

und wird damit zukünftig zum Schlüsselinstrument auch der Hochschulplanung.

### **Ausblick**

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich aktuell mitten in einem tiefgreifenden Reformprozess. Auf „halbem Weg“ nach Bologna ist bereits ein großer Teil des Studienangebots auf konsekutive Studiengänge umgestellt. Wegen der enormen verwaltungstechnischen und organisatorischen Herausforderungen, mit denen sich die Hochschulen durch die Reorganisation der Studienstruktur konfrontiert sahen, stand die administrative und „technische“ Umsetzung der Reform bislang vielerorts im Vordergrund. In einer zweiten Reformphase wird es entscheidend darauf ankom-

men, erstens die Reorganisation der Studienstrukturen weiterzuentwickeln, um ihre Vorteile optimal nutzen zu können, und zweitens den Reformprozess in inhaltlicher Hinsicht auszugestalten. Modularisierung ist dabei das entscheidende Scharnier. Sie wird zu einem Schlüsselinstrument der Studienreform und der Hochschulplanung.

Dr. Sylvia Ruschin,  
Zentrum für Lehrerbildung  
der Universität Dortmund

Dr. Heike Franz,  
Dezernat für Hochschulplanung und Controlling -  
Bologna-Koordinatorin der Universität Dortmund

## **Kompetenzen als „Learning Outcome“**

*Johannes Wildt*

### **Alter Wein in neue Schläuche?**

Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses führt auf der Oberfläche betrachtet zu einer veränderten Formatierung von Studiengängen in Stufen, Workloads, Kreditpunkten etc. Im Kern geht es jedoch um ein tiefgreifenden Wandel der „Lehr-Lernkultur“ an Universitäten (vgl. AHD Kongress 2006). Betrachtet man Studienreformphilosophien, z.B. das „Tuning“-Projekt der europäischen Hochschulkonferenz (Tuning 2003), vollzieht sich der Wandel als „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers/Gaus 2005).

Für diesen „Shift from Teaching to Learning“ ist es erforderlich, Studium und Lehre vom studentischen Lernen aus neu zu durchdenken und zu gestalten. Jedenfalls wird den Akteuren der Studienreform abverlangt, „Learning Outcome“ zum Maßstab der Qualität von Lehre und Studium machen.

Die Anforderung „Learning Outcomes“ als „Kompetenzen“ zu formulieren, stellt die Autoren von Akkreditierungsanträgen und Modulhandbüchern, letztendlich aber die Praxis der Lehre, vor erhebliche Schwierigkeiten. In dieser Aufgabe manifestiert sich der epochale Perspektivenwechsel, in dem von der herkömmlichen

Beschreibung von Studiengängen in Termini von Studieninhalten und die entsprechend inhaltsorientierte Lehrauffassung von Lehrenden zu der neuen Sichtweise übergegangen wird, ohne die in der Studienreform lediglich „alter Wein in neue Schläuche“ gegossen wird. Aber wohin führt dieser Übergang?

Die Diskussion darüber ist in den Hochschulen gerade erst eröffnet. Der folgende Beitrag beleuchtet sie aus der Sicht der Hochschuldidaktik.

### **Zur Konstruktion von Kompetenzen**

Zwar ist die wissenschaftliche Debatte über den Kompetenzbegriff so vielfältig und kontrovers wie in anderen Feldern der Handlungswissenschaften. Bei allen Differenzen im Einzelnen lassen sich jedoch drei charakteristische – wenn auch unterschiedlich ausgelegte – Komponenten identifizieren. Demonstrieren lässt sich dies an einer Definition von Van der Blij (2002):

„Competence is defined as the ability to act within a given context in a responsible and adequate way, while integrating complex knowledge, skills and attitudes.“

In dieser Definition treten die drei Komponenten deutlich hervor:

Kompetenzen beziehen sich immer auf einen situativen Kontext, der spezifische Herausforderungen an handelnde Akteure enthält. Im Allgemeinen sind die Situationen durch hohe Komplexität, Dynamik und Unsicherheit gekennzeichnet.

Die Akteure in den Handlungssituationen begegnen diesen Herausforderungen an das situative Handeln mit in der Situation aktualisierten Dispositionen. Die Kompetenzdefinitionen unterscheiden sich zwar darin, welche Dispositionen dabei zum Zuge kommen. Sie werden aber im Kompetenzbegriff nicht isoliert, sondern im (integrativen oder systemischen) Zusammenhang betrachtet.

Kompetenz wird an Standards der Angemessenheit und Verantwortlichkeit orientiert und gemessen.

