

Sonderdruck aus

Brigitte Kossek / Charlotte Zwiauer (Hg.)

Universität in Zeiten von Bologna

Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen

Mit 17 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press

ISBN 978-3-8471-0037-9

ISBN 978-3-8470-0037-2 (E-Book)

2012

Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen¹

Schlüsselkompetenzen haben mittlerweile Eingang in die Studienpläne der Hochschulen gefunden – sowohl als ausschließliche Themen spezieller Module wie auch als zusätzliche Lernziele fachlicher Veranstaltungen. Sie sind notwendig, um die Herausforderungen sowohl des *Alltagslebens* als auch der *Arbeitswelt* erfolgreich zu bestehen. Deshalb müssen sie als wesentliche Komponente heutiger Allgemeinbildung betrachtet werden. Sie stellen aber auch eine wichtige individuelle Voraussetzung der Studierenden für ein *nachhaltiges Studium* dar. Um sich aktiv an Lehrveranstaltungen zu beteiligen, um die notwendige Eigenarbeit erfolgreich zu bewältigen oder um den eigenen Bildungsprozess zu gestalten, sollten Studierende über Schlüsselkompetenzen, insbesondere über Strategien selbst gesteuerten Lernens verfügen – von der Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit über die Verarbeitung von Informationen bis hin zu Kommunikation, Teamarbeit und Zeitmanagement.

Flankierend zu den *Fachkompetenzen* als dem Fokus von Studium und Lehre sind an der Hochschule zwei Sorten von Schlüsselkompetenzen von Bedeutung: einerseits *fachübergreifende kognitive Kompetenzen* – sie stützen sich auf sachbezogene Reflexion und sind mit Stichworten wie Transdisziplinarität oder kritische Analyse der Wissenschaft und ihrer Disziplinen verbunden – und andererseits *personale handlungssteuernde Kompetenzen*, die sich vor allem auf Selbstreflexion, Zielorientierung und soziale Interaktion beziehen.

In diesem Beitrag wird das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität vorgestellt, das eine theoretisch-konzeptionelle mit einer praktisch-organisatorischen Perspektive verbindet: Im Rahmen eines integrativen Bildungskonzepts bestimmt es Schlüsselkompetenzen als wichtige Faktoren der Identität und Handlungsfähigkeit in einer beschleunigt sich wandelnden Welt, die über die

¹ Der folgende Beitrag ist die erweiterte deutsche Fassung des englischen Artikels „Developing Key Competences in Higher Education“, erschienen in: Bauder-Begerow, Irina/Schäfer, Stefanie (Hg.): Learning 9/11. Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies. Heidelberg 2011.

Berufsfähigkeit hinaus als allgemeines Bildungsziel von Bedeutung sind. Für ihre Förderung im Rahmen des Hochschulstudiums werden Ziele entworfen, und es wird eine kombinierte Lernumgebung vorgeschlagen, welche die integrative Förderung im Rahmen fachlicher Lehrveranstaltungen mit einer additiven Förderung möglichst im Rahmen der jeweiligen Studiengänge, gegebenenfalls aber auch fachbereichsübergreifend, verbindet.

Abschließend wird beschrieben, wie eine zentrale Service-Instanz an der Hochschule durch ein abgestimmtes Angebot zur Curriculumentwicklung, zur hochschuldidaktischen Weiterbildung der Lehrenden sowie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei Studierenden und Promovierenden die (Aus-)Bildungsqualität an den Fachbereichen unterstützen kann.

(Schlüssel-)Kompetenzen als Ziel einer zeitgemäßen Bildung

Der Begriff der Schlüsselkompetenzen geht auf Mertens (1974) zurück, der im Rahmen der Flexibilisierungsforschung ‚Schlüsselqualifikationen‘ als überfachliche Fähigkeiten beschrieben hat, die nicht an eine konkrete Tätigkeit gebunden sind. Strukturelle Veränderungen der Arbeitswelt im Deutschland der Nachkriegszeit – vor allem sich wandelnde Qualifikationsanforderungen und häufigere Berufswechsel – bildeten den Hintergrund seiner Überlegungen. Die von ihm diagnostizierte fehlende Passung von formalem Bildungsabschluss und geforderter beruflicher Qualifikation sollte durch fachübergreifende Schlüsselqualifikationen überbrückt werden.

In der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland während der 1980er und 1990er-Jahre über die Effizienz von Studium und Lehre (z.B. Wissenschaftsrat 1986) spielte die Frage, ob und wie ein Hochschulstudium angemessen auf die Herausforderungen der Berufswelt vorbereitet, eine zentrale Rolle. In dieser Zeit entstand an der Universität Heidelberg ein Modellprojekt, das Schlüsselkompetenzen als Komponente der (Aus-)Bildungsqualität bestimmen und Formen ihrer Vermittlung entwickeln sollte (Chur 1995). Später tauchte der Begriff der Schlüsselqualifikationen in den Vorgaben des Bologna-Prozesses, des europaweiten Referenzrahmens für die Studienreform wieder auf. Er steht dort im Zusammenhang mit einer konsequenten Ausrichtung von Studium und Lehre am erwarteten Ergebnis. Am ‚Outcome‘ der zu erwerbenden Kompetenzen – und nicht primär am ‚Input‘ der Lerninhalte – sollen die Studienpläne ausgerichtet werden. Zusätzlich zu den Fachkompetenzen werden Schlüsselqualifikationen als Komponenten der Berufsfähigkeit (Employability) zu einem wichtigen Ziel des Studiums. Im Projekt ‚Tuning Educational Structures in Europe‘ der Europäischen Kommission (vgl. González/Wagenaar 2008) haben die Hochschulen die politischen Vorgaben des Bologna-Prozesses für einzelne

Fachbereiche konkretisiert und in allgemein akzeptierte Leitlinien zur Gestaltung der Studienpläne umgesetzt. Dabei wird zwischen einerseits fachbezogenen und andererseits überfachlichen (,instrumentellen‘, ,interpersonellen‘ und ,systemischen‘) Kompetenzen unterschieden.

Diese Neuausrichtung der Studienpläne an konkreten Kompetenzzielen wird zum Teil kritisch bewertet. So spricht etwa Höhne (2010, S. 870) in diesem Zusammenhang von einer normierenden „Rationalisierungsstrategie“ unter politisch-ökonomischen Vorzeichen, die das Ziel verfolge, vergleichbare und voraussagbare Qualifikationen für einen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen. Dabei klingt die Frage an, ob durch solche Zielsetzungen die Bildung als freie Entfaltung der Person auf der Strecke bleibt. Andererseits, und darin zeigt sich die Ambiguität des gegenwärtigen Studienreformprozesses, kann jedoch gerade in der Kompetenzorientierung der Studiengänge auch ein beträchtliches Potenzial für die Emanzipation der Studierenden als Subjekte im Lehr-Lern-Prozess gesehen werden.

Für diese Betrachtungsweise sind vor allem drei Aspekte von Bedeutung: die Unterscheidung von Kompetenz und Qualifikation, der Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen sowie die Offenheit von Lernprozessen, gerade auch im Rahmen vorgegebener Strukturen.

- Während Qualifikation eher auf eine Anpassung an vorgegebene Anforderungen verweist, zielt der Begriff der Kompetenz direkter auf die Person und auf ihr reflektiertes Handeln beim Umgang mit komplexen Aufgaben und Herausforderungen. So unterscheiden Erpenbeck/Rosenstiel zwischen dem subjektzentrierten Begriff der Kompetenzen als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ und dem sachverhaltszentrierten Begriff der Qualifikationen als „Wissens- und Fertigkeitsdispositionen“, als „Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns“ (2003, S. XI).
- Durch die Orientierung der Studienpläne an dem, was die Studierenden am Ende können, rücken diese selbst ins Zentrum des Lehr-Lern-Geschehens. Auf ihre Aktivität und auf ihre Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen kommt es letztlich an. Durch einen solchen Wechsel der Perspektive „from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995) wandelt sich die Betrachtungsweise: Die Studierenden werden als verantwortliche Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses angesprochen, das ‚Wie‘ des Lehrens und Lernens gerät stärker in den Blick, und zwischen Studierenden und Lehrenden wird eine Verständigung über Ziele und wechselseitige Beiträge in einem gemeinsam verantworteten Prozess notwendig. Es genügt dann nicht, in der Lehre Inhalte zu präsentieren, die von den Studierenden aufgenommen und später prüfungsadäquat wiedergegeben werden. Es kommt vielmehr darauf an, so zu lehren und zu lernen, dass über deklarative Wissensbestände hinaus vor allem auch prozedurale Kompetenzen des eigenständigen Problemlösens erworben

werden. Lehre ist dann die wirksame Anregung von eigeninitiativen Lernprozessen, und Studium ist der Einsatz individuell angemessener Strategien der Selbststeuerung und Informationsverarbeitung. Dabei treten beide Seiten einander in profilierten Rollen gegenüber, die Lehrenden als fordernde und fördernde Ermöglicher („facilitators“, Rogers 1967), die Studierenden als aktive Partner, die ihre Bildungsanliegen gezielt verfolgen (vgl. Chur 2005, S. 189).

