

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (37)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2037W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik

RÜDIGER RHEIN

Zusammenfassung

Im Zuge bildungspolitischer Reformdiskurse hat sich die Förderung von Kompetenzen als Leitsemantik etabliert. Zugleich ist ein akademisches Studium auf Wissenschaft ausgerichtet. Welche hochschulischen Bildungsideen und -aufträge artikulieren sich also unter kompetenzorientierter Perspektive?

Der Beitrag skizziert eine bildungstheoretische und wissenschaftsreflexive Perspektivierung der Kompetenzorientierung im Studium und präsentiert Thesen zu konzeptuellen, forschungsmethodischen und didaktischen Aspekten.

Schlüsselwörter: Akademische Kompetenzen; Hochschulbildung; kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung

Competencies in higher education – reflecting on a guiding concept

Abstract

Competencies are a main aim in higher education. Nevertheless the subject of studying is science and humanities. What ideas of education are expressed by the concept of competencies?

This article outlines educational and academical considerations.

Keywords: Competencies in higher education

1 Einleitung

Kompetenzorientierung im Studium¹ lässt sich unter konzeptuellen, forschungsmethodischen und didaktischen Aspekten reflektieren:

1. **In konzeptueller Perspektive** ist auszuweisen, was sich unter (akademischen) Kompetenzen verstehen lässt. Kompetenzen sind intrapersonal disponiert, sie müssen sich an situativen Eigenlogiken und extrapersonalen Gelingensbedingungen bewähren, und sie referieren auf eine transpersonale Handlungsgrammatik.

¹ Einige der in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen stammen aus Rhein 2011, Rhein 2015, Rhein 2016 und wurden für den vorliegenden Beitrag überarbeitet und ergänzt.

2. *In forschungsmethodischer Perspektive* ist zu klären, wie sich (akademische) Kompetenzen als empirisch fassbares Phänomen erfassen und untersuchen lassen; der Beitrag wirft ein Schlaglicht auf einen hermeneutisch-explikativen Forschungsansatz: Auf der Grundlage von Experteninterviews mit Hochschullehrenden werden disziplinbezogene Eigenlogiken rekonstruiert und in qualitativen Interviews mit Studierenden werden Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums untersucht.
3. *In hochschuldidaktischer Perspektive* (einschließlich Studiengangsentwicklung) bleibt zu fragen, welche Optionen für eine kompetenzorientierte Gestaltung des Studiums veranschlagt werden können.

2 Was sind Kompetenzen? Die konzeptuelle Perspektive

2.1 Morphologie des Kompetenzbegriffs

Im Sinne einer Minimaldefinition lässt sich festhalten, dass „ein Individuum (..) dann kompetent [ist], wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun“ (Maag Merki 2009, 493). Kompetenz ist – wenigstens – die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung mehr oder weniger komplexer Anforderungen in mehr oder weniger spezifischen Situationen. Mit dem Kompetenzbegriff wird die Disposition des Einzelnen ausgewiesen, „die es ihm erfolgreich möglich mach[t], situations- und kontextadäquat eine bestimmte Tätigkeit unter Einbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten erfolgreich auszuführen“ (Wildfeuer 2011, 1796) – wobei noch offen bleibt, inwiefern Kompetenzen auf generelle oder kontextspezifische Handlungsfähigkeiten referieren und ob es um die Bewältigung von Anforderungen eines eher spezifischen Handlungsfeldes bzw. bestimmter Klassen von Situationen geht oder um einen eher breiten Bereich von Situationen und um Anforderungen in sehr unterschiedlichen Domänen.²

Zum theoretischen Bestand des Kompetenzbegriffes gehört jedoch, das spezifische Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, personalen Eigenschaften, Erfahrungen und Motivstrukturen in Handlungskontexten zu konzeptualisieren, denn es ist das gegenseitige Verwiesensein dieser Komponenten aufeinander und die daraus resultierende Ganzheitlichkeit, die eine Kompetenz erst ausmachen.

Ausgehend von der Minimaldefinition legt der Kompetenzbegriff eine triadische Dimensionierung nahe: Kompetenzen haben eine *intrapersonale*, eine *extrapersonale*, *situations- und gegenstandsbezogene* und eine *transpersonale Dimension*.

