

Ulrich Bartosch

unter Mitwirkung von Ann-Kathrin Grygar

Hochschulbildung mit Kompetenz
Eine Handreichung zum
Qualifikationsrahmen für deutsche
Hochschulabschlüsse
(HQR)

Danksagung

Für die Erarbeitung der Handreichung bin ich mehreren kritischen Begleiterinnen und Begleitern zu Dank verpflichtet.

Für die Diskussion in Workshops an der HAW Hamburg danke ich Micha Teuscher, Guido Pollak, Klaus-Peter Kratzer, Anita Maile-Pflughaupt, Christian Tauch, Barbara Michalk. In diese Handreichung fließen Ergebnisse des Projekts LINA VO (FH Kiel und FH Lübeck) ein. Hier sei stellvertretend besonders Wolfgang Huhn und Agnieszka Maluga gedankt. Besonderer Dank gilt weiterhin Ann-Kathrin Grygar für die sorgfältige Begleitung in der Entwicklung der Handreichung.

Erstellt mit freundlicher Unterstützung der HRK.

Ulrich Bartosch

Inhalt

Danksagung	2
Abbildungsverzeichnis.....	4
1. Hochschulische Bildung mit Kompetenz – Zielsetzungen der Handreichung	5
2. Forschung und Reflexion im Zentrum – Das Kompetenzmodell des HQR	9
(1) Wissen und Verstehen: Was zeichnet die kognitiven Operationen hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen aus?	13
(2) Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen.....	14
(3) Kommunikation und Kooperation: Wie sind Umgang und Mitwirkung hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen in sozialen Kontexten angelegt?	16
(4) Wissenschaftliches Selbstverständnis, Professionalität: Welche Haltung bildet den Rahmen für die professionelle Handlung hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen?	17
3. Gemeinsame Bildungsräume gestalten – Die Qualifikationsrahmen als Schlüssel zur Durchlässigkeit	19
4. Transparenz der Bildungsangebote – Die Konstruktion von Studiengängen auf der Grundlage der Qualifikationsprofile.....	25
5. Sicherheit für Austausch schaffen – Die Gestaltung von Anerkennung und Anrechnung	34
Literaturverzeichnis.....	41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zuordnung der DQR-Stufen zum HQR	6
Abbildung 2: Konzeptioneller Zusammenhang von Kompetenzmodell HQR, Deskriptoren eines FQR/FQP und den Lernergebnissen eines Modulhandbuchs	10
Abbildung 3: Kompetenzmodell HQR.....	12
Abbildung 4: Kompetenzmodell und akademische Level	13
Abbildung 5: Teildimension 'Wissen und Verstehen' des Kompetenzmodells.....	14
Abbildung 6: Teildimension 'Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen' (1) des Kompetenzmodells.....	15
Abbildung 7: Teildimension 'Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen' (2) des Kompetenzmodells.....	15
Abbildung 8: Teildimension ‚Kommunikation und Kooperation‘ des Kompetenzmodells.....	16
Abbildung 9: Teildimension 'Wissenschaftliches Selbstverständnis/ Professionalität' des Kompetenzmodells.....	17
Abbildung 10: Kompetenzmodell.....	18
Abbildung 11: Zuordnung in Richtung Hochschule.....	19
Abbildung 12:	20
<i>Abbildung 13: Kompetenzmodell</i>	<i>22</i>
Abbildung 14: Konzeptioneller Zusammenhang von Kompetenzmodell HQR, Deskriptoren eines FQR/ FQP und den Lernergebnissen eines Modulhandbuchs.....	23
Abbildung 15: Prozesshaftigkeit des Kompetenzmodells. Die Dimensionen erzeugen eine Dynamik gegenseitiger Beeinflussung.	24
Abbildung 16: Rangfolge der Rahmenwerke	25
Abbildung 17: Vorschlag für ein dreistufiges Anrechnungsverfahren und Entscheidungsprozess	35
Abbildung 18: Quantitative Einschätzung des Moduls	37
Abbildung 19: Qualitative Einschätzung des Moduls.....	38
Abbildung 20: Beispielhafte grafische Darstellung der qualitativen Einschätzung	38
Abbildung 21: Quantitative Einschätzung des Moduls	39
Abbildung 22: Beispielhafte grafische Darstellung der quantitativen Einschätzung des Moduls	39

1. Hochschulische Bildung mit Kompetenz – Zielsetzungen der Handreichung

Für das deutsche Hochschulwesen liegt seit dem 16. Februar 2017 eine umfassend revidierte Version eines eigenen Qualifikationsrahmens vor. Dieser HQR wurde von der HRK entwickelt und mit Zustimmung des BMBF von der KMK förmlich verabschiedet. Er löst die Vorgängerversion von 2005 ab.

Die Änderungen waren nötig geworden, weil die Entwicklung von kompetenzorientierter Bildung und Ausbildung in der Zwischenzeit weiter vorangeschritten war. Der ursprüngliche QR DH¹ als Pioniertat war nunmehr in die Jahre gekommen. Insbesondere war durch die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)² am 1. Mai 2013 ein politisch gestärktes, wirkmächtiges Instrument sehr zentral im deutschen Bildungswesen etabliert worden. Seither ist es erforderlich und auch möglich, die Binnendifferenzierung der Bildungsbereiche in Deutschland profilierter darzustellen.

Für die Hochschule entstand die Aufgabe, die Spezifika ihres Bildungsauftrages und Selbstverständnisses sichtbarer hervortreten zu lassen. Um dem Ziel von Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen gerecht werden zu können, ist die brauchbare Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der jeweiligen beteiligten Akteure unerlässliche Voraussetzung. Die Differenzierung besonders zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung ist zu neuer Bedeutung gelangt, seit die Öffnung der Hochschulen zur Fortsetzung von oder Mitwirkung an beruflichen Ausbildungswegen offensiv verfolgt wird. Der DQR verweist in seinen Stufen 6,7 und 8 auf diese Differenzierung hochschulischer und beruflicher Bildung, indem er eine hybride Beschreibung vornimmt (siehe Abb. 1). Wodurch sich aber die Eigenart der hochschulischen Bildung genauer bestimmen lässt, muss durch die Hochschulen selbst erklärt werden. Der QR_DH hatte diese Form der transparenten Selbstdarstellung kaum verfolgt, da er zu seiner Zeit alleine stand, also noch ohne Vergleich mit anderen Bildungsbereichen auskommen konnte.

¹ HRK und KMK 2005 (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf).

² Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013 (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf).

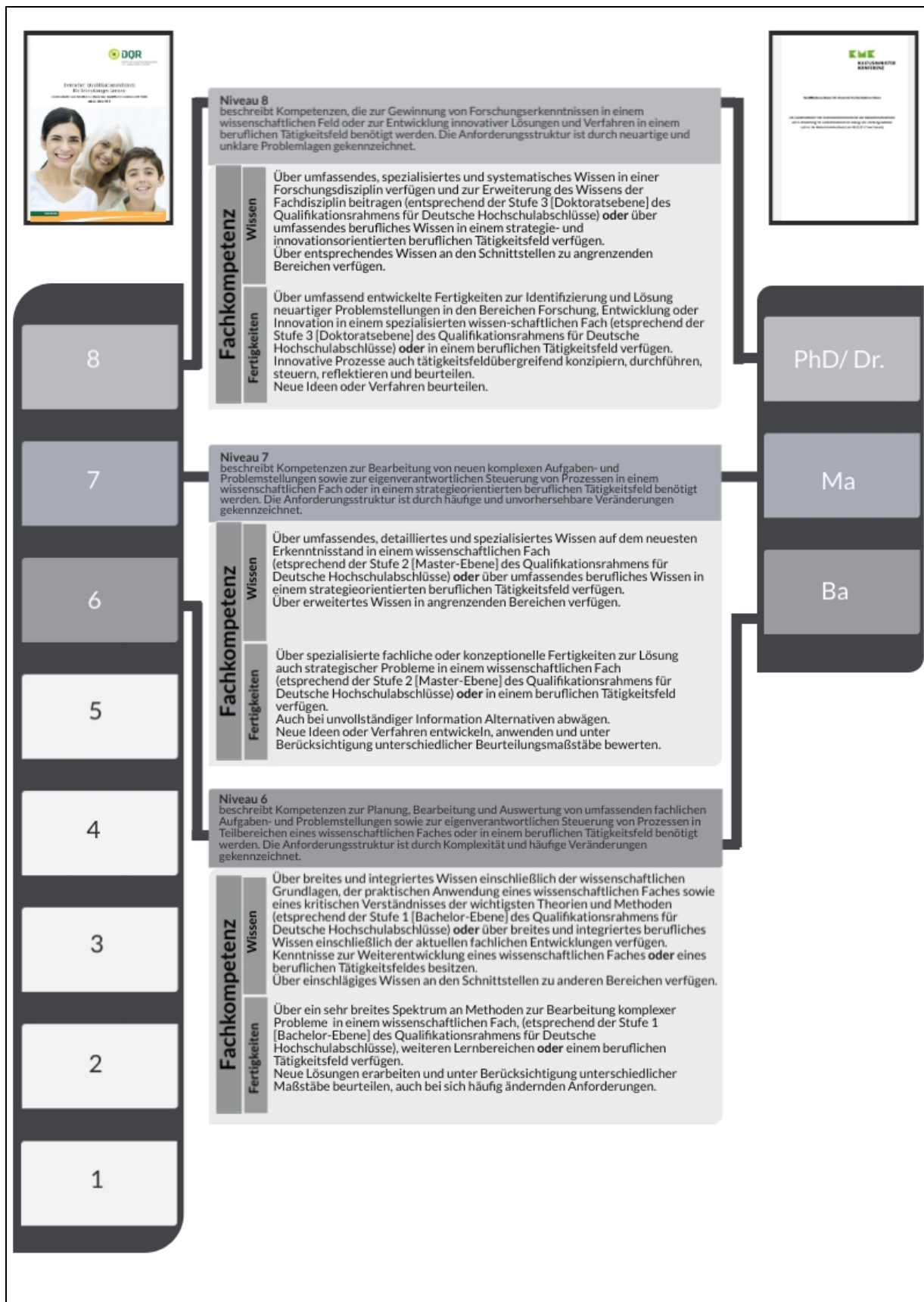


Abbildung 1: Zuordnung der DQR-Stufen (links) zum HQR (rechts)

Die vorliegende Handreichung möchte eine Hilfestellung geben, den HQR als

Unterstützungsinstrument für die hochschulische Bildungsarbeit zu verwenden. In der Tat kann der HQR die Erledigung anfallender Aufgaben in der Hochschule erleichtern, wenn er als gemeinsamer Orientierungsrahmen für das Selbstverständnis, die Ziele, die Gestaltung, das Prüfungswesen und die Vergleichbarkeit der hochschulischen Bildung in Deutschland akzeptiert wird.

Es liegt in der Natur der Sache, dass Bildungsfragen – zumal in der Hochschule – immer kontrovers und veränderbar diskutiert werden. Insofern wäre es ebenso unangebracht wie missverstanden, wenn der HQR für eine Auflösung der unterschiedlichen Positionen zugunsten einer eindimensionalen Steuerungslogik eingesetzt würde. Das Gegenteil ist der Fall. Der HQR will gerade der Offenheit akademischer Bildungsdiskurse entsprechen. Für andere Bildungsbereiche mit konkret gefassten Qualifikationsansprüchen mag dies eher befremdlich wirken. Wissenschaft muss aber ein ergebnisoffenes, methodisch geleitetes, verantwortliches Erkenntnistreben als Kern des hochschulischen Bildungsverständnisses repräsentieren.

"Es gibt eine Theorie der Universität, und diese Theorie ist eng mit einer Theorie der Wissenschaft verbunden. In gebotener Kürze: Universitäten sind Stätten der Bildung, und zwar der Bildung durch Wissenschaft."

(Jürgen Mittelstraß 1982, S. 119)

Die – immer noch relativ junge – bildungstheoretische Kompetenzdiskussion gibt der Offenheit der akademischen Bildung einen Raum. Das Konzept der Kompetenz verweist auf individuelle Befähigungen zur erfolgreichen Bewältigung (noch) unbekannter Aufgaben. Der Aufbruch ins Unbekannte ist für die Wissenschaft der Normalfall und bleibt mit dem Risiko des Scheiterns verbunden. Wissenschaftliches Forschen kann keine erfolgreiche Produktion von sicheren Ergebnissen garantieren. Wissenschaft bedarf außerdem der stetigen Reflexion der eigenen Voraussetzungen und kann nicht auf eine kumulative Wissensgenerierung bauen. Brüche, Rückschritte und Sprünge charakterisieren das wissenschaftliche Forschen und die Geschichte der Forschung. Ein hochschulischer Qualifikationsrahmen muss all dies berücksichtigen und er muss eine Stärke von Kompetenzkonzepten nutzen: durch die

Modellbildung von Kompetenz werden Beschreibungen von beobachtbaren Fähigkeiten ermöglicht. Sie können gemessen bzw. beurteilt werden.

Auch die Dimension des Wissens mit ihrer kritischen Funktion findet hier Berücksichtigung. Diese Handreichung will als Reflexionshilfe dienen. Sie sollte – bei allem Bemühen um konkrete Umsetzungsmöglichkeiten – nicht als Installationsanweisung gelesen werden. In diesem Sinne wird nachfolgend das Kompetenzmodell des HQR erläutert.

(1) Als erster Schritt ist die Modellierung der Kompetenz eine nicht zu umgehende Voraussetzung jeglicher kompetenz- orientierten Ansätze. Es gilt zu bestimmen, was als Kompetenz gelten soll. Beobachtbare Handlungen bzw. Leistungen einer Person, werden als Belege für die vorhandene Kompetenz identifiziert. Die verbesserte Handlung/Leistung weist dann auf eine Weiterentwicklung der zugrundeliegenden Kompetenz hin. (2) Den nächsten Schritt bildet eine Ortsbestimmung im System der bestehenden Qualifikationsrahmen. Ihre Funktion als Instrumente des Vergleichs und der Transparenzherstellung ist nur nutzbar, wenn man sie in ihrer gegenseitigen Bezüglichkeit erkennt und unterscheidet. (3) Es folgt eine Spiegelung der Logik der QR in die Studiengänge hinein. Die spezifischen Zielsetzungen bzw. Bildungsversprechen der Studiengänge buchstabieren die Rahmenwerke auf konkreterer Stufe aus. (4) Mithilfe dieser Operationalisierung entsteht eine hinreichend transparente Basis für den Vergleich, die Anrechnung bzw. die Anerkennung individuell erworbener Qualifikationen. Anerkennung und Anrechnung können mit der offengelegten Struktur des eigenen Studienangebots leichter begründet werden. (5) Schließlich wird ein Ausblick auf aktuelle Trends gewagt, für die der HQR sich als anschlussfähig erweisen sollte.

Alle diese Ausführungen bleiben knapp und wollen nicht zuletzt mithilfe der eingefügten Grafiken einen leichten und schnellen Einblick ermöglichen. Damit bleiben viele (selbst)kritische Gedanken und Fragen hier unausgesprochen. Sie werden in einer umfassender angelegten Publikation ihren Platz finden.

Die Handreichung ist in der Absicht einer behutsamen Unterstützung geschrieben. Sie sieht sich dem gemeinsamen Verständnis der hochschulischen Bildung als besonderem gesellschaftlichen Auftrag mit hoher Verantwortung für die zukünftige Entwicklung verpflichtet. Es ist selbstverständlich beabsichtigt, dass sie kritische Anregungen zur Verbesserung der Profilierung hochschulischer Bildung auslöst.

2. Forschung und Reflexion im Zentrum – Das Kompetenzmodell des HQR

Der HQR folgt einem weithin verbreiteten Konzept der Handlungskompetenz, das von Weinert 2001 formuliert wurde. Danach werden Kompetenzen verstanden als

"... bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

(Weinert 2001, S. 27f.)

