

Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung

Esther Forrer Kasteel/Sonja Markwalder/Anne Parpan-Blaser/Elena Wilhelm

Einleitung

In der Diskussion um die Schaffung eines europakompatiblen Bildungssystems ist der Frage nach der Mobilität (Angleichung der zu vergebenden Punkte und Modularisierung des Angebots) hohe Aufmerksamkeit geschenkt worden, während die Kompetenzorientierung weniger im Zentrum der Diskussionen stand. Diese stellt allerdings unseres Erachtens den eigentlichen Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung, die eigentliche »Innovation« dar: Von der Orientierung auf die von den Dozierenden zu lehrenden Inhalte (Inputorientierung), hin zu einer Orientierung auf die von den Studierenden zu entwickelnden Kompetenzen (Outcomeorientierung).

Es erscheint deshalb sinnvoll, diesen Aspekt der Bildungsreform nochmals genauer in den Blick zu nehmen und die Frage aufzuwerfen, welche Konsequenzen die Kompetenzorientierung für die Studiengangsentwicklung und die Ausbildung hat. Wir tun dies am Beispiel der Entwicklung des Masterstudiums in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt »Soziale Innovation« als *eine* Stufe eines gestuften Studiengangs Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Im ersten Kapitel diskutieren wir den »Kompetenzbegriff«, der im Bildungsdiskurs häufig als »Ökonomisierung der Bildung« interpretiert und damit unseres Erachtens missverstanden wird. Dabei entfalten wir unser Verständnis von »Kompetenz«. Im zweiten Kapitel legen wir dar, welches grundsätzliche Profil bzw. welche Ausrichtung wir dem Masterstudium aufgrund von Analysen der Gegenwartsgesellschaft und der daraus abgeleiteten Entwicklungstendenzen für die Soziale Arbeit gegeben hatten. Nachdem damit die Stossrichtung, allenfalls die ersten Umriss des Masterstudiums skizziert waren, galt es, diese in verschiedenen Prozessen und Verfahren zu validieren¹, zu modifizieren und sich der Frage zu widmen, was dies nun für die Konstruktion eines kompetenzorientierten Masterstudiums bedeutet, welche Kompetenzen letztlich die anvisierten Aufgabenstrukturen erforderten. Im dritten Kapitel erläutern wir deshalb unter der Diskussion allgemeiner Fragen der Kompetenzentwicklung das an der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelte Kompetenzprofil Soziale Arbeit mit seinen drei Stufen. Im vierten Kapitel zeichnen wir nach, *wie* die zweite Stufe (Master) dieses Kompetenzprofils in einem iterativen Prozess und unter Bezug und gleichzeitiger Generierung von empirischen und theoretischen Grundlagen entwickelt wurde. Im fünften Kapitel bilanzieren wir die Entwicklung des Masterstudiums, diskutieren die Schwierigkeiten und Chancen einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung sowie den künftigen Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

1. Bildungstheoretische Grundlagen: Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung schliessen sich nicht aus

Im Bildungsdiskurs wird die Orientierung der Bildung und Ausbildung an zu entwickelnden Kompetenzen häufig als »Ökonomisierung der Bildung« interpretiert. Der Kompetenzbegriff sei

1 An dieser Stelle möchten wir all denjenigen Mitarbeitenden der Hochschule für Soziale Arbeit danken, die sich engagiert in den Validierungsprozess eingebracht haben.

ökonomisch zentriert. Kompetenz werde im Hinblick auf die Arbeit domestiziert und es gehe in der Kompetenzorientierung um die *Verwertung* von Kompetenz. Nicht mehr die »Wahrung der Schöpfung« sei das Ziel (was mit dem Bildungsbegriff zum Ausdruck gebracht sei), sondern die »Steigerung der Wertschöpfung« (vgl. exemplarisch Geissler/Orthey, 2002: 72). Wir gehen in diesem Artikel nicht näher auf den Diskurs und die Kontroversen um Bildung, Lernen, Qualifikation und Kompetenzentwicklung ein, legen aber nachfolgend unser Verständnis von Kompetenz und Kompetenzorientierung dar. Es ist ein Verständnis, das nicht zwischen Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb polarisiert.

Der Kompetenzbegriff ist gegenwärtig in aller Munde und scheint sehr populär zu sein (vgl. Vonken, 2005: 9). Inflationäre Anwendung und Auslegung findet er nicht nur im Alltagssprachgebrauch, sondern ebenso im bildungstheoretischen und -politischen Kontext. Mit der Einführung des Kompetenzbegriffs, der den Begriff der »Schlüsselqualifikation« ablöste, war die Hoffnung verbunden, diesen theoretisch fundieren zu können, was beim Begriff der Schlüsselqualifikation nicht gelungen war. Eine theoretisch fundierte, allgemein akzeptierte Kompetenzdefinition konnte jedoch bis heute nicht entwickelt werden (vgl. ebd.: 11).

Je nach Disziplin wird der Kompetenzbegriff sehr unterschiedlich verstanden. Gemeinsam ist den verschiedenen Begriffsdefinitionen jedoch, dass mit Kompetenzen ein ausdifferenziertes System von Fähigkeiten, Können und Fertigkeiten bezeichnet wird, das zur erfolgreichen Erreichung spezifischer Ziele notwendig ist. Der Begriff kann auf Dispositionen von Individuen, sozialen Gruppen oder Institutionen angewandt werden (vgl. Weinert, 2001: 45). Ähnlich ausgelegt wird der Kompetenzbegriff auch in den etymologischen Ausführungen nach Duden (1997: 368) und Wahrig-Burfeind (2003: 594) zum lateinischen Verb »competere« sowie dem Grundverb »petere«. Dabei wird Kompetenz als zu erreichende bzw. anzustrebende Verantwortung gedeutet, einen passenden bzw. stimmenden Umgang mit sich selbst und mit der Umwelt zu finden.

In den Traditionen der Linguistik, der pädagogischen Handlungskompetenz sowie der psychologischen Tradition lässt sich das Kompetenzverständnis zusammenfassend durch die zwei Aspekte »Befähigung zur Bewältigung von Situationen« einerseits und »die Erzeugung von Situationen« andererseits bestimmen (vgl. Vonken, 2005: 32). Der erste Aspekt wird vor allem in psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen vertreten. Kompetenz wird hierbei als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen definiert. Zudem wird Kompetenz als in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erzeugende bzw. zu entwickelnde Handlungsfähigkeit und teilweise auch als Persönlichkeitsmerkmal betrachtet. Der zweite Aspekt wird vor allem von gesellschaftskritischen Ansätzen aufgegriffen, wo Kompetenz vorwiegend als Medium zur Beschreibung der Potenziale des Individuums zu gesellschaftlicher Veränderung verstanden wird (vgl. ebd.: 16).

Die verschiedenen Ansätze der pädagogischen Tradition stützen sich im Wesentlichen auf interaktionistische, kognitionspsychologische und persönlichkeits-theoretische Positionen und erachten die Verbindung von Wissen und Können als konstitutives Element des Kompetenzbegriffs (vgl. ebd.: 27). Aus der Perspektive der kognitionspsychologischen Position spielen zudem kognitive Aspekte einer Person eine zentrale Rolle. Diese Perspektive sieht Kompetenz als innerpsychische Voraussetzung für kompetentes Handeln und somit als handlungsleitende Kognitionen. Demgemäß wird Kompetenz als Verknüpfung von deklarativem (explizitem Faktenwissen) mit prozeduralem Wissen (implizitem Wissen zur Anwendung) verstanden. Diese Position schliesst eng an das linguistische Konzept nach Noam Chomsky an, in welchem das Vorhandensein eines Regelsystems angenommen wird, welches strukturierte Handlungen ermöglicht, in Verbindung mit einer Fähigkeit, mit diesem System situationsadäquat umzugehen und es anzuwenden (vgl. ebd.: 28f.).

