

6. März 2015

Prof. Dr. Dr. Theodor Leiber
evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)
M7, 9a-10, 68161 Mannheim
Telefon: 0621 12854525; E-Mail: leiber@evalag.de

Dr. Tobias Seidl
Hochschule der Medien, Didaktikzentrum
Nobelstraße 10, Raum 182, 70569 Stuttgart
Telefon: 0711 8923-2735; E-Mail: seidl@hdm-stuttgart.de

44. DGHD Jahrestagung 2015, „Hochschuldidaktik im Dialog“, 4.-6. März, Paderborn

PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG ALS ELEMENTARES BILDUNGSZIEL.

Perspektiven und Methoden der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich

Abstract

Die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ ist ein Grundrecht (Art. 2, Abs. 1 GG). Im Sinne der Outcome-Orientierung im Rahmen der Bologna-Reform hat der Deutsche Akkreditierungsrat in den Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen neben anderen „Qualifikationszielen von Studiengängen“ die „Persönlichkeitsentwicklung“ explizit genannt. Zudem ist Persönlichkeitsentwicklung ein unverzichtbarer Bestandteil eines umfassend humanistischen Bildungsideals: Persönlichkeitsbildung „ist vor allem Selbstbildung und die möglichst harmonische Entwicklung der ganzen Person“ (Hastedt 2012, 7), also individuelle Selbstentwicklung zur Selbstbestimmung. Betrachtet man jedoch die Praxis der Implementierung von „Persönlichkeitsentwicklung“ in Curriculum und Lehre sowie deren Akkreditierung, drängt sich die These auf, dass im Hinblick auf die Einbindung von Persönlichkeitsentwicklung in Studium und Lehre sowie geeignete Lehr-/Lernzusammenhänge und korrelierte Regelkreise der Qualitätsentwicklung konzeptionelle und methodische Desiderate vorliegen. Die vorliegenden Überlegungen sollen einen Beitrag zur Behebung dieser Defizite im Kontext einer systematisch-dialogischen Kooperation von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an Hochschulen leisten.

Das Bildungsziel der Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Hochschule – der Hochschuldidaktik und des Qualitätsmanagements – empirisch-operational (bewusst) unbestimmt zu lassen mit der scheinbaren Begründung, dass es von der/dem Studierenden vollständig selbst definiert werden muss, erscheint unplausibel. Denn Persönlichkeitsbildung ist erstens ein (zumindest *idealiter*) lebenslanger Prozess, der nur im dynamischen Zusammenspiel von Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen in angemessener Weise praktisch gestaltet und modelltheoretisch erfasst werden kann. Und zweitens wird Persönlichkeit grundsätzlich als durch Hochschulbildung beeinflussbar angenommen (andernfalls wäre es absurd, Persönlichkeitsentwicklung explizit als Qualifikationsziel der Hochschulbildung zu benennen).

Vor diesem Hintergrund wird ein strukturiertes Rahmenmodell von Persönlichkeitsentwicklung (incl. relevantem Persönlichkeitsbegriff) an Hochschulen expliziert, aus dem Umsetzungsempfehlungen in Curriculum sowie Studium und Lehre und für Akkreditierung und Qualitätsentwicklung abgeleitet werden. Das Modell expliziert – basierend auf theoretischen Überlegungen, Literaturrecherche und Beispielen guter Praxis – eine offene, nicht-reduktionistische und fallible Liste von Sozialkompetenzen (z.B. Kommunikation; Kooperation; Verständnis sozialer Werte) und Selbstkompetenzen (z.B. Lernbereitschaft; Entscheidungsfähigkeit; Reflexivität), denen wiederum – partiell operationalisierbare – Qualitätskriterien und Lehr-/Lern-Wirkungszusammenhänge zugeordnet werden. Anhand dieser Kriterien und Mechanismen sollten die entsprechenden Kompetenzen sowohl in der Praxis von Studium und Lehre zielgerichtet angestrebt als auch in der Akkreditierung bewertet werden können.

