

Theodor Leiber

Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich

Zusammenfassung

Bildung ist ein Menschenrecht und nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ein Grundrecht. Der Beitrag erläutert, dass Bildung – im Verbund mit fachlicher und methodischer Ausbildung – als Entwicklung von Reflexions- und Handlungskompetenz und somit als Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist. Dabei wird Persönlichkeit durch Selbst- und Sozialkompetenzen charakterisiert, die das hochschulische Qualifikationsziel der Persönlichkeitsentwicklung definieren. Diese personalen Kompetenzen werden zu einem begrifflichen Rahmenmodell für Persönlichkeitsentwicklung ausdifferenziert, das exemplarisch Indikatoren, operationalisierbare Lehr-Lern-Prozesse und Qualitätsbewertungsverfahren vorschlägt. Dadurch sollte es möglich werden, Persönlichkeitsentwicklung strukturierter darzustellen und in die hochschuldidaktisch informierte Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zu integrieren. Das Rahmenmodell soll vor allem dazu dienen, die Komplexität des hochschulischen Qualifikationsziels der Persönlichkeitsentwicklung und der dafür relevanten personalen Kompetenzen besser zu verstehen. Das Persönlichkeitskompetenzmodell macht darüber hinaus grundlegende Vorschläge zur konzeptionellen und operationalen Integration von Persönlichkeitsentwicklung in Hochschullehre und Qualitätsentwicklung.

Schlagwörter

Kompetenzorientierung in der Hochschul(aus)bildung; Persönlichkeitsbildung; personale Kompetenzen; Selbstkompetenzen; Sozialkompetenzen

Personality Development as Elemental Educational Goal. Methodological Options of Implementation and Assessment in Higher Education.

Abstract

Education is a human right and, according to the Constitution of the Federal Republic of Germany, a fundamental right. The article explains that higher education should be understood as development of reflection and action competences and thus as personality development which is a higher education qualification goal. The respective personal competences, i.e. self-competences and social competences, are differentiated into a conceptual framework model which suggests exemplary indicators, operationalisable learning and teaching processes and quality assessment procedures. Thereby personality development can be systematically integrated into quality development of teaching and learning which is well-informed by didactics. Above all, the framework model should serve to better understand the complexity of the higher education qualification goal of personality development and the personal competences required for that. The personality competence model also makes basic suggestions for the conceptual and operational integration of personality development in higher education teaching and quality development.

Keywords

Competence orientation in higher education; personality development; personal competences; self-competences; social competences

Bildung ist ein durchaus relativer Begriff.

Gebildet ist jeder, der das hat, was er für seinen Lebenskreis braucht.

Christian Friedrich Hebbel, Tagebücher II

1 Einleitung

Bildung ist ein allgemeines Menschenrecht: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (GVN 1948, Art. 26, Abs. 1). „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ (GVN 1948, Art. 26, Abs. 2). Dementsprechend fixiert das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland die *freie Entfaltung der Persönlichkeit* als ein Grundrecht (Deutscher Bundestag 1949, Art. 2, Abs. 1), wobei ein Recht auf Bildung im Grundgesetz zwar nicht ausdrücklich, wohl aber implizit normiert wird, insofern sich das Recht auf Bildung (-smöglichkeiten) aus den festgeschriebenen Grundrechten ergibt. Beispielsweise verbietet das elementare Grundprinzip der Menschenwürde, Menschen Bildungschancen willkürlich vorzuenthalten. Das Verfassungsprinzip der Gleichberechtigung untersagt, Menschen wegen des Geschlechtes, der Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung beim Bildungserwerb zu benachteiligen oder zu bevorzugen.

Im Kontext der Outcome-Orientierung von Studium und Lehre, wie sie im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums (European Higher Education Area – EHEA) umgesetzt wird, nennt auch der Deutsche Akkreditierungsrat in den Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen neben anderen „Qualifikationsziele[n] des Studiengangskonzeptes“ (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11) explizit die „Persönlichkeitsentwicklung“ (Akkreditierungsrat, 2013, S. 11). (Die übrigen drei basalen Qualifikationsziele lauten: wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung; Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen; Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement.) Ebenso wird Persönlichkeitsentwicklung im *Leitbild*, das das Haus der Deutschen Wirtschaft für die *Hochschule der Zukunft* formuliert, gleichberechtigt mit der Beschäftigungsfähigkeit – eines der drei Hauptziele des Bologna-Prozesses – genannt: „Die Hochschule verfolgt mit ihren Studienangeboten die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und der Beschäftigungsfähigkeit“ (Haus der Deutschen Wirtschaft, 2010, S. 8). In noch grundlegenderer Perspektive ist Persönlichkeitsentwicklung zudem ein unverzichtbarer Bestandteil eines humanistischen Bildungsideals und das Grundziel philosophischer Lebensführung, d.h. im Kern individuelle Selbstentwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit (Leiber 2006, S. 94ff.).

Demgegenüber scheint die Praxis der Implementierung von *Persönlichkeitsentwicklung* in Curriculum und Lehre sowie deren Bewertung im Rahmen der Akkreditierung von Studiengängen Defizite aufzuweisen: So liegen bezüglich der Einbindung von Persönlichkeitsentwicklung in Studium und Lehre – beispielsweise in geeignete Lehr-Lern-Zusammenhänge und korrelierte Regelkreise der Qualitätsentwicklung – logistische und methodische Desiderate vor (z.B. Probleme der Konzeptualisierung, Begriffsklärung und Operationalisierung). Der vorliegende Aufsatz möchte einen Beitrag zur Behebung dieser Defizite leisten und zugleich die systematisch-dialogische Kooperation von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement in Hochschulen exemplifizieren.

Der Artikel ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 definiert die Begriffe der Bildung und Persönlichkeitsbildung. In Abschnitt 3 wird dargelegt, inwiefern beim Thema *Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel* die Kooperation von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an Hochschulen unverzichtbar ist. Abschnitt 4 führt aus, auf welchen Kompetenzen das hochschulische Qualifikationsziel der Persönlichkeitsentwicklung basiert. Auf der Grundlage dieser Überlegungen und Einsichten wird in Abschnitt 5 ein begriffliches Rahmenmodell der Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt, das entsprechende Merkmale und Kompetenzen, Indikatoren bzw. Maße, operationalisierbare Lehr-Lern-Prozesse und korrelierte Bewertungsverfahren vorschlägt, die es ermöglichen sollten, Persönlichkeitsentwicklung strukturierter darzustellen und zu kommunizieren sowie in die hochschulische Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zu integrieren. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung (Abschnitt 6).

2 Bildung als Persönlichkeitsbildung

Eine über verschiedene Forschungsbereiche und lebensweltliche Verständnisse hinweg einheitliche Definition für *Bildung* scheint – jedenfalls bislang – nicht verfügbar (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2013; Hastedt, 2012; Meyer, 2011a; Reichenbach, 2007; Roth, 2015a, 2015b). Nach Wilhelm von Humboldt ist das Ziel von Bildung

die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert (Brockhaus, 1997).

Humboldt nennt hier drei Kernmerkmale von Bildung: Den emotiven und kognitiven Vermögen eines Menschen entsprechend sollte Bildung, eine ausgewogene, je individuelle *Aneignung der Welt* ermöglichen, eine selbstbestimmte Person hervorbringen und dabei und dadurch die soziale Gruppe (*Menschheit*) bereichern. Humboldt versteht Bildung als Prozess, in dem das sich bildende Subjekt wesentlich aktiv und nicht lediglich rezeptiv ist. Somit geht Bildung über die bloß rezeptiv-passive Aneignung von theoretischem Wissen und praktischem Können hinaus. Bildung soll vielmehr integrative und kohärente Orientierung in Theorie und Praxis und Lebenswelt, also theoretische, praktische und transdisziplinäre Urteilskraft ermöglichen. Insofern ist Bildung im umfassenden und emphatischen Sinn stets transdisziplinäre Persönlichkeitsbildung und nicht reduzierbar auf disziplinäre oder interdisziplinäre Ausbildung, obgleich Letztere normalerweise eine notwendige Bedingung für Bildung sein dürfte. Persönlichkeitsentwicklung kann nach Humboldt somit als elementares Bildungsziel betrachtet werden (neben dem, wie gesagt, noch bestimmte Ausbildungsziele Platz finden müssen).