Die *intrapersonale Dimension* umfasst die individuelle Disposition des Subjekts, die es ihm ermöglicht, in bestimmten Situationen auf bestimmte Weise zu handeln – Kompetenzen sind an die Person gebundene Dispositionen zum Handeln, wobei als Dispositionen „die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“ (Kossakowski 1981, 58, zit. n. Erpenbeck und Heyse 2007, 136) bezeichnet werden. Zu dieser Disposition gehören die Wissensbasis, die verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die personalen Eigenschaften (personality traits) und Selbstkonzepte, und die Werthaltungen, persönlichen Maximen und Bereitschaften.³

Kompetenzen sind als solche nicht beobachtbar; spezifisches Können zeigt sich stets erst in Handlungsvollzügen als Performanz. Die Rekonstruktion von Kompetenzen beruht auf der Analyse von Handlungsvollzügen als ding-, sozial- oder symbolweltlichen Tätigkeiten. Tätigkeiten sind

2 Der Kompetenzbegriff eröffnet in dieser Hinsicht verschiedene Auslegungsoptionen. Weinert (1999) unterscheidet in einem für die OECD erstellten Gutachten zwischen Kompetenzen als generellen oder kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen, Schlüsselkompetenzen (die für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind), Handlungskompetenz – bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungs- oder Berufsfeldes, sowie Metakompetenzen (vgl. Klieme 2004; Hartig und Klieme 2006, 128 f.).

3 „Kompetenzen ruhen auf personalen Eigenschaften, werden von Wissen fundiert, durch Werte und Haltungen konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen bzw. Motiven realisiert.“ (Erpenbeck und Heyse 2007, 163; vgl. auch Erpenbeck und Heyse 2007, 159)

kontextbezogene Handlungszusammenhänge und verweisen auf zugrunde liegende Gründe und Motive des Tuns. Tätigkeiten realisieren sich in Handlungen. Handlungen sind bewusste, den Zielen der Tätigkeit untergeordnete Verhaltenssequenzen und erfordern ihrerseits Operationen, die unter den konkreten situativen Bedingungen psycho-physisch vollzogen werden (vgl. Frieling und Sonntag 1999; Leontjev 1979).

Die *extrapersonale Dimension* erfasst die spezifische Eigenlogik der Handlungssituation und die situationsspezifischen Anforderungen für ihre erfolgreiche Bewältigung; sie dimensioniert das hierfür notwendige Können.

Der Kompetenzbegriff konzeptualisiert die Verschränkung von individueller Disposition und situationsspezifischen Anforderungen. Die *transpersonale Dimension* abstrahiert diese Verschränkung und referiert auf verallgemeinerte, idealtypische Handlungsschemata, handlungsorientierende Maximen, überindividuelle handlungsregulative Prinzipien und allgemeine Techniken. Kompetenzen lassen sich in dieser Hinsicht als Artikulationsformen einer flexibel ausgestaltbaren Handlungsgrammatik rekonstruieren, mit der beschrieben werden kann, welche personal verankerten Dispositionen als Bedingungen des Könnens auf welche Art und Weise zur Bewältigung situations- und aufgabenbezogener Handlungsanforderungen aufgerufen werden sollten, damit die Bewältigung einer Aufgaben- oder Problemstellung auf einem bestimmten Anforderungsniveau gelingt.

2.2 Akademische Kompetenzen

Einschlägige akademische Kompetenzen sind auf Wissenschaft bezogen. Wissenschaft ist eine spezifische Praxis der Erkenntnisgewinnung – sie verwendet Methoden als systematische Vorgehensweisen zur Wissenserzeugung, sie basiert substanziell auf Theorien und Modellierungen, und sie erfordert eine Methodologie als Reflexion über die methodisch geleitete Genese des wissenschaftlichen Wissens.

Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen Disziplinen. Diese zeichnen für jeweils einschlägige Gegenstände und Fragestellungen zuständig und definieren, welche Verfahren der Erkenntnisgewinnung als wissenschaftlich gelten sollen. Wissenschaftliche Disziplinen weisen sich durch spezifische Denkweisen und Herangehensweisen an Aufgaben- und Problemstellungen aus und haben typische handlungsorientierende Programme entwickelt – hier gründet die transpersonale Dimension akademischer Kompetenzen, die sich in charakteristischen Bearbeitungsmodi, in Praktiken des Methodegebrauchs und der Generierung von Wissen, und in Praktiken des Urteilens und Reflektierens artikulieren.

