

Rüdiger RHEIN¹ (Hannover)

Kompetenzorientierung im Studium – bildungstheoretische Quersichten

Zusammenfassung

Im Zuge bildungspolitischer Reformdiskurse hat die Förderung von Kompetenzen im Studium an Bedeutung gewonnen. Was aber kann und was soll Kompetenzorientierung bedeuten, wenn ein Studium an Wissenschaft ausgerichtet ist? Was sind – allgemeiner gefragt – die (Bildungs-)Ziele eines wissenschaftlichen Studiums und inwiefern lassen sich diese im Begriff der Kompetenzorientierung erfassen? Welche Deutungshorizonte werden durch die Kompetenzsemantik eröffnet und welche werden verschlossen? Diese Fragen lassen sich nicht ausschließlich empirisch beantworten, sondern bedürfen einer theoretischen Klärung.

Schlüsselwörter

Kompetenzorientierung im Studium, Hochschulbildung

Competencies at university – a theoretical perspective

Abstract

Fostering competencies is a hot topic in the context of higher education. However, one fundamental question is to what extent the concept of competencies offers possibilities for describing the aims of academic studies. This essay suggests that the idea of developing competencies in higher education is based on specific assumptions about science and humanities. It argues that a theoretical point of view is needed when thinking about competencies at university, and that the need for a competency-based higher education cannot only be answered by empirically oriented approaches.

Keywords

competencies in academic studies, university education

¹ E-Mail: ruediger-rhein@zel.uni-hannover.de

1 Wissenschaft als Gegenstand kompetenzorientierten Lernens im Studium

Zentral bleibt auch bei einer Kompetenzorientierung des Studiums die Ausrichtung auf Wissenschaft. *Wissenschaft* lässt sich verstehen als spezifische Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken, also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens. Unabhängig vom *Ziel* wissenschaftlicher Tätigkeit sind die *Zwecke* wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu sehen, wobei nochmals zu unterscheiden ist zwischen (1.) der Frage, wozu wissenschaftliches Wissen gewonnen wird, also der Frage nach den Erkenntnisinteressen, und (2.) den Praxen der Verwendung wissenschaftlichen Wissens und den inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlich orientierter Tätigkeit.

Hinsichtlich der *Erkenntnisinteressen* lassen sich idealtypisch mindestens folgende Zweckbestimmungen rekonstruieren:

- Befriedigung epistemischer Neugierde – als Erzeugung theoretischen 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 den Erkenntnisinteressen als Zwecken der Wissenschaft lassen sich idealtypisch verschiedene *inner- und außerwissenschaftliche Anschlussoptionen* wissenschaftlicher Tätigkeit und *Transformationsoptionen* wissenschaftlichen Wissens unterscheiden:

- Wissenschaft als Zweck ihrer selbst – als Bearbeitung selbstreferentiell 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 den typischen 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 Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und Problemlösung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen spezifische Ideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde liegen, die sich in fachtypischen Denkweisen, Methoden und Techniken niederschlagen. Angelehnt an die Disziplinen stehen Fächer als spezifische Konfigurationen von Umgangsmodalitäten mit dem jeweiligen disziplinären Gegenstand; hier werden analytisch-empirische, theoretische, konzeptuell-programmatische, normative und ethische, praxeologisch-operative sowie reflexive Perspektiven für eine jeweils sinnvolle Behandlung des Gegenstandes auf eine je fachtypische Weise integriert.

Eine Pointe akademischer Ausbildung besteht wohl vor allem darin, dass die Studierenden durch die Beschäftigung mit Wissenschaft für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Problemstellungen substantiell disponiert, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsfelder qualifiziert werden. Es geht im Studium zunächst um die Befähigung für ein forschend-erkundendes und reflexives Erarbeiten von Antwortvorschlägen zu komplexeren, ergebnisoffenen Fragestellungen und von Lösungsvorschlägen für anspruchsvolle Aufgaben, dem die Entwicklung und Prüfung von implizitem und explizitem Wissen nicht nur vorausgeht, sondern inhärent ist.

2 Kompetenzorientierung und bildungstheoretische Konzepte

Der Diskurs über Kompetenzorientierung im Studium ist gebunden an einen Diskurs über die Bildungsoptionen der Universität. Dieser bedarf eines nicht-verkürzten *bildungstheoretischen Vokabulars* – wohl wissend, dass damit zwar nicht auf objektiv streng definierte Sachverhalte referiert, wohl aber perspektivisch Bezug genommen wird auf einen grundlegenden Umstand menschlicher Existenz, nämlich auf lernende Aneignungen und erfahrungsbasierte Bewältigungen von Anforderungen in der Subjekt-Welt-Relation. In den Diskursen über diese Sachverhalte treffen dann typischerweise deskriptive, programmatische und steuerungspolitische Momente aufeinander, zwischen denen sorgfältig zu unterscheiden ist.

Die *konzeptuelle* Erfassung der lernenden Aneignung und der Verarbeitung von Erfahrungen ist stets in sinngebende Kontexte eingebunden: die basale Einheit Lernen erfährt durch die teils miteinander koagierenden, teils miteinander konkurrierenden Begriffe „Qualifikation“, „Kompetenz“ oder „Bildung“ eine spezifische

Dimensionierung, indem diese Begriffe auf jeweils bestimmte Aspekte des Lernens und des erfahrungsbasierten Handelns fokussieren:

Der Begriff der *Qualifikation* prämiert die Befähigung für ein konkret definiertes Handlungsfeld mit situativ spezifizierten Anforderungen, auf die das Subjekt vorbereitet wird.

