

Institut für
Regionalforschung e.V.
an der Universität Göttingen

Kompetenzen im Studium der Sozialwissenschaften

*Bemerkungen zu politischen
Implikationen und empirischer Erforschung*

regionale trends
Schriftenreihe des Instituts für Regionalforschung e. V.
an der Universität Göttingen

Heft 25/2013

Kompetenzen im Studium der Sozialwissenschaften
Bemerkungen zu politischen Implikationen
und empirischer Erforschung

ISSN – 1430 – 290x

Institut für Regionalforschung e. V.

an der Universität Göttingen

Humboldtallee 15

37073 Göttingen

Tel. 0551/39 140 48

Fax 0551/39 140 49

ifr@uni-goettingen.de

www.ifr-goe.de

Göttingen, Dezember 2013

INHALT:

Wolfgang Krumbein:

Zu dieser Ausgabe

Vorwort 7

Markus Krüsemann:

„Ausbildung ohne Bildung führt zu einem Wissen ohne Gewissen“

Anmerkungen zum Kompetenzerwerb im Studium der Sozialwissenschaften 9

Sascha Kessler:

Kompetenzen auf der Spur

Ein Methoden-Manual zur empirischen Erfassung41

Zu dieser Ausgabe

Das Studium der Sozialwissenschaften hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten weitreichend verändert. Der sicherlich größte Einschnitt war die in der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses erfolgte Umstellung des Studiensystems auf die gestufte und modularisierte Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge. Im Zuge dieser Neugestaltung der sozialwissenschaftlichen Studiengänge erfolgte überall, auch an der Universität Göttingen, eine Neufestlegung der Ausbildungsinhalte: Ziel war eine stärker arbeitsmarktorientierte Anlage des Studiums und ein Schwenk zur Verwertbarkeit des erworbenen Wissens auch und gerade in Unternehmen.

Ohne Frage sind Praxisbezug und die Gewährleistung von Berufsqualifizierung gerade für die sozialwissenschaftlichen Studiengänge von hoher Bedeutung, da die Berufsaussichten von Absolvent/innen insbesondere in den verschiedenen Fächern Soziologie, Politikwissenschaft, Ethnologie, Sportwissenschaft, Geschlechterforschung und Erziehungswissenschaften (ob zu Recht oder Unrecht) bislang als eher problematisch bewertet worden sind. Ob man von den als berufsqualifizierend ausgelegten Bachelorabschlüssen eine höhere Arbeitsmarktakzeptanz und somit verbesserte Berufschancen erwarten kann, ist allerdings bislang unklar.

Hier setzt ein 2011 vom Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen initiiertes Forschungsprojekt an, das in Kooperation mit dem Göttinger Institut für Regionalforschung e.V. (IfR) durchgeführt wird. Mittels einer Befragung sollen die Erwartungen von potentiellen Arbeitgeber/innen, die sie an Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät stellen, eruiert werden. Ergebnisse dieses Forschungsprojekts werden Ende 2014 vorliegen. Mit der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift ‚regionale trends‘ des IfR wollen wir im Unterschied zu häufigen Verfahren keinen Zwischenbericht vorlegen, sondern in einer Art Werkstattbericht aus der laufenden Projektarbeit informieren. In den ‚offiziellen‘ Zwischen- und auch den Endberichten werden etliche Arbeitsergebnisse von Projekten nur in sehr konzentrierter Form dargestellt – manche auch für die wissenschaftliche und sonstige interessierte Öffentlichkeit einschlägigen theoretischen und methodischen Vorüberlegungen verbleiben in den Aktenordnern der Projektmitarbeiter. Dies wollen wir hier ändern und in zwei Beiträgen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven aus der praktischen Forschungsarbeit berichten.

Im ersten Beitrag *„Ausbildung ohne Bildung führt zu einem Wissen ohne Gewissen“: Anmerkungen zum Kompetenzerwerb im Studium der Sozialwissenschaften* befasst sich Markus Krüsemann¹ zunächst mit den Fragen: Wie ist der Schwenk von Bildung zu Ausbildung und von Wissens- zu Kompetenzerwerb zustande gekommen? Und was genau sind eigentlich Kompetenzen, auch in Abgrenzung zu Fachwissen und Qualifikationen? Neben einem kritischen Rückblick auf die für die Ausgestaltung der Reformen wesentlichen Akteure (BMBF, KMK, HRK, Akkreditierungsrat) bietet der Beitrag eine Darlegung der speziellen deutschen Umsetzung der Bologna-Vorgaben aus Brüssel.

¹ Markus Krüsemann war zunächst Projektbearbeiter, musste sich jedoch aus familiären Gründen aus der Projektarbeit zurückziehen. Sascha Kessler trat seine Nachfolge an.

Der zweite Beitrag von *Sascha Kessler* „*Kompetenzen auf der Spur: Ein Methoden-Manual zur Befragung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern hinsichtlich ihrer Kompetenz-Erwartungen an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität*“ beinhaltet eine kritische Reflexion der Methoden, die für die Befragung ausgewählt wurden. Der Beitrag bietet eine detaillierte Darlegung der einzelnen Schritte des Forschungsvorhabens, angefangen von der Fragestellung und den zentralen Begrifflichkeiten bis hin zur Interviewführung, der Fragebogenerstellung und den einzelnen Schritten der Datenanalyse. Ein wesentliches Ziel besteht darin, durch die detaillierte Darlegung des gesamten Forschungsdesigns andere Forscherinnen in die Lage zu versetzen, ähnliche Forschungsprojekte erneut durchzuführen und ggf. zu verbessern.

Göttingen, im Dezember 2013

Prof. Dr. Wolfgang Krumbein

Markus Krüsemann:

„Ausbildung ohne Bildung führt zu einem Wissen ohne Gewissen“¹

Anmerkungen zum Kompetenzerwerb im Studium der Sozialwissenschaften

Einleitung

Das Studium sozialwissenschaftlicher Fächer und Fachkombinationen hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark verändert. Lange Zeit diente ein sozialwissenschaftliches Magister- oder Diplomstudium in erster Linie der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Reproduktion des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Studium führte in einem mehrere Jahre andauernden Prozess der Aneignung von grundsätzlichen und speziellen wissenschaftlichen Fachkenntnissen und Methoden einer akademischen Wissenschaftsdisziplin sowie durch die Teilhabe an ihrem Erkenntnisprozess in eine Fachwissenschaft ein. Kaum verschult und mit hohen Freiheitsgraden ausgestattet erforderte der Erwerb wissenschaftlicher Bildung viel Eigeninitiative, etwa beim Erkennen und Setzen eigener Interessenschwerpunkte, was in Verbindung mit der Auseinandersetzung mit Hochschullehrern² nicht nur zur Persönlichkeitsbildung beitrug, sondern quasi „unter der Hand“³ viel von jenen Schlüsselkompetenzen vermittelte, denen derzeit so große Bedeutung zugeschrieben wird.

Heute dagegen soll ein sozialwissenschaftliches Studium zwar auch noch Fachwissen und Erkenntnisgewinn vermitteln, doch soll es in erster Linie als akademische Ausbildung für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Dabei soll das Studium schnell, pragmatisch und effizient über die Bühne gehen. Tatsächlich aber ist es (über-)reguliert und verschult. Statt Eigenverantwortung und Selbständigkeit wird mit in einem eng geschnürten curricularen Korsett und Pflichtveranstaltungen passiv rezipierendes „Bulimie-Lernen“ befördert, wobei Assessment-Tests, Career-Center usw. die stete Qualifizierung und Fokussierung auf den Abschluss anmahnen. Mittlerweile scheint es sich bei einem Hochschulstudium eher um eine Art zweistufiges Trainingslager zu handeln, aus dem man „fit für den Arbeitsmarkt“ (Alesi 2007) hervorgeht.

Auch wenn diese bewusst polarisierende Gegenüberstellung (Zwischen-)Ergebnis eines langjährigen Veränderungsprozesses an den Hochschulen ist, so verlief der Wandel nicht gleichförmig, sondern in Schüben, die als Resultat von veränderten Machtkonstellationen widerspiegelnden hochschulpolitischen Weichenstellungen angesehen werden können.

Der jüngste Schub und zugleich gravierendste und noch lang nicht abgeschlossene Umbruchprozess wurde sicherlich hervorgerufen durch die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses. Die Art und Weise der Umstellung des Studiensystems auf die gestufte und modularisierte Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge stellt aus

¹ Goeudevert 2001:1.

² Um die Lesbarkeit des Textes zu vereinfachen ist in diesem Beitrag auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet worden. Gemeint sind aber ausdrücklich immer alle Geschlechter.

³ Die Vorstellung, dass weniger das im Studium vermittelte Fachwissen als vielmehr die Erträge eines „versteckten Curriculums“ (Margolis 2001) eine entscheidende Rolle für die Berufsbefähigung spielen, ist nicht neu und wurde u.a. von Bourdieu (1989) und Bowles/Gintis (1976) thematisiert.

heutiger Sicht einen Paradigmenwechsel dar: weg von einer, zumindest im Bereich der Sozialwissenschaften mehr oder weniger emanzipatorisch verstandenen Bildung hin zur utilitaristisch verengten Berufsqualifizierung, zu einer an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts ausgerichteten Hochschulausbildung. Die Neugestaltung der sozialwissenschaftlichen Studiengänge zog eine umfassende Überarbeitung der Bildungsinhalte nach sich, die – auf Anwendungsorientierung und Berufsqualifizierung getrimmt – einem Formwandel zu *Ausbildungsinhalten* unterzogen wurden.

In diesem Prozess der Umstellung der Studien-Curricula orientierten sich die Fragen der Gestaltung der Studiengänge verstärkt an den zukünftigen Aufgaben der Absolventen in den verschiedenen Berufsfeldern. Angeblich wurde damit einem der zentralen Ziele der Reformmaßnahmen des Bologna-Prozesses Rechnung getragen, der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“)⁴. Speziell in den neu geschaffenen Bachelorstudiengängen, die als berufsqualifizierender Regelabschluss fungieren und sich am wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf orientieren sollen, wird Beschäftigungsbefähigung groß geschrieben. Durch Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und den Einbau von Praxiselementen soll ein Berufsbezug hergestellt werden. Der in der Hochschulbildung umfassend zu beobachtende Trend einer Abkehr von der Inhaltsorientierung hin zu einer Kompetenz- und Handlungsorientierung wird hier offensichtlich.

Wie aber ist der Schwenk von Bildung zu Ausbildung und von Wissens- zu Kompetenzerwerb zustande gekommen? Und was genau sind eigentlich Kompetenzen, auch in Abgrenzung zu Fachwissen und Qualifikationen? Im Folgenden sollen beide Fragen näher erörtert werden. Und obwohl beide Aspekte zunächst unverbunden erscheinen, so sollte im Verlauf der Darlegung ihr logischer und faktischer Zusammenhang deutlich werden.

Nach einer ins Thema einführenden kritischen Betrachtung zur Neukonzeption sozialwissenschaftlicher Studiengänge soll zur Beantwortung der ersten Frage noch einmal eine kurze Rückschau auf die sehr spezielle Umsetzung der Bologna-Vorgaben aus Brüssel gehalten werden, denn ohne die durch die Hochschulreformen der letzten Jahre vorangetriebene Ökonomisierung der Hochschulen stünde eine Auseinandersetzung mit Fragen des berufsqualifizierenden Kompetenzerwerbs in der Hochschulbildung gar nicht erst im Fokus.

Ein weiterer Abschnitt widmet sich dem Kompetenzbegriff. Der Versuch einer Begriffsschärfung erfolgt zunächst auf dem Weg eines skizzenhaften Nachzeichnens seiner Begriffshistorie, worauf anschließend beispielhaft zwei derzeit einflussreiche Kompetenzkonzepte vorgestellt werden.

1 Sozialwissenschaften – studieren für den Arbeitsmarkt?

Im März 2013 fasste die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln einen denkwürdigen Beschluss. Zum Wintersemester 2015/2016 solle der Fachbereich Sozialwissenschaften neu strukturiert werden. Ziel sei eine stärker an Anforderungen des Arbeitsmarkts orientierte Neuausrichtung der Studiengänge. Die Volkswirtschaftslehre (VWL) solle im künftigen Studium eine größere Rolle spielen, VWL daher Pflichtfach, Pflichtschwerpunkt werden, denn Absolventen mit VWL-Kenntnissen hätten auf dem Arbeitsmarkt größere Chancen. Schließlich, so der De-

⁴ Wie in Kap. 2.1 noch ausgeführt wird, zählten weder Employability noch die Ausrichtung der Curricula auf Berufsqualifizierung und Kompetenzerwerb zu den originären Zielen der Bolognaform.

kan Werner Mellis gegenüber dem Kölner Stadtanzeiger, wollen wir „für den Arbeitsmarkt ausbilden, alles andere wäre unsozial“ (Kölner Stadtanzeiger vom 09.07.2013). Dies ist nur das sinnfälligste Beispiel für eine längst stattfindende Ökonomisierung sozialwissenschaftlicher Studiengänge und deren Lehrinhalte. In der Platz greifenden utilitaristischen Logik sollen Studierende sozialwissenschaftlicher Disziplinen vor allem das Erlernen, was der Arbeitsmarkt, was ihre späteren Arbeitgeber erwarten oder verlangen, denn das Studium muss zählbaren Nutzen abwerfen. Die Beschäftigungsfähigkeit wird zum vorrangigen Bildungsziel erhoben, Studierende sollen praxisnah ausgebildet werden, um arbeitsmarktfähig zu sein.

Wenn Bildungsziele derart nach Maßgabe einer zweckrationalen Marktlogik der Effizienz- und Verwertbarkeitserwägungen neu gesetzt werden, dann soll Hochschulbildung in Dienst gestellt werden: Studiengangsgestaltung und Studieninhalte sollen auf die als Anforderungen des Arbeitsmarktes kaschierten Interessen der Wirtschaft ausgerichtet werden. Das Hochschulstudium dient durch die vorrangige Vermittlung von an Arbeitgeberforderungen orientierten Kompetenzen dann vor allem dem Zweck, möglichst zügig wissenschaftlich grundqualifizierte Fachkräfte für die Wirtschaft auszubilden, die schon lange schneller verfügbare (d.h. jüngere), anpassungsfähigere und billigere akademische Arbeitskräfte einfordert. Der Erwerb fundierter fachlicher bzw. fachwissenschaftlicher Qualifikationen ist dafür zweitrangig, er kann zurücktreten hinter Ausbildungskonzepte, die auf den Erwerb von beschäftigungsbefähigenden Kompetenzen zugeschnitten sind.

Wenn die Universitäten so zu Berufsbildungsfabriken umgebaut werden, mutet die Vorstellung, dass an Hochschulen auf wissenschaftlichem Niveau zu Reflexion und selbstständigem Denken fähige Menschen ausgebildet werden, fast schon antiquiert, womöglich sogar weltfremd an – zumindest in einer Welt, die Berufsbildung statt Geistes- und Persönlichkeitsbildung unhinterfragt für vernünftig und zweckmäßig erachtet.

Bislang galt noch stets, dass Hochschulbildung, anders als andere Typen der vorberuflichen Ausbildung „weniger direkt und weniger eindeutig auf die Vorbereitung beruflicher Aufgaben ausgerichtet“ ist (Teichler 2008:70). Dies trifft bis heute (noch) in besonderem Maße auf sozialwissenschaftliche Disziplinen zu⁵. Die traditionellen universitären Magisterstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft oder auch Sozialgeschichte und Sozialpsychologie waren zunächst so angelegt, dass sie im Prinzip nur als Ausbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs fungierten. Sozialwissenschaftliche Studiengänge boten mithin keine Berufsausbildung, sondern eine Qualifizierung zu wissenschaftlich fundierter Arbeit. Auf Anwendungsorientierung und Berufsqualifizierung wurde an den Fakultäten zunächst weniger Wert gelegt. Anders als die späteren Diplomstudiengänge waren die Magisterstudiengänge auch wenig strukturiert aufgebaut und stellten meist nur geringe formale Leistungsanforderungen bei hohen Freiheitsgraden.

Bereits in den 1970er Jahren gab es allerdings im Zusammenhang mit den steigenden Studierendenzahlen erste Versuche, Studieninhalte und spätere Berufsfelder enger miteinander zu verzahnen. So wurde an der damals neu gegründeten Fakultät

⁵ Der Berufsbezug universitärer Studiengänge ist generell unterschiedlich stark ausgeprägt. Neben Studiengängen, die den alleinigen Zugang zu bestimmten Berufen ermöglichen (z.B. Medizin, Lehramt) stehen Studiengänge, die auf eine Bandbreite unterschiedlicher, aber klar beschreibbarer Berufe und Positionen vorbereiten (z.B. BWL, Ingenieurwissenschaften). Das Studium der Sozial- und Geisteswissenschaften bietet dagegen vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, der keine konkreten Berufsbilder zugeordnet sind.

für Soziologie in Bielefeld das Konzept der „aktiven Professionalisierung“ entwickelt (siehe Matthes 1973). Ziel dieses Konzeptes war es, „Berufsfelder zu identifizieren, in denen Bedarf nach soziologischer Analyse- und Handlungskompetenz besteht, geeignete Curricula zu entwerfen und die Absolventen zu befähigen, in diesen gesellschaftlichen Feldern zu handeln, ohne ihre Identität als Soziologen aufgeben zu müssen“ (Meinefeld 2002:77).

Verkürzt gesagt sind Studierende sozialwissenschaftlicher Studiengänge aber noch bis weit in die 1980er Jahre als Generalisten ausgebildet worden. Ihre Beschäftigungschancen hingen stark vom eigenen Engagement ab. Ausschlaggebend für den beruflichen Verbleib war vor allem die berufliche Orientierung des Studierenden selbst. Es lag an ihm, innerhalb des breiten Studienangebots Schwerpunkte zu setzen und die dann auch über unterschiedliche Praktikamöglichkeiten zu vertiefen.

Mit den Ende der 1980er Jahre stark zunehmenden Studierendenzahlen gerieten die beruflichen Perspektiven von Absolventen sozialwissenschaftlicher Fächer und der Aspekt eines oft problematischen Übergangs ins Erwerbsleben stärker ins Blickfeld. Untersuchungen und Studien etwa von Beck/Fürst (1990) sowie Hennig (1992) und Hoffmann/Rüb (1996) aus der ersten Hälfte der 1990er Jahre thematisierten die Probleme der Berufseinmündung von Sozialwissenschaftlern und machten dafür auch aus Defiziten in der Studiengangsgestaltung resultierende Qualifikationsmängel und zu geringe Berufs- und Praxiserfahrung der Absolventen verantwortlich.

Damit sind bereits die wesentlichen Stichpunkte genannt, die seit einigen Jahren die kontroverse Diskussion um den Bologna-Prozess und seine Umsetzung bestimmen. Zur Erinnerung: die Bologna-Reform zur Vereinheitlichung der Strukturen der Hochschulbildung in Europa brachte nicht nur die Umstellung der Studiengänge auf ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse (Bachelor und Master) und das Leistungspunktesystem (Credit Points). Sie wurde in Deutschland u.a. auch dazu genutzt, Studienzeiten zu reduzieren und mehr Nachwuchskräfte schneller auf den Arbeitsmarkt zu bringen. Insbesondere mit der Einführung des Bachelor-/ Masterstudien-systems ist man den Forderungen der Wirtschaft weit entgegengekommen, die seit langem bereits eine stärkere Berufsorientierung der Hochschulbildung und eine bevorzugte Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Studieninhalten fordert (vgl. BDA 2008). Auch Studierende der Sozialwissenschaften werden gleich im grundständigen Studium damit konfrontiert, denn ihre stark verschulden und überregulierten Bachelorstudiengänge⁶ bieten keine wissenschaftliche Ausbildung mehr. Sie können treffender als Grundausbildung mit Anwendungsbezug oder Berufsorientierung definiert werden. Berufsorientierung bedeutet, dass den Absolventen grundlegendes „Handwerkszeug“ für ihre potentiellen Berufswege vermittelt wird, von dem angenommen wird, dass sie es in ihrem späteren Beruf (und nicht in der Wissenschaft) benötigen.

Die kaum mehr hinterfragte Vorstellung, dass das Lehrangebot in sozialwissenschaftlichen Studiengängen auf eine bessere Berufsqualifizierung auszurichten ist, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen zu erhöhen und ihre Berufseinmündung zu erleichtern und zu beschleunigen, erwuchs auf dem ideologischen Nährboden des Employability-Konzepts, das, aus der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Diskussion kommend, rasch Eingang in die bildungspolitische Auseinandersetzung

⁶ Einer Untersuchung von Winter u.a. zufolge hat die Studienreform die Studiengangsgestaltung alles andere als entschlackt. Zwar hat sie für die Gestaltung der Master-Phase einige curriculare Freiheiten eröffnet, eine freiere Gestaltung der Bachelor-Phase wird aber gerade durch das Postulat der Berufsqualifizierung erschwert (Winter u.a. 2010:447f.).

gefunden hatte. Der Employability-Begriff dient dazu, das Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (neu) zu bestimmen. Er fungiert damit als „Scharnierbegriff zwischen einer neoliberalen Bildungsreform und der Deregulierung von Arbeitsmärkten“ (Bultmann 2006:12).

Der im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit verwendete Begriff Employability entstammt ursprünglich der Arbeitsmarktforschung. Dort wurde er im Kontext von Personen mit oft niedrigen beruflichen Qualifikationen verwendet, die überdurchschnittlich große Arbeitsmarkt und Beschäftigungsprobleme aufwiesen. Maßnahmen zur Steigerung ihrer Beschäftigungsfähigkeit sollten deren (individuellen) Fähigkeiten zur Teilnahme am Berufsleben erhöhen und ihnen so verstärkt Zugang zum Beschäftigungssystem ermöglichen (vgl. Schaeper/Wolter 2008).

Wie die Bildungsforscherin Katrin Kraus herausgearbeitet hat, ist der Begriff einem angelsächsischen Diskussionskontext um „employability“ entlehnt worden, worunter vor dem Hintergrund gänzlich anders gearteter Arbeitsmarktbedingungen und damit korrespondierender Strukturen des Berufsbildungssystems in Großbritannien das Verfügen über *individuell zu erwerbende Kompetenzen* verstanden wird. Beruflicher Erfolg stellt sich über personalisierte Qualifikationsprofile und das erfolgreiche Navigieren auf einem flexiblen und polarisierten Arbeitsmarkt ein (vgl. Kraus 2008:6). In Deutschland, wo die Zusammenhänge von Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt traditionell völlig anders strukturiert sind, waren bislang aber weniger die individuellen Voraussetzungen entscheidend für einen Beschäftigungserfolg als das Erwerben von Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt durch das Durchlaufen von standardisierten Ausbildungsgängen.

Bereits hier wird die entscheidende Stoßrichtung deutlich: der eher diffuse Begriff Employability steht nicht nur für eine wie auch immer geartete Arbeitsmarktorientierung im Hochschulstudium, sondern auch für einen Prozess, in dem die Verantwortung für den Berufserfolg zunehmend auf den Einzelnen übertragen wird, ein Erfolg, der sich, so das Versprechen, durch den eigenständigen, aktiven Erwerb der dazu erforderlichen „richtigen“ Kompetenzen und Qualifikationen einstellen wird. Die Verantwortung des Individuums wird dabei überbetont, während der Beitrag der Arbeitgeberseite, aber auch die strukturellen Arbeitsmarktbedingungen ausgeblendet werden (vgl. Böttcher 2011). Employability meint, dass der Einzelne als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) oder als „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2003) selbst für die Herstellung und Steigerung seiner Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen hat. Wenn so strukturelle Fehlentwicklungen und Ungerechtigkeiten auf Individuen abgewälzt werden, dann ist wieder jeder seines Glückes Schmied – vom Tellerwäscher zum Millionär, oder umgekehrt. Selbst verdient oder selbst schuld.

Forderungen nach der Herstellung von Employability oder Beschäftigungsfähigkeit transportieren zudem implizit, zuweilen auch explizit, ein neoliberales Leitbild individueller Anpassung an vorgegebene Anforderungen. Schließlich geht es ja allein um den Erwerb jener Kompetenzen und Qualifikationen, die maximalen Erfolg am Arbeitsmarkt versprechen. Kompetenz bemisst sich „im Kontext einer ökonomisierten Bildung“ (Krautz 2009) an der Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen Ansprüche des Arbeitgebers, an die Unternehmenskultur und an betriebliche Situationen. Ein solchermaßen kompetenter Mitarbeiter ist dann in der Lage und auch bereit dazu, jede Situation, vor die ihn der Arbeitsalltag stellt, effizient, d.h. zum Nutzen des ihm den Lebensunterhalt ermöglichenden Unternehmens zu bewältigen. Es ist der von Richard Sennett (1998) beschriebene „flexible Mensch“, der funktioniert und handeln kann, wo immer man ihn hinstellt. Dieser mit „Wissen ohne Gewissen“ (Goeudevert 2001) ausgestattete Typ Mensch braucht nicht mehr von außen angeleitet werden,

denn er hat die jeweils verlangten Anforderungen bereits verinnerlicht und weiß wie er zu handeln hat, um zu funktionieren – mithin, er hat die Kompetenz erworben, sich selbst anzuleiten. So handelt er wie ein Unternehmer in eigener (marktorientierter) Sache, verfügt über sein Humankapital und setzt es gewinnbringend ein.

