Kompetenzentwicklungskonzept

Akademische Schlüsselkompetenzentwicklung – Prämissen und Konsequenzen für die Lehre

Alexa Maria Kunz, Stand 05/2020

Mit dem vorliegenden Kompetenzentwicklungskonzept werden zunächst Prämissen für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen von Studierenden formuliert. Daraus werden in einem zweiten Schritt Konsequenzen für die Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten abgeleitet.

Schlüsselkompetenzentwicklung als Teil akademischer Bildung

Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen ist unverzichtbarer Bestandteil akademischer Bildung (vgl. u.a. Akkreditierungsrat 2013, Europäische Kommission 2007, Europäischer Rat 2018, , Kultusministerkonferenz 2010, Kultusministerkonferenz 2017, OECD 2005, Wissenschaftsrat 2000).
Akademische Schlüsselkompetenzentwicklung bedeutet dabei mehr als Schlüsselqualifizierung im rein arbeitsmarktbezogenen Sinn: Ziel ist es, Studierende in den unterschiedlichen Phasen dabei zu unterstützen, ihr Studium selbstständig zu meistern, ein erfolgreiches und persönlich zufriedenstellendes Arbeitsleben vorzubereiten und sich als mündige Bürger*innen für Gesellschaft und Gemeinwohl einzusetzen.
Im Zentrum dieser Überlegungen steht der Mensch als Person, die in der Lage ist, sich zu sich selbst, zu anderen Menschen und zu ihrer Umwelt in Beziehung zu setzen – und dies möglichst in kompetenter Weise (vgl. zu diesem Verständnis von Mensch die Überlegungen von Plessner 1965 zur philosophischen Anthropologie, insbesondere das Konzept der exzentrischen Positionalität).

Kompetentes Handeln als praktische Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen

Als kompetent gilt ein Handeln, durch das ein Handlungsproblem situativ angemessen bewältigt wird. Sich selbst als kompetent zu erfahren meint dabei, sowohl hinsichtlich des eigenen Handlungsziels als auch im Rahmen des gesellschaftlich normativ Gebilligten zu handeln (vgl. Knoblauch 2010).
Formalen, expliziten Wissens¬beständen – wie etwa Konzepten, Theorien, Formeln usw. – kommt eine zentrale Bedeutung zu, wenn komplexe Handlungsprobleme gelöst werden müssen. Gleichzeitig bedarf es einer Verbindung dieses formalen Wissens mit Fähigkeiten sowie Einstellungen und Werthaltungen, um vom Wissen ins Tun zu gelangen (Weinert 2001).
Kompetenzen sind daher nichts Gegenständliches und unvermittelt Vorhandenes, sondern sie zeigen sich vermittelt im und durch das praktische Tun. Daher lässt sich eigentlich auch nicht davon sprechen, dass jemand bestimmte Kompetenzen ‚hat' oder ‚besitzt'. Es ist vielmehr so, dass jemand ein bestimmtes formales Wissen, bestimmte Fähigkeiten und bestimmte Einstellungen und Werthaltungen hat, die sie oder er zu einem kompetenten Handeln verbindet.

Schlüsselkompetenzen als zentrale Kompetenzen

Als Schlüsselkompetenzen gelten wiederum jene besonders wichtigen Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, „die in mehreren Lebensbereichen hilfreich sind und über die alle [Menschen] verfügen sollen" (OECD 2005: 9). Sie sind „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen" (Europäischer Rat 2018: C 189/7).
Die akademische Bildung im Bereich der Schlüsselkompetenzen leistet damit einen Beitrag zum individuellen wie auch zum gesellschaftlichen Wohl. Dabei kommt ihr zum einen „angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung für die Gestaltung der neuen Studienangebote [zu]" (Wissenschaftsrat 2000: 21). Zum anderen – und womöglich noch wichtiger – schafft akademische Schlüsselkompetenzbildung den professionellen Rahmen, in dem junge Menschen sich darin üben können, Unsicherheit, Kontingenz und Wandel nicht als Last zu empfinden, sondern als Möglichkeitsraum, in dem sie handlungsfähig sind und sich als solches wahrnehmen.

(Schlüssel-)Kompetenz als soziale Angelegenheit

(Schlüssel-)Kompetenz impliziert auch den Aspekt der Anerkennung: Als kompetent gilt jemand nur dann, wenn Andere ihm oder ihr Kompetenz attestieren. Sowohl sehr gewöhnliche, routinierte Lösungen als auch sehr ungewöhnliche, innovative Lösungen können als kompetent wahrgenommen werden. Egal, ob gewöhnlich oder ungewöhnlich: Um als kompetente*r Problemlöser*in zu gelten und womöglich künftig Aufgaben dieser Art dezidiert übertragen zu bekommen („mit der Kompetenz dafür ausgestattet zu werden"), ist es notwendig, dass die Lösung in irgendeiner Form sozial anerkannt wird (vgl. Pfadenhauer 2008, Knoblauch 2010).
Kompetentes Handeln bedarf also immer der Kombination von kognitiven, affektuellen, motivationalen und volitionalen Komponenten auf Seiten der Handelnden sowie der Anerkennung dieses Handelns durch Andere.