Zielgruppen: EntwicklerInnen von Curricula; AkkreditiererInnen von Studienprogrammen; HochschuldidaktikerInnen; QualitätsmanagerInnen an Hochschulen

Schlagwörter: Persönlichkeitsbildung; Selbstkompetenzen; Sozialkompetenzen

ARGUMENTATION

These 1a: Nicht-kognitive Fähigkeiten (die Persönlichkeits- oder Charaktermerkmale beinhalten) sind für die individuelle Entwicklung und den Erfolg am Arbeitsmarkt mindestens so wichtig wie kognitive Fähigkeiten (vgl. Brunello & Schlotter 2011, S. 3).

These 1b: ca. 30-50% der Fähigkeiten werden in Lebensphasen nach der Schulbildung erlernt (vgl. Brunello & Schlotter 2011, S. 4).

These 1c: Überfachliche Kompetenzen gewinnen für die **Bewältigung des Lebens- und Arbeitsalltags in der Wissensgesellschaft** des 21. Jahrhunderts an Bedeutung (vgl. Binkley et al. 2012, S. 18 f.)

These 2: „Persönlichkeitsentwicklung“ ist ein explizites „Qualifikationsziel von Studiengängen“ (vgl. Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen des Deutsche Akkreditierungsrats; Outcome-Orientierung im Rahmen der Bologna-Reform)

These 3: Persönlichkeitsentwicklung ist unverzichtbarer Bestandteil eines umfassend humanistischen Bildungsideals (vgl. z.B. Dörpinghaus et al. 2013; Hastedt 2012)

These 4: Meta-Kompetenz „Persönlichkeit“ führt in der Praxis der Implementierung in **Curriculum und Lehre** sowie deren **Akkreditierung** ein **methodisches Schattendasein**: Wie wird „Persönlichkeitsentwicklung“ methodisch geplant, implementiert, überprüft (Kriterien) und weiterentwickelt (pdca)? Wie werden (kausale) Lehr-/Lernprozesse modelliert? Welche Lehr-/Lernmodelle werden genutzt?

Hier: Beitrag zur **Bearbeitung des Desiderats gemäß These 4** im Kontext eines **Dialogs von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement** (siehe Tabelle unten)

These 5: Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel empirisch-operational (intendiert) unbestimmt zu lassen („es muss von der/dem Studierenden selbst definiert werden“ – Wer ist dazu in der Lage? Was bedeutet hier „selbst“?) ist sowohl aus Sicht des Qualitätsmanagements als auch der Hochschuldidaktik als auch der Hochschulforschung **unplausibel**: Denn Persönlichkeitsbildung ist (1) ein lebenslanger Prozess (vgl. auch Thesen 1a und 1b), der nur im dynamischen Zusammenspiel von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in angemessener Weise praktisch gestaltet und modelltheoretisch erfasst werden kann. (2) Persönlichkeit wird grundsätzlich als durch Hochschulbildung beeinflussbar angenommen (vgl. auch These 1b) (andernfalls wäre es absurd, Persönlichkeitsentwicklung explizit als Qualifikationsziel der Hochschulbildung zu benennen – vgl. These 2).

Ergo: strukturiertes **Rahmenmodell von Persönlichkeitsentwicklung** (incl. relevantem Persönlichkeitsbegriff) an Hochschulen explizieren inkl. **operationalisierbarer Indikatoren (kein Reduktionismus: kein Anspruch auf „vollständige“ Erfassung durch Indikatoren; keine Reduktion auf quantitative Indikatoren!)**; daraus **Empfehlungen** für Umsetzung in **Curriculum** sowie **Studium und Lehre** und für **Akkreditierung** und **Qualitätsentwicklung** ableiten

Modell formuliert – basierend auf **theoretischen Überlegungen, Literaturrecherche** und **Beispielen guter Praxis** – Merkmale von **Sozialkompetenz** (z.B. Kommunikation; Kooperation; Verständnis sozialer Werte) und **Selbstkompetenz** (z.B. Lernbereitschaft; Selbstbestimmung), denen wiederum **operationalisierbare Qualitätskriterien** und **hypothetische Mechanismen von Lehr-Lernprozessen** zugeordnet werden, deren Umsetzung in der Praxis von Lehre und Studium angestrebt und in der Akkreditierung bewertet werden kann.

INFORMATIONSTAFEL

„PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG ALS ELEMENTARES BILDUNGSZIEL.

