

Überlegungen zur interkulturellen Schlüsselkompetenz

Werner Müller-Pelzer

Zusammenfassung:

Die wissenschaftlichen Hochschulen sehen sich einer doppelten Herausforderung gegenüber: Einerseits zwingen die politischen Rahmenbedingungen zu einer Standortbestimmung, die eine Stellungnahme zur Internationalisierung einschließt. Andererseits fehlt dem Gebäude der den Studierenden zu vermittelnden Schlüsselkompetenzen die begriffliche Basis, weil die Integration der Schlüsselkompetenzen in die Persönlichkeit in einschlägigen Veröffentlichungen nur gefordert, nicht aber schlüssig demonstriert wird. Deshalb wird der Vorschlag gemacht, neben der Fähigkeit, Situationen als Konstellationen (Vernetzung einzelner Faktoren) rekonstruieren zu können, die Situationskompetenz als Oberbegriff der internationalen Kompetenz in den Lernzielkatalog aufzunehmen. Die phänomenologische Auffächerung des Situationsbegriffs erlaubt es, die „gemeinsamen implantierenden Situationen“ (Hermann Schmitz) als Grundlage dieser Kompetenz zu bestimmen und praktische Konsequenzen daraus abzuleiten.¹

Einleitung

Im Profil der Studierenden soll in Zukunft auch der Faktor „Internationalität“ vertreten sein. Damit sind nach heutigem Kenntnisstand tief greifende Veränderungen seitens der ausbildenden Hochschule verbunden.

Der Anspruch, international versierte Absolventen in das Berufsleben zu entlassen, ist aber alles andere als eindeutig: Handelt es sich um eine Ergänzung des bestehenden Absolventenprofils (additiv)? Oder handelt es sich vielmehr um eine Neubestimmung des Profils insgesamt (integrativ)? Geht es um die Einbeziehung einiger Veranstaltungsinhalte und –formen oder beeinflusst die beabsichtigte Neuausrichtung das Curriculum, den Studienablauf und die Studiendauer? Gehorcht die Ausbildung von Fähigkeiten, die im internationalen Geschäftsleben verlangt werden, dem Ziel der Berufsbefähigung („employability“) oder soll das Studium (auch) zum Umgang mit anderen Kulturen befähigen (interkulturelle Kompetenz)? Ist Internationalität ein weltweit identisches Bündel von „Soft Skills“ oder hängt die Definition des Ausbildungsziels von historischen und kulturellen Voraussetzungen ab?

Diese Fragen werden zurzeit in der interessierten Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Deshalb ist zunächst ein Blick auf die politischen Umstände zu werfen, unter denen die

¹ Der vorliegende Text dient als Ausgangspunkt für einen Aufsatz, der in dem von der Universität Abertae Dundee und dem Fachbereich Wirtschaft herausgegebenen Sammelband erscheinen soll (s. u. Mitteilungen).

Internationalität als (Aus-) Bildungsziel auf die Agenda der wissenschaftlichen Hochschulen gerückt ist.

I. Die politischen Rahmenbedingungen

1. Europapolitik: Der Umbau der europäischen Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Europäischen Union zu einer politischen Union wurde der Bologna-Prozess initiiert, um einen europäischen Forschungs- und Hochschulraum der Mitgliedstaaten zu schaffen, - nicht zuletzt, um im Sinne der Lissabon-Agenda des Jahres 2000 die EU zum wettbewerbsfähigsten Spieler weltweit zu machen. Ziele waren die bessere Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse in den einzelnen Mitgliedsländern und auch weltweit, die Förderung der europaweiten Studierendenmobilität, die schnellere Erreichbarkeit eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses sowie die stärker berufsbezogene Ausrichtung der Studiengänge.

Diese im Prinzip von einem breiten Konsens getragenen Forderungen haben sich für Deutschland in der Praxis als Gefährdung des wissenschaftlichen Auftrags der Hochschulen erwiesen.²

- Das Grundlagenwissen wird vernachlässigt.
- Die Berufsbefähigung der Absolventen ist - zumindest im Bereich Betriebswirtschaft - absehbar schlechter als zuvor.
- Die Komprimierung der Studienzeit auf 6 Semester verhindert die europaweite Studierendenmobilität.
- Gestaltungsspielräume für die Entwicklung spezieller Profile sind überwiegend nicht genutzt worden.
- Die Bachelor- und Masterabschlüsse sind im Hinblick auf die zu erreichenden ECTS-Kredite nicht eindeutig definiert und erschweren die internationale Vergleichbarkeit.

Mit dem Bologna-Prozess ist für die Hochschulen demnach noch nichts gewonnen, im Gegenteil: Hochschulen, die sich nicht in Abhängigkeit von Trends begeben wollen, sind aufgerufen, sich auf ihre Daseinsberechtigung in ihrer Region, ihrem Land und im transnationalen Kontext zu besinnen, um ein konsistentes Studienangebot zu formulieren.

2. Ordnungspolitik: Der Umbau der Hochschulen nach dem Unternehmensmodell

Wie die angelsächsische Welt es bereits vorexerziert hat, sollen sich im 21. Jahrhundert auch die kontinentaleuropäischen Hochschulen vom Modell der autonomen, vom Staat finanzierten Institution für Forschung und Lehre verabschieden. Sie sollen zu marktori-

² Vgl. die Stellungnahme ausgewiesener Bologna-Befürworter in Jan-Martin Wiarda: „Das haben wir nicht gewollt!“, in Die Zeit Nr. 44, 25.10.2007. Ferner DAAD: Bologna in Deutschland. Erfahrungen und Einsichten der deutsche Bologna-Promotoren, Bonn 2007.

entierten Profit-Organisationen umgebaut werden, die sich zunehmend durch von Unternehmen eingeworbene Mittel sowie Studiengebühren finanzieren. Dies impliziert - so befürchten Kritiker³ - eine Zielverschiebung der wissenschaftlichen Tätigkeit vom Erkenntnisgewinn hin zur Kapitalakkumulation nebst dafür nützlichem Wissen. Außerdem werde dem spezifischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden das Modell von Dienstleister und nachfragendem Kunden übergestülpt. Ferner mutiere die von einem zunftartigen Verhaltenskodex gesteuerte „Scientific community“ zu einem Markt der Wettbewerber. Schließlich erhöhe sich durch Nachahmung des angloamerikanischen Vorbildes die soziale Selektivität der Hochschulen.⁴ Daraus ergibt sich für die Definition eines internationalen Ausbildungsprofils eine Abkehr von der bisherigen Praxis:

- Die Hochschule als potentiell international agierender Unternehmer definiert nicht mehr selbständig die Erfolgskriterien von Forschung und Lehre, sondern nach der Akzeptanz bei großen gesellschaftlichen Referenzgruppen mit internationaler Marktmacht.
- Ein einseitig betriebswirtschaftliches Management der internationalen Hochschulkontakte (Auswahl, Anbahnung, Pflege) läuft Gefahr, statt auf den konkreten Ertrag des Studierenden- und Dozentenaustauschs zu achten, die Positionierung in nationalen und internationalen Hochschulrankings zu verabsolutieren.
- Die zunehmende Abhängigkeit von Referenzgruppen mit großer Marktmacht tendiert dazu, die Machbarkeit und die wirtschaftliche Verwertbarkeit opportuner Erkenntnisse zu fördern, das Verstehen, die Kritik und ggf. das Verändern gesellschaftlicher Verhältnisse aber zu vernachlässigen.
- Das Ziel eines von der sozialen Herkunft der Studierenden unabhängigen Zugangs zu anspruchsvollen internationalen Ausbildungsgängen wird nicht erreicht.

