrums Karlsruhe (FZK) Lehraufträge erhalten. Darüber hinaus wurde vor Ort eine Kompetenzforschung etabliert. Mit der Bezeichnung als „Schaltzentrale“ wurde für das HoC ein anschaulicher Begriff geprägt, der die Kommunikation nach außen und somit auch die weitere Profilbildung erleichtern kann.

Hannelore Küpers beschreibt anschließend die Entwicklung des Instituts für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) an der Hochschule Bochum. In den über zehn Jahren seines Bestehens ist das IZK von einem Institut für „Schlüsselqualifikationen“ im engeren, funktionalen Sinne über eine Schwerpunktsetzung auf „Schlüsselkompetenzen“ im weiteren, potenzialorientierten Sinne zu einem Institut für „Schlüsselbildung“ im ganzheitlichen, emanzipatorischen Sinne geworden. Angesichts der starken Technik- und Wirtschaftsorientierung der Hochschule stellt das Zentrum ein in Teilen komplementäres Profilelement dar, zugleich haben aber die starke Praxisorientierung der Lehre und die Anwendungsorientierung der Forschung die Integration der Kompetenzorientierung erleichtert.

Bezogen auf das Kompetenzzentrum der Universität Siegen (KoSi) erläutert Dagmar Abendroth-Timmer die inhaltliche Fundierung der additiven Angebote im Multiliteracy-Konzept. Organisatorisch besteht eine der zentralen Herausforderungen in der Zusammenarbeit des Zentrums mit den derzeitigen Fachbereichen und zukünftigen Fakultäten der Universität. Hierbei kommt einer Gruppe von Fachleitungen eine Schlüsselposition zu; sie gewährleisten die wissenschaftliche Absicherung der Kurse und ihre Ausrichtung an empirisch fundierten Standards. Außerdem unterstützen sie das Kompetenzzentrum bei der Entwicklung einzelner Programmbereiche und der Bestimmung grundlegender Kompetenzen, die gerade im Hinblick auf einen fachlich heterogenen Adressatenkreis sinnvoll sind.

Drei Beiträge widmen sich anschließend der inhaltlich-konzeptionellen Rahmung der Förderung des Schlüsselkompetenzerwerbs durch Service Learning, also jenes Ansatzes, bei dem die Hochschullehre mit Projekten verbunden wird, die auf besondere tatsächliche Bedarfslagen von Non-Profit-Organisationen und Einrichtungen in der Region eingehen.

Hermann G. Ebner und Carla Gellert beschreiben das Konzept und seine Umsetzung an der Universität Mannheim. Als relevante Aspekte werden die Unterstützung von Service Learning durch die Hochschulleitung und eine dafür eingerichtete Stabsstelle, die Verankerung der gesellschaftlichen Verantwortung im Leitbild der Universität, die Integration von Service Learning in den Struktur- und Entwicklungsplan und in die Curricula einzelner Studiengänge, die regelmäßige Kommunikation zum Thema im Magazin der Universität, feierliche Veranstaltungen sowie ein jährlich verliehener Service-Learning-Lehrpreis benannt. Ein Wettbewerbsvorteil erscheint den Autoren durch die öffentlichkeitswirksame Darstellung möglich, dass die Hochschule offen für neue Lehr/Lern-Formate ist und ihre Studierenden mit gesellschaftlichen Bedarfslagen konfrontiert.

Dies akzentuiert auch Wolfgang Stark am Beispiel der Universität Duisburg-Essen: Universitäten und Hochschulen, die zum notwendigen Fachwissen soziale Verantwortung und Praxisbezug vermittelten, seien wettbewerbsfähige Universitäten im Sinne zivilgesellschaftlicher Relevanz und Exzellenz. Service Learning korrespondiere in besonderer Weise mit den Erwartungen der Gesellschaft an die Hochschulen im Allgemeinen und den Erwartungen von Arbeitgebern an Hochschulabsolvent/inn/en im Besonderen. In der organisatorischen Umsetzung hat sich die Universität Duisburg-Essen klar für einen zentralisierten Ansatz entschieden und mit UNIAKTIV ein „Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung“ geschaffen.

An der Fachhochschule Erfurt ist die Einrichtung eines Zentrums für nicht-studienfachbezogene Qualifikationen bislang nur eine strategische Überlegung. Ines Kadler-Neuhausen beschreibt sehr anschaulich den Institutionalisierungsprozess, in dem die Hochschule für ihre Service-Learning-Aktivitäten zunächst einen Kooperationsvertrag mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage Thüringen (NDC) geschlossen hat, das mit den Studierenden Projekttagge gegen Rechtsextremismus in Schulen und Ausbildungseinrichtungen organisiert. Dieses Vorgehen erwies sich jedoch nicht als hinreichend, um der Kooperation die gewünschte Lebendigkeit zu verleihen. Darum haben Studienkommissionen, Prüfungsausschüsse und das zentrale Prüfungsamt inzwischen ein gesondertes Verfahren zur Anerkennung der Leistungen vereinbart, und Studienablauf- und Modulpläne wurden dergestalt überarbeitet, dass Studierende das Angebot besser nutzen können. Zudem wirbt die Hochschule auf Plakaten und in Angebotsflyern aktiv für das Kooperationsprojekt und hat gesellschaftliche Verantwortung in ihre Leitbildformulierungen integriert. Das Beispiel zeigt somit, wie die Verbindlichkeit eines Modells der fächerübergreifenden Kompetenzförderung im Rahmen der Hochschulsteuerung schrittweise geschaffen werden kann.

Sechs Beispiele aus der Praxis, sechs Wege, wie eine Hochschule den Schlüsselkompetenzerwerb ihrer Studierenden organisieren und in die Richtung eines Profilmerkmals etablieren kann. Keines der Beispiele soll als „best practice“ gekennzeichnet werden. Denn jede Praxis ist die beste, wenn sie sich sinnvoll in die strategischen Überlegungen und strukturellen Gegebenheiten an der jeweiligen Hochschule einfügt und somit die gewünschte Funktion erfüllt. In diesem Sinne soll der vorliegende Band auch dazu ermutigen, eigene Lösungen zu entwickeln oder vorhandene Modelle zu modifizieren. Denn auch der weite Weg der Profilbildung beginnt mit dem ersten Schritt.

## 1.8 Literatur

**Akkreditierungsrat 2009:** Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drs. AR 93/2009. Bonn.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010:** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Busse, Gerd / Eggert, Jana 2005:** Kompetenzen sichtbar machen. Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich Deutschland / Niederlande. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt. Online unter [http://www.uni.muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlanden/d-nl/kompetenzen\\_sichtbar\\_machen.pdf](http://www.uni.muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlanden/d-nl/kompetenzen_sichtbar_machen.pdf), abgerufen am 30.09.08.

- Canto-Sperber, Monique / Dupuy, Jean-Pierre 2001:** Competencies for the Good Life and the Good Society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 67-92.
- Chur, Dietmar 2004:** Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 16-19.
- Chur, Dietmar 2006:** Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Komponente eines umfassenden Qualitätsmanagements an der Hochschule. In: Michelsen, Gerd / Märkt, Stephan (Hrsg.) 2006: Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit – Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler: S. 63-82.
- Damm-Rüger, Sigrid / Stiegler, Barbara 1996:** Soziale Qualifikationen im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Dahm, Johanna 2005:** Schlüsselkompetenzen der Zukunft. Was im Berufsleben zählt. München: Volk Verlag.
- De Boer, Harry / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe 2007:** On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hrsg.) 2007: New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces, and Integration. Dordrecht: Springer: S. 135-152.
- Dohmen, Günther 2002:** Die Förderung informellen Lernens. Aktuelle Herausforderungen und internationale Entwicklungen. Tübingen: Pilus Verlag.
- Euler, Dieter 2004:** Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fehr, Ute 2004:** Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 31-32.
- Frank, Irmgard 2003:** Ringvorlesung Universität Bielefeld, Fachbereich Pädagogik, WS 2003/2004. Das Leben als Lehrmeister – Informelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung. Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. Online unter [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45\\_informelles-lernen\\_frank\\_vorlesung-bielefeld.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_informelles-lernen_frank_vorlesung-bielefeld.pdf), abgerufen am 30.09.08.
- Frank, Irmgard et al. 2004:** Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Nr. 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie. Online unter [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_34101.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34101.pdf), abgerufen am 30.09.08.
- Gabriel, Gösta / von Stuckrad, Thimo 2007:** Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020. Gütersloh: CHE Arbeitspapier Nr. 100.
- Gerzer-Sass, Annemarie / Reupold, Andrea / Nußhart, Christine 2006:** LisU-Projekt „Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld“ – Abschlussbericht. München. Online unter: [http://www.dji.de/bibs/KN\\_LisU\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.dji.de/bibs/KN_LisU_Abschlussbericht.pdf), abgerufen am 02.10.08.
- Gilomen, Heinz / Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh 2001:** Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 247-251.

- Gilomen, Heinz 2003a:** Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersch (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 181-186.
- Gilomen, Heinz 2003b:** Desired outcomes: A successful life and a well-functioning society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersch (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 109-134.
- Goody, Jack 2001:** Competencies and Education: Contextual Diversity. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersch (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 175-251.
- Hansen, Stefan 2008:** Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauf, Kathrin 2005:** Sozialkompetenzen und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung. London: Turnshare Ltd.
- Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter 2008:** Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation zu Studienbeginn. Hannover: HIS Forum Hochschule 16/2008.
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999** (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506).
- Huck-Schade, Johanna Maria 2003:** Soft Skills auf der Spur. Soziale Kompetenzen: weiche Fähigkeiten – harte Fakten. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael 2007:** Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael (Hrsg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Hannover: HIS Forum Hochschule 4/2007: S. 5-19.
- Jaeger, Michael / In der Smitten, Susanne / Grützmacher, Judith 2009:** Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. Hannover: HIS: Forum Hochschule 7/2009.
- Käpplinger, Bernd / Reutter, Gerhard 2005:** Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) 2005: Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin: S. 8-17. Online unter: [http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/003\\_97\\_hand\\_liwe\\_3.pdf](http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/003_97_hand_liwe_3.pdf), abgerufen am 30.09.08.
- Kanning Uwe Peter 2005:** Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen u. a. Hogrefe Verlag.
- Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute 2006:** Germany – 16 Länder Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute (Hrsg.) 2006: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens: S. 135-186.
- Knauf, Helen 2003:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, Helen / Knauf, Marcus (Hrsg.) 2003: Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Mit einem Vorwort von Klaus Landfried. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: S. 11-29.



- Kohler, Jürgen 2004:** Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 5-15.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2009:** Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009-2020. Zwischenstand veröffentlicht am 18.05.2009. Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand\\_Vorausberechnung\\_Studienanfaengerzahlen\\_2009\\_2020.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfaengerzahlen_2009_2020.pdf), abgerufen am 06.07.09.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2010:** Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.
- Leinweber, Agnes / Schreier, Gerhard 2004:** Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 26-27.
- Levy, Frank / Murnane, Richard J. 2001:** Key Competencies Critical to Economic Success. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 151-173.
- Möller-Holtkamp, Susanne 2007:** Fachintegrierte Förderung von Teamkompetenz. Berlin: Logos Verlag.
- Müller, Kirstin 2008:** Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Mit CD-Rom. Berichte zur beruflichen Bildung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Orth, Helen 1999:** Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Puhl, Achim 2002:** Auswertung der Experteninterviews zum Thema „Sichtung der Projektlandschaft zu Bildungs- und Qualifizierungspässen anhand von Experteninterviews“ im Rahmen des Projekts „TAK“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Online unter <http://www.imbuk.de/uni-augsburg/ZertGes.doc>, abgerufen am 30.09.08.
- Rychen, Dominique Simone 2003:** Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63-107.
- Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003:** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63-107.
- Schaeper, Hildegard 2005:** Hochschulausbildung und Schlüsselkompetenzen – Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Beiheft. Oktober 2005: S. 209-220.
- Schaeper, Hildegard 2007:** Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Vortrag an der Fachhochschule St. Gallen am 3. Oktober 2007. Präsentation online unter [http://www.his.de/pdf/pub\\_vt/22/2007\\_10\\_03\\_Vortrag\\_Schaeper\\_StGallen.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf), abgerufen am 04.02.09.
- Scheitler, Christine 2005:** Soziale Kompetenzen als strategischer Erfolgsfaktor für Führungskräfte. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (zugleich Dissertation, Universität Krakau, 2004).

- Schmidt, Uwe 2004:** Qualitäts- und Prüfkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen. In: In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 28-30.
- Sliwka, Anne 2004:** Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin. URL <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>, Zugriff am 06.07.09.
- Sliwka, Anne / Frank, Susanne 2004:** Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sorbonne Declaration 1998:** Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. By the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, May 25, 1998. Online unter [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf), abgerufen am 06.02.09.
- Stifterverband 2009:** Wettbewerb exzellente Lehre. Anreize für eine bessere Hochschullehre. Online unter <http://www.exzellente-lehre.de/>, abgerufen am 16.08.10.
- Stiftung Mercator 2009:** Bologna – Zukunft der Lehre. Online unter <http://www.stiftung-mercator.de/kompetenzzentren/wissenschaft/bologna-zukunft-der-lehre.html>, abgerufen am 16.08.10.
- Teichler, Ulrich 2001:** Profilbildung. In: Hanft, Anke (Hrsg.) 2001: Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand: S. 639-373.
- Teichler, Ulrich 2009:** Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2009: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn: HRK Bologna-Zentrum: S. 30-52.
- Volkswagenstiftung 2009:** Hochschule der Zukunft. Online unter <http://www.volkswagenstiftung.de/foerderung/strukturen-und-personen/hochschule-der-zukunft.html?L=0>, abgerufen am 16.08.10.
- Weinert, Franz E. 2001:** Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 45-65.



## 2 Das House of Competence als Katalysator für Forschung, Lehre und Innovation am Karlsruher Institut für Technologie

Jürgen Becker / Michael Stolle

### 2.1 Einleitung

„Bologna“ ist das Reizwort der Stunde, obwohl – oder gerade weil? – mit „Bologna“ eine Verbesserung der Studienbedingungen beabsichtigt war. Doch nicht erst seit dem so genannten Bildungsstreik wird die Bedeutung der Lehre zunehmend betont. Was uns die Proteste der letzten Monate indes verdeutlichen, ist, dass ein Studium, bei dem nicht nach links und rechts geschaut werden kann, unvollständig bleibt. Denn Lernen, akademisches Lernen, lebenslanges Lernen zumal, kann nur gelingen, wenn es eigenständiges Lernen bleibt, wenn es auch Raum für Wege und Umwege lässt. Die überbürokratische Umsetzung der Bologna-Richtlinien hat mehr geschadet denn genutzt, wie wir jetzt einmütig feststellen. Paradoxerweise, müsste man ergänzen, denn das Versagen in der Lehre, das sich in Studienabbruchquoten und überlangen Studienzeiten ausdrückte, stand ursprünglich am Beginn der gegenwärtigen Diskussion (vgl. Kohler 2004; Stolle 2007). Mit „Bologna“ hat sich das Problem in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sogar eher verschärft, wie jüngste Studien belegen (vgl. Heublein et al. 2009).

Die deutschen Technischen Universitäten haben den „Bologna-Prozess“ stets als Chance betrachtet, im Rahmen der Studienreform die Qualität der Studienangebote zu verbessern und die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen weiter voranzubringen. Neben dem Fachwissen, das alle Studierenden in ihrem Studium erwerben, gewinnen dabei überfachliche Qualifikationen für den Studien-, Lebens- und Berufserfolg an Bedeutung. Es wird zunehmend wichtiger, bei der Bewältigung von Problemen mit anderen zusammenzuarbeiten und das eigene Urteilsvermögen zu schulen. In der globalisierten Welt ist es fundamental, auf die Argumente und Interessen anderer eingehen und das eigene Handeln in einen größeren Kontext einordnen zu können. Neben dem fachlichen Wissen werden überfachliche Kenntnisse und eine kompetente Handhabung des Wissens gefordert und gefördert. Ohne zusätzliche Qualifikationen, die den Fokus fachwissenschaftlicher Bildung übersteigen, sind eine berufliche Karriere in Führungspositionen und eine verantwortungsbewusste Rolle in der Gesellschaft kaum mehr vorstellbar. Daher sind qualitativ hochwertige Seminare für die Persönlichkeitsbildung aus den Studienordnungen und Modulhandbüchern nicht mehr wegzudenken. In diesem Zusammenhang gewinnt die Integration von so genannten „Schlüsselqualifikationen“ in die Lehre an Bedeutung (vgl. Wildt 1997). Was heißt das für die Universitäten?

Bei der inhaltlichen und pragmatischen Ausgestaltung der Schlüsselqualifikationen im Studium verdienen drei Punkte besondere Aufmerksamkeit:

1. Die Veränderung der Hochschullandschaft legt nahe: Das Angebot von Schlüsselqualifikationen muss nachhaltig in die sich wandelnden Strukturen an den Hochschulen eingebunden werden.

2. Die Erfahrungen der jüngsten Wirtschaftskrise machen deutlich: Eine allzu eng abgestimmte Ausrichtung auf aktuelle Forderungen des Arbeitsmarkts kann bei Schlüsselqualifikationen schnell zu unpassenden Fixierungen führen. Eher geht es darum, Grundtendenzen wie Globalisierung, Technisierung, Flexibilisierung und Internationalisierung als berufliche und gesellschaftliche Herausforderungen wahrzunehmen, auf die Studierende qualifiziert vorbereitet werden sollen.
3. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses darf nicht zu einer Zwangsweste werden. Überhöhte Prüfungsbelastungen machen den Studienabbruch eher wahrscheinlich. Mit neuen Wegen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen kann auch hier gegengesteuert werden.

Im folgenden Beitrag möchten wir theseenhaft verdeutlichen, wie das in Karlsruhe gegründete House of Competence (HoC) in diesen drei Bereichen positioniert ist. Dazu werden wir zunächst generell auf den in Karlsruhe gestarteten Prozess zur Gründung des KIT eingehen, ehe wir in einem zweiten Teil Konzeption und Angebotsstruktur des HoC präsentieren. Im abschließenden dritten Teil versuchen wir beispielhaft zu verdeutlichen, wie auf aktuelle Herausforderungen der Studienreform auch im Bereich der Schlüsselqualifikationen mit Forschung, Lehre und Innovation reagiert werden kann (vgl. Pfadenhauer 2010).

## 2.2 Schlüsselqualifikationen und Exzellenzwettbewerb

Schlüsselqualifikationen sind mehrdimensional und weisen Bezugspunkte zu Studium, Beruf und Gesellschaft auf. Die aus Schlüsselqualifikationen abzuleitenden Lernziele lassen sich in drei Hauptkategorien einteilen, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern wechselseitig ergänzen (vgl. Robertson-von Trotha/Görisch/Koban 2009: S. 167f.; Pfadenhauer/Sander 2008):

### Orientierungswissen

Orientierungswissen zielt vor allem auf ein Verständnis der gesellschaftlich-kulturellen Einbettung von Wissenschaft, Technik und Berufstätigkeit. Orientierungswissen befähigt die Studierenden, sich in wechselnden Kontexten und institutionellen Anforderungen eigenständig zurechtzufinden, ihr berufliches Handeln kritisch-konstruktiv zu reflektieren.

Bezogen auf die Lernziele heißt das: Die Studierenden werden sich der kulturellen Prägung ihrer Positionen bewusst und sind in der Lage, die Sichtweisen und Interessen anderer (über Fach-, Kultur- und Sprachgrenzen hinweg) zu berücksichtigen. Sie können eigene und fremde Normen und Werte wahrnehmen, unterscheiden und damit argumentativ umgehen. Die Studierenden haben Zugang zu interdisziplinären und fachfremden Kontexten gewonnen und sind in der Lage, wissenschaftliche Fragestellungen („akademische Grundhaltung“) in verschiedenen Themengebieten und Handlungsfeldern anzuwenden und zu aktualisieren. Die Studierenden sind sich ihrer Verantwortung im beruflichen und gesellschaftlichen Handeln bewusst und haben die Fähigkeit erweitert, sich an wissenschaftlichen oder öffentlichen Diskussionen sachgerecht und angemessen zu beteiligen. Die Studierenden haben Einsicht in die wechselseitige Beeinflussung von Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft sowie des kulturellen und sozialen Kontextes ihres wissenschaftlichen Studiums sowie der angestrebten Berufs- und Tätigkeitsfelder gewonnen.

### Praxisorientierung

Das praxisorientierte Anwendungswissen zielt auf allgemeine berufspraktische Anwendungsbezüge. Studierende haben Einsicht in die Routinen professionellen Handelns gewonnen. Sie kennen relevante Institutionen, berufstypische Handlungsprozesse und Handlungsstrategien. Sie haben ihre Lernfähigkeit mit dem Ziel weiterentwickelt, aus eigenen Erfahrungen lernen zu können und sich engagiert neues Wissen zu erschließen. Die Studierenden haben beispielsweise durch den Ausbau ihrer Fremdsprachenkenntnisse zugleich ihre Handlungsfähigkeit erweitert. Die Studierenden können sich in fremden Sprachen über ihre wissenschaftlichen, sozialen und persönlichen Belange besser verständigen.

Die Studierenden sind vorbereitet, berufliche Beziehungen verantwortungsbewusst einzugehen, motivierend und sachbezogen zu gestalten und zielorientiert aufrechtzuerhalten. Die Studierenden können zum Beispiel grundlegende betriebswirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte mit ihrem Erfahrungsumfeld verbinden und verstehen die Funktionsweise und Struktur von sozialen Einheiten (z. B. Organisationen).

Die Studierenden lernen Kritik anzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Sie können Konflikte wahrnehmen und konstruktiv zu Lösungen beitragen. Sie haben eine gewisse Rollenflexibilität erworben und können Interaktionsmuster verschiedener beruflicher Positionen (Kolleg/inn/en, Mitarbeiter/innen, Vorgesetzte, Expert/inn/en) einordnen und umsetzen.

### Basiskompetenzen

Die Basiskompetenzen sind weniger auf bestimmte thematische Wissensgebiete ausgerichtet, sondern als Querschnittskompetenzen über alle Wissensbereiche hinweg auf die langfristige Entwicklung der Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen, der interkulturellen Kompetenzen sowie der Medienkompetenzen abgestimmt. Hierzu gehören beispielsweise die Entwicklung von Teamfähigkeit, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit, soziale Verantwortung in Beruf und Alltag oder Toleranz für andere Werte und Kulturen.

Das heißt: Die Studierenden können geplant und zielgerichtet sowie methodisch fundiert selbstständig neues Wissen erwerben und dieses bei der Lösung von Aufgaben und Problemen einsetzen („forschende Tätigkeit“).

Studierende können die eigene Arbeit auswerten und die Resultate anderen zugänglich machen. Sie können fachspezifische Anliegen gegenüber der Öffentlichkeit vertreten. Die Studierenden verfügen über effiziente Arbeitstechniken (z. B. Zeit- und Selbstmanagement, Wissensmanagement, Problemlösetechniken, Projektmanagement). Studierende entwickeln ihre Fähigkeit weiter, soziale Beziehungen bewusst und situationsadäquat zu gestalten. Die Studierenden können Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.

### Verbindung von Schlüsselqualifikationserwerb und exzellenter Universität

Programme zur Förderung der Schlüsselqualifikationen sollten so breit wie möglich in die strategischen Weichenstellungen der gesamten Universität eingebunden sein. Um sich im Wettbewerb

zu behaupten und, mehr noch, eine besondere Exzellenz zu erreichen, müssen innovative Wege beschritten werden. Einen solchen Weg eröffnet die Fusion der Elite-Universität Karlsruhe mit dem Forschungszentrum Karlsruhe (FZK) zum Karlsruher Institut für Technologie (KIT).<sup>1</sup>

Denn sie durchbricht die bisher bestehende Versäulung in der deutschen Wissenschaftslandschaft und verbindet programmgetriebene Großforschung und freie Universitätsforschung in einem vorher nie erreichten Maße. So erhalten die Wissenschaftler/innen vor Ort optimale Bedingungen zur Entfaltung ihrer Kreativität, und die rund 18.500 Studierenden können frühzeitig in Forschungsprojekte eingebunden werden.

In der Lehre führt die freiwillige Einbeziehung der FZK-Wissenschaftler zu einer deutlichen Verbesserung des Betreuungsverhältnisses. Liegt der Durchschnitt in Europa bei einem Lehrenden zu 20 Studierenden, kann am KIT in Anlehnung an den Maßstab der internationalen Spitzenuniversitäten ein Verhältnis von etwa 1:5 erreicht werden.

Insgesamt sollen die Absolvent/inn/en exzellente Ausgangsbedingungen erhalten und hervorragende Nachwuchswissenschaftler/innen ausgebildet werden. Das neu gegründeten House of Competence (HoC) ist dabei der Baustein, der hierzu den Schlüsselqualifikationserwerb in das Gesamtkonzept des KIT einfügt.

## 2.3 Gründung und Etablierung des House of Competence (HoC)

Im Februar 2007 nahm das neuartige Zentrum seine Arbeit auf. Seither sind mehrere Einrichtungen der Universität und des Forschungszentrums unter dem Dach des House of Competence (HoC) vereint: Fernstudienzentrum, Wissenschaftliche Weiterbildung, Sprachenzentrum, Zentrum für Lehrerbildung sowie das Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale (ZAK). Das HoC ist Ansprechpartner und Schaltzentrale für alle, die ihre Kompetenzen weiterentwickeln möchten. Für die verschiedenen Studiengänge stellt das HoC ein differenziertes Lehrangebot an Schlüsselqualifikationen zur Verfügung. Studierende, Doktorand/inn/en und Mitarbeiter/innen werden durch individuelle Programme gefördert. Gerade Studierende können hier ihr Lernen verbessern und sich optimal auf Studium, Beruf und gesellschaftliche Aufgaben vorbereiten. Interdisziplinäre Forschungsgruppen verbinden die Angebote mit neuen Ansätzen aus der Wissenschaft.

Das HoC ist nicht nur Dienstleistungszentrum für Kompetenz und effektives Lernen, sondern auch ein starker Verbund von verschiedenen Ansätzen zur Kompetenzforschung aus den Sozial-, Kultur-, Erziehungs-, Sport- und Ingenieurwissenschaften. Neue Professuren wie die der Soziologie des Kompetenzerwerbs sowie der Psychologie wurden seit dem Wintersemester 2007/08 eingerichtet. Einen wissenschaftlichen Schwerpunkt bildet auch die Verknüpfung von Bewegung und Lernen im Sinne einer „Personal Fitness“. In Forschung, Lehre und Transfer entwickelt das HoC Schwerpunkte auf den Gebieten Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung, Kompetenzvermittlung und Wissenschaftskommunikation. Es hat das Ziel, interdisziplinäre Forschungsaktivitäten zu Kompetenzaspekten zu entwickeln und ein fächerübergreifendes Forschungs- und Lehrpro-

<sup>1</sup> Wir danken Dennis Nitzsche für die Unterstützung bei der Erstellung der kurzen Gründungsgeschichte des KIT. Eine kleine Randbemerkung zur Namenswahl KIT: Die Ähnlichkeit zum MIT, dem bekannten Institut in den USA ist durchaus beabsichtigt – und hat eine historische Fundierung. Das Polytechnikum in Karlsruhe wurde als Reaktion auf die damals wie heute hervorragende Ecole Polytechnique in Paris gegründet. Bald wurde das Karlsruher Modell weltweit zum Vorbild: Die INSA de Lyon ist eine Kopie der Karlsruher Hochschule, ebenso erfolgte die Gründung der ETH Zürich und des MIT in den USA nach Karlsruher Muster. Insofern ist es nur logisch, wenn aus dem Forschungszentrum Karlsruhe und der Universität nun das KIT werden – man könnte sagen: Die Mutter übernimmt den Namen der erfolgreichen Tochter als Zeichen der eigenen Erneuerung.

gramm zu etablieren, das die sozialen und kulturellen Kompetenzen sowie die Leistungsfähigkeit von Studierenden, Wissenschaftler/innen und Mitarbeiter/innen der Universität und des Forschungszentrums stärkt. Angestrebt wird insbesondere eine enge Verzahnung der neuesten Erkenntnisse auf dem Gebiet der Weiterbildung mit dem Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen an der Universität und dem Forschungszentrum Karlsruhe.

Die Forschergruppe „hiper.campus“ des HoC hat das Ziel, die kognitive Leistungsfähigkeit der Studierenden, Wissenschaftler/innen und Beschäftigten des KIT zu erhalten und zu steigern, indem das Wissen über die Zusammenhänge von Körper und Geist optimal in die Praxis umgesetzt wird (vgl. Gharbi et al. 2008). „hiper.campus“ entwickelt unter anderem Methoden und Systeme zur mobilen Stress und Emotionsmessung. Dafür kombiniert ein interdisziplinäres Team von Wissenschaftler/innen aus den Bereichen Elektrotechnik, Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft Erkenntnisse aus der Lernpsychologie mit physiologischen und psychologischen Daten. Mit Hilfe eines neu entwickelten elektronischen Bodymonitoring-Systems und Kenntnissen aus dem Coaching soll die körperliche Aktivität sowie der emotionale und mentale Status so kontrolliert und gesteuert werden, dass der Lernende in allen Lebensbereichen seine kognitive Leistungsfähigkeit optimal abrufen kann. Ein abgerundetes System stellt den lernenden Menschen in das Zentrum eines ganzheitlichen Konzeptes (vgl. Hey 2009).

