

# Kompetenzorientierung

## Eine Herausforderung an die Lehrmethodik

Cornelia Kling-Kirchner

### Zusammenfassung

Insbesondere durch die mit den Beschlüssen von Bologna verstärkte geforderte Verpflichtung der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen zur Kompetenzorientierung wird deutlich, dass die Frage nach den Inhalten der Lehre immer wieder neu gestellt werden muss. Jede Themenbearbeitung erfordert ihre eigene Lehrmethode. Umgekehrt bestimmt die Entscheidung für eine Methode gleichzeitig Qualität und Quantität der Themenbearbeitung. Eine Lehrmethodik muss außerdem der Persönlichkeit der Lehrenden und den Lernpersonen entsprechen. Ebenso muss die Freiheit von Forschung und Lehre im Sinne des Gemeinwohls gewährleistet sein.

### Abstract

Academic teacher's obligation for an intensified orientation to competences which are demanded in the Bologna resolutions demonstrate the necessity of the discussion about the contents of academic teaching. Every item demands its distinct method. Vice versa the decision for a method determines the quality and the quantity of treatment of an item. Also, the teaching method has to commensurate the teacher's personality. And furthermore the freedom of research and teaching to promote common welfare has to be granted.

### Schlüsselwörter

Hochschule – Studium – Bachelor – Master – Handlungskompetenz – Methode

### 1. Einleitung

Mit der Bologna-Reform wurde den Absolventen und Absolventinnen der Studiengänge der Sozialen Arbeit wie auch aller anderen Studiengänge und den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern das Versprechen gegeben, dass trotz der realen Verkürzung der Studienzeit um zwei Semester der Bachelor dem Hochschuldiplom gleichwertig sein würde. Und das, obwohl nach dieser Studienordnung mit der geforderten Kompetenzorientierung von einer geringeren Bewertung der Theorieanteile des Studiums beziehungsweise einer höheren Bewertung der Praxisanforderungen ausgegangen wurde. Wenn eine Kompetenzorientierung bedeutet, praktische Problemlösungen stärker zu betonen, so verwundert allerdings die Entscheidung, gleichzeitig den Lernbereich in der Praxis durch die Halbierung der Praktikumszeiten einzuschränken.

Auf der im Mai 2010 in Berlin vom Bundesbildungsministerium wegen zunehmender Kritik an der Hochschulreform einberufenen Bologna-Konferenz beschränkte die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz *Margret Wintermantel* ihren Beitrag<sup>1</sup> jedoch im Wesentlichen auf die Feststellung hochschuldidaktischer Mängel. Sie verwies darauf, dass der Paradigmenwechsel zur studierendenzentrierten Lehre eben noch nicht überall vollzogen sei. An deutschen Hochschulen würde noch zu wenig Kompetenzerwerb betrieben und es müsse noch mehr auf den „learning outcome“ geachtet werden. Diese Sichtweise überantwortet die bestehenden Strukturprobleme der Bologna-Reform auf vereinfachende, den Kern des Problems nicht treffende Weise den Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen.

Derartige Unzulänglichkeiten befreien die Lehrenden allerdings nicht von einer intensiven Auseinandersetzung mit lehrmethodischen Fragen unter den Bedingungen der Hochschulreform. Lehrmethodische Überlegungen bestimmen die Qualität der Lehre mit und damit auch das, was die Absolventen und Absolventinnen eines Bachelor- und Masterstudiums schlussendlich an grundlegendem „learning outcome“ in den Arbeitsmarkt hineinbringen.

Nachfolgend werden zunächst diejenigen Aspekte der Kompetenzorientierung in ihrer Bedeutung für die Lehrmethodik behandelt, die sowohl die Soziale Arbeit als auch alle anderen Studiengänge an Fachhochschulen betreffen können, ohne hierbei auf Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudium einzugehen. Daran anschließend werden zusätzliche, speziell die Methodenlehre der Sozialen Arbeit betreffende lehrmethodische Fragen erörtert. Als Grundlage der vorliegenden Ausführungen dient der Bericht über Inhalte und Diskussionsergebnisse einer Fortbildungsveranstaltung, für die die Überzeugung zentral war, dass die veränderten Rahmenbedingungen der Lehre durch das Bologna-System erhebliche Konsequenzen für die Lehrmethodik haben.<sup>2</sup> Nachfolgend werden ausgewählte, die Lehrmethodik betreffende zentrale Aspekte dieses Berichts entfaltet.

### 2. Das Spannungsfeld Lehrende – Studierende – Lehrmethodik

Die genannte Fortbildungsveranstaltung „Hochschuldidaktik kompakt“ hat gezeigt, wie wichtig nach der Bologna-Reform die Diskussion über Kompetenzorientierung ist, die zunächst nur als eine Leitlinie verstanden werden kann. Es sollen Bedingungen beispielsweise in der Form von Lehr-Lern-Prozessen geschaffen werden, die es den Studierenden ermög-

lichen, sich die jeweils notwendigen Kompetenzen anzueignen. Der Begriff der Kompetenzorientierung ist für die unterschiedlichsten Interpretationen offen und bleibt daher ausgesprochen uneindeutig.

