



Dossier

Überfachliche Kompetenzen

Das Dossier «Überfachliche Kompetenzen» ist eine Publikation
des Bereichs Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.

Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Hirschengraben 84, CH-8001 Zürich

<http://www.afh.uzh.ch>
info@afh.uzh.ch

ISSN 1662-579X (Online)
ISSN 1662-6753 (Print)

April 2010

Inhalt

Vorwort	5
1 Einleitung	7
2 Wozu überfachliche Kompetenzen – wozu und weshalb	9
2.1 Überfachliche Kompetenzen für das Studium	9
2.2 Überfachliche Kompetenzen für die berufliche Laufbahn	9
2.3 Überfachliche Kompetenzen und hochschulpolitische Entwicklungen	10
3 Systematisierung und Modellwahl	13
3.1 Terminologie und Definition	13
3.3 Vom Gymnasium an die Universität	14
3.4 Von der Universität ins Arbeitsleben	15
3.5 Kompetenzerwerb an der Universität	15
3.6 Weitere Kompetenzmodelle	16
3.7 Modellwahl und Begründung	16
4 Überfachliche Kompetenzen und Didaktik	19
4.1 Forschungstraditionen und lernpsychologische Grundlagen	19
4.2 Sind überfachliche Kompetenzen lehr- und lernbar?	19
4.4 Möglichkeiten der Förderung	21
4.5 Transfer	22
4.6 E-Learning und überfachliche Kompetenzen	23
4.7 Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen	25
5 Kompetenzraster	27
5.1 Methodenkompetenzen	27
5.1.1 Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text	28
5.1.1.1 Englisch als Wissenschaftssprache	29
5.1.1.2 Präsentationstechnik	30
5.1.1.3 Wissenschaftliches Schreiben	32
5.1.2 Bereich: Analyse- und Synthesefähigkeit	34
5.1.2.1 Praxistransfer	35
5.1.2.2 Reflexionsfähigkeit	36
5.1.3 Bereich: Lern- und Arbeitsstrategie	38
5.1.3.1 Selbstgesteuertes Lernen	39
5.1.3.2 Lern- und Denkstrategien	41
5.1.3.3 Projektmanagement	42
5.1.4 Bereich: Nutzung von Wissen und Informationen	44
5.1.4.1 Medienkompetenz	45
5.1.4.2 Informationskompetenz	46
5.2 Sozialkompetenzen	48
5.2.1 Bereich: Kooperationsfähigkeit	48
5.2.1.1 Teamarbeit	49
5.2.1.2 Gruppenentwicklung	51

5.2.2	Bereich: Kommunikationsfähigkeit	53
5.2.2.1	Kommunikationstechnik	54
5.2.2.2	Führungskompetenz	55
5.2.3	Bereich: Konfliktfähigkeit	57
5.2.3.1	Konfliktmanagement	58
5.3	Selbstkompetenzen	59
5.3.1	Bereich: Selbstmanagement	59
5.3.1.1	Stressmanagement	60
5.3.1.2	Lernmotivation	61
5.3.2	Bereich: Ethisches Bewusstsein	62
5.3.2.1	Gendersensibilität	63
5.3.3	Bereich: Identität	64
5.3.3.1	Selbstkonzept	65
6	Beispiel aus der Universität Zürich: Grundstudium Allgemeine Geschichte	65
7	Literatur	69

Vorwort

Wissenschaftliches Handeln setzt entsprechende Kompetenzen voraus. Neben einem elaborierten fachlichen Wissen und Können sind auch überfachliche Kompetenzen notwendig. Nur so können komplexe Anforderungen in einem bestimmten Kontext gut bewältigt werden: Die Fachexpertise gelangt adäquat zur Anwendung.

Wie lassen sich nun solche überfachlichen Kompetenzen lehren, lernen und überprüfen? Wie kann die entsprechende Förderung in die Studiengänge integriert werden? Welche Beispiele haben sich in Lehrveranstaltungen an der Universität Zürich bewährt?

Das vorliegende Dossier widmet sich solchen Fragestellungen und präsentiert zentrale Überlegungen und Anregungen zur Didaktik von überfachlichen Kompetenzen. Dazu gehören beispielsweise «Kompetenzraster» und illustrierende Umsetzungsformen.

Das Dossier wird von einer Webseite begleitet (www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch), welche zum einen Unterrichtsbeispiele aus der Universität Zürich dokumentiert, zum anderen zahlreiche Hinweise und unterstützende Instrumente enthält. Diese Webseite wird fortlaufend aktualisiert.

Wir bedanken uns bei den Dozierenden, die uns ihr Wissen und ihre – teilweise langjährigen – praktischen Erfahrungen mit der Didaktik der überfachlichen Kompetenzen zur Verfügung gestellt haben.

Wir hoffen, mit diesem Beitrag zur Didaktik der überfachlichen Kompetenzen, welche von Sarah Bolleter (Fachstelle Studienreformen), Kathrin Futter (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik), Mandy Schiefner (vormals E-Learning Center; jetzt Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) und Peter Tresp (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) erarbeitet wurde, Hilfestellung und Unterstützung zur Gestaltung der Lehre zu bieten und freuen uns, wenn Sie sich mit uns auf die Diskussion zu überfachlichen Kompetenzen einlassen!

Universität Zürich

Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik

1 Einleitung

Überfachliche Kompetenzen sind wichtige Kompetenzen in wissenschaftlicher Praxis. Das vorliegende Dossier möchte Anregungen geben und Wege aufzeigen, wie überfachliche Kompetenzen strukturiert in die universitäre Lehre integriert und die Studierenden im Aufbau dieser Kompetenzen systematisch unterstützt werden können.

Nur in Verknüpfung mit überfachlichem Wissen und Können gelangt die Fachexpertise adäquat zur Anwendung. Dies zeigt sich nicht nur in universitären Forschungstätigkeiten, sondern auch in anderen wissenschaftlichen Berufsfeldern. Gerade beim Einstieg in den Arbeitsmarkt nach einem Universitätsstudium sind solche überfachlichen Kompetenzen von grosser Bedeutung (vgl. dazu Kapitel 2).

Kapitel 2: Begründungszusammenhänge
Erläuterungen zur aktuellen Diskussion von überfachlichen Kompetenzen für das Studium und die berufliche Laufbahn.

Kapitel 3 zeigt, wie der Kompetenzbegriff verstanden wird und welche Facetten Kompetenzen beschreiben resp. welches Modell in dieser Broschüre benutzt wurde, um (überfachliche) Kompetenzen zu strukturieren.

Modelle, die im Rahmen des Bologna-Prozesses entstehen, werden zu hergebrachten, bereits seit längerem etablierten Vorstellungen in Bezug gesetzt. Es wird dargestellt, welche Kompetenzen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei Studienbeginn mitbringen und welche Kompetenzen der Arbeitsmarkt und / oder die Wissenschaft von den Studienabgängern fordern.

Kapitel 3: Systematisierungsversuche und Modellwahl
Darstellung und Diskussion von verschiedenen Modellen zur Systematisierung von überfachlichen Kompetenzen; Begründung und Beschreibung des Modells, das dieser Broschüre zugrunde liegt.

Die Hochschuldidaktik befasst sich mit Fragen bezüglich Lehren und Lernen an der Universität und versteht sich als anwendungsbezogene Disziplin, die sich einerseits mit der

Erforschung von Lehr-Lernprozessen innerhalb der Universität beschäftigt, und andererseits auch die Zielsetzung verfolgt, Unterrichtspraxis zu verbessern und dafür ein geeignetes Wissen- und Handlungsrepertoire bereitzustellen. Betrachtet man so Hochschuldidaktik als Teil einer angewandten Lehr-Lernforschung, bei der die Wirkungsanalyse von Lehr-Lernprozessen im Hochschulunterricht im Vordergrund steht, dann ist es durchaus berechtigt, auch auf Ergebnisse der Lehr-Lernforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie resp. Lernpsychologie zurückzugreifen. Dies geschieht in Kapitel 4, wo grundsätzliche Fragen zu Didaktik und überfachlichen Kompetenzen dargestellt werden. So zum Beispiel, ob überfachliche Kompetenzen transferierbar sind, ob sich eine integrative oder eine additive Vermittlung besser eignet oder wie sie durch E-Learning gefördert werden können.

Kapitel 4: Überfachliche Kompetenzen und Didaktik
Beschreibung von didaktischen Grundsätzen, Chancen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen.

Das Kernstück der Broschüre bildet das fünfte Kapitel. Hier werden in Anlehnung an das Modell einzelne überfachliche Kompetenzen beschrieben, Möglichkeiten zur Umsetzung aufgezeigt und weitere Informationen angegeben. Es sind fiktive Beispiele, die vor allem der Orientierung dienen. Welche überfachlichen Kompetenzen gibt es? Zu welcher Kategorie gehören sie? Die Praxis zeigt, dass sehr viele davon nicht isoliert vermittelt werden, sondern in «Verbänden» daher kommen. Dies wird auch auf der Webseite «Überfachliche Kompetenzen» (www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch) deutlich. Dennoch ist es uns ein Anliegen, einzelne überfachliche Kompetenzen systematisiert darzustellen.

Kapitel 5: Kompetenzraster

Kernkapitel für Dozierende, die an praktischen Hilfestellungen interessiert sind. Übersichtliche Darstellung von akademisch förderungswerten überfachlichen Kompetenzen inkl. konkrete Lehr- und Lernhilfen (didaktische Hinweise, Leistungsnachweise, weitere Informationen etc.).

Das sechste Kapitel zeigt ein konkretes Beispiel der Universität Zürich. Viele weitere Beispiele sind auf der Webseite zu finden.

Kapitel 6: Beispiele aus der Universität Zürich

Beschreibung eines Beispiels aus der universitären Lehrpraxis.

Eine umfassende Literaturliste bildet den Abschluss der Broschüre.

2 Überfachliche Kompetenzen – wozu und weshalb

Die Beschäftigung mit überfachlichen Kompetenzen an Universitäten kann aus unterschiedlichen Bereichen heraus begründet werden. Das Kapitel stellt zwei Aspekte in den Vordergrund: Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für das Studium und die berufliche Laufbahn. Zudem wird ihre Bedeutung für hochschulpolitische Entwicklungen dargestellt.

2.1 Überfachliche Kompetenzen für das Studium

Was sollen zukünftige Akademikerinnen und Akademiker wissen und können? Was meint universitäre Bildung? Oder allgemeiner: Was wird von einem gebildeten Menschen erwartet? Für Humboldt zeichnete sich die Universität als Bildungseinrichtung dadurch aus, dass sich hier Lehrende und Lernende im Medium von Wissenschaft und Forschung begegnen und die Studierenden dadurch zu eigenständigem wissenschaftlichen Tun befähigt werden und über Wissenschaft kommunizieren können.

Wissenschaftliche Bildung steht auch heute noch im Zentrum universitärer Studien. So haben die Schweizer Universitäten in den Bologna-Empfehlungen der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS (2007) festgelegt, dass die erste Studienstufe auf die Vermittlung einer grundlegenden wissenschaftlichen Bildung und eines methodischen wissenschaftlichen Denkens zielt. Dabei sind fachliche Aspekte innerhalb der universitären Bildung ebenso bedeutend wie überfachliche Kompetenzen. Heierle (2006) betont, dass es die primäre Aufgabe der Universitäten ist, in ihrem jeweiligen Fach kompetente und methodengewandte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auszubilden. Diese sollten jedoch nicht ausschliesslich auf ihr Fach bezogen handeln können sondern, mit ihrem Fach als Ausgangspunkt, zur Kommunikation und Kooperation innerhalb der Wissenschaften und mit anderen Akteuren der Gesellschaft fähig werden (vgl. ebd., S. 37).

So legen auch Universitäten immer mehr Wert darauf, sich auch ausserhalb der Wissenschaft auszutauschen und zusammen zu arbeiten. Und diese Zusammenarbeit erfordert ein

Denken über die eigenen (Fach)kategorien hinaus. Untersuchungen der Lehr-Lernforschung zeigen, dass überfachliche Kompetenzen, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, durchaus auch Unterstützungsfunktionen bei der Aneignung wissenschaftliche Inhalte übernehmen können (vgl. dazu z.B. Cress & Friedrich, 2000; Schellhas, Artelt & Lompscher, 1996). Fähigkeiten des selbstregulierten Lernens sind also nicht nur als gesellschaftliches Bildungsziel relevant, sondern können darüberhinaus das fachliche Lernen unterstützen.

Mit der Bologna-Reform, dem damit verknüpften Paradigmenwechsel vom «Lehren» zum «Lernen» und der stärkeren Ausrichtung des Studiums an Kompetenzen treten unterschiedliche Kompetenzarten insgesamt also stärker in den Vordergrund. Curricula werden nicht nach reinem Fachwissen und -können ausgerichtet, sondern fokussieren explizit auf die Vermittlung bzw. Überprüfung von Kompetenzen.

2.2 Überfachliche Kompetenzen für die berufliche Laufbahn

Die Arbeitswelt, in die Studierende entlassen werden, unterliegt ständigen Veränderungen. Ein einmal erworbener Titel oder eine einmal erworbene Kompetenz werden nicht mehr ausreichen, ein Leben lang die gleiche Tätigkeit auszuüben. Durch immer wiederkehrende berufliche Neuausrichtungen kommt es zu veränderten Lernprozessen; lebenslanges Lernen (Dohmen, 1996) wird in der heutigen Wissensgesellschaft je länger je wichtiger. So soll auch die Universität ihre Studierenden auf die Arbeitswelt vorbereiten.

Die Hauptaufgabe der Universität ist und bleibt – neben der Forschung – die wissenschaftliche Bildung, die sich aus der Forschung speist. Die scheinbare Kluft zwischen der so genannten Arbeitsmarktfähigkeit und den wissenschaftlichen Kompetenzen schliesst sich bei näherem Hinsehen aber weitgehend. Gerade wissenschaftliche Bildung bedeutet auch die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen, die sowohl in akademischen wie auch in arbeitsmarktlichen Bereichen eingesetzt werden können. Welchen Wert hätten wissenschaftliche Erkenntnisse, wenn sie nicht beschrieben und vermittelt,

kritisch reflektiert und diskutiert werden könnten? Wenn sie nicht mit einem ethischen Bewusstsein gewonnen werden könnten? Wie können Forschungsgelder akquiriert und Forschungsprojekte geführt werden, ohne Kenntnisse des Projektmanagements zu haben? Die Universitätsordnung bringt es auf den Punkt: «Wissenschaftliche Bildung vermittelt grundlegende Kenntnisse und verleiht die Fähigkeit, Probleme zu erfassen und zu lösen, Erkenntnisse methodisch kontrolliert zu gewinnen, kritisch zu beurteilen, verantwortungsbewusst anzuwenden und weiterzuvermitteln» (vgl. ebd. § 2).

2.3 Überfachliche Kompetenzen und hochschulpolitische Entwicklungen

Die Förderung von überfachlichen Kompetenzen steht in einem engen Zusammenhang mit aktuellen hochschulpolitischen Entwicklungen, insbesondere mit der Bologna-Reform. Die Bologna-Reform ist eine gesamteuropäische Studienreform, deren Hauptziel es ist, die Attraktivität Europas als Hochschulstandort zu steigern. Sie nahm 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration durch 29 Staaten, darunter die Schweiz, ihren Anfang – mittlerweile sind 46 europäische Staaten beteiligt. Viele wichtige Ziele der Bologna-Reform können nur erreicht werden, wenn den überfachlichen Kompetenzen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

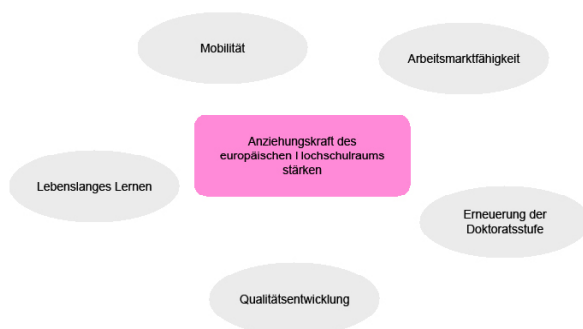


Abbildung 1: Überfachliche Kompetenzen und die Ziele des Bologna-Prozesses

Mobilität: Mit der Bologna-Reform soll die Mobilität von Studierenden und Dozierenden innerhalb Europas und gegen Aussen gefördert werden. Die Stufung der Studiengänge (Bachelor-Master-Doktorat), die Einführung des Kreditpunktesystems ECTS, bessere Transparenz und Verständlichkeit der Abschlüsse sollen zu einer erhöhten Mobilität beitragen. Voraussetzung für die Mobilität sind überfachliche Kompetenzen wie Fremdsprachenkenntnisse (insbesondere Englisch als Wissenschaftssprache), interkulturelle Kompetenzen, Selbstständigkeit usw.

Arbeitsmarktfähigkeit: Das Konzept der Arbeitsmarktfähigkeit kennzeichnet das Anliegen, Absolvierenden von Studienprogrammen auf Hochschulstufe einen optimalen Einstieg in das Erwerbsleben zu ermöglichen, sei dies im akademischen Bereich oder in wissenschaftsnahen Berufsfeldern. Man hat erkannt, dass dafür nicht «nur» wissenschaftliche Inhalte relevant sind, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie Projektmanagement, Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenzen etc.

Lebenslanges Lernen: Der Mensch hat nie ausgelernt! Auch dies ist ein wichtiges Postulat der Bologna-Reform. Mit der Stufung der Studiengänge und dem Einbezug der Weiterbildungsstufe können Bildungswege individuell den Voraussetzungen und Umständen der Studierenden angepasst werden. Damit die Studierenden die neuen Möglichkeiten nutzen und in ihre persönliche Bildungs- und Berufsbiografie einbinden können, sind wiederum überfachliche Kompetenzen gefragt: beispielsweise eine grundsätzliche Lernfähigkeit und -begeisterung, die Fähigkeit, den Stand der eigenen Kompetenzen richtig einzuschätzen und entsprechend zu ergänzen, Informationen zu erfassen und Durchhaltevermögen.

Qualitätsentwicklung: Um das Vertrauen in den Hochschulstandort Europa zu stärken, wird ein besonderes Augenmerk auf die Qualitätsentwicklung in der Lehre gelegt. Dabei sollen die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen intensiviert und umfassende Qualitätsentwicklungskonzepte implementiert werden. Die Kompetenzausrichtung – grundlegende Philosophie der Bologna-Reform – muss dabei zentral einbezogen werden. Für alle Studienstufen, -programme und -angebote sollen die zu erreichenden Kompetenzen, auch

und insbesondere die überfachlichen, definiert werden. Breit angelegte Projekte wie die «Qualifications Frameworks» (auf europäischer, nationaler und Hochschulebene) nehmen diese Anliegen auf.

Erneuerung der Doktoratsstufe: Auch die Doktoratsstufe wird als dritte Studienstufe in den Bologna-Prozess einbezogen. Nach wie vor bildet die Dissertation als wissenschaftliche Abhandlung den Kern jedes Doktoratsprogramms. Daneben sollen aber vermehrt auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden. Die Empfehlungen der Universität Zürich zur Erneuerung der Doktoratsstufe beinhalten folgenden Passus: «Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen insbesondere für eine weiterführende Forschungs- oder Berufstätigkeit in anspruchsvollen Funktionen (z.B. Kommunikation, Antragswesen, Führungskompetenz, fachspezifische Ausländererfahrungen, Selbständigkeit) ist neben der wissenschaftlichen Qualifikation ebenfalls ein Ziel des Doktorats.»

3 Systematisierung und Modellwahl

Die Frage, was genau unter dem Begriff der überfachlichen Kompetenzen zu verstehen ist, welche Einzelkompetenzen dazu gehören und wie diese systematisiert werden können, wird uneinheitlich beantwortet. Didi, Fay, Kloft und Vogt (1993) listen beispielsweise 654 verschiedene Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive auf. Die genannten Begriffe sind jedoch nach Orth (1999) auf verschiedenen Abstraktionsebenen anzusiedeln. «Relativiert wird diese zunächst erdrückende Vielzahl von Schlüsselqualifikationen bei einem genaueren Blick auf die Nennungshäufigkeit der einzelnen Begriffe» (vgl. ebd. S. 29), wobei eine deutliche Konzentration auf 20 Begriffe festzustellen sei.

So wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte verschiedene Kategoriensysteme für Schlüsselqualifikationen je nach disziplinärem Hintergrund entwickelt (für übersichtliche Darstellungen vgl. z.B. Kaufhold, 2006; Orth, 1999).

Es herrscht jedoch nicht nur bezüglich dessen, was alles eine Schlüsselqualifikation ist Unklarheit, auch der Begriff selbst wird unterschiedlich gehandhabt. Einige sprechen von «Schlüsselqualifikationen», andere von «überfachlichen Kompetenzen», wieder andere von «soft skills» oder «generischen Kompetenzen».

Nachfolgend wird kurz auf den Kompetenzbegriff eingegangen und anschliessend begründet, weshalb in dieser Broschüre von «überfachlichen Kompetenzen» und beispielsweise nicht von «Schlüsselqualifikationen» die Rede ist.

3.1 Terminologie und Definition

Zunächst ist der Begriff der Kompetenz von dem der Qualifikation abzugrenzen. Qualifikationen können sich ebenso auf schulische Abschlüsse beziehen wie auf bestimmte Arbeitsmarktkategorien (z.B. Berufe), auf Einstufungen im Lohn-/Gehaltssystem, auf berufliche Funktionen innerhalb eines Unternehmens oder auch auf die Kombination mehrerer dieser Begriffsinhalte (Grootings, 1994, S. 5). Nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003) beschreiben Qualifikationen zertifizierbare Ergebnisse des aktuellen Wissens, welche die gegenwärtig vorhandenen Fähigkeiten widerspiegeln. «Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln

können, kann durch die Normierung und Zertifizierung kaum erfasst werden» (vgl. ebd., S. 11).

Kompetenzen zu definieren erweist sich als sehr schwieriges Unterfangen, da der Begriff ausserhalb der Linguistik (Kompetenz vs. Performanz) in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht im Konsens definiert ist. Im Alltag hat der Begriff nach Maag Merki (2006) zwei Bedeutungen: «Zum Ersten verweist er auf ein Vermögen oder eine Fähigkeit, zum Zweiten auf Zuständigkeiten oder Befugnisse im Sinne von Entscheidungskompetenzen. Wenn in der aktuellen Bildungsforschung von «Kompetenz» oder «Kompetenzen» die Rede ist, wird damit in der Regel die erste Bedeutung gemeint: Ein Individuum ist dann kompetent, wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun» (vgl. ebd., S. 25, Hervorhebung im Original).

Oder anders ausgedrückt: «Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozialkommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen» (Klieme & Hartig, 2007, S. 21).

Ein bedeutsamer Ansatz für die begriffliche Definition von «Kompetenz» ist jener von Weinert (2001a, 2001b). Nach ihm beziehen sich Kompetenzen auf «the necessary prerequisites available to an individual or a group of individuals für successfully meeting complex demands» (Weinert, 2001, S. 62).

