
Werkstattbericht

Band 1

Kompendium

Kompetenzen

Krämer /

Müller-Naevecke

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 1

Herausgeber

Thilo Harth und Annika Boentert
Fachhochschule Münster
Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30
48149 Münster

**Band 1, Kompendium Kompetenzen,
Julia Krämer/Christina Müller-Naevecke**

Verlag Fachhochschule Münster
Lektorat Lektorat Schreibweise, Limburg

Konzeption und Gestaltung

Johannes Breuer
im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beucker
im Sommersemester 2013 am Fachbereich Design
der Fachhochschule Münster

Druck

1. Auflage, 2014
gedruckt auf 120g/m² Design Offset 1,2 Vol. cream

ISBN
978-3-938137-32-1

Kompendium
Kompetenzen –
Kompetenzziele für
die Hochschullehre
formulieren

Julia Krämer

Christina Müller-Naevecke

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort.....	11
Überblick: das Wichtigste in Kürze	12

Kompetenzentwicklung an der Hochschule

Rahmenmodell für die Entwicklung von Kompetenzen	18
Die Umsetzung des Rahmenmodells	22

Fachkompetenz

Fachkompetenz im Überblick.....	30
---------------------------------	----

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz im Überblick.....	36
Kommunikationskompetenz	38
Empathie.....	40

Teamkompetenz.....	42
Kooperationskompetenz	45
Konfliktkompetenz	47
Führungskompetenz.....	50

Selbstkompetenz

Selbstkompetenz im Überblick.....	54
Souveränes Auftreten	57
Selbstmanagementkompetenz	59
Lernbereitschaft.....	62
Flexibilität im Handeln.....	64
Entscheidungskompetenz	66
Reflexionskompetenz	68

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz im Überblick.....	72
Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten	74
Problemlösekompetenz	76

Präsentationskompetenz	78
Moderationskompetenz	80
Medienkompetenz	82
Transferkompetenz	84

Methoden zur Unterstützung kompetenzorientierter Lehre – eine exemplarische Darstellung

Fallstudienarbeit	88
Kugellager	92

Anhang

Literaturverzeichnis	98
Über die Autorinnen	104
Über Wandel bewegt	106

Vorwort

und Überblick

Die Studierenden
sollen einen ganzen
Fächer von Kompe-
tenzen entwickeln, um
sich erfolgreich im
Berufsleben behaupten
zu können.



Vorwort –
Prof. Dr. Petra Teitscheid
FB Oecotrophologie /
Facility Management

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wer stand als Studiengangsleiter oder Modulbeauftragter nicht bereits vor der Herausforderung, angemessene Kompetenzprofile und konkrete Kompetenzziele für Studiengänge und Module zu entwerfen? Oftmals helfen dabei eigene Sammlungen, Tipps von Kollegen oder der Blick auf ähnliche Beschreibungen anderer Hochschulen.

Deutlich praktischer und hilfreicher ist ein übersichtliches Kompendium, das nicht nur die Kompetenzdimensionen sinnvoll voneinander abgrenzt und die den jeweiligen Kompetenzbereichen zugehörigen Teilkompetenzen operationalisiert und differenziert darstellt, sondern auch praktische Hinweise zur Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen liefert. Insofern gehört dieser erste Werkstattbericht künftig zum fast alltäglichen Handwerkszeug und kann uns allen diese Arbeit erleichtern.

Viel Spaß bei der Lektüre wünscht

P. Teitscheid

Überblick:

Das Wichtigste in Kürze

Kompetenzorientierung ist in der Hochschullehre nicht nur ein populäres Schlagwort, sondern auch eine Orientierungsgröße bei der Entwicklung von Modulen und Studiengängen, in Akkreditierungsverfahren oder für didaktische Neuerungen in der Lehre.

Kompetenzorientierung markiert den Trend zur Outcome-Orientierung als Teil der Bologna-Reform, also die Hinwendung zum lernenden Subjekt und dessen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, und die Ablösung von der Input-Orientierung, also der Begründung von Inhalten aus den Bezugsdisziplinen und Qualifikationszielen.

Kompetenzorientierung beinhaltet drittens neben der gängigen Berücksichtigung von Fachkompetenz die verstärkte Beachtung außerfachlicher Kompetenzen. Beide Kompetenzbereiche zusammen bilden das Ziel jedes Studiums, nämlich die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Diese Entwicklung steht im Mittelpunkt unseres Lehrangebots an der Hochschule und damit auch im Zentrum dieses Werkstattberichtes.

[Das Ziel eines Studiums ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.](#)

Wie definiert man Kompetenz?

Es gibt viele Definitionen von Kompetenz in zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema, die jeweils andere Kompetenzbereiche unterscheiden und Sortierungen vornehmen. Differenziert wird häufig – wie auch in diesem Werkstattbericht – zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (mitunter auch als personale Kompetenz oder Persönlichkeitskompetenz bezeichnet) (vgl. z. B. Bernien 1997, S. 32 ff.). Konsensfähig in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Definition nach Weinert. Er versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivatio-

nalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Handlungskompetenz bezeichnet die Disposition, andere Kompetenzen zu integrieren und in diesem Sinne ganzheitlich selbstorganisiert zu handeln (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 154).

Außerfachliche Kompetenzen greifbarer machen

Wie erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung 2012¹ zeigen, versteht ein Großteil der befragten Lehrenden es durchaus als seine Aufgabe, außerfachliche Kompetenzen innerhalb seiner Lehrveranstaltungen zu fördern und hierfür auch fachliche Studieninhalte in Maßen zu reduzieren. Jedoch zeigen die Ergebnisse ebenfalls, dass z. B. Unsicherheiten darüber bestehen, ob und in welchem Umfang die Studierenden innerhalb der eigenen Lehrveranstaltungen außerfachliche Kompetenzen entwickeln. Genau hier setzt dieser Werkstattbericht an, indem er versucht, außerfachliche Kompetenzentwicklung greifbarer, weniger beliebig und damit auch messbar zu machen.

In diesem Werkstattbericht richten wir den Fokus auf die Formulierung von Kompetenzzielen. Damit ist er der erste von drei Werkstattberichten, die sich mit dem Thema "Kompetenzorientierung in der Hochschullehre" beschäftigen. Ausgehend von einem Rahmenmodell für die Entwicklung von Kompetenzen, wird die Fachkompetenz angesprochen und werden anschließend schwerpunktmäßig die Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz mit den operationalisierten Teilkompetenzen differenziert dargestellt. Hierdurch wird sichtbar, worin sich kompetentes Handeln in den jeweiligen Bereichen manifestiert. Dabei kann es sein, dass sich ähnliche Teilkompetenzen unter verschiedenen Kompetenzen wiederfinden, was deutlich macht, dass verschiedene Kompetenzen miteinander

¹ Versendet wurde der Fragebogen im Dezember 2012 an alle hauptamtlich Lehrenden der Fachhochschule Münster. Erfasst und ausgewertet wurden 68 Exemplare.

verwoben sein können. Anhand von Fallstudienarbeit und Kugellager schließt dieser Werkstattbericht mit der exemplarischen Darstellung zweier Methoden zur Unterstützung und Umsetzung kompetenzorientierter Lehre. Die Methoden sind Beispiele dafür, wie die beschriebenen Kompetenzbereiche und Kompetenzen sinnvoll und in verzahnder Weise entwickelt und gefördert werden können. Es werden Hinweise dazu gegeben, wie die Methoden auch zum kompetenzorientierten Prüfen eingesetzt werden können.

Was bietet dieser Werkstattbericht?

Dieser Werkstattbericht soll Sie sowohl bei der Entwicklung und Überarbeitung von Kompetenzziele und beschreibungen für Studiengänge und Module als auch bei der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung einzelner Lehrveranstaltungen anregen und unterstützen. Ausgehend von den beschriebenen Teilkompetenzen können die einzelnen Kompetenzbereiche und Kompetenzen, die in Modulhandbüchern und Curricula angezielt werden, entwickelt werden.

Im Einzelnen bietet dieser Werkstattbericht Ihnen:

Ein Rahmenmodell für die Entwicklung von Kompetenzen,

eine kompakte und dennoch ausführliche Übersicht über alle Kompetenzbereiche und deren operationalisierte Teilkompetenzen,

eine exemplarische Darstellung zweier Methoden zur Umsetzung kompetenzorientierter Lehre.

Damit soll dieser Werkstattbericht Sie bei der

Entwicklung und Überarbeitung von Kompetenzziele und
-beschreibungen für Studiengänge und Module unterstützen,

didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung einzelner
Lehrveranstaltungen anregen,

Gestaltung von Prüfungen als erste Orientierungshilfe
begleiten.

Eine angenehme Lektüre wünschen

Julia Krämer und Christina Müller-Naevecke

Kompetenz- entwicklung an der Hochschule

Wie bereits angesprochen, gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die sich mit dem Thema „Kompetenz“ im Rahmen der Hochschullehre beschäftigen. Von außer- oder überfachlichen Kompetenzen ist die Rede, von Schlüsselkompetenzen und beruflicher Handlungskompetenz. Auch die Liste der unter Schlüsselkompetenzen oder außerfachlichen Kompetenzen – beide Begriffe werden hier synonym verwendet – zu subsumierenden Kompetenzbereiche variiert, sodass es schwerfällt, den Überblick zu behalten.

Einheitlichkeit besteht hingegen in der Forderung, Schlüsselkompetenzen in die Hochschullehre zu integrieren und die Lehre generell kompetenzorientiert(er) zu gestalten (vgl. Brinker 2012, S. 247). So findet die Entwicklung außerfachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für die Bewältigung vor allem beruflicher Herausforderungen mit den Reformbemühungen des Bologna-Prozesses zunehmende Beachtung und hält Einzug in die Gestaltung der Hochschulausbildung. Bildungspolitisches Ziel ist es, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu erhöhen.

Rahmenmodell für die Entwicklung von Kompetenzen

Outcome Orientierung

Der vorne genannten Forderung soll durch den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) nachgekommen werden.² Der Blick geht hierbei weg von den reinen Fachinhalten hin zu der Wirkung des Studiums bezüglich der Beschäftigungsaussichten der Absolventinnen und Absolventen; es handelt sich also um eine Outcome-Orientierung (vgl. Schomburg/Teichler 2007, S. 27). Dabei liegt dem HQR folgender Kompetenzbegriff zugrunde: „Wissen und Verstehen werden als Kategorie für den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz) aufgeführt. Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz) und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder“ (HQR 2005, S. 5).

Hochschulbildung als aufbauender Bildungsprozess

Andere Kompetenzdefinitionen, die weniger aus bildungspolitischer Sicht argumentieren, sondern vielmehr das pädagogische Konzept des lebenslangen Lernens und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie heranziehen, richten den Fokus auf die Entwicklungsfähigkeit und Verän-

²Vgl. für ausführliche Informationen das Dokument „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“, erarbeitet von HRK, KMK und BMBF. Online erhältlich unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf

derbarkeit von Kompetenzen (vgl. z. B. Brinker 2012, S. 247).

Dem Kompetenzbegriff, der sich auf lebenslange Persönlichkeitsentwicklung bezieht, steht damit der Qualifikationsbegriff gegenüber, der Fähigkeiten meint, die in einer einmaligen Prüfungssituation nachgewiesen werden können. Hochschulbildung als aufbauender Bildungsprozess setzt gleichermaßen auf die Entwicklungsfähigkeit der Studierenden und damit auf Kompetenzentwicklung.

Fachübergreifende Kompetenzen

Im Rahmen dieses Werkstattberichtes sind mit Schlüsselkompetenzen bzw. außerfachlichen Kompetenzen in Anlehnung an Brinker und Schumacher fachübergreifende Kompetenzen gemeint, die zusätzlich zur Fachkompetenz entwickelt bzw. laufend weiterentwickelt werden.

Hierzu zählen:

Methodenkompetenz,

Sozialkompetenz,

Selbstkompetenz (vgl. Brinker/Schumacher 2002, S. 66).

