

Benedikt SCHREIBER & Edith WITTENBRINK¹ (Mainz)

Das „hidden curriculum“ der Methodenkompetenzen

Zusammenfassung

Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens sind sowohl für den erfolgreichen Studienabschluss als auch für viele Berufe mit breitem Tätigkeitsspektrum und damit vor allem für geisteswissenschaftliche Absolventen und Absolventinnen besonders relevant. Daher ist es problematisch, wenn sie auf die Einhaltung von Konventionen reduziert und nur zu Studienbeginn explizit gefördert werden. Ausgehend von den Zielen, Maßnahmen und einer ersten Evaluation eines Modellprojekts zeigen wir auf, wie Curricula durch Kompetenzmodelle weiterentwickelt werden können, welche Herausforderungen sich dabei stellen und wie diese theoretisch erfasst und praktisch bearbeitet werden können.

Schlüsselwörter

Methodenkompetenzen, Geisteswissenschaften, Curriculumsentwicklung, Kompetenzorientierung, Kompetenzmodelle

¹ E-Mail: ewitte@uni-mainz.de



The “hidden curriculum” of methodological competencies

Abstract

Methodological competencies are not only crucial for the successful completion of studies, but also play an important role for many occupations that are typical for humanities graduates. Therefore, it is problematic if training in this area is limited to a mere introduction to scientific working methods and conventions at the curricular level. Drawing on a model project’s goals, interventions and initial evaluation results, this paper shows how curriculum development through competency models can be undertaken, which challenges are encountered thereby, and how these challenges can be managed in both a theoretical and a practical manner.

Keywords

methodological skills, humanities, curriculum development, competence orientation, competency models

1 Methodenkompetenzen als hidden curriculum

Ein Hochschulabschluss soll sowohl zur Aufnahme einer wissenschaftlichen Tätigkeit befähigen als auch in allgemeiner Hinsicht berufsqualifizierend sein (KMK, 2017). Ein Großteil der Hochschulabsolvent*innen nimmt eine Tätigkeit in einem nicht-wissenschaftlichen Berufsfeld auf und viele wissensverarbeitende Berufe setzen einen Hochschulabschluss voraus. Je weniger ein Studiengang in inhaltlicher Hinsicht für einen bestimmten Beruf qualifiziert, desto relevanter werden die im Rahmen des Studiums erworbenen *fachübergreifenden* Kompetenzen. So sind insbesondere die Erwartungen, die Arbeitgeber*innen außerhalb der Wissenschaft an Absolvent*innen der *Geisteswissenschaften*² haben, häufig nicht nur diffus,

² Vgl. die Fächersystematik des Statistischen Bundesamts (2020).

sondern weitgehend unabhängig von den konkreten Inhalten und Forschungsmethoden des studierten Faches (KONEGEN-GRENIER, 2019, S. 15). Im Hinblick auf einen erfolgreichen Übergang vom Studium in den Beruf erscheint hingegen „ein breites Spektrum an weiteren Kompetenzen und Fähigkeiten“ (KRÄUTER, OBERLANDER & WIEßNER, 2009, S. 121) zentral. Eine besondere Bedeutung kommt dabei fächerübergreifenden, gemeinhin als „Methodenkompetenzen“ bezeichneten „Fähigkeiten der Auswahl und Entwicklung adäquater Problemlösungsstrategien“ zu (BRIEDIS et al., 2008, S. 63).

Sofern diese Kompetenzen im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums an einer (Fach-)Hochschule erworben werden, können sie als *Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens*³ (MK) bezeichnet werden. Diese lassen sich ausdifferenzieren als eine Kombination aus *Konventionenkompetenz* (grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens), *Rhetorischer Kompetenz* sowie Fähigkeiten in den Bereichen *Informations- und Wissensmanagement*⁴, *Prozessmanagement* und *Wissenstransformation* (siehe unten Abb. 1). Damit integrieren sie auch Selbst-, Fach- und Sozialkompetenzen (AK DQR, 2011). Diese MK werden in der Regel im Kontext eines Hochschulstudiums erworben und sind gleichzeitig erforderlich, um ein solches erfolgreich abschließen zu können. Sie umfassen Aspekte, die zentrale Anforderungen in verschiedensten Berufsfeldern darstellen (BAETHGE, 2001). Da bereits im Hochschulrahmengesetz der Ausbildungsauftrag der Hochschulen festgehalten ist und seit der Bologna-Reform die sogenannte Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ein bildungspolitisches Leitziel darstellt (SCHUBARTH, 2015), sind in Studiengängen Gelegenheiten für den Erwerb von MK sicherzustellen. Dies

³ Im Folgenden wird für *Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens* die Abkürzung MK verwendet.