Das House of Competence hat – in Nachfolge des universellen Bildungsanspruchs des in Karlsruhe wirkenden Maschinenbauprofessors Ferdinand Redtenbacher (vgl. Fuchs 1980) – den Anspruch, die Studierenden im Studium zu unterstützen und zugleich Perspektiven für ein erfolgreiches und verantwortungsbewusstes Handeln in Beruf und Gesellschaft zu eröffnen. Das House of Competence am KIT bietet mit seinen Schlüsselqualifikations-Wahlpflichtmodulen für Bachelor- und Masterstudierende eine breite Auswahl von Lehrveranstaltungen in sechs thematisch zusammengefassten Bereichen:

#### Wahlbereich „Kultur – Politik – Wissenschaft – Technik“

Die Seminare dieses Wahlbereichs bieten den Studierenden komplementäre Einblicke in andere Studienfächer. Fragen der Ökonomie und der Arbeitswelt, der Kultur und der Medien, des Rechts und der Ethik, der Wissenschaft und Technik werden hier behandelt. Im Zentrum stehen dabei aktuelle Herausforderungen einer modernen Gesellschaft. Die vermittelten Kenntnisse, beispielsweise zu interkultureller Kommunikation, erweitern sinnvoll den fachlichen Hintergrund und bieten Orientierung für Studium, Beruf und Gesellschaft.

#### Wahlbereich „Kompetenz- und Kreativitätswerkstätten“

Im Zentrum der Veranstaltungen der Kompetenz- und Kreativitätswerkstätten steht die Stärkung individueller Fähigkeiten, die auch in der heutigen Berufswelt eine zentrale Bedeutung gewonnen haben. Die eigene Kreativität, das eigene Auftreten, die Gesprächsführung, das Sprechen und Schreiben, der Umgang mit fremden Kulturen: das alles scheinen selbstverständliche Fähigkeiten zu sein und können doch in diesen Seminaren neu erfahren und erweitert werden. Damit können Studierende ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeit für Studium, Beruf und Gesellschaft langfristig ausbauen

#### Wahlbereich „Fremdsprachen“

Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen gilt heute als eine zentrale Qualifikation von Hochschulabsolvent/innen für den internationalen Wissenschaftsaustausch, zur Eröffnung von Chancen auf dem globalen Arbeitsmarkt, zur Wahrnehmung der Bewegungs- und Niederlassungs-

freiheit innerhalb der EU und letztlich zur Ausbildung einer europäischen Identität und Mobilität. Fremdsprachenkenntnisse werden deshalb als Schlüsselqualifikationen für Absolvent/inn/en aller Studienrichtungen definiert.

#### Wahlbereich „Persönliche Fitness & Emotionale Kompetenz“

Durch die ständigen Veränderungen unserer Lernumwelt verändern sich auch die dafür notwendigen Basisqualifikationen. Die Steigerung der persönlichen Fitness kann die Effektivität von Lernprozessen über Emotionsregulation, Biofeedback und spezifische körperlich-sportliche Aktivität verbessern. Bei den Veranstaltungen des Wahlbereichs steht die Stärkung individueller Kompetenzen im Vordergrund, d. h. angepasst an die Bedürfnisse der Studierenden wird beispielsweise unter Zuhilfenahme von Coaching- und Assessment-Anteilen eine spezifische Handlungsanleitung erarbeitet. Die Veranstaltungen stellen unter Berücksichtigung aktueller Forschungskonzepte und -befunde stets einen konkreten Bezug zum studentischen Alltag her.

#### Wahlbereich „Tutorenprogramme“

Tutorenprogramme werden gezielt für die Ausbildung studentischer Multiplikatoren für Lehrtätigkeiten und für den Erwerb und Ausbau der methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenz eingesetzt. Die Tutorinnen und Tutoren werden in diesen Programmen systematisch auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe vorbereitet. Im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge gewinnen Tutorien eine immer größere Bedeutung (vgl. Reumann et al. 2006).

#### Wahlbereich „Mikrobausteine“

Mikrobausteine werden gezielt in einzelne Lehrveranstaltungen des Fachstudiums integriert, um dort klar benennbare Kompetenzen bei den Studierenden zu fördern. Mikrobausteine werden in Präsenzlehre (wissenschaftliches Weiterbildungszentrum kww/HDZ) und im Blended-Learning-Verfahren (Fernstudienzentrum FSZ) angeboten, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unabhängig von Zeit und Ort in virtuellen Teams miteinander kommunizieren können.

Ein wichtiges Lernziel ist die Entwicklung von „Metakompetenz“ (Diez/Gabriel im Druck). Je nach Veranstaltung werden verschiedene Lehr- und Lernformen in unterschiedlichen Kombinationen realisiert. Dazu gehören: Forschendes Lernen, problembasiertes Lernen, praxisbezogene Projektarbeit, selbstorganisiertes Arbeiten, Rollenspiel, Fallbearbeitung etc. Lehrformen von HoC-Veranstaltungen können neben dem Input der Lehrenden und Seminardiskussionen auch Übungen, Lektüre, Team- und Projektarbeit, Impulsreferat, Exkursion, Experteninterview sowie die Zusammenarbeit in einer interdisziplinären Gruppe sein. Zudem arbeiten die Studierenden mit verschiedenen Medien (Flipchart bis Videoclip).

Zusätzlich zur vorhandenen und bewährten Qualitätssicherung durch die Leitungen der Einrichtungen wird ein Zertifikat als „HoC-Label“ erwogen, das lernzielbasierte Mindeststandards für Schlüsselqualifikationsseminare interner oder externer Dozenten festlegen soll. Das geplante HoC-Label kennzeichnet ausschließlich Lehrveranstaltungen, die Seminar- oder Workshopcharakter besitzen und deren Teilnehmerzahl auf 20 Personen begrenzt ist. Das Label signalisiert, dass mehrere Kompetenzdimensionen (z. B. Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) trainiert werden, über die Studierende bei Abschluss des Moduls verfügen sollen, um dergestalt eine umfassende Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Bei der Auswahl der Lehrenden richtet sich das HoC nach Qualitätsstandards, die im Rahmen des „Forum SQ“ von allen baden-württembergischen Kompetenzzentren erarbeitet worden sind.



Die Studierendenzufriedenheit wird durch formative und summative Evaluationen festgestellt (vgl. Craanen 2010).

## 2.4 Die „Karlsruher Stresstage“ als Beispiel für die Verbindung von Lehre, Forschung und Innovation

Mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und durch das Bemühen, die Gesamtstudiendauer zu senken, sind die Anforderungen an die Studierenden deutlich gestiegen. Die Studierenden reagieren darauf in erster Linie mit einer erhöhten Lerndauer pro Zeiteinheit, z. B. pro Semester. Aus psychologischer und bewegungswissenschaftlicher Sicht existieren jedoch weitere, bisher ungenutzte Kompensationsmechanismen, die im Rahmen der „Karlsruher Stresstage 2009“ in mehreren Foren diskutiert wurden (vgl. Ebner-Prima/Trull 2009). So kann über Emotionsregulation, Biofeedback und spezifische körperlich-sportliche Aktivität die Effektivität von Lernprozessen optimiert werden.

Weniger innerer Druck fördert nicht nur die Gesundheit, sondern auch die Karriere. Denn bei ständiger körperlicher und geistiger Anspannung leiden auf Dauer auch Leistung und Motivation. Um Studierende davor zu bewahren, veranstaltet das House of Competence (HoC) mit mehreren Gesundheitspartnern innerhalb und außerhalb des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) ein mehrtägiges Programm zum Thema Stressbewältigung, Stressmessung, Stresserfassung und Entspannung. In Symposien, Workshops und Podiumsdiskussionen erfahren die Besucher der „Karlsruher Stresstage“ die Ursache und Wirkung von Überlastung und lernen Regeln für ein optimales Zeitmanagement. Die vielfältigen Zugänge und Forschungsansätze zum Thema Stress gehören zum Programm. Damit stehen die Stresstage ganz im Zeichen des neuartigen Angebots des House of Competence: Interdisziplinäre Forschungsgruppen entwickeln dort Programme für ein modernes und motivierendes Studieren – ganz ohne Stress. In Symposien, Workshops, Podiumsdiskussionen und einem interaktiven Stressparcours werden Analysen bereitgestellt, Stressmessverfahren getestet und erste technische Endgeräte vorgestellt. Dazu kommen Schnupperworkshops zu Entspannungstechniken oder Meditationsübungen.

Mit den „Karlsruher Stresstagen“ bekommen Studierende und Mitarbeitende verschiedene Trainings- und Reflexionsmöglichkeiten zum gezielten Stressabbau, zum Leistungserhalt bzw. zur Lern- und Arbeitsmotivation. Der Anspruch ist, dabei so nah wie möglich an der Forschung zu agieren. Im Rahmen einer Kooperation mit einer großen Ersatzkasse sollen die Stresstage ein zentrales Förderinstrument für eine nachhaltige Etablierung von Gesundheitsförderung, Ressourcenmanagement und Stressbewältigung am KIT sein. Hochschulen stellen einen geeigneten Rahmen für Gesundheitsförderung dar. Bisher wurden bereits erfolgreiche gesundheitsfördernde Einzelaktionen realisiert. Inwiefern diese jedoch in eine nachhaltige Strategie eingebettet werden können, so dass sich die ganze „Organisation Hochschule“ zu einem gesundheitsförderlichen Ort wandelt, ist bislang für Studierende nicht untersucht. Die „Karlsruher Stresstage“ sollen hierzu Forschungsansätze bündeln, erste Umsetzungsschritte erproben und die Akzeptanz für diese Themenstellungen erhöhen.

Bei der Durchführung der „Karlsruher Stresstage“ stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Studierende und Mitarbeiter sollen sich über aktuelle Methoden und Verfahren des Stress- und Ressourcenmanagements informieren können.

- Möglichkeiten zum gezielten Stress- und Ressourcenmanagement sollen angeboten werden (Training und Messung).
- Neueste Forschungsergebnisse, insbesondere des HoC, zum Thema Stress sollen vorgestellt und diskutiert bzw. auf ihre Anwendung hin überprüft werden.

Die Stresstage sind eingebettet in die Förderung einer breiten Auseinandersetzung unter Studierenden und Mitarbeiter/innen mit dem Themen Stress, Stressabbau und Ressourcenmanagement. Die Stresstage sind daher lediglich der sichtbarste Ausdruck und Promoter für eine breite Palette an Maßnahmen am House of Competence.

Das House of Competence (HoC) hat insgesamt schon eine hohe Bekanntheit und Sichtbarkeit an der Universität erreicht. Seine Angebote setzen relevante Kategorien von Schlüsselkompetenzen in konkrete Wahlbereiche um, die sich als gut in die verschiedenen Studiengänge integrierbar erwiesen haben. Damit unterstützt das HoC das Gesamtkonzept des KIT, Lehre und Forschung auf eine innovative Art und Weise zu verbessern. Gleichwohl werden auch in Zukunft noch weitere Anstrengungen in Forschung, Lehre und Innovation unternommen werden müssen, um ein gelingendes Studium am KIT nachhaltig sicherzustellen und das HoC und seine Angebote auch nach außen noch stärker als Profilmerkmal der Universität zu etablieren.

## 2.5 Literatur

- Craanen, Michael 2010:** Fakultätsübergreifendes Monitoring der Veranstaltungsqualität am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)“. In: QIW - Qualität in der Wissenschaft. 4. Jahrgang. Heft 1/2010: S. 2-11.
- Diez, Anke / Gabriel, Angela (im Erscheinen):** Metakompetenz als Ziel überfachlicher Kompetenzentwicklung. In: Wergen, Jutta et al. (Hrsg.): Perspektiven der Promotionsförderung und Forschung, erscheint 2010.
- Ebner-Priemer, Ulrich W. / Trull, Timothy J. 2009:** Ambulatory Assessment – An Innovative and Promising Approach for Clinical Psychology. In: European Psychologist, Vol. 14, No. 2: S. 109-119.
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) 2003:** Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fuchs, Walther Peter 1980:** Die geschichtliche Gestalt Ferdinand Redtenbachers. In: ders. 1980: Nachdenken über Geschichte. Vorträge und Aufsätze. Stuttgart: Klett-Cotta: S. 254–271.
- Gharbi, A. / Hey, S. / Jatobá, L. / Großmann, U. / Ottenbacher, J. / Kuncoro, C. / Stork, W. / Müller-Glaser, K.D. 2008:** System for Body and Mind Monitoring in coaching Process BSN2008 - 5th International Workshop on Wearable and Implantable Body Sensor Networks, IEEE Computer Society Conference Proceedings Medical Devices and Biosensors. Hong Kong: S. 89-91.
- Heublein, Ulrich / Hutzsch, Christopher / Schreiber, Jochen / Sommer, Dieter / Besuch, Georg 2010:** Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS Forum Hochschule 2/2010.
- Hey, Stefan 2009:** Technologien und Methoden zur Erfassung und Analyse von körperlicher Aktivität und Bewegung im Alltag. Symposium „Körperlich-sportliche Aktivität erfassen – ambulantes Assessment in der Sportwissenschaft“. Stuttgart.



- Kohler, Jürgen 2004:** Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von London. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen / Landfried, Klaus (Hrsg.), 2004: Handbuch Qualität in Studium und Lehre - Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe: HQSL 1 00 04 06.
- Pfadenhauer, Michaela / Sander, Tobias 2008:** SQ- und Kompetenzprogramme in den Ingenieurstudiengängen an Technischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen. Karlsruhe: unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfadenhauer, Michaela 2010:** Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 149-172.
- Reumann, Matthias / Mohr, Matthias / Dössel, Olaf / Diez, Anke 2006:** Grundlagenveranstaltungen neu verpackt – Vorlesung, Übung und Tutorium im koordinierten Zusammenspiel. In: Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (Hrsg.) 2006: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe: NHHL 2 25 06 10.
- Robertson-von Trotha, Caroline Y. / Görisch, Jens/ Koban, Iris Helene 2009:** Projekte zu Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten. Konzeptionelle Überlegungen, empirische Erhebungen und interuniversitärer Austausch. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hrsg.) 2009: Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion (= Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14). Karlsruhe: Universitätsverlag: S. 135-168.
- Stolle, Michael 2007:** Das didaktische Gedächtnis. Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik. In: Pöppinghege, Rainer (Hrsg.) 2007: Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach: Wochenschau-Verlag: S. 29-46.
- Wildt, Johannes 1997:** Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, Ulrich (Hrsg.) 1997: Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied: Luchterhand: S. 198-213.



### 3 Synergieeffekte in der Hochschulentwicklung durch fachübergreifende wissenschaftliche Einrichtungen<sup>2</sup>

Hannelore Küpers

#### 3.1 Einleitung

Die Bolognareform steht in Deutschland auch zehn Jahre nach ihrem Beginn noch immer in der Kritik. Ihr wesentliches Ziel, die Vereinheitlichung der Strukturen der Hochschulbildung in Europa zugunsten einer größeren Flexibilität und grenzüberschreitenden Mobilität für Studierende und Wissenschaftler/innen, hat sie nach Einschätzung vieler Expert/inn/en verfehlt. So entstehen immer wieder Forderungen, den Prozess sogar vollständig umzukehren. Während ihre Gegner die Abkehr vom Humboldtschen Bildungsideal und von der Wissenschaftsorientierung beklagen, argumentieren die Verteidiger mit einer notwendigen Anpassung an die Erfordernisse von Massenuniversitäten. Der folgende Beitrag beschreibt den Versuch einer Fachhochschule, Prinzipien eines aufgeklärten, emanzipatorischen Bildungsideals und Ansprüche an eine Förderung von kritischen (auch selbstkritischen), gesellschaftlich, ökologisch und sich selbst verantwortlichen Persönlichkeiten mit eher utilitaristischen Zielen wie Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenz- und Outputorientierung zu einem zeitgemäßen Verständnis von Berufsfähigkeit zu verbinden, ohne dessen identitätsstiftende, emanzipatorische Funktion zu vernachlässigen. In diesem Hochschulentwicklungsprozess spielt das Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung eine wesentliche Rolle.

#### 3.2 Rahmenbedingungen und Bildungsauftrag

Das Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) entstand an der Hochschule Bochum Ende der 1990er Jahre, in der Anfangsphase des Bolognaprozesses, der versprach, Vernetzungen durch internationale Anerkennung zu vereinfachen, Studienzeiten zu reduzieren und mehr Nachwuchskräfte schneller auf den Markt zu bringen. Wesentlich geprägt wird die Bolognareform vom Stichwort „Employability“. Das Hochschulbildungsziel der Employability wird in der Wirtschaft als Beschäftigungsfähigkeit übersetzt. Darunter wird dort oft in erster Linie die Anpassungsfähigkeit an betriebliche Situationen, an die Unternehmenskultur, an die Ansprüche des Arbeitgebers verstanden. Es besteht somit die Gefahr, dass das Lernziel „Employability“ zu sehr Partikularinteressen einzelner gesellschaftlicher Teilsysteme dient und damit die Aufgabe von Wissenschaft als Beitrag zur Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme aus dem Blickfeld gerät.

Eng verbunden mit dem Ziel der „Employability“ ist die Diskussion um die wachsende Bedeutung so genannter Schlüsselqualifikationen. Hierunter wurden zunächst solche methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen verstanden, die die Funktionsfähigkeit am Arbeitsplatz im Umgang mit sich wandelnden Situationen steigender Komplexität verbessern sollten und deren Ausbildung die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitssuchenden erhöhen sowie die

<sup>2</sup> Ich benutze hier nicht den Begriff Kompetenzzentrum, da dieser, wie in Abbildung 6 zu sehen ist, an der Hochschule Bochum für einen Zusammenschluss von Fachbereichen verwendet wird.

wachsenden Bedarfe der Wirtschaft nach flexibel einsetzbaren Arbeitskräften befriedigen sollte. Veränderte und – aus der Sicht vieler Kritiker – auch geringere Fachqualifikationen wurden dabei durchaus einkalkuliert: Veränderte Berufsbilder verschoben die Prioritäten zugunsten einer breiteren Grundlagenausbildung, die später in einem Masterstudiengang oder auch im Berufsalltag im Sinne des „Lifelong Learning“ zu vertiefen war, ggf. durch betriebsinterne Weiterbildung unterstützt. Die Entfaltung von Schlüsselqualifikationen stand – zumindest aus der Sicht ihrer Gegner – von Beginn an in Konkurrenz zur fachorientierten Berufsausbildung und unterliegt auch heute noch dem Vorwurf des Verlustes fachspezifischer Kompetenzen zugunsten „diffuser“ Kompetenzgewinne, eben der besagten „Soft Skills“.

Insbesondere die steigende Komplexität der Lebens- und Arbeitsverhältnisse brachte sehr schnell zum Vorschein, dass ein allzu funktionales Verständnis von Schlüsselqualifikationen im Sinne direkt abprüfbarer Fähigkeiten auch zu kurz greifen könnte, um dem sich ständig erhöhenden Veränderungsdruck, dem „Transaktionstempo der globalisierten Moderne“ (Rosa 2005) gewachsen zu bleiben. Es wurde das Ziel der Förderung von Schlüsselkompetenzen formuliert, um die Entwicklung von Persönlichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen, die, statt nur abfragbares Wissen zu verinnerlichen, erkennbare Potenziale entwickeln und überall und jederzeit einsetzbar sein sollten.

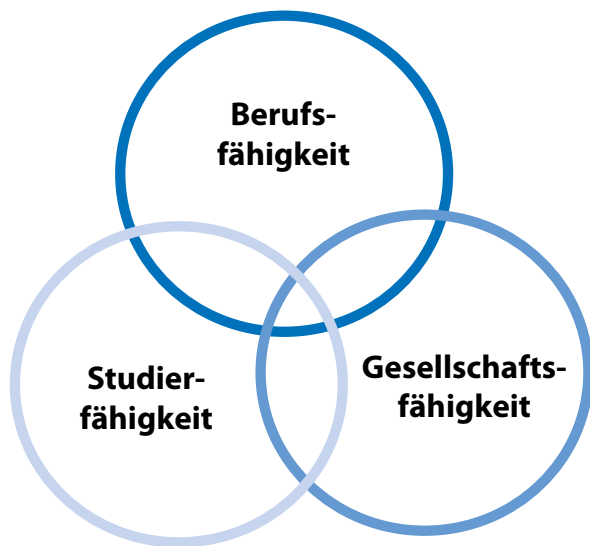
Entlang dieser Diskussion hat sich auch das Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) entwickelt: Historisch gesehen war der inhaltliche Auftrag an das Institut zu Zeiten seiner Gründung die Ergänzung der Fachcurricula durch fachübergreifende Bildungsangebote, die die Studierenden freiwillig oder, besser noch, im Rahmen von Vorgaben ihrer Fachcurricula wahrnehmen sollten. Obwohl in den Vordiskussionen an der Hochschule Bochum eher von fachübergreifenden Angeboten die Rede war, z. B. bezogen auf Bildung für Nachhaltigkeit, wurde die Aufgabe zunächst vor allem als Bereitstellung von Seminarangeboten zum Thema Soft Skills bzw. Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne verstanden, ergänzt durch Beiträge zur Hochschuldidaktik und zur Entwicklung von Existenzgründungskompetenz.

Aus dem Status als zentrale wissenschaftliche Einrichtung, insbesondere aus der professoralen Verantwortung und dem Forschungsauftrag des Institutes, ergaben sich jedoch bald auch weitergehende wissenschaftliche Anforderungen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Arbeitsbereiche. So fand konsequenterweise im Anschluss an die hochschulübergreifende Diskussion in der Hochschuldidaktik bereits in den ersten Jahren nach der Gründung des Instituts eine Erweiterung des Begriffs der Schlüsselqualifikationen in Richtung Schlüsselkompetenzen statt. Der Fokus lag nun nicht mehr so stark auf der rein funktionalen Ebene bzw. auf der beruflichen Anwendung<sup>3</sup>, sondern mehr auf der Entwicklung der gesamten, d. h. beruflichen und privaten Persönlichkeit.

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen, aber auch die praktische Arbeit mit den Studierenden und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden in gemeinsamen Projekten führten zu einem weiteren, als notwendig erachteten Entwicklungsschritt des Instituts: Im Jahr 2006 wurde der Bildungsauftrag der Hochschule im IZK erneut diskutiert und in seiner Dreigliedrigkeit neu definiert (vgl. Abbildung 5).

<sup>3</sup> Zur Kritik an der begrifflichen Unterscheidung von Qualifikationen und Kompetenzen vgl. Geißler/Orthey 2002.

Abbildung 5 Bildungsauftrag der Hochschule



Ein Entwicklungsplan für die nächsten fünf Jahre wurde entworfen, der die Aufgabe des Instituts stärker als vorher auf Bildungsziele und nicht mehr nur auf wirtschaftliche Qualifikations- oder Kompetenzziele (als zu entwickelnde Potenziale) legen sollte. Hierfür gab es mehrere Gründe:

- Das Konzept der Schlüsselkompetenzen war noch zu stark auf Aspekte der Qualifikation ausgelegt: Die Konzentration auf Verfahrenskompetenzen vernachlässigte das für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben notwendige Orientierungs-, System- und Transformationswissen, versäumte die Erkenntnis von Zusammenhängen und die Fähigkeit, daraus Handlungsziele zu entwickeln.
- Ökologische und sozio-kulturelle Aspekte waren in vielen Studiengängen bisher gar nicht oder nicht systematisch vertreten. Die beginnende Integration von ökologischen Fragestellungen in die Lehre, wie in den Schwerpunkten Geothermie, Elektromobilität und nachhaltiges Bauen und Wohnen, erreichte nur einen Teil der Studierenden. Das IZK erkannte die Aufgabe, diese Themen durch ein entsprechendes Bildungsangebot allen Studierenden zugänglich zu machen.

Das IZK hat sich also von einem Institut für „Schlüsselqualifikationen“ im engeren, funktionalen Sinne über eine Schwerpunktsetzung auf „Schlüsselkompetenzen“ im weiteren, potenzialorientierten Sinne zu einem Institut für „Schlüsselbildung“ im ganzheitlichen, emanzipatorischen Sinne entwickelt, welches fachübergreifende Bildungsinhalte und Verfahrenskompetenzen miteinander verbindet und sowohl die vorhandenen Fachausbildungen ergänzt als auch an vielen Stellen mit Fachexperten der Fachbereiche in Projekten und ganzheitlichen Studienanteilen kooperiert (vgl. Abbildung 11).

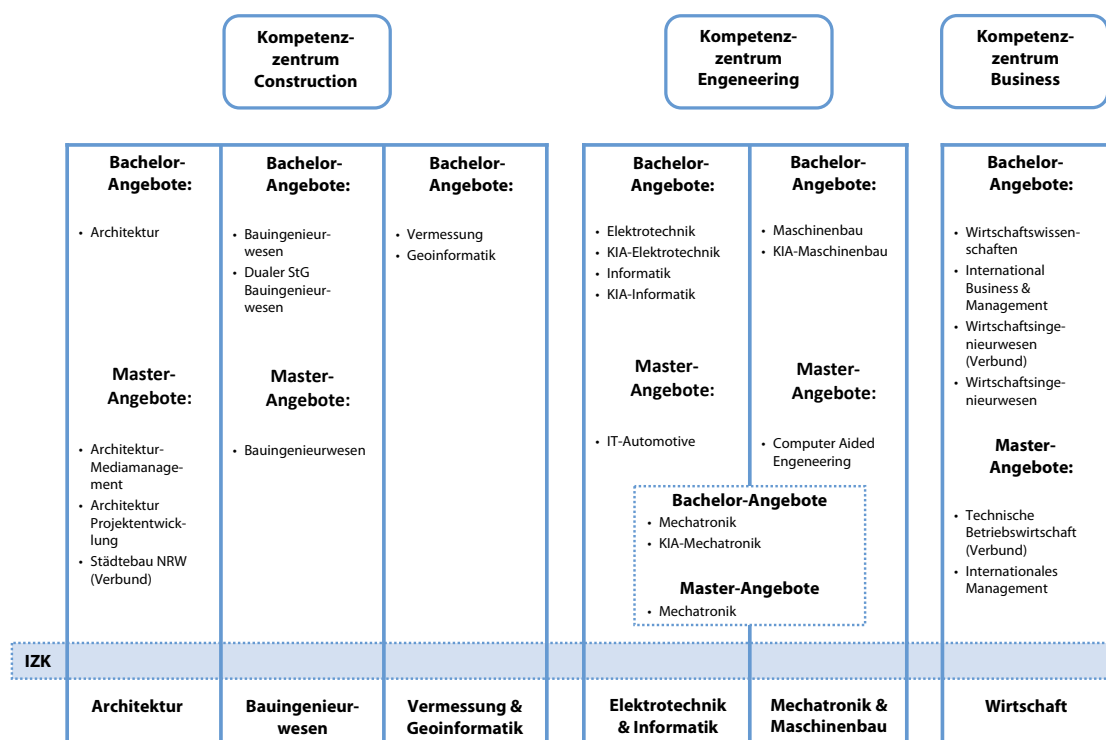
In gängigen Begriffen ausgedrückt verbindet das Institut heute ein Studium Generale/General Studies, einen Professionalisierungsbereich/Schlüsselkompetenzen und Aufgaben eines Career Service. Bildungs- und Wissenschaftsorientierung bilden die Leitlinie des Konzepts. Gefördert werden soll die Entwicklung von Kompetenzen auf der Basis von Orientierungs-, System- und Transformationswissen. Die Bildungs- und Wissenschaftsorientierung fußt auf einem Persönlichkeitsbegriff, der die freie Entfaltung des Individuums mit der Verantwortung für die Gemeinschaft

verbindet, im Sinne „eines selbst bestimmten, gebildeten, reflexiven, handlungsfähigen und -bereiten Subjektes, das sich als Teil einer Gemeinschaft betrachtet, für deren menschenwürdige Existenz der Einzelne ebenso wie für sich selbst Verantwortung übernimmt. Berufsfähigkeit in diesem Sinne impliziert soziale Verantwortung als unverzichtbaren Teil beruflicher Handlungsfähigkeit“ (Küpers 2009: S. 29).

### 3.3 Organisationsstruktur

Die Hochschule Bochum gehört mit ihren ca. 4.700 Studierenden zu den kleineren Fachhochschulen. Ihre derzeitige Organisation ist in Abbildung 6 veranschaulicht.