Damit werden in zweierlei Perspektiven die Ursprünge für die Potenziale einer Person (und ggf. auch einer Organisation) benannt. Kognitive und affektive Aspekte spielen ineinander. Erfolgreiches Handeln fußt auf einem mehrdimensionalen Set von Befähigungen, die in konkreten Situationen zur Wirkung kommen können. Unsere Kompetenz erlaubt uns, auf unsichere Herausforderungen mit Selbstsicherheit zuzugehen und andere erwarten erfolgreiches Handeln von uns, wenn sie uns Kompetenz zuschreiben. Die vielfältigen kritischen Anfragen an das Kompetenz-Konzept werden an dieser Stelle nicht aufgegriffen.³ Seine Akzeptanz im gegenwärtigen Bildungsdiskurs gilt als Ausgangspunkt für die konkrete Umsetzung und Anwendung in der hochschulischen Bildung.

Kompetenz beschreibt ein Potenzial für die vermutete Befähigung einer Person zu absichtsvollem, zielgerichtetem, erfolgreichem Handeln. Kompetenz ist ein Konstrukt, das – differenziert in plausible und beobachtbare Elemente – als mehrdimensionale Struktur erscheint. Erst die Definition der Kompetenz im Rahmen eines Kompetenz-Modells erlaubt es, Kriterien für die Beobachtung und Messung von Kompetenz zu entwickeln. Vereinfacht ausgedrückt: Was die Kompetenz einer Absolventin/ eines Absolventen des hochschulischen Studiums ausmacht, wird nur beschreibbar und beobachtbar, wenn vorab definiert wird, was

³ vgl. hierzu grundsätzlich Weinert 1999.

diese Kompetenz ausmachen *soll*. Die Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts im Rahmen eines Modells entscheidet also darüber, was gemeinhin als Kompetenz dieses Personenkreises verstanden *wird*. Es ist daher für alle Prozesse des Vergleichs mit anderen Personenkreisen entscheidend, dass die spezifischen Aspekte der hochschulischen Bildung im Kompetenzmodell für die Absolventinnen und Absolventen *zum Ausdruck* kommen.

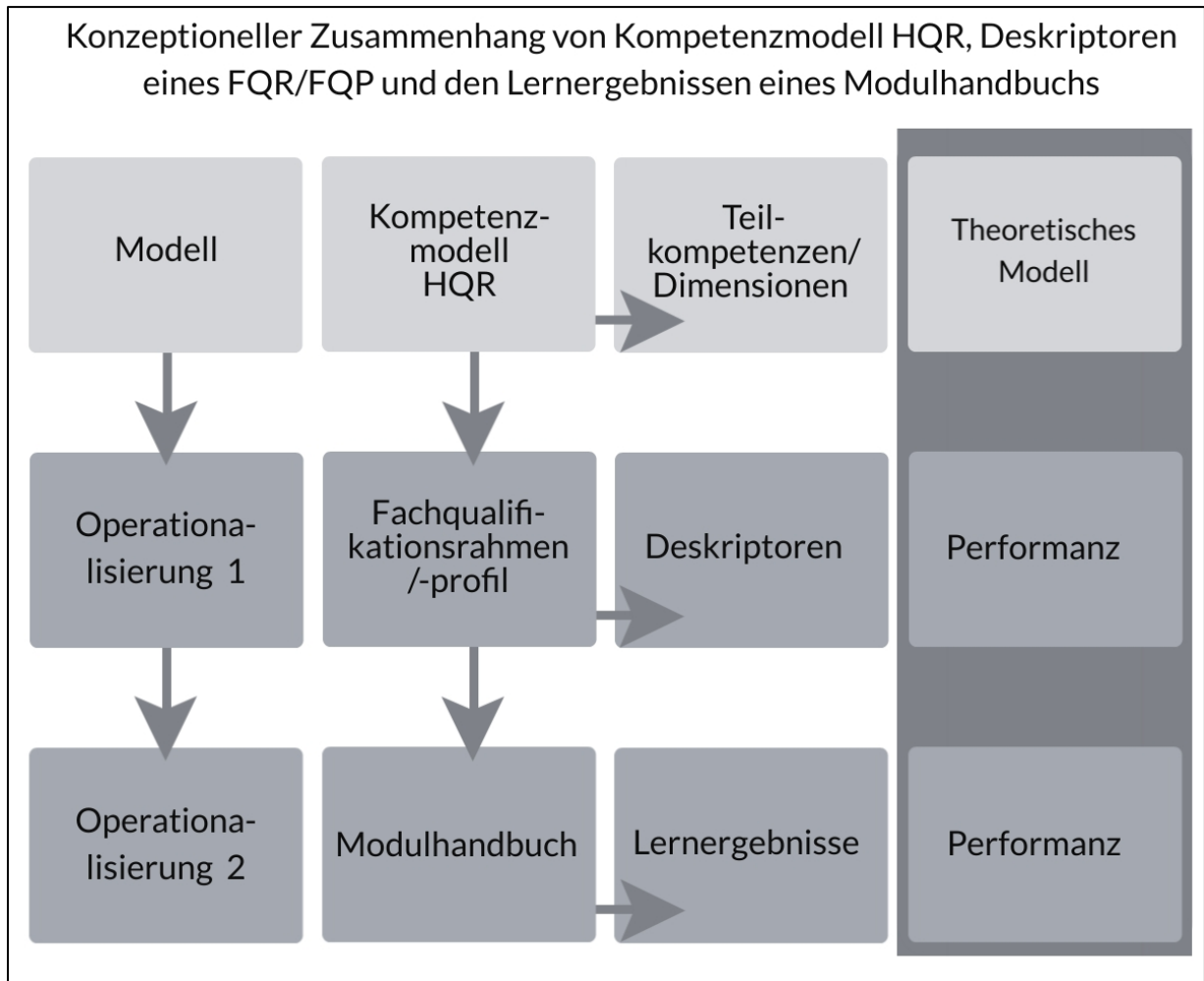


Abbildung 2: Konzeptioneller Zusammenhang von Kompetenzmodell HQR, Deskriptoren eines FQR/FQP und den Lernergebnissen eines Modulhandbuchs

Der HQR setzt die Befähigung zur methodischen Generierung wissenschaftlichen Wissens und die kritische Reflexion bestehenden Wissens und angewandter Methoden als charakteristisch für den Kompetenzerwerb durch hochschulische Bildung an. Damit sind noch nicht alle Dimensionen des spezifischen Kompetenzmodells angesprochen. Aber die nachgewiesene Befähigung zur wissenschaftlichen Vorgehensweise ist als unabdingbarer Dreh- und Angelpunkt offengelegt. Wissenschaftliches Arbeiten ist nicht allein durch den peniblen Einsatz von Methoden und technischen Verfahren bestimmt. Wissenschaft zeichnet sich auch durch Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeit aus. Sie versteht sich als öffentliches Tun und ist der Wahrheitssuche verpflichtet. Diese Verpflichtung muss vor jegliche Verwertungsinteressen gestellt werden. Die wissenschaftliche Aussage unterscheidet sich also von einer politischen Feststellung oder einer wirtschaftlichen Empfehlung dadurch, dass sie sich auf den wissenschaftlichen Sachverhalt beschränkt und glaubwürdig zwischen diesem und den weiteren Interessen des/der Forschenden unterscheidet. Im HQR wird diese Annahme verfolgt, ohne damit zu leugnen, dass viele Abweichungen vom Idealtypus der Wissenschaft die Realität der wissenschaftlichen Community mitprägen. Das Primat der Wahrheitsverpflichtung kann nicht aufgegeben werden.

"Wissenschaftlich, das heißt: Zu wissen, was man weiß und was man nicht weiß; unwissenschaftlich, ist das dogmatische Wissen. Wissenschaftlich sein, das heißt mit den Gründen zu wissen; unwissenschaftlich ist Hinnehmen fertiger Meinungen. Wissenschaftlich ist das Wissen mit dem Bewusstsein von den jeweils bestimmten Grenzen des Wissens; unwissenschaftlich ist alles Totalwissen, als ob man im Ganzen Bescheid wüsste. Wissenschaftlich ist grenzenlose Kritik und Selbstkritik, das vorantreibende Infragestellen; unwissenschaftlich ist die Besorgnis, der Zweifel könnte lähmen. Wissenschaftlich ist der methodische Gang, der Schritt für Schritt auf dem Boden der Erfahrung zur Entscheidung bringt; unwissenschaftlich ist das Spiel vielfacher Meinungen und Möglichkeiten und das Raunen."

(Karl Jaspers 1947, S. 23)

Als Weiterentwicklung des QR DH (2005) formuliert der HQR (2017) sein Kompetenzmodell in vier Dimensionen: (1) Wissen und Verstehen, (2) Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen, (3) Kommunikation und Kooperation, (4) Wissenschaftliches Selbstverständnis, Professionalität



Abbildung 3: Kompetenzmodell HQR

Es geht um die Beschreibung der zu erwartenden, vermuteten Befähigung einer akademisch gebildeten Person, die sich in vier Fragerichtungen entwickelt:

Was zeichnet deren kognitive Operationen aus? Welches Vorgehen zur Problemlösung kann man erwarten? Wie sind ihr Umgang und ihre Mitwirkung in sozialen Kontexten angelegt?

Welche Haltung bildet den Rahmen für die professionelle Handlung?

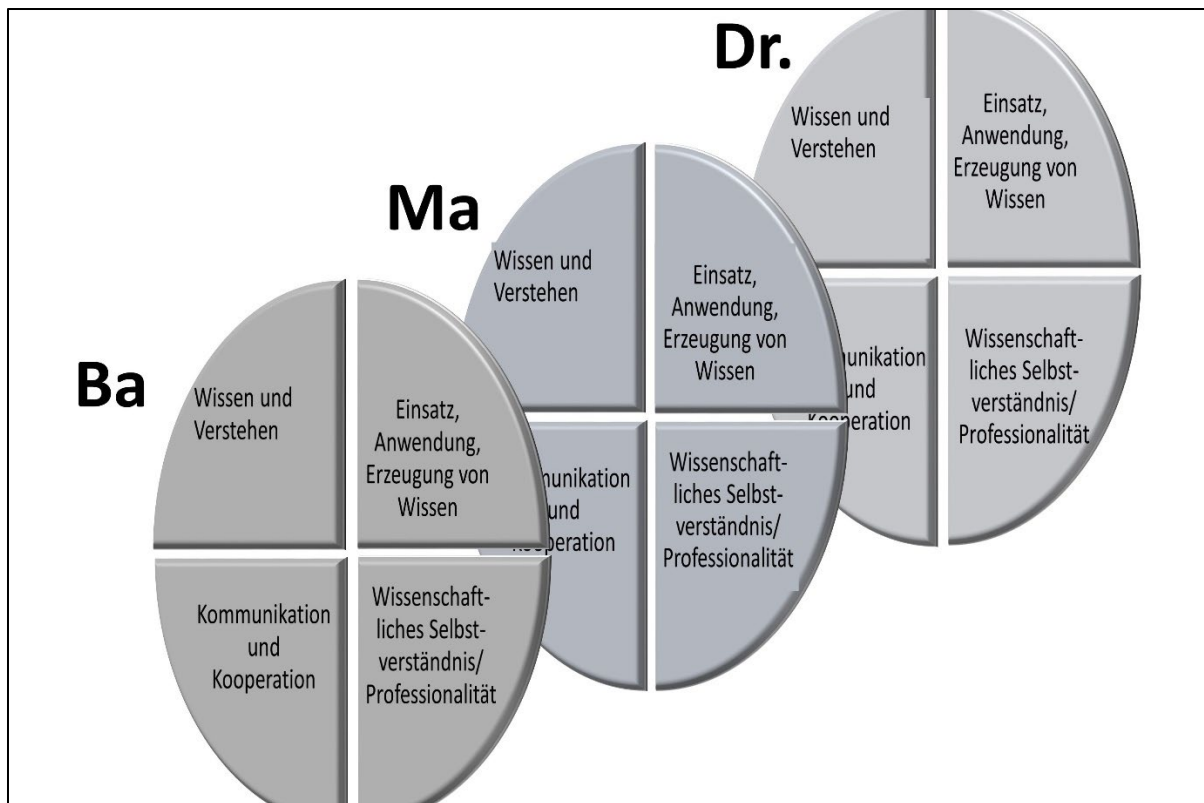


Abbildung 4: Kompetenzmodell und akademische Level

(1) Wissen und Verstehen: Was zeichnet die kognitiven Operationen hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen aus?

Die Dimension Wissen und Verstehen gliedert sich in drei Unterdimensionen⁴, um die maßgeblichen Aspekte kognitiver Operationen beschreiben zu können. Wissen wird dabei als ein verfügbarer Bestand an (fachlichen) Kenntnissen gefasst, kumulativ-qualitativ erweitert (Wissenserweiterung), spezialisiert-qualitativ vertieft (Wissensvertiefung) und kritisch-reflexiv hinterfragt (Wissensverständnis). In einer Liste von Deskriptoren wird diese Dimension für die akademischen Level Bachelor, Master und PhD/Doktorat genauer operationalisiert. Damit wird den Absolventinnen und Absolventen ein fachliches Wissen zugeordnet, das spezifisch ausgebaut und differenziert wird. Zugleich wird das reflektierte Verständnis über das eigene Wissen komplexer und bewegt sich idealtypisch aus der Position naiven Glaubens bzw. protowissenschaftlicher Überzeugung in Richtung einer kritischen Abhängigkeit von definierten Voraussetzungen.

⁴ im vorliegenden Text werden Teilkompetenzen als „Dimensionen“ bezeichnet. Beide Begriffe sind synonym.

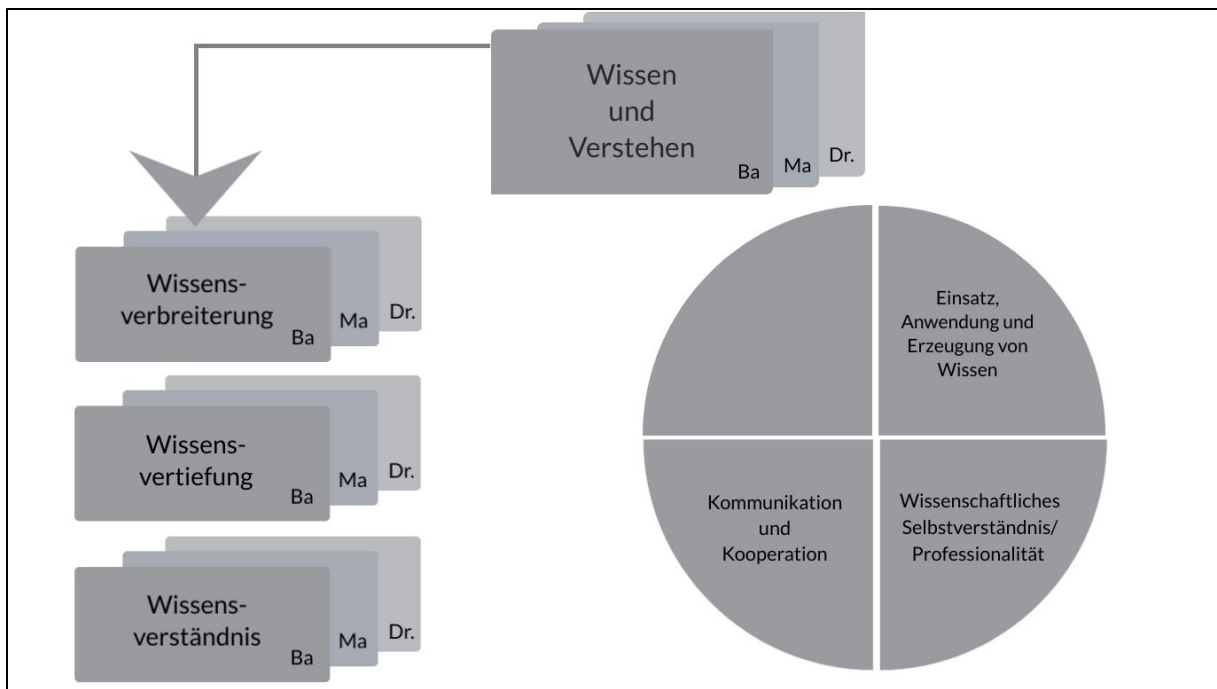


Abbildung 5: Teildimension 'Wissen und Verstehen' des Kompetenzmodells

Wissen und Verstehen der akademisch gebildeten Person sind also durch ein generell kritisches Verständnis von Wissen geprägt. Damit wird der landläufigen Zuordnung von Reflexionsfähigkeit als charakteristischer Befähigung von Akademikerinnen und Akademikern eine praktikable Position im Kompetenz-Modell des HRK eingeräumt.