Diese Herausforderung verlangt nach einer Rückbesinnung auf das, was der Auftrag wissenschaftlicher Hochschulen ist. Sie haben sich zu fragen, an welchem Punkt der akademische Kapitalismus inkompatibel wird mit ihrem Verständnis von unabhängigem wissenschaftlichem Arbeiten und selbstverantwortlich gestalteter Internationalisierung.⁵

3. Gesellschaftspolitik: Der kompetenzorientierte Umbau des Bildungssektors

Sekundiert werden der Bologna-Prozess wie auch der Umbau zur unternehmerischen Hochschule von einflussreichen gesellschaftlichen Gruppen, z. B. Wirtschaftsverbänden, die die mangelhafte Berufsbefähigung der gegenwärtigen Hochschulabsolventen kritisieren.⁶ Neben dem unerlässlichen Fachwissen legen die befragten Unternehmen immer stärkeren Nachdruck auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen⁷, und zwar weil

³ Vgl. Richard Münch: Akademischer Kapitalismus, in Die Zeit Nr. 40, 27.09.2007.

⁴ Vgl. Michael Hartmann: Amerika ist kein Vorbild, in Karriere 05/2005, 66 sowie Gregor Peter Schmitz: Eine Last fürs Leben, in UniSpiegel 6/2007, 16f.

⁵ Vgl. Dieter Langewiesche: Lehren muss sich wieder lohnen, in Die Zeit Nr. 32, 2003.

⁶ Vgl. DIHK 2004 „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt“

⁷ „Neben Fachwissen und Analyse- und Entscheidungsfähigkeit erwarten Firmen von heutigen Hochschulabsolventen Leistungswille, die Fähigkeit selbständig zu arbeiten, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit. Die so genannten soft skills scheinen sich in der Bewertung der

hier Defizite ausgemacht werden, die insbesondere beim Führungskräftenachwuchs auftreten. Den Grund sehen die Unternehmen darin, dass Elternhaus, Schule und Hochschule es versäumen, die Heranwachsenden an die richtigen Werte heranzuführen.⁸

Maßgebliche Soziologen würden zwar diese Schuldzuweisung nicht unterschreiben, registrieren aber ebenfalls die mangelhafte Passung zwischen (Hochschul-) Absolventen und beruflicher Welt. Sie sei begründet in der Auflösung überkommener gesellschaftlicher Strukturen, der Individualisierung der Lebensgestaltung, der Pluralisierung der Lebensformen, der Kontingenz des beruflichen Umfeldes sowie der Ambivalenz gesellschaftlicher Entwicklungen.

Da dem gesellschaftlichen und universitären Umfeld immer weniger zugetraut wird, den Hochschulabsolventen eine ausreichende berufspraktische Orientierung zukommen zu lassen, tendieren große Unternehmen dazu, das tradierte akademische Studienformat zu ersetzen durch ein Kurzstudien nach dem Modell der Berufsakademien. Alternierende Phasen von Berufspraxis und Studium sollen die Kompetenzen einüben, die im Unternehmen später gebraucht werden. Neuerdings ist auch die Internationalität als Kompetenz in das Profil aufgenommen worden.

Besonders bei Fachhochschulen besteht die Tendenz, in den Wettlauf mit den Berufsakademien einzutreten: Praxisnähe durch Kooperation mit Unternehmen, Schlüsselkompetenzen und Berufsbefähigung sind die Schlagwörter, mit denen die Bedarfsseite bedient werden soll. Dabei droht der Auslöser dieser Entwicklung verdrängt zu werden: Statt die Entfremdung zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung und bestimmten Teilbereichen (Unternehmen, Hochschulen) zu analysieren und ihr ggf. durch ein neues Ausbildungskonzept entgegenzutreten, werden die Studierenden einer verstärkten Konditionierung nach dem Wenn-Dann-Schema unterworfen. Der Anspruch, eine wissenschaftliche Ausbildung zu bieten, gerät dadurch unter einen starken Rechtfertigungsdruck.

Résumé:

Das skizzierte europapolitische, ordnungspolitische und gesellschaftspolitische Gefährdungsszenario macht deutlich, dass sich die wissenschaftlichen Hochschulen an einem Scheideweg befinden: Entweder raffen sie sich auf zu einer Besinnung auf ihre Aufgaben als selbstverantwortlich gestaltende, dem Erkenntnisgewinn und –transfer verpflichtete sowie ihrer historischen Rolle bewusste Institution, oder aber sie werden sich in Abhängigkeit von Zwecken begeben, die sie selbst nicht mehr beeinflussen können.

Wie diese Selbstbesinnung aussehen könnte, soll am Beispiel der Forderung nach Internationalisierung der Hochschulen gezeigt werden. Möglichst viele Absolventen zu befähigen, sich auf den globalen Märkten zurechtzufinden, stellt die wissenschaftlichen

Unternehmen immer mehr zu key skills zu entwickeln, offenbar weil hier die größten Defizite ausgemacht werden.“ S. 4

⁸ Ebda., 6.

Hochschulen vor eine außerordentliche Herausforderung. Was muss ein Berufseinsteiger in international ausgerichteten Funktionen können? In welcher Weise lassen sich die geforderten Fähigkeiten vermitteln? Wie hat sich die Hochschule zu verändern, um diesem Anspruch gerecht zu werden? Noch mehr als bei der allgemeinen Bestimmung von Ausbildungszielen kommt hier der Begriff der Schlüsselkompetenzen ins Spiel. In der Tat tritt die generelle Diagnose eines sich beständig verändernden gesellschaftlichen und beruflichen Umfeldes, der Unübersichtlichkeit von Problemstellungen sowie der daraus resultierenden notwendigen Ambiguitätstoleranz seitens der Akteure im internationalen Kontext in verschärfter Form zutage.