⁴ Es kann eingewandt werden, dass grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Rhetorische Kompetenz und Informations- und Wissensmanagement erst zur Aufnahme eines Studiums befähigen und daher in den Verantwortungsbereich der Sekundärbildung fallen (vgl. u. a. LADENTHIN, 2018). Doch müssen ungeachtet dessen Hochschulen auf den faktischen Vorkenntnisstand ihrer Studierenden eingehen.

kann nicht nur durch sogenannte Einführungen in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens geschehen, sondern auch höherstufige MK müssen explizit thematisiert werden. Wo dies nicht geschieht, bleiben diese wichtigen Anforderungen intransparent und implizit.

Implizite Kompetenzanforderungen lassen sich mit dem Begriff des *hidden curriculums* beschreiben: „The hidden curriculum in university can be described as the whole of informal and implicit demands of study and study achievements that are to be met for someone to complete units of study“ (BERGENHENEGOUWEN, 1987, S. 563). Nach diesem Verständnis können auch Anforderungen wie abstraktes Denken, wissenschaftliche Sprache und logisches Argumentieren zum universitären hidden curriculum gehören. Dies birgt folgende Probleme:

- Bei einer impliziten Lehre von MK kann keine kontinuierliche und didaktisch fundierte Kompetenzförderung gewährleistet werden. Die Möglichkeit, diese Kompetenzen zu adressieren, hängt vom Veranstaltungsformat und auf individueller Ebene von der bzw. dem jeweils Lehrenden ab (FLECHSIG, 1975).
- Studierende erhalten weder die Möglichkeit, erworbene Kompetenzen präzise zu beschreiben, noch eigene Defizite im Bereich dieser Kompetenzen zu erkennen: „the students are placed in a position of uncertainty and dependence with respect to the teachers“ (BERGENHENEGOUWEN, 1987, S. 563).
- Der Status von MK als implizite Bewertungskriterien führt zu einer systematischen Benachteiligung von Studierenden in Abhängigkeit von deren sozialer Herkunft (BAUMERT, WATERMANN & SCHÜMER, 2003) und Migrationshintergrund (JUNGBAUER-GANS & GOTTBURGEN, 2021).
- Gelingensbedingungen für die Förderung von MK sind nicht identifizierbar und Qualitätskontrolle von Lehre in diesem Bereich ist kaum möglich.

Wie gelangt man aber vom hidden curriculum zur curricularen Integration von MK? Dieser Frage soll am Beispiel eines Modellprojekts⁵ nachgegangen werden, welches mehrere Aspekte einer kompetenzorientierten Gestaltung von Studiengängen adressiert (vgl. SCHAPER, SCHLÖMER & PAECHTER, 2012), indem unterschiedliche Maßnahmen zur Integration einer durchgängigen Förderung von MK in die Fachlehre einer geisteswissenschaftlichen Fakultät entwickelt, umgesetzt und evaluiert wurden. Damit adressiert das Projekt disziplin- und studiengangübergreifende Herausforderungen im Bereich der Förderung methodischer Kompetenzen, indem es eine über didaktisch-methodische Prinzipien hinausgehende (vgl. WELBERS & GAUS, 2005), durch Kompetenzmodelle angeleitete konzeptionelle Weiterentwicklung von Curricula beabsichtigt (WILDT, 2013, S. 41). Im Folgenden werden die Ziele und Maßnahmen (2), Evaluationsmethoden (3) und Ergebnisse des Modellprojekts (4) präsentiert und deren Übertragbarkeit auf andere Kontexte diskutiert (5).

2 Der Ansatz curricularer Integration

2.1 Projektziele

Das Modellprojekt verfolgt das Ziel der curricularen Integration der Förderung von MK in die Fachlehre. Die Implementierung betrifft als Querschnitts- und Längsschnittaufgabe alle Teildisziplinen und erstreckt sich über den gesamten Studienverlauf. Dabei werden mehrere Teilziele angestrebt:

Die **Wahrnehmung der Relevanz von MK** bei Lehrenden wie Studierenden soll erhöht werden.