Gleichzeitig besteht seit der Bologna-Reform jedoch die Erwartung seitens der Politik, sich zumindest innerhalb einer Disziplin auf die zu vermittelnden Kompetenzen zu einigen und diese in der Lehrmethodik (wie auch formal in den Modulbeschreibungen) zu verankern. Im Zuge der Reform ist auf die Lehrenden an den Hochschulen eine große Herausforderung zugekommen, bei deren Bewältigung eine Reihe von Faktoren eine Rolle spielt. Von erheblicher Bedeutung ist die Bereitschaft der Lehrenden, sich mit Kompetenzorientierung im Kontext ihrer Lehrmethodik auf neue Weise auseinanderzusetzen.

### **2.1 Hochschullehrer sind bereit, ihre Lehrmethodik zu reflektieren und benötigen hierbei Unterstützung**

Da Lehre das „Kerngeschäft“ der Fachhochschulen ist, haben dort die Lehrenden die bedeutendste Funktion inne. Die wichtigsten Rahmenbedingungen der Lehre wurden nicht erst durch die Bologna-Reform definiert. Vielmehr bestehen sie in dem auf Artikel 5 des Grundgesetzes fußenden Postulat der Freiheit von Forschung und Lehre und dessen Einhaltung durch alle Mitglieder der Hochschule. Diese sind damit verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die Lehre unbeeinträchtigt und frei von Willkürakten jeglicher Art ausgeübt werden kann. Damit hängen die Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Studienprogramme für den Bachelor und Master durch innovative Lehr- und Lernformen zur wissenschaftsbasierten Berufsbefähigung einerseits und zur Stärkung der Studienkompetenz andererseits von der Gesetzestreue und dem demokratischen Selbstverständnis der Administration der Hochschulen, der jeweiligen Organisationsbeauftragten, der Hochschulgremien und ihrer Mitglieder ab (HRK 2007). Die Hochschullehrer und -lehrerinnen haben die Aufgabe, aus den vielen wissenschaftlichen Wissensbeständen und Forschungen und den gegebenenfalls damit verknüpften kulturellen und beruflichen Entwicklungen und Werten eine Auswahl zu treffen. Bei diesen Inhalten und Selektionsentscheidungen muss den Lehrenden – entsprechend dem Artikel 5 des Grundgesetzes – die volle Eigenverantwortlichkeit gewährt werden. Gleichzeitig sind sie jedoch verpflichtet, diejenigen Lehrinhalte auszuwählen, deren Weitergabe zum jeweiligen Zeitpunkt im Studienverlauf und im jeweiligen Fächerkontext besonders wichtig erscheint und zur Wissens- und Kompetenzentwicklung der Studierenden beitragen kann.

Insbesondere durch die mit den Beschlüssen von Bologna verstärkte geforderte Verpflichtung, den Studierenden mit dem Abschluss des Studiums vor allem auch eine Berufsbefähigung zu ermöglichen, wird deutlich, dass die Frage nach den Inhalten der Lehre immer wieder neu gestellt werden muss. Auch wenn die strukturellen Voraussetzungen für die Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehre wie beispielsweise umfangreichere Einzelbetreuungen noch fehlen, kommt der Lehrmethodik vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu und es ist von den Lehrenden zu erwarten, dass sie sich nicht nur mit der Erarbeitung neuester Forschungsergebnisse und der Auswahl relevanter Lehrinhalte, sondern auch mit neuen und Erfolg versprechenden Methoden der Vermittlung der ausgewählten Inhalte auseinandersetzen. Auch wenn Forschungsergebnisse belegen, dass der Studienerfolg eine Leistung der Studierenden bleibt, die nicht erzwungen werden kann, lässt er sich doch durch eine gute Lehrmethodik – verstanden als eine sinnvoll angelegte, für bestimmte Lehrinhalte und Lehr-Lernziele passende Methodik – didaktisch wirksam unterstützen.

Allerdings haben sich die meisten Lehrpersonen in einem großen Teil ihrer Professionalisierung und ihrer beruflichen Tätigkeit überwiegend mit primär kognitiv orientierten Prozessen der Lehrstoffaneignung befasst, während erfahrungsorientierte Aneignungsprozesse innerhalb ihres eigenen Fachgebiets im Rahmen ihrer Arbeit in den Hochschulen für die meisten sicher eher selten waren. Unter der noch weiter zu klärenden Annahme, dass sich die für eine Berufsbefähigung notwendigen Kompetenzen am besten mit Hilfe erfahrungsorientierter Lehrangebote vermitteln lassen (Siebert 2003, Waldherr 2009), brauchen die an den Hochschulen Lehrenden wegen ihrer überwiegend kognitiven Orientierung innerhalb ihres Lehrgebietes Unterstützung bei der Erweiterung ihrer Lehrmethodiken. Da es sich dabei, wie nachfolgend aufgezeigt wird, um eine Erweiterung im Bereich erfahrungsorientierter Vermittlung von Lehrinhalten handelt, sollten solche Unterstützungen am besten auch erfahrungsorientiert angeboten werden.