Akademische Kompetenzen speisen sich dabei aus den theoretischen, poetisch-praktischen und kritischen Potenzialen von Wissenschaft: Das Ziel von Wissenschaft ist Erkenntnis – Wissenschaft zielt als epistemisches Projekt auf die

- Befriedigung theoretischer Neugierde – als Erzeugung allgemeinen und abstrakten Wissens in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten;
- Befriedigung poetischer Interessen – als Erzeugung von Verfügungswissen über Ressourcen und Prozesse im Hinblick auf die geschickte Produktion von Artefakten oder auf zielführendes, effizientes Verrichten;
- Befriedigung praktischer Interessen – als Antwortvorschläge auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Neben Wissenschaft als epistemischem Projekt finden sich unterschiedliche akademische Praxen als spezifisch wissensbasiertes und begründet-reflektiertes Handeln im Hinblick auf verantwortliches, sachkundiges Verrichten, gekonntes Entwerfen, Konstruieren und Gestalten oder professionelles Kommunizieren. Akademische Praxen verwenden dazu nicht nur theoretisches, sondern auch praktisches, technisches und reflexives Wissen.

Die einzelnen (Studien-)Fächer sind typische integrale Verkoppelungen von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Praxen: Hier werden analytisch-empirische, theoretische, konzeptuell-programmatische, ethische, operative sowie reflexive Umgangsmodalitäten mit den einschlägigen Gegenständen und Problemhorizonten auf eine je typische Weise konfiguriert.

Im Verlauf eines Studiums eignen sich die Studierenden idealerweise einschlägige Wissensbestände und Problembearbeitungsstrategien an, erwerben handlungsregulative Programme, verinnerlichen typische Werte und entwickeln eine fach- und professionsbezogene Identität.

Die intrapersonale Dimension akademischer Kompetenzen umfasst neben der individuellen Beherrschung disziplintypischer Praktiken und neben der Bereitschaft, auch in interdisziplinären Bezügen zu denken,

- grundlegende intellektuelle Fähigkeiten (Abstraktionsfähigkeit; die Fähigkeit zu analytischem, synthetisierendem und transformativem Denken; die Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität; heuristische Fähigkeiten; hermeneutische Fähigkeiten; die Bereitschaft zur Reflexivität),
- einschlägige personale Dispositionen (die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbststeuerung; Ausdauer; Frustrations- und Ambiguitätstoleranz; Neugierde),
- sozial-kommunikative Fähigkeiten (die Fähigkeit, fachliche Themen diskursiv zu erörtern und in mündlicher und schriftlicher Form strukturiert darzustellen, fachliche Sachverhalte und Arbeitsergebnisse adressatenorientiert zu kommunizieren, in fachlichen Projekten Arbeitsprozesse eigenständig zu organisieren und zielführend zu moderieren).

In extrapersonaler Perspektive werden akademische Kompetenzen in denjenigen Handlungsfeldern aufgerufen, für die die jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen zuständig zeichnen oder die durch Anschluss- und Verwendungsoptionen von Wissenschaft eröffnet werden. Auf einer allgemeinen Ebene sind diese Handlungsfelder ausgewiesen durch *Erkennen und Beurteilen*, *Entwickeln/Transformieren/Gestalt geben* und *Sachkundiges Realisieren*.

2.2.1 Erkennen und Beurteilen umfasst

- die Analyse von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen als systematische Beschreibung und theoriegeleitete Durchdringung – mit dem Ziel fallbezogenen Erkenntnisgewinns bei Fokussierung auf je spezifische Fragehorizonte;
- die Beforschung von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen als systematische Erhebung und Interpretation von Daten bzw. systematische kategoriale, theoriegeleitete Aufschlüsselung – mit dem Ziel eines intersubjektiv überprüfaren Erkenntnisgewinns;
- die Beurteilung von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen nach bestimmten Kriterien.