Perspektiven und Methoden der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich“

Qualifikationsziele der Hochschulbildung und – operationalisierbare – Lernziele

- (Erwerb von) Kompetenzen (s.u.) (z.B. fachwissenschaftliche, berufsbezogene, überfachliche, „Schlüsselkompetenzen“)

- **Bildung: frei von „vordergründigen“ Zwecksetzungen, insbes. „Persönlichkeitsentwicklung“ als „Qualifikationsziel von Studiengängen“**

(Hochschul-)Bildung

- „das **reflektierte** Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt“ (Leisen 2014)

- Humboldt: „die **Anregung aller Kräfte** des Menschen, damit diese sich über die **Aneignung der Welt** entfalten und zu einer **sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen**“ – Bildung ist **Persönlichkeitsentwicklung**

- **Bildung** ist heute zu verstehen „als **selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten**“:

- als Fähigkeit zur **Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1996, S. 52).

- „**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 1996, S. 54).

Kompetenzen / Kompetenzorientierung

- „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren 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)

- Kompetenzen müssen durch Handeln empirisch realisiert werden: „Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit den Inhalten erworben, geübt, gefestigt“ (Leisen 2014) (**Performanz**)

- Kurz-Definition: „**Kompetenz = (willentlich) handelnder Umgang mit Wissen und Werten**“ (Leisen 2010)

Fachkompetenz (fachwissenschaftlich; berufsbezogen)		Personale Kompetenz (überfachlich)	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenzen	Selbstkompetenzen
Tiefe und Breite	z.B. instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	z.B. Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit, Kommunikation	z.B. Selbstbestimmung, Entscheidungskompetenz, Lernkompetenz

Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel

Persönlichkeitsbildung „ist vor allem **Selbstbildung** und die möglichst **harmonische Entwicklung der ganzen Person**“ (Hastedt 2012, S. 7), also **individuelle Selbstentwicklung zur Selbstbestimmung** bzw. philosophische Lebenskunst (Leiber 2006) bzw. „Fähigkeit zur Entwicklung von **Techniken der Übung und Disziplin**“ (Hastedt 2012, 19) unter den Bedingungen der jeweiligen Vermögen und Möglichkeiten

Ergo: *Ausbildung setzt Bildung voraus – Bildung kann Ausbildung nicht ersetzen*

Kontingenz-Grenzen von Bildung: Aufgrund vielfältiger unhintergebarbarer Determinationen („Kontingenz“) kann „sich nicht jeder zu allem bilden“, sind „Selbstveränderungen mühsam“ und gelingen keineswegs immer (Hastedt 2012, S. 27).

Gefahren für Bildungsideal (Nietzsche 2009, S. 5, 11, 19, 35-40, 45-53):

- Ökonomisches Erwerbsstreben

- Paternalistischer Staat
- Reduktion auf ästhetisierende Bildung
- Reduktion auf spezialisierte Wissenschaftsorientierung

Persönlichkeit (Begriffsdefinition)

Keine konsensuelle dominante Theorie der Persönlichkeit oder Persönlichkeitsentwicklung verfügbar

Persönlichkeitseigenschaft, Persönlichkeitsmerkmal: zeitlich relativ stabile, psychologisch und physiologisch erfassbare Disposition (Wahrscheinlichkeit) des Verhaltens (oder Befindens) von (menschlichen) Individuen in bestimmten Situationen; ob sich eine Disposition auswirkt, hängt von den jeweiligen übrigen personalen und Umweltbedingungen ab

Methoden zur Messung von Persönlichkeitseigenschaften: psychologische Tests (z.B. Intelligenztests), standardisierte Fragebogen zur Selbstbeschreibung (Selbstbeurteilung) und zur Fremdbeurteilung (z.B. Depressions-Skala), freie oder strukturierte Interviewmethoden, biografische Analysen, Verhaltensbeobachtungen (z.B. kindliche Spielaktivität) oder Verhaltensmessungen (Registrierung der körperlichen Aktivität), experimentelle Erfassung objektiver Verhaltensmaße (z.B. Reaktionszeiten), physiologische und biochemische Parameter (z.B. Blutdruck, Hormone), neurophysiologische Maße (z.B. EEG) (vgl. Wikipedia) inkl. Verlaufsstudien

Eisberg-Modell: Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen werden im Handeln in der Regel **nur bedingt** (wenn überhaupt) „sichtbar“ (vgl. Leisen 2010) – ja, aber: (1) Vermutlich ist „nichts un-bedingt sichtbar.“ Und: (2) Was bedeutet hier „sichtbar“? Im Übrigen: Beim Eisberg sind 6/7 nur aus einer bestimmten Perspektive nicht sichtbar und wir kennen die Gesamtdimension ...