Obgleich man in den Selbstdokumentationen für Akkreditierungsagenturen immer wieder auf den Begriff der Schlüsselkompetenzen stößt, verbindet sich damit aber für die meisten Hochschulangehörigen noch eine gewisse Unbestimmtheit.

II. Schlüsselkompetenz als bildungspolitischer Zentralbegriff

Die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen zu einem Zentralbegriff der aktuellen Reformbestrebungen in Schule und Hochschule ist zugleich die Geschichte seiner fortschreitenden Aufladung mit Bedeutungen. Heute verbindet sich damit nicht weniger als eine neue Definition von Bildung unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts.

1. Was sind Schlüsselkompetenzen?

Zunächst war man in der Arbeitsmarktforschung der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts der Auffassung, die berufliche Qualifikation (Fachkompetenz) durch die Handlungsorientierung ergänzen zu müssen. Sie wurde in Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz differenziert. Diesen drei Teilkompetenzen ordnete man Fähigkeiten und Fertigkeiten zu, die erlernbar, trainierbar und in ihren Fortschritten messbar sein sollten.⁹

Zum Kummer der Psychologen weist aber das besonders nachgefragte Konstrukt der Sozialkompetenz die Schwäche auf, dass es zur Erfolgsmessung ungeeignet ist: Zu diesem Bereich werden i. a. die Kommunikationskompetenz und Kooperationsfähigkeit gerechnet, die neben kognitiven Elementen individuelle Einstellungen, Haltungen, gefühlsmäßige und normative Bindungen umfassen.

Gegen das Verständnis von Kompetenzen als reine Verhaltenstechniken erhob sich seit den 80er Jahren Widerspruch in dem Sinn, dass der Aspekt einer linearen Vermittelbarkeit - damit allerdings auch die Hoffnung auf Messbarkeit der Ergebnisse - fallen gelassen wurde, um den Aspekt der individuellen Aneignung zu betonen. Dies sollte mit dem

⁹ Vgl. für die folgende Zusammenfassung Dietmar Chur: (Aus-) Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses, 2007. www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/dokumente/paris2.pdf

Konzept der Schlüsselkompetenzen erreicht werden.¹⁰

Das im Hochschulbereich am weitesten differenzierte und reflexiv begleitete Konzept der Schlüsselkompetenzen ist das sog. Heidelberger Modell, das vom Bildungspsychologen Dietmar Chur maßgeblich ausgestaltet worden ist.¹¹ Er vertritt die Auffassung, dass damit ein „integratives Bildungsverständnis“ möglich wird, das utilitaristische und idealistische Motivstränge der europäischen Bildungsdiskussion zusammenführt:

So ist durch eine entsprechende Interpretation und Erweiterung des Humboldtschen Bildungsbegriffs durchaus ein integratives Bildungsverständnis zu gewinnen, das die Ausbildung der Berufsfähigkeit mit einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung zu verbinden vermag. Dabei wird die Dichotomisierung von Wahrheit und Nützlichkeit, von freier Persönlichkeitsentfaltung und Anwendungsbezug, ebenso überwunden wie eine funktionalistische Engführung, die Bildung letztlich in einem objektivistischen Verständnis auf eine anforderungszentrierte Ausbildung und Qualifizierung für konkrete Aufgaben reduziert.¹² [...]

[Das Heidelberger Modell] verbindet eine theoretische mit einer pragmatischen Perspektive, indem es sowohl das Konzept einer zeitgemäßen (Aus-) Bildungsqualität als auch dessen praktische Umsetzung innerhalb der Organisationsstrukturen der Hochschule beschreibt.¹³

Im Ergebnis ergibt sich folgende Stufung der Kompetenzen:¹⁴

- Fachkompetenz: sind bereichsspezifisch
- Schlüsselkompetenzen: sind vorwiegend kontextunabhängig / fachübergreifend
 - Kognitive Kompetenz: umfassen bereichsspezifische und allgemeine Fähigkeiten
 - Handlungskompetenz: betrifft kognitive, motivationale, emotionale, selbstevaluative und wertorientierte Komponenten
 - Erste Ebene: betrifft Identität und Handlungsfähigkeit in einer komplexen und sich wandelnden Welt
 - Zweite Ebene: aktive Orientierung in unübersichtlichen Situationszusammenhängen; flexibles, zielbewusstes Handeln; lebenslanges selbst gesteuertes Lernen; soziale Kompetenz
 - Dritte Ebene: Teamarbeit, Zeitmanagement, Gesprächsführung, Projektarbeit

Besonderes Augenmerk verdient hier die sog. erste Ebene: Sie muss den Weg weisen, wie die erwünschten Schlüsselkompetenzen zum integralen Bestandteil der Persönlichkeit zu machen sind. Denn:

Eine Bestimmung von Schlüsselkompetenzen im Sinn einer reinen „Performanz“ – also als skills und aktionale Fertigkeiten im Sinn von abrufbaren Verhaltenssequenzen – greift hier zu kurz. In

¹⁰ Chur 2007, 11 und 5, versäumt es nicht, darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um einen „vagen“, „grundsätzlich vielschichtigen und schillernden“ Begriff handelt, dessen Wert „nicht unumstritten“ sei, ja „eine gewisse Vagheit und eine oft unhinterfragte Aura dieses Konzepts“ aufweise.

¹¹ Neben Chur 2007 vgl. Ders.: Ausbildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell, in DUZ 3/2002 sowie Ute Fehr: Ausbildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. 2005. www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schluessselqualifikation/SchluessselStifter.pdf

¹² Chur 2007, 4.

¹³ Ebda., 9.

¹⁴ Vgl. ebda. 5 und 13.

Abgrenzung zu einem solchen „Wissen für die Oberfläche des fitten Alltags“ geht es bei personenbezogenen Schlüsselkompetenzen um Fähigkeiten zum Umgang mit komplexen Herausforderungen. Diese koppeln an das individuelle Einstellungs- und Wertegefüge an. Anders als reine Verhaltenstechniken lassen sie einen Spielraum subjektiver Interpretation grundsätzlich zu.¹⁵

Chur unterstreicht damit, dass Alltagswelt, Berufswelt und Lernwelt keine säuberlich voneinander zu trennenden Bereiche sind und dass die den Einzelnen umtreibende „Selbstwerdung“ ihn in allen Vollzügen begleitet.¹⁶

[Die neue Unübersichtlichkeit verlangt von den Menschen eine] Identitätsleistung mit einer besonderen Handlungsfähigkeit in bestimmten Situationen. Dabei müssen sie Chancen nützen und Risiken abwehren.¹⁷

Zur Bekräftigung zitiert Chur den Soziologen Ulrich Beck:

Gefordert ist ein aktives Handlungsmodell des Alltags, das das Ich zum Zentrum hat, ihm Handlungschancen zuweist und eröffnet, und es auf diese Weise erlaubt, die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in bezug auf den eigenen Lebenslauf sinnvoll kleinzuarbeiten.¹⁸

2. Kritik des Heidelberger Modells

Die Zielsetzung des Heidelberger Modells, das funktionalistische und das personengebundene Motiv der Schlüsselkompetenzen zu integrieren, stellt einen erheblichen Fortschritt in der Diskussion über die Schlüsselkompetenzen dar. Den wissenschaftlichen Hochschulen dürfte es nun schwer fallen, „Soft Skills“ mit Schlüsselkompetenzen undifferenziert gleichzusetzen. Was hingegen fehlt, ist eine befriedigende Erklärung, wie die Studierenden in die Lage versetzt werden sollen, angesichts der sie heimsuchenden Verunsicherungen im Studium ihre Persönlichkeit auszubilden.