2.2.2 Entwickeln / Transformieren / Gestalt geben umfasst

- die Konzeption von Objekten, Arrangements usw. als gedankliche, zumeist systematische Transzendierung des Gegebenen in einen offenen Horizont des Möglichen und Erarbeitung von Ideen für Objekte oder Arrangements, unter Berücksichtigung sozial-kultureller, geografisch-ökologischer, ökonomischer, rechtlicher, politischer und ethischer Kontextfaktoren, und
- den Entwurf als sukzessive, iterative Entwicklung und visuelle (oft auch modellierte) bzw. verbale Darstellung einer Konzeption zur Lösung bzw. Beantwortung einer Aufgabe hinsichtlich Gestaltgebung und Erfüllung einer aufgegebenen Zweckmäßigkeit, bei vorausschauender Berücksichtigung konstruktiver, planerischer oder umsetzungsorientierter Erfordernisse;
- die Konstruktion und Planung von Objekten, Arrangements usw. als materiale Auslegung und Fügung der einzelnen Elemente unter Berücksichtigung funktionaler Erfordernisse sowie – je nach Objekt bzw. Arrangement – technisch und naturgesetzlich und/oder sozial-

kulturell, psychologisch oder physiologisch gegebener Rahmenbedingungen, bei Berücksichtigung ästhetisch-gestalterischer Aspekte;

- die Beurteilung und Evaluation von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen nach bestimmten Kriterien als Überprüfung der Erfüllung gesetzter Kriterien (Qualität, Zweckmäßigkeit, Angemessenheit usw.) in Konzeptionen, Entwürfen, Konstruktionen und realisierten Objekten oder Arrangements – analog zur Analyse.

2.2.3 Sachkundiges Realisieren umfasst

- das sachkundige Erstellen von Artefakten bzw. die sachkundige Realisierung von Objekten, Arrangements usw. als Vorbereitung und Durchführung eines handelnden Einwirkens auf Objekte oder Kontexte, im Hinblick sowohl auf sachkundige („handwerklich-technische“) Erstellung des Objektes als auch auf den Umgang mit materiellen und ideellen Ressourcen sowie im Hinblick auf sozial-kommunikative Vermittlungen während sämtlicher Phasen der Planung und Realisierung
- das sachkundige Ausführen professioneller Handlungsvollzüge – als Behandeln/Beraten/Instruieren/Therapieren/Unterrichten/Begleiten usw. von Personen; als Wirtschaften/Umgang mit Ressourcen und Umgang mit sozio-ökonomischen Systemen; als Umgang mit und Auslegung von Normen/Urteilen/Entscheiden; als Umgang mit sozio-technischen Systemen; als Umgang mit sozio-politischen oder sozio-kulturellen Systemen u. a. m.
- die Beurteilung und Evaluation realisierter Handlungsvollzüge, Sachverhalte, Artefakte usw. nach definiten Kriterien.

2.3 Kompetenzorientierung im Studium

Der Gestaltungsrahmen für Kompetenzorientierung im Studium korrespondiert mit den Bildungsoptionen der Universität: Können bzw. sollen sich Universitäten auf den Aufbau von Wissen und die methodische und methodologisch reflektierte Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten beschränken, oder haben sie den darüber hinausgehenden Auftrag, auch auf außerwissenschaftliche Tätigkeitsfelder bzw. auf bestimmte Formen der Beruflichkeit vorzubereiten? Diese Frage lässt sich nur normativ beantworten.⁴ Gleichwohl kann die spezifische Differenz zwischen Wissenschaft als Institution und Hochschule bzw. Universität als eine Trägerorganisation von Wissenschaft und als einschlägige Trägerorganisation des akademischen Studiums analytisch ausgeschärft werden, um das Spektrum der universitären Bildungsoptionen auszuleuchten.

Soll das Proprium der Universität nicht aufgegeben werden, bleibt auch bei einer Kompetenzorientierung des Studiums der Bezug auf Wissenschaft zentral. Die Universität vollzieht in der Befassung mit wissenschaftlichem Wissen und mit seiner Genese, Kritik und (verantworteten) Verwendung zu spezifischen Zwecken eine Praxis, die sie zugleich den Studierenden vermittelt.

Kompetenzorientierung im Studium fokussiert dann die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studiums eines Faches und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben werden, und eröffnet einen Deutungshorizont, vor dem Studierende erfahren und reflektieren können, welchen individuellen Gebrauch sie von ihrem Wissen und von ihren akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen können. Kompetenzorientierung im Studium bedeutet stets, die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer explizit handlungsbezogenen Perspektive auszudrücken.