(Schlüssel-)Kompetenz und (Schlüssel-)Kompetenzentwicklung als dynamisches Konstrukt

Ein wichtiger Bestandteil einer langfristigen (Schlüssel-)Kompetenzentwicklung besteht darin, ein Problem nicht nur ‚irgendwie' lösen zu können. Vielmehr ist es elementar, das eigene Handeln auch reflektieren und es sich damit bewusst verfügbar zu machen. Dies hilft insbesondere in ungewohnten Situationen, nicht nur auf Routinen zu vertrauen, sondern auch ein umfassendes Verständnis vom eigenen Handlungsrepertoire zu haben – zumal das gleiche Tun je nach Kontext als mehr oder weniger kompetent wahrgenommen werden kann.
Schließlich ist davon auszugehen, dass eine umfassende (Schlüssel-)Kompetenzentwicklung nicht nur linear verläuft: Muster kompetenten Handelns bilden sich über eine Zeitspanne hinweg und durch das Erproben unterschiedlicher Lösungswege heraus. Gerade auch die Reflexion über Wege, die nicht zur (zufriedenstellenden) Erreichung eines Ziels führen, kann das Lösungsrepertoire anreichern (vgl. Merkt 2007).

Für die Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen bei Studierenden bedeutet dies konkret:

Wissenschaftlich denken

Schlüsselkompetenzentwicklung erfolgt wissenschaftlich fundiert. In den Kursen machen wir grundlegende theoretische Ansätze und Modelle unserer Arbeit für Studierende transparent. Wir zeigen auf, welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Einstellungen jeweils entwickelt werden.

Ins Tun kommen

Wir bieten in den Veranstaltungen viel Zeit, sich zu erproben, denn Kompetenzentwicklung kann nur im Tun erfolgen. Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung stehen in einem Gewinn bringenden Verhältnis zueinander.

Ausprobieren dürfen

Anstelle von Patentrezepten bieten wir Gelegenheiten für unterschiedliche Erfahrungen. Studierende dürfen mögliche Handlungsalternativen erproben. Scheitern und Misserfolge gehören dazu, solange die Perspektive für Kompetenzentwicklung besteht.

Rückmeldung ermöglichen

Als Lehrende fördern wir eine Atmosphäre, in der Studierende von uns und ihren Kommiliton*innen konstruktive und wertschätzende Rückmeldungen erfahren. Sie sollen sich selbst als kompetent Handelnde erfahren und aktiv an ihrer Kompetenzentwicklung arbeiten können.

Angemessenheit berücksichtigen

Kompetentes Handeln zeichnet sich nicht durch rein sachliche Zielerreichung aus. Gemeinsam mit den Studierenden eruieren wir, was unter gegebenen Bedingungen in der eigenen Perspektive und dem jeweiligen sozialen Kontext ein angemessenes Vorgehen darstellt.

Reflexion fördern

In den Veranstaltungen geben wir den Studierenden Raum, ihr Tun zu reflektieren und einzuordnen. Gefördert werden soll eine umfassende Situations- und Handlungsbetrachtung, die für das Lösen komplexer und immer wieder neuer Probleme besonders relevant ist.

Weiter lernen

Neben der Möglichkeit, sich bereits als kompetent Handelnde erfahren zu können, wollen wir bei den Studierenden die Neugier und Bereitschaft fördern, sich über die Kurse hinaus weiter zu entwickeln und offen für neue Impulse zu bleiben.

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (letzter Abruf am 04.02.2020)

Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg. Online verfügbar unter http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf (letzter Abruf am 04.02.2020).

Europäischer Rat (2018): Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (einschließlich des Anhangs ‚Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen'). Brüssel. Online verfügbar unter https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/v_na/10_EU_Schluesseldokumente/Empfehlung_Schluesselkompetenzen_2018.pdf (letzter Abruf am 04.02.2020).

Knoblauch, Hubert (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS, S. 237-255.

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).

Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (letzter Abruf am 04.02.2020).

Merkt, Marianne (2007): ePortfolios – der „rote Faden" zur Kompetenzentwicklung in Bachelor- und Masterstudiengängen. In Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin/Schulmeister, Rolf/Sommer, Angela/ Berk, Ivo van den (Hg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann, S. 285-295.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online verfügbar unter https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (letzter Abruf am 04.02.2020).

Pfadenhauer, Michaela (2008): Organisieren. Wiesbaden: VS.

Plessner, Helmuth (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.) (2001): Defining and selecting key competencies. Bern u.a.: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf;jsessionid=1B55D672504C09194C9A839CFB2E61E9.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Abruf am 04.02.2020).