Bereits Immanuel Kant vertritt diese grundsätzliche Auffassung, insofern für ihn die „praktische oder moralische“ (Kant, 1803, S. 13) „Pädagogik oder Erziehungslehre“ (Kant, 1803, S. 13) diejenige ist,

durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann (Kant, 1803, S. 13).

Kant äußert sich hier analytischer als Humboldt und nennt folgende vier generellen Kernkompetenzen von Persönlichkeit: frei handeln zu können (Freiheit bzw. Selbstbestimmung), sich selbst erhalten zu können (Selbsterhaltung), eine sinnvolle gesellschaftliche soziale Funktion erfüllen zu können (soziale Lebensführungskompetenz) und sich selbst als wertvoll erleben zu können (Selbstwert). Die vier Aspekte zusammen können als Kernmerkmale eines gelingenden Lebens betrachtet werden (Leiber, 2006, S. 94ff.), jedenfalls im erklärungs- und ethischen Kontext der neuzeitlichen Aufklärung.

Die Auffassungen von Humboldt und Kant zusammenfassend und in Bezug auf moralische, soziale und Handlungsdimensionen detaillierend, charakterisiert der Philosoph Henning Kössler Bildung als den

Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen (Kössler, 1989, S. 56).

Für den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki ist Bildung somit heute zu verstehen „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ (Klafki, 2007, S. 52), nämlich der Fähigkeiten zur individuellen Selbstbestimmung, zur (sozialen) Partizipation in Kultur, Gesellschaft und Politik und zur (moralisch-ethischen) Solidarität. Alle drei genannten Fähigkeitsfelder lassen sich als menschenrechtlich und grundgesetzlich fundiert nachweisen. Als typische Bereiche der Selbstbestimmung nennt Klafki die „individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (Klafki, 2007, S. 52). Denn

Allgemeinbildung muss, sofern das Grundrecht auf die ‚freie Entfaltung der Persönlichkeit‘ gewährleistet werden soll, als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden, also als Bildung des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib, der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität, der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m. a. W.: der Sozialität des Menschen, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit (Klafki, 2007, 54).

In summa kann Bildung im Kern als Persönlichkeitsbildung verstanden werden, d.h. als ein andauernder, komplexer und individuell-aktiver Prozess, in dessen Verlauf sich ein zeitlich relativ stabiler entscheidungs- und handlungsfähiger – selbstständiger, lebens-tüchtiger, problemlösungsfähiger – Mensch, also eine Person (vgl. Quante, 2012) herausbildet. Bildung ist somit „vor allem Selbstbildung und die möglichst harmonische Entwicklung der ganzen Person“ (Hastedt, 2012, S. 7), also individuelle Selbstentwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit unter den Bedingungen der jeweiligen individuellen Vermögen und gesellschaftlichen Möglichkeiten (wobei es für beides auch Ausprägungen geben kann, die Selbstbestimmung praktisch unmöglich machen). Bildung darf deswegen nicht auf Ausbildung – *bloße* Vermittlung von Wissen und Können – reduziert werden, vielmehr sind Bildung und Ausbildung in einem dialektischen Wechselspiel elementar aufeinander verwiesen, ähnlich vielleicht wie Theorie und Erfahrung. Frei nach Kant könnte man deswegen formulieren: Ausbildung ohne Bildung ist blind, Bildung ohne Ausbildung ist leer.

3 Kooperation von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik und das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung

Qualitätsmanagement (an Hochschulen) befasst sich mit der planvollen Steuerung, Überprüfung und Bewertung von Aktivitäten, Prozessen und Ergebnissen im Hinblick auf angestrebte Qualitätsziele (in den jeweiligen Leistungsbereichen) und damit verbundene Qualifikationsziele wie zum Beispiel Persönlichkeitsentwicklung eines darstellt. Um überzogene Rationalisierungserwartungen in die Schranken zu weisen, ist es wichtig sich klarzumachen, dass Steuerung (Governance), Prüfung und Bewertung dabei grundsätzlich den Bedingungen eingeschränkter Rationalität (*bounded rationality*)¹ unterliegen. Es kann also beim Qualitätsmanagement, insbesondere an Hochschulen als „spezifischen Organisationen“ (Musselin, 2007), nicht um ein vollständig durchrationalisiertes Steuern gehen, das keinen Raum für institutionelle und individuelle Autonomie, akademische Selbstorganisation und die Freiheit von Forschung und Lehre ließe. Basale Wirkungsfelder von Qualitätsmanagement inklusive Qualitätsentwicklung sind Organisations-, Prozess- und Personalentwicklung (z.B. Organisation von Gremien und deren Zuständigkeiten; Berufungs- und Einstellungspraxis; Studienzulassungspolitik und Studiengangmanagement). Zeitgemäßes (internes) Qualitätsmanagement an Hochschulen versteht sich darüber hinaus zunehmend als institutionalisierter Kompetenzbereich in Bezug auf angewandte Hochschulforschung, der eine „Selbstdiagnose von Hochschulen“ (Pohlenz, 2014, S. 30) leisten kann und beispielsweise versucht, „institutionelles Wissen über Qualitätsentwicklungsbedarfe aufzubauen“ (Pohlenz, 2014, S. 30), d.h. verlässliche Steuerungsinformationen zu generieren und „für die Konzeption und Implementation von Handlungsstrategien zu nutzen“ (Pohlenz, 2014, S. 30).

Qualitätsmanagement, das sich mit dem Leistungsbereich von Studium und Lehre auseinandersetzt (wie es z.B. in der Programm- und Systemakkreditierung geschieht, vgl. Akkreditierungsrat, 2013), sollte dies normalerweise nicht ohne Kooperation mit der Hochschuldidaktik tun, da ansonsten Kompetenzdefizite und systemische Integrationsmängel im Bereich der Qualitätssicherung von Lehr-Lern-Prozessen drohen. Definiert man Hochschuldidaktik als „erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit den Aufgabenbereichen der Organisations- und Personalentwicklung“ (Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm & Harteis, 2011, S. 106) – hinzuzufügen ist der Bereich der Lehr-Lern-Methoden –, so werden die Gemeinsamkeiten der Aufgaben von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement

¹ Eingeschränkte Rationalität ist ein durch den US-amerikanischen Sozialwissenschaftler Herbert Alexander Simon 1955/56 als *bounded rationality* eingeführtes Konzept bei der Entscheidungsfindung. Rationales Verhalten liegt vor, wenn Entscheider unter der Prämisse der Nutzenmaximierung alle verfügbaren Informationen abwägen und die Nebenbedingungen der Informationsbeschaffungskosten, Unsicherheit und Ungewissheit der Daten berücksichtigen (Optimierung unter Nebenbedingungen). Eingeschränkte Rationalität liegt vor, wenn rationalisierbare Entscheidungsprozesse bestimmten Einschränkungen unterliegen: Beispielsweise treffen Menschen Entscheidungen oft aus Zeit- und Informationsmangel, Unfähigkeit oder anderen Gründen schlechter als unter Idealbedingungen möglich und wägen zwischen den Kosten für die Entscheidungsfindung und dem daraus vermutlich resultierenden Nutzen ab (z.B. Verwendung von einfachen und schnellen Heuristiken, die nicht alle verfügbaren Informationen verwenden und „nur“ ein relatives, aber im Kontext zufriedenstellendes Nutzenoptimum anstreben).

besonders deutlich.² Zentrale Ziele der Hochschuldidaktik sind dabei (wiederum unter den Bedingungen eingeschränkter Rationalität), die Mitwirkung bei der Gestaltung von „Lern- und Bildungsprozessen von Studierenden im institutionell-organisatorischen Kontext von Hochschullehre“ (Merkt, 2014, S. 94) sowie die Unterstützung der Lehrenden „bei der Entwicklung eines auf die neuen Anforderungen [z.B. stärker lernerorientierte Lehre] bezogenen, professionellen Selbstverständnisses“ (Pohlenz, 2014, S. 29).

Angesichts dieser grundsätzlichen und strategischen Gemeinsamkeiten sowie der sich wechselseitig ergänzenden Kernkompetenzen von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik ist deren Kooperation an Hochschulen äußerst naheliegend (vgl. auch Merkt, 2014; Pohlenz, 2014) – eigentlich unvermeidbar. Zugespitzt formuliert könnte man sagen, dass die Hochschuldidaktik überwiegend als Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung der Lehr-Lern-Prozesse verstanden werden kann. Die Zusammenarbeit von Didaktik und Qualitätsmanagement fokussiert beim Thema Persönlichkeitsentwicklung auf die entsprechende partizipative Gestaltung von Curricula und Lehr-Lern-Prozessen. In Tab. 5 (siehe Abschnitt 5) sind hierzu einige konzeptionelle Umsetzungsoptionen und Vorschläge für kooperative Aktivitätsoptionen benannt, zu deren Konzeptualisierung der vorliegende Aufsatz einen Beitrag leisten möchte.

4 Das Qualifikationsziel der Persönlichkeitsentwicklung und die Kompetenzorientierung der Hochschulbildung

Ein Blick in die zeitgenössische Literatur zeigt, dass kein Konsens hinsichtlich einer dominanten Theorie der Persönlichkeitsentwicklung besteht. Diskutiert werden beispielsweise Persönlichkeitstheorien als Eigenschaftstheorien, verhaltenswissenschaftliche Konzepte, biografisch orientierte und interaktionistische sowie kognitive, biopsychologische und entwicklungsorientierte Persönlichkeitstheorien (vgl. z.B. Asendorpf, 2007; Fisseni, 1998; Pervin, Cervone & John, 2005). Weitgehend unstrittig scheint trotz dieser modelltheoretischen Vielfalt allerdings selbst über Fachgrenzen hinweg zu sein, dass Persönlichkeitsmerkmale zeitlich relativ stabile, psychologisch und physiologisch erfassbare Dispositionen des Verhaltens (oder Befindens) von (menschlichen) Individuen in bestimmten Situationen sind. Diese Dispositionen oder ihre Bestandteile sind entweder angeboren oder werden im Laufe des Lebens erlernt.³ Ob sich eine Disposition auf der Verhaltensebene auswirkt, hängt dabei grundsätzlich von den jeweiligen übrigen personalen und Umweltbedingungen ab. Persönlichkeitsmerkmale sind als empirische Eigenschaften grundsätzlich operationalisierbar und es steht eine Reihe von Methoden zu ihrer Messung zur Ver-

² Trotz dieser grundlegenden Gemeinsamkeiten bleiben auch Unterschiede: Für die Mehrheit der Mitglieder und Stakeholder von Hochschulen dürfte unstrittig sein, dass Qualitätsmanagement die umfassendere Konzeption darstellt, beispielsweise weil Qualitätsmanagement für alle Leistungsbereiche relevant ist.

³ Vermutlich etwa 50 % der beobachtbaren Verhaltensdispositionen werden auf mehr oder weniger komplizierte Weise genetisch determiniert und sind durch Lernprozesse praktisch nicht beeinflussbar. Die erlernbaren Dispositionen werden (vor dem Hintergrund von mit dem Lebensalter abnehmender neuronaler Plastizität) vor allem in den Entwicklungsphasen bis zur Adoleszenz erworben. Sie können durch intensives Lernen, besonders prägende emotionale Erfahrungen grundsätzlich auch bis in jede Altersstufe generiert werden (Bouchard & McGue 2003; Edmonds et al. 2008; Specht et al. 2011).

fügung (die nicht zuletzt auch auf entsprechende Leistungsindikatoren verweisen).⁴ Weiterhin können Persönlichkeitseigenschaften (jedenfalls nach mehrheitlicher Auffassung der empirischen Psychologie) als Entscheidungs- und Handlungskompetenzen charakterisiert werden, die in Entscheidungs- und Handlungsprozessen und anhand von Handlungsfolgen indirekt beobachtbar sind, insofern diese Prozesse und Prozesskonsequenzen den personalen Kompetenzen kausal zugeschrieben werden können.

Wie bereits erwähnt, wird zeitgenössische Hochschulbildung zunehmend (wenn auch international und national auf recht unterschiedlichen Niveaus) an definierten Qualifikationszielen und operationalisierbaren Lernzielen orientiert. Dadurch soll der Bildungserwerb von Kompetenzen – zum Beispiel fachwissenschaftliche, berufsbezogene, überfachliche und personale Kompetenzen sowie so genannt Schlüsselkompetenzen – systematisch besser organisiert und kontinuierlich verbessert werden. In Übereinstimmung mit der obigen Charakterisierung von Verhaltens- und Befindensdispositionen werden Kompetenzen dabei verstanden als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven [und nicht-kognitiven] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27f.).

Kompetenzen in diesem Sinne sind primär performative Eigenschaften (Handlungskompetenzen), d.h. sie werden im und durch Entscheiden und Handeln empirisch realisiert – erworben, angewandt, weiterentwickelt.

Konkretisierend können nach Simone Kauffeld (2000, S. 43-44) folgende vier Kompetenztypen unterschieden werden⁵, die ein Handlungskompetenzmodell konstituieren: Fachkompetenzen: Fähigkeiten, über fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen, diese anzuwenden und weiterzuentwickeln; Methodenkompetenzen: Fähigkeiten, theoretische Methoden, Verfahrensweisen, Lernstrategien und Arbeitstechniken anzuwenden und weiterzuentwickeln; Sozialkompetenzen: Fähigkeiten beispielsweise zur Kommunikation, Integration und Kooperation mit anderen Menschen; Selbstkompetenzen: Fähigkeiten zum Beispiel zur reflektierten Selbstbestimmung und zu souveränem Verhalten und Handeln (vgl. Tab. 1).

In der hier gewählten Differenzierung beinhalten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen jeweils (theoretisches) Wissen und (praktisches) Können. Fach- und Methodenkompetenzen markieren gemeinsam den Bereich der explizit fachwissenschaftlichen und ggf. (stark) berufsbezogenen Kompetenzen. In Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) können die Sozial- und Selbstkompetenzen unter den Begriff der personalen Kompetenzen subsumiert werden (AK DQR, 2011, S. 3ff.). (Der DQR spricht anstelle von „Selbstkompetenzen“ von „Selbstständig-

⁴ Zum Beispiel: psychologische Tests; standardisierte Fragebogen zur Selbst- und Fremdbeurteilung; explorative oder strukturierte Interviews; biografische Analysen; Verhaltensbeobachtungen; Messungen körperlicher Funktionen; inkl. Verlaufsstudien. Selbstverständlich ist im Sinne einer pragmatischen Epistemologie und eines modelltheoretischen Wissenschaftsverständnisses nicht davon auszugehen, dass Persönlichkeitseigenschaften (ähnlich wie auch beliebige andere empirische Merkmale) „vollständig“ beobachtbar und „absolut präzise“ messbar sind.

keit“.) Diese stellen somit den Kernbereich von persönlichkeitsbildenden Kompetenzen dar, die dementsprechend im nächsten Abschnitt über ein operationalisierbares Rahmenmodell der Persönlichkeitsentwicklung im Fokus stehen.

Tab. 1: Typen von Kompetenzen und Handlungskompetenzmodell

Handlungskompetenzen					
Fachkompetenzen		Methodenkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Fachkompetenzen		Methodenkompetenzen		Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
Wissen und Fertigkeiten					
fachwissenschaftlich; ggf. stark berufsbezogen; ggf. interdisziplinär		fachübergreifend; interdisziplinär; ggf. berufsbezogen		überfachlich; transdisziplinär; in erster Linie persönlichkeitsbezogen	
fachspezifisches und interdisziplinäres Wissen und Fertigkeiten		z.B. Methodenkenntnisse; instrumentale und systemische Fertigkeiten		z.B. Team-, Führungs-, Kommunikationsfähigkeit	z.B. Selbstbestimmungs-, Entscheidungs-, Lernfähigkeit

Mit Blick auf Tab. 1 ist zu beachten, dass die verschiedenen Kompetenztypen bzw. die einzelnen Kompetenzen inhaltlich und strukturell nicht vollständig unabhängig voneinander sind (und nicht zuletzt auch deswegen variante Systematisierungen und Hierarchisierungen erlauben). Beispielsweise ist davon auszugehen, dass Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen in der Regel in Kontexten konkreter Fach- und Sachbezüge – ggf. auch ohne explizit thematisiert zu werden – erworben und weiterentwickelt werden und anhand ihrer Prozesseigenschaften und Konsequenzen (indirekt) beobachtbar sind. Denn es dürfte unstrittig sein, dass die Lehr-Lern-Prozesse von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen stets anhand empirisch-materialer, sachlich-fachlicher Fallsituationen realisiert werden (müssen).

5 Ein Rahmenmodell der Persönlichkeitsentwicklung: Lehr-Lern-Modell und personale Kompetenzen

Das im Folgenden dargestellte begriffliche Rahmenmodell der Persönlichkeitsentwicklung expliziert – basierend auf theoretischen Überlegungen, Literaturrecherche und in Anlehnung an ein Modell des Lehr-Lern-Prozesses von Josef Leisen (2010) – eine offene, nicht-reduktionistische und fallible Liste von personalen Kompetenzen, denen wiederum (partiell) operationalisierbare Qualitätskriterien bzw. (im Wesentlichen stets qualitative) Indikatoren oder Maße, entsprechende Lehr-Lern-Prozesse und Bewertungsverfahren in Qualitätsentwicklung und Akkreditierung zugeordnet werden (vgl. Tab. 2, 3a, 3b und 4). Die personalen Kompetenzen werden entsprechend der Darstellung in Tab. 1 differenziert nach Selbstkompetenzen (z.B. Lern-, Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit) und Sozialkompetenzen (z.B. Kommunikations-, Kooperations- und Empathiefähigkeit) und entsprechenden Teilkompetenzen, die vor allem in Anlehnung an Meyer (2011b) und Krämer & Müller-Naevecke (2014), aber auch unter der Berücksichtigung der Big Five (John, Naumann & Soto, 2008), des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen

⁵ In der Literatur kursieren zahlreiche andere Zusammenstellungen aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktssetzungen von Typen und Subtypen.

(AK DQR, 2011) und eines empirisch belegbaren hochschuldidaktischen Kompetenzmodells (Ceylan et al. 2012, S. 111f.) formuliert wurden. Anhand der Indikatoren und Lehr-Lern-Prozesse sollten die entsprechenden Kompetenzen (stets unter Berücksichtigung der Bedingungen eingeschränkter Rationalität) sowohl in der Praxis von Studium und Lehre zielgerichtet angestrebt als auch ihr Zielerreichungsgrad bewertet werden können.

Ganz grundsätzlich sollte ein Lehr-Lern-Modell (für Kompetenzorientierung in Studium und Lehre) die dialektische Wechselwirkung von Lernen und Lehren erfassen und die Aufgaben von Lernenden und Lehrenden klar definieren. Insbesondere sollte es mehr umfassen als ein bloßes Lehrmodell. Denn die Lehr-Lern-Prozesse können nur dann zur (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen beitragen, wenn sie (stärker als bisher) auf das Lernen fokussieren (vgl. z.B. Arnold 2015; Fendler & Gläser-Zikuda 2013). Zugrundegelegt wird hier ein exemplarisches Lehr-Lern-Modell nach Josef Leisen (2010), das die erforderlichen Aktivitäten der Lerner*innen – d.h. der Lehrer*innen/Lehrenden und der Schüler*innen/Studierenden gemeinsam – in sechs idealtypischen Lernschritten beschreibt, die im Idealfall einen Kompetenzzugewinn generieren (vgl. Abb. 1): Problemstellung (Thema, Fragestellung, Aufgabe, Relevanz, ...) entdecken bzw. Lerndesiderat kognitiv und affektiv identifizieren; Vorstellungen zur Problemstellung entwickeln und in den Diskurs einbringen (Aufgabenstellung geben); erhaltene Lernmaterialien bearbeiten und Lernprodukt generieren; Lernprodukt diskutieren; Lernzugewinn identifizieren (z.B. durch Vergleich mit den zuvor entwickelten Vorstellungen zur Problemstellung und Explizierung des Kompetenzzuwachses); neue Kompetenzen vernetzen und in neue Kontexte transferieren (für Details vgl. Leisen, 2010).

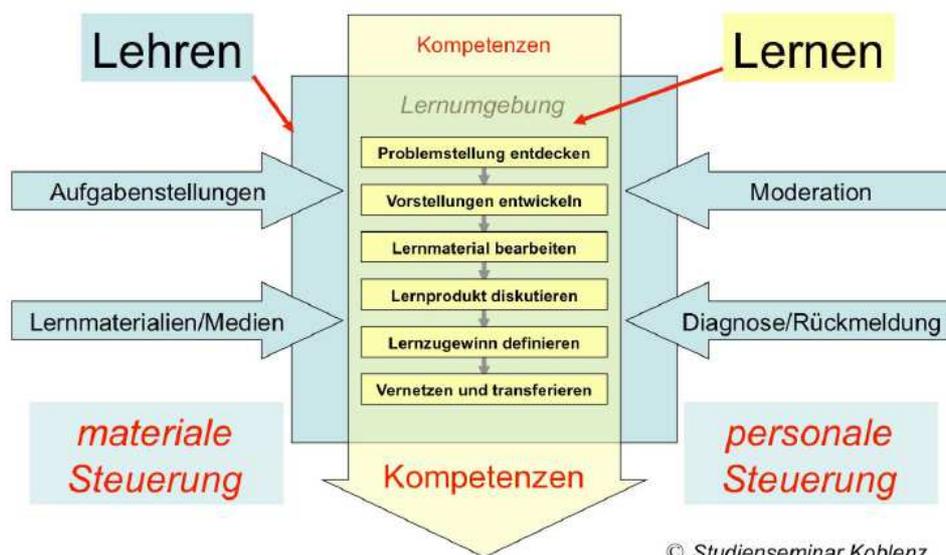


Abb. 1: Modell des Lehr-Lern-Prozesses, aus (Leisen, 2010)

In der Lehr-Lern-Realität mag dabei der eine oder andere der sechs Schritte mehr oder weniger deutlich ausgeprägt, mehr oder weniger explizit bzw. implizit oder auch die Abfolge der Einzelschritte abgewandelt sein; unstrittig dürfte aber sein, dass alle sechs genannten (Lehr-)Lernschritte von irgendjemandem geleistet werden müssen. Die Kernaufgabe des Lehrens besteht dabei im Lerncoaching – Josef Leisen spricht von „professioneller Steuerung“ (Leisen, 2010, S. 3) des Lehr-Lern-Prozesses –, das sich in vier Hauptaktivi-

täten untergliedern lässt: Aufgabenstellungen (z.B. Arbeitsaufträge, Lernmaterialien, Methoden) bereitstellen, die den Kompetenzstand der Lerner*innen berücksichtigen und am intendierten Kompetenzzuwachs orientiert sind; adäquate Lernmaterialien (Gegenstände, Medien und Methoden des Lehr-Lern-Prozesses) bereitstellen; Moderation des Lernprozesses; Diagnose und Rückmeldung zum Kompetenzstand der Lerner*innen.

Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse sollten somit multi-perspektivisch als „transformative learning“ (McGonigal, 2005, S. 1ff.) konzeptualisiert werden und folgende operationalisierbare Kriterien erfüllen: Die Planung erfolgt ausgehend vom Lernprozess bzw. den Lernzielen (*constructive alignment in university learning and teaching*); die Lehr-Lern-Inhalte beziehen sich auf komplexe Probleme; die Lerninhalte werden kontextualisiert; der Beitrag zur Kompetenzentwicklung erfolgt durch handelnden Umgang mit Inhalten (Wissen und Fertigkeiten), d.h. die Lehr-Lern-Situationen weisen, soweit möglich, pragmatische und transdisziplinäre Dimensionen auf; es wird auf die Bewältigung authentischer Anforderungssituationen fokussiert; multiple Perspektiven der Problembehandlung werden unterstützt (methodologischer Pluralismus); Reflexion und Metakognition der Lerninhalte und der Lehr-Lern-Prozesse werden gefördert; eine Transformation von Wissen und Fähigkeiten der Lerner (und nicht lediglich eine Erweiterung vorheriger Vermögen) wird angestrebt (vgl. Leisen, 2010; McGonigal, 2005; Wildt, 2004).

Im Kontext des hochschulischen Qualitätsziels der Persönlichkeitsentwicklung bzw. Persönlichkeitsbildung bedeutet dies, dass die genannten sechs Lernschritte und vier Steuerungsaufgaben für die konkreteren Kontexte der Selbstkompetenzen souverän agieren, sich selbst bestimmen, lernen, entscheiden, flexibel handeln und reflektieren sowie für die Sozialkompetenzen kommunizieren, führen, empathisch agieren, im Team arbeiten, kooperieren und Konflikte bewältigen spezifiziert werden müssen.

Aus Platzgründen können hier allerdings nicht alle hier angenommenen personalen Kompetenzen detailliert charakterisiert werden. So sind die Indikatoren, Lehr-Lern-Prozesse und Bewertungsverfahren exemplarisch lediglich für die Selbstkompetenz der Souveränität ausgeführt, wobei die Charakterisierung der Lehr-Lern-Prozesse wiederum exemplarisch auf vier unterscheidbare Lehr-Lern-Aktivitäten fokussiert (vgl. Tab. 2). Für die Selbstkompetenzen der Selbstbestimmung und des Lernens und die Sozialkompetenzen der Kommunikation und Führung sind der Übersichtlichkeit halber lediglich die Indikatoren, nicht aber die Lehr-Lern-Prozesse und Bewertungsverfahren aufgeführt (vgl. Tab. 3a und 3b); diese verknappte Darstellung ist zudem auch dadurch gerechtfertigt, dass die für die Souveränitätskompetenz genannten Lehr-Lern-Prozesse und Bewertungsverfahren ohne größere Schwierigkeiten auf alle weiteren Selbst- und Sozialkompetenzen übertragen werden können. Aufgrund des gleichen Argumentes in Bezug auf Kompetenzindikatoren sind schließlich die übrigen drei Selbst- und vier Sozialkompetenzen ohne Indikatoren aufgelistet (vgl. Tab. 4).

Tab. 2: Selbstkompetenz der Souveränität, Indikatoren, korrelierte Lehr-Lern-Prozesse und Bewertungsverfahren

Selbstkompetenzen		Indikatoren/Maße	Lehr-Lern-Prozesse	Bewertungsverfahren
Souveränität	überzeugend nonverbal kommunizieren / Körpersprache reflektiert und zielgerichtet einsetzen	Eigenschaften der Körpersprache: plausible Korrelation von Körpersprache und Sprechsprache und Kommunikationssituation; Nichtauftreten von körpersprachlichem Übersprungsverhalten	Lerndesiderate der LernerInnen identifizieren Aufgabenstellung geben und Lernmaterialien, Lernmedien bereitstellen	begleitende Beobachtung in Lehr-Lern-Situationen (z.B. Hospitation, kollegiale Intervention) Bewertung der Lernmaterialien und Lernumgebung (durch Lernende, Lehrende, externe ExpertInnen)
	sich authentisch verhalten und äußern / eigene Erfahrungen und Einschätzungen authentisch darstellen	Eigenschaften authentischen Verhaltens: keine körper- oder sprachlichen Anzeichen von unaufrichtiger Kommunikation, inhaltlichen und emotionalen Übertreibungen	Lernmaterial bearbeiten und Lernprodukt generieren Prüfung des Lernerfolgs	Befragungen Lernender und Lehrender zur Qualität des Lehr-Lern-Prozesses Befragungen Lernender und Lehrender zum beobachteten Kompetenzzuwachs
	Ideen und Einstellungen überzeugend kommunizieren	Eigenschaften überzeugender Kommunikation: (logisch korrekte) Argumente; Verweis auf (empirische) Evidenzen; Integration in breitere Kontexte		Bewertung der Prüfungsergebnisse Bewertung hochschuldidaktischer Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Lehrende
	sich gelassen und wertschätzend verhalten, auch unter Irritationen	Eigenschaften gelassenen Verhaltens: nicht von unwillkürlichen Affekten geleitet; nicht durch Übertreibungen geprägt		inkl. Verlaufsstudien

Für den exemplarisch hier am weitesten ausdifferenzierten Fall der Selbstkompetenz der Souveränität ergibt sich Folgendes (vgl. auch Tab. 2): Sie kann untergliedert werden in die Fähigkeiten, überzeugend nonverbal zu kommunizieren, sich authentisch zu verhalten und zu äußern, seine Ideen und Einstellungen überzeugend zu kommunizieren und sich, auch unter Irritationen, gelassen und wertschätzend zu verhalten. Bestimmte (indirekt) beobachtbare Eigenschaften, die diesen Fähigkeiten zugeschrieben werden können, fungieren als Indikatoren der fraglichen Kompetenzen. Beispielsweise sind bestimmte Eigenschaften der Körpersprache wie plausible Korrelation von Körpersprache und Sprechsprache und Kommunikationssituation und das Nichtauftreten von körpersprachlichem Übersprungsverhalten plausible Indikatoren für nonverbale Kommunikationsfähigkeit. Indikatoren für authentisches Verhalten sind etwa das Fehlen körper- und sprachlicher Anzeichen von unaufrichtiger Kommunikation und inhaltlichen und emotionalen Übertreibungen. Wichtige Indikatoren für die überzeugende Kommunikation von Ideen und Einstellungen sind zum Beispiel die Verwendung (logisch korrekter) Argumente, der Verweis auf (empirische) Evidenzen und die Integration in breitere Kontexte. Plausible Indikatoren für gelassenes und wertschätzendes Verhalten sind beispielsweise der möglichst geringe Einfluss von unwillkürlichen Affekten und das Fehlen von Übertreibungen im Verhalten.

Exemplarisch und nicht erschöpfend können die Lehr-Lern-(Prüf-)Prozesse im Kontext der Selbstkompetenz der Souveränität in die (operationalisierbaren) Schritte *Lerndesiderate der Lerner*innen identifizieren, Aufgabenstellung geben und Lernmaterialien/Lernmedien bereitstellen, Lernmaterial bearbeiten und Lernprodukt generieren und Prüfung des Lernerfolgs* untergliedert werden (vgl. Tab. 2). Die Identifikation der Lerndesiderate kann dabei durch die Analyse der nonverbalen und verbalen Kommunikation, der Argumentations- und Verallgemeinerungsfähigkeit und der Verhaltensgelassenheit erfolgen; geeignete elaborierte und explizite Analyseinstrumente sind zum Beispiel moderierte Workshops, Analysen durch externe Expert*innen und der Vergleich mit medialen Beschreibungen und Darstellungen. Aufgabenstellungen, durch deren Bearbeitung die Selbstkompetenz der Souveränität (weiter-)entwickelt werden kann, sind zum Beispiel die Einübung nonverbaler und verbaler Kommunikationsformen und Argumentationsweisen; geeignete Lernmaterialien und Lernmedien, die verwendet werden können, sind Artikel, Bücher, Filme, Workshops, Projektseminare etc. zu Theorie und Praxis der nonverbalen und verbalen Kommunikation bzw. zu Theorie und Praxis des Argumentierens bzw. zur Verhaltensanalyse.

Tab. 3a: Selbstkompetenzen der Selbstbestimmungs- und Lernfähigkeit mit Indikatoren

Selbstkompetenzen		Indikatoren/Maße
Selbstbestimmungsfähigkeit	eigene motorische, emotive und kognitive Fähigkeiten wahrnehmen und eigene Stärken, Schwächen, Potenziale kennen	Übereinstimmung(sgrad) von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Kompetenzen
	eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten motivieren / Nutzung in- und extrinsischer individueller Motivatoren	physisch-psychische/s Bereitschaft/ Energiepotenzial zur Reflexion, Entscheidung, Handlung
	effektiv/ effizient mit Arbeits- und Zeitplänen umgehen	Nicht-/ Einhaltung/ Abweichungen von inhaltlichen und zeitlichen Arbeitsplänen
	zielgerichtet entscheiden und handeln / die zur Zielerreichung erforderlichen Schritte kennen und systematisch umsetzen	korrekte/ adäquate Beschreibung von Entscheidungs- und Handlungsprozessen; Erfolgsgrad von Entscheidungs- und Handlungsprozessen
	Lernprozesse und Erfolge überprüfen / Lernschritte planen, durchführen und Erfolg kontrollieren, entsprechende Konsequenzen ziehen	Nicht-/ Einhaltung/ Abweichungen von inhaltlichen und zeitlichen Lernplänen
Lernfähigkeit	gegenüber Veränderungen aufgeschlossen sein	Bewältigung von Veränderungen und Problemstellungen durch Lernen
	eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten motivieren / Nutzung in- und extrinsischer individueller Motivatoren	physisch-psychische/s Bereitschaft/ Energiepotenzial zur Teilnahme an Lernprozessen
	eigenes Lernverhalten kennen	adäquate Beschreibung eigenen Lernverhaltens; Übereinstimmung(sgrad) von Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Lernverhalten
	aus Fehlern lernen	Qualitätsregelkreis zum Lernprozess; modifiziertes Verhalten

Die Bearbeitung der Lernmaterialien und die Generierung von Lernprodukten kann im vorliegenden Fall durch folgende Entwicklungsprozesse exemplifiziert werden: aktiv zu Diskussionen beitragen, Vorträge präsentieren und Rollenspiele durchführen, um die oben erwähnten Subkompetenzen von Souveränität einzuüben; Bearbeitung von Lern-

materialien zu Theorie und Praxis des Argumentierens und der Kommunikation. Die Prüfung des Lernerfolgs kann schließlich durch folgende Verfahren und Instrumente und deren formative Bewertung erfolgen: kritische Reflexion und gemeinsame Diskussionen von Lernenden und Lehrenden; Nutzung von begleitenden Beobachtungen in Lehr-Lern-Situationen durch Expert*innen und Beteiligte (z.B. Hospitation, kollegiale Intervision); Nutzung von medialen Dokumentationen von Lehr-Lern-Situationen; Vergleich mit WettbewerberInnen mit ähnlichen Lerndesideraten und Lernprozessen; Durchführung von expliziten Prüfungsformaten zu theoretischem Wissen und praktischem Können von „souveränem Agieren“ (z.B. Planspiel-Projektarbeiten; mündliche und schriftliche Prüfungen).

Tab. 3b: Sozialkompetenzen der Kommunikations- und Führungsfähigkeit mit Indikatoren

Sozialkom	petenzen	Indikatoren/Maße
Kommunikationsfähigkeit	gemeinsames Situationsverständnis klären	Klärungsgrad des situativen Kommunikationskontexts
	Sprachgebrauch anpassen	Grad der sprachlichen Anpassungsfähigkeit
	Botschaften verstehen	Grad der Differenzierungsfähigkeit zwischen verschiedenen Kommunikationsebenen (z.B. Sach-, Beziehungs-, Apell-, Selbstoffenbarungsebene); Fähigkeit, Widersprüche zu klären
	zuhören können	Grad der Geübtheit in aktivem Zuhören, Nachfragen, Paraphrasieren
	eigenen Anteil an Kommunikation erkennen	Fähigkeit, unreflektierte (verzichtbare) Interpretationen und Wertungen zu vermeiden
	Schwieriges zur Sprache bringen	Fähigkeit, in schwierigen Situationen ein konstruktives Gespräch zu initiieren; Fähigkeit, Interessen der Beteiligten zu klären
Führungsfähigkeit	MitarbeiterInnen motivieren	Vermittlungsfähigkeit von Einstellungen und Strategien für ein Leistungsziel; Fähigkeit zur Anerkennung und Wertschätzung anderer für erbrachte Leistungen
	Prozesse kontrollieren	Fähigkeit, Prozesse nachzuvollziehen und zu überprüfen
	Aufgaben delegieren	Fähigkeit, klar definierte Entwicklungsschritte, die zur Zielerreichung beitragen, an andere abzugeben
	Personal entwickeln	Fähigkeit, die Bedeutung der Ressource Personal adäquat einzuschätzen; Kenntnis von Instrumenten der Personalentwicklung (z.B. Mitarbeitergespräche, Leistungsanreize, Entwicklungsperspektiven eröffnen)
	MitarbeiterInnen integrieren	Fähigkeit, alle MitarbeiterInnen in die Leistungszielverfolgung adäquat zu integrieren (z.B. durch Kommunikation, Transparenz, Integration der Einzelkompetenzen)

Das Vorhandensein und die grundsätzliche Ausgestaltung solcher Verfahren und Instrumente ist Gegenstand der Adäquatheitsprüfung der Mindestanforderungen, die an Lehr-Lern-Prozesse zu stellen sind (Akkreditierung). Darüber hinausgehende Lernergebnisse (*learning outcomes*) bei der Umsetzung des Qualifikationsziels der Persönlichkeitsentwicklung können im Rahmen der formativen Qualitätsentwicklung analysiert und evaluiert werden. Folgende weitere Bewertungsverfahren, die ggf. als Verlaufsstudien zu konzipieren sind, bieten sich in diesem Zusammenhang außerdem an: Bewertung der Lernmaterialien und Lehr-Lern-Umgebung (durch Lernende, Lehrende, externe Expert*innen); Befragungen Lernender und Lehrender zur Qualität der Lehr-Lern-Prozesse; Befragungen und Tests Lernender und Lehrender zum beobachteten Kompetenzzuwachs

(*added value*); Meta-Bewertung von Prüfungsergebnissen; Bewertung hochschuldidaktischer Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Lehrende zum Thema Persönlichkeitsentwicklung.

Angesichts der obigen Ausführungen zu personalen Kompetenzen, ihren Indikatoren und korrelierten Lehr-Lern-Prozessen und Bewertungsverfahren ist abschließend kritisch-realistisch Folgendes festzuhalten: Einerseits dürfte es in der Regel einigermaßen utopisch sein, solche Kompetenzen getrennt von anderen fachspezifischen und methodischen Inhalten zu entwickeln und zu überprüfen, d.h. eine explizite und methodisch auf alle Optionen zurückgreifende systematische Entwicklung von personalen Kompetenzen bzw. Persönlichkeit dürfte – aus Praktikabilitäts- und Effizienzgründen – allenfalls in ausgewählten Fallstudien oder auf Persönlichkeitsentwicklung fokussierten Lehr-Lern-Projekten möglich sein. Andererseits sollten die hier angestellten Überlegungen und Konzeptualisierungsansätze auch für die „im Normalbetrieb“ von Fach- und Methodendiskursen impliziten Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung hilfreich sein, indem sie zur begrifflichen und methodischen Aufklärung beitragen.

Tab. 4: Weitere Selbst- und Sozialkompetenzen (ohne Indikatoren)

Selbstkompetenzen
Handlungsflexibilität: gewohntes Denken und Verhalten hinterfragen; Neues erproben wollen; geänderte Rahmenbedingungen berücksichtigen
Entscheidungsfähigkeit: Handlungsalternativen und -konsequenzen erkennen; Prioritäten setzen; reflektiert mit Risiken umgehen
Reflexionsfähigkeit: (emotionale) Perspektive wechseln; eigene Werthaltung kennen; eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen; kritikfähig sein
Sozialkompetenzen
Empathiefähigkeit: Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer wahrnehmen; sich in andere hineinversetzen; Verbundenheit ausdrücken; fürsorglich sein; andere stärken
Teamfähigkeit: Rollen, Interaktionen und Prozesse in einer Gruppe erkennen; in einer Gruppe intervenieren; Informationsbasis pflegen; Handeln koordinieren; gemeinsame Lösungen anstreben; Ergebnisse herbeiführen; flexibel sein
Kooperationsfähigkeit: Kooperationen aufbauen, pflegen und gestalten; Informationsflüsse gestalten; gemeinsame Ziele definieren und verfolgen; Komplexität bewältigen
Konfliktfähigkeit: Konflikte verstehen; passende Konfliktbewältigungsstrategien einsetzen; symmetrische und asymmetrische Konflikte schlichten und lösen; Teufelskreise durchbrechen; mit Angst, Aggression und Manipulation umgehen

Der Vollständigkeit und epistemologischen Rechtfertigung halber sei hier noch erwähnt, dass das so genannte Fünf-Faktoren-Modell (*Big Five*, vgl. z.B. Brunello & Schlotter, 2011, S. 5f.) der Persönlichkeitspsychologie mit den oben explizierten personalen Kompetenzen (vgl. Tab. 2, 3a, 3b und 4) nicht im Widerspruch steht, jedoch hinsichtlich der verwendeten Kriterien und alternativen *Durchmischung* der Subkriterien eher als allgemeines und alltagsweltliches Diagnoseinstrument für Persönlichkeit ausgerichtet ist.⁶

⁶ Die *Big Five* gelten als universelles Standardmodell in der Persönlichkeitsforschung (John et al., 2008). Sie postulieren fünf Hauptdimensionen von Persönlichkeit mit jeweils sechs (gradualisierten) Subdimensionen: Neurotizismus (Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, soziale Befangenheit, Impulsivität, Verletzlichkeit); Extraversion (Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn); Offenheit (für Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen, bezüglich des Normen- und Wertesystems); Gewissenhaftigkeit (Kompetenz, Ordentlichkeit, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin,

Tab. 5: Kooperationsoptionen von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung

konzeptionell	kooperative Aktivitätsoptionen von Qualitätsmanagement und Didaktik	potenzielle Aktivitäten und Maßnahmen zu Persönlichkeitsbildung in Studium und Lehre
Persönlichkeitsbildung systematisieren und Reflexionsmöglichkeiten schaffen	Verständnis von Persönlichkeitsbildung als operationalisierbares Qualifikationsziel transparent dokumentieren und Umsetzungsperspektiven aufzeigen Dokumentation, wo und wie Ziele und Potenziale von Persönlichkeitsentwicklung in Curricula bzw. in einzelnen Lehrveranstaltungen präsent sind	Informationsveranstaltungen und Informationsbroschüren von Didaktik und Qualitätsmanagement bei verschiedenen Anlässen (z.B. Neueinstellung, Immatrikulation, „Tag der Lehre“) Befragungen von Lernenden und Lehrenden zu Erwartungen und Erfahrungen in Bezug auf Persönlichkeitsbildung
Realisierungsmöglichkeiten bzgl. persönlicher Weiterentwicklung bereitstellen	transparente Integration von didaktisch konzeptualisierten und qualitätsgesicherten Lehr-Lern-Situationen in Curricula bzw. Lehrveranstaltungen	partizipative Analyse und (Neu-) Gestaltung von Curricula (durch Hochschuldidaktik, Lehrende, Lernende und Qualitätsmanagement); stärkeres (explizites) Einbringen der Selbst- und Sozialkompetenzen als Lernziele in Curricula bzw. Zuordnung zu Lehrveranstaltungsmodulen spezifische (Wahlpflicht-)Lehrveranstaltungen zu Theorie und Praxis personaler Kompetenzen anbieten hochschuldidaktische Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Lehrende Befragungen von Lernenden und Lehrenden zu Erwartungen und Erfahrungen in Bezug auf Persönlichkeitsbildung

Abschließend gibt Tab. 5 einen Überblick, wie Lehr-Lern-Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung auch auf der Meso-Ebene (z.B. Curriculum, Studiengangmanagement) angemessen erfasst und realisiert werden können, d.h. wie die in Tab. 2 aufgeführten Lehr-Lern-Prozesselemente der Mikro-Ebene mit den inhaltlichen und organisationalen Elementen von Studiengängen korrelieren. Zunächst können drei konzeptionelle Hauptoptionen der institutionalisierten Persönlichkeitsbildung, d.h. der Verfolgung des Qualifikationsziels der Persönlichkeitsentwicklung an Bildungseinrichtungen (z.B. Schulen, Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen) unterschieden werden: (1) Systematisierung und Schaffung von Reflexionsmöglichkeiten, (2) Bereitstellung von Realisierungsmöglichkeiten und (3) die Konzeption einer stark gelenkten Persönlichkeitsbildung hin auf ein bestimmtes personales Kompetenzprofil. Die dritte Option erscheint aufgrund der Tendenz zu überfrachteten Steuerbarkeitserwartungen problematisch und ihre Praktikabilität eher utopisch; sie wird deswegen hier nicht weiter verfolgt. Für die anderen beiden konzeptionellen Optionen lassen sich (vermutlich noch ergänz- und erweiterbare) korrelierte Kooperationsoptionen von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik sowie entspre-

Besonnenheit); Verträglichkeit (Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit, Gutherzigkeit). Die Subdimensionen der Big Five sind partiell mehr oder weniger explizit in den oben angeführten Selbst- und Sozialkompetenzen miterfasst. So korreliert zum Beispiel starke Neurotizität mit geringer Souveränität, Offenheit mit Flexibilität, Selbstdisziplin und Besonnenheit mit Selbstbestimmung. Differenzen zwischen den Big Five und den personalen Kompetenzen in den Tab. 2ff. sind aber ebenfalls vorhanden.

chende potenzielle Aktivitäten und Maßnahmen zu Persönlichkeitsbildung in Studium und Lehre formulieren, die in Tab. 5 stichpunktartig aufführt sind.

Weitergehende Spezifizierungen und Konkretisierungen der Anwendungsempfehlungen des vorliegenden Abschnitts sind aus Sicht der Praxis zwar wünschenswert, werden hier aber nicht vorgenommen, da dies ohne Berücksichtigung fachspezifischer und hochschultyp-spezifischer Merkmale nicht möglich erscheint. Mit anderen Worten: Die relative Wichtigkeit der einzelnen Selbst- und Sozialkompetenzen, aber auch die Optionen, die Entwicklung von personalen Kompetenzen in die fachliche und methodische Ausbildung (mehr oder weniger explizit) zu integrieren oder sie ggf. zu externalisieren (z.B. in *Zentren für Schlüsselkompetenzen* und Ähnliches), ist durchaus abhängig von der Fachkultur und den Bildungs-, Ausbildungs- und ggf. konkreten Berufszielen. Hier besteht allerdings auch die Gefahr, dass es aufgrund fachspezifischer und hochschultyp-spezifischer Rahmenbedingungen und Einstellungen der Hochschulmitglieder in Bezug auf das Verständnis und die Operationalisierung von Persönlichkeitsentwicklung in Studium und Lehre zu reduktionistischen Verkürzungen kommt. So ist leicht vorstellbar, dass beispielsweise Betriebswirtschaftler*innen, Mathematiker*innen, Soziolog*innen und Philosoph*innen in der Lehr-Lern-Praxis ggf. voneinander abweichende Persönlichkeitsbegriffe vertreten. Das obige Rahmenmodell der Persönlichkeitsentwicklung kann hier auch dazu beitragen, problematische Varianzen zu vermeiden.

6 Zusammenfassung

Eine Reihe von Gründen spricht dafür, sich systematischer als bisher mit dem hochschulischen Qualifikationsziel der Persönlichkeitsentwicklung zu befassen. (1) Persönlichkeitsentwicklung ist ein allgemeines Menschenrecht und ein unverzichtbarer Bestandteil eines humanistischen Bildungsideals. (2) Persönlichkeitsbildung ist ein grundsätzlich lebenslanger Prozess (vermutlich etwa 30-50 % der erlernbaren Fähigkeiten eines Menschen werden in Lebensphasen nach der Schulbildung erlernt, vgl. Brunello & Schlotter, 2011, S. 4). (3) Personale Kompetenzen sind für die individuelle Entwicklung und den Erfolg am Arbeitsmarkt mindestens ebenso wichtig wie Fach- und Methodenkompetenzen (vgl. Brunello & Schlotter, 2011, S. 3); überfachliche Kompetenzen gewinnen für die Bewältigung des Lebens- und Arbeitsalltags in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung (vgl. Binkley et al., 2012, S. 18f.). (4) Zugleich führt Persönlichkeitsbildung in der Praxis der Implementierung in Curriculum und Studium und Lehre sowie deren Akkreditierung bislang eher ein logistisches und methodisches Schattendasein, insofern Persönlichkeitsentwicklung kaum in eine systematische Qualitätsentwicklung integriert – methodisch geplant, durch (kausale) Lehr-Lern-Prozesse implementiert, überprüft (Kriterien) und weiterentwickelt – wird.

Das vorgeschlagene Rahmenmodell von Persönlichkeitsbildung an Hochschulen (vgl. vor allem Abschnitt 5) basiert auf entsprechenden personalen Kompetenzen, für die operationalisierbare Indikatoren formuliert und die durch operationale Lehr-Lern-Prozesse zielgerichtet angestrebt werden können. Die verschiedenen Stufen und Elemente dieser Lehr-Lern-Prozesse sind Bewertungsverfahren zugänglich, die im Rahmen von systematischer Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. Qualitätsregelkreise; Akkreditierung)

eingesetzt werden können (vgl. Tab. 2). Das vorgeschlagene Rahmenmodell der Persönlichkeitsbildung erhebt dabei weder Anspruch auf vollständige und absolut genaue Erfassung (und Steuerung) von Persönlichkeit(sentwicklung) durch Indikatoren noch reduziert es auf quantitative Indikatoren noch beansprucht es Neuartigkeit der zugrunde gelegten Kompetenzen. Vielmehr dient das Modell in erster Linie der Aufklärung über die Komplexität des hochschulischen Qualifikationsziels der Persönlichkeitsentwicklung und relevanter personaler Kompetenzen. In diesem Sinne sollte das Persönlichkeitskompetenzmodell einen höheren Informiertheits-, Reflexions- und Handlungsmotivationsgrad bei allen Stakeholdern in Studium und Lehre, insbesondere bei Lehrenden und Studierenden auch auf den jeweils individuellen Handlungsebenen, generieren helfen. Darüber hinaus gibt das Modell Anregungen, welche personalen Kompetenzen mittels welcher Indikatoren in welchen Lehr-Lern-Prozessen in der Praxis von Studium und Lehre operationalisiert werden sollten und mit welchen Bewertungsverfahren die Lernzielerreichung überprüft werden kann. Damit werden zugleich Minimalanforderungen an Persönlichkeitsbildung formuliert, wie sie in der Akkreditierung zu prüfen sind, und Dimensionen der formativen Qualitätsentwicklung eröffnet, wie sie in der Didaktik und im Qualitätsmanagement verfolgt werden.

Insgesamt möchte der vorliegende Beitrag, wie es eine*r der anonymen Gutachter*innen formuliert hat, „einen Vorschlag unterbreiten, wie man die häufig schwammigen Begriffe der Sozial- und Selbstkompetenz greifbarer machen, sie sinnvoll in den Bildungs- und Ausbildungskontext einbetten und zugleich Ideen aufzuzeigen kann, an welchen Stellen Hochschulen diese Ziele besser integrieren können.“ Dadurch würde nicht zuletzt auch die akademische Selbstverantwortung und Selbstverpflichtung bei Lehrenden wie bei Studierenden hinsichtlich des Bildungszieles der Persönlichkeitsentwicklung gestärkt.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. DRS AR 20/2013. Bonn: Akkreditierungsrat.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK DQR] (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 06.05.2016 unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf.
- Arnold, R. (2015). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl Auer.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Hrsg.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, S. 17-66.
- Bouchard, T. J. & McGue, M. (2003). Genetic and environmental influences on human psychological differences. *Developmental Neurobiology*, 54(1), S. 4-45.
- Brockhaus (1997). *Brockhaus Enzyklopädie. Band 2: Bildung*. Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems. *Discussion Paper No. 5743*. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Ceylan, F., Fiehn, J., Paetz, N., Schworm, S. & Harteis, C. (2012). Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE-Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE, S. 106-122.
- Deutscher Bundestag (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Edmonds, G. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V. & Roberts, B. W. (2008). Is character fate, or is there hope to change my personality yet? *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), S. 399-413.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013) Teaching experience and the “Shift from Teaching to Learning”. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), S. 15-28.
- Fisseni, H.-J. (1998). *Persönlichkeitspsychologie: auf der Suche nach einer Wissenschaft; ein Theorienüberblick*. Göttingen: Hogrefe.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen [GVN] (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Präambel. Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen 217 A (III) vom 10. Dezember 1948*. Paris: Generalversammlung der Vereinten Nationen.
- Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Haus der Deutschen Wirtschaft (2010). *Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft*. Berlin: Haus der Deutschen Wirtschaft. Zugriff am 06.05.2016 unter: [http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/Hochschule_der_Zukunft.pdf/\\$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www%5Carbeitgeber.nsf/res/Hochschule_der_Zukunft.pdf/$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf).

- Hebbel, C. F. (1967). Werke. Tagebücher II, Briefe. In: G. Fricke, W. Keller & K. Pörnbacher (Hrsg.), *Werke* (Band 5). München: Carl Hanser.
- John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: Guilford Press, S. 114-117.
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik In D. F. T. Rink (Hrsg.), *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Zugriff am 06.05.2016 unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf.
- Kauffeld, S. (2000). Das Kassler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In E. Frieling, S. Kauffeld, S. Grote & H. Bernard (Hrsg.), *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Münster: Waxmann, S. 33-48.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kössler, H. (1989). Bildung und Identität. In H. Kössler (Hrsg.), *Identität. Fünf Vorträge. Erlanger Forschungen, Reihe B, Bd. 20*. Erlangen: Universitäts-Bibliothek Erlangen-Nürnberg, S. 51-65.
- Krämer, J. & Müller-Naevecke, C. (2014). *Kompendium Kompetenzen – Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 1*. Münster: Fachhochschule Münster.
- Leiber, T. (2006). *Glück, Moral und Liebe: Perspektiven der Lebenskunst*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Leisen, J. (2010). *Das Lehr-Lern-Modell in den naturwissenschaftlichen Fachseminaren*. Studienseminar Koblenz, 9 Seiten. Zugriff am 06.05.2016 unter: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/lehr-lern-modell/lehr-lern-modell-nawi.pdf>.
- McGonigal, K. (2005). Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies. *Speaking of Teaching. Stanford University's Newsletter on Teaching*, 14 (2), 4 pages. Stanford University: Center for Teaching and Learning. Zugriff am 06.05.2016 unter: <http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/transformation.pdf>.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule*, 1/2014, S. 92-105.
- Meyer, K. (2011a). *Bildung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer, R. (2011b). *Soft Skills fördern. Strukturiert Persönlichkeit entwickeln*. Bern: hep Verlag.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript, S. 63-84.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.
- Pohlenz, P. (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke A 1.9*. Berlin: Raabe Verlag.
- Quante, M. (2012). *Person*. Berlin: de Gruyter.

- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, G. (2015a). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. (2015b). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Specht, J., Egloff, B. & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, S. 862-882.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Wildt, J. (2004). 'The shift from teaching to learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf: Grupello, S. 168-178.

Dank

Der Autor dankt Tobias Seidl (Hochschule der Medien Stuttgart) für die gemeinsame Präsentation des Themas auf der dghd-Jahrestagung 2015 an der Universität Paderborn sowie zwei anonymen Gutachter*innen für konstruktive Kritik und Anregungen. Für das vorliegende Resultat und verbliebene Defizite ist allein der Autor verantwortlich.

Autor

Prof. Dr. Dr. Theodor Leiber. *evalag* (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), Mannheim, Germany; E-Mail: leiber@evalag.de



Zitiervorschlag: Leiber, T. (2016). Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich. *die hochschullehre*, Jahrgang 2/2016, online unter: www.hochschullehre.org