In der psychologischen Tradition stehen Fähigkeiten als Individualkategorie im Fokus der Kompetenzdefinition. In späteren Ansätzen sowie in der Anwendung im Kontext der beruflichen Bildung wurden nebst Handlungsdispositionen auch Werte und der Wille zum Handeln (vgl. ebd.: 30f.) einbezogen.

Zu Beginn der Entwicklung des Kompetenzprofils untermauerten wir unser eigenes Kompetenzverständnis durch die Begriffsdefinition von Andreas Frey (2006: 31f.; vgl. auch Frey/Balzer, 2003: 150) sowie diejenige von Christine Bieri Buschor und Esther Forrer (2005a: 22; 2005b: 42). Beide Definitionen schliessen an die oben ausgeführte pädagogische und psychologische Tradition an, unterscheiden sich jedoch bezüglich der jeweiligen Schwerpunktsetzung. Stehen bei der ersten Definition vor allem die Relation zwischen Person und Situation sowie die enge Verschränkung von Wissen und Können im Zentrum, werden bei der zweiten Definition vor allem das kognitionspsychologische Verständnis von Kompetenz – im Sinne von mentalen Repräsentationen – sowie das auf den Linguisten Noam Chomsky zurückgehende Kompetenz-Performanz-Modell besonders hervorgehoben. Andreas Frey (2006: 31f.; vgl. auch Frey/Balzer, 2003: 150) definiert Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, deren es zur zielorientierten und verantwortungsvollen Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen bedarf. Dabei sollen die Lösungen reflektiert und bewertet sowie das eigene Repertoire an Handlungsmustern erweitert werden. Gemäss dieser Definition braucht es zur Bewältigung der Aufgaben und Probleme sowohl Wissens- als auch Könnensbasen, die entwickelt werden müssen. Die Entwicklung findet dabei auf den drei Ebenen statt: »Kompetenzen« (so genannte hoch entwickelte Fähigkeiten), »Fähigkeiten« (so genannte hoch entwickelte Fertigkeiten) sowie »Tätigkeiten« (so genannte organisierende zentrale Aktivität). Christine Bieri Buschor und Esther Forrer (2005a: 22; 2005b: 42) beschreiben Kompetenz als (Performanz-)Potenzial oder personale Ressource, in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen angemessen zu handeln. Kompetenzen beziehen sich dabei auf mentale Repräsentationen, welche in motivationale Regelkreise eingebunden sind und in Handlungen aufgebaut und entwickelt werden.

Im Laufe der Entwicklung des Kompetenzprofils fanden wir schliesslich im Kompetenzverständnis von Christiane Hof (2002), die dieses im Kontext der Weiterbildung geprägt hat, eine geeignete Definition. Mit diesem glauben wir eine für die kompetenzorientierte Hochschulbildung insgesamt sowie für die Kompetenzprofilarbeit im Speziellen präzise und fundierte Kompetenzdefinition gefunden zu haben, in welcher die zentrale Anliegen verschiedener Traditionen zu einem Gesamtkonzept zusammengeführt und integriert werden. Christiane Hof begreift dabei Kompetenz als relationalen Begriff. Dieser stellt eine Beziehung her zwischen Person bzw. den individuell vorhandenen Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite. Das Ausmass, in dem diese Kompetenzrelationen in jeweils kontingenten Bedingungen realisiert bzw. aktualisiert werden, ist die Performanz (vgl. Hof, 2002: 86).

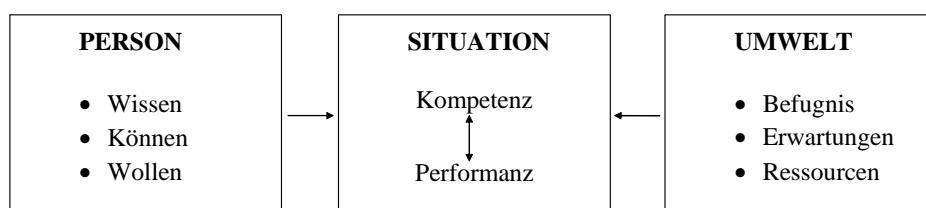


Abbildung 1: Kompetenz als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt (Hof, 2002: 86).

Kompetenz als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt verdeutlicht, dass Kompetenz auf Wissen, Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben basiert. »Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.« (Erpenbeck/Heyse, 1999: 162; zit. in: Hof, 2002: 86) Es geht also nicht um die Frage, ob der Wissens- oder der Kompetenzbegriff zur Beschreibung von Bildungszielen geeignet ist, sondern um die Analyse des komplexen Zusammenhangs zwischen Wissen und Kompetenz bzw. zwischen Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung (vgl. Hof, 2002: 87) und was dies letztlich für die (Aus-)Bildung bedeutet.

So betrachtet, markiert die Rede von der Kompetenz u.E. eine Aufwertung des Subjekts, der Person, in der sich das Wissen in einem reflexiven Prozess in situative Handlungskompetenz zu transformieren hat. Die Ausbildung muss Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten tief in der Person verankern (Habitusbildung). Michael Winkler spricht von der »Subjektivierung des Arbeitsgeschehens« (Winkler, 2003: 4), da zunehmend reflexive, erfindungsreiche, sich selbst beobachtende und steuernde, flexible und verantwortliche Subjekte gefordert sind. Der Prozess der Subjektivierung von Arbeit muss deshalb bereits in der Ausbildung vorbereitet werden (vgl. ebd.). Kompetenzorientierung nimmt in dieser Auffassung eine Figur auf, die im Kontext professionstheoretischer Diskurse bekannt ist, denn das Handeln von Professionsangehörigen ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Angemessenheit von Handlungen und Entscheidungen häufig nicht in einem eindeutigen Kriterium erweist und meist mehrere und manchmal miteinander konkurrierende Gesichtspunkte gegeneinander abgewogen werden müssen. Für die gekonnte Bewältigung solcher Handlungsanforderungen bedarf es eines komplexen Wissens und der Fähigkeit und Fertigkeiten, dieses Wissen unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen situativ zu verwenden.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass das rein theoretische Wissen relativiert wird und die Handlungsfähigkeit sowie der Situationsbezug als Kriterien der Aktualisierung von Wissen gelten (vgl. Brödel, 2002: 44). Die Aufmerksamkeit verlagert sich von der reinen Wissens*vermittlung* zu den Bedingungen und Formen des Umgangs mit Wissen. Denn bei der Vermittlung von Wissen kann nicht ausschliesslich in einer schlichten Logik der Anwendung gearbeitet werden, sondern es sind dabei von den Individuen eigenständige, nicht standardisierbare Übersetzungs-, Interpretations- und Modifikationsleistungen in Bezug auf die Wissensbestände erforderlich sowie die eigene, kontextabhängige und situative Entwicklung von spezifischem Wissen. Diese Leistungen können nur vor dem Hintergrund einer im Studium erworbenen Kompetenz der Vermittlung von Theorie und Praxis erbracht werden, wofür eine mehrjährige Schulung im wissenschaftlichen Denken und in der Handlungspraxis eine unabdingbare Voraussetzung ist. Damit werden sowohl Person als auch Situation ins Blickfeld gerückt. Die Ausbildung ist demnach Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Habitusbildung. Hierfür braucht es eine Sozialisation in einer *scientific community* und eine Sozialisation in einer *professional community*.

Für die Implementierung dieses Modells weisen die bisherigen Ausbildungsmodelle in der Sozialen Arbeit vielfältige Anschlussstellen und Erfahrung aus, denn die Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Wissens*vermittlung* zur Frage nach dem Umgang mit dem Wissen bzw. letztlich zur Frage, wie Problemlösungs- und Gestaltungskompetenz entwickelt werden können, kann u.E. nur über eine enge Verbindung von Lehre, Forschung und Berufspraxis erreicht werden, wie sie in der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Modellen (studienbegleitende Praxisausbildung, Praktika, Fallwerkstätten, Projekt- und Forschungswerkstätten etc.) seit langem verankert ist. Kompetenzorientierung bedeutet insofern eine »Differenzierung und Entgrenzung der Lernorte« (Kade/Nittel, 1995: 202), eine »Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren« (Arnold/Münch, 1996). Dabei kommt jenen Orten und Methoden erhöhte Bedeutung zu, die ein aktives und selbsterschliessendes Lernen ermöglichen (vgl. Arnold, 2002: 32).

