

Ute Barbara Schilly & Birgit Szczyrba

## **Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung**

### **Zusammenfassung**

Studiengangentwicklung stellt sich heute den Ansprüchen einer veränderten Studierendenschaft sowie veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an akademische Bildung. Universitäten und Fachhochschulen sind gefordert, employability und citizenship als Bildungsziele zu erreichen. Trotz der Aufteilung in forschungsorientiert und anwendungsorientiert bzw. berufsvorbereitend bleibt verschwommen, welchem Bildungsziel Studiengänge und Curricula folgen und wie sie auf employability und citizenship einzahlen. Die begriffliche Verschwommenheit zeigt sich auch in der Übersetzung der Kompetenzorientierung in verschiedene Kompetenzbegriffe, die sich – in die konkrete Lehrpraxis übertragen – zwischen Fachlichkeit, Berufsorientierung und freier Entwicklung der Persönlichkeit abbilden. Der Beitrag reflektiert die Folgen der verschiedenen Bildungsziele und Kompetenzbegriffe auf die Lehre an Hochschulen und beschreibt mögliche Schritte zur Klärung und Konsensbildung in Studiengangteams.

### **Schlüsselwörter**

Employability, citizenship, curriculum design, competence development, higher education, Bologna Process

## 1 Bildungsziele und Kompetenzbegriffe – Vielfalt der Positionen

Das Verhältnisgefüge von Hochschul(aus)bildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft wird nicht erst seit Bologna diskutiert (u. a. Schaeper & Wolter, 2008, S. 608). Zwei Gegenpositionen sind zu vernehmen: die einer eher autonomen und zweckfreien Hochschulbildung, der auch Innovationskraft für Arbeitsmarktstrukturen und Gesellschaft zugesprochen wird, und die einer eher im Dienst der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes funktional verstandenen Hochschule. Es scheint, als habe die Bologna-Erklärung zu einem Paradigmenwechsel in der Hochschul(aus)bildung geführt. Ursache und Gegenstand für die anhaltende Debatte ist der in den Bologna-Dokumenten zwar eher randständig verwendete Terminus employability, der in Deutschland allerdings den Diskurs um die Aufgaben der Hochschulen und die Bildungsziele und -werte von Lehre und Studium dominiert. Daher gilt er nicht nur als catchword (Hessler, 2013), sondern auch als „Kampfbegriff“ (Schubarth & Speck, 2014, S. 65). Die Kontroverse um employability und damit die Vorstellungen über die Aufgaben von Hochschulen und die Inhalte und Ziele von Lehre und Studium wurzeln in der breiten Auslegbarkeit des – überdies englischen – Begriffes, dem eine Varietät an deutschen Konkretisierungen wie z.B. „Anwendungsbezug“, „Berufsbefähigung“, „Praxisorientierung“ u. a. m. (etwa Schaeper & Wolter, 2008, S. 611; Schubarth & Speck, 2014, S. 24) gegenübersteht. Aktualiter wird employability im Deutschen überwiegend als Beschäftigungsfähigkeit gefasst. Konsens besteht darin, mit folgenden Determinanten das begriffliche Sammelbecken einzugrenzen: Beschäftigungsfähigkeit meint zum einen, sich erfolgreich am Arbeitsmarkt zu positionieren und zum anderen, sich unter sich wandelnden Gegebenheiten und wahrscheinlicher Umstrukturierungen eben dort behaupten zu können. Die gedankliche Verbindung mit erforderlicher Selbstkompetenz und lebenslangem Lernen des einzelnen Arbeitskraftunternehmers (Voß & Pongratz, 1998; auch Schaeper & Wolter, 2008, S. 614) liegt hier nahe. Eine reine Fachausbildung scheint nicht zu genügen, sondern Zusatz-, sogenannte Schlüsselqualifikationen, spielen eine Rolle, die jedoch nachweislich am effektivsten in das Fachlernen integriert erworben werden können, denn „... erst Schlüsselkompetenzen zusammen mit Fachkompetenzen [konstituieren] eine professionelle Handlungskompetenz“ (Schaeper & Wolter, 2008, S. 621).

Für die Studiengangentwicklung bedeutet dies ein curriculares Austarieren von Professionalisierung im Hinblick auf die berufliche Relevanz der Fachlichkeit des Studiums, von akademischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie überfachlicher Qualifikationen, die im Zusammenspiel das Wirksamkeitspotential der Absolvent\*innen ausmachen.