Damit stehen diese Kompetenzbereiche als außerfachliche Kompetenzen neben der Fachkompetenz und können idealerweise gemeinsam entwickelt werden.

Handlungskompetenz als zentrales Bildungsziel

Verzahnt werden die fachlichen und außerfachlichen Kompetenzen im Modell der beruflichen Handlungskompetenz. Dieses aus der beruflichen Bildung stammende und als zentrales Bildungsziel und didaktisches Prinzip aus der Berufsschullehre hervorgehende Modell findet mittlerweile auch in Leitbildern von Unternehmen und anderen Berei-

chen Beachtung. Handlungskompetenz wird dabei verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Kultusministerkonferenz, KMK, 2011).

Insbesondere mit Blick auf das Ziel der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit lässt sich diese Definition sinnvoll auf den Hochschulbereich übertragen. Beschäftigungsfähig sind Absolventen und Absolventinnen dann, wenn sie in beruflichen, aber auch in gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht und sozial verantwortlich handeln können.

Außerfachliche Kompetenzentwicklung nie isoliert betrachten

Ferner geht mit der Definition der KMK eine Perspektive einher, die die außerfachliche Kompetenzentwicklung nicht isoliert von der Fachkompetenzentwicklung betrachtet. Beide Kompetenzbereiche sind Teil der beruflichen Handlungskompetenz und als solche miteinander zu verzahnen (vgl. Abbildung 1). Eine solche Sichtweise liegt auch diesem Werkstattbericht zugrunde. So gilt es, die zu Recht geforderte verstärkt außerfachliche Kompetenzentwicklung im Rahmen der Hochschullehre sinnvoll in die jeweiligen Fachkontexte einzubetten und nicht losgelöst von fachlich-inhaltlichen Aufgaben und Anforderungen voranzutreiben. Kooperationsfähigkeit als Sozialkompetenz z. B. ließe sich sinnvoll in Form von Gruppenarbeiten zur Lösung fachlicher Aufgabenstellungen fördern. Eine integrierte Kompetenzentwicklung entspricht hier auch realen Situationen im späteren (Berufs-)Leben. Vor diesem Hintergrund soll das Modell der beruflichen Handlungskompetenz als Rahmenmodell für diesen Werkstattbericht herangezogen werden: Die verschiedenen Kompetenzbereiche gilt es demnach sinnvoll miteinander zu verbinden und gemeinsam zu entwickeln.

[Außerfachliche Kompetenzentwicklung gilt es sinnvoll in den Fachkontext einzubetten.](#)

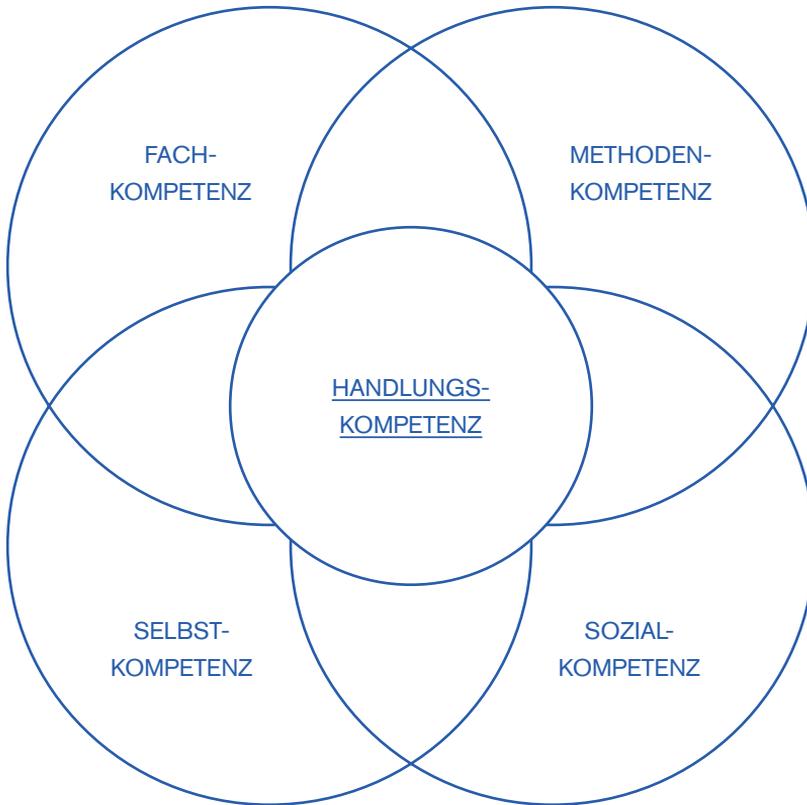


Abbildung 1:

Handlungskompetenzmodell

(Quelle: eigene Darstellung)

Die Umsetzung des Rahmenmodells

Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit diesem Werkstattbericht

Für die praktische Arbeit mit diesem Werkstattbericht gibt es verschiedene Anknüpfungspunkte. Er eignet sich zur Unterstützung der

Festlegung und Überarbeitung von Kompetenzzielen und
-beschreibungen für Studiengänge und Module,

inhaltlichen und methodisch-didaktischen Planung und Durchführung konkreter Lehrveranstaltungen sowie

Evaluierung von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen und daran gekoppelt deren Überarbeitung.

Ausgehend von der Handlungskompetenz, die Studierende eines Studiengangs entwickeln sollen, sind zunächst Ziele auf Studiengangsebene festzulegen. Diese sollten die vier Bereiche Fach-, Sozial, Selbst- und Methodenkompetenz umfassen und sich an den Kompetenzen orientieren, über die Absolventinnen und Absolventen des jeweiligen Studiengangs verfügen sollen.

Ziele und Abläufe definieren

In einem nächsten Schritt müssen diese Kompetenzziele über den Verlauf des Studiums betrachtet werden. Welche Kompetenzen können und sollen in welchen Modulen entwickelt werden, was baut aufeinander auf? An dieser Stelle werden Modulziele definiert und Modulbeschreibungen

in dieser Hinsicht präzisiert. Hier können die Operationalisierungen in den folgenden Kapiteln helfen, die jedoch noch studiengangsspezifisch zu modifizieren sind. Denkbar ist auch, eine Unterscheidung nach Niveaustufen auf Ebene der Teilkompetenzen vorzunehmen, durch die eine noch gezieltere und aufeinander aufbauende Entwicklung von Teilkompetenzen möglich wird (für ein Beispiel vgl. Meyer 2011).

Kompetenzmatrix

Zur Übertragung der Kompetenzziele in den Studiengang und in einzelne Module kann eine Kompetenzmatrix hilfreich sein, wie sie auf einer der nächsten Seiten sehen können.³ Diese könnte zum Beispiel einem Modulhandbuch beigefügt werden und damit sowohl Lehrenden als auch Studierenden transparent verdeutlichen, welche Kompetenzen in welchen Modulen entwickelt werden (sollen). Lehrende erkennen hier auch, welche anderen Module „ihrem“ Modul bezogen auf eine bestimmte Kompetenz zugrundeliegen bzw. darauf aufbauen, und können sich modulübergreifend darüber verständigen.

Arbeiten mit der Kompetenzmatrix

Nachdem die studiengangsspezifisch definierten Kompetenzen in die zweite Spalte der Matrix eingetragen wurden – die im Beispiel eingetragenen Kompetenzen dienen nur als Orientierung und müssen nicht notwendigerweise eins zu eins übernommen werden –, gibt es nun zwei Möglichkeiten der Weiterarbeit: Mit Hilfe von Kreuzen kann markiert wer-

³Die Kompetenzmatrix knüpft an Vorarbeiten aus dem Fachbereich Wirtschaft an.

Die Kompetenzmatrix ist beispielhaft ausgefüllt mit den Kompetenzen, die in diesem Werkstattbericht zur Operationalisierung der einzelnen Kompetenzbereiche genutzt wurden. Auch die Aufteilung der Module auf Semester ist beispielhaft und muss an den jeweiligen Studiengang angepasst werden.

den, welche der eingetragenen Kompetenzen in welchem Modul entwickelt werden sollen. Eine weitere Differenzierung kann erfolgen, indem die jeweils definierten Teilkompetenzen in die Matrix eingetragen werden. Beides kann je nach Kontext und Verwendung sinnvoll sein. Wir empfehlen das Arbeiten mit Kreuzen und die Präzisierung der Teilkompetenzen separat in der Weise, wie es in den folgenden Kapiteln durchgeführt wird. Dies ist zwar langwierig, führt aber zu wichtigen Diskussionen im Studiengang und schafft Transparenz.

Übersetzung in Lehr- / Lernsettings

Die präzise und ausführliche Definition der zu entwickelnden Kompetenzen hilft enorm bei der inhaltlichen wie methodisch-didaktischen Planung und Durchführung einzelner Lehrveranstaltungen. Der oder die Lehrende kann auf definierte Ziele für seine oder ihre Veranstaltung zurückgreifen und von hier aus mit der Planung beginnen. Die Ziele können mit Bezug auf die verschiedenen Termine der jeweiligen Veranstaltung in konkrete Lehr- / Lernsettings übersetzt werden. Es fällt nun viel leichter, eine Sitzung zu gestalten, in der im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Fachgegenstand zum Beispiel die Kompetenz „Reflexionsfähigkeit“ (mit den Teilkompetenzen Perspektiven wechseln, die eigene Werthaltung kennen, sich selbst realistisch einschätzen, kritikfähig sein und Verantwortung für die eigene Entwicklung übernehmen) entwickelt wird. Hierbei erfolgt die Entwicklung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen – dies wurde bereits angesprochen – sinnvollerweise immer Hand in Hand.

Die Kompetenzmatrix – Grundlage für ein kompetenzorientiertes Evaluationsinstrument

Die Operationalisierung der Kompetenzbereiche macht deren Entwicklung nicht nur planbar, sondern auch gezielter evaluierbar. Die studien-gangsspezifische Kompetenzmatrix kann hierbei die Grundlage für ein geeignetes kompetenzorientiertes Evaluationsinstrument sein. Im Bereich der schriftlichen Befragung ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) (vgl. Braun 2007) von Interesse, das nicht – wie bisher oft geschehen – nach Teilnehmerzufriedenheit fragt, sondern nach Lernergebnissen. Es liegt eine Adaption des Fragebogens für die Fachhochschule Münster vor. Auf Grundlage solcher kompetenzorientierter Evaluationsergebnisse kann die Überarbeitung von Lehrveranstaltungen und ggf. auch Modulen und Studiengängen viel differenzierter erfolgen als bisher.

Semester	1	
Modul	1	2

Fachkompetenz	Mathematische Kompetenzen		
	Fremdsprachenkompetenz		
	IT-Kompetenz		
	Kompetenz im Umgang mit fachspezifischen Methoden, Verfahren, Arbeitsmitteln und Materialien		
	Kompetenz im Umgang mit Standards und Rechtsrahmen		
	...		

Sozialkompetenz	Kommunikationskompetenz		
	Empathie		
	Teamkompetenz		
	Kooperationskompetenz		
	Konfliktkompetenz		
	Führungskompetenz		
	...		

Selbstkompetenz	Souveränes Auftreten		
	Selbstmanagement		
	Lernbereitschaft		
	Flexibilität im Handeln		
	Entscheidungsfähigkeit		
	Reflexionsfähigkeit		
	...		

Methodenkompetenz	Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten		
	Problemlösekompetenz		
	Präsentationskompetenz		
	Moderationskompetenz		
	Medienkompetenz		
	Transferkompetenz		
	...		

Fachkompetenz

Die Förderung und
Entwicklung fachlicher
Kompetenzen ist
die wohl offensicht-
lichste Aufgabe
der Hochschulen.