Mit den begrifflichen Klärungen und der (empirisch bisher nicht überprüften) Behauptung, dass Studienmodelle, die Theorie und Praxis koppeln, besonders geeignet sind, diesen Anspruch einzulösen, ist allerdings die Frage noch nicht beantwortet, wie Kompetenzorientierung im Rahmen einer Ausbildung umsetzbar ist bzw. wie und ob ein Prozess der Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt werden kann. Es ist nach wie vor nicht geklärt, wie Kompetenz »entsteht« und wie Kompetenz zu Performanz wird, in der schliesslich Neues entsteht (vgl. auch Winkler, 2003: 7). Überdies stellt sich die Frage, wie und ob die Entwicklung dieser Kompetenzen überprüft werden kann. Jedenfalls relativiert die Kompetenzorientierung die üblichen Bewertungsinstrumente, da Kompetenzen nicht direkt prüfbar sind. Kompetenz lässt sich nicht beobachten, denn »die empirische Erscheinungsweise der Kompetenz ist streng genommen schon immer Performanz« (Oevermann,

1973: 35). Brisanter stellt sich diese Frage noch vor dem Hintergrund der Bolognareform, die, wie wir zeigen werden, mit ihrer Konsequenz der Modularisierung ausgerechnet dieses Unterfangen erschwert und damit einen beinahe unlösbaren Widerspruch erzeugt hat.

Die angestellten Überlegungen gelten für alle drei Stufen gleichermaßen. In den weiteren Ausführungen fokussieren wir jedoch die Entwicklung des Masterstudiums. Nach der Darlegung der *bildungstheoretischen* Grundlagen einer zeitgemässen Studiengangsentwicklung skizzieren wir nachfolgend in aller Kürze die *gesellschaftstheoretischen* Voraussetzungen, welche für die Stossrichtung unseres Masterstudiums entscheidend waren.

2. Gesellschaftstheoretische Grundlagen und Implikationen für die Soziale Arbeit: Innovation in der Wissensgesellschaft

Die Aufgaben der Professionellen im Feld der Sozialen Arbeit stellen sich im Kontext der Wissensgesellschaft, d.h. unter der Voraussetzung der zunehmenden Bedeutung von Wissen und des beschleunigten Wandels, immer komplexer dar. Der Wandel der Muster sozialer Ungleichheit und der sozialen Integrationsaufgaben erhöhen den Bedarf an neuen und flexiblen Modellen, Konzepten und Problemlösungsstrategien. Entscheidend wird dabei die Auswahl des »Nützlichen« und die Gestaltung des Zugangs zu und des Umgangs mit Wissen. Eine zentrale Bedeutung wird in der Wissensgesellschaft zum einen der Produktion von forschungsintensiven Produkten sowie zum anderen wissensbasierten sozialen Dienstleistungen beigemessen (vgl. Heidenreich, 2002 und 2003). Martin Heidenreich verweist als zentrales Merkmal der Wissensgesellschaft auf die Veränderungsbereitschaft und die Fragilität von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Heidenreich, 2002). Die Grenze zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wird in der Wissensgesellschaft durchlässiger. Modalitäten der Forschungspraxis können zu Alltagspraxis werden, womit auch experimentelle Vorgehensweisen und hypothetische Diskurse in die Gesellschaft eindringen. Das ermöglicht zum einen Innovation auch in jenen Systemen, die »träge« und »konservativ« sind. Zum anderen erhöht die Durchmischung auch das Risiko für unvorhergesehene Fehlentwicklungen. »Wissensgesellschaft würde dann eine Gesellschaft bezeichnen, die ihre Existenz auf solche experimentellen Praktiken gründet, die unvorhersagbar in ihrem Ausgang und unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher ständiger Beobachtung, Auswertung und Justierung bedürfen. Die Wissensgesellschaft ist eine Gesellschaft der Selbst-Experimentation.« (Krohn, 1997: 70). Wolfgang Krohn spricht von einer solchen experimentellen Praxis, wenn ein Netzwerk von Akteuren verschiedene Modi des Lernens (»learning by using, doing, designing, researching, reflecting«) integriert und institutionell die Möglichkeiten für eine »Rückfütterung der Erfahrungen« aus der Praxis in den Innovationsprozess eingerichtet sind (vgl. Krohn, 1997: 66). Ein weiteres Merkmal von Wissensgesellschaften sind neue Modi der Wissensproduktion. Es entwickeln sich Kooperations- und Innovationsnetzwerke, in denen politische, wissenschaftliche, wirtschaftliche und technische Gesichtspunkte stärker als bisher aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Heidenreich, 2002). Die Wissensproduktionsmodi werden anwendungsorientierter, vernetzter und transdisziplinär (vgl. Gibbons et al., 1994).

Für die Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgabe braucht es »ergebnisverantwortliche, eigenständige, flexible Wissensarbeiter« (Heidenreich, 2002: 11). Diese identifizieren und lösen komplexe Probleme und »makeln« Beziehungen. Wichtig seien hierfür abstraktes Denkvermögen, Systemdenken, eine experimentelle Haltung zur Welt sowie die Fähigkeit zur Kooperation (vgl. Reich, 1992, zit. in: Heidenreich, 2002: 12). Martin Heidenreich berechnet auf der Grundlage der Daten des »European Survey on Working Conditions« (2000), dass der Wandel zu wissensbasierten Arbeitsformen am stärksten ist bei Selbständigen, betrieblichen Führungskräften, qualifizierten Experten, produktionsnahen Dienstleistungen sowie bei den sozialen Dienstleistungen – also in der Sozialen Arbeit: »Die am stärksten expandierenden Wirtschaftssektoren, die sozialen und

produktionsnahen Dienstleistungen greifen in erheblichem Masse auf akademisch qualifizierte Arbeitskräfte zurück.« (Heidenreich, 2002: 16)

Anschliessend an diese bildungs- und gesellschaftstheoretischen Überlegungen stellte sich uns die Frage, was diese für die Konzeption einer Ausbildung in der Sozialen Arbeit bedeuten, und welche Kompetenzen vor dem Hintergrund der diagnostizierten Wissensgesellschaft künftig in der Sozialen Arbeit gefragt sein würden. Wir stellten die Entwicklung des Masterstudiums unter den Titel »Soziale Innovation«. Soziale Innovation definieren wir als eine in der Wissensgesellschaft notwendige, intendierte und damit produktive Erneuerung bestehender Praxis und Verfahren in der Sozialen Arbeit, die auf der Grundlage von neuem (wissenschaftlichem) Wissen in unterschiedlichen »Produktionsmodi« entwickelt wird und sich dabei an den Leitwerten Sozialer Arbeit orientiert.

Die auf den theoretischen Grundlagen entwickelten Wissens- und Kompetenzbereiche wurden auf der Grundlage verschiedener Untersuchungen (wie beispielsweise einer Arbeitgeberbefragung, einer Analyse von Stelleninseraten und einer Studierendenbefragung) überprüft und modifiziert und sowie in verschiedenen kommunikativen Verfahren validiert. Nachfolgend wird das Kompetenzprofil und in einem zweiten Schritt der Entwicklungsprozess dargestellt und bilanziert.