Abbildung 6 Organisation und Hochschulabschlüsse an der Hochschule Bochum



Das Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) besteht seit 1999 als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Hochschule und hat den Auftrag, die Vermittlung von fachübergreifenden Inhalten und Kompetenzen für alle Studiengänge der Hochschule zentral zu organisieren und in großen Teilen auch durchzuführen. Der Status als zentrale wissenschaftliche Einrichtung verleiht dem Institut über die Dienstleistungsfunktion hinaus die Aufgabe, eigenständig zu lehren, zu forschen und weiterzubilden.

Derzeit ist das IZK mit drei Professuren ausgestattet. Eine davon wird gerade mit dem Schwerpunkt „Nachhaltigkeit und Technikwissenschaften“ besetzt, eine weitere halbe Stelle wird demnächst zum Schwerpunkt „Nachhaltigkeit und Sozialwissenschaften“ ausgeschrieben. Die beiden vorhandenen eineinhalb Professuren bearbeiten die Gebiete „Interkulturelle Bildung und Diversity Management, soziale und kommunikative Kompetenz“ und „Methodenkompetenz in

den Ingenieurwissenschaften“. Auf einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle wird das gesamte Veranstaltungsprogramm organisiert. Unterstützung erfolgt seit Mitte November 2008 über eine Verwaltungsstelle. Auf einer weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle wird das Thema „Unternehmerisches Denken und Handeln“ mit einer umfangreichen qualitativen und quantitativen empirischen Untersuchung bearbeitet.

Hinzu kommen in der Lehre ca. 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Honorarverträgen für die Durchführung von Lehrveranstaltungen zu Verfahrenskompetenzen, zu Themen wie unternehmerisches Denken und Handeln, Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre für Ingenieurinnen und Ingenieure, Business-Plan und Projektmanagement sowie – bis zur Besetzung der Professuren – auch zum Themenfeld Nachhaltigkeit.

In begrenztem Maße findet ein Kollegenaustausch in Form von Lehrleistungen zwischen den Fachbereichen und dem IZK zu den Themen Wissensmanagement, Nachhaltigkeit und Technikfolgenbewertung sowie Projektmanagement statt. Diese Zusammenarbeit wird sich über einen gemeinsam entwickelten, interdisziplinären Masterstudiengang intensivieren.

Wie aus der Abbildung 6 ersichtlich, liegt das Institut quer zu den Fachbereichen in einer Matrixstruktur. Die Fachbereiche an der Hochschule Bochum bilden drei Kompetenzzentren, nämlich „Engineering“ und „Construction“ als klassische Felder des Ingenieurwesens sowie „Business“ als ein relativ großes Kompetenzzentrum im Bereich Wirtschaft. Anders als an anderen Hochschulen fehlen geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, wenn man davon absieht, dass sich die Architektur auch als Kulturwissenschaft versteht.

Aus der Organisationsstruktur der Hochschule ergeben sich verschiedene Vor- und Nachteile: Übergreifende Institute haben als Verwaltungseinheit z. B. nur eine beschränkte Entfaltungsmöglichkeit. Sie sind den Fachbereichen nicht gleichgestellt und können wegen ihrer geringen personellen Kapazität keine eigenen Studiengänge anbieten, erhalten damit auch keinen Kapazitätsausgleich und keine Studienbeitragsmittel und bleiben, solange sie nicht hinreichend Drittmittel einwerben bzw. kostenpflichtige Weiterbildung betreiben, von der Unterstützung durch zentrale Mittel bzw. durch Mittel der Fachbereiche abhängig. Diese Situation birgt viel Konfliktpotenzial. Um zentrale wissenschaftliche Einrichtungen als Steuerungsinstrumente voll nutzen zu können, wäre demzufolge eine Gleichstellung mit den Fachbereichen erforderlich.

Demgegenüber können fachübergreifende Institute besser als Fachbereiche, die sich in der Regel immer noch als sehr geschlossene Einheiten verstehen, potentiell alle Organisationseinheiten der Hochschule und damit auch alle ihre Mitglieder erreichen. Die strukturell angelegte interdisziplinäre Orientierung des Instituts erleichtert intern fachliche und personelle Abstimmungen und gegenseitige Unterstützungen. Innovationen lassen sich daher schneller und flächendeckender umsetzen als dies häufig in sehr großen und fachlich monokulturellen Fachbereichen möglich ist.

Zudem bietet die Verortung in einer Fachhochschule dem Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung Vorteile, die vor allem in der Praxisorientierung der Lehre sowie in der anwendungsorientierten Forschung zu sehen sind und die einer Kompetenzorientierung entgegenkommen. Die reine Technik- und Wirtschaftsorientierung der Hochschule ließ jedoch von Beginn an auch Nachteile vermuten: Es war mit Schwierigkeiten zu rechnen, eher geistes- und sozialwissenschaftliche Aspekte dauerhaft innerhalb eines technikzentrierten Ingenieurwesens und einer zahlenzentrierten Wirtschaftswelt in ihrer Ganzheitlichkeit vermitteln zu können bzw. auch nur zu einer gewissen Akzeptanz zu führen.

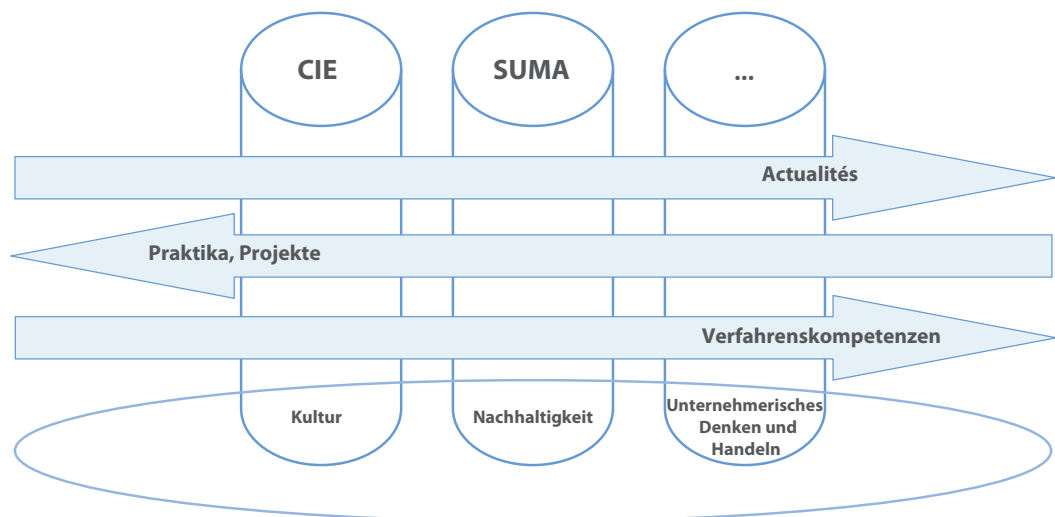
### 3.4 Bildungsziele und Bildungsprogramme

Unter dem Begriff „Schlüsselbildung“ fördert das IZK die Entwicklung der Studierenden zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten, die sich ihrer Fähigkeiten, Stärken und Schwächen bewusst sind, daran arbeiten und beruflich nachhaltig handeln lernen.

Über Bildungsinhalte, die zentrale Fragen unserer Zeit aufnehmen, wie z. B. die weltweite kulturelle Verständigung und die nachhaltige Lösung globaler Probleme – beides interdisziplinäre Themenbereiche, die das private wie berufliche Leben in Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit gleichermaßen betreffen – werden historische und zukunftsbezogene Sichtweisen vermittelt, Lernprozesse der Studierenden initiiert, der fachübergreifende Dialog und das Querdenken gefördert und zur kritischen Reflexion angeregt.

Auf der Ebene der Bildungsinhalte bietet das IZK zurzeit drei Programmfelder an, in denen durch ein Intensivstudium Zertifikate erworben werden können: „Kultur“, „Nachhaltigkeit“ und „Unternehmerisches Denken und Handeln“ (vgl. Abbildung 7). Die Programme ergänzen sich gegenseitig, werden durch Methodentrainings und praktische Erfahrungen untermauert und können mit eigenen Zertifikaten abgeschlossen werden. Dazu kommt ein umfangreiches Angebot an Seminaren zur Entwicklung von klassischen Schlüsselkompetenzen. Alle Seminare, auch die Themenseminare, können einzeln besucht werden. Hierbei ist lediglich nach Grund- und Aufbauveranstaltungen zu unterscheiden.

Abbildung 7 Inhaltliche Struktur des Instituts

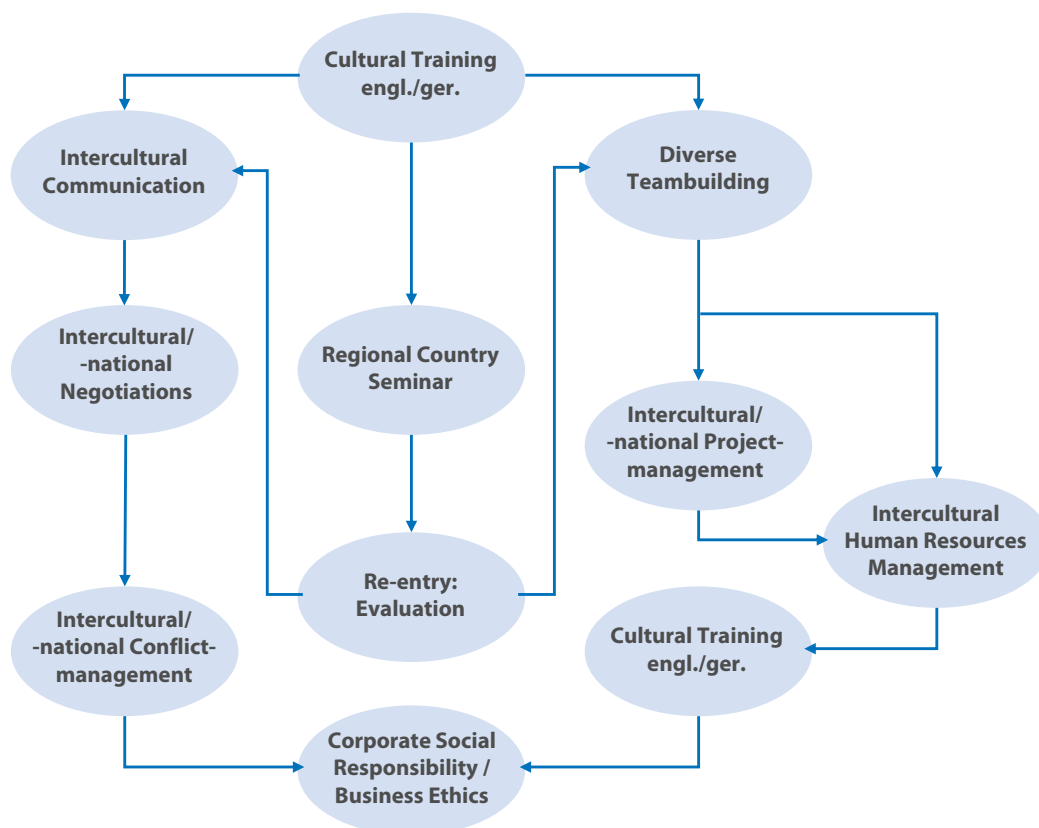


Die Ausrichtung auf Bildungsprogramme statt auf Einzelseminare war eine pädagogische Entscheidung: Sie ermöglicht den Studierenden ein systematisches und intensives begleitendes Studium und bildet nachhaltiger als Einzelvorträge und -veranstaltungen. Sie bietet den Studierenden außerdem Orientierung in einem aus deren Sicht sehr schnell unübersichtlich werdenden Seminarangebot. Der mehrperspektivische Zugang zu den Themen ermöglicht die Einsicht in systemische Zusammenhänge, fördert die Reflexionsfähigkeit und entwickelt die kritische Urteilskraft der Studierenden.



Das IZK leistet durch seine programmatische Ausrichtung einerseits einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschule sowie andererseits einen eigenen Beitrag zur sozialen Integration in der Region: Das internationale/interkulturelle Programm (vgl. Abbildung 8) unterstützt die Auslandsaktivitäten der Hochschule. Gleichzeitig soll es die regionale Integrationspolitik in NRW fördern, indem sich das Programm ausdrücklich auch an Studierende mit Migrationshintergrund richtet, die ihre besondere Sozialisation hier auf eine professionelle Ebene bringen können, um damit ihre Wettbewerbschancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Das Bildungsprogramm fördert auch eine integrative Organisationskultur innerhalb der Hochschule Bochum. Der Diversityansatz des IZK unterscheidet sich von herkömmlichen Managementansätzen ferner dadurch, dass er stärker kultur- und sozialwissenschaftlich ausgelegt ist, d. h. sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit und die Erfordernisse der Unternehmen als auch die Transformation der Gesellschaft in den Blick nimmt (vgl. Küpers 2009).

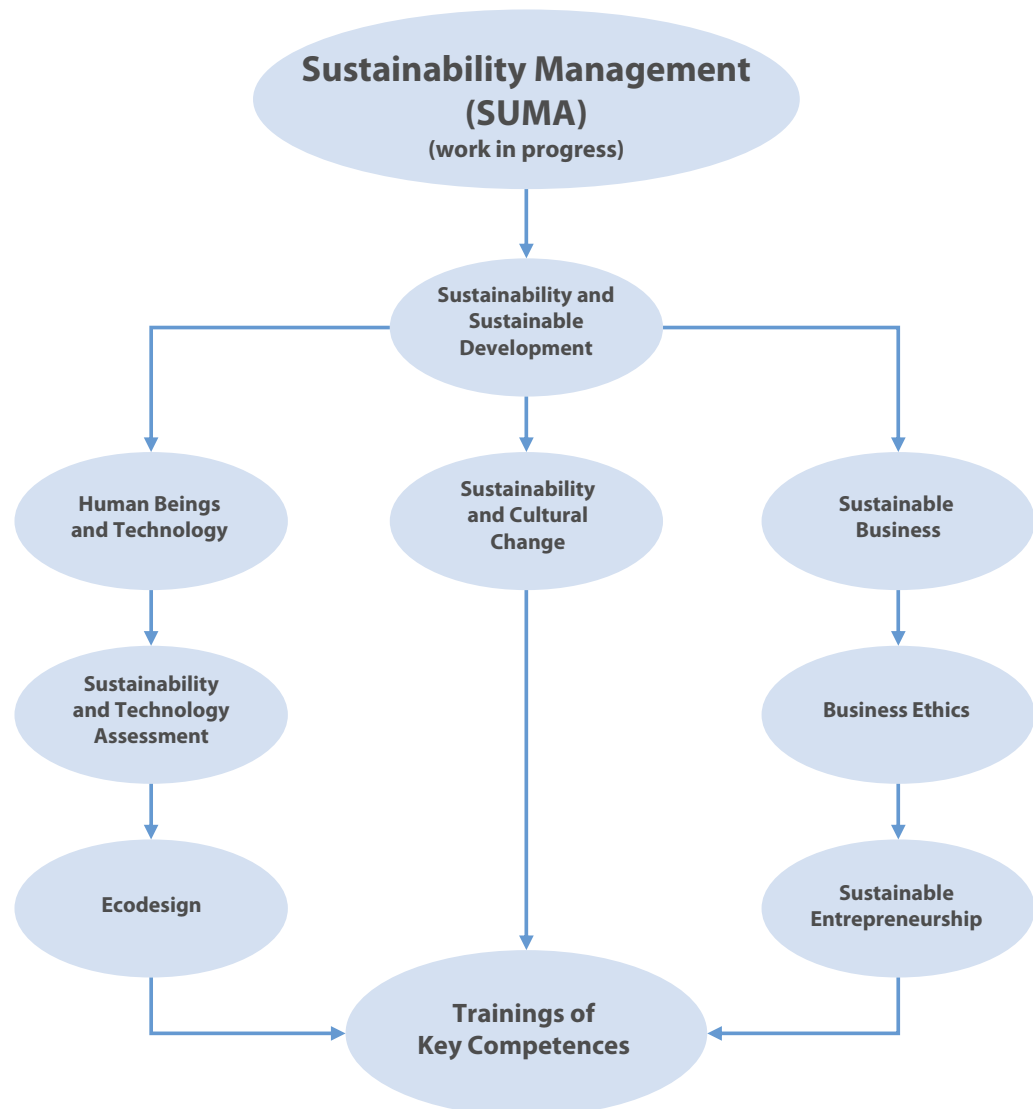
**Abbildung 8** Bildungsprogramm Intercultural Management Education



Eine weitere Unterstützung für die Internationalisierung der Hochschule stellt das Fremdsprachenprogramm mit Englisch, Spanisch, Französisch, Arabisch, Chinesisch, Japanisch sowie Italienisch dar. Demnächst werden auch Russisch und Portugiesisch angeboten. Die Sprachkurse sind auch Bestandteil des Kulturprogramms „Certified Intercultural Engineer/CIE“, das insbesondere

den Ingenieurstudierenden eine Möglichkeit bietet, während ihres Fachstudiums studienbegleitend ein Zusatzzertifikat zu erwerben.<sup>4</sup>

**Abbildung 9** Bildungsprogramm Sustainability Management „SUMA“



Das Bildungsprogramm Sustainability Management „SUMA“ (vgl. Abbildung 9) soll bestehende Fachorientierungen (Geothermie, Elektromobilität, Nachhaltiges Bauen) ergänzen und Studierenden aus Studiengängen, die das Thema Nachhaltigkeit noch völlig außer Acht lassen, die Möglichkeit geben, sich neben ihrem Fachstudium durch ein begleitendes Zusatzprogramm intensiv und systematisch mit dem Thema zu beschäftigen. Zentraler Anspruch ist, dass kein/e Studierende/r die Hochschule Bochum verlassen soll, ohne zumindest die Chance gehabt zu haben, sich mit den zentralen Fragen unserer Zeit (Nachhaltigkeit, Diversität) wissenschaftlich und intensiv auseinander zu setzen.

<sup>4</sup> Einzelheiten zu diesem Programm finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.hochschule-bochum.de/izk.html>).

„SUMA“ betrachtet die Welt nicht nur unter ökologischen, sondern ebenso unter ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten. Besonderer Wert wird in diesem Konzept auch auf die Rolle von Ästhetik, Kunst und Kultur gelegt. Die Beschäftigung mit Lebensstilen, deren Entfaltung bzw. Veränderung wird hier als eine bedeutende Voraussetzung verstanden, um die Wirkung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen erkennen und ausbauen und auf diese Weise die nachhaltige Entwicklung unserer Gesellschaft gezielt vorantreiben zu können.

Das Themengebiet Kunst und Kultur nimmt das IZK in mehreren Programmen mit Bezug zu Musik, Theater und zu bildender Kunst auf. Es wird als eine Quelle der Inspiration, eine Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit sowie als Mittel zur Steigerung der Lebensqualität verstanden. Gefördert wird auch die Kunst um der Kunst willen.

Quer zu denken, sein Leben bewusst zu gestalten ist auch das Hauptziel des Programms „Unternehmerisches Denken und Handeln“, mit dem den Studierenden Möglichkeiten geboten werden, ihre Situation zu reflektieren, Stärken zu erkennen und weiter zu entfalten sowie Schwächen zu identifizieren und wenn möglich in Stärken zu transformieren. Ein Unternehmen zu gründen ist dabei nur eine, wenngleich auch eine bedeutende Perspektive, zu deren praktischer Ausgestaltung die Studierenden Beratung und Unterstützung erfahren. Dieses Bildungsprogramm befindet sich noch in der Entwicklung. Zurzeit wird vom IZK eine Zielgruppenanalyse unter den Studierenden der Hochschule Bochum als empirische Studie durchgeführt. Auf den Ergebnissen dieser Studie wird das zukünftige Bildungsprogramm zum Thema „Unternehmerisches Denken und Handeln“ aufbauen.

Die Studierenden erwerben in den Bildungsprogrammen fachübergreifendes Wissen und bilden (wissenschafts-)methodische, sozial-kommunikative und personale Schlüsselkompetenzen aus. Sie entwickeln eine produktive Diskussionskultur und stärken ihre Reflexions-, Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeiten, die sowohl für die verantwortliche Gestaltung des eigenen Lebenswegs und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen als auch für die verantwortungsbewusste Mitgestaltung am Arbeitsplatz in Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit entscheidend sein können.

Die Seminare sind auch hinsichtlich der Teilnehmer/innenstruktur vielfältig. Die Gruppen werden, wenn irgendwie möglich, fachübergreifend zusammengesetzt. Die Studierenden haben dann die Möglichkeit, die Zusammenarbeit über fachliche, ethnische, soziale, nationale, Generationen- und Geschlechtergrenzen hinweg praktisch einzuüben, theoretisch zu reflektieren und berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Dabei werden unterschiedliche methodische Herangehensweisen, Definitionen und Fachkulturen ausgetauscht und es wird z. B. in der Gruppenarbeit nach Synergien gesucht. Die Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit und kritischer Urteilskraft sind wesentliche Bildungsziele des IZK.

Seit dem Wintersemester 2002/2003 bietet die Hochschule Bochum über das IZK darüber hinaus als erste deutsche Hochschule die Möglichkeit, mit einem wissenschaftlich fundierten diagnostischen Kompetenzcheck, überfachliche Kompetenzen und ihre Entwicklung im Studienverlauf zu testen sowie auf der Basis der Testergebnisse gezielt zu studieren und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

### 3.5 Synergieeffekte

Um sich mit den Fachbereichen zu verständigen und die Entwicklung der Hochschule gemeinsam auf die beschriebenen Bildungsziele ausrichten zu können, brachte sich das IZK auch auf der or-

organisatorischen Ebene in die Hochschulentwicklung ein: Das heute existente Leitbild wurde mit Beteiligung des Instituts entwickelt, seine Umsetzung wird durch das Institut wesentlich unterstützt. Dies betrifft alle Themen des Leitbildes:

- Studierendenorientierung (unterstützt durch den Kompetenzcheck als Möglichkeit des Selbsttests mit anschließender Beratung, durch die kleinen Kurse und die methodische Vielfalt sowie durch die Wahlmöglichkeiten bei den inhaltlichen Angeboten und der damit verbundenen Option, seine beruflichen Entwicklung mit zu gestalten),
- Gender und Diversity sowie Internationalität (durch das Kulturprogramm des Institutes und das Masterprojekt),
- Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung (durch das Programm „SUMA“, das soziale, kulturelle und ästhetische, ökologische, ökonomische und technische Aspekte der Nachhaltigkeit aufgreift, aber auch durch den geplanten Masterstudiengang).

Die traditionellen Schlüsselkompetenzangebote liegen inzwischen matrixartig zu den inhaltlichen Schwerpunktbereichen des IZK und unterstützen deren Ausgestaltung methodisch (vgl. Abbildung 7). Alle weiterhin vorhandenen Angebote zur Entwicklung methodischer, sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen können aber auch separat wahrgenommen werden.

Das IZK arbeitet auf mehreren Gebieten in mehreren Projekten intensiv mit den Fachbereichen zusammen:

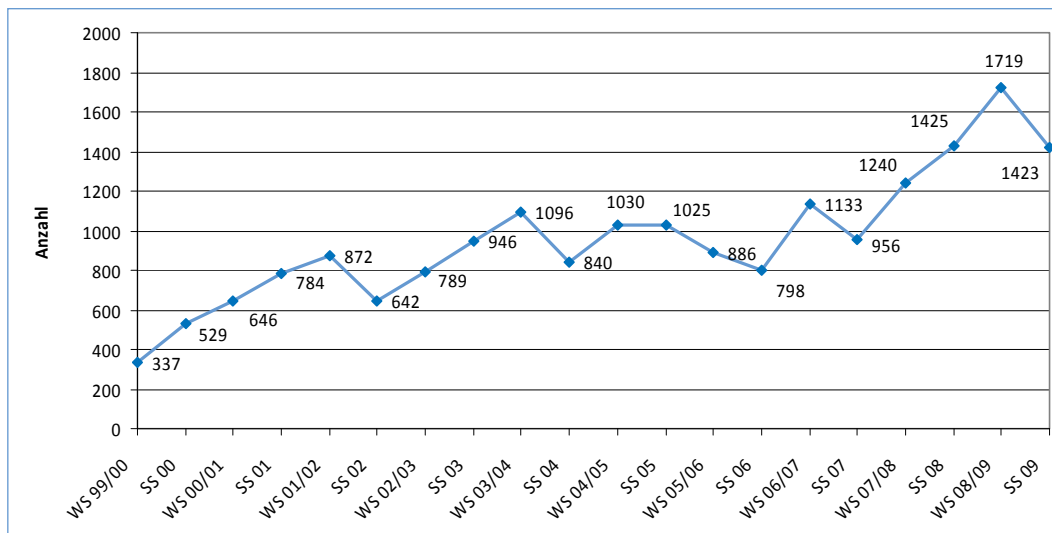
- Erstsemesterprojekte (STEP) in Anfängen seit 2004 und seit 2006 für alle Fachbereiche
- Schlüsselkompetenzen als ergänzende Module zu Fachveranstaltungen seit 2004
- Praxisstudiensemester im Ausland und Sprachkurse (im Rahmen des CIE, Zertifikatsprogramm „Certified Intercultural Engineer“) seit 2006
- Projekt „ENTER“: Entrepreneurship Education Ruhr

Weitere Querschnittsangebote sind Projekte und Praktika, die die Lehrenden aus dem IZK gemeinsam mit einzelnen Fachkolleg/inn/en oder Fachbereichen anbieten. Darüber hinaus gibt es eine Querschiene „Actualités“, in der zeitnah interessante Vorträge zu aktuellen Themen organisiert werden.

Mittlerweile sind Schlüsselbildungsangebote in allen Curricula der Fachdisziplinen mit 4-18 ECTS-Punkten vertreten, teilweise als IZK-Wahlpflichtpool, bei dem das ganze oder fast das ganze Programm wählbar ist, teilweise zu inhaltlich festgelegten Themen. Viele Studierende studieren dabei weit über ihren Pflichtanteil hinaus und absolvieren ganze Zusatzprogramme. Besonders etabliert hat sich das Programm „CIE – Certified Intercultural Engineer“, das Programm „SUMA“ wird verstärkt wahrgenommen. Beide Programme bieten seit sechs bzw. seit vier Jahren pro Semester je 200 Studienplätze, die jedes Mal sehr schnell ausgebucht sind. Aber auch die Kurse im Bereich „Unternehmerisches Denken und Handeln“ sowie in den klassischen Schlüsselkompetenzen sind weiterhin sehr gut nachgefragt.

Die Zahl der teilnehmenden Studierenden steigt beständig an (vgl. Abbildung 10). Die Unterschiede zwischen Winter- und Sommersemestern ergeben sich daraus, dass nur ein Fachbereich zum Sommersemester Studierende aufnimmt. Die Zahl der Anmeldungen liegt gegenüber den Teilnehmendenzahlen noch um ca. 50% höher.

Abbildung 10 Entwicklung der Teilnehmendenzahlen



Ein weiterer Arbeitsbereich des Instituts mit Synergieeffekten auf die Hochschulentwicklung ist die Hochschuldidaktik. Die Hochschule ist seit einem Jahr einer von drei Standorten für die hochschuldidaktische Weiterbildung (HDW) in NRW, und das IZK vermittelt HDW-Seminare und Coachings für die eigenen Dozentinnen und Dozenten und organisiert selbst interne hochschuldidaktische Vorträge. Das Institut initiiert fachübergreifende Projekte mit Fachbereichen, die in der Zusammenarbeit auch eine hochschuldidaktische Funktion haben, weniger im belehrenden als vielmehr im kooperativen Sinne des Voneinanderlernens: Jedes Semester bietet das IZK allen Kolleginnen und Kollegen die Zusammenarbeit in Form eines Projektcoachings an. Darüber hinaus geben die Lehrenden des IZK selbst innerhalb und außerhalb der Hochschule Kurse in der Hochschuldidaktik, insbesondere im Schwerpunkt „Interkulturelle Kompetenz/Interkulturelles Management“.