Dieses Defizit ist darauf zurückzuführen, dass die Schlüsselkompetenzen nicht von einem wissenschaftlichen, sondern von einem politischen Interesse angetrieben waren. Sie sind das Bildungsziel, das sich nationale Regierungen, Europäische Union und OECD – z. B. in den PISA-Studien – auf die Fahnen geschrieben haben. Die außerordentliche Karriere des Konzepts ist demnach in der politischen Interessenlage dieser Akteure begründet¹⁹, nämlich das Verhalten von Individuen und Gruppen zu steuern „für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“²⁰:

„Die Menschen sollten über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich an eine

¹⁵ Ebda., 11.

¹⁶ A. a. O., 11.

¹⁷ A. a. O., 12.

¹⁸ A. a. O.

¹⁹ So heißt es in einem Dokument der PISA, ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Herausstellung von Schlüsselkompetenzen sei die „Politikorientierung mit dem Erfordernis, Design und Berichterstattungsverfahren an der Notwendigkeit auszurichten, den Regierungen Informationen an die Hand zu geben, aus denen Lehren für die Politik gezogen werden können“. PISA 2005, 5.

www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

²⁰ Ebda., 6.

durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“²¹

Neben dieser Aufforderung zur Anpassung beruft sich das PISA-Dokument auf den in den OECD-Ländern herrschenden Konsens über die Bedeutung demokratischer Werte und eine nachhaltige Entwicklung.²² Zur „Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren“, sagt das PISA-Konsortium:

Diese Kompetenz wendet das Konzept des Projektmanagements auf Personen an. Sie erfordert von den Menschen, das Leben als strukturiertes Geschehen zu deuten und ihm in einer veränderlichen Umgebung, wo es oft unzusammenhängend abläuft, Sinn und Zweck zu geben. Diese Kompetenz setzt Zukunftsorientierung voraus, wozu sowohl Optimismus und Potenzial, aber auch eine feste Verankerung im Bereich des Machbaren gehört.²³

Darin kommt die Anschauung zum Ausdruck, nach der die unübersichtlichen Situationen durch Explikation der sie bildenden Faktoren aufgespalten werden, um aus ihnen Konstellationen zu gewinnen, mit deren Hilfe die Situationen mehr oder weniger rekonstruiert und beherrscht werden können. Dieses Verfahren verspricht dann erfolgreich zu sein, wenn man durch geschickte Auswahl einzelner Bedeutungen ein passendes Modell (ein Bild der Lage) gewinnt, um die Situationen zu beherrschen, mit ihnen fertig zu werden²⁴.

Der Hinweis auf die Methode des Projektmanagements ist aber, verstanden als Antworten auf die angeblich so notwendige Wert- und Sinnorientierung der Menschen, unzureichend, ja sogar kontraproduktiv. Die Eingebundenheit und Verstrickung des Menschen in unübersichtliche Situationen ist nicht allein ein Hindernis für seine Orientierung in der Welt, sondern zugleich auch die Voraussetzung dafür, in der Welt einen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus man sich orientieren kann. Die Ergriffenheit durch Eindrücke und Gefühle, die den Einzelnen begleiten bzw. zeitweilig überwältigen, die Betroffenheit von Atmosphären und Normen, die den Einzelnen u. U. dauerhaft bestimmen: sie sind Grundlage der Identität einer Person. Eine Negierung der Situationen als Identität stiftende Basis des personalen Lebens, wie sie durch die einseitige Betonung der Konstellationen (Stichwort: Projektmanagement) erfolgt, ruft erst die Isolierung und Nivellierung der Individuen, d. h. den beklagten Individualismus (besser: Autismus) und die Beliebigkeit der Lebensentwürfe hervor²⁵.

²¹ Ebda., 7. Es sei bei der Abkürzung OECD daran erinnert, dass der Buchstabe E auf einen wirtschaftlichen, nicht auf einen bildungspolitischen Schwerpunkt des Interesses verweist.

²² „Diese Werte beinhalten beispielsweise, dass der Einzelne sein Potenzial ausschöpfen kann, aber auch dass er andere respektiert und zum Aufbau einer gleichberechtigten Gesellschaft beiträgt.“ A .a. O.

²³ Ebda., 17

²⁴ S. auch Chur 2007, 13f.: „Dies [die aktive Orientierung im Sinne der persönlichen „Positionierung gegenüber einer Situation“] erfordert eine verlässliche Wahrnehmung nach beiden Seiten: gegenüber den relevanten äußeren und gegenüber den relevanten inneren Bedingungen, sowie die Fähigkeit, beides in einem validen Urteil aufeinander zu beziehen. Durch eine solche Selbstbestimmung legt die Person Koordinaten für ihr Handeln fest. Die aktive Orientierung ist zunächst Ausgangspunkt eines Handlungsprozesses, stellt aber im Sinn eines dynamischen Abgleichs auch ein Element der fortlaufenden Handlungssteuerung dar. Sie ist immer wieder erneut in der Form evaluativer Aktivitäten im Verlauf von Handlungen erforderlich, da die Ausgangssituationen sich durch das Handeln ändern und einer kontinuierlichen Neubewertung durch die handelnde Person bedürfen. [...] Stichworte für eine psychologische Modellierung dieser Schlüsselkompetenzen sind unter anderem Problemsensitivität, Kreativität, Motivation, Introspektion, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, vernetztes und transversales Denken.“

²⁵ Chur 2007, 14.: Auf einer „existentiell-biografischen Ebene“ wird das Leben „als beständiger, nie abge-

Im Unterschied zur Humboldtschen Bildungskonzeption, die Chur weiterentwickeln möchte, fehlt dem Heidelberger Modell eine alle Schlüsselkompetenzen verbindende anthropologische Zielbestimmung.²⁶ Die Soziologie²⁷ kann bei der Begründung einer Werthaltung prinzipiell nichts leisten: Sie beschreibt im Nachhinein das von außen beobachtbare Verhalten Einzelner oder von Gruppen. Um sich aus dieser Verlegenheit zu befreien, greift sie auf Begriffe wie Persönlichkeit und Identität zurück, die aus der psychologischen Anthropologie stammen.