3. Das Kompetenzprofil Soziale Arbeit – unter besonderer Berücksichtigung der Masterstufe

Vor dem Hintergrund der Grundidee, dass die drei Stufen nicht unabhängig voneinander gedacht und konzipiert werden können (vgl. auch Bieri, 2005), wurde an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz ein gestuftes Kompetenzprofil entwickelt (vgl. www.masterstudium-sozialarbeit.ch), welches das zu erwerbende Wissen und die zu entwickelnden Kompetenzen (learning outcomes) nach den drei Stufen Bachelor, Master und PhD differenziert. Demgemäss stellen die drei Stufen nicht je einen Studiengang, sondern je eine Studienstufe desselben Studiengangs dar.²

Zur näheren Bestimmung von Professionskompetenz wurde auf die Unterscheidung der vier Ebenen Fachwissen, Fach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz zurückgegriffen.³ Im vorliegenden Kompetenzprofil wird Fach- und Methodenkompetenz als Fähigkeit verstanden, Wissensinhalte der Profession situations- und fallangemessen auszuwählen, kritisch zu prüfen, miteinander in Beziehung zu setzen, erfolgreich anzuwenden und vollzogene Prozesse zu evaluieren bzw. zu reflektieren. Während Fachwissen relevante Wissensinhalte meint, setzt die Fach- und Methodenkompetenz die fall-, situations- und fachgerechte Verwendung von Fachwissen voraus. Die Kategorie Sozialkompetenz beschreibt im Allgemeinen die Fähigkeit, soziale Beziehungen im beruflichen Kontext bewusst zu gestalten. Da für die Soziale Arbeit das »Soziale« zentraler Gegenstand ist, gehören Formen und Verfahren der Kommunikation sowie der Beziehungsgestaltung zum Kern des professionellen Handelns und sind somit stets Teil von Methodenbemühungen. Entsprechend werden diese nicht als Sozial-, sondern als Fach- und Methodenkompetenz definiert. Die Kategorie Sozialkompetenz betrifft ausschliesslich soziale Beziehungen zwischen Professionellen, jedoch nicht jene zwischen Professionellen und Klientel. Die soziale Beziehung zwischen Letzteren wird – wie bereits erwähnt – der Kategorie Fach- und Methodenkompetenz zugeordnet. Unter

2 Bislang haben die Fachhochschulen kein Promotionsrecht. Wird die Bildungsreform konsequent zu Ende gedacht, sollte dieses allerdings – bei entsprechender Qualifikation der Professorinnen und Professoren an den Fachhochschulen – in Zusammenarbeit mit den Universitäten selbstverständlich sein.

3 In Abweichung von »Best Practice« wird hier als Fachwissen gefasst, was dort als Fachkompetenz definiert wird, da in der Aufzählung von »Best Practice« ausschliesslich Wissen, aber keine Kompetenzen, benannt werden. Konsequenterweise wird hier dann als Fach- und Methodenkompetenz gefasst, was in »Best Practice« als Methodenkompetenz umschrieben wird (vgl. KFH Juli 2004, S. 10).

Selbstkompetenz werden Fähigkeiten verstanden, situationsgerecht die eigene Person reflektiert in die berufliche Tätigkeit einzubringen.

Dem gestuften Kompetenzprofil liegt die Annahme zugrunde, dass die Professionskompetenz aus dem engen Zusammenspiel zwischen Fachwissen und Kompetenzen aus den drei Kompetenzbereichen hervorgeht (vgl. Abb. 2). Wie die Abbildung – in welcher sämtliche Wissensinhalte und Kompetenzen des Studiengangs Soziale Arbeit im Überblick dargestellt sind – verdeutlicht, wurden zehn Wissensbereiche und acht Kompetenzen festgelegt. Die Kompetenzen wurden bewusst auf eine überschaubare Anzahl begrenzt, da der Erfolg der Kompetenzentwicklung zu einem beachtlichen Teil durch das Wissen um die zu entwickelnden Kompetenzen bestimmt wird. Die Anzahl Fähigkeiten pro Kompetenzebene wurde entsprechend ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit festgelegt. Dabei zeigt sich deutlich, dass in unserem Studiengang Soziale Arbeit der Kompetenzebene Fach- und Methodenkompetenz der grösste Stellenwert beigemessen wird. Dass nur eine Sozialkompetenz definiert wurde, liegt nicht in deren geringer Relevanz begründet, sondern viel mehr in der für die Soziale Arbeit vorgenommenen und weiter oben erörterten Definition von Sozialkompetenz.

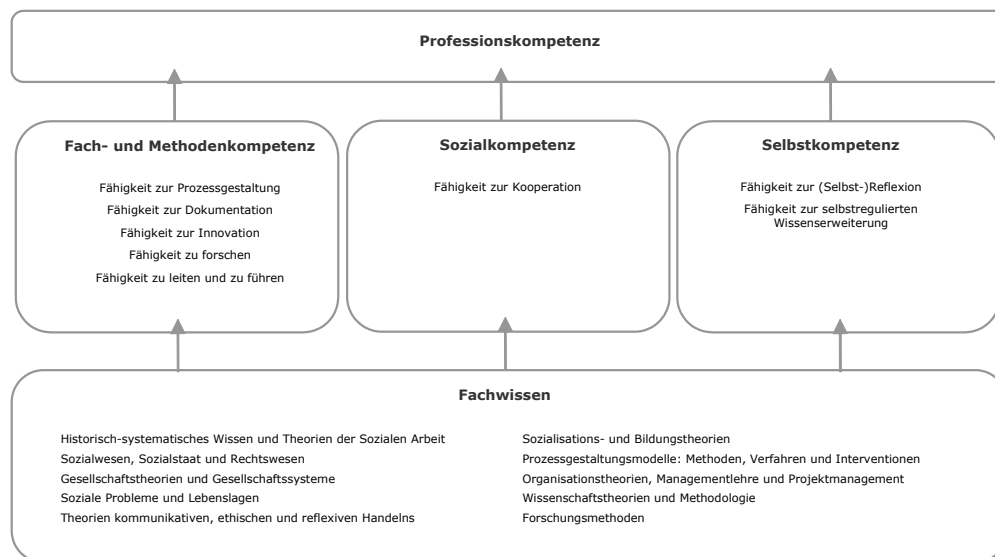


Abbildung 2: Übersicht über die Wissens- und Kompetenzebenen des Studiengangs Soziale Arbeit.

Ausgehend von der oben stehenden Übersicht wurden die Wissensinhalte und die Kompetenzen für die drei Stufen (Bachelor, Master und PhD) ausdifferenziert (vgl. das Kompetenzprofil Soziale Arbeit unter: www.masterstudium-sozialearbeit.ch). Die konkrete Ausformulierung der Wissensinhalte sowie der Kompetenzen war geleitet durch die theoretisch begründete Definition der Professionskompetenz auf den drei Studienstufen. Bei dieser Festlegung von Professionskompetenz waren zwei Ebenen relevant: Die Ebene der Reichweite der Wissenserzeugung und die Ebene des Transformationskontextes des erworbenen Wissens sowie der entwickelten Kompetenzen.

Für die »Ebene der Wissenserzeugung« unterscheiden wir analytisch zwischen fall- und situationsspezifischer Wissensverwendung und -erzeugung (Bachelorstudium) und fallübergreifend-allgemeiner Wissenserzeugung (Masterstudium). Während Absolvierende der Bachelorstufe in konkreten Handlungssituationen befähigt sind, auf der Grundlage von Fachwissen fallspezifisch-situatives Wissen für die Bearbeitung und Lösung von Handlungsproblemen zu entwickeln, sind Absolvierende der Masterstufe befähigt, generalisierbares Wissen zu erzeugen, das über die konkrete Fallbearbeitung hinaus reicht.

Für die »Ebene des Transformationskontextes«, also des Handlungskontextes des erworbenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen lassen sich die Unterschiede folgendermassen zusammenfassen: Absolvierende der Bachelorstufe sind befähigt, für Klientinnen, Klienten und Klientensysteme mit unterschiedlichen Ressourcen und unterschiedlichem Bedarf unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen je angemessene und wirksame Kommunikations- und Unterstützungsleistungen anzubieten sowie Unterstützungs-, Beratungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu gestalten. Absolvierende der Masterstufe sind befähigt, die strukturellen, politischen, organisationalen, instrumentellen und methodischen Rahmenbedingungen professionellen Handelns zu entwickeln und zu optimieren.