⁵ Zentrale Elemente konnten durch eine finanzielle Förderung des Gutenberg Lehrkolleg der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz realisiert werden.

Die einzelnen MK sollen transparent und nachvollziehbar in den Studienverlaufsplänen verortet werden; ein **kumulativer und vertiefender Erwerb dieser Kompetenzen** soll ermöglicht werden.

MK sollen als Lernziele bei der **Planung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen** (constructive alignment) und langfristig bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Maßnahmen

1. Ein *Leitfaden zu Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens* identifiziert die relevanten Kompetenzen und verortet diese in den Curricula. Dieser wurde induktiv-partizipativ entwickelt, indem auf der Grundlage einer Befragung der Lehrenden der Fakultät nach den MK, auf die ihre Lehre explizit oder implizit bereits abzielt, diese Angaben systematisiert wurden. Diese Liste wurde mit weiteren Kompetenzmodellen und -schemata⁶ abgeglichen und geringfügig ergänzt. Dabei diente als Anhaltspunkt der bereits etablierte fakultätsinterne Kriterienkatalog für schriftliche Studienleistungen. Die so entstandene *Kompetenzliste* beschreibt 37 in fünf Bereiche unterteilte methodische Fähigkeiten, die Absolvent*innen vorweisen können sollten (siehe Abb. 1). Ein ergänzendes *Modell zur curricularen Verortung* ordnet innerhalb der Studienverlaufspläne jeder Übung und jedem Seminar der zwölf für die Lehre an der Fakultät zuständigen Teildisziplinen mehrere dieser MK als Lernziele zu. Es intendiert so eine kontinuierliche und stufenweise Kompetenzförderung. Der Leitfaden wurde vom Fakultätsrat beschlossen.⁷

⁶ Z. B. das Outcomes Statement der Writing Program Administration in den USA (2014) http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350909?ver=3886.

⁷ Für die vollständige Kompetenzliste sowie das Verortungsmodell siehe: <https://www.kath.theologie.uni-mainz.de/files/2018/10/93.-FR-04-07-2018-TOP-7-Anlage-1-Methodenkompetenzen.pdf>; <https://www.kath.theologie.uni-mainz.de/files/2020/12/Kompetenzverortungsmodell-inkl.-Kernfach-1.pdf>.

2. Es wurden fakultätsinterne **hochschuldidaktische Fortbildungs- und Beratungsangebote sowie kollegiale Austauschgruppen** zur Kompetenzorientierung in der Lehre und zur Umsetzung des Kompetenzleitfadens realisiert.
3. Im Rahmen der **Projektevaluation** wurden Lehrende und Studierende zur Relevanz und Rolle von MK, zur Umsetzung des Kompetenzleitfadens und kompetenzorientierter Lehre und zu den hochschuldidaktischen Begleitmaßnahmen befragt.

| Kompetenzbereich | Erläuterung |
|--------------------------------------|---|
| KONVENTIONEN-KOMPETENZ | Fähigkeit, formale Regeln und wissenschaftliche Konventionen anzuwenden |
| RHETORISCHE KOMPETENZ | Fähigkeit, Kontexte und Zusammenhänge sprachlicher Äußerungen zu identifizieren, zu analysieren und diese rhetorisch zu berücksichtigen |
| INFORMATIONEN- UND WISSENSMANAGEMENT | Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu erschließen und aufzubereiten |
| PROZESS-MANAGEMENT | Fähigkeit, Prozesse wissenschaftlichen Arbeitens zu planen und zu gestalten |
| WISSENS-TRANSFORMATION | Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen, zu gliedern und Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten herzustellen |

Abb. 1: Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens

3 Evaluation

3.1 Design

Das triangulative Evaluationsdesign umfasst neben einem quantitativen anonymen Online-Survey sowie qualitativ-leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit Lehrenden auch Online-Gruppendiskussionen mit Studierenden, um die jeweiligen Perspektiven zu kontrastieren und die bisherige Durchschlagskraft des Projekts auf Lehrveranstaltungsebene in Erfahrung zu bringen.⁸ Die Evaluation fokussiert folgende Erkenntnisziele:

Welche Bedeutung messen Studierende und Lehrende MK bei?

Welche Rolle spielen MK in der Lehrpraxis?

Welchen Einfluss hat der Kompetenzleitfaden auf die Lehrpraxis?