Fachkompetenz im Überblick

Das Kompetenzbündel

Obgleich in jüngster Zeit zunehmend die Relevanz außerfachlicher Kompetenzentwicklung betont wird, besteht die wohl offensichtlichste Aufgabe der Hochschullehre in der Förderung und Entwicklung fachlicher Kompetenzen. Hierunter soll ein Kompetenzbündel verstanden werden, das dazu befähigt, berufs- oder fachtypische Aufgaben selbstständig und situationsadäquat bewältigen zu können. Das reine Fachwissen gilt dabei zwar als notwendige und wegweisende, nicht jedoch als alleinige Voraussetzung. Vielmehr bedarf es auch fachspezifischer Problemlösefähigkeiten, der Motivation sowie einer kontextabhängig adäquaten Einstellung, um fachkompetent handeln zu können (vgl. z. B. Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005, Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006). Eine entscheidende Rolle spielt hierbei auch die Fähigkeit, Wissen situationsadäquat präsentieren zu können. So spiegelt sich Fachkompetenz z. B. in der Fähigkeit wider, komplexe fachspezifische Sachverhalte herunterbrechen und fachfremden Personen zugänglich machen zu können.

Fachwissen ist zwar wegweisend, aber keine alleinige

Voraussetzung.

Zu den häufig aufgeführten Fachkompetenzen gehören:

mathematische Kompetenz,

Fremdsprachenkompetenz,

IT-Kompetenz,

Kompetenz im Umgang mit der Fachsprache,

Kompetenz im Umgang mit fachspezifischen Methoden, Verfahren, Arbeitsmitteln und Materialien sowie

Kompetenz im Umgang mit Standards und Rechtsrahmen.⁴

Stellenwert unterschiedlicher Kompetenzen

Den Fokus auf die Bewältigung berufs- oder fachtypischer Aufgaben legend, impliziert dies auch, dass die erforderlichen oder als besonders zentral erachteten Fachkompetenzen je nach Fachkontext und Studiengang variieren können. Während Kompetenzen im Umgang mit der Fachsprache sowie mit fachspezifischen Methoden, Verfahren, Arbeitsmitteln und Materialien für alle Studiengänge und Berufsfelder von elementarer Bedeutung sein dürften – wobei die Art der fachspezifischen Methoden, Arbeitsmittel und Materialien natürlich variiert –, haben mathematische Kompetenzen ggf. einen besonders hohen Stellenwert in technisch-ingenieurwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen.

Entwicklung von Fachkompetenz

Die Entwicklung und Förderung von Fachkompetenz bedürfen geeigneter didaktischer Methoden, die nicht nur eine reine Vermittlung von Fachinhalten ermöglichen, sondern auch einen geeigneten Rahmen für eine situationsadäquate Anwendung des Fachwissens bieten. Es gilt, einen Raum für die Anwendung fachspezifischer Methoden und Verfahren sowie für kritische Diskurse zu schaffen. Vorlesungen können dieser Anforderung nicht immer gerecht werden.

⁴ Wie der Vergleich mit einem der folgenden Kapitel (Methodenkompetenz) zeigt, ist eine trennscharfe Abgrenzung der unter Fachkompetenz zu subsumierenden Kompetenzen zur Methodenkompetenz nicht möglich. Dies gilt insbesondere für die Kompetenz im Umgang mit fachspezifischen Methoden, Verfahren, Arbeitsmitteln und Materialien.

Idealerweise geht die Entwicklung von Fachkompetenz mit der außerfachlichen Kompetenzentwicklung einher. Weder die fachliche noch die außerfachliche Kompetenzentwicklung sollte isoliert stattfinden. Durch die Methode der Fallstudienarbeit z. B. lässt sich Fachwissen sichern und mittels fachspezifischer Methoden anwenden. So fördert die Rekonstruktion von Fällen Problemlöse- und Transferkompetenz. Zugleich trägt die Zusammenarbeit in der Gruppe dazu bei, dass auch Sozialkompetenzen (weiter-)entwickelt werden. Die Präsentation der Ergebnisse mittels geeigneter Methoden trägt zur Förderung von Präsentations- und Selbstkompetenz bei.

Weder fachliche noch außerfachliche Kompetenzentwicklung sollte isoliert stattfinden.

Fachkontext Berücksichtigen

Die weitere Ausdifferenzierung der Fachkompetenz in Teilkompetenzen muss den jeweiligen Fachleuten überlassen bleiben. Hier bietet es sich an, die Modulhandbücher der eigenen Studiengänge hinsichtlich der Anteile der Fachkompetenz genauer zu betrachten und eventuellen Doppelungen oder zu wenig beachteten Kompetenzbereichen auf die Spur zu kommen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf den rasanten Wandel der Bedeutung dieser Kompetenzen: Welche Fachkompetenz aus einem Studienprogramm, das vor einigen Jahren entwickelt wurde, hat nach wie vor einen hohen Stellenwert und ihre Berechtigung? Welche muss möglicherweise ersetzt werden?

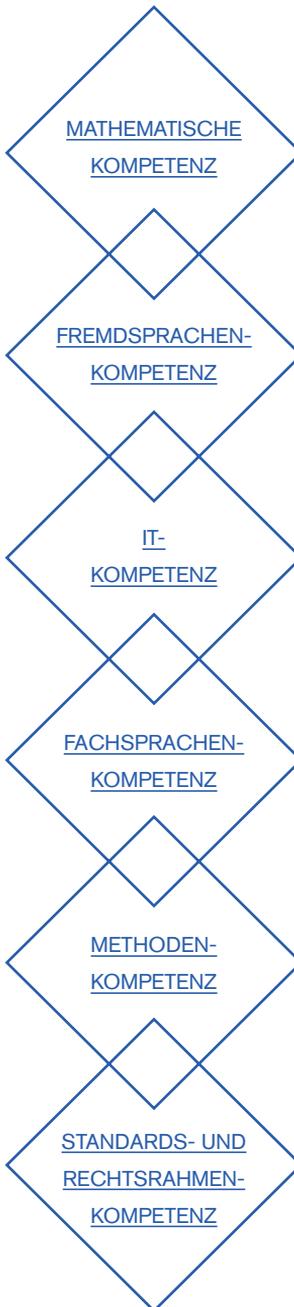


Abbildung 2:
Unterkompetenzen von
Fachkompetenz

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz
hilft soziale Situationen
zu gestalten und
eine auf die Gemein-
schaft bezogene
Handlungsorientierung
zu vertreten.

Sozialkompetenz im Überblick

Gelungene Gestaltung sozialer Situationen

Mit Sozialkompetenz bezeichnet man Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur gelungenen Gestaltung sozialer Situationen beitragen und die sich auf den Umgang einer Person sowohl mit sich selbst als auch mit anderen beziehen. Ziel ist, nicht nur eine individuelle, sondern auch eine auf die Gemeinschaft bezogene Handlungsorientierung vertreten zu können und dementsprechend zu handeln.

In der Literatur finden sich zahlreiche Sortierungen von Sozialkompetenz. Wir fassen an dieser Stelle darunter die folgenden Unterkompetenzen:⁵

Kommunikationskompetenz,

Empathie,

Teamkompetenz,

Kooperationskompetenz,

Konfliktkompetenz,

Führungskompetenz.

⁵ Auch interkulturelle Kompetenz wird mitunter als ein Bereich der Sozialkompetenz verstanden. Wir, die Autorinnen, gehen dagegen mit einer Sichtweise konform, die interkulturelle Kompetenz als eigene Kompetenz begriff, die gerade im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen und Arbeitsmarkt für die Studierenden von zentraler Bedeutung ist. Die Literatur zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ist vielfältig und bietet verschiedene Konzepte und Tools (vgl. z. B. Kumbruck / Derboven 2009; www.intercultural-campus.org).

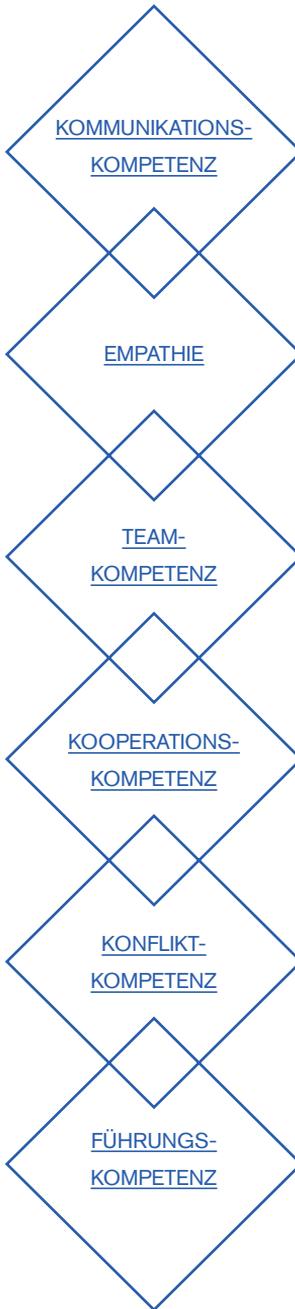


Abbildung 3:
Unterkompetenzen von
Sozialkompetenz

Kommunikationskompetenz

Kommunikationskompetenz meint die Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen (z. B. Diskussion, Gespräch, Präsentation) zielführend zu beteiligen. Dabei kann es darum gehen, seine eigene Fachkompetenz einzubringen (vgl. auch Präsentationskompetenz) sowie zu weiterer Kommunikation beizutragen. Auch Fremdsprachenkompetenz kann unter Umständen zur Kommunikationskompetenz gezählt werden, ebenso wie die Berücksichtigung eventueller kultureller Unterschiede.

Teilkompetenzen ⁶	Differenzierung
gemeinsames Situationsverständnis klären	Die Person hat die Fähigkeit, im Rahmen eines Kommunikationsanlasses die aktuelle Situation und den Kontext der Beteiligten zu berücksichtigen und diese ggf. gemeinsam zu klären. Sie kann auch während des Kommunikationsprozesses wieder Einvernehmen über Fakten und deren Bewertung herstellen.
Sprache anpassen	Die Person kann sich sprachlich auf andere an der Kommunikation Beteiligte einstellen und eigene Beiträge so formulieren, dass sie anschlussfähig sind.

⁶Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 150, 158 und 166.

<p>Botschaften verstehen</p>	<p>Die Person ist in der Lage, die verschiedenen Ebenen einer Botschaft zu unterscheiden. Sie kennt die Unterschiede von Sach-, Beziehungs-, Apell- und Selbstoffenbarungsebene und kann diese auch erkennen. Sie kann Ich-Botschaften senden und ist sich bewusst, auf welcher Ebene sie antwortet. Sie erkennt Widersprüche in der Kommunikation, kann diese ansprechen und klären.</p>
<p>zuhören können</p>	<p>Die Person kann mit ihrer Körpersprache eine zugewandte Haltung unterstreichen und Wertschätzung zeigen. Sie ist geübt im aktiven Zuhören, kann nachfragen und Aussagen des anderen paraphrasieren und so Undeutliches aufgreifen und zur Sprache bringen.</p>
<p>den eigenen Anteil an Kommunikation erkennen</p>	<p>Die Person weiß, dass Gehörtes oft nicht Gemeintes ist. Sie ist in der Lage, dies mit dem jeweiligen Gegenüber zu klären. Sie vermeidet (unreflektierte) Interpretationen und Wertungen und ist bereit, Selbstverständliches in Frage zu stellen. Sie kann die Interessen und Meinungen anderer akzeptieren.</p>
<p>Schwieriges zur Sprache bringen</p>	<p>Die Person ist in der Lage, in schwierigen Situationen ein Gespräch zu initiieren und konstruktiv zu führen. Dabei kann sie (auch eigene) Standpunkte hinterfragen und zugrundeliegende Interessen klären.</p>

Empathie

„Empathie bedeutet, andere mit Interesse zu behandeln und sie so, wie sie sind und fühlen, zu akzeptieren und zu stärken“ (Meyer 2011, S. 96). Sie ist von Bedeutung im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch im Zusammenhang mit Kontakten zu Kunden, Partnern, Klienten usw. Wir unterscheiden fünf Teilkompetenzen, die an der Hochschule gefördert werden können.