Hochschuldidaktik

- „**erziehungswissenschaftliche Teildisziplin** mit den Aufgabenbereichen der **Organisations- und Personalentwicklung**“ (Ceylan et al. 2011, S. 106)
- **Unterstützung der Lehrenden** „bei der Entwicklung eines auf die neuen Anforderungen bezogenen, **professionellen Selbstverständnisses**“ (Pohlenz 2014, S. 29) und **Gestaltung von „Lern- und Bildungsprozessen von Studierenden** im institutionell-organisatorischen Kontext von Hochschullehre“ (Merkel 2014, S. 94)

Qualitätsmanagement (an Hochschulen)

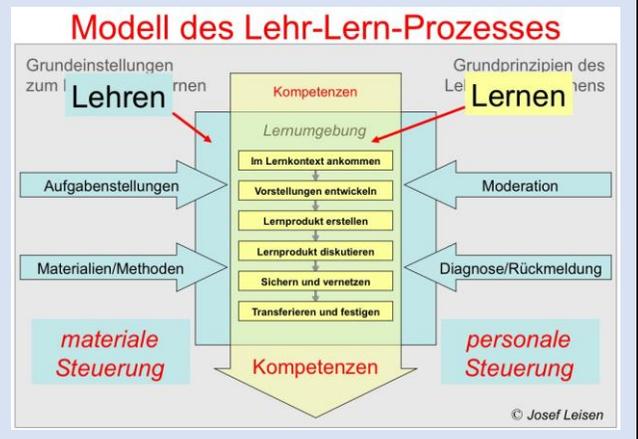
- **planvolle Steuerung, Überprüfung und Bewertung von Aktivitäten, Prozessen und Ergebnissen im Hinblick auf das angestrebte Qualitätsziel** (im jeweiligen Leistungsbereich) – umfasst u.a.: systematisches **Monitoring**, systematische **Messung**, Vergleich mit **Standards** und assoziierte **Qualitätsregelkreise** (pdca – plan-do-check-act)
- auch: „**Selbstdiagnose** von Hochschulen“ als „Versuch, institutionelles **Wissen über Qualitätsentwicklungsbedarfe** aufzubauen“, d.h. **verlässliche Steuerungsinformationen** zu generieren und „für die Konzeption und **Implementation von Handlungsstrategien** zu nutzen“ (Pohlenz 2014, S. 30)

		Kooperation von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement Partizipative Gestaltung/Reform von Lehr-/Lernprozessen und Curricula	
	Konzeptionelle Umsetzungsoptionen an der Hochschule	Qualitätsmanagement und Didaktik	
			Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung als (partiell operationalisierbares) Qualifikationsziel transparent dokumentieren und daraus Umsetzungsmaßnahmen ableiten und Maßnahmen umsetzen
	Entscheidungshilfen zur Klärung der Ziele und Potenziale von Persönlichkeitsentwicklung anbieten (Reflexionsmöglichkeiten schaffen)		Dokumentation, wo und wie das im Curriculum bzw. in einzelnen LVs stattfindet
	Realisierungsmöglichkeiten für die persönliche Weiterentwicklung bereitstellen (Wahlmöglichkeiten vor allem auch im Bereich der personalen Kompetenzen nach DQR schaffen)		Wie/wo didaktisch umgesetzt, wie Entwicklungserfolg bei einzelnen Kompetenzen gemessen (vgl. deine Liste unten)
	Stark gelenkte Persönlichkeitsentwicklung hin auf ein bestimmtes Kompetenzprofil (spezifische personale Kompetenzen) betreiben		Woraus abgeleitet? Wie/wo didaktisch umgesetzt, wie Entwicklungserfolg bei einzelnen Kompetenzen gemessen? (vgl. Tabelle unten)

Selbstkompetenzen
 (vor allem in Anlehnung an: Meyer 2011b; Krämer & Müller-Naevecke 2014)