Welche Formen kollegialer Beratung haben sich etabliert?

Die schriftlich-quantitative Befragung stellt neben der Beurteilung der eigenen Lehre unter Aspekten der Kompetenzorientierung vornehmlich auf die Bewertung, Akzeptanz und Umsetzung des Leitfadens ab. Die Gruppeninterviews erfassen handlungsorientierende sowie kollektiv geteilte Einstellungen und Überzeugungen zu kompetenzorientierter Lehre im Allgemeinen und MK im Besonderen.

⁸ Auf eine standardisierte studentische Selbsteinschätzung des Erwerbs von Methodenkompetenzen wurde verzichtet, da Lernprozesse als multifaktoriell beeinflusst und die Effekte didaktischer Gestaltung von Veranstaltungen stets im Zusammenspiel mit denjenigen weiterer, z. B. individueller und struktureller Faktoren betrachtet werden müssen (KRO-MREY, 2001). Zur Problematik des selbsteingeschätzten Kompetenzzuwachses vgl. auch HLAWATSCH & RAUE (2011).

3.2 Sample und Rücklaufquote

Die Lehrendenbefragung wurde als Vollerhebung des gesamten Kollegiums der Fakultät angestrebt. Dabei wurden ausschließlich in der Lehre tätige Personen angeschrieben (N=35; zugehörig zu den zwölf Lehrstühlen der Fakultät, einer Dozentur und einem fakultätsexternen Lehrstuhl). Die Einladung zu den Gruppendiskussionen erfolgte ebenfalls an das gesamte Lehrkollegium (N=37, zwei neue Mitarbeitende waren hinzugekommen). Zum Zwecke eines Perspektivenvergleichs sollten für die Gruppendiskussionen mit Studierenden sowohl Studienanfänger*innen als auch fortgeschrittene Studierende rekrutiert werden. Nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung wurden möglichst heterogene Diskussionsgruppen zusammengestellt. Die Auswertung der Gruppendiskussionen geschah softwaregestützt mittels MAXQDA durch Codierung und qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015).

Die Evaluation erfolgte zwei Semester nach Beschluss des Kompetenzleitfadens durch den Fakultätsrat. An der Onlinebefragung beteiligte sich etwas mehr als die Hälfte (n=19), an den Gruppendiskussionen ca. ein Viertel (n=9) der Lehrenden.⁹ Auf die Einladungen zu den Gruppendiskussionen reagierten ausschließlich fortgeschrittene Studierende (n=11).

⁹ Da die Wahrnehmung eines Projekts als relevant mit einer höheren Bereitschaft einhergeht, sich an dessen Evaluation zu beteiligen (PÖTSCHKE, 2009), scheint es naheliegend, dass die 50% Unit-Nonresponse nicht primär aus Gründen der Unkenntnis, sondern eher der Indifferenz gegenüber dem Projekt bzw. dessen Anliegen resultiert.

4 Ergebnisse

4.1 Die Relevanz von Methodenkompetenzen

Mehr als 75% der befragten Lehrenden sind der Überzeugung, dass MK berufspraktisch von (sehr) großer Bedeutung sind. Dies gilt auch für die Studierenden, die vor allem die im Kompetenzleitfaden enthaltenen Bereiche *Wissensmanagement*, *Prozessmanagement* sowie *rhetorische Kompetenzen* als beruflich qualifizierend einordnen. Im Hinblick auf die Relevanz von MK für das Studium unterscheiden sich die Einschätzungen der Lehrenden und Studierenden. Während laut manchen Lehrenden vielen Studierenden und vor allem Studienanfänger*innen das Bewusstsein für die Relevanz dieser Kompetenzen fehle, spiegeln die Aussagen der Studierenden diesen Eindruck nur teilweise wider – Letzteren zufolge gebe wissenschaftliches Arbeiten „ja eigentlich auch das gewisse Etwas [...], warum wir denn auch studieren“ bzw. sei „eigentlich das Wichtigste“, was sie „aus dem Studium mitnehmen.“