Am Beispiel einer anderen Definition des besonders im deutschen Sprachraum einflussreichen Psychologen Franz Weinert (Weinert 1999, S. 44) lässt sich zeigen, dass die einzelnen Komponenten unterschiedlich interpretiert bzw. ausgelegt werden:

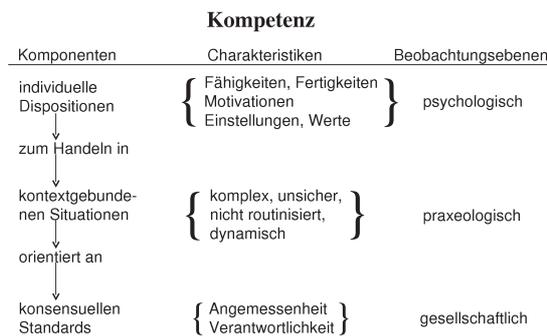
„Competence is a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or individual dispositions to learn something successfully, to do something successfully, or to reach a specific goal. This can be applied to an individual, a group of individuals, or an institution.“

In der Weinert'schen Definition steht die dispositive Seite als systemische Verknüpfung unterschiedlicher Komponenten im Vordergrund. Sie enthält auch das situative Handeln (act) und das Moment der Standardbildung (successfully), erweitert allerdings die Akteursperspektive über Individuen hinaus auf Gruppen und Institutionen. Hinzu kommt ferner der Hinweis, dass Kompetenzen nicht statisch zu betrachten sind, sondern Lernprozessen unterliegen.

Die Komplexität des Kompetenzkonstrukts besteht also nicht nur darin, dass die Kompetenzen unterschiedlich ausgelegt werden, sondern dass in die Definition unterschiedliche Perspektiven eingehen:

- psychologische Perspektiven definieren im Wesentlichen die dispositionalen Komponenten
- praxiologische Perspektiven die Handlungssituationen und
- soziologische Perspektiven die gesellschaftlichen Prozesse der Standardbildung.

Die Komplexität dieser Zusammenhänge zeigt die folgende Grafik im Überblick:



Diese Grafik schließt zwar die Komponenten und Perspektiven auf, sie enthält aber noch keine Vorstellung darüber, wie diese aufeinander bezogen sind. Einen Denkansatz, wie dieser Zusammenhang konzipiert werden könnte, visualisieren die in Anlehnung an North (2005) skizzierten Stufen zur professionellen Kompetenz:

#### Stufen zur professionellen Kompetenz

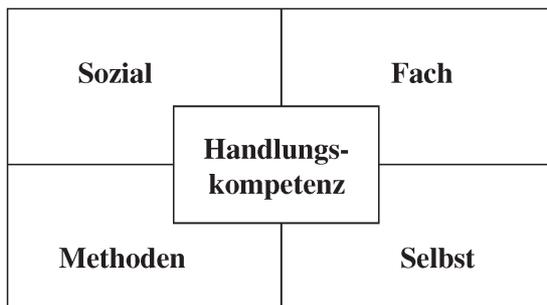


Die Abbildung veranschaulicht, wie Wissen, Können und Handeln im Konstrukt der professionellen Kompetenz zusammenhängen. Fasst man auf der 1. Stufe Wissen als Vernetzung von Informationen auf, so entsteht auf der 2. Stufe aus der Anwendung von Wissen Können. Dies setzt sich allerdings erst auf der 3. Stufe in Handeln um, wenn Motivation bzw. Wollen hinzutritt. Zum kompetenten Handeln wird Wissen, Können und Wollen jedoch erst, wenn es auf seine Angemessenheit hin beurteilt wird. Dazu bedarf es Standards über die Situationsangemessenheit des Handelns. Erst auf dieser Stufe wird Kompetenz erreicht. Über diese Stufe hinaus führt ein nächster Schritt, wenn Kompetenz aus einer professionstheoretischen Perspektive betrachtet wird. Diese Perspektive betrifft die Verantwortung gegenüber den Klienten auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite, zwischen denen die „Professionals“ vermitteln müssen.

## Schlüsselkompetenzen

Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf Handeln in hochgradig komplexen, dynamischen und durch Unsicherheit gekennzeichneten Situationen. „Fachkompetenzen“ werden erst zu „Handlungskompetenzen“, wenn sie mit generischen oder Schlüsselkompetenzen bzw. – weil sie weniger exakt bestimmt werden können – „soft skills“ zusammenwirken. In der Berufsbildung hat es sich durchgesetzt, die Handlungskompetenz im Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu interpretieren (Erpenbeck/Heyse 1999), eine Sichtweise, die auch für die Hochschulbildung fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Wildt 1997; Orth 1999). Der Handlungserfolg hängt zwar unstreitig vom fachlichen Wissen ab. In die Kompetenz gehen aber Aspekte ein, die den „Umgang mit dem Wissen“ betreffen. Eine Hochschulausbildung, die sich an Kompetenzen orientiert, muss in diesem Sinne über die Vermittlung bzw. Aneignung von Fachkompetenzen hinausgehen.

## Schlüsselkompetenzen



Entsprechende Kataloge von Schlüsselkompetenzen finden sich vielfach in den neu konzipierten Studiengängen wieder. Allerdings verraten die Formulierungen häufig, dass Schlüsselkompetenzen dabei lediglich als Additum betrachtet werden, das zusammenhangslos neben das fachliche Wissen tritt. Der Zusammenhang erschließt sich erst bei einer Betrachtung der Handlungssituation, zu deren Bewältigung Kompetenzen gefragt sind.