### **2.2 Lehrmethodiken müssen den zu vermittelnden Inhalten angepasst und auch auf die Beteiligten zugeschnitten sein**

Angesichts des weit gefächerten Spektrums der von den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern heute vertretenen Fachdisziplinen und Lehrgebiete verbietet es sich geradezu, im Singular über Lehrmethodik zu sprechen. Die tatsächliche Breite des Begriffs, insbesondere seine auch in der bereits

erwähnten Veranstaltung deutlich werdende notwendige Verortung in den verschiedenen Lehrgebieten und Fächern macht seine Handhabung schwierig, und das mit spürbaren Folgen. Die allgegenwärtige Präsenz des Begriffs verführt zu der Fehlannahme, dass „Lehrmethodik“ etwas sei, das alle quasi naturgegeben beherrschen müssten. Angemessene Lehrmethoden für die verschiedenen Lehr-Lern-Situationen in den jeweiligen Fachgebieten zu entwickeln, ist in Wirklichkeit jedoch eine höchst umfangreiche Aufgabe, die den Lehrenden entsprechendes Wissen und langjähriges Training abverlangt.

Der komplexe Bereich der Lehrmethodik lässt sich folgendermaßen umreißen: „Lehrmethodik“ an der Hochschule ist als ein angewandtes Arrangement von didaktischen Methoden sowie Setting-Gestaltungen zu verstehen, das für ein ausgewähltes Gebiet von Lehrinhalten und Lehrzielen als effektiv und lernwirksam erscheint. Die Gestaltung des Settings, das heißt der von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen zu beeinflussenden äußeren Bedingungen einer Lehrveranstaltung, beispielsweise das Abstecken des Zeitrahmens, die räumliche Verortung oder die Teilnehmerzahl, erweist sich insbesondere bei erfahrungsbasierten Veranstaltungen als besonders wichtig. Die Sicherung der äußeren Bedingungen der Lernprozesse in Form gezielt ausgewählter Erfahrungsräume ist also ähnlich entscheidend für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse wie die inhaltliche Gestaltung des Lehrangebots.

Die Entscheidungen darüber, was jeweils als lernwirksam erscheint, ist von einer Reihe von Vorentscheidungen abhängig, unter anderem in Bezug darauf, wie Lernprozesse ablaufen und in welcher Weise sie beeinflussbar sind. So mag nicht nur die Wissenschaftsorientierung der Lehre, sondern neben anderen Faktoren (zum Beispiel Kostenfaktoren) auch die prinzipielle Annahme, die Sozialisation und persönliche Entwicklung der Studierenden sei abgeschlossen und daher unweigerlich nicht mehr zu beeinflussen, dazu geführt haben, dass als dominante Lehrform die Frontalunterrichtung gewählt wird. Diese Lehr-Lern-Form hat in entsprechenden Anforderungssituationen, in denen es vor allem um die Vermittlung von neuem Wissen geht, seine Berechtigung, aber die Komplexität der vielen, von Fachgebiet zu Fachgebiet unterschiedlichen Lehr-Lern-Prozesse erfordert Flexibilität in Bezug auf die Angebotsstrukturen von zu vermittelnden Lerninhalten und Kompetenzen.

Lehrveranstaltungen sind Angebote von Gelegenheiten, zu lernen, die je nach Kontext und individu-

ellen Bedingungen von den Studierenden mehr oder weniger intensiv genutzt werden. Dabei entscheiden die individuellen Voraussetzungen der Studierenden, ihr Vorwissen wie auch ihre Lernstrategien, Einstellungen und Kompetenzen darüber, wie ertragreich eine Lehrveranstaltung ist beziehungsweise wie motiviert, wie sorgfältig und fundiert und wie kreativ und eigenständig sie verarbeitet wird. Dennoch müssen diese Angebote außer den zu vermittelnden Inhalten und geforderten Kompetenzen auch der Persönlichkeit der Lernenden entsprechen. Hinzu kommt: Nicht jede Lehrerin und jeder Lehrer kann oder will erfahrungsorientierte Projekte oder Rollenspiele mit den Studierenden initiieren, Lehrgeschichten erzählen oder den Studierenden ermöglichen, sich nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ einer Problemlösung zu nähern. *Geißler* und *Hege* haben, zwar gedacht für die sozialpädagogische Didaktik, dennoch verallgemeinerbar für lehrmethodische Zwecke, auf diesen Sachverhalt in pragmatischer Weise wie folgt reagiert: Nicht jedes Thema kann mit jeder Methode bearbeitet werden. Umgekehrt bestimmt die Entscheidung für eine Methode gleichzeitig Qualität und Quantität der Gegenstands- und Themenbearbeitung (*Geißler; Hege* 1995).

### **2.3 Kompetenzorientierung ist ein intentionaler Begriff**

Der Begriff der Kompetenzorientierung verweist, wie bereits erwähnt, auf eine Intention, eine Zielvorstellung, und er kann erst mithilfe von Verknüpfungen mit realen Problemstellungen und Erfordernissen und den für die entsprechenden Problemlösungen notwendigen Kompetenzen konkretisiert werden. Was jeweils als Kompetenz angesehen wird, verändert sich in Abhängigkeit von einer Fülle von Faktoren, wie etwa neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Veränderungen kultureller Werte und Normen, den jeweiligen situativen Bedingungen und den herrschenden gesellschaftlichen Erwartungen.