Mit dem *Kompetenzbegriff* wird die Disposition des Subjekts prämiert, „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, S. 1796) – und zwar auch dann, wenn diese Situation neu ist und vorher nicht spezifisch bestimmbar Anforderungen stellt. Es gehört zur Kernidee des Kompetenzbegriffes, das spezifische Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, personalen Eigenschaften, Erfahrungen und Motivstrukturen konzeptuell zu erfassen, denn es ist das gegenseitige Verwiesensein dieser Komponenten aufeinander, das eine Kompetenz erst ausmacht.

Der *Bildungsbegriff* prämiert das Subjekt selbst, wobei Bildung das Ergebnis subjektiv bedeutsamer Lernprozesse und damit Ergebnis derjenigen Praxis ist, in der sich die Lernenden ding-, sozial- und ideenweltliche Sachverhalte im Zuge einer handelnden und reflektierenden Auseinandersetzung zu eigen machen und durch die sich die individuellen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse im Sinne eines „vertieften“ Verständnisses verändern, wobei sich die Qualität dieses tieferen Verständnisses an den als gültig anerkannten Rechtfertigungskriterien (für Erkenntnis, Moral usw.) messen lassen muss.

3 Bildungstheoretische Deutung kompetenzorientierten Lernens im Studium

Eine kompetenzorientierte Deutung des *Studiums* fokussiert darauf, dass – ausgehend von Wissenschaft als einer besonderen Praxis – die Studierenden die Möglichkeit bekommen, die 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. Die Lehrenden müssen dann Lernumgebungen schaffen, 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. 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 Optimierungspotentiale bekommen (vgl. NOLTING & PAULUS, 2004, S. 20 ff.).

Eine bildungstheoretische Deutung des Studiums hebt auf die subjektive und kollektive Bedeutsamkeit und auf die Veränderung der individuellen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse durch den Lernprozess ab. Etwas zu lernen bedeutet bildungstheoretisch, dieses nicht nur rezeptiv aufzunehmen, sondern das Fremde mit dem Eigenen zu verknüpfen (vgl. GÖHLICH & ZIRFAS, 2007, S. 37). Lernen im Modus der Bildung gelingt dann, wenn die bzw. der Lernende eine bedeutsame Beziehung zum Lerngegenstand herstellen kann (vgl. GÖHLICH & ZIRFAS, 2007). Studieren bedeutet in bildungstheoretischer Lesart, den Schritt vom rezeptiven zum aktiven Lernen zu machen, nicht nur Antworten zu verstehen, sondern die zugrunde liegenden Fragen zu begreifen und eigene Fragestellungen zu entwickeln, zu verfolgen und einer wissenschaftlichen Behandlung zu unterziehen. Dabei ist aus bildungstheoretischer Perspektive nicht nur die epistemische Dimension von Wissenschaft relevant, sondern insbesondere auch ihre Sinndimension. Hochschullehre sollte hier verdeutlichen, auf welche Fragen in den jeweiligen Fachdisziplinen nach Antworten gesucht wird, warum dies geschieht – aus welchem Grunde der jeweilige Gegenstand also beforscht wird und worin die Bedeutung der Erkenntnisse im Hinblick auf virulente epistemische, poetische oder praktisch-ethische Problemstellungen besteht (vgl. dazu VON HENTIG, 1972).

Unterstellt man eine Verschränktheit von Bildung und Kompetenz, ist die **Rekonstruktion des universitären Bildungsauftrages** keine Option auf zwei unterschiedliche Deutungshorizonte, zwischen denen zu entscheiden wäre. In der Formel der Kompetenzorientierung werden die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer handlungsbezogenen Perspektive zugänglich: Kompetenzorientierung bietet eine Option zur Rekonstruktion derjenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studierens in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben wurden. Kompetenzorientierung 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.

4 Begrenzungen der kompetenzorientierten Perspektive

Allerdings kann eine einseitige Orientierung an Kompetenzen auch zu dem Missverständnis bzw. der **Fehlform** führen, dass lediglich die Fähigkeit des adäquaten Reagierens, nicht jedoch die Fähigkeit des substantiellen Antwortens gefördert und der universitäre Bildungsauftrag funktional auf die Befähigung zur selbstgesteuerten Bearbeitung beliebiger Problemstellungen verkürzt wird.

Ferner findet die Orientierung an Kompetenzen immer dann eine **begriffliche Grenze**, wenn Kompetenzen zwar als subjektiv autonom verfügbare Selbststeuerungsdispositionen aufgefasst werden, bestimmte Tätigkeits- und Kooperationsanforderungen aber strukturell einer individuellen Verfügbarkeit entzogen sind und somit von der bzw. dem Handelnden verlangen, dass sie bzw. er mit diesen Anforderungen zwar konstruktiv umgeht, dass sie bzw. er aber nicht sicher sein kann, diese garantiert bewältigen zu können. Dies ist insbesondere in denjenigen Tätig-

keitsfeldern der Fall, die sich durch klientinnen- und klientenbezogene Koproduktionsbedürftigkeit ihrer Leistungen auszeichnen (Pädagogik, Beratung, Gesundheit usw.).

5 Literaturverzeichnis

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hentig, H. v. (1972). *Magier oder Magister?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (S. 11-29). Wiesbaden: VS-Verlag.

Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen u. a., *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492-506). Weinheim, Basel: Beltz.

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Thompson, C. & Weiß, G. (Hrsg.) (2008). *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Bielefeld: transcript.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe/Huber.

Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer, *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 1774-1804). Freiburg: Alber.

Autor

Dr. Rüdiger RHEIN || Leibniz Universität Hannover, Zentrale Einrichtung Lehre, Studium, Weiterbildung – Arbeitsbereich „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ || Callinstr. 14, D-30167 Hannover

ruediger.rhein@zel.uni-hannover.de