- In der Kritik an der Kompetenzorientierung wird leicht übersehen, dass das Studium als institutionalisierte Ausbildung schon immer Normierungen unterworfen war, wie zum Beispiel Studienplänen und Prüfungsordnungen, in denen Ergebniserwartungen formuliert sind. Unter den Voraussetzungen des Bologna-Prozesses müssen diese Kriterien nun präziser formuliert werden und erhalten dadurch auch mehr Transparenz. Strukturen sind nicht notwendigerweise nur einschränkend, sondern können auch eine Orientierung über Vorgaben und Gestaltungsmöglichkeiten schaffen und so für den Einzelnen einen bestehenden Freiraum verdeutlichen. Zudem enthalten Kompetenzziele gegenüber reinen Wissenszielen ein größeres Freiheitsmoment: Als Fähigkeiten des Umgangs mit Wissen sind Kompetenzen relativ offen definiert und können am Beispiel verschiedener möglicher Lerninhalte erworben werden.

Vor diesem Hintergrund des Themas soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, was unter Schlüsselkompetenzen zu verstehen ist, in welcher Beziehung sie zu Fachkompetenzen stehen und welche Formen ihrer Förderung im Rahmen des Hochschulstudiums angemessen sind.

Ein ganzheitliches Bildungsverständnis

Der enge Bezug zur Berufsfähigkeit (Employability) und zur Qualifikation bei der Verwendung des Begriffs der Schlüsselkompetenzen führt im hochschulpolitischen Diskurs häufig dazu, dass deren Wert für eine ganzheitliche Bildung oft zu wenig erkannt wird. Im Rahmen des Heidelberger Modells (Chur 2006) werden Schlüsselkompetenzen hingegen als allgemeines Bildungsziel betrachtet. Ihre Bedeutung zielt über Ausbildung und Qualifizierung hinaus auf die gestaltende Teilhabe in der Gesellschaft. Als wichtige Komponente einer zeitgemäßen (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen unterstützen sie den Umgang mit Anforderungen in drei Bereichen: in der Lernwelt, der Alltagswelt und der Arbeitswelt.

Lernwelt – die Nachhaltigkeit von Fachkompetenzen

Ein zentrales Qualitätsmoment eines nachhaltigen Studiums stellt der eigenverantwortliche Einsatz von Lernstrategien dar. Um diese Anforderung zu erfüllen, müssen Studierende über die Schlüsselkompetenz des selbst gesteuerten Lernens verfügen und sie weiterentwickeln. Der Lehre kommt dabei die Funktion einer wichtigen „situativen Bedingung“ (Friedrich/Mandl 1997) zu, indem die Lehrenden durch ihr Auftreten und ihr didaktisches Vorgehen bei den Studierenden ein eigeninitiatives Lernen aktivieren. Dies wird später – auch in Verbindung mit dem Begriff des Tiefenlernens – näher ausgeführt.

Alltagswelt – die Bildung zum mündigen Bürger/zur mündigen Bürgerin

Schlüsselkompetenzen sind als Antwort auf einen gesellschaftlichen Strukturwandel zu sehen, wie er etwa von Modernisierungstheorien unter dem Stichwort der Individualisierung beschrieben wird (Beck 1986). Danach beschleunigen sich in allen Bereichen des Alltags der Wandel und die Auflösung überkommener Strukturen, und es entstehen für die Menschen neue Freiräume und neue Unsicherheiten – ‚riskante Chancen‘. Um diesen Verlust des äußeren Halts auszugleichen, muss die einzelne Person einen verlässlichen inneren Halt entwickeln, indem sie durch ihre Identität und Handlungsfähigkeit die erlebten Diskontinuitäten integriert. Wichtig wird in diesem Zusammenhang „ein aktives Handlungsmodell des Alltags“ (ebd., S. 217), das sich auf Fähigkeiten zu einem gestaltenden Umgang mit solchen entscheidungsoffenen Situationen, also auf Schlüsselkompetenzen einer Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen stützt.

Arbeitswelt – die Vorbereitung auf eine anschließende Berufstätigkeit

Schlüsselkompetenzen sind ein wichtiger Teil des Fähigkeitsprofils von Fach- und Führungskräften (vgl. Sonntag 2006). Dies gilt auch für das Berufsfeld ‚Hochschule‘, in dem Management, Führung und interdisziplinäre Kooperation zunehmend eine Rolle spielen.

Der kontinuierliche Wandel von Aufgaben und Anforderungen, verbunden mit der Auflösung klassisch-hierarchischer Führungsstrukturen, der Trend zu komplexeren Tätigkeiten, zur Delegation von Verantwortung, zur Internationalisierung und zur interdisziplinären Projektarbeit sind wichtige Struktur- und Prozessmerkmale der heutigen Arbeitswelt. Für den Umgang damit werden Schlüsselkompetenzen als wesentlich angesehen, etwa ein Verständnis betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge, analytisches Denken, unternehmerische Initiative, Work-Life-Balance, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. So führt das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep/Paschen 2003), ein verbreitetes, nach wissenschaftlichen Prinzipien konstruiertes Verfahren zur

Personalauswahl und Potenzialanalyse, vier überfachliche Dimensionen für das Handeln von Personen in beruflichen Situationen auf: Berufliche Orientierung (Leistungsmotivation, Gestaltungsmotivation, Führungsmotivation), Arbeitsverhalten (Gewissenhaftigkeit, Flexibilität, Handlungsorientierung), Soziale Kompetenz (Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke) sowie Psychische Konstitution (emotionale Stabilität, Belastbarkeit, Selbstbewusstsein).

Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität im Studium betont die Bedeutung einer Bildung der Persönlichkeit durch Schlüsselkompetenzen, flankierend zur Bildung durch Wissenschaft. Grundlage ist ein integratives Bildungskonzept. Es nimmt auf die zentralen Bildungsprinzipien Humboldts Bezug, wie sie etwa Koller (2005) interpretiert hat: Entfaltung des persönlichen Potenzials in Einsamkeit und Freiheit als Bedingung für Bildung, Wechselwirkung von werdendem Ich und sich erschließender Welt als ihr Rahmen sowie Wissenschaft und Sprache als ihre Form.

Diese Humboldt'schen Prinzipien werden im Rahmen des Heidelberger Modells vor dem Hintergrund der gewandelten gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung und Ausbildung neu interpretiert und erweitert, so dass dann vier grundlegende Aspekte eines integrativen Bildungskonzepts entstehen: Offenheit, Funktionalität, Mehrdimensionalität und Kompetenzorientierung.

- *Offenheit* – Bildung ist eine ergebnisoffene, nicht im Einzelnen vorhersehbare und planbare Entfaltung der Persönlichkeit. Sie bedarf eines speziellen Freiraums, der emergente Entwicklungsprozesse ermöglicht und der durch Strukturen, wie etwa Lernziele, markiert werden kann. Solche Ziele können nicht das Lernen im Sinn einer äußeren Kontrolle determinieren. Sie sollten zunächst Vorschläge sein, über die dann eine Vereinbarung getroffen wird. Auf diese Weise schaffen sie einen orientierenden Rahmen für selbstbestimmte Entscheidungen der Studierenden.
- *Funktionalität* – Bildung ist aber gleichzeitig auch auf das Verhältnis des Menschen zur Welt bezogen. Sie befähigt zur Erfüllung komplexer Anforderungen. Sie wird durch die Herausforderungen einer Gesellschaft an ihre Mitglieder motiviert und löst sich in realen Bewährungssituationen ein.
- *Mehrdimensionalität* – Da Bildung unterschiedliche Ebenen der Person betrifft und berührt – ihr Denken, Bewerten, Erleben und Handeln –, wäre sie als eine sprachlich vermittelte Bildung durch Wissenschaft zu eng gefasst. Hinzu tritt eine Persönlichkeitsbildung durch Schlüsselkompetenzen, welche auf die Dimension von reflektierter Erfahrung und Handeln abzielt.
- *Kompetenzorientierung* – Als zentrale Komponente und als Kristallisationspunkt eines solchen integrativen Bildungskonzepts kann der Begriff der Kompetenz gelten. Durch den Verweis auf Identität und Handlungsfähigkeit zielt er auf die Entfaltung der Persönlichkeit, als Kompetenz-zu-etwas enthält

er den Anwendungsbezug, und er schließt sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Dimensionen ein.