4.2 Die Förderung von Methodenkompetenzen aus Studierendenperspektive

Die befragten Studierenden nahmen Förderung von MK fast ausschließlich in den einführenden Proseminaren wahr und schildern diese im Kontext der Vielzahl an neuen Anforderungen zu Studienbeginn teilweise als überfordernd. Im weiteren Studienverlauf seien MK hingegen kaum noch als verbindliche, transparente und durch entsprechende Aufgabenstellungen adressierte Lernziele gefördert worden. Die Mehrheit fordert mehr Transparenz von Lernzielen im Bereich MK. Vereinzelt wird jedoch auch eingewandt, dass Lernzielformulierungen „so ein bisschen die Magie von der Veranstaltung [nehmen], wenn man vorher sagt [...] das und das habt ihr bitte dann auch methodisch irgendwie drauf.“ Es wird darauf hingewiesen, dass eine Thematisierung von Lernzielen oft gerade nicht mit einer Förderung der entsprechenden Kompetenzen einhergehe. In späteren Studienabschnitten werde zum Teil ein hohes Kompetenzniveau vorausgesetzt, für dessen Aneignung zuvor

jedoch kaum Gelegenheit geboten werde. Bezugnehmend auf die Berufsrelevanz dieser Kompetenzen äußern die Studierenden den Wunsch nach kontinuierlichen Übungsgelegenheiten und mehr interaktiven Anteilen in Lehrveranstaltungen sowie Feedback zu ihren Leistungen.

4.3 Die Förderung von Methodenkompetenzen aus Lehrendenperspektive

Einem guten Drittel der Befragten zufolge seien die Studierenden nur in geringem Maße motiviert, ihre Lernaktivitäten auf den Erwerb von MK auszurichten bzw. überhaupt dazu in der Lage, sich diese Kompetenzen anzueignen. Manche vermisen bei den Studierenden den Willen, über geeignete Lernziele oder den eigenen Kompetenzerwerb zu reflektieren. Mitunter wird problematisiert, dass Studierende „völlig falsche Vorstellungen“ vom Studium hätten. Vereinzelt äußern Lehrende auch ein Interesse an den Herausforderungen, mit denen sich Studierende konfrontiert sähen, und fragen sich: „Müssten wir es anders machen, um es ihnen leichter zu machen?“ Über 60% nehmen in den Curricula bereits ausreichende Möglichkeiten wahr, MK zu erwerben und zu vertiefen. Einige schätzen den Anteil an Vorlesungen als zu hoch ein, da diese im Gegensatz zu Übungen, Seminaren und dem Selbststudium nur geringe Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb böten, und sehen entsprechende Verbesserungsbedarfe bei den Curricula. Bis auf drei Enthaltungen sind alle bzw. fast alle Befragten der Überzeugung, dass die von ihnen konzipierten Aufgabenstellungen und geforderten Studienleistungen den Erwerb oder die Verbesserung wissenschaftlicher Schreibkompetenz bzw. wissenschaftlicher Lesekompetenz fördern.

4.4 Die Prüfung von Methodenkompetenzen

Über 80% bzw. 50% der Lehrenden, die angeben, für alle Lehrveranstaltungen Lernziele und für alle Prüfungen Bewertungskriterien zu formulieren (ca. 50%), geben an, ihren Studierenden die Lernziele bzw. die Bewertungskriterien mitzuteilen. Diese Lernziele bzw. die Bewertungskriterien bezögen sich ungefähr demsel-

ben Anteil an Lehrenden zufolge neben Fachkompetenzen auch auf MK. Ebenfalls ca. 80% sind eher bis völlig, die übrigen eher nicht bis gar nicht der Überzeugung, dass sie neben Fachkompetenzen auch MK prüfen. Die Prüfung dieser Kompetenzen wird von manchen Lehrenden unter Verweis auf die an der Fakultät dominierenden Prüfungsformate als schwer oder kaum umsetzbar thematisiert, was zu einem Wissensdefizit bezüglich der Wirksamkeit der Kompetenzförderung führe sowie vor Herausforderungen im Hinblick auf die curriculare Integration von MK stelle. Aus Perspektive der Studierenden spielen MK keine Rolle in den zentralen Modulprüfungsformen Klausur und mündliche Prüfung. Hausarbeiten und andere methodisch anspruchsvolle Aufgaben hätten selten Priorität – Studierende beschreiben dies so, dass sie oft „schnell noch [...] dieses Referat [...] wegschaffen [müssten] oder diese Schreibaufgabe, damit [...] dann Zeit für die Prüfungsvorbereitung“ vorhanden sei.