Verkommt das Studium der Sozialwissenschaften zur Berufsausbildung? Erschöpft sich Studieren bald nur noch darin, was opportun ist für den Arbeitsmarkt? Ist Kompetenzerwerb gleichbedeutend mit der Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit?

Der Erwerb von Kompetenzen, sofern er nicht ökonomistisch verkürzt auf Beschäftigungsfähigkeit reduziert wird, ist *neben* dem Erwerb wissenschaftlicher Befähigungen, fachlicher Qualifikationen und der Persönlichkeitsbildung ein an sich nicht zu beanstandendes Ziel der Hochschulbildung. Insofern ist auch für die gestuften sozialwissenschaftlichen Studiengänge unstrittig, dass neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Kenntnisse praxisorientierte Anteile ihren Platz haben müssen, um Sozialwissenschaftlern möglichst breite Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen – gerade auch vor dem Hintergrund tatsächlich bestehender Erwartungen Studierender an die Vermittlung von Berufs- und Praxiswissen (vgl. Hessler 2013).

Problematisch wird es allerdings, wenn Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen, die Kohler zu Recht als „Bildungsziele zweiten Grades“ (2004:8) bezeichnet, zu zentralen Inhalten akademischer Bildung erhoben werden und ihre Vermittlung sich allein auf den Teilbereich der vermeintlich beschäftigungsbefähigenden Kompetenzen beschränkt. Hochschulbildung darf nicht reduziert werden auf den Erwerb von beruflichen Kompetenzen, deren Inhalte den angeblichen Direktiven des Arbeitsmarktes folgen müssen. Ebenso wenig erschöpft sich Kompetenzerwerb in der Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit. Der Kompetenzerwerb macht Sinn, wenn er eingebettet ist in ein umfassendes Konzept von Hochschulbildung, das auch der fachlichen und wissenschaftlichen Spezifik der Sozialwissenschaften gerecht wird. So verstanden ist die Vermittlung von Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil der Hochschulbildung.

Welche Kompetenzen aber sind das, und wer hat überhaupt dafür gesorgt, dass der Kompetenzerwerb unter dem Aspekt der Berufsqualifizierung zum Bestandteil der Lehrangebote sozialwissenschaftlicher Studiengänge erhoben worden ist? Zur Beantwortung der zweiten Frage ist zunächst ein Blick auf die Qualifikationsziele im Bolognaprozess und ihre inhaltliche Bestimmung durch nationale Akteure nötig.

2 Studienziel Kompetenzerwerb: Der Bolognaprozess als Katalysator

Der Bolognareform wurde in den vergangenen vierzehn Jahren viel zugeschrieben und angedichtet. Teils zu Unrecht, denn im Kern steht die Reform eigentlich nur für eine europaweite Vereinheitlichung von Strukturen der Hochschulbildung und einer Vergleichbarkeit der Leistungen bzw. der erworbenen Abschlüsse. Mit der Vergleichbarkeit sollte allerdings nicht nur die grenzüberschreitende Mobilität für Studierende und Wissenschaftler verbessert werden, sondern auch die als segensbringend erachteten Mechanismen der Konkurrenz und des grenzüberschreitenden Wettbewerbs im europäischen Hochschulraum etabliert werden. Und nicht zuletzt ging es auch darum Studienzeiten zu reduzieren und den akademischen Nachwuchs schneller und damit kostengünstiger auf den Arbeitsmarkt zu bringen.

Der Bologna-Prozess wurde aber auch herangezogen, „um nationale Ausgestaltungen zu legitimieren, die auf europäischer Ebene nicht festgelegt sind“ (Witte 2006:22). In Deutschland wurden Ziele wie die outputorientierte Ausrichtung auf Berufsbefähigung, Beschäftigungsfähigkeit, und Kompetenzerwerb nachträglich durch

nationale Akteure zugefügt, die häufig als Stakeholder für partikulare Lobbyinteressen agiert haben. Auf sie wird unten noch näher eingegangen.

2.1 Reformziele der Bologna- und Folgekonferenzen

Von Employability, der Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit durch berufsqualifizierenden Kompetenzerwerb und der anwendungsorientierten Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist im Prozess zur Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums auf europäischer Ebene zunächst kaum und auch später allenfalls am Rande die Rede. Die frühen wegweisenden offiziellen Erklärungen und Verlautbarungen europäischer Bildungsminister waren vielmehr noch stark von traditionellen humanistischen Bildungszielen geprägt, die den Tenor insbesondere der Sorbonne-Erklärung von 1998 als auch der Deklaration der namensgebenden Konferenz von Bologna im Folgejahr prägten (vgl. Berg/Dahm 2009).

Ein Jahr vor Bologna zielte schon die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 zur Schaffung eines europäischen Raums für Hochschulbildung (nicht -ausbildung) im Kern auf ein vereinheitlichtes Hochschulsystem ab, das den Studierenden europaweit die Möglichkeit geben sollte, „to seek and find their own area of excellence“ (Sorbonne Joint Declaration 1998). Als Dreh- und Angelpunkt sollte dabei die Harmonisierung der Rahmenbedingungen, insbesondere in Form der „gegenseitigen Anerkennung berufsqualifizierender Hochschulabschlüsse“ (Sorbonne-Erklärung 1998:2) fungieren. Zudem verpflichteten die Unterzeichnerstaaten⁷ sich, die Mobilität der Studenten „sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ (ebd.) zu fördern, „a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability“ (Sorbonne Joint Declaration 1998:3). Offensichtlich ging man davon aus, dass die Schaffung eines europäischen Hochschulraums an sich bereits beschäftigungsfördernd wirken würde – und zwar im Sinne allgemein gesteigerter Beschäftigungschancen (durch erweiterte und durchlässigere Arbeitsmärkte) und nicht im Sinne der verstärkten Ausbildung von individuellen Beschäftigungsfähigkeiten (durch modifizierte Studiengangcurricula).

Die Bologna-Erklärung vom Juni 1999 betonte ebenfalls noch stark die Bedeutung von Bildung „für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften“ (Bologna Erklärung 1999) und bekannte sich zu den in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätzen. Für die dort bereits deklarierte Harmonisierung der Hochschulsysteme wurden die folgenden sechs konkreten Zielsetzungen vereinbart:

- Einführung eines zweistufigen Studiengangsystems, in dem bereits der Erstabschluss „eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ darstellt;
- Einführung eines Leistungspunktesystems;
- Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse;
- Förderung der Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal;
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung;
- Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulwesen, insbesondere in den Bereichen Curriculumentwicklung und Hochschulkooperationen (ebd.).

⁷ An der den Bologna-Prozess einleitenden Konferenz an der Pariser Sorbonne-Universität waren nur die Bildungsminister Frankreichs, Italiens, des Vereinigten Königreichs und Deutschlands beteiligt. Die Bologna-Deklaration ist dann von 28 EU-Staaten und der Schweiz unterzeichnet worden.

An dieser Stelle kann mit Teichler festgehalten werden, dass „der Kern des Reformprogramms äußerst übersichtlich ist“ (Teichler 2008:68), geht es doch in erster Linie um die Einführung eines für Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen geltenden Systems gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Form von drei- bis vierjährigen Bachelor-Studiengängen und darauf aufbauenden anderthalb bis zweijährigen Master-Studiengängen. Als zweite formale Vorgabe wurde die flächendeckende Einführung eines Leistungspunktesystems vereinbart. Die übrigen Punkte hatten eher deklaratorischen Charakter und können kaum als Selbstverpflichtungen verstanden werden (vgl. Winter 2009:12f.).

In den folgenden Kommunikés (Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven 2009) ist dann auch wieder von Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen die Rede, doch spielt der Aspekt insgesamt eine eher untergeordnete Rolle. Gleichwohl kommt es allmählich zumindest zu einer Konkretisierung der Begriffsinhalte. Sie geht mit einer Entwicklung einher, die als allgemeine Verschiebung der Orientierung beschrieben werden kann: weg von früheren Erklärungen implizit zugrunde liegenden traditionellen humanistischen Bildungszielen hin zu einer stärkeren Betonung von ökonomischen Aspekten und von Arbeitsmarkt- und Wettbewerbsgesichtspunkten (Schaeper/Wolter 2008:610). Dieser *shift* wird 2007 im Kommuniké von London deutlich (vgl. Londoner Kommuniké 2007:7). Hier, wie auch im Kommuniké zur Folgekonferenz in Leuven 2009 ist die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit zu einer von sieben Prioritäten erhoben und mit der ausdrücklichen Aufforderung an die Hochschulen verbunden worden, „Partnerschaften und Kooperationen mit den Arbeitgebern im Rahmen des Prozesses der an Lernergebnissen orientierten Curriculumreform weiter auszubauen“ (ebd.), „to be more responsive to employers needs“ (Leuven Communique 2009:3).

Auch wenn in diesen späteren Stellungnahmen eine stärkere Wettbewerbs- und Wirtschaftsorientierung erkennbar wird, die Herstellung von Berufsbefähigung und die darauf ausgerichtete Vermittlung von Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen stellen keine explizite Forderung in den leitenden europäischen Dokumenten zum Bologna-Prozess dar. Dementsprechend enthalten sie kaum Hinweise darauf, wie das Verhältnis von Studium und Beruf zukünftig zu gestalten ist, was unter Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzerwerb konkret zu verstehen und wie erstere in Studiengängen herzustellen ist. Eine stärkere Beschäftigungsorientierung von Hochschulen wird nur insofern gefordert, als man einen engeren Zusammenhang von Hochschulbildung und Beschäftigungschancen (im Sinne einer allgemeinen Berufsrelevanz) in der Studienstrukturreform berücksichtigt wissen will, wobei speziell die berufliche Relevanz des grundständigen Studiengangs (etwa der universitäre Bachelorabschluss) betont wird, weil er als erster berufsqualifizierender Abschluss EU-weit etabliert werden soll.

Vor dem Hintergrund dieser kurzen Quellenanalyse kann es daher nur verwundern, dass bis heute nicht nur in einer großen Zahl von Stakeholder-Statements sondern auch in wissenschaftlichen oder zumindest wissenschaftsnahen Beiträgen Employability als „das bedeutendste Ziel“ (Schick 2005:54) oder „zentrales Leitziel“ (Schmidbaur 2005:276) des Bolognaprozesses deklariert oder als der „im Bologna-Prozess zentrale Begriff der Berufsbefähigung“ (Haeger 2008:175) ausgegeben wird.

Verständlich werden derartige Statements jedoch, wenn man um die sehr spezielle Umsetzung der Bolognareformen in Deutschland weiß. Wie die folgende Betrachtung zeigt, sind die Vorgaben aus Bologna eben erst auf nationaler Ebene ausgeweitet worden – und zwar in einer Art und Weise, die als erfolgreicher Versuch einer politischen Instrumentalisierung der europäischen Hochschulreform betrachtet werden

muss. Damit ist es gelungen, auf nationaler Ebene bisher nicht durchsetzbare Reformziele⁸ unter Verweis auf die europäischen Harmonisierungsbestrebungen und globale Anpassungszwänge dennoch zu verwirklichen.

2.2 Der radikalisierte Reformprozess in Deutschland

Die Verantwortung für die Umsetzung des Bologna-Prozesses lag in Deutschland beim Bund, den Bundesländern und den Hochschulen. In die Strukturreform einbezogen wurde aber auch die sog. nationale Bologna-Gruppe. Sie setzt sich zusammen aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK), des freien Zusammenschlusses von studentinnenschaften (fzs), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), des Akkreditierungsrates und des deutschen Studentenwerks (DSW). Zu den wichtigsten strukturgestaltenden Akteuren zählten und zählen dabei das BMBF, die KMK, die HRK und der Akkreditierungsrat, der für den Bologna-Prozess maßgebliche hochschulpolitische Aufgaben der Länder übernommen hat.

Es waren insbesondere die vier letztgenannten Akteure, die über die Implementierung der eigentlichen Bologna-Beschlüsse hinaus den Umsetzungsprozess für eine umfassende und tiefgreifende Studienstrukturreform genutzt haben, die weit über die europäischen Reformziele hinausreichen wie u.a. Kohler (2004), Witte (2006) oder auch Banscheraus u.a. (2009) veranschaulicht haben. Unter anderem wurde im Zuge der Festlegung von Eckpunkten zur Gestaltung der Studiengangsstrukturen in Deutschland über die Bologna-Vorgaben hinaus auch festgelegt, dass jeder Studienabschluss für das Berufsleben qualifizieren soll, dass der Bachelorabschluss also nicht nur eine „für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (Bologna-Erklärung 1999:4) darstellt, sondern den Rang eines berufsqualifizierenden Regelabschlusses erhalten soll, dass die Studiengänge modularisiert werden sollen, dass die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen erfolgen muss und dass bei der Studiengestaltung die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu beachten ist.

- Die Kultusministerkonferenz (KMK):

Es war (und ist) vor allem die Kultusministerkonferenz (KMK), die entscheidend daran mitgewirkt hat, dass die wenigen und wenig konkreten Vorgaben aus Bologna auf nationaler Ebene in ein dichtes Regelungsgeflecht überführt worden sind. Speziell für die Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen spielten und spielen die Strukturvorgaben der KMK eine wichtige Rolle. Insbesondere deren *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (KMK 2004) und die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* in der Fassung vom 18.09.2008 (KMK 2008a) und in der überarbeiteten Fassung vom 04.02.2010 (KMK 2010) „können als der bundesdeutsche Gestaltungsrahmen für die neuen Studiengänge gelten“ (Winter 2009:13). Im hier interessierenden Zusammenhang ist vor allem der Beschluss der KMK von Belang, wonach

⁸ So weist u.a. Maeße (2010:20) auf Reformansätze zur Verkürzung von Regelstudienzeiten, zur stärkeren Berufsorientierung des Studiums und zur Senkung der Abbrecherquoten hin, die schon auf den „Bildungsgipfeln“ der 1990er Jahre in Deutschland entwickelt wurden, sich aber erst im Windschatten des Bologna-Prozesses als durchsetzbar erwiesen.

der Bachelorabschluss als berufsqualifizierender Regelabschluss eines Hochschulstudiums⁹ etabliert werden soll. Daher soll er im System der gestuften Studienabschlüsse „ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil“ aufweisen (KMK 2010:2), was im Übrigen auch impliziert, dass ein schnellerer Berufseinstieg erfolgen und der Übergang vom Bachelor- in einen Master-Studiengang nicht die Regel sein soll.

Bereits in ihrem Positionspapier „Hochschule und Gesellschaft“ aus dem Jahr 2002 hat die Kultusministerkonferenz die Rolle der Hochschulen (nicht nur der Fachhochschulen) als Ort der Berufsqualifizierung betont. Moderne Hochschulen seien nicht nur Stätten der wissenschaftlichen Bildung, sondern auch der Berufsqualifizierung „für diejenigen, die einen wissenschaftsbasierten Abschluss für die berufliche Praxis erreichen wollen“ (KMK 2002:3). Über diese und andere grundlegende Festlegungen hinaus hat die KMK jedoch nicht näher ausgeführt, was unter Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit zu verstehen ist. In ihren Vorschlägen für die Gestaltung (universitärer) Studiengänge wird das „wichtige Studienziel“ Beschäftigungsfähigkeit allerdings mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen verknüpft. Zu den wichtigen Schlüsselqualifikationen, denen die KMK eine insgesamt hohe Bedeutung zuschreibt zählt sie die „Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Kommunikationskompetenz, kritisches Denken, Abstraktionsvermögen, Dialogfähigkeit und Kooperationsbereitschaft“ (KMK 2002:3).

Zusätzliche inhaltliche Bestimmungen zu den berufsqualifizierenden Zielen der gestuften Studiengänge enthalten die regelmäßig zu erstellenden Berichte zur Entwicklung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Darin¹⁰ führt die KMK weiter aus:

„Bachelor-Studiengänge vermitteln als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, wissenschaftliche Kompetenzen, Methodenkompetenz, berufsfeldbezogene Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen“ (KMK 2007:11). Den Erwerb von Schlüsselqualifikationen hält die KMK dabei für „obligatorisch. Schwerpunkte liegen in der Vermittlung von Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsunspezifischen Sachkompetenzen, insbesondere von Fremdsprachenkompetenz“ (KMK 2008b:11)¹¹.

- Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK):

Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als hochschulpolitische Interessenvertretung der Hochschulen hat sich schnell der Auffassung angeschlossen, dass Beschäftigungsfähigkeit zu einem vorrangigen Qualifikationsziel zu erheben ist. Zwar betont die HRK weiterhin das Qualifikationsziel der wissenschaftlichen Bildung. In ihren Stellungnahmen und Beschlüssen zum Bologna-Prozess werden „Arbeitsmarkt-

⁹ Zur Erinnerung: In der Bologna-Erklärung gibt es keinen „Regelabschluss“. Zudem wird nur gefordert, dass der erste Studienabschluss eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene attestieren soll (Bologna-Erklärung 1999:4).

¹⁰ Im ersten nationalen Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von 2004 spielte das Thema Beschäftigungsfähigkeit noch keine Rolle (vgl. KMK/BMBF 2004).

¹¹ Die Bestimmungen haben sich mittlerweile zu einem allgemeinen Verlautbarungskanon verfestigt, den das Wissenschaftsministerium folgendermaßen anstimmt: „Bachelorstudiengänge vermitteln als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, wissenschaftliche Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, berufsfeldbezogene Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, kommunikative Präsentationskompetenz, bereichsunspezifische Sachkompetenzen und Fremdsprachenkompetenz. Kompetenzen und Lernziele werden auch mit Blick auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes definiert und im Rahmen der Akkreditierung geprüft“ (BMBF 2012:6).

relevanz und Beschäftigungsbefähigung“ (HRK 2009a:4) aber gleichwohl zu einem Leitmotiv der Studienreform und der institutionellen Entwicklung in den Hochschulen erhoben.¹²

Was Beschäftigungsfähigkeit ausmacht und wie die anzustrebende Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen praktisch umzusetzen ist, dazu gibt die HRK nur einige allgemeine Hinweise.

Ein eigenes Verständnis dessen, was Beschäftigungsfähigkeit bedeuten soll, hat die HRK nicht präsentiert. Zum einen vertritt sie hierzu nur den allgemeinen Standpunkt, dass die verbesserte Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen „das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Hochschulen, Arbeitgebern und Studierenden“ sein muss (HRK 2007:2). Zum anderen weist sie darauf hin, dass je nach Disziplin und Berufsnähe der Studiengänge „unterschiedliche Lesarten der Beschäftigungsfähigkeit“ anzuwenden sind (HRK 2009b:16).

In Anlehnung an die allgemein gängigen Begriffbestimmungen (s.o.) heißt es auf dem Internetauftritt der HRK, Beschäftigungsfähigkeit meint, dass Hochschulabsolventen in der Lage sind, auf der Basis der erworbenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen, ergänzt um den Erwerb von überfachlichen Schlüsselkompetenzen sowie von berufsfeldbezogenen Qualifikationen einer qualifizierten Beschäftigung nachzugehen, sie zu halten und sich neue Beschäftigungsfelder erschließen zu können (<http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/beschaefigungsfaehigkeit-122/>).

Dieser Dreiklang aus fachspezifischen Qualifikationen, berufsfeld- bzw. praxisbezogenen Qualifikationen und fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen klingt auch in den weiteren Stellungnahmen an, etwa wenn die HRK betont, dass „beschäftigungsrelevante Anteile“ durch Praktika, Praxissemester oder unmittelbaren Praxisbezug der Lehre in die Bachelor- und Master-Studiengängen integriert werden sollen. Zudem sollen fachübergreifende Schlüsselqualifikationen bzw. „Soft Skills“ wie Kommunikation, Teamfähigkeit oder Durchsetzungsvermögen die jeweiligen wissenschaftlichen Qualifikationsprofile ergänzen (HRK 2010:8; vgl. auch <http://www.hrk-nexus.de/themen/arbeitsmarktrelevanz/>).

In einem gemeinsam mit dem BDA und dem BDI verfassten Memorandum zur Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen sieht die HRK es als Auftrag und Verantwortung der Hochschulen an, die Studierenden auch auf eine qualifizierte Berufstätigkeit vorzubereiten. Um arbeitsmarktrelevant zu qualifizieren, sollen Studiengänge fachwissenschaftliche Inhalte und Methoden zur Anwendung bringen, diese zudem auf Praxisfelder beziehen und damit gleichzeitig fachübergreifende und Schlüsselkompetenzen vermitteln (BDA 2008:6). In Disziplinen, die nicht primär auf Anwendungsfelder und Berufe orientiert sind, erwächst Beschäftigungsfähigkeit aus der analytischen und methodischen Kompetenz von Absolventen, wobei sich der Erfolg am Arbeitsmarkt über eine „Ergänzung des fachwissenschaftlichen Studiums durch Anwendungsbezüge und Schlüsselkompetenzen“ steigern lässt (HRK

¹² Nachdem die Hochschulrektorenkonferenz die Reform kräftig mit vorangetrieben hat, kritisierte später dann ein enttäuschter HRK-Präsident (Horst Hippler) in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung vom August 2012, dass wichtige Ziele der Reform verfehlt worden seien. Es sei ein Fehler, die Studierenden möglichst schnell durch das Studium zu schleusen. Außerdem sei der Bachelorabschluss für eine Reihe von Fächern kein berufsqualifizierender Abschluss. Eine Universität müsse mehr leisten als Ausbildung, nämlich Bildung, und das tue sie mit dem Bachelor nicht (Süddeutsche Zeitung vom 15.08.2012).

2009b:16). Natürlich sollen derartige arbeitsmarktrelevante Qualifikationen auch in Studiengängen erworben werden, die direkt auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten. Die Position der Hochschulrektorenkonferenz liegt damit insgesamt auf einer Linie mit den KMK-Forderungen und Beschlüssen, insbesondere auch dort, wo die praktische Vermittlung von Methoden- und Schlüsselkompetenzen als sinnvolle und notwendige Ergänzung zur fachwissenschaftlichen Qualifikation erachtet wird.

- Der Akkreditierungsrat:

Der Akkreditierungsrat fungiert nach dem Willen der Bundesländer als das zentrale Beschlussgremium der „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“. Im Rat, der die Kriterien für Akkreditierungsverfahren¹³ und damit die Qualitätsstandards der Studiengänge setzt (vgl. Akkreditierungsrat 2007), sitzen Vertreter der Länder, der Hochschulen, der Studierenden sowie der Berufspraxis (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen).

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3. Dezember 1998 gehört es zu den Aufgaben des Akkreditierungsrates, bei der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen Ausbildungsfunktion und Studierbarkeit der Studiengänge, insbesondere im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern zu berücksichtigen (Akkreditierungsrat 1999). Dies berücksichtigend hat der Akkreditierungsrat den Hochschulen auferlegt, in den Anträgen auf Akkreditierung u.a. auch Angaben über die „Berufsqualifizierung“ des Studiengangs und über dort zu vermittelnde „Fach-, Methoden-, Lern- und soziale Kompetenzen (fachspezifische und fächerübergreifende Kenntnisse)“ zu machen (ebd.).

Der Akkreditierungsrat selbst hat allerdings in verschiedenen Stellungnahmen und Beschlüssen zu erkennen gegeben, dass er die Hochschulbildung nicht auf die Berufsqualifizierung verengt wissen will, sondern ihr umfassendere Qualifikationsziele zuschreibt. So hat er etwa in den „Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen“ (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010) vier als gleichwertig betrachtete Qualifikationsziele genannt. Diese Studiengangsziele umfassen „fachliche und überfachliche Aspekte und beziehen sich insbesondere auf die Bereiche

- wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung,
- Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen,
- Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement
- und Persönlichkeitsentwicklung“ (Akkreditierungsrat 2011:48).

Welche Kompetenzen zum Zweck der Erwerbsbefähigung benötigt werden und zu vermitteln sind, dazu sind auch die Ausführungen des Akkreditierungsrates recht vage geblieben. Bei der Nennung von Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen fordert er, dass in den Studiengängen Fachwissen und fachübergreifendes Wissen sowie fachliche, methodische und generische Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) vermittelt werden sollen (Akkreditierungsrat 2008:XIX; 2010:34).