Im Kern geht es darum, dass die Schlüsselkompetenzen zentrale Dimensionen darstellen, in denen sich die Handlungssituationen beschreiben lassen:

- Methodenkompetenz bezieht sich auf die Regulation von Arbeitsprozessen (deren Organisation, Zeitfolgen, Gliederung, Problemlösungsstrategien, Wissensmanagement etc.).
- Sozialkompetenz bezieht sich darauf, dass bzw. inwiefern Handeln in Arbeitsprozessen in sozialen

Bezügen (etwa Teams) mit kommunikativen und kooperativen Anforderungen stattfindet.

- Selbstkompetenz schließlich bezieht sich auf den Umgang der Akteure in diesen Handlungssituationen mit sich selbst, dem Einsatz ihrer Ressourcen, Motivationen, ihrem Selbstmanagement, ihren Werten usw.

Mitunter wird die Sozialkompetenz nur auf direkte Interaktion bezogen. Über ein solch begrenztes Verständnis weisen zwei weitere Aspekte einer entfalten sozialen Handlungskompetenz hinaus, die bisweilen gesondert ausgewiesen werden:

- Organisationskompetenz bezieht sich darauf, wie Handeln in Organisationen geschieht.
- Systemkompetenz erweitert den Blick noch einmal auf Handeln in gesellschaftlichen Systemen bzw. Subsystemen.

Schlüsselkompetenzen	Kontext
Methodenkompetenz	Arbeitsprozess
Sozialkompetenz	Rollenbeziehung im Arbeitsprozess
Selbstkompetenz	Umgang mit sich selbst (in Rollenbeziehung) im Arbeitsprozess
Organisationskompetenz	Handeln in Organisationsstrukturen
Systemkompetenz	Handeln in gesellschaftlichen Subsystemen

In einem differenzierten Verständnis lassen sich daraus fünf Aspekte der Schlüsselkompetenz gewinnen, innerhalb und zwischen denen Inkonsistenzen und Widersprüche unausweichlich sind.

Manche Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sehen sie sich weder in der Lage noch zuständig, über die Grenzen ihres Fachs hinauszugehen. Wenn nicht gar eine volle Auslagerung aus der Hochschule geschieht, wird für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen eine Auslagerung in besondere Studienbereiche außerhalb der Fächer optiert, z.B. in einem Optionalbereich (Bochum), einem „Studium fundamentale“ (Erfurt, TU München) oder einem Kontextstudium (St. Gallen).

Eine solche Auslagerung von Schlüsselkompetenzen reißt jedoch auseinander, was im Konzept der Handlungskompetenz doch gerade zusammengehört. Betrachtet man Schlüsselkompetenzen als Dimension des Umgangs mit dem fachlichen Wissen in komplexen Handlungssituationen, so müsste es doch gerade darauf ankommen, diese mit den Fachstudien im Zusammenhang zu erwerben. Zwar ist nicht in Abrede zu stellen, dass es sich phasenweise lohnen mag, z.B. skills des Präsentierens oder Kommunizierens in

gesonderten Lernsituationen zu thematisieren und zu trainieren, adäquater allerdings ist es, solche „soft skills“ gerade im fachlichen Lernkontext zu entwickeln. Alles andere ist „Stricken ohne Wolle“.

Wenn infolge dessen also für eine Fachintegration von Schlüsselkompetenzen plädiert wird, bleibt dies nicht ohne Folgen für die fachliche Lehre selbst. Nach den Lernorten im Studium gefragt, wo sie denn Schlüsselkompetenzen am ehesten erworben hätten, haben die Absolventen in einer Umfrage der HIS GmbH hervorgehoben, dass dies in erster Linie nicht in herkömmlichen Vorlesungen, Übungen und Seminaren geschehen sei, sondern in Projekten, selbstorganisierten Arbeiten, komplexeren Aufgabenstellungen usw. (HIS 2004). Die Hochschuldidaktik hält ein breites Spektrum von didaktischen Szenarien bereit, in denen fachliche Kompetenzen zusammen mit Schlüsselkompetenzen erworben werden können (vgl. Neues Handbuch Hochschullehre 2006). Das hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm des HDZ gibt dazu zahlreiche Lerngelegenheiten und Anregungen (vgl. Programm in diesem Heft).

#### Literaturangaben:

- Erpenbeck, J./Heyse, W. (1999): Die Kompetenzbiographien. Strategien der Kompetenzentwicklung. Münster
- HIS (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, Hannover
- North, K. (2005): Kompetenzmanagement, Gabler-Verlag, Wiesbaden (k.north@bwl.fh-wiesbaden.de)
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen, Neuwied/Kriftel
- Van der Blij, M./Boon, J./Van Lieshout, H./Schafer, H./Schrijen, H. (2002): Competentieprofielen: over schillen en knoppen. [e-Competence profiles], Digitale Universiteit, Utrecht
- Welbers, U./Gaus, O. (2005): The Shift from Teaching to Learning. Bertelsmann Verlag, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115, Bielefeld
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification, in: Rychen, D./Salganik, L.: Defining and Selecting Key Competencies, Hogrefe und Huber, Seattle
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 198–213

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt,  
Hochschuldidaktisches Zentrum