Indikatoren/Maße

Lehr-/Lernprozesse (operationalisierbar)
Modell(e)/ Mechanismen/ Wirkungsketten
Theoretische Konstrukte und deren **Operationalisierung** zur **Professionalisierung des Lehrens** mit dem Ziel **optimierten Lernens**
Mikro-Ebene des Lehrens, Lernens und Prüfens
Meso-Ebene der Studienorganisation, Curriculumsgestaltung und des Studienmanagements



Souveränität

überzeugend nonverbal kommunizieren / Körpersprache reflektiert und zielgerichtet einsetzen

Eigenschaften der Körpersprache:
 plausible Korrelation von Körpersprache und Sprechsprache und Kommunikationssituation;
 Nichtauftreten von körpersprachlichem Übersprungsverhalten; ...

Instruktion (eher theoretisch-begrifflich)
 Vorbildfunktion (praktisch-zeigend)
 Aufgabe stellen: Kommunikationsformen (aus-)üben, die körpersprachliche Elemente beinhalten: z.B. zur Diskussion beitragen; Vortrag präsentieren
 Prüfung des Lernerfolgs bzw. des Lernzielerreichungsgrads;
 Diskussion der Aufgabenlösung bzw. der Qualität des Lernprodukts in LV; ...

	sich authentisch verhalten und äußern / eigene Erfahrungen und Einschätzungen authentisch darstellen	Eigenschaften authentischen Verhaltens: keine körpersprachlichen oder sprechsprachlichen Anzeichen von unaufrichtiger Kommunikation oder inhaltlichen oder emotionalen Übertreibungen; ...	Instruktion (eher theoretisch-begrifflich) Vorbildfunktion (praktisch-zeigend) Aufgabe stellen: Kommunikationsformen (aus-)üben, die körpersprachliche und/oder sprechsprachliche Elemente beinhalten: z.B. zur Diskussion beitragen; Vortrag präsentieren Prüfung des Lernerfolgs bzw. des Lernzielerreichungsgrads; Diskussion der Aufgabenlösung bzw. der Qualität des Lernprodukts in LV; ...
	Ideen und Einstellungen überzeugend kommunizieren	Eigenschaften überzeugender Kommunikation: Argumente; Verweis auf Evidenzen; Integration in breitere Kontexte; ...	Instruktion (eher theoretisch-begrifflich) Vorbildfunktion (praktisch-zeigend) Aufgabe stellen: Argumente schriftlich darlegen und mündlich vortragen Prüfung des Lernerfolgs bzw. des Lernzielerreichungsgrads; Diskussion der Aufgabenlösung bzw. der Qualität des Lernprodukts in LV; ...
	sich gelassen und wertschätzend verhalten auch unter Irritationen	Eigenschaften gelassenen Verhaltens: nicht von unwillkürlichen Affekten geleitet; nicht durch Übertreibungen geprägt; ...	Instruktion (eher theoretisch-begrifflich), z.B. Begriffe der Gelassenheit, Gleichmütigkeit, Ataraxie erläutern; psychologische Funktionen der interpersonalen Wertschätzung erläutern Vorbildfunktion (praktisch-zeigend): Lehrender verhält sich gelassen und wertschätzend auch unter Irritationen Aufgabe stellen: Rollenspiel mit beabsichtigten diskursiven Irritationen Prüfung des Lernerfolgs bzw. des Lernzielerreichungsgrads;

			Diskussion der Aufgabenlösung bzw. der Qualität des Lernprodukts in LV; ...
		
Selbstbestimmung	sich selbst wahrnehmen und eigene Stärken, Schwächen, Potenziale kennen („realistisches Selbstbild“)	Übereinstimmung(sgrad) von Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen zu bestimmten Fähigkeiten/Kompetenzen; ...	
	sich selbst motivieren / Nutzung intrinsischer und extrinsischer individueller Motivatoren	Physisch-psychische/s Bereitschaft/ Energiepotenzial zur Reflexion, Entscheidung, Handlung	
	effektiv/ effizient mit Arbeitsplänen und Zeitmanagement 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; erfolgreiche Entscheidungs- und Handlungsprozesse; ...	
	Lernprozesse und Erfolge überprüfen / Lernschritte planen, durchführen und Erfolg kontrollieren, entsprechende Konsequenzen ziehen	Nicht-/Einhaltung/Abweichungen von inhaltlichen und zeitlichen Lernplänen	
		