Teilkompetenzen ⁷	Differenzierung
andere wahrnehmen	Die Person kann Äußerungen des Gegenübers mit Unvoreingenommenheit und Wertschätzung begegnen und dessen Äußerungen vollständig anhören und aufnehmen. Sie kann die Gestik und Mimik des Gegenübers einordnen.
sich in andere hineinversetzen	Die Person kann Situationen und Befindlichkeiten des Gegenübers wahrnehmen. Sie ist in der Lage, (Fach-)Sprache und Beispiele so zu gestalten, dass sie vom Gegenüber verstanden werden können.

⁷Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 97.

Verbundenheit ausdrücken	Die Person ist aufmerksam und kann sich verbal wie nonverbal dem Gegenüber verbunden zeigen. Sie ist diesem offen zugewandt und hält Blickkontakt. Die Redeanteile der Gesprächspartner sind ausgewogen.
fürsorglich sein	Die Person kann auf die Bedürfnisse des Gegenübers eingehen und diese – falls angemessen – auch ansprechen. Hilfe zur Selbsthilfe wird angeboten, die Person drängt sich aber nicht auf.
andere stärken	Die Person ist in der Lage, die Befindlichkeiten anderer anzuerkennen und ihr gegenüber positiv zu bestärken und zu unterstützen. Dabei kann sie an vorhandene Stärken anknüpfen.

Teamkompetenz

Teamkompetenz bezeichnet die Fähigkeit eines Individuums zur effektiven und positiv erlebten Zusammenarbeit mit anderen Individuen und knüpft damit an andere Kompetenzen wie Kommunikations- oder Moderationskompetenz an. Zugrunde liegt der Teamkompetenz die Haltung, dass eigene Kompetenzen nicht ausreichen bzw. durch die Kompetenzen anderer erweitert und bereichert werden können. Zu diesem Zweck besteht die Bereitschaft, sich in einer Gruppe zu engagieren.

Teilkompetenzen ⁸	Differenzierung
Rollen in einer Gruppe erkennen	Die Person ist in der Lage, verschiedene Positionen in einer Gruppe zu unterscheiden. Eine eventuelle Gruppenleitung wird erkannt. Die Beiträge der anderen können in ihrer Bedeutung für die Gruppe eingeordnet und wertgeschätzt werden.
Interaktion in einer Gruppe erkennen	Die Person kann verschiedene Interaktionstypen in einer Gruppe (z. B. „Vielredner“ und „Schweiger“) erkennen und einordnen. Sie kann unterscheiden zwischen der Menge der Beiträge und deren Qualität. Sie kann erkennen, welche Redebeiträge anerkannt und von der Gruppe aufgenommen werden.

⁸Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 238 und 254.

<p>Prozesse in einer Gruppe erkennen</p>	<p>Die Person kann Gruppenprozesse objektiv beschreiben, ohne sie mit eigenen Interpretationen zu vermischen. Sie kann unterscheiden zwischen Wahrnehmung, Interpretation des Wahrgenommenen und gezogenen Schlussfolgerungen. Bei der Beschreibung der Gruppenprozesse kann sie die Bereiche Zielorientierung, Aufgabenbewältigung, Zusammenhalt sowie Verantwortungsübernahme unterscheiden.</p>
<p>in einer Gruppe intervenieren</p>	<p>Die Person erkennt, dass das Geschehen von allen Gruppenmitgliedern beeinflusst werden kann. Sie hat die Fähigkeit, bei Konflikten gezielt zu intervenieren in einer Weise, die konstruktiv und positiv auf die Gruppe wirkt, die Arbeitsfähigkeit fördert bzw. aufrechterhält und das Gruppenklima verbessert.</p>
<p>Informationsbasis pflegen</p>	<p>Die Person ist in der Lage, Informationen aufzubereiten und den anderen Gruppenmitgliedern zugänglich zu machen. Sie verlässt sich hier nicht auf andere oder die Gruppenleitung, sondern erkennt ihren eigenen Anteil und macht sich auch die Informationen zu eigen, die andere bereitstellen.</p>

Handeln koordinieren	Die Person bringt ihre Erfahrungen in die Gruppe ein und handelt Vorgehensweisen mit den anderen Gruppenmitgliedern aus. Sie hält sich an die gemeinsam ausgehandelten Regeln zur Zusammenarbeit und Arbeitsmethodik, die regelmäßig direkt und formalisiert weiterentwickelt werden.
gemeinsame Lösungen anstreben	Die Person ist in der Lage, lösungs- statt problemorientiert vorzugehen. Ihr Blick ist dabei nach vorne gerichtet. Die Ressourcen aller Gruppenmitglieder werden aktiviert.
Ergebnisse herbeiführen	Die Person sieht sich als Gruppenmitglied für die Visualisierung von Prozessen, Ideen und Ergebnissen und das Gruppengeschehen mitverantwortlich. Sie ist in der Lage und bereit, in Abstimmung mit den anderen die Moderation zu übernehmen.
flexibel sein	Die Person ist in der Lage, unterschiedliche Rollen in einer Gruppe einzunehmen. Sie erkennt, wann eine Umverteilung der Gruppenrollen notwendig ist, und kann diese initiieren.

Für soziale oder öffentliche Einrichtungen sowie Unternehmen sind Kooperationen heute kaum wegzudenken. Gemeint sind hier sowohl institutionalisierte als auch informelle Kooperationen mit regionalen, nationalen oder internationalen Partnern. Kooperationskompetenz bezieht sich auf das Vermögen, die Zusammenarbeit mit solchen Partnern zufriedenstellend zu gestalten. Bei der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen ist eher Teamkompetenz gefragt.

Teilkompetenzen	Differenzierung
Kooperationen aufbauen	Die Person ist in der Lage, geeignete Kooperationspartner auszumachen und diese zu kontaktieren. Sie kann Vorteile einer Kooperation gegenüber Dritten deutlich machen und Kooperationspartner für eine Zusammenarbeit gewinnen.
Kooperationen pflegen	Die Person kann aufgebaute Kooperationen pflegen. Sie kann zwischen den Interessen und Sichtweisen der einzelnen Kooperationspartner vermitteln und ist fähig, diese in gemeinsame Interessen und Ziele zu überführen.
Kooperationen gestalten	Die Person ist in der Lage, aktiv Kooperationen zu gestalten, Austauschprozesse zu initiieren und zu koordinieren.

<p>Informationsflüsse gestalten</p>	<p>Die Person kann Informationen, auch in größeren Netzwerken, angemessen bereitstellen und verteilen. Sie kann einschätzen, welche Informationen für die Kooperationspartner relevant sind und welche nicht. Sie kann für sich selbst notwendige Informationen innerhalb von Kooperationen einholen.</p>
<p>gemeinsame Ziele definieren</p>	<p>Die Person ist in der Lage, Ziele im Rahmen einer Kooperation gemeinsam mit den anderen Partnern zu definieren. Dabei kann sie tragfähige Ziele formulieren.</p>
<p>gemeinsame Ziele verfolgen</p>	<p>Die Person kann die gemeinsam festgelegten Ziele verfolgen und zu deren Erreichen beitragen. Sie ist in der Lage, ihr Handeln bezogen auf die anderen Kooperationspartner zu bewerten und auch deren Interessen zu wahren.</p>
<p>Komplexität bewältigen</p>	<p>Die Person ist in der Lage, die Komplexität, die sich durch Kooperationen ergibt, das große Ganze sowie die eigenen Anteile zu überblicken.</p>

Mit Konfliktkompetenz wird die Kompetenz bezeichnet, in Konfliktsituationen konstruktiv zu handeln und das Ziel zu verfolgen, eine für alle Beteiligten tragfähige Lösung herbeizuführen. Für Konfliktkompetenz ist neben anderen auch insbesondere Empathie eine grundlegende Kompetenz (vgl. Glasl 2007).

Teilkompetenzen ⁹	Differenzierung
Konflikte verstehen	Die Person kann Konflikte auf verschiedenen Eskalationsstufen bemerken, einordnen und analysieren.
passende Konfliktbewältigungsstrategie einsetzen	Die Person hat die Fähigkeit, Konflikte entsprechend ihres Ursprungs auf der jeweiligen Eskalationsstufe zu bewältigen. Sie verfügt über geeignete Strategien und weiß um verschiedene Konflikttypen.
symmetrische Konflikte lösen	Die Person kann gemeinsam mit einer anderen Person Konflikte auf Augenhöhe lösen. Dazu gehören das Ansprechen des Konfliktes, das Vorbereiten des Gesprächs, das Analysieren des Konfliktes, die gemeinsame Suche nach Lösungen sowie das Treffen einer Verabredung.

⁹Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 182 und 203.

asymmetrische Konflikte lösen	Die Person ist in der Lage, Konflikte mit unterstellten oder jüngeren bzw. unerfahreneren Personen konstruktiv zu lösen. Dabei ist sie sich über die verschiedenen Rollen und Machtstrukturen bewusst und kann, dies berücksichtigend, den Konflikt gemeinsam mit dem Gegenüber bewältigen.
Konflikte schlichten	Die Person kann zur Lösung von Konflikten Dritter einen entscheidenden Beitrag leisten. Sie ist in der Lage, eine konstruktive Gesprächsatmosphäre zu schaffen, verschiedene Interessen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten sowie das Finden von Lösungen und Vereinbarungen zu unterstützen.
Teufelskreise durchbrechen	Die Person kann sich ihre eigenen Gefühle und Missstimmungen bewusst machen und diese angemessen äußern. Auf der anderen Seite ist sie in der Lage, die Befindlichkeiten des Gegenübers oder weiterer Gruppenmitglieder wahrzunehmen, zu deuten und situativ im Gespräch darauf zu reagieren. Sie kann somit eingefahrenen Kommunikationsstrukturen eine neue Richtung geben.
mit Angst umgehen	Die Person ist in der Lage, einer ängstlichen Person zuzuhören und auf diese einzugehen, ohne sich deren Angst zu eigen zu machen.

mit Aggression umgehen	Die Person kann mit aggressivem Verhalten anderer sachlich und ruhig umgehen und dabei auch die emotionale Seite aufgreifen. Eigene Interessen werden z. B. in Form von Ich-Botschaften sachlich, deutlich und konkret geäußert.
mit Manipulation umgehen	Die Person ist sich ihrer eigenen Schwächen bewusst und erkennt empfindliche Stellen, über die sie manipuliert werden kann. Sie kann darauf reflektiert reagieren.
bei sich selbst bleiben	Die Person kann in Gesprächen ihre Aufmerksamkeit sowohl auf sich selbst als auch auf das Gegenüber bzw. andere Gruppenmitglieder und das Thema richten. Weder steht das eigene Befinden zu stark im Fokus noch werden ausschließlich die anderen wahrgenommen.

Führungskompetenz

Unter Führungskompetenz versteht man die zielorientierte, geplante und geprüfte Einflussnahme auf andere und deren künftige Kompetenzentwicklung. Verbunden mit Führungskompetenz sind verschiedene Führungsstile, die in der Literatur differenziert werden (vgl. Goleman 2000). Bezogen auf die Lebenswelt von Studierenden lassen sich hier fünf als besonders relevant erscheinende Teilkompetenzen aufzeigen, die im Studium zu entwickeln sind.

Teilkompetenzen ¹⁰	Differenzierung
motivieren	<p>Die Person kann Einstellungen und Strategien vermitteln und andere anregen, an einem definierten Ziel mitzuarbeiten. Sie kann dieses Ziel überzeugend darstellen.</p> <p>Die Person ist in der Lage, anderen Anerkennung und Wertschätzung für erbrachte Leistungen entgegenzubringen.</p>
kontrollieren	<p>Die Person ist in der Lage, Prozesse nachzuvollziehen und zu überprüfen. Fehlerhafte Abläufe oder Ergebnisse werden ggf. angesprochen und korrigiert. Die Person kann Kriterien für die Kontrolle definieren und operationalisieren.</p>

¹⁰Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 228.

delegieren	Die Person kann definierte Schritte zur Zielerreichung an andere abgeben. Sie kann kommunizieren, wie dieser Schritt zur Zielerreichung beiträgt.
Personalentwicklung	Die Person ist sich bewusst, dass es sich beim Personal um die wichtigste Ressource für ein Unternehmen oder eine Einrichtung handelt. Sie ist sich der Bedeutung von Mitarbeitergesprächen bewusst und kennt verschiedene Instrumente der Personalentwicklung.
ganzheitlich führen	Die Person weiß um die Bedeutung interner Kommunikationsprozesse und der Identifikation mit Unternehmens- oder Einrichtungszielen. Sie kennt die Bedeutung der Kompetenzen einzelner Unternehmens- oder Einrichtungsmitglieder für das Gesamtziel.