Kompetenzorientierte Studienangebote zu entwickeln scheint angesichts einer sich schnell verändernden Welt, in der professionelle Flexibilität als Qualitätsmerkmal gesehen wird, sehr sinnvoll zu sein. Inwieweit solche Studienangebote aber tatsächlich zur Entwicklung erwünschten kompetenten Verhaltens beitragen, kann erst durch entsprechende Untersuchungen geklärt werden. Dabei bleibt allerdings die Frage offen, inwieweit kompetentes Verhalten überhaupt operationalisiert und evaluiert werden kann. Dieses ist sicher von Fachgebiet zu Fachgebiet und den in diesem Zusammenhang for-

multierten verschiedenen Kompetenzen entweder einfacher, schwieriger oder vielleicht sogar unmöglich.

Wenn nun das Bologna-Kriterium der Kompetenzorientierung Veränderungen der Lehrmethodik im Sinne einer effektiveren Berufsbefähigung der Studierenden initiieren soll, ist es von großer Bedeutung, in welche Richtung diese Orientierung weisen soll. Unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen, verschiedene wirtschaftliche Interessen, Wünsche unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen beispielsweise in Bezug auf die Entwicklung von Anpassungs- und Teamfähigkeit oder autonomes Handeln bei Studierenden bestimmen, was in den jeweiligen Vorstellungen von Berufsbefähigung als Kompetenz angesehen wird. Eine Einigung auf einen Kompetenzenkatalog für die einzelnen Fach- und Lehrgebiete oder in den einzelnen Hochschulen scheint unter der Berücksichtigung all dieser Faktoren sehr schwierig zu sein. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine fortgesetzte Diskussion über das, was jeweils als Kompetenz anzusehen ist, sinnlos ist. Das Gegenteil ist der Fall, denn solche Diskussionen sind sehr gut geeignet, die Qualität der Lehre sukzessive zu verbessern.

So wurde beispielsweise auf der erwähnten Fortbildungsveranstaltung unter Bezugnahme auf verschiedene hochschulpolitische Beschlüsse und Empfehlungen zur Bologna-Reform für eine Abkehr von der Vorlesung beziehungsweise von frontalunterrichtenden Formen der Lehre zugunsten einer aktivierenden Lehrmethodik plädiert. Diese sollte sich durch erfahrungs- und problembasiertes Lernen in Settings projektartiger Lehr-Lern-Formen auszeichnen. In Zukunft sollte vorrangig eine Lehre mit stärker problemorientierten, explorierenden, kreativ-entdeckenden Lehr-Lern-Prozessen eine Rolle spielen. Diese sollen den Studierenden ermöglichen, von einem Konzept des primär kognitiv ausgerichteten individuellen Studierens zu einem eher ganzheitlichen Konzept einer diskursiv und interaktiv herbeigeführten Kompetenzentwicklung zu wechseln.

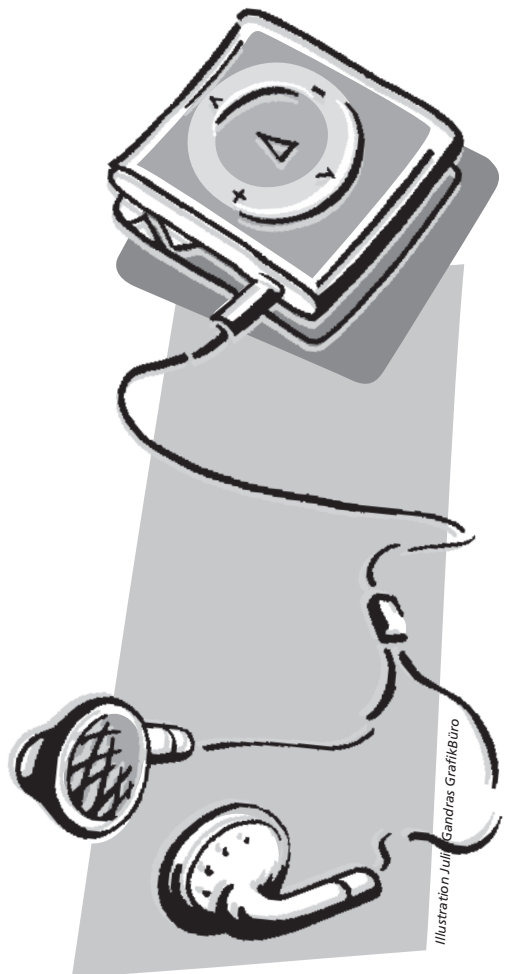
#### **2.4 Die je nach den Fachdisziplinen und den Anforderungssituationen anders gearteten Vorstellungen von Kompetenz sind bislang nicht ausreichend in ihrer Variationsbreite reflektiert und ausgearbeitet**

Theoretische Kompetenzmodelle, die empirisch überprüft sind, liegen nach dem Überblick der Verfasserin kaum vor. Die zunehmende Relevanz des Kompetenzbegriffs in der hochschulpolitischen Diskussion hat bislang nicht dazu geführt, dass sich in den ver-

schiedenen Fachdisziplinen auf inhaltlicher Ebene entsprechende Forschungsgebiete etabliert hätten.