Der dem vorliegenden Dossier zugrunde liegende Kompetenzbegriff orientiert sich ebenfalls an Weinert (2001a, 2001b) und dem OECD-Projekt «DeSeCo» (Rychen & Salganik, 2003, 2001). Er ist mit Maag Merki (2006) bewusst weit gefasst und

«[...] versteht Kompetenzen als Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche es ermöglichen, bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen erfolgreich zu bewältigen. Darunter fallen einerseits

Fähigkeiten in Form von Wissen über bestimmte Sachverhalte oder über bestimmte Prozesse. Andererseits gehören dazu aber auch Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine eigene Meinung zu vertreten oder das eigene Lernen zu planen. Kompetenzen sind in erster Linie nicht direkt als konkrete Verhaltensweisen, sondern vor allem als Potenziale oder Ressourcen zu verstehen, welche idealerweise in spezifischen Lebenssituationen möglichst optimal eingesetzt werden können.» (Maag Merki, 2006, S. 26; Hervorhebung im Original)

Dieses Konzept von Kompetenz schliesst somit neben kognitiven Aspekten explizit auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten ein und ist somit auch immer stark an die Person gebunden, welche die Kompetenz erwirbt. Wichtig ist, dass Kompetenzen ausschliesslich in Auseinandersetzung mit Sachinhalten erworben werden (vgl. zur Begründung ausführlich Kapitel 4.1). Dadurch wird Abstand genommen vom Konzept des inhaltsfreien Erwerbs von Kompetenzen (Maag Merki, 2006, S. 25).

Es wird in dieser Broschüre auf den Begriff der «Qualifikation» verzichtet, da sich dieser, wie oben ausgeführt, auf ein bestimmtes Ausbildungsniveau bezieht. Wir sprechen von «Kompetenzen». Ebenfalls vermeiden wir den häufig verwendeten Begriff der «Schlüsselkompetenz¹».

Es wird in dieser Broschüre auf den Begriff der «Qualifikation» verzichtet, da sich diese, wie oben ausgeführt, auf ein bestimmtes Ausbildungsniveau bezieht. Wir sprechen von «Kompetenzen». Ebenfalls vermeiden wir den häufig verwendeten Begriff der «Schlüsselkompetenz¹».

So wird nachfolgend von überfachlichen – im Gegensatz zu fachlichen – Kompetenzen gesprochen. Dabei wird betont, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen nicht gesondert voneinander betrachtet werden können, sondern einander bedingen.

¹ Der Begriff des Schlüssels impliziert, dass mit dieser Fähigkeit jede Tür geöffnet werden kann. Dies ist aber nicht bei allen Kompetenzen der Fall, da deren Erwerb immer an einen Fachinhalt gebunden ist.

3.2 Systematik

Es wird nachfolgend ein Modell vorgeschlagen, welches wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, trotzdem praktisch handhabbar und didaktisch sinnvoll umsetzbar ist. Bei der Entwicklung waren folgende Fragestellungen leitend:

- Welche Kompetenzen bringen Maturandinnen und Maturanden bei Eintritt in die Universität mit?
- Welche Kompetenzen sollen die Studierenden während des Studiums erwerben?
- Welche Kompetenzen verlangt die Arbeitswelt / die Wissenschaft von Universitätsabsolventinnen und -absolventen?

Die nachfolgende Abbildung 1 verdeutlicht die Fragestellungen und gliedert das Kapitel.

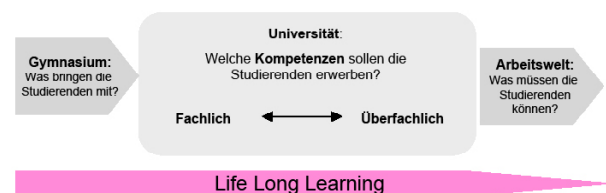


Abbildung 1: Gymnasium – Studium – Arbeitswelt

3.3 Vom Gymnasium an die Universität

Welche überfachlichen Kompetenzen entwickeln Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten? Die Studie von Maag Merki (2006) gibt detailliert Auskunft und zeigt, dass das Gymnasium einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen leistet, auf den die Universität zurückgreifen kann. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende des Gymnasiums in einem hohen Ausmass sich selber wertschätzen und das Gefühl haben, dass sie Ziele mit eigenen Anstrengungen erreichen können. Sie setzen jedoch wenig elaborierte Lernstrategien ein und brauchen tendenziell äusseren Druck, um lernen zu können (vgl. ebd., S. 177ff.). Notter und Arnold (2006) zeigen des Weiteren auf, wie gut Schweizer Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Studierende, welche nach neuer Maturitätsordnung an die Universität übertraten, schätzten ihre überfachlichen Kompetenzen meistens höher ein als diejenigen der alten Maturitätsordnung. Dies entspricht

auch einer pädagogischen Zielsetzung der Maturitätsreform. Die Autorin und der Autor der Studie kommen zudem zum Schluss, dass die Passung zwischen dem an der Mittelschule erworbenen Wissen und Können und den Anforderungen des Studiums gut sei (vgl. ebd., S. 7), wobei im Bereich des fachlichen Wissens dies primär für diejenigen Schwerpunktfächer gilt, die für diesen Studienfachbereich typisch sind. Diskrepanzen orten die Autorin und der Autor bezüglich der Einschätzung des eigenen Könnens zum Zeitpunkt der Maturität und der Wichtigkeit dieses Könnens für das erste Studienjahr. Auch in Zukunft ist der Dialog zwischen Gymnasien und Universitäten von grosser Bedeutung. Im Kanton Zürich ist dazu im Jahre 2006 das Projekt «Hochschulreife und Studierfähigkeit – Treffpunkte an der Schnittstelle» zwischen ETH/Universität und den Gymnasien lanciert worden, wobei erste Ergebnisse nach der Vernehmlassung im Jahre 2008 zu erwarten sind.

3.4 Von der Universität ins Arbeitsleben

Bezüglich dessen, was die Studierenden nach dem Studium können müssen, gibt es ebenfalls mehrere Untersuchungen. Dem deutschen HIS-Projektbericht (Schaeper & Briedis, 2004) kann beispielsweise ganz Allgemein entnommen werden, dass die disziplinären Fachkompetenzen, welche die Studierenden erwerben, meist den Anforderungen des Berufslebens entsprechen, dass jedoch bei den überfachlichen Kompetenzen Defizite zu verzeichnen sind.

In der Schweiz führt das Bundesamt für Statistik Absolventenbefragungen durch. Heierle (2006) zeigt anhand dieser Daten, dass beim Übergang vom Studium in den Beruf am häufigsten kritisches Denken/Beurteilungsvermögen, effizientes Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie Team- und Konfliktfähigkeit gebraucht werden. Gelernt wird jedoch innerhalb der Hochschulen vor allem die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, spezielles Fachwissen und kritisches Denken/Beurteilungsvermögen. Andere Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Team- und Konfliktfähigkeit sowie Fremdsprachenkenntnisse werden, wenn überhaupt, meist ausserhalb der Universität erworben (vgl. Heierle, 2006, S. 51ff.).

3.5 Kompetenzerwerb an der Universität

Welche Kompetenzen – nebst dem Fachwissen – brauchen jedoch die Studierenden in der Wissenschaft? Worauf soll die Universität als Bildungsinstitution besonderen Wert legen? Hier liegen zwei Konzepte vor:

Das europaweite Projekt TUNING «Tuning Educational Structures in Europe» (Gonzalez & Wagenaar, 2003, 2005, 2007) verfolgt das Ziel, mit der Beschreibung von allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen. «Mit Hilfe der für das Projekt geschaffenen «Tuning-Methodologie» sollen die Hochschulen bei der Konzeption von Studiengängen zuerst die akademischen und berufsfeldbezogenen Kompetenzprofile bestimmen und daraus dann Kompetenzen [...] und Lernziele [...] ableiten» (Keller, 2006, S. 308).

Im Tuning-Projekt wurde eine Liste von 85 allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen erstellt, die von Hochschulen und Unternehmen im Rahmen von zwanzig Studien als wichtig bezeichnet worden sind. Sodann wurden diese mittels Häufigkeitsanalyse auf dreissig für besonders wichtig erachtete Kompetenzen verdichtet und danach nach pragmatischen Gesichtspunkten in drei Typen von überfachlichen Kompetenzen aufgeteilt (vgl. Gonzalez & Wagenaar, 2007):

- Instrumentelle Kompetenzen:
 - kognitive Fähigkeiten
 - methodologische Fähigkeiten
 - technologische Fähigkeiten
 - linguistische Fähigkeiten
- Interpersonelle Kompetenzen:
 - individuelle Fähigkeiten, wie Kommunikationstechniken (soziale Interaktion und Kooperation)
- Systemische Kompetenzen:
 - Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich ganzer Systeme (Kombination von Verständnis, Empfindungsvermögen und Wissen; erforderlich ist das vorausgehende Erlangen von instrumentellen und interpersonellen Kompetenzen).

Ein zweites europäisches Projekt, der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) für den Hochschulbereich, ist ein im Rahmen der Bologna-Reform angelegter Versuch, Qualifikationen zu definieren. Es geht um die Festlegung von

Qualifikationen pro Studienstufe, wobei dazu diejenigen allgemeinen Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmt werden, welche Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-, Master- oder Doktoratsstudienganges erreichen sollten. Ausgehend von den Dublin-Deskriptoren, welche die jeweiligen Niveaus der Hochschulbildungsstufen im europäischen Hochschulraum anhand von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen charakterisieren, sind mittlerweile auch die einzelnen Länder aufgefordert, so genannte nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Die Schweiz steckt diesbezüglich mitten in den Arbeiten, wobei bis etwa Mitte 2008 ein Vorschlag für den nqf.ch-HS ausgearbeitet werden soll, welcher der Schweizerischen Universitätskonferenz SUK bzw. dem Fachhochschulrat FHR – mit anschliessender Vernehmlassung – unterbreitet werden kann. Die bereits existierenden Kompetenzkategorien beziehen sich auf die einzelnen Stufen und unterscheiden:

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen und Verstehen,
- Beurteilungen abgeben,
- Kommunikative Fähigkeiten und
- Selbstlernfähigkeiten.

3.6 Weitere Kompetenzmodelle

Das ebenfalls europaweit angelegte und mittlerweile abgeschlossene Projekt DeSeCo «Definition and Selection of Competencies» wurde in der Schweiz vom Bundesamt für Statistik durchgeführt (Rychen & Salganik, 2001) und stand in Verbindung mit PISA. Dieses OECD-Projekt fragte in einem bildungspolitisch sehr umfassenden Sinne, welche Kompetenzen in der sich heutzutage im Rahmen der ökonomischen Globalisierung und des Wertezwangs einerseits, der wachsenden Verarmung und Umweltzerstörung andererseits rasch verändernden Welt für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft nötig sind (vgl. Nägeli, 2004, S. 14). Es bezieht sich auf den generellen Kompetenzerwerb. Das Modell ist sowohl theoretisch als auch empirisch gut fundiert.

Aus dem mehrjährigen Forschungsprozess resultierte ein breit abgestützter konzeptueller Referenzrahmen, der für die Bestimmung und Messung von Schlüsselkompetenzen in der

OECD richtungsweisend ist. Dieser umfasst die folgenden Untergruppen:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln:
 - Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten
 - Interaktive Nutzung von Wissen und Information
 - Interaktive Anwendung von Technologien
- Interagieren in heterogenen Gruppen:
 - Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten
 - Fähigkeit zur Zusammenarbeit
 - Bewältigen und Lösen von Konflikten
- Autonome Handlungsfähigkeit:
 - Handeln im grösseren Kontext
 - Realisierung von Lebensplänen und persönlichen Projekten
 - Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen

3.7 Modellwahl und Begründung

In Anlehnung an Weinerts Definition (2001a; 2001b) und das empirisch als auch theoretisch gut gestützte Modell des DeSeCo-Projekts, sowie in Verbindung mit dem pädagogischen Ansatz von Roth (1971) und dessen Weiterentwicklung durch Reetz (2006) wird nachfolgend eine einfache Einteilung der überfachlichen Kompetenzen in drei Kategorien vorgeschlagen (vgl. Abbildung 2). Diese wurde nicht zuletzt auch deshalb gewählt, weil sie eine Unterscheidung und Gliederung zeigt, welche weit verbreitet ist, allgemein getragen wird und als «Kompetenztrias» letztlich auch das Erhebungsprogramm für Schulleistungsstudien wie PISA beeinflusst hat (vgl. Klie-me & Hartig, 2007, S. 20).

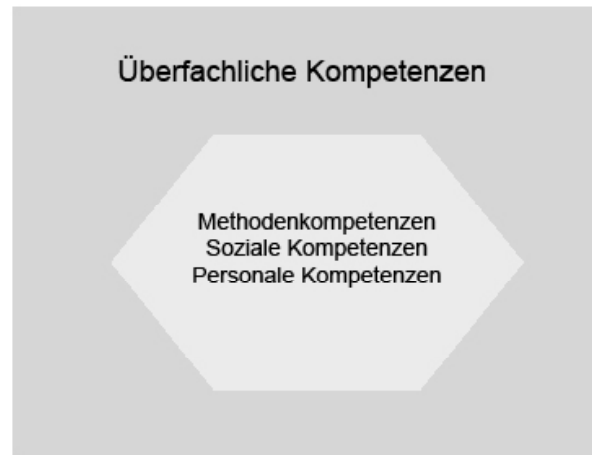


Abbildung 3: Gewählte Kategorien von überfachlichen Kompetenzen

Angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass diese eher formale Einteilung zwar der Strukturierung des vagen Gegenstandsbeereichs dient, jedoch den Nachteil besitzt, dass ihre Kategorien weniger trennscharf sind, als es der erste Blick vermuten lässt (Chur, 2006). Beinahe jede einzelne Unterkompetenz, wie zum Beispiel Lernkompetenz, lässt sich je nach eingenommener Perspektive durchaus in mehrere Kategorien einsortieren. Dennoch erscheint eine Unterscheidung in diese drei Bereiche als geeignet für ein zugrunde liegendes Modell.

Die nachfolgende Abbildung 3 zeigt die Gruppierung der einzelnen Kategorien, so wie sie aufgrund der oben genannten Projekte und der Literatur beschrieben wurden.

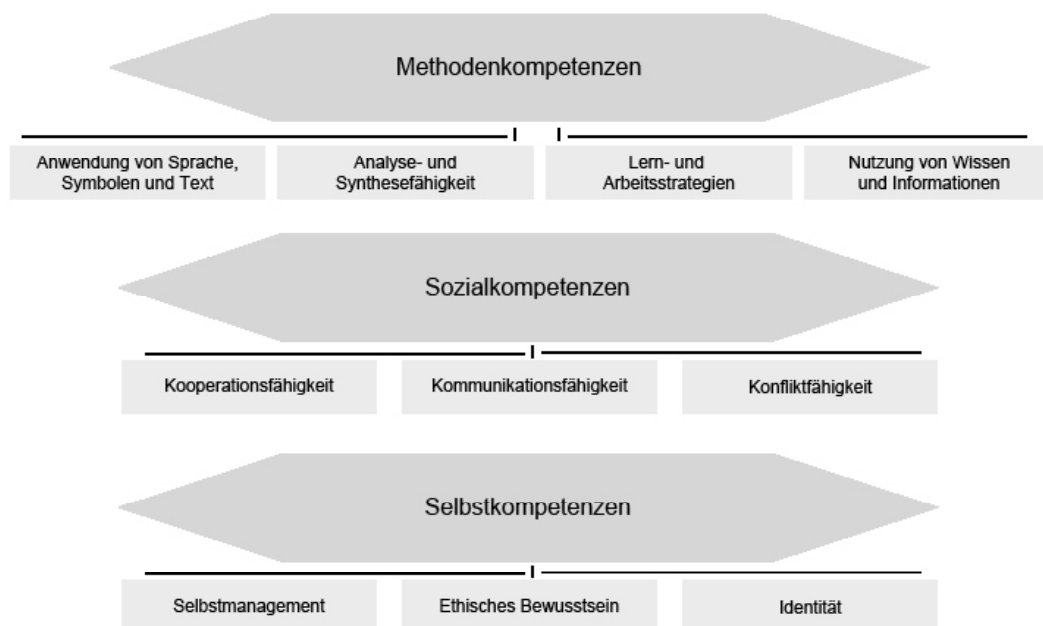


Abbildung 4: Modell zur Systematisierung überfachlicher Kompetenzen

4 Überfachliche Kompetenzen und Didaktik

Meist besteht unter Dozierenden an Universitäten ein alter «pädagogischer Traum»: Wissen soll vermittelt bzw. Lernprozesse sollen ausgelöst werden, welche dauerhafte Wirkung erzeugen. Zudem besteht die Hoffnung, dass die Studierenden das Gelernte selbständig auf neue Situationen anwenden (Reusser, 2001).

Materiale und formale Bildung als zwei Positionen der Bildungs- und Erziehungsgeschichte haben auch heute wenig an Attraktivität eingebüsst. Angesichts einer Welt im rasanten Wandel, wozu auch eine immer rascher sich vollziehende Entwertung fachspezifischen Wissens gehört, lässt sich gut begründen, dass an die Stelle von statischen Vorratsmodellen der Bildung ein Modell tritt, welches eine Umakzentuierung vorantreibt: von der schulischen oder universitären Bildungszielsetzung des fachlichen Reproduktionslernens zum Lernen des Lernens selbst, von der Informationsaufnahme zur Ausbildung einer breit und flexibel nutzbaren Lern- und Denkfähigkeit (Reusser, 2001, S. 107).

4.1 Forschungstraditionen und lernpsychologische Grundlagen

In diese Tradition fällt auch die Einführung des Begriffs «Schlüsselqualifikationen» zu Beginn der 70er Jahre durch Mertens (1974) in der berufspädagogischen Diskussion. Dies mit der Absicht, der vielfach beschworenen Wissensexplosion und der damit verbundenen Flüchtigkeit und Altersentwertung des Wissens durch ein bildungstheoretisch und -praktisch attraktives Konzept zu begegnen. Mertens verstand unter dem Begriff «allgemeine, überfachliche, bereichsunabhängige Strategien» Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die beim Wissenserwerb und bei der Lösung von inhaltlich sehr unterschiedlichen Problemen eingesetzt werden können. Dazu gehören kognitive Kompetenzen ebenso wie sozioemotionale Fähigkeiten und Merkmale.

Problematisch am Konzept der Schlüsselqualifikationen ist nach Reusser (2001) «weniger das angestrebte Ziel der breiten Einsetzbarkeit als vielmehr die Vorstellung, es handle sich um beliebig mit Inhalten verknüpfbare Kompetenzen, um Fähigkeiten «an sich», die sich demzufolge direkt erwerben bzw. an

beliebigen Inhalten vermitteln lassen. ... Was jedoch nicht nur die Alltagserfahrung lehrt, sondern auch alle wissenschaftlichen Befunde, vorab zum lernpsychologischen Problem des Transfers deutlich machen, ist, dass es keine einfachen Lösungen zum Erwerb breit anwendbarer Schlüsselkompetenzen gibt. Und schon gar keine wissenschaftlichen Anhaltspunkte gibt es für die Suggestion, Bildung bestehe in dem, was übrig bleibt, wenn man alles in der Schule Gelernte vergessen hat» (vgl. ebd., S. 108).

So hat sich (leider) gezeigt, dass der Geist kein Muskel ist, der sich unabhängig von Inhalten trainieren lässt. Dies bedeutet, dass das Lernen sich zwar lernen lässt, aber nur langfristig und im Wesentlichen auch nur immersiv, nämlich durch Eintauchen in Sachthemen und Disziplinen. Was nach Reusser (2001) auch bedeutet, dass es «keine grossen Abkürzungen signifikanten Lernens gibt, wie dies didaktische Wunderlehren und Rezepte uns immer wieder weiszumachen suchen» (vgl. ebd., S. 128).

Es stellen sich daher folgende Fragen: Sind überfachliche Kompetenzen überhaupt losgelöst von fachlichen Kompetenzen lehr- bzw. lernbar? Können überfachlichen Kompetenzen transferiert werden? Wie bauen sie sich auf und wie lassen sie sich fördern? Was ist der Gewinn für die Studierenden, wenn den überfachlichen Kompetenzen mehr Gewicht beigemessen wird? Und nicht zuletzt: wie können überfachliche Kompetenzen gemessen und überprüft werden?

4.2 Sind überfachliche Kompetenzen lehr- und lernbar?

Wenn weiter oben die Rede davon war, dass überfachliche Kompetenzen nur immersiv, also gekoppelt mit Fachinhalten gelehrt und gelernt werden können, dann kann diese Aussage mit vielen Forschungsergebnissen belegt werden (zusammenfassend dargestellt in Reusser, 2001, S. 123ff.). Dies bedeutet, dass überfachliche Kompetenzen zwar quer zur üblichen Fächerstruktur stehen, aber immer an Inhalte gebunden sind. Diese Inhaltsorientierung wirft die Frage auf, wo überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollten. Müssen sie, in

eigene Projektarbeiten ausgelagert werden oder lassen sie sich in Seminare und Vorlesungen integrieren?

Vorlesungen stellen für den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen keinen adäquaten Lernraum dar. Wissen wird hier in einer Frontalsituation vermittelt, Studierende nehmen dieses häufig «passiv» auf – mit wenigen Gelegenheiten der aktiven Verarbeitung oder praktischen Einübung. Direkte Instruktion und Wissenspräsentation würden sich nur für theoretisches Wissen über überfachliche Kompetenzen eignen, aber selbst dann muss das Wissen noch in Handlungskonzepte eingebettet werden. «Belehrung» allein führt nicht zu Können und Meisterschaft, es bedarf vor allem der praktischen Übung und reflektierten Erfahrung.

Die Forderung der Lehrbarkeit überfachlicher Kompetenzen beinhaltet, dass diese immer durch die Studierenden angewendet und geübt werden müssen. Hierfür eignen sich vor allem Seminar- und Übungsformen, in denen Studierende die Kompetenzen direkt anwenden und in ihr alltägliches Handlungsrepertoire übertragen können. Aber auch spezielle Seminare ausserhalb des eigentlichen Fachunterrichts eignen sich zur Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen, sofern neben der praktischen Anwendung auch das Hintergrundwissen vermittelt wird.

Projekte stellen ebenfalls eine gute Möglichkeit dar, überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Allerdings ist darauf zu achten, dass der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen nicht einfach «nebenbei» geschieht, sondern immer auch durch die Studierenden reflektiert werden sollte. Hier haben Dozierende die Aufgabe, immer wieder Feedback zu geben und die Reflexion anzuregen. Erst durch die Reflexion der Erfahrung werden Projekte zu Lernsituationen.

Mit der Verschiebung des Begriffes Schlüsselqualifikation hin zum Kompetenzbegriff, der diesem Dossier zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3.1), verschiebt sich auch der didaktische Akzent von der Instruktion zur Konstruktion, die den Wissenserwerb mit konkreten Handlungen verbinden und damit fördern soll (Siebert, 2003, S. 223).

Damit in konkreten Situationen anwendbare Kompetenzen erworben werden können, ist bei allen Lehr-Lernformen darauf zu achten, dass authentische, situative Lernumgebungen

mit einem hohen Praxis- und Anwendungsbezug initiiert werden (Gerstenmaier, 1995). Auch problembasiertes und selbstorganisiertes Lernen fördern den Erwerb überfachlicher Kompetenzen.