Insbesondere die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen hat der Rat mehrfach hervorgehoben, deren Vermittlung auch seiner Ansicht zufolge explizit zu einem curricu-

¹³ Die Akkreditierung wurde 1998 als Verfahren der externen Qualitätssicherung für die Studiengänge des gestuften Graduierungssystems eingeführt. Es beruht auf dem Prinzip der Expertenbegutachtung und bezieht neben Wissenschaftlern auch Studierende, Vertreter der Sozialpartner sowie internationale Experten mit ein.

laren Bestandteil der neuen gestuften Studiengänge zu zählen ist. Mit dem Verweis auf die „Gestaltungsfreiheit der Hochschulen bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen“ hat der Akkreditierungsrat jedoch nicht nur keine weiteren inhaltlichen Vorgaben gemacht, sondern es auch organisatorisch den Hochschulen überlassen, „ob die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im inhaltlichen Bereich oder über generalistisch-fachübergreifende Module erfolgt“ (Akkreditierungsrat 2006:48).

Damit kann festgehalten werden, dass der Akkreditierungsrat ebenfalls inhaltlich relativ unbestimmte Anforderungen aufstellt, was vor allem der Tatsache geschuldet sein dürfte, dass sich die Einführung des Akkreditierungsverfahrens nicht negativ auf das Ziel einer stärkeren Autonomie der Hochschulen bei der Einrichtung und Gestaltung von Studiengängen auswirken soll. So ist der Akkreditierungsrat im Prinzip auch nur für die Sicherung von Mindeststandards verantwortlich. Die inhaltliche Konkretisierung und Umsetzung der allgemein gehaltenen Qualifikationsziele bleibt der Autonomie der Hochschulen überlassen, die die Vorgaben im Zuge der eigenverantwortlichen Gestaltung der Studiengänge wie auch in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre erfüllen sollen.

- Der Wissenschaftsrat:

Der Wissenschaftsrat zählt zu den einflussreichsten „Beratern“ der Bundesregierung im Wissenschafts- und Hochschulbereich. Es versteht sich daher fast von selbst, dass der Rat für die Umsetzung der Bologna-Reformziele schon im Jahr 2000 klare Empfehlungen parat hatte. Seiner Ansicht nach sollte die von der Bologna-Konferenz geforderte Reform der Studienabschlüsse „zum Anlaß für eine grundlegende Studienreform an Universitäten und Fachhochschulen“ genommen werden (Wissenschaftsrat 2000:20). An deren Ende sollte nicht nur eine Studien- und Abschlussstruktur stehen, die einheitlich mit den international kompatiblen Graden Bachelor und Master abschließt. Auch die Studieninhalte sollten stärker auf „Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel“ orientiert werden (ebd.:30). Insbesondere die wissenschaftliche Erstausbildung, der Bachelor-Abschluss müsse Kompetenzen vermitteln, die eine Grundlage für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit bilden (12).

Genauere Vorstellungen hatte der Wissenschaftsrat auch davon, was unter einer von ihm geforderten wissenschaftlich basierten Beschäftigungsfähigkeit zu verstehen ist. Sie „umfaßt ein Qualifikationsprofil, das von den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt mitbestimmt wird und Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise integriert“ (21). Weil auf dem Arbeitsmarkt neben der fachlichen Qualifikation „zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt“ würden (ebd.), kann Beschäftigungsfähigkeit dadurch gewährleistet werden, dass die Vermittlung von transferfähigem Basiswissen zusammen mit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen einen deutlich höheren Stellenwert erhalten.

Auf die Gestaltung der neuen Studienangebote gemünzt heißt das, dass im sog. grundständigen Studium die grundlegenden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, mithin das transferfähige Basiswissen zu vermitteln ist. Für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollen die Bereiche Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse ebenso geschult werden, wie die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen (21).

Mit ihren weitgehend deckungsgleichen Positionen haben die vier beispielhaft vorgestellten Gremien unisono den Weg zu einer gravierenden Neuausrichtung gewiesen.

Die danach vollzogene spezifische Ausgestaltung des Bologna-Reformprozesses in Deutschland hat nicht nur dazu geführt, dass die Aufgabe der „Vermittlung und Förderung berufsrelevanter Kompetenzen (...) als fester Bestandteil des Bachelorstudiums in die Curricula integriert“ worden ist (Lödermann/Scharrer 2010:76), sondern die Hochschulbildung insgesamt sehr viel stärker auf die berufliche Qualifizierung ausgerichtet wurde. Am Ende stand eine umfassende Revision nicht nur der Studienstrukturen, sondern auch der Studieninhalte, der Lernziele und Lehrinhalte.

Was von Manchen eher beschönigend als „Paradigmenwechsel hin zu einer studierendenzentrierten, aktivierenden und kompetenzorientierten Lehre“ (Nickel 2011:13) beschrieben wird, hat Dieter Lenzen in Bezug auf das hier interessierende Thema Kompetenz recht nüchtern auf den Punkt gebracht: „Die aus der Bologna-Deklaration von 1998 (...) erfolgte Ableitung einer unbedingten Forderung nach »Beschäftigungsfähigkeit« der Hochschulabsolventen hat eine fast vollständige Transformation des universitären Auftrags nach sich gezogen: weg von der »allgemeinen Menschenbildung durch Wissenschaft«, hin zur Berufsausbildung“ (Lenzen 2012:1).

Über die erwähnten Gremien hinaus hat natürlich noch eine große Zahl anderer Gremien, Verbände und Lobbyorganisationen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, an der Implementation der Bologna-Vorgaben direkt oder indirekt mitgewirkt. Sehr erfolgreich in der Einspeisung und Durchsetzung ihrer Partikularinteressen waren dabei z.B. der BDA und der BDI (vgl. BDA 2008), der DIHK (2002; 2004; Heidenreich 2011), der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004; 2005; 2006; 2008) und nicht zuletzt die Bertelsmann-Stiftung und das im Wesentlichen von ihr finanzierte Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (siehe z.B. Müller-Böling 2003, 2005; Federkeil 2011). Ihnen allen ist gemein, dass sie die Bologna-Reform nach ihren Interessen beeinflusst und gestaltet, vielfach auch mit dem nicht nur in Deutschland gerne genutzten Argument der Alternativlosigkeit¹⁴ propagandistisch durchgesetzt haben.

3 Annäherung an den Kompetenzbegriff

Mit der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge und -abschlüsse sind in allen Studienfächern Seminarangebote zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Regelstudienleistung implementiert worden. Bereits in den Bachelorstudiengängen zwingend vorgesehen ist die Vermittlung allgemeiner berufsvorbereitender Kompetenzen. Der auf Berufsbefähigung ausgerichtete Kompetenzerwerb spielt im Kontext einer ökonomisierten Bildung eine Schlüsselrolle. Er tritt an die Stelle der Bildung und wird vielfach bereits für wichtiger erachtet als der (Fach-)Wissenserwerb. Wer heute ein Hochschulstudium aufnimmt, den erwartet daher auch im Bereich der Sozialwissenschaften ein in weiten Teilen ökonomistisch verengtes, outputorientiertes Studium nach Maßgabe vermeintlicher Arbeitsmarkterfordernisse, in dem der Studienaufbau mehr und mehr der Logik von Berufsorientierung und Kompetenzerwerb folgt.

Was aber verbirgt sich hinter der Rede von Schlüsselkompetenzen? Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen galt ja schon seit den 1970er Jahren als bildungspolitisches Muss, doch jetzt ist plötzlich der Kompetenzbegriff in aller Munde. Was aber sind Kompetenzen anderes als Qualifikationen, und welche Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen sollen sinnvollerweise vermittelt werden? Welche Rolle spielt Fach-

¹⁴ Der eine Sachzwanglogik unterstellende Begriff „alternativlos“ war das Unwort des Jahres 2010. Zum TINA-Prinzip (There Is No Alternative) siehe auch Kröll (2010).

wissen noch und in welcher Beziehung stehen Kompetenzen, Qualifikationen und Fachwissen?

Die im vorangehenden Kapitel dargestellten Positionen wichtiger Akteure im Bologna-Prozess enthalten zwar alle Stellungnahmen zum Kompetenzerwerb, doch bleiben die diesbezüglichen Aussagen vage und inhaltlich recht unbestimmt, zumal dort wahlweise von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen gesprochen wird. Deutlich nachvollziehbar ist hier allenfalls das allen gemeinsame Verständnis von Hochschulbildung als berufsorientiertem Kompetenzerwerb. Hier wird der mittlerweile übliche Dreiklang aus a) fachlichen Qualifikationen und Fachwissen, b) transferfähigem Basiswissen und überfachlichen Kompetenzen sowie c) Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen angestimmt und zum Leitmotiv erhoben. Fasst man aber die Vorstellungen darüber zusammen, welche Schlüsselkompetenzen im Studium erworben werden sollen, so ergibt sich nur eine unsystematische Auflistung, die von Sozialkompetenz, Durchsetzungsvermögen, Kommunikations- und Teamfähigkeit, über Präsentations- und Moderationskompetenzen, den Umgang mit modernen Informationstechnologien bis hin zu interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnissen reicht – eine Reihung, die sich beliebig fortsetzen ließe.

Hier zeigt sich exemplarisch, eine auch andernorts weit verbreitete Unbestimmtheit des inflationär gebrauchten Kompetenzbegriffs. In Bezug auf die begriffliche Unschärfe stellen z.B. Klieme u.a. fest, dass in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Forschungsfeldern spezifische, zum Teil erheblich voneinander abweichende Kompetenzbegriffe verwendet werden (Klieme u.a. 2007:5). Klieme/Hartig (2007) halten Kompetenz daher für einen unspezifischen Modebegriff, dessen multiple Verwendung nicht zuletzt seine Operationalisierung erschwert. Huber (2004) sieht gar einen „Dschungel der Kompetenzen“, in dem definitorisch meist weder theoretisch noch empirisch fundierte Ad-hoc-Setzungen wuchern.

Im Folgenden soll daher eine Begriffsschärfung vorgenommen werden, die nicht die komplexe Debatte nachzeichnen will und kann, sondern in Form einer begriffshistorischen Annäherung und einer darauf folgenden Darstellung zweier heute gängiger und einflussreicher Kompetenzkonzepte die Problematik einer ideologisch verkürzten Begriffsverwendung beleuchten soll.

3.1 Von der Qualifikation zur Kompetenz

Die Diskussion über von Qualifikationsbestimmungen geschiedene Kompetenzkonzepte zeichnet sich durch eine verwirrende Begriffsvielfalt aus, bei der nicht immer klar wird, ob tatsächlich etwas über die Qualifikationsbegrifflichkeit hinausweisendes Neues¹⁵ erfasst wird. Um hier zu einer erhellenden begrifflichen Differenzierung zu gelangen, soll im Zuge einer Begriffsbestimmung von Kompetenz zunächst das Verhältnis zum Qualifikationsbegriff zumindest in Grundzügen geklärt werden.

Definition und Verwendung des Qualifikationsbegriffs waren und sind keineswegs einheitlich, weit verbreitet ist allerdings die Orientierung des Begriffs auf Berufstätigkeit und berufliche Anforderungen. Demnach handelt es sich bei Qualifikationen ganz allgemein um überprüfbare Kenntnisse sowie kognitive und auch motorische Fertigkeiten, wie sie in einem jeweiligen Bildungs- und Beschäftigungssystem zwecks Befähigung zu einer bestimmten beruflichen Tätigkeit vermittelt worden sind (vgl. Liep-

¹⁵ Für die in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik geführte Kompetenzdiskussion etwa hat Arnold eine traditions- und theorielose Verwendung des Kompetenzbegriffs bemängelt, in der kaum an bereits im Bildungsbegriff verarbeitete Erkenntnisse angeknüpft werde (Arnold 2002:27-30).

mann/Gilardi 1993). Qualifikationen können daher auch als „die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände“ bezeichnet werden (Hutter 2005:8). Wichtig in dem hier interessierenden Zusammenhang ist dabei, dass der Qualifikationsbegriff eine objektive Kategorie darstellt, die auf konkrete Aufgaben und Anforderungen von Berufen oder Tätigkeiten bezogen ist und direkt prüf- und erfassbares Wissen und Können (Positionen) umschreiben will.

Wenn nach einer heute weitgehend gültigen Definition der Begriff der Qualifikation „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person als Voraussetzung für eine ausreichende Breite in der beruflichen Einsetzbarkeit verfügen muss“ (Beck 1997) bezeichnet, so wird damit bereits deutlich, dass der Qualifikationsbegriff im Laufe der Zeit eine erhebliche Erweiterung erfahren hat. Bereits Mitte der 1950er Jahre erfolgte eine erste analytische Differenzierung des Qualifikationsbegriffs durch die Unterscheidung zwischen funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen. Während der Begriff funktionale Qualifikationen die spezifisch technisch-fachlichen und prozessgebundenen Qualifikationen (Kenntnisse und Fertigkeiten) subsumiert, werden als extrafunktionale Qualifikationen Qualifikationen von berufs- und funktionsübergreifendem Charakter (etwa persönliche Eigenschaften) bezeichnet, die also prozessunabhängig und nicht funktional an eine bestimmte Tätigkeit gebunden sind (vgl. Dahrendorf 1956).

Für den Gesamtkomplex von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten berufspraktischen Tätigkeiten aufweisen, hat sich später der Begriff der Schlüsselqualifikation durchgesetzt. Der Begriff transportiert bereits im Sprachbild die weithin geteilte Auffassung, dass es in der Berufsbildung immer wichtiger wird, Qualifikationen zu vermitteln, die nicht ausschließlich zur Ausübung einer konkreten beruflichen Tätigkeit befähigen, sondern den Schlüssel für den Zugang zu den unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen darstellen.

- Schlüsselqualifikationen nach Mertens:

Die Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen entspann sich bereits in den 1970er Jahren. Verkürzt gesagt kann sie als Reaktion auf Diagnosen zur Veränderung der Arbeitswelt begriffen werden. Vor dem Hintergrund eines sich beschleunigenden technischen Fortschritts und angesichts eines tiefgreifenden Wandels von einer Produktions- zu einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft wurden Veränderungen in der Arbeitsorganisation konstatiert, die neue Anforderungen an die Beschäftigten stellten und auch die Verflüssigung und Auflösung von bisher stabilen beruflichen Typisierungen beinhalteten (Erosion des Berufsprinzips). Veränderte, höhere und über die bisherigen berufstypischen Fähigkeiten hinausgehende Qualifikationsanforderungen waren die Folge. Die vorhandenen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten trugen nicht mehr durchs Berufsleben, sondern wurden zunehmend schneller von neuem Wissen abgelöst. Das bedeutete, dass in beschleunigtem Maße die erworbenen Arbeitsqualifikationen durch neue Inhalte ersetzt werden mussten.

Die mit neuen und rasch sich wandelnden Arbeitsanforderungen konfrontierten Beschäftigten benötigten daher ein verändertes Set an Fähigkeiten und Fertigkeiten, das ihnen die Bewältigung künftiger, aktuell noch nicht vorhersehbarer Anforderungen ermöglichen sollte. Es war der damalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Dieter Mertens, der für dieses Qualifikationsset 1974 den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ etablierte und gleich einen ersten Systematisierungsvorschlag präsentierte.

Tab. 1: Schlüsselqualifikationen nach Mertens

Qualifikationsarten	Bildungstyp	Elemente
Basisqualifikationen	<i>Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers</i>	<i>Logisches Denken; analytisches Vorgehen; kooperatives Vorgehen etc.</i>
Horizontalqualifikationen	<i>Informationen über Informationen (horizontalerweiternde Qualifikationen)</i>	<i>Gewinnung, Verständnis und Verarbeitung von Informationen</i>
Breitenelemente	<i>Ubiquitäre Ausbildungselemente</i>	<i>speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten</i>
Vintage-Faktoren	<i>Generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme</i>	<i>Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen</i>

Quelle: Mertens (1974:36, 41)

Für Mertens sind Schlüsselqualifikationen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr als Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen und als Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen zu verstehen sind (1974:40). Sie sollen also nicht das weiterhin notwendige Fachwissen ersetzen, sondern die Beschäftigten in die Lage versetzen, sich dieses Fachwissen in einer sich schnell wandelnden Berufswelt mit stets sich verändernden Anforderungen immer wieder neu zu erschließen und anzueignen.

- Von Schlüsselqualifikationen zur Handlungskompetenz:

Wie Beck (1997) darlegt, uferte die nach Mertens Thesen einsetzende Debatte um Schlüsselqualifikationen, die bis zum Anfang der 1980er Jahre vor allem aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive geführt wurde, schnell aus, was zur Folge hatte, dass der Begriff in einer konzeptionellen und definitorischen Vielfalt¹⁶ derart an Schärfe verlor, dass fast jeder etwas anderes unter dem Begriff Schlüsselqualifikation verstand (siehe dazu auch Mugabushaka 2005:53-76). Stark verallgemeinernd kann aber festgehalten werden, dass der Begriff Schlüsselqualifikationen der Beschreibung von methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kenntnissen und Fähigkeiten diene, die die Funktionsfähigkeit am Arbeitsplatz im Umgang mit sich wandelnden Situationen steigender Komplexität verbessern sollten und deren Vermittlung die steigende Nachfrage der Wirtschaft nach flexibel einsetzbaren Arbeitskräften befriedigen sollte (vgl. Liepmann/Gilardi 1993).

Mit den fortschreitenden gravierenden Veränderungen im Beschäftigungssystem und der Arbeitsorganisation, die von der industriesoziologischen Forschung u.a. als systemische Rationalisierung (Baethge/Oberbeck 1986) und als Abschied von der tayloristischen Form der Arbeitsteilung (Kern/Schumann 1984) interpretiert worden sind, wurden an die Beschäftigten immer komplexere Qualifikationsanforderungen gestellt. Prozesse interner und externe Flexibilisierung in den Unternehmen verschieben dabei das Qualifikationsprofil der Mitarbeiter. Neben Erwartungen an eine fachlich souveräne Ausführung von technisch-organisatorisch determinierten Arbeitsvollzügen

¹⁶ Nach Angaben Orths listete ein Gutachten des Bundesinstituts für Berufsbildung 1993 insgesamt 654 verschiedene Schlüsselqualifikationen auf (vgl. Orth 1999:29f.).

treten verstärkt Forderungen nach Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Mitarbeiter.

Forschungen auf dem Gebiet der beruflichen Qualifizierung zeigten, dass in der traditionellen Form eines vorrangig wissensbasierten Qualifikationserwerbs nur die Aneignung neuen berufsspezifischen Wissens relativ komplikationslos verlief. Für die Vermittlung der noch stärker erwünschten Befähigung zur eigenverantwortlichen Ausführung komplexer Handlungsmuster musste dagegen ein anderer Weg gefunden werden. Derartige Qualifizierungsmaßnahmen oder Lernkonzepte mussten offensichtlich am Subjekt, am lernenden Individuum und seinen Potentialen ansetzen, da für die Herstellung individueller Handlungsfähigkeit unter neuartigen und sich wandelnden Rahmenbedingungen die gezielte Entwicklung umfassender persönlicher Kompetenzen die entscheidende Rolle spielte. Das Konzept zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz fand Einlass in den bildungspolitischen Diskurs und trat seinen Siegszug an, wobei die Transformation vom Begriff der Schlüsselqualifikation zum Begriff der beruflichen Handlungskompetenz einem Paradigmenwechsel in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gleichkam (Neubert 2004:12).

Anders als bei der Qualifizierung geht es bei der (beruflichen) Kompetenzentwicklung um die Entwicklung von Persönlichkeiten, die nicht nur abfragbares Wissen verinnerlicht haben, sondern über situativ abrufbare Handlungspotentiale verfügen. Kompetente Beschäftigte können somit ihr angeeignetes Wissen nicht nur reproduzieren, sondern je nach Handlungsanforderung abrufen und z.B. auch bei der Lösung von neuartigen Problemen anwenden. Der nunmehr benötigte „kompetente Mitarbeiter ist in der Lage, sich selbstständig und zielsicher neues Fachwissen und neue Arbeitsmethoden anzueignen; er ist fähig, tragfähige Kontakte und Arbeitsbeziehungen herzustellen. Er kann seine Stärken und Schwächen einschätzen und im Sinne eines Selbstmanagements beherrschen“ (Achatz/Tippelt 2000:126).

Wenn Kompetenzen nicht nur Wissen und Können, sondern funktionale Persönlichkeitseigenschaften beschreiben, dann zeigt sich als ein wesentliches Merkmal des Kompetenzbegriffs in Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation seine Subjektbezogenheit. Der Begriff der Kompetenz bezieht sich dabei auf die ganze Person statt auf den Teilbereich von Kenntnissen und Fertigkeiten. Und: Kompetenz ist ein Handlungspotenzial, das sich erst in konkreten Handlungssituationen manifestiert. Kompetenzen sind damit nur aus ihrer Realisierung erschließbare Dispositionen in Abgrenzung zu Qualifikationen als direkt prüf- und erfassbaren Positionen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999:24). Die folgende Tabelle stellt die wesentlichen Begriffs- und Bedeutungsunterschiede von Kompetenz und Qualifikation gegenüber.

Tab. 2: Begriffsunterschiede von Kompetenz und Qualifikation

Kompetenzbegriff	Qualifikationsbegriff
subjektbezogener Begriff	anforderungsbezogener Begriff
ganzheitlich auf die Person und die gesellschaftlichen Werte bezogen	bezieht sich auf generalisierbare, tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten
betont die Selbstorganisation von Lernprozessen	hält an Fremdorganisation von Lernprozessen fest (curricularisiert)
erfasst die Vielfalt der individuellen Handlungsdispositionen	bezieht sich ausschließlich auf zertifizierte Elemente individueller Fähigkeiten
Handlungs-, Situations- und Sinnbezug	Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und zu vermittelten Wissen und Fähigkeiten

Quelle: Kaufhold (2006:51)

Die 1992 und 1995 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) angestoßenen Forschungsprogramme zur Kompetenzentwicklung¹⁷ haben nach allgemeiner Auffassung einen entscheidenden Anstoß gegeben für das Aufleben einer offiziellen Diskussionsdebatte um ‚Kompetenz‘ und den damit verbundenen Perspektivwechsel. Ein wichtiger Wegbereiter des „Transformationsprozesses von den ‚Schlüsselqualifikationen‘ als objektive Kategorie zu ‚beruflichen Handlungskompetenzen‘ als subjektive Kategorie“ (Neubert 2004:8) war jedoch der Wirtschaftspädagoge Lothar Reetz.

-Reetz' Konzept beruflicher Handlungskompetenz:

Reetz' auf der „Pädagogischen Anthropologie“ von Heinrich Roth (Roth 1966, 1971) fußendes Transformationskonzept war schon Ende der 1980er Jahre als Modell beruflicher Handlungskompetenz konzipiert und differenzierte bereits zwischen Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen, die wahlweise ergänzt werden durch personale oder emotionale Kompetenzen (vgl. Reetz 1989). Wie Reetz später schreibt, wollte er damit einerseits die ausufernden Listen von Schlüsselqualifikationen überprüfbar machen und andererseits versuchen, sie auf Persönlichkeitspotenziale, eben Kompetenzen, zurückzuführen, die für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als grundlegend zu betrachten sind (Reetz 1999:39). In Reetz' Ansatz werden Schlüsselqualifikationen damit zu Bestandteilen einer allgemeinen menschlichen Handlungskompetenz.

¹⁷ Es handelt sich um das 1992 vom BMBF initiierte Forschungsprojekt "Qualifikations-Entwicklungs-Management" (QUEM) sowie das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“ (1996-2000).

Tab. 3: Handlungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen bei Reetz

Handlungskompetenzen	Schlüsselqualifikationen	
Sach-/Methodenkompetenz	allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur Erfassung komplexer Situationen - Abstraktionsfähigkeit - Denken in Zusammenhängen - Problemlösungsfähigkeit - kreatives Denken etc.
Sozialkompetenz	sozial-kommunikative Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperationsfähigkeit - Verhandlungsfähigkeit - Konfliktregelungsfähigkeit etc.
Selbstkompetenz	persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten, Haltungen, Eigenschaften und normative Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> - Initiative - Verantwortung - Ausdauer - Leistungsbereitschaft - Lernbereitschaft etc.

Quelle: eig. Darstellung nach Reetz (1989:9ff.; 1999:41f.)

3.2 Kompetenzkonzepte zwischen Performanz und Anpassung

In der Folgezeit und verstärkt in den letzten Jahren hat der Kompetenzbegriff insbesondere im Kontext zeitgenössischer Bildungsreformen eine enorme Karriere gemacht. Ähnlich wie der Begriff der Schlüsselqualifikation wird er nicht nur als alltags-sprachlicher Begriff, sondern auch als fachwissenschaftlicher Terminus inzwischen inflationär gebraucht. Die oben nachgezeichnete wirtschafts- und berufspädagogische Debatte um neue, den Wandel von Qualifikationsanforderungen reflektierende Berufs- und Weiterbildungskonzepte hat daran sicher einen maßgeblichen Anteil. Einer Analyse von Jörg Nicht und Thomas Müller zufolge haben aber mindestens noch zwei weitere Diskursstränge zur Karriere des Begriffs beigetragen. Dabei handelt es sich zunächst um die Arbeiten Noam Chomskys zu einer Theorie der Sprachkompetenz und um Bemühungen R. W. Whites ein motivationspsychologisches Konzept von Kompetenz zu entwickeln. Die Arbeiten können als grundlegend für den Kompetenzdiskurs in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie in der Psychologie angesehen werden, da sie den Kompetenzbegriff als theoretisches Konstrukt in fachwissenschaftlichen Diskursen etabliert haben (Nicht/Müller 2009:36).