In der Bildungsforschung bedeutet Kompetenz, dass ein Individuum in der Lage ist, etwas Bestimmtes zu leisten: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können [...] her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen beziehungsweise von Aufgaben zu sehen“ (Klieme 2003). In den der Verfasserin vorliegenden Definitionen von Kompetenz wird außerdem stets die Bedeutung von Übung, Erfahrung und Lernprozess für die Kompetenzentwicklung betont. Der Hinweis auf „etwas Bestimmtes“ impliziert gleichzeitig, dass es sich hierbei um generell Unbestimmtes handelt: Das „Bestimmte“ muss für jeden Einzelfall erst festgelegt werden. Die zentrale Herausforderung liegt nun darin, die je nach

## **Wer hören will...**



den Fachgebieten und den Anforderungssituationen anders gearteten Vorstellungen von Kompetenz zu reflektieren und auszuarbeiten, bevor sie Eingang in eine Studienordnung finden können. Einer Realisierung solcher vereinheitlichenden Tendenzen stehen die unterschiedlichen Einschätzungen dessen, was eine für die jeweilige Berufsbefähigung wichtige Kompetenz sei, entgegen. Auch während der Fortbildungsveranstaltung „Hochschuldidaktik kompakt“ wurde der dort diskutierte Kompetenzbegriff uneinheitlich verwendet. Die teilnehmenden Hochschullehrerinnen und -lehrer konnten zudem auf einen Konsens in der eigenen Fachdisziplin bezüglich der Frage, welche Kompetenzen die Bewältigung der Anforderungen in den jeweiligen Berufsbereichen unterstützen, nicht zurückgreifen. Dies zeigt noch einmal sehr deutlich, dass die lehrende Person eine herausragende Bedeutung für die Definition dessen hat, was in ihrem jeweiligen Fachgebiet unter „Kompetenz“ verstanden werden soll.

Da alle Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sich in der Ausrichtung ihrer disziplinären Wissens- und Forschungsbereiche sowie ihrer Lehrgebietsrelevanten Berufserfahrungen voneinander unterscheiden und deshalb auch jede situative Anforderung und die angemessene Problemlösung von den jeweiligen Lehrpersonen unterschiedlich eingeschätzt wird, ist es schwierig, sich innerhalb eines Fachgebietes auf die für eine Berufsbefähigung notwendigen Kompetenzen zu einigen. Dabei bleibt die Frage offen, ob eine Einigung überhaupt erstrebenswert ist oder ob nicht vielmehr die Qualität der Lehre innerhalb einer Disziplin gerade auch in der Vielfalt der vorhandenen Zielvorstellungen liegt.

## **2.5 Der Begriff Kompetenzorientierung verlangt von jeder Fachdisziplin, speziell auf sie zugeschnittene Kompetenzen zu fördern**

Es gibt eine Reihe abstrakter Formulierungen, mit denen der Begriff der Kompetenzorientierung inhaltlich gefüllt werden kann. Das in den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Bologna-Reform so häufig betonte fachübergreifende Lernziel der Schlüsselkompetenzen hat für zwischenmenschliche Interaktionen eine Bedeutung. Dennoch ist die Frage schwer zu beantworten, welche besonderen, über das jeweilige Fach hinausgreifenden Kompetenzen erforderlich sind, um erfolgreich einen berufsbehafteten Studienabschluss in einer Disziplin wie etwa dem Bauwesen oder der Elektrotechnik zu erlangen.

Einfacher scheint es auf den ersten Blick in den Fachgebieten zu sein, in denen die Studierenden zu ei-

nem professionellen Umgang mit anderen Menschen befähigt werden sollen. Aber auch hier gibt es die gleichen Schwierigkeiten: Sich darauf zu einigen, was man jeweils unter Kompetenz verstehen will, scheint eine unlösbare Aufgabe zu sein. Denn ohne ein eindeutig explizites, unter anderem theoretisch begründetes Verständnis dessen, was kompetentes Handeln in bestimmten Situationen bedeuten soll, kann auch in diesen Fachgebieten keine Einigung auf die zu einer Berufsbefähigung notwendigen Kompetenzen erzielt werden. Dies kann nur insoweit geschehen, als die jeweiligen Formulierungen der Kompetenz einen so hohen Abstraktionsgrad haben, dass jeder sich darunter das vorstellen kann, was sie oder er für adäquat hält.

Eine Möglichkeit der Klärung besteht in der Anwendung von Taxonomien, etwa der Lernzieltaxonomie von *Bloom* oder entsprechender Vereinfachungen (hierzu *Waldherr* 2009). Diese können unter anderem dazu dienen, zu verdeutlichen und schließlich zu bestimmen, welche Anforderungen Studierende mit hoher Kompetenz, nämlich mit Problemlösungsfähigkeiten bewältigen können und welche Anforderungen mit niedriger Kompetenz, nämlich mit reproduziertem Wissen gerade noch zu bewältigen sind. Schwieriger wird es, wenn es um die Frage geht, wie bestimmte Kompetenzen, zum Beispiel die der Problemlösungsfähigkeit, zu vermitteln sind.