Die programmatischen Optionen für eine Kompetenzorientierung im Studium ergeben sich aus den idealtypischen inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlicher Tätigkeit und aus den Transformationsoptionen wissenschaftlichen Wissens. Typologisch unterscheidbar sind hier mindestens:

⁴ Empirisch lässt sich gleichwohl nachzeichnen, dass Universitäten im Verlauf ihrer Geschichte stets auch auf außerwissenschaftliche Tätigkeitsfelder vorbereitet haben. „Waren sie [i. e. die Universitäten, RR] [aber, RR] früher vorwiegend auf die Reproduktion der Wissenschaft, der Professionen und des höheren Staatsbeamtentums beschränkt, bilden sie jetzt für ein sehr viel breiteres Segment des Arbeitsmarkts aus.“ (Weingart 2003, 137).

- Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferenziell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens;
- wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erzielt, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt;
- Transdisziplinarität – als Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen; im Unterschied zur Expertise verbleibt das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, sondern wird geteilt, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen;
- akademische Professionalität – als die kompetente Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern in Wirtschaft, Technik, Recht, Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Medien usw., wobei wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Methoden verwendet werden, ohne dass der Vollzug dieser Verwendungen seinerseits den Anspruch erhebt, Wissenschaft zu sein. Diese Tätigkeitsfelder sind üblicherweise durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet; die Tätigkeiten verlangen daher Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und Problemlösung.

Zusammenfassend stützt sich Kompetenzorientierung im Studium auf die Handlungsdimensionen, die in der Eigenlogik von Wissenschaft selbst gründen, und auf Handlungsdimensionen, die aus Anschluss- und Verwendungsoptionen von Wissenschaft resultieren. Kompetenzorientierung im Studium kann somit bedeuten:

- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen für Wissenschaft (Anschlussoption Wissenschaft);
- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch Wissenschaft (Anschlussoption Expertise);
- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch ein akademisches Studium als Vorbereitung auf Handlungsanforderungen anspruchsvoller außerwissenschaftlicher Tätigkeiten (Anschlussoptionen Transdisziplinarität und akademische Professionalität);
- der studienbegleitende Auf- und Ausbau von Schlüsselkompetenzen.

Während die ersten beiden Optionen die Kompetenzorientierung des Studiums in der Wissenschaft selbst situieren und ihre Anschlussoptionen veranschlagen, betont die dritte Lesart die Transformationsoptionen von Wissenschaft; die vierte Lesart löst sich von unmittelbar wissenschaftlichen Kontexten.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen für Wissenschaft bedeutet die Befähigung für eine Tätigkeit in der scientific community. Die Formel der Kompetenzorientierung kann sich dabei zum einen auf den Charakter der Wissenschaft als spezifischer, historisch bedingter sozialer Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken berufen: Kompetenzorientierung im Studium lässt sich – je fachspezifisch konkretisiert – konzeptualisieren als die Beherrschung der jeweiligen Art und Weise⁵, wie die disziplinrelevanten Realitätsausschnitte in Theorien, Modellen oder anderen Arten von Rekonstruktionen fasslich und für das Denken operabel gemacht werden, um letztlich die betreffenden Sachverhalte der Wirklichkeit zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen, praktisch zu nutzen oder zu verändern. In letzter Instanz ruft die Kompetenzsemantik „Handlung“ als anthropologische, erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Grundkategorie auf.⁶

Die Formel der Kompetenzorientierung kann sich ferner auf die wissenschaftssoziologisch begründbare Tatsache stützen, dass Wissenschaft nicht nur ein gesellschaftliches Funktionssystem, sondern auch ein von individuellen Akteuren getragenes Handlungssystem ist. Kompetenz-

5 vgl. zu dieser Formel – allerdings in anderem Zusammenhang – Heckhausen 1987, 132.

6 Damit ist dann auch eine paradigmatische Positionierung verbunden: Zumeist ist der zugrunde liegende Standpunkt ein explizit oder implizit pragmatistischer.