- Grundlagen für Kompetenztheorien bei Chomsky und White

Chomsky unterschied mit Blick auf das Sprache generierende kognitive System zwischen der grundlegenden Sprachfähigkeit bzw. Sprachkenntnis (Kompetenz) und dem situativen Gebrauch dieser Fähigkeit (Performanz). Kompetenz besteht für Chomsky in der Fähigkeit, mithilfe eines begrenzten Inventars von sprachlichen Grundelementen und Kombinationsregeln potenziell unendlich viele Sätze bilden und verstehen zu können. Diese Sprachkenntnis wird allerdings erst in der Performanz, in der Ausführung konkreter Sprechakte erkennbar (vgl. Chomsky 1969).

Für White besteht Kompetenz in der Fähigkeit eines Organismus (eines Individuums) in eine effektive Interaktion mit seiner Umwelt treten zu können (vgl. White 1959). Dabei betont White einen engen Zusammenhang dieser Fähigkeit mit motivationalen Aspekten, wenn er Kompetenz als eine Voraussetzung von Handlungen (Performanz) bestimmt, die ein Individuum aufgrund einer selbstmotivierten Interaktion mit seiner Umwelt ausübt.

Sowohl Chomsky als auch White betonen den Kontextbezug des Begriffs. Kompetenz ist bei ihnen die Fähigkeit, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können. Beiden gemein ist zudem die Auffassung, dass Kompetenzen als Voraussetzungen für selbstorganisiertes Handeln nicht direkt beobachtbar sind, sondern erst im Handeln selbst (in der Performanz) erkennbar werden (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003:X).

- Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns:

Zu den einflussreichen Kompetenzforschern, die sich an den Arbeiten von Chomsky und White orientieren und deren Unterscheidung von Kompetenz und Performanz aufgegriffen haben, zählen Erpenbeck und Rosenstiel. Ausgehend von der Einsicht, dass Kompetenzen nicht vollständig erfassbar sind, da sie nur in kontextgebundener Performanz sichtbar werden, stellen sie fest, dass es sich bei Urteilen über die Kompetenzen oder Handlungspotenziale einer Person stets um eine Form von Zuschreibung durch einen Beobachter handelt. Zuschreibung auch deshalb, weil unterstellt wird, dass es sich bei der beobachteten Performanz um Manifestationen von Kompetenz handelt. Für Erpenbeck/Rosenstiel werden einem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden also aufgrund seiner Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften) als Kompetenzen zugeschrieben. Kompetenzen sind ihrem Verständnis nach daher „Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003:XI).

Auf der Grundlage ihrer Definition haben Erpenbeck und Rosenstiel den Begriff der Kompetenz nach Kompetenztypen systematisiert und in die folgenden vier grundlegenden Kompetenzklassen differenziert, die häufig auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden.

Tab. 4: Kompetenzklassen nach Erpenbeck/Rosenstiel

Kompetenzklassen	Dispositionen	
Personale Kompetenzen	Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln	<i>Fähigkeiten, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu verhalten, produktive Einstellungen, Motive, Werthaltungen u. Ideale zu entwickeln</i>
Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen	Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten	<i>Fähigkeiten, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv einzubringen</i>
Fachlich-methodische Kompetenzen	Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln	<i>Fähigkeiten, schwierige Probleme kreativ zu bewältigen, selbstständig neues Wissen zu gewinnen und Lösungsprozesse methodisch fruchtbar zu gestalten.</i>
Sozial-kommunikative Kompetenzen	Dispositionen einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln	<i>Fähigkeiten, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren</i>

Quelle: eig. Zusammenstellung nach Erpenbeck/Rosenstiel (2003) und Erpenbeck (2009)

Ausgehend von den vier Kompetenzklassen haben Heyse/Erpenbeck zudem ein von Unternehmen häufig genutztes Verfahren der direkten Kompetenzmessung entwickelt und dabei einen Kompetenzatlas entworfen, der den vier Grundkompetenztypen insgesamt 64 Teilkompetenzen zuordnet (vgl. Heyse/Erpenbeck 2007:27 sowie den Beitrag von Sascha Kessler unten).

Das oft rezipierte Konzept von Erpenbeck/Rosenstiel (wie auch der Kompetenzatlas), in dem Kompetenzen als individuelle Merkmale von handlungsfähigen Subjekten angesehen werden, ist im Übrigen nur eins einer langen Reihe von Beispielen für einen handlungsbezogenen Typ von Kompetenzdefinition, der sowohl in der allgemeinen, als auch in der arbeitsmarktbezogenen Variante bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums ansetzt.

- Kompetenzen als anpassungsfähige Eigenschaften:

Maßgeblich zum Erfolg des Kompetenzbegriffs beigetragen hat Nicht/Müller zufolge schließlich auch ein auf nationaler und internationaler Ebene vorfindbarer bildungspolitischer Diskursstrang. Eine herausragende Rolle spielte hierbei das 1997 von der OECD initiierte Projekt *Defining and Selecting Key Competencies* (DeSeCo), das unter Heranziehung eines für output-orientierte Untersuchungen geeigneten Kompetenzkonzepts einen theorieorientierten Rahmen für Leistungsstandserhebungen und Kompetenzmessungen wie etwa PISA¹⁸ und neuerdings AHELO (Kompetenzmessung im Hochschulbereich) gestalten wollte. Zu den Zielsetzungen des DeSeCo-Projekts gehörte neben der Schaffung eines Bezugsrahmens für die Indikatorenentwicklung auch die Aufgabe, sog. Schlüsselkompetenzen zu identifizieren und diesen Begriff theoretisch zu untermauern (siehe OECD 2005).

Die DeSeCo-Kompetenzdefinition und ihre Konzeptionierung von Schlüsselkompetenzen haben enorme Verbreitung und Akzeptanz gefunden. In der Übersetzung von Gnahs lautet sie: „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genau so ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen)“ (Gnahs 2010:21).

Auf der Basis dieses Kompetenzverständnisses hat die OECD im Rahmen des DeSeCo-Projekts in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern, Experten und Organisationen eine Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen erarbeitet, die nach eigenen Angaben auf der Grundlage von theoretischen und konzeptionellen Erkenntnissen erfolgt ist. Danach unterscheidet die OECD die folgenden drei miteinander verknüpften Gruppen von Schlüsselkompetenzen:

¹⁸ Über den Sinn und Unsinn solcher Messungen urteilen Hopmann u.a. in Bezug auf PISA folgendermaßen: „Das PISA-Projekt ist offenkundig mit so vielen Schwachstellen und Fehlerquellen belastet, dass sich zumindest die populärsten Endprodukte (...) in den bisher praktizierten Formen wissenschaftlich schlicht nicht aufrecht erhalten lassen. Sie überspannen bei weitem die Tragfähigkeit des gewählten Designs und dessen theoretische und methodische Grundlagen“ (Hopmann u.a. 2007:2).

Tab. 5: DeSeCo-Typen von Schlüsselkompetenzen

Kompetenzkategorien	Schlüsselkompetenzen	spezifische Komponenten
Autonome Handlungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext - Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren - zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen 	<i>Systemverständnis</i> <i>Fähigkeit, Handlungsfolgen abzuschätzen</i> <i>Projektmanagement in eigener Sache</i> <i>Wahrnehmung eigener Interessen</i> <i>usw.</i>
Interagieren in heterogenen Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten - Kooperationsfähigkeit - Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten 	<i>Sozialkompetenz</i> <i>interkulturelle Kompetenz</i> <i>Verhandlungsfähigkeit</i> <i>Entscheidungsfähigkeit</i> <i>Konfliktlösungsfähigkeit</i> <i>usw.</i>
Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text - Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen - Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien 	<i>Kommunikationskompetenz</i> <i>Lesekompetenz</i> <i>Mathematikkompetenz</i> <i>naturwissenschaftliche Kompetenz</i> <i>Organisation von Wissen und Information</i> <i>Erkennung und Bestimmung des Unbekannten</i>

Quelle: eig. Darstellung nach OECD (2005)

Nach Ansicht der OECD sind dies genau jene Schlüsselkompetenzen, die „für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ notwendig sind. Die Definition und die Auswahl der Schlüsselkompetenzen haben aber einen entscheidenden Bias: Sie sind von vorneherein aus dem utilitaristisch verengten Blickwinkel einer bloßen Anforderungsorientierung erfolgt, in dem Kompetenzen nichts anders sein können als „anpassungsfähige Eigenschaften“, die „der Einzelne benötigt, um sich in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld gut zurechtzufinden“. Hier handelt es sich nicht um persönlichen Qualitäten von Individuen, sondern um allgemeine, universal geeignete Funktionsfähigkeiten, die die Subjekte als Berufsbefähigte, als „Humankapital“ benötigen, um „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen“ (OECD 2005:8f.).

Fazit

Das Studium sozialwissenschaftlicher Fächer ist grundlegend umstrukturiert worden. Der Erwerb wissenschaftlicher Befähigungen und fachlicher Qualifikationen ist immer stärker unter den Vorbehalt einer am Bedarf des Arbeitsmarktes ausgerichteten Praxisorientierung gestellt worden, mit dem Ergebnis, dass der Erwerb beschäftigungsbefähigender Kompetenzen oder auch Schlüsselkompetenzen in den Curricula mittlerweile breiten Raum einnimmt.

Der Bologna-Prozess hat diese Entwicklung zwar nicht ausgelöst, er kann aber als Katalysator im Prozess der Ökonomisierung der Hochschulbildung begriffen werden. Zudem haben zentrale hochschulpolitische Akteure in Deutschland im Windschatten der Bolognareformen eine radikale Umgestaltung der Studiengangstrukturen voran-

getrieben. Die daraus resultierende Verpflichtung der Hochschulen, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu steigern und die Vermittlung von berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen in die Studiengänge zu integrieren, hat in erheblichem Maße dazu beigetragen, dass ein sozialwissenschaftliches Studium immer stärkere Züge einer bloßen akademischen Berufsausbildung annimmt.

Diese strukturelle Problematik wird zum einen dadurch verschärft, dass nicht geklärt ist, was genau unter Kompetenzen zu verstehen ist und welche Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen sinnvollerweise zu vermitteln sind. Die begriffliche Unbestimmtheit ist wenig verwunderlich, denn der Kompetenzbegriff hat durch Ad-hoc-Setzungen und theorie- und traditionslose Begriffsbildungen eine enorme Definitionsvielfalt erlangt. In der Vielzahl von Ansätzen und Definitionen hat sich bis heute noch kein einheitliches Begriffsverständnis herauskristallisieren können.

Dennoch hat sich nicht nur in hochschulpolitischen Diskursen in den vergangenen Jahren ein Perspektiv- und Paradigmenwechsel von Qualifikationen zu Kompetenzen vollzogen – obwohl nicht mal geklärt ist, ob der Kompetenzbegriff gegenüber einem (erweiterten) Qualifikationsbegriff etwas wesentlich Neues bezeichnet. Dies kann einerseits als eine Reaktion auf reale Veränderungen in der Arbeitswelt gedeutet werden, in der Qualifikationen zwar nach wie vor eine zentrale Rolle spielen, in der komplexe berufliche Handlungskompetenzen und Selbstorganisationsfähigkeiten der Beschäftigten aber deutlich stärker benötigt werden. Auch liegt dem Perspektivwechsel ein verändertes Bildungsverständnis zugrunde. Es fußt auf der Erkenntnis, dass es von eher geringer Bedeutung ist, welche Lerninhalte jemand auf welchem Bildungsweg erworben hat, sondern welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse eine Person besitzt. An die Stelle der Wissensvermittlung tritt als vorrangiges Bildungsziel die Kompetenzentwicklung in Form des Erwerbs von Handlungskompetenzen.

Die strukturelle Problematik wird zum anderen aber auch dadurch verschärft, dass die Vorstellungen von Kompetenzerwerb in der Hochschulbildung fast immer von einem ökonomistisch verengten, funktionalistischen Kompetenzbegriff determiniert sind. Die in den Studiengängen angebotenen Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen sind nicht auf unterschiedliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sondern auf die Erlangung gesteigerter beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet, die immer dann als gegeben angenommen wird, wenn Individuen sich an gestellte Anforderungen anpassen und Probleme lösen können.

Bei einem solchen utilitaristischen Kompetenzverständnis, wie es in den DeSeCo-Kompetenzen beispielhaft zum Ausdruck kommt, geht es im Kern um von spezifischen Inhalten und Werten losgelöste Funktionsfähigkeiten, die sich in der Konstruktion von Panzern ebenso bewähren können wie im Bau von Krankenhäusern. Wenn Kompetenz so auf die Befähigung zur selbstgesteuerten Bearbeitung beliebiger Problemstellungen verkürzt wird, dann ist ein kompetenter Mensch nicht mehr als ein zu allem fähiger Arbeitnehmer, der sein Funktionieren im Wirtschaftssystem selbst organisieren und ihm gestellte Aufgaben lösen kann, gleichgültig welche.

Ein sozialwissenschaftliches Studium ist (noch) keine akademische Form der Berufsausbildung und sicher kein Ort eines bloß funktionalistischen Kompetenzerwerbs, auch wenn die Vermittlung von Fachwissen und die Qualifizierung für wissenschaftliches Arbeiten schleichend an Bedeutung verliert. Der Erwerb nicht nur, aber auch beruflicher Handlungskompetenzen muss als wichtige Teilkomponente der Hochschulbildung aber auf eine andere Basis gestellt werden. Dabei geht es nicht um die Frage, ob Kompetenzerwerb ins Studium gehört, sondern welcher Stellenwert ihm im Rahmen des universitären Bildungsauftrags gegeben werden soll. Und wenn Kompe-

tenzerwerb der Persönlichkeitsentwicklung und nicht der Personalentwicklung dienen soll, dann müssen Antworten auf die Frage gefunden werden, welches den Fachspezifika der Wissenschaftsdisziplin gerecht werdendes Kompetenzkonzept und -verständnis an den Fakultäten Gültigkeit beanspruchen soll und welche Kompetenzen Studierende der Sozialwissenschaften aus dem Studium mitnehmen sollen, in den Beruf und ins weitere Leben. Über die Studiengangsstrukturen, die curriculare Ausrichtung und die Bildungsziele sozialwissenschaftlicher Studiengänge ist hoffentlich das letzte Wort noch nicht gesprochen.

Literatur

- Achatz, M./ Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./ Heinz, W. R./ Kutscha, G. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit: Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen, S. 111-127.
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien, November, Bonn [<http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t564.htm> (25.11.2013)].
- Akkreditierungsrat (2006): Tätigkeitsbericht 2005, Drucksache AR 19/2006, Bonn [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Arbeitsbericht_2005.pdf (25.11.2013)].
- Akkreditierungsrat (2007): Mission Statement. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, Drs. AR 59/2007 [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Mission_Statement_01.pdf (25.11.2013)].
- Akkreditierungsrat (2008): Tätigkeitsbericht 2007, Drucksache AR 20/2008, Bonn [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Taetigkeitsbericht_2007.pdf (25.11.2013)].
- Akkreditierungsrat (2011): Tätigkeitsbericht 2010, Drucksache AR 25/2011, Bonn [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Taetigkeitsbericht_2010.pdf (25.11.2013)].
- Alesi, B. (2007): Mit Bachelor und Master fit für den Arbeitsmarkt? In: BdWi/ fzs/ GEW (Hg.): Bildung – Beruf – Praxis: Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik (BdWi–Studienheft, Nr. 4), Marburg, S. 42-44.
- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung – Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, E./ Schiersmann, C./ Siebert, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49, S. 26-38 [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (02.12.2013)].
- Baethge, M./ Oberbeck, H. (1986): Die Zukunft der Angestellten, Frankfurt/M.
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008): Bildung schafft Zukunft – Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken: Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums. Gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK, Berlin [[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/72374EDE418466EBC125755A004AC403/\\$file/Beschaeftigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/72374EDE418466EBC125755A004AC403/$file/Beschaeftigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf) (08.11.2013)].
- Banscherus, U./ Gulbins, A. u.a. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hg.), Frankfurt/M. [https://www.gew.de/Binaries/Binary92366/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf (15.11.2013)].
- Beck, H.(1997): Schlüsselqualifikationen: Bildung im Wandel, 3. Aufl., Darmstadt.
- Beck, K./ Fürst, S. (1990): Berufsverläufe Erlanger Soziologen. Einige Ergebnisse der Absolventenbefragung 1990, Erlangen.
- Berg, C./ Dahm, J. (2009): Der Bologna-Prozess im Überblick – Stationen und Ziele, Akteurinnen, Strukturen und Umsetzung. In: Neundorf, A./ Zado, J./ Zeller, J. (Hg.): Hochschulen im Wettbewerb – Innenansichten über die Herausforderungen des deutschen Hochschulsystems, Bonn, S. 44-60.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland (2009-2012), Berlin [http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf (28.10.2013)].

-
- Böttcher, K. (2011): Erosion des Normalarbeitsverhältnisses – Beschäftigungsfähigkeit als neue Vertragsgrundlage. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 34. Jg., H. 1, S. 32-43.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna [URL: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (05.11.2013)].
- Bourdieu, P. (1989): *Noblesse d'Etat: Grandes écoles et esprit de corps*, Paris.
- Bowles, S./ Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, London.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.
- Bultmann, T. (2006): Soziale Kämpfe um Bildung. Überlegungen zum Funktionswandel von Bildung in der „nachindustriellen“ Gesellschaft. In: GEW Landesverband Niedersachsen (Hg.): *Der Ökonomisierung entgegenzutreten – Beiträge zur Entwicklung gewerkschaftlicher Gegenstrategien an Hochschulen*, Hannover, S. 7-19.
- Chomsky, N. (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M.
- Dahrendorf, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8. Jg., Nr. 4, S. 540-568.
- DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (2002): Bachelor- und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie- und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser Studiengänge in der Wirtschaft [<http://www.htw-aalen.de/dokumente/ihk.pdf> (18.11.2013)].
- DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt: Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen [<http://www.saarland.ihk.de/ihk-saarland/Integrale?SID=CRAWLER&MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=1782&Media.Object.ObjectType=full> (14.11.2013)].
- Erpenbeck, J. (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: Münk, D./ Severing, E. (Hg.): *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf*. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, Bielefeld, S. 17-44.
- Erpenbeck, J./ Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*, Münster u.a.
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart.
- Federkeil, G. (2011): Im Blickpunkt: Praxis-Check 2011 – Wie gut fördern die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge die Beschäftigungsbefähigung? Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh [http://www.che.de/downloads/Blickpunkt_Praxis_Check_2011.pdf (15.11.2013)].
- Geißler, K. A./ Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./ Schiersmann, C./ Siebert, H. (Hg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49*, S. 69-79 [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (02.12.2013)].
- Goedevert, D. (2001): *Der Horizont hat Flügel: Die Zukunft der Bildung*, München.
- Gnahs, D. (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, hg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 2. Aufl., Bielefeld.
- Haeger, K.S. (2008): Berufsbefähigung und Schlüsselkompetenzen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008*, Bonn, S. 175-184 [http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2008-08_BolognaReader_III_FAQs.pdf (18.11.2013)].
- Heidenreich, K. (2011): *Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (Hg.), Berlin

-
- [<http://www.stuttgart.ihk24.de/linkableblob/1221172/.6./data/Hochschulumfrage-data.pdf;jsessionid=3E3B742A7281BF04558A5DD3228EB8F2.repl22> (08.11.2013)].
- Hennig, S. (1992): Sozialwissenschaftler/innen im Beruf. Überlegungen und Materialien zum Verhältnis der erworbenen Qualifikationen und Qualitäten zu den beruflichen Anforderungen, wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Diplom-Prüfung, Göttingen.
- Hessler, G. (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg., Nr. 1, S. 45-59.
- Heyse, V./ Erpenbeck, J. (Hg.) (2007): Kompetenzmanagement – Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster.
- Hoffmann, R.-W./ Rüb, S. (1996): Sozialwissenschaften - wo, wie und was dann? Neuried.
- Hopmann, S. T. u.a. (Hg.) (2007): PISA zufolge PISA – Hält PISA, was es verspricht? Wien u. Berlin.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2007): Empfehlung zur weiteren Entwicklung des Bologna-Prozesses. Entschließung des 103. Senats am 13.2.2007, Bonn [http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Beschluss_Senat_Bologna.pdf (12.11.2013)].
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2009a): Zum Bologna-Prozess nach 2010 – Entschließung der 5. (a.o.) Mitgliederversammlung am 27.1.2009, Bonn [http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Bologna.pdf (12.11.2013)].
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2009b): Arbeitsbericht 2007/2008, Bonn. [http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Arbeitsbericht_2007-2008.pdf (19.11.2013)].
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2010): Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Bonn [<http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/07-02-Publikationen-nexus-Infobroschuere.pdf> (20.11.2013)].
- Huber, H. D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. In: ders./ Lockemann, B./ Scheibel, M. (Hg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst, Ostfildern-Ruit, S. 15-29.
- Hutter, J. (2005): Kompetenzfeststellung – Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Expertise, hg v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn [www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf (25.11.2013)].
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung – Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung, Wiesbaden.
- Kern, H./ Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München.
- Klieme, E./ Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 8, S. 11–29.
- Klieme, E./ Maag-Merki, K./ Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Klieme, E./ Hartig, J. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn u. Berlin, S. 5-15.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Positionspapier der Kultusministerkonferenz zum Thema „Hochschule und Gesellschaft“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2002 [<http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t704.pdf> (02.11.2013)].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, in der Fassung vom 22.10.2004 [www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf (14.11.2013)].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (30.10.2013)].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.

-
- 10.2003 in der Fassung vom 18.9.2008 [http://www.qe.uni-stuttgart.de/akkreditierung/grundlagen/2003_10_10-Strukturvorgaben-Bachelor-Master.pdf] (05.11.2013)].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008b): Bologna-Prozess: Nationaler Bericht für Deutschland 2007-2009, o. O. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_00_00-Bologna_2007-2009.pdf] (05.11.2013)].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010 [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf] (15.11.2013)].
- KMK/ BMBF (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses – Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF, o. O. [http://www.bmbf.de/pubRD/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf] (12.11.2013)].
- Kohler, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit – Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, Essen, S. 5-15 [http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schlueselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaeahigkeit_2004.pdf] (05.11.2013)].
- Kölner Stadtanzeiger vom 09.07.2013: „Uni Köln: Proteste der Sozialwissenschaftler“ [<http://www.ksta.de/campus/uni-koeln-protest-der-sozialwissenschaftler,15189650,23642456.html>] (05.11.2013)]
- Kraus, K. (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt und Beschäftigungspolitik. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, WISO Diskurs, Bonn [<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05865.pdf>] (02.12.2013)].
- Krautz, J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100 [www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf] (14.11.2013)].
- Kröll, T. (2010): TINA-Prinzip und TINA-Positivismus. Überarbeitetes Arbeitspapier für die Sommertagung der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik [<http://www2.alternative-wirtschaftspolitik.de/uploads/m5510.pdf>] (21.11.2013)].
- Lenzen, D. (2012): Humboldt aufpoliert: Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja! In: Die Zeit vom 16.03.2012 [<http://www.zeit.de/2012/12/Studium-Ausbildung/komplettansicht>] (18.11.2013)].
- Leuven Communiqué (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf] (15.11.2013)].
- Liepmann, D./ Gilardi, R. v. (1993): Zum Konzept extrafunktionaler Qualifikationen. In: Liepmann, D. (Hg.): Qualifizierungsmaßnahmen als Konzepte der Personalentwicklung, Frankfurt/M., S.89-101.
- Lödermann, A.-M./ Scharrer, K. (2010): Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen – Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32. Jg., H. 4., S. 72-91 [<http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2010-loedermann-scharrer.pdf>] (05.11.2013)].
- Londoner Communiqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung [http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf] (12.11.2013)].
- Maeße, J. (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld.
- Margolis, E. (2001) (Hg.): The Hidden Curriculum in Higher Education, New York.