Als grundlegend für innovative Lehr-Lern-Formen und deren Weiterentwicklung wird von der Hochschulrektorenkonferenz (*HRK* 2007) *John Dewey* (1909/ 1986) erachtet. Problemlösungskompetenz gilt nach dessen Theorie des Problemlösens als erlernbar und beeinflussbar und wird durch das Sammeln von Erfahrungen in bestimmten Bereichen und Situationen sowie entsprechender Reflexion erworben (*Biesta; Burbules* 2003 sowie *Waldherr* u.a. 2009). Obwohl seine Theorie nicht nur Zustimmung findet, ist der auf *Dewey* beruhende und in der pädagogischen Literatur anerkannte pragmatische Ansatz einer Theorie der Problemlösung bedeutsam. *Deweys* Theorie erscheint unter anderem deshalb wichtig, weil er die Rolle der Kreativität und Kooperation beleuchtet. Gleichzeitig macht er deutlich, dass ein Zugang zur Lösung von Problemen nicht auf einer Trennung von Kognition und Handeln beruht, sondern nur durch das direkte Zusammenwirken von Kognition und Handeln gefunden werden kann. Es gibt auch eine reflexive Dimension bei *Dewey*, wonach der mit einem Problem konfrontierten Person während des Problemlösungsprozesses fortwährend Urteile und Entscheidungen über die möglichen Handlungsalter-

nativen abverlangt werden. Diese notwendigen Entscheidungen werfen zusätzliche Probleme auf, und die mit der Problemlösung befasste Person muss sich immer wieder fragen, welche möglichen Auswirkungen eine bestimmte Lösung haben könnte. Dieser Reflexionsprozess ist besonders für die technischen und wirtschaftlichen Berufsbereiche, aber auch in den sozialen Berufsfeldern von großer Bedeutung, denn nicht alle möglichen Lösungen eines Problems dürften auch wünschenswert sein. In diesem Sinne sieht Dewey Wissen nicht unabhängig von unserem Tun, sondern als ein Wissen über die Beziehungen zwischen unseren Handlungen und ihren Folgen.

Dewey's Theorie ist in eine Vielzahl anderer Theorien und Forschungen zum Thema Problemlösen eingeordnet, die zudem vielen verschiedenen, oft miteinander unvereinbaren Denkschulen angehören. Und die Frage, ob handlungsbezogene Erfahrung oder gar individuelle Dispositionen wie Motivation und Vertrauen beim Problemlösen eine Rolle spielen oder ob der Kern des Problemlösens rein kognitiv ist und Handeln oder persönliche Einstellungen erst dann ins Spiel kommen, wenn Lösungen angewendet werden müssen, ist nach wie vor offen. Die meisten aus den unterschiedlichsten Denkschulen abgeleiteten Ansätze beschäftigen sich jedoch fast ausschließlich mit der Frage, wodurch sich der Problemlösungsprozess auszeichnet, nicht aber damit, wie man gezielt die Kompetenz der Problemlösungsfähigkeit entwickeln kann.

Dewey geht von der Möglichkeit aus, Fähigkeiten zur Problemlösung gezielt zu entwickeln. Dieser Ansatz hat besonders im Hinblick auf die grundlegende Betrachtung der Beziehung zwischen der Rolle des Erwerbs einerseits und der Anwendung von Wissen und von Fähigkeiten andererseits erhebliche Folgen für die Lehre und die Lehrmethodik. Deshalb führen auf Dewey fußende Ansätze immer wieder zu Widersprüchen, sobald es um didaktische Umsetzungen geht. So wird einerseits argumentiert, dass in Vorlesungen beziehungsweise generell in frontalunterrichtenden Veranstaltungen erworbenes Wissen nicht zu der im Bachelor anzustrebenden berufsbefähigenden Problemlösungskompetenz führe. Andererseits wird vorgebracht, dass sich Dewey's erfahrungsorientierter Ansatz nur auf Anwendungen in der Praxis konzentrierte und die Betrachtung der Aneignung wichtiger, den Anwendungssektor betreffender Informationen und Wissensbestände vernachlässigte. Diese Kontroverse zwischen schwerpunktmäßiger Wissensorientierung und Problemorientierung, zwischen kognitiv orientierten und erfahrungs-

beziehungsweise kompetenzorientierten Studienangeboten lässt sich erst beilegen, wenn sich die Beteiligten darauf einigen können, dass alle Varianten für die notwendige Vielfalt von Lehrangeboten gebraucht werden.

## 2.6 Welche Lehrmethodiken sichern eine effektive Kompetenzorientierung in den einzelnen Lehrgebieten

Im Hinblick auf die Betonung des Stellenwerts der auf das Berufsleben vorbereitenden Kompetenzorientierung in der Lehrmethodik muss also vieles offen bleiben. Von unverändert großer Bedeutung ist allerdings die nicht zu bezweifelnde Relevanz von Übung im Lernprozess der Studierenden, um spezifische Anforderungen bewältigen zu lernen, und damit die Bedeutung der erfahrungs- und pro-

... der lese...

... Kompetenzorientierung  
Eine Herausforderung  
an die Lehrmethodik  
Cornelia Kling-Kirchner

... mit kritischem Blick!

Die Soziale Arbeit hat im nächsten Jahr sechzigsten Geburtstag und wir laden alle Leserinnen und Leser ein, uns bei deren Weiterentwicklung und Verbesserung zu helfen. Unter <http://www.dzi.de/umfrage> erhalten Sie ein kostenloses Exemplar dieser Ausgabe im PDF-Format und den Zugang zu unserem Fragebogen.