orientierung bedeutet in dieser Hinsicht vor allem Forschungskompetenz und Handlungsbefähigung in epistemischen Gemeinschaften.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch Wissenschaft (idealerweise vermittelt im Rahmen von handlungsorientierten und problembasierten Lernsettings) für solche Tätigkeitsfelder, in denen wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden unmittelbar oder mittelbar eingesetzt werden, veranschlagt den Zugriff auf den instrumentellen Charakter von Wissenschaft mit ihren Methoden, Konzepten und Wissensbeständen. Hier werden in der Formel der Kompetenzorientierung die außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlicher Handlungen aufgerufen; prämiert wird die Anwendung von Wissenschaft im Modus wissenschaftlicher Expertise.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch ein akademisches Studium konzeptualisiert die Hochschule als Instanz zur Vorbereitung auf Handlungsanforderungen anspruchsvoller außerwissenschaftlicher Tätigkeitsfelder. Als Pointe eines akademischen Studiums wird hier veranschlagt, dass die Studierenden durch ein wissenschaftliches Studium für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen in diesen Feldern zwar substanziell disponiert, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsanforderungen qualifiziert werden sollen. Es geht im Studium zunächst darum, komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen forschend-erkundend, reflexiv und methodisch ausgewiesen zu bearbeiten und die Fähigkeit auszubilden, in diesem Prozess der Entwicklung von Antwortvorschlägen und Lösungsideen Wissen nicht nur zu verwenden, sondern auch neu zu generieren. Hier werden die Transformationsoptionen wissenschaftlichen Wissens aufgerufen – zum Zwecke der Ausbildung akademischer Professionalität als der sachkundigen und sachverständigen Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern und als Prozess der Generierung von Lösungen, dem die Entwicklung und Prüfung von Wissen nicht nur vorausgeht, sondern inhäriert, ohne dass hier der Anspruch erhoben würde, Wissenschaft zu betreiben.

Der studienbegleitende Auf- und Ausbau von Schlüsselkompetenzen dient der Vorbereitung auf allgemeine arbeitsweltliche Anforderungen, aber auch auf bürgerschaftliches Engagement. Kompetenzorientierung betont hier employability, aber auch citizenship und umfasst wesentlich die Förderung von Selbstorganisation und die Befähigung zu projektartigem Arbeiten, die Verfeinerung von Kommunikations- und Teamfähigkeit, den Umgang mit (digitalen) Medien und den Umgang mit Diversität sowie mit Inter- und Transkulturalität.

3 Die forschungsmethodische Perspektive

Die Modellierung akademischer Kompetenzprofile kann sinnvoll immer nur im Deutungshorizont disziplinbezogener Eigenlogiken erfolgen. Insofern dient der Diskurs über Kompetenzorientierung in erster Linie der Selbstverständigung der Lehrenden und der Studierenden über die Ziele und Inhalte des Studiums und über die Wissens- und Könnensordnung der Disziplin.

Disziplinbezogene und fachspezifische Kompetenzprofile lassen sich rekonstruieren, indem Vertreter der Disziplin in Experteninterviews⁷ darüber berichten, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und welche Haltungen kompetente Fachleute aus Sicht der Disziplin auszeichnen und welchen Maximen und welchen Deutungsmustern Fachleute bei der Bearbeitung typischer Problemstellungen folgen.⁸ Die Auswertung dieser Interviews erfolgt in mehreren hermeneutisch-explikativen Verdichtungsschritten. Damit soll ausgewiesen werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Routinen, Haltungen und motivationalen Orientierungen in

7 Vgl. zur sozialwissenschaftlichen Methodik von Experteninterviews Bogner, Littig und Menz 2005, Gläser und Laudel 2009.

8 Diese Interviews umfassen Fragen zur Wissensordnung und zu Könnensanforderungen im Aufgabengebiet des Befragten, zu den kognitiven und motivationalen Anforderungen im Studiengang, zu typischen curricularen Inhalten und studentischen Arbeitsleistungen, zu Kerntätigkeiten in einschlägigen Berufspraxen der Absolventen, zu Kernkompetenzen der Disziplin und zu persönlichen Interessen am eigenen Fach.

die Teilhabe an fachlichen und überfachlichen Diskursen, in das Betreiben von Wissenschaft bzw. in die Verwendung wissenschaftlichen Wissens eingeschrieben sind.

In Befragungen von Studierenden (Gruppeninterviews, fokussierte Einzel-Interviews)⁹ lassen sich Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums erkunden, wobei insbesondere Aspekte des Verstehens und der Einsozialisation in disziplinbezogene Handlungslogiken eine Rolle spielen. Zu berücksichtigen ist, dass das Studium eine komplexe Lernumgebung darstellt, in der an verschiedenen Stellen der Auf- und Ausbau von Kompetenzen explizit oder implizit induziert wird. Dabei umfasst ein Studium mehr als nur die Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Lernprozesse, auch informeller Art, finden ebenso im Rahmen von Selbststudium, Peer-Kontakten, Arbeitsgruppen, wissenschaftlichen Projekten, Praktika oder Tutorentätigkeiten statt. Somit stellen sich die Fragen, wie die aneignende und verarbeitende Auseinandersetzung mit Wissenschaft durch die Studierenden im Rahmen ihres Studiums erfolgt, in welchen Kontexten (unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate, peer-groups, Praktika usw.) was wie gut gelernt wird, und welche Kompetenzen in der direkten Auseinandersetzung mit Wissenschaft und welche Kompetenzen in solchen Studienkontexten erworben werden, die über die unmittelbare Auseinandersetzung mit Wissenschaft hinausgehen (vgl. zusammenfassend Rhein und Kruse 2018).