Bei den Absolventinnen und Absolventen der PhD-Stufe liegt der Transformationskontext der erworbenen Kompetenzen schwerpunktmässig im akademischen Bereich. PhD-Absolvierende leisten einen eigenständigen und originellen Beitrag zur akademischen Disziplin und besitzen die Fähigkeit, die wissenschaftstheoretischen Grundlagen sowie die Forschungsmethoden (weiter)zu entwickeln und neue Modelle der Wissensproduktion zu generieren.

Zusammengefasst kann die Professionskompetenz von Absolvierenden der Bachelorstufe als vorwiegend »forschungsbasiert«, die Professionskompetenz von Absolvierenden der Masterstufe als hauptsächlich »forschungsumsetzend« und die Professionskompetenz von Absolvierenden der PhD-Stufe als »forschungsbetreibend« definiert werden.

In Abbildung 3 wird die Ausdifferenzierung der Fach- und Methodenkompetenz über die Studienstufen nochmals verdeutlicht. Hierbei steht die pro Studienniveau vorgenommene Gewichtung der jeweiligen Kompetenz im Zentrum. Wie sich zeigt, kommen im Masterstudium der »Fähigkeit zu leiten und zu führen« sowie der »Fähigkeit zur Innovation« am meisten Gewicht zu, im Bachelorstudium hingegen der »Fähigkeit zur Prozessgestaltung«. Bei den in der Abbildung 4 zugewiesenen Prozentwerten handelt es sich um Annäherungen. Im Studium werden diese Werte mit den erworbenen ECTS-Credits korrespondieren.

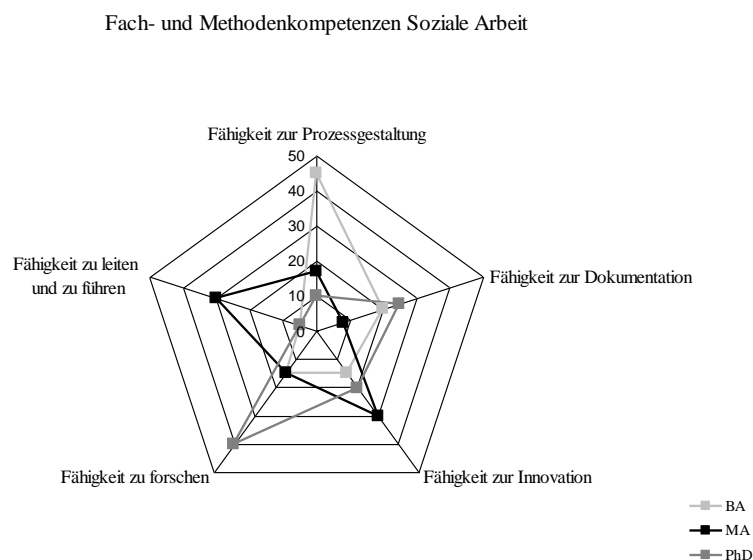


Abbildung 3: Ausprägungen nach Studienstufe für die Fach- und Methodenkompetenz.

4. Die Entwicklung des Kompetenzprofils: ein iterativer Prozess

Die Entwicklung des oben beschriebenen Kompetenzprofils beruht einerseits auf den dargelegten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Grundlagen und andererseits auf verschiedenen empirischen

Untersuchungen. Die Erarbeitung des Kompetenzprofils gliederte sich damit weitgehend in eine Phase der Entwicklung und eine Phase der Validierung.

Auf diese Weise konnten in der Konstruktion des Studiengangs gesellschafts- und bildungstheoretische Erfordernisse und Erfordernisse der Praxis der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik in einem iterativen Prozess miteinander verzahnt werden.

So wurden – aufbauend auf die theoretischen Grundlegungen – in einem ersten empirischen Schritt Arbeitgebende in der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik befragt. Diese Befragung wurde aus Gründen der Unabhängigkeit extern vergeben und von einer Unternehmensberatung durchgeführt. Sie basiert auf 20 Interviews mit Verantwortlichen von Verwaltungseinheiten des Bundes, der Kantone und grosser Städte sowie privater Organisationen.

Die Untersuchung bestätigte die im Grobprofil skizzierten Kompetenzen für ein Masterstudium »Soziale Innovation« und gab wertvolle Hinweise zur Verfeinerung und Konkretisierung des Kompetenzprofils. Die im Grobprofil skizzierten, zu entwickelnden Kompetenzen gehören aus der Sicht der Befragten zu den Grundvoraussetzungen, damit die künftigen Absolvierenden für die sich immer komplexer darstellenden Aufgaben im Feld der Sozialen Arbeit Lösungen erarbeiten können. Die Mehrheit der Befragten erwartet eine klare Anwendungsorientierung und sieht einen Schwerpunkt der Tätigkeit künftiger Masterabsolventinnen und -absolventen in Transferleistungen zwischen Systemen und Kulturen sowie in der Konzeption und Umsetzung von praxistauglichen Lösungen. Alle befragten Personen sehen einen grossen und zunehmenden Bedarf an Fachpersonen mit handlungs- bzw. fachübergreifenden Kompetenzen. Arbeitsfelder werden in der öffentlichen Verwaltung von Bund, Kantonen und grossen Städten, in privaten Organisationen wie auch in Unternehmungen geortet. Die meisten der Befragten sehen Möglichkeiten, Absolvierende des skizzierten Masterstudiums anzustellen.

Diese Befragung bestätigte ein hohes Interesse an einem forschungsbasierten und anwendungsorientierten Master mit einer Ausrichtung an arbeitsfeldübergreifender Methodenkompetenz und unterstrich die Wichtigkeit und Notwendigkeit der mit dem Masterstudium zu erwerbenden Kompetenzen.

Eine zweite empirische Untersuchung hatte zum Ziel, anhand des aktuellen Stellenangebots die Aufgaben und Anforderungen auf dem mit dem Masterstudium angestrebten Arbeitsmarkt in der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik zu sichten. Die Analyse basiert auf einer breit angelegten Recherche von Stelleninseraten. Von Anfang Juli bis Mitte August 2006 haben wir insgesamt 53 Stelleninserate eruiert, die im Kompetenzbereich von Absolvierenden des künftigen Masterstudiums »Soziale Innovation« liegen. Unter den ausgewählten Stellen finden sich sowohl Angebote zu qualifizierter Fachmitarbeit als wissenschaftliche Mitarbeitende und Assistierende wie auch Stellen für Projektleitende und leitende Angestellte. Für die Auswertung wurden die in den Inseraten genannten Aufgaben und Anforderungen in 15 Aufgaben- bzw. Anforderungsbereiche kategorisiert und ausgewertet.

Die am häufigsten genannten Aufgaben waren »Anpassen und Entwickeln von Angeboten« (45% der Stelleninserate) sowie »Führen und Leiten von Mitarbeitenden« (42%). Dahinter folgten »Forschen, Evaluieren und Publizieren« und »Führen und Leiten von Organisationen« mit je 32%, »Budget und Controlling« (30%), »Führen und Leiten von Projekten« (28%), »Kooperation und Zusammenarbeit« (je 26%) sowie »Erarbeiten und Entwickeln von Konzepten« (25%).