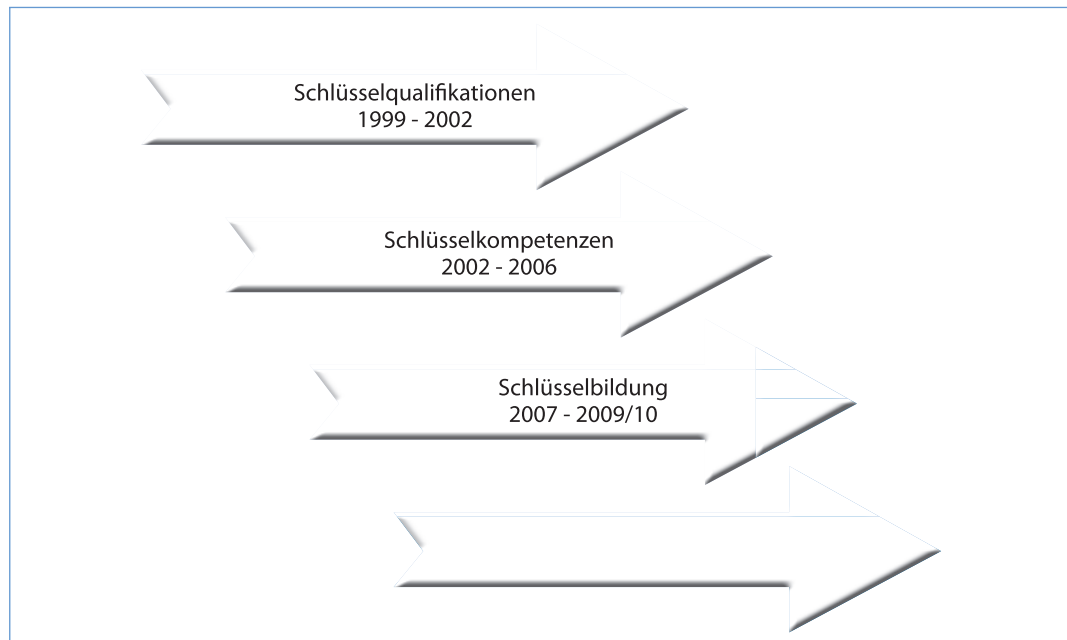
### 3.6 Zukunft des IZK

Das IZK baut seit drei Jahren mit der beschriebenen inhaltlichen und personellen Entwicklung eine solide wissenschaftliche Grundlage für Lehre und Forschung im Bereich Schlüsselbildung mit den Themenschwerpunkten Kultur, Nachhaltigkeit und Unternehmerisches Denken und Handeln auf. Die nächste Entwicklungsphase des Instituts wird derzeit vorbereitet: Nachdem die drei Bildungsprogramme erstellt sind, wird das Institut seinen Fokus auf die transdisziplinäre Forschung und auf die forschende Lehre legen (vgl. Abbildung 11). Auf der Ebene der Lehre sollen forschungsbasierte Lehrprojekte entwickelt, durchgeführt und evaluiert werden. Auf der Ebene der Forschung werden Querverbindungen der drei inhaltlichen Institutssäulen ermittelt und Forschungsprojekte geplant und durchgeführt, die über das Zusammenführen von Einzeldisziplinen weit hinausgehen sollen.

Der geplante Masterstudiengang ist ein Übungsfeld für diese Art der interdisziplinären Kooperation in Lehre und Forschung und ggf. in der Weiterbildung: Hier planen und realisieren Vertrete-

rinnen und Vertreter aus bisher vier Fachdisziplinen mit dem Institut ein gemeinsames Studienprogramm für den Engineering- und Construction-Bereich mit einem erheblichen Innovationsgrad.

**Abbildung 11 Weiterentwicklung des Instituts**



Derzeit gibt es Verhandlungen mit dem Präsidium, um die Kompetenzen des Institutes so zu erweitern, dass es künftig eigene Studiengänge anbieten kann.

### 3.7 Zusammenfassung

Im Hinblick auf die hier zu diskutierenden Synergieeffekte birgt die Organisation des IZK als zentrale wissenschaftliche Einrichtung diverse Vorteile gegenüber einer Verortung innerhalb eines Fachbereichs oder einer inhaltlichen Ausgestaltung als reine Service-Einheit. Über den Status einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung kann eine additive Organisation

- als Servicestation alle Akteure in der Hochschule erreichen (Studierende, Lehrende und Verwaltungende), mit Kooperationen curriculare Veränderungen unterstützen und anregen und dadurch hochschuldidaktisch Impulse geben,
- durch entsprechende professorale Ausstattung inhaltliche und methodische Akzente setzen, Innovationen in Forschung, Lehre und Weiterbildung anstoßen bzw. selbst auf den Weg bringen und damit die Hochschulentwicklung unterstützen und
- auch hochschulpolitisch nach innen und außen wirken.

Das Modell des IZK zeigt, dass additive und integrierte sowie ganzheitliche Ansätze durchaus miteinander verbunden werden können. Im Vergleich zu einer reinen Servicestation kann in einer

zentralen wissenschaftlichen Einrichtung auch auf dem Gebiet der Schlüsselkompetenzen professorale Lehre und Forschung realisiert werden. Und im Unterschied zum integrierten Modell garantiert die Lehr- und Trainingsexpertise der Dozent/inn/en gleichzeitig einen professionellen Umgang mit den Schlüsselkompetenzen bzw. der Schlüsselbildung. Selbst ganzheitliche Projekte wie das Service Learning haben, solange sie auf einzelne Fachanbindungen angewiesen sind, auf die gesamte Hochschule bezogen keine vergleichbare Strahlkraft.<sup>5</sup>

Nachteile, die sich aus der fehlenden Anbindung an einen Fachbereich und dessen Rücken- deckung in Konfliktfällen ergeben können oder die aufgrund des mangelnden Stimmrechts in den Gremien entstehen, werden auf die oben beschriebene Weise zumindest zum Teil ausgegli- chen. Demokratische Rechte, die bislang fehlen, könnten dem IZK durch eine Änderung in der Grundordnung zugestanden werden. Die Möglichkeit zum Aufbau eigener Studiengänge wür- de die finanzielle Abhängigkeit erheblich reduzieren. Dazu ist es aber erforderlich, Einrichtungen wie das beschriebene Institut stärker als hochschulpolitisches Steuerungsinstrument für sinnvol- le und notwendige Innovationsprozesse zu erkennen: „Trotz ihrer idealen Voraussetzungen wer- den die General-Studies-Bereiche bisher nur an wenigen Hochschulen genau hierfür genutzt“ (Schneidewind 2009: S. 192).

### 3.8 Literatur

- Geißler, Karlheinz A. / Orthey, Frank Michael 2002:** Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele. Nr. 49, Juni 2002: S. 69-79.
- Küpers, Hannelore 2009:** Warum soziale Verantwortung lehren. In: Altenschmidt, Karsten / Mil- ler, Jörg / Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Le- arning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim und Ba- sel: Beltz: S. 26-39.
- Rosa, Hartmut 2005:** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frank- furt: Suhrkamp Verlag.
- Schneidewind, Uwe 2009:** Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deut- schen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg: Metropolis.

<sup>5</sup> Zu den Bedingungen und dem Wirkungsgrad eines erfolgreichen Service-Learning-Projektes vgl. Küpers 2009.





## 4 Profilbildung mit dem Kompetenzzentrum der Universität Siegen

Dagmar Abendroth-Timmer

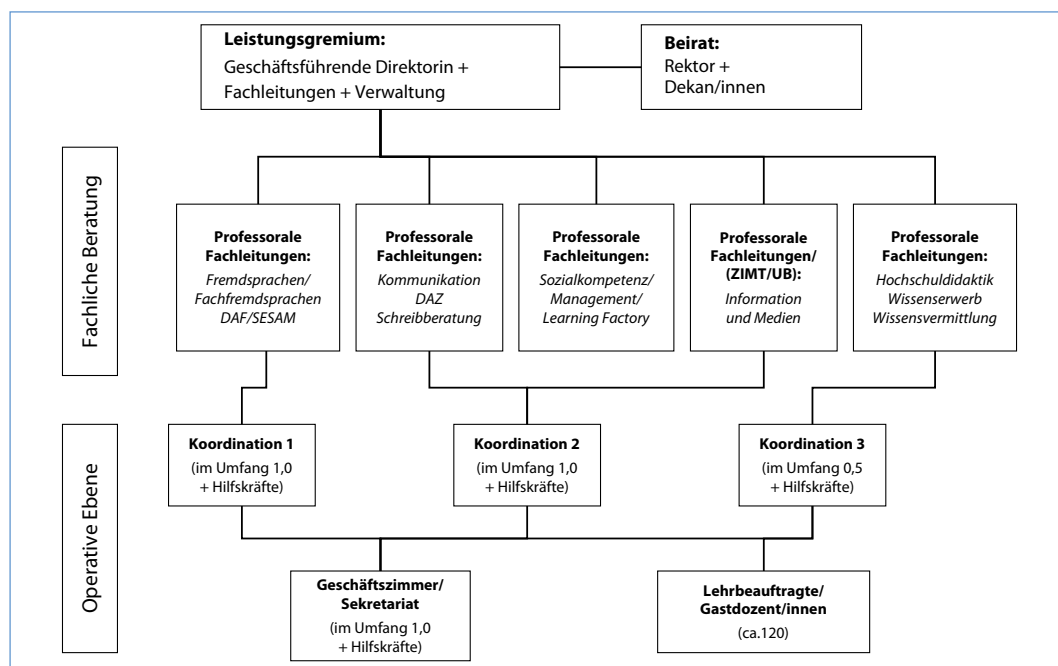
### 4.1 Aufbau und Angebote des Kompetenzzentrums der Universität Siegen

Das Kompetenzzentrum der Universität Siegen besteht seit 2007. Es wurde von dem damaligen Rektor Prof. R. Schnell und der bis März 2010 amtierenden Prorektorin für Studium und Lehre Prof. S. Hering<sup>6</sup> als zentrale wissenschaftliche Einrichtung aufgebaut. Das Kompetenzzentrum bietet allen Studierenden seine Dienstleistungen in enger inhaltlicher und struktureller Rückkopplung mit den Fachbereichen an. Den Studierenden wird ermöglicht, neben ihren Fachkompetenzen wichtige Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Fremdsprachen, den so genannten Soft Skills und Medien zu erwerben. Darüber hinaus ist ein hervorzuhebendes Spezifikum des Kompetenzzentrums die Integration der Hochschuldidaktik mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität der Lehre.

Maßgeblich für die Struktur des Kompetenzzentrums der Universität Siegen ist die konzeptuelle Beratung durch Fachleitungen. Dies sind Professor/inn/en aus verschiedenen Fachbereichen sowie die Leiter des Zentrums für Informations- und Medientechnologie (ZIMT) und der Universitätsbibliothek der Universität Siegen. Die operative Ebene wird durch hauptamtliche Koordinator/inn/en unter Mitarbeit von studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften geleistet. Eine Leitungsrunde, die sich aus den Fachleitungen und durch den Kanzler bestimmten Vertreter/innen/n der Zentralverwaltung der Universität Siegen zusammensetzt, berät gemeinsam mit der Geschäftsführenden Direktorin über grundsätzliche Entwicklungen. Rechenschaftsberichte erfolgen durch die Geschäftsführende Direktorin und Vertreter/innen der Leitungsrunde im Beirat, dem die Dekaninnen und Dekane aller Fachbereiche angehören und der einen Beratungsauftrag gegenüber dem Kompetenzzentrum hat. Im Organigramm stellt sich diese Struktur wie in Abbildung 12 dar:

<sup>6</sup> Geschäftsführende Direktorin des Kompetenzzentrums bis zum 31. März 2009.

Abbildung 12 Organigramm des Kompetenzzentrums der Universität Siegen



Das Kompetenzzentrum wurde für eine Durchführung von 80 bis 100 Kursen im Studienjahr geplant. Inzwischen ist die Nachfrage in dem Maße gewachsen, dass bis zu 200 Kurse pro Semester angeboten werden. Der Unterricht wird von insgesamt ca. 120 Lehrbeauftragten durchgeführt. Die Lehrbeauftragten verfügen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium und sind ausgewiesene Spezialisten auf ihrem Lehrgebiet.

Der Angebotsbereich der Fremdsprachen<sup>7</sup> nimmt etwa die Hälfte des Gesamtangebots ein. Die Kurse in den stark nachgefragten Sprachen unterliegen einer zertifikatsorientierten Struktur. Die Kurseinstufung der Studierenden erfolgt überwiegend mit dem Dialang-Einstufungstest. Als Prüfungsanbieter nimmt das Kompetenzzentrum allerdings nur TOEIC und TFI ab. Andere Zertifikate können in Kursen vorbereitet werden. Weiterhin gibt es eine enge Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt, das die Deutschkurse bis zur DSH-Prüfung und eine Anzahl von Fortgeschrittenenkursen für Incoming-Studierende anbietet. Im Selbstlernzentrum für sprachbezogene Arbeit mit Multimedia (SESAM) werden eine individuelle Sprachlernberatung und die Vermittlung von Sprachlern tandems garantiert.

Alle weiteren Angebotsbereiche orientieren sich sehr nah an den Vorgaben der verschiedenen Studienordnungen und den spezifischen universitären Bedarfen. Es werden Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben, zu Präsentationstechniken, Interkultureller Kommunikation, Networking, Video- und Bildbearbeitung, Datenauswertung und Rechartechniken sowie zu speziellen Anwendungen wie Matlab oder LaTeX u.v.m. angeboten.

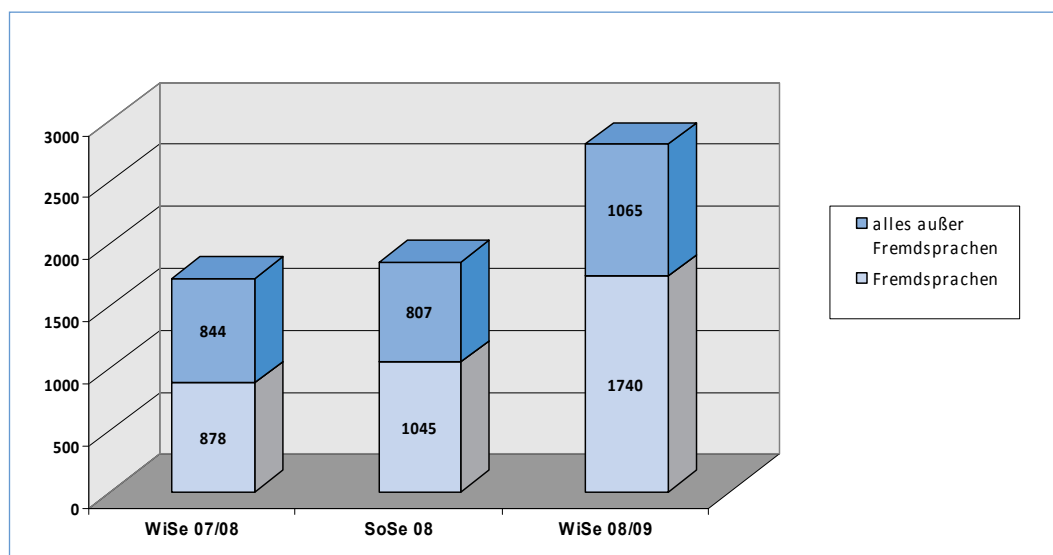
Lehrende der Universität Siegen können das Gesamtzertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ in seinen drei Teilen vollständig erwerben. Für Lehrbeauftragte des Kompe-

<sup>7</sup> Folgende Sprachen sind im Programm des Kompetenzzentrums: Arabisch, Chinesisch, Deutsch-als-Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch und Türkisch.

tenzzentrums werden zusätzlich spezielle Kurse organisiert. Die Universität Siegen ist Mitglied im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW.

Insgesamt hat sich die Inanspruchnahme der Angebotsbereiche seit Einrichtung des Kompetenzzentrums positiv entwickelt (vgl. Abbildung 13)<sup>8</sup>:

**Abbildung 13 Entwicklung der Inanspruchnahme der Kurse des Kompetenzzentrums**



Nach einer Phase der Einführung und Konsolidierung des Kompetenzzentrums geht es nun darum, seine Zielsetzung und sein Profil zu schärfen und fortzuentwickeln, um zugleich die gestiegene Nachfrage strukturell bedienen zu können. Dies soll auf der Basis mehrerer theoretischer Konzepte erfolgen, die im Folgenden vorgestellt werden.

## 4.2 Profilschärfung durch systematische theoretische Fundierung

### 4.2.1 Ein weiter Kompetenzbegriff

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist Auftrag des Kompetenzzentrums. Daher gilt es, den Kompetenzbegriff zu reflektieren, zu diskutieren und in seinen vielfältigen Aspekten hinsichtlich seiner Relevanz für den Arbeitsauftrag des Kompetenzzentrums zu überprüfen. In den als Publikation vorliegenden Vorträgen zur Eröffnungsveranstaltung des Kompetenzzentrums 2007 werden entsprechende Überlegungen dokumentiert. Auf diese soll mit dem Ziel der Weiterentwicklung des Konzeptes des Kompetenzzentrums zurückgegriffen werden. Überlegungen zur Bildungstheorie und zum Menschenbild werden damit verbunden.

<sup>8</sup> Dabei fielen im WiSe 08/09 von 3.651 Belegungen im Fremdsprachenbereich insgesamt 801 Belegungen (also mehr als ein Viertel) auf Studierende aus den mathematisch-technischen und naturwissenschaftlichen Fachgebieten. Die statistisch zu erwartende Zahl wäre 582 gewesen.

Kompetenzen unterscheiden sich von den haptischen und kognitiven Fertigkeiten, sofern diese in Teilen automatisierbare Handlungen umfassen. Anders als der Begriff der Fertigkeit bezieht sich der der Kompetenz auf die Fähigkeit zu einem verantwortungsvollen Handeln. In den bereits erwähnten Vorträgen zur Eröffnung des Kompetenzzentrums wird der Begriff etymologisch hergeleitet (vgl. Schnell 2007: S. 5; Hering 2007: S. 9). Das zentrale Verständnis von Kompetenz zeigt sich in der Aussage, der gemäß durch „Kraft, die durch Kenntnis entsteht“ und „Stärke aufgrund von fachlichem Wissen eine neue Qualität von Fähigkeiten, also Kompetenz erwächst“ (Schnell 2007: S. 5).

Die so entstandene Kompetenz drückt sich in mehreren Dimensionen aus:

- in der sozial-affektiven Dimension als Orientierung auf den Anderen und das Selbst unter Berücksichtigung von Einstellungen/Attitüden,
- in der kommunikativen bzw. sprachlich-medialen Dimension, d. h. der Fähigkeit zum adressatenorientierten Umgang mit Medien und Zeichensystemen in ihrer kulturellen Zweckgebundenheit und ihrer einzelsprachlichen und medienspezifischen Formgebundenheit
- und schließlich in der selbstreflexiven Dimension.

Über diese Dimensionen wird Bildung entwickelt. Der reine Wissenserwerb im Sinne einer Input-Orientierung und Anreicherung von Fakten entspricht noch nicht einem Bildungsprozess (vgl. Koller 2005: S. 84). Die Diskussion um Erkenntnistheorien hat zum Verständnis beigetragen, dass der Output nicht gleichzusetzen ist mit dem Input und auch nicht mit dem Intake. Die Diskussion um Standards, Kompetenzen und Output führt zu einem radikalen Umdenken. Standards reduzieren sinnvollerweise den Output nicht mehr auf deklaratives Wissen. Output-Orientierung oder Kompetenzorientierung an der Universität zielen darauf ab,

- Studierende in eine fragende Haltung zu versetzen,
- Studierende an Handlungskönnen und Fertigkeiten in ihrem Fachgebiet heranzuführen und
- Studierende zu befähigen, ihr Fachwissen und -können mit Hilfe allgemeiner Kompetenzen später kontextspezifisch weiterzuentwickeln.

Insofern kann man mit Zydati (2005: S. 64) Kompetenzen als „transferfähige, anwendungsbereite und in der Lebenswelt anschlussfähige latente Dispositionen“ verstehen.

Von Bildung kann dann die Rede sein, wenn eine Akkomodation im Sinne einer Veränderung von kognitiven Strukturen bei der Beschäftigung mit Informationen und Handlungen erfolgt (vgl. Straka/Macke 2002: 188f.). Das Ziel eines solchen Prozesses ist überwiegend selbst gesetzt, es bezieht sich auf das Lösen komplexer Probleme und das Durchführen komplexer Handlungen. Insofern ist Bildung eine zukunftsgerichtete ganzheitliche Handlung (vgl. Mutzeck 1999: S. 234).

In Anlehnung an subjektwissenschaftliche Ansätze (vgl. Holzkamp 1991) fußen diese Ausführungen auf einem prospektiv-elaborativen Menschenbild (vgl. Grotjahn 2005). Dieses Menschenbild erfasst den Menschen als Akteur in verschiedenen sprachlich und medial vermittelten gesellschaftlichen Kontexten. Es berücksichtigt neben der Kognition und Selbstreflexivität die Emotionen und die Leiblichkeit eines sozial handelnden Individuums. Die Aufgabe von Institutionen wie dem Kompetenzzentrum ist es, die Kompetenz zum selbstverantwortlichen Lernen und Handeln der Studierenden zu unterstützen und ihre Selbstkompetenz zu entwickeln.

## 4.2.2 Zur Systematisierung von Schlüsselkompetenzen

### Differenzierung

Je nach beruflichem Sozialkontext sind unterschiedliche Ausrichtungen von Schlüsselkompetenzen relevant. Gemäß der DeSeCo-Studie (vgl. OECD 2005) können Schlüsselkompetenzen in drei Bereiche gegliedert werden, die sich überschneiden:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie)
- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Autonome Handlungsfähigkeit

### Integration

Auf der anderen Seite versucht das Konzept der Multiliteracy oder Multiliteralität, verschiedene Bereiche von Schlüsselkompetenzen integrativ zu betrachten.

Der Begriff der Literalität spielt in der PISA-Studie eine fundamentale Rolle. Zur Literalität gehört dort „die Beherrschung der Muttersprache [...] sowie ein hinreichend sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen [im Kontext der] modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaften“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: S. 20).

Der Begriff der Multiliteracy oder Multiliteralität erweitert diese Definition, so dass veränderte Kommunikationswege im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität berücksichtigt werden (vgl. Bach 2007: S. 26). Es geht nicht allein um die Kompetenz, verschiedene Sprachen zu beherrschen, sondern auch um interkulturell motivierte kommunikative Kompetenzen. Das Wissen über Kommunikationsformen (wie Medien) und Kommunikationsstrategien (auch im Sinne von Präsentieren und wissenschaftlichem Schreiben) ist in diesem Modell impliziert.

Multiliteralität kann dann definiert werden als „eine komplexe soziale Handlungsfähigkeit, [...] [als] die Fähigkeit, Sprachen [...] kontextadäquat, ziel- und aufgabenorientiert variabel und flexibel einzusetzen“ (Bach 2007: S. 32). Abermals werden hier die Kontextabhängigkeit und Veränderbarkeit von Kompetenzen betont.

Der Begriff der Multiliteralität stellt somit einen übergeordneten Zielkomplex dar, der alle Angebotsbereiche des Kompetenzzentrums der Universität Siegen zu integrieren vermag. Er umfasst alle Aspekte von Kommunikation und dabei auch deren interkulturelle Bedeutungen. Weiterhin ist die Medienverwendung im technischen Sinne ebenso gemeint wie die medienadäquate Verwendung von Sprache bzw. die Unterstützung von Sprache durch Medien. Ferner legt Multiliteralität einen breiten Textbegriff zugrunde, welcher das Verständnis von und den Umgang mit Symbolen und Bildern einschließt.

Ziel des Multiliteralitätskonzeptes ist es, den Menschen zu befähigen, in komplexen und sich verändernden mehrsprachigen, interkulturellen und multimedialen Kontexten zu interagieren. Dies muss er je nach Anwendungskontext nicht in jeder Sprache und nicht mit den gleichen multimedialen Mitteln auf gleichem Niveau können. Dabei wird von einem Mehrsprachigkeitskonzept ausgegangen, das nicht von einem angenommenen „Normalfall Einsprachigkeit“ und schulisch erworbener Mehrsprachigkeit auf einheitlichem Niveau ausgeht. Das Multiliteralitätskonzept erlaubt stattdessen die Komplexität von sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen und von ganz unterschiedlichen Sprachlernbiographien zu berücksichtigen. Es stellt die Bezeichnungen von Mutter- und Fremdsprachen bezogen auf das einzelne Individuum in Frage und plädiert für kompetenzorientierte Kurse. Kurse werden damit nicht im Hinblick auf ein für bestimmte Gruppen angenommenes Defizit, sondern bezogen auf für verschiedene Gruppen gleichermaßen

Ben bedeutsame und zu entwickelnde Kompetenzen formuliert (z. B. im Bereich Deutsch als universitäre Ausgangssprache und im Bereich wissenschaftliches Schreiben).

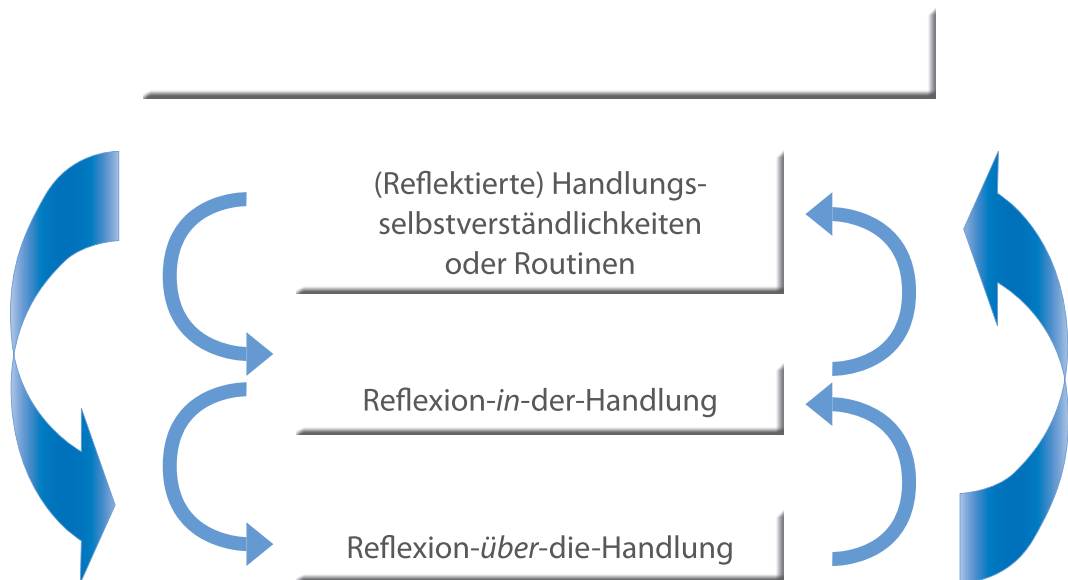
Der Begriff der Multiliteralität hat insgesamt einen integrativen Faktor sowohl im Hinblick auf die verschiedenen Angebotsbereiche, denen er als übergeordnetes Ziel zugeordnet werden kann, als auch im Hinblick auf die Zielgruppen einzelner Angebotsbereiche, d. h. Studierende mit ganz diversen sprachlichen Hintergründen.

Nachdem grundlegende Modelle für ein theoretisches Konzept des Kompetenzzentrums unter dem Oberbegriff der Multiliteralität zusammengefügt wurden, sollen im Folgenden die Konsequenzen für Zuschnitt, Inhalte und Ziele der Angebotsbereiche des Kompetenzzentrums der Universität Siegen beleuchtet werden.

#### 4.2.3 Zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Aus der reflexiven Lehrerbildung bietet sich das nachfolgende Modell der (Weiter-)Entwicklung und Analyse beruflicher Handlungskompetenzen an (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14 The Reflexive Practitioner



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Altrichter/Lobenwein 1999 (nach Schön 1983): S. 171f.

Handlungsroutinen können nur schwer unmittelbar in der Handlungssituation reflektiert werden, vielmehr ist das Heraustreten aus der Situation erforderlich. Auf dieser Basis kann im formellen Kontext die berufliche Situation theoriegestützt analysiert werden, damit das neue Wissen wieder in neue, ggf. veränderte Handlungen überführt wird. Beides ist wichtig: die praktische Anwendung und die theoretische Reflexion.

In den Fächern erfolgt dies in fachlicher Hinsicht. Ein Kompetenzzentrum kann hier einen zweiten Zugriff, eine andere Perspektive ermöglichen, wenn es um die Selbstreflexionskompe-

tenz, um Managementkompetenzen oder um Wissen über Kommunikation und damit um die Fähigkeit geht, berufliche Kontexte auf dieser Basis zu analysieren und in diesen Sozialkontexten zu agieren. Wie die theoretischen Konzeptionen und Modelle zum Schlüsselkompetenzerwerb in der praktischen Ausgestaltung des Kompetenzzentrums der Universität Siegen umgesetzt werden, wird im Folgenden erläutert.

## 4.3 Ein neuer Zuschnitt des Kompetenzzentrums der Universität Siegen

### 4.3.1 Grundsatz der Output-Orientierung

Entsprechend dem weiten Kompetenzbegriff (vgl. Abschnitt 4.2.1) verfolgt das Kompetenzzentrum der Universität Siegen eine systematische Output-Orientierung.

Die Universität kann die berufliche Praxis nicht im Einzelnen antizipieren. Berufliche Praxis ist zum Aufbau von Routinen erforderlich. Diese Routinen sind immer kontextspezifisch. Die Universität kann die Vielzahl möglicher Kontexte nicht abbilden und Berufskontexte entwickeln sich weiter. Genau darum ist die Entwicklung von flexiblen Kompetenzen im Sinne einer Output-Orientierung anstelle der Bereitstellung unflexiblen, deklarativen Wissens wichtig.

Studierende müssen dazu befähigt werden, ihr fachliches Wissen und Können auf verschiedene berufliche Kontexte flexibel anzuwenden. Auch dazu benötigen Studierende möglichst frühzeitig fachlich betreute Praktika und Einblicke in Berufsfelder. Weitere Einblicke ermöglichen die Lehrbeauftragten eines Kompetenzzentrums, die aus ganz unterschiedlichen Berufsfeldern kommen.