4 Die didaktische Perspektive

Wie können Kompetenzen im Studium erworben werden? Kompetenzorientierung im Studium erfordert Maßnahmen auf den drei Ebenen Studiengang, Modul und Lehrveranstaltung.

Kompetenzorientierung im Studium erfordert eine geeignete Studiengangsarchitektur, um Lernräume zu eröffnen, in denen die Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen substantiell ein- und im weiteren Verlauf des Studiums auch ausgeübt werden kann. Strukturlogisch handelt es sich dabei um Räume zur Gestaltung von Eingangsphasen¹⁰, Räume zum Aufbau einer fachlichen Wissensbasis und Räume zur Einübung in fachliche Könnensordnungen, Räume zur exemplarischen Fokussierung der Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen¹¹, Räume für spezifische Vertiefungen, Räume zur kontinuierlichen Begleitung des Studierenden¹² und Räume zur Gestaltung von Ausgangsphasen.¹³

Auf der Ebene des Studiengangs bedarf es neben der Studiengangsarchitektur als der Topografie von Lernräumen und Lerngelegenheiten auch einer inhaltlich-formalen Verlaufsstruktur, in der die Einsozialisation in Wissenschaft und akademische Praxen sequenziert wird.

Auf der Modulebene ist eine Komposition von Lerngelegenheiten und Lernformen durch unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate mit ihren jeweils spezifischen Leistungen notwendig.

Eine kompetenzorientierte Gestaltung von Modulen fokussiert darauf, dass – ausgehend von Wissenschaft als einer besonderen Praxis – die Studierenden die Möglichkeit bekommen, die

9 In den Interviews mit Studierenden werden explorierende Fragen gestellt zur Studienfachwahl, zu bisherigen zentralen Erfahrungen und erlebten Anforderungen im Studium, zur selbst erlebten Lern- und Kompetenzentwicklung und zu lebensweltlichen Kontexten. Vgl. exemplarisch zum Studienfach Geodäsie Kruse und Rhein 2011.

10 Die Eingangsphase kann propädeutischen Charakter haben, sie kann aber auch der Erschließung der spezifischen Bedeutsamkeit des Gegenstandes, der Entwicklung spezifischer Fragestellungen oder dem Problemaufriss dienen.

11 Der Kern des Studiums – die Disponierung für die Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen – erfordert sowohl den Aufbau einer adäquaten Wissensbasis als auch eine an gekonntem Handeln orientierte exemplarische Bearbeitung fachlicher bzw. fachbezogener Fragestellungen. In Anknüpfung an die (durch den Studiengang angestrebten) Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens liegen hier verschiedene Formate handlungsorientierten Lernens nahe: forschendes Lernen im Hinblick auf Wissenschaft, fallbezogenes Lernen im Hinblick auf wissenschaftliche Expertise, problembasiertes Lernen im Hinblick auf Transdisziplinarität und projektorientiertes Lernen im Hinblick auf akademische Professionalität.

12 Eine kontinuierliche Begleitung von Lernprozessen kann Folgendes leisten: (1) auf Verstehen zielende dialogisch prozessierte Vermittlung und Zueignung, als Erläuterung und Erörterung des Eigen-Sinns fokussierter Thematiken, Gegenstände oder Praxen; (2) eine gemeinsame Erörterung allgemeiner oder subjektiver Bedeutsamkeiten von Thematiken, Gegenständen oder Praxen; (3) eine kontextadäquate methodische Anleitung, Begleitung oder Supervision und Reflexion von Lern- und Aneignungsprozessen (Klärung von Lernzielen und -anlässen, Lernwegen und Lernschwierigkeiten); (4) Reflexion und Integration von Lernerfahrungen im Studium insgesamt.