Bitte nehmen Sie sich die Zeit und beteiligen sich an unserer Online-Umfrage zum Aufbau und Erscheinungsbild der Sozialen Arbeit.

Mit etwas Glück können Sie einen iPod Shuffle™ gewinnen.

blembasierten Lehrveranstaltungsangebote. Im Studiengang Soziale Arbeit betrifft das zum Beispiel die Methodenseminare, weil nicht nur die kognitive Aneignung der Grundlagen der verschiedenen Methoden, sondern erst die Übung ihrer Anwendung zu der erwünschten Kompetenz führen kann.

Gleichzeitig aber gilt, dass auch bei einer gemeinsamen und übergreifenden Zielsetzung der Berufsbefähigung eine erfahrungs- und problembasierte Lehrmethodik nicht auf alle Lehrangebote übertragbar ist, und es liegt an dieser Stelle nah, noch einmal deutlich zu machen, dass unterschiedliche Auffassungen von Problemen und Problemlösungen und die ihnen zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Annahmen erhebliche Auswirkungen auf die Lehrmethodik haben können und am Ende zu sehr verschiedenen Ansätzen führen. Diese wiederum haben – je unterschiedlich für die Sicherung einer effektiven Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung in diesem oder jenem Gebiet – eine enorme Bedeutung.

Das Lehrgebiet „Methoden der Sozialen Arbeit“ kann als ein Beispiel dafür angesehen werden, dass es in Abhängigkeit von Studienfach und Studienschwerpunkten möglich ist, ziemlich weitgehend notwendige Kompetenzen für eine Berufsbefähigung zu formulieren, um Kompetenzorientierung in einem Studiengang zu sichern. Der Lehre der auf die Behandlung von Klienten und Klientinnen bezogenen Methoden der Sozialen Arbeit legt die Verfasserin unter anderem einen Kompetenzbegriff zugrunde, der zwar auch auf kognitive Lernprozesse zielt, sich aber vor allem an Zielen der Könnenserweiterung orientiert. Der Unterrichtsgegenstand ist primär an das inhaltliche Moment der erfolgreichen Bewältigung konkreter Lebensprobleme von Klientinnen und Klienten geknüpft (Geissler 1995).

Dabei ist vom disziplinären Hintergrund her das zu beachten, was Gerda Simons kürzlich so auf den Punkt gebracht hat: „Die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin und als professionsgesteuertes Handeln ist bis heute durch ihre originäre Mischung aus multidisziplinären Fachbezügen und unmittelbarem Praxishandeln gekennzeichnet. [...] Typische Aufgabenstellungen, etwa bei Kindeswohlgefährdung, Delinquenz oder Suchterkrankung, sind nur durch aktive akademische Teilhabe am mittlerweile hoch spezialisierten wissenschaftlichen Theorie- und Forschungsdiskurs adäquat zu bewältigen“ (Simons 2010). Zusätzlich wichtig ist aus der Perspektive der Lehrenden die Berücksichtigung arbeitsfeldspezifischer Entwicklungen der Praxis.

In der gesamten Methodenlehre, aber insbesondere wenn es um klientenbezogene Inhalte geht, geschieht der Erwerb von wissenschaftlichem Wissen eher fallorientiert, das heißt anhand systematisch ausgewählter Fallbeispiele aus der Praxis und begleitend zu praktischen Übungen. Zielsetzung sind Wissen und Können in Bezug auf die für Sozialarbeit und Sozialpädagogik mit Klienten und Klientinnen angemessenen methodischen Vorgehensweisen. Dabei geht es um Kompetenzentwicklung, die als Befähigung zur konstruktiven Bewältigung von praktischen Situationen mit Klientinnen und Klienten und sozialen Aufgaben verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird auch auf Lernzieltaxonomien fachübergreifender Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) zurückgegriffen (Grob u.a. 2001). Charakteristisch für den für dieses Lehrgebiet von der Verfasserin gewählten Ansatz sind phänomenologische Zugänge, die ein Verständnis von Lernen entfalten, das eng an den Begriff der Erfahrung gebunden ist.

Auch wenn durch die beschriebenen Merkmale ein Rahmen abgesteckt wird, bleiben die didaktisch-methodischen Handlungsspielräume groß. Die Entscheidungen darüber, ob und bei welchen Inhalten und Lernzielen eher eine direkte Instruktion erfolgt oder eher die explorierende und erfahrungsbasierte Stoffbearbeitung gefördert wird, ob mehr individuelles oder kooperatives Lernen stattfinden soll, ob das didaktische Arrangement hinsichtlich seiner Aktionsformen mehrfach in einem festgelegten Zeitraum wechseln oder sich auf eine einzige Form beschränken soll, werden dabei in Abhängigkeit von den jeweiligen Erfordernissen getroffen. Die leider immer wieder zu beobachtende Wirkungslosigkeit einer angewandten Methode in der Praxis der Sozialen Arbeit ist im Übrigen häufig nicht auf eine im Hinblick auf den Gegenstand falsche Methodenwahl zurückzuführen, sondern auf eine unzureichende oder zu schematische Umsetzung. Den Praktikern und Praktikerinnen fehlt in solchen Fällen die Kompetenz, die Wechselwirkung von Methode, Personen und Setting hinreichend zu reflektieren.