Selbstkompetenz

Selbstkompetenz
umfasst die auf
die eigene Person
gerichteten
Unterkompetenzen.

Selbstkompetenz im Überblick

Selbstkompetenz – in der Literatur auch als personale oder Personenkompetenz zu finden – umfasst solche Schlüsselkompetenzen, die primär auf die eigene Person gerichtet sind. Konkret bezeichnet Selbstkompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Vorstand 2009).

Wettbewerbsfähig bleiben

Im Zuge einer sich wandelnden Arbeitswelt werden eben genannte Fähigkeiten zunehmend wichtiger. Nur wer seine Berufsbiografie aktiv zu gestalten vermag, selbstständig und eigenverantwortlich handeln kann und sich und das Handeln anderer dabei permanent reflektiert, bleibt dauerhaft beschäftigungs- und wettbewerbsfähig. Aber auch für das Studium sind solche Fähigkeiten bereits gewinnbringend, wenn nicht notwendig.

[Selbstkompetenz ist Voraussetzung für Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit.](#)

Die im Hochschulkontext zentralen Unterkompetenzen von Selbstkompetenz

Die Liste der unter Selbstkompetenz zu subsumierenden Kompetenzen ist lang und variiert je nach Literaturgrundlage. Im Folgenden soll es deshalb weniger um eine erschöpfende Darstellung aller möglichen, sondern vielmehr um die im Hochschulkontext als zentral erachteten Unter-

kompetenzen von Selbstkompetenz gehen, die zu einer Förderung der Beschäftigungsfähigkeit beitragen können. Dies sind:

souveränes Auftreten,

Selbstmanagementkompetenz,

Lernbereitschaft,

Flexibilität im Handeln,

Entscheidungskompetenz,

Reflexionskompetenz.

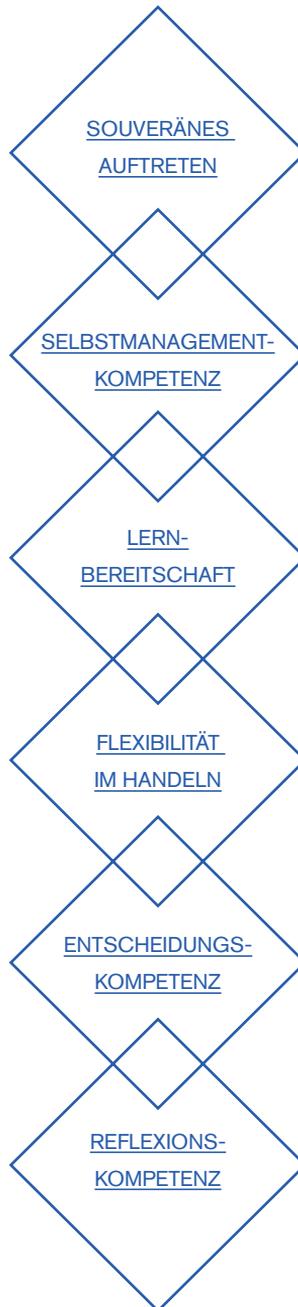


Abbildung 4:
Unterkompetenzen von
Selbstkompetenz

Souveränes Auftreten meint ein der Situation entsprechendes, vertrauenswürdiges und überzeugendes Auftreten. Für Studierende als angehende Erwerbstätige ist ein souveränes Auftreten schon dafür besonders wichtig, um z. B. in Bewerbungsgesprächen zu überzeugen, sich gegen Konkurrenz durchzusetzen und auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.

Teilkompetenzen ¹¹	Differenzierung
nonverbal auftreten	Die Person kennt die Wirkung ihres nonverbalen Auftretens (wie sie sitzt, schaut, geht usw. Sie weiß ihre Körpersprache situationsadäquat und gezielt zu beeinflussen und bestimmte Dinge bewusst zu unterlassen, während andere nonverbale Signale gezielt eingesetzt werden.
sich selbst darstellen	Die Person kann sich direkt und ehrlich ausdrücken. Sie weiß von sich selbst und eigenen Erfahrungen und Erlebnissen zu berichten und emotional Stellung zu beziehen.

¹¹Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 113 f.

begeistern	Die Person ist von ihren eigenen Ideen oder Einstellungen überzeugt und kann auch andere für diese begeistern. Dies setzt Überzeugungsfähigkeit und den Mut voraus, auch Ungewohntes zu vertreten.
souverän sein	Die Person lässt sich nicht durch unerwartete Situationen und Störungen verunsichern. Sie bleibt gelassen und wertschätzend.
charismatisch sein	Die Person kann andere Menschen durch ihre Präsenz, Gestik und Worte in den Bann ziehen und begeistern. Dabei ist Charisma eine Mischung aus Persönlichkeit und Sprachtechnik sowie Intuition und Timing.

Selbstmanagement- kompetenz

Unter Selbstmanagementkompetenz wird hier verstanden, sich selbst Ziele zu setzen, sich persönlich weiterzuentwickeln und sich so organisieren zu können, dass die Ziele selbstgesteuert erreicht werden (vgl. Graf 2006, S. 247 ff.).

Selbstmanagementkompetenz gilt als eine Kernkompetenz im beruflichen, aber auch privaten Kontext. So erfordern die hohe Komplexität und Dynamik des beruflichen und privaten Alltags sowie die zunehmenden Anforderungen an Selbstverantwortung, Selbstentwicklungsfähigkeit und Belastbarkeit effektive Selbstmanagementstrategien.

Nach Graf umfasst die Fähigkeit zum Selbstmanagement drei Schwerpunktbereiche, die auf drei Reflexionsebenen anzusiedeln sind: Während die Selbstverantwortung der Ebene der Werte und Haltungen zuzuordnen ist, findet die Selbsterkenntnis auf der Reflexionsebene statt. Die Selbstentwicklung schließlich betrifft die Umsetzungsebene (vgl. Graf 2012).

Folgende Teilkompetenzen lassen sich im Detail benennen:

Teilkompetenzen	Differenzierung
sich kennen und wahrnehmen	Die Person kann eigene Bedürfnisse und Wünsche aufspüren und mit ihren persönlichen Stärken, Schwächen und Potenzialen abgleichen. Dies setzt voraus, dass sie über ein realistisches Selbstbild verfügt und Kritik von anderen annehmen und konstruktiv umsetzen kann.
sich selbst motivieren	Die Person ist grundsätzlich begeisterungsfähig und interessiert und kann sich intrinsisch motivieren. Darüber hinaus erkennt sie für sich relevante extrinsische Motivatoren und kann sich diese zunutze machen. ¹²
ein Projekt managen	Die Person kann einen Plan oder ein Projekt aufstellen und konsequent verfolgen. Sie geht dabei zielgerichtet vor, indem sie einzelne Schritte eines Projektmanagements systematisch berücksichtigt.

¹²Während intrinsische Motivation das Bestreben bezeichnet, etwas um seiner selbst willen zu tun (weil es einfach Spaß macht, Interessen befriedigt oder eine Herausforderung darstellt), steht bei der extrinsischen Motivation dagegen der Wunsch im Vordergrund, bestimmte Leistungen zu erbringen, weil man sich davon einen Vorteil (z. B. Belohnung) verspricht oder Nachteile (z. B. Bestrafung) vermeiden möchte (vgl. Edelmann 2003, S. 30 f.).

zielgerichtet vorgehen	Die Person hat in ihrem Handeln ein Ziel vor Augen, das sie konsequent verfolgt. Sie lässt sich dabei nicht durch Unwichtigkeiten ablenken, ist jedoch gleichermaßen in der Lage, ihr Ziel zu überdenken und ggf. zu modifizieren. Die Person weiß, welche Schritte zur Zielerreichung notwendig sind, und verfolgt diese systematisch.
Lern- und Erfolgsprozesse überprüfen	Die Person ist in der Lage, ihre Lern- und Erfolgsprozesse kritisch zu überprüfen. Sie verfügt über entsprechende metakognitive Strategien, ¹³ die ihr dabei behilflich sein können, Lernprozesse zu kontrollieren und regulieren.

¹³Metakognitive Strategien als Lernstrategien, die eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte gewährleisten, können (a) auf die Planung von Lernschritten, (b) auf die Prüfung des erreichten Lernfortschrittes anhand der formulierten Lernziele durch aktive Selbstüberwachungstätigkeiten ("self-monitoring") oder (c) auf die flexible Ausrichtung des eigenen Lernverhaltens am Ergebnis dieser Vergleiche ausgerichtet sein (vgl. Siebert 2003, S. 136).

Lernbereitschaft

Lernbereitschaft – nicht immer klar abgrenzbar zur Kompetenz und den Teilkompetenzen des Selbstmanagements – soll hier sehr grundlegend verstanden werden als „die Offenheit, eine Veränderung zu erwägen und in die richtige Richtung einzuleiten“ (Meyer 2011, S. 21). Dies setzt voraus, dass ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse vorhanden ist, das Lernziel bekannt ist und kritisch reflektiert werden kann. Folgende Teilkompetenzen sind in dem Zusammenhang zentral:

Teilkompetenzen ¹⁴	Differenzierung
offen sein für Neues	Die Person erkennt eigene Bedürfnisse und Wünsche sowie die Relevanz, Probleme anzugehen. Sie nimmt eine offene Haltung gegenüber möglichen Veränderungen ein.
sich selbst motivieren	Die Person ist grundsätzlich begeisterungsfähig und interessiert und kann sich intrinsisch motivieren. Darüber hinaus erkennt sie für sich relevante extrinsische Motivatoren und kann sich diese zunutze machen.

¹⁴Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 20 f.

eigenes Lernverhalten kennen	Die Person kennt eigene Muster und Einstellungen zum Lernen. Der eigene Lernstil und eigene Lerngewohnheiten und -strategien sind bekannt und werden permanent reflektiert.
aus Fehlern lernen	Die Person erkennt eigene Fehler und Schwächen als Lernchance an. Sie kann diese in ein konstruktives und lösungsorientiertes Handeln überführen.
kreativ sein	Die Person hat die innere Ruhe und Muße, etwas Neues schaffen zu wollen. Sie kennt Strategien der Ideengenerierung, wie die verschiedenen Phasen Ideenfindung, Ideenbewertung, Ideenauswahl und Ideenweiterentwicklung.

Flexibilität im Handeln

Flexibilität im Handeln soll hier in Anlehnung an Ripplinger verstanden werden als die Kompetenz, gewohntes Denken und Verhalten hinterfragen und ändern zu können sowie sich auf geänderte Anforderungen und Gegebenheiten einer Umwelt einstellen zu können, und als Bereitschaft, Neues auszuprobieren und unbekannte Rahmenbedingungen handhaben zu können (vgl. Ripplinger o. J., S. 2). Folgende Teilkompetenzen lassen sich hierbei unterscheiden:

Teilkompetenzen ¹⁵	Differenzierung
gewohntes Denken und Verhalten hinterfragen	Die Person kann gewohnte und eingefahrene Denkmuster und Verhaltensweisen erkennen und kritisch unter Berücksichtigung aktueller Gegebenheiten hinterfragen. Dies setzt voraus, dass sie sich selbst beobachtet und Feedback von anderen annimmt und konstruktiv umsetzt.
Neues ausprobieren wollen	Die Person ist gewillt, sich auf neue Situationen und damit verbundene Unsicherheiten einzulassen. Dies setzt eine gewisse Neugierde und die Bereitschaft, sicheres Terrain zu verlassen, voraus.