(2) Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen

Die zweite Dimension erfährt eine vertikale Zweiteilung. Dies ist eine Besonderheit, mit der der HQR den realen Gegebenheiten der Arbeitswelt gerecht werden will. Tatsächlich sind die Anforderungen in der beruflichen Praxis nicht generell als Forschungsaufgaben zu sehen.

Vielmehr hat sich die hochschulisch gebildete Person vielfach in gleichen Aufgabenstellungen wie beruflich ausgebildete Fachkräfte zu bewähren. Der HQR nimmt daher nicht in Anspruch, dass ausschließlich Akademikerinnen/Akademiker innovativ in der beruflichen Praxis wirken können. Vielmehr wird zum Ausdruck gebracht, dass sie diese Befähigung zur Beschäftigung unter den Anforderungen des Arbeitsmarktes *auch* besitzen müssen (Employability). Diese Befähigung wird ebenfalls für die drei akademischen Level durch Deskriptoren beschrieben.

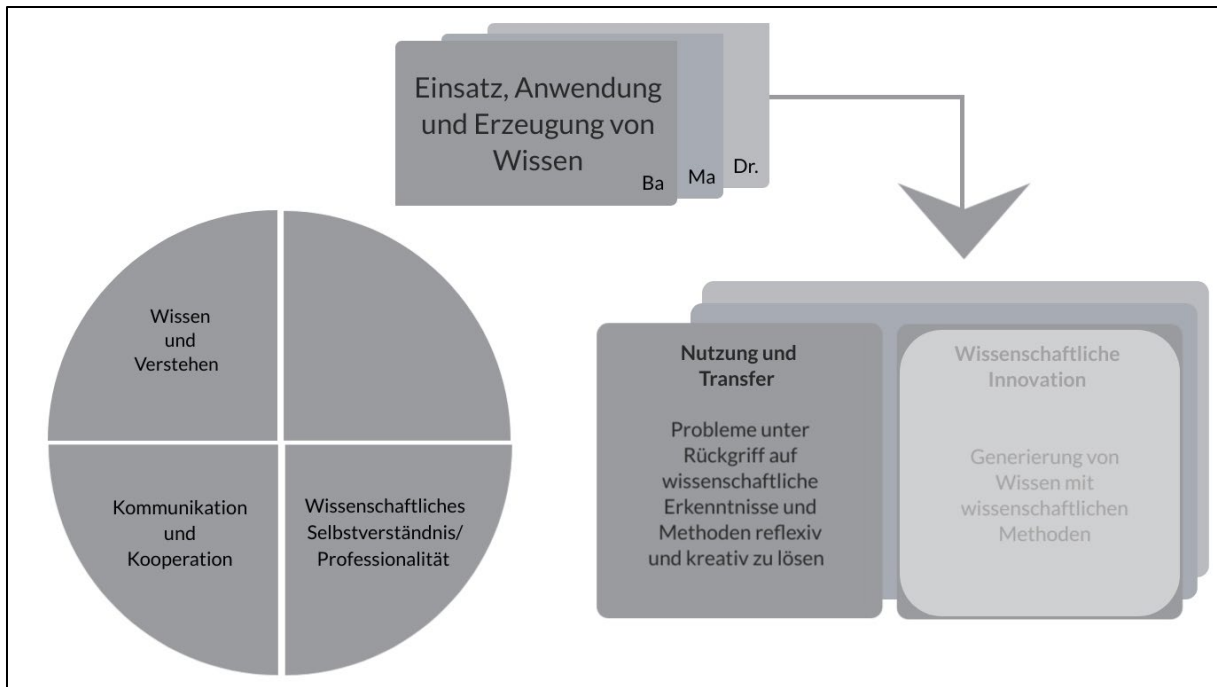


Abbildung 6: Teildimension 'Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen' (1) des Kompetenzmodells

Spezifisch hochschulisch ist die Befähigung zur Forschung. Sie wird in der zweiten Subdimension dekliniert. Sie bildet den Kern der Zielsetzungen akademischer Bildung und ist für die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sehr verschiedenartig zu denken. Innerhalb der prinzipiellen Übereinstimmung unterscheidet jede Subdimension vertikal dann die drei Level Bachelor, Master, PhD/Doktorat.

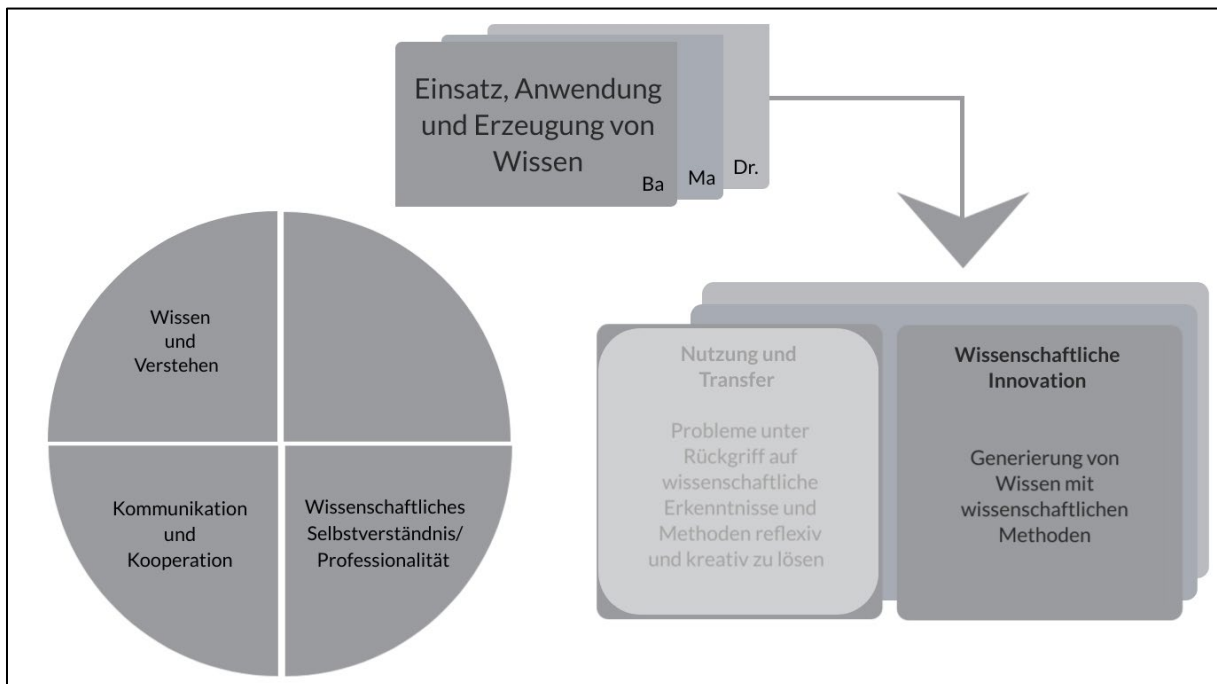


Abbildung 7: Teildimension 'Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen' (2) des Kompetenzmodells

Die Wissensanwendung im kompetenten Handeln der Akademikerin/des Akademikers ist also

einerseits auf der Basis eines kritischen Wissensverständnisses als wissenschaftlich methodische Wissenserzeugung und/oder andererseits als innovative fachgerechte Problemlösung zu beschreiben.

(3) Kommunikation und Kooperation: Wie sind Umgang und Mitwirkung hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen in sozialen Kontexten angelegt?

Die dritte Dimension ist wieder in drei Subdimensionen gegliedert. Sie widmet sich der spezifischen Charakteristik und inneren Differenzierung der Kommunikation und Kooperation von hochschulischen Absolventinnen und Absolventen. Der Umgang von fachlichen Akteuren im allgemeinen Arbeitsfeld muss gemeinsamen Ansprüchen genügen, die sowohl auf berufliche wie auch auf akademische Tätigkeiten vorbereiten. Der HQR betont daher jene Kommunikations- und Kooperationsformen als besonderen Ausdruck der Sozialkompetenz, die mit wissenschaftlicher Tätigkeit spezifisch verbunden sind. Im Zentrum stehen Kommunikation und Kooperation im Kontext von Forschungstätigkeit und die Vermittlung aus dem engeren Bereich in eine breitere Öffentlichkeit. Diese Brückenbildung vom fachsprachlichem Diskurs und Verständnis in eine alltagssprachliche Kommunikation und Wahrnehmung ist zumindest eine genuine Aufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

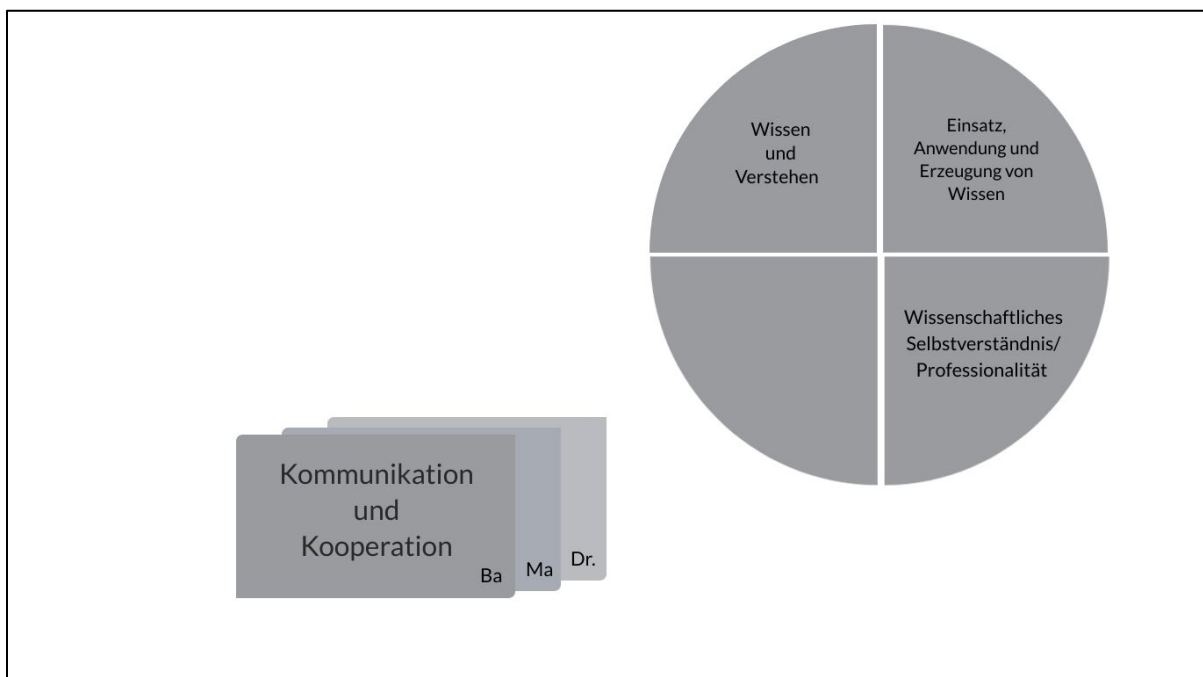


Abbildung 8: Teildimension ‚Kommunikation und Kooperation‘ des Kompetenzmodells

(4) Wissenschaftliches Selbstverständnis, Professionalität: Welche Haltung bildet den Rahmen für die professionelle Handlung hochschulisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen?

Die vierte Dimension beschreibt den Komplex „wissenschaftliche Persönlichkeit“. Damit wird eine Konzeption aufgegriffen, die durch eine gewisse Offenheit charakterisiert, aber dennoch – oder gerade deshalb – von besonderer Bedeutung ist. Hier werden überwiegend jene Aspekte der Kompetenz operationalisiert, die bei Weinert den affektiven Teil des Gesamtkonzepts Kompetenz ausmachen. Die kognitiven und motorischen Potentiale einer Person werden erst durch den vorhandenen Antrieb (Motivation), den Willen (Volition) und durch Sozialverhalten (Kommunikation und Kooperation) zur erfolgreichen Handlung gebracht. Wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität dienen im HQR zur Beschreibung der Selbstkompetenz der Absolventinnen und Absolventen.

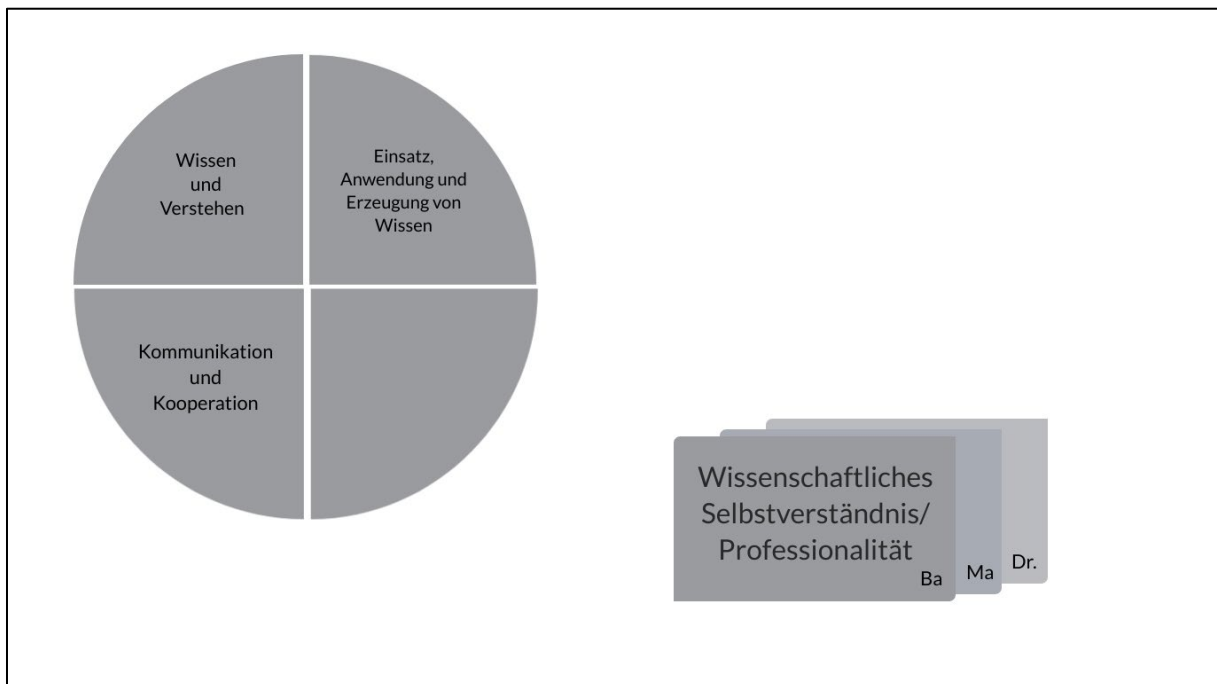


Abbildung 9: Teildimension 'Wissenschaftliches Selbstverständnis/ Professionalität' des Kompetenzmodells

In der Zusammenschau der Dimensionen zeigt sich das dynamische Verständnis des HQR. Das Kompetenzmodell will den vereinfachenden Charakter von Modellbildung nicht verschleiern. Es bleibt eine grobe Annäherung an ein Verständnis höchst komplexer Zusammenhänge und ein *plausibler* Vorschlag für die verbesserte Sichtbarmachung erlernter/erlernbarer Voraussetzungen für erfolgreiches, absichtsvolles Handeln von hochschulisch gebildeten Personen.