Konkretisierung von Schlüsselkompetenzen – Elemente einer ‚Landkarte‘

Im Folgenden wird der allgemeine Begriff von Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen weiter differenziert, um daraus eine ‚Landkarte‘ dieses teilweise unübersichtlichen Bereiches zu gewinnen. Dies erleichtert die Beantwortung der Frage, in welchem Rahmen und mit welchen Mitteln Fach- und Schlüsselkompetenzen angemessen gefördert werden können.

Sorten von Kompetenzen im Studium

Der Kompetenz-Begriff ist vielschichtig. Häufig wird zwischen einer kognitiven Kompetenz, die spezifische und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten bis hin zu Verstehen und Problemlösen umfasst, und einer Handlungskompetenz unterschieden, die vor allem auch motivationale, emotionale, soziale und wertbezogene Komponenten enthält. Schlüsselkompetenzen werden als generative, kontextunabhängige Fähigkeiten betrachtet. Sie umfassen ein breites Band menschlicher Einstellungen und Aktivitäten in der Wechselwirkung von Ich und Welt: „Key competencies are always complex systems of knowledge, beliefs, and action tendencies“ (Weinert 2001, S. 51 ff.).

Die Differenzierung von Fach- und Schlüsselkompetenzen entspricht nicht genau der Unterscheidung zwischen kognitiven und handlungsbezogenen Kompetenzen. Fachkompetenzen können im Sinn von Fertigkeiten prinzipiell auch handlungsbezogen sein (allerdings eher in der beruflichen als in der akademischen Bildung), und Schlüsselkompetenzen schließen sowohl fachübergreifende kognitive als auch handlungsbezogene Komponenten ein.

Für eine Abgrenzung von Fach- und Schlüsselkompetenzen kann die weit verbreitete formale Unterscheidung zwischen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die sich auf die Pädagogische Anthropologie von Heinrich Roth (1971, S. 446 ff.) bezieht, herangezogen werden. Sach- und Methodenkompetenz entsprechen weitgehend den Fachkompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenz den Schlüsselkompetenzen. In einer ähnlichen Weise unterscheidet der bildungsbereichsübergreifende Deutsche Qualifikationsrahmen zwischen Fachkompetenz mit den Subkategorien Wissen und Fertigkeiten und

Personaler Kompetenz mit den Subkategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011).

Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Ansätze lassen sich für den Kontext des Studiums entsprechend der jeweiligen Stärke ihres fachlich-sachlichen Bezugs drei Kategorien von Kompetenzen unterscheiden:

Fachkompetenzen

Sie umfassen kognitive Kompetenzen, die sich auf das fachbezogene deklarative und prozedurale Wissen stützen – also auf Wissensbestände sowie auf Verfahrensweisen, um Probleme zu lösen und neue Fragestellungen zu erschließen. Die Nachhaltigkeit dieses Wissens steht im Zusammenhang mit einer tiefen Verarbeitung („deep-level processing“, Marton/Säljö 1976), bei der anspruchsvollere Operationen wie Verstehen, Analysieren, Anwenden auf andere Kontexte bis hin zur Synthese neuen Wissens eine Rolle spielen (vgl. auch Biggs 2003).

Fachübergreifende kognitive Kompetenzen

Kognitive Kompetenzen, die fachübergreifend nutzbar sind und der selbstvergewissernden Orientierung in einer komplexen Welt dienen, können als eine Form von Schlüsselkompetenzen angesehen werden, wenn auch der Handlungsbezug nicht sehr ausgeprägt ist. Hierzu gehören vor allem die kritische Reflexion des Wissens und der Wissenschaft sowie der einzelnen Fachkulturen und wissenschaftlichen Paradigmen ebenso wie der inter- und transdisziplinäre Blick auf komplexe Fragestellungen. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch die ‚Grundbildungen‘ oder ‚Literacies‘, wie sie etwa im PISA-Projekt für den sekundären Bildungsbereich beschrieben werden (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19 ff.). Bezogen auf die (Aus-)Bildung an der Hochschule kann darunter eine bestimmte Herangehensweise aus dem Blickwinkel einer Disziplin verstanden werden, etwa ein natur-, wirtschafts-, sozial- oder kulturwissenschaftliches Grundverständnis von Zusammenhängen, das im Sinn eines Orientierungswissens den Zugang zu komplexen Fragestellungen erleichtert. Ein ähnliches Konzept beschreibt Welbers (2004) für die Germanistik mit den „fachlich fundierten Schlüsselkompetenzen“, wie etwa Schriftlichkeit, Mündlichkeit und literarisch-kulturelle Kompetenz. Zusätzlich können auch fachübergreifende instrumentelle Fertigkeiten wie Fremdsprachen, Umgang mit EDV oder Medien zu den fachübergreifenden kognitiven Kompetenzen gezählt werden.

Personale Selbststeuerungs- und Handlungskompetenzen

Für die fachübergreifenden personalen Kompetenzen, die sich vor allem auf Selbstreflexion und Handeln gründen, wurden verschiedene Klassifikationen entwickelt, die in einer gewissen Nähe zueinander stehen und einzelne Kom-

ponenten inhaltlich zu bestimmen versuchen. Im PISA-Konzept (Deutsches PISA-Konsortium 2001) werden zum Beispiel neben den bereits erwähnten kognitiv geprägten Grundbildungen auch handlungsbezogene Kompetenzen wie das selbstregulierte Lernen sowie die Fähigkeit zur Kooperation und Kommunikation genannt. Auch das Modell des OECD-Projekts DeSeCo (Rychen/Salganik 2003) beschreibt handlungsorientierte Schlüsselkompetenzen als wesentlich für die Orientierung und Entwicklung der Menschen in modernen Gesellschaften: Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, selbstständiges Handeln sowie interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.

Für die Fachkompetenz besitzen Schlüsselkompetenzen eine flankierende und unterstützende Funktion. Zum einen stellen sie die Verbindung zur fachübergreifenden Reflexion wie auch zum praktischen Handeln her und machen so die Fachlichkeit für die Praxis und den reflexiven Dialog anschlussfähig. Zum anderen können sie als steuernde Faktoren (generic competencies) für den Erwerb von Fachkompetenzen angesehen werden und sind etwa im Studium eine wichtige Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen.

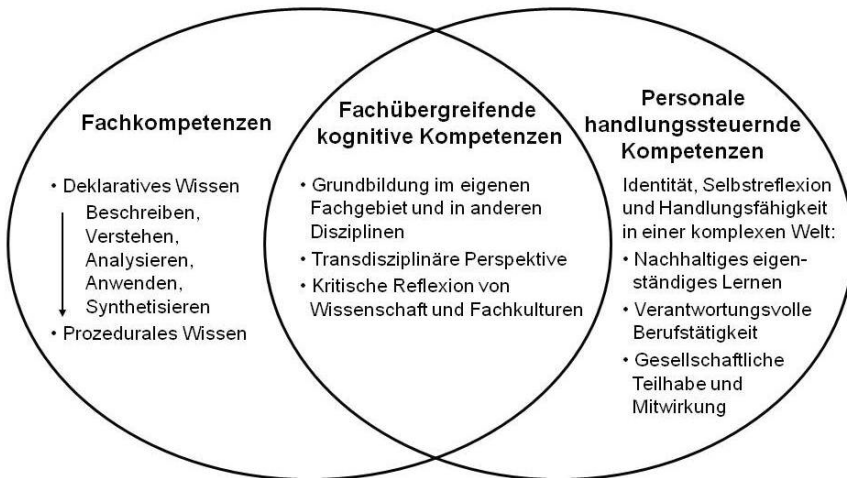


Abb. 1: Sorten von Kompetenzen im Studium

Das Heidelberger Modell der Schlüsselkompetenzen

In einer Nähe zu den zuletzt beschriebenen Klassifikationen wird im Rahmen des Heidelberger Modells ein persönlichkeitsbezogenes Konzept der Schlüsselkompetenzen vorgelegt, das Identität, Selbstreflexion und Handeln betont. Es ist in ein übergreifendes Bildungsverständnis eingefügt und rückt die Selbstvergewisserung und Handlungssteuerung der Person in ihrem sozialen Kontext, also die Personale Kompetenz (im Sinn des Deutschen Qualifikationsrahmens) ins Zentrum.