¹⁵Die Einteilung und Differenzierung erfolgen weitgehend in Anlehnung an Meyer 2011, S. 20 f.

geänderte Rahmenbedingungen berücksichtigen

Die Person erkennt neue oder geänderte Rahmenbedingungen und Gegebenheiten. Sie ist in der Lage, ihr Verhalten und Handeln dahingehend zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern.

Entscheidungskompetenz

Entscheidungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Entscheidungen situationsadäquat, kontextsensitiv und zielführend zu treffen (vgl. Laux 2007). Besonders im Beruf ist diese Fähigkeit von großer Bedeutung.

Teilkompetenzen	Differenzierung
Handlungsalternativen erkennen	Die Person weiß um die unterschiedlichen Handlungsalternativen, die ihrer Entscheidung zugrunde liegen. Sie kann mit einer potenziellen Entscheidung einhergehende Konsequenzen situationsadäquat, kontextsensitiv und realistisch einschätzen.
Prioritäten setzen	Zur Vorbereitung einer Entscheidung kann die Person verschiedene Ziele priorisieren und Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden.
risikobereit sein	Die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, setzt eine gewisse Risikobereitschaft voraus. Die Person ist sich bestimmter mit einer möglichen Entscheidung einhergehender Risiken bewusst und kann diese realistisch einschätzen.

Probleme aktiv angehen	Die Person kann sich selbst dazu motivieren, Probleme und damit verbundene Aufgaben und Herausforderungen aktiv anzugehen.
Methoden zur Entscheidungsfindung kennen	Die Person kennt verschiedene Methoden der Entscheidungsfindung. Sie kann diese situationsadäquat anwenden.

Reflexionskompetenz

Wie die Beschreibung verschiedener Teilkompetenzen in den vorherigen Kapiteln gezeigt hat, ist die Fähigkeit zur Reflexion häufige Voraussetzung bzw. Bestandteil kompetenten Handelns. Darüber hinaus ist sie auch eine eigene zentrale Kompetenz im Bereich der Selbstkompetenz und wird an dieser Stelle noch einmal gesondert aufgeführt.

„Reflexion ist das Innehalten, der Perspektivwechsel und die kritische Betrachtung der eigenen Werthaltungen, Beiträge und Möglichkeiten“ (Meyer 2011, S. 29). Hierdurch lassen sich Situationen und die eingesetzten Handlungsweisen besser verstehen und in weiterer Folge Handlungsalternativen entwickeln, die in der jeweiligen Situation vielleicht erfolgreicher zu einem Ziel geführt hätten – eine Fähigkeit, die im Berufsalltag von entscheidender Bedeutung ist.

Teilkompetenzen ¹⁶	Differenzierung
Perspektive wechseln	Die Person kann sich selbst und das Geschehen rund um sich selbst mit Abstand und von außen betrachten. Sie ist in der Lage, sich in die Rolle und Position einer anderen Person hineinzusetzen und einen Sachverhalt aus deren Sicht und Standpunkt zu sehen. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gilt als Voraussetzung zur Entwicklung von Empathie

¹⁶Die Einteilung und Differenzierung erfolgen in Anlehnung an Meyer 2011, S. 29.

die eigene Werthaltung kennen	Der Person sind eigene Werthaltungen in Bezug auf ihre Entwicklung und Lernkonzepte bekannt. Dies setzt voraus, dass ihre eigenen Annahmen im Zusammenhang von Lernen und Entwicklung und deren Auswirkungen auf Lernstrategien und Lerngewohnheiten bekannt sind.
sich selbst realistisch einschätzen	Die Person kann sich und ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen. Feedback und Spiegelungen von außen kann sie in ihre Selbsteinschätzung sinnvoll einbeziehen.
kritikfähig sein	Die Person kann Kritik von anderen annehmen, hierbei die eigenen Anteile an Erfolg und Misserfolg einschätzen und die Kritik in konstruktive Handlungsalternativen umsetzen.
Verantwortung für die eigene Entwicklung übernehmen	Die Person erkennt, wie wichtig es ist, einen eigenen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Sie kann Verantwortung für ihre eigene Weiterentwicklung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen übernehmen.

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz
umfasst Unter-
kompetenzen zur
Beherrschung
der in einer Disziplin
üblichen Lern-
und Arbeitsmethoden.

Methodenkompetenz im Überblick

Unter Methodenkompetenz versteht man die souveräne Beherrschung verschiedener in einer Disziplin üblicher Lern- und Arbeitsmethoden. Auch für sie findet man in der Literatur zahlreiche Sortierungen. Wir haben für den Bereich Studium und Berufseinstieg die folgenden Kompetenzen als wichtigste ausgewählt:

Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten,

Problemlösekompetenz,

Präsentationskompetenz,

Moderationskompetenz,

Medienkompetenz,

Transferkompetenz.

Neben diesen im Folgenden weiter ausdifferenzierten Kompetenzen können je nach Studienfach bzw. Profession noch weitere zur Methodenkompetenz gerechnet werden. Hier sind zum Beispiel mathematische Kompetenzen zu nennen, die etwa in verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu definieren wären.

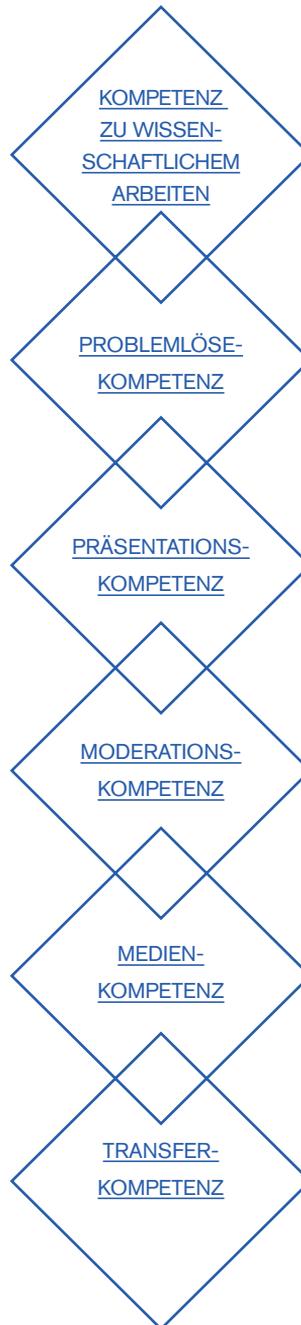


Abbildung 5:
Unterkompetenzen von
Methodenkompetenz

Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten

Die Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten bezeichnet die Fähigkeit, einen Sachverhalt wissenschaftlich zu bearbeiten, d. h. nach den in der Disziplin gängigen Regeln und Verfahren (vgl. Boeglin 2007).

Teilkompetenzen	Differenzierung
mit Informationen umgehen	Die Person ist in der Lage, eigenständig aus verschiedenen Quellen und Daten Informationen zu beschaffen. Dazu gehört, diese zu recherchieren, auszuwählen und zu speichern. Sie kann die aufgefundenen Informationen hinsichtlich ihres Ursprungs und ihrer Qualität bewerten und deren Aktualität und Wissenschaftlichkeit adäquat einschätzen.
wissenschaftliche Texte lesen	Die Person kann unbekannte, komplexe wissenschaftliche Texte verstehend lesen. Sie ist in der Lage, diese systematisch zu analysieren, Kernaussagen herauszuarbeiten sowie Positionen zu verstehen und einzuordnen. Dabei nimmt sie eine kritische Grundhaltung ein, ist aber auch offen für neue Erkenntnisse.

Forschungsmethoden anwenden	Die Person kennt die üblichen Verfahren und Grundsätze des wissenschaftlichen Arbeitens ihrer Disziplin und kann diese anwenden. Dabei beherrscht sie einen souveränen Umgang mit Datengewinnung, -auswertung und -analyse und ist in der Lage, belastbare Aussagen abzuleiten. Sie beachtet dabei die üblichen Gütekriterien.
über Ergebnisse berichten	Die Person ist in der Lage, die Ergebnisse ihres wissenschaftlichen Arbeitens in schriftlicher oder mündlicher Form aufzubereiten und wieder in den Diskurs der Disziplin einzubringen.

Problemlösekompetenz

Problemlösekompetenz meint die Fähigkeit, gezielt Probleme zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu initiieren. Dabei sind hier nicht Probleme innerhalb von sozialen Gruppen gemeint, sondern fachspezifische Probleme, die kritisch hinterfragt werden müssen. Dies können z. B. betriebswirtschaftliche Fragestellungen sein, Fragen im Bereich von Forschung und Entwicklung oder pädagogische Fragen.

Teilkompetenzen	Differenzierung
Probleme erkennen	Die Person ist in der Lage, ein Problem zu erfassen und zu benennen.
komplexe Situationen erfassen	Die Person kann aus komplexen Zusammenhängen zugrundeliegende Regeln und Grundsätze abstrahieren. Sie kann die wichtigsten Aspekte erkennen und die Problemstellung verstehen.
Problemstellungen zergliedern	Die Person kann auch komplexe Probleme in ihren Einzelheiten begreifen sowie mögliche Ursachen ableiten.
Lösungswege entwickeln	Die Person ist in der Lage, einen passenden Lösungsweg zu definieren, der verschiedene Aspekte des Problems berücksichtigt.

Lösungen durchsetzen	Die Person kann entwickelte Lösungen implementieren und ist in der Lage, alle Schritte zu vollziehen, die dafür auf Grundlage der vorherigen Analyse notwendig sind. Während dieses Prozesses analysiert sie kritisch die Lösung und passt sie ggf. neuen bisher unbekanntem Problemen an bzw. leitet den Ablauf der Problemlösung wieder neu ein.
Ergebnisse bewerten	Die Person ist in der Lage, eine entwickelte Problemlösung kritisch zu evaluieren und zu bewerten, um so ggf. alternative Lösungen in Betracht zu ziehen.

Präsentationskompetenz

Mit Präsentationskompetenz bezeichnet man die Fähigkeit, Inhalte kontext-, situations- und zielgruppenadäquat aufbereiten und darstellen zu können. Hier sind sowohl sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die Kenntnis bestimmter Techniken notwendig.

Teilkompetenzen	Differenzierung
Themen strukturiert darstellen	Die Person ist in der Lage, Informationen so darzustellen, dass sie von anderen verstanden werden können. Sie kann die Zuhörer für das jeweilige Thema interessieren, kann Inhalte so reduzieren, dass sie verständlich sind, aber nicht überfrachten oder überfordern. Sie ist dabei in der Lage, das Wichtige und Interessante herauszufiltern und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Außerdem kann sie die ausgewählten Informationen erkennbar, schlüssig und zielgerichtet strukturieren.

angemessen formulieren	Die Person ist in der Lage, ihre Sprache (mündlich wie schriftlich) der jeweiligen Zuhörerschaft entsprechend anzupassen und auch komplexe Sachverhalte in eigenen Worten verständlich und anschlussfähig zu formulieren. Sie kann dabei Fachsprache gekonnt und verständlich einsetzen. Die Person kann ihre Präsentation durch Körpersprache stützen.
Medien einsetzen	Die Person hat die Fähigkeit, verschiedene (elektronische und nicht-elektronische) Medien zu verwenden. Sie ist in der Lage, hier je nach Anlass, Möglichkeiten und Üblichkeiten zu variieren.
souverän visualisieren	Die Person kann mit verschiedenen Medien visualisieren. Sie ist geübt im Umgang mit z. B. Laptop/Beamer, Flipchart, (interaktivem) Whiteboard, Overheadprojektor usw. Sie ist in der Lage, eine Präsentation entsprechend der zur Verfügung stehenden Medien zu gestalten. Sie besitzt angemessene Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf Strukturierung, Reduktion, Schrift, Farben und den Einsatz von Bildern bzw. Abbildungen (bei elektronisch unterstützten Präsentationen wie beim handschriftlichen Visualisieren).