4.5 Bewertung und Annahme der Projektmaßnahmen

4.5.1 Die Umsetzung des Kompetenzleitfadens aus Lehrendenperspektive

Einzelne Lehrende artikulieren eine grundsätzliche Skepsis gegenüber dem Ziel, MK curricular zu integrieren, da sie mit dem Kompetenzleitfaden beispielsweise die Gefahr einer „Mechanisierung von Lernprozessen“ verbunden sehen. Sie befürchten, dass durch eine stärkere Kompetenzorientierung in der Lehre Zeit verloren gehe: „das kostet dann natürlich Inhalte“.

Die Angaben der Lehrenden deuten darauf hin, dass der Kompetenzleitfaden bereits in Teilen umgesetzt wird: Eine Person gibt an, sämtliche Lehrveranstaltungen dem Leitfaden entsprechend zu gestalten, und ca. ein Drittel der Befragten nutzt diesen für manche Lehrveranstaltungen. Ungefähr ein weiteres Drittel verwendet den Leitfaden, um festzustellen, inwieweit die bereits geförderten mit den modellierten MK übereinstimmen. Die übrigen Befragten verwenden ihn bislang nicht, erwägen jedoch mitunter den zukünftigen Einsatz. Acht von 19 Befragten vermuten eine geringe Bereitschaft aufseiten der Kolleginnen und Kollegen, ihre Lehre

daran auszurichten, und gut drei Viertel der Befragten sehen mit seiner Umsetzung einen hohen didaktischen sowie zeitlichen Mehraufwand verbunden.

4.5.2 Die Umsetzung des Kompetenzleitfadens aus Studierendenperspektive

Für die meisten Studierenden stellen die MK weiterhin ein hidden curriculum dar: Der Leitfaden ist ihnen vor den Gruppendiskussionen trotz seiner Veröffentlichung auf der Fakultätshomepage mehrheitlich unbekannt. Mit seiner Einführung sei auch keine wahrnehmbare Veränderung in der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder der Kommunikation entsprechender Lernziele einhergegangen. Letztere würden nur in sehr wenigen Lehrveranstaltungen explizit gemacht.

4.5.3 Bewertung und Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten durch die Lehrenden

Die meisten Befragten zeigen sich grundsätzlich offen für hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen und fakultätsinterne kollegiale Beratung. Knapp die Hälfte gibt an, bereits Angebote wie z. B. kollegialen Austausch, individuelle Beratung oder kollegiale Hospitation in Anspruch genommen zu haben. Genutzte Angebote werden auch fast immer als (sehr) hilfreich bewertet, wobei Austauschformate grundsätzlich besser bewertet werden als „unpersönlichere“ Formen wie z. B. didaktische Handreichungen. Neben einer Kerngruppe, die sich stark für das Projekt und die curriculare Implementierung der MK engagiert, gibt es eine Gruppe daran Interessierter, die sich im untersuchten Zeitraum durch Teilnahme an den Austauschgruppen und hochschuldidaktischen Angeboten wiederholt mit den Projektanliegen auseinandergesetzt hat. Gleichzeitig ist die Anzahl der Lehrenden, die Unterstützungsangebote nutzen, nahezu gleichgeblieben.

Fast alle Befragten sind der Überzeugung, dass sich der kollegiale Austausch grundsätzlich intensivieren sollte. Der Forderung, dass dieser auch stärker die Förderung von MK fokussieren sollte, stimmen ca. zwei Drittel zu. In den Gruppendiskussionen wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass analog zur Forschung auch in der Lehre eine „Einzelkämpfermentalität“ vorherrsche und wenig Bereitschaft erkennbar sei, die eigene Lehre kritisch hinterfragen zu lassen. Während manche eher den informellen kollegialen Austausch als hilfreich einschätzen und lehrbezo-

gene Kooperationen in Form von Co-Teaching bevorzugen, sehen andere eine Notwendigkeit darin, kollegialen Austausch und Beratung (noch) stärker zu institutionalisieren. Letzteren zufolge sollte die Bereitschaft zu hochschuldidaktischer Weiterbildung einen selbstverständlichen Aspekt professioneller Hochschullehre darstellen.