Es umfasst drei Ebenen: Auf einer *Makro-Ebene* werden, wie bereits ausgeführt, Schlüsselkompetenzen als Ziel einer Allgemeinbildung der Persönlichkeit beschrieben. Sie können als zentrale Faktoren von Identität und Handlungsfähigkeit in einer entscheidungsoffenen und sich zunehmend schneller verändernden Welt angesehen werden. Auf einer *Meso-Ebene* werden dann vier Schlüsselkompetenzen als Grundfähigkeiten für die Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen benannt. Als elementare Bedingungen für ein reflektiertes selbstbestimmtes Handeln verweisen sie jeweils aufeinander: Die positionierende *Aktive Orientierung* ist der Ausgangspunkt eines *Zielbewussten Handelns*, dazu treten das *Lebenslange Lernen* und die *Soziale Kompetenz* (vgl. Chur 2006). Auf einer *Mikro-Ebene* können diese Schlüsselkompetenzen schließlich für spezifische Kontextbereiche, z. B. Studium, Alltag oder Beruf konkretisiert und als Einzelfähigkeiten wie etwa Teamarbeit, Zeitmanagement, Gesprächsführung, Schreiben, Präsentieren oder Projektarbeit beschrieben werden.

Aktive Orientierung („Verortung“)

Das zentrale Moment dieser Schlüsselkompetenz besteht darin, dass die Person sich gegenüber den Herausforderungen einer Situation positioniert, in der sie sich befindet oder die sie aufsuchen wird. Dies ermöglicht angemessene Entscheidungen und ist als ein Prozess mit verschiedenen Schritten zu verstehen, bei dem die Motivation zum Handeln entsteht. Zunächst erfolgt eine reflektierte Wahrnehmung der Voraussetzungen – einerseits der eigenen Person mit ihren Möglichkeiten und Grenzen, Werten, Zielen und Bedürfnissen (Was will ich, was kann ich, was entspricht mir?) sowie andererseits der äußeren Situation mit ihren kontextuellen Bedingungen, Anforderungen, Chancen und Risiken (Was ist möglich und was kann daraus entstehen?). Indem diese inneren und äußeren Bedingungen bewertet und abgeglichen werden, entsteht die Grundlage für die Entscheidung zu einer bestimmten Handlung. Hier besteht die Schnittstelle zum zielbewussten Handeln.

Zielbewusstes Handeln (,Richtung‘)

Dieses kann sowohl auf die äußere Situation (in der gehandelt und die gestaltet werden soll) als auch auf die inneren Voraussetzungen (indem eigene Einstellungen und Handlungsweisen verändert werden sollen) gerichtet sein. Es setzt die getroffene Entscheidung um, indem Ziele formuliert sowie geeignete Wege bestimmt und verfolgt werden und indem die Erfahrungen während der Annäherung an das Ziel ausgewertet werden. Da sich die Bedingungen der äußeren Situation und der Person bei der Annäherung an das Ziel verändern, müssen sie immer wieder neu miteinander abgeglichen werden. Insofern sind aktive Orientierung und zielbewusstes Handeln ineinander verschränkte Prozesse der Handlungssteuerung (vgl. hierzu Konzepte der Handlungsregulation, z. B. Gollwitzer 1996 oder Schwarzer 2000). Eine solche zielbewusste Koordination kann sich sowohl auf eine einzelne Handlung als auch auf die Integration verschiedener Handlungen zu einem Prozess und auf die längerfristige Lebensplanung beziehen.

Lebenslanges selbst gesteuertes Lernen (,Entwicklung‘)

Lebenslanges eigeninitiatives Lernen setzt ein dynamisches Lebenskonzept voraus – die grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst aufgrund von Erfahrungen und Herausforderungen zu verändern und weiterzuentwickeln. Diese Schlüsselkompetenz erhält vor dem Hintergrund eines beständigen Wandels der Alltagswelt und bei immer kürzeren Gültigkeitszyklen des Wissens eine herausragende Bedeutung. Auf der operativen Ebene geht es darum, beständig neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben, auf einer Ebene der Steuerung geht es um die Pflege und Weiterentwicklung der Lernfähigkeit selbst, und auf einer biografischen Ebene wäre das eigene Leben als persönlicher Entwicklungsprozess aufzufassen. Für die operative und die Steuerungsebene dieser Schlüsselkompetenz werden in der Regel drei Komponenten unterschieden: kognitive Strategien der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, metakognitive Strategien der Steuerung des Lernprozesses durch Planung, Überwachung und Evaluation sowie Strategien des Ressourcenmanagements und der Motivierung (Friedrich/Mandl 2006).

Soziale Kompetenz (,Einbindung‘)

Die Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen und das gemeinsame Handeln zu koordinieren, ist eine Grundvoraussetzung für das Zusammenleben von Menschen (vgl. Rosenstiel 2006). Umso mehr müssen in einer pluralen Lebenswelt, in der das Allgemeingültige in eine Vielzahl individueller und situationsbezogener Sichtweisen, Projekte und Lebensentwürfe zerfällt, Standpunkte abgeglichen sowie Ziele und Wege einer Zusammenarbeit abgestimmt werden. Zentrale Aspekte dieser sozialen Kompetenz sind das Vermögen, das Eigene zum

anderen in Beziehung zu setzen, und die Fähigkeit, unterschiedliche individuelle Gesichtspunkte zu akzeptieren. Dies beinhaltet einander ergänzende Einzelfähigkeiten, wie sich selbst zu positionieren und durchzusetzen, gleichzeitig aber auch die anderen einfühlend zu verstehen und deren Perspektive nachzuvollziehen, begleitet von einer Kontakt- und Konfliktfähigkeit sowie der Bereitschaft zur Partizipation als einer Grundlage für gemeinsames Handeln. Daneben sind verschiedene kommunikative Kompetenzen von Bedeutung wie die Fähigkeit zu Dialog und Diskurs, zur Gesprächssteuerung, zur Verhandlung und zur interkulturellen Kommunikation. Soziale Bezogenheit und Vertrauen entstehen nicht zuletzt durch persönliche Werthaltungen, wie etwa Verbindlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kongruenz und Transparenz, Respekt, Loyalität oder Verkörpern von Autorität.

1. Makro-Ebene: Umgang mit Wandel und entscheidungsoffenen Situationen – Identität, Selbstreflexion und Handlungsfähigkeit in der modernen Welt		
2. Meso-Ebene: Vier grundlegende Faktoren von Handeln und Selbststeuerung	3. Mikro-Ebene: Daraus abgeleitete spezifische Fähigkeiten für das jeweilige Bezugsfeld	
	<i>Bedeutung im Studium</i>	<i>Bedeutung im Beruf</i>
Aktive Orientierung: Sich gegenüber Herausforderungen positionieren	Motivation und Interesse entwickeln, das Studium individuell ausrichten	Eigeninitiative entwickeln, Stellung beziehen, zu Entscheidungen bereit sein
Zielbewusstes Handeln: Projekt- und Lebensziele flexibel ansteuern	Zielgerichtet und eigenverantwortlich studieren, Leistungsbereitschaft, Zeitbalance und Zeitmanagement	Vereinbarte Ziele verantwortlich realisieren, in Projektstrukturen arbeiten, Spielräume gestalten
Lebenslanges Lernen: Kenntnisse und Fähigkeiten beständig erweitern	Selbst gesteuert lernen, sich (aus-)bilden und weiterentwickeln	Bereitschaft, sich zu entwickeln und zu verändern
Soziale Kompetenz: Sozial verantwortlich handeln, kommunizieren, kooperieren	Sich aktiv am Diskurs beteiligen, Wissen mündlich und schriftlich präsentieren, im Team arbeiten, Vereinbarungen treffen	Ethisch handeln, sich mit anderen abstimmen, Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit, interkulturelle Kommunikation

Abb. 2: Drei-Ebenen-Modell der Schlüsselkompetenzen

Ziele bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen

Handlungssteuernde Schlüsselkompetenzen sind in persönlichen Werten und Einstellungen verankert. Sie umfassen Erfahrung, Wissen und Handeln (Weinert 2001). Da eine Nähe zu Persönlichkeitsmerkmalen besteht, stellt sich die Frage, in welchem Maß und mit welchen Mitteln sie im Rahmen von institutionalisierten Bildungsprozessen überhaupt verändert werden können (vgl. hierzu Brandstätter 2006). Deshalb liegt die Herausforderung darin, erreichbare Ziele für die Förderung von Schlüsselkompetenzen zu formulieren, dabei aber den Bezug zur Person nicht durch ein „surface-level processing“ (Marton/Säljö 1976), ein Oberflächenlernen reiner Verhaltenstechniken, preiszugeben. Wenn auch eine weitreichende Veränderung der Persönlichkeit durch Schlüsselkompetenzangebote im Studium nicht zu erwarten ist, so können doch einzelne persönliche Einstellungen reflektiert und erweitert werden. Dadurch kann eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinn einer „langfristigen Gewohnheitsbildung“ (Friedrich/Mandl 2006, S. 17) zumindest angeregt werden. Einem solchen Spielraum entsprechen die folgenden drei Lernziele:

- Eine Motivation für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen schaffen:
Die Studierenden werden sich der Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für die eigene Persönlichkeitsbildung bewusst und können ihre Bildungsziele entsprechend erweitern.
- Sich selbst reflektieren:
Die Studierenden erreichen eine valide Wahrnehmung ihrer individuellen Stärken und ihres Entwicklungsbedarfs.
- Einen persönlichen Entwicklungsprozess initiieren und das Handlungsspektrum erweitern:
Die Studierenden bestimmen realistische Ziele für die eigene Weiterentwicklung und überprüfen sie beständig. Sie erkunden neue Optionen und üben sie ein.

Wie diese Ziele im Rahmen eines Hochschulcurriculums erreicht werden können, soll im Folgenden dargestellt werden. Zunächst wird allerdings auf die Förderung von Fachkompetenzen einzugehen sein, weil dabei erkennbar wird, wo Ansatzpunkte für eine Förderung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen von fachlichen Lehrveranstaltungen liegen und wo andere Formen des Erwerbs sinnvoll sind.

Wie können Schlüsselkompetenzen vermittelt und erworben werden?

Ausgangspunkt: Erwerb von Fachkompetenzen

Fachkompetenz im Sinn des Verstehens von Zusammenhängen und der Fähigkeit zur Problemlösung gründet sich auf ein nachhaltig verankertes deklaratives und prozedurales Wissen, das – anders als das „träge Wissen“ (Renkl 1996) – flexibel auf neue Zusammenhänge und Fragestellungen übertragen werden kann. Dies erfordert ein nicht nur oberflächliches Lernen („surface-level processing“), sondern eine tiefe Verarbeitung – ein „deep-level processing“ (Marton/Säljö 1976). Dabei kommen verschiedene Lernstrategien zum Einsatz: *metakognitive Strategien* der Planung, Überwachung und Regulation von Lernaktivitäten, *kognitive Strategien* des Organisierens (Strukturen bilden), Elaborierens (Verknüpfungen herstellen) und Wiederholens (einprägen) sowie das *Management von Ressourcen* wie etwa Anstrengungs-, Aufmerksamkeits- und Zeitmanagement, kooperatives Lernen, Gestalten der Lernumgebung oder Verwenden von Literatur (vgl. Streblow/Schiefele 2006). Eine solche tiefe Verarbeitung wird durch eine Lehre unterstützt, die zur aktiven Auseinandersetzung und zu einem flexiblen Umgang mit den Lerngegenständen motiviert, den Einsatz der genannten Lernstrategien anregt sowie eine sinnstiftende Bezugnahme zu den Lernaufgaben ermöglicht. Dies geschieht etwa durch unterschiedliche Blickwinkel auf die Themen, durch vielfältige Verknüpfungen des Gelernten, durch begleitende positive Emotionen sowie durch soziale Interaktion und Feedback.

Dem entspricht das Modell des ‚Problemorientierten Lehrens und Lernens‘, dem in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001, S. 627 f.) fünf didaktische Prinzipien zugrunde gelegt werden können: Studierende sollen realistische Probleme in authentischen Situationen selbst bearbeiten, das Lernen soll durch geeignete Instruktionen unterstützt werden, die Studierenden sollen ihre Mitverantwortung für das Erreichen der Lernziele definieren, die Lerngegenstände sollen aus vielfältigen Perspektiven betrachtet werden, kooperatives Lernen und Problemlösen sollen angeregt werden. In diesem Konzept werden zwei unterschiedliche Lehrstrategien füreinander anschlussfähig gemacht: Das kognitivistisch-gegenstandsorientierte Konzept des Vermittelns von Wissen beschreibt stärker geschlossene Lehr-Lern-Formen. Nach dem Prinzip der Instruktion im Sinn eines ‚Wissenstransports‘ werden ausgewählte Lerngegenstände präsentiert und aufgenommen. Demgegenüber favorisiert das konstruktivistische Konzept des aktiven Erschließens ein ‚situiertes Lernen‘ durch

die handelnde Auseinandersetzung mit Problemen in offeneren Lehr-Lern-Kontexten.

Als eine besondere Form des problemorientierten Lernens kann das ‚Forschende Lernen‘ angesehen werden: Studierende übernehmen etwa Teilaufgaben für die laufende Forschung, absolvieren durch speziell aufgesetzte Mini-projekte einen Forschungszyklus, besprechen aktuelle Veröffentlichungen in Journal Clubs oder besuchen spezielle Forschungskurse.

Um nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen, die zum Erwerb von kognitiven Kompetenzen im Sinn des Tiefenlernens führen, bedürfen Lehrende neben der fachwissenschaftlichen einer didaktischen Expertise. Im Rahmen des Heidelberger Modells wurden hierfür „vier didaktische Basisqualifikationen“ im Sinn eines Anforderungsprofils formuliert (Chur 2005, S. 187 ff.). Lehrende sollten danach

- zentrale Lehr-Lern-Konzepte kennen, wie etwa Oberflächen- und Tiefenlernen, problemorientiertes Lernen, Lehren als Förderung selbst gesteuerten Lernens;
- die Leitungsrolle als ‚Facilitator‘ (Rogers 1967) verkörpern, indem sie geeignete Lehr-Lern-Formen anbieten, Wissen subsidiär zur Verfügung stellen, Struktur und Prozess der Arbeitsgruppe moderieren und in Vereinbarungen einen Teil der Verantwortung für das Erreichen der Lernziele delegieren;
- lernfördernde Strukturen bereitstellen, indem sie günstige Kontextbedingungen für das Lernen schaffen, in ihren Lehrveranstaltungen Prüfungen und Lehr-Lern-Aktivitäten konsequent aus Lernzielen ableiten sowie die Curricula beständig weiterentwickeln;
- systematisch und professionell kommunizieren, wenn sie Arbeitsgruppen moderieren, Aufgaben instruieren, Inhalte präsentieren und mit den Studierenden Gespräche führen.

Diese Fähigkeiten sind durchaus als personale Kompetenzen der Lehrenden zu verstehen, die in den Lehr-Lern-Prozess eingebracht werden und die neben Wissen und Handeln gerade auch die Selbstreflexion mit einschließen. Dementsprechend sind auch die hochschuldidaktischen Weiterbildungsformate so zu gestalten, dass sie einen persönlichen Entwicklungsprozess ermöglichen.

Erwerb von fachübergreifenden kognitiven Kompetenzen

Kritische Reflexion, logisches und analytisches Denken, Grundbildung in einer Disziplin und transdisziplinäres Wissen sind fachübergreifende kognitive Fähigkeiten, die sowohl durch die (Aus-)Bildung im eigenen Fachbereich als auch durch eine ergänzende Bildung in anderen Disziplinen erworben werden kön-

nen. Dies kann sowohl im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen wie auch in speziellen Formaten innerhalb oder außerhalb des Fachbereichs geschehen. So können etwa in eine fachliche Veranstaltung fachübergreifende reflektierende Fragestellungen eingebunden sein, oder am Fachbereich können spezielle Veranstaltungen zu solchen übergeordneten Themen angeboten werden. Im Team-Teaching durch Lehrende verschiedener Fachrichtungen können Themenstellungen interdisziplinär bearbeitet werden, ein fachbereichsübergreifender Pool ausgewählter Lehrveranstaltungen im Sinn eines Studium Generale kann Studierenden die Möglichkeit bieten, sich Grundfähigkeiten anderer Fachdisziplinen anzueignen. Dazu kommen spezielle Kollegs oder ähnliche Einrichtungen, die Veranstaltungen mit einer transdisziplinären oder metawissenschaftlichen Akzentsetzung für Studierende aller Fachrichtungen anbieten.

Erwerb von personalen Selbststeuerungs- und Handlungskompetenzen

Ähnlich wie bei den fachübergreifenden kognitiven Kompetenzen können grundsätzlich drei einander ergänzende Organisationsformen für den Erwerb von handlungsbezogenen Schlüsselkompetenzen unterschieden werden (vgl. Fehr 2004). Sie entsprechen den drei Grundformaten der Personalentwicklung – „on the job“, „near the job“ und „off the job“ (Rosenstiel 2006, S.110).

Bei der *integrativen* Förderung in fachlichen Lehrveranstaltungen („on the job“) können Schlüsselkompetenzen und Fachkompetenzen, die ja auch im konkreten Lernprozess ineinandergreifen, unmittelbar aufeinander abgestimmt werden. Diese Organisationsform bietet den direktesten Bezug zwischen beiden Kompetenzarten, aber nur eine begrenzte Möglichkeit, Schlüsselkompetenzen explizit und systematisch zu behandeln.

Die *additiv-dezentrale* Variante („near the job“) vermittelt Schlüsselkompetenzen in gesonderten Veranstaltungen, die aber Teil des Fachcurriculums sind, z. B. in Workshops zur Präsentation von Referaten, in Kursen für Lernstrategien oder in Schreibwerkstätten am Fach selbst. Dabei wird durch Beispiele und Aufgaben auf fachliche Besonderheiten Bezug genommen. Diese Form bietet sowohl eine gewisse Fachnähe als auch die Möglichkeit, dass sich die Studierenden fokussiert und systematisch mit Schlüsselkompetenzen beschäftigen.

Bei der *additiv-zentralen* Organisationsform („off the job“) werden Schlüsselkompetenz-Kurse für gemischte Studierendengruppen aus verschiedenen Fächern von einer zentralen Instanz an der Universität (Zentrum für Schlüsselkompetenzen, Career-Service o. Ä.) angeboten. Hier ist kaum ein Bezug zu fachlichen Aspekten, jedoch ein spezieller Rahmen für die systematische Bearbeitung der personenbezogenen Aspekte gegeben.

Die Besonderheiten dieser drei Organisationsformen sollen im Anschluss noch näher ausgeführt werden.

Integrativer Erwerb

Durch eine Ausrichtung an den Prinzipien des problemorientierten Lernens werden in fachlichen Veranstaltungen bestimmte Schlüsselkompetenzen gefordert und können auf einer zweiten Lernzielebene zusätzlich zu den Fachkompetenzen weiterentwickelt werden. Von besonderer Bedeutung sind hier die Lernstrategien: *Kognitive Strategien* der Informationsverarbeitung (Organisieren, Elaborieren und Wiederholen) lassen sich durch eine entsprechende Art der Wissensvermittlung und der Aufgabenstellung ansprechen. *Metakognitive Strategien* der Lernprozesssteuerung können durch die Vereinbarung von Lernzielen, durch Feedback, durch Einüben von Peer-Assessment und von Formen der Selbstbewertung gefördert werden. Zur Aktivierung von *ressourcenbezogenen Strategien* – etwa Arbeitsorganisation, Informationsbeschaffung, Zeitmanagement und Teamarbeit – oder anderer Schlüsselkompetenzen wie Diskurs, Präsentation oder Schreiben sind kooperative Arbeitsformen sowie spezielle Aufgaben mit entsprechendem Feedback hilfreich. Ein hohes Anregungspotenzial vor allem für Teamfähigkeit, Präsentation, Zeit- oder Projektmanagement bieten Veranstaltungen in Form von simulierten oder echten Projekten, bei denen die Bearbeitung einer fachlichen Fragestellung mit der organisatorischen Dimension einer Projektstruktur verbunden ist (vgl. Krause/Eyerer 2004).

Beim integrativen Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Fachveranstaltungen sollten grundsätzlich Lernziele auf beiden Ebenen – der fachlichen und der personenbezogenen – formuliert und vereinbart werden. Durch eine integrative Vermittlung kann den Studierenden der Sinn und Wert von Schlüsselkompetenzen für das Studium besonders deutlich werden. Deshalb kommt dieser Organisationsform für die Motivation zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen eine wichtige Funktion zu. Da Schlüsselkompetenzen hier jedoch in der Regel nur flankierend behandelt werden können, finden die Selbstreflexion und das systematische Experimentieren mit Handlungsoptionen nicht den entsprechenden Raum. Auch können bestehende interindividuelle Unterschiede im Bereich der Schlüsselkompetenzen nicht umfangreich bearbeitet und ausgeglichen werden. Einen weiteren Nachteil dieses Settings stellt der erhöhte Aufwand für die Lehrenden dar.

Additiver Erwerb

Bei der additiven Vermittlung sind Schlüsselkompetenzen das zentrale Veranstaltungsthema, und es steht ein zeitlicher und methodischer Rahmen zur Verfügung, der einen systematischen Erwerb ermöglicht. Hier können zwei

Varianten unterschieden werden, je nachdem, ob die Schlüsselkompetenz-Veranstaltungen direkt am Fach (dezentral) oder fächerübergreifend an einem zentralen Ort stattfinden.

Die *additiv-dezentrale Einbindung* von Schlüsselkompetenz-Kursen in die jeweiligen Studienpläne erlaubt eine Orientierung an den speziellen Studienanforderungen und Aufgaben des Faches. Daran können dann etwa Schreibaufgaben oder Präsentationen, die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, der Umgang mit Prüfungen oder das Zeitmanagement konkret ausgerichtet werden. Durch eine solche Einbettung der Schlüsselkompetenz-Kurse in einen direkten Anforderungszusammenhang entstehen authentische Lernsituationen, wie sie für nachhaltige Lernprozesse erforderlich sind. Für die Studierenden erwächst aus der unterstützenden Wirkung für das eigene Studium ein direkter Nutzen, der zu ihrer Motivation beiträgt. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Verantwortung für den gesamten Bildungsprozess – in den fachlichen und überfachlichen Aspekten – bei den Fächern verbleibt. Durch den Einsatz externer KursleiterInnen oder geschulter TutorInnen bei enger Abstimmung mit Fachverantwortlichen kann der Aufwand für den Fachbereich reduziert werden.

Die *additiv-zentrale Anbindung* ist die allgemeinste und am wenigsten aufwändige Organisationsform, um Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Hier wird in der Regel ein Kurs-Programm für Studierende aller Fächer angeboten, das von speziell beauftragten Kursleitern durchgeführt wird. Der Fokus liegt auf den behandelten Schlüsselkompetenzen jenseits verschiedener Fachkulturen. Damit eröffnet diese Form die Möglichkeit zu einem Dialog der Teilnehmer über die Disziplinen hinweg. Weitere Vorteile bestehen in der organisatorischen Entlastung der einzelnen Fachbereiche, in der Begrenzung des Aufwands aufgrund der zentralen Organisation sowie in der großen Vielfalt möglicher Kurse. Durch die Entfernung vom Fachbereich kann auch eine stärkere Unbefangenheit der Teilnehmer in der Auseinandersetzung mit den persönlichen Themen entstehen. Der Nachteil liegt in der Fachferne, die den Transfer in die spezifische Anwendungssituation erschwert und die zu einer Aufspaltung der Lehre führt – in einen fachbezogenen Teil in der Verantwortung der Fakultäten und einen zusätzlichen fachübergreifenden Teil an einem zentralen Ort.

Eine kombinierte Lernumgebung für den Erwerb von handlungsbezogenen Schlüsselkompetenzen

Fachnähe und systematischer Erwerb sind zwei Gesichtspunkte, die bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in eine sinnvolle Balance zu bringen sind. Einerseits ist die Nachhaltigkeit des Gelernten auch von einem Bezug zur Anwendungsrealität und von einer engen Verbindung mit Fachkompetenzen

abhängig, und durch eine solche Einheit des Bildungsprozesses für Fach- und für Schlüsselkompetenzen entstehen Synergien zwischen beiden Ebenen. Dies spricht für eine möglichst direkte Anbindung an das Fachstudium. Andererseits weisen Schlüsselkompetenzen als fachübergreifende Fähigkeiten auch eine Unabhängigkeit von konkreten inhaltlichen Bezügen auf, und sie stellen wichtige individuelle Lernvoraussetzungen dar, die systematisch und nicht nur flankierend erworben werden sollten. Dies spricht für separate Veranstaltungen mit spezifischen Lehr-Lern-Formen, die einen entsprechenden Raum bieten, um die Selbstreflexion zu fördern und neue Handlungsoptionen zu erproben.

So ist letztlich eine Kombination von impliziter (indirekter, integrativer) und expliziter (direkter, additiver) Förderung von Schlüsselkompetenzen zu empfehlen. Friedrich und Mandl führen, gestützt auf empirische Befunde, dazu aus:

„Die spezifischen Vor- und Nachteile beider Ansätze legen nahe, beide zu kombinieren: Die durch Lernstrategietraining (direkte Förderung) erworbene Kompetenz verkümmert, wenn sie nicht auf Lernumgebungen trifft, in denen sie herausgefordert wird [...] (indirekte Förderung). Umgekehrt gilt aber auch, dass Lernumgebungen, die auf die Aktivierung von Lernstrategien angelegt sind, dies nicht bei allen Lernenden tun, sofern diesen die individuellen Voraussetzungen hierfür fehlen. In diesem Fall liegt es nahe, die individuelle lernstrategische Kompetenz durch remediale Trainingsmaßnahmen aufzubauen.“ (Friedrich/Mandl 2006, S. 16 f.)

Eine Kombination von integrativer und additiver Förderung kann bei den Studierenden sowohl dazu beitragen, dass sich Schlüsselkompetenzen mit fachlichen Kompetenzen verbinden als auch dass sie personenbezogen verarbeitet werden und sich in den Einstellungen und Handlungsdispositionen verankern. Dabei sollten sich die Lehr-Lern-Prozesse insgesamt an den drei beschriebenen Lernzielen – Motivation, Selbstreflexion, Initiieren eines persönlichen Entwicklungsprozesses und Erschließen neuer Handlungsoptionen – orientieren.

