

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



Zentrum für
Qualitätssicherung
und -entwicklung

Handreichung
der Prüfungswerkstatt

Kompetenz- orientierung in der Hochschullehre

Dr. Daniel Gaus

LOB LEHREN – ORGANISIEREN – BERATEN



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



INHALT DIESER HANDREICHUNG

Warum Kompetenzorientierung?	3
Was ist akademische Kompetenz?	3
Ein Modell des akademischen Kompetenzerwerbs	4
Welche Herausforderungen stellt Kompetenzorientierung an die Hochschulpraxis?	5
Grundsätze kompetenzorientierter Gestaltung des Lehr-Lernprozesses	6
Literaturverzeichnis	9

WARUM KOMPETENZORIENTIERUNG?

Die Ausrichtung der Hochschullehre an Kompetenzen ist ein im Rahmen des Bologna-Prozesses bildungspolitisch erwünschtes Ziel, das stärker als bisher erworbene Fähigkeiten und Erkenntnisse in den Vordergrund rückt. Grundsätzlich ist dies nicht neu, war ein Studium doch genuin schon immer darauf ausgerichtet, neben den Fachkompetenzen im engeren Sinne auch weitere Kompetenzen, wie Analysefähigkeit, kritisch-reflektierendes Denken u. a. auszubilden. Neu hingegen ist, diese Kompetenzen explizit als Lehr- und Lernziele zu beschreiben und damit auch didaktische Methoden zur Vermittlung fachlicher wie auch fachübergreifender Kompetenzen stärker zu reflektieren. Der Fokus auf studentischem Kompetenzerwerb als zentralem Bildungsziel erfordert einen Kulturwandel der Lehre im Sinne einer Lernerzentrierung („shift from teaching to learning“ (Biggs/Tang 2007)). In Ergänzung zu inhaltszentrierten Instruktionsformen, die für Schwächen im Hinblick auf Anwendungsbezug und Transferleistungen sowie die Vermittlung von „trägem Wissen“ kritisiert werden, setzte bereits die Bundesassistentenkonferenz (1970) das Prinzip des „forschenden Lernens“ auf die hochschuldidaktische Agenda, welches in seiner Wirkung jedoch beschränkt geblieben ist (Bernstein 1977). Lerntheoretisch betrachtet ist Kompetenzorientierung im Einklang mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen als einem aktiven und eigenständigen Aufbau von Wissensstrukturen, der situierte, d. h. in fachspezifische Handlungs- und Erfahrungskontexte eingebettete Lernsituationen erfordert.

WAS IST AKADEMISCHE KOMPETENZ?

Im Unterschied zu alternativen Kompetenzbegriffen beinhaltet Kompetenzorientierung im Studium zwar den Anspruch der Berufsbefähigung, stellt dabei jedoch weder auf die Vermittlung konkreter berufsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, noch allein auf die

Förderung von Selbstorganisationsfähigkeit. Aus hochschuldidaktischer Sicht liegt das Potenzial der Kompetenzorientierung darin, die Eigenlogik akademischen Lernens als theoriegeleiteter reflexiver Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten und Standards zu erhalten und mit einer auf die Lerner zentrierten und auf fachspezifische Handlungskontexte ausgerichteten Lehre zu verbinden.

Allgemein lässt sich Kompetenz als Metafähigkeit verstehen, Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen in komplexen Handlungssituationen angemessen und problembewältigend einzusetzen. Kompetenz stellt insofern eine Handlungsdisposition dar, die auf kognitiven, motivationalen sowie volitionalen Voraussetzungen beruht, die sich in die Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilen lassen. Hierbei handelt es sich um eine analytische Differenzierung insofern, als in Handlungen stets alle Kompetenzdimensionen zugleich gefordert sind. Kennzeichnend für kompetentes Handeln ist demnach das „Können“. Können setzt die Verfügung über (theoretisches) Wissen („knowing that“) voraus, erfordert jedoch zusätzlich Handlungswissen („knowing how“), um jenes situationsangemessen einsetzen zu können. Entsprechendes Handlungswissen bildet sich „in der Wahrnehmung und Einordnung von Situationen, steuert so die Situationsauffassung und organisiert die inneren Ressourcen, um die Handlungssituation zu bewältigen.“ (Reis 2014, S. 91)