-
- Matthes, J. (1973): Einführung in das Studium der Soziologie, Reinbek.
- Meinefeld, W. (2002): www.spaeter-mal-Taxifahrer.de? Eine Untersuchung der beruflichen Situation Erlanger Soziologie-Absolventen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25. Jg., H. 1/2, S. 59-83.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 7. Jg., H. 1, S. 36-43.
- Mugabushaka, A.-M. (2005): Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich: Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien, Dissertation, Universität Kassel [<http://d-nb.info/974189804/34> (02.12.2013)].
- Müller-Böling, D./ Witte, J.(2003): Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. In: Bensel, N./ Weiler, H. N./ Wagner, G. G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik, Bielefeld, S. 155-158.
- Müller-Böling, D. (Hg.) (2005): Hochschulen weiter entfesseln – den Umbruch gestalten: Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen, Gütersloh [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2186B026-92111687/bst/xcms_bst_dms_30901_30902_2.pdf (07.11.2013)].
- Neubert, A. (2004), Vom Konzept der Schlüsselqualifikationen zum Konzept beruflicher Handlungskompetenz. In: Schöne, R./ Pfunke, T. (Hg.): Lebenslanges Lernen in lernenden Regionen, Chemnitz, S. 146-158.
- Nicht, J./ Müller, T. (2009): Kompetenzen als Humankapital: Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform. In: Initial – Berliner Debatte, 20. Jg., H. 3, S. 30-44 [<http://www.linksnet.de/de/artikel/25340> (25.11.2013)].
- Nickel, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: dies. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis, CHE-Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 8-17 [http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (27.11.2013)].
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung, Paris [www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (27.11.2013)].
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven, Neuwied.
- Pongratz H. J./ Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, Berlin.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, Teil 1 und 2. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 18. Jg., H. 5, S. 3-10 und H. 6, S. 24-30.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: Tramm, T. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt/M., S. 32-51.
- Roth, H. (1966): Pädagogische Anthropologie, Bd 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd 2: Entwicklung und Erziehung, Hannover.
- Schaeper, H./ Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess: Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 4, S. 607-625.
- Schaper, N. u.a. (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7. Jg., Nr. 4, S. I-X.
- Schick, M. (2005): Erfahrungen mit Bachelor und Master sowie Perspektiven des Bologna-Prozesses aus Sicht der Fachhochschule München. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 27. Jg., H. 3, S. 52–72 [<http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2005-schick.pdf> (18.11.2013)].

-
- Schmidbaur, M. (2005): Gender Studies und Professionalisierung: Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigungsaussichten von Studierenden und AbsolventInnen der Frauen- und Geschlechterstudien. In: Kahlert, H./ Thiessen, B./ Weller, I. (Hg.): Quer denken – Strukturen verändern: Gender Studies zwischen Disziplinen, Wiesbaden, S. 275-300.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, 25. Mai 1998, Paris [<http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf> (02.12.2013)].
- Sorbonne Joint Declaration (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, 25. Mai 1998, Paris [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (02.12.2013)].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2004): Bachelor Welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland [http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf (08.11.2013)].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2005): Karriere mit dem Bachelor: Berufswege und Berufschancen, Positionen April 2005, Essen.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2006): More Bachelors and Masters Welcome! Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen [http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/more_bachelors_welcome_erklaerung_2006.pdf (08.11.2013)].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2008): Bachelor Welcome – MINT-Nachwuchs sichern! Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum strukturellen Mangel an Hochschulabsolventen in den MINT-Fächern [http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_mint_nachwuchs_erklaerung_20_06_2008.pdf (07.11.2013)].
- Süddeutsche Zeitung vom 15.08.2012: „Zehn Jahre Bologna-Reform: Harsche Kritik an Bachelor und Master“.
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit: Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen, 56. Jg., H. 3, S. 68-79 [<http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-3-2008.pdf> (02.12.2013)].
- White, R. W. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychological Review, 66. Jg., Nr. 5, S. 297-333.
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsberichte, 1/2009, Wittenberg [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf (04.11.2013)].
- Winter, M./ Cleuvers, B. A./ Anger, Y. (2010): Implikationen der gestuften Hochschul-Curricula auf die Innovationsfähigkeit Deutschlands: Qualitative Untersuchungen zur Umstellung der Studien-Curricula in Deutschland. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 12-2010, hg. v. der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), Berlin [http://www.efi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/12_2010_Studien_Curricula_HOF_FiBS.pdf (12.11.2013)].
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland (Drs. 4418/00), Berlin [<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf> (14.11.2013)].
- Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 48/2006, S. 21-27 [<http://www.bpb.de/apuz/29378/die-deutsche-umsetzung-des-bologna-prozesses> (30.10.2013)].



Sascha Kessler:

Kompetenzen auf der Spur

Ein Methoden-Manual zur Befragung von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern hinsichtlich ihrer Kompetenz-Erwartungen an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Einleitung

Zu Beginn einer jeden Forschung stehen eine Frage und der Wille, diese zu beantworten. Und jede Forschungsfrage bedarf zu ihrer Beantwortung einer besonderen Herangehensweise und die Anwendung spezifischer Methoden zur Erhebung sowie Analyse der notwendigen Daten. Es ist eine methodologische Frage, welche Methoden geeignet sind, um die erforderlichen Daten zu sammeln und zu analysieren. Die verfolgte Fragestellung, der theoretische Ansatz sowie der finanzielle, personelle und formelle Rahmen bedingen die sinnvoll einsetzbaren Methoden. Die Frage nach den geeigneten Methoden werde ich im Folgenden anhand des Vorgehens bei einer konkreten empirischen Befragung nachzeichnen.

Diese Befragung beschäftigt sich mit den Erwartungen von potentiellen Arbeitgeberinnen¹, die sie an Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät stellen in Bezug auf deren Kompetenzen. Sie wurde 2011 vom Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen initiiert und wird bis Ende 2014 in Kooperation mit dem Göttinger Institut für Regionalforschung durchgeführt. Das Forschungsteam besteht aus drei Personen: zwei studentischen Hilfskräften im Bachelor- bzw. Masterstudiengang Soziologie und mir, dem Forschungsverantwortlichen mit einem Magisterabschluss in Ethnologie und 33 Monaten Feldforschungserfahrung. Die Ergebnisse der Forschung werden Ende 2014 veröffentlicht².

Mit dem vorliegenden Text verfolge ich zwei Ziele:

Erstes Ziel ist die kritische Reflexion der Methoden, die für die Befragung ausgewählt wurden. Es soll erklärt werden, welche Methoden eingesetzt wurden und zu welchem Zweck. Dazu leite ich im ersten Abschnitt des Textes die Fragestellung der Befragung und die zentralen Begriffe her, weil sie die sinnvoll anzuwendenden Perspektiven und Methoden grundlegend beeinflussen. Dabei wird auch der formelle Rahmen der Befragung vorgestellt, der sich auf das grundlegende Erkenntnisinteresse der Befragung auswirkt.

Zweitens beschreibe ich detailliert die einzelnen durchgeführten Schritte der Datensammlung und -analyse und reflektiere diese, so dass das Forschungsdesign von anderen Forscherin-

¹ Das Ausschreiben der weiblichen und männlichen Form ist im Rahmen dieser Arbeit, in der permanent auf Arbeitgeberinnen und -geber, auf Sport- und Sozialwissenschaftler und -schaftlerinnen sowie Absolventinnen und Absolventen Bezug genommen wird, ein erhebliches Hindernis für den Lesefluss. Aus diesem Grund verwende ich ohne jegliche Systematik sowohl den generischen Maskulin als auch Feminin, um deutlich zu machen, dass es sich immer um Personen aller Geschlechter handeln kann.

² Mein Dank für ihre Hilfe bei der Entwicklung und Durchführung des Projektes gilt vor allem den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studienbüros Annegret Schallmann, Stefanie Merka, Nadine Kasten und Markus Schulz. Am Institut für Regionalforschung konnte ich stets auf den Rat von Prof. Wolfgang Krumbein und Markus Krüsemann zählen. Ich danke außerdem der studentischen Projektmitarbeiterin Nathalie Waldmann und dem studentischen Mitarbeiter Jannik Schenk für ihre Unterstützung bei den Interviews, der Transkription und ihrer Auswertung. Schließlich gilt mein Dank den Studierenden der begleitenden Lehrforschung, die meinen Blick durch ihre studentische Perspektive auf einige relevante Punkte gelenkt haben, die ich ohne sie vermutlich ignoriert hätte. Außerdem haben sie durch eigene Interviews Daten zum Projekt beigesteuert.

nen erneut durchgeführt, verbessert³ und für andere Zwecke angepasst werden kann. Dazu beschreibe ich in weiteren Abschnitten die angewendeten Methoden der Interviewführung, der Transkription und der Datenanalyse Schritt für Schritt.

Der Text legt alle in der Befragung verwendeten Methoden offen, begründet die Wahl der Methoden und gibt praktische Hinweise für die Durchführung einer solchen Forschung. Er dient als Ideengeber für den Fall, dass eine ähnliche Forschung für andere Fachbereiche durchgeführt oder sie nach einer bestimmten Zeit wiederholt werden soll. Studierenden, die an einer Lehrforschung zur Thematik teilnehmen, kann der Text als Methoden-Manual nützlich sein. Außerdem ist er eine gute Diskussionsgrundlage für die Optimierung des Forschungsdesigns.

1 Herleitung der Fragestellung und Begrifflichkeiten

Im ersten Schritt einer Forschung ist die Fragestellung so präzise zu formulieren, dass sie operationalisierbar wird. Darüber hinaus sind die zentralen Begriffe der Frage zu klären. Die zentrale Fragestellung der Befragung, auf die sich meine Reflexionen beziehen, lautet: welche Kompetenzen erwarten potentielle Arbeitgeber von Absolventinnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät? Um mit dieser Fragestellung arbeiten zu können, müssen im nächsten Schritt ihre Einzelelemente klar definiert und unter Umständen Unterfragen und weiterführende Fragen formuliert werden. Die Unterfragen, die sich an die übergeordnete Forschungsfrage anschließen, behandle ich in einem eigenen Abschnitt. Die zentralen Begriffe der Fragestellung werde ich ebenfalls in einem gesonderten Abschnitt erläutern, weil auch das Verständnis solch zentraler Begriffe wie Kompetenz die methodische Herangehensweise bedingt. Zuvor werde ich im nächsten Abschnitt darlegen, in welchem Kontext die Frage aufgekomen ist, welche Interessen mit der Beantwortung der Frage verbunden sind und welche Unterfragen mit der zentralen Frage zusammenhängen. Dies ist wichtig zu reflektieren, weil davon das Erkenntnisinteresse und somit die Methodenauswahl beeinflusst sind. Der gesamte Abschnitt soll auch erklären, warum in erster Linie ein qualitativer Ansatz verfolgt und warum welche Methoden ausgewählt wurden.

1.1 Kontext und Erkenntnisinteresse der Befragung

Der Kontext, in dem die Fragestellung der Befragung formuliert wird, beeinflusst wesentlich das Erkenntnisinteresse und auch das politische Interesse der auftraggebenden und der durchführenden Personen. Außerdem bedingen die finanzielle, personelle und materielle Ausstattung des Projektes die Möglichkeiten der Methodenwahl.

Im generellen Kontext der europäischen Hochschullandschaft wurde das Thema Berufsbefähigung schon vor dem Beginn des Bologna-Prozess 1999 besonders an den deutschen (Fach-)Hochschulen diskutiert, erhielt aber seitdem eine noch größere Bedeutung, wie im ersten Text dieser Ausgabe detailliert erörtert wird. Für die Verantwortlichen der Lehre an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät ist die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen nicht nur im Rahmen von Reakkreditierungsprozessen nachzuweisen, sie wird auch von der Studierendenschaft, die Studienbeiträge in ihre berufliche Zukunft investiert, eingefordert. Die Debatte inwiefern Universitäten für die Vermittlung berufsbefähigender Kompetenzen verantwortlich sind, soll hier nicht erneut aufgerollt werden (siehe dazu ebenfalls den vorangehenden Text von Markus Krüsemann). Festzuhalten bleibt schließlich, dass von der universitären Lehre von vielen Seiten erwartet wird, berufsbefähigende Kompetenzen zu vermitteln. Da diese aber nirgendwo genauer definiert sind, ist insbesondere ein Fachbereich wie der sozialwissenschaftliche mit der Frage konfrontiert, welche Kompetenzen denn für ihre Absol-

³ Kritik, Anregungen und konkrete Verbesserungsvorschläge können gerne an mich gesendet werden.

ventinnen berufsbefähigend sein können. Um diese Frage zu beantworten, wurde die Forschungsarbeit zum Thema in Auftrag gegeben. Ziel ist es mit hauptsächlich qualitativen Methoden herauszufinden, welche Kompetenzen personalverantwortliche Personen von Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen erwarten und was genau sie unter Kompetenzschlagwörtern wie Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit und dergleichen verstehen. Dabei werden nur für Sozial- und Sportwissenschaftler relevante Arbeitgeber befragt, da wir davon ausgehen können, dass die Kompetenzanforderungen und die Art und Weise wie diese verstanden werden, von anderen Arbeitgeberinnen teilweise sehr unterschiedlich gesehen werden.

Das Projekt ist auf drei Jahre ausgelegt. Neben der Befragung der Arbeitgeberinnen sollen die Ergebnisse der Forschung genutzt werden, um Lehrkonzepte zu entwickeln, durch die die wirklich geforderten berufsbefähigenden Kompetenzen vermittelt werden, sodass die Studierenden möglichst gut auf ihr Berufsleben vorbereitet werden. Dieser Punkt ist besonders wichtig, weil die Befragung aus Studiengebühren finanziert wird und daher explizit zur Verbesserung des Lehrangebots beitragen soll. Das Projekt-Budget umfasst eine halbe Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters, zur Leitung des Projektes, und zwei Hilfskräfte à 40 Stunden pro Monat zur Unterstützung. Begleitend zur Forschung wird eine Lehrforschung für Studierende angeboten, in der die für eine empirische Forschung notwendigen Kenntnisse vermittelt werden und die Studierenden selbständig weitere Interviews führen und auswerten. Die kurze Zeit und die begrenzten Arbeitsstellen schränken die Möglichkeiten des Projektes erheblich ein. Aus diesem Grund lag der Fokus des Projektes in der ersten Forschungsphase auf Arbeitgebern der Region Göttingen. In dieser Phase konnten 30 Interviews geführt, transkribiert und ausgewertet werden. In der zweiten Forschungsphase von November 2013 bis November 2014 werden deutschlandweit 20 weitere Interviews durchgeführt. Obwohl es methodisch hervorragend gepasst hätte (s.u.), konnte aufgrund der begrenzten Mittel und der ohnehin sehr ressourcenintensiven qualitativen Herangehensweise die sehr zeitaufwendige Teilnehmende Beobachtung nicht eingesetzt werden.

Die Befragung erweckt durch ihren Fokus auf die Arbeitswelt allzu leicht den Eindruck, dass die Projektverantwortlichen die Berufsbefähigung als wichtigste Aufgabe der universitären Lehre sehen. Dem möchte ich ausdrücklich widersprechen und deutlich machen, dass die arbeitsmarktorientierte Lehre in unseren Augen nur einen Teil der universitären Lehre ausmacht. Interessanterweise zeigen die bisherigen Ergebnisse der Befragung auch deutlich, dass auf dem Arbeitsmarkt ein großer Bedarf besteht an kritisch denkenden und gestandenen Persönlichkeiten, die über den Tellerrand ihrer Disziplinen hinausschauen sowie Theorie und Praxis miteinander verbinden können. Nun können diese Kompetenzen nicht durch das bloße Angebot der üblichen Schlüsselkompetenzmodule gelehrt werden. Sie werden auch oder sogar vor allem in den grundständigen Vorlesungen, Seminaren und Tutorien vermittelt. Damit wird deutlich, dass das humboldtsche Bildungsideal selbst in Bezug auf die Vermittlung von Berufsfähigkeit nicht ausgedient hat und die universitäre Lehre sehr komplexe und weitreichende Kompetenzen zu vermitteln hat.

Aber kommen wir zurück zur zentralen Frage, welche Kompetenzen die jährlich rund 450 Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen⁴ aus der Perspektive potentieller Arbeitgeberinnen erlernt haben sollten, um bei der Arbeitssuche und im Berufsleben erfolgreich zu sein. Die Fragestellung bezieht sich explizit auf zwei Akteursgruppen: die Absolventinnen und die Arbeitgeber. Zu Ersteren ist zu sagen, dass der Fokus der

⁴ In den letzten vier Jahren schlossen jedes Jahr zwischen 401 und 517 Studierende ihr Studium an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät erfolgreich ab. Gezählt wurden Abschlüsse als BA, MA, Magister, Diplom und Lehramt; Quelle: Stabstelle Controlling der Georg August Universität Göttingen.

Befragung zu Beginn auf den Absolventen mit Bachelor-Abschluss lag. Da diese aber bisher nur sehr eingeschränkt auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigt werden, wurde die Befragung auf alle Abschlüsse der Sozialwissenschaftlichen Fakultät (Diplom, Magister, Master, Bachelor) ausgedehnt. Eine Schwierigkeit des Projektes bestand außerdem darin, alle zum Teil sehr unterschiedlichen Fachrichtungen, die an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät vertreten sind, in der Befragung zu berücksichtigen. Neben Ethnologie, Geschlechterforschung, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Politikwissenschaft, stellt besonders die Sportwissenschaft eine Herausforderung für die Befragung dar, weil ihre Absolventinnen in ganz eigenen Berufsbereichen Fuß fassen können und dort zum Teil sehr spezifische Kompetenzen gefordert werden. Da sich bereits einige Studien mit den Kompetenzanforderungen in der Berufswelt aus der Perspektive der Studierenden bzw. der Berufsanfängerinnen befassen, sollte in der aktuellen Befragung die Sichtweise der Arbeitgeber untersucht werden (Bauer et al. 2006; Baumann & Lück 2002; Bender et al. 2008; Alesi & Merkator 2010; Bischof et al. 2009; Briedis et al. 2008; Habenicht et al. um nur einige Beispiele zu nennen, wobei die meisten dieser Studien hauptsächlich quantitativ orientiert sind und sich nur wenige ganz spezifisch auf Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen beziehen). Ein weiterer Grund für den Fokus auf die personalverantwortlichen Entscheidungsträger ist, dass die von ihnen geforderten Kompetenzen letztendlich ausschlaggebend sind für die Einstellung eines Bewerbers.

1.2 Begrifflichkeiten

Um mit der übergeordneten Fragestellung arbeiten zu können, müssen im nächsten Schritt ihre Einzelelemente klar definiert und unter Umständen Unterfragen und weiterführende Fragen formuliert werden. Leicht zu definieren sind die Elemente „Absolventinnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät“ und „Arbeitgeber“. Durch die Definition der „Zielgruppen“ wird bedingt, wer über wen befragt wird. Dies wiederum beeinflusst den Inhalt der Fragen und die Art und Weise, wie sie gestellt werden können. „Absolventinnen und Absolventen“ bezeichnet alle Studierenden, die einen Abschluss (Bachelor, Master oder auch Magister und Diplom) in einem der Studiengänge der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen erlangt haben. Dabei zielt die Befragung besonders auf Berufsanfängerinnen ab, weil diese den größten Teil ihrer berufsrelevanten Kompetenzen im Studium erwerben. Für sie spielen die durch die universitäre Lehre erlangten Kompetenzen dementsprechend eine größere Rolle, als dies bei Personen mit längerer Berufserfahrung der Fall ist, die sich häufig viele weitere Kompetenzen durch ihre berufliche Praxis und Weiterbildungen angeeignet haben. Mit „Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern“ sind im Rahmen der Befragung personalverantwortliche Mitarbeiter gemeint aus Unternehmen, Organisationen und Vereinen, die potentiell Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen einstellen. Dabei ging es um Arbeitsstellen, auf denen Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler als solche und möglichst adäquat arbeiten (zur Adäquanz siehe Rukwid 2012).

Der zentrale Begriff der Forschung, der gleichzeitig auch den größten Klärungsbedarf aufweist, ist der der Kompetenz. Über Kompetenz im Allgemeinen und insbesondere im Kontext der Debatte um Berufsbefähigung sind wir durch den Text von Markus Krüsemann in dieser Ausgabe ausreichend informiert. Ich beschränke mich daher hier darauf, noch einmal zu unterstreichen, dass ich unter Kompetenz vor allem die Befähigung zur Durchführung von Handlungen sowie persönliche Einstellungen verstehe.

Da Kompetenzen mehr sind als abprüfbares Wissen und direkt beobachtbare Fertigkeiten, sondern Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen umfassen, wird weithin die Auffassung vertreten, dass sie nur aus dem Handeln, aus der Performanz erschließbar seien (Schaeper & Briedis 2004: 6)⁵.

Dies impliziert, dass sie nicht auf einer rein wissensorientierten Ebene empirisch erfasst werden können, sondern letztendlich nur in der Beobachtung der durchgeführten Handlungen. Dazu wäre eigentlich die Teilnehmende Beobachtung prädestiniert, konnte aber aufgrund des hohen Zeitaufwandes nicht realisiert werden. Wie kann nun aber in den Interviews vermieden werden, nicht lediglich über die meist unpräzisen Hülsen wie Kommunikationsstärke, Teamfähigkeit und dergleichen zu reden. Diese Hülsen bleiben weitgehend sinnentleert, wenn sie eben nicht mit den Handlungen, zu denen sie gebraucht werden, verknüpft sind. Deshalb sollen die Fragen an die Personalverantwortlichen nicht direkt auf die Kompetenzen abzielen, sondern die Tätigkeit von Sport- oder Sozialwissenschaftlerinnen in den Vordergrund stellen. Die Gesprächspartner werden gebeten, die alltäglichen Arbeitshandlungen ihrer sozial- und sportwissenschaftlichen Angestellten zu beschreiben. Erst anhand der Beschreibungen der einzelnen Tätigkeiten werden dann die Fähigkeiten, die zu ihrer erfolgreichen Umsetzung notwendig sind, durch die Analyse der Transkripte identifiziert. Deshalb wurden die Fragen unter 3. und 4. des Frageleitbogens derart formuliert (siehe Anhang des Textes).

1.3 Unterfragen

Die übergeordnete Frage nach den Kompetenzerwartungen von Arbeitgeberinnen wirft eine Reihe von untergeordneten Fragen auf, die alle auch im Rahmen der Befragung zu beantworten und im methodischen Vorgehen zu berücksichtigen sind.

An die generelle Definition der Kompetenz schließt sich unmittelbar die Frage an, welche Arten von Kompetenzen unterschieden werden können. In der Literatur zur Thematik gibt es eine Reihe von Vorschlägen (zu diesen Vorschlägen siehe Schaeper & Briedis 2004). In der Befragung folgen wir dem Modell von Heyse, Erpenbeck und Ortmann. Sie unterscheiden in personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz (Heyse et al. 2010). Sie haben einen Katalog mit 64 Einzelkompetenzen erstellt, der handlungsorientierte Definitionen jeder einzelnen Kompetenz anbietet⁶. Die von Heyse et al. vorgeschlagene Liste von Einzelkompetenzen haben wir im Projekt übernommen, da insbesondere die schematische Darstellung der Kompetenzen in ihren Bereichen (siehe Fußnote 6) gut zeigt, dass die Kompetenzen ineinander übergehen und sich überschneiden. Außerdem erschien uns die Liste sehr komplett. Dennoch haben wir zwei methodische Kompetenzen ergänzt: quantitative und qualitative empirische Erhebungsmethoden. Diese sind ein wichtiger Bestandteil der Lehre an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät und erschienen uns als nicht unerheblich für die Beschäftigung ihrer Absolventinnen. Außerdem interessierte uns explizit die Bewertung von „wissenschaftlichem Arbeiten“ durch die Personalverantwortlichen, weshalb wir auch dies im Fragebogen ergänzt haben. Schließlich erschien uns noch die Kritikfähigkeit eine derart wichtige persönliche Eigenschaft, dass wir sie zusätzlich im Bereich der personalen Kompetenz aufgenommen haben.

Die wichtigste Unterfrage ist allerdings die nach der Bedeutung der einzelnen Kompetenzen für die personalverantwortlichen Personen. Was genau meinen sie eigentlich, wenn sie eine Kompetenz wie Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit for-

⁵ Verweist diesbezüglich auf Rychen & Salganik (2002: 6) und Erpenbeck & Rosenstiel (2007: X).