Was die Didaktik der Veranstaltungen anbelangt, so sind für den (integrativen) Erwerb handlungsbezogener Schlüsselkompetenzen in fachbezogenen Seminaren solche Lehr-Lern-Formen einzusetzen, die über die kognitive Dimension hinaus auch die praktische und persönliche Dimension der Handlungssteuerung auf einer zweiten Lernzielebene mit einbeziehen. Dies wurde bereits beschrieben. Für die (additive) systematische Förderung ist jedoch das Format von Workshops oder Trainings, in der Regel als Blockveranstaltung, besser geeignet. Hier treten die leitenden Personen in einer speziellen Rolle auf, für die sie auch entsprechend qualifiziert sein sollten. Als *ModeratorInnen und BegleiterInnen* steuern sie die Arbeitsgruppe und schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens für die individuelle Selbstreflexion, für einen offenen persönlichen Austausch zwischen den Teilnehmenden sowie für das Erkunden und Üben

neuer Handlungsmöglichkeiten. Als *TrainerInnen und Coaches* geben sie gezielte Anregungen zur Weiterentwicklung der personalen Kompetenzen, indem sie mit den Studierenden zusammen den individuellen Entwicklungsbedarf und die damit verbundenen Handlungsziele herausarbeiten, daraus entsprechende Lernschritte ableiten sowie hilfreiche Feedbackprozesse ermöglichen. Dies zielt bei den Teilnehmenden vor allem auf drei Aspekte ab:

- auf das *Wissen* über Hintergründe, Struktur und Funktion der einzelnen Schlüsselkompetenzen;
- auf die *Selbstexploration und Selbstreflexion*, indem die Auseinandersetzung mit der persönlichen Erfahrung und die Kommunikation darüber gefördert werden;
- auf das *Handeln* in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit der Möglichkeit, sich unbefangen vor den anderen zu zeigen und neue Handlungsoptionen auszuprobieren.

Zu bestimmen, welche Schlüsselkompetenzen in welcher Organisationsform bzw. in welcher Kombination von Organisationsformen zu fördern sind, ist Aufgabe der Curriculumentwicklung für den jeweiligen Studiengang. Das grundlegende Vorgehen dabei besteht darin, zunächst Kompetenzziele zu definieren und daraus die entsprechenden Veranstaltungs- und Prüfungsformate sowie Lehr-Lern-Aktivitäten konsequent abzuleiten (vgl. das Prinzip des ‚Alignment‘, Biggs 2003). Im Sinn einer Kaskade werden auf verschiedenen Ebenen vom gesamten Studiengang über die jeweiligen Module als seine wesentlichen Komponenten bis hin zur einzelnen Lehrveranstaltung in zunehmender Konkretisierung die zu erreichenden fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen beschrieben (vgl. hierzu auch Künzel 2009).

Unterstützung der Fachbereiche durch ein Service-Center für Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik

Wie sich gezeigt hat, sind mit dem Thema des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen sowohl die Entwicklung der curricularen Rahmenstrukturen als auch die hochschuldidaktische Personalentwicklung der Lehrenden eng verbunden. Diese drei außerwissenschaftlichen Komponenten der (Aus-)Bildungsqualität flankieren, unterstützen und ergänzen den Kernbereich einer Bildung durch Wissenschaft. Dem entspricht das Service-Konzept der ‚Abteilung Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik‘ an der Universität Heidelberg mit seinen drei Säulen: Weiterentwicklung der Curricula, Personalentwicklung für Lehrende sowie Förderung von Schlüsselkompetenzen bei Studierenden und Pro-

movenden. Durch aufeinander abgestimmte Dienstleistungen kooperiert sie mit den Fachbereichen bei der Qualitätssicherung der universitären (Aus-)Bildung.

Das *strukturbildende Angebot zur Weiterentwicklung der Curricula* unterstützt Institute und Fakultäten bei der Aufgabe, ihre fachlichen Studienpläne kompetenzorientiert zu gestalten sowie Veranstaltungen für Schlüsselkompetenzen entsprechend zu integrieren. Dies geschieht durch Workshops und durch individuelle Beratung.

Das *Angebot zur Personalentwicklung* vermittelt den Lehrenden die didaktischen Grundlagen für die Gestaltung und Durchführung kompetenzfördernder Lehrveranstaltungen und damit auch für die integrative Form des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen. Dazu dient ein modular aufgebautes Weiterbildungsprogramm zum ‚Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik‘ (vgl. Macke 2005). Es umfasst Präsenzveranstaltungen, Supervision, Lehrhospitation, die Begleitung von Lehrprojekten und schriftliche Reflexionen im Umfang von insgesamt 200 Ausbildungsstunden. Das Curriculum wird durch individuelle Beratung und Coaching für Lehrende ergänzt. Zentrale Themen sind die Aktivierung der Studierenden durch Verkörpern einer entsprechenden Leitungsrolle sowie die an Kompetenzziele orientierte Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen.

Bei der *Förderung von Schlüsselkompetenzen der Studierenden* liegt der Schwerpunkt des Service-Angebots in der additiv-dezentralen Vermittlung. Die Fachbereiche erhalten modulare Veranstaltungspläne und didaktische Materialien, die in einer möglichst engen Zusammenarbeit fachspezifisch angepasst werden. Die Schulung der KursleiterInnen sowie die Evaluation der Veranstaltungen sind ebenfalls Teil des Service. Angeboten wird ein Basis-Modul ‚Strategien für ein nachhaltiges Studium‘ mit mehreren thematischen Blöcken: aktiver Studieneinstieg, Bilanzierung der individuellen Kompetenzen, Zeitmanagement und Work-Life-Balance, wissenschaftliches Schreiben, Strategien des Lernens und der Prüfungsvorbereitung, Diskurs und aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen sowie Präsentation und Teamarbeit. Weiterführende Aufbau-Module sind: ‚Reflektierte Praxiserfahrung‘ als gezielte Vorbereitung und Auswertung von Praktika sowie ‚Projektarbeitskompetenz‘ für die Teilnahme an projektbezogenen Lehrveranstaltungen. Daneben werden für Studierende unterschiedlicher Fächer auch zentrale Schlüsselkompetenz-Kurse zu den erwähnten Themen angeboten. In einem ebenfalls zentral organisierten Ausbildungsprogramm mit Zertifikat können studentische TutorInnen und MentorInnen didaktische und beratende Kompetenzen systematisch erwerben. Ein Modul ‚Personale Kompetenz‘ für Lehramtsstudiengänge ist speziell auf die Herausforderungen der Unterrichtssituation zugeschnitten.

Für *Promovierende* besteht ein modulares deutsch- und englischsprachiges Kursangebot in Zusammenarbeit mit der Graduiertenakademie der Universität.

Der Basiskurs ‚Strategien für eine erfolgreiche Promotion‘ beschäftigt sich mit Projektmanagement, Zeitmanagement, Work-Life-Balance und sozialen Kompetenzen, bezogen auf die konkrete Situation der DoktorandInnen. Der Bereich ‚Arbeitstechniken‘ umfasst Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Präsentation von Forschungsergebnissen, während im Bereich ‚Zusätzliche personale Kompetenzen‘ Kurse zu Gesprächs- und Verhandlungsführung, Karriereplanung, Moderation und Didaktik, Teamarbeit und Konfliktmanagement angeboten werden.

Service-Center für Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik – Konzept und Funktionsweise	
Qualitätsfaktor 1: Kompetenzorientierte Curricula und daraus abgeleitete Lehrveranstaltungen	
<i>Instrumente/Komponenten</i>	<i>Unterstützungsangebot</i>
Definierte Zielkompetenzen des Studiengangs, Hauptkompetenzen der Module sowie Teilkompetenzen der einzelnen Veranstaltungen – fachlich wie fachübergreifend Konsequent an den Kompetenzziele ausgerichtet Prüfungen und Lehr-Lern-Formen („Alignment“) Geeignete Formate für den Erwerb sowohl fachübergreifender kognitiver als auch personaler Kompetenzen (Fachveranstaltung, spezielle Veranstaltung am Fachbereich, Angebote außerhalb des Fachbereichs)	Beratung und Workshops zur Curriculumentwicklung
Qualitätsfaktor 2: Kompetenzfördernde Lehre	
<i>Instrumente/Komponenten</i>	<i>Unterstützungsangebot</i>
Wissen über Lehr-Lern-Konzepte Rolle, Haltung und Verhalten als „Facilitator“: Aktivierung der Studierenden als Partner mit eigenen Anliegen, Zielvereinbarungen für die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden, Förderung problemorientierten selbst gesteuerten Lernens, Unterstützung bei der Entwicklung von Kompetenzen Lernfördernde Strukturen, ausgerichtet an den Kompetenzziele Systematische und professionelle Kommunikation	Personalentwicklung: Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung von Lehrenden.