Aus diesen Überlegungen lässt sich ein akademischer Kompetenzbegriff ableiten (zum Folgenden Schaper 2012, S. 22-23). Eine im Hochschulstudium geförderte Kompetenz weist demnach folgende Merkmale auf:

- **Reflexivität und Explikationsfähigkeit:** Wissenschaftlich geprägte Kompetenz umfasst die Reflexion des eigenen Handelns und die Fähigkeit, diese Kompetenz zu explizieren. Im akademischen Bereich

basiert die Fähigkeit zum kompetenten Handeln somit nicht auf Funktions- und Verhaltenslernen, sondern auf der Fähigkeit zur reflexiven Strukturierung neuer Situationen.

- **Erkenntnisbasierung:** kennzeichnend für eine akademische Vorgehensweise ist eine systematische, methodenkritische und erkenntnisgeleitete Bearbeitung neuer Situationen im Bewusstsein der Vorläufigkeit von Erkenntnis.
- **Disziplinäre Organisation:** Akademische Kompetenzen lassen sich nur domänenspezifisch erwerben. Kompetenz verbindet Theorie- und Handlungswissen im Hinblick auf einen bestimmten Bereich von Situationen. Kompetenzerwerb setzt daher die Bestimmung von Handlungsstrukturen im Sinne von fachspezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von komplexen (interdisziplinären) Situationen voraus, die fachliche Standards für angemessenes problembewältigendes Handeln definieren. Auch der Erwerb von bereichsübergreifenden Kompetenzen (generische bzw. „Schlüsselkompetenzen“) erfolgt erst in Auseinandersetzung mit fachspezifisch zu bewältigenden Aufgaben. Insofern führt die Ausrichtung der Lehre am Kompetenzerwerb auch im Hinblick auf bereichsübergreifende Kompetenzen nicht zu einer Generalisierung des Studiums, sondern bedarf der disziplinären Organisation.
- **Auf neuartige Aufgaben bzw. Situationen bezogen:** Berufsbefähigung durch das Hochschulstudium bedeutet nicht die Aneignung konkreter Vorgehensweisen in spezifischen Situationen, sondern die Fähigkeit zum systematischen Einsatz von wissenschaftlichen Methoden zur flexiblen Bearbeitung neuartiger Aufgaben und Problemstellungen.

- **Tätigkeitsfeldbezogen:** Zudem befähigt ein Studium (mit wenigen Ausnahmen wie z. B. das Lehramts- oder Medizinstudium) nicht zur Ausübung eines festgelegten Berufs, sondern entwickelt grundlegende Fähigkeiten, die eine flexible Beschäftigungsfähigkeit in einem der Disziplin affinen Tätigkeitsfeld erzeugen.

Wie Schaper (2012) betont, gründet auch ein so verstandener akademischer Kompetenzbegriff auf einer handlungstheoretischen Basis insofern, als sich Dispositionen zur Handlungsbefähigung nicht nur auf manuelles, sondern auch auf geistiges Handeln beziehen. Beispielsweise sind auch die Anfertigung eines Essays oder die Interpretation von Daten Handlungsakte, die „im Hinblick auf die Planung, Ausführung und Kontrolle der Aktivitäten prinzipiell ähnliche Regulationsleistungen wie manuell gestützte Handlungen“ (Schaper 2012, S. 30) erfordern. So lassen sich auch Kompetenzen zur Bewältigung wissenschaftlicher Aufgaben, deren Bewältigung im Wesentlichen kognitive Operationen erfordern, handlungstheoretisch modellieren und beschreiben.

EIN MODELL DES AKADEMISCHEN KOMPETENZERWERBS

Reis (2014) schlägt folgendes Modell zur Veranschaulichung der Struktur des Kompetenzerwerbs im akademischen Lernen vor. Demnach erfolgt wissenschaftliche Kompetenzentwicklung in drei Stufen:

- **Stufe 1 – Konfrontation mit und Distanzierung von Vorwissen:** Die Auseinandersetzung mit theoretischen Modellierungen von Wirklichkeit führt zu einer Distanzierung von eigenem, bisher unreflektiertem Vorwissen und Handlungsmustern. Die Disziplin erscheint Studierenden auf dieser Stufe noch als eine unzusammenhängende und schwer greifbare Sammlung von Fakten, Regeln und Prozeduren.

- **Stufe 2 – Arbeit in der autologischen disziplinären Wissensstruktur:** Durch den Erwerb und die Anwendung von Fachwissen wird die Disziplin, die nach wie vor schwer überschaubar bleibt, als ein Instrument zur Interpretation und zur theoretischen Modellierung von Lebenswelt angeeignet, auf dessen Grundlage sich Handlungsempfehlungen generieren lassen. Fachliche Standards werden von Studierenden im Sinne objektiv geltender Regeln begriffen.
- **Stufe 3 – standardbezogenes Handeln in multilogisch interpretierten Situationen:** Im Überblick einer Disziplin, ihrer Grenzen sowie theoretischer Alternativen erscheint diese als „kontingentes Werkzeug, das in sich mehrperspektivisch konstruiert ist“ (Reis 2014, S. 112). Fachspezifische Theorien werden (neben anderen Theorien) als ein hilfreiches Instrument, zur Modellierung einer multilogisch interpretierten Situation wahrgenommen.

Dieser Prozess umfasst im Wesentlichen zwei Perspektivenwechsel auf Seiten der Studierenden. Im ersten Perspektivenwechsel lernen Studierende, sich von ihrem bisherigen Handlungswissen zu lösen und das disziplinär organisierte Wissen als ein überlegenes System zur Interpretation von Handlungssituationen anzunehmen. Erst die perspektivische Ausrichtung des Fachwissens auf relevante Handlungsfelder macht diesen Schritt möglich. Im zweiten Perspektivenwechsel entwickeln Studierende eine Mehrperspektivität insofern, als sie den Modellcharakter und die Kontingenz von Theorien erkennen. Das befähigt sie dazu, aus der autologischen Arbeit innerhalb einer disziplinären Wissensstruktur auszubrechen und diese – je nach Situationskontext – als mehr oder weniger funktionales Instrument zur Bewältigung einer Problemstellung einzuschätzen und ggf. anzuwenden.

Erst der (hypothetische) Vorgriff auf eine au-

ßerhalb der Hochschule liegende Handlungssituation eröffnet den Standpunkt, von dem aus dieser zweite Perspektivenwechsel auf die fachliche Wissensstruktur erfolgen kann.

WELCHE HERAUSFORDERUNGEN STELLT KOMPETENZORIENTIERUNG AN DIE HOCHSCHULPRAXIS?

Die zentrale Herausforderung kompetenzorientierter Lehre besteht darin, „von fachlichen Handlungssituationen auszugehen, die an Handlungssituationen außerhalb des Lernens anknüpfen (Wozu?), die durch standardisierbare Handlungsstrukturen bearbeitbar werden und dafür Handlungswissen (Wie?) und Theoriewissen binden (Was?)“ (Reis 2014, S. 96). Das bedeutet einen Perspektivenwechsel in der Organisation der in einem Studiengang vermittelten fachlichen Wissensstruktur zu vollziehen – weg von der disziplinären Orientierung hin zur Orientierung am für ein Fach typischen Handlungskontext. Das beinhaltet unter anderem, den Anspruch curricularer Vollständigkeit fallen zu lassen und stattdessen auf zentrale Handlungsvollzüge zu fokussieren, die für fachliches Handeln kennzeichnend sind. Die Reorganisation der curricularen Inhalte auf der Grundlage einer Handlungsstruktur entfernt kompetenzorientierte Lehre nicht vom theoretischen Fokus, zeigt aber durch den Bezug auf außerhochschulische Handlungssituationen die praktische Relevanz einer Disziplin als Instrument sinnvoller Komplexitätsreduktion auf. In diesem Sinn ist – idealerweise – ein fachspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das eine differenzierte Einschätzung individueller Kompetenzausprägungen ermöglicht.