4.3 Wann sind welche überfachlichen Kompetenzen im Studium gefordert?

Gewisse überfachliche Kompetenzen bringen die Studierenden bereits an die Universität mit, diese werden im Lauf des Studiums eingesetzt und allenfalls ausgebaut (vgl. dazu die Studien von Maag Merki, 2006). Andere überfachliche Kompetenzen müssen im Hinblick auf ein erfolgreiches Studium erst erworben werden. Je nach Studienphase treten andere überfachliche Kompetenzen in den Vordergrund.

Zu Beginn des Bachelor-Studiums ist der Erwerb von solchen überfachlichen Kompetenzen zentral, welche das Studium erleichtern oder erst ermöglichen. Dazu gehören vor allem Methoden- und Selbstkompetenzen wie beispielsweise das Wissen über Aufbau, formale Regeln und Inhalte von wissenschaftlichen Arbeiten, Recherche- und Präsentationskompetenzen, aber auch Kompetenzen in den Bereichen Lernstrategien, Selbst- und Zeitmanagement. Nicht zufällig werden im ersten Studienjahr häufig Pflichtmodule mit diesen und ähnlichen Inhalten angeboten. Dabei stellt sich teilweise die Schwierigkeit, das Anspruchsniveau festzulegen, da die Bildungsrucksäcke der Studienanfängerinnen und -anfänger sehr unterschiedlich gefüllt sind.

Im Verlauf des Studiums werden Sozial- und Selbstkompetenzen zunehmend wichtig. Gerade im Hinblick auf die bereits mit dem Bachelor-Studium angestrebte Arbeitsmarktfähigkeit treten Kompetenzen wie Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Ausdauer und Belastbarkeit in den Vordergrund. Zudem werden die Studiengänge mit zunehmender Semesterzahl eher flexibler, und den Studierenden werden immer mehr Selbstorganisations- und Planungskompetenzen abverlangt. Diese werden vor allem im Hinblick auf das Masterstudium grundlegend: Die fundierte Wahl des individuellen Bildungsweges – vorübergehender oder endgültiger Eintritt in das Erwerbsleben, fachliche oder örtliche Mobilität etc. – setzt wichtige Selbstmanagement- und Planungsfähigkeiten voraus. Auf Masterstufe (und später intensiviert auf Doktoratsstufe)

sind zudem ein hohes Mass an Selbstständigkeit und Projektmanagementfähigkeiten notwendig, da die Masterarbeit (meist im Umfang von 30 ECTS-Punkten) einen grossen Teil des Masterstudiengangs ausmacht und viele Studierende bereits in grössere Forschungsprojekte einbezogen werden. Diese schrittweise Abfolge des Kompetenzerwerbs entspricht natürlich nur in Ansätzen der Realität. Der Europäische Qualifikationsrahmen² geht denn auch von einer spiralförmigen Aneignung und Vertiefung der Kompetenzen im Verlauf des Studiums aus. So wird beispielsweise die Kommunikationskompetenz den Studienstufen entsprechend in verschiedene Niveaus eingeteilt: Nach dem Bachelor-Studium sollen Absolvierende in der Lage sein, Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl einem spezialisierten wie auch einem Laien-Publikum zu kommunizieren; nach dem Master-Studium sollen sie eigene Schlussfolgerungen, systematisches Wissen und zugrunde liegende Prinzipien klar und eindeutig kommunizieren können.

Die wichtigste überfachliche Kompetenz, die im Verlauf des Studiums ständig intensiviert wird, ist die Lernfähigkeit an und für sich. In Bezug auf das Stichwort des «Life Long Learning» beinhaltet diese die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die Beurteilung der für die aktuelle Bildungs- und Erwerbssituation fehlenden oder mangelhaften Kompetenzen und geeignete Strategien, sich diese Kompetenzen anzueignen.

4.4 Möglichkeiten der Förderung

Grundsätzlich lässt sich bei der Förderung von überfachlichen Kompetenzen zwischen Formen der direkten und der indirekten Förderung unterscheiden (vgl. Abbildung 5). Eine direkte Förderung findet gesondert zum disziplinentorientierten Lehrbetrieb in speziellen Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsformen (z.B. Workshops und Trainingsveranstaltungen) statt. Der Inhalt dieses Trainings kann einerseits aus der Fachdisziplin selber gewonnen werden (integrativer Weg) oder aber aus anderen inhaltlichen Bereichen (z.B. Hobbys der Studierenden, Urlaubserfahrungen usw.).

² Vgl. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005). Dieser Qualifikationsrahmen wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelt und 2005 von den europäischen Bildungsministern verabschiedet. In der Schweiz wird zurzeit auf dieser Grundlage ein Nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt (vgl. Kapitel 3.5 und www.qualifikationsrahmen.ch).

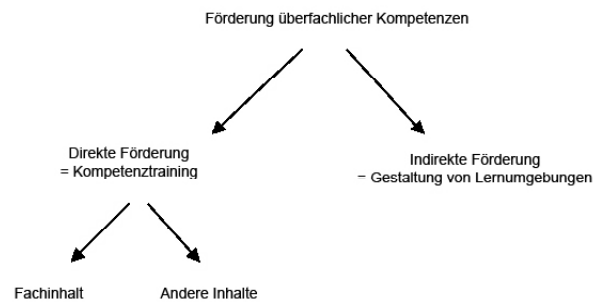


Abbildung 5: Förderungsmöglichkeiten überfachlicher Kompetenzen

Vorteile bei dieser Vermittlungsform sind, dass

- nicht gleichzeitig Fachinhalt erarbeitet und überfachliche Kompetenz eingeübt werden muss, sondern der Fokus klar auf letzterem liegt;
- die Konzentration auch bei der Auswahl des Dozenten resp. der Dozentin berücksichtigt werden kann: Eine solche Veranstaltung kann von einer Fachperson der jeweiligen überfachlichen Kompetenz durchgeführt werden, und sich so durch ein hohes Mass an Professionalität auszeichnen;
- Dozierende entlastet werden, indem sie die Verantwortung abgeben können,
- genügend Spielraum und Zeit besteht, reflexive Elemente zu integrieren.

Allerdings bedeutet eine direkte Vermittlung einen Zusatzaufwand für Studierende, evtl. eine Reduktion von fachlichen Anteilen im Studium bzw. eine Abkoppelung der überfachlichen Kompetenzen von den fachlichen Teilen der einzelnen Disziplin. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, stellt Teamteaching dar. Hierbei unterrichten sowohl ein Fachexperte oder eine Fachexpertin als auch eine Expertin / ein Experte für überfachliche Kompetenzen. Der Vorteil dieser Form von Lehrorganisation liegt darin, dass beide Dozierende unterschiedliche Aspekte betonen, die aber, deshalb die gemeinsame Veranstaltung, gemeinsam erarbeitet und eingeübt werden.

Bei der indirekten Förderung werden «normale» Lehrveranstaltungen so geplant, dass sie auch zum Erwerb von überfachlichen Kompetenzen führen. Hier wird also die Kompetenzvermittlung in den Seminar- und Studienalltag eingebettet. Diese

Integration kann dabei organisatorisch erfolgen, indem vielfältige Lehr-Lernformen (Projektunterricht, selbstorganisiertes und problembasiertes Lernen usw.) geplant werden, in denen überfachliche Kompetenzen erlernbar sind. Zum Beispiel kann in einem Seminar explizit die Kritik- und Argumentationsfähigkeit im Vordergrund stehen, die durch die Diskussion von kontroversen Fachthemen erreicht werden soll.

Wichtig ist hierbei, dass sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen, die erworben werden, explizit gemacht und auch ausgewiesen werden im Vorlesungsverzeichnis resp. in der Modulbeschreibung.

Vorteile der indirekten Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen sind in Anlehnung an Friedrich und Mandl (1997), dass durch die Verknüpfung mit dem Fachwissen die Anwendungswahrscheinlichkeit überfachlicher Kompetenzen im Arbeitsalltag erhöht wird (Schaeper, 2005),

- durch die Methodenkenntnis bessere Lernergebnisse erzielt werden,
- die Motivation der Studierenden, sich überfachliche Kompetenzen anzueignen, durch die Integration erhöht wird,
- der Transfer des Gelernten angebahnt wird und
- sich dadurch auch authentische und realitäts- resp. fachnahe Probleme stellen lassen.

Nachteilig wirkt sich aus, dass überfachliche Kompetenzen zur Verankerung in Handlungen auch der Reflexion und der andauernden Übung bedürfen. Dies bedeutet einen gewissen Mehraufwand, der bei einer integrativen Förderung beachtet werden muss. Zudem stellen integrative Ansätze erhöhte Anforderungen an die Dozierenden und Studierenden.

Doch die Vermittlungsansätze stellen kein Entweder-oder dar, sondern sollten sich idealerweise ergänzen: Werden Kompetenzen, die in direkten Strategietrainings erworben werden, nicht in der Lernumgebung gefordert und im Alltag angewendet, werden sie nach und nach verkümmern bzw. verlernt. Auch über den Studienverlauf hinweg ist eine Verbindung beider Formen sinnvoll. Kennzeichen solcher Lernumgebungen ist die Mischung von Inhalts- und Prozessorientierung. Ein Ansatz, der diese gemischte Inhalts- und Prozessorientierung von Lernen propagiert, ist der Ansatz der kogniti-

ven Meisterlehre³ (Brown, Collins & Duguid, 1989; Collins, Brown & Newman, 1989). Eine erster Schritt zur «kognitiven Meisterlehre» ist es beispielsweise, wenn eine Professorin in einer Vorlesung explizit macht, wie sie ein Thema erarbeitet hat oder Studierende beispielsweise zu aktivem Explorieren ermuntert. Mit zunehmendem Wissen und Können werden die Studierenden dann Mitglieder einer Wissenschafts- resp. Forschungsgemeinschaft und insofern fachkundige Forschungspraktikerinnen und Forschungspraktiker, die über eine flexible Handlungsfähigkeit verfügen.

Sowohl in direkten wie auch in indirekten Ansätzen ist jeweils zu klären, in welcher Komplexität eine Problemstellung bearbeitet resp. Handlungskompetenzen eingeübt werden sollen. Konkret: Das Recherchieren von Literatur in Datenbanken kann sowohl innerhalb der üblichen fachorientierten Lehrveranstaltungen eingeübt werden wie auch in separaten «Methodenkursen». Der Komplexitätsgrad kann dabei unterschiedlich gewählt sein, je nachdem, ob lediglich generelle Recherchemöglichkeiten im Internet angesprochen sind oder ob der Umgang mit fachspezifischen Datenbanken im Zentrum steht.

Das Erlernen von Kompetenzen in authentischen Nutzungs- und Anwendungskontexten sollte ein zentrales Merkmal bei der Vermittlung sein, da es den Studierenden sowohl die Anwendung des Gelernten als auch dessen Transfer in andere Handlungszusammenhänge erleichtert. Ebenso sind Übungen unter variierten Aufgabenbedingungen eine Möglichkeit, Transfer und Anwendung zu erhöhen. Damit wird die Frage aufgeworfen, wie das Gelernte in neue Handlungskontexte übertragen und dauerhaft verankert werden kann.

4.5 Transfer

Der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen sagt noch nichts über deren Verankerung und vor allem Anwendung im Alltag aus. Wie ist es möglich, dass Studierende die in einem Seminar erworbenen Fähigkeiten auch auf andere Situationen im Studien- und Arbeitsalltag anwenden – ein Grundpostulat überfachlicher Kompetenzen –, ohne dass träges Wissen entsteht, das nicht angewendet wird?

³ Mehr zur kognitiven Meisterlehre findet sich in einschlägigen Lehrbüchern der Didaktik (z. B. Straka & Macke, 2002, Lehrtext 9).

Transfer meint gewöhnlich die Übertragung resp. Anwendung des Gelernten auf eine andere Situation. Als Faustregel kann gelten:

Je näher sich Lern- und Anwendungssituation sind, umso grösser die Wahrscheinlichkeit, dass das erworbene Wissen auch tatsächlich aktiviert wird. Entsprechend gilt also: Je besser es gelingt, Anwendungssituationen als Lernsituationen zu simulieren, umso grösser ist die Erfolgswahrscheinlichkeit.

Anwendungssituationen sind häufig durch die Komplexität der Aufgabenstellung charakterisiert, wohingegen «schulische» Lernprozesse sich gerade durch eine Komplexitätsreduktion auszeichnen. Allerdings lassen sich einige Methoden und Zugänge beschreiben, die Komplexität als Herausforderung beinhalten. Zum Beispiel das «Problembasierte Lernen» (vgl. Reusser, 2005) oder das Lernen in authentischen Situationen und Kontexten. Wenn es gelingt, den Lernstoff authentisch und situiert zu vermitteln, komplexe, alltagsnahe Problemstellungen bzw. Probleme des späteren Anwendungsfeldes in die Lehre zu integrieren, dann erhöht sich die Chance dafür, dass Studierende dieses Wissen auf neue, ähnliche Problemstellungen übertragen. Dies gilt jedoch nur, wenn dieses Wissen immer wieder unter verschiedenen Perspektiven und in neuen Situationen angewendet wird. Die Anpassung an neue Situationen muss ebenfalls trainiert werden, damit eine flexible Wissensbasis auf Seiten der Studierenden entsteht (Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Messner, 1978; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Zusammenfassend kann mit Billing (2007) gesagt werden, dass erfolgreicher Transfer dann gefördert wird, wenn zum Beispiel abstrakte Lerninhalte an möglichst vielen Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten veranschaulicht werden. Der Transfer erhöht sich in sozialen Lernsituationen, wenn kooperative Lernformen angewendet werden und wenn Feedback zu den Leistungen erfolgt.

Dabei reicht es nicht aus, eine automatische Übertragung der Lerninhalte anzunehmen, sondern Transfer muss auch angeleitet und gelehrt werden. Es wirkt sich positiv auf den Transfer aus, wenn

- Lernenden gezeigt wird, wie Probleme sich ähneln,
- Lernende es lernen, eigenständig Probleme zu lösen,
- sie sensibilisiert werden, wie Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen angewendet werden,
- die Aufmerksamkeit bei vergleichbaren Problemen auf die zugrunde liegenden Zielstruktur gelenkt wird und
- wenn Beispiele variiert und von Regeln begleitet werden (vgl. Billing, 2007).

4.6 E-Learning und überfachliche Kompetenzen

Bei der Frage nach Kompetenzvermittlung durch E-Learning denkt man sofort an die Vermittlung von Medienkompetenz. Einleuchtend ist, dass man mit Hilfe von E-Learning vor allem die Medienkompetenz der Studierenden verbessern kann. Allerdings ist Medienkompetenz auf der anderen Seite auch eine Voraussetzung für die erfolgreiche Anwendung von E-Learning Szenarien. Medienkompetenz beinhaltet dabei nicht nur das Bedienenkönnen und den Einsatz von Computern und anderen technischen Geräten, sondern auch die kritische Reflexion der Mediennutzung und des Medieneinsatzes. Überdies benötigt E-Learning (und auch jedes andere Lernen) selbst Kompetenzen, erfolgreich lernen zu können: Auf Studierendenseite setzt Lernen mit Medien hohe selbstregulative Lernkompetenzen voraus (Blömeke, 2003), so beispielsweise Selbststeuerungskompetenz der Lernenden, bereichsspezifisches Vorwissen, medienspezifische Kenntnisse, gutes räumliches Vorstellungsvermögen, eine positive Einstellung gegenüber neuer Technologie sowie Motivation und Interesse (Hasselhorn & Gold, 2006). Von daher reicht es zum Erwerb dieser Komponenten nicht unbedingt aus, Studierende nur im Umgang mit Office oder anderen Programmelementen zu schulen, um die Medienkompetenz bzw. einen erfolgreichen Einsatz von E-Learning zu erzielen. Doch wie sieht es mit weiteren überfachlichen Kompetenzen aus? Können diese mit E-Learning vermittelt werden?

Bisher wurde die Frage nach dem Kompetenzerwerb mittels E-Learning eher zurückhaltend beantwortet: «Die intensive Förderung des Lernens im Netz hatte dessen Grenzen schlagartig verdeutlicht. So ideal Informationen, Sach- und Fachwissen, Denk- und Arbeitsmethoden durch das Netz zu vermitteln waren, so kläglich scheiterte das E-Learning an der

Vermittlung von Erfahrungen und Kompetenzen» (Erpenbeck, 2007, S. 3).

Auch hier kann man wieder zwei Arten der Förderung unterscheiden, die direkte und die indirekte Förderung. Direkte Förderung meint, dass es E-Learning Kurse zur Informationsbeschaffung, Literaturrecherche, Projektmanagement, usw. gibt. Hier ist es also möglich, mittels E-Learning Kursen Grundlagen einzelner überfachlicher Kompetenzen direkt zu vermitteln. Eine Auswahl von Kursen finden Sie auf der Webseite zu überfachlichen Kompetenzen (www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch).

Aber E-Learning kann auch dazu genutzt werden, indirekt überfachliche Kompetenzen zu fördern. Dabei ist es hilfreich, E-Learning in drei Formen zu unterscheiden (Back, Bendel & Stoller-Schai, 2001), die jeweils ihr eigenes Potenzial zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen haben:

- E-Learning zur Distribution, d.h. zur Verteilung von Wissen an Studierende. Dies entspricht im Bereich des Kompetenzerwerbs der direkten Förderung. Hier wird den Studierenden beispielsweise via Lernplattform Wissen bereitgestellt, das sie aufnehmen müssen, z.B. Grundlagen des Projektmanagements. Hierbei wird aber keine Aktivierung der Studierenden mittels Übungen oder ähnlicher didaktischer Mittel integriert. Es geht vor allem um die Vermittlung von Fachinhalt. Für eine Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen ist eine reine Distribution von Inhalten über eine Lernplattform nicht zielführend, benötigen überfachliche Kompetenzen doch immer die direkte Anwendung, um in den Alltag integriert zu werden. Hierfür eignen sich interaktive E-Learning Formen besser.
- E-Learning zur Interaktion, d.h. Studierende interagieren mit dem E-Learning Programm, z.B. durch Multiple-Choice Übungen oder mit Hilfe eines Tutors oder einer Tutorin. Interaktive Technologien unterstützen eher den Erwerb von deklarativen und prozeduralen Kompetenzen, da Studierende hier aktiv werden müssen. Überdies werden durch die Aktivierung der Lernenden auch Methodenkompetenzen wie z.B. Problemlösefähigkeit geschult.

Fazit: Erfahrungen und Kompetenzen müssen von Individuen selbst gemacht werden, und dies ist bei E-Learning Formen im Rahmen von Distribution und Interaktion nur sehr begrenzt möglich. Bisher war das Lernen mit dem Computer und dem Internet eher monologisch, meist ging es um die Weitergabe von Informationen an Studierende, die ein Experte zusammengestellt hat. Doch die E-Learning Landschaft hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert, hinzugekommen sind auch kollaborative und partizipative Formen.

- E-Learning als Kollaboration, Social Software: Studierende arbeiten in Teams an Aufgabenstellungen mittels E-Learning. E-Learning dient in diesen Szenarien dazu, Kommunikation zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen, z.B. in Form von Foren oder Wikis.

Durch die Entwicklungen hin in Richtung Web 2.0⁴ und Social Software⁵ verändern sich die Nutzungsformen des Internets. Die Nutzenden des Internets sind nicht mehr nur passiv, sondern gestalten aktiv den Inhalt des Internets in Blogs, Wikis oder Podcasts mit. Eine Zusammenarbeit in verschiedenen Netzwerken und Communities wird immer leichter. In den Mittelpunkt des Interesses rücken vor allem Prozesse der Interaktivität, der Partizipation und des sozialen Feedbacks. Communities of Practice⁶ schliessen sich zusammen und tauschen sich über das Internet in diversen Formen (Blogs, Podcasts, Wikis usw.) aus – hier findet also Lernen in Gruppen auf Distanz statt.

⁴ Web 2.0 bezeichnet eine veränderte Nutzungsform des Internets, die auf Partizipation und Eigenaktivität der Internetnutzer ausgerichtet ist. Im Gegensatz zum bisherigen Nutzen (Web 1.0) der statisch und auf Informationssuche beschränkt war, zeichnet sich Web 2.0 durch aktive Beteiligung aus, z.B. durch das Mitschreiben in einem Wiki, durch das Führen oder Kommentieren von Blogs, durch das Erstellen von Podcasts, usw.

⁵ Social Software bezeichnet Software-Applikationen, die das gemeinsame aktive Er- und Bearbeiten von Internetinhalten unterstützen und somit eine Interaktion der Nutzenden ermöglichen. Zu diesen Applikationen werden häufig Blogs, Podcasts und Wikis gezählt, allerdings auch Social Bookmarking (öffentliche und zwischen Nutzern geteilte Lesezeichen im Internet) und tagging (gemeinsame Bewertung von Webseiten).

⁶ Als Communities of Practice werden nach Lave und Wenger (1991) Gruppierungen bezeichnet, welche gemeinsame Sachinteressen teilen und bei wiederkehrenden, regelmässigen Austauschtreffen von- und miteinander lernen.

Vor allem die Entwicklung von Social Software evoziert gerade die Frage nach der Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Können (soziale) Kompetenzen mit dem Computer gelernt werden?

Nach Erpenbeck & Sauter (2007) sind solche Instrumente ideal geeignet, Kompetenzlernen im Netz zu ermöglichen. Feste Lernräume fallen weg, informelle Lernprozesse treten gerade im Web 2.0 verstärkt in den Vordergrund, die Mitglieder einer Community of Practice nehmen reale Probleme als Ausgangsbasis für ihren Lernprozess, der oft noch nicht einmal beabsichtigt ist, sondern meist auch informell stattfindet. Doch Social Software kann man auch in der Lehre mit ähnlich guten Möglichkeiten einsetzen: «Wikis z.B. eignen sich zur wertenden Auseinandersetzung um Wissensinhalte (Fachkompetenz), und durch Tagging um deren methodische Aspekte (Methodenkompetenz); Blogs z.B. benutzen Momente von Selbstreflexion (personale Kompetenz) und von sozialen Sichten und Weltanschauungen (Sozialkompetenz); Social Software steuert oft stark individuelle Handlungen (Aktivitätskompetenz). Social Software erweist sich als ein wirkungsvoller Weg zur E-Vermittlung von Kompetenzen» (Erpenbeck, 2006, S. 12).

Der grosse Vorteil von Social Software liegt in der Aktivierung der Studierenden, sie müssen sich nun aktiv nicht nur an der Erwartung ihrer Lernergebnisse, sondern auch an der Arbeit an eigenem Lernmaterial beteiligen, dies ermöglicht z.B. auch den Erwerb von prozeduralem Wissen.

Mit E-Learning Elementen ist es also möglich, sowohl direkt als auch indirekt überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Allerdings ist zu bedenken, dass die überfachlichen Kompetenzen auch zur Anwendung kommen. Es reicht nicht, diese per E-Learning zu vermitteln, sondern in den Präsenzphasen müssen diese Strategien auch angewendet und reflektiert werden, damit sie gefestigt und ins Handlungsrepertoire übernommen werden können.