Dem weitaus weniger diskutierten, aber gleichfalls durch Bologna als Bildungsziel formulierten Begriff citizenship kann hier demnach eine komplementäre Rolle zugesprochen werden (Schubarth & Speck, 2014, S. 20). Auch wenn eine pragmatische Instrumentalisierung der Hochschulen im Kompetenzbegriff an sich durchscheint: Ein Vorteil scheint – insbesondere angesichts der Heterogenität der Studierenden und dem damit verbundenen Gebot der Chancengleichheit – darin zu liegen, dass akademische (Aus-) Bildungs-

prozesse durch die Beschreibung von Kompetenzen und Learning Outcomes wenigstens ansatzweise operationalisierbar werden. Bildung bleibt das Anzustrebende und Angestrebte; sie ist „Selbstzweck“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 52). Dies mag in der im jüngsten Diskurs gebrauchten Horizont-Metapher durchscheinen, wenn Bildung einmal als der „Zielhorizont“ des Lernweges bezeichnet wird (Reinmann, 2016, S. 2) und zugleich aber auch der Kontext desselben darstellt: Nur in diesem kann nämlich jeweils das Lernen verortet, reflektiert und in (Wert-) Verhältnisse gesetzt werden. Bildung ist dann der „notwendige [...] Horizont von Kompetenz“ (Reis, 2014, S. 67).

## 2 Kompetenzbegriffe prägen die Lehre

Das Konstrukt Kompetenz wird in der breiten sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Auffassung kritisiert, wenn Kompetenz sich „... zeigt (...) im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz‘ des Handelns), (...) aber als Disposition interpretiert (wird). ... Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrundeliegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können sowie Bereitschaften und Einstellungen gehören“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 3). Der Begriff stellt sich so quasi beliebig und inhaltsleer dar, beschreibt aber bedeutsame Phänomene menschlicher Leistung, die auf andere konzeptuelle Weise nur schwer zu fassen sind. Drei Momente kommen in der Kompetenz zusammen: a) ein Vorhandensein von inneren Potenzialen und b) eine äußere Situation, die so strukturiert ist, dass sie dazu auffordert, c) die inneren Potenziale auf die Situation hin zu organisieren (Reis, 2015, S. 18). Kompetenz zeigt sich also untrennbar am Handlungsvollzug. Je nach disziplinärer, paradigmatisch geprägter Sicht auf die Welt wird der Kompetenzbegriff ausgedeutet und operationalisiert (Schaper, 2012, S. 12). Einer wird an Hochschulen mit praxisorientierten Studiengängen besonders häufig verwendet: der Kompetenzbegriff der Berufsbildungsforschung und -pädagogik (Schaper, 2012, S. 17).

Dieser Begriff entstammt der Berufspädagogik/Wirtschaftspädagogik sowie der dualen Berufsausbildung und orientiert sich in erster Linie an Theorien der Handlungsregulation (Hacker, 2005). Er ist handlungstheoretisch fundiert und in didaktischen Konzepten wirksam operationalisierbar (Schaper, 2012, S. 17). Bestimmte berufliche Handlungsfelder in den Mittelpunkt stellend generiert er aus einer begrenzten Wissensbasis unbegrenzte situationsspezifische Handlungserfordernisse. Situationswahrnehmung und -transformation sind gedanklich und handelnd bestimmt; die Aufgabenstellung orientiert sich an vollständig beschreibbaren Anforderungssituationen. Der Begriff kehrt sich ab vom reinen Lernen am Vorbild (Nachahmen) hin zur Persönlichkeitsentwicklung (Werte und Grenzen reflektieren). Durch die Betrachtung von Handlungskompetenz als Kombination von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz werden domänenübergreifende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beliebig verallgemeinerbar.

Die Einteilung in die vier Bereiche Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz weist zwar einen hohen Plausibilitätscharakter auf, konnte aber bisher nicht hinreichend theoretisch strukturiert und systematisiert werden. Insbesondere in praxisorientierten Studiengängen ist diese Einteilung aufzufinden, um fachbezogene Lernziele und über-