Das bedeutet, dass ein kompetenzorientiertes Lehrangebot eine aufmerksame Begleitung der Lernprozesse der Studierenden erfordert, um ihnen zusätzliche Lernangebote für noch fehlende oder noch nicht ausreichende Kompetenzen unterbreiten zu können. Kompetenzorientierung in einem Studiengang muss also gleichzeitig auch eine Prozessorientierung in den betreffenden einzelnen Lehrveranstaltungen umfassen. Die hier angesichts

eines bisher überwiegend ergebnisorientierten Studienangebots bestehende Lücke stellt im Besonderen für die Lehrenden eine Herausforderung dar, für die ebenfalls Forschungsbedarf besteht.

Bei all diesen Abläufen lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Die beobachtbare Ebene des lehrmethodischen Handelns an der Hochschule und die nicht beobachtbare Ebene der dadurch ausgelösten Lernprozesse. Wie diese beiden Ebenen zusammenhängen, ist bis heute empirisch nicht geklärt, und es ist die Frage, ob eine Klärung jemals möglich sein wird. Bisher stehen hinsichtlich einer Verknüpfung nur Evaluationen der Lernergebnisse zur Verfügung.

### 3. Resümee

Es kann als sicher gelten, dass es auf der Ebene der didaktischen Methoden keinen Königsweg des Lehrens gibt. Die Zusammenhänge zwischen dem didaktischen Handeln der Lehrenden und den Lernprozessen der Studierenden sind hoch komplex. Dabei sind Lehrmethodik und Lernerfolg auch abhängig von Faktoren, die sich einer ergebnisorientierten Forschung entziehen. Wenn man als Lehrende der seit der Bologna-Reform vertretenen Grundforderung, die Kompetenzorientierung in den Vordergrund der Qualifizierungsprozesse von Studierenden zu stellen, Folge leistet, dann begibt man sich in einen fortwährenden Prozess des Forschens im Wechselbezug von Theorie und Praxis. Gleichzeitig resultiert daraus die Notwendigkeit, Forschungsprojekte zur Begleitung der Arbeit der lehrenden und lernenden Personen zu initiieren.

Da es sich in Zusammenhang mit dem, was man als Kompetenzentwicklung von Studierenden bezeichnen kann, nicht um eindeutig definierte statische, sondern um variable und sich verändernde Faktoren handelt, variieren und verändern sich auch die für eine erfolgreiche Kompetenzorientierung notwendigen Voraussetzungen. Sie ändern sich mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Berufsbefähigung und damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Erwartungen, den beteiligten Personen und ihren in Veränderung begriffenen Lebenswelten, außerdem mit neuen Forschungsergebnissen in den einzelnen Wissenschaften sowie den zugehörigen Paradigmen. So deutet sich gegenwärtig beispielsweise in der Sozialen Arbeit ein Paradigmenwechsel durch die sich erweiternden Kenntnisse in Bezug auf lebende Systeme und die neuen Überlegungen zur persönlichen und kollektiven Verantwortung in Bezug auf unsere Umwelt an. Unter diesen Vorzeichen und angesichts dieser Gegebenheiten stellt sich für die Lehrmethodik der Lehrenden fortwährend die Her-

ausforderung der jeweils angemessenen Konkretisierung von Kompetenzen im Rahmen des jeweiligen eigenen Studienganges.

### Anmerkungen

- 1 Bologna Konferenz am 17.5.2010 in Berlin. In: <http://www.bmbf.de/de/14763.php> (vgl. auch Kaube 2010).
- 2 Mit dem Titel „Hochschuldidaktik kompakt“ wurde an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK) im Wintersemester 2009/2010 und Sommersemester 2010 eine die Lehrmethodik thematisierende und kritisierende Fortbildungsveranstaltung angeboten. Siehe dazu ausführlicher Kling-Kirchner: Fragen der Lehrmethodik anlässlich einer aktuellen Fortbildungsveranstaltung an der HTWK Leipzig. Ein Beitrag hierzu ist für die Zeitschrift Die Neue Hochschule 6/2010 in Vorbereitung.

### Literatur

- Biesta, G.J.J.; Burbules, N.C.:** Pragmatism and Educational Research. Lanham 2003
- Dewey, John:** Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986
- Geißler, K.A.; Hege, M.:** Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Weinheim 1995, S. 28
- Grob, U. u.a.:** Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern 2001
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz:** Beschlüsse zur Studienreform vom 16.10.2007: Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. In: <http://www.projekt-q.de/bologna/de/download/dateien/glehre2007.pdf> (Abruf am 20.8.2010)
- Kaube, J.:** Die Rettungsanstalter der Bildung. In: FAZ vom 20.5.2010
- Klieme, E. u.a.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003, S. 72 f.
- Siebert, H.:** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München 2003
- Simons, G.:** Der Bachelor – auf der Suche nach dem Potenzial einer umstrittenen Studienreform. In: Die Neue Hochschule 1/2010, S. 36
- Waldherr, F. u.a.:** Didaktisch & praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart 2009