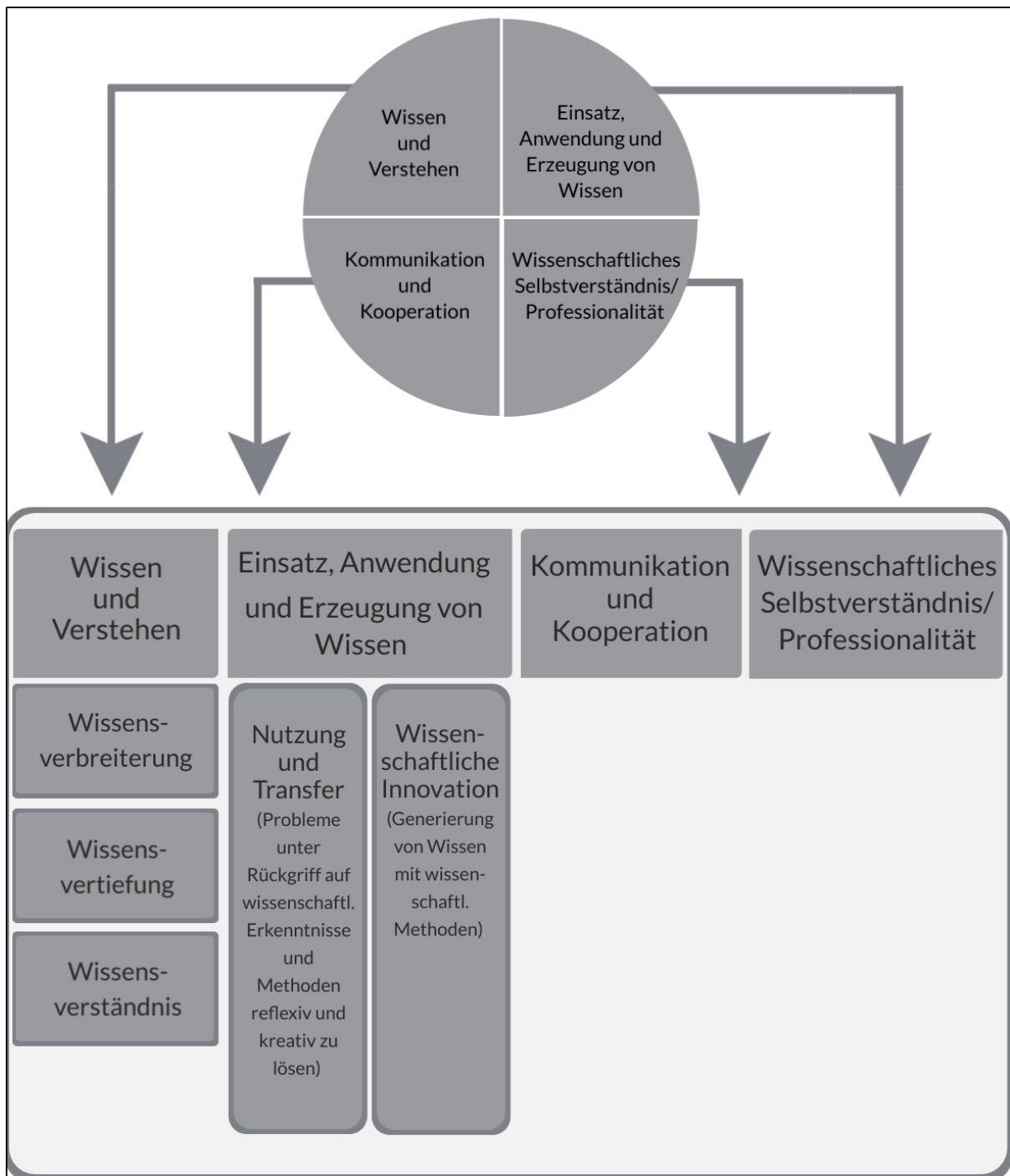


Abbildung 10: Kompetenzmodell

Was macht nun – kurzgefasst – die akademisch gebildete Person im Kompetenzmodell des HQR aus? Ausgehend von der Befähigung, eigene Wissensbestände auszubauen und zu reflektieren, löst sie gegebene (oder selbstgestellte) Aufgaben durch methodische wissenschaftliche Wissensgenerierung. Sie erledigt dies im sozialen Umgang mit den angemessenen fachlichen sowie den allgemein verständlichen Kommunikations- und Kooperationsformen und ist in ihrem Vorgehen verlässlich, methodisch und ethisch gewissenhaft den Standards

wissenschaftlichen Arbeitens verpflichtet.

3. Gemeinsame Bildungsräume gestalten – Die Qualifikationsrahmen als Schlüssel zur Durchlässigkeit

Die Erarbeitung des HQR folgte der Vorgabe, in einem vorhandenen internationalen System von Qualifikationsrahmen ein hochschulspezifisches Instrument für Deutschland zu positionieren.⁵ Er bildet eine notwendige Schnittstelle für die Beteiligung an einem permanenten Prozess des Vergleichs und des Austausches von Qualifikationen innerhalb Europas und auch weltweit. Als Schnittstelle hat ein QR zwei Wirkrichtungen: eine nach außen und eine nach innen.

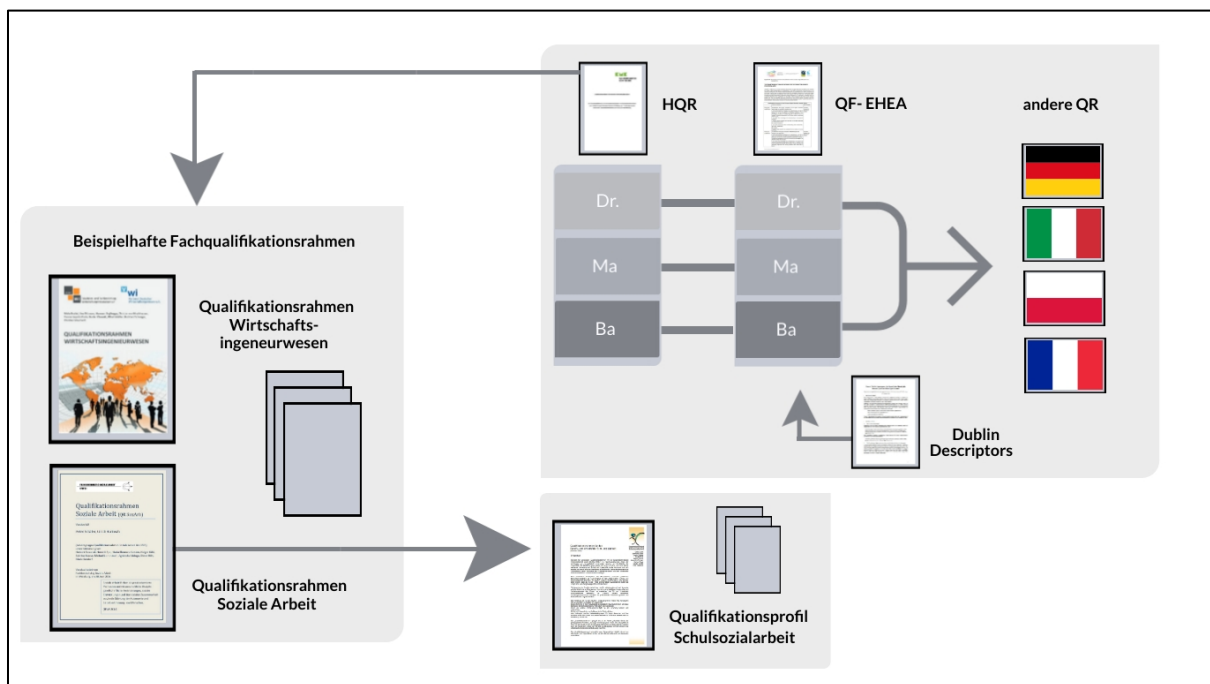


Abbildung 11: Nationale und internationale Zuordnung hochschulischer OR und QP im Hochschulraum

Nach außen stellt der HQR die Kompatibilität des eigenen Bildungsbereichs mit anderen Bildungsbereichen her. Zugleich ermöglicht er den Abgleich von eigenen Qualifikationszielen und -ergebnissen mit den Anforderungen bzw. Erwartungen vorhandener Arbeitsfelder. Dabei unterstreichen Logik und Sprache der QR die Fragerichtung: Was kann eine Person, die ein bestimmtes Qualifikationsprofil aufweist? Damit tritt die Herkunft/der Ursprung der Befähigung in den Hintergrund (wo, bei wem, wie lange und was hat die Person gelernt?) An

⁵ vgl. Crosier et al. (2018), S. 120-125.

die Stelle der Auflistung von Lerninhalten (content) sollen Lernergebnisse (learning outcomes) treten. Wird von den verschiedenen QR eine vergleichbare Sprache verwendet, sollte der Vergleich von Qualifikationen (und damit die Mobilität der qualifizierten Person) sehr erleichtert werden.

Nach innen wirkt der QR strukturierend. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die Formulierung von Lernergebnissen und damit auf die Begründung von Lerninhalten, Lehr-/Lernprozessen und Prüfungsformen. Lehrende werden angeregt, ihre Lehre zu reflektieren. Grob gesagt wird die Frage: Habe ich alles gesagt? ersetzt durch die Frage: Können die Lernenden nun, was sie können sollen? Da der Qualifikationsrahmen hierfür die allgemeine Antwort liefert, müssen seine eher grobkörnigen Deskriptoren⁶ in konkreteren Beschreibungen operationalisiert werden. Schließlich kann auf Modulebene benannt werden, welcher Beitrag zum gesamten Kompetenzerwerb über das Studium hinweg dort angestrebt bzw. ermöglicht wird. Die dazu passende Prüfungsform eröffnet die Gelegenheit zur Überprüfung des individuellen Erfolges.

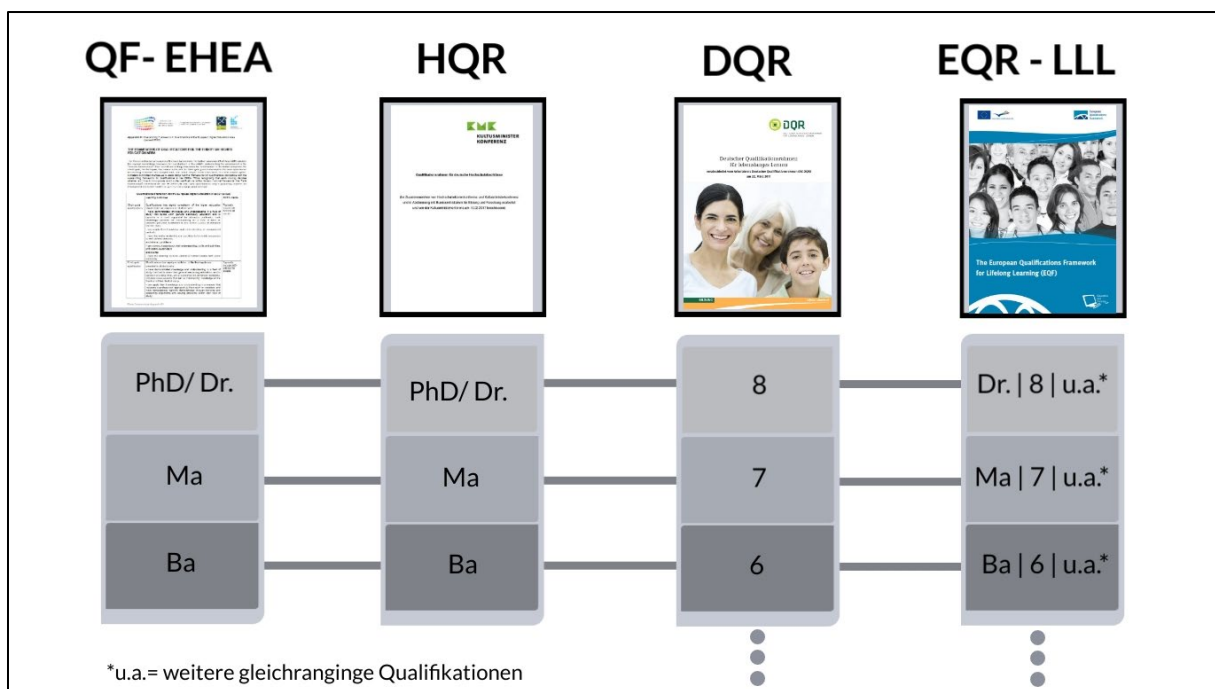


Abbildung 12: Nationale und internationale Zuordnung des HQR im Feld von Lebensbegleitendem Lernen

⁶ Deskriptoren können als sehr grobe Performanzbeschreibungen verstanden werden. Sie dienen zugleich als Orientierung für die Zuordnung auf den verschiedenen Level.

Der HQR nimmt im System der QR eine spezifische Position ein. Er ist eine nationale Bearbeitung des europäischen Hochschulrahmens (QF-EHEA) und die Rahmensetzung für fachspezifische, sektorale QR im deutschen Hochschulwesen (z.B. QR SArb). Letztere können wiederum als Rahmen Qualifikationsprofile in Teilgebieten sein (QR SchulSArb) und /oder auf Studiengangebene angewandt werden. Untereinander angewandt ermöglichen diese QR den Vergleich und den Austausch (Anerkennung) von hochschulischen (Teil)Qualifikationen durch ihre fachliche Bestimmung und durch die Zuordnung zu den Leveln Bachelor, Master, PhD/Doktorat.

Die hochschulischen QR bilden einen eigenen Bereich (Domäne) innerhalb des Gesamtsystems. Als übergreifender QR über alle Bildungsbereiche ist der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF-LLL) angelegt.⁷ Er will als Orientierungsinstrument für alle beschriebenen (und noch zu beschreibenden) Bildungswege in Europa dienen und differenziert daher nicht zwischen hochschulischer und beruflicher

Input- vs. Outcomeorientierung Shift from Teaching to Learning

Bildung. Als nationale Ausprägung dieses Ansatzes wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) etabliert. Innerhalb seines Entwicklungsprozesses wurde er allerdings sehr stark als Vergleichsinstrument der hochschulischen und der dualen beruflichen Bildungswege in Deutschland herangezogen. Da die berufliche Bildung bislang keine eigenen Qualifikationsrahmen ausformuliert hat, ist sie vorwiegend über dieses Instrument am Austausch und Vergleich beteiligt. Die berufsspezifischen Ausbildungsordnungen werden als Beschreibungen herangezogen und über ein Zuordnungsverfahren für ein Level des DQR identifiziert.⁸ Im Ergebnis wird deshalb nicht beschrieben, was die Berufsbildung spezifisch (und unterscheidbar zur Hochschulbildung) macht. Der Bedarf für eine hochschulische trennscharfe Selbstbeschreibung ergibt sich daraus unmittelbar.

⁷ Cedefop 2018

⁸ Zuständig ist der AK DQR (siehe: <https://www.dqr.de/content/2328.php>). Dies ist folgenreich hinsichtlich der gegenseitigen Qualitätskontrolle (Akkreditierung mit Beteiligung der Berufsseite; Ordnungen Inputorientiert im eigenen hermetischen System).

Der HQR unterstützt das Bemühen der Hochschulen, ihre Bildungsangebote in der spezifischen Charakteristik forschenden, wissenschaftlichen Lernens transparent zu machen. Austausch und Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen werden so ermöglicht. Um den Schritt von der Abstraktion des Kompetenzmodells als Potenzialbestimmung zur Konkretion der Beschreibung von Befähigungen zu erleichtern, wird eine prozesshafte Struktur vorgeschlagen. Sie will die Brücke schlagen zwischen der Vermutung einer Befähigung (Kompetenz) und der beobachtbaren Auswirkung als Fähigkeit in erfolgreichem Handeln (Performanz).