Was aber kann die Psychologie leisten? Die Hochschulpsychologie betrachtet den Menschen als informationsverarbeitendes System, weil sie sich mehrheitlich dem Ideal der Naturwissenschaften verschrieben hat, d. h. einer Methode, die für Experiment und Statistik intermomentan und intersubjektiv bequem identifizierbare, quantifizierbare und selektiv variierbare Merkmalsorten ihres Datenvorrates benötigt.²⁸ Die Abstraktionsbasis der Naturwissenschaften ist damit knapp bemessen; kaum ein Psychologe wird sich so asketisch verhalten wollen, weil er sich so von den Lebensbereichen entfernt, über die er Aussagen treffen will. Um dieser Gefahr zu entgehen, entnimmt er die Interpretationsbegriffe, die er bei seiner Arbeit nicht entbehren kann, aus der Alltagspsychologie, indem er von Empfindungen, Vorstellungen, Gedanken, Gefühlen spricht, ohne sich phänomenologisch zu vergewissern, was mit solchen Worten gemeint ist. Dadurch entsteht die Gefahr, dass gerade die auf naturwissenschaftliche Exaktheit drängende Psychologie sich zum Büttel von Formungen des menschlichen Selbstverständnisses macht, die aus philosophischer, religiöser oder anderer Quelle allmählich in vermeintliche Selbstverständlichkeit abgesunken sind.

Um zur Ausbildung international kompetenter Persönlichkeiten beitragen zu können, müssen die wissenschaftlichen Hochschulen deshalb den soziologischen und den psychologischen Filter beiseite schieben und sich auf die eigenen internationalen Erfahrungen besinnen, die sie im Laufe von Jahrzehnten gesammelt haben. Der Fachbereich Wirtschaft hat seit langem junge Leute ausgebildet, die Verantwortung im internationalen Bereich übernehmen, die Menschen führen und die daran mitwirken, dass Maßstäbe

schlossener persönlicher Entwicklungsprozess“ bezeichnet, dessen Inhalt das Lernen bzw. die Anpassung an die Umwelt ist. Allerdings wird dabei keine Instanz genannt, die den Einzelnen befähigen könnte, der „Erfahrung zunehmender Kontingenz“ und der „Ambivalenz wachsender Optionsspielräume“ etwas entgegenzusetzen. Jürgen Habermas : Die postnationale Konstellation. Politische Essays, Frankfurt/M. 1998, 126f, zit bei Chur 2007, 12. Ohne eine Hinwendung zu den Situationen könnte man aus den o. a. Empfehlungen lediglich die kaltschnäuzige Auskunft heraushören, man möge sich gefälligst eine Identität zulegen, damit man als Person im Rahmen des demokratischen Konsenses gut funktionieren könne.

²⁶ Im Unterschied zur bürgerlichen Bildung Humboldtscher Prägung gibt es in der von Chur und anderen vorgetragenen (Aus-) Bildungskonzeption keine inhaltlichen Festlegungen, die einen Bildungskanon begründen könnten. Die Gründe dafür sind 1. das Scheitern des bürgerlichen Glaubens, der künstlerisch schöpferische Mensch sei der Inbegriff ästhetisch-ethischer Vollendung, und dies noch vor der Deformation durch den Nationalismus, also das unklare Verhältnis zur Politik sowie das negative Verhältnis zur Ökonomie und zur Technik (vgl. Manfred Fuhrmann: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002, 50ff.) sowie 2. das Fehlen eines geistigen Zentrums, einer verbindenden Idee, die die einzelnen Tätigkeiten nicht nur zusammenhält, sondern sie auch in der Gesellschaft verankert, also die christliche Religion in Verbindung mit oder ersetzt durch eine philosophische Begründung. (Ebda. 80f.)

²⁷ Chur 2007, 12, bezieht sich ausdrücklich auf „soziologische Modernisierungstheorien“ in der Nachfolge von Jürgen Habermas und Ulrich Beck.

²⁸ Vgl. Hermann Schmitz: Psychologie als Wanderschaft zwischen zweimal zwei Welten, in Ders.: Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, Freiburg 2005, 114ff.

der internationalen Kooperation weiterentwickelt werden. Was uns fehlt, ist der konzeptionelle Rahmen, um diese Erfahrungen auf den Begriff zu bringen.

3. Wie geht es weiter mit den Schlüsselkompetenzen?

Während für die Vorbereitung auf die Berufswelt und die Umgestaltung der Lernwelt detailliert ausgearbeitete Programme vorliegen²⁹, ist dies für den Anforderungsbereich der Alltagswelt noch zu leisten. Die Frage nach der Bildung einer Identität als Voraussetzung der Persönlichkeitsentwicklung ist hier angesiedelt. Es handelt sich die subjektive Perspektive der Studierenden, die sich Fragen stellen, die von den positiven Wissenschaften nicht zureichend beantwortet werden können, obwohl deren Gegenstandsbereiche sich mit den Fragerichtungen überschneiden³⁰: Was geht mich das an? Was von dem, was mir die Umgebung anbietet, soll, will oder muss ich wichtig nehmen und als meine Sache gelten lassen? Was kann ich mir davon versprechen? Was kann ich mir zutrauen? Was kann ich glauben? Woran soll ich zweifeln? Wobei darf ich mitmachen, wo muss ich mich zurückhalten? Worüber lebe ich hinweg, wenn ich mich führen lasse? Wer bin ich selbst? Was ist echt an mir, was nur Fassade? Was hat Bestand und Dauer in meinem Leben? Worauf läuft das hinaus? Wo gehöre ich hin?

Diese Fragen, die grundsätzlich für viele Lebenssituationen von existentieller Bedeutung sind, erhalten eine zusätzliche Dringlichkeit, wenn man sich den Bezugspunkt der Internationalisierung der Ausbildung vor Augen hält. Der erste Schritt ist deshalb:

Diese Fragen müssen als für das Ausbildungsziel relevant anerkannt werden. Es handelt sich nicht um „Privatangelegenheiten“ der Studierenden in dem Sinne, dass die Hochschule darauf nicht eingehen müsste.³¹ Es sollte vielmehr zum wissenschaftlichen Diskurs gehören, den Stellenwert dieser Fragen bewusst zu machen, denn sie bestimmen unterschwellig auch die Erfahrungen in der Berufswelt und in der Lernwelt: Sie sind für den Einzelnen in komplexen Situationen gleichsam zusammengebacken und stellen den Boden dar, aus dem die persönliche Situation (Persönlichkeit) herauswachsen bzw. in die sie einwachsen kann.³²

Verfehlt ist ebenfalls die Annahme, die Studierenden seien als „Erwachsene“ anzusprechen, die ihre persönliche Situation selbständig „managen“ müssten, wenn damit die Ausblendung der persönlichen Situation gemeint ist. Dahinter steht die Vorstellung, ein junger Mensch verfüge mit ca. 20 Jahren über einen weitgehend fertig ausgebildeten Charakter, verstanden in Analogie zum Festkörpermodell der Physik.³³ Es ist demge-

²⁹ Vgl. das Heidelberger Modell nach Dietmar Chur 2007 sowie Anlage 1 aus Dietmar Chur: (Aus-) Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell, in DUZ 3/2002: www.hrk.de/downloads/21112002/chur_a.pdf

³⁰ Vgl. Hermann Schmitz²1995, 9f.