Ergänzend zu den Aufgabenfeldern werden in den Stelleninseraten jeweils auch die zur Ausübung der genannten Aufgaben erforderlichen Anforderungen bzw. Kompetenzen aufgeführt. In Übereinstimmung mit den Aufgabenfeldern sind die in den ausgewählten Stelleninseraten am häufigsten genannten fachlich-methodischen Anforderungen wiederum die Kompetenz »Mitarbeitende zu führen und Projekte zu leiten« (je 34% der Stelleninserate) sowie die Fähigkeit zu »Forschen, Evaluieren und Publizieren« (28%) (vgl. Abbildung 4). Gängigen Anforderungen an die Sozial- und Selbstkompetenz entsprechend sind die in den ausgewählten Stelleninseraten am häufigsten geforderten Sozialkompetenzen »Kommunikation und Vernetzung«, »Kooperation und Zusammenarbeit« und »Durchsetzungsvermögen und Konfliktfähigkeit«. »Denken und Reflektieren«

sowie »Initiative und Selbständigkeit« sind vor »Belastbarkeit und Flexibilität« die am häufigsten genannten Selbstkompetenzen.

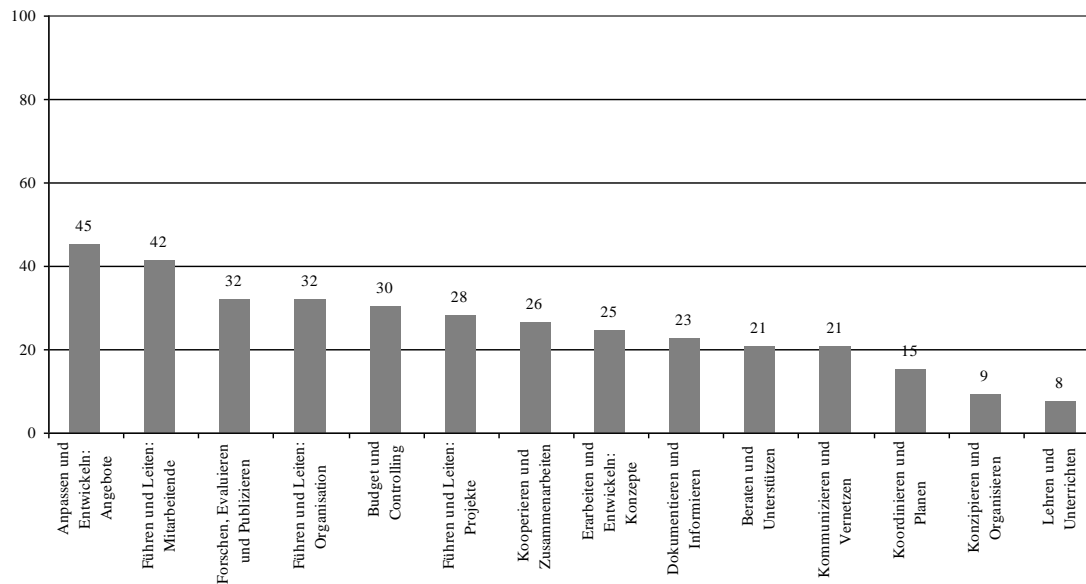


Abbildung 4: Anforderungsprofil Stelleninserate (in Prozent, Total 53 Inserate).

Die Analyse der Stelleninserate wies insgesamt einen hohen Anteil an Entwicklungs-, Forschungs- und (Projekt-)Leitungsaufgaben und entsprechende Anforderungen aus. Daraus ergab sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den in den Stelleninseraten aufgeführten Aufgaben und Anforderungen und den in unserem Kompetenzprofil definierten Fach- und Methodenkompetenzen. Die auf den ersten Blick bestehende Differenz zwischen Sozial- und Selbstkompetenzen in den Stelleninseraten und im Kompetenzprofil gründet vor allem darin, dass wir im Kompetenzprofil nur Sozial- und Selbstkompetenzen definiert haben, die einen Kompetenzentwicklungsprozess erfordern, der über die gängigen, in Stelleninseraten häufig erwähnten Sozial- und Selbstkompetenzen hinaus geht.

In einer dritten Untersuchung wurden 1200 Studierende mit Studienbeginn 2001 bis 2006 an der Hochschule für Soziale Arbeit hinsichtlich ihrer Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche des Kompetenzprofils sowie hinsichtlich ihres persönlichen Interesses am Masterstudium befragt. Der postalisch versandte Fragebogen umfasste die Themen berufliche Perspektive, Qualifikationsbedarf der Befragten, wahrgenommene Bedeutung einzelner Wissensbereiche und Kompetenzen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und künftige Entwicklungen, Einschätzung des geplanten Masterstudiums Soziale Arbeit sowie Angaben zu Person und Ausbildungsstand. Neben dem Fragebogen erhielten die Befragten eine Broschüre mit dem umfassenden Kompetenzprofil sowie einer kurzen inhaltlichen und formalen Beschreibung des Masterstudiums. Die Rücklaufquote von 34.6% (N=409) kann als gut eingestuft werden, zumal die Befragung eher zeitintensiv war und mit dem Semesterbeginn zusammenfiel. Bei einigen der nachfolgend referierten Ergebnisse gilt zu bedenken, dass es sich bei rund einem Drittel der Befragten um Studienbeginnende handelt, für die eine Aufnahme des Masterstudiums noch in weiter Ferne liegt. Die im Masterstudium schwerpunktmässig behandelten Wissensgebiete und zu entwickelnden Kompetenzen werden in der Befragung insgesamt als aktuell und zukünftig relevant erachtet. Festzuhalten ist, dass das vorliegende Konzept in seiner Ausrichtung sowohl von denjenigen Befragten, die ein Masterstudium für sich ins Auge fassen, wie auch von denjenigen, die diesbezüglich noch unentschieden sind, positiv bewertet und in Entsprechung zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes gesehen wird (vgl. Abbildung 5).

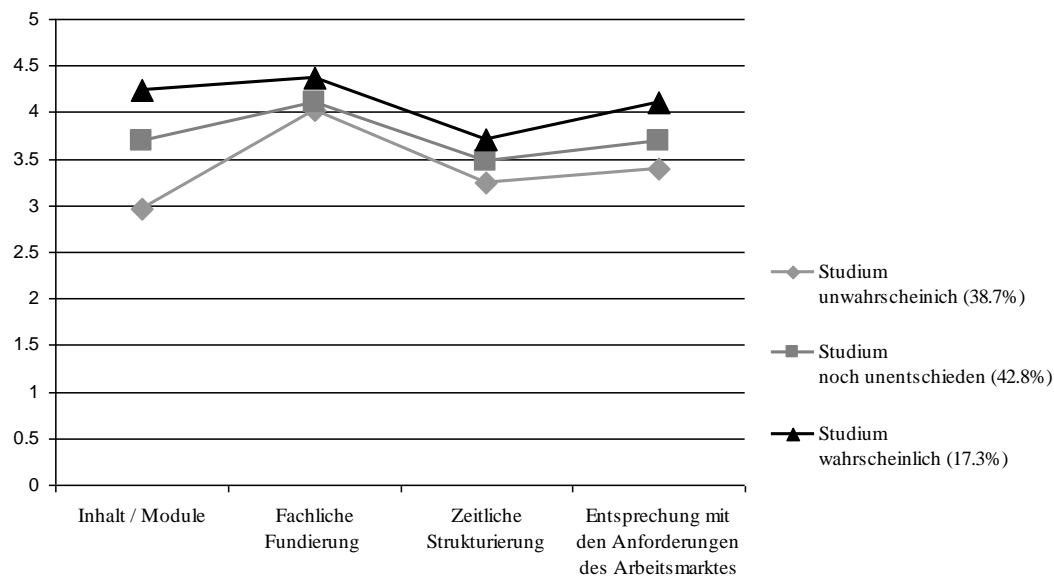


Abbildung 5: Bewertung des Masterkonzepts hinsichtlich Inhalt, zeitlicher Struktur, fachlicher Fundierung und Bedeutung für den Arbeitsmarkt (5= Bestwertung).