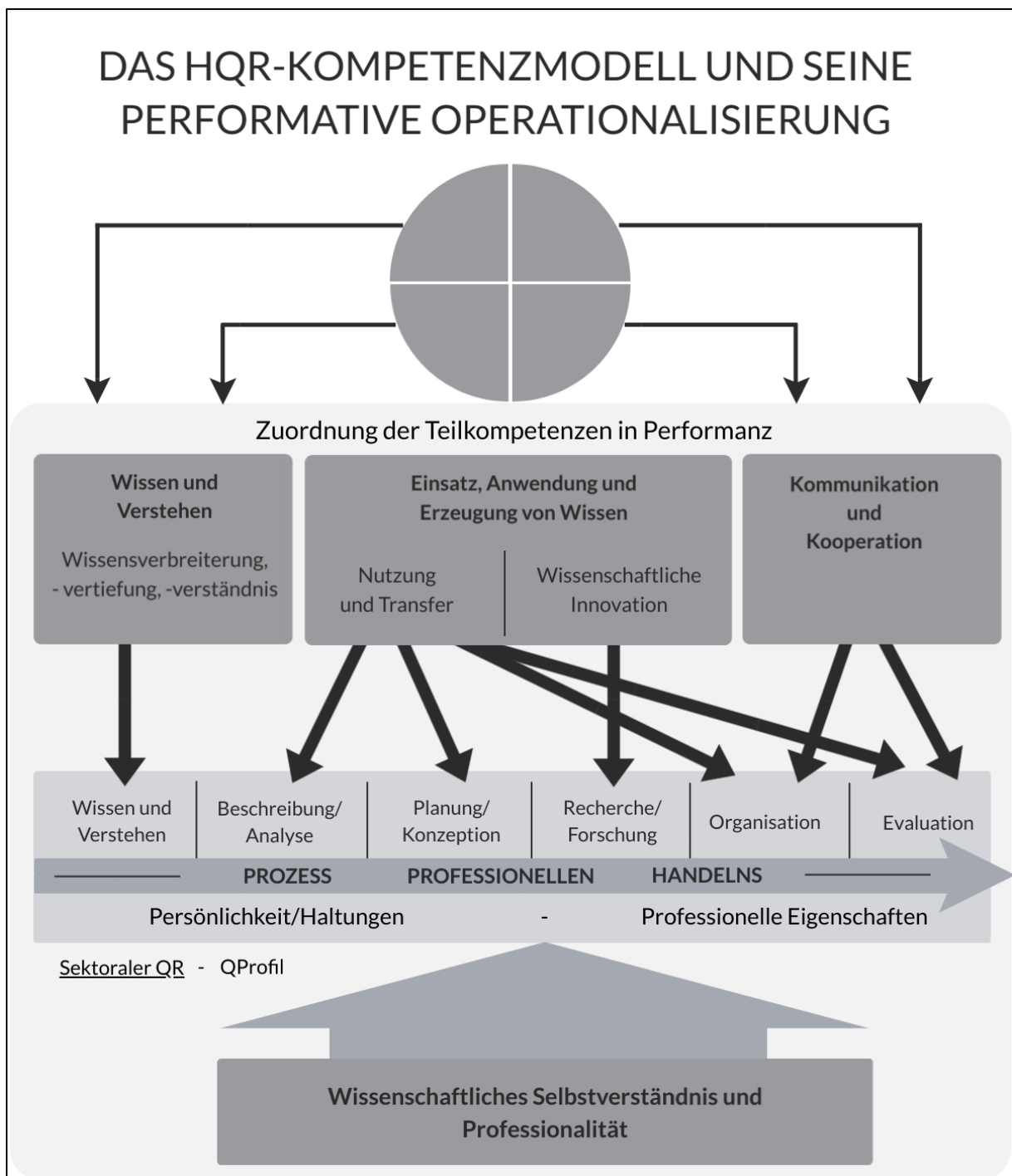


Abbildung 13: Kompetenzmodell

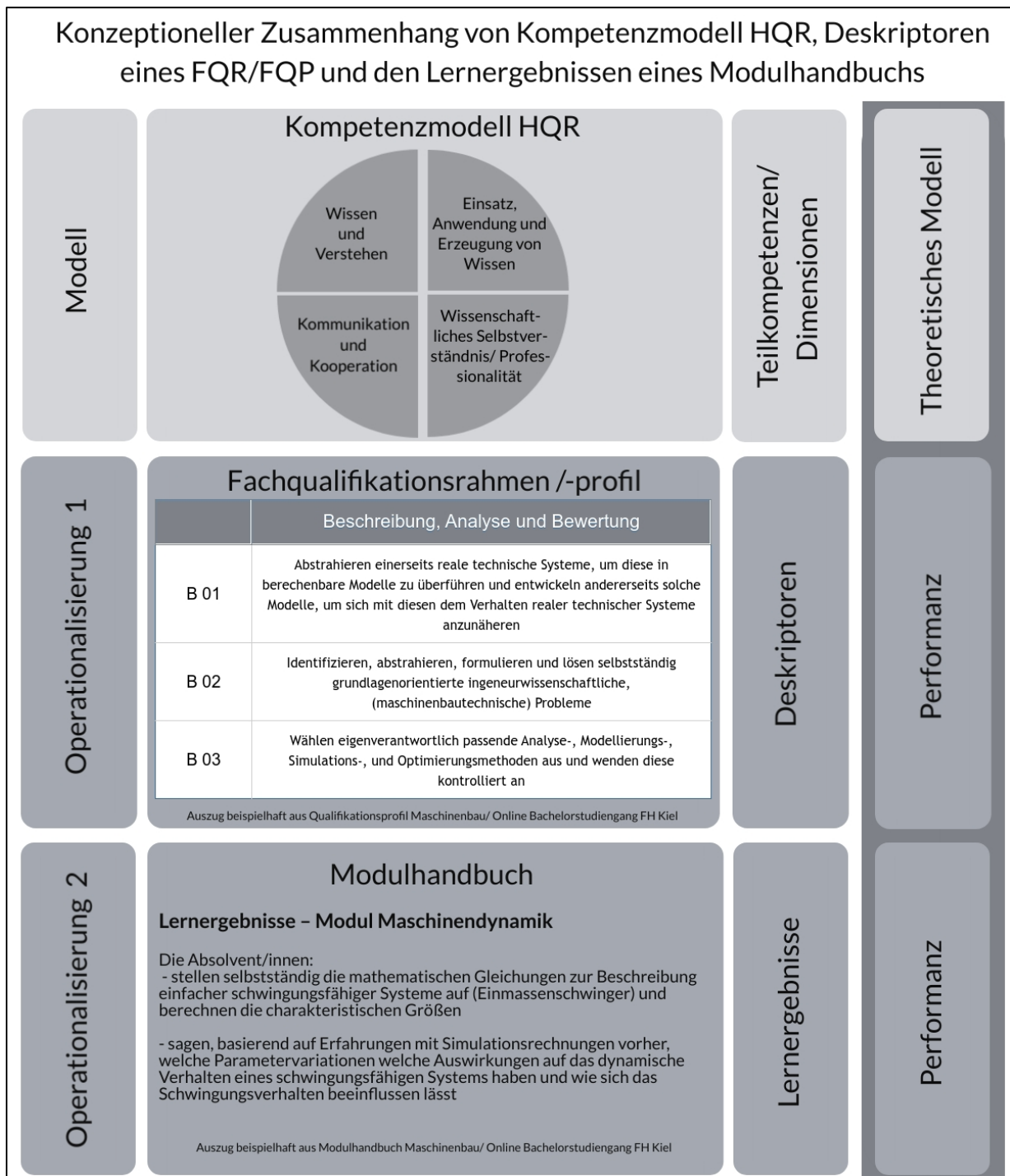


Abbildung 14: Konzeptioneller Zusammenhang von Kompetenzmodell HQR, Deskriptoren eines FQR/ FQP und den Lernergebnissen eines Modulhandbuchs

Hierfür werden die Kompetenzdimensionen auf Schritte planvollen Handelns angelegt und als sichtbare, beobachtbare Aspekte erfolgreichen Handelns beschrieben. Diese werden als Ergebnisse der hochschulischen Bildungsangebote verstanden.⁹ Im Hintergrund steht die

⁹ Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass die Lernergebnisse auch auf anderen Wegen erreicht werden können.

Annahme, dass professionelles Handeln damit beginnt, Problemstellungen auf der Basis von Fachwissen zu analysieren. Die konzeptionell und methodisch geleitete Bearbeitung kann auch wissenschaftliche forschende Tätigkeit einschließen. Sie wird mit Ergebnissicherung abgeschlossen und fließt in die eigenen Wissensbestände für neue Aufgabenbearbeitungen ein. Im Grunde ist damit auch ein Qualitätszirkel professionellen Arbeitens adaptiert.

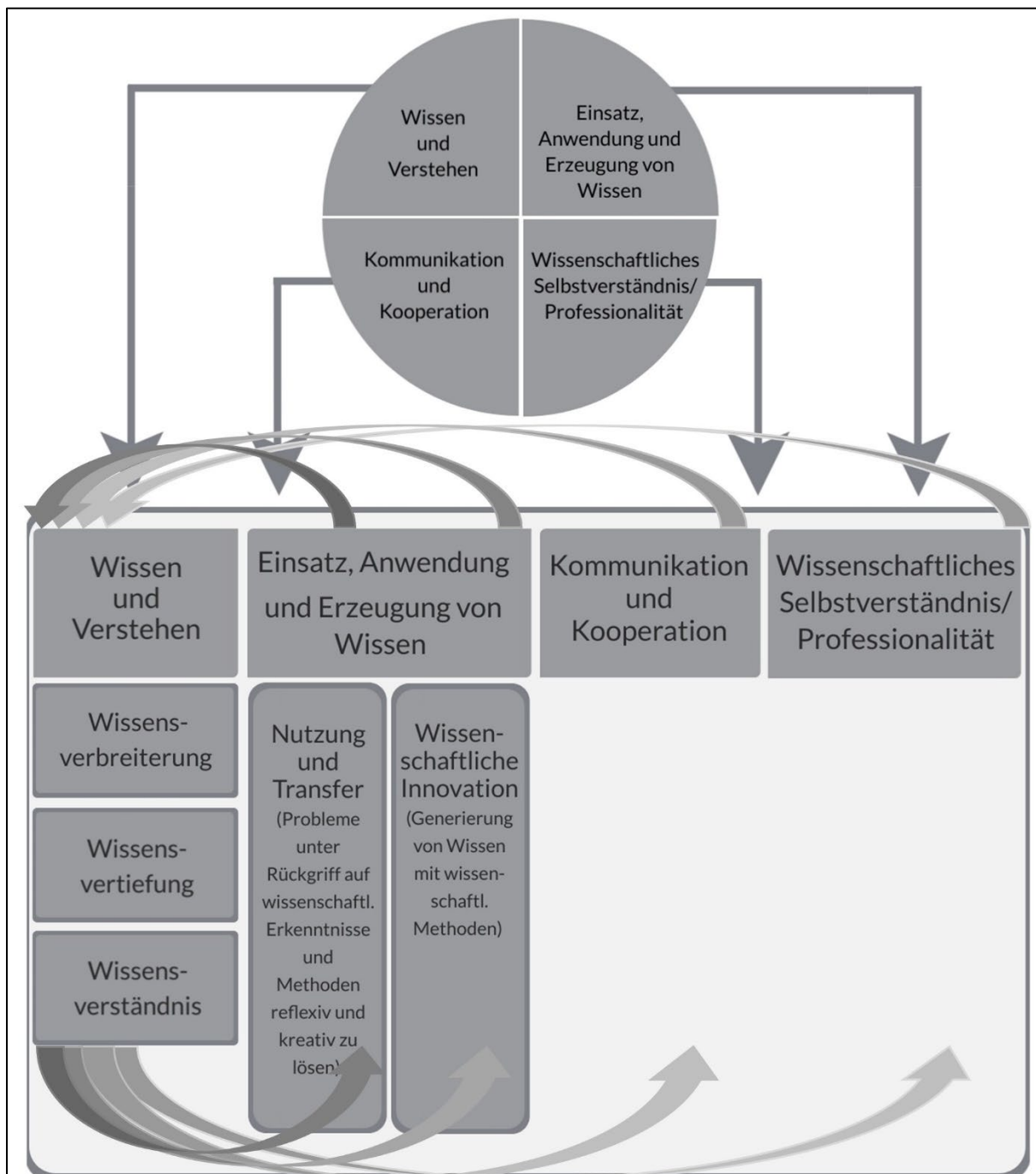


Abbildung 15: Prozesshaftigkeit des Kompetenzmodells. Die Dimensionen erzeugen eine Dynamik gegenseitiger Beeinflussung.

4. Transparenz der Bildungsangebote – Die Konstruktion von Studiengängen auf der Grundlage der Qualifikationsprofile

Ein Studiengang lässt sich als konkretisierter, beispielhafter Lern-/Lehrraum zur Realisierung der Qualifikationsversprechen, die im Qualifikationsrahmen gemacht werden, verstehen. Die Hochschule interpretiert und gestaltet die Deskriptoren des HQR in spezifischer Weise und beschreibt dies durch Lernergebnisse in ihren eigenen Dokumenten (z.B. Modulhandbuch). Selbstverständlich ist damit nicht erschöpfend ausgedrückt, was zur Bildung in der und durch die Hochschule bedacht werden muss. Im Sinne dieser Handreichung gilt, dass die Anwendung des QR dabei helfen soll, das jeweilige Verständnis des gemeinsamen hochschulischen Bildungsauftrages und der spezifischen Lehr- und Lernkultur der Hochschule zur Geltung zu bringen. So wird die charakteristische Verbindung von Forschung und Lehre überall zu bedenken sein, aber unterschiedliche Ausprägungen haben. Auch die Mitwirkung der Hochschule an gesellschaftlichen Prozessen wird ihre Spielarten finden müssen.

Die referentielle Anwendung des QR für die Qualifikationsbeschreibung von Studiengängen verhilft zur transparenten Darstellung des Studienangebots. Die Integration in das System kompatibler, austauschbarer Qualifikationen soll ermöglicht werden. Die hergestellte Transparenz kann auch die Nachweisführung innerhalb eines Akkreditierungsverfahrens unterstützen, indem die angestrebten Qualifikationsziele am HQR gemessen werden.