Außerdem kann ein Kompetenzzentrum zusätzlich zu einem kompetenzorientierten Fachstudium dazu beitragen, durch den formellen Lernkontext und über die strukturierte Reflexion des Verhältnisses von Wissen und Können beides in Einklang zu bringen, es damit anschluss- und entwicklungsfähig zu machen. So können Wissen und Kompetenzen miteinander in Beziehung gebracht werden. Die Stärke eines Kompetenzzentrums im Hinblick auf die Reflexion von Wissen und Können liegt darin begründet, „die naturwüchsige Fortpflanzung von Bequemlichkeiten, von scheinbaren Selbstverständlichkeiten, etablierten Deutungs- und Handlungsmustern“ (Brügelmann 2007: S. 31) zu verhindern.

### 4.3.2 Benennung und Ziele der Angebotsbereiche

Bei der Konzipierung des Kompetenzzentrums wurde zur Gewinnung und Benennung der Angebotsbereiche auf die Formulierungen und Vorgaben in den Studienordnungen der Fächer zurückgegriffen. Dabei entstanden fünf Angebotssäulen (vgl. Abbildung 12 in Abschnitt 4.1). Diese Angebotssäulen decken die in den Modellen in Abschnitt 4.2 benannten Inhalte wie Sprachen, Medien und Heterogenität ab und weisen deutliche Entsprechungen zur Schlüsselkompetenzdifferenzierung des DeSeCo-Projekts auf (vgl. Hering 2007).

Um das Modell der Multiliteralität umzusetzen, die Angebotsstruktur transparenter zu machen sowie scheinbare Dopplungen der Angebote zu vermeiden, sollen zukünftig vier Bereiche mit folgenden Benennungen eingeführt werden:

1. Fremdsprachen / Fachfremdsprachen / Deutsch-als-Fremdsprache / Selbstlernzentrum für sprachbezogene Arbeit mit Multimedia (SESAM)
2. Kommunikation / Sozialkompetenz / Managementkompetenz
3. Information und Medien
4. Hochschuldidaktik / Wissenserwerb / Wissensvermittlung

Die Zusammenführung des derzeit zweiten und dritten Angebotsbereichs, also von Kommunikation und Sozialkompetenz, zu einem einzigen Komplex impliziert keine Reduzierung, sondern ermöglicht die inhaltliche Ausrichtung im Sinne des Multiliteralitätskonzeptes.

Eine Differenzierung erfolgt dann, indem jeder Angebotsbereich nach drei Zielkontexten untergliedert wird. Damit können Ziele präziser erfasst und Inhalte besser konturiert werden. D. h. in jedem Angebotsbereich wird es Kurse geben, die „studienbezogenen und wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen“, „berufsbezogenen Kompetenzen“ oder „selbstlernbezogenen Kompetenzen“ zugeordnet werden (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1** Matrix von Angebots- und Kompetenzbereichen

Angebotsbereiche	Schlüsselkompetenzen	Veranstaltungen (exemplarisch)
<b>Fremdsprachen / Fachfremdsprachen/ Deutsch-als-Fremdsprache/ Selbstlernzentrum (SESAM)</b>	studienbezogene und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen	Fremdsprachen und Fachfremdsprachen im Studium
	berufsbezogene Kompetenzen	Fremdsprachen und Fachfremdsprachen im Beruf
	selbstlernbezogene Kompetenzen	SESAM Tandem
<b>Kommunikation/ Sozialkompetenz/ Managementkompetenz</b>	studienbezogene und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen	Kommunikation, Sozialkompetenz, Managementkompetenz im Studium
	berufsbezogene Kompetenzen	Kommunikation, Sozialkompetenz, Managementkompetenz im Beruf
	selbstlernbezogene Kompetenzen	peer-to-peer-Schreibberatung
<b>Information und Medien</b>	studienbezogene und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen	Studienbezogene Kompetenzen im Bereich Medien und Information
	berufsbezogene Kompetenzen	Berufsbezogene Kompetenzen im Bereich Medien und Information
	selbstlernbezogene Kompetenzen	peer-to-peer-Tutorien
<b>Hochschuldidaktik/ Wissenserwerb/ Wissensvermittlung</b>	studienbezogene und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen	Didaktische Kompetenzen im Studium
	berufsbezogene Kompetenzen	Didaktische Kompetenzen im Beruf
	selbstlernbezogene Kompetenzen	Mentoring-Programme

Quelle: Eigene Darstellung



Das Lernen in den einzelnen Angebotsbereichen erfolgt also entweder mit dem Ziel der Unterstützung des Fachstudiums bzw. des Ausbaus der Studierfähigkeit (Kontext „Studium“) oder mit dem Ziel der Entwicklung besonderer Kompetenzen für den Beruf (Kontext „Beruf“), die nicht im engeren Sinne Fachkompetenzen sind, oder schließlich mit dem Ziel, Kompetenzen zu entwickeln, um im Verlauf des Berufslebens flexibel auf neue Situationen reagieren und sich selbstständig weiterbilden zu können (Kontext „Lebenslanges Lernen“). Die Medien des Handelns und Kommunizierens können dabei eine unterschiedliche Gewichtung haben.

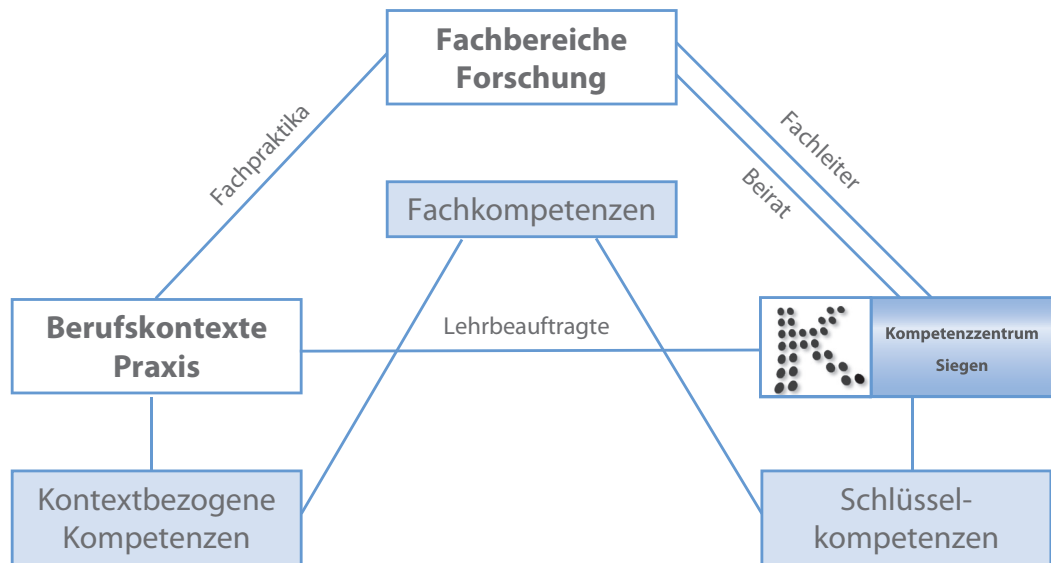
Die Funktion der Matrix ist es, durch die Dreiteilung in jedem Angebotsbereich zu einer höheren Transparenz des Angebots beizutragen und zu verdeutlichen, warum scheinbar ähnliche Kurse – wie beispielsweise Angebote zum interkulturellen Lernen – sinnvollerweise an verschiedenen Stellen im Programm des Kompetenzzentrums der Universität Siegen verortet sind. Dabei hat die Matrix eine interne evaluative Funktion, indem sie aufzeigt, in welchen Bereichen das Angebot noch ergänzt werden kann.

Ein wünschenswerter Effekt der neuen Aufteilung und expliziten Ergänzung der zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen ist die Tatsache, dass Angebote, die nicht in der Form eines regulären Kurses erscheinen, über den ausgewiesenen Selbstlernbereich optimal integriert werden. Dies gilt beispielsweise für die peer-to-peer-Angebote wie die Schreibberatung oder für das Selbstlernzentrum.

Der Bereich der Hochschuldidaktik wird ferner zum integrierten Bestandteil des Gesamtkonzeptes, da hier Kurse zum Ausbau von didaktischen Kompetenzen im Studium eingefügt werden können oder umgekehrt Lehrende befähigt werden, didaktische Kompetenzen bei den Studierenden zu entwickeln.

Weiterhin dient die Matrix der Qualitätssicherung bei der Einwerbung von Lehraufträgen. Lehrbeauftragte werden veranlasst, nicht nur einen bestimmten Inhalt für die Zielgruppe der Studierenden zu vermitteln, sondern diesen Inhalt im Hinblick auf den jeweiligen Kontext zu überdenken, zielgruppenspezifisch zu vermitteln, den Studierenden kontextzentrierte Aufgaben zu stellen und die Leistungen der Studierenden nicht nur theoriegeleitet, sondern auch kontextorientiert zu beurteilen. Die Angebotsbereiche wurden in Anlehnung an die Dreiteilung der Kompetenzbereiche zusammen mit den Fachleitungen im Detail schriftlich beschrieben. In Kombination mit diesen präzisen Beschreibungen der Angebotsbereiche sollen die Lehrbeauftragten nun in einem hieran angepassten Formblatt ihre Ziele deutlicher auf die Angebotsstruktur hin ausrichten. Um die Arbeit mit den Lehrbeauftragten zu optimieren, wird parallel zur Kursevaluation durch die Studierenden eine Evaluation durch die Lehrenden durchgeführt. Die Ergebnisse sollen der Qualitätsentwicklung dienen.

#### 4.4 Einbettung in die gesamtuniversitäre Perspektive



Im Folgenden wird dargestellt, wie das Kompetenzmodell in die Strukturen der Universität Siegen zu integrieren ist. Das Zusammenspiel von Fachbereichen und Kompetenzzentrum wird in Abbildung 15 veranschaulicht:

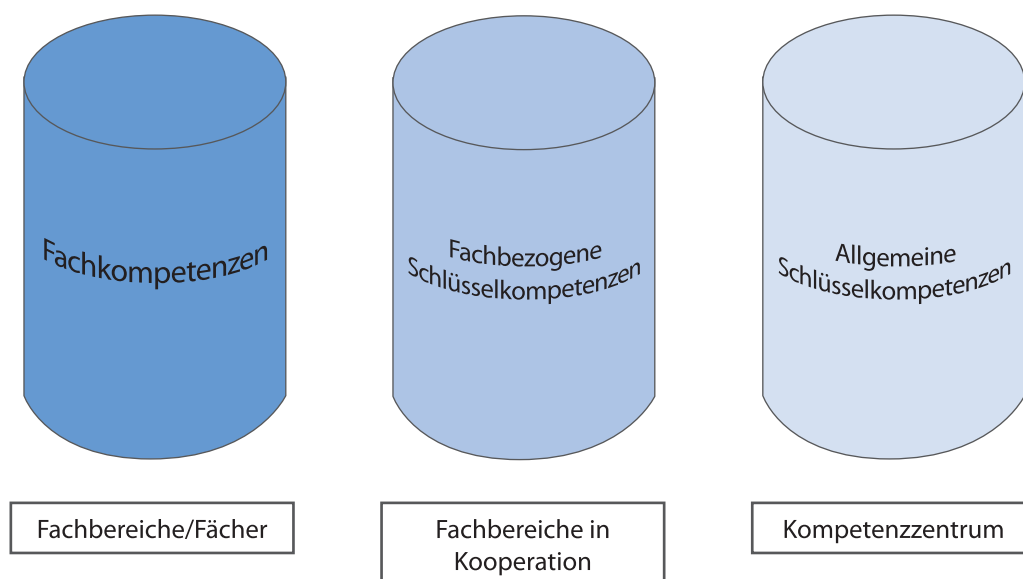
**Abbildung 15 Fachbereiche und Kompetenzzentrum der Universität Siegen**

Fachkompetenzen erlangen die Studierenden im Fachstudium, also in ihren Fachbereichen, in denen sie ebenfalls einen Forschungskontext vorfinden. Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen ist dagegen Aufgabe des Kompetenzzentrums. Schlüsselkompetenzen umfassen allgemeine und für Studierende verschiedener Fachrichtungen gleichermaßen sinnvolle Kompetenzen in Bereichen wie Sprachen, Kommunikation, Wissenschaftspropädeutik, Management oder Medien.

Schließlich sind bestimmte Kompetenzen weder unmittelbar unter Fach- noch unter allgemeine Schlüsselkompetenzen zu subsumieren. Ich bezeichne diesen Bereich als „Fachbezogene Schlüsselkompetenzen“<sup>9</sup>. Kurse in diesem Bereich verlangen aus inhaltlichen Gründen nach einer Anbindung an die Fächer. Fachbezogene Schlüsselkompetenzen sind beispielsweise spezifische Präsentationsmethoden, die in einem Fach bevorzugt werden (z. B. Modellbau), im Gegensatz zu grundsätzlichen Kompetenzen in der Anwendung von Präsentationsmedien oder Kompetenzen der Teamorganisation in interdisziplinären Gruppen. Fachbezogene Schlüsselkompetenzen können auch mathematische Grundkenntnisse in naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen oder

<sup>9</sup> Eine entsprechende Aufteilung wurde auch an der Universität Halle-Wittenberg 2004 vom Akademischen Senat vorgelegt. Es wird zwischen allgemeinen und fachspezifischen Schlüsselqualifikationen unterschieden.

ganz spezifische Fachsprachenkurse sein. Hier ist denkbar, dass die Kurse von mehreren Fachbereichen in Kooperation angeboten werden. Als Schaubild lässt sich diese Aufteilung wie in Ab-



bildung 16 darstellen:

**Abbildung 16** Kompetenzen und Verantwortlichkeiten

Während also in der Lehre der einzelnen Studiengänge der Fachbereiche die fachwissenschaftliche Entwicklung von Fachkompetenzen erfolgt, ergänzt das Kompetenzzentrum dies durch einen zweiten Zugriff auf die spezifischen Studien- und Berufszusammenhänge. Die Fachleitungen und der Beirat mit Vertreter/innen aller Disziplinen unterstützen das Kompetenzzentrum bei der Entwicklung einzelner Programmbereiche und der Bestimmung grundlegender Kompetenzen, die gerade im Hinblick auf einen fachlich heterogenen Adressatenkreis sinnvoll sind. Durch die über die Fachleitungen gewährleistete wissenschaftliche Absicherung der Angebote und ihre Ausrichtung an empirisch fundierten Standards und durch die Bündelung in einem Kompetenzzentrum wird eine hohe Kohärenz von Einzelkursen in einem in sich schlüssigen und progressionsorientierten Kursverbund gewährleistet. Dies stellt das grundlegende Qualitätsmerkmal eines zentralen Kompetenzzentrums dar, das auch nach außen kommuniziert und somit zu einem Profilmerkmal der Lehre an der Universität Siegen werden kann.

## 4.5 Literatur

- Altrichter, Herbert / Lobenwein, Waltraud 1999:** Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una / Hansmann Wilfried (Hrsg.) 1999: Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag: S. 169-196.
- Bach, Gerhard 2007:** Multiliteralität und der europäische Bildungsauftrag. In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz / Viebrock, Britta (Hrsg.) 2007: Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Frankfurt/Main: Lang: S. 23-34.

- Brügelmann, Hans 2007:** Wie können Novizen lernen, was Könnern nicht wissen? Zur notwendigen Illusion der Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen. In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen - KoSi (Hrsg.) 2001: Das Kompetenzzentrum der Universität Siegen. Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung. Siegen: UniPrint: S. 19-32.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001:** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Grotjahn, Rüdiger 2005:** Subjektmodelle: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16/1: S. 23-56.
- Hering, Sabine 2007:** Allgemeine Überlegungen zum Kompetenzbegriff und zur Funktion eines Kompetenzzentrums. In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen - KoSi (Hrsg.) 2001: Das Kompetenzzentrum der Universität Siegen. Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung. Siegen: UniPrint: S. 9-17.
- Holzkamp, Klaus 1991:** Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27: S. 5-22.
- Koller, Hans-Christoph 2005:** Bildung (an) der Universität. Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, Andrea / Sanders, Olaf (Hrsg.) 2005: Bildung der Universität: Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript: S. 79-100.
- Mutzeck, Wolfgang 1999:** Kooperative Beratung als Ansatz und Methode zur subjektbezogenen Professionalisierung. In: Dirks, Una / Hansmann Wilfried (Hrsg.) 1999: Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag: S. 231-251.
- OECD 2005:** DeSeCo-Projekt, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online unter <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>, abgerufen am 01.03.2010.
- Schnell, Ralf 2007:** Ein Wunsch wird Wirklichkeit. In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen - KoSi (Hrsg.) 2001: Das Kompetenzzentrum der Universität Siegen. Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung. Siegen: UniPrint: S. 5-7.
- Stern, Elsbeth 2006:** Inhalt statt Methode. In: Die Zeit vom 20.4.2006: S. 17.
- Straka, Gerald A. / Macke, Gerd 2002:** Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster u. a.: Waxmann.
- Zydati, Wolfgang 2005:** Bildungsstandards und Kompetenzen im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. Frankfurt/Main: Peter Lang.

## 5 Service Learning als kompetenzförderndes Profilelement

Hermann G. Ebner / Carla Gellert

### 5.1 Einleitung

Deutsche Hochschulen stehen nicht erst seit der vor mehr als zehn Jahren beschlossenen Bologna-Reform und der damit verbundenen Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse vor großen Herausforderungen. Sie sollen ihren Studierenden einerseits ein fundiertes Fachwissen vermitteln und ihnen darüber hinaus auch den Erwerb von Praxiserfahrungen und Schlüsselkompetenzen („Soft Skills“), wie z. B. sozialer Kompetenz, ermöglichen. Dies gelingt bislang nicht immer zur Zufriedenheit der späteren Arbeitgeber. So schreibt die DIHK in einem Bericht von 2004: „Immer wieder werden aus den Unternehmen Klagen laut, dass Hochschulabsolventen nicht die erforderlichen Qualifikationen mitbringen, um erfolgreich den Übergang ins Berufsleben in der Wirtschaft zu finden und den hohen Anforderungen gerecht zu werden“ (DIHK 2004: S. 2). Die heutige Arbeitswelt erfordere zunehmend die Fähigkeit, sich flexibel auf neue Situationen einstellen zu können, komplexe Zusammenhänge zu verstehen sowie Problemlösungen erarbeiten zu können. Um eine diesen Anforderungen entsprechende „Employability“ der Absolventen sicherzustellen, sollen die Hochschulen zügiger und praxisnäher ausbilden. Darüber hinaus wird von Arbeitgeberseite häufig auch ein außeruniversitäres Engagement der Studierenden erwartet, denn – so die Annahme – die Übernahme von Verantwortung in Vereinen oder Initiativen trägt zum Erwerb relevanter Soft Skills, wie Team- oder Kommunikationsfähigkeit, bei. Diese Erwartungen werden – nicht erst seit der Finanz- und Wirtschaftskrise – ergänzt durch die Forderung, Universitäten sollten ein neues Selbstverständnis entwickeln: Sie sollen sich noch klarer als ein Teil der Gesellschaft definieren und ihre Studierenden zu verantwortungsvoll handelnden Führungskräften ausbilden.

Die Hochschulen sehen es als ihre Aufgabe, sich verstärkt für die Weiterentwicklung der akademischen Lehre und deren Bedingungen einzusetzen. Dabei geht es unter anderem um die Frage, wie Studierende ermutigt werden können, sich für gesellschaftliche Belange zu engagieren, Probleme zu identifizieren und Verantwortung zu übernehmen. Ein Konzept, das geeignet erscheint, hierzu angemessene Antworten zu liefern, ist ein Lehr/Lern-Arrangement, das als „Service Learning“ (SL) bezeichnet wird. Mit den nachfolgenden Ausführungen werden dieses Konzept und dessen Umsetzung an der Universität Mannheim beschrieben.

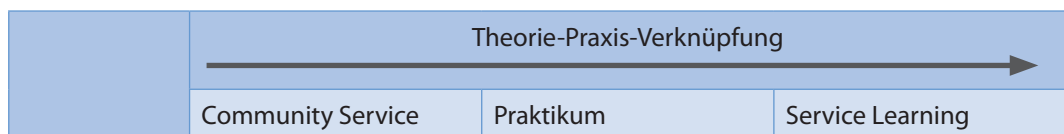
### 5.2 Service Learning: Konzeptuelle Grundlagen und Effekte

#### 5.2.1 Begriffliche Klärungen

Service Learning, auch „Lernen durch Verantwortung“ oder „Bildung durch Engagement“ genannt, ist ein Lehr/Lern-Arrangement, das darauf orientiert ist, akademische Lehre mit praktischer Anwendung zu verknüpfen: „At its core, service-learning is about creating opportunities for students to apply theory they learn in the classroom to real-world problems and real-world need.“ (Kenwort-

hy-U'Ren & Peterson 2005: S. 272). Im Unterschied dazu bezeichnet „Community Service“ eine ehrenamtliche Tätigkeit im sozialen Bereich, die nicht mit akademischen Inhalten verbunden ist und nicht zwingend mit dem Studienfach des oder der Studierenden in Verbindung stehen muss; hier kann beispielsweise eine Sport-Studentin im Pflegeheim vorlesen. Bei einem Praktikum hingegen besteht in der Regel ein Fachbezug zum Studium, jedoch steht die Anwendung der Studieninhalte oder die gezielte Reflexion der erworbenen Erfahrungen weniger im Vordergrund als beim Service Learning (vgl. Abbildung 17).

**Abbildung 17** Ausmaß der Theorie-Praxis-Verknüpfung



nach: Baltes/Hofer/Sliwka 2007: S. 19.

Weitere Präzisierungen des Konzepts Service Learning (SL) an Hochschulen betreffen die folgenden Merkmale:

- Mit SL wird eine organisierte Dienstleistung für die Gemeinschaft, für eine öffentliche Einrichtung erbracht;
- mit dieser Dienstleistung wird einem Bedarf der Gemeinschaft entsprochen;
- SL ist in das Lehrprogramm der Hochschule integriert;
- die Studierenden reflektieren in strukturierter Weise ihre im Rahmen des SL erworbenen Erfahrungen.

Darüber hinaus heben sich SL-Veranstaltungen häufig von anderen dadurch ab, dass zu Beginn des Semesters Kooperationspartner aus der Stadt oder Gemeinde ihren Bedarf kommunizieren, gemeinsam mit den Studierenden Projektziele formulieren (Reinmuth/Saß/Lauble 2007) und den „Service“ planen. In vielen Fällen wird das Veranstaltungsende mit einer akademischen Würdigung der Arbeitsleistungen und Projektergebnisse verbunden.

## 5.2.2 Herkunft

Service Learning gehört seit den 1980er Jahren zum Bestandteil der Lehre an US-amerikanischen Universitäten und Colleges. Dem Service Learning liegen Überlegungen John Deweys (1856-1952) zugrunde, wonach Erfahrung und Reflexion dieser Erfahrung zentrale Medien des Lernens sind. In seiner 1916 erschienenen Publikation „Democracy and Education“ forderte John Dewey, dass sich Bildungseinrichtungen öffnen und mit der Gesellschaft vernetzen sollten: „[...] the school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place apart to learn lessons“. Die Tradition an amerikanischen Universitäten, dass sich Studierende in ihrer Gemeinschaft engagieren und das Privileg universitärer Ausbildung teilen, dürfte dort dazu beigetragen haben, dass Service Learning weite Verbreitung gefunden hat und zum festen Bestandteil an vielen Hochschulen geworden ist.

Auf der Basis der über 30-jährigen Erfahrung mit Service Learning sind in den USA Prinzipien für Service Learning formuliert worden. So hat die Fachzeitschrift „The Michigan Journal of Community Service Learning“ im Jahr 2001 „Principles of Good Practice for Service Learning Pedagogy“ veröffentlicht. Unter anderem wird darauf hingewiesen, dass

- die akademische Würdigung (Bescheinigung und ggf. Bewertung der Studienleistung) auf das Lernen zu beziehen sei und nicht für den Service vergeben werde;
- der wissenschaftliche Anspruch nicht vernachlässigt werden dürfe;
- Lernziele zu Beginn festgelegt werden müssen;
- es Qualitätskriterien für die Auswahl der Kooperationspartner und des Service geben müsse;
- die Studierenden auf ihren Service vorbereitet werden müssen;
- ein Umdenken bei der pädagogischen Funktion der Lehrenden stattfinden müsse.

### 5.2.3 Wirkungen von Service Learning

In der einschlägigen Fachliteratur wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass sich durch Service Learning Vorteile sowohl für die Studierenden als auch für die Kooperationspartner ergeben. Ferner findet man die Annahme, dass die beteiligten Hochschulen und die Lehrenden durch Service Learning neue Impulse erhalten (Driscoll/Holland/Gelmon/Kerrigan 1996).

Allerdings liefern empirische Untersuchungen hierzu, die bisher hauptsächlich an amerikanischen Hochschulen durchgeführt wurden, uneinheitliche Ergebnisse. Die eher diffuse Befundlage kann damit zusammenhängen, dass in der Regel keine systematische Evaluation der Service-Learning-Veranstaltungen stattfindet, unterschiedliche Qualitätsstandards zugrunde gelegt und/oder wenig kompatible Messinstrumente eingesetzt werden. Und selbstverständlich spiegeln die Ergebnisse auch die variierende Güte der in den Studien berücksichtigten SL-Veranstaltungen wider (Reinmuth et al. 2007; Eyler/Giles 1999).

#### Studierende

Im Hinblick auf die akademische Lehre finden sich in mehreren Studien Hinweise für positive Wirkungen des Service Learning. Studierende in SL-Veranstaltungen sind laut einer Untersuchung von Berson und Younkin (1998) mit dem Kurs als Ganzes, der Lehrperson, den zu erfüllenden Aufgaben und den erhaltenen Noten zufriedener als Studierende anderer Veranstaltungen. Zudem ist ihr Interesse an den Lehrinhalten höher (Glenwick/Chabot 1991).

Eyler und Giles (1999: S. 68) beurteilen Service Learning positiv, obwohl bei den daran beteiligten Studierendengruppen nicht in allen Bereichen die besseren Testergebnisse gefunden werden: „Service learning students may not always perform better on tests of information recall at the end of a semester [...] but they may gain a greater depth of understanding and a greater ability to apply what they learn.“ Diese verbesserte Fähigkeit, erlerntes Wissen zu verarbeiten und in der Praxis anzuwenden, bescheinigen auch andere Autoren. Als Ergebnis seiner auf Selbstauskünften von insgesamt 116 Studierenden basierenden Studie berichtet Reinders (im Druck), dass 31 Prozent der Studierenden, die eine herkömmliche Veranstaltungsform besucht hatten, der Ansicht waren, einen guten Überblick über das Fachgebiet erworben zu haben. Von den Teilnehmern an einer SL-Veranstaltung vertraten hingegen 76 Prozent diese Auffassung.

Einige Autoren sehen Vorteile des Service Learning auch dort, wo es darum geht, die Studierenden bei der Entwicklung komplexer Denkstrukturen zu unterstützen (Batchelder/Root 1994). Angelidis, Ibrahim und Tomic (2004) führen dazu aus:

„As they [the students] face complex real-world problems, students are compelled to think critically, and are expected to develop creative solutions in a relatively short time. They are required to identify ways to find new resources, or to apply the existing ones in a more effective and efficient manner. They gain first-hand experience with the complexities and subtleties of organizational problems, issues, and opportunities. Many issues, which are normally discussed only in a classroom setting, are uncovered and examined.“

Die Bearbeitung einer authentischen Fragestellung trägt nach Erfahrungen der Lehrenden an der Universität Mannheim dazu bei, dass die Studierenden die Arbeit motiviert ausführen, da sich diese auch den Kooperationspartnern verpflichtet fühlen und daher qualitativ gute Arbeit leisten möchten.

Auch der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen (Soft Skills) wird durch Service Learning gefördert. Auf der Ebene der Methodenkompetenz verbessern sich u. a. die Fähigkeit des Projektmanagements sowie des Zeit- und Selbstmanagements, die Analyse- und Transferfähigkeit, das kritische Denken sowie die Problemlösefähigkeit. Im Hinblick auf die Sozialkompetenz lassen sich positive Effekte bei den Kommunikations-, der Team- und Konfliktfähigkeit als auch bei der interkulturellen Kompetenz feststellen. Positive Auswirkungen finden sich auch bei Selbstkompetenz wie Durchhaltevermögen, Flexibilität, Motivation und Zuverlässigkeit (Astin/Sax 1998; Eyller/Giles 1999).

Durch den Service, also die Lösung eines auf einen konkreten Bedarf beruhenden Problems, können die Studierenden für gesellschaftliche Probleme in ihrer Gesellschaft sensibilisiert werden und Selbstwirksamkeit erfahren: Sie können zu einer Verbesserung beitragen, ein Problem beheben und somit eine Veränderung in der Gesellschaft bewirken.