Für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit zurzeit besonders bedeutsam scheinen den Befragten das Wissen in den Bereichen »soziale Probleme und Lebenslagen«, »Sozialwesen und Sozialstaat« sowie zu »Prozessgestaltungsmodellen« (Mittelwerte von 4.6, 4.2 und 4.2, Skala 1=gar nicht gefragt bis 5=sehr gefragt). Bezüglich der im Masterstudium zu entwickelnden Kompetenzen und ihrer Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt lässt sich hervorheben, dass im Gegensatz zu den Aussagen aus der Befragung der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie der Analyse von Stelleninseraten die Studierenden die »Fähigkeit zu forschen« als zurzeit wenig gefragt einschätzen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Auf dem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit gefragte Qualifikationen

Kompetenzen	N	Mittelwert	Std. abw.
Fähigkeit zur Kooperation	395	4.6	0.6
Fähigkeit zur Prozessgestaltung	393	4.3	0.7
Fähigkeit zur Innovation	396	4.2	0.8
Fähigkeit zu leiten und zu führen	392	4.2	0.8
Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung	394	4.2	0.8
Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion	389	4.1	1.0
Fähigkeit zur Dokumentation	395	4.0	0.8
Fähigkeit zu forschen	396	3.2	1.0

1=gar nicht gefragt, 2=eher nicht gefragt, 3=teilweise gefragt, 4=eher gefragt, 5=sehr gefragt

Nimmt man hingegen diejenigen Befragten in den Blick, die sich zukünftig in einer beruflichen Funktion sehen, auf die das Masterkonzept abzielt, werden gerade die »Fähigkeit zu forschen« und die »Fähigkeit zur Dokumentation« als wichtig hervorgehoben (Spearman-Rho, $r=0.16$ bzw. $r=0.18$, $p \leq 0.01$). Studierende, die sich für eine Aufnahme des beschriebenen Masterstudiums interessieren,

erachten neben der Fähigkeit zu forschen insbesondere diejenige zur Innovation als zurzeit relevant (Spearman-Rho, $r=0.26$ bzw. $r=0.21$, $p \leq 0.01$).

Bezüglich der im Masterkonzept als zentral festgehaltenen Fähigkeiten zur »Innovation« und zu »forschen« (Spearman-Rho, $r=0.13$ bzw. $r=0.12$, $p \leq 0.01$) zeichnet sich darüber hinaus ein »Generationeneffekt« ab: Studierende zu Beginn des Studiums bzw. im Bachelorstudium messen diesen Kompetenzen tendenziell höhere Bedeutung für den eigenen Qualifikationsbedarf zu als weiter fortgeschrittene Studierende oder solche, die das Studium bereits abgeschlossen haben.

In den nächsten 10 bis 15 Jahren auf dem Arbeitsmarkt an Bedeutung gewinnen werden in den Augen der Befragten die »Fähigkeit zur Prozessgestaltung«, die »Fähigkeit zur Innovation« und die »Fähigkeit zu leiten und zu führen« (vgl. Tabelle 2). Letztere Einschätzung deckt sich im Übrigen mit den oben referierten Hinweisen des Praxisbeirates.

Tabelle 2

Künftig bedeutsame Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt (zwei Nennungen möglich)

	Häufigkeit	Prozent
Fähigkeit zur Prozessgestaltung	165	40.3
Fähigkeit zur Innovation	144	35.2
Fähigkeit zu leiten und zu führen	133	32.5
Fähigkeit zur Kooperation	80	19.6
Fähigkeit zu forschen	75	18.3
Fähigkeit zur Dokumentation	74	18.1
Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion	54	13.2
Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung	13	3.2
Fehlend	80	19.6

Entsprechend der Einschätzung der im geplanten Masterstudium zu entwickelnden Kompetenzen und Wissensbestände wird die Wahrscheinlichkeit, überhaupt ein Masterstudium aufzunehmen, unterschiedlich bewertet: Je näher am Studienbeginn und je jünger die Befragten, desto wahrscheinlicher ist für sie der Besuch eines konsekutiven Masterstudiums. Es ist anzunehmen, dass Vorbildung und die Entscheidung für das Bachelorstudium als erste Stufe eines mehrstufigen Studienganges Auswirkungen zeigen.

Um das Kompetenzprofil in seiner Ausrichtung bei Vertreterinnen und Vertretern des Berufsfeldes zu validieren, wurde es dem Praxisbeirat der Hochschule zwei Mal zur Beratung vorgelegt. Verwiesen wurde in dieser kommunikativen Validierung insbesondere auf ein Spezifikum des Arbeitsfeldes im Bereich »Entwicklung und Innovation«: Entwicklungs- und Konzeptarbeit sind häufig mit einer Leitungsfunktion gekoppelt. Während das Kompetenzprofil hinsichtlich der »Fähigkeit zur Innovation« und der »Fähigkeit zu Leiten und zu Führen« vom Praxisbeirat als ausgewogen beurteilt wurde, fand der Bereich »Leiten und Führen« gemäss Praxisbeirat im vorgeschlagenen Modulangebot des Masterkonzeptes noch zu wenig Niederschlag. In diesem Punkt gab diese kommunikative Validierung wertvolle Hinweise für die Überarbeitung.

5. Bilanzierung, Entwicklungs- und Forschungsbedarf

Die Entwicklung des gestuften Kompetenzprofils Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz erlaubt folgende Bilanzierung: Eine mangelnde Basis empirischer Daten zu Fragen der Kompetenzorientierung, -entwicklung und -überprüfung im Allgemeinen und in der Sozialen Arbeit im Speziellen führt dazu, dass die Entwicklung vorerst theoriegeleitet, manchmal vielleicht auch etwas ideologisch gefärbt, vorangetrieben werden konnte. Hier gilt es nach wie vor, zentrale Fragen systematisch zu bearbeiten. Zur Relativierung dieser empirischen Brache erwies sich der Einbezug verschiedenster Akteurinnen und Akteure im Ausbildung- und Arbeitsfeld Sozialer Arbeit

in den Prozess als gewinnbringend. Bewährt hat sich ausserdem das iterative Vorgehen, das in wechselnden Phasen der Erarbeitung, Diskussion, Validierung, Überarbeitung, Revision und Reduktion zu einer sukzessiven Verdichtung des Kompetenzprofils und dessen breiter hochschulinterner wie -externer Abstützung geführt hat. Bemerkenswert ist darüber hinaus die folgende Erkenntnis: Von vielen Akteurinnen und Akteuren im Hochschulbereich werden die vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) empfohlenen Analysen als reine Legitimationspflicht kritisiert. Die Durchführung verschiedener Befragungen und Analysen hat uns allerdings gezeigt, dass diese eine in hohem Masse befruchtende Wirkung zu entfalten vermochten und wesentlich zu einer weiteren Fundierung des Profils beitrugen. Der noch umfassendere Einbezug von Perspektiven und Akteurinnen und Akteuren hätte diesen Prozess noch zusätzlich befördern können.

Die Kompetenzorientierung birgt für die Entwicklung von innovativen Studiengangskonzepten und im Zusammenhang mit den Bolognapostulaten etliche Chancen und Schwierigkeiten, die nachfolgend im Sinne einer Diskussion und mit Blick auf künftige Fragestellungen und Herausforderungen dargestellt werden.