Moderationskompetenz

Moderationskompetenz meint die Fähigkeit, Kommunikationsprozesse in einer Gruppe so zu gestalten, dass diese ihr Potenzial optimal ausnutzen kann und Ziele erreicht werden können. Der Moderator oder die Moderatorin selbst bleibt dabei unparteiisch (vgl. Böning 1994).

Teilkompetenzen	Differenzierung
systematisch vorbereiten	Die Person kann ein Gruppengespräch angemessen planen. Sie bereitet sich auf Themen und Teilnehmende vor.
Fragemethoden anwenden	Die Person ist in der Lage, verschiedene aktivierende Fragetechniken anzuwenden und Teilnehmende durch Fragen einzubeziehen.

<p>Gespräche anleiten</p>	<p>Die Person kann Fakten und Meinungen sammeln, strukturieren, visualisieren und Gesagtes paraphrasieren. Sie ist dabei in der Lage – unter Einhaltung und Strukturierung festgelegter Zeitvorgaben – sicherzustellen, dass sich alle Beteiligten einbringen können und ein sachliches Gesprächsniveau gewahrt bleibt. Sie kann gemeinsam mit der Gruppe Ziele definieren und hilft ihr, systematisch und zielorientiert zu arbeiten.</p>
<p>Gespräche kondensieren</p>	<p>Die Person beherrscht Techniken und Methoden zum Bewerten und Entscheiden. Sie kann die eigene Meinung von Gesagtem trennen und Verständigung über gemeinsame Gruppenergebnisse herstellen.</p>

Medienkompetenz

Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, verschiedene Medien¹⁷ in einem kritischen und reflektierten Umgang bezogen auf die eigenen Ziele nutzen zu können. Medienkompetenz muss sich dabei immer an vorschreitenden Entwicklungen und neuen Möglichkeiten der Mediennutzung orientieren.

Teilkompetenzen ¹⁸	Differenzierung
Medien nutzen	Die Person verfügt über Wissen über verschiedene Medien und kann diese bedienen. Sie ist ebenfalls in der Lage, technische Neuerungen selbstgesteuert mitzuvollziehen. Sie kann Medien sowohl rezeptiv als auch interaktiv nutzen.
Medien gestalten	Die Person kann Medien über bloße Nutzungsroutinen hinaus anwenden und weiterentwickeln.

¹⁷Unter Medien werden im Rahmen dieses Werkstattberichtes alle Instrumente verstanden, mit deren Hilfe Informationen zwischen Sender und Empfänger ausgetauscht werden können.

¹⁸Die Einteilung und Differenzierung erfolgen in Anlehnung an Baacke 1999, S. 31 ff.

Medien kritisch betrachten

Die Person ist in der Lage, eine reflektierte, verantwortungsvolle und kritische Haltung gegenüber Medien, Mediengeschehen und Mediennutzung einzunehmen. Dabei kann sie sowohl eigenes Verhalten wie auch gesellschaftliche Prozesse wahrnehmen und analysieren.

Transferkompetenz

Mit Transferkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, theoretisch Erlern-tes in praktischen Situationen anzuwenden. Hier geht es vor allem um die Anwendung im späteren Beruf.

Teilkompetenzen	Differenzierung
Praxisverständnis zugrunde legen	Die Person ist in der Lage, Anforderungen in der Theorie von solchen in der Praxis zu unterscheiden und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.
Pareto-Prinzip anwenden können	Die Person weiß um vorhandene Ressourcen in Praxissituationen (z. B. zeitliche, finanzielle oder personelle Ressourcen) und kann diese angemessen einsetzen.
Herangehen pragmatisch wählen	Die Person kann ihr Wissen über die pragmatische Anwendung theoretischer Inhalte anwenden und ist nicht einem bloßen Theorieverständnis unterworfen. Sie ist damit in der Lage, entsprechend der Realitäten in der Praxis angemessen zu handeln.

andere Akteure einbinden	Die Person kennt die relevanten anderen Akteure im Praxisfeld (z. B. andere Abteilungen im Unternehmen) und kann diese ansprechen und einbinden bzw. einen Informationsaustausch einleiten. ¹⁹
Lösungen vermitteln	Die Person ist in der Lage, Probleme, Methoden und Lösungen so zu präsentieren, dass diese anschlussfähig an die Praxis sind und ein Nutzen von gefundenen Lösungen erkennbar wird. ²⁰

¹⁹Die Nähe zur Kooperationskompetenz zeigt die Schwierigkeit einer trennscharfen Abgrenzung.

²⁰Auch hier zeigt sich die Nähe zur Problemlösekompetenz, die ebenfalls Teil der Methodenkompetenz ist.

Methoden zur

Unterstützung

kompetenzorientier-

ter Lehre –

eine exemplarische

Darstellung

Fallstudienarbeit

Lebensweltbezug herstellen

Die Fallstudienarbeit ist eine vor allem in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen häufig eingesetzte und etablierte Methode. Insbesondere die Möglichkeit, durch die Arbeit an Fällen einen Lebensweltbezug herzustellen und abstrakte Inhalte konkreter werden zu lassen, wird als Vorteil gesehen. Je nach Größe und Komplexität des Falls kann die Methode der Fallstudienarbeit auch über mehrere Sitzungen oder ein Semester hinweg durchgeführt werden.

So funktioniert die Methode

Zu Beginn findet eine Fallkonstruktion statt. Ein fiktiver Fall soll schriftlich einen möglichst realistischen Ausschnitt der Wirklichkeit abbilden, welcher repräsentativ für die ausgewählte Thematik ist. Es können sogenannte offene und geschlossene Fälle eingesetzt werden. Als „offener Fall“ wird ein Problem bzw. eine Situation bezeichnet, in der keine Lösung vorliegt und diese erst erarbeitet werden soll. Bei einem „geschlossenen Fall“ wird eine Lösung mitgeliefert, welche allerdings richtig oder auch falsch sein kann. Dies muss im Rahmen der Bearbeitung analysiert und beurteilt werden. Der geschlossene Fall kann folglich auch zum offenen Fall werden – ist die vorgegebene Lösung als falsch entlarvt worden, wird gemeinsam eine adäquate Lösung erarbeitet.

Es wird ein fiktiver aber realistischer Fall formuliert, dessen Lösung dann erarbeitet wird.

Bei der Fallstudienarbeit arbeiten Studierende idealerweise gemeinsam in Gruppen an den Fällen, die dann wieder ins Plenum eingebracht und diskutiert werden können. Es ist aber auch möglich, den Gruppen anders Feedback zu ihren Lösungen zu geben oder diese zum Beispiel auf einer digitalen Plattform (z. B. ILIAS) zur Diskussion zu stellen.

Wozu eignet sich die Methode?

Bei der Fallstudienarbeit handelt es sich um eine Methode, mithilfe derer sowohl Wissen erworben als auch Vorwissen eingebracht werden kann. Die Fallarbeit zielt darauf ab, dass ein neues Thema anhand einer spezifischen Situation erschlossen wird. Die Studierenden sollen sich mit der Thematik identifizieren und Lösungsstrategien entwickeln können.

Rahmenbedingungen

Bei einer Fallstudienarbeit sollte eine maximale Gesamtgruppengröße von 30 Teilnehmenden nicht überschritten werden. Wenn die Arbeit in verschiedenen Gruppen erfolgt, empfiehlt es sich, voneinander getrennte Arbeitsbereiche bzw. -räume bereitzustellen. Für die Fallbearbeitung sind in etwa 30 Minuten und für ein darauffolgendes Plenum 45 Minuten anzusetzen. Eine Fallstudienarbeit kann aber auch über mehrere Wochen gehen, wenn der Fall dies zulässt. Ist dem so, sollte die Arbeit am Fall durch verschiedene Schritte und Feedbackschleifen strukturiert werden. Neben der schriftlichen Fallbeschreibung und Aufgabenstellung sollten Materialien wie Papier (z. B. zum Anfertigen von Postern), entsprechende Stifte und Ähnliches bereitliegen, damit die erarbeiteten Ergebnisse gesichert werden können.

Bei der Arbeit über mehrere Wochen kann die Begleitung der Fallarbeit durch eine Lernplattform, wie z. B. ILIAS, sinnvoll sein.

Außerfachliche Kompetenzentwicklung

Sozialkompetenz

Findet eine Fallstudienarbeit in der Gruppe statt, können Studierende in hohem Maße Sozialkompetenz entwickeln. Sie müssen im Team gemeinsam an einer Lösung arbeiten und schulen so Kommunikations-, Team- sowie Kooperationskompetenz und Empathie. Auch ist wahrscheinlich, dass es im Prozess der Lösungsfindung zu Konflikten kommt, die gelöst

werden müssen (Konfliktkompetenz). (Inoffizielle) Gruppensprecher können sich in Führungskompetenz üben.

Selbstkompetenz

Bei der Fallstudienarbeit müssen die Studierenden sich selbst organisieren – möglicherweise sogar in der Gruppe –, um den Fall adäquat bearbeiten zu können. Sie lernen dabei Selbstmanagement und sind gezwungen, sich selbst motivieren zu können. Außerdem üben sie Flexibilität im Handeln, Entscheidungsfähigkeit und entwickeln ihre Reflexionsfähigkeit gerade im Austausch in der Gruppe weiter.

Größere Fälle, also solche, die eine längere Bearbeitungszeit erfordern, sollten dann zum Einsatz kommen, wenn die Studierenden bereits mit projektförmiger Arbeitsweise vertraut sind.

Methodenkompetenz

Die Studierenden lernen in der Fallstudienarbeit, theoretisch erlerntes Wissen an realen bzw. an die Realität angelehnten konstruierten Fällen anzuwenden. Sie schulen dabei in erheblichem Maße ihre Problemlöse- und Transferkompetenz.

Kompetenzorientiertes Prüfen

Fallstudienarbeit ist auch als Prüfungsform denkbar. Hier sind verschiedene Varianten möglich.

Studierende haben die Möglichkeit, im Vorfeld einer Prüfung einen Fall zu bearbeiten und ihre Lösung zu verschiedenen Teilaufgaben oder Fragen während der Prüfung zu präsentieren.

Sie bekommen einen Fall zur Vorbereitung und werden während der Prüfung tiefer zu diesem Fall befragt.

Sie bearbeiten während der Prüfung einen Fall.

Knoll, J. (2003): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 10. Aufl. Weinheim u. a.

Kugellager

Flexibel integrierbare Methode

Anders als die Fallstudienarbeit, die sich je nach Komplexität und Größe des Falls über mehrere Wochen erstrecken kann, ist das Kugellager eine weniger umfangreiche Methode, die sich flexibel in eine Lehrveranstaltung und zur Unterstützung verschiedener Fachinhalte integrieren lässt. Sie eignet sich zum Einbringen und Strukturieren des Vorwissens der Studierenden und fördert zudem einen intensiven Wissenstransfer. So ist die Methode z. B. auch zur Prüfungsvorbereitung denkbar.

So funktioniert die Methode

Ein zuvor ausgewähltes Thema wird in maximal acht Unterthemen (bei hier beispielhaft angenommenen sechzehn Teilnehmenden, eine Variante für größere Gruppen finden Sie weiter unten) aufgeteilt. Daraufhin werden so viele Stühle, wie Unterthemen gebildet wurden, zu einem engen Stuhlkreis zusammengestellt, wobei die Sitzflächen nach außen zeigen. Nun wird jedem Stuhl ein zweiter gegenübergestellt – mit der Sitzfläche nach innen. Die Studierenden werden gebeten Platz zu nehmen.

Die Unterthemen werden jeweils auf einen Zettel, Karten, einen Bogen Pappe oder eine Overheadfolie geschrieben und an die Teilnehmenden im Innenkreis verteilt. Die im Innenkreis sitzenden Personen fungieren als Interviewer, stellen ihrem Gegenüber Fragen zu ihrem Unterthema und notieren die Ergebnisse. Nach einer angemessenen Bearbeitungszeit rotieren die Teilnehmenden im äußeren Kreis im Uhrzeigersinn um einen Platz. Es erfolgt ein kurzer Austausch der neuen Interviewpartner, indem der Interviewer sein neues Gegenüber über die bereits zusammengetragenen Ergebnisse informiert. Im Anschluss wird das Interview fortgesetzt. Die Ergebnisse können anschließend (z. B. mittels eines Overheadprojektors) präsentiert und diskutiert werden.