Da gegenwärtig die meisten Studiengänge im Ganzen nicht auf der Basis entsprechender Kompetenzmodelle entwickelt sind, ist Kompetenzorientierung in diesen Fällen lediglich auf die Ebene der Modul- bzw. Lehrveranstaltungskonzeption zu beziehen. Die für eine kompetenzorientierte Organisation des Lehr-Lernprozesses erforderlichen Operatio-

nen sind, auch in ihrer logischen Abfolge, auf Studiengangsebene analog (Schaper 2012, S. 38-39):

- Zu erreichende Kompetenzen bzw. Qualifikationen bestimmen
- Learning Outcomes (Lern- bzw. Befähigungsziele) formulieren
- Module bzw. Lehrveranstaltungen bzw. einzelne Veranstaltungssitzungen Outcome-bezogen konzipieren
- Lehr-Lernprozess didaktisch planen
- Ggf. studienbegleitende Fördermaßnahmen berücksichtigen und konzipieren
- Evaluations- und Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Umsetzungsprozess sowie zur Messung des studentischen Kompetenzerwerbs planen

Dreh- und Angelpunkt – und damit eine zentrale Herausforderung – der Kompetenzorientierung ist die Bestimmung von Learning Outcomes. Auf der Ebene einer Lehrveranstaltung handelt es sich dabei um Lernziele in Form von konkreten Handlungen, in denen die erwünschte studentische Kompetenz performativ zum Ausdruck kommt. Diese Handlungserwartungen bilden den Ankerpunkt, der die gesamte weitere didaktische Gestaltung orientiert. Zum einen leiten sich aus ihnen die Handlungen und Lernschritte ab, die Studierende im Lernprozess durchlaufen müssen. Zum anderen zeigen sie, in Niveaustufen ausdifferenziert, konkrete Herausforderungen an, die Studierende im Lernprozess meistern müssen und geben somit Kriterien für die Identifikation von Leistungsunterschieden in Prüfungssituationen vor. In diesem Sinn besteht das Herzstück kompetenzorientierter Planung des Lehr-Lern Prozesses in einem systematischen In-Beziehung-Setzen von Lernzielformulierung, Lehrprozessgestaltung und Prüfungskonzeption („constructive

alignment“, siehe Handreichung „Kompetenzorientiertes Prüfen“).

GRUNDSÄTZE KOMPETENZORIENTIERTER GESTALTUNG DES LEHR-LERNPROZESSES

Aus den bisherigen Überlegungen leiten sich verschiedene Grundsätze ab, die eine kompetenzorientierte Gestaltung des Lehr-Lernprozesses ausmachen und die an dieser Stelle noch einmal zum besseren Überblick zusammengefasst werden sollen. Diese Grundsätze gelten für die Planung einer Lehrveranstaltung, aber auch, teilweise mit leichten Veränderungen, für die Konzeption von Studiengängen.

1. Die Planung des Lehr-Lern Prozesses erfolgt „von hinten her“. Das bedeutet, Ausgangspunkt didaktischer Planung ist die Formulierung von Lernzielen, also von Handlungsbefähigungen, die die Studierenden nach Durchlaufen des gesamten Lernprozesses erworben haben sollen. Nicht die Erarbeitung disziplinärer Inhalte allein strukturiert die Lehrveranstaltung (oder den Studiengang), sondern die Erarbeitung der Voraussetzungen, die für kompetentes Handeln im Sinne der Lernziele erforderlich sind – wofür ein bestimmter Bereich von Fachwissen die wesentliche, aber nicht die einzige Voraussetzung ist.
2. Exemplarische statt umfassende Behandlung von Lerngegenständen: eine Beschränkung auf exemplarische Lernanlässe, die für fachspezifische Handlungskontexte erforderliche Wissens- und Fähigkeitsbereiche thematisieren, ist sinnvoll, weil Kompetenzerwerb über die Erschließung relevanten Wissens hinaus die aktive Einübung in der Situationsanalyse und Anwendung relevanter Wissensinhalte voraussetzt. Ein kompetenzorientierter Lernprozess beinhaltet somit

weniger „die umfassende wissensbezogene Beherrschung eines Themengebiets, sondern die Erprobung und den Erwerb zentraler Fähigkeitselemente anhand von ausgewählten Lerninhalten“ (Schaper 2012, S. 55).