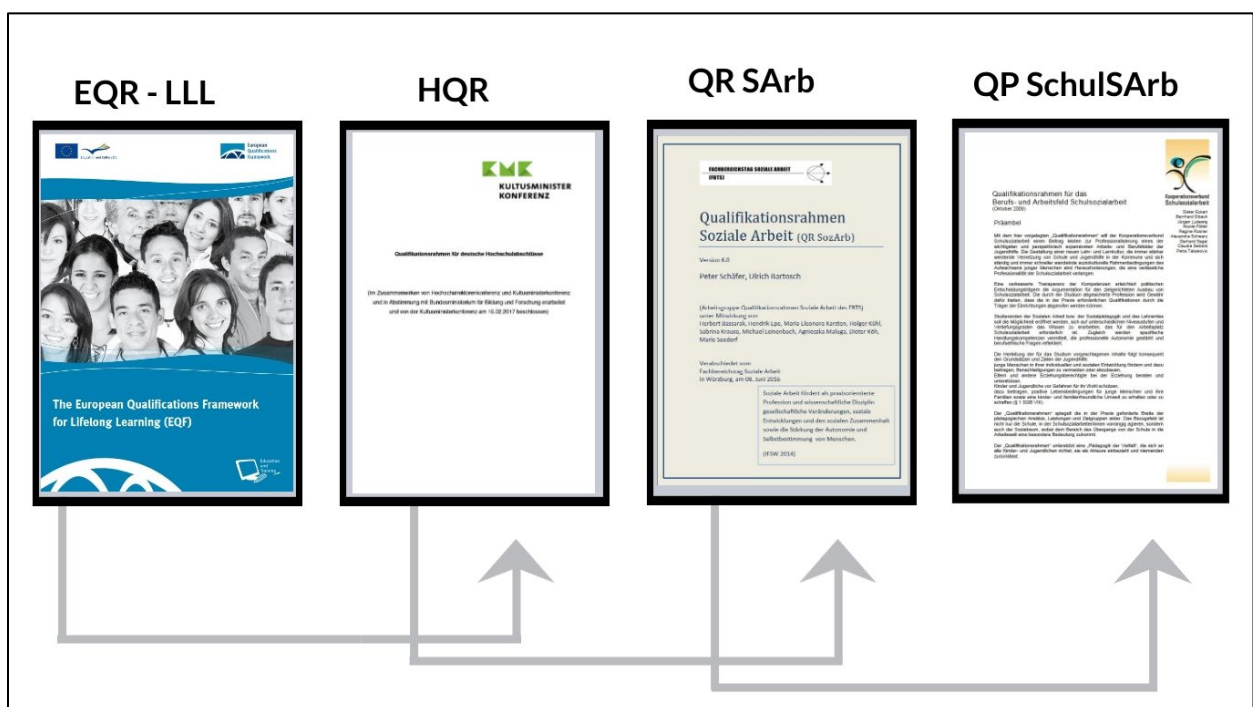


Abbildung 16: Rangfolge der Rahmenwerke hinsichtlich der Zunahme ihrer Spezialisierung

In der konkreten Umsetzung kann der HQR durch einen Fachqualifikationsrahmen im internen Diskurs einer Disziplin genauer bestimmt sein. Dabei werden die Dimensionen des HQR-Kompetenzmodells aus der Potenzial-Beschreibung in eine Performanz-Beschreibung überführt. Vorhandene Kerncurricula oder gegebene Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie ergänzende fachspezifische Hinweise sollten bzw. können einfließen. Ein Konsens der wissenschaftlichen Community über Kernbestandteile der Studiengänge oder Anforderungen geregelter Berufe (z.B. „staatliche Anerkennung“) sollten dabei berücksichtigt werden.

Auch diese Beschreibung bleibt notwendigerweise sehr allgemein, da sie das fachliche, professionelle Können einer gesamten disziplinären Absolventengruppe darstellen soll. Sie muss offenbleiben für die Vielfalt der Ausprägungen von Studiengängen an den unterschiedlichen Studienorten. Die Beschreibung muss erreichen, dass die Absolventinnen und Absolventen z.B. der Elektrotechnik in ihren Gemeinsamkeiten erkennbar werden und z.B. von der Gruppe der Informatiker und Informatikerinnen unterscheidbar sind. Dabei ist die Unterscheidung so zu formulieren, dass sie das unterschiedliche Können erfasst und nicht auf die verschiedenen Lehr-/Lerninhalte verweist. Jedenfalls muss es gelingen, hier z.B. für Elektrotechnik und Informatik, die hochschulische Herkunft der Qualifikation in Unterscheidung zu beruflichen Qualifikationen in deren Fachgebieten (Meisterbriefen, Aufstiegsfortbildungen, Zertifikaten) eindeutig sichtbar zu machen. Die ausgewählten grobkörnigen Lernergebnisse repräsentieren dann wiederum Bündel von genaueren Lernergebnissen auf Studiengang- und Modulebene. Sie haben auch die Funktion, die unterschiedlichen Level der hochschulischen Qualifikation zu differenzieren. Als Ankerbeispiele bestimmen sie die Unterschiede zwischen Bachelor, Master und PhD/Doktorat, indem sie die Zugehörigkeit der Qualifikation zu einem bestimmten Level anzeigen (Deskriptoren).

Folgende Fragen werden in die Gestaltung des Studiengangs eingebracht:

- Welche Voraussetzungen befähigen zum erfolgreichen Studium? (Orientierung an Deskriptoren von Zugangsqualifikationen, ggf. nachweisbaren beruflichen Erfahrungen u.a. mittels DQR, HQR)
- Welches Level soll erreicht werden? (Orientierung an Deskriptoren des HQR und des FQR)
- Welche fachlichen Befähigungen sollen erreicht werden? (Orientierung an den

Deskriptoren des FQR)

- Welche Themen werden durch die Befähigungen berücksichtigt? (Orientierung an Arbeitsfeldern, Teildisziplinen, Spezialisierungen)
- Welche Lehr-/Lernprozesse ermöglichen die verschiedenen Lernergebnisse? (Differenzierung der Lernorte Hochschule/Praxis/Ausland, Differenzierung der Lehr-/Lernmethoden)
- Wie werden die Lernergebnisse beobachtet/geprüft? (Differenzierung der Selbst-/Fremdbeobachtung und-prüfung)
- Wie wird der Lernprozess als Bildungsprozess in der Zeit entwickelt? (Ablaufplanung des Studiums)
- Welche Lehrpersonen sind zur spezifischen Begleitung von Abschnitten des Lernprozesses geeignet? (Hochschule, Berufliche Praxis, Zivilgesellschaft)
- Welche Abschnitte/Module des Studiengangs können ggf. durch eine nachweisliche Vorerfahrung ersetzt werden? (Anerkennung oder Anrechnung)

Es bietet sich an, für den Studiengang ein Qualifikationsprofil (QP) zu schreiben, das die gemeinsame Zielperspektive der Hochschule und der beteiligten Lehrenden ausdrückt. Es kann als Konkretisierung eines vorhandenen Leitbildes für Lehre und Lernen angelegt sein. Im QP wird das spezifische Qualifikationsversprechen dieses Studiengangs offengelegt und durch Zuordnung in die einzelnen Module transparent gemacht. Mit der Zuordnung werden weitere Fragen bearbeitet:

- Welche Elemente des QP werden in diesem Modul konkretisiert? Welche Lehr-/Lernformen dienen diesem Ziel?
- An welcher zeitlichen und inhaltlichen Stelle des Studiums ist diese Lerngelegenheit angebracht?
- Was macht den hochschulischen Charakter dieses Moduls aus? Wie lassen sich die Lernergebnisse beobachten/überprüfen?
- Welche Vorerfahrungen können gleichwertige Lernergebnisse ermöglicht haben?

Mit der differenzierten Gesamtdarstellung des Studiengangs wird eine transparente Einsichtnahme in dessen innere Logik ermöglicht. Dennoch bleiben Qualifikationsbeschreibungen Annäherungen, die auf der Basis einer abgestimmten Plausibilitätsprüfung ausgedrückt werden. Die Abstimmung muss zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren erfolgen. Sie können und dürfen nicht im Sinne von technischen oder von psychometrischen Größen gelesen werden. Wie eine Landkarte erst in Verbindung mit der Konstitution des Wanderers, seiner Ausrüstung, seinen Entscheidungen, der Wetterlage, der Jahreszeit und unvorhersehbaren Ereignissen die Bestimmung der

konkreten Wanderung leichter macht, gibt die transparente Darstellung des Studiengangs vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung für alle Beteiligten, bietet aber keine technische Anleitung.

Aus der Zuordnung des QP zu den einzelnen Modulen ergibt sich eine zeitliche Verteilung der erreichten Lernergebnisse über den Studienverlauf hinweg und daraus abgeleitet eine Darstellung der schrittweisen Akkumulation des QP. Das vollständige QP wird als Zielmatrix eingesetzt.

Auszug aus Bartosch, Kirchhof, Maluga & Maile-Pflughaupt (2015): Das (Lern)Ergebnis von Beginn an in Blick! Arbeitsheft LINA VO, S. 9-14

„Im LINA VO-Verbundprojekt orientieren wir uns an der Prozesslogik des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit, welcher vom Fachbereichstag Soziale Arbeit als erster Fachqualifikationsrahmen 2008 verabschiedet worden ist.“ Die Prozesslogik unseres Qualifikationsrahmens beschreibt die Qualifikationsanforderungen der Studierenden ausführlich auf den Ebenen von Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Forschung und Recherche, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation in Bezug auf die jeweiligen fachspezifischen Anforderungen der zu entwickelnden Studiengänge.

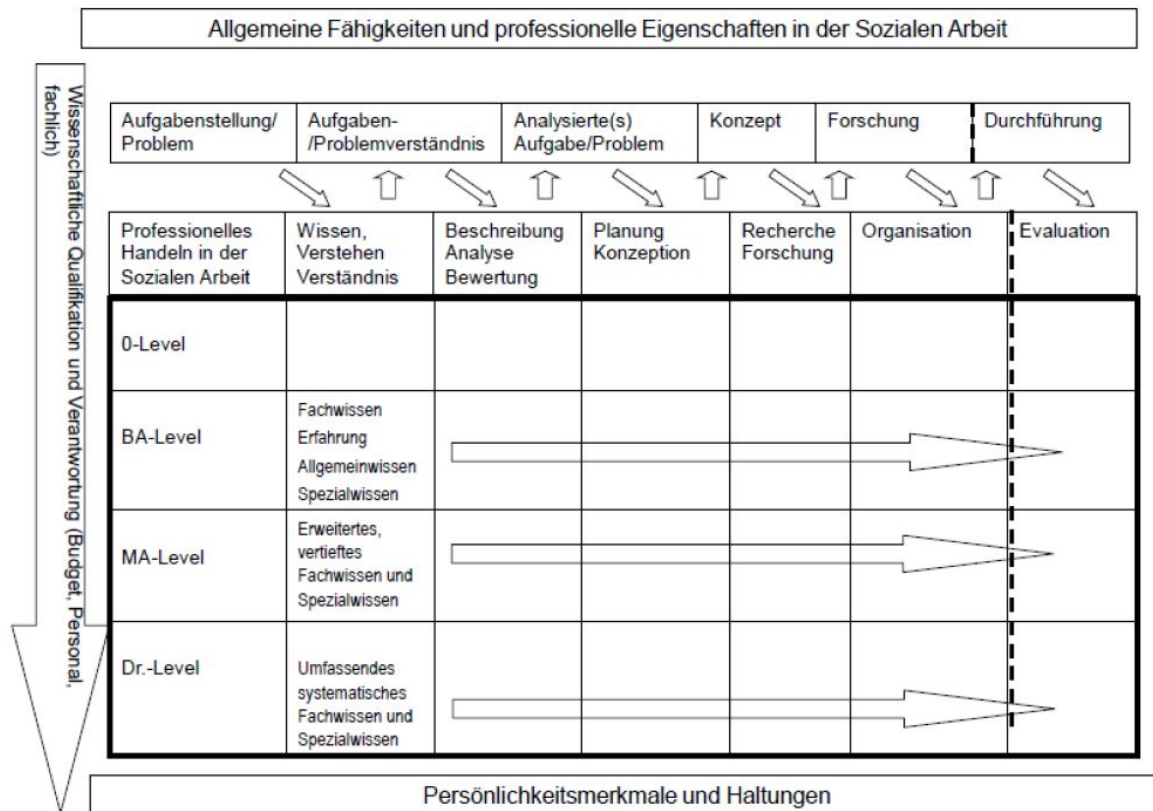


Abbildung 1: Struktur des QR Soziale Arbeit. Bartosch 2008, S. 6

Das QP lässt sich als eine Kompetenz-Matrix symbolisieren, in die seine Elemente eingetragen sind. Jedes Feld versammelt typische Qualifikationsbeschreibungen,

- die als eine Disposition zu aktiver Befähigung ausgedrückt sind (Kompetenzorientierung),
- beobachtbar und prüfbar sind in der situativen Bewältigung von Anforderungen (Performanz),
- das Niveau der Qualifikation in Lernergebnissen anzeigen (Deskriptor) und
- als Resultat der vorausliegenden Lernarbeit gelten können (Lernergebnis).

Qualifikationsprofil für einen Studiengang:

	A Wissen/ Verstehen	B Bewerten/ Analysieren	C Konzipieren	D Forschen/ Recherchieren	E Organisieren/ Durchführen/ Evaluieren
Level Bachelor	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis
	1	1 5	1 5	1 5	1
	2	2 6	2	2 6	2
	3	3	3	3 7	3
	4	4	4	4	4
Level Master	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis	Lernergebnis
	1 5	1 5	1	1 5	1 5
	2 6	2 6	2	2 6	2 6
	3	3 7	3	3	3 7
	4	4	4	4	4

Abbildung 2: Qualifikationsrahmen/-profile als handlungsorientierte Matrix

Diese einzelnen Elemente (Teilkompetenzen) sind Ziel- und Referenzpunkte für jedes Modul. Bei der Beschreibung der Lernergebnisse auf Modulebene wird auf das konzeptionelle Vokabular des Wissens und Könnens, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Haltungen und personalen Eigenschaften, von Kompetenzen und Qualifikationen, seien es Fach- oder Schlüsselqualifikationen oder -kompetenzen, zurückgegriffen. Deskriptoren werden durch einzelne feingliedrige Lernergebnisse innerhalb von Modulen operationalisiert. Die Lernergebnisse aus den Modulen verweisen auf die übergeordneten Lernergebnisse (Deskriptoren) des Qualifikationsprofils und stehen damit in einem Beziehungszusammenhang (siehe Abb. 5).

„Die Dublin Descriptors stellen dabei eine Vereinbarung darüber dar, was die akademischen Niveaus Bachelor, Master und Promotion über ganz Europa hinweg bedeuten sollen. Deskriptoren sind die weitest mögliche sprachliche Abstraktion von individuell konkreten Befähigungen oder Qualifikationselementen, die als Ergebnisse von konkreten Lernschritten mit konkreten Inhalten und Erfahrungen vorausgesetzt werden können.“^{vi} Die einzelnen Module werden eine spezifische Auswahl davon als ihre eigenen Zielpunkte bestimmen:

Curriculum mit Modulen:

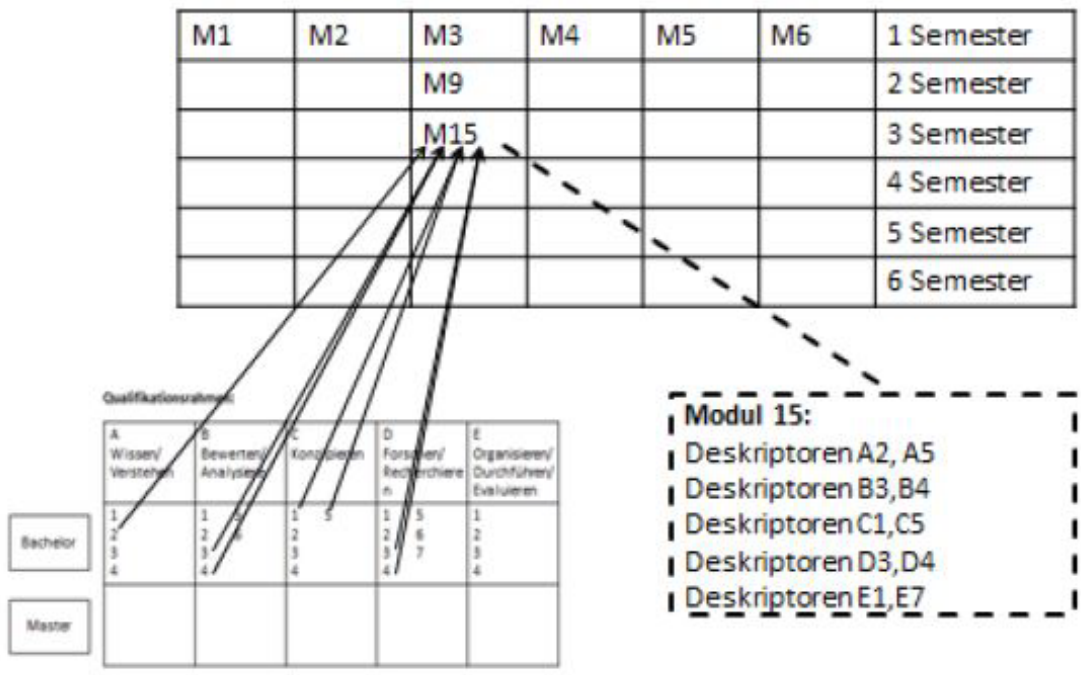


Abbildung 3: Module im Zusammenhang mit Deskriptoren

In der Summe werden so alle Deskriptoren des QP in der Gesamtheit der Module abgebildet. Sie werden dort differenzierter als die Lernergebnisse beschrieben, die im konkreten Modul dem Deskriptor entsprechen.