⁶ Dieser ist online in sehr übersichtlicher Form einsehbar unter http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=1096; letzte Kontrolle 22.7.2013.

dern? Die Arbeitgeberinnen nutzen diese Schlagwörter in Stellenausschreibungen und Bewerbungsgesprächen meist nicht entsprechend lexikaler Definitionen, sondern haben ein ganz eigenes Bild davon, wie diese Fähigkeiten in ihrem Arbeitskontext einzusetzen sind und was diese für sie bedeuten. Da ihre emische, also die rein subjektive, Perspektive für die personalverantwortlichen Personen handlungsleitend ist, muss diese in den Daten erfasst werden, und nicht eine bestimmte lexikale Definition. Mit einem rein quantitativen Ansatz kann die Frage nach den emischen Bedeutungen nicht beantwortet werden. Was genau aber unter den erwarteten Kompetenzen zu verstehen ist, spielt besonders für die Vermittlung dieser in der universitären Lehre eine wichtige Rolle. Um Daten darüber zu produzieren, bedarf es eines qualitativ interpretativen Herangehens. In diesem Zusammenhang ist erneut das Verständnis von Kompetenz als in der Performanz sichtbare Fähigkeit der Ausführung von Handlungen am Arbeitsplatz zu berücksichtigen. Die bereits erwähnten Fragen nach den alltäglichen Arbeitshandlungen sind auch grundlegend, um die Bedeutungen der Kompetenzen zu erfassen. Die Beschreibungen der Tätigkeiten ihrer Mitarbeiterinnen durch die Personalverantwortlichen enthalten Informationen darüber, welche Bedeutungen für sie die Kompetenzen haben, die zur Ausführung dieser Tätigkeiten notwendig sind. Durch Fragen, die auf die Arbeitshandlungen abzielen, werden nicht mehr nur rein kognitive Wissensbestände abgefragt, sondern die „realen“ Kompetenzanforderungen des Arbeitsalltags beschrieben und dadurch im Transkript interpretierbar. Dadurch können dann nicht nur die wichtigsten Kompetenzen identifiziert werden, sondern auch ihre emischen Bedeutungen interpretiert werden. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Teilnehmende Beobachtung sehr sinnvoll gewesen wäre, um zu schauen, welche Kompetenzen denn im Arbeitsalltag tatsächlich eingesetzt werden und wie diese von den Führungskräften eingefordert werden. Allerdings hat der Fokus auf die Wahrnehmung der Personalverantwortlichen den Vorteil, dass vor allem ihre Meinungen und Sichtweisen erfasst werden, unabhängig davon, was tatsächlich gebraucht wird. Letzten Endes ist dies ausschlaggebend für die Vergabe der Arbeitsstellen und bei vielen Personalverantwortlichen, die die Tätigkeitsbereiche ihrer Mitarbeiterinnen gut kennen, dürfte auch eine große Übereinstimmung zwischen ihrer Sichtweise und den tatsächlich notwendigen Kompetenzen gegeben sein. Schließlich sind letztere entscheidend für effiziente und erfolgreiche Arbeit. Eine Kombination aus Teilnehmender Beobachtung, Interviews, Feedbackinterviews und Fokusgruppen-Diskussionen wäre sicherlich ideal gewesen, konnte aber im Rahmen der Forschung nicht bewerkstelligt werden.

Über diese zentralen Fragen hinaus sollte die Befragung genutzt werden, um weitere, naheliegende Fragen – sozusagen „bei der Gelegenheit“ – mit zu bearbeiten. Insbesondere für zukünftige Bewerberinnen ist es interessant zu wissen, welche Bewerbungsverfahren und welche Auswahlmethoden bei potentiellen Arbeitgebern zur Anwendung kommen. Zwar gibt es eine Art Allgemeinwissen zu dieser Fragestellung, welches aber nicht die spezifischen Gegebenheiten bei Arbeitsstellen für Sozial- und Sportwissenschaftler in den Fokus nimmt. Die Fragen 1.6 und 6.1 (zu Beginn des Frageleitbogens und als Rekapitulierungsfrage im Abschlussblock) des Gesprächsleitfadens zielen darauf ab, die Bewerbungsprozesse zu erfassen und entscheidende Kriterien für die Auswahl neuer Mitarbeiter zu identifizieren. Es macht Sinn, die Frage im Abschlussblock noch einmal aufzuwerfen, weil die Interviewpartnerinnen im Verlauf des Gesprächs noch einmal darüber nachgedacht haben. Auch über die Vertragssituation von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern aus den Fächern der Sozialwissenschaftlichen Fakultät sollten Daten gewonnen werden. Die etwas heikleren Fragen nach der Vertragssituation der Beschäftigten wurden nur gestellt, wenn dies im Zusammenhang des Gesprächsverlaufs gut passte und bereits eine relativ vertrauensvolle Gesprächsebene erreicht wurde. In diesem Zusammenhang sollte festgestellt werden, in welchen Branchen Absolventen und Absolventinnen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät adäquate Arbeitsstellen finden können und in welchen Tätigkeiten sie dort eingesetzt werden. Weil die

Vertragssituation unter Umständen nicht gerne freizügig kommuniziert wird, erscheint auch keine explizite Frage diesbezüglich im Gesprächsleitfaden, der den Interviewpartnerinnen vorab zur Vorbereitung gesendet wurde. Diese Fragen können ad hoc im Zusammenhang mit dem Bewerbungsprozess eingeflochten werden, wenn die Gesprächssituation es erlaubt. Gerade in diesem Zusammenhang sollte auf einen möglichst „natürlichen“ Gesprächsverlauf geachtet werden.

Außerdem sollen Daten zur Überprüfung einiger Hypothesen im Verlauf der Gespräche gesammelt werden. Eine solche Hypothese ist, dass auch die Unternehmenskultur einen Einfluss auf die Wichtigkeit und die Bedeutung der erforderlichen Kompetenzen hat. Beispielsweise vermuten wir, dass in einem Betrieb mit flachen Hierarchien andere Formen der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit gebraucht werden, als in solchen mit ausgeprägten Hierarchien. Auch Teil der Unternehmenskultur ist das Selbstverständnis der Betriebe, beispielsweise als Akteur der Zivilgesellschaft oder als gewinnorientiertes Unternehmen. Und auch dies könnte Einfluss auf die geforderten Kompetenzen ausüben. Die Fragen zur Betriebskultur wurden ebenfalls nicht explizit ausformuliert im Gesprächsleitfaden. Sie sollen stattdessen im freien Gespräch im Rahmen der Eingangsfragen, die sich auf den Betrieb im Allgemeinen beziehen, angebracht werden. Wenn es beispielsweise um die Themen Gründung des Betriebs und die ersten Einstellungen von Sozial- und Sportwissenschaftlern geht, können Fragen zur Struktur eingeflochten werden.

Weitere Hypothesen befassen sich mit den Auswirkungen der eigenen Ausbildung der Personalverantwortlichen, der ihres Lebenslaufs und der eigenen Arbeit auf die Auswahl der Mitarbeiterinnen. Eine dieser Hypothesen ist, dass die Ausbildung und die eigenen Kompetenzen der Personalverantwortlichen Einfluss auf die Auswahl der Mitarbeiter haben. Um Aussagen darüber machen zu können, ob Personalverantwortliche mit sozial- oder sportwissenschaftlichem Hintergrund bevorzugt Sozial- und Sportwissenschaftler einstellen, wurden sie nach ihrer eigenen Ausbildung gefragt. Eine Hypothese ist, dass Personalverantwortliche mit einem außergewöhnlichen Lebenslauf stärker dazu neigen, Bewerber einzustellen, die ebenfalls nicht den geradlinigsten Weg bis zu ihrer Stelle gewählt haben. Außerdem wurden sie nach den aus ihrer Sicht wichtigsten Kompetenzen auf ihrem eigenen Posten befragt, um zu sehen, ob diese auch verstärkt bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gefordert werden. Um Daten zu diesen Punkten zu erhalten, gibt es einen eigenen Abschnitt im Gesprächsleitfaden mit Fragen zur Ausbildung, zum Lebenslauf und zur eigenen Arbeit der befragten Person (Abschnitt 2 des Gesprächsleitfadens). In diesem Zusammenhang ist es außerdem interessant auszuwerten, welche Lernwege von den Personalverantwortlichen gesehen werden, auf denen die notwendigen Kompetenzen erworben werden. Dadurch können Rückschlüsse gezogen werden, ob beispielsweise Personen mit einem außergewöhnlichen, nicht ganz geradlinigen Lebenslauf einschätzen, dass sie viele Kompetenzen aus ihrer Lebenserfahrung gewonnen haben und ob sie dies auch bei Bewerberinnen positiv bewerten.

Die von den personalverantwortlichen Personen erwähnten Lernwege, durch welche die geforderten Kompetenzen erlangt werden, sind schließlich auch für die Verantwortlichen der Lehre an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät von Interesse. Erlangen die Mitarbeiter diese in den Augen der Arbeitgeber durch Lebenserfahrung, Sozialisierung, Schulbildung, Praktika oder eben die Universität? Die Frage, welche Kompetenzen die Universität vermitteln oder vertiefen soll, wurde in den quantitativen Fragebogen integriert. Darüber hinaus wurde dies häufig implizit im Gesprächsverlauf angesprochen und bei der Analyse der Transkripte berücksichtigt. Ebenfalls in Bezug auf die universitäre Lehre sollen Ideen der personalverantwortlichen Personen gesammelt werden, wie die geforderten Kompetenzen am besten vermittelt werden können. Gerade durch die Perspektive von Berufstätigen und zum Teil auch universitätsfremden Personen sollten neue, bisher nicht bedachte Lehrmöglichkeiten in Er-

fahrung gebracht werden. Nach den Vorschlägen wird explizit im abschließenden Abschnitt des Leitfadens gefragt (Frage 6.3).

Als eine Art Abschlussfrage dient die Frage nach zukunftssträchtigen Beschäftigungsfeldern für Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen. Dadurch soll aus der Perspektive der Berufstätigen sozusagen ein außeruniversitärer Blick auf bisher vielleicht noch wenig bedachte Tätigkeitsfelder für Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät geworfen werden.

2 Interviewführung

In diesem Abschnitt gehe ich explizit auf die Interviewführung mit den personalverantwortlichen Personen und einigen Expertinnen der Thematik im Rahmen des Projektes ein. Eine gute und reflektierte Interviewführung ist auch deshalb besonders wichtig, weil die nachfolgenden Arbeitsschritte der Transkription und der Analyse unmittelbar auf den dort gesammelten Daten aufbauen und keine weiteren Möglichkeiten der Datensammlung im Projekt vorgesehen sind. In diesem Abschnitt gehe ich zunächst auf rein forschungspragmatische Aspekte wie die Auswahl der Gesprächspartnerinnen, die Anbahnung der Interviews und Hinweise zu Aufnahmegeräten. Dann werde ich die Form der Interviewführung als Experteninterview begründen und den dazu genutzten Gesprächsleitfaden detaillierter vorstellen. Als letztes werde ich auf den quantitativ ausgerichteten Fragebogen eingehen.

2.1 Auswahl der Gesprächspartner

Der zeitliche und materielle Rahmen des Projektes ermöglichte bisher die Durchführung von 30 Interviews (Vor- und Hauptinterviews zusammengerechnet, davon sechs durch Teilnehmerinnen der studentischen Lehrforschung). Die Interviews dauerten zwischen anderthalb und zwei Stunden und wurden bei den befragten Personen vor Ort durchgeführt, um ihren Aufwand so gering wie möglich und die Verbindung zum Arbeitskontext möglichst eng zu halten. Bei 30 durchgeführten Interviews konnte der Anspruch der Befragung nicht die Repräsentativität sein, sondern eine geschickte Auswahl der Gesprächspartner, so dass aus unterschiedlichsten Branchen und Tätigkeitsbereichen Daten gewonnen werden konnten. Grundlegend sollten potentielle Arbeitgeberinnen für Absolventen aller Fachbereiche der Sozialwissenschaftlichen Fakultät befragt werden. In vielen Bereichen lassen sich die möglichen Stellen nicht einem einzigen Fachbereich zuordnen. So sind beispielsweise Stellen in der Stadtplanung für Studierende der Soziologie ebenso interessant wie für die der Politikwissenschaft oder unter Umständen auch der Ethnologie sowie der Geschlechterforschung. In anderen Bereichen werden allerdings sehr spezifische zum Teil fachgebundene Kenntnisse erwartet. Dies trifft insbesondere zu auf einige Arbeitsstellen für Sportwissenschaftlerinnen in den Bereichen Rehabilitation, Prävention und Training. Da rund 17 Prozent der Studierenden der Sozialwissenschaftlichen Fakultät einen sportwissenschaftlichen Studiengang belegen⁷, sollten drei von 20 Haupt-Interviews, also 15 Prozent, mit Arbeitgebern aus diesem Bereich geführt werden. Die weiteren Interviews auf diese Art und Weise aufzuteilen, macht wenig Sinn, da die infrage kommenden Stellen häufig für Absolventinnen mehrerer Fachbereiche interessant sein können. Auch die Daten aus Verbleibsstudien boten nur wenig Aufschluss, da sie sich meist nicht auf die an der Fakultät gelehrt Fächerkombination beziehen. Aus diesem Grunde wird angestrebt, eine möglichst breite Mischung von Arbeitgebern zu befragen, wobei unterschiedliche Branchen und Tätigkeitsfelder berücksichtigt werden. Schließlich waren rein pragmatische Faktoren für die letztendliche Wahl der Gesprächspartner nicht unerheblich, da es nicht leicht war, Arbeitgeberinnen für ein anderthalb bis zweistündiges Gespräch zu gewinnen.

⁷ Basierend auf den Studierendenzahlen der Studierendendatenbank der Georg-August-Universität im Wintersemester 2011/12 Kalbitzer (2012).

In der praktischen Umsetzung sah dies so aus, dass zunächst eine umfangreiche Liste potentieller arbeitgebender Unternehmen, Vereine, Verbände und Stiftungen der Region erstellt wurde. Dabei wurden nur Unternehmen ausgewählt, die weitgehend adäquate Beschäftigungen für Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät bieten. Dazu griffen wir in erster Linie zurück auf die Kontakte des Büros für Praktikum und Berufseinstieg der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, des KMU-Netzwerkes der Göttinger Graduiertenschule Gesellschaftswissenschaften (GGG), des Instituts für Regionalforschung, der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften und persönliche Kontakte. Dieses Vorgehen gewährleistet, dass bereits ein erster Kontakt zu vielen der Arbeitgeberinnen besteht und diese oft schon Interesse an den sozialwissenschaftlichen Fächern gezeigt haben.

Noch vor den Gesprächen mit den Personalverantwortlichen, wurden Vorinterviews mit Expertinnen der Thematik geführt. Dies diente zum einen der Kontaktaufnahme zu weiteren potentiellen Arbeitgebern. Die Expertinnen wiesen uns auf interessante Gesprächspartner aus ihren institutionellen und persönlichen Netzwerken hin. Zum anderen dienten diese Vorgespräche auch der Verbesserung des methodischen Vorgehens. Mit ihnen wurde zum Teil der Gesprächsleitfaden getestet und diskutiert. Einige der Gesprächspartnerinnen der Vorinterviews waren also in gewisser Weise in einer hybriden Rolle, weil sie sowohl als Arbeitgebende oder Expertinnen zum Thema befragt, als auch als wissenschaftlich methodische Ratgeberinnen konsultiert wurden.

2.2 Anbahnung der Gespräche

Bei der konkreten Anbahnung der Gespräche wurden einige Erfahrungen gesammelt, die bei ähnlichen Befragungen beachtet werden sollten. Nicht jedes Unternehmen ist bereit, eine personalverantwortliche Mitarbeiterin für ein anderthalb bis zweistündiges Gespräch freizustellen. Unsere Anfragen wurden meist dann positiv beantwortet, wenn es einen persönlichen Kontakt in das Unternehmen gab oder zuvor auf Kontaktbörsen oder ähnlichem ein direktes Treffen und eine Vorstellung des Projektes stattgefunden hatten. Solche Treffen, in unserem Fall das Netzwerktreffen des KMU-Netzwerkes der GGG und die Kontaktmesse SoWi Go!, erhöhten die Chancen auf eine Zusage enorm, vermutlich weil die Netzwerke auch ein gewisses *commitment* für die Mitglieder bedeuten, weil sie scheinbar ein Eigeninteresse an der Kooperation mit sozialwissenschaftlichen Fächern haben, und nicht zuletzt, weil sie bei der persönlichen Vorstellung des Projektes auch direkt Rückfragen stellen konnten. Im Anschluss wurden ihnen detailliertere Informationen zum Projekt per Mail geschickt und als Vorbereitung zum Interview auch der Gesprächsleitfaden.

Die Arbeitgebenden direkt und persönlich anzusprechen ist aber nur mit Unternehmen der Region möglich gewesen. Für weiter entfernte Unternehmen oder solche, die nicht in Netzwerken aktiv sind, musste die Kontaktaufnahme anders organisiert werden. Dabei waren Anschreiben über zentrale Informationsadressen à la „info@musterunternehmen.de“ wenig zielführend. Scheinbar wussten die bearbeitenden Personen häufig nicht, an welche Stelle die Anfrage weiterzuleiten ist oder sie wurden schlichtweg allzu leicht ignoriert. Effizienter waren direkte Anrufe bei den Unternehmen bis man zur personalverantwortlichen Person durchgestellt wird und mit ihr bespricht, ob und wann sie an der Befragung teilnehmen kann. Auch ihnen wurden im Anschluss an die Telefonate weitere Informationen zum Projekt und der Gesprächsleitfaden per Mail geschickt.

2.3 Technische Ausrüstung für die Interviewdurchführung

Die Interviews wurden zu zweit durchgeführt, damit eine Person die Fragen stellen und eine weitere sich um den Audiomitschnitt und die handschriftliche Protokollierung des Gesprächs kümmern konnte. Außerdem konnte so im Anschluss an jedes Interview kurz gemeinsam

über den ersten Eindruck diskutiert werden, den die Person bezüglich ihrer Kompetenzerwartungen hinterlassen hat. In allen Interviews kam ein digitales Aufnahmegerät zum Einsatz, das mit einem eingebauten Mikrofon eine sehr gute Tonqualität lieferte. Eine hohe Tonqualität ist deshalb besonders wünschenswert, weil sie die ohnehin mühevoll Arbeit der Transkription erleichtert. Ein eingebautes Mikrofon ist von Vorteil, um die technischen Apparaturen auf dem Tisch zwischen den Gesprächspartnerinnen zu minimieren, und es erleichtert die Bedienung. Leicht wird vergessen, das externe Mikrofon einzuschalten, oder dessen Batterien sind leer, bevor das Gespräch zu Ende ist. Da dies ebenfalls für die Batterien des Aufnahmegeräts gilt, sollte auf eine lange Batterielaufzeit des Gerätes und auf Batterien mit einem hohen Wert an Amperestunden (in Ah auf den Batterien angegeben) geachtet werden. Eine externe Stromversorgung durch Netzkabel bedeutet eine längere Zeit für den Aufbau des Gerätes. Außerdem kann der Ort nicht mehr so frei gewählt werden, da eine Steckdose in der Nähe sein muss. Und schließlich verursacht der Betrieb mit Netzkabel bei manchen Geräten ein Störgeräusch bei der Aufnahme. Digitale Aufnahmegeräte haben den großen Vorteil, dass das ganze Gespräch in einer Datei aufgenommen und so leicht *en bloc* auf einen Rechner übertragen werden kann. Gute Informationen rund um das Thema Ausrüstung zur Aufnahme von Interviewmaterial finden sich auf der Internetseite www.audiotranskription.de.

Die befragten Personen müssen sich mit der Aufnahme des Gesprächs und der wissenschaftlichen Verwendung der Daten einverstanden erklären. Auch müssen sie angeben, in welcher Form (anonymisiert oder offen, nach Rücksprache oder ohne) Daten, die mit ihrer Person in Verbindung gebracht werden können, veröffentlicht werden dürfen. Dazu wurde eine Einverständniserklärung nach Mustern, die im Internet zu finden sind⁸, vorbereitet und zur Unterschrift vorgelegt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Befragten über die methodische Notwendigkeit der Aufnahme und Transkription sowie der Veröffentlichung zu informieren. Außerdem geht mit der Einverständniserklärung auch das Recht auf Datenschutz für die befragte Person einher, weshalb immer auch ein vom Interviewenden unterschriebenes Exemplar der Erklärung bei den Befragten verbleiben muss.

2.4 Gesprächsleitfaden gestütztes Experteninterview

Die Interviews waren im Wesentlichen als gesprächsleitfaden gestützte Expertinneninterviews (Gläser & Laudel 2010; Trinczek 2005, um nur zwei Quellen zu nennen) angelegt. Darüber hinaus sollten die Gesprächspartnerinnen während der Interviews dazu angehalten werden, in möglichst langen und freien narrativen Phasen in eine Art Erzählfluss zu kommen. Bei Experteninterviews wird davon ausgegangen, dass die Gesprächspartnerinnen über ein Wissen verfügen, das zur Beantwortung der Forschungsfragen nützlich ist. Dieses Wissen soll durch problem- oder themenzentrierte Fragen abgerufen und aufgenommen werden. Dabei eignet sich das Expertinneninterview vor allem im Arbeitskontext besonders gut, weil es den dort gängigen Kommunikationsschemata sehr ähnlich ist. Die Kommunikation im privaten Kontext beansprucht sehr viel Raum für narrative Ausführungen und Fragen werden meist nicht so zielführend, sondern oft eher indirekt gestellt. Verständnislücken werden hier häufig zunächst einmal offen gelassen in der Annahme, dass sie durch spätere Ausführungen geschlossen werden. Ständiges Nachfragen, ohne sich selbst in die Kommunikation einzubringen, würde in privaten Gesprächen für Irritationen sorgen. Im Arbeitskontext dagegen ist ein stark effizienz- und problemlösungsorientiertes Nachfragen sehr üblich. Daher kann und sollte der Gesprächsleitfaden recht weit ausdifferenziert sein. Ein „Nachhaken“ bis zum vollständigen Verstehen der Aussagen wird im Arbeitskontext eher als Gewissenhaf-

⁸ Ein sehr komplettes Beispiel findet sich hier: http://www.akg.uni-bremen.de/downloads/Ethik_und_Datenschutz.pdf

tigkeit und großes Interesse an der Sache und der interviewten Person verstanden. Der Gesprächsleitfaden wurde ohne den quantitativen Fragebogen vorab an die Gesprächspartner per Mail versendet, damit diese sich auf das Gespräch vorbereiten konnten und vor allem, damit sie sehen konnten, dass keinerlei „sensible“ Daten erhoben werden.

Der Gesprächsleitfaden folgt einer bestimmten Reihenfolge, bei der zunächst einmal sehr unverfängliche Fragen zum Betrieb und den dort beschäftigten Sozialwissenschaftlerinnen gestellt werden (Fragen 1.1 bis 1.5). Zum Teil können diese Informationen im Internet gefunden werden und die Interviewerin kann sich die Daten von der Gesprächspartnerin bestätigen lassen. Dadurch zeigt die befragende Person auch Interesse am Betrieb und, dass sie sich auf das Gespräch vorbereitet hat. Nach dem Abschnitt zum Betrieb und den dort üblichen Bewerbungsprozessen, der auch eine Art Warmmachphase im Gespräch ist, werden allgemeine Informationen zum Gesprächspartner eingeholt. Im dritten und vierten Abschnitt werden dann Fragen zu beschäftigten Sport- oder Sozialwissenschaftlerinnen gestellt. Abschnitt drei versucht die notwendigen Informationen vor allem durch die Beschreibung der Tätigkeiten auf einer Beispielstelle, die von einer Sport- oder Sozialwissenschaftlerin besetzt ist, zu erhalten. Abschnitt vier geht auf positive und negative Erfahrungen mit Angestellten ein. Zum Teil sind die Fragen dieser beiden Abschnitte redundant. Sie geben dem Befragten die Möglichkeit, noch einmal aus einer anderen Perspektive an Aussagen zu kommen, wenn die Fragen nach einer Beispielstelle (zu) wenige Daten erbracht haben. Wenn die befragte Person bereits im Abschnitt drei ausreichend ausführlich berichtet hat, sind die Fragen des vierten Abschnitts eventuell redundant und sollten dann nicht doppelt gestellt werden. Der fünfte Abschnitt enthält die Fragen, die im Zusammenhang mit dem quantitativen Teil gestellt werden. Der quantitative Teil kommt ganz bewusst erst an dieser Stelle, weil der Fragebogen eine Liste mit 68 unterschiedlichen Fähigkeiten enthält (mehr dazu in einem eigenen Abschnitt weiter unten), die von den Personalverantwortlichen bewertet werden sollten. Im freieren Teil des Interviews sollten die Befragten noch möglichst frei antworten können und nicht durch diese Liste in gewisser Weise vorformatiert werden, da es in der Befragung darum geht, die eigenen Definitionen der Personalverantwortlichen zu beleuchten. Aus diesem Grund wurde der quantitative Fragebogen nicht vor dem Gespräch an die Teilnehmerinnen versendet. Im letzten Abschnitt soll noch einmal das gesamte Interview zusammengefasst, Vorschläge für die Verbesserung der Lehre erfragt und ein visionärer Ausblick gegeben werden.