3. Lernzielorientierte und möglichst evidenzbasierte Auswahl geeigneter Lehrformen: Allgemein und im Einklang mit konstruktivistischen Lerntheorien gilt, dass Kompetenzerwerb weniger durch rezeptives Lernen erfolgt, sondern eine aktive und problemorientierte studentische Auseinandersetzung mit Lernmaterialien voraussetzt. Dennoch können, je nach Art der Lernziele bzw. der zu ihrer Erreichung erforderlichen Schritte, neben anwendungsorientierten fall- oder projektbasierten Lerngelegenheiten auch klassische Instruktionsansätze sinnvoll sein. Idealerweise erfolgt die Auswahl entsprechender Lehr-Lern-Arrangements auf der Basis theoretisch und empirisch fundierter Erkenntnisse über den Effekt der jeweiligen Lehrform auf studentisches Lernen. Darüber hinaus sollten (in Ergänzung) selbstgesteuerte, kooperative und reflexive Lehrformen berücksichtigt werden, insbesondere um die sozial-kommunikative und personale Dimension des Kompetenzerwerbs zu fördern.
4. Strukturierung des Lehr-Lernprozesses entlang einer antizipierten Stufenfolge von für die Erreichung von Lernzielen notwendigen Lernschritten: Zum einen können Kompetenzen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus erworben und beherrscht werden. Zum anderen sind wiederholte und idealerweise variierende Anwendungs- und Einübungsgelegenheiten für Kompetenzerwerb auf jeder Niveaustufe erforderlich. Die didaktische Planung des Lehr-Lernprozesses setzt daher ein Kompetenzstufenmodell voraus, aus dem die für die Lernziele einer Veranstaltung (bzw. die Befähigungsziele eines Studiengangs) notwendigen studentischen Lernschritte abgeleitet und entsprechende Lerngelegenheiten organisiert werden.
5. Veränderte Rollen von Lehrenden und Lernenden: Lernerzentrierte Lehre erfordert einen Perspektivenwechsel im Sinne eines „shift from teaching to learning“, der auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden betrifft. Während von den studentischen Lernenden eine aktivere, selbstgesteuerte Rolle beim Lernen erwartet wird, sollten Lehrende die Rolle von Lernbegleitern/innen einnehmen, die Lerngelegenheiten didaktisch gestalten und Studierende bei der Gestaltung und Beurteilung ihres Lernprozesses beraten. In diesem Zusammenhang nimmt die Bedeutung von Wissenspräsentation und Instruktion durch Dozierende ab und die Bedeutung von selbstgesteuertem und kooperativem studentischen Lernen zu.
6. Mittels problemorientierter Lehre Anwendungs- und Handlungsbezüge herstellen: Kompetenzen stellen Dispositionen für sachangemessenes und problembewältigendes Handeln in fachspezifischen Handlungssituationen dar. Entsprechend ist die Verzahnung von Theorie und Praxis mittels Problemorientierung in unterschiedlichen Handlungs- und Anwendungsbezügen essentieller Bestandteil kompetenzorientierter Lehre. Fallbasierte, problemorientierte und projektbasierte Lehre bieten die Möglichkeit, Lehre in unterschiedlichem Ausmaß an Anwendungs- bzw. Handlungskontexten auszurichten.

7. Die Konzeption des Lehr-Lern Prozesses transparent kommunizieren und Reflexionselemente integrieren: Studierende können nur dann eine aktive und reflexive Haltung zu ihrem Lernprozess einnehmen, wenn ihnen die didaktische Konzeption und die praktische Relevanz des Lehr-Lernprozesses begreiflich sind. Studierende brauchen daher Transparenz über die Sinnhaftigkeit der Lernziele sowie den Beitrag der einzelnen Schritte im Lehr-Lernprozess zu ihrer Erfüllung. Daran anschließend sind Momente der Meta-Reflexion zu integrieren, „damit die Studierenden die Verantwortung dafür übernehmen, die eigene Kompetenzentwicklung zu beobachten“ (Reis 2014, S. 108) und ggf. lehrveranstaltungsübergreifend selbstgesteuert korrigierend einzugreifen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bernstein, B. (1977). Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: B. Bernstein (Hg.): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125–161.
- Biggs, J./Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University: What the Student does, Maidenhead: Open University Press.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, Bonn.
- Reis, O. (2014): Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, Münster: LIT.
- Schaper, Niclas u.A. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, BMBF/HRK.