³¹ Vgl. Hermann Schmitz: Subjektivität und ihre Störung im Leib und in der persönlichen Situation, in Ders.: Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie, Berlin 1997, 47-65.

³² Es ist falsch, sich das Verhältnis zwischen Alltagswelt, Berufswelt und Lernwelt nach dem Modell der Schnittstellen vorzustellen, das eine säuberliche Trennung der Bereiche nahe legt. Das Gegenteil ist der Fall. Vgl. Schmitz a.a.O.

³³ Es ist an der Zeit, das seit der Antike verbreitete Menschenbild zu korrigieren, wonach das Ich als Kapi-

genüber festzuhalten, dass die persönliche Situation ein sich beständig umbildendes Beziehungsgeflecht ist, eingebettet in andere Situationen. Gerade die Erfahrungen im internationalen Bereich zeigen, dass bedeutsame Veränderungen in der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden durch ein Auslandsstudium oder Auslandspraktikum auch jenseits der Marke von 20 Lebensjahren zu verzeichnen sind. Wo dies der Fall ist, erfasst diese Umbildung der persönlichen Situation nicht allein den Erfahrungsbereich von Lernwelt und Berufswelt, sondern ist tief in der Alltagswelt der Studierenden verankert. Wie es dazu kommen kann, soll folgende Systematik der Situationen nach Hermann Schmitz³⁴ verdeutlichen.

Situationen

Situationen sind das, womit wir in der unverstellten Lebenserfahrung in erster Linie zu tun haben. Es sind dies vielsagende (chaotisch-mannigfaltige) Eindrücke, deren Bedeutsamkeit flüchtig oder aber nachhaltig ist.

1. **Zuständliche**, erst nach längeren Fristen auf Veränderung hin verfolgbare Situationen (Beispiel: Kontakt mit den Leitern des internationalen Bereichs einer Partnerhochschule) oder **aktuelle**, kurzfristig sich bildende, umbildende und wieder verschwindende Situationen (Beispiel: Gespräch mit Studierenden)

Bestimmte Eindrücke haben dazu den Charakter, entweder erst nachträglich oder aber schlagartig zum Vorschein zu kommen. Sie überschneiden sich dadurch mit den Fällen aus 1, entweder als zuständlich-impulsiv / aktuell-impulsiv oder als zuständlich-segmentiert.

2. **Segmentierte** Situationen (Beispiel: die Persönlichkeit eines Zeitgenossen, die erst nach und nach zum Vorschein kommt) oder **impulsive** Situationen (Beispiel: der spontane Eindruck, z. B. einen typischer Vertreter der Gascogne vor sich zu haben)

Schließlich lassen sich gemeinsame, die Beteiligten speziell verbindende Situationen und ungesamte Situationen unterscheiden.

3. **Gesamte** Situationen (Beispiele: Gespräch mit Studierenden – aktuell – oder Kontakt mit Absolventen über Jahre hinweg mit der Entwicklung einer eigentümlichen

tän auf der Kommandobrücke eines Lebensschiffes steht, wo das Ich den Kurs festlegt, wenn es nicht gerade von der Bändigung der Mannschaft seiner unwillkürlichen Regungen oder der Steuerung durch die Wogen und Klippen der Außenwelt in Anspruch genommen ist. Falsch ist die starre Struktur der Überordnung, weil die Person, um sich ihrer Identität vergewissern zu können, auf personale Regression in affektivem Betroffensein und leiblicher Engung angewiesen ist (Das kann ich nicht mit mir machen lassen! Ich weiß nicht, wonach ich mich richten soll. Das schaffe ich nicht. Das kann ich mit meinem Gewissen nicht vereinbaren! Da kann ich nicht tatenlos zusehen! Was bin ich nur für ein Mensch, dass ich das tun konnte! Diese Aussicht macht mir Angst! etc.). Außerdem ist die eigene Persönlichkeit Hülle und Partner zugleich: Hülle als Domäne des Eigenen, in der sie, zwischen verschiedenen Niveaus personaler Emanzipation wechselnd, einen eigenen Stil ausbilden kann; Partner, insofern die eigene Persönlichkeit nie auch von außen, also ganz erlebt werden kann, so dass sie zu einem Orakel wird, das man je nach Situation befragen muss, um zu wissen, was man eigentlich will. A. a. O.

³⁴ Vgl. A. a. O. Der Begriff der Situation erhält hier einen Umfang, der weit über den Umfang in der Alltagssprache hinausgeht.

Atmosphäre und Vertrautheit – zuständig; der Lebensstil der spanischen Kultur; der „Esprit de corps“ eines Absolventenjahrgangs) und **ungemeinsame** Situationen (Beispiel: Kooperation mit Kollegen anlässlich eines wissenschaftlichen Problems oder aber die persönliche Situation / Persönlichkeit eines Menschen)

Bei den gemeinsamen Situationen lassen sich zwei Spielarten unterscheiden: die **includierenden**, eine lockere Anbindung der persönlichen Situation anbietenden Situationen (Beispiel: ein Verein) und die **implantierenden**, die persönliche Situation so einbindende Situationen, dass der Betreffende sich nicht ohne Verwundungen und bleibende Spuren daraus lösen kann (Beispiele: die Muttersprache oder die frühzeitig erworbene(n) Fremdsprache(n), die Paarliebe, die Zuneigung zu einer Kunstgattung, z. B. der Musik, zur Heimat, zu einer fremden Kultur oder ein selbst aufgebautes Unternehmen).

Diese gemeinsamen implantierenden Situationen entwickeln dadurch einen Programmgehalt (Verpflichtungen), dass sie von Atmosphären des Gefühls durchzogen sind, die Vorformen des Rechts sind.³⁵

Im Zentrum des Interesses steht hier, wie die persönliche (ungemeinsame) Situation der Studierenden unseres Fachbereichs in gemeinsamen implantierenden Situationen einer international ausgerichteten Lehrwelt und Berufswelt verankert werden kann. Der daraus erwachsende, die Mitglieder prägende Programmgehalt ist das, was die Unternehmen unter dem Begriff der sozialen Kompetenz so dringend suchen (s. o.): Verantwortung übernehmen, Maßstäbe setzen und Menschen führen können.