[Die Studierenden diskutieren über ein ausgewähltes Thema im Rotationsmodus.](#)

Variationsmöglichkeit

Anstatt zu verschiedenen Unterthemen diskutieren alle Studierenden über dasselbe Thema/dieselbe Fragestellung. Bei dieser Variante fungieren die Studierenden beider Kreise als gleichberechtigte Diskussionspartner, eine Unterscheidung zwischen Interviewern und Befragten wird also nicht gemacht. Die Diskussionspunkte werden anschließend zusammengetragen und in einer Plenumsdiskussion aufgegriffen.

Wozu eignet sich die Methode?

Die Kugellager-Methode eignet sich zum Einbringen und Strukturieren des Vorwissens der Studierenden oder zum Festigen von bereits Gelerntem und fördert einen intensiven Wissenstransfer. Zudem können erarbeitete Ergebnisse als Ausgangslage für weitere Arbeitsschritte genutzt werden.

Dementsprechend lohnt sich der Einsatz des Kugellagers insbesondere bei Einführung eines neuen Themas am Anfang einer Lerneinheit oder zur Verdichtung von Meinungen bei Diskussionsfragen – wobei das Kugellager hier auch inmitten einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden kann – sowie zum Ende eines thematischen Abschnittes oder einer Veranstaltung.

Rahmenbedingungen

Für die Kugellager-Methode werden Räumlichkeiten mit einer flexiblen Bestuhlung benötigt. Die Teilnehmeranzahl sollte sich auf insgesamt acht bis sechzehn Personen belaufen. Benötigt werden Zettel, Karten oder Overheadfolien sowie ggf. ein Projektor und entsprechende Stifte oder andere Präsentationsmedien. Der Zeitaufwand beläuft sich abhängig von der Wahl des Themas und der Anzahl von Unterthemen auf 30 bis 60 Minuten.

Alternative

Bei einer größeren Teilnehmerzahl kann die Methode abgeändert werden. Es können z. B. zwei Kreise mit je identischen Unterthemen gebildet oder Unterthemen doppelt vergeben und eine Rotation um jeweils zwei Plätze durchgeführt werden. Außerdem kann die Methode stehend durchgeführt werden.

Außerfachliche Kompetenzentwicklung

Sozialkompetenz

Das soziale Moment des Kugellagers liegt in den wechselnden Zweierkonstellationen, in denen die Studierenden sich innerhalb kurzer Zeit aufeinander einstellen müssen. Dies fördert insbesondere Kommunikationskompetenzen, wie Zuhören können, Botschaften verstehen, die Sprache anpassen können, den eigenen Kommunikationsanteil erkennen usw.

Während es in der hier vorgestellten Variante Rollenkonstellationen mit Interviewenden und Befragten gibt und somit keine gemeinsame Strategie zur Lösung einer Aufgabe entwickelt und in der Regel auch kein Konsens hergestellt werden muss, erfordern Variationen des Kugellagers mitunter solche Strategien und Kompetenzen.

Somit lässt sich insgesamt festhalten, dass die Methode des Kugellagers immer und insbesondere zur Förderung von Kommunikationskompetenzen beiträgt, während Teamkompetenzen, wie z. B. die Fähigkeit, gemeinsame Lösungen anzustreben und Ergebnisse herbeizuführen, besonders bei solchen Varianten gefördert werden, die sich durch das Finden eines gemeinsamen Konsenses auszeichnen.

Selbstkompetenz

Die Studierenden müssen sich flexibel auf die neuen Unterthemen einstellen. Sie haben dabei kaum Zeit, sich vorab vorzubereiten, sondern müssen spontan agieren. Dazu kommen ständig wechselnde Gesprächspartner mit ggf. anderen Kommunikationsstilen und -strategien. Insgesamt eignet sich die Methode des Kugellagers daher besonders

gut für die Schulung der Flexibilität im Handeln sowie die Kompetenz zum souveränen Auftreten.

Methodenkompetenz

Die Fähigkeit, eine Meinung zu einem Thema zu vertreten und adäquat zu argumentieren, ist eine wichtige Methodenkompetenz für Studium und Berufsleben. Auch gilt es, Ergebnisse zu verdichten und zu präsentieren, sich und seine Argumente situationsadäquat darzustellen, abzuwägen usw.

Kompetenzorientiertes Prüfen

Die Methode des Kugellagers kann auch mit Blick auf die Vorbereitung und Gestaltung von Prüfungen von Nutzen sein.

Ausgehend davon, dass ein diskursiver Austausch ein tieferes Verständnis für Fachinhalte und den Prüfungsstoff fördern kann, eignet sich das Kugellager besonders gut zur Prüfungsvorbereitung. So lassen sich prüfungsrelevante Inhalte mittels der Methode des Kugellagers noch einmal gut in wiederholender Form zusammentragen und vertiefend diskutieren. Für eine konkrete Prüfungssituation kann die Methode des Kugellagers Anregungen geben, die Prüfungssituation selbst diskursiver zu gestalten. So könnten diskursive Fragestellungen verstärkt Gegenstand mündlicher, aber auch schriftlicher Prüfungen sein und die Art und Weise, wie argumentiert und präsentiert wird, ganz gezielt in die Bewertung mit einfließen.

Literaturverweise

Waldherr, F./Walter, C. (2009): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart, S. 14–17

Anhang

Literaturverzeichnis
Über die Autorinnen
Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Baacke, D. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung)

Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster u. a., S. 17–83

Boeglin, M. (2007): Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelingen und effektiv studieren. Stuttgart

Böning, U. (1994): Moderieren mit System. Wiesbaden

Braun, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen

Brinker, T. (2012): Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Heidelberg, S. 243–262

Brinker, T./Schumacher, E.-M. (2002): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in Theorie und Praxis. In: Technische Universität Berlin. Soziale Kompetenz im Ingenieurberuf. Netzwerk Report Nr. 2, Berlin, S. 66–72

Edelmann, W. (2003): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Grundschule 4/3. URL: www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf (Stand: 22.10.2013)

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied/Kriftel, S. 144–160

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: www.gew.de/Binaries/Binary56903/Dok&2002-2009.pdf (Stand: 22.10.2013)

Glasl, F. (2007): Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, Praktische Methoden. 6. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart

Goleman, D. (2000): Durch flexibles Führen mehr erreichen. In: Harvard Business Manager, H. 5, S. 2–14

Graf, A. (2012): Selbstmanagement-Kompetenz in Unternehmen nachhaltig sichern: Leistung, Wohlbefinden und Balance als Herausforderung. Heidelberg

Graf, A. (2006): Selbstmanagement. Kompetenz der Zukunft. In: Zaugg, R. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmanagement. Basel, S. 247 ff.

Haug, Ch. V. (2008): Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen für effizientes Teamcoaching und Projektarbeit. 4. Aufl. München

HRK/KMK/BMBF (2011): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf (Stand: 22.10.2013)

Intercultural Campus (o. J.): www.intercultural-campus.org (Stand: 22.10.2013)

Knoll, J. (2003): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 10. Aufl. Weinheim u. a.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Stand: 22.10.2013)

Kumbruck, Ch./Derboven, W. (2009): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen bei der Arbeit. 2. erw. u. überarb. Aufl. Heidelberg

Laux, H. (2007): Entscheidungstheorie. 7. Aufl. Heidelberg

Meyer, Ruth (2011): Soft Skills fördern. Strukturiert Persönlichkeit entwickeln. Bern

Nickolaus, R./Heinzmann, H./Knöll, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: ZBW, Bd. 101, H. 1, S. 58–78

Nickolaus, R./Knöll, B./Gschwendtner, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: ZBW, Bd. 102, H. 4, S. 552–577

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HS-Abschluesse.pdf (Stand: 22.10.2013)

Ripplinger, J. (o. J.): Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können. mehrwert gGmbH. Stuttgart

Schomburg, H./Teichler, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 1, S. 25–32

Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel

Waldherr, F./Walter, C. (2009): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Düsseldorf

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 17–31

Weitere Literaturempfehlungen zum Thema:

Knoll, J. (1997): Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel

König, St. (2007): Warming-up in Seminar und Training. Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen. 3. Aufl. Weinheim/Basel

Lipp, U. (2008): 100 Tipps für Training und Seminar. Weinheim/Basel

Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn

Neumann, E./Heß, S./Trainernetzwerk study & train (2005): Mit Rollen spielen. Rollenspielsammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn

Peterßen, W. H. (2009): Kleines Methoden-Lexikon. 3. überarb. u. erw. Aufl. München

Schumacher, E.-M. (2010): Methodenpool 12: Gruppenarbeitsformen. In: lehrdee.de – Ideen und Konzepte für das Lehren und Lernen. URL: www.lehrdee.de/data/doc/id_400/MP12-Gruppenarbeitsformen.pdf (Stand: 22.10.2013)

Wehr, S./Ertel, H. (Hrsg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern/Stuttgart/Wien

Weidenmann, B. (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 4. aktual. und überarb. Aufl. Darmstadt

Über die Autorinnen

Dipl.-Päd. Julia Krämer

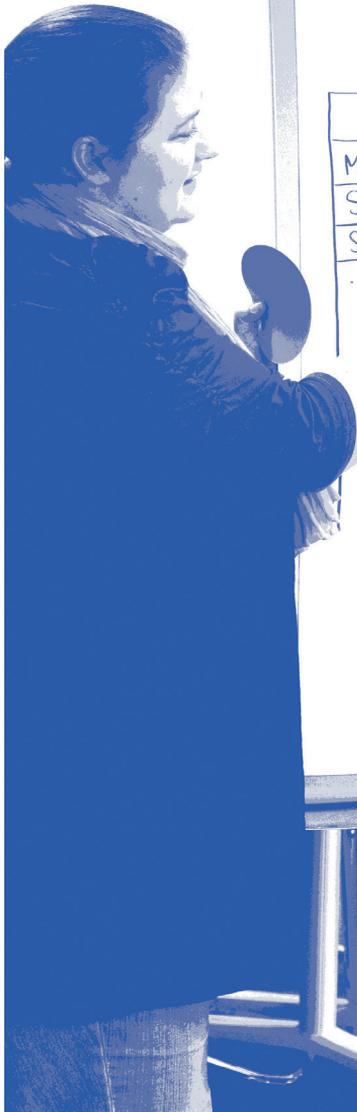
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster. Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Forschung und Lehre u. a. an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: didaktische Beratung, Qualifizierung, Coaching, Begleitforschung. Forschungsschwerpunkte: lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung, Entrepreneurship Education, Lernen im fortgeschrittenen Erwerbsalter, qualitative Sozialforschung.

Dipl.-Päd. Christina Müller-Naevecke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster. Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Forschung und Lehre u. a. an der Universität Duisburg-Essen und der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: didaktische Beratung, Qualifizierung, Coaching, Begleitforschung. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, informelles Lernen, Kompetenzentwicklung, Bildungsberatung, Evaluation.

Kompetenzmatrix

	1. Semester
Methodenkompetenz	
Sozialkompetenz	
Selbstkompetenz	
...	



Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die Fachhochschule Münster engagiert sich schon seit langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das "Kerngeschäft" des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt "Wandel bewegt", das von 2011 bis 2016 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die Fachhochschule Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projekts ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Bera-

tungs- und Betreuungssystems aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die Fachhochschule Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule, verorteten Projektteam fachlich – auch hochschuldidaktisch – und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet:

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Fachhochschule Münster.

Dieses Kompendium
unterstützt Sie bei der
Planung, Implemen-
tierung und Umsetzung
einer kompetenz-
orientierten Lehre.

WANDEL
BEWEGT