4.7 Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen in die eigene Lehre zu integrieren bedeutet nach Werstedt (1994, S. 7ff.) auch eine Abkehr vom traditionellen Lernverständnis, denn

es stehen nicht mehr das in Einzelteile zerlegte Wissen und seine Aneignung im Mittelpunkt, sondern die Verbindung unterschiedlicher Kompetenzbereiche.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Messung von Kompetenzen. Wie kann man denn nachweisen, ob überfachliche Kompetenzen, ausser durch ihre erfolgreiche Anwendung im Hochschulalltag, auch angewendet und reflektiert werden? Überfachliche Kompetenzen sind mehr als abprüfbares Faktenwissen, sie enthalten Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen und sind aus diesem Grund schwer – einige behaupten gar nicht – zu messen.

Bei einer direkten Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen, zum Beispiel in speziellen Kursen oder Tutorien, scheint die Messung einfacher als bei einer indirekten Förderung, da in diesem Fall das erfolgreiche Bestehen eines Kurses zu überfachlichen Kompetenzen zertifiziert werden kann. Allerdings sagt dieses Zertifikat nichts über die tatsächliche Kompetenz aus, sondern nur über den erfolgreichen Abschluss eines Kurses, im Sinne einer Qualifikation.

Das Schwierige an überfachlichen Kompetenzen ist, dass sie, wenn überhaupt, nur in der Bewältigung von Handlungssituationen sichtbar werden. «Aus dem geschilderten Handlungsbezug von Kompetenz ergibt sich für die Erfassung und Bewertung die Notwendigkeit, diese stets im Zusammenhang mit dem Handlungskontext zu betrachten» (Kaufhold, 2006, S. 22).

Prüfungssituationen im Rahmen von überfachlichen Kompetenzen müssen demzufolge Handlungssituationen sein, in denen dann die entsprechende überfachliche Kompetenz auch gezeigt werden kann. Ein Multiple-Choice Test zum Beispiel zur Überprüfung von wissenschaftlichem Schreiben ist nicht zielführend. Will man also Kompetenzen richtig messen, bleibt nur die Beobachtung der (erfolgreichen) Bewältigung verschiedenster Aufgaben, ein Verfahren, das im Rahmen der Hochschullehre nicht bei allen überfachlichen Kompetenzen umgesetzt werden kann, bei einigen jedoch sehr wohl!

Nebst der Messung in Handlungssituationen kann auch der Weg über eine Selbstoffenbarung (z.B. Selbsteinschätzung mittels Interviews oder Fragebögen) gegangen werden, aller-

dings enthalten solche Darstellungen meist Mängel in der Aussagekraft.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass zur Überprüfung des Erwerbs von überfachlichen Kompetenzen, sofern dies überhaupt möglich ist, Handlungssituationen geschaffen werden müssen, in denen die zu messenden Kompetenzen gezeigt werden können. Dafür ist es aber sinnvoll, Ziele zu definieren, anhand derer Kompetenzen gemessen und beurteilt werden können. In der Praxis bieten sich hier vor allem «Kompetenzraster» (rubrics) an.

Kompetenzraster helfen, inhaltliche Erfordernisse zu postulieren, an denen die Lernenden gemessen werden. Dabei werden die Kompetenzen, die Lernende auf unterschiedlichen Stufen erwerben können, in einem Raster dargestellt aufgelistet. Beispiele finden sich auf der Webseite zu überfachlichen Kompetenzen (www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch).

Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass sich solche Kompetenzraster nicht für alle überfachlichen Kompetenzen gleich gut erstellen lassen. Wenn das Ziel zum Beispiel selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln ist, ist eine Operationalisierung dieser Kompetenz schwierig: «Je unvorhergesehener die Handlungssituationen sind und je variabler die Anforderungen sind, um sie kompetent zu bewältigen, desto problematischer wird die Forderung nach einer Operationalisierung» (Weiss, 1999b, S. 450).

Neben der Handlungssituation ist ein weiteres wichtiges Merkmal beim Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, dass diese nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben werden, sondern dass sich diese meist entwickeln (Kaufhold, 2006). Dieser Entwicklungsverlauf kann auch überprüft werden, z.B. durch ein so genanntes Lernportfolio⁷, in dem sich die Studierenden immer wieder mit ihrem Kompetenzerwerb auseinandersetzen.

Ein Ziel kompetenzorientierter Lehre ist die Reflexion der eigenen Handlungen auf Seiten der Studierenden. Studierende sollen überfachliche Kompetenzen nicht nur anwenden,

sondern sich kritisch und reflexiv mit ihrem Tun auseinandersetzen. Auch für die Reflexion des eigenen Handelns kann man auf das Portfolio als Leistungsnachweis zurückgreifen. Hier haben die Studierenden die Möglichkeit, die Anwendung von Strategien und damit ihre Handlungskompetenz zu reflektieren. Zeitgleich können dieses Portfolios auch im Rahmen von Leistungsnachweisen durch die Dozierenden bewertet werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Überprüfung von Handlungskompetenz nicht einfach ist. Sie kann zum einen mittels Beobachtung, durch Einordnung des gezeigten Verhaltens in so genannte Kompetenzraster, zum anderen in einer eher auf die Reflexion fokussierenden Form, in Lernportfolios, dokumentiert werden.

Eine Messung überfachlicher Kompetenzen, die mit dem Anspruch messtechnischer Genauigkeit auftritt, kann nicht gelingen. Nach Weiss (1999a) kann der Ausweg aus dieser «Subjektivitätsfalle» nur gefunden werden, wenn der Faktor Subjektivität nicht mehr nur als Störfaktor, sondern als wesentliches Element eines Bewertungskonzepts angesehen wird (vgl. ebd. S. 187).

SolassensichselbstständigesundselbstverantwortetesLernen oder Einstellungsänderungen eben nur bedingt in Lernzielkatalogen antizipieren und messtechnisch prüfen. Sicher ist jedoch, dass dies für einige überfachliche Kompetenzen (vor allem aus dem Bereich der Methodenkompetenzen) leichter fällt als für andere.

⁷ Mehr über den Einsatz von Portfolios als Prüfungsform finden Sie im Dossier «Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen», das bei der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik bezogen werden kann (www.afh.uzh.ch).

5 Kompetenzraster

Nachfolgend werden exemplarisch zu den einzelnen Kompetenzbereichen Hinweise zur Beschreibung und möglichen Umsetzung in der Lehre aufgeführt. Eine kleine Auswahl an Hinweisen zum Thema und ev. einige Links runden die Raster ab. Die Unterteilung verläuft immer nach demselben Prinzip:

- Hauptkategorie (z.B. Methodenkompetenzen)
- Bereich (z.B. Nutzung von Wissen und Informationen)
- Einzelne Kompetenz (z.B. Recherchekompetenz)

5.1 Methodenkompetenzen

Methodenkompetenz umfasst nach Orth (1999) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen (vgl. ebd., S. 109). Auch der sichere Umgang mit dem Computer und die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache ausdrücken zu können, kann hier angesiedelt werden (AfH, 2006).

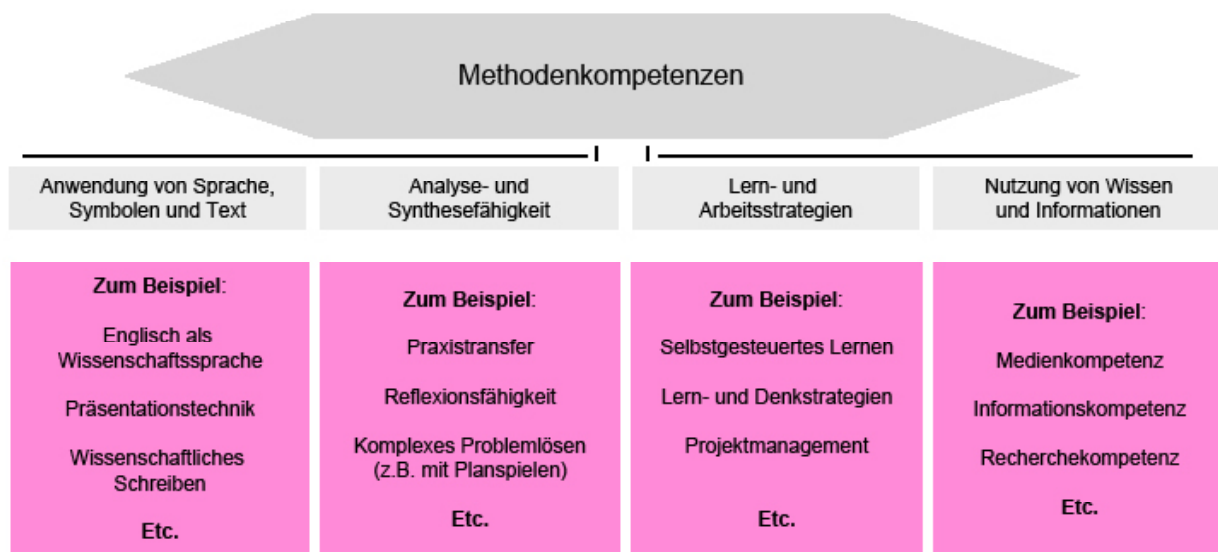


Abbildung 6: Übersicht Methodenkompetenzen

5.1.1 Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text

Sprache ist ein wichtiges Medium in unserer Gesellschaft. Auch für die Wissenschaft stellen Sprache und auch Symbole (vgl. Mathematik, Chemie) zentrale Werkzeuge zur Verständigung über Theorien und Konzepte dar. Zudem ist auch die Fähigkeit zur Darstellung und Präsentation von Sachverhalten eine wichtige Kompetenz in der Wissenschaft. Diese Anforderungen machen eine angemessene Anwendung von Sprache, Symbol und Texten notwendig.



Abbildung 7: Methodenkompetenzen – Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text

5.1.1.1 Englisch als Wissenschaftssprache

<p>Kompetenz</p>	<p>Englisch als Wissenschaftssprache Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text</p>
<p>Beschreibung</p>	<p>Mit der fortschreitenden Internationalisierung in der Wissenschaft, im Bildungswesen und in der Arbeitswelt nimmt die Bedeutung von Sprachkenntnissen zu. Im akademischen Bereich hat sich Englisch als Lingua Franca weit gehend durchgesetzt. Dabei wird zwischen einer fachspezifischen Anwendung von Englisch (ESP = English for Specific Purposes) wie zum Beispiel Technical English und einer fachübergreifenden Anwendung (EAP = English für Academic Purposes) wie beispielsweise Scientific Writing unterschieden.</p> <p>Englisch als Wissenschaftssprache kann folgende Fähigkeiten umfassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen: Lesen wissenschaftlicher Texte • Hörverstehen: Verstehen von Vorlesungen, Präsentationen • Schreiben: Verfassen von wissenschaftlichen Texten • Zusammenhängend Sprechen: Halten von Präsentationen zu Forschungsarbeiten • An Gesprächen teilnehmen: Austausch über wissenschaftliche Inhalte <p>Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Fähigkeiten sind ein Handlungswissen und eine Sensibilität für sprachliche und kulturelle Unterschiede wichtig.</p>
<p>Überlegungen zur Umsetzung</p>	<p>Englisch als Wissenschaftssprache kann sowohl fächerübergreifend als auch fachbezogen vermittelt werden.</p> <p>Eine fächerübergreifende Vermittlung erfolgt meist in speziellen Sprachkursen, z.B. am Sprachenzentrum der UZH und der ETHZ oder für die Entwicklung der Fertigkeit Wissenschaftlich Schreiben auch in einem Schreibzentrum.</p> <p>Die fachbezogene Vermittlung erfolgt innerhalb der fachspezifischen Module oder Lehrveranstaltungen oder in Angeboten des Sprachenzentrums. Neben der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache in fachbezogenen Modulen empfiehlt sich ein Training der fach- und wissenschaftsbezogenen Sprachkompetenz in ausgewählten Modulen. Solche Module können in Zusammenarbeit von Dozierenden aus dem Fachbereich (content teachers) und Spezialisten und Spezialistinnen für Englisch als Wissenschaftssprache (language teachers) angeboten werden. Als didaktische Formen empfehlen sich neben Übungen begleitende Tutorate und kooperative e-Lernformen (Forum, Wiki, Blog).</p> <p>Für die Bildungs- und Erwerbsbiografie der Studierenden ist es wichtig, dass Englisch-Kompetenzen nicht nur erworben, sondern auch ausgewiesen werden können. Wird Englisch im Fachunterricht gefördert, sollte dies in der Modulbeschreibung vermerkt werden. Den einzelnen Studierenden bietet sich die Möglichkeit, sich einen «Europass Language Passport» anzulegen (http://europass.cedefop.europa.eu/).</p>

	<p>Leistungsnachweise in Sprachkursen des Sprachenzentrums beruhen auf anwendungsbezogenen Lernerfolgskontrollen, bei denen neben der Fertigkeit auch das Niveau gemäss dem Europäischen Referenzrahmen ausgewiesen wird. Der Leistungsnachweis sollte fachliche und sprachliche Kriterien berücksichtigen, wobei viele unterschiedliche Formen möglich sind.</p> <p>Neu werden die Leistungen, die Studierende am Sprachenzentrum absolviert haben, auch als zusätzliche Leistungen im diploma supplement aufgeführt.</p>
Weitere Informationen	Sprachenzentrum der UZH und ETHZ: www.sprachenzentrum.uzh.ch

5.1.1.2 Präsentationstechnik

Kompetenz	<p>Präsentationstechnik</p> <p>Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text</p>
Beschreibung	<p>Präsentationstechnik beinhaltet die sachgerechte, strukturierte Darstellung eines Inhalts, allenfalls unter Verwendung technischer Hilfsmittel. Formen von Präsentationen können dabei sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen von wissenschaftlichen Postern • Power-Point-Präsentationen • Folien-Präsentationen • Referate <p>Dabei ist das Referat oder der Vortrag eine Sonderform der Präsentationstechnik, die ihren Schwerpunkt in der Wissensvermittlung hat. Fakten und Sachverhalte stehen im Vordergrund. Präsentationen wollen darüber hinaus auch beeindrucken ev. sogar überzeugen. Manchmal ist diese Grenze jedoch fließend (Will, 2001).</p> <p>Präsentationen lassen sich in verschiedene Dimensionen unterteilen. Diese haben unterschiedliche Qualitätsansprüche. Eine mögliche Einteilung wäre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalt (fachliche Korrektheit, eindeutige Begrifflichkeit etc.) • Kohärenz, Struktur (Einstieg, Roter Faden, Fragestellung, Fazit etc.) • Auftreten (Körperhaltung, Präsenz, Sprachtempo etc.) • Interaktion, Adressatenbezug (Adressatenorientierung; Eingehen auf Fragen etc.) • Visualisierungen, Medien, Materialien (Angemessenheit der Mediennutzung; Visualisierung als Schwerpunktsetzung etc.)

Überlegungen zur Umsetzung

Für die verschiedenen Präsentationsformen stehen an der Universität vielfältige unterstützende Hinweise zur Verfügung (beispielsweise: Präsentieren mit Power-Point oder die Merkblätter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik; vgl. «Weitere Informationen»), wobei es wichtig ist, Studierende auf solche Skripte aufmerksam zu machen.

Präsentationen sind dann besonders lernreiche Anlässe, wenn sie durch differenzierte Rückmeldungen begleitet sind, die sich an transparenten Kriterien orientieren. Diese Rückmeldungen können durch das zuhörende Plenum, ausgewählte Zuhörerinnen und Zuhörer oder durch die verantwortlichen Dozierenden erfolgen.

Präsentationen von Gruppenarbeiten heisst nicht automatisch, dass alle Mitglieder der Gruppe auch tatsächlich etwas präsentieren müssen, es sollte jedoch geklärt sein, welche Regeln für die Bewertung gelten.

Präsentationen können sehr gut direkt als Leistungsnachweise für eine Lehrveranstaltung betrachtet werden. Ein mögliches Bewertungsraster ist auf der Webseite zu überfachlichen Kompetenzen (www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch) aufgeschaltet. In diesem Fall ist es besonders wichtig, dass die Gütekriterien von Anfang an klar kommuniziert sind.

Weitere Informationen

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (www.afh.uzh.ch) stellt auf ihrer Homepage diverse Unterlagen zum Download zu Verfügung; zum Beispiel das Dossier Unididaktik «Studentische Referate».

- Nicht jede Präsentation muss eine Powerpoint-Präsentation sein. Mehr Hinweise gibt es bei Pöhm, M. (2006) Präsentieren Sie noch oder faszinieren Sie schon. Der Irrtum Powerpoint. Heidelberg: mvg Verlag.
- Weil, H. (2001). Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. Für Ihren nächsten Auftritt vor Publikum. Weinheim: Beltz.
- Pauli & Buff (2005). Postergestaltung in der Lehre. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (3), 371-381. Allgemeiner Artikel zur Postergestaltung in der Lehre.

5.1.1.3 Wissenschaftliches Schreiben

Kompetenz	Wissenschaftliches Schreiben Bereich: Anwendung von Sprache, Symbolen und Text
Beschreibung	Wissenschaftliches Schreiben stellt eine akademische Kernkompetenz dar. Es ist die Fähigkeit, in einem begrenzten Zeitraum ein wissenschaftliches Thema zu bearbeiten und zur Diskussion zu stellen. Den Prozess des Schreibens kann man in Anlehnung an Kruse, dem Autor des Dossiers «Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen» (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2007) folgendermassen darstellen:

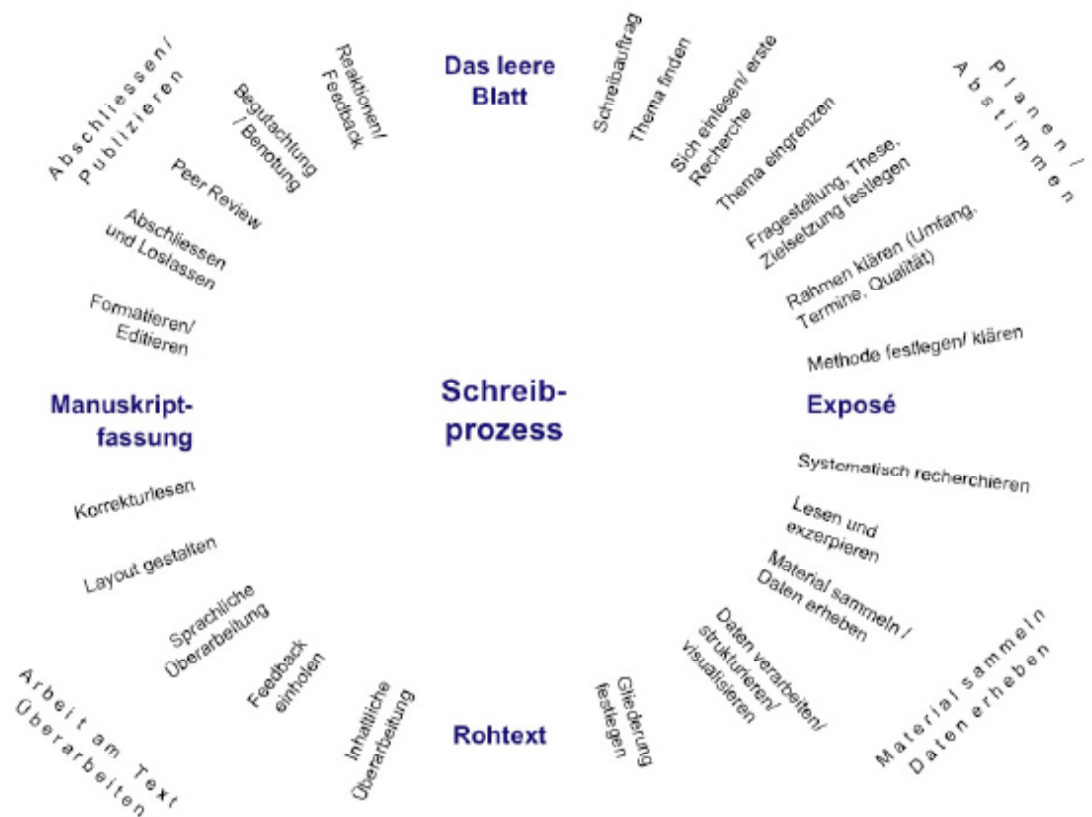


Abbildung 8: Aus Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007). Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen, S. 17.

Überlegungen zur Umsetzung	<p>Wissenschaftliches Schreiben kann unterschiedlich gelernt werden: Zum einen in allgemeinen Kursen zur Arbeitstechnik, in additiven Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben und eingebettet in den eigenen Unterricht. Dabei ist wissenschaftliches Schreiben immer mit dem Fachinhalt verknüpft. Um das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden unterstützen zu können, sind unterschiedliche Aufgaben notwendig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstseinsbildung: Die Komplexität des Feldes soll den Studierenden bewusst gemacht werden (Kruse, 2004). Viele Studierende gehen von falschen Annahmen und Voraussetzungen aus, sehen wissenschaftliches Schreiben nicht als Prozess, sondern als Produkt und haben so viel zu hohe Anforderungen. • Transparenz: Notwendig ist eine Abklärung über Ziel, Inhalt, Zeit und Mengenangabe des zu schreibenden Textes: Was sind die Bewertungskriterien für den Text? Was ist zu erbringen? <p>Am besten lernt man wissenschaftliches Schreiben durch Ausprobieren, Gegenlesen lassen, kontinuierliches Verbessern. Dies muss allerdings durch die Dozierenden begleitet werden.</p> <p>Wissenschaftliches Schreiben kann man auch mit E-Learning fördern (vgl. dazu das «Colac-Modell» auf der Webseite zu überfachlichen Kompetenzen; www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch).</p> <p>Gütekriterien für einen wissenschaftlichen Text sind meist nur in Zusammenarbeit mit den Fachprofessorinnen und Fachprofessoren festlegbar, da jede Disziplin unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten hat.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier «Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen»: http://www.afh.uzh.ch unter Instrumente für die Praxis – Dossiers und Checklisten - Wissenschaftliches Schreiben lehren. Beitrag im unipublic: http://www.unipublic.unizh.ch/campus/uni-news/2007/2540.html - Forum wissenschaftliches Schreiben: http://www.forumschreiben.ch/ - Im Kursprogramm «didactica» findet regelmässig der Kurs «Wissenschaftliches Schreiben anleiten» statt, der speziell für Dozierende konzipiert ist, die ihren Studierenden wissenschaftliches Schreiben vermitteln wollen: http://www.didactica.uzh.ch/ - Schreibwerkstatt für Doktorandinnen und Doktoranden: www.afh.uzh.ch

5.1.2 Bereich: Analyse- und Synthesefähigkeit

Vor allem Experten sie sind in der Lage, ihr Wissen rasch umzusetzen, Situationen und Probleme zu analysieren und variabel darauf zu reagieren, sie verfügen über eine hohe Flexibilität im Einsatz von Lösungsstrategien. In der Wissenschaft und im Arbeitsleben sind schlecht strukturierte Probleme häufig, und die Hauptaufgabe besteht darin, mit diesen Problemfeldern umzugehen, sie zu analysieren und adäquat lösen zu können.

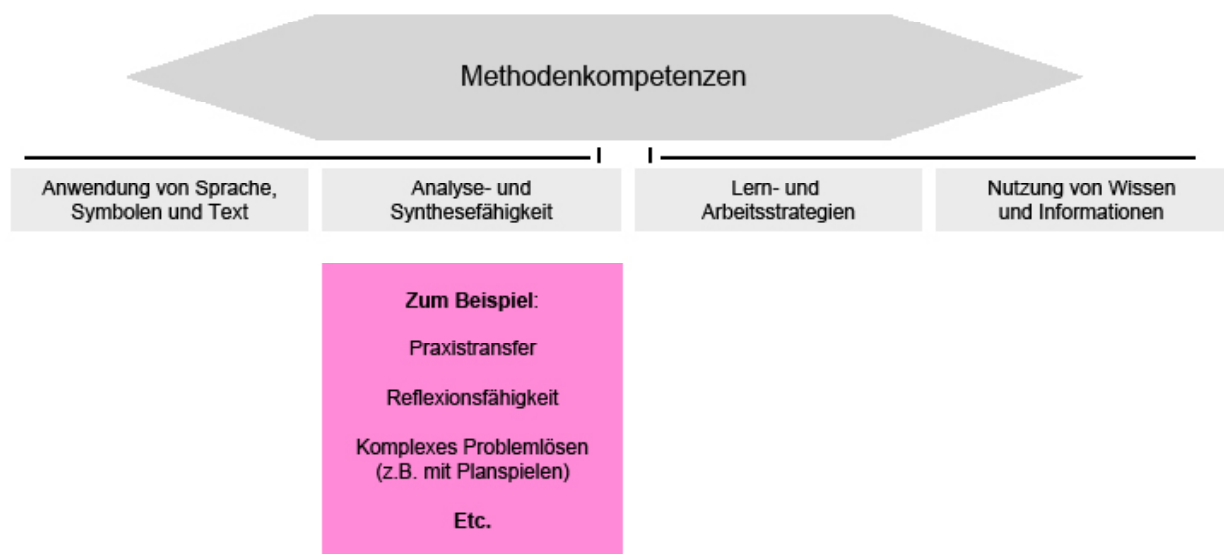


Abbildung 9: Methodenkompetenzen – Bereich: Analyse- und Synthesefähigkeit

5.1.2.1 Praxistransfer

Kompetenz	Praxistransfer Bereich: Analyse- und Synthesefähigkeit
Beschreibung	Praxistransfer meint die Fähigkeit, theoretische Sachverhalte in die handlungsorientierte Praxis übertragen zu können. Gerade nach dem Studium ist es zentral, theoretische Sachverhalte auch in den beruflichen Alltag zu übertragen und anzuwenden. Praxistransfer reicht dabei von der Anwendung von im Studium gelernten Methoden bis hin zur kritischen Reflexion des Arbeitsalltags unter Berücksichtigung des im Studium Gelernten.
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Transfer wird erleichtert, wenn sich die Anwendungssituation nur wenig von der Lernsituation unterscheidet. Von daher ist es für Studierende einfacher, Praxistransfer zu vollziehen, wenn sie schon während des Studiums mit möglichst realitätsnahen Problemen konfrontiert werden.</p> <p>Erfolgreicher Transfer wird gefördert (Billing, 2007), wenn z.B. abstrakte Lerninhalte an möglichst vielen Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten veranschaulicht werden. Der Transfer erhöht sich in sozialen Lernsituationen, wenn kooperative Lernformen angewendet werden und wenn Feedback zu den Leistungen mit Übungsbeispielen gegeben wird. Je spezifischer die Lernsituation ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Transfers, Lernsituationen sollten also in möglichst unterschiedliche und lebensnahe Kontexte eingebunden werden.</p> <p>Weiterhin wirkt es sich positiv auf den Transfer aus, wenn Lernenden gezeigt wird, wie Probleme sich ähneln. Studierende sollten lernen, eigenständig Probleme zu lösen und sie sollten darauf sensibilisiert werden, wie Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen zum Tragen kommen. Beispiele sollten dabei variiert und die zugrunde liegenden Regeln sollten deutlich gemacht werden (Billing, 2007).</p> <p>Eine Überprüfung von gelungenem Praxistransfer stellt zum Beispiel eine Dokumentation einer wissenschaftspraktischen Arbeit dar.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Fogarty, R.; Pete, B. (2007). A look at transfer. Seven strategies that work. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. - Schmid, C. (2006). Lernen und Transfer. Bern: hep. - Mähler, C. & Stern, E. (2006). Transfer. In D. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 782-793). Weinheim: Beltz. - Praxisbeispiel aus der Universität Zürich: http://www.afh.uzh.ch/schwerpunkte/kompetenzen/praxisbeispiele/Raster_Plattform_Praxistransfer_CL.pdf

5.1.2.2 Reflexionsfähigkeit

Kompetenz	Reflexionskompetenz Bereich: Analyse-, und Synthesefähigkeit
Beschreibung	<p>Reflexionsfähigkeit ist eine zentrale Kompetenz, vor allem in der Hochschullehre. Reflexion meint dabei das bewusste gedankliche Betrachten der Erfahrung resp. das Spiegeln der (gemachten) Erfahrung in Gedanken (Markowitsch, Messerer & Prokopp, 2004). Dies impliziert, dass Reflexion immer vergangenheits- oder gegenwartsbezogen ist, sozusagen das Nachdenken über Handlungen oder ein Nachdenken während Handlungen. Reflexion während Handlungen meint dabei vor allem das Planen, Überwachen und Beurteilen.</p> <p>Reflexionen können somit auch als metakognitive Prozesse verstanden werden, «bei denen das eigene Verhalten und das eigene Verständnis eines Sachverhaltes zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. [...] Reflexionsprozesse sind deswegen so wichtig, weil sie Lernprozesse beschleunigen (quantitativer Aspekt: schneller als Lernen durch Versuch und Irrtum) und weil sie Lernprozesse qualitativ verändern: verständnisorientiert statt rein performanzorientiert» (Reimann & Zumbach, 2001, S. 5).</p> <p>Schön (1983) unterscheidet in seiner Theorie des professionellen Handelns drei Arten von Handeln: 1) Handeln ohne bewusstes Reflektieren in Routinesituationen («tacit knowledge in action»), 2) Reflexion während des Handelns («reflection in action») und 3) Reflexion über das Handeln («reflection on action»). Nach Kroath (2004) gilt es vor allem die zwei letzten Arten im Studium auszubilden.</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Nach Weicker (2005) lassen sich vor allem drei grundsätzliche Reflexionsebenen unterscheiden, die im Studium gezielt vermittelt werden sollten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine fachinterne Reflexionsebene, • eine fachlich-übergreifende Reflexionsebene und • die Ebene der Selbstreflexion. <p>Bei letzterer gilt anzumerken, dass dadurch die Studierenden angehalten werden sich ihrer Lernstrategien bewusst zu werden und diese in geeigneter Weise auf die Anforderungen einer akademischen Ausbildung anzupassen. Zudem dient diese Ebene der Selbstreflexion als ein Instrument zur Förderung von Schlüsselkompetenzen also nicht-fachlichen Qualifikationen, die für das Fach jedoch unabdingbar sind (Weicker, 2005, S. 2).</p>

Reflexionsfähigkeit ist schwierig zu fördern, da sie wenig expliziert wird. Allerdings kann man Reflexionen unterstützen, z.B. durch Kommunikation mit Peers, die Interaktion von Novizen mit Experten, Feedback-Übungen und gezieltes Fragen. Dieses gezielte Fragen ist in allen Ebenen der Reflexion einsetzbar, jeweils mit anderen Fragestellungen (vgl. Latzel, 2003):

- in der Phase der Problemartikulation helfen vor allem Was-Fragen (Was ist passiert? Was hast Du gefühlt?).
- In der Problemanalyse sind Warum-Fragen hilfreich (Warum war das wichtig? Warum hast du so gefühlt?).
- Im Rahmen der Hypothesentestung sind Wie-Fragen, damit die Studierenden eine Theorie zum Problem formulieren können, eine grosse Hilfe. (Wie unterscheidet sich diese Situation von anderen Situationen und inwiefern ist sie diesen ähnlich? Wie könnte man es anders machen?).
- In der Phase, in der die Handlung wieder zentral wird, werden wieder Was-Fragen wichtig (Was sind die Implikationen des Ganzen für zukünftige Handlungen?).

Diese Fragen können den Studierenden sowohl mündlich durch die Lehrenden, durch die Mitstudierenden oder auch sehr gut schriftlich z.B. mittels eines E-Learning System gestellt werden.

Weitere Informationen

- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24, 36-48.
- Fogarty, R. & McTighe, J. (1993). Educating Teachers for Higher Order Thinking: The Three Story Intellect. *Theory into Practice*, 32 (3), 161-169.
- Hillier, Y. (2002). *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London, New York: conti-num.
- Osmond, J. & Darlington, Y. (2005). Reflective analysis: Techniques for facilitating reflection. *Australiann Social Work*, 58 (1), 3-17.

5.1.3 Bereich: Lern- und Arbeitsstrategie

Menschen können sich prompt und sensibel an Veränderungen ihrer Umgebung anpassen: entweder durch Gewöhnung oder durch kognitives Lernen. Lernen hingegen schliesst auf jeden Fall Denkprozesse und häufig auch Problemlösungsprozesse ein. Ob das Lernen an sich gelernt werden kann ist eine alte Frage. Forschungsergebnisse gehen davon aus, dass sich das Lernen zwar lernen lässt, aber nur langfristig und im Wesentlichen auch nur immersiv: durch Eintauchen in Sachthemen und Fächer. Lernen und kreatives Denken bedürfen der Anstrengung – und somit auch der Zeit (Reusser, 2001).

Die Frage, ob wir besser lernen, wenn wir wissen, wie wir lernen oder wenn wir selber erfahren und reflektieren, wie wir besser lernen und denken könnten, beschäftigt die Pädagogische Psychologie stark. Mögliche Antworten sind nach Reusser (2001) – wie nicht anders zu erwarten – komplex, lückenhaft und nicht in allen Teilen konsistent.

Dass jedoch selbstgesteuertes Lernen das fachliche Lernen unterstützen kann, ist unbestritten (vgl. dazu Kapitel 4).

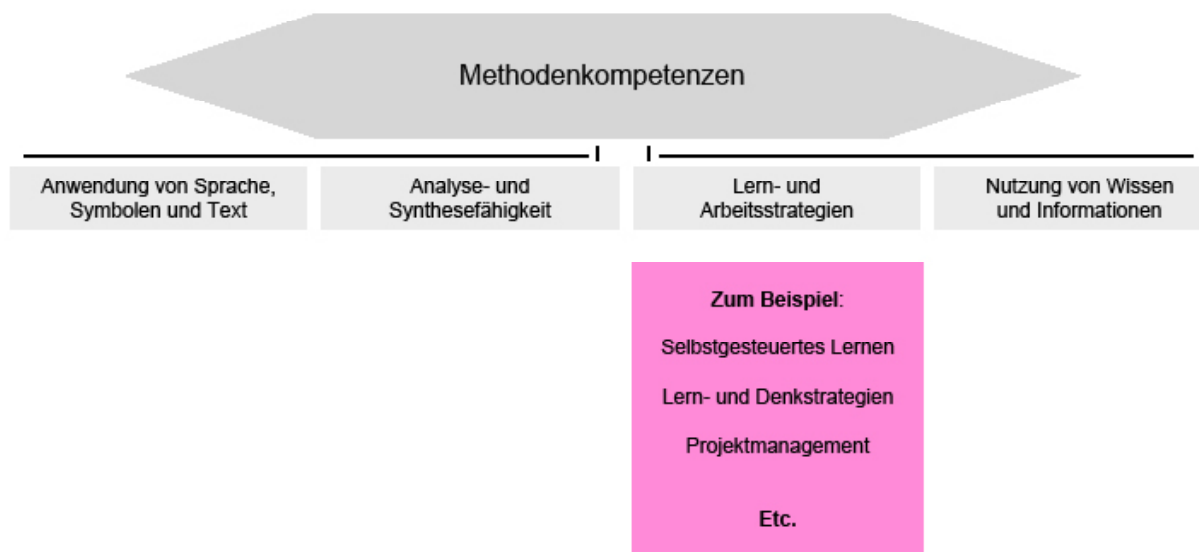


Abbildung 10: Methodenkompetenzen – Bereich: Lern- und Arbeitsstrategien

5.1.3.1 Selbstgesteuertes Lernen

Kompetenz	Selbstgesteuertes Lernen Bereich: Lern- und Arbeitsstrategien
Beschreibung	<p>Selbstgesteuertes Lernen kann nach Weinert (1982) als eine Lernform definiert werden, bei der die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen, gravierend und folgenreich beeinflussen können. Es ist also ein fragegeleitetes, sich selbst Ziele setzendes, kognitives Handeln, das intrinsisch motiviert ist.</p> <p>Um selbstgesteuert lernen zu können, braucht es eine «metakognitive Bewusstheit» (Guldemann, 1996), d.h. einen Perspektivenwechsel, bei welchem die Aufmerksamkeit von der Sache auf die eigenen Gedächtnis-, Denk- und Lernprozesse gelenkt wird. Insgesamt braucht es, wie Boekarts (1996) es ausdrückt, kognitive, motivationale und metakognitive Komponenten, wobei einzelne Elemente des selbstgesteuerten Lernens meist auf einer Integration aller drei Funktionsbereiche beruhen.</p> <p>Seit der Einführung der Bologna-Reform erhält das selbstgesteuerte Lernen zudem Schubkraft, da zur Berechnung des Arbeitspensums («workload») der Studierenden in einem Modul nicht nur die Präsenzzeit, sondern auch die Zeit des Selbststudiums gezählt wird.</p> <p>Das Selbststudium kann aber auch mit neueren lerntheoretischen Konzepten begründet werden, welche übereinstimmend davon ausgehen, dass die Eigenaktivität des Individuums beim Lernen eine zentrale Rolle spielt. «Die Entstehung von neuem Wissen ist weniger die Folge einer passiven Informationsaufnahme als vielmehr das Ergebnis eines aktiven Prozesses, in welchem das Anpassen und Aufbauen von kognitiven Strukturen im Vordergrund steht» (Landwehr & Müller, 2006, S. 27).</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Es existiert eine beachtliche Anzahl von Programmen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens bei Schülern, Studierenden und Berufstätigen. Ein Trainingsprogramm, das dem zyklischen Charakter der Selbstregulation besonders gut entspricht, hat Zimmermann (1998) vorgestellt. Es besteht aus vier kreisförmig miteinander verbundenen Teilkomponenten, die auf die jeweils zu fördernde Fertigkeit inhaltlich zugeschnitten werden. Wichtig ist, dass der beschriebene Zyklus wiederholt durchlaufen werden kann (beispielsweise mit gleichem Ziel, aber veränderter Strategie). Zudem stellt keine der genannten Komponenten für sich allein eine hinreichende Bedingung dar, erst aus dem Zusammenwirken aller vier resultiert die Fähigkeit, Lernen selbstständig steuern zu können.</p> <p>Hinzugefügt werden sollte noch eine alles überdeckende Komponente, nämlich die der Aufrechterhaltung der Konzentration und Motivation (vgl. z.B. Simons, 1992).</p>

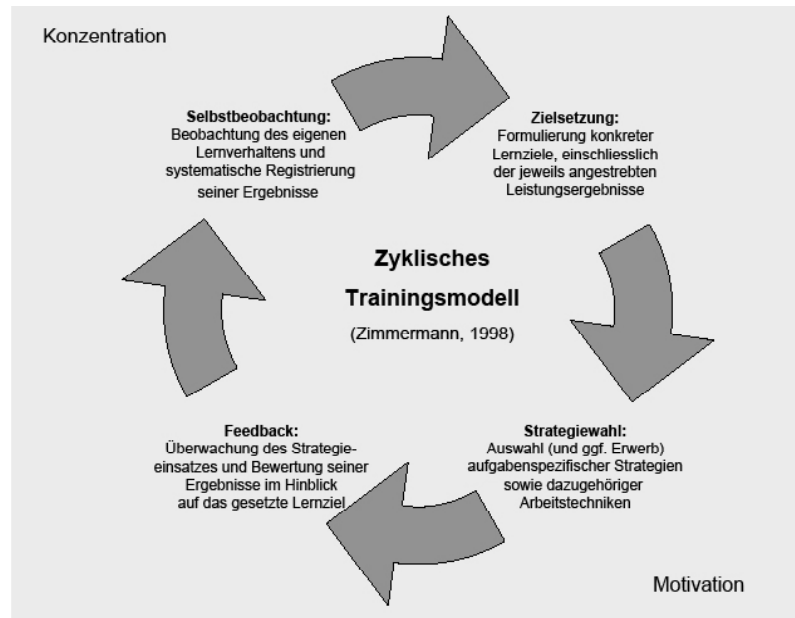


Abbildung 11: Zyklisches Trainingsmodell (adaptiert nach Zimmermann, 1998)

Landwehr und Müller (2006) erläutern, welche strukturellen Vorkehrungen von Seiten der Hochschule ergriffen werden müssen, damit das (begleitete) Selbststudium gelingt, d.h. zu den gewünschten Ergebnissen führt. Neben der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen durch das Selbststudium sollten auch damit verbundene Selbststeuerungs- und Eigenverantwortlichkeitsansprüche umgesetzt werden.

Zentral ist hier, dass das Selbststudium sinnvoll in das didaktische Gesamtkonzept des Moduls integriert ist und dass die Studierenden auch Unterstützung erhalten. Detaillierte Beispiele zur Umsetzung finden sich in Landwehr und Müller (2006).

Will man selbstgesteuertes Lernen überprüfen, eignen sich dazu vor allem Formen wie Lernjournale, Lerntagebücher, Weblogs oder Portfolios, mit denen die «metakognitive Bewusstheit» beurteilt werden kann. Mehr Informationen zu diesen Lernformen finden sich im Dossier «Leistungsnachweise» der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik.

Weitere Informationen

- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (1996). (Hrsg.). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2006). Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen unter Mitwirkung der Projektgruppe «Begleitetes Selbststudium» der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz FHA. Bern: hep.
- Metzger, C. (1996). Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (mit eingelegtem Fragebogen). Aarau: Sauerländer.

5.1.3.2 Lern- und Denkstrategien

Kompetenz	Lern- und Denkstrategien Bereich: Lern- und Arbeitsstrategien
Beschreibung	<p>In einer allgemein gehaltenen Definition können nach Wild (2001, S. 424) unter Lernstrategien jene Verhaltensweisen und Kognitionen verstanden werden, die von Lernenden aktiv zum Zweck des Wissenserwerbs eingesetzt werden. Strategiewissen meint demzufolge das Wissen um die Nützlichkeit bestimmter allgemeiner und spezifischer Strategien. Lern- und Denkstrategien lassen sich entlang eines Kontinuums anordnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strategien mit hohem Allgemeingrad sind zum Beispiel Suchstrategien oder Strategien zur Selbstmotivierung und Aufmerksamkeitssteuerung. • Strategien mit mittlerem Allgemeingrad (d.h. noch in einer Vielzahl von Lern- und Denksituationen einsetzbar) sind zum Beispiel Verstehensstrategien für das Lernen mit Texten. • Hochspezifische Strategien kommen nur in eng umrissenen Situationen zur Anwendung. <p>Zentrale Fragestellung ist, ob und – falls ja – wie Lernstrategien transferiert werden können, denn nach Friedrich und Mandl (1992) geschieht spontaner Transfer eher selten. Ein gelingender Transfer von Strategien ist ohne deren Durcharbeitung an anspruchsvollen Problemen bzw. fachinhaltlichen Kontexten nicht möglich (vgl. Reusser, 2001). Grob gesagt gilt: Je allgemeiner eine Strategie, desto eher lässt sie sich übertragen.</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Es gibt zwei – einander ergänzende – Ansatzpunkte für die Förderung von Lern- und Denkstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direkt (= Lernstrategietrainings) • Indirekt (= Instruktionsdesign) <p>Direkte Ansätze versuchen gezielt eine Strategie zu vermitteln, indirekte Förderansätze gestalten die Lernumgebungen so, dass sie den Lernenden Freiheitsgrade bezüglich Selbststeuerung einräumen bzw. diese von ihnen fordern (zum Beispiel Ansätze des situierten Lernens, vgl. Kapitel 4) oder auch das oben beschriebene «Begleitete Selbststudium». In letzter Zeit wird vermehrt versucht, beide Ansätze miteinander zu verknüpfen; d.h. Lernumgebungen zu konzipieren, die Elemente des direkten Strategietrainings einschließen.</p> <p>1. Direkte Förderung in spezifischen Kursen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mega-Memory SMART-Reading Konzentrationstrainings Exploratives Lernen etc.

2. Indirekte Förderung innerhalb der Veranstaltung:

Leseanleitungen geben und in der nächsten Veranstaltung wieder aufnehmen
 Einüben bereichsspezifischer Strategien: Selber vorzeigen, die Studierenden übernehmen die Strategie probeweise für einen Auftrag
 Heuristiken, Such- und Problemlösestrategien aufzeigen und durchspielen
 etc.

Überprüft werden können Lern- und Denkstrategien beispielsweise, indem in einem Lernjournal beschrieben wird, wie ein fachlich komplexer Auftrag gelöst wird (mittels welcher Strategien, Vorgehensweisen, Denkschritte).

<p>Weitere Informationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2005). Handbuch Lernstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe-Verlag. - Klauer, J. (2001). Handbuch Kognitives Training. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
------------------------------	--

5.1.3.3 Projektmanagement

<p>Kompetenz</p>	<p>Projektmanagement Bereich: Lern- und Arbeitsstrategien</p>
<p>Beschreibung</p>	<p>Projektmanagement bezeichnet die Fähigkeit, Projekte zeit- und bedarfsgerecht durchzuführen. «Ein Projekt ist eine bei allen menschlichen Tätigkeiten anwendbare, kooperative, (dennoch auch arbeitsteilige) Arbeitsform zur Bearbeitung umfangreicherer bzw. komplexer Problemstellungen oder Problemsituationen menschlicher Realität, insbesondere mit innovativer bzw. grundlegender Orientierung» (Daum, 2002, S. 1). An der Universität sind typische Projekte das Anfertigen von Seminar- oder Abschlussarbeiten oder das Durchführen von Versuchen.</p>

Überlegungen zur Umsetzung	<p>Projektmanagement lässt sich am besten lernen, wenn Studierende im Studium auch eigene Projekte durchführen müssen. Dies können zum einen grössere wissenschaftliche Arbeiten sein, zum anderen aber auch praktische Arbeiten wie z.B. die Produktion von Medien (Filme, Homepage zum Thema, Podcast-Produktion etc.) oder die Durchführung von Experimenten.</p> <p>Dozierende haben im Rahmen von Projektarbeit die Rolle des Auftraggebers. Dies bedeutet, dass sie einen Projektauftrag an einen oder mehrere Studierende geben. Dieser sollte möglichst konkret und in der Zielerreichung messbar sein. Zusammen mit den Studierenden werden die Projektziele und das Ende des Projektes festgelegt. Die Arbeit der Studierenden, welche die Rolle des Projektleiters übernehmen, besteht darin, das Projekt mit den Ergebnissen am Zieltag abzuschliessen. Allerdings reicht es nicht aus, den Studierenden einfach einen Projektauftrag zu geben und sie in der Durchführung völlig allein zu lassen. Wichtig ist, dass die Durchführung von Projekten und einzelnen Projektabschnitten auch thematisiert wird und dass Studierende ein formatives Feedback zu ihrer Arbeit erhalten. Die Studierenden entwerfen eigenständig Projektabschnitte und Meilensteine. Diese Meilensteine mit den dazugehörigen Zwischenzielen bieten eine gute Gelegenheit, den Ablauf des Projektes zu überwachen und den Studierenden zu ihrer bisherigen Arbeit ein Feedback zu geben, evtl. regulierend einzugreifen oder das Projekt neuen Gegebenheiten anzupassen. Dozierende haben dabei Coachingfunktion und sollten die Studierenden in den einzelnen Projektphasen unterstützen bzw. einzelne Abläufe und Arbeitsformen mit den Studierenden besprechen.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none">- Jenny, B. (2006). Projektmanagement. Das Wissen für eine erfolgreiche Karriere (3. Aufl.). Zürich (vdf Hochschulverlag).- Daum, Wolfgang (2005). Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre - Teil 1: Studienprojekte systematisch planen und durchführen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (S. 1-24). Berlin: Raabe.- Gassmann, O. (Hrsg.). (2006). Praxiswissen Projektmanagement: Bausteine – Instrumente – Checklisten (Edition Aufl.). München: Hanser.

5.1.4 Bereich: Nutzung von Wissen und Informationen

Informationen vervielfachen sich, noch vor wenigen Jahren ging man davon aus, dass sich das Weltwissen alle sieben Jahre verdoppelt (Pasternak, 2007). Auch wenn diese Annahmen mittlerweile vorsichtiger verbreitet werden, ist klar, dass die Informationsflut von der heutigen Gesellschaft vielfältige Kompetenzen verlangt, mit denen Informationen gefunden, bewertet und eingeordnet werden können. Gerade für die Wissenschaft ist der Umgang mit verschiedensten Informationen und ihre kritische Bewertung ein zentraler Punkt. Nach Rychen und Salganik (2001) ist die Informationskompetenz eine notwendige Grundlage für das Verständnis von Optionen, Meinungsbildung, Entscheidungsfindung und informiertes sowie verantwortungsbewusstes Handeln.

Die interaktive Nutzung von Wissen und Information erfordert:

- die Erkennung und Bestimmung des Unbekannten,
- die Identifikation, Lokalisierung und den Zugriff auf geeignete Informationsquellen (einschliesslich der Beschaffung von Wissen und Informationen im Cyberspace),
- die Bewertung der Qualität, der Eignung und des Wertes der Information und ihrer Quellen und
- die Organisation von Wissen und Information.

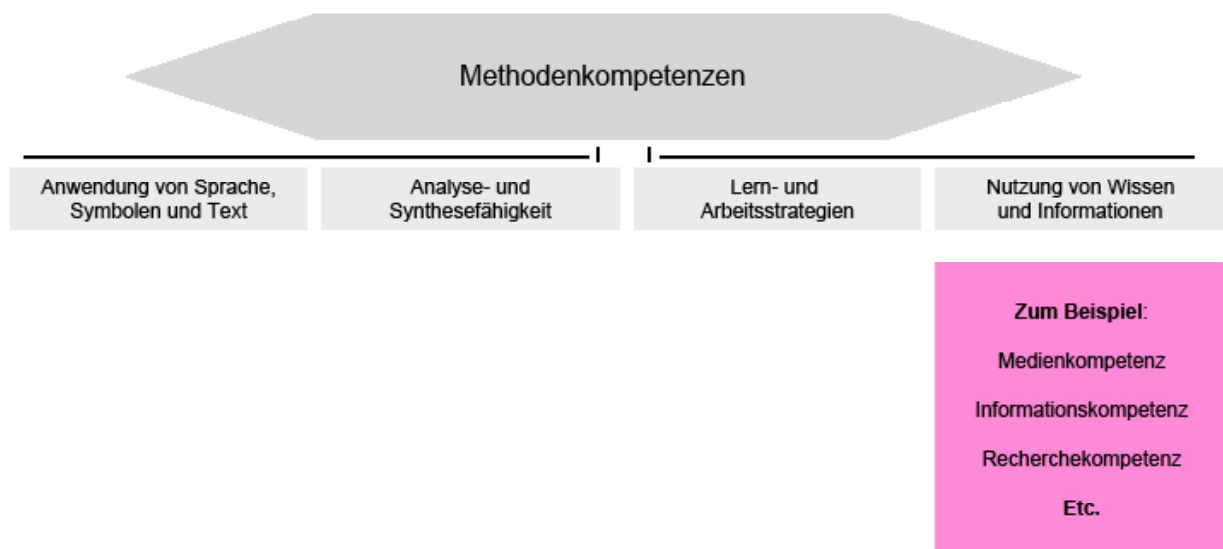


Abbildung 12: Methodenkompetenzen – Bereich: Nutzung von Wissen und Informationen

5.1.4.1 Medienkompetenz

Kompetenz	Medienkompetenz Bereich: Nutzung von Information und Wissen
Beschreibung	<p>Medienkompetenz bezeichnet den sachgerechten, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Umgang der Medien mit dem Ziel der Teilhabe an der modernen Informationsgesellschaft. Dabei werden unter Medien sowohl Informations- und Kommunikationstechnologien als auch Fernsehen und Radio verstanden. Medienkompetenz lässt sich nach Theunert (1999, S. 54) als Bündel von kognitiven und handlungsorientierten Fähigkeiten sehen, das aus folgenden Teilbereichen besteht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbstbestimmter Umgang mit Medien, • aktive Kommunikation mittels Medien, gesellschaftliche Partizipation und • kritische Reflexion und Verantwortung gegenüber medialen Entwicklungen. <p>Studierende sollen nach Büllingen et al. (1998) unter anderem mittels grundlegender Bedienungskennnisse in der Lage sein, sich in der Angebots-, Informations- und Lernvielfalt zurechtzufinden und die für sie relevanten Inhalte auszuwählen (Selektions- und Entscheidungskompetenz). Zudem sollten sie die Qualität und Glaubwürdigkeit von Inhalten zuverlässig einschätzen können (Bewertungs- und Kritikfähigkeit) und die technischen, ökonomischen und kulturellen Medienentwicklungen als auch die neuartigen Darstellungsformen neuer Medien angemessen nutzen und interpretieren (Orientierungskompetenz).</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Eine einfache Integration von Medienkompetenz in den Fachunterricht stellt der Medieneinsatz im Seminar dar. Die Integration von Medien und E-Learning fördert gleichzeitig die aktive Auseinandersetzung mit dem Fachinhalt als auch die Medienkompetenz. Wenn Studierende zudem in Projekten eigene mediale Produkte erstellen müssen (E-Portfolios, Homepages, Podcasts, usw.) dann erwerben sie neben der Fachkompetenz auch noch Medienkompetenz bezüglich der Produktion von Medien. Bei der Vermittlung von Medienkompetenz sollten aber nicht nur die technischen Aspekte von Medien im Vordergrund stehen, da diese aufgrund der Halbwertszeit von (vor allem technischem) Wissen schnell wieder veralten. Auch die Reflexion über den geeigneten Medieneinsatz und die Kommunikation mittels Medien sind Elemente von Medienkompetenz. Vor allem der Einsatz von E-Learning Elementen kann einen wertvollen Beitrag zur Förderung von Medienkompetenz im Studienalltag sein. Wichtig sind auch explizite Rücksprachen zum Einsatz der Medien. Die Erstellung von Medienprojekten (Homepages, Filme, Podcasts usw.) kann als Leistungsnachweis integriert werden. Zudem kann auch die Beteiligung in medialen Lehr-Lernsettings (z.B. die Diskussion im Diskussionsforum) beurteilt und als Leistungsnachweis anerkannt werden.</p>

Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Für alle, die sich vertieft mit dem Thema Medienkompetenz auseinandersetzen wollen, gibt der E-Learning Kurs: Learnline - Medienkompetenz in Schule und Unterricht (http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/themen.jsp) weitere Informationen. - Der «Grundbaukasten Medienkompetenz» ist eine strukturierte und kommentierte Auswahl von Informationsmaterialien und Internetadressen zum Thema Medienkompetenz (http://www.mekonet.de/php/gbm/uebersicht/index.php). - Computerkurse und Kurse zu einzelnen Programmen sind bei den Informatikdiensten (http://www.id.uzh.ch/dl/schulung/Kursprogramm.html) zu finden.
-----------------------	---

5.1.4.2 Informationskompetenz

Kompetenz	Informationskompetenz (information literacy) Bereich: Nutzung von Information und Wissen
Beschreibung	<p>Informations- und Recherchekompetenz ist die Fähigkeit, Informationen in verschiedenen Quellen, sei es on- oder offline, zu recherchieren, zu bewerten, in das eigene Arbeits- und Forschungsgebiet einzuordnen und so zu nutzen. Recherchekompetenz und damit verbunden auch die Kompetenz, vorhandene Informationen zu bewerten, ist eine Fähigkeit, die in der heutigen Zeit immer wichtiger wird und losgelöst von der Medienkompetenz zu vermitteln ist. Informationskompetenz beinhaltet zum einen das Finden von Informationen in Datenbanken und unter Einsatz von gezielten Suchstrategien und zum anderen das Einordnen und Erkennen der Informationen hinsichtlich Seriosität, Relevanz und Nützlichkeit.</p> <p>Informationskompetenz beinhaltet unter anderem nach der Association of College and Research Libraries (Umlauf, 2003, S. 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art und Umfang der benötigten Information zu erkennen, • sich auf effiziente und effektive Weise Zugang zu diesen Informationen zu verschaffen, • die Informationen zu evaluieren und in das eigene Wissen und Wertesystem zu integrieren, • die Informationen sowohl als Individuum wie auch als Gruppenmitglied effektiv zu nutzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, • schliesslich die Informationen ethisch und legal zu nutzen und viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen hinsichtlich der Informationsnutzung zu verstehen.

Überlegungen zur Umsetzung	<p>Informationssuche und vor allem Informationsbewertung erfordert auf Seiten der Studierenden ein gewisses Mass an kritischem Denken. Lerninhalte im Rahmen der Informationskompetenz sind damit zum einen «das Herausfiltern der relevanten Informationen und andererseits ein Einordnen der relevanten Informationen in vorhandene Strukturen, um aus Informationen Wissen zu erzeugen» (Winter, 2001, o.S.). Dabei ist zu beachten, dass die Einbindung in das Fachcurriculum gewährleistet und die Zuordnung von Lernstoff und Studienabschnitt adäquat ist. Nach Evaluationen sind dies kritische Erfolgsfaktoren für die Vermittlung von Informationskompetenz. Es gibt zahlreiche E-Learning Kurse zur Informationsbeschaffung und Recherche in Bibliothekskatalogen. Dabei reicht es aber nicht, die Informationen nur zu finden, sondern sie müssen auch angemessen bewertet werden.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none">- Kurse Informationsbeschaffung der Hauptbibliothek und der Zentralbibliothek Zürich: http://www.nbz.uzh.ch; http://www.zb.uzh.ch- DISCUS (Developing Information Skills and Competence for University Students) ist ein Tutorial zum Thema Informationskompetenz. Ziel ist es, Studierenden Kompetenzen zu vermitteln, Informationen zu finden und zu bewerten. http://discus.tu-harburg.de/login.php- Recherche-Portfolio der Universitätsbibliothek Konstanz: http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/- Modulmaterial/Modul_2/2_anleitung_rechercheportfolio.pdf- Universität Bielefeld: Tutorial zur Online Recherche: http://www.ub.uni-bielefeld.de/help/tutorial/

5.2 Sozialkompetenzen

Sozialkompetenzen beziehen sich nach Orth (1999) auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u.a. auch Konfliktfähigkeit und das Einfühlungsvermögen.



Abbildung 13: Übersicht Sozialkompetenzen

5.2.1 Bereich: Kooperationsfähigkeit

Wenn davon ausgegangen wird, dass Studierende während ihres Studiengangs hauptsächlich dann kooperieren, wenn sie zusammen lernen, könnte dieser Bereich auch mit kooperativem Lernen betitelt werden. Kooperatives Lernen entspricht einem Sammelbegriff, der eine Vielfalt teambasierter Methoden einschliesst (vgl. Neber, 2001).

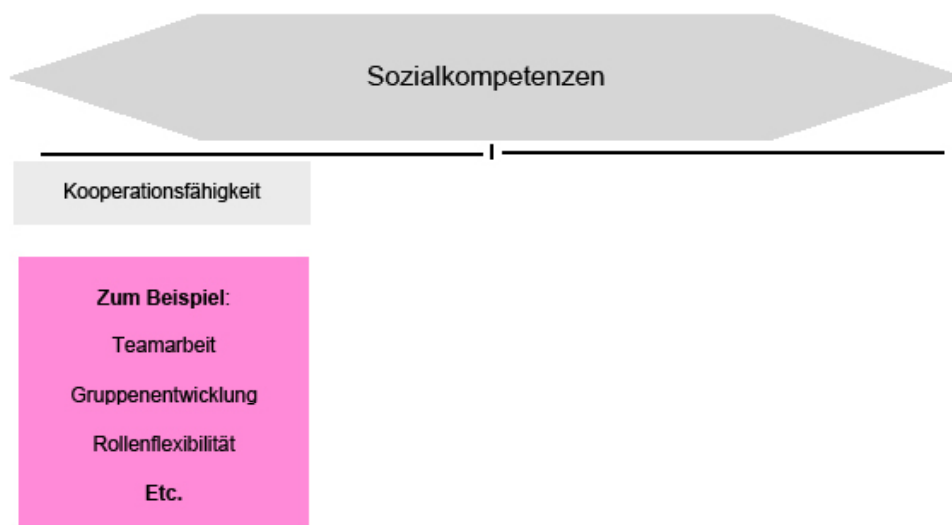


Abbildung 14: Sozialkompetenzen – Bereich: Kooperationsfähigkeit

5.2.1.1 Teamarbeit

Kompetenz	Teamarbeit Bereich: Kooperationsfähigkeit
Beschreibung	<p>Teamarbeit meint die zielgerichtete, wertschätzende Zusammenarbeit im Rahmen einer bestimmten Aufgabenstellung bei gemeinsamer Zielorientierung. Dazu gehört das Einhalten von eingegangenen Verpflichtungen ebenso wie beispielsweise eine konstruktive Kommunikationsart. So charakterisiert Walzik (2004) sieben zentrale Merkmale von Teamarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist ein gemeinsames, komplexes Ziel vorhanden? • Gibt es klare Zeitvorgaben? • Wird die Verantwortung gemeinsam getragen? • Wurde eine Teamleitung bestimmt? • Kann sich das Team selbst organisieren? • Sind alle Mitglieder gleichwertig? • Haben die Mitglieder unterschiedliche Qualifikationen? <p>Vor allem dieser letzte Punkt unterscheidet ein Team gegenüber «normalen» Arbeitsgruppen. Denn nur dadurch, dass sich in einem Team Fähigkeiten vereinigen, die sich gegenseitig ergänzen, erreicht dieses seine besondere Leistungsfähigkeit (Walzik, 2004, S. 18).</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Teamarbeit ist dann plausibel, wenn die Aufgabenstellung tatsächlich eine Zusammenarbeit erfordert. Eine Methode, welche dieser Anforderung gerecht wird, ist das Gruppenpuzzle. Dies ist eine Lehrform, bei welcher die Zusammenarbeit eine wichtige Rolle spielt: Gruppen erarbeiten gemeinsam ein Thema, eine Problemstellung. Die Inhalte werden anschliessend von den einzelnen Gruppenmitgliedern anderen Studierenden vermittelt (vgl. dazu Frey und Frey-Eiling, 2006). Gerade das Gruppenpuzzle kann auch als Leistungsnachweis konzipiert werden (Futter, 2007, S. 84).</p> <p>Die Zusammenarbeit in Gruppen muss gelernt und organisiert werden. Es ist hilfreich, wenn Dozierende die Aufgaben der Gruppen vorgängig genau beschreiben. Damit ist diesen Gruppen eine Basis mitgegeben, auf die sie sich immer wieder beziehen können. Eine solche Unterlage kann beispielsweise festhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsauftrag und Endprodukt • Möglicher Ablauf einzelner Arbeitsschritte • Zeitlicher Rahmen • Zur Verfügung stehende Hilfen (insbesondere: die Rolle des Dozenten, der Dozentin während der Zeit der Gruppenarbeit)

Es kann auch sinnvoll sein, den einzelnen Mitgliedern der Teams je eine spezifische Funktion zu übergeben. So hütet je eine Person das Thema (achtet darauf, dass nicht vom Thema resp. von der Zielsetzung abgewichen wird), die Zeit (achtet auf die Einhaltung der zeitlichen Vorgaben), die Beteiligung (achtet darauf, dass alle angemessen zu Wort kommen), die Zweckmässigkeit der Arbeitsweise (prüft, ob der eingeschlagene Weg zweckmässig ist) oder die Ergebnisse (protokolliert laufend die Ergebnisse) (vgl. Maurer & Gurzeler, 2005, S. 143). Bei der Teamarbeit gilt insbesondere das Prinzip des «problembezogenen Lernens durch reflektierte Erfahrung». Die Reflexion kann zum Beispiel mittels Fragebögen zur Selbsteinschätzung unterstützt oder auch mit Hilfe von Videos, Fallbeschrieben etc. organisiert werden.

Zusammenarbeit ist störungsanfällig. Dazu gehört insbesondere der Umgang mit Personen, die sich kaum für die Gruppe engagieren. Hier sind beispielsweise Beobachtungs- und Einschätzungsbögen hilfreich, welche die Wahrnehmung dokumentieren und auf dieser «Datenbasis» besser diskutierbar machen. Auch der angemessene Umgang mit Konflikten kann in Teamarbeit gelernt werden.

Teamarbeit ist zudem nicht an gemeinsame Präsenz geknüpft, sondern lässt sich auch mittels E-Learning realisieren (vgl. das Beispiel COLAC auf der Webseite Überfachliche Kompetenzen www.ueberfachliche-kompetenzen.uzh.ch).

Weitere Informationen

- Evaluationsbogen für Gruppenarbeiten, vgl. zum Beispiel:
- Redlich, A. (1997). Die soziale Architektur von Gruppen in der Teamentwicklung (Band 8). Hamburg: Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Selbsttest Kooperation / Gruppenarbeit (vgl. Walzik S. 98 ff.):
- Walzik, S. (2004). Teamsituationen gestalten. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fragebogen zur Teamarbeit (vgl. Dick & West, 2005, S. 48):
- Dick, R. & West, M. (2005). Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

5.2.1.2 Gruppenentwicklung

Kompetenz	Gruppenentwicklung Bereich: Kooperationsfähigkeit
Beschreibung	<p>Wenn bei der Teamarbeit davon ausgegangen wird, dass eine Gruppe von Mitgliedern mit unterschiedlichen Kompetenzen sich über einen bestimmten Zeitraum eines gemeinsamen Themas annimmt, dann wird unter Gruppen- oder auch Teamentwicklung verstanden, dass sich eine Gruppe von einigen oder vielen Studierenden gemeinsam weiterbildet. Es geht hierbei mehr um den Prozess als um das Produkt. Natürlich kann gefragt werden, ob dies Aufgabe einer Universität ist. Tatsache ist jedoch, dass die meisten Studierenden – sei es im Arbeitsleben oder in der Wissenschaft – sich nach ihrem Studium in längerfristigen Gruppenkonstellationen befinden und Einzelkämpfer nicht überall gleichermaßen erwünscht sind.</p> <p>Nach einem gängigen Modell nach Tuckmann (1965) werden vier resp. fünf Phasen der Gruppenentwicklung unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Formierungsphase («forming») ist geprägt durch Höflichkeit, vorsichtiges Abtasten, Streben nach Sicherheit, «Man»-Orientierung und das gegenseitige Kennenlernen. In dieser Phase ist es wichtig, dass eine Führungskraft das Team leitet. • Die Konfliktphase («storming») ist durch unterschwellige Konflikte, Selbstdarstellung der (neuen) Teammitglieder, den Kampf um (informelle) Führung, «Ich»-Orientierung und Cliquesbildung geprägt. Die Führungskraft muss Ziele aufzeigen. • Die Regelphase («norming») ist geprägt durch Entwickeln von neuen Gruppenstandards und neuen Umgangsformen, Feedback und Austausch zwischen den Teammitgliedern, sowie einer «Wir»-Orientierung. Die Führungskraft koordiniert die einzelnen Aufgaben und Personen. • Die Arbeitsphase («performing») ist geprägt durch Arbeitsorientierung, Flexibilität, Offenheit der Teammitglieder, Solidarität, Leistungsausrichtung und zielgerichtetes Handeln des Teams. Die Führungskraft benötigt wenig Energie, da das Team sich grösstenteils selbst steuert. Sie gibt lediglich Globalziele vor. • 1970 fügte Tuckman den vier vorstehenden Phasen noch eine fünfte Phase hinzu, die Auflösungsphase («adjourning»).

Überlegungen zur Umsetzung	<p>Wenn die Studierenden sich über einen längeren Zeitraum in einer stabilen Gruppe befinden, dann ist es sicher von Vorteil, wenn sie auch über die prototypischen Phasen der Gruppenentwicklung informiert werden. Dringend abgeraten wird davon, Gruppenexperimente durchzuführen. Was jedoch geübt werden kann, ist, dass sich die Gruppe nicht nur der Bearbeitung des Inhalts widmet, sondern auch ihre eigenen Prozesse beleuchtet. Selbstverständlich in einer Form, welche gut handhabbar ist und die Gruppe nicht strapaziert, denn die Universität ist bestimmt nicht der richtige Ort für intensive Gruppendynamik-Übungen.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Langmaack, B. & Braune-Krickau, M (2000). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim: Beltz. - Antons, K. (2000). Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe.

5.2.2 Bereich: Kommunikationsfähigkeit

Kommunikation ist die wichtigste Form sozialer Interaktion. Nach Watzlawick, Beavin and Jackson (2000) ist es den Menschen nicht möglich, nicht zu kommunizieren, jedes Verhalten kann als Signal dienen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommunizieren allerdings auf eine spezielle Art: Sie müssen sich der Herausforderung stellen, komplexe Zusammenhänge innerhalb der Community und gegenüber Dritten glaubhaft, nachvollziehbar und überprüfbar darzustellen kommunizieren. Denn im «stillen Kämmerlein» alleine konnte noch kein Forschungsergebnis publik werden.