13 Ausgangsphasen dienen zur Reflexion auf (1) den Eigen-Sinn von Wissenschaft im Allgemeinen und der einzelnen Disziplinen im Besonderen (Sachlogik), (2) Sinn- und Handlungsressourcen, die sich in der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft prinzipiell erschließen lassen (Anschluss- und Verwendungsoptionen) sowie (3) die Verschränkung dieser beiden Perspektiven.

Formen des Umgangs mit Wissenschaft und ihren Anwendungsoptionen an geeigneten Fragestellungen einzuüben, hierbei fachliche Beurteilung zu erfahren und darüber fachspezifische und weitere relevante außerfachliche Kompetenzen zu erwerben. Dafür müssen Lernumgebungen bereitgestellt werden, in denen Wissenschaft als eine Praxis des Beobachtens, Denkens, Gewinnens von Erkenntnissen, des Entwickelns von Neuem, des Beurteilens und Reflektierens ein- und ausgeübt werden kann.

Auf der Ebene der Lehrveranstaltungen geht es um die mikrodidaktischen Arrangements von Lerngelegenheiten. Zentral sind die Gelegenheiten für die Studierenden, eigen-aktiv, reflektierend und erprobend nicht nur Wissen aufzubauen und spezifische Handlungsvollzüge auszuführen, sondern auch an angemessen fordernden Aufgabenstellungen problembasiert, fallbezogen, forschend oder projektorientiert zu arbeiten und auf die Bearbeitung dieser Aufgaben- und Problemstellungen sowohl theoriegeleitet als auch selbstreflexiv zurückzudenken.

Die Förderung von Kompetenzen gelingt mutmaßlich, indem die Studierenden eine fachbezogene Wissensbasis aufbauen, fach- und anwendungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, Strategien zum Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen und erproben, angeregt werden, diese Strategien selbstreflexiv, selbstgesteuert und kontextsensibel einzusetzen, und zwar in Situationen, die kognitiv und handlungsbezogen herausfordernd sind, die also ein aktives Problemlösen erfordern, und anschließend eine Rückmeldung über die Qualität der Aufgaben- und Problemlösung sowie Hinweise auf Optimierungspotenziale bekommen (vgl. Nolting und Paulus 2004, 20 ff.).

5 Fazit

Kompetenzorientierung im Studium bedeutet keine Fokussierung technisch-instrumenteller Handlungsbereitschaft. Es geht im Studium darum, komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen forschend-erkundend, reflexiv und methodisch ausgewiesen zu bearbeiten. Die Bearbeitung von komplexeren Problemstellungen erfordert u. a. Sachkunde, Sachverstand, Urteilsfähigkeit, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein, die es im Studium (weiter) zu entwickeln gilt. In der Formel der Kompetenzorientierung werden die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer handlungsbezogenen Perspektive zugänglich: Kompetenzorientierung fokussiert die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studierens in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben werden können, und eröffnet einen Deutungshorizont, vor dem Studierende erfahren und reflektieren können, welchen individuellen Gebrauch sie von ihrem Wissen und von ihren akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen können.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2nd revised ed). Münster u. a.: Waxmann.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2nd ed). Bern: Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3rd revised ed). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (127–143). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1987). „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität* (129–145). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.

- Kossakowski, A. (1981). Disposition. In C. Clauß (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychologie* (o. S.). Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Kruse, T. & Rhein, R. (2011). Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Untersuchungen zur studentischen Perspektive am Beispiel einer Befragung von Geodäsie-Studierenden. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Tagungsband der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium [DGWF] vom 15. – 17. September 2010* (213–223). Hamburg: DGWF (= DGWF Beiträge 50).
- Leontjev, A. N. (1977). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen u. a. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (492–506). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie* (3rd ed). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rhein, R. (2011). Kompetenzorientierung im Studium?! In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121 (215–226). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen. Eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38 (3), 347–363.
- Rhein, R. (2016). Die Universität als Lernort. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (205–216). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Rhein, R. & Kruse, T. (2018). Lernen an der Hochschule. Untersuchungen zur studentischen Perspektive. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung)*, Bd. 1 (93–110). Köln: TH Köln.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salagnik (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45–65). Seattle u. a.: Hogrefe.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2 (1774–1804). Freiburg: Alber.

Autor

Dr. Rüdiger Rhein. Leibniz Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Hannover, Deutschland; E-Mail: rhein@zqs.uni-hannover.de



Zitiervorschlag: Rhein, R. (2020). Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2037W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre