

bedarfsorientiert
Hochschulen
Weiterbildung
wissenschaftlich
praxisnah
Gesundheitsberufe

Handreichung

Die Verwendung des HQR versus DQR bei der Formulierung von Modulbeschreibungen

Markus Haar, Heike Thiele, Alexander K. Wolf u. Andrea Braun von Reinersdorff

Diese Publikation wurde im Teilprojekt *Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen (AnZuK)* der Hochschule Osnabrück innerhalb des niedersächsischen Verbundvorhabens ‚Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens (KeGL)‘ erarbeitet. Folgende Hochschulpartner sind an dem Verbund beteiligt:

- Hochschule Hannover, Zentrum für Studium und Weiterbildung (ZSW)
- Jade Hochschule, Zentrum für Weiterbildung, Oldenburg
- Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet New Public Health
- Ostfalia Hochschule, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21026 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

Osnabrück, Januar 2017

1. Problemumriss

Bei der Erörterung der Frage, welcher Qualifikationsrahmen bei der Formulierung von Modulbeschreibungen herangezogen werden sollte, fällt bzgl. des DQR auf, dass dort immer noch das Problem besteht, dass zum Verständnis des DQR nicht nur die im DQR selbst vorgegebene, einheitliche Beschreibungsstruktur (siehe DQR vom 22.03.2011, S. 5) und die darauf aufbauende DQR – Matrix, welche niveaubezogen konzipiert ist (zum Niveau 6, welches dem Bachelor-Niveau entspricht, siehe a.a.O., S. 7), sondern auch dessen Glossar (a.a.O., S. 8 – 10) herangezogen werden müssen. Dieses Problem ergibt sich bzgl. des HQR hingegen nicht, denn in dessen Beschreibungsstruktur sind Matrix und Glossar gleichsam integriert und in einem Schaubild unmittelbar verständlich (zur Bachelor-Ebene des HQR siehe HQR vom 21.04.2005, S. 2 f). Mit der obigen Bemerkung, dass das Verständnisproblem des DQR „immer noch“ besteht, ist Folgendes gemeint: Im DQR-Handbuch vom 01.08.2013 ist, anders als noch im DQR mit dessen einheitlicher Beschreibungsstruktur vom 22.03.2011, nicht nur die Differenzierung in Fachkompetenz und Personale Kompetenz einerseits sowie die weitere Ausdifferenzierung von Fachkompetenz in Wissen und Fertigkeiten und die nochmalige Ausdifferenzierung von Wissen in Tiefe und Breite sowie von Fertigkeiten in instrumentale Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten und Beurteilungsfähigkeit sowie die Differenzierung von Personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbständigkeit und die weitere Differenzierung von Sozialkompetenz in Team-/ Führungskompetenz, Mitgestaltung und Kommunikation sowie von Selbständigkeit in Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz in einem Schaubild enthalten, sondern zudem grundsätzliche Definitionen von einigen der eben genannten Strukturelemente. Konkret sind dies die Strukturelemente Fachkompetenz, Wissen, Fertigkeiten, Personale Kompetenz, Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Für die Strukturelemente Tiefe, Breite, Instrumentelle Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit, Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation, Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz fehlen indes solche grundlegende Definitionen. Das DQR-Glossar muss daher immer noch zum Verständnis des DQR und dessen Umsetzung in Modulbeschreibungen herangezogen werden. Diese Problem kann indes auch nicht durch eine Verwendung der DQR –Matrix überbrückt werden, denn diese hält nur für die Strukturelemente Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit Definitionen bereit; für die Strukturelemente Tiefe, Breite, Instrumentelle Fertigkeiten, systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit, Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation, Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz fehlen daher auch in der DQR-Matrix grundlegende Definitionen.

Demgegenüber besteht durch die Integration der Definitionen der Strukturelemente in das Schaubild im HQR dieses Problem wie bereits gesagt nicht. Allerdings hat auch der HQR ein Verständlichkeitsproblem, das er allerdings wiederum mit dem DQR teilt. Denn zwar nimmt der HQR

für sich genommen verständliche, begriffliche Differenzierungen der Kompetenzarten in „Wissen und Verstehen“ „Können“ sowie die Unterteilung von „Wissen und Verstehen“ in „Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung“ sowie von „Können“ in „instrumentale Kompetenz“, „systemische Kompetenz“ und „kommunikative Kompetenz“ vor. Problematisch hieran ist jedoch einerseits, dass die Klarstellung, dass mit „Wissen und Verstehen“ die Fachkompetenz und mit „Können“ die im wissenschaftlichen Sprachgebrauch sehr gut verankerte Begriff der Methodenkompetenz sowie die ebenfalls im wissenschaftlichen Sprachgebrauch sehr gut verankerte Begriff der Transferkompetenz gemeint sind, im HQR nur unter der Rubrik „Erläuterungen der Kategorien“ auf S. 5 des HQR-Beschlusses erfolgt. Und andererseits erscheint es als problematisch, dass es sich bei den Begriffen „instrumentale Kompetenz“, „systemische Kompetenz“ und „kommunikative Kompetenz“ um gleichsam künstliche, d.h. weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eindeutig definierte Begriffe handelt und insbesondere der Begriff „systemische Kompetenz“ für ein Sammelsurium von Kompetenzen steht. Beide Problematiken teilt der HQR allerdings mit dem DQR. Denn einerseits operiert auch der DQR nicht mit den geläufigen Begriffen „Methodenkompetenz“ und „Transferkompetenz“. Und andererseits, wie im Folgenden unter Ziff. 2. b) näher ausgeführt wird, arbeitet auch der DQR mit den weniger geläufigen Begriffen „instrumentale Kompetenz“, „systemische Kompetenz“ und „kommunikative Kompetenz“.

Aus diesem Grunde verbleibt es m.E. bei dem Urteil, dass die durch die Integration der Strukturelemente in die HQR-Matrix gewonnene Übersichtlichkeit des HQR einen klaren Vorteil gegenüber dem DQR darstellt. Dieses gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass wir auf der Suche nach einem Qualifikationsrahmen sind, der von jedem potentiellen Autor von Modulbeschreibungen – und das heißt: von Personen, die sich – pointiert gesagt – die Kompetenz zum Verfassen von Modulbeschreibungen selber erst „informell“ aneignen müssen, unkompliziert anwendbar ist.

Nach einem bewährten Prinzip der Wissenschaft ist es nun so, dass von mehreren möglichen Erklärungen für ein und denselben Sachverhalt die einfachste Theorie den anderen vorzuziehen ist. Wendet man diesen Grundsatz analog auf das Verhältnis von HQR und DQR an, dann wäre die Bevorzugung des DQR nur dann gerechtfertigt, wenn entweder deren einzelne Strukturelemente das zu erklärende Phänomen, in diesem Fall das Phänomen „Lernziel“ oder „Kompetenz“ besser erklären würde als die einzelnen Strukturelemente des HQR bzw. wenn die DQR-Struktur in ihrer Gesamtheit der HQR-Struktur in ihrer Gesamtheit hinsichtlich des Erklärungswerts überlegen wäre. Aus genuin rechtlicher Sicht wiederum ist es für die Bewertung der beiden Referenzrahmen DQR und HQR nun wiederum entscheidend, welcher der Beiden - wenn überhaupt - mit den rechtlichen Vorgaben - und das heißt hier: mit den Vorgaben der KMK - korrespondiert. Auf diese Frage werde ich im Folgenden unter Ziff. 4. nachgehen.

2. Zum Erklärungswert der einzelnen Strukturelemente:

Betrachtet man unter dem Aspekt des Erklärungswerts der einzelnen Strukturelemente die beiden dann wird klar, dass die jeweiligen, einzelnen Strukturelemente zwar vom Wortlaut nicht vollständig identisch sind, dass aber die hinter den Strukturelementen stehenden Begrifflichkeiten der beiden Qualifikationsrahmen, wie in diesem Abschnitt in einem ersten Schritt aufgezeigt werden soll (lit. a – c)), einen ähnlichen Erklärungswert haben. Hierbei besitzen allerdings, wie zu zeigen sein wird, die HQR-Definitionen allein schon dadurch eine höhere Komplexität, dass sie die Definitionen nicht wie der DQR in einem Glossar nur in allgemeiner Form bereithalten, sondern jeweils niveau-bezogen für die Bachelor-, Master- und Doktors-Ebene gesondert formulieren (vgl. HQR, S. 2 ff). Allerdings sollte diesbezüglich unstrittig sein, dass eine ebenenbezogene Definition einer Kompetenz zwar komplexer ist als eine allgemeine Definition, dass aber die hierdurch größere Anzahl von Erklärungselementen nicht überflüssig ist, sondern vielmehr sinnvoll, um das Phänomen einer bestimmten Kompetenz auf einer bestimmten Ebene der hochschulischen Ausbildung besser zu verstehen. Zudem weicht die Definition der systemischen Kompetenzen im HQR von der im DQR ab und ist auch komplexer, indem sie Elemente enthält, welche der DQR der Rubrik „Personale Kompetenz“ unterordnet (siehe unten lit. b)). Andersherum ist der DQR insofern komplexer, als dass er mit der Rubrik „Personale Kompetenz“ eine Differenzierung bereit hält, welche der HQR als eigenständige Kategorie nicht kennt, sondern stattdessen die im DQR unter „Personale Kompetenz“ gefassten Elemente unter den Rubriken „systemische Kompetenz“ und „kommunikative Kompetenz“ aufgehen lässt (siehe unten lit. b)). Beide Referenzrahmen teilen jedoch das Problem, dass sie auf den Begriff „systemische“ Kompetenz abstellen und damit auf einen Begriff rekurren, der weder im wissenschaftlichen noch im alltäglichen Sprachgebrauch eindeutig definierbar ist. Auf diesen beiden letztgenannten Aspekte werde ich am Ende dieses Abschnitts nachgehen (lit. c)).

a) „Wissen und Verstehen“ (HQR) vs „Wissen“ (DQR)

Am einfachsten einsichtig ist die hier aufgestellte These, dass HQR und DQR einen ähnliche Erklärungswert haben, bei einem Vergleich der Strukturelemente „Wissen und Verstehen“ des HQR mit dem Strukturelement „Wissen“ des DQR, das dort - neben „Fertigkeiten“ - ein Unter-Element des Strukturelements „Fachkompetenz“ ist, während „Wissen und Verstehen“ im HQR - neben „Können (Wissenserschließung)“ - eine Ober-Rubrik bildet. Denn diesbezüglich sind die Informationen, welche die einzelnen Strukturelemente breithalten, identisch. Die Differenz besteht wie gesagt nur in der Stellung der Elemente als Ober- oder Unter-Element und betrifft daher den Erklärungswert der beiden Beschreibungsstrukturen in ihrer Gesamtheit, d.h. die Frage, ob die begriffsmäßige Benennung und die Anordnung bzw. Hierarchie der Strukturelemente des einen Qualifikationsrahmens einen

Erklärungswert in Bezug auf das Phänomen „Kompetenz/Lernziel“ besitzen, welchen der andere Rahmen nicht hat. Hierauf komme ich aber erst später zurück.

b) Können (Wissenserschließung) und kommunikative Kompetenz (HQR) vs Fertigkeiten und Personale Kompetenz (DQR)

Die korrespondierenden Elemente „Können (Wissenserschließung)“ im HQR und „Fertigkeiten“ im DQR, die beide im Wesentlichen sog. Methodenkompetenzen abbilden sollen und beide die Elemente „instrumentale Kompetenz“ sowie „systemische Kompetenz“ beinhalten, unterscheiden sich nur insofern, als dass der HQR zusätzlich hier das Element „kommunikative Kompetenz“ aufführt, wohingegen der DQR das hiermit korrespondierende Element „Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation“ Form der Sozialkompetenz, welche wiederum ein Unter-Element der „Personale(n) Kompetenz“ bildet, begreift (siehe a.a.O.). Der Grund für diese differierenden Einteilungen besteht darin, dass es dem HQR daran gelegen ist, alle Methodenkompetenzen unter einer Rubrik (Können (Wissenserschließung)) zusammen zu fassen (vgl. HQR, S. 2 f), wohingegen der DQR unter einer Methodenkompetenz eine Querschnittskompetenz versteht und diese folglich virtuell als Element sowohl der Fach- als auch der sog. Personalen Kompetenzen verortet (vgl. DQR 2011, S. 4). Gleichsam andersherum ist es bzgl. der Rubrik „Personale Kompetenz“ des DQR. Nur der DQR arbeitet mit diesem Begriff als eigenständige Rubrik und kennt als weitere Unterform von „Personale Kompetenz“ - neben der (im HQR-Begriff der kommunikativen Kompetenz aufgehenden) „Sozialkompetenz“ das Element „Selbständigkeit“, worunter Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz verstanden werden (siehe a.a.O.). Der HQR hingegen nennt diese Kategorie nirgendwo explizit, auch nicht mit einem anderen Begriff, sondern verteilt diese Merkmale - eben gleichsam umgekehrt wie der DQR die Merkmale von Methodenkompetenzen querschnittsmäßig verteilt - auf die verschiedenen Können-Kompetenzen. So ließe sich etwa das Merkmal „Eigenständigkeit“ dem Satz unter „Können-instrumentale Kompetenz“: „Die Studierenden wählen passende Strategien der Aufgabenbearbeitung aus“, das Merkmal „Verantwortung“ dem Satz unter „Können-kommunikative Kompetenz“: „die Studierenden bewerten angewandte Arbeitstechniken im Hinblick auf ihre Angemessenheit“ oder dem Satz aus „Können-systemische Kompetenz“: „Die Studierenden wissen um das Einhalten der Regeln und Normen wissenschaftlichen Arbeitens in ihrer eigenen Disziplin sowie im Kontext der Wissenschaft im Allgemeinen“ zuordnen. Das Merkmal „Eigenständigkeit“ aus dem DQR lässt sich zudem dem Satz „selbständig weiterführende Lernprozesse gestalten“ aus der Definition von systemischer Kompetenz im HQR auf der Bachelor-Ebene zuordnen. Das Merkmal „Verantwortung“ aus dem DQR ließe sich aber auch dem Satz aus dem HQR: „daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen. „Verantwortung“ im Sinne des DQR umfasst nämlich „ die

Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen“ (DQR 2011, S. 10) beizutragen und zielt daher begrifflich auf ein ethisches Vermögen ab. Und auch das Merkmal „Lernkompetenz“, laut DQR-Glossar „die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (DQR 2001, S. 9), lässt sich den HQR-Merkmalen zuordnen, etwa wiederum dem Satz unter „Können-instrumentale Kompetenz“: „Die Studierenden wählen passende Strategien der Aufgabenbearbeitung aus“ oder dem Satz aus Können-kommunikative Kompetenz „die Studierenden bewerten angewandte Arbeitstechniken im Hinblick auf ihre Angemessenheit“ (siehe a.a.O.).

c) Zum Problem des Begriffs „systemische Kompetenz“

Einen Sonderfall nimmt der Begriff "systemische Kompetenz" oder „systemische Fertigkeiten“ ein. Systemische Fertigkeiten sind laut DQR-Glossar solche, die „...auf die Generierung von Neuem gerichtet (sind). Sie setzen *instrumentale Fertigkeiten* voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen.“ (DQR-Glossar, S. 10). Laut HQR wiederum sind dies - bezogen auf die Bachelor-Ebene - die Kompetenzen, „relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren“ sowie „daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen“ (HQR, S. 2). Ferner gehört laut HQR hierzu die Kompetenz, „selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten“ (a.a.O.). Für die Master-Ebene wiederum wird im HQR „systemische Kompetenz“ verstanden als Fähigkeit, „Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; selbständig neues Wissen und Können anzueignen“ und „weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen.“ So sehr nun die o.g. Definitionen für sich genommen schlüssig klingen, so sehr ist keineswegs ausgemacht, dass alle potentiellen Modul-Autoren diese Definitionen intuitiv zu Grunde legen. Die eben genannten Definitionen ergeben sich nämlich keineswegs bereits aus dem *common sense* und entsprechen eben nur zum geringen Teil dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Wirft man hierzu z.B. einen Blick auf ein Weiterbildungsangebot der HS Hannover mit dem Namen „Systemische Kompetenzen entdecken - entwickeln - erweitern“, so wird folgendes - insoweit zutreffendes - Bild von systemischen Kompetenzen entworfen:

„Systemisches Denken basiert auf dem Paradigma, dass grundsätzliche Veränderungen, Handlungsalternativen, neue Perspektiven und individuell passende Entwicklungsmöglichkeiten am

ehosten dort entstehen, wo in der Arbeit mit Einzelnen, Paaren, Familien, Teams und Organisationen spezifische Wechselwirkungen und Rückkoppelungsmechanismen einbezogen werden. Phänomene - welcher Art auch immer - können also nicht isoliert nur psychisch oder sozial oder biologisch betrachtet werden.“ (Quelle: http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/wt/ZEW_Systemische_Kompetenzen_2015.pdf)

Systemische Kompetenzen, so lehren uns dies Worte, müssen also irgendetwas mit einer sozusagen holistischen Herangehensweise zu tun haben, d.h. einer Methodologie verpflichtet sein, in der Phänomene nicht durch Rekurs auf die Eigenschaften von Individuen oder Elementen, sondern durch Wechselwirkungen oder zumindest strukturelle Kopplungen zwischen diesen und den Eigenschaften von zusammengesetzten Einheiten unterschiedlichster Natur wie menschlichen oder nichtmenschlichen Gruppen und sozialen oder sprachlichen Kontexten erklärt wird. Subsumiert man die Definitionen aus DQR und HQR nun wieder unter die hier vertretene Definition, dann fällt auf, dass systemische Kompetenzen im engeren Sinne durch den Rekurs auf „Komplexität“ sowohl in der DQR-Definition als auch in der HQR-Definition der Master-Ebene abgebildet werden. Zudem entspricht auch diejenige Form von systemischer Kompetenz im HQR auf der Masterebene, bei der es um die Fähigkeit geht, gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben, einer systemischen Fähigkeit im hier vertretenen Sinne, insofern es dabei um die Wechselwirkung von Individuellem (= das Wissen und die Entscheidungen des Subjekts) und Allgemeinem (= gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse) geht.

Zu entscheiden wäre daher erstens, ob der HQR mit seiner Einschätzung, dass systemische Kompetenzen im engen Sinne erst auf der Bachelor-Ebene ausgebildet werden, richtig liegt oder eben der DQR, der unterstellt, dass systemische Kompetenzen auf allen Ebenen in Form des Umgangs mit komplexen Zusammenhängen. Ausgebildet werden sollten. Zweitens wäre zu klären, ob die anderen Definitionen von „systemisch“ im HQR, welche nicht dem wissenschaftlichen Begriff von „systemisch“ subsumierbar sind, trotzdem unter diese Rubrik fallen sollten oder die Rubrik als solche sogar schädlich ist, indem sie die darunter gefassten Fähigkeiten begrifflich nicht richtig zusammenfasst .

d) Zwischen-Fazit

Als Fazit lässt sich daher festhalten, dass hinsichtlich der einzelnen Elemente oder Merkmale und ihrer Bedeutungen zwischen HQR und DQR keinen wesentlichen Unterschied gibt. Unterschiede bestehen lediglich in der rubrikmäßigen Einteilung oder Benennung dieser Elemente, wobei der DQR die Methodenkompetenzen auf verschiedene Kompetenzarten aufteilt, wohingegen der HQR dieses Vorgehen bzgl. der „Personale(n) Kompetenzen“ des DQR anwendet. Ein Vorteil des einen

Qualifikationsrahmens gegenüber dem anderen kann daher aus der Perspektive der Betrachtung der einzelnen Elemente nicht erkannt werden. Da aber der HQR wie bereits erwähnt alle Definitionen in seine Darstellung integriert, bleibt es insoweit bei einem Vorteil des HQR – vorbehaltlich der oben angeregten Diskussion zum Begriff „systemisch“ innerhalb des HQR.

3. Zum Erklärungswert der Gesamtstruktur:

Es steht nunmehr nur noch zur Frage, ob die Gesamtstruktur des einen oder anderen Qualifikationsrahmens einen Mehrwert enthält, den der andere Qualifikationsrahmen nicht bereithält. Gemeint ist hiermit die Frage, ob die Gesamtstruktur eines Qualifikationsrahmens das zu erklärende Phänomen, in diesem Fall das Phänomen „Lernziel“ oder „Kompetenz“ besser erklären kann als die Gesamtstruktur des anderen Qualifikationsrahmens. Zur Rede steht damit die bereits oben angesprochene Frage, ob die begriffsmäßige Benennung und die Anordnung bzw. Hierarchie der Strukturelemente des einen Qualifikationsrahmens einen Erklärungswert in Bezug auf das Phänomen „Kompetenz/Lernziel“ besitzen, welchen der andere Rahmen nicht hat. Aber auch diese Betrachtung ergibt kein eindeutiges Ergebnis. Ob man nämlich - wie es der HQR, wie oben dargestellt, vornimmt - personale Kompetenzen wie Verantwortung und Selbständigkeit als Form von verschiedenen Kompetenzen des Könnens oder der Wissenserschließung vorstellt oder - wie der DQR - Methodenkompetenzen auf verschiedene Fach- und Personale Kompetenzen aufteilt, erscheint beides gleichermaßen schlüssig. Der wesentliche Unterschied ist hier nur, dass der HQR mit den Ober-Rubriken „Wissen und Verstehen“ sowie „Können (Wissenserschließung)“ genau diese Merkmale betont, wohingegen der DQR allein durch die Setzung von „Personale Kompetenz“ als Ober-Rubrik und durch die Unter-Rubriken „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“ hervorhebt, dass es auf diese Merkmale besonders ankommt. Allerdings kommt dem DQR zu Gute, dass die Begriffe dieser Rubriken leicht aus sich heraus verständlich sind. Problematisch ist allerdings m.E., dass der DQR durch seine Ober-Rubriken „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ eine gewisse Gleichwertigkeit beider Bereiche suggeriert.

4. DQR versus HQR unter rechtlichen Aspekten

M.E. ist aber genau dies aus hochschulischer Sicht rechtlich problematisch. Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Strukturvorgaben vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010 ergibt sich nämlich, dass Bachelor-Studiengänge die „wissenschaftliche(n) Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs...“ vermitteln und dass „...damit insgesamt eine breite wissenschaftliche Qualifizierung in Bachelorstudiengängen

sicher gestellt“ werden soll (KMK, a.a.O., S. 6). Ferner enthält der KMK-Beschluss „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“ vom 15.09.2000 siehe dort S. 3), der auch im Anhang des KMK-Beschlusses „Ländergemeinsame Strukturvorgaben“ vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010 enthalten ist, die Vorgabe, dass die Beschreibung eines Moduls mindestens Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, Lehrformen, Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls, Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, Leistungspunkte und Noten, Häufigkeit des Angebots von Modulen, Arbeitsaufwand und Dauer der Module enthalten soll. Hierbei wird hinsichtlich der uns interessierenden Frage nach der Differenzierung der Kompetenzen in Erläuterung der o.g. Vorgabe „a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls“ erklärt:

„Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden? Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.“ (siehe a.a.O., S. 6)

Während der HQR diesen Vorgaben Rechnung trägt, suggeriert jedoch der DQR, als sei Personale Kompetenz neben der Fachkompetenz gleichbedeutend. Dies wär es aber nur, wenn „Personale Kompetenzen“ dem Begriff „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ vollständig zu subsumieren wären und wenn fest stünde, dass bei dem bei uns in Rede stehenden Klientel „Gesundheitsfachpersonal“ personale Kompetenzen als „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ einen solch hohen Stellenwert haben, dass diese selbst in der hochschulischen Ausbildungsphase! gleichwertig neben der Wissensaneignung und der Wissenserschließung stehen.