4.6 Die Identifikation der Lehrenden mit den Projektzielen

Alle Befragten betrachten es grundsätzlich als ihre Aufgabe, Studierende beim Erwerb von MK zu unterstützen. Fast alle geben an, ihre didaktische Kompetenz verbessern zu wollen; über 70% beabsichtigen, ihre Lehre kompetenzorientierter zu gestalten. Ebenso vielen habe das Modellprojekt dies als Aufgabe noch bewusster gemacht. Dabei sind fast alle der Überzeugung, dass MK am besten in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten gefördert werden sollten. Das Projektziel, eine Förderung von MK im gesamten Curriculum zu integrieren, befürworten ca. drei Viertel der Befragten. Mehr als die Hälfte der Befragten vertritt die Position, dass die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Lehre nicht ausschließlich auf individueller Ebene liegen sollte.

5 Resümee und Reflexion

Im Folgenden wird resümiert und exemplarisch reflektiert, welche kontextübergreifenden Herausforderungen (5.1) und Handlungsempfehlungen (5.2) sich für eine curriculare Weiterentwicklung mit dem Ziel einer systematischen Integration von Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens ergeben.

5.1 Resümee: Herausforderungen kompetenzorientierter Weiterentwicklung von Curricula

Die Ergebnisse der Projektevaluation zeigen, dass die Kombination induktiv-partizipativer und deduktiv-modellgeleiteter Ansätze, die Methodenkompetenzen

sichtbar machen, systematisieren und auf deren curriculare Integration abstellen, das Bewusstsein für die Notwendigkeit expliziter Kompetenzförderung erhöhen können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Sichtbarmachung und curriculare Verortung der Kompetenzen noch keine hinreichenden Bedingungen für ihre kontinuierliche und explizite Förderung darstellen, zu der auch ihre Thematisierung als Lernziele gehört. Solange dem Methodenkompetenz-Curriculum kein dem fachlich-inhaltlichen Curriculum gleichwertiger bzw. komplementärer Status zukommt, werden didaktische Bemühungen in Einzelveranstaltungen immer an Grenzen stoßen. Ein hoher Vorlesungsanteil, eine geringe Prüfungsgewichtung von Methodenkompetenzen und nicht zuletzt ein mosaikartiges, eine Vielzahl an Teildisziplinen involvierendes Fachcurriculum erschweren die Kompetenzorientierung. Unter diesen Bedingungen können sogar aus der Fakultät selbst hervorgehende Initiativen, die einen partizipativen Ansatz verfolgen, auf Herausforderungen bei der Umsetzung stoßen. Zwischen einer hohen Akzeptanz von Zielsetzungen im Sinne der Qualitätsentwicklung und der aktiven Umsetzung von Maßnahmen scheint eine Lücke zu klaffen. Wie sind die Herausforderungen koordinierter Curriculumsentwicklung – die sich bereits die Einsicht zunutze macht, dass didaktische Anstrengungen zur Kompetenzförderung wirkungslos bleiben, solange sie lokal begrenzt und voneinander isoliert vonstattengehen – theoretisch zu erfassen und in der Praxis anzugehen?

5.2 Reflexion und Ausblick

Ansätze, die als Erklärung mangelndes Engagement oder (zu) geringe Motivation von Einzelakteur*innen bemühen und daraus als Lösungsvorschläge für die Verbesserung der Lehre externe Anreize oder verbindliche, bei Nichteinhaltung Sanktionen ermöglichende Vorgaben ableiten, greifen unserer Ansicht nach fehl. Geht man defizitäre Kompetenzorientierung als ein curriculares Problem an, scheinen anstelle motivationstheoretischer Erklärungen eher Perspektiven angemessen, die curriculare Strukturen unter kommunikativen Aspekten betrachten.

Die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Curricula erfordert bei einer großen Zahl von verantwortlichen Akteur*innen ein hohes Maß an Koordination und Kommunikation – diese Einsicht drückt sich in der Forderung der Lehrenden nach mehr Austausch bereits aus. JENERT (2020) beschreibt die zentrale Rolle akademischer Diskursgemeinschaften, um durch die Etablierung und Verstetigung strategiebezogener Aushandlungen eine gemeinsame qualitätsorientierte und lernfähige Lehrkultur zu entwickeln. Das hier vorgestellte Projekt zeigt Ansätze solcher Aushandlungen, die eine wichtige Ergänzung von hochschuldidaktischen Maßnahmen zur Förderung individueller Lehrkompetenz darstellen können. Letztere werden an akademische Diskurs- qua Fachgemeinschaften in der Regel herangezogen und sind damit an diese institutionell nur lose gekoppelt. Als Teil der Diskursgemeinschaft sind dabei auch die Studierenden zu verstehen, deren Beteiligung an Qualitätssicherung und -entwicklung über standardisierte Befragungen hinaus beispielsweise durch regelmäßige von Externen begleitete Gruppendiskussionen gewährleistet werden kann. Verstetigt werden können solche Aushandlungsprozesse realistischerweise eher, wenn institutionelle Rahmenbedingungen es ermöglichen, dass sie von einer Person innerhalb der Diskursgemeinschaft koordiniert und angeleitet werden und diese Gemeinschaft mit „entsprechenden Entscheidungsbe-fugnissen und Ressourcen ausgestattet“ wird (JENERT, 2020, S. 217).