Die gelungenen Erfahrungen im internationalen Bereich können uns eine Sorge nehmen: Es ist vollkommen natürlich, dass die Studierenden nach gemeinsamen implantierenden Situationen suchen, die ihnen Orientierung bei der Formulierung ihres persönlichen Lebens- und Berufsentwurfs geben. Was uns Sorgen machen muss, ist, dass die Lehrwelt zu viele Anlässe bietet, um die Studierenden bei dieser Suche zu entmutigen. Wir brauchen deshalb eine differenzierte und organisatorisch unterstützte Kultur der Internationalität, die den Erwartungshorizont der Studierenden aufnimmt und entsprechende gemeinsame Situationen (Lehrangebote, Lehrformen, Lernumgebungen, Begegnungsformen, Karriereberatung, Alumni etc.) auf ihren Ertrag für die Persönlichkeitsentwicklung hin unterstützt. Außerdem ist auch die „Lehrwelt“, d. h. die Zusammenarbeit der Kollegen eines Fachbereichs, darauf hin zu befragen, inwiefern sie gemeinsame implantierende Situationen mit dem Ziel der Internationalisierung fördern oder behindern.

Hier liegt auch der Schlüssel für die eingangs angesprochenen Problemfelder: das europapolitische, das ordnungspolitische und das gesellschaftspolitische Gefährdungsszenario. Eine Hochschule kann nur dann eine eigene Standortsbestimmung vornehmen, wenn sie sich auf ein Minimum gemeinsamer implantierender und zusätzlich includierender Situationen beziehen kann.

Damit wird deutlich, dass die Betonung der gemeinsamen implantierenden Situationen

³⁵ Zur Theorie der Gefühle von Hermann Schmitz: Zorn und Scham an der Wiege von Rechtskulturen, in Ders.: Höhlengänge, 1997, 153- 166, sowie Menschenrechte und Menschenpflichten, in Ders.: Situationen und Konstellationen, 2005, 238-254.

im oben beschriebenen Sinn nicht so zu verstehen ist, als handle es sich lediglich um praktische Verbesserungen des Lernens und Lehrens in Zeiten der Internationalisierung. Es handelt sich vielmehr um eine zentrale Weichenstellung für die Hochschule(n) als wissenschaftliche Einrichtung(en). Die Abkoppelung wissenschaftlicher Tätigkeit von der sie fundierenden Lebenserfahrung fördert die Entfremdung beider Bereiche mit durchaus bedrohlichen Konsequenzen. Die technisch-naturwissenschaftlich fundierte Globalisierung und der damit verbundene wissenschaftliche Diskurs sind hilflos gegenüber dem Erstarken fundamentalistischer Bewegungen, z. B. im Islam und im Christentum. Bezeichnenderweise sind wissenschaftliche und fundamentalistische Einstellungen keineswegs notwendigerweise auf unterschiedliche Personen (-gruppen) verteilt, sondern kohabitieren durchaus auch in ein und derselben Person. Dass Wissenschaft im Dienst fundamentalistischer Weltbilder bereits heute die Weltpolitik bestimmt, unterstreicht die Dringlichkeit, zusammen mit den Studierenden der Frage nach der historischen Rolle wissenschaftlicher Hochschulen in unserer Kultur nachzugehen. Vor diesem Hintergrund wird es möglich, eine andere Definition von Kompetenz vorzutragen, die auch für die Internationalisierung relevant ist.

Kompetenz:

Organisationen wie z. B. Unternehmen oder Hochschulen sind Institutionen, die sich für ein reibungsloses Funktionieren Geschäftsordnungen, Dienstvorschriften, Organisationsabläufe, Verhaltenskodizes etc. geben.³⁶ Es ist allerdings bekannt, dass das nicht ausreicht. Zum Umgang mit Regeln aller Art, und damit zur Macht als Steuerungsfähigkeit in Institutionen und Organisationen, gehört immer auch ein Organ für Situationen mit ganzheitlich-diffuser Bedeutsamkeit, im Sinne eines Verständnisses und eines Könnens, sich in dieser Bedeutsamkeit zu bewegen und damit umzugehen. Dieses Organ ist die Kompetenz. Sie unterscheidet den Könnner vom bloßen Kenner von Regeln. Rollenzuweisungen im Unternehmen verlangen von einem Vorgesetzten z. B., eine Situation im Griff zu haben über die geltenden Regeln hinaus. Wer dies nicht kann, hat zwar die Macht oder Steuerungsfähigkeit für den jeweiligen Bereich, aber nicht die Kompetenz dazu. Aus dieser Diskrepanz kann es zu offenen oder unterschwelligem Konflikten kommen. Die Anwendung von Regeln in Institutionen hängt deshalb davon ab, dass die Mitspieler bei Inszenierungen der Institution durch gemeinsame Situationen verbunden sind.

In dem Maße, wie die Internationalisierung der wissenschaftlichen Hochschulen für die Studierenden die Frage nach der eigenen Verortung in der (Hochschul-) Welt dramatisch zuspitzt, erhält die Kompetenz für Situationen neben der Fachkompetenz Priorität.

Um Studierenden die Chance zu geben, während ihres Studiums neben den fachlichen und den Handlungskompetenzen auch ihre Persönlichkeit zu entwickeln, haben die Hochschulen deshalb die Aufgabe, die Schulung der analytischen Intelligenz (das Herausheben von Konstellationen aus einem oft unübersichtlichen Kontext) mit der Weckung der hermeneutischen Intelligenz (das Verständnis für Situationen) zu verbinden. Diese Kompetenz könnte dann tatsächlich **Schlüsselkompetenz** genannt werden.³⁷

³⁶ Vgl. Hermann Schmitz 2005, 259ff.

³⁷ Vgl. Werner Müller-Pelzer: Memorandum zum Studiengang International Business - Ein Beitrag aus geisteswissenschaftlicher Sicht, Fachbereich Wirtschaft 2007.

4. Wie lässt sich eine interkulturelle Situationskompetenz ausbilden?

Um neben der Fachkompetenz und der Handlungskompetenz eine internationale Situationskompetenz auszubilden, bedarf es eines Standpunktes, einer Orientierung, eines Lebenshintergrundes, von dem aus interkulturelle Beziehungen geknüpft werden können. Doch diese Voraussetzung ist angesichts der Zeitdiagnose der Individualisierung des Verhaltens (s. o.) nicht ohne weiteres gegeben. Es ist bei den heutigen Studierenden deshalb notwendig, unterschiedliche Erklärungsmuster anzubieten, Aktionsformen zu schaffen und Erfahrungen zu ermöglichen, die als Identifikationsangebote aufgegriffen werden können und zur Schaffung gemeinsamer Situationen anregen. Aus mit anderen geteilten Erfahrungen, die in die Persönlichkeit integriert werden, kann ein Programmgehalt erwachsen, der bei interkulturellen Kontakten die unsichtbare Regie führt.