Allerdings gibt es uneinheitliche Ergebnisse in Bezug auf ein späteres bürgerschaftliches Engagement der Studierenden über das Service Learning hinaus. Denson, Vogelsang und Saenz (2005) konnten keine Nachhaltigkeit bezogen auf zukünftiges gesellschaftliches und politisches Engagement nach dem Studium erkennen. Auch Barlow (2001) stellt fest: „Service-learning programs, particularly at the university level, have little demonstrable value in increasing students' engagement with or commitment to their communities.“ Dagegen berichtet Sax (2004), dass der Service das zivilgesellschaftliche Bewusstsein schärfe und die damit einhergehenden Attribute wie freiwilliges Engagement, Bereitschaft, sich für andere Menschen und für die Umwelt einzusetzen, sowie die Herausbildung bzw. Beachtung sozialer Werte und Normen fördere.

Weitere Entwicklungen, die mit Service Learning einhergehen können, sind die Veränderung von Einstellungen, Stereotypen und Vorurteilen gegenüber bestimmten Personengruppen (Eyller/Giles 1999).

### Kooperationspartner

Neben den Studierenden können auch die Kooperationspartner von der Zusammenarbeit mit der Hochschule profitieren: Sie bekommen Hilfe für einen konkreten Bedarf. Gemeinnützigen Institutionen oder Schulen fehlen oftmals die Ressourcen, um diesen Bedarf selbst zu decken. Die Studierenden können den Partnern neben ihrer Zeit und ihrem Fachwissen, das auf die Lösung der Probleme bezogen ist, auch neue Impulse und Ideen liefern. Anhand der zu Beginn der Ver-



anstellung von beiden Seiten festgelegten Zielvereinbarungen werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass das Projekt nicht nur für die Studierenden sinnvoll und durchführbar ist, sondern auch den Kooperationspartnern den erhofften Mehrwert bringt. Da der studentische Service von einer Lehrperson begleitet wird, steht den Studierenden, aber auch den Kooperationspartnern bei inhaltlichen Fragen oder Problemen ein kompetenter Ansprechpartner zur Seite (Baltès/Frotscher 2007).

### Lehrende

Für Lehrende unterscheidet sich Service Learning deutlich von traditionellen Lehrveranstaltungen: Sie müssen im Vorfeld nach passenden Kooperationspartnern in gemeinnützigen Einrichtungen und Organisationen suchen, mit ihnen das konkrete Projekt für die Service-Phase besprechen und sich auf eine veränderte Rolle einlassen, in der sie für die Studierenden eher als Coach fungieren. Trotz des möglichen Mehraufwands empfinden es viele Lehrende an der Universität Mannheim als reizvoll, Service Learning auszuprobieren, und berichten danach positiv über ihre Erfahrungen. Insbesondere nehmen sie die Arbeit mit den Studierenden als sehr positiv wahr, da sich diese gezielt für die Veranstaltung mit einer Service-Komponente entschieden haben und daher in der Regel motivierter sind. Nicht zuletzt können die Lehrenden im Rahmen der Praxisprojekte unter Umständen neue Impulse für ihre Forschung erhalten (Driscoll et al. 1996) oder Themen für weitere Projekte oder Abschlussarbeiten generieren.

### Hochschule

Service Learning ist für Hochschulen eine Möglichkeit, sich mit der Gesellschaft zu vernetzen sowie ihr Wissen und Know-how zu teilen. Oftmals als „Elfenbeinturm“ wahrgenommen, können sich die Universitäten durch Service Learning öffnen und über die Bearbeitung von Problemen aktiver Teil ihrer Gemeinde („Community“) werden. Hierdurch können sich nachhaltige Partnerschaften mit gemeinnützigen Institutionen oder Schulen etablieren. Des Weiteren kann Service Learning auch zu einem Wettbewerbsvorteil für Hochschulen werden, da sie demonstrieren, dass sie offen für neue Lehr/Lern-Formate sind und ihre Studierenden mit gesellschaftlichen Bedarfen konfrontieren. Die Hochschulen können ihr Service-Learning-Engagement kommunizieren und die Öffentlichkeit auf dieses Engagement aufmerksam machen und dafür interessieren.

## 5.3 Service Learning in Deutschland

In Deutschland ist Service Learning (noch) nicht sehr weit verbreitet. Es gibt jedoch seit mehreren Jahren eine kleine Anzahl an Universitäten, die Service Learning durchführen oder Community-Service ihrer Studierenden fördern (beispielsweise im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen). Vorreiter in der Umsetzung des Service Learning sind die Universitäten Duisburg-Essen, Mannheim und Würzburg. Hier werden seit mehreren Jahren Service-Learning-Veranstaltungen, die den oben genannten Merkmalen entsprechen, realisiert. Weitere Hochschulen, die Service Learning inzwischen in ihr Studienangebot aufgenommen haben, sind die Universitäten Augsburg, Erfurt, Halle-Wittenberg und Lüneburg, die Universität des Saarlandes sowie die Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg.

Um dem Service Learning in Deutschland zu mehr Bekanntheit zu verhelfen und mehr Gewicht zu verleihen, haben sich die Universitäten Duisburg-Essen, Mannheim, Lüneburg und Würzburg, die Universität des Saarlandes sowie die Universität und die Fachhochschule Erfurt im März

2009 zum Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ zusammengeschlossen. Entsprechend dem US-amerikanischen Vorbild „Campus Compact“, das ein Zusammenschluss von mehr als 1.100 US-Hochschulen ist, haben die Hochschulleitungen der vier Gründungsuniversitäten die Mitgliedschaft feierlich ratifiziert. Mit dem Netzwerk ist das Ziel verbunden, gesellschaftliche Verantwortung von und an Hochschulen zu fördern. Dies kann durch Service Learning, Community Service oder andere Formen des bürgerschaftlichen Engagements von Studierenden erfolgen. Durch das Netzwerk soll eine Plattform zum Austausch von Erfahrungen in der Umsetzung dieser Konzepte und von Best-Practice-Beispielen entstehen.

### 5.3.1 Service Learning an der Universität Mannheim

Die Universität Mannheim gehört zu den ersten Hochschulen in Deutschland, die Service Learning in die Lehre einbezogen hat. Im Jahr 2003 hatte die Freudenberg Stiftung Will Holton, Professor für Soziologie an der Northeastern University Boston, eingeladen, um Service Learning vorzustellen und über seine Erfahrungen zu berichten. Manfred Hofer, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim, griff die Idee auf und bot in seinem Seminar „Neuere Pädagogisch-psychologische Interventionsmethoden“ Service Learning zum ersten Mal an. In Kooperation mit einer Grundschule und einer Hauptschule in einem Mannheimer Stadtteil mit hohem Migrantenanteil sollten die Studierenden Streitschlichter sowie Lese- und Hausaufgabenhelfer ausbilden. Einige Studierende aus dieser Gruppe setzten ihr Engagement für Service Learning über die Veranstaltung hinaus fort und gründeten die Initiative „CampusAktiv“. Mit diesem Zusammenschluss wollen sie – ihrem Motto „Studieren kann so schön sein“ gemäß – weitere Lehrende auf Service Learning aufmerksam machen und die Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen unterstützen.

Im Jahr 2006 entschied das Rektorat der Universität Mannheim, eine Stelle zur Koordination von Service-Learning-Aktivitäten einzurichten, um damit die Institutionalisierung dieses Lehr/Lern-Konzepts zu fördern. Insbesondere ist es Aufgabe der Koordinationsstelle, zentraler Ansprechpartner für Service Learning zu sein, Lehrende zu beraten, geeignete Kooperationspartner zu identifizieren, bei der Organisation der Veranstaltungen zu assistieren und die Veranstaltungen zu evaluieren. In 2007 fand an der Universität Mannheim die erste nationale Tagung zu Service Learning an Hochschulen statt. Ebenfalls im Jahr 2007 erhielt Professor Hofer gemeinsam mit „CampusAktiv“ den „Certified Carter Partnership Award“ der Jimmy und Rosalynn Carter Stiftung als Anerkennung für die vorbildliche Umsetzung von Service Learning und Vernetzung mit der Stadt Mannheim. 2008 ehrte der Oberbürgermeister der Stadt Mannheim, Dr. Peter Kurz, die Universität für Service Learning und die Förderung des ehrenamtlichen Engagements der Studierenden. Im selben Jahr wurde eine wissenschaftliche Mitarbeiterin vom Lehrstuhl Public & Non-profit Management der Universität Mannheim mit dem Landeslehrpreis Baden-Württemberg für ihre Service-Learning-Veranstaltung ausgezeichnet. Im Oktober 2009 war die Universität Mannheim aufgrund ihrer Service-Learning-Aktivitäten „Ausgewählter Ort“ im Rahmen des Wettbewerbs „365 Orte im Land der Ideen“.

#### Institutionalisierung von Service Learning an der Universität Mannheim

Um Service Learning zu einem festen Bestandteil der universitären Lehre werden zu lassen und dauerhaft zu etablieren, erscheint es zweckmäßig, bestimmte Strukturen und Anerkennungssysteme aufzubauen. An der Universität Mannheim sind neben der oben erwähnten Einrichtung einer

Koordinationsstelle für Service Learning (die es in Deutschland sonst nur noch an der Universität Duisburg-Essen gibt) weitere Maßnahmen eingeleitet und umgesetzt worden, um das Ziel der Institutionalisierung zu erreichen:

- Die Universitätsleitung unterstützt Service Learning;
- Service Learning fällt in den Zuständigkeitsbereich des Prorektors Studium und Lehre und ist ein Referat der Stabsstelle Studium und Lehre;
- Im Leitbild der Universität Mannheim ist „[...] die Heranbildung von Führungskräften in Wirtschaft, Gesellschaft und in der Wissenschaft“ als Ziel verankert. Dies geschieht mit einer bestimmten Ausrichtung: „Neben der Vermittlung von Fachwissen legt die Universität Mannheim besonderen Wert auf das Bewusstsein für übergreifende Zusammenhänge und die gesellschaftliche Verantwortung von Führungskräften und Wissenschaftlern.“ Ein solches Leitbild gilt als Grundlage für eine erfolgreiche Institutionalisierung von Service Learning (Adloff 2001).
- Service Learning findet auch im Struktur- und Entwicklungsplan Berücksichtigung: „Mit dem im Leitbild formulierten Anspruch, verantwortungsbewusste Führungskräfte für Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft auszubilden, werden besondere überfachliche Qualifikationen zur verantwortlichen Umsetzung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens angesprochen. Den Studierenden soll ein Bewusstsein für die zunehmenden Wechselwirkungen zwischen ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen vermittelt werden. Dies geschieht durch den Erwerb von fachübergreifenden sozialen Kompetenzen, die für die Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung gewinnen. Studierenden soll Gelegenheit zu sozialem Engagement gegeben werden. Dies geschieht durch die Lehrform des Service Learning, bei der die Vermittlung von Wissen mit der Lösung von Problemen im universitären Umfeld verknüpft wird, und durch Praktika in entsprechenden Unternehmensabteilungen. [...] Die Universität möchte den Studierenden ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft bewusst machen, die Gesellschaft unterstützen und die Universität stärker in ihr Umfeld einbinden. Die Universität legt neben einer guten fachlichen Ausbildung ausdrücklich Wert auf die Entwicklung von Eigeninitiative und Selbständigkeit. Daher strebt sie danach, sich durch institutionelle Förderung des studentischen Engagements sowie durch die breite Ermöglichung von Auslandsaufenthalten während des Studiums ein weiteres Alleinstellungsmerkmal im Bereich der Lehre zu sichern.“
- In manchen Studiengängen gehört Service Learning zum Wahlangebot: Beispielsweise können die Studierenden des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik entscheiden, ob sie Unternehmensethik oder Service Learning belegen.
- In der Regel finden am Ende des Semesters feierliche Abschlussveranstaltungen für die Studierenden, Lehrenden und Kooperationspartner statt, bei denen die Studierenden ihre Projektergebnisse präsentieren und Teilnahmezertifikate erhalten.
- Für Lehrende wird jährlich ein mit 1.500 € dotierter Service-Learning-Lehrpreis ausgeschrieben.
- Regelmäßig erscheinen im „Forum“, dem Magazin der Universität Mannheim, Beiträge über die aktuellen Service-Learning-Veranstaltungen. Auch die lokale und überregionale Tageszeitungen und Medien berichten über die Aktivitäten.

#### Aktuelle Beispiele für Service Learning an der Universität Mannheim

Derzeit finden Service-Learning-Veranstaltungen an allen Fakultäten der Universität Mannheim statt. Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch einige Projekte angeführt, um einen Überblick über die Vielfältigkeit der Anwendung und Umsetzung von Service Learning zu geben.

**Tabelle 2** Beispiele für Service Learning an der Universität Mannheim

Fach	Beispiele
<b>Betriebswirtschaftslehre</b>	Studierende nehmen die Bilanzen von Gemeindeorganisationen unter die Lupe und zeigen auf, wie Mittel besser verteilt werden können.
	Studierende behandeln im Seminar Prinzipien von Marketing und Fundraising und entwerfen im Service ein Marketingkonzept für einen Jugendtreff.
	Im Bereich „Public und Nonprofit Management“ entwickeln die Studierenden ein Marketingkonzept für die Lebenshilfe Mannheim.
<b>Geschichte</b>	Die Studierenden behandeln abendländische Orientdarstellungen im Zeitalter der Kreuzzüge und gestalten einen Projekttag „Kreuzzüge und Orientdarstellungen“ für deutsche und türkische Grundschulkinder.
<b>Informatik</b>	Studierende entwickeln eine Datenbank für Bibliotheken und bieten Informatikkurse in Jugendtreffs an.
<b>Psychologie/Erziehungswissenschaft</b>	Die Studierenden entwickeln ein Motivationstraining für lernschwache Schüler und Schülerinnen.
	Im Bereich der „Pädagogischen Psychologie“ werden Lernstrategien für Mannheimer Gymnasiasten zur besseren Bewältigung von Hausaufgaben erarbeitet und für Erzieherinnen wird ein Workshop zur Prävention der Lese- und Rechtschreibschwäche konzipiert.
	Im Fach „Wirtschaftspsychologie“ wird ein Konzept erstellt, bei dem es darum geht, bei Jugendlichen den überlegten Umgang mit Geld und die Schuldenprävention zu fördern. Das Programm ist auf mehrere Semester angelegt, wobei eigene Studien durchgeführt und entwickelte Schulungskonzepte realisiert werden.
<b>Rechtswissenschaft</b>	Die Studierenden entwerfen eine Broschüre und bieten eine Fortbildung zum neuen Kinderrecht für Kinder- und Jugendvereine an.
<b>Sozialwissenschaften</b>	Studierende leisten Service in einem Migrationszentrum.
<b>Wirtschaftspädagogik</b>	Studierende entwickeln und realisieren ein Trainings- und Coachingprogramm zur Unterstützung von Hauptschülerinnen und -schülern bei der Berufswahl.

Quelle: Eigene Darstellung.

## 5.4 Zukunftsaufgaben

Um Service Learning als Lehr/Lern-Konzept weiter zu etablieren, bedarf es der Belege, dass Veranstaltungen nach diesem Konzept tatsächlich geeignet sind, die damit verbundenen Erwartungen zu erfüllen. An solchen Nachweisen der Wirksamkeit und an Prüfungen sonstiger Wirkungen mangelt es bislang, und dies sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

Um hier voranzukommen, wird es erforderlich sein, präzise Ergebnisvorstellungen für die jeweiligen Ergebnisdimensionen zu entwickeln. Das bedeutet, dass in prüfbarer Weise beschrieben werden muss, welche Effekte bei Studierenden (auf fachlicher/überfachlicher Ebene), bei den externen Partnern und auf der Seite der Universität erwartet werden.

In diesem Zusammenhang wird es darüber hinaus darum gehen, für Service Learning spezifische Evaluationsverfahren zu entwickeln und sich an den gängigen Evaluationsstandards zu orientieren. Insgesamt ist die Weiterentwicklung des Konzepts darauf angewiesen, dass in dessen theoretische Fundierung investiert wird und die Bemühungen um die Generierung belastbarer Daten im Rahmen von Wirksamkeits- und Wirkungsanalysen intensiviert werden.

Parallel hierzu lässt sich die Etablierung des Konzepts dadurch fördern, dass Service Learning erkennbar in die Politik der Universität und in die Curricula der Studiengänge integriert wird.

## 5.5 Literatur

- Angelidis, J. / Ibrahim, N. / Tomic, I. 2004:** Service-Learning Projects Enhance Student Learning in Strategic Management Courses. In: Review of Business, 25: S. 32-37.
- Astin, A. / Sax, L. 1998:** How undergraduate students are affected by Service participation. In: Journal of College Student Development, 39: S. 251-263.
- Baltes, A. / Hofer, M. / Sliwka A. (Hrsg.) 2007:** Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz.
- Baltes, A. / Frotscher, C. 2007:** Abenteuer Partnerschaft – Zusammenarbeit mit Community Partnern. In: Baltes, A. / Hofer, M. / Sliwka, A. (Hrsg.) 2007: Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz: S. 49-58.
- Barlow, J. 2001:** Service Learning and Citizenship: Creating „Habits of the Heart“? Tagungsbeitrag: Active Participation or Return to Privacy? Online unter: [http://www.bpb.de/veranstaltungen/XGJUMO,o,o,Service\\_Learning\\_and\\_Citizenship%3A\\_Creating\\_Habits\\_of\\_the\\_Heart.html](http://www.bpb.de/veranstaltungen/XGJUMO,o,o,Service_Learning_and_Citizenship%3A_Creating_Habits_of_the_Heart.html), abgerufen am 26.11.2009.
- Batchelder, T. / Root, S. 1994:** Effects of an Undergraduate Program to Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Prosocial Cognitive, and Identify Outcomes. In: Journal of Adolescence, 17: S. 341-355.
- Berson, J. / Younkin, W. 1998:** Doing Well by Doing Good: A Study of the Effects of a Service-Learning Experience on Student Success. Tagungsbeitrag: American Society of Higher Education.
- Campus Compact o.A. 2003:** Introduction to Service-Learning-Toolkit. Readings and Resources for Faculty. Providence: Brown University.
- Denson, N. / Vogelsang, L. / Saenz, V. 2005:** Can service learning and a college climate of service lead to increased political engagement after college. Tagungsbeitrag: Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, 11.-15. April 2005. Online unter: [http://www.heri.ucla.edu/PDFs/Atlantic\\_AERA\\_Final.pdf](http://www.heri.ucla.edu/PDFs/Atlantic_AERA_Final.pdf), abgerufen am 27.11.2009.
- Dewey, J. 1916:** Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. Publ. 1916, repr. 1925. New York: Macmillan, 1925.
- DIHK o.A. 2004:** Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt: Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Online unter: [http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw\\_004.pdf](http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf), abgerufen am 22.11.2009.

- Driscoll, A. / Holland, B. / Gelmon S. / Kerrigan, S. 1996:** An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community and Institutions. In: Michigan Journal of Community Service Learning, 3: S. 66-71.
- Eyler, J. / Giles, D. 1999:** Where's the Learning in Service Learning? San Francisco: Jossey-Bass.
- Glenwick, D. / Chabot, D. 1991:** The undergraduate clinical child psychology course: Bringing students to the real world and the real world to students. In: Teaching of Psychology, 18: S. 21-24.
- Hepburn, M. / Niemi, R. / Chapman, C. 2000:** Service Learning in College Political Science: Queries and Commentary. In: PS: Political Science and Politics, 33: S. 617-622.
- Howard, J. 2001:** Principles of good practice for service-learning pedagogy. In: Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue 2001: Service-Learning Course Design Workbook: S. 16-19.
- Kenworthy-U'Ren, A. / Peterson, T. 2005:** Service learning and management education. Introducing the "WE CARE" approach. In: Academy of Management Learning & Education, 4: S. 272-277.
- Kolb, D. 1984:** Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Reinders, H. (in Druck):** Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten (Learning through Service Learning at Universities). Zeitschrift für Pädagogik.
- Reinmuth, S. / Saß, C. / Lauble, S. 2007:** Die Idee des Service Learning. In: Baltes, A. / Hofer, M. / Sliwka, A. (Hrsg.) 2007: Studierende übernehmen Verantwortung. Weinheim: Beltz: S. 13-28.
- Sax, L. 2004:** Research on the Assessment of Civic Engagement. National Meeting of the American Association of State Colleges and Universities. American Democracy Project, Albuquerque, NM, August, 1-4.
- Sliwka, A. 2004:** Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich es sofort wieder tun: Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In: Sliwka, A. / Petry, C. / Kalb, P. (Hrsg.) 2004: Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim: Beltz: S. 32-57.

## 6 Die engagierte Hochschule – bürgerschaftliches Engagement und soziale Verantwortung als profilbildende Strategie

Wolfgang Stark

### 6.1 Universitäten als Zukunftsgestalter brauchen mehr als eine Strukturreform

Gesellschaftliche Problemfelder und Herausforderungen waren schon immer wesentliche Triebkräfte für die Entwicklung der Wissenschaften. Zahlreiche Untersuchungen (vgl. u. a. de Haan 2003) zeigen, dass in Forschung und Lehre nicht nur Fragen technologischer Innovationen im Fokus stehen werden. Das akademische Leben und damit die Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft müssen in den nächsten Jahrzehnten entscheidend an der Weiterentwicklung des menschlichen Zusammenlebens und der Gesellschaft mitwirken – daher wird ein intensiverer Dialog der Hochschulen mit der Gesellschaft erwartet, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Mit dem aktuellen Selbstverständnis und bisherigen Strukturen der deutschen Hochschulen wird dieses Ziel aber nur schwer zu erreichen sein (vgl. Schipanski 2003, Zöllner 2003): Die fundamentalen Umbrüche der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Strukturen, die wir gegenwärtig weltweit erleben, stellen die herkömmliche Universität vor eine Herausforderung bisher unbekannten Ausmaßes. Universitäten müssten sich, um zukunftsfähig zu sein, im Kern neu erfinden (vgl. Käufer/Scharmer 2001).

In Deutschland werden Universitäten und Hochschulen zwar als geistige Basis für technische und gesellschaftliche Innovationen gesehen, um den Anforderungen zukünftiger globaler und vernetzter Zivilgesellschaften zu begegnen. Die tatsächlichen Strukturveränderungen sind häufig jedoch eher kurzatmig an die politischen und wirtschaftlichen Interessen und Anforderungen angepasst und beugen sich der Verwaltung des quantitativen und qualitativen Mangels, anstatt aktiv und kreativ zu gestalten.

Dabei wird der Wert von Universitäten immer noch zu einseitig an der Menge des vermeintlich gewonnenen *expliziten* Wissens gemessen, am Umfang der ausgegebenen Drittmittel und am *scientific impact factor* – der sich an der Zahl der Zitierungen in einschlägigen wissenschaftlichen Zeitschriften bemisst. Nicht wenige bezweifeln (vgl. Hakansson 2005), dass diese Indikatoren – unbeschadet vieler großartiger wissenschaftlicher Leistungen – ausreichend sind, um die Universitäten zu den zentralen und effektiven Akteuren bei der Bewältigung der großen Zukunftsaufgaben des Landes zu machen. Muss die Universität der Zukunft nicht mehr leisten als fachwissenschaftliche Exzellenz? Muss hier nicht zum *scientific impact factor* nicht auch noch ein (seit langem diskutierter) *societal impact factor* (Smith 2001) kommen, der die Ergebnisse einer Universität daran misst, welche positiven Effekte für das Gemeinwohl und Zivilgesellschaft erzielt wurden?



## 6.2 Wissen, Handeln und Können – zivilgesellschaftliche Denkschulden der Universität

Der Gründungsrektor der Universität Duisburg-Essen, Lothar Zechlin, hat diese Herausforderung vor einigen Jahren mit „zivilgesellschaftlichen Denkschulden“ bezeichnet, die Universitäten in der Zukunft einzulösen haben. Die Universität, so Zechlin (2000: S. 32), hat heute mehr denn je zur gesellschaftlichen Krisenbewältigung beizutragen.

Bildung ist laut Daniel Goeudevert (2001) die Herausforderung, verantwortliche Eliten zu bilden: „Bildung ist etwas anderes und ist mehr als Wissen; sie formt nicht zuletzt moralische Kompetenzen, die Verantwortung für andere, sie gibt dem Wissenden ein „Gewissen“: Wer deshalb auch eine mögliche Eliteausbildung an primär wirtschaftlichen oder technokratischen Opportunitäten orientiert und sie dadurch auf Verwertbarkeit reduziert, der wird dem Fundament jeder Gesellschaft und damit übrigens auch dem Fundament der Wirtschaft (von der Kultur ganz zu schweigen) irreversiblen Schaden zufügen.“

Anders ausgedrückt: Traditionell wurde Bildung definiert durch das, was man erworben, wessen man sich versichert hatte. Heute und zukünftig wird der Bildungsgrad daran zu messen sein, wie flexibel man sich auf neue Anforderungen einstellen kann, um der wachsenden Komplexität in der Welt Rechnung zu tragen.

Was steckt also hinter diesen „zivilgesellschaftlichen Denkschulden“ einer Universität? Wie kann ein Vorhaben verwirklicht werden, das träges, d. h. oft nicht genutztes Wissen in Potenziale zivilgesellschaftlicher Innovation und Verantwortung verwandelt?

Der ehemalige Präsident der FU Berlin, Dieter Lenzen, postuliert, in Anlehnung an die Arbeiten des bekannten Soziologen Richard Sennett (2008) und die (im Lande der Denker erstaunlich wenig rezipierten) Schriften von John Dewey (1938/1963) einen Dreiklang von Wissen, Können und Handeln als Grundlage universitärer Bildung (Lenzen 2001). Wissen, Können und Handeln bedingen sich dabei gegenseitig und werden in die Währung der Universität übersetzt als

- *reflexives Wissen* als Orientierung in einer Welt (oft vermeintlicher) akademischer Gewissheiten, die meist erst durch wechselseitiges In-Beziehung-Setzen zu gesellschaftlichen Problemlösungen führen,
- *Erfahrung und Persönlichkeitsbildung* als Grundlage für das Können im Sinne des Erwerbs von Fähigkeiten, die sich erst im Kontext gesellschaftlicher Praxis zu einer Qualität entwickeln, die das „Machbare“ übersteigen und
- *praxisorientiertes Handeln*, um reflexives Wissen zu generieren und zu erproben.

### 6.2.1 Reflexives Wissen als Orientierung

In Deutschland wird eine Umsetzung des Bologna-Prozesses bevorzugt, die zu einer Verdichtung des Studiums und der Konzentration des Lehrens und Lernens auf Kenntnisvermittlung und Fähigkeitserwerb führt. Dabei kommen demokratisches Handeln, Wertevermittlung und Reflexion an der Hochschule oft zu kurz. Studieninhalte jenseits des Fachwissens werden noch allzu oft additiv in einer Abteilung für Schlüsselkompetenzen geparkt, deren häufige Bezeichnung „ergänzende Studien“ eine mindere Bedeutung suggeriert. In einer vom Wandel geprägten Gesellschaft ist aber in jeder Bildungsphase das Erfahren und Reflektieren von Werten und die Entwicklung eigener Werthaltungen entscheidend für die Fähigkeit, sich zu orientieren. Dabei geht es nicht



nur um Vermittlung, sondern um die konkrete Erfahrung ökologischer, ökonomischer und sozialer Verantwortung. Mit Blick auf das spätere Engagement am Arbeitsplatz wie in der Gesellschaft sind solche Erfahrungen die Basis für die Fähigkeit, sich in sozialen Systemen zu orientieren und diese zu gestalten.

Jürgen Mittelstraß hat dies bereits 1994 die „Notwendigkeit eines Orientierungswissens“ genannt: Denn in der heutigen Welt „wächst der Abstand zwischen einem Verfügungswissen und einem Orientierungswissen – sie wird orientierungsschwach. Zugleich nehmen Strukturen der Unüberschaubarkeit (der gesellschaftlichen Wirklichkeit), der Anonymität (des Fortschritts) und der Subjektlosigkeit (in Verantwortungszusammenhängen) zu“ (Mittelstraß 1994: S. 163).

Der an der renommierten Sloan School for Management (MIT, Boston) durchgeführte „Empathy-Walk“ ist ein Beispiel für eine solche Einübung in die Reflexionsfähigkeit, die über die theoretische Rezeption hinausgeht: In Zweiergruppen nehmen die Studierenden Kontakt mit einer Person auf, „whom the two of you consider to be most different from the two of you“ (Schein 1999: S. 69). Ziel des Gespräches ist, die Welt mit den Augen des/der Anderen sehen zu lernen und das eigene gewohnte und sichere Terrain zu verlassen. Gespräche mit Obdachlosen, mit Millionären, Prostituierten, Künstlern, Konservativen oder Friedensaktivisten, einem Rabbi oder einem Priester, Insassen in Haftanstalten, einem Herzchirurgen und vielen anderen sind möglich; die Studierenden entscheiden selbst, wer diese Person ist, nehmen den Kontakt auf, initiieren das Gespräch und sind für dessen Verlauf verantwortlich. Die Unterschiede zwischen den in den Gesprächen gesammelten Daten und ihren eigenen Vorstellungen, die sie sich über die Wirklichkeit gebildet haben, sollen so erlebt und in Reflexion produktiv werden.