Qualifikationsprofil und Curriculum verknüpft mit Modulen und Lernergebnissen:

M1	M2	M3	M4	M5	M6	1 Semester
		M9				2 Semester
		M15				3 Semester
						4 Semester
						5 Semester
						6 Semester

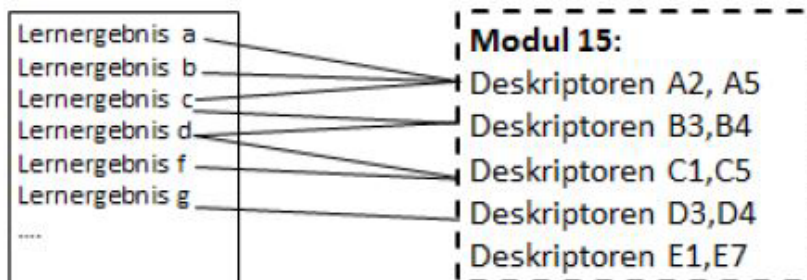


Abbildung 4: Lernergebnis, Modul, Deskriptor in Beziehung zueinander gesetzt

In den einzelnen Modulen erfahren die Deskriptoren also eine Differenzierung. Diese Feingliederung setzt sich praktisch bis in die einzelnen Lernschritte fort, was aber nicht theoretisch ausformuliert wird. Wir können nun die Module in die zeitliche Reihenfolge ihrer Bearbeitung im Verlauf des Studienganges stellen.

Wir machen das semesterweise und erhalten damit sechs aufeinanderfolgende Gitter (bei einem 5 CP Modul mit dann 6 Feldern):

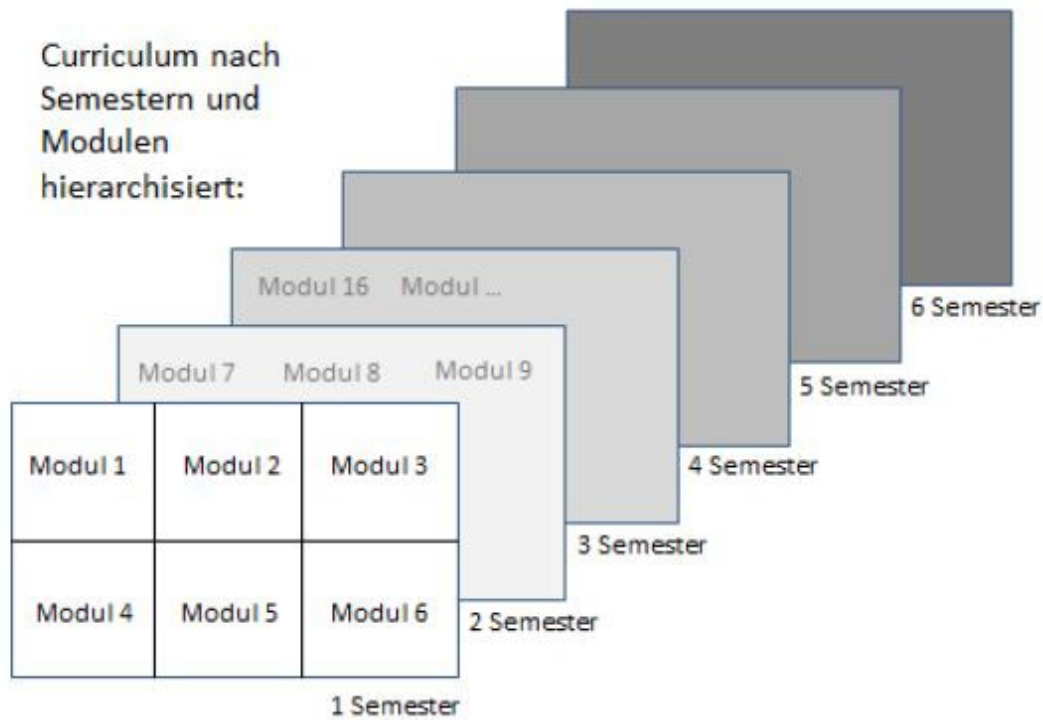


Abbildung 5: Module in Semesterstruktur

Jedes Semester kann dann als spezifischer Fortschritt in der Bildung des angestrebten QP ausgedrückt werden.

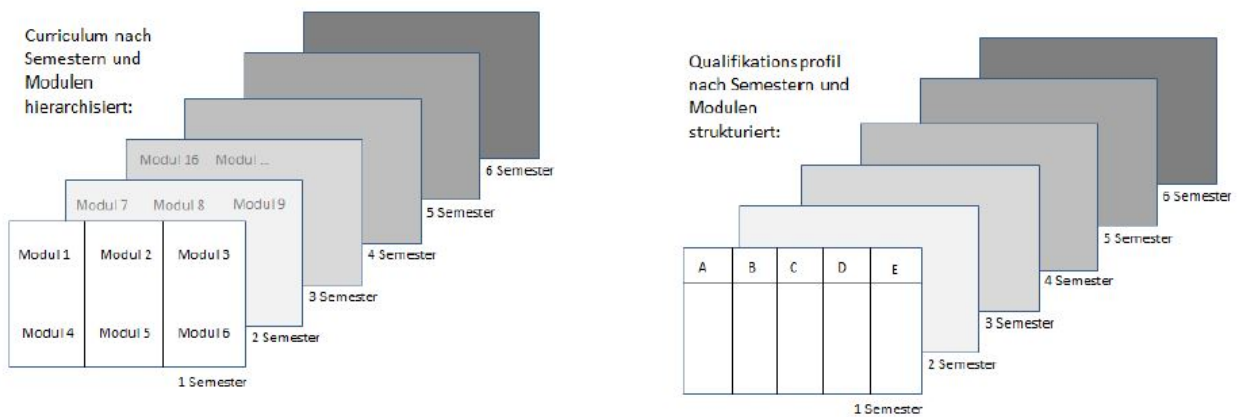


Abbildung 6: Semester als Fortschritt im QP

Es ist nun möglich, das QP des Studiengangs als Zielprofil in den einzelnen Semestern gleichsam mit der Schrittfolge seiner erfolgreichen Bildung zu vergleichen.

Schrittweise Erfüllung des Qualifikationsprofils mit zunehmenden Semestern:

A Wissen/ Verstehen	B Bewerten/ Analysiere	C Konzipieren	D Forschen/ Recherchiere n	E Organisieren/ Durchführen/ Evaluieren
LE 1 *	LE 1 LE 5 LE 2 * LE 6	LE 1 LE 5 LE 2	LE 1 LE 5 LE 2 * LE 6	LE 1 LE 5 LE 2 LE 6
LE 2	LE 3	LE 3 *	LE 3 * LE 7	LE 3 *
LE 3 *	LE 4 *	LE 4	LE 4	LE 4
LE 4				

Qualifikationsprofil im 1 Semester:

* = Über die Lernergebnisse von Modulen erfüllte Deskriptoren des Qualifikationsprofils

Schrittweise Erfüllung des Qualifikationsprofils mit zunehmenden Semestern:

A Wissen/ Verstehen	B Bewerten/ Analysiere	C Konzipieren	D Forschen/ Recherchiere n	E Organisieren/ Durchführen/ Evaluieren
LE 1 *	LE 1 * LE 5 LE 2 * LE 6	LE 1 LE 5 LE 2	LE 1 LE 5 LE 2 * LE 6	LE 1 LE 5 LE 2 LE 6
LE 2 *	LE 3 *	LE 3 *	LE 3 * LE 7	LE 3 *
LE 3 *	LE 4 *	LE 4 *	LE 4 *	LE 4 *
LE 4 *				

Qualifikationsprofil im 4 Semester:

* = Über die Lernergebnisse von Modulen erfüllte Deskriptoren des Qualifikationsprofils

Abbildung 7: Schrittweise Erfüllung des QP im Studienverlauf

Damit wird auch die relative Bedeutung der einzelnen Module für die Bildung des gesamten QP sichtbar. Wir sind also in der Lage, vor dem (individuellen) Beginn des Studiengangs die angestrebte Befähigung hinreichend detailliert zu beschreiben. Diese Beschreibung bezieht sich nicht auf die Inhalte der Module, sondern auf die Befähigung, die der Lerner/die Lernerin nach der erfolgreichen Bearbeitung des Moduls auf- und nachweist.

Das Ziel und damit das Ende des Studiengangs sind zu Beginn ersichtlich. Die schrittweise Bildung des QP wird größtmöglich transparent für alle Beteiligten. Diese Darstellung ist insbesondere für die Studiengangkonstruktion und die Frage der Anerkennung von bereits vorhandenen Befähigungen der Studieninteressierten bedeutsam. Wir vertiefen dies an dieser Stelle nicht und beschränken uns auf die Perspektive der Modulautoren/innen. Zunächst interessiert uns, wie genau das einzelne Modul in den Gesamtplan des Studiengangs eingepasst werden muss.“

5. Sicherheit für Austausch schaffen – Die Gestaltung von Anerkennung und Anrechnung

Wird der HQR zur strukturierten transparenten Gesamtdarstellung des Studiengangs in der beschriebenen Weise herangezogen, erleichtert das die Prozesse der Anerkennung und der Anrechnung. Entscheidungen können fairer, schneller und sicherer getroffen werden. Prämisse für Anerkennung und Anrechnung ist die verantwortliche Sicherung des Studienerfolgs. Beide Verfahren müssen realistisch abwägen, dass der erfolgreiche Abschluss des gewählten Studiums durch die Einbindung vorausgegangener Leistungen nicht gefährdet

werden darf. Anders gesagt: Werden externe Leistungen in einen Studienverlauf integriert und ersetzen dessen Module, dann muss garantiert sein, dass trotzdem die Lernergebnisse des QP des Studiengangs am Ende insgesamt erworben wurden. So wird es von der Hochschule auf Antrag bestätigt. Die Antragsteller ersparen sich eine Wiederholung von Lernprozessen, über deren Ergebnisse sie schon verfügen. Ihre gesamte Studienzeit sollte nicht länger als unbedingt nötig sein und im vorgesehenen Rahmen der Credit Points bleiben.

Im Fall der Anerkennung sind die vorgelegten Studienleistungen an einer anderen Hochschule erbracht worden. Der Abgleich findet also innerhalb des hochschulischen Systems von QR statt. Er folgt den Vorgaben der Lissabon-Konvention. Im internationalen Vergleich bildet hier der QF-EHEA die zentrale Referenz. Innerhalb des deutschen Hochschulwesens kommt der HQR zur Anwendung. Da die hochschulische Herkunft der vorgelegten Leistungsnachweise gegeben ist, bezieht sich die Anerkennung auf die Gleichwertigkeit der Leistungen. Die Lernergebnisse des Moduls und der damit verbundene Arbeitsaufwand sind die relevanten Vergleichsgrößen. Sie müssen auf die Deskriptoren des gleichen Levels deuten. So werden Leistungen aus dem Bachelor, Master und PhD/Doktorats-Level gegenseitig bestimmbar. Die Inhalte der verglichenen Module sind insofern zweitrangig. Da es aber fachliche Standards gibt, werden sie nicht beliebig sein. Es ist jedoch möglich, dass Spezialisierungen hier und dort für unterschiedliche Wege stehen, den gemeinsamen Standards zu entsprechen.

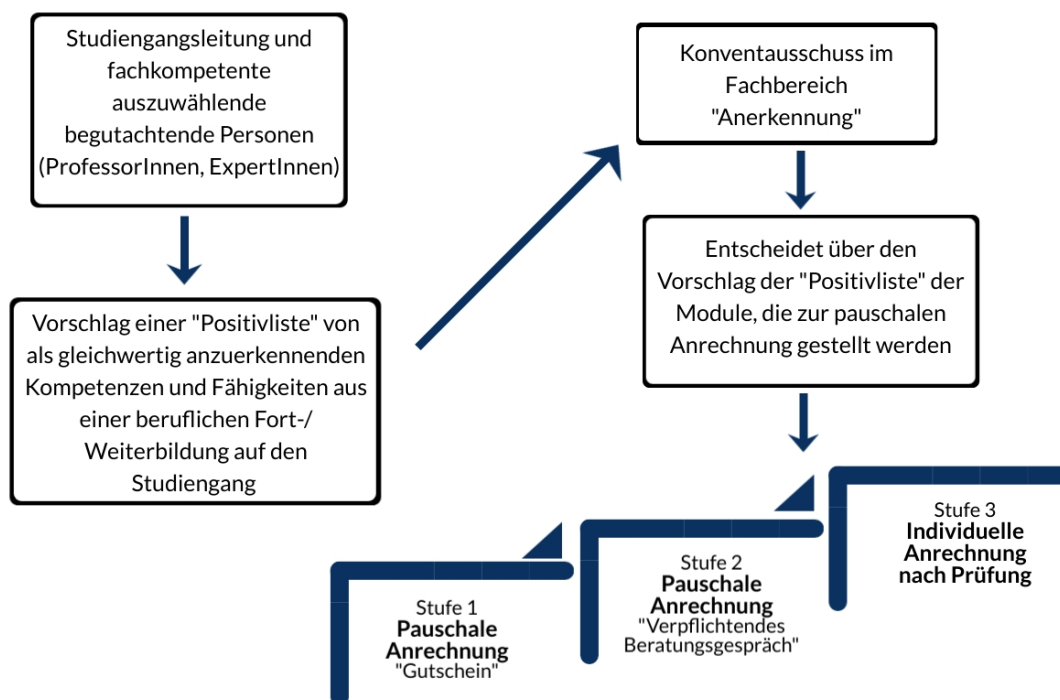


Abbildung 17: Vorschlag für ein dreistufiges Anrechnungsverfahren und Entscheidungsprozess

Im Fall der *Anrechnung* werden hochschulfremde Leistungen in das hochschulische System hineingenommen und dort dann als gleichwertig angerechnet. Dies bedeutet, dass am Ende des Studiums das hochschulische QP des Studiengangs als erfolgreich erreicht bestätigt wird. Extern erworbene Lernergebnisse werden durch die Hochschule als geeigneter Beitrag zu hochschulischer Qualifikation jenseits des hochschulischen Lernorts zertifiziert. Im Falle der institutionalisierten, pauschalen Anrechnung werden also z.B. zeitlich vorgelagerte betriebliche oder fachschulische Lernerfolge für hochschulische Bildungsprozesse herangezogen. Die Entscheidung der Hochschule, ob und wann dies akzeptiert wird, muss transparent, plausibel und ggf. auch gerichtsfest sein. Dafür bedarf es einer klaren Verortung der Lernergebnisse des Studiengangs, einer quantitativen Abschätzung ihrer Bedeutung im QP und einer qualitativen Bestimmung ihrer Bindung an Lernwege.