(Fortsetzung)

Qualitätsfaktor 3: Nachhaltiges Studium	
<i>Instrumente/ Komponenten</i>	<i>Unterstützungsangebot</i>
Handlungssteuernde personale Kompetenzen für ein aktives Studium und Tiefenlernen, für eine erfolgreiche Promotion sowie für Berufstätigkeit und Alltag: Aktive Orientierung Zielbewusstes Handeln Lebenslanges Lernen Soziale Kompetenz	Für die integrative Vermittlung: Hochschuldidaktische Personalentwicklung der Lehrenden. Für die additiv-dezentrale Vermittlung: Bereitstellung von Veranstaltungsmodulen für die Studiengänge. Für die additiv-zentrale Vermittlung: Kursprogramm für Schlüsselkompetenzen sowie Ausbildungsprogramm zum didaktischen Zertifikat für Tutoren und Mentoren.
Fachübergreifende kognitive Kompetenzen: Disziplinspezifische Grundbildung („Literacy“) Reflexion von Voraussetzungen und Hintergründen der Wissenschaft und der eigenen Fachdisziplin Transdisziplinäres Wissen	Nicht durch das Service-Center, sondern durch die Fachbereiche und durch besondere Einrichtungen.

Abb. 3: Konzept und Funktionsweise einer zentralen Service-Instanz für außerwissenschaftliche Faktoren der (Aus-)Bildungsqualität

Ausblick

Durch die Orientierung des akademischen Lehrens und Lernens an den zu erwerbenden Kompetenzen entsteht die Notwendigkeit einer „Bildung der Universität“ (Koller 2005), also einer Weiterentwicklung ihrer institutionellen Kultur und ihrer Strukturen. Dies betrifft besonders die Öffnung gegenüber außerwissenschaftlichen Einflussfaktoren auf die Qualität der universitären (Aus-)Bildung. Durch den Bezug zum handelnden Umgang, der im Problemlösen, im Wissenstransfer oder in der Selbststeuerung gegeben ist, enthalten (Schlüssel-)Kompetenzen ein dynamisches Moment an der Schnittstelle der Wissenschaft zur Praxis. Darin liegt für die Universitäten die Herausforderung, ihr traditionelles Verständnis einer Bildung allein durch Wissenschaft zu erweitern. Denn neben der wissenschaftlichen Exzellenz sind außerwissenschaftliche Faktoren, wie curriculare Strukturen mit entsprechenden Lernumgebungen, didaktisches Handeln der Lehrenden sowie Identität, Selbstreflexion und Handlungsfähigkeit der Studierenden, als flankierende Komponenten der (Aus-)Bildungsqualität anzuerkennen. Das bedeutet für die Hochschulen, bei

den Studierenden über das Fachliche und über die intellektuell-kognitive Bildung hinaus eine Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen und bei den Lehrenden für eine Erweiterung ihrer didaktischen Qualifikationen jenseits der fachwissenschaftlichen Karriere zu sorgen. Dabei ist auch die Bereitschaft gefordert, sich einer Unterstützung durch BeraterInnen und TrainerInnen aus dem Bereich von Didaktik, Organisations- und Personalentwicklung zu öffnen.

Die Universitäten tun sich mit einer Anerkennung der selbstreflexiven und handlungsbezogenen Aspekte der akademischen (Aus-)Bildung nicht immer leicht. Im Umgang mit dieser Herausforderung zeigt sich häufig ein Trend, möglichst nahe am Fachlichen und Wissenschaftlichen zu bleiben. So werden beim Veranstaltungsangebot für Schlüsselkompetenzen oft fachübergreifende kognitive Kompetenzen gegenüber den personalen Steuerungs- und Handlungskompetenzen favorisiert. Auch ist eine gewisse Skepsis gegenüber additiven Vermittlungsformen zu beobachten, die durch ihren Fokus auf die handelnde Person am weitesten von der akademischen Tradition entfernt sind. Nicht zuletzt zeigt sich immer wieder eine gewisse Zurückhaltung gegenüber einer Kooperation mit ExpertInnen, die nicht ausgewiesene WissenschaftlerInnen sind, bei der Curriculumentwicklung, bei der Weiterbildung von Lehrenden und bei Angeboten für Schlüsselkompetenzen. Hier unterscheiden sich Universitäten deutlich von anderen Organisationen, bei denen die Nutzung externer Expertise durch die Zusammenarbeit mit Personal- und OrganisationsentwicklerInnen üblich ist.

Transfer, Umsetzung und Anwendung von Wissen sowie Handlungskompetenz, Selbststeuerung, Selbstwahrnehmung jenseits kognitiver Konzepte, das Bewusstwerden über persönliche Bedeutungen und Bewertungen sind (Aus-)Bildungsziele, die zunächst nicht einer wissenschaftlichen Haltung der Distanz und der objektivierenden sachbezogenen Reflexion zu entsprechen scheinen. Es wird interessant sein zu beobachten, ob und wie sich im Umgang mit den Herausforderungen durch eine kompetenzorientierte (Aus-)Bildung eine Öffnung und Weiterentwicklung der Hochschulen und insbesondere der Universitäten vollzieht.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin 2011, verfügbar unter: www.deutscherqualifikationsrahmen.de [14.04.2012].
- Barr, Robert B./Tagg, John: From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. In: *Change* 27/6 (1995), S. 13–25.

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- Biggs, John: Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead 2003.
- Brandstätter, Hermann: Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen aus sozial- und differenzialpsychologischer Sicht. In: Sonntag, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen et al. 2006, S. 57–83.
- Chur, Dietmar: Beratung als Kompetenzförderung – Prinzipien und Strategien am Beispiel eines Projekts in der Studierendenberatung. In: System Familie 8/2 (1995), S. 103–110.
- Chur, Dietmar: Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-)Bildungsqualität. In: Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld 2005, S. 179–195.
- Chur, Dietmar: (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In: Colin, Nicole/Latard, Alain/Umlauf, Joachim (Hg.): Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung. München 2006, S. 198–240.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Fehr, Ute: Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen 2004, S. 31–32.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E./Heinz Mandl (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung. Bern et al. 1997, S. 237–293.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz: Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen et al. 2006, S. 1–23.
- Gollwitzer, Peter M.: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen. In: Kuhl, Julius/Heckhausen, Heinz (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Motivation und Emotion: Motivation, Volition und Handlung. Göttingen 1996, S. 531–582.
- González, Julia/Wagenaar, Robert (Hg.): Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction. Second Edition, Bilbao 2008.
- Höhne, Thomas: Im Sog der ökonomischen Globalisierung. Kompetenzorientierung als Rationalisierungsstrategie. In: Forschung und Lehre 12 (2010), S. 870–872.
- Hossiep, Rüdiger/Paschen, Michael/Mühlhaus, Oliver: Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Göttingen 2003.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld 2005, S. 79–100.
- Krause, Dörthe/Eyerer, Peter (Hg.): Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule. Karlsruhe 2004.

- Künzel, Manfred: Bachelor- und Master-Studiengänge erstellen und betreiben. Unveröffentlichtes Manuskript. Heidelberg 2009.
- Macke, Gerd: Das Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse. In: Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld 2005, S. 143 – 156.
- Marton, Ference/Säljö, Roger: On Qualitative Differences in Learning – Outcome and Process. In: *British Journal of Educational Psychology* 46 (1976), S. 4 – 11 und 115 – 127.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *MittAB 1* (1974), S. 36 – 43.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim 2001, S. 601 – 646.
- Renkl, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau* 47 (1996), S.78 – 92.
- Rogers, Carl R.: The Interpersonal Relationship in the Facilitating of Learning. – In: Leeper, Robert R. (Hg.): *Humanizing Education*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development 1967, S. 1 – 18.
- Rosenstiel, Lutz von: Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: Sonntag, Karlheinz (Hg.): *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen et al. 2006, S. 108 – 137.
- Roth, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie*. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.
- Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, Göttingen 2003.
- Schwarzer, Ralf: *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart, Berlin, Köln 2000.
- Sonntag, Karlheinz (Hg.): *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen et al. 2006.
- Streblow, Lilian/Schiefele, Ulrich: Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen et al. 2006, S. 1 – 23.
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle et al. 2001, S. 45 – 65.
- Welbers, Ulrich: Schlüsselqualifikationen. Strategien zu ihrer Vermittlung am Germanistischen Seminar der Universität Düsseldorf. In: *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* (Hg.): *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit*. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen 2004, S. 35 – 38.
- Wissenschaftsrat (Hg.): *Empfehlungen zur Struktur des Studiums*. Köln 1986.