Als Parameter für implantierende gemeinsame Situationen sind das Studienjahr im Ausland sowie das Auslandspraktikum in international ausgerichteten Studiengängen zu nennen. Das Studium an der Zielhochschule prägt in vielen Fällen die Teilnehmer nachhaltig: Unzählige jahrgangsspezifische Erlebnisse bleiben dauerhaft in Erinnerung und verändern die Wahrnehmung der Welt wie auch der eigenen Person z. T. dramatisch, da der Austausch mit anderen Kulturen die Resonanzfähigkeit des ganzen Menschen beansprucht. Darüber hinaus bilden sich vergleichbare gemeinsame Situationen mit Studierenden der Gasthochschule und anderer Hochschulen.

Was diese Situationen insgesamt prägt, ist die Vermengung unzähliger Sachverhalte, Programme und Probleme, eingeschmolzen in Atmosphären (Gefühle und Stimmungen), wodurch sie den Betreffenden affektiv nahe gehen, subjektive Bedeutung erhalten und deren persönliche Situation umgestalten. Hier lässt es sich beobachten, dass die sog. Individualisierung (Autismus) unserer Zeit kein unabwendbares Schicksal ist, sondern dass dieser Entwicklung durch konsistente Studienprogramme gegengesteuert werden kann.

Ein Organ zu entwickeln für interkulturelle Situationen mit ganzheitlich-diffuser Bedeutsamkeit, im Sinne eines Verständnisses und eines Könnens, sich in dieser Bedeutsamkeit zu bewegen und damit umzugehen, ist ohne die eigene Erfahrung einer anderen Kultur im Medium ihrer Sprache nicht vorstellbar. Die aufgeklärte Mehrsprachigkeit gehört deshalb zum Begriff der interkulturellen Situationskompetenz.

Zudem wird diese Erfahrung immer eine perspektivische sein: Die Situationskompetenz für die eigene Ausgangskultur (bzw. bei Migrationshintergrund die Ausgangskulturen) stellt die Register zur Verfügung, mit denen die viel zitierte Empathie gegenüber Vertretern anderer Kulturen erst möglich wird. Je tiefer das Verständnis der eigenen kulturellen Voraussetzungen ist, umso differenzierter kann die Resonanz für Eindrücke in der interkulturellen Begegnung sein.

Damit schließt sich der Kreis: Studierenden Angebote zur Orientierung in der (Hochschul-) Welt zu machen, ist ein unmittelbarer Beitrag zur Entwicklung des Organs für interkulturelle Situationen. Zusammen mit der analytischen Fähigkeit, Situationen als Konstellationen (Vernetzung einzelner Faktoren) zu rekonstruieren, kann so die interkulturelle (Schlüssel-) Kompetenz entstehen.

Das Tutorienprogramm zum studienbegleitenden Erwerb von Schlüsselkompetenzen			
Studienabschnitt	Fachliche Kompetenzen	Geforderte Schlüsselkompetenzen	Bausteine des Tutorienprogramms
Studien-vorbereitung	Allgemeines Grundwissen	Zielorientierte und tragfähige (Aus-) Bildungsentscheidung	<i>Eintägiger Kurs „Abitur – was dann?“</i> Grundlagen der Entscheidungsfindung, individuelle Standortbestimmung (Fähigkeiten, Interessen, Ziele); Handlungsorientierung
Grundstudium: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Direkt vor Studienbeginn</i> • <i>Im ersten Semester</i> • <i>Nach dem ersten Semester</i> 	Grundlagenwissen zu den Inhalten und Methoden des Faches	Aktiver Studieneinstieg, Integration ins Studienumfeld, geklärte Studienmotivation	<i>2-3 tägige Orientierungseinheit:</i> Motivation für das Fachstudium; Studienorganisation und Semesterplanung; Kontakt mit Lehrenden; Erkundung des Studienumfelds; vorwissenschaftliches Interesse und wissenschaftliches Studium; Studienziele und Zukunftsperspektiven
		Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten	<i>Semesterbegleitendes Tutorium:</i> Unterschiede zwischen schulischem und universitärem Lernen; Arbeiten in Bibliotheken; Zeitplanung; Literaturbearbeitung und Aufbau schriftlicher Arbeiten; Vorbereitung eines Sprechstundenbesuchs; Referate halten; zusätzliche fachbezogene Module
		Identifikation mit dem gewählten Studienfach, Vertiefung einzelner Schlüsselkompetenzen	<i>Eintägige Kurse:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Studienfachwahl • Zeitmanagement • Rhetorik und Präsentation • Schreiben von Hausarbeiten • Vorbereitung von Klausuren
Hauptstudium: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Direkt zu Beginn</i> • <i>Im Verlauf</i> • <i>In der Examensphase</i> 	Spezialisierung, forschendes Lernen, Qualifizierung für Examen	Zielorientierte Planung des Hauptstudiums, Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufswelt	<i>2 ½ tägige Orientierungseinheit:</i> Schwerpunkte und Anforderungen des Hauptstudiums; Anforderungen der Berufswelt an Absolventen (Qualifikationsprofil, Praktika), Informationsmesse mit Präsentation von Firmen; individuelle Schwerpunktsetzung und zielgerichtete Planung des Hauptstudiums
		Vorbereitung auf den Übergang zum Beruf: Klarheit über das eigene Berufsbild und Stärken-Schwächen-Profil, Informationsmanagement, Erwerb berufsbezogener Schlüsselkompetenzen:	<i>Mehrtägige Kurse mit externen Trainern (= Schnittstelle zum Career Center):</i> <ul style="list-style-type: none"> • Rhetorik und Präsentation im Beruf • Zeitmanagement im Beruf • Teamarbeit im Beruf • Kommunikation: Kundengespräche, Verhandlungsführung • Bestimmung des eigenen Kompetenz-Profiles (Potenzialscreening) • Bewerbungstraining
		Zügige und erfolgreiche Examensphase, Strategien für ein effektives Examen, Ablösung von der Universität	<i>Semesterbegleitendes Tutorium:</i> Information und Erfahrungsaustausch mit Prüfern und Absolventen; individuelle Examensplanung und Zielbestimmung für das Tutorium; Bilanz des bisherigen Studiums; Strategien der Zeitplanung und der Selbstmotivation; Inhaltsplanung und Anwendung von Lerntechniken; Zielgerichtetes Schreiben von Abschlussarbeiten und Klausuren; Rollenspiele zur Prüfungssituation; Vorbereitung der Bewerbung