Auch bei der Anerkennung gilt als die Richtschnur der Entscheidung, ob der tatsächliche Studienerfolg gefährdet wird. Eine Anrechnung ist keine Gefälligkeit einem Bewerber/einer Bewerberin gegenüber. Sie verlangt eine gewissenhafte Prüfung, ob die vorgelegten Leistungsnachweise hochschulischen Ansprüchen genügen und ob sie als Voraussetzungen für das weitere Studium hinreichend sind. Die Hochschule hat deshalb qualitative und quantitative Risiken abzuschätzen. (Im Folgenden werden Ergebnisse des LINAVO Projekts aufgegriffen)¹⁰

Der potentielle Anteil von vorgelegten externen Leistungsnachweisen kann maximal 50 Prozent der Studienleistungen betragen.¹¹ Für pauschale Anrechnungsvereinbarungen müssen die fachlichen Voraussetzungen der externen Partner gegeben sein. Die qualitative Prüfung von externen Qualifikationen beim externen Partner muss durch die Hochschule gesichert werden. Damit wird ein laufender detaillierter Einblick in die Bildungsorganisation und Qualitätssicherung nötig. Enge organisatorische Abstimmungen sind unvermeidlich. Grundsätzlich erscheint es daher leichter und dem hochschulischen Selbstverständnis durchaus angemessen, zunächst die eigenen Vorgaben genau zu prüfen und zu definieren.

¹⁰ Die Projektergebnisse des Projektes „Offene Hochschulen in Schleswig-Holstein: Lernen im Netz, Aufstieg vor Ort“ finden sich im Netz. Das Projekt wurde unter Förderkennzeichen 16OH12030 bis 16OH12033 im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. https://linavo2.oncampus.de/loop/LINAVO_2._Phase.

¹¹ Kultusministerkonferenz (KMK) 2004.

Damit wird sichtbar gemacht, welche Lernergebnisse – aus der Sicht der Hochschule – grundsätzlich außerhalb der Hochschule erreicht werden können.

Auf Modulebene lassen sich zwei „Risiko-Bestimmungen“ vornehmen:

Ist dieses Modul mit seinen Lernergebnissen an den Lernort Hochschule gebunden, da die hier vorherrschenden Lehr-/Lernformen eine unbedingte Voraussetzung bilden? (hochschulische Bildung)

Werden ausschließlich mit den Lernergebnissen dieses Moduls Deskriptoren des QP erfüllt und besteht das Risiko, dass wichtige Bestandteile des QP durch das Abschlussdiplom bestätigt werden, obwohl sie nicht vorhanden sind? (vollständige Qualifikation)

Zu a): Qualitative Risikoabschätzung

Drei Möglichkeiten werden den Mitwirkenden und Verantwortlichen für ein Modul zur qualitativen Bestimmung der Lernergebnisse des Moduls vorgeschlagen:

- Kann dieses Lernergebnis sicher sowohl durch berufliche Erfahrung als auch durch schulische/unterrichtliche Lehre erworben werden?
- Kann dieses Lernergebnis möglicherweise entweder durch fachlich/berufliche Erfahrung und/oder durch schulische/unterrichtliche Lehre erworben werden?
- Kann dieses Lernergebnis sicher nur im Setting forschenden Lernens an der Hochschule erworben werden?

Die einzelnen Lernergebnisse werden mit Punkten bewertet. Für das Modul ergibt sich dann eine charakteristische Einschätzung seiner Bindung an die Hochschule als Lernort und der Begleitung durch Hochschullehrende als didaktische Bedingung. Sie kann durch eine Grafik bildlich gefasst werden. Sind alle Module dergestalt charakterisiert, kann das zuständige Gremium (z.B. Fakultätsrat) entscheiden, welche Module des Studiengangs gar nicht, fallweise oder grundsätzlich bei Vorlage von entsprechenden Leistungsnachweisen zur Anrechnung freigegeben sind.¹²

¹² Freilich ist damit nicht zwingend ausgeschlossen, dass es andere Lernorte geben mag, die diese Bedingungen auch erfüllen könnten. Sie müssten sich aber dann im Einzelfall als quasi-hochschulische Lernorte belegen.

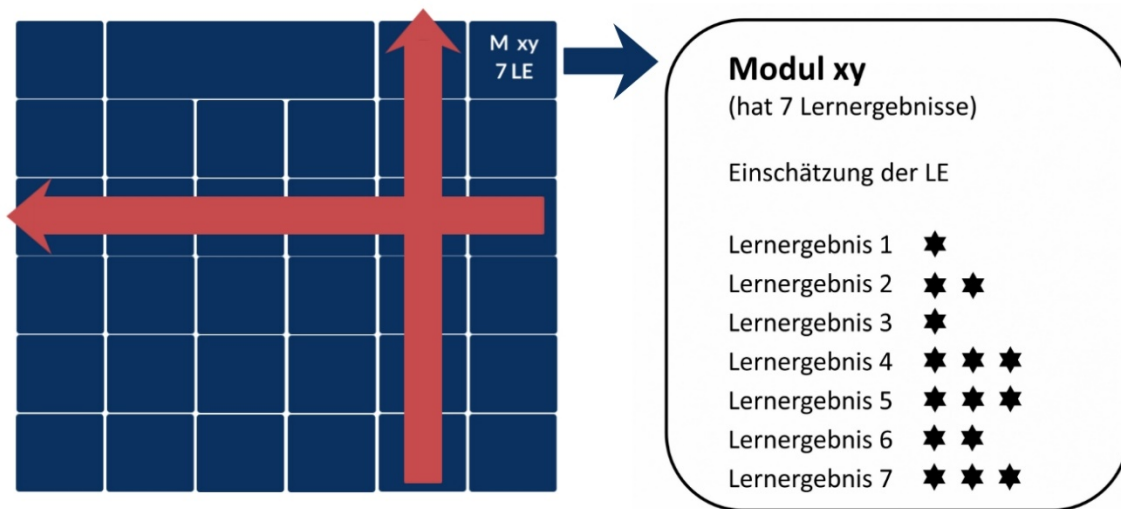


Abbildung 19: Qualitative Einschätzung des Moduls

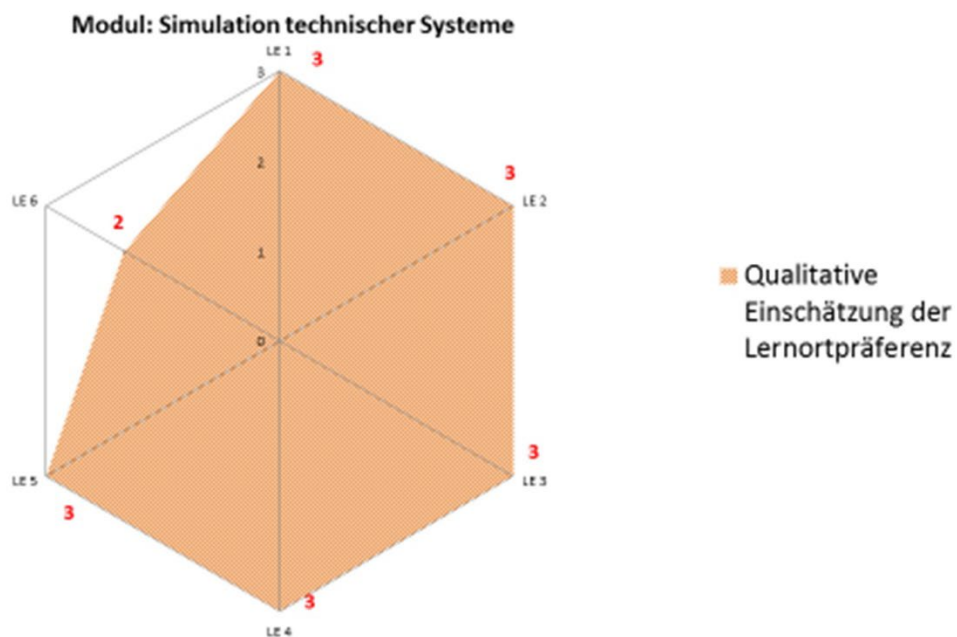


Abbildung 20: Beispielhafte grafische Darstellung der qualitativen Einschätzung

Zu b) Quantitative Einschätzung

Die Mitwirkenden und Verantwortlichen eines Moduls werden gebeten, die Lernergebnisse des Moduls den Deskriptoren des QP zuzuordnen. Damit entsteht eine Matrix, die aufzeigt,

von wievielen Lernergebnissen ein Deskriptor ‚angespielt‘ wird. Damit wird deutlich, welche Module an der Entwicklung welcher Deskriptoren des QP beteiligt sind und wie umfangreich ein Deskriptor unterfüttert ist. Es lässt sich dann leicht zeigen, welche Deskriptoren durch die Anrechnung eines Moduls keine weitere (oder nur geringe) Behandlung im Studienverlauf haben werden. Das zuständige Gremium kann wiederum entscheiden, ob dieses Risiko vermieden werden muss. Dann würde das entsprechende Modul nicht zur Anrechnung freigegeben oder z.B. durch eine Prüfung abgesichert.

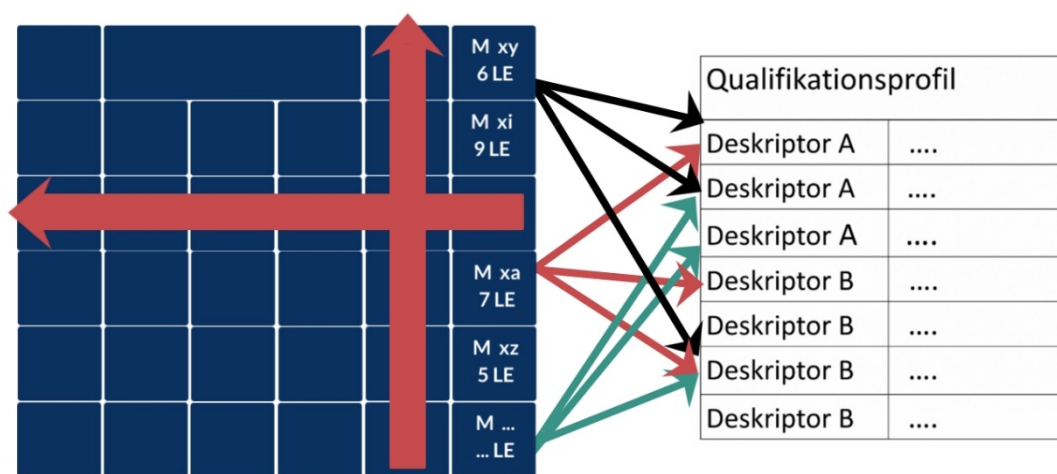


Abbildung 21: Quantitative Einschätzung des Moduls

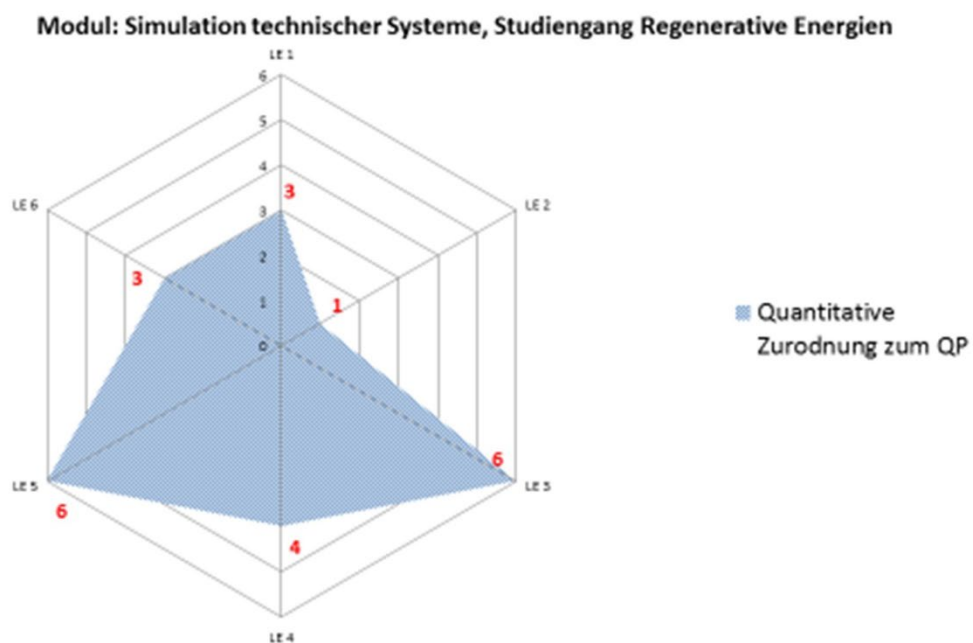


Abbildung 22: Beispielhafte grafische Darstellung der quantitativen Einschätzung des Moduls

Beide Einschätzungen bieten auch der Bewerberin/ dem Bewerber die Möglichkeit, den eigenen Antrag einzuschätzen. Im Idealfall erhalten sie Gelegenheit, ihre Fähigkeiten in angebotenen Selbsttestaufgaben zu überprüfen.

Um den Vergleich und Entscheidungsfindung zu erleichtern, können Anleitungen und Formulare zu einer passenden Beschreibung der vorgelegten Leistungen gegenüber dem angestrebten Studiengang eingesetzt werden. Die transparente Gesamtdarstellung des Studiengangs bietet hierfür eine sehr gute Grundlage.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2019.

Bartosch, Ulrich (2018): Die Bildung der Hochschule: Anerkennung im Horizont von 20 Jahren Lisbon Recognition. In: Beer, Udo; Metzger, Christiane; Rieck, André (2018): *Lehre und Lehrentwicklung an Fachhochschulen*. Festschrift für Prof. Dr. med. Wolfgang Huhn. 1. Auflage. Online verfügbar unter https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830987826.

Bartosch, Ulrich; Krichhof, Steffen; Maluga, Agnieszka; Maile-Pflughaupt, Anita (2015): *Das (Lern)Ergebnis von Beginn an in Blick! Arbeitsheft LINAVO. Studiengangkonstruktion, Didaktik und Anrechnung im Zusammenhang denken und erstellen*. Online verfügbar unter https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/linavo/LINAVO_Arbeitsheft_10_12_2015.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2019.

Bartosch, Ulrich (2010): Fachliche Qualifikationsrahmen. Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe Verlag, S. 1-44.

Bartosch, Ulrich; Kratzer, Klaus Peter; Groß, Leo; Hampe, Manfred; Dernbach, Beatrice; Obieglo, Georg et al. (2013): Offener Brief. Zehn Bologna-Experten mahnen zur Kurskorrektur. In: *duz-Magazin. Deutsche Universitätszeitung*, 22.11.2013 (12/13). Online verfügbar unter <https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur>, zuletzt geprüft am 26.03.2019.

Bartosch, Ulrich; Maile, Anita; Speth, Christine (2008): *Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit*. Version 4.2. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Archiv/2009.12.01.-03._-_Qualifikationsprofil_Schulsozialarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2019.

Bologna Working Group (2005): *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation). Online verfügbar unter http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2019.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2019.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2018): *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries*. Online verfügbar unter https://www.cedefop.europa.eu/files/5566_en.pdf, zuletzt geprüft am 03.04.2019

Crosier, David; Donkova, Ralitsa; Horvath, Anna; Kocanova, Daniela; Kremova, Anita; Parveva, Teodora;

Riiheläinen, Jari (2018): *The European higher education area in 2018*. Bologna Process implementation report. Hg. v. Gisèle de Lel. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission Education and Culture (2008): *The European qualifications framework for lifelong learning (EFQ)*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg. Online verfügbar unter http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2019.

HRK und KMK (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, zuletzt geprüft am 28.03.2019.

HRK und KMK (2017): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2019.

Jaspers, Karl (1947): *Vom neuen Geist der Universitäten*. 15 August 1945. Rede bei der Feier der Eröffnung des medizinischen Kurses an der Universität Heidelberg. In: Ders.: die Antwort an Sigrid Undset, mit Beiträgen über die Wissenschaft im Hitlerstaat und den neuen Geist der Universitäten. Konstanz, S. 18-28.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2019.

Mittelstraß, Jürgen (1982): *Wissenschaft als Lebensform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Weinert, Franz E. (1999): *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. DeSeCo. Online verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>, zuletzt geprüft am 28.03.2019.

Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim und Basel: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–32.