Bei Anwendung des DQR bei der Formulierung von Modulbeschreibungen besteht daher die begründete Gefahr, dass dann auch die Formulierung von personalen Kompetenzen einen gleichwertigen Raum neben der Formulierung von Fachkompetenz einnimmt. Folglich würden auch Anrechnungsanträge diesem Beispiel folgen und mithin eine Vielzahl von personalen Kompetenzen hervorheben. Es stellt sich dann aber die drängende Frage, mit welchen Mitteln die Überprüfung der den personalen Kompetenzen natürlicherweise anhaftenden Subjektivität gewährleistet sein soll. Außerdem wird hier die Differenz von hochschulischer und nicht-hochschulischer Tätigkeit amalgamiert: Denn natürlich haftet es der praktischen Tätigkeit an, dass man dort eine Menge von personalen Kompetenzen erlangt, wohingegen ein Hochschulstudium in erster Linie der Aneignung und der Applikation von Wissen dienen soll.

Der HQR mit seiner Ober-Rubrik „Können (Wissenserschließung)“ wiederum betont, dass es auf die Methodenkompetenzen ankommt, wobei man beim Begriff „kommunikative Kompetenz“ leicht den

Bezug zu „Sozialkompetenz“ herstellen und auch den Begriff „instrumentale Kompetenz“ intuitiv gut als Methodenkompetenz im engeren Sinne verstehen kann. Einzig der Begriff „systemische Kompetenz“ ist nicht aus sich heraus verständlich. Dieser leichte Makel des HQR an dieser Stelle wird aber dadurch aufgehoben, dass er den Begriff „systemische Kompetenz“ in der Darstellung definiert – anders als der DQR, der den Begriff zwar als Rubrik nennt, aber erst im Glossar erläutert und dadurch - wie bei den anderen Kompetenzarten - keine Differenzierung in Hinsicht auf die Ebene des Lernens (Bachelor, Master usw.) vornimmt.

Als Fazit zu der Frage, ob die begriffsmäßige Benennung und die Anordnung bzw. Hierarchie der Strukturelemente des einen Qualifikationsrahmens einen Erklärungswert in Bezug auf das Phänomen „Kompetenz/Lernziel“ besitzen, welchen der andere Rahmen nicht hat, lässt sich also festhalten, dass zwar beide Rahmen jeweils unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen, dass aber keine der beiden Akzentuierungen als so vorteilhaft oder unvorteilhaft erscheint, dass man allein aus diesem Grund dem einen Rahmen den Vorzug geben müsste.

5. Ergebnis

Im Ergebnis ist der HQR daher im Wesentlichen aus drei Gründen zu bevorzugen (immer noch vorbehaltlich der zu diskutierenden Frage nach dem Sinn der Definitionen von „systemisch“ im HQR):

1. Der HQR integriert die Definitionen seiner Strukturelemente in die Darstellung der Struktur
2. Der HQR definiert hierbei die Strukturelemente ebenenbezogen auf die Bachelor-, Master- und Doktoratsebene und hält damit für die Modul-Autoren wichtige Informationen bereit, die sich aus dem DQR selbst unter Hinzunahme dessen Glossars nicht ergeben können, da die Definitionen im Glossar nicht nach den Lern-Ebenen differenzieren.
3. Der DQR suggeriert eine Gleichwertigkeit von Fach- und Personaler Kompetenz, die in Hinblick auf die KMK-Vorgaben problematisch ist.

Literaturverzeichnis

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) vom 22.03.2011

(<http://www.dqr.de:8002/>)

DQR-Handbuch vom 01.08.2013

(http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf)

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) vom 21.04.2010

(https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf)

Beschluss der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Strukturvorgaben vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010

(http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“ vom 15.09.2000 (<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>)