Es bietet sich an, den gesamten Gesprächsleitfaden so aufzubauen, dass in jedem Abschnitt zunächst allgemeine und offene Fragen gestellt werden, die den Gesprächspartnerinnen viel Freiraum zur Beantwortung lassen. Wenn die Ausführungen der befragten Person dann nicht ausreichend ausführlich ausfallen, kann die angeschnittene Thematik durch sukzessiv konkretisierte Fragen vertieft werden (siehe besonders im Abschnitt 3 des Gesprächsleitfadens). Unter Umständen werden die detaillierteren Fragen bereits durch die Beantwortung der ersten Frage überflüssig. In diesem Fall muss die interviewende Person darauf achten, dass diese Fragen dann nicht wiederholend gestellt werden, weil sich der Gesprächspartner dadurch eventuell wenig ernstgenommen fühlt oder der Eindruck entsteht, der Interviewende würde nicht zuhören.

Die Reihenfolge der Fragen und die Formulierungen im Gesprächsleitfaden sind als Orientierungshilfen zu verstehen. Die Reihenfolge muss nicht strikt eingehalten und die Fragen sollten auch nicht wortwörtlich abgelesen werden. Vielmehr sollte der Interviewende einen „natürlichen“ Kommunikationsverlauf erzeugen und versuchen, die Fragen in den Gesprächsverlauf so einzubetten, dass sie möglichst gut passen. Dies kann bedeuten, dass eine später angedachte Frage vorgezogen wird, weil die Gesprächspartnerin von sich aus in diese Thematik eingestiegen ist. Sollte der Interviewer sich entscheiden, dennoch strikt die Reihenfolge

ge beizubehalten, sollte er dies dem Gesprächspartner gegenüber begründen und darauf hinweisen, dass er zu diesem Punkt später gerne zurückkommen wird. Da die Befragten den Gesprächsleitfaden kennen und wissen, welche Informationen erfragt werden sollen, würden sie sich sonst wohl brüskiert fühlen. Es könnte der Eindruck entstehen, als ob ihr Wissen nicht auf hundertprozentiges Interesse stößt. Dazu können Gesprächselemente in die freie Formulierung der Frage übernommen werden. Das Aufrechterhalten des natürlichen Redeflusses ist in diesem Zusammenhang wichtiger als die standardisierte Formulierung der Frage.

Wichtig im Zusammenhang mit der Interviewführung ist außerdem die bewusste Regulierung von Nähe und Distanz zu den Gesprächspartnerinnen. Auch diesbezüglich ist das Experteninterview für unsere Zwecke gut geeignet, weil es eine förmliche Distanz zwischen den Gesprächsteilnehmenden erzeugt, die im Arbeitskontext als normal empfunden wird. Der förmlich distanzierte Rahmen wird auch durch andere Elemente wie die Wahl der Kleidung und die Art und Weise der Begrüßung beeinflusst. Auch darüber sollten sich die Interviewenden bewusst sein. Die eigene Position der Interviewerin und die des Gegenübers müssen stets bewusst sein. So muss beispielsweise auch reflektiert werden, dass die Nähe der Befragenden zur Sozialwissenschaftlichen Fakultät und ihre Ausbildung in sozialwissenschaftlichen Fächern einen Bias in den Antworten der Gesprächspartner verursachen kann. Es entsteht bei den Befragten leicht die Tendenz, die Aussagen über Sozialwissenschaftler zu beschönigen oder zumindest die negativen Aspekte auszulassen, wenn sie zwei Sozialwissenschaftlern gegenüber sitzen und sie diese eventuell in keiner Weise brüskieren wollen.

Allerdings ist es neben der förmlichen Distanz auch wichtig, Freiraum für narrative Phasen im Interview zu belassen und in gewissem Maß auch eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Wir gehen davon aus, dass das komplette Wissen der Personalverantwortlichen über die auf den Arbeitsstellen notwendigen Kompetenzen nicht vollständig bewusst ist und auch nicht einfach abrufbar in deren Köpfen auf unsere Fragen wartet. Wenn die Befragten in einen Erzählfluss über die Arbeitshandlungen und die dazu notwendigen Fähigkeiten kommen, dann werden unter Umständen andere Kompetenzen betont, als dies in vorformatierten und bewussten Antworten auf allzu konkrete Fragen der Fall wäre. Daher sollte den Gesprächspartnern immer wieder Zeit für ihre Ausführungen gelassen werden. Die eine oder andere Ausschweifung zu anderen (zum Teil vielleicht auch privaten) Themenbereichen sollte bis zu einem gewissen Grad geduldet werden, um den Redefluss der Person nicht zu unterbrechen. Nicht selten enthalten die Ausschweifungen auch Aussagen über die (unbewussten) Kompetenzanforderungen der Personalverantwortlichen. In diesen Redephasen konnten beispielsweise viele Informationen gesammelt werden über das, was häufig mit „die Chemie muss stimmen“ umschrieben wurde.

2.5 Quantitativer Fragebogen

Der im fünften Abschnitt des Interviews verwendete Fragebogen (siehe Anhang) zur Bewertung von insgesamt 68 Einzelfähigkeiten basiert auf einem von Erpenbeck und anderen (2000) ausgearbeiteten Katalog. Der Katalog nach Erpenbeck et al. umfasst insgesamt 64 Fähigkeiten, die in die Bereiche „Personale Kompetenz“, „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“, „Sozial-kommunikative Kompetenz“ sowie „Fach- und Methodenkompetenz“ unterteilt werden; 16 Fähigkeiten je Bereich. Es gibt eine Reihe solcher Kataloge (einen Überblick bietet Schaeper & Briedis 2004). Wir verwenden im Wesentlichen den von Erpenbeck et al., weil er ausreichend umfangreich ist, ohne zu viele Einzelfähigkeiten aufzuführen. Er baut in weiten Teilen auf der Sichtweise von personalverantwortlichen Personen auf und basiert auf einem performanzorientierten Konzept von Kompetenz, so wie wir es im Projekt auch tun. Darüber hinaus wird im Aufbau des Katalogs deutlich, wie eng zusammen oder auch überschneidend manche Fähigkeiten sich zueinander verhalten; so zum Beispiel bei den Fähig-

keiten Beziehungsmanagement, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit. Die Ähnlichkeit, Überschneidung oder gar die Notwendigkeit der einen Fähigkeit für eine andere wird hier besonders deutlich und ist durch die grafische Aufarbeitung im Kompetenzatlas (http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=1096) übersichtlich dargestellt. Der Katalog nach Erpenbeck et al. wurde für die Befragung lediglich um vier weitere spezifische Fähigkeiten ergänzt: wissenschaftliches Arbeiten, quantitative und qualitative empirische Erhebungsmethoden. Diese methodischen Fähigkeiten sind zentraler Bestandteil der Lehre an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät und erschienen uns als ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Außerdem wurde die Fähigkeit Kritik anzunehmen und zu äußern mit in den quantitativen Frageteil aufgenommen.

Der quantitative Fragebogen soll von den Befragten spaltenweise und im Beisein des Interviewers bearbeitet werden. In den ersten beiden Spalten, wird die Wichtigkeit der Einzelfähigkeiten evaluiert. Dabei soll sich die antwortende Person stets auf die konkrete Beispielstelle beziehen, die schon im bisherigen Gesprächsverlauf herangezogen wurde, um die geforderten Kompetenzen anhand der alltäglichen Arbeitshandlungen zu besprechen. In der ersten Spalte werden alle 68 Einzelfähigkeiten auf einer Skala von 1, für absolut unwichtig, bis 5, für extrem wichtig, bewertet. Ist den Beantwortenden einmal nicht klar, was mit einer Kompetenz gemeint ist, wird die entsprechende Definition von Erpenbeck et al. vorgelesen und eventuell durch Beispiele ergänzt. In der zweiten Spalte sollen dann die drei für die Beispielstelle wichtigsten Fähigkeiten aus den 68 angekreuzt werden. Dieser Schritt ist notwendig, weil meist sehr viele Fähigkeiten mit 5 bewertet werden und wir zwischen diesen noch einmal differenzieren wollten. In der dritten Spalte sollen alle Fähigkeiten angekreuzt werden, die von den Befragten als „typisch“ für Sozial- oder Sportwissenschaftler erachtet werden. Hierbei geht es darum herauszufinden, welche Fähigkeiten Sport- und Sozialwissenschaftlerinnen tendenziell und stereotyp zugeschrieben werden. In der letzten Spalte schließlich wird angekreuzt, welche der Fähigkeiten aus Perspektive der Personalverantwortlichen durch die Universität vermittelt oder vertieft werden sollen. Durch die Ergebnisse dieser Spalte soll den Lehrverantwortlichen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät gezeigt werden, in welchen Bereichen sie den Befragten zufolge in der Verantwortung stehen. Die Interviewtranskripte werden zusätzlich gezielt analysiert bezüglich der Aussagen über die Wege, auf denen die Fähigkeiten erworben werden. Die Antworten der letzten Spalte dienen auch als Ergänzung zu diesem Analyseschritt.

Der quantitative Teil ist als Ergänzung zu den qualitativen Daten zu verstehen. Die Bearbeitung des Fragebogens beansprucht in den etwa anderthalb bis zweistündigen Interviews nur rund 20 Minuten. Auch die Analysezeit der Fragebögen nimmt deutlich weniger Zeit in Anspruch (pro Bogen rund 15 Minuten für die Übertragung der Daten und eine wenig aufwendige Auswertung mit statistischen Programmen) als bei den qualitativen Daten (Transkription, Kodierung, Analyse, Bericht). Die quantitativen Daten dienen als Hinweise auf scheinbar wichtige Kompetenzen und werden zur Bildung von Hypothesen herangezogen, weil diese leicht zu interpretieren sind und in Diagrammen und Rangfolgen übersichtlich dargestellt werden können. Bei einer Stichprobe von $n=45^{\circ}$ müssen die Hypothesen aber unbedingt durch die qualitativen Aussagen gestützt oder verworfen werden.

Nicht selten stellten wir bereits während der Befragung fest, dass die Gesprächspartner im Interview die Wichtigkeit einiger bestimmter Kompetenzen stark in den Vordergrund gestellt haben und diese dann im quantitativen Fragebogen nicht so hoch bewerteten. Dies erklären

^o In einigen Vorinterviews wurde der quantitative Fragebogen nicht eingesetzt, weshalb 25 Bögen ausgewertet werden konnten.

wir uns damit, dass im Narrativ über die Arbeit der Kontext stärker mitgedacht wird, als dies bei einer isolierten Abfrage von Einzelkompetenzen der Fall ist. Außerdem verstehen die Befragten unter den isoliert aufgeführten Einzelfähigkeiten gelegentlich etwas anderes als im Gesprächskontext. Wir bewerten die narrativen Aussagen an dieser Stelle deshalb als ausschlaggebender, weil dies der Situation in Vorstellungsgesprächen und dem tatsächlichen Arbeitskontext eher entspricht. Außerdem sagen die quantitativen Ergebnisse nichts darüber aus, was genau die Personalverantwortlichen unter einzelnen Kompetenzen verstehen.

3 Analyse

Bevor die Interviews inhaltlich und im Detail analysiert werden können, müssen sie transkribiert werden. Daher erkläre ich zunächst unser Vorgehen zur Transkription der Gespräche, um später auf das Verfahren zur Analyse der Daten einzugehen.

3.1 Transkription

Die Transkription der Interviews ist grundlegend für die weitere Analyse des Datenmaterials. Erst durch die Fixierung der gesprochenen Worte können sie in Ruhe interpretiert werden. Dabei gibt es sehr unterschiedliche Vorgehensweisen mit denen ein Interview transkribiert werden kann. Im Rahmen unserer Befragung haben wir uns aus Zeit und Kostengründen für eine Form des Grobtranskriptes entschieden. Selting et al. haben mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) Standards für die Transkription von Kommunikation gesetzt (Selting et al. 2009). Mit dem GAT2 können extrem aufwendige Transkripte erstellt werden, die Feinheiten wie Tonhöhen, Interjektionen, Überlappungen von Aussagen mehrerer Sprecherinnen und dergleichen erfassen. Diese Art des Fein-Transkriptes ist für unsere Zwecke allerdings viel zu aufwendig und nicht zielführend. Das GAT2 bietet allerdings auch die Möglichkeit eines Grob-Transkriptes, in dem das Hauptaugenmerk auf das gesprochene Wort und den Inhalt gelegt wird. Diese Form des Grob-Transkriptes, die ähnlich auch Dresing und Pehl (2011) beschreiben, wurde im Rahmen der Befragung genutzt. In ihrer Anleitung finden sich auch sinnvolle Hinweise für die Erstellung von Transkripten und Zeichenlegenden. Sprechpausen, Füllwörter wie „ähm“ und lachen wurden im Rahmen des Projektes nur dort mit in das Transkript übernommen, wo dadurch die Interpretation der Textstelle direkt und offensichtlich beeinflusst werden könnte. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn auf eine Nachfrage zunächst eine lange Pause und / oder ähms folgen und die Antwort danach sehr knapp ausfällt. Aus dieser Reaktion lässt sich schließen, dass die befragte Person zunächst länger über die Antwort nachdenken musste und es an dieser Stelle nicht um etwas Alltägliches geht, das regelmäßig im Arbeitskontext gefragt ist.

Der Zeitaufwand, der für eine Transkription aufzubringen ist, variiert je nach Qualität der Aufnahme, der Aussprache der Befragten und ob die transkribierende Person selbst beim Interview anwesend war, was wir ausdrücklich empfehlen. In der Regel benötigte eine geübte Person für die Transkription eines zweistündigen Interviews mit einem Transkriptionsprogramm wie f4¹⁰ zwischen vier und acht Stunden. Um den Zeitaufwand zu minimieren, wurden nicht aussagekräftige Passagen wie die Begrüßung oder zu entfernte Ausschweifungen nicht transkribiert. Ausschweifungen wurden lediglich kurz inhaltlich zusammengefasst und in eckigen Klammern an der entsprechenden Stelle des Transkriptes angefügt. Durch die Verwendung von Transkriptionssoftware, sind die Textstellen leicht mit Zeitmarken zu versehen, durch die schnell auf die entsprechenden Stellen in der Audiodatei zugegriffen werden kann. Damit konnten paraphrasierte Stellen, sollten sie doch noch von Interesse sein, leicht wiedergefunden und nachträglich transkribiert werden. Auch alle anderen Stellen können so jederzeit noch einmal in der Originalsequenz abgehört werden.

¹⁰ www.audiotranskription.de

3.2 Analyseschritte und Nutzung von Software

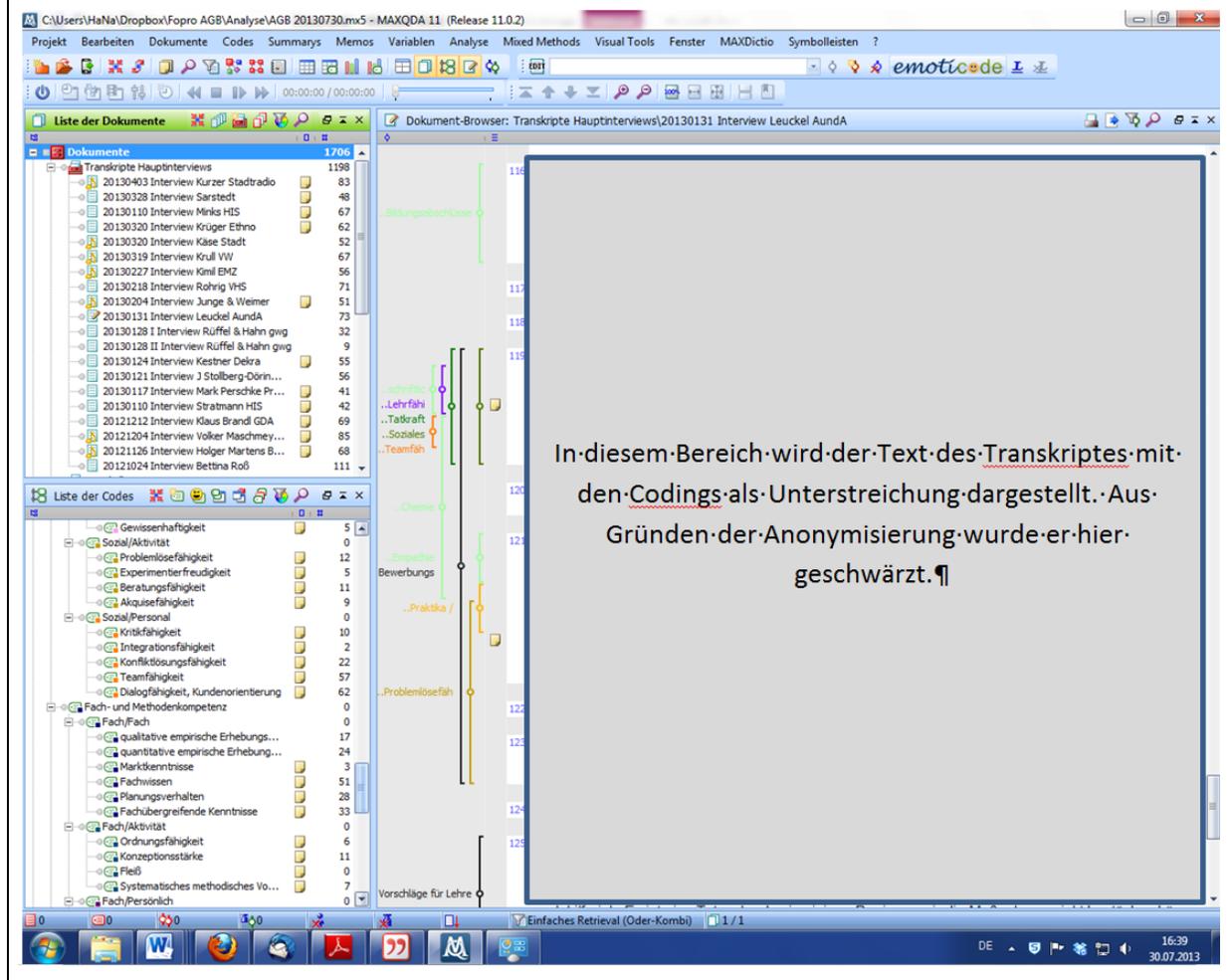
Zur Analyse der Interviewtranskripte haben wir die Software Maxqda (in der Version 11) verwendet. Diese Software, wie auch Atlas.ti oder NVivo, ist speziell auf die Bedürfnisse qualitativer empirischer Sozialforschung ausgerichtet. Die Entscheidung zur Nutzung von Maxqda anstelle eines der beiden anderen ebenso weit entwickelten Programme fiel aufgrund des besonders übersichtlichen Aufbaus und der leichten Bedienbarkeit. Über die meisten gängigen Funktionen wie das *in vivo*-kodieren, *cross-reference-browser*, Variablen, Memo-Funktionen und dergleichen bietet Maxqda auch eine Reihe Möglichkeiten zur grafischen Darstellung der Ergebnisse. Die Transkripte können in Maxqda direkt mit der Audiodatei verknüpft werden. So können mit Hilfe der von f4 automatisch einsetzbaren Zeitmarken einzelne Interviewpassagen direkt angespielt werden, wenn sie noch einmal im Original gehört werden sollen.

Die Analyse der Interviewtranskripte verfolgte gleichzeitig einen deduktiven und einen induktiven Ansatz. Beim deduktiven Herangehen wurden die 68 Fähigkeiten des erweiterten Erpenbeck-Kataloges als Codes in das Codesystem in Maxqda eingefügt. Jede Einzelfähigkeit wurde in einer Art Baumstruktur den vier Kompetenzbereichen personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz und deren Untergruppen wie „personale Fach- und kompetenz“¹¹ zugeordnet. Gleichzeitig wurde ihnen entsprechend ihrer Untergruppe ein Farbattribut verliehen (siehe Abbildung 2). Dies erhöht die Übersichtlichkeit für spätere Analyseschritte mit grafischen Funktionen. Jedem Code kann darüber hinaus ein Memo zugeordnet werden, in dem beschrieben steht, wie die Kompetenz von Erpenbeck et al. definiert wurde bzw. was genau mit dem Code gemeint ist. Die Memos, die den Codes zugeordnet werden können, dienen dazu, dass alle mit der Analyse beschäftigten Personen das gleiche unter den von Erpenbeck et al. vorgegebenen Kompetenzen verstehen und es entsprechend zuordnen.

¹¹ Die Kompetenzbereiche und ihre Untergruppen mit allen Einzelfähigkeiten sind übersichtlich dargestellt im Online Kompetenzatlas unter http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=1096.

Die Transkripte werden in einem ersten Analyseschritt komplett gelesen, ohne Kodierungen vorzunehmen, damit die analysierende Person einen umfassenden Überblick über das Gespräch erhält (zur (computergestützten) qualitativen Datenanalyse siehe auch (Kuckartz 2007; Kuckartz 2010; Mayring 2010, um nur die für uns wichtigsten zu nennen). Dies ist

Abbildung 1: Bildschirmfoto der Benutzeroberfläche von Maxqda 11. Die farbigen, eckigen Klammern in der Bildmitte markieren die Codings im Text.

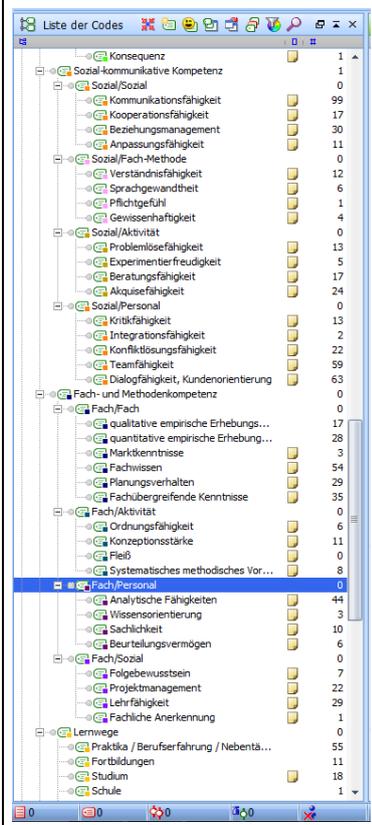


wichtig, um sich den gesamten Zusammenhang des Interviews zu vergegenwärtigen. Dieser Arbeitsschritt ist notwendig, da viele Interpretationen sich nur aus dem Gesamtkontext ergeben. Im zweiten Schritt werden dann alle Textstellen, in denen eine Fähigkeit angesprochen wird, dem entsprechenden Code zugeordnet. Dabei kann eine Textstelle durchaus mit mehreren Codes verknüpft werden (siehe Abbildung 1). In der Interpretation wie auch schon bei Nachfragen während des Interviews ist es wichtig, das eigene Vorwissen zu den Analysekatégorien zurückzustellen und sich voll und ganz auf die Aussagen der Befragten einzulassen. Dies ist zwar nie vollständig realisierbar, aber nur so können die erwarteten Kompetenzen aus der emischen Perspektive der Personalverantwortlichen verstanden werden (Helfferrich 2004; Gudmundsdottir 1996).

Da auch explizit nach den wichtigsten Fähigkeiten der personalverantwortlichen Personen gefragt wird (Frage 2.5 im Gesprächsleitfaden), müssen diese besonders markiert werden. Jedem sogenannten Coding, also der Verknüpfung einer Textstelle mit einem Code, kann ein Gewicht von 0-100 zugeordnet werden, sodass die Codings mit bestimmten Gewichtungen dann in späteren Analyseschritten herausgefiltert werden können. Selbst zugeschriebene Fähigkeiten von Personalverantwortlichen, die selbst eine Sozialwissenschaft oder Sport studierten, wurden mit 50 gewichtet. Fähigkeiten von Gesprächspartnern ohne sozial- oder

sportwissenschaftlichen Hintergrund wurden mit 100 gewichtet. Die von den Absolventinnen geforderten Fähigkeiten wurden mit 0 (dem Standardwert) gewichtet. Durch eine Filterung aller Werte über 51 bleiben also nur noch die Fähigkeiten, die von Sport- und Sozialwissenschaftlerinnen in den Arbeitsalltag eingebracht werden. Filtert man alle Codings mit einem Gewicht von mehr als 49 heraus, so bleiben nur die sichtbar, die von den Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät gefordert werden. Alle Codings, die Fähigkeiten der angestellten Sport- und Sozialwissenschaftler betreffen, können in einem weiteren Analyseschritt mit Werten zwischen 0 und 49 gewichtet werden, um ihre Bedeutung für eine Arbeitsstelle zu betonen. Dabei entspricht der Wert 0 der größten Wichtigkeit und 49 der geringsten. Die Wichtigkeit wird dabei aus den konkreten Aussagen des Codings interpretiert. Diese Form der Gewichtung hilft dabei, die wichtigsten Fähigkeiten genauer zu identifizieren.

Abbildung 2: Baumstruktur und Farbattribute der Codes



Neben diesem deduktiven Vorgehen wurden neue Codes aus dem Text herausgelesen und als sogenannte *Invivo-Codes* ergänzt. Fähigkeiten wie Empathie, schriftliche Ausdrucksfähigkeit oder Netzwerktätigkeit, die immer wieder genannt wurden, im Kompetenzatlas nach Erpenbeck et al. aber nicht verzeichnet sind, konnten so ergänzt und in den Transkripten codiert werden. Dieses induktive Vorgehen entspricht den methodischen Prämissen der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2005; Strauss & Corbin 1996; Strübing 2008). Eine Gewichtung nach dem oben beschriebenen Schema wurde auch auf die *Invivo-Codes* angewendet.

Die Verknüpfung von Textstellen mit einem Code ermöglicht es, in einem weiteren Schritt alle Textstellen eines Codes zusammenzustellen und untereinander zu vergleichen. Dies ist sowohl für die Bewertung der Wichtigkeit der Einzelfähigkeiten sinnvoll als auch vor allem dazu, herauszuarbeiten, welche Bedeutungen die Einzelfähigkeiten auf bestimmten Arbeitsposten haben. So kann in Erfahrung gebracht werden, auf welche Art und in welchem Kontext genau beispielsweise Teamfähigkeit oder Durchsetzungsvermögen von den Personalverantwortlichen gefordert wird. Damit die einzelnen Codings entsprechend interpretiert werden können, müssen ihre Markierungen im Transkript stets entsprechend groß genug gewählt sein, da sonst der Sinn der Aussage oft unverständlich bleibt. Es macht wenig Sinn, lediglich ein oder zwei Schlagwörter zu

codieren. Stattdessen sollte der gesamte Zusammenhang, in dem von einer Fähigkeit gesprochen wird, codiert werden, so dass er bei einer Zusammenstellung der Codings eines Einzelcodes nachvollziehbar bleibt, was mit der Fähigkeit genau gemeint ist. Abbildung 1 zeigt, dass die farbigen Klammern meist mehrere Zeilen umfassen, die bei einer isolierten Betrachtung immer noch den Sinn der Stelle weitgehend erhalten.

Die komplette Liste aller Codings zu beispielsweise Teamfähigkeit gibt einen Überblick darüber, was alles von den Personalverantwortlichen darunter verstanden wird. Um den Sinn der in der Liste isoliert erscheinenden Codings dann noch zu verstehen, ist es wichtig, dass sie ausreichend umfassend markiert wurden. Mit Hilfe von Variablen, die jedem Transkript bzw. der Interviewpartnerin zugeordnet werden können, und Kreuztabellen können die Codings außerdem in Bezug zu bestimmten Branchen oder den Ausbildungen der Personalverantwortlichen gesetzt werden. So können Fragen beantwortet werden wie: wird in der Medienbranche eine spezifische Form der Teamfähigkeit gefordert oder verstehen Personal-

verantwortliche mit sozialwissenschaftlichem Hintergrund etwas Anderes unter einer bestimmten Kompetenz als andere?

Die Verknüpfung des induktiven und deduktiven Herangehens bietet die Möglichkeit gleichzeitig effizient zu arbeiten und bisher nicht bedachte Fähigkeiten bzw. unbedachte Bedeutungen von Fähigkeiten zu erfassen. Darüber hinaus können mit dem Cross-reference-browser und anderen visuellen Instrumenten in Maxqda solche Fähigkeiten, die im Text in engem Zusammenhang miteinander erwähnt werden, gemeinsam dargestellt werden. Damit lässt sich analysieren, inwiefern Teamfähigkeit beispielsweise mit Kommunikation, Anpassungsfähigkeit oder Durchsetzungsvermögen in Zusammenhang gesetzt wird. Diese Informationen sind vor allem für die integrierte Vermittlung von Fähigkeiten in der universitären Lehre von Bedeutung, weil die Lehrformate dies aufgreifen können.

Neben den Codes, die direkt auf die Kodierung von Fähigkeiten abzielen, wurden weitere Codes ergänzt, die sich hauptsächlich auf die aufgeworfenen Unterfragen beziehen. Mit ihnen sollten Passagen der Transkripte kodiert werden, die Elemente zur Beantwortung der Unterfragen beinhalten. Solche Codes sind beispielsweise „Vorschläge für die Lehre“, „Bewerbungsprozess“ oder „Lernwege“; wobei letzteres wiederum in Unter-codes unterteilt ist wie: „Familie, Sozialisation“, „Schule“, „Studium“, „Fortbildungen“, „Praktika/ Berufserfahrung“. Dadurch können anschließend alle Textstellen zusammengestellt und weiter analysiert werden, die Fähigkeiten ansprechen, die den Personalverantwortlichen zufolge vor allem durch Praktika und Berufserfahrung erlangt werden können.

Die Interpretation der Transkripte und die Zuordnung der Textstellen zu bestimmten Codes ist sicherlich der subjektivste Schritt im Analyseprozess. Um die Subjektivität zu minimieren und das Maximum aus den Transkripten herauszuholen, wurden sie von allen drei Mitarbeiterinnen des Projektes durchgearbeitet. Idealerweise war die Person, die den ersten Durchgang macht, mit beim Interview anwesend. Eine Schwierigkeit der Analyse liegt darin, dass einige Kompetenzen sich sehr ähneln oder in Teilaspekten überschneiden. Deshalb ist es wichtig, innerhalb der Analysegruppe die Inhalte der Kategorien genau zu besprechen und in Diskussionen zu klären, welcher Code schließlich bei einer bestimmten Textstelle verwendet wird. Auf den ersten Durchgang sollten unbedingt noch ein zweiter und ein dritter folgen. Nach der Bearbeitung durch eine erste Person, sollten in weiteren Durchgängen uneindeutige oder strittige Textstellen mit einem Memo versehen werden. So können diese Stellen in einer anschließenden Teamdiskussion gemeinsam interpretiert und Unklarheiten ausgeräumt werden. Die Memos sollten unbedingt direkt bei der Textstelle eingefügt werden und Gedanken zur Stelle festhalten, weil man sich sonst leicht nicht mehr daran erinnert, worin genau die Schwierigkeit der Interpretation lag. Das Zirkulieren der Transkripte ist auch deshalb besonders wichtig, weil jedes Teammitglied auf andere Kompetenzen verstärkt achtet und diese dann auch leichter aus den Transkripten herausliest. Kompetenzen, die ein Teammitglied aus seiner subjektiven Perspektive weniger präsent hat, werden eventuell gar nicht von ihr im Text gefunden. Dies war deutlich zu sehen in unserem 3er-Team. Um dieses Potential für subjektive Lücken in der Analyse zu verringern, sollte diese immer von mehreren Personen durchgeführt werden. Dabei zeigte die Praxis, dass ein Analysedurchgang durch eine dritte Person die Qualität der Analyse noch einmal anhebt. Bereits ein zweiter Durchgang fällt meist leichter als der Erste, weil weniger Konzentration gefordert ist. Dadurch können mehr Feinheiten und eventuelle Ergänzungen leichter vorgenommen werden. Ein dritter Analysedurchgang verstärkt diesen Effekt noch einmal.

Abschließend können alle Textstellen, die mit einem Code versehen sind, zusammengestellt werden. So kann nachvollzogen werden, was genau von den Personalverantwortlichen mit einer bestimmten Kompetenz gemeint war, und in welchen Tätigkeitsbereichen diese eingesetzt werden muss. Durch weitere Analyseschritte kann erkannt werden, welche Kompetenzen häufig in Zusammenhang gebracht werden und in welcher Weise dies geschieht. Die

enge Verknüpfung unterschiedlicher Kompetenzen wird beispielsweise dadurch deutlich, dass sie innerhalb der Beschreibung einer Tätigkeit zusammen erwähnt werden. Dadurch kann geklärt werden, ob Teamfähigkeit auf einem bestimmten Arbeitsposten eher mit Kommunikationsfähigkeit, mit Empathie oder auch Durchsetzungsvermögen in Verbindung gebracht wird. Maxqda bietet darüber hinaus einige Werkzeuge zur grafischen Darstellung dieser und anderer Zusammenhänge, die besonders im Abschlussbericht genutzt werden können.

Zusammenfassung

Das Erkenntnisinteresse der auftraggebenden Institution und die Anwendungsziele der Forschung bedingen die Fragestellung und die Vorgehensweise eines Forschungsprojektes maßgeblich und müssen in der Methodologie berücksichtigt werden. Nur so können die zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen und Unterfragen notwendigen Daten gesammelt werden. Darüber hinaus ist es außerdem der finanzielle, personelle und formelle Rahmen, der beachtet werden muss. Darüber hinaus haben oft (bildungs-)politische Interessen und Sachzwänge einen großen Einfluss auf das Forschungsdesign.

Für die Befragung wurde ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign entworfen, um nicht nur der Frage nachgehen zu können, welche Kompetenzen von Arbeitgeberinnen verlangt werden, sondern vor allem auch, um Informationen zu sammeln über die Bedeutungen, die diese Kompetenzen für die Personalverantwortlichen haben. Die zentralen Daten wurden durch gesprächsleitfadengestützte Experteninterviews gesammelt. Die Interviews waren die wichtigste Datenquelle und mussten daher mit großer Sorgfalt geführt werden. Anschließend wurden die Interviews transkribiert und mit Hilfe einer Analysesoftware analysiert. Mit dieser Software konnten Textstellen mit Codes verknüpft werden, wobei die Codes auf zum Teil bestehenden Kategorienkatalogen aufbauen (deduktive Herangehensweise), neue Codes zum Teil als sogenannte *Invivo-Codes* neu erstellt wurden (induktive Herangehensweise). Mit Hilfe von Analyseinstrumenten der Software können Zusammenhänge zwischen Kompetenzen leichter aufgespürt werden. Die Software ermöglicht es auch, alle Textstellen eines Codes zusammenzustellen, um diese *en bloc* zu analysieren. So können die Bedeutungen, die bestimmten Kompetenzen von den Personalverantwortlichen gegeben werden, leicht erfasst werden.

Ergänzt werden die qualitativen Daten durch einen quantitativ ausgerichteten Fragebogen zu einem feststehenden Kompetenzkatalog. Dabei diene der quantitative Teil hauptsächlich der Bildung von Hypothesen, die durch die qualitativen Daten belegt werden müssen.

Der abschließende Forschungsbericht wird nicht nur die Ergebnisse zusammenfassen, sondern ist auch Grundlage zur Entwicklung neuer Lehrkonzepte, durch die berufsbefähigende Kompetenzen, wie sie von Sozial- und Sportwissenschaftlerinnen erwartet werden, besser vermittelt werden können.

Literatur

- Bauer, Johannes; Christian Ganser; Jochen Groß & Eva Negele. 2006. *Ergebnisse der Münchner Absolventenstudie 2006*. München: Ludwig Maximilian Universität München (download am 22. August 2012).
- Baumann, Thomas & Detlev Lück. 2002. Berufserfolg Bamberger Soziologen: Ergebnisse der ersten Bamberger Absolventenstudie. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 25 (1/2): 33–58.
- Bender, Marvin; Alexandra Hanf & Lukas Winider. 2008. *Politikwissenschaftler an der Universität Duisburg-Essen in Studium & Beruf: Ergebnisse der Absolventenbefragung 2006/*. Duisburg-Essen: Universität Duisburg Essen (download am 22. August 2012).
- Alesi, Bettina & Nadine Merkator. 2010. *Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen: Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen* [Werkstattbericht]. Universität Kassel: Universität Kassel (download am 22. August 2012).
- Bischof, Lukas; Angela Cho; René Krempkow & Jacqueline Passon. 2009. „Der frühe Vogel fängt den Wurm“: Verbleib und rückblickende Einschätzung des Studiums der ersten Bachelor-Absolvent/innen der Universität Freiburg - Ergebnisbericht Pilotprojekt Bachelor-Absolvent/innenstudie 2007. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität (download am 22. August 2012).
- Briedis, Kolja; Gregor Fabian; Christian Kerst & Hildegard Schaeper. 2008. *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*. HIS: Forum Hochschule (Hg.). Hannover. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200811.pdf (download am 17. Oktober 2012): HIS: Forum Hochschule; Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dresing, Thorsten & Thorsten Pehl. 2011. *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag.
- Erpenbeck, John; Volker Heyse & Horst G. Max. 2000. *Das Kode@X-System*. Berlin, Regensburg, Lakeland: k.A.
- Erpenbeck, John & Lutz v. Rosenstiel (Hrsg.). 2007. *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss. 2005. *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gläser, Jochen & Grit Laudel (Hrsg.). 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 1996. The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview. *Curriculum Inquiry* 26 (3): 293–306.
- Habenicht, Karin; Andreas Ortenburger & Hans G. Tegethoff. Absolventenbefragung an der Fakultät für Sozialwissenschaft.
- Helfferich, Cornelia. 2004. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyse, Volker, John Erpenbeck & Stefan Ortmann (Hrsg.). 2010. *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kalbitzer, Ute. 2012. *Studierende (Fachfälle) nach Fach und Abschluss und nach Fachsemestern seit WS 2006/2007 an der Georg-August-Universität Göttingen (mit Medizin)*. Göttingen. <http://www.uni-goettingen.de/de/97363.html> (download am 26. September 2012): Stabsstelle Controlling der Georg-August-Universität Göttingen.

-
- Kuckartz, Udo (Hg.). 2007. *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Rukwid, Ralf. 2012. *Grenzen der Bildungsexpansion?: Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Ausbildungs- und Hochschulabsolventen in Deutschland*. In: Schriftenreihe des Promotionsschwerpunkts. Universität Hohenheim, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg & Evangelisches Studienwerk e.V. Villigst (Hrsg.). Stuttgart-Hohenheim. 37. https://www.uni-hohenheim.de/wi-theorie/globalisierung/dokumente/37_2012.pdf (download am 17. Oktober 2012).
- Rychen, Dominique S. & Laura Salganik. 2002. *DeSeCo Symposium: Discussion Paper*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> (download am 15. Oktober 2012).
- Schaeper, Hildegard & Kolja Briedis. 2004. *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hochschul-Informationssystem (Hg.). Hannover. www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf (download am 18. September 2012): Hochschul-Informationssystem.
- Selting, Margret; Peter Auer; Dagmar Barth-Weingarten; Jörg Bergmann; Pia Bergmann; Karin Birkner; Elizabeth Couper-Kuhlen; Arnulf Deppermann; Peter Gilles; Susanne Günther; Martin Hartung; Friederike Kern; Christine Mertzlufft; Christian Meyer; Miriam Morek; Frank Oberzaucher; Jörg Peters; Uta Quasthoff; Wilfried Schütte; Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402.
- Strauss, Anselm L. & Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, Jörg. 2008. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Trinczek, Rainer. 2005. Wie befrage ich Manager?: Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 209–222.

Anhänge

GESPRÄCHSLEITFADEN

1. Allgemeines zum Betrieb

- 1.1. Seit wann existiert der Betrieb?
- 1.2. Wie viele Mitarbeiter*innen arbeiten in Ihrem Unternehmen?
- 1.3. Wie viele Sozialwissenschaftler*innen arbeiten im Betrieb?
- 1.4. Seit wann werden Sozialwissenschaftler*innen eingestellt?
- 1.5. In welchen Tätigkeitsbereichen Ihres Betriebs sind Sozialwissenschaftler*innen beschäftigt?
- 1.6. Nach welchen Kriterien und mit welchen Methoden wählen sie Ihre Mitarbeiter*innen aus? Worauf achten Sie besonders bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen? Bitte beschreiben Sie den in Ihrem Unternehmen üblichen Bewerbungsprozess.

2. Allgemeines zur*m Gesprächspartner*in

- 2.1. Welche Position haben Sie im Betrieb?
- 2.2. Was gehört zu Ihrem Verantwortungs- und Tätigkeitsbereich?
- 2.3. Welche Ausbildung und Abschlüsse haben Sie selbst?
- 2.4. Bitte zählen Sie die wichtigsten Stationen in Ihrem beruflichen Werdegang kurz auf!
- 2.5. Was würden Sie sagen, ist die wichtigste Kompetenz für Ihre eigene Arbeit?

3. Spezifisches zu den Tätigkeiten der Sozialwissenschaftler*innen

- 3.1. Bitte benennen Sie eine Beispielstelle, beschreiben Sie die Tätigkeiten auf dieser Stelle und (falls möglich) geben Sie die Ausbildung der/ des aktuellen Posteninhabers an.
- 3.2. Bitte beschreiben Sie die Tätigkeiten im Arbeitsalltag einer*s bei Ihnen angestellten Sozialwissenschaftlers*in anhand dieses konkreten Beispiels!
- 3.3. Welche Ziele muss die/der Beschäftigte erreichen und/oder welche Produkte (im weitesten Sinne) erstellen?
- 3.4. Was erwarten Sie von dem*r angestellten Sozialwissenschaftler*in?
 - 3.4.1. Was muss diese Person besonders gut können?
 - 3.4.2. Was muss diese Person wissen?
 - 3.4.3. Welche persönlichen Eigenschaften muss diese Person mitbringen?
- 3.5. Welche weiteren Tätigkeiten führen Sozialwissenschaftler*innen auf anderen Posten in Ihrem Unternehmen aus?
- 3.6. Wieso bevorzugen Sie Sozialwissenschaftler*innen in diesen Tätigkeitsbereichen? Oder wieso bevorzugen Sie für bestimmte Tätigkeitsbereiche doch lieber Absolvent*innen anderer Studienrichtungen?
- 3.7. Inwiefern sind diese erwähnten Fähigkeiten und Eigenschaften spezifisch für Absolvent*innen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät?

4. Erfahrungen mit Sozialwissenschaftler*innen

- 4.1. Welche positiven und negativen Erfahrungen haben Sie mit Sozialwissenschaftler*innen gemacht? Bitte berichten Sie, wenn möglich, von einem positiven und einem negativen Fall. Bitte gehen Sie dabei explizit auf den Tätigkeitsbereich der Person ein.
- 4.2. Warum wurde ein*e Sozialwissenschaftler*in eingestellt?
- 4.3. Welche Kompetenzen, Erfahrungen und Eigenschaften gaben den Ausschlag für die Einstellung?
- 4.4. Welchen Abschluss (Bachelor oder Master) hatte die/ der Bewerber*in?
- 4.5. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten hat der/ die Sozialwissenschaftler*in eingebracht oder fehlten ihm/ihr?
- 4.6. Welche persönlichen Eigenschaften hat der/ die Sozialwissenschaftler*in eingebracht oder fehlten ihm/ihr?
- 4.7. Inwiefern war die gute oder schlechte Leistung der/ des Sozialwissenschaftlers*in abhängig von der Ausbildung oder der Persönlichkeit?
- 4.8. Was hätte ein*e Nicht-Sozialwissenschaftler*in vielleicht besser gemacht?
- 4.9. Könnten Sie sich vorstellen auch Bachelor-Absolvent*innen einzustellen?

5. Bewertung der Kompetenzen und Fähigkeiten

Dazu den Fragebogen „Kompetenzen und Eigenschaften“ verwenden. Die Bewertung der Kompetenzen und Eigenschaften sollen sich auf einen beispielhaften Posten in Ihrem Unternehmen beziehen. Bitte beschreiben Sie genau, welche Tätigkeiten auf dem Beispielposten durchgeführt werden und wie die Kompetenzen der Liste dort konkret eingesetzt werden?

- 5.1. Bitte bewerten Sie die aufgeführten Kompetenzen bezogen auf einen konkreten Arbeitsplatz in Ihrem Betrieb auf einer Skala von 1 für „vollkommen unwichtig“ bis 5 für „extrem wichtig“.
- 5.2. Welche der Kompetenzen des Fragebogens sind für Sie die drei wichtigsten? (Bitte mit einem Kreuz versehen.)
- 5.3. Welche Kompetenzen erwarten Sie besonders bei Sozialwissenschaftler*innen? (Bitte mit einem Kreuz versehen.)
- 5.4. Welche dieser Kompetenzen sollten während des Studiums vermittelt werden? (Bitte mit einem Kreuz versehen.)

6. Abschlussfragen

- 6.1. Wenn Sie das Gespräch Revue passieren lassen: auf welche Fähigkeiten und Kompetenzen legen Sie bei Bewerber*innen am meisten wert?
- 6.2. Was ist der Kompetenzkern von Sozialwissenschaftler*innen?
- 6.3. Haben Sie Ideen, wie und wo die zentralen Kompetenzen am besten vermittelt werden könnten?
- 6.4. Welche zukünftigen Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche sehen sie für Sozialwissenschaftler*innen?

Bitte bewerten Sie folgende Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften!

Bitte geben Sie an, auf welchen Arbeitsposten Sie sich beziehen: _____

Kompetenzbereiche	Items	Bewertung (1=absolut unwichtig, 5=extrem wichtig)	Top Drei (bitte 3 Kreuze setzen)	„Sozialwissenschaftliche“ Kompetenzen (bitte ankreuzen)	Im Studium zu erlernen oder vertiefen (bitte ankreuzen)
Personale Kompetenz	Normativ Ethische Einstellung				
	Loyalität				
	Glaubwürdigkeit				
	Eigenverantwortung				
	Selbstmanagement				
	Einsatzbereitschaft				
	Schöpferische Fähigkeit				
	Offenheit für Veränderung				
	Ganzheitliches Denken				
	Lernbereitschaft				
	Disziplin				
	Zuverlässigkeit				
	Hilfsbereitschaft				
	Humor				
Mitarbeiterförderung					
Delegieren					

Kompetenzbereiche	Items	Bewertung (1=absolut unwichtig, 5=extrem wichtig)	Top Drei (bitte 3 Kreuze setzen)	„Sozialwissenschaftliche“ Kompetenzen (bitte ankreuzen)	Durch das Studium zu erlernen oder vertiefen (bitte ankreuzen)
Aktivitäts- und Handlungskompetenz	Mobilität				
	Tatkraft				
	Ausführungsbereitschaft				
	Initiative				
	Gestaltungswille				
	Entscheidungsfähigkeit				
	Innovationsfreudigkeit				
	Belastbarkeit				
	Soziales Engagement				
	Optimismus				
	Impulsgeben				
	Schlagfertigkeit				
	Zielorientiertes Führen				
	Ergebnisorientiertes Handeln				
	Beharrlichkeit				
Konsequenz					
Sozial-kommunikative Kompetenz	Kommunikationsfähigkeit				
	Kooperationsfähigkeit				
	Beziehungsmanagement				
	Anpassungsfähigkeit				
	Verständnisbereitschaft				
	Sprachgewandtheit				
	Pflichtgefühl				
	Gewissenhaftigkeit				
Akquisitionsstärke					

Kompetenzbereiche	Items	Bewertung (1=absolut unwichtig, 5=extrem wichtig)	Top Drei (bitte 3 Kreuze setzen)	„Sozialwissenschaftliche“ Kompetenzen (bitte ankreuzen)	Durch das Studium zu erlernen oder vertiefen (bitte ankreuzen)
Sozial-kommunikative Kompetenz	Integrationsfähigkeit				
	Experimentierfreudigkeit				
	Beratungsfähigkeit				
	Problemlösungsfähigkeit				
	Konfliktlösungsfähigkeit				
	Teamfähigkeit				
	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung Kritikfähigkeit (geben und annehmen)				
Fach- und Methodenkompetenz	Marktkennntnisse				
	Fachwissen				
	Planungsverhalten				
	Fachübergreifende Kenntnisse				
	Ordnungsfähigkeit				
	Konzeptionsstärke				
	Fleiß				
	Systematisches methodisches Vorgehen				
	Analytische Fähigkeiten				
	Wissensorientierung				
	Sachlichkeit				
	Beurteilungsvermögen				
	Folgebewusstsein				
	Projektmanagement				
	Lehrfähigkeit				
Fachliche Anerkennung					

Kompetenzbereiche	Items	Bewertung (1=absolut unwichtig, 5=extrem wichtig)	Top Drei (bitte 3 Kreuze setzen)	„Sozialwissenschaftliche“ Kompetenzen (bitte ankreuzen)	Durch das Studium zu erlernen oder vertiefen (bitte ankreuzen)
Fach- und Methodenkompetenz	Marktkennntnisse				
	Wissenschaftliches Arbeiten				
	Empirische Erhebungsmethoden (quantitativ)				
	Empirische Erhebungsmethoden (qualitativ)				

Die Liste der Kompetenzen und Fähigkeiten basiert auf dem Kompetenzatlas von John Erpenbeck, Volker Heyse und Horst Max (Erpenbeck et al. 2000) und wurde für die Arbeitgeber*innenbefragung um einige Punkte ergänzt.

Abkürzungen

AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
Art.	Artikel
BA	Bachelor of Arts; erster Hochschulabschluss
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BdWI	Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
d.h.	das heißt
DSW	Deutsches Studentenwerk
et al.	und andere
EU	Europäische Union
fzs	freier Zusammenschluss von Studentinnenschaften
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
MA	Master of Arts; auf den Bachelor (BA) aufbauender akadem. Grad
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
u.a.	unter anderem
VWL	Volkswirtschaftslehre
z.B.	zum Beispiel