## 6.2.2 Persönlichkeitsbildung durch reflektiertes forschendes Erfahrungslernen

Ein Blick in die Stellenanzeigen der großen Tages- und Wochenzeitungen genügt, um zu erkennen: Wer als Hochschulabsolvent gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben will, sollte neben hervorragenden Fachkenntnissen nicht nur über so genannte Schlüsselqualifikationen verfügen – zur Bildung gehört immer auch die Persönlichkeitsbildung im Sinne der Übernahme sozialer Verantwortung und Blick für das Ganze, die Zivilgesellschaft.

Zahlreiche Studien haben nachgewiesen, dass neben dem fachlichen Können die Persönlichkeit der Hochschulabsolvent/inn/en ein ausschlaggebendes Kriterium für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang ist.

Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein werden hier als die wesentlichen sozialen Kompetenzen genannt, die von jungen Akademikern erwartet werden (vgl. zum Beispiel Stifterverband 2004). Viele junge Menschen und Erwachsene nutzen bereits heute gesellschaftliches Engagement, um bestimmte Schlüsselkompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen, die beim späteren Übergang vom Studium in den Beruf wichtig sind. Hier ereignen sich außerhalb von organisierten Lernorten wie den Universitäten Lernprozesse, die oftmals auf der Bewältigung von Problemen des Handelns gründen. Wenn Universitäten den Gedanken der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im gesellschaftlichen Engagement berücksichtigen, ergeben sich daher neue Gestaltungsspielräume für die Hochschullehre.

### 6.2.3 Praxisorientiertes Handeln als Generierung und Erprobung des reflexiven Wissens

„Die erforderliche radikale Neuschöpfung der Universität muss über eine Reform von Strukturen und Prozessen hinaus gehen und auf eine Neuschöpfung ihres inneren Kerns zielen, in dem die klassische Idee der Universität – die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre – auf eine neue Grundlage gestellt wird, der Einheit von Praxis, Forschung und Lehre“ (Käufer/Scharmer 2000: S. 112) – so die ehemaligen Absolvent/inn/en der Universität Witten-Herdecke und jetzigen Dozent/inn/en am renommierten Massachusetts Institute of Technology (MIT) in einer Studie über die Hochschule der Zukunft.

Käufer und Scharmer (2000) entwerfen hier das Bild einer Universität, die in Zukunft verstärkt auf Fragen der Praxis reagiert und ihre bisherigen organisationalen Grenzen im Kontakt mit der Außenwelt überschreitet. Neue Praktiken der Wissensgenerierung und erfahrungsbasierte Lernformen erscheinen innerhalb der akademischen Ausbildung als notwendig; nicht nur, um den Anforderungen an eine Berufsbefähigung gerecht zu werden, sondern auch, um den permanenten komplexen Wandel nicht durch Spezialisierung, sondern durch Kontextualisierung gestalten zu können (vgl. Dell 2003).

Eine in diesem Sinne praxisorientierte Aus- und Weiterbildung sollte daher nicht nur bestehende Praxis widerspiegeln und reflektieren, sondern über diese zukunftsorientiert hinaustreten: Konkrete Zukunftsvisionen sollten in der Hochschule nicht nur entworfen, sondern auch im Kleinen erprobt, und – an diesen individuellen und gemeinsamen Erfahrungen orientiert – gesellschaftliche Verantwortung erlernt und erfahren werden (vgl. Stark/Tewes/Stöckmann 2010). Dabei ist interessant, dass sich unabhängig voneinander konkrete Modelle einer neuen Form akademischer Lehre an diesen Prinzipien erfahrungsbasierter Wissensgenerierung orientieren: vom innovationsorientierten Konzept des „Design Thinking“ ([www.hpi.uni-potsdam.de/d-school](http://www.hpi.uni-potsdam.de/d-school), vgl. auch Plattner/Meinel/Weinberg 2009) in Potsdam und Stanford, über die von Finnland ausgehende und vom unternehmerischverantwortlichen Denken geprägte „TeamAcademy“ ([www.tiimiakatemia.fi](http://www.tiimiakatemia.fi), vgl. auch Partanen 2007 sowie Gebel/Neusüß/Stark 2009) bis hin zu den Ansätzen eines neuen Führungsverständnisses in komplexen Situationen der „Chaos-Piloten“ aus Dänemark ([www.kaospilot.dk](http://www.kaospilot.dk)).

## 6.3 Service Learning – Fachwissen trifft auf „reales Leben“

Diese an der Praxis orientierte Verbindung zu den Problemen und Herausforderungen der Gesellschaft, so lässt sich schlussfolgern, muss die Universität auch als Organisation vorleben. Weil diese Fähigkeit zu gesellschaftlichem Lernen und sozialer Verantwortung in der Theorie allein nur schwer zu vermitteln sind, geht UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen einen in Deutschland neuartigen Weg: Das „Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung“ initiiert gemeinsam mit Studiengängen aus unterschiedlichen Disziplinen gemeinwohlorientiertes Engagement von Studierenden in regionalen Non-Profit-Einrichtungen. Hier bringen Studierende (gemeinsam mit Lehrenden) ihr Fachwissen ein und erproben es im „realen Leben“. UNIAKTIV hat es geschafft, freiwilliges Engagement zum festen Bestandteil des Lehrens und Lernens an der Universität zu machen – ein Konzept, von dem alle Beteiligten gleichermaßen profitieren.

Das Konzept des „Service Learning“ ist vor allem im angelsächsischen Raum weit verbreitet, macht aber – nach ersten Anfängen an den Universitäten Mannheim und Duisburg-Essen – auch an deutschen Hochschulen und Universitäten Schule. Der Begriff – als Verbindung von „commu-

nity service“ und „learning“ – bedeutet soviel wie „Lernen durch Handeln im Engagement für die Gesellschaft“ und verknüpft universitäres Wissen mit bürgerschaftlichem Engagement. In den USA engagieren sich mehr als die Hälfte aller Studierenden in zivilgesellschaftlichen Projekten – Service Learning ist dort fester Bestandteil der Lehrpläne. Gemeinsam mit anderen Universitäten und Hochschulen, die im Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ ([www.netzwerk-bdv.de](http://www.netzwerk-bdv.de)) zusammen geschlossen sind, will UNIAKTIV dieser Idee hierzulande zum Durchbruch verhelfen. Das Team steht daher in engem Austausch mit dem Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston und andere Universitäten in den USA. Dort gehört Service Learning zum Kanon guter Lehre: Mehr als 1.000 Präsidenten von privaten und staatlichen Universitäten sind in Campus Compact, dem nationalen Service-Learning-Netzwerk der Universitäten zusammengeschlossen ([www.campus-compact.com](http://www.campus-compact.com)) und sehen die praktische Förderung von Service Learning an ihrer Hochschule als profilbildende Maßnahme (vgl. Furco 2009).

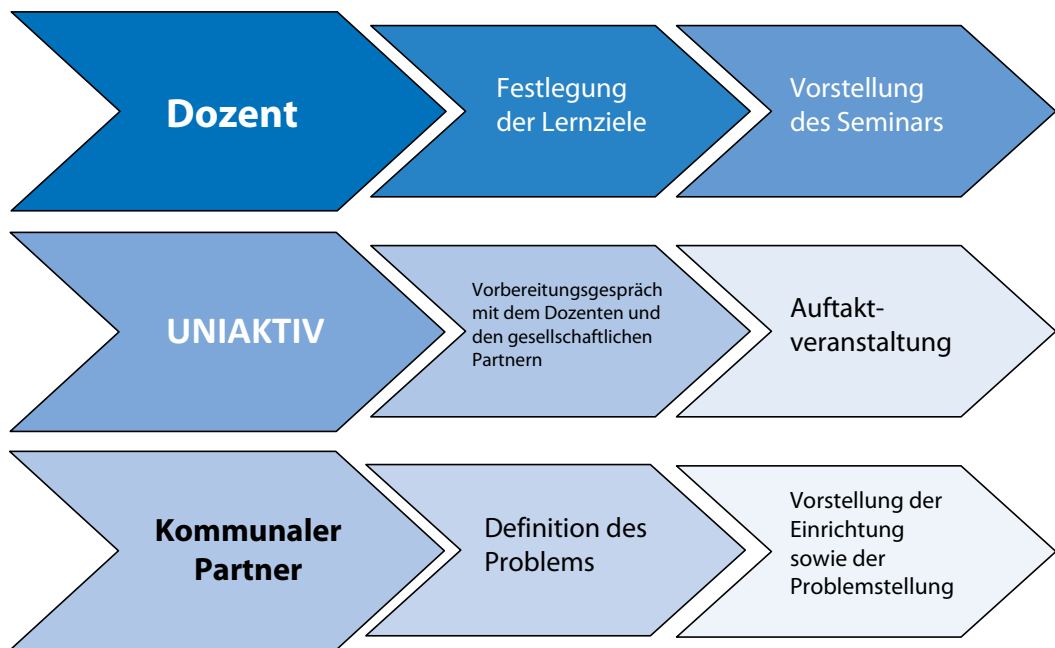
Service Learning – und damit auch UNIAKTIV – schlägt die Brücke zwischen Universität und Gesellschaft auf eine neue Weise, indem das versteckte Wissen der Universität für die Gesellschaft nutzbar gemacht und gleichzeitig damit zivilgesellschaftliches Engagement gefördert wird. Nicht ohne Grund hat UNIAKTIV dafür einen der drei 2008 in Deutschland vom Friedensnobelpreisträger Jimmy Carter verliehenen „campus-community-partnership-awards“ verliehen bekommen und ist als einer der ausgewählten Orte im „Land der Ideen“ 2008 von Bundespräsident Horst Köhler ausgezeichnet worden.

Service Learning lässt sich ohne große strukturelle Änderungen in die akademische Lehre integrieren, erfordert jedoch die praxis- und erfahrungsbezogene Umorientierung einzelner Lehrveranstaltungen, eine enge Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Einrichtungen und Initiativen sowie die systematische Reflexion der Erfahrungen mit den Studierenden und bei allen Partnern (Studiengänge, Lehrende, zivilgesellschaftliche Praxis- und Lernorte).

Studierende lösen Problemstellungen von gemeinnützigen Einrichtungen und vertiefen dabei fachliche und methodische Inhalte ihres Studiums. Informatikstudierende programmieren Navigationssysteme für Sehbehinderte, Studierende der sozialen Arbeit optimieren das Qualitätsmanagement für ein Behindertenwohnheim, Ingenieure konstruieren Recyclinganlagen und -prozesse als Entwicklungshelfer und Mediendesigner entwickeln PR-Konzepte für Kultureinrichtungen. Service Learning ist in jedem Fach möglich und integriert gesellschaftliches Engagement als festen Bestandteil in die akademische Lehre.

Bisherige Erfahrungen im Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung ([www.uniaktiv.org](http://www.uniaktiv.org)) an der Universität Duisburg-Essen, an anderen Universitäten in Deutschland und den US sowie entsprechende Evaluationsstudien (vgl. Jaeger/In der Smitten/Grützmacher 2009) zeigen, dass für die notwendige Unterstützungs- und Vermittlungsleistungen zwischen Universität, den Fachdisziplinen und Lehrenden und den zivilgesellschaftlichen Einrichtungen eigene Transferstellen sinnvoll sind. Die folgende Grafik (vgl. Abbildung 18) veranschaulicht dabei die Funktion der Scharnierstelle zwischen Campus und Community:

Abbildung 18 UNIAKTIV als Scharnierstelle zwischen Campus und Community



Quelle: Eigene Darstellung.

Unter diesen Voraussetzungen, so belegen Forschungsergebnisse und Evaluationen, wird Service Learning von den Studierenden positiv angenommen und ist hochgradig geeignet, das fachliche Lernen und die Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Neben der Praxiserfahrung in gemeinnützigen Einrichtungen ist es vor allem der Blick über den Tellerrand des eigenen Studiums, der die Studierenden voranbringt.

### 6.3.1 Eine Idee, die viele Gewinner hat

Damit entsteht für alle Beteiligten ein Gewinn: Gemeinnützige Einrichtungen profitieren vom universitären Know-how und erhalten fachkundige Unterstützung, die andernfalls nicht durchführbar bzw. finanzierbar wäre – mindestens 30 bis 40 Stunden investieren Studierende für die „gute Sache“, je nach Aufgabenstellung werden es oft mehr. Die Studierenden verbinden bereits im Studium Theorie und Praxis und erwerben Schlüsselkompetenzen für Studium, Beruf und persönliche Entwicklung. Sie erfahren, was es bedeutet, gesellschaftlich aktiv zu werden und die eigene Kompetenz für das Gemeinwohl einzusetzen. Die Universität öffnet sich für die Belange der Zivilgesellschaft und stärkt dadurch ihre Sichtbarkeit in der Region. Universität und Zivilgesellschaft rücken näher zusammen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 Gewinn durch Service Learning

Gewinn...	
<b>für Studierende</b>	Wer den Elfenbeinturm verlässt und sein Know-how ehrenamtlich in die Praxis umsetzt, erweitert seine fachlichen und sozialen Kompetenzen und steigert seine zukünftigen Berufschancen.
<b>für Lehrende</b>	Dozent/inn/en, die ihre Studierenden in einem Praxisprojekt begleiten, sichern den Wissenschaft-Praxis-Bezug und leisten einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Lehre im eigenen Fachbereich.
<b>für die Hochschule</b>	Die Universität schärft ihr eigenes Profil in der Region und im Wettbewerb der Hochschulen. Sie stärkt das zivilgesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein der Studierenden und zukünftigen Führungskräfte unserer Gesellschaft und fördert Kooperationen von Hochschulen und Kommunen.
<b>für die Gesellschaft</b>	Viele soziale, ökologische und kulturelle Einrichtungen sind mehr denn je auf bürgerschaftliches Engagement angewiesen. Von Studierenden, die neben der guten Absicht auch Know-how auf hohem Niveau mitbringen, können sie in besonderem Maße profitieren.

Quelle: Eigene Darstellung.

### 6.3.2 Zivilgesellschaftliches Engagement mit Know-how und System: Was lernen Studierende, Praxisvertreter und Lehrende beim Service Learning?

Studierende lernen auf diesem Wege, Verantwortung für ihr eigenes Handeln und für gesellschaftliche Belange zu übernehmen: Ob Programmierung eines behindertengerechten Internetauftritts, die Konzeption und Umsetzung eines Sinnesgartens für Demenzzranke, die Entwicklung von PR- oder Qualitätskonzepten für soziale Einrichtungen oder die Erfindung neuer Fundraising-Ideen – je nach Studienfach sind viele Einsatzbereiche denkbar. Das Engagement außerhalb des Campus ist eingebettet in das Studium. In fachbezogenen oder – zunehmend interdisziplinären – Projektseminaren wird das fachliche Wissen vermittelt, das dann in der Non-Profit-Einrichtung umgesetzt wird. Dieser Einsatz wird von UNIAKTIV zertifiziert. Bachelor-Studierende erwerben zudem durch Service Learning die geforderten Credit Points, die den Erwerb von Schlüsselkompetenzen nachweisen.

Auf der Basis theoretischen Wissens praktisch zu handeln fördert bei den Studierenden sowohl methodische als auch soziale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen. Je nach Lernsetting erproben und erweitern die Studierenden ihre analytischen, planerischen und kreativen Problemlösungsstrategien. Sie entwickeln Kompetenzen für die Arbeit im Team und im Umgang mit Konflikten und zeigen ihre Kontaktfähigkeit in der Zusammenarbeit mit realen Kunden. Nicht zuletzt machen die Studierenden die Erfahrung, etwas bewirken zu können und bedeutsam zu sein – ein aus psychologischer Sicht entscheidender Faktor: Self-efficacy, die tägliche Dosis „ich werde gebraucht“, ist entscheidend für seelische Gesundheit und Erfolg (vgl. Bandura 1997).

Ein für Service Learning spezifischer und für die Hochschullehre in Deutschland neuer Aspekt liegt in der Förderung des sozialen und demokratischen Verantwortungsbewusstseins von Studierenden (vgl. Sliwka 2007). Hier ist ein wesentliches Moment zu finden, das insbesondere die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen begünstigt. Die Studierenden erbringen eine

gemeinnützige Dienstleistung, bewegen sich mitunter in fremden Lebenswelten und blicken aus neuen Perspektiven auf ihr gesellschaftliches Umfeld.

Dass sich Teamfähigkeit, Projektfähigkeit, Führungsqualitäten in den üblichen Formaten der Hochschullehre nur schwer erwerben lassen, haben auch die Studierenden erkannt. Viele von ihnen fühlen sich nicht hinreichend darauf vorbereitet, ihr fachliches Wissen im Job auf Anhieb auch kompetent anzuwenden.<sup>10</sup> Deshalb steht die Aneignung solcher Kompetenzen auf der Bildungswunschliste ganz oben. Die Antwort auf die Frage, ob der zukünftige Mitarbeiter in der Lage ist, soziale Verantwortung zu übernehmen, kann heute bei der Stellensuche oder bei der Stipendienbewerbung entscheidend sein.

Service Learning korrespondiert zu diesen Anforderungen. Über die Vermittlung und Begleitung ehrenamtlichen Engagements erhalten Studierende die Chance, ihre Fähigkeiten zu erproben, sozial verantwortlich tätig zu werden und ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Bildung wird so erfahrbar und wächst von der Wissensvermittlung auch zur Persönlichkeitsbildung.

Mehr als 1.000 Studierende haben bislang allein an der Universität Duisburg-Essen gemeinsam mit Lehrenden und unterstützt durch das Team von UNIAKTIV Service Learning in der Praxis umgesetzt. In Kooperation mit regionalen Ehrenamts-Agenturen und vielen anderen Einrichtungen und Unternehmen in der Region, aber auch überregional und international stehen hunderte von Angeboten für das Engagement in Non-Profit-Einrichtungen für Studierende aller Fachrichtungen zur Auswahl.

Mit dem Konzept Service Learning eröffnet sich also ein multidimensionaler Mehrwert hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden, der Vernetzung von Universitäten und zivilgesellschaftlichem Umfeld sowie des konkreten Nutzens für gemeinwohlorientierte und öffentliche Organisationen und die Gesellschaft im allgemeinen.

Was zurzeit noch Modellcharakter hat, soll zum Regelfall werden: UNIAKTIV in Duisburg-Essen und vergleichbare Initiativen an anderen Hochschulen wollen die Idee des Service Learning nicht nur in alle Fächer und Fakultäten hineinragen, sondern streben mittelfristig eine feste curriculare Einbindung an. Ziel ist es, dass das studienintegrierte bürgerschaftliche Engagement künftig nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel ist.

## 6.4 Studierende und Universitäten als (Mit)Gestalter der Zivilgesellschaft - Exzellenz in gesellschaftlicher Verantwortung

Universität entsteht, wenn Wissenschaftler/innen die Grenze zur Praxis überschreiten, um Praktiker/innen zu helfen, neue Wirklichkeiten zu erzeugen und in die Welt zu bringen – und wenn Praktiker/innen die Grenze zur Reflexion überschreiten und die ihrer Praxis innewohnende Theorie explizieren und dem Forschungsdiskurs zugänglich machen. Eine lebendige Umgestaltung der Universität und der Hochschulbildung benötigt die Öffnung zur Praxis und der ihr innewohnenden Zukunftspotenziale: zur Praxis der Organisationen, zur Praxis der Individuen, zur gesellschaftlichen Praxis.

Das Lernen innerhalb von zivilgesellschaftlichen Projekten erzeugt eine andere Verarbeitungstiefe, als dies bei Vorlesungen oder auch Seminaren der Fall ist. Das Erfahrungslernen im Sinne von John Dewey (1963) hat hier einen wichtigen Stellenwert. Nach dessen Annahme erscheint Lernen

<sup>10</sup> Vgl. die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Studie der Universität Augsburg, nach der Schwächen vor allem im Bereich Team- und Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen und im eigenverantwortlich-vorausschauenden Handeln gesehen werden ([http://www.uni-augsburg.de/upd/2010/april-juni/2010\\_105/](http://www.uni-augsburg.de/upd/2010/april-juni/2010_105/)).

gerade dann erfolgreich, wenn es auf die Lösung praktischer Handlungsprobleme ausgerichtet ist. Soll Bildung neben der Vermittlung von Fachwissen auch die Funktion haben, den individuellen Gestaltungsspielraum für eine demokratische Gesellschaft zu fördern, müssen die Akteure der Universitäten und insbesondere die Studierenden an dieser Gemeinschaft partizipieren.

Die Förderung sozialen Verantwortungsbewusstseins in gemeinwohlorientierten Projekten (Service Learning) bei den Studierenden hebt zusätzlich das Engagementpotenzial und die Innovationskraft von Studierenden und Lehrenden als Potenzial der Hochschulen – beides in Deutschland bislang noch zu wenig genutzte Ressourcen zivilgesellschaftlicher Entwicklung. Über 2,3 Millionen Studierende an den Universitäten und Hochschulen in Deutschland bergen ein unschätzbares Engagementpotenzial für das Land, die Regionen und Kommunen. Wenn akademisches Lernen und bürgerschaftliches Engagement verbunden werden kann, wird nicht nur die Lücke zwischen demokratischer Erziehung und Engagement in Schulen und der späteren beruflichen Tätigkeit geschlossen, sondern es werden auch unzählige Beispiele und Vorbilder für eine aktive Zivilgesellschaft entwickelt.

In dieser Hinsicht sind Universitäten mit gesellschaftlicher Verantwortung nicht nur im ökologischen Sinne nachhaltig, sondern fördern in den konkreten gesellschaftlichen Engagements die demokratische Erziehung (vgl. Sliwka 2007) und ermöglichen durch Konzepte wie Service Learning eine lernende Gemeinschaft von Zivilgesellschaft und akademischen Institutionen zum wechselseitigen Nutzen.

Der Kern einer neuen Universität sollte daher eher zum interdisziplinären Blick über den Tellerrand auffordern, systematisch zur Fehlerfreundlichkeit und zum Experiment ermutigen und mit dieser Erfahrung eine Kultur des kritischen und produktiven Hinterfragens fördern, die Entwicklung einer Lernkultur in und zwischen gesellschaftlichen Organisationen unterstützen, und nicht zuletzt die Persönlichkeiten und Identitäten zukünftiger Generationen und Führungskräfte bilden, indem sie soziale und gesellschaftliche Verantwortung und das Gemeinschaftsgefühl stärken.

Universitäten und Hochschulen, die zum notwendigen Fachwissen soziale Verantwortung und Praxisbezug vermitteln, sind daher wettbewerbsfähige Universitäten im Sinne zivilgesellschaftlicher Relevanz und Exzellenz. Mit solchen Ansätzen können sie zur Bewältigung der großen Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft beitragen.

## 6.5 Literatur

- Bandura, A. 1997:** Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Dell, C. 2003:** Für eine Technologie der Improvisation. In: Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hrsg.) 2003: Die Bildung der Zukunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. 1963:** Experience and Education. New York: Collier Macmillan.
- Furco, A. 2009:** Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In: Altenschmidt, K. / Miller, J. / Stark, W. (Hrsg.) 2009: Raus aus dem Elfenbeinturm? – Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz: S. 46-58.
- Gebel, C. / Neusüß, C. / Stark, W. 2009:** Social Entrepreneurship an der Hochschule. Die Universität vom Kopf auf die Füße stellen. In: Ökologisches Wirtschaften 2/2009: S. 22-24.
- Goeudevert, Daniel 2001:** Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München: Econ.



- Haan, G. de 2006:** Hochschule@zukunft 2030. Das Hochschuldelphi. Freie Universität Berlin. Online unter <http://www.institutfutur.de/>, abgerufen am 04.02.2008.
- Hakansson, I. 2005:** The Impact Factor – a dubious measure of scientific quality. In: Scandinavian Journal of Primary Health Care. 23, H. 4: S. 193-194.
- Jaeger, M. / In der Smitten, S. / Grützmacher, J. 2009:** Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. Hannover: HIS Forum Hochschule 7/2009.
- Käufer, K. / Scharmer, C. O. 2000:** Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen. Hochschulen als Landestationen für das In-die-Welt-Kommen des Neuen. In: Laske, S. / Scheytt, T. / Meister-Scheytt, C. / Scharmer, C. O. (Hrsg.) 2000: Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München: Hampp: S.109-134.
- Lenzen, Dieter 2001:** Wissen-Handeln-Können: Diese Drei! Was sich an der deutschen Universität ändern muss. In: Universitas, 56. Jg., Nr. 7: S. 721-730.
- Mittelstraß, J. 1994:** Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Partanen, J. 2007:** Team Academy. Jyväskylä University Press.
- Plattner, H. / Meinel, U. / Weinberg, U. (Hrsg.) 2009:** Design Thinking. München: Moderne Industrie.
- Schein, E. 1999:** Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. In: Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change. Vol. 1 No. 1: S. 59-72.
- Schipanski, D. 2003:** Interdisziplinarität als wissenschaftliches Leitmodell. In: Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hrsg.) 2003: Die Bildung der Zukunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sennett, R. 2008:** Handwerk. Berlin: Berlin Verlag.
- Sliwka, A. 2007:** „Giving Back to the Community“. Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In: Baltes, A. / Hofer, M. / Sliwka, A. (Hrsg.) 2003: Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz: S. 29-34.
- Smith, R. 2001:** Measuring the social impact of research. Difficult but necessary. In: British Medical Journal 2001, H. 323.
- Stark, W. / Tewes, S. / Stöckmann, K. 2010:** Bildung für gesellschaftliche Verantwortung – Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung in und mit Organisationen umsetzen. In: Theis, F. / Klein, S. (Hrsg.) 2010: CSR Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung. Bielefeld: VS-Verlag: S. 192-205.
- Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (Hrsg.) 2004:** Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen.
- Universität Augsburg 2010:** Universitätsabschluss und regionaler Arbeitsmarkt. Offen, lernbereit und fachlich kompetent... Das UniMento-Projekt. Online unter [http://www.uni-augsburg.de/upd/2010/april-juni/2010\\_105/](http://www.uni-augsburg.de/upd/2010/april-juni/2010_105/), abgerufen am 20.07.2010.
- Zechlin, L. 2000:** Modernisierung der Universität zwischen Tradition und Innovation. In: Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.) 2000: Inauguration des Rektors. Graz: S. 30-44.
- Zöllner, J. 2003:** Der Preis der Freiheit ist die Verantwortung. In: Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hrsg.) 2003: Die Bildung der Zukunft. Frankfurt: Suhrkamp.



## 7 Anerkennung von Kompetenzerwerb außerhalb der Hochschule

Ines Kadler-Neuhausen

### 7.1 Einleitung

Die Fachhochschule Erfurt ist Mitglied des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“; sie will das gesellschaftliche Engagement ihrer Studierenden fördern. Insbesondere sollen sich die Studierenden in Projekte gegen Rechtsextremismus einbringen können. Hierzu hat die FH Erfurt im Januar 2009 einen Kooperationsvertrag mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage Thüringen (NDC) geschlossen, das entsprechende Aktivitäten organisiert. Die Leistungen der Studierenden in den Projekten des Netzwerks erkennt die Hochschule äquivalent zu Studienleistungen mit bis zu acht Credit Points an. Darüber hinaus erhalten die Studierenden ein Zertifikat, welches als Anlage zum Abschlusszeugnis der Bachelor- und Masterstudiengänge die im Projekt erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen ausweist.

Dieses Kooperationsprojekt ist nicht die einzige Initiative der Fachhochschule Erfurt, um den Kompetenzerwerb ihrer Studentinnen und Studenten zu fördern. Dennoch soll gerade dieses Projekt in besonderer Weise gewürdigt werden, da es sich von anderen Ansätzen von Hochschulen, den Erwerb insbesondere so genannter Schlüsselkompetenzen zu fördern, durch einen eigenen Profiliansatz unterscheidet.

Die Fachhochschule Erfurt hat sich in den vergangenen Jahren im öffentlichen Raum für Vielfalt und Toleranz sowie gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit stark gemacht und sich an Aktivitäten der Stadt in diesem Bereich immer beteiligt. Sie sieht darin einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag und ist sich ihrer Beispielwirkung für andere gesellschaftliche Gruppen bewusst. Auf der Internetseite der FH Erfurt finden sich unter dem Stichwort „Engagement“ eine ganze Reihe von entsprechenden Initiativen, mit denen sich die Hochschule profiliert. Insofern liegt es nahe, Studentinnen und Studenten in ihrem gesellschaftlichen Engagement zu unterstützen. Dass die Fachhochschule jedoch anerkennt, dass die Studierenden bei der Projektarbeit in diesem Gegenstandsfeld – zwar während des Studiums, aber außerhalb der Hochschule – unschätzbare Kompetenzen erwerben, die gleichwertig neben der fachlichen Ausbildung arbeitsweltrelevante Qualifikationsprofile erzeugen, liegt nicht ganz so nahe. Dazu bedarf es einiger konzeptueller Überlegungen und abgestimmter Kooperationen.