Lernbereitschaft	gegenüber Veränderungen aufgeschlossen sein	Bewältigung von Veränderungen und Problemstellungen durch Lernen	Instruktion (eher theoretisch-begrifflich) Vorbildfunktion (praktisch-zeigend) Aufgabe stellen: Rollenspiel mit gestellten Veränderungen Prüfung des Lernerfolgs bzw. des Lernzielerreichungsgrads; Diskussion der Aufgabenlösung bzw. der Qualität des

			Lernprodukts in LV; ...
	sich selbst motivieren / Nutzung intrinsischer und extrinsischer individueller Motivatoren	Physisch-psychische/s Bereitschaft/ Energiepotenzial zur Teilnahme an Lernprozessen	
	eigenes Lernverhalten kennen	korrekte/ adäquate Beschreibung von eigenem Lernverhalten; Übereinstimmung(sgrad) von Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen zum Lernverhalten; ...	
	aus Fehlern lernen	Befragung Studierender: Wie schätzen Sie Ihre Fehler (z.B. schlechte Prüfungsergebnisse, schlechte Lernerfolge, lebensweltliche Misserfolge) ein? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Fehlern? Übereinstimmung(sgrad) von Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen zum Lernverhalten; ...	
		
Flexibilität im Handeln	gewohntes Denken und Verhalten hinterfragen		
	Neues ausprobieren wollen		
	geänderte Rahmenbedingungen berücksichtigen		
		
Entscheidungsfähigkeit	Handlungsalternativen und -konsequenzen erkennen		
	Prioritäten setzen		
	reflektiert mit Risiken umgehen		

		
Reflexion	(emotionale) Perspektive wechseln		
Reflexion	eigene Werthaltung kennen		
Reflexion	eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen		
Reflexion	kritikfähig sein		
		
Sozialkompetenzen (vor allem in Anlehnung an: Meyer 2011b; Krämer & Müller-Naevecke 2014)		Indikatoren/Maße	Lehr-/Lernprozesse (operationalisierbar)
Kommunikation	gemeinsames Situationsverständnis klären	Klärungsgrad des situativen Kommunikationskontexts	
	Sprache anpassen	Grad der sprachlichen Anpassungsfähigkeit	
	Botschaften verstehen	Grad der Differenzierungsfähigkeit zwischen verschiedenen Kommunikationsebenen (z.B. Sach-, Beziehungs-, Apell- und 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	
		

Empathie	andere wahrnehmen	Grad des Zulassens der Kommunikationsbeiträge anderer (z.B. Aussprechen lassen; Argumente zu Ende führen lassen; keine Unterbrechungen durch diskursfremde Elemente erzeugen)	
	sich in andere hineinversetzen		
	Verbundenheit ausdrücken		
	fürsorglich sein		
	andere stärken		
		
Team	Rollen in einer Gruppe erkennen		
	Interaktion in einer Gruppe erkennen		
	Prozesse in einer Gruppe erkennen		
	in einer Gruppe intervenieren		
	Informationsbasis pflegen		
	Handeln koordinieren		
	gemeinsame Lösungen anstreben		
	Ergebnisse herbeiführen		
	flexibel sein		
		
Kooperation	Kooperationen aufbauen		
	Kooperationen pflegen		
	Kooperationen gestalten		
	Informationsflüsse gestalten		
	gemeinsame Ziele definieren		

	gemeinsame Ziele verfolgen		
	Komplexität bewältigen		
		
Konflikt	Konflikte verstehen		
	passende Konfliktbewältigungsstrategie einsetzen		
	symmetrische Konflikte lösen		
	asymmetrische Konflikte lösen		
	Konflikte schlichten		
	Teufelskreise durchbrechen		
	mit Angst umgehen		
	mit Aggression umgehen		
	mit Manipulation umgehen		
	bei sich selbst bleiben		
		