Einem solchen Verständnis von Qualitätsentwicklung erscheint der entwickelte curriculare Ansatz auf Basis eines Kompetenzmodells angemessen, da dieser Hochschuldidaktik als Gestaltung studentischer Lernprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen betrachtet (vgl. FLECHSIG, 1975) und damit Anstöße zu einer Verbesserung der Lehre in der Breite geben kann. Ein solches Modell schränkt die Lehrfreiheit nicht ein, sondern nutzt Letztere produktiv, indem es offen bleibt für unterschiedliche Lehrstile und -methoden. Gleichzeitig berücksichtigt es nachhaltige Kompetenzförderung als kontinuierlichen Prozess über den gesamten Studienverlauf, der damit der Koordination zwischen allen Lehrenden bedarf. Konsequenterweise erfordert dies im Zuge der Bestimmung von Kompetenzzielen dem constructive alignment entsprechend auch eine Anpassung der Prüfungspraxis. Wenngleich MK für die Beschäftigungsfähigkeit vor allem geisteswissenschaftli-

cher Absolvent*innen besondere Relevanz zukommt, sind sie auch für ein erfolgreiches Studium anderer Fächer von grundlegender Bedeutung. Entsprechend ist der hier vorgestellte modellhafte Ansatz einer partizipativen Entwicklung und sukzessiven Implementierung von Kompetenzmodellen durch die fachübergreifende Relevanz seines Gegenstands und die Übertragbarkeit des methodischen Vorgehens für unterschiedliche disziplinäre Kontexte anschlussfähig.

6 Literaturverzeichnis

- AK DQR = Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen** (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Baethge, M.** (2001). Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (S. 85–106). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G.** (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Bergenhengouwen, G.** (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3446831.pdf>
- Briedis, K., Fabian, G., Kerst, C. & Schaeper, H.** (2008). *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*. Hannover.
- Flehsig, K.-H.** (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. ZIFF Papiere (S. 1–15).
- Hlawatsch, A. & Raue, C.** (2011). The Shift from Teaching to Learning. Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings. *die*

hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, (1), 155–170. Verfügbar unter: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Hlawatsch.pdf

Jenert, T. (2020). Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. *ZfHE*, 15 (4), 203–222. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426>

Jungbauer-Gans, M. & Gottburgsen, A. (2021). Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.

KMK = Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf

Konegen-Grenier, C. (2019). Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt: Berufe, Branchen, Karriererepositionen. *IW-Report*, 32/2019. Köln. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/203253>

Kräuter, M., Oberlander, W. & Wießner, F. (2009). *Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler: Analysen, Perspektiven, Existenzgründung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kromrey, H. (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (S. 11–47). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Ladenthin, V. (2018). *Da läuft etwas ganz schief. Erfüllt das Gymnasium nicht mehr seine wesentliche Aufgabe: Junge Menschen studierfähig zu machen? Eine Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894/>, Stand 27.4.2021.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Pötschke, M. (2009). Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In N. Jakob (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.

Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *ZfHE*, 7 (4), I–X. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/506>

Schubarth, W. (2015). Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (18–19), 23–30.

Statistisches Bundesamt (2020). *Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.html>

Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor*innen



M.A. Benedikt SCHREIBER || Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung || Colonel-Kleinmann-Weg 2, D-55099 Mainz

<https://www.zq.uni-mainz.de/benedikt-schreiber-m-a/>

schreibe@uni-mainz.de



M.Ed. Edith WITTENBRINK || Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Katholisch-Theologische Fakultät || Wallstraße 7-7a, D-55122 Mainz

<https://www.sozaethik.kath.theologie.uni-mainz.de/edith-wittenbrink/>

ewitte@uni-mainz.de