fachliche Qualifikationsziele zur Umsetzung der employability-Forderung zu formulieren. Da allerdings wissenschaftliche bzw. akademische Kompetenzen auf höheren Anforderungsniveaus angesiedelt sind als die Kompetenzen, die im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsberufen erworben werden, passt der Begriff hier nur begrenzt. Insbesondere die Orientierung an vollständig beschreibbaren Anforderungssituationen kollidieren nach Reis (2015, S. 24) mit dem Ziel akademischer Kompetenzentwicklung: gemessen z.B. an der Lernzieltaxonomie von Bloom enden die Herausforderungen für Lernende auf Stufe 3, dem Anwenden. Kompetenz wird aber erst unter Beweis gestellt, wenn es von Stufe 3 aus in komplexere Aufgabenklassen geht. In diesem Zusammenhang überrascht es, dass der im Februar 2017 veröffentlichte überarbeitete Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) den Kompetenzbegriff wieder auf die vier Füße des Kompetenzbegriffs der Berufsbildungsforschung und -pädagogik stellt und gleichzeitig das Kriterium der Wissenschaftlichkeit in allen drei Studienzyklen zur Grundlage macht. Die Stufe ‚Anwenden‘ setzt verstandenes Wissen voraus, das in Fertigkeiten technisiert in methodisch klaren und eindeutig determinierten Anforderungssituationen eingesetzt wird. Für ein akademisches Bildungssystem ist es allerdings bedeutsam, aufbauend auf vollständig geschlossene Anforderungssituationen eine strukturierte – also didaktisch geplante – Öffnung vorzunehmen (ebd., S. 24).

### 3 Curriculumentwicklung für akademische Bildung

Kompetenzorientierung steht durch die Verbindung einer Tätigkeit mit einem theoretischen Konzept in Learning Outcomes dafür, dass sie grundsätzlich zu akademischen Bildungsprozessen führt, die davon ausgehen, dass formal strukturiertes Wissen das Handeln praktisch verändert (Reis, 2015, S. 20).

Zentrale Fragen mit Blick auf Curriculumentwicklung sind daher:

- Wie ist die eigene Lehre, das Curriculum, die Hochschule positioniert zwischen Norm (Leitbild, Stakeholder, Gesellschaft) und Empirie (gelebte Lehrpraxis, Fachkultur)?
- Zu welchen Anspruchshaltungen der Kompetenzorientierung steht die eigene Lehre am ehesten in Konvergenz oder Divergenz?
- Welche Maßnahmen können zu einer wertebewussten Kompetenzformulierung und Curriculumentwicklung führen?

Die Bloomsche Taxonomie kann als Rekonstruktionsinstrument für Anforderungsklassen im Hochschullernen dienen, weil sie diesen Übergang differenziert erfasst. Im Unterschied zu Anwendungsaufgaben bringen Analyseaufgaben eine Mehrdeutigkeit mit sich, die eine einfache technische Lösung unmöglich macht. Damit ist die Aufgabe nicht mehr in ihrer Lösung determiniert und bietet die didaktisch strukturierte Überforderung, die Studierende benötigen, um Unsicherheit – von Lehrenden begleitet – in Können umzuwandeln (Reis, 2014, S. 127), Fertigkeiten zu bündeln und sie zielorientiert in einem offenen Kontext zu steuern. Im Handeln wird diese Fähigkeit mit Motivation, Einstellungen und Haltungen erweitert – womit die Definition von Klieme & Hartig (s.o.) passen würde,

aber ihre Beliebigkeit einer für Studierende begründbaren Kontextualisierung gewichen wäre.

## Literatur

- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2., vollst. überarb. u. erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Hessler, G. (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 45-59. Verfügbar unter: [http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated\\_wimoarticle/Hessler.pdf](http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Hessler.pdf) [22.12.2017].
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 8, 11–29.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Reinmann, G. (2016). *Gestaltung akademischer Lehre zwischen Fall-, Problem-, Projekt- und Forschungsorientierung. Redemanuskript*. Verfügbar unter: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/06/Vortragsmanuskript\\_Zuerich\\_Juni2016.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/06/Vortragsmanuskript_Zuerich_Juni2016.pdf) [05.04.2018].
- Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. Berlin: LIT Verlag.
- Reis, O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte: Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (S. 17-35). Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Schaeper, H., & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2008 (11), 607-625.
- Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre in Studium und Lehre*. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [24.10.2017].
- Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Fachgutachten Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf) [22.12.2017].
- Voß, G. G. & Pongratz, H.J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 131–158.

## Autorinnen

Prof. Dr. Ute Barbara Schilly lehrt und forscht zur Angewandten Deutschen Sprach- und Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Kommunikation am Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation – ITMK der TH Köln. Kontakt: [ute\\_barbara.schilly@th-koeln.de](mailto:ute_barbara.schilly@th-koeln.de)

Dr. Birgit Szczyrba, Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin. Leiterin des Teams Hochschuldidaktik im ZLE - Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln; Ressortleiterin Akkreditierungsverfahren der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. Seit 2004 Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching. Kontakt: [birgit.szczyrba@th-koeln.de](mailto:birgit.szczyrba@th-koeln.de)



**Zitiervorschlag:** Schilly, U. B. & Szczyrba, B. (2019). Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)