	andere motivieren	Vermittlungsfähigkeit von Einstellungen und Strategien für ein bestimmtes Leistungsziel Fähigkeit zur Anerkennung und Wertschätzung anderer für erbrachte Leistungen	Instruktion (eher begrifflich-theoretisch) projektbasierte Übung: Vorgabe Ziel(e) und Teilnehmergruppe, Aufgabe: motivierte TeilnehmerInnen generieren inkl. Dokumentation Überprüfung des Lernziels: Prüfung der Übungsdokumentation und/oder dialogische Prüfung während der Übung und/oder begleitende Beobachtung und/oder Befragungen und/oder schriftliche Prüfungsarbeit
	kontrollieren	Fähigkeit, Prozesse nachzuvollziehen und zu überprüfen	Instruktion (eher begrifflich-theoretisch) projektbasierte Übung: Vorgabe Prozess(e), Aufgabe:

Führung			Prozessanalyse und -bewertung inkl. Dokumentation Überprüfung des Lernziels: Prüfung der Übungsdokumentation und/oder dialogische Prüfung während der Übung und/oder begleitende Beobachtung und/oder Befragungen und/oder schriftliche Prüfungsarbeit
	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)	
	integrativ führen	Fähigkeit, alle MitarbeiterInnen in die Leistungszielverfolgung adäquat zu integrieren (z.B. durch Kommunikation, Transparenz, Integration der Einzelkompetenzen)	
		
Merkmalscluster des Five factor model (Brunello & Schlotter 2011, S. 5 f.) – agreeableness; conscientiousness; emotional stability; extraversion; autonomy – sollten oben integrierbar sein			

Literatur (Auswahl)

- Ambrose, S.S., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. & Norman, M.K. (2010) *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011) *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf)
- 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 (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, S. 17-66
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011) *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in E&T Systems*. European Expert Network on Economics Education (EENEE) Analytical Report No. 8, prepared for the European Commission. Brussels
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011) *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. Institute for the Study of Labour, Discussion Paper No. 5743. Bonn
- Ceylan, F., Fiehn, J., Paetz, N., Schworm, S. & Harteis, C. (2012) Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: S. Nickel (Hg.) *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE-Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh (https://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (zuletzt 26.02.2015))
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013) *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hastedt, H. (2012) *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam
- Klafki, W. (1996) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Krämer, J. & Müller-Naevecke, C. (2014) *Kompendium Kompetenzen – Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren*. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 1. Münster
- Leiber, T. (2006) *Glück, Moral und Liebe: Perspektiven der Lebenskunst*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Leisen, J. (2010) Das Lehr-Lern-Modell in der Ausbildung des Allgemeinen Seminars. Studienseminar Koblenz, 5 Seiten (<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/lehr-lern-modell/ausbildungsmodell.pdf>)
- Leisen, J. (2014) Das Verhältnis von Kompetenz und Bildung. 4 Seiten (<http://www.aufgabenkultur.de/seiten/1%20Artikel%20zur%20Aufgabenkultur/Das%20Verha%CC%88tnis%20von%20Kompetenzen%20und%20Bildung.pdf>)
- McGonigal, K. (2005) Teaching for transformation: from learning theory to teaching strategies. *The Center for Teaching and Learning Newsletter* 14(2), 5 pages
- 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

- Nietzsche, F. (2009) *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. [Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück.] Hg. von G. Figal, Stuttgart: Reclam
- Panduranga Bhatta, C. (2009) Holistic personality development through education: ancient Indian cultural experiences. *Journal of Human Values* 15(1), 49-59
- Pham, H. (2011) Theory-based instructional models applied in classroom contexts. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 2(2), 406-415
- Pohlenz, P. (2014) Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre*, Nr. A19. Berlin: Raabe Verlag
- Rosenstiel, L. & Frey, D. (2012) Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In: R. Oerter (Hg.) *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit*. München: Hampp, S. 49–68
- Spoun, S. & Wunderlich, W. (Hg.) (2005) *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt/Main: Campus
- Srirangarajan, G.S. & Kumar Bhaskar, R. (2011) Key dimensions of spirit at work – an Indian perspective. *Journal of Human Values* 17(2), 93-120
- Weinert, F.E. (2001) Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz
- Wilson, M., Bejar, I., Scalise, K., Templin, J., William, D. & Iribarra, D.T. (2012) Perspectives on methodological issues. In: P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, S. 67-141