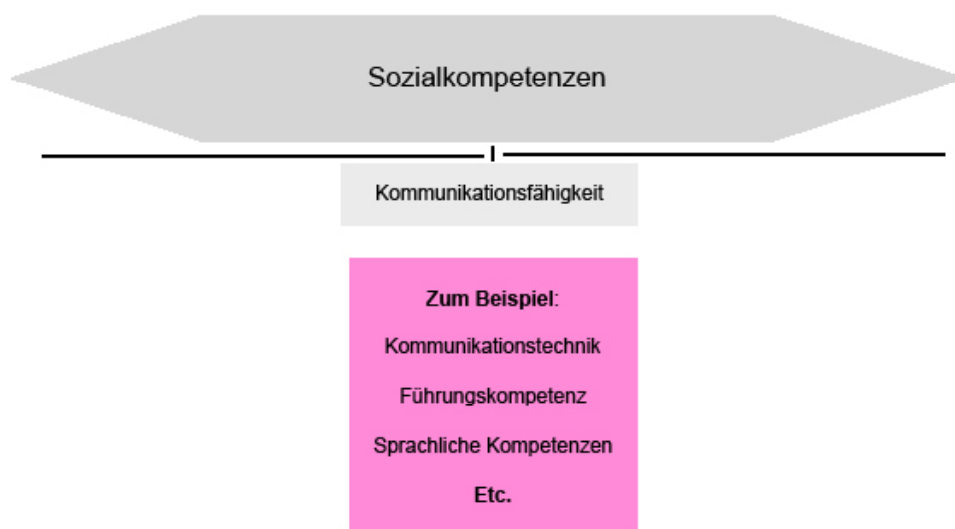


Abbildung 15: Sozialkompetenzen – Bereich: Kommunikationsfähigkeit

5.2.2.1 Kommunikationstechnik

<p>Kompetenz</p>	<p>Kommunikationstechnik Bereich: Kommunikationsfähigkeit</p>
<p>Beschreibung</p>	<p>Kommunikation ist alltägliche Praxis. Hier ist allerdings mehr gemeint: Kommunikationstechnik beinhaltet aufmerksame Offenheit gegenüber dem Gesprächspartner ebenso wie beispielsweise die Beachtung bestimmter Gesprächsregeln. (Wir beschränken uns hier auf Hinweise für die mündliche Kommunikation, auch wenn wissenschaftliche Kommunikation weitgehend auch über Schriftlichkeit abgewickelt wird; vgl. Methodenkompetenz – Wissenschaftliches Schreiben).</p> <p>Als Erfahrungs- und Übungsfelder eignen sich beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminardiskussionen • Gruppendiskussionen • Lernteams • Präsentationen • Mündliche Prüfungen <p>Kommunikationsfähigkeit beinhaltet verschiedene Teilkompetenzen, wie zum Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuhören können: Dies beinhaltet ebenso die Fähigkeit, Ungewohntes zu akzeptieren wie beispielsweise eine kluge Zurückhaltung vor schneller Werturteile, • Gesprächsregeln kennen: Unterschiedliche Gemeinschaften kennen unterschiedlich Kommunikationsformen, oder • Rückmeldungen geben.
<p>Überlegungen zur Umsetzung</p>	<p>Kommunikation spielt in der Wissenschaft eine wichtige Rolle: Wissenschaftliches Tun beinhaltet immer auch das Explizit-Machen der eigenen Arbeit und die Diskussion über die Forschungsergebnisse. Entsprechend bietet ein wissenschaftliches Studium vielfältige Möglichkeiten der Einübung in wissenschaftliche Kommunikation. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit zur Metakommunikation, in der der Umgang miteinander zum Thema wird.</p> <p>Möglichkeiten der Einübung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korreferat nach einer studentischen Präsentation: • Bestimmte Studierende sind aufgefordert, nach einem Referat ein kurzes Korreferat zu halten. Dabei haben sie konkrete (explizit beschriebene) Anforderungen zu beachten. • Diskussionsleitung: Die Studierenden übernehmen die Diskussionsleitung und lernen dabei beispielsweise: mit der eigenen Meinung zurückhalten; Möglichkeiten, den Diskussionsverlauf zu steuern etc.

	<ul style="list-style-type: none"> • Während einer Gruppenarbeit beobachtet ein Student oder eine Studentin das Gesprächsverhalten und spiegelt die Beobachtungen am Ende zurück. • Beratungsgespräch zur Diplomarbeit: Eine Sprechstunde bei einer Professorin resp. einem Professor stellt eine besondere kommunikative Situation dar, die mehr oder weniger gut gelingen kann. Von Studierenden wird dabei beispielsweise erwartet, dass sie ihr Anliegen kurz und knapp, aber verständlich und klar vorbringen. Eine Rückmeldung an die Studierenden ist ein entsprechend wichtiger Hinweis auf die Weiterentwicklung dieser Kompetenz. Einzelne Bestandteile erfolgreicher Kooperation lassen sich auch gezielt einüben. So etwa das Feedback-Geben, das «Aktive Zuhören» etc. Oder aber: es lassen sich Regeln formulieren, die hier gelten sollen, die Studierende besonders beachten sollen.
<p>Weitere Informationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2000). Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränderte Aufl. Bern: Hans Huber. - Klippert, H. (2002). Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 9. Aufl. Weinheim: Beltz. - Schulz von Thun, F. (2005). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. - Steiger, R. (1994). Lehrbuch der Diskussionstechnik. 6. überarbeitete Auflage. Frauenfeld: Verlag Huber.

5.2.2.2 Führungskompetenz

<p>Kompetenz</p>	<p>Führungskompetenz Bereich: Kommunikationsfähigkeit</p>
<p>Beschreibung</p>	<p>Führungskompetenz meint die Fähigkeit, einzelnen Personen oder Gruppen gegenüber die Leitung einer Aufgabe und damit entsprechende Verantwortung zu übernehmen. Dabei müssen Ziele, Zeitrahmen und Ressourcen ebenso berücksichtigt werden wie Gruppendynamik und personale Eigenschaften. Führungskompetenz beinhaltet Moderationsaufgaben und Gesprächsführung ebenso wie beispielsweise Fokussierung auf Zielerreichung oder Vertretung des Teams gegenüber Dritten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Als Erfahrungsfelder eignen sich beispielsweise • Leitung von (temporären) Arbeits- resp. Lerngruppen • Übernahme von Tutoratsaufgaben • Gesprächsführung in unterschiedlichen Gruppen und Gremien

Überlegungen zur Umsetzung	<p>Die Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen während eines Studiums bietet eine Reihe von Möglichkeiten, Kompetenzen in Führung und Verantwortung für eine Gruppe einzuüben. Hier eignen sich insbesondere längere Kooperationsprojekte als Lern- und Erfahrungsfelder.</p> <p>Arbeits- und Lerngruppen können in ihrer Arbeit vielfältig unterstützt werden. Eine mögliche Unterstützung bezieht sich auf die Rollen- und Aufgabenklärung, also beispielsweise, wie die Leitung einer Gruppe funktionieren soll (ist diese einer Einzelperson übergeben, einer Co-Leitung etc.).</p> <p>Eine Leitung ist dann erfolgreicher, wenn Aufgaben und Erwartungen geklärt sind. Dozierende können entsprechend Studierende in dieser Funktion unterstützen, wenn sie etwas zu dieser Klärung beitragen, indem sie beispielsweise ihre Erwartungen klar formulieren: ihren Gestaltungsraum ebenso wie die zu erarbeitenden Produkte. Diese Klärung hilft der leitenden Person und dient den beteiligten Teammitgliedern als orientierender Rahmen.</p> <p>Studierenden, welche die Leitung einer Arbeits- oder Lerngruppe übernehmen, können zudem beispielsweise mittels eines Selbsteinschätzungsbogens auf mögliche Teildimensionen ihrer Aufgabe hingewiesen werden. Selbsteinschätzungsbogen bieten auch die Möglichkeit, die eigene Arbeit in systematischer Art zu reflektieren und dabei die ganze Palette der Aufgabenfelder zu berücksichtigen.</p> <p>Einzelne Teilaufgaben von Leitungspersonen können mit spezifischen Instrumentarien unterstützt werden, zum Beispiel durch Hinweise für den Ablauf von Sitzungen und Arbeitsbesprechungen. So kann beispielsweise die Effizienz von Besprechungen erhöht werden, wenn die Themen der Besprechung geklärt sind.</p> <p>Selbstverständlich: Nicht jede Gruppenarbeit während einer Lehrveranstaltung soll als systematisch unterstützte Einübung in Führungskompetenz verstanden werden. Dennoch ist zu überlegen, wie Studierende im Laufe ihres Studiums diese Kompetenz tatsächlich optimieren können.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none">- Fragebogen zur Effektivität der Teamleitung (vgl. Dick und West, 2005, S. 53):- Dick, R. & West, M. (2005). Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen: Hogrefe.- Weisbach, C. (2001). Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch. 5. Aufl. München: Beck Wirtschaftberater im dtv.

5.2.3 Bereich: Konfliktfähigkeit

Konflikte können immer und überall entstehen, so dass dieser Bereich gut auch bei anderen Kompetenzbereichen genannt werden könnte. Nach Glasl (2002) besteht folgende Definition eines sozialen Konflikts: Ein «Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
- wobei wenigstens ein Akteur
- Unvereinbarkeiten
im Denken / Vorstellen / Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen
- mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass im Realisieren eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgt» (vgl. ebd. S. 14).

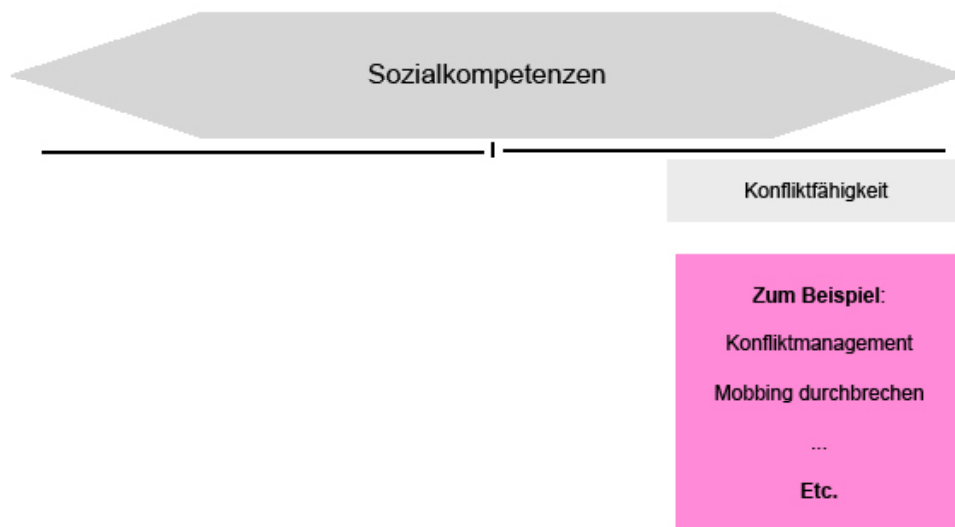


Abbildung 16: Sozialkompetenzen – Bereich: Konfliktfähigkeit

5.2.3.1 Konfliktmanagement

Kompetenz	Konfliktmanagement Bereich: Konfliktfähigkeit
Beschreibung	<p>Konfliktfähigkeit meint die Bereitschaft und Kompetenz, die in zwischenmenschlichen Beziehungen unvermeidlichen Konflikte (also Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit der Positionen) so zu regeln, dass eine weitere Zusammenarbeit möglich bleibt.</p> <p>Dazu gehören folgende Komponenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikte analysieren (Konfliktarten erkennen, Entstehungsbedingungen klären, Rollen und Erwartungen identifizieren etc.), • Lösungsstrategien entwerfen, • Kommunikationsgrundsätze und Gesprächsregeln anwenden und • eigenes Verhalten reflektieren. <p>Glasl (2002) beschreibt ein Phasenmodell der Eskalation in neun Stufen, wobei ersichtlich wird, dass ab Stufe sieben nur noch eine «lose-lose» Situation ausgemacht werden kann, jedoch bis Stufe drei durchaus viele Möglichkeiten der Konfliktlösung bestehen.</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Konflikte lassen sich – sinnvollerweise – nicht planen. Entsprechend können lediglich einzelne Teilbereiche (und Teilkompetenzen) geplant eingeübt werden, nicht jedoch die konfliktreiche Situation in ihrer Komplexität.</p> <p>Allerdings zeigen sich in konkreten Phasen der Zusammenarbeit immer wieder Schwierigkeiten und Reibungen, die genutzt werden können, um ein konstruktives Verhalten einzuüben. Hinweise auf Möglichkeiten eines produktiven Umgangs in schwierigen Gruppensituationen können helfen, zum einen eine gemeinsame Basis der Bearbeitung zu finden wie auch ein zielführendes Verhalten einzuüben.</p> <p>Eine Konfliktsituation in ihrer Komplexität kann «stellvertretend» (übungshalber) bearbeitet werden, beispielsweise durch Fallbeispiele (Videos, Erfahrungsberichte etc.). Allerdings sind solche expliziten Bearbeitungsformen kaum angebracht in universitären Grundstudiengängen.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Glasl, F. (2002). Konfliktmanagement, 7. Auflage. Bern: Verlag Paul Haupt. - Glasl, F. (2002). Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, Praktische Methoden, 3. Auflage. Bern: Paul Haupt. - Schwarz, G. (2003). Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen, 6. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

5.3 Selbstkompetenzen

Nach Orth (1999) beschreiben Selbstkompetenzen Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der «Arbeitstugenden» identifiziert. Dazu gehören Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Engagement ebenso wie das Finden der zum jeweiligen Lebensabschnitt gehörenden Identität oder Einstellungen und Werte.

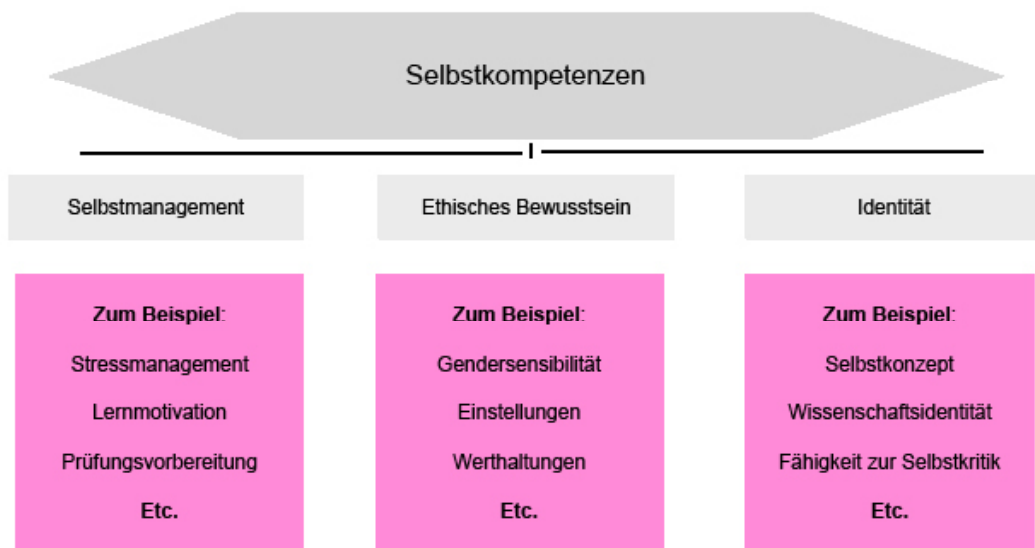


Abbildung 17: Übersicht Selbstkompetenzen

5.3.1 Bereich: Selbstmanagement

Studieren bedeutet immer auch, sich den Anforderungen zu stellen, ohne sich dabei zu überfordern und/oder das Studium abzubrechen. Gutes Selbstmanagement als Teilbereich der Selbstkompetenz scheint unerlässlich zu sein.

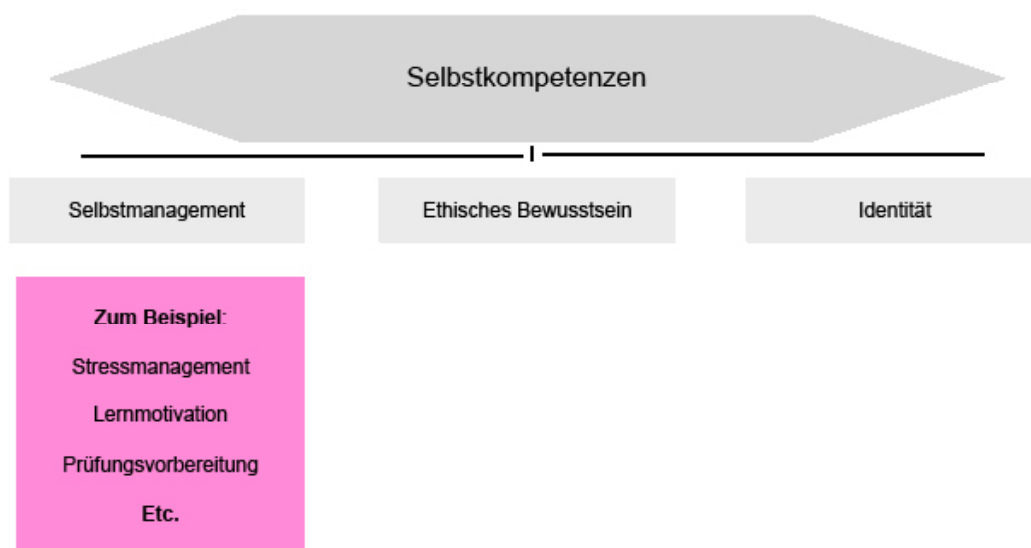


Abbildung 18: Selbstkompetenzen – Bereich: Selbstmanagement

5.3.1.1 Stressmanagement

Kompetenz	Stressmanagement Bereich: Selbstmanagement
Beschreibung	<p>Mit der Bologna-Reform einhergehend beginnt eine neue Ära der Studienplanung. Die Studierenden sind nun gezwungen, sich frühzeitig mit der Zusammenstellung ihrer Module zu befassen und müssen ein gutes Zeitmanagement betreiben um a) rechtzeitig und b) auch inhaltlich sinnvoll ihre Studienprogramme zusammenstellen zu können. Damit ist ein Management über einen längeren Horizont gemeint, welches jedoch nicht unwesentlich dazu beiträgt, ob das gewählte Pensum auch bewältigt werden kann. Ein Management mit kürzerer Reichweite betrifft dann die eigentliche tägliche Arbeit, das Einteilen des Tages- oder Wochenpensums in Wichtiges / Unwichtiges, in konzentrierte Arbeitsphasen und Zeiten der Erholung.</p> <p>Viele Studierende empfinden zudem Stress – und Angst als eine besondere Art von Stress – in einem Ausmass, das leistungshemmend wirkt. Es gibt jedoch Strategien die helfen, unangenehmen Stress und im Besonderen Angst gar nicht entstehen zu lassen oder mit aufkommender Angst richtig umzugehen, u.a. zum Beispiel mit einem guten Zeitmanagement.</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Stressmanagement kann – als Strategie mit relativ hohem Allgemeingrad (vgl. oben) – gut in einem externen Kurs geübt werden: Hierzu gibt es zum Beispiel Kurse im Zusammenhang mit dem Zürcher Ressourcenmodell, welches am Pädagogischen Institut der Universität Zürich entwickelt wurde (Storch & Krause, 2002).</p> <p>Integriert in ein Einführungsmodul wäre es jedoch auch möglich, Stressmanagement zu verorten: zum Beispiel könnten die Studierenden den Fragebogen «Wie lerne ich?» von Metzger (1996) ausfüllen, welcher aufzuzeigen vermag, ob Bedarf bezüglich Stressmanagement besteht.</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Metzger (2002). Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (mit beigelegtem Fragebogen) 5. aktualisierte Aufl. Aarau: Bildung Sauerländer. - Daraus: Kapitel 2: Mit der Zeit umgehen und Kapitel 4: Mit Angst und Stress umgehen. - Storch, M. & Krause, F. (2002). Selbstmanagement – Ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcenmodell. Bern: Hans Huber.

5.3.1.2 Lernmotivation

Kompetenz	Lernmotivation Bereich: Selbstmanagement
Beschreibung	<p>Unter Lernmotivation wird eine überdauernde Bereitschaft zum Lernen verstanden; d.h. der Begriff der Lernmotivation bezeichnet den Wunsch, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen (Krapp, 1993). Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation die Absicht oder Bereitschaft einer Person, sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. In der Literatur wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden und es wird angenommen, dass intrinsisch motivierte Studierende bessere Leistungen erzielen, weil sie «in eigener Sache» lernen. Dadurch steigt das Wissen und die Anstrengung sinkt (Krapp, 2003).</p> <p>Dass Studierende mit einem grossen Rucksack voll Lernmotivation ausgestattet sein müssen, zeigt sich daran, dass sie nach fast zwölf Schuljahren noch ein Fachstudium absolvieren wollen. Trotzdem gibt es auch während des Studiums immer wieder Phasen, bei denen die Lernmotivation beeinträchtigt ist oder gar ganz verschwindet.</p>
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Sicher kann es nicht Hauptaufgabe der Dozierenden sein, sich um die Aufrechterhaltung der Lernmotivation der Studierenden zu kümmern. Dies liegt ja eben gerade in der Selbstkompetenz der Studierenden. Aber die folgenden Überlegungen könnten dazu anleiten, den Studierenden die Bedeutung ihrer Motivation für den erfolgreichen Studienalltag und auch -abschluss zu zeigen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je mehr sich die Studierenden als «Urheber» und nicht als «Abhängige» ihres eigenen Tuns und Lernens erleben, desto mehr ist die Entwicklung von intrinsischer Lernmotivation möglich. Dies wird durch Formen des selbsttätigen und selbstregulierten Lernens verstärkt ermöglicht. • Falls sich die Studierenden einmal in einem «Flow-Zustand» befanden, können sie sich sicher auch daran erinnern. In einem solchen Zustand geht man im Tun auf, ist mit der Tätigkeit eins, vergisst die Zeit und es ist auch eine optimale Passung zwischen Anforderung und Können vorhanden. «Flow-Erleben» ist sehr eng mit intrinsischer Motivation verbunden, kann aber sicher nicht evoziert werden. • Fend (1997) identifizierte aus diversen Studien drei Determinanten der Lernmotivation: Anstrengungsbereitschaft, Disziplin und Wohlbefinden. Hier wäre eine mögliche Umsetzung denkbar: Nur schon dadurch, dass sich die Studierenden in den Veranstaltungen wohl fühlen, kann die Lernmotivation steigen. • Und: Viele Studierende schätzen aktivierende Methoden im Unterricht. Diese fördern die Einbindung der Studierenden und erlauben es ihnen, sich intensiv mit dem Inhalt auseinanderzusetzen.

Weitere Informationen

- Winteler, A. (2000). Zur Bedeutung der Qualität der Lehre für die Lernmotivation Studierender. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.). Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann.
- Brinker, T. & Jarre, J. (2005). Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschule: Überblick und Fallbeispiele. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag.

5.3.2 Bereich: Ethisches Bewusstsein

Die meisten der heutigen Probleme sind nicht mehr nach Machbarkeitsüberlegungen beurteilbar, sondern benötigen ethische Kompetenzen, um sie aus gesellschaftlicher Sicht angemessen beurteilen und lösen zu können. Von Seiten der Wissenschaft ist vieles möglich, aber nicht alles ethisch vertretbar.

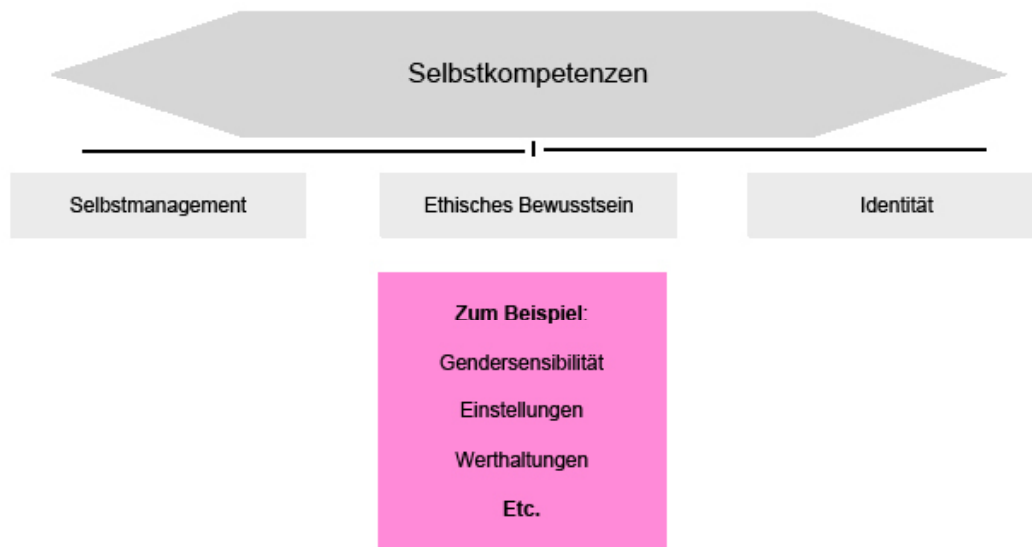


Abbildung 19 Selbstkompetenzen – Bereich: Ethisches Bewusstsein

5.3.2.1 Gendersensibilität

Kompetenz	Gendersensibilität Bereich: Ethisches Bewusstsein
Beschreibung	<p>Das Geschlecht ist ein entscheidender Strukturierungsfaktor in allen gesellschaftlichen und akademischen Bereichen. Gendersensibilität oder -kompetenz beinhaltet «das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden» (Metz-Göckel & Roloff, 2002, S. 2). Chancengleichheit wird damit als gemeinschaftliche Aufgabe angesehen mit dem Ziel, alle Potentiale und Ressourcen zu erschliessen.</p> <p>Genderkompetenz beinhaltet u.a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundwissen über gesellschaftliche Strukturierung (differenziert nach Geschlecht) und über theoretische Ansätze zur Reflexion von Geschlechterrelationen • Fähigkeit zur kritischen Beobachtung und Reflexion der gesellschaftlichen Rollen von Frauen und Männern • Kommunikative Kompetenz (Wissen über Unterschiede im männlichen und weiblichen Sprach- und Kommunikationsverhalten) • Prozess- und Verfahrenswissen im Umgang mit Menschen, mit Gruppenprozessen, mit Konflikten in Arbeitszusammenhängen etc. • Kontextbezogenes Detailwissen zum Anwendungsbereich
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Genderkompetenz wird vor allem durch kritische Beobachtung, Reflexion und Diskussion erworben. Im Sinne des Gender Mainstreamings kann Genderkompetenz in allen Fachbereichen und in jeglichen Lehr- und Lernsettings trainiert werden, in denen eine kritische (Eigen-)Reflexion gefördert wird. Besonders geeignet sind kommunikative Gefässe wie Seminare oder Tutorate oder auch Online-Foren. Zudem kann die Selbstreflexion (z.B. über eigene, durch das Geschlecht definierte Verhaltensweisen) durch Lernstagebücher oder das Verfassen von Essays gefördert werden. Die Reflexion und Diskussion kann durch folgende und ähnliche Leitfragen unterstützt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werden im Fachbereich geschlechterspezifische Zuordnungen gemacht, die für das eine oder andere Geschlecht einschränkend wirken können? • Können Unterschiede im kommunikativen Verhalten von Frauen und Männern beobachtet werden, wenn über die Fachinhalte diskutiert wird? • Wer nimmt in Teamarbeiten welche Rollen ein? Können geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden?

Wird die Genderkompetenz ins Zentrum des Lehr-/Lernsettings gestellt, lohnt es sich, zuerst einige theoretische Überlegungen zu integrieren (geeignete Literatur s.u.). Leistungsnachweise können z.B. mittels Essay, Beiträge zum Online-Forum, Gesprächsleitungen, Lerntagebuch erhoben werden.

Weitere Informationen

- Braun, C. & Inge S. (Hrsg.). (2000). Gender-Studien: Eine Einführung. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. Hochschuldidaktik, 13 (1), 1-4.
- Gramespacher, E. & Weiss, S. (2005). Gender Mainstreaming in der Hochschule umsetzen und fördern. Seminare für Gender-Kompetenz planen und durchführen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (E 3.3, S. 1-25). Berlin: Raabe.

5.3.3 Bereich: Identität

Die Identitätsentwicklung ist nicht nur eine wichtige Phase in der Adoleszenz, sondern stellt in jedem Lebensabschnitt eine Herausforderung dar. So kommt es auch im Beruf zu einer beruflichen Identitätsentwicklung oder im Studium zu einer Identität als Akademikerin oder Akademiker.



Abbildung 20: Selbstkompetenzen – Bereich: Identität

5.3.3.1 Selbstkonzept

Kompetenz	Selbstkonzept Bereich: Identität
Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Unter dem Selbstkonzept wird eine interne Modellbildung über die eigenen Person verstanden, die alle relevanten Merkmale (Fähigkeiten, Eigenschaften, körperliche Merkmale, Einstellungen, Werte, etc.) umfasst und verschiedene Überzeugungssysteme beinhaltet (Tenorth, 2007, S. 649). Diese Informationen werden aus der Interaktion mit der Umwelt gewonnen und über Selbstbeobachtung und Interpretation eigenen Verhaltens generiert. • Grundsätzlich wird in der Selbstkonzeptforschung zwischen Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen unterschieden. Der Begriff «Selbstkonzept» wird im Sinne dieser Trennung nach Moschner (2001) als deklaratives Konzept der Kognition einer Person über sich selbst verstanden. Dies bedeutet, dass aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften, Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt, das globale Selbstwertgefühl (als affektiv-evaluatives Konzept) resultiert (vgl. ebd. S. 629). Es wird jedoch angenommen, dass spezifischen Attributen individuell eine höhere Bedeutsamkeit zugeschrieben wird als anderen.
Überlegungen zur Umsetzung	<p>Die Entwicklung des Selbstkonzepts speist sich aus den sozialen Erfahrungen des Individuums, welche als zentrale Quelle seines selbstbezogenen Wissens angesehen werden können. Diese Entwicklung beginnt bereits im Kleinkindalter, wobei dort die Eltern die zentrale Bezugsgruppe darstellen. Das Selbstkonzept von Studierenden wird überwiegend von den sozialen Rückmeldungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen beeinflusst.</p> <p>Soll nun das Selbstkonzept weiterentwickelt werden, eignen sich Lehr- und Lernformen, welche es ermöglichen, dass die Studierenden im gegenseitigen Austausch stehen und sich Rückmeldungen geben können.</p> <p>Es existieren durchaus Programme insbesondere zur erfolgreichen langfristigen Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts (z.B. Dresel & Ziegler, 2006), im universitären Kontext scheint es jedoch sinnvoller zu sein, den Studierenden Regeln einer guten Feedback-Kultur zu vermitteln (z.B. Bastian, Combe & Langer, 2005; Krause, 2007).</p>
Weitere Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (1/2), 65-72. - Hattie, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Bracken, B.A. (1996). (Ed.). Handbook of self-concept. New York: Wiley.

6 Beispiel aus der Universität Zürich: Grundstudium Allgemeine Geschichte

Das nachfolgende Beispiel wurde freundlicherweise von Dr. Luís Calvo Salgado (Historisches Seminar, Universität Zürich) verfasst.

Das Grundstudium Geschichte ist in vier Basismodule unterteilt, wobei sich jedes aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzt. Im Basismodul I beispielsweise besuchen die Studierenden die Einführungsvorlesung (2 ECTS-Punkte) und das Proseminar I (9 ECTS-Punkte) und es werden die Themen Wissenschaftliche Literatur, Informationsbeschaffung, Wissenschaftliches Lesen und Dokumentieren und Wissenschaftliches Schreiben und Vortragen behandelt. Im Basismodul III besuchen die Studierenden ein Proseminar II (9 ECTS-Punkte), parallel dazu ein Tutorat (2 ECTS-Punkte) und eine Übung «Schreiben im Geschichtsunterricht» (4 ECTS-Punkte).

Nachfolgend wird, zuerst am Beispiel des Proseminars I und dann am Beispiel der Übung «Schreiben im Geschichtsunterricht», die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, so wie dies im Grundstudium Allgemeine Geschichte geschieht, dargestellt.

Überfachliche Kompetenzen im Proseminar I

Im Proseminar I müssen insgesamt vier Leistungsnachweise erbracht werden, wobei der Fokus in vielen von ihnen auf überfachlichen Kompetenzen liegt. Die Leistungsnachweise gestalten sich als vier Übungen folgendermassen: Die erste Übung besteht darin, eine richtige bibliographische Aufnahme zu verfassen und dabei verschiedene Publikationsformen zu unterscheiden. (Anhand von Arbeitsblättern mit guten und schlechten Beispielen soll die Urteilsfähigkeit hierzu überprüft werden. Möglich ist ein kleiner schriftlicher Test im Präsenzunterricht oder über die Plattform). Die zweite Übung besteht aus einer Literaturrecherche: Es geht darum, eine Literaturliste von einer Seite zu erstellen. Für diese soll man NEBIS, IDS sowie die online-Datenbanken in der Zentralbibliothek und in der Hauptbibliothek der Universität Zürich benutzen.

Zusätzlich muss man ein Protokoll dieser Suchvorgänge mit Hinweisen auf Ort und Anzahl der ermittelten Titel und Verfügbarkeit dieser Publikationen in Zürich schreiben. Bei der dritten Übung verfassen die Studierenden eine Rezension (eine A-4 Seite) und in der vierten Übung müssen die Studierenden einen Vortrag von etwa 10 Minuten halten. Ein konkretes Beispiel für die Förderung einer fachunabhängigen Kompetenz ist der Film auf der Onlineplattform, der zusammen mit der Abteilung Medien und E-Learning Services für die Förderung der Vortragstechnik gemacht wurde und in der vierten Übung eingesetzt wird⁸. Die Schauspielerin und Historikerin Myriam Spörri zeigt in diesem Film, wie man einen Vortrag gut und dann schlecht halten kann. Der Film wird von den Dozierenden der Proseminare erklärt oder im Unterricht eingebettet. Es geht darum, mit den Studierenden anhand des Films über die Vortragstechnik nachzudenken, so dass sie von dieser Reflexion für ihre eigenen Vorträge profitieren.

Überfachliche Kompetenzen in der Übung «Schreiben im Geschichtsstudium»

Die Studierenden haben bereits im Proseminar II Schreibereferenzen gesammelt, indem sie eine Arbeit von 5 bis 8 Seiten verfassten. Im Basismodul III kann man für die Übung auf dieser Erfahrung aufbauen. Die Studierenden lesen gleichzeitig für das Proseminar III zahlreiche Texte von Historikerinnen und Historikern über Methoden, Theorien und Historiographie. Beide Modulelemente, die Übung und das Proseminar III, ergänzen sich insofern, als das Lesen und das Schreiben über Geschichte verbunden werden. Bei der Übung lernen die Studierenden, dass Schreiben als Prozess verstanden werden muss und aus folgenden Schritten besteht:

- Zunächst das Beobachten und Analysieren anderer Texte,
- dann das Imitieren und Reflektieren dieser Texte und
- schliesslich das Kreieren und Diskutieren der eigenen Texte.

⁸ Der Film kann unter <http://www.afh.uzh.ch/instrumente/referieren.html> angesehen werden.

Es wird betont, dass wissenschaftliches Schreiben nicht in einem Semester zur Perfektion gebracht werden kann.

Lernziele der Übung

In dieser Übung geht es mehrheitlich um überfachliche Kompetenzen, die aber spezifisch auf die Geschichtswissenschaft ausgelegt sind. Sie könnten analog auf andere geisteswissenschaftliche Disziplinen spezifiziert werden. In der Übung sollen verschiedene Kompetenzen erworben werden:

- Die Studierenden kennen die gängigen Textsorten der Geschichtswissenschaft.
- Sie kennen die an geschichtswissenschaftliche Texte angelegten Standards.
- Die Studierenden können Positionierungen in geschichtswissenschaftlichen Texten erkennen und mit eigenen Worten beschreiben.
- Sie verstehen, dass wissenschaftliches Schreiben die «Interaktion in einer Wissenschaftsgemeinschaft» bedeutet.
- Sie sind imstande, kleinere Texte zu schreiben, die sprachlich, strukturell und argumentativ den im deutschsprachigen Raum gültigen wissenschaftlichen Standards entsprechen.
- Sie sind fähig, die eigene Position in der Wissenschaftsgemeinschaft der Historikerinnen und Historiker schriftlich zu reflektieren.
- Sie erkennen das wissenschaftliche Handeln als diskursive, aber nicht abgeschlossene Einigung auf Vorgehensweisen und anerkennen die Möglichkeiten und Grenzen dieser Konvention.

Sowohl die Lernziele, die mehr auf Verstehen und Erkennen ausgelegt sind, als auch die «handwerklichen» Lernziele wie das Verfassen von Texten, fördern (über)fachliche Kompetenzen.

Leistungsüberprüfung in der Übung mit Portfolio

Die Studierenden stellen die Texte, die sie im Lauf der Übung schreiben und an denen sie arbeiten, in einer Mappe zusammen. Die Texte haben einen Umfang von je höchstens 6000 Zeichen (inklusive Leerschläge). Die Studierenden wählen selber einen Text innerhalb dieses Portfolios aus, der durch die Übungsleitung bewertet wird. Die Auswahl des Textes soll in einem Bericht begründet werden, in dem sie über ihren Lernfortschritt betreffend wissenschaftlichen Schreibens

reflektieren. Der Leistungsnachweis ergibt sich aus einer vollständigen Mappe (alle Übungen und Bericht) und aus der Bewertung des ausgewählten Textes.

(Schreib-)didaktische Schritte

Während dieser Übung sollen verschiedene (schreib-)didaktische Schritte vollzogen werden. Die Studierenden sollen vom Lesen fremder Texte ins Schreiben eigener Texte kommen. Weiter sollen sie, wie auch schon in den Lernzielen erwähnt, wissenschaftliches Schreiben als «Interaktion in einer Wissenschaftsgemeinschaft» verstehen lernen. Ein weiterer Schritt, der zu machen ist, ist das adressatenbezogene Schreiben, ausgehend von der ebenfalls in den Lernzielen erwähnten «kritischen Reflektion der eigenen Position in der Wissenschaftsgemeinschaft». Die Übung soll dazu beitragen, diese Schritte zu vollziehen.

Beispiele, die den Dozierenden dieser Übung vorgeschlagen werden:

Die Dozierenden sind angehalten, die Übungen auf den Schritten Beobachten / Analysieren – Imitieren / Reflektieren – Kreieren / Diskutieren aufzubauen. Um die verschiedenen Lehrformen des Moduls III zu verknüpfen, können die vorgeschlagenen Übungen auch mit Texten, die im Proseminar III behandelt werden, durchgeführt werden.

1. Beispiel: Theoriebezüge

Anhand eines Kapitels einer Dissertation soll geübt werden, Theoriebezüge in einer Arbeit zu erkennen. Die Studierenden sollen Theoriebezüge in einer Arbeit erkennen lernen, Belegketten erkennen und weiter verfolgen und die Art der Verflechtung der Theorie mit dem Inhalt erkennen. Fragen, die an die Studierenden gerichtet werden, sind zum Beispiel: Wie bezieht die Autorin/der Autor die Theorie in das Kapitel ein? Wie stark wird die Theorie mit den Quellen verwoben? Können die Belegketten in den Originalwerken der Autoren verfolgt werden?

2. Beispiel: Wissenschaftssprache

Es sollen Texte verschiedener «Sprache» zum gleichen Thema verglichen werden. Dies soll anhand folgender Darstellungsarten geschehen: Schulbuch, populärwissenschaftlicher Text, Handbuch, wissenschaftlicher Text. Lernziele sind dabei

die Isolierung der Wissenschaftssprache und die Erkenntnis der Bedeutung des adressatengerechten Schreibens. Es soll anhand eines Themas genau verglichen werden, wie zum Beispiel ein Ereignis in den verschiedenen Medien beschrieben wird. Anhand solcher Vergleiche sollen dann die unterschiedlichen «Sprachen» charakterisiert werden können.

3. Beispiel: «Work in Progress»

Eine Fachwissenschaftlerin / ein Fachwissenschaftler ist bereit, aus der eigenen «Schreibwerkstatt» zu berichten und Texte zum Lesen und Diskutieren geben. Die Studierenden können dabei praktische Erfahrungen erfragen, sich Gedanken über die zu lesenden Texte machen und diese Gedanken auf ihre eigenen Texte, ihre eigenen Schreibmethoden übertragen.

7 Literatur

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2006). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Verfügbar unter: <http://www.afh.unizh.ch> [Stand: 01.07.2007].
- Back, A., Bendel, O. & Stoller-Schai, D. (2001). E-Learning im Unternehmen. Grundlagen, Strategien, Methoden, Technologien. Zürich: Orell Füssli.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2005). Feedback-Methode. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen (2., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53 (4), 483-516.
- Blömeke, S. (2003). Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 57-82.
- Boekarts, M. (1996). Selfregulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.
- Bologna Working Group. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [Stand: 27.2.2008].
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Büllingen, F., Fries, C., Hillebrand, A. . (1998). Kompetente Mediennutzung – Eintrittskarte in die Informations- und Wissensgesellschaft? In H. Kubicek (Hrsg.), *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft* (Bd. 6, S. 28-40). Heidelberg.
- Chur, D. (2006). (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In N. Colin, J. Umlauf & A. Lattard (Hrsg.), *Germanistik - eine europäische Wissenschaft?* (S. 199-240). München: iudicium.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum.
- Cress, U. & Friedrich, H. F. (2000). Selbstgesteuertes Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 48 (2), 262-286.
- CRUS (2007). Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (2. grundlegend überarbeitete Aufl.). Bern: CRUS.
- Daum, W. (2002). Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre Teil 1. Studienprojekte systematisch planen und durchführen. *Neues Handbuch Hochschullehre* (C 2.1), 1-24.
- Didi, H. J., Fay, E., Kloft, C. & Vogt, H. (1993). Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
- Dohmen, G. (1996). Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 49-63.
- Erpenbeck, J. (2006). Social Skills durch Social Software? Conference Paper. Salzburg: Salzburg Research.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007). Kompetenzentwicklung mit Web 2.0 bei der Siemens AG. In K. W. A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1-20). München: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern, Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2006). Gruppenpuzzle. Verfügbar unter: <http://www.educeth.ch/didaktik/puzzle/index.html> [Stand: 26.01.2006].
- Friedrich, H. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 4* (S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Futter, K. (2007). Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 80-85.
- Gerstenmaier, J. M., H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.
- Glasl, F. (2002). *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase Two*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning Educational Structures in Europe. General brochure. Pilot Project Phase Three*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grootings, P. (1994). Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (1), 5-8.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lerner. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heierle, L. (2006). *Schlüsselqualifikationen in der universitären Lehre am Beispiel des Fachs Geographie – Theorie, empirische Untersuchung und konzeptionelle Überlegungen*. Inauguraldissertation. Unveröffentlichte Inauguraldissertation. Basel: Universität Basel.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 303-314.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8, S 11-29)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien: Sonderheft*, 54, 91-105.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung* (S. 179-193). Innsbruck, Wien, München, Bozern: Studien-Verlag.

- Kruse, O. (2004). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2006). Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen unter Mitwirkung der Projektgruppe «Begleitetes Selbststudium» der Fachhochschule Aargau Nordwest-schweiz FHA. Bern: hep.
- Latzel, A. (2003). Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme – Messung, Potenzial und Training. München: Technische Universität.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maag Merki, K. (2006). Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M. (2004). Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung (Vol. 10). Wien: WUV- Univ.-Verl.
- Maurer, H. & Gurzeler, B. (2005). Handbuch Kompetenzen: Strategien zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Bern: hep.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (7), 36-43.
- Messner, H. (1978). Wissen und Anwenden: Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Klett-Cotta.
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. Hochschuldidaktik, 13 (1), 1-4.
- Metzger, C. (1996). Lern- und Arbeitsstrategien ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (mit eingelegtem Fragebogen). Aarau: Sauerländer.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2. überarbeitete Aufl., S. 629-635). Weinheim: Beltz.
- Nägeli, R. A. (2004). Europäische Kompetenz-Konzepte im Bildungsbereich: Bedeutung und Nutzen für die Curriculums-Entwicklung. Handbuch Qualitätssicherung, 1-30.
- Neber, H. (2001). Kooperatives Lernen. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 361-365). Weinheim: Beltz.
- Notter, P. & Arnold, C. (2006). Der Übergang ins Studium II: Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Verfügbar unter: http://www.kbl.unizh.ch/seiten/notter_publ.html [Stand: 10. November 2006].
- Orth, H. (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.
- Pasternak, P. B., Roland; Gellert, Claudius; Hölscher, Michael; Kreckel, Reinhard; Lewin, Dirk; Lischka, Irene; Schildberg, Arne (Hrsg.). (2007). Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Reetz, L. (2006). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. Arnold (Hrsg.), Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung (Bd. 19, S. 30-54). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reimann, P. & Zumbach, J. (2001). Design, Diskurs und Reflexion als zentrale Elemente virtueller Seminare. In F. W. Hesse & F. Friedrich (Hrsg.), Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar (Bd 13, S. 135-163). Münster: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (4. Aufl., S. 601-646). München: Urban & Schwarzenberg.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen: Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik (S. 106-140). Donauwörth: Auer.

- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Reihe: Pädagogische Anthropologie, Band 2. Hannover: Schroedel.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. & Salganik, L. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schaeper, H. (2005). Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (50. Beiheft), 209-220.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform: Projektbericht*. Hannover.
- Schellhas, B., Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Persönlichkeit und Lernstrategien. In E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis*. Bericht über die 5. Tagung der Fachgruppe «Pädagogische Psychologie» in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Leib-zig 1995 (S. 78-87). Landau: Empirische Pädagogik.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4., aktual. u. erw. Aufl. ed.). München: Luchterhand.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Interventionen* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Storch, M. & Krause, F. (2002). *Selbstmanagement – Ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcenmodell*. Bern: Hans Huber.
- Straka, G. & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H. E. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz als Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 54-59). München: KoPäd.
- Tuckmann, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 348-399.
- Umlauf, K. (2003). Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. Verfügbar unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117>.
- Walzik, S. (2004). *Teamsituationen gestalten. Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränderte Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Weicker, N. (2005). *Veranstaltungsinterne Reflexion der Lehre*. Verfügbar unter: <http://www.fmi.uni-stuttgart.de/fk/lehre/ss05/lehrerfortbildung/reflexion.pdf> [Stand: 12.02.2007].
- Weinert, F. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* (2), 99-110.
- Weinert, F. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. (2001b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.

- Weiss, R. (1999a). Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen - Realistische Möglichkeiten oder bildungspolitische Utopie? In A. Curvy, F. Hablerin, W. Michl & H. Bress (Hrsg.), *Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik* (S. 176-191). Neuwied: Luchterhand.
- Weiss, R. (1999b). Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In *Arbeitsgemeinschaft-Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 422-493). Münster: Waxmann Verlag.
- Wernstedt, R. (1994). Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. *Die Deutsche Schule*, 86, 5-11.
- Wild, K.-P. (2001). Lernstrategien und Lernstile. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. Aufl., S. 424-429). Weinheim: Beltz.
- Will, H. (2001). *Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation* (2., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Winter, U. (2001). Kampf gegen die Informationsüberflutung: Neue Wege zur Herausbildung von Informationskompetenz bei Mitarbeitern und Bibliotheksnutzern. Verfügbar unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-994/winter.html> [Stand: 16.08.2006].
- Zimmermann, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.