Der nachfolgend beschriebene Kooperationsansatz wird diesen Kriterien gerecht und soll daher als Beispiel gelten, wie sich eine Hochschule steuernd und profilbildend um studentischen Kompetenzerwerb im Bereich überfachlicher, methodischer, sozialer Kompetenzen und auch der Selbstkompetenzen bemühen kann.

### 7.2 Das Kooperationsprojekt von Fachhochschule und NDC

Das Netzwerk für Demokratie und Courage Thüringen (NDC) bietet Projekttag „Für Demokratie Courage zeigen“ an Schulen und Berufsschulen, in Jugendeinrichtungen und in Ausbildungsbe-

trieben an. Diese Projekttage werden von so genannten Teamenden<sup>11</sup> durchgeführt, die ehrenamtlich engagiert sind. Schon lange übernehmen auch Studierende der Fachhochschule Erfurt die Rolle als Teamer oder Teamerin. Bis zum Abschluss des Kooperationsvertrages Anfang 2009 war dies eine alleinige Angelegenheit der Studierenden und führte immer dann zu Problemen, wenn die Arbeitsanforderungen in der Ehrenamtstätigkeit mit denen im Studium kollidierten. Sofern die Durchführung von Projekttagen in die Vorlesungszeit fiel, benötigten die engagierten Studentinnen und Studenten eine Freistellung von Veranstaltungen, die im Rahmen des Fachstudiums abgehalten wurden. Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen schien das jedoch immer weniger möglich. Hier Abhilfe zu schaffen war zunächst Anliegen der Kooperationsgespräche zwischen Fachhochschule und NDC.

Bei den Kooperationsverhandlungen stellte sich heraus, dass die Aktivitäten des NDC und mithin der Studierenden der Fachhochschule ein Qualitätsniveau erreichen, das mit der Begrifflichkeit informell bzw. eigenverantwortlich organisierten Lernens umschrieben werden kann:

Wer Projekttage an Schulen und Ausbildungseinrichtungen durchführen will, wird von erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen des NDC für den Projekteinsatz zunächst geschult. Bei dieser sechstägigen Schulung werden pädagogische Grundlagen, Methodik, Moderation, Argumentation, Konfliktbewältigung trainiert und vor allem die Konzepte der Projekttage vermittelt. Danach steht noch eine Hospitation bei einem Projekttag an, und erst dann können Teamerinnen und Teamer selbst Projekttage durchführen. Mit Zunahme der Projekteinsätze lernen Teamende darüber hinaus, ihre Projekttage eigenständig zu organisieren, die Durchführung auszuwerten und ihre Konzepte weiterzuentwickeln.

Die Projekttage dauern sechs Schulstunden und werden nach feststehenden, regelmäßig aktualisierten Konzepten durchgeführt. Die Konzepte sind für verschiedene Ziel- und Altersgruppen entwickelt und haben unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Mit Methoden wie Filmen, Spielen oder Diskussionen werden den Schülerinnen und Schülern die Themen und Handlungsfelder nahe gebracht. Ausgehend von der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung kommt es zu einer regen Auseinandersetzung mit Rassismus, Migration, Vorurteilen, Gewalt, Glücklichkeit und Humanismus, die zum Nachdenken und Handeln anregen soll.

Diese Form der Begleitung von Projektarbeit an Schulen und das langsame Hineinwachsen in eine eigenständig verantwortete ehrenamtliche Tätigkeit stellt die Grundlage dar, um einen Lernprozess nachzuweisen und zu zertifizieren, wie er im Rahmen der Hochschulausbildung nicht besser gelingen kann. Für die Kooperationspartner ist zudem ein Qualitätskriterium – die Durchführung der Projekttage – definiert, das messbar ist und beispielsweise dem Konzept des Service Learning, bei dem die Verantwortung für die fachliche Ausbildung, Theorievermittlung, Begleitung und Reflexion der Umsetzung von Projekten in der Praxis bei der Hochschule bleibt, vergleichbar ist. Hinsichtlich der Güte des Kompetenzerwerbs verantworten die Kooperationspartner auf der Ebene des Rahmenkonzepts notwendig zu erlernende Fachinhalte und Fähigkeiten zur Umsetzung der Ehrenamtstätigkeit. Die Verantwortung für gelingendes selbstorganisiertes Lernen bleibt bei dieser Form der Kooperation jedoch vollständig bei den Studierenden.

<sup>11</sup> Wer Projekttage für das NDC durchführt, wird Teamer oder Teamerin genannt.

### 7.3 Umsetzung der Kooperation

Die Fachhochschule Erfurt und das Netzwerk für Demokratie und Courage arbeiten als Kooperationspartner seit Anfang 2009 daran, das Konzept und die Realisierung insgesamt unter Studierenden und in der Professorenschaft bekannt zu machen. Bisher ist es gelungen, Studierenden der Fachrichtungen Soziale Arbeit sowie Stadt- und Raumplanung den Weg der Anerkennung außerhalb des unmittelbaren Fachstudiums erworbener Kompetenzen vollständig zu eröffnen. Das zeigt, dass mit der Vereinbarung einer Kooperation eine reibungslose Umsetzung noch nicht automatisch erfolgt. Trotz des Bekenntnisses der kooperierenden Partner bedarf es zumindest auf Seiten der Hochschule weiterer Regularien und der Festlegung von Verantwortlichkeiten, um dem Projekt die Lebendigkeit zu verleihen, die sich beide Partner wünschen.

Studienkommissionen, Prüfungsausschüsse und das zentrale Prüfungsamt haben deshalb gesondert ein Verfahren zur Anerkennung der Leistungen abgesprochen. In den Fachrichtungen haben sich vor allem die Prüfungsausschussvorsitzenden darum gekümmert, in den Studienablauf- und Modulplänen Freiraum zu schaffen, damit Studierende das Angebot tatsächlich nutzen können. Hierzu wurden fachbezogene Curricula um Wahlfachbausteine erweitert. Das Netzwerk für Demokratie und Courage hat sich umgekehrt mit seinem Angebot dahingehend an die formalen Studienabläufe der Hochschule angepasst, dass die Teamschulungen in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden und so nicht zeitlich mit Lehrveranstaltungen der Fachstudiengänge kollidieren.

Als problematisch hat sich trotz aller Bemühungen herausgestellt, Studierende tageweise von der Teilnahme an den Regelveranstaltungen der Fachstudiengänge freizustellen, wenn sie Projekttag durchführen. Lehrende fühlen sich zum Teil nicht hinreichend informiert. Sie zeigen wenig Verständnis für die ehrenamtlichen Aktivitäten der Studierenden oder erkennen den Nutzen dieser Kooperation für den Kompetenzerwerb nicht an.

Aus diesem Grund hat sich die Hochschule dazu entschlossen, für das Kooperationsprojekt intern aktiv zu werben. Für das Programm sind eine eigene Plakatserie sowie ein Angebotsflyer im Corporate Design der Fachhochschule entwickelt worden. In den zentralen Kommissionen der Hochschule, etwa für Studium und Lehre sowie Exzellenz und Qualität, wird über die Projektarbeit berichtet, das Thema Kompetenzerwerb in überfachlichen Lernkontexten wird regelmäßig bearbeitet.

### 7.4 Begründung für eine Kompetenzbildung außerhalb des Fachstudiums

Angesichts des dargestellten Aufwands, den sowohl das NDC als auch die Fachhochschule betreiben, um das Kooperationsprojekt als ein zuverlässiges didaktisches Konzept in das Lehrveranstaltungsangebot der Studiengänge zu integrieren, stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Nutzen. Es ist ein kleines Projekt, an dem sich aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung immer nur ausgesuchte Studentinnen und Studenten beteiligen werden. Es ist in der Organisation arbeitsaufwändig. Für hochschulinterne Akzeptanz muss aktiv geworben werden.

Wird die Perspektive der Studierenden eingenommen, so lässt sich sicher ohne größeren Widerspruch behaupten, dass mehr Wahlfreiheit im Studium sowie die Anerkennung von eigenverantwortlich erbrachten Arbeits- und Lernleistungen den Bedürfnissen nach Selbstbestimmung in der Gestaltung individueller Bildungsprozesse gerecht werden. Jedoch versteht die Fachhochschule Erfurt ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag konform zu hochschulgesetzlichen Regelungen und Vorschriften dahingehend, dass sie ihre Studierenden in den angebotenen Fachstudien-

gängen auf die Anforderungen der Berufswelt vorbereitet. Sie verleiht akademische Abschlüsse und übernimmt die Verantwortung dafür, dass die Inhalte ihrer Studienprogramme in erster Linie an den Anforderungen der Arbeitsmärkte ausgerichtet sind, in denen ihre Hochschulabsolventinnen und -absolventen potentiell tätig werden. Unstrittig gehören unter dieser Perspektive in das Curriculum eines Hochschulstudiums Inhalte, die die Ausbildung von Fachkompetenzen zum Ziel haben. Aber spätestens mit den Aktivitäten im Rahmen der Bologna-Reform sind Hochschulen und somit die Fachhochschule Erfurt auch gefordert, Studiengangskonzepte vorzulegen, die Aussagen darüber treffen, in welcher Form so genannte Schlüsselkompetenzen erworben werden. Gemeint sind damit in der Regel fachübergreifende soziale, Zusatz- und Selbstkompetenzen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, haben sich die allermeisten Fächer in Erfurt mit der Umstellung von Diplomstudiengängen auf Studiengänge mit Bachelor- (BA) oder Master-Abschluss (MA) entschieden, die Vermittlung solcher Schlüsselkompetenzen in das fachbezogene Lehrveranstaltungsangebot zu integrieren. Es gibt dabei nur wenige außer- oder überfachliche Angebote zur Vermittlung allgemeinbildender, sozialer oder Selbstkompetenzen. Vielmehr sind Fachmodule entwickelt worden, in denen das Präsentieren erlernten Fachwissens, projektorientiertes Arbeiten, Zeitmanagement, Teamarbeit u.v.m. trainiert werden.

Der Umstellungsprozess ist inzwischen abgeschlossen. Angeboten werden 16 BA- und 13 MA-Studiengänge in den Fachrichtungen Angewandte Informatik, Architektur, Bauingenieurwesen, Bildung und Erziehung von Kindern, Gartenbau, Gebäude- und Energietechnik, Forstwirtschaft, Landschaftsarchitektur, Konservierung und Restaurierung, Soziale Arbeit, Stadt- und Raumplanung, Verkehrs- und Transportwesen, Verkehrsinformatik, Wirtschaftswissenschaften.<sup>12</sup> Die BA-Studiengänge sind 6-semestrig einschließlich integrierter Praxisphase konzipiert. Daran schließen sich 4-semestrige konsekutive oder postgraduale MA-Angebote an. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass mit der Entwicklung von BA- und MA-Studienangeboten nur ein vorläufiger Abschluss erreicht ist; die Weiterentwicklung stellt eine Herausforderung dar und mündet in einen andauernden Korrektur- und Verbesserungsprozess. Erste Umstrukturierungen bei den BA-Studiengängen von sechs auf sieben Semester finden bereits statt, obwohl es noch wenige Erkenntnisse darüber gibt, inwieweit die anschließende Masterphase erfolgreich umgesetzt werden kann.

Als zentrales Kriterium für den Erfolg und die Funktionalität des BA-Studiums kristallisiert sich zunehmend die Beantwortung der Fragestellung heraus, ob denn in den Studiengängen auf Anforderungen sich wandelnder Berufspraxen eingegangen werden kann und ob der intendierte Kompetenzerwerb tatsächlich stattfindet. Befunde aus hausinternen Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en der Fachhochschule Erfurt sprechen dafür, dass insbesondere das bisherige Konzept der fachnahen Kompetenzvermittlung nicht hinreichend ist, um allen Anforderungen an eine zielorientierte Umsetzung dessen, was die Studiengangskonzepte versprechen, gerecht zu werden. Werden die Ergebnisse der Befragungen unter diesem Aspekt bewertet, lässt sich für die Fachhochschule Erfurt nachfolgend aussagen:<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Weitere neun Diplomstudiengänge sind noch im Angebotsprogramm, laufen jedoch in den kommenden Jahren aus.

<sup>13</sup> Als Grundlage für diese Aussagen wurden die Ergebnisse verschiedener Befragungen verglichen und gegenübergestellt, u. a. intern organisierte Studierendenbefragungen der Abteilung Hochschulkommunikation aus den Jahren 2008 und 2009, die Ergebnisse der Absolventenstudie „Studienbedingungen und Berufserfolg“ (Abschlussjahrgang 2007), die die Fachhochschule in Kooperation mit dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel durchführt, und der Ergebnisbericht des Projekts „Kompetenzmessung studienbegleitend“, den die Fakultät Gebäudetechnik und Informatik der Fachhochschule Erfurt nach Abschluss des ersten Projektphase 2009 vorgelegt hat.

- Die Fachausbildung wird als passend zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes empfunden, z. T. schätzen sich Absolventinnen und Absolventen sogar als fachlich überqualifiziert ein.
- Soziale und personale Kompetenzen werden – wenn überhaupt – außerhalb der Hochschule erworben. Bei Fragen nach sozialen und personalen Kompetenzen zeigt sich ein Kompetenzabbau während des Studiums.
- Die Bedeutung dieser Kompetenzen für eine Bewältigung von Arbeitsanforderungen wird von den Befragten erst nach dem Studium erkannt.

Die Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus den Fakultäten der Hochschule nehmen solche Befunde ernst. Sie bieten Anlass, um die Studienangebote nicht nur strukturell zu verbessern (teilweise Umstellung des einheitlichen BA/MA-Modells von 6+4 Semestern auf 7+3-Modelle), sondern Veränderungen in den Curricula auch inhaltlich zu begründen und zu initiieren. Ein Zitat aus einem aktuellen Projektantrag der Fachrichtung „Stadt und Raumplanung“ zur Einführung und Erprobung neuer didaktischer Lehr- und Lernformen kann diese These stützen:

„Um Qualifikationen, die von der Praxis gefordert werden, adäquat erfassen zu können, beteiligt sich die FH Erfurt an dem Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel (vgl. Website FH Erfurt). Durch eine Absolventen-Befragung (Abschlussjahrgang 2007) konnte überprüft werden, ob der Kompetenzerwerb der Studenten innerhalb der Hochschule auch in der Wirtschaft gefragt und zielgenau für die spätere Berufstätigkeit ist. Die Auswertung dieser Befragung machte deutlich, dass die ehemaligen Studierenden aus dem Blickwinkel ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit das ihnen vermittelte Fachwissen durchaus als ausreichend und zielgenau empfinden. Ein Mangel wurde jedoch bei den nicht oder nur unzureichend vermittelten „Softskills“, also Schlüssel- und Zusatzqualifikationen, gesehen, die in der Praxis als besonders wichtig eingestuft werden. Als Ergebnis lässt sich aus der Befragung schließen, dass insbesondere bei dem Vermitteln von Schlüssel- und Zusatzqualifikationen während des Studiums erheblicher Handlungsbedarf besteht, um die Qualität der Berufsfähigkeit und damit auch die Attraktivität der Absolventen für zukünftige Arbeitgeber zu erhalten bzw. zu verbessern.“

Das Kooperationsprojekt mit dem NDC kann hinsichtlich der Verbreiterung des Erfahrungsschatzes in Bezug auf die gelingende Gestaltung von Studium und Lehre an der Fachhochschule einen wichtigen Beitrag leisten, die hochschulinterne Diskussion weiter anzuregen und Denkhorizonte zu erweitern. Die Aufwände, die die Kooperation über den Bereich der Hochschule hinaus mit sich bringt, lassen sich unter diesem kontextgebunden Blickwinkel nicht nur rechtfertigen, sondern weisen der Hochschule insgesamt den Weg in einen Raum von Gestaltungsmöglichkeiten. Etabliert sich diese Form der Kooperation, so kann sie im Kontext der Studiengangentwicklung Modellcharakter für eine innovative didaktische Arbeit erwerben.

Zusammenfassend lässt sich aus den beschriebenen Aktivitäten der Fachhochschule rund um die anforderungsgerechte und qualitätsorientierte Weiterentwicklung von Studienangeboten ableiten, dass es sich um einen Prozess handelt, bei dem Lehr- und Lernformen überdacht werden und zunehmend neue didaktische Modelle diskutiert werden.

## 7.5 Steuerungsperspektiven auf Prozesse der Studiengangsentwicklung

Hochschulleitungen haben vor allem die Aufgabe, Problemlagen zu identifizieren, Visionen zu entwickeln und Lösungen anzubieten. Vor diesem Hintergrund sind die Mitglieder der Hoch-

schulleitung der Fachhochschule Erfurt der Überzeugung, dass der Gestaltungsbereich Studiengangentwicklung nicht allein Aufgabe der Expertinnen und Experten, also etwa die Mitglieder der Studienkommission für das jeweilig betroffene Fach, sein kann. Denn im Bereich der Studiengangentwicklung stellt sich die Leitungsaufgabe, Strategien für die gesamte Hochschule zu entwickeln und zu verfolgen, die längerfristig für Standortsicherung und Wettbewerbserfolg sorgen.

Das gelingt zum einen auf dem Weg, den inzwischen fast alle Hochschulen einschlagen, nämlich für Leitbildentwicklung und Profilbildung zu sorgen. Die Fachhochschule Erfurt operiert etwa mit folgenden Leitbildformulierungen:

- Praxisorientierung und Anwendungsbezug
- Vielfalt und Interdisziplinarität
- Regionale Anbindung
- Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung

Das gelingt zum anderen, wenn aus diesen Formulierungen heraus konsequent Ziele abgeleitet werden. In Bezug auf Studiengänge erfordert das zunächst, einen Kommunikationsprozess zwischen Fachvertreter/innen und der Hochschulleitung zu initiieren, bei dem sich die Beteiligten einigen, wie sich diese Leitbilder etwa bei der Gestaltung des angebotenen Studiums operationalisieren lassen. In der Praxis geschieht das z. B. im Rahmen der Verhandlungen zu den Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Operationalisierungsvorschläge zu unterbreiten kann dabei sowohl Aufgabe der Fachvertreter/innen als auch der Hochschulleitung sein. Aufgrund der formalen Randbedingungen bei Studiengangentwicklungen (Einhalten struktureller Vorgaben und qualitativer Mindeststandards) sind Operationalisierungsvorschläge in der Verknüpfung zu den Leitbildern der Hochschule vor allem dann nötig, wenn es um die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen geht. Ausgehend von einem gemeinsam getragenen Problemverständnis der Beteiligten können dann zunächst Einzelprojekte in Angriff genommen werden.

Indirekt verweist der so beschriebene Prozess darauf, dass Hochschulen mit unterschiedlichen Steuerungsmechanismen konfrontiert sind. Einerseits sind gerade Hochschulleitungen gut beraten, wenn sie sich so genannter struktureller Steuerungsmuster bedienen.<sup>14</sup> Organisatorische Normen (Leitbilder und Ziele) und strukturelle Regelungen (Vorgaben zum Ablauf und zu Ressourcen) kommen hier zur Anwendung. Andererseits ist mit Blick auf das theoretische Wissen (vgl. Pellert 1999; Engels 2001, 2004; Stock 2004) über die Gestaltung organisationaler Veränderungsprojekte bekannt, dass die solchen Prozessen inhärenten Spannungen zwischen institutionalisierten Normen und den tatsächlich von den Organisationsmitgliedern abverlangten Aktivitäten durch direkte, strukturgetragene Steuerungskonzepte nicht produktiv bearbeitet werden können. Kommunikation, Partizipation, Unterstützung, Aushandlung und Kooption versprechen als Gegenpol zu den strukturell vorgeschlagen Steuerungsinstrumenten mehr Erfolg, wenn sich eine Hochschule auf die Suche nach alternativen Gestaltungslösungen für identifizierte Problemlagen begibt. Gefundene Lösungen werden dann von den direkt Betroffenen mit Überzeugung erprobt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Erfolge oder auch Misserfolge direkt zurückgemeldet werden, steigt. Fachliche Austauschprozesse gewinnen so an Kontinuität. Zwar sinkt der Zentralisierungsgrad und die Handlungsspielräume der Organisationsmitglieder werden erweitert, so dass sich ein zielkonformes Zusammenwirken aller Beteiligten nicht zwangsläufig einstellt. Jedoch können nicht-struk-

<sup>14</sup> Strukturelle Steuerungsmuster lassen sich entlang der Dimensionen „Intensität der Steuerung“ und „Verankerung der Steuerungskompetenz“ systematisieren (vgl. Freese 2000: 241 ff.).



turelle Steuerungsinstrumente eingesetzt werden, um die Ausrichtung des Verhaltens aller Hochschulmitglieder, insbesondere auch der Lehrenden, auf die Organisationsziele hin zu fördern.

## 7.6 Strategien für eine Kompetenzbildung außerhalb des Fachstudiums

In der Fachhochschule Erfurt existieren seit einigen Jahren im Bereich der Lehrangebotsgestaltung zweckrationale Kooperationen von Fächern, die dazu führen, dass z. B. Grundlagenveranstaltungen nicht studienfachbezogen, sondern übergreifend organisiert werden. Es gibt inzwischen ein Institut, das mathematische und naturwissenschaftliche Einführungsveranstaltungen als Service für mehrere Studienfächer anbietet, und ein Sprachenzentrum mit ähnlicher Funktion. Ein zentral organisiertes Ringvorlesungsangebot ist fester Bestandteil der empfohlenen Studienverlaufspläne verschiedener Studiengänge. Zudem wurde ein Career-Service geschaffen, dessen Veranstaltungsangebote allen Studierenden der Fachhochschule Erfurt offen stehen. Bei näherer Betrachtung handelt es sich um kontextgebundene Einzelentwicklungen, die indirekt alle den Ansatz einer additiven Kompetenzbildung vertreten. Zwar geht es bei diesen Konzepten nicht vordergründig um die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen in einem allgemeinen Verständnis, aber doch jeweils um klar definierte Kompetenzen, die zumindest als überfachlich notwendig bezeichnet werden können.

Das Kooperationsprojekt mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage kann ebenfalls als eine solche kontextgebundene Einzellösung für ein spezifisches Problem, das die Hochschule für sich identifiziert hat, gesehen werden. Didaktische Erwägungen spielen dabei genauso eine Rolle wie auch strategische. Längerfristig soll sich aus diesem Kooperationsmodell ein breiter angelegtes Wahlfachprogramm entwickeln, das sich fächerübergreifenden interdisziplinär angelegten Lehrveranstaltungen der Hochschule und aus Angeboten externer Kooperationspartner speisen soll. Im Mittelpunkt soll der Erwerb von allgemeinbildenden, sozialen und Selbstkompetenzen stehen.

Allen Projekten gemeinsam ist, dass sie ihren Modell- bzw. Erprobungscharakter entweder längst verloren haben und etabliert sind oder dass das Innovationspotenzial nicht hinreichend genutzt werden kann. Aufgrund der je nach Kontext sehr unterschiedlich gestalteten institutionellen Anbindung existieren alle Modelle nebeneinander. Sie werden als Angebot an die Fachstudiengänge verstanden, können aber nicht als verbindliches Modell einer fächerübergreifenden Kompetenzförderung wirksam werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird hochschulintern diskutiert, inwieweit alle diese Einzelinitiativen und Projekte organisationsstrukturell sinnvoll verortet sind.

An der Fachhochschule Erfurt gibt es deshalb strategische Überlegungen, die bisher auf spezifische Kompetenzfelder hin ausgerichteten Einzelangebote in einem Zentrum für nicht-studienfachbezogene Qualifikationen zu bündeln. Das hätte zum einen den Vorteil, dass nichtstudienfachbezogene Kompetenzförderung eine institutionell verbindliche Ansiedlung erfahren würde. Zum anderen ließen sich die Angebote effektiver organisieren und es könnten knappe Ressourcen gemeinsam genutzt werden. Ob dieser konzeptuelle Weg von der Fachhochschule tatsächlich beschritten wird, ist allerdings noch nicht ausdiskutiert. Konzeptuelle Überlegungen stehen in diesem Entscheidungsprozess immer auch ressourcentechnischen Erwägungen gegenüber. In dieser Frage einen geeigneten Konsens zu finden, ist eine Aufgabe der Hochschulsteuerung.

## 7.7 Literatur

- Engels, Maria 2001:** Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Wiesbaden 2001
- Engels, Maria 2004:** Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In: Winter, Martin (Hrsg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1/04. Wittenberg 2004: S. 12-29.
- Frese, Erich 2000:** Grundlagen der Organisation. Konzept - Prinzipien - Strukturen. Wiesbaden 2000.
- Pellert, Ada 1999:** Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien 1999.
- Stock, Manfred 2004:** Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementation der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. In: Winter, Martin (Hrsg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1/04. Wittenberg 2004: S. 30-48.
- Winter, Martin (Hrsg.) 2004:** Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1/04. Wittenberg 2004.
- <http://www.courage-thueringen.de/>
- <http://www.kompetenz-diagnostics.eu/>
- <http://www.fh-erfurt.de>
- <http://www.fh-erfurt.de/absolventenstudie>



## Autorenverzeichnis

**Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer**

Geschäftsführende Direktorin des Zentrums für Schlüsselkompetenzen der Universität Siegen (KoSi)

Universität Siegen  
Adolf-Reichwein-Straße 2  
57068 Siegen

Tel.: 0271 / 740-3008

➔ E-Mail: [direktorin@kosi.uni-siegen.de](mailto:direktorin@kosi.uni-siegen.de)

**Prof. Dr.-Ing. Jürgen Becker**

Bereichsvorstand für Studium und Lehre  
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Institut für Technik und Informationsverarbeitung (ITIV)  
Vincenz-Prießnitz-Str. 1  
76131 Karlsruhe

Tel.: 0721 / 608-2502

➔ E-Mail: [becker@kit.edu](mailto:becker@kit.edu)

**Prof. Dr. Hermann G. Ebner**

Prorektor für Lehre  
Universität Mannheim  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
68131 Mannheim

Tel.: 0621 / 181-2197

➔ E-Mail: [wipaed@bwl.uni-mannheim.de](mailto:wipaed@bwl.uni-mannheim.de)

**Carla Gellert**

Stabsstelle Studium und Lehre  
Referat CSR und Service Learning  
Universität Mannheim  
(Bis August 2010)



**Dr. Susanne In der Smitten**

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH  
HIS-Institut für Hochschulforschung  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs Steuerung,  
Finanzierung, Evaluation  
Goseriede 9  
30159 Hannover

Tel.: 0511 / 1220-362

➔ E-Mail: [smitten@his.de](mailto:smitten@his.de)



**Dr. Michael Jaeger**

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH  
HIS-Institut für Hochschulforschung  
Stv. Leiter des Arbeitsbereichs Steuerung, Finanzierung,  
Evaluation  
Goseriede 9  
30159 Hannover

Tel.: 0511 / 1220-377

➔ E-Mail: [m.jaeger@his.de](mailto:m.jaeger@his.de)



**Dr. Ines Kadler-Neuhausen**

Vizepräsidentin für Exzellenz und Qualität  
Fachhochschule Erfurt  
Altonaer Str. 25  
99085 Erfurt

Tel.: 0361 / 6700-534

➔ E-Mail: [kadler@fh-erfurt.de](mailto:kadler@fh-erfurt.de)



**Prof.'in Dr. Hannelore Küpers**

Institut für zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK)  
Hochschule Bochum  
Lennershofstraße 140  
44801 Bochum

Tel.: 0234 / 32-10766

➔ E-Mail: [hannelore.kuepers@hs-bochum.de](mailto:hannelore.kuepers@hs-bochum.de)

**Prof. Dr. Wolfgang Stark**

Bildungswissenschaften – Labor für Organisationsentwicklung  
Universität Duisburg-Essen  
Universitätsstr. 12  
45141 Essen

Tel.: 0201 / 183-2188

➔ E-Mail: [wolfgang.stark@uni-due.de](mailto:wolfgang.stark@uni-due.de)

**Dr. Michael Stolle**

Geschäftsführer des House of Competence (HoC)  
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Straße am Forum 3; Geb. 30.96  
76131 Karlsruhe

Tel.: 0721 / 608-7945

➔ E-Mail: [michael.stolle@kit.edu](mailto:michael.stolle@kit.edu)









HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover  
Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

**Herausgeber:**

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH  
Goseriede 9 | 30159 Hannover | [www.his.de](http://www.his.de)

Postfach 2920 | 30029 Hannover  
Tel.: +49(0)511 1220 0 | Fax: +49(0)511 1220 250

**Geschäftsführer:**

Prof. Dr. Martin Leitner

**Vorsitzender des Aufsichtsrats:**

Ministerialdirigent Peter Greisler

**Registergericht:**

Amtsgericht Hannover | HRB 6489

**Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:**

DE115665155

**Verantwortlich:**

Prof. Dr. Martin Leitner

**Erscheinungsweise:**

In der Regel mehrmals im Quartal

**Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):**

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-930447-83-1