Ein zentrales Anliegen der Bolognabeschlüsse besteht in der Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden. In Auslegung dieses Postulats wurden – so auch in der Schweiz – die Studiengänge weitgehend modularisiert. Die damit unweigerlich einhergehende Fragmentierung der Bildung erschwert nachgerade die individuelle Kompetenzentwicklung, die einer Begleitung über das gesamte Studium hinweg bedarf. Damit eine Kompetenzorientierung für modularisierte Studiengänge nicht aufgegeben werden muss oder Etikette bleibt, bedarf es zur Realisierung der angestrebten Kompetenzentwicklung gewisser flankierender Massnahmen: Um die von den Studierenden zu erbringende Integrationsleistung zu unterstützen, werden im Masterstudium »Soziale Innovation« selbstregulierte Wissensbildung und Portfolioarbeit als zentrale Elemente im Modulangebot verankert. Die hochschuldidaktische Methode des studentischen Portfolios meint eine persönliche, selektive, reflektierte und zielgerichtete Sammlung von Dokumenten und Reflexionen zur Entwicklung ausgewählter Kompetenzen. Die Studierenden werden angehalten, die im Kompetenzprofil verbindlich vorgegebenen Kompetenzen konsequent zu fokussieren, Daten zu ihrem Kompetenzentwicklungsprozess während der gesamten Studienzeit zu sammeln sowie diesen permanent zu reflektieren. Die in den einzelnen Modulen stattfindenden Teilentwicklungsprozesse werden durch die Portfolioarbeit also zu einem modulübergreifenden Entwicklungsprozess von Professionskompetenz integriert. Dass das Modul der Portfolioarbeit aus nahe liegenden Gründen nicht in einem Semester abgeschlossen werden kann, führt zu einem gewissen Mass an »Ungehorsam« gegenüber den Bolognapostulaten. Eine wichtige Voraussetzung für gelungene Kompetenzentwicklung ist die Studienplanung. Studierende sollen angemessen über Angebote und Inhalte informiert und in ihrer Orientierung und Wahl wo nötig unterstützt werden. Dazu wird entsprechende Beratung angeboten. Eine konsequente Kompetenzorientierung modularisierter Studiengänge findet zudem ihren strukturellen Niederschlag in einem hohen Grad an Koordination und Abstimmung zwischen den einzelnen Modulen. Die im Kompetenzprofil festgehaltenen Kompetenz- und die relevanten Wissensbereiche sind dazu in adäquater Weise zu differenzieren und zu operationalisieren. Insgesamt sind also bei gleichzeitiger Kompetenzorientierung und Modularisierung von Studiengängen wesentliche Investitionen in integrative Massnahmen notwendig. Kompetenzorientierung ist gleichbedeutend mit dem Wandel einer langjährigen Lehr- und Bildungskultur, indem der Blick dezidiert weg von der Wissensvermittlung und hin auf das lernende Individuum gerichtet wird. Dies bedingt ein grundlegendes Umdenken, das konsequente Überbordwerfen alter Begrifflichkeiten und eine Verankerung und Umsetzung der Kompetenzorientierung auf allen Ebenen. Nicht zuletzt ist dies auch eine Herausforderung für die Lehrenden, die zum einen eine neue Rolle im Bildungsarrangement einnehmen und sich zum anderen mit erhöhten Ansprüchen im Bereich der Verständigung und Kooperation konfrontiert sehen. Auf der Ebene von Forschung und Entwicklung halten wir zwei weiterführende Fragekomplexe für zentral: Zu leisten ist einerseits die Schaffung und Erprobung von schlüssigen Modellen zur Überprüfung der Kompetenzentwicklung. Noch ist nicht umfassend geklärt, auf welche Weise der Nachweis zu erfolgen hat, ob und in welchem Ausmass eine Kompetenz entwickelt werden konnte.

Andererseits stellt sich angesichts diverser Studienangebote und -modelle die Frage, welche Studienmodelle die Entwicklung von Professionskompetenz auf den entsprechenden Stufen befördern. Diese Lücke könnte durch Studien zur beruflichen Sozialisation in Ausbildung und Berufsfeld der Sozialen Arbeit geschlossen werden. Für die operative Umsetzung der Masterstufe des vorliegenden Kompetenzprofils bedeutet dies, dass eine konsequente Begleitevaluation aufschlussreich und wünschenswert wäre. Wichtig erscheint uns auch der kontinuierliche Kontakt zum Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Zurzeit vorgenommene Erhebungen und Einschätzungen greifen zukünftigen Entwicklungen vor: Die Masterstudien auf Fachhochschulstufe sind noch nicht eingeführt, eine diesbezügliche Marktsituation wird erst entstehen und die Auswirkungen auf Bildungsverläufe und das Verständnis fachlicher Qualifikation kann zum jetzigen Zeitpunkt erst auf Annahmen gründen. Eine wesentliche Chance der Kompetenzorientierung liegt in der Hinwendung zu den lernenden Individuen als mündige Menschen, die eine Ausbildung mit je unterschiedlichen Voraussetzungen aufnehmen. Eine kompetenzorientierte Ausbildung ist in der Sozialen Arbeit zudem unabdingbar, da deren Ziel eine Berufsbefähigung der Studierenden ist. Eine umfassendere Ausrichtung von Bildung an dieser Outputorientierung jedoch würde uns fatal erscheinen. Bildung soll auch jenseits von der unmittelbaren Verwertbarkeit von Wissen Bestand haben, wenn kulturelle Vielfalt und ein hoher gesellschaftlicher Standard gewahrt werden sollen. Wir verwehren uns in diesem Sinne trotz Kompetenzorientierung einer radikalen Outputorientierung von Studiengängen. Wenn die Implikationen von Kompetenzorientierung ernst genommen werden, ist jedoch von einer künftigen Aufwertung von Bildungsprozessen und Ausbildungsangeboten auszugehen.

Literatur

- Arnold, R., 2002: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivenwechsel. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 49: 26-38
- Arnold, R./Münch, J., 1996: Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: REPORT, Heft 38: 39-49
- Bieri, St., 2005: Gestufte Ausbildung an Fachhochschulen: Die inhaltlichen Fragen lassen sich nicht ausblenden. In: Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik, Heft 7/8: 59-62
- Bieri Buschor, Ch./Forrer, E., 2005a: Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring. Zürich
- Bieri Buschor, Ch./Forrer, E., 2005b: Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen am Übergang zwischen Schule und Beruf. Wissenschaftliche Reihe, Band 18. Zürich
- Brödel, R., 2002: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 49: 39-47.
- Duden, 1997: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Erpenbeck, J./Heyse, V., 1999: Die Kompetenzbiographie. Münster
- European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (2000) Third European Survey on Working Conditions. Dublin
- Frey, A., 2006: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Beiheft 51: 30-46.
- Frey, A./Balzer, L., 2003: Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Empirische Pädagogik, 17. Jg., Heft 2: 148-175
- Geissler, K. A./Orthey, F. M., 2002: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 49: 69-79
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M., 1994: The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London/Thousand Oaks/New Delhi
- Heidenreich, M., 2002: Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: 334-363. Hier zitiert: Heidenreich, M., 2002: Merkmale der Wissensgesellschaft: 1-20. Unter: <http://web.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/dokumente/blk.pdf> (Download vom 08.02.2007)

- Heidenreich, M., 2003: Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen: 25-54
- Hof, Ch., 2002: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 49: 80-89
- Kade, J./Nittel, D., 1995: Erwachsenenbildung/Weiterbildung: In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: 195-206
- Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (Hrsg.), 2004: Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Zweite, aktualisierte Auflage Juli 2004. KFH-Empfehlungen
- Krohn, W., 1997: Rekursive Lernprozesse. Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft. In: Rammert, W./Bechmann, G. (Hrsg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, Produkte, Politik, Frankfurt a. M./New York: 65-89
- Nowotny, H., 2003: Wissenschaft neu denken: Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen. In: Grüne Akademie der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster: 24-42
- Oevermann, U., 1973: Die Architektonik von Kompetenztheorien und ihre Bedeutung für eine Theorie der Bildungsprozesse. Internes Manuskript
- Reich, R. B., 1992: The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism. New York
- Vonken, M., 2005: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- Wahrig-Burfeind, R., 2003: Wahrig Universalwörterbuch Rechtschreibung. München
- Weinert, F. E., 2001: Concept of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H., (eds.): Defining und selection key competencies. Bern: 45-65
- Winkler, M., 2003: Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung. Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms »Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben« am 18.09.2003 in Neukirchen-Pleisse mit dem Thema: Kompetenzen für die Berufsorientierung nach Pisa – Auf welche Kompetenzen kommt es an? Online: www.swa-programm.de/termine/tagungen/neukirchen/vortrag_winkler