

II.1.7

Kompetenzorientierung

Marco Kalz

Abstract | Der Begriff der Kompetenz stellt sich als ein multidimensionales und uneinheitliches Konzept für Hochschulen dar. Der Beitrag diskutiert die Kompetenzorientierung von Hochschulen aus historischer Sicht und systematisiert den aktuellen Diskurs zu Kompetenzen für die Hochschulbildung auf Basis von akademischen Kompetenzen. Schließlich wird der Trend zur Formulierung von neuen Kompetenzanforderungen an Hochschulen kritisch beleuchtet.

Stichworte | Kompetenz, Performanz, akademische Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen

Einleitung

Der Begriff der Kompetenz hat Einzug in die Alltagssprache gefunden. Es werden immer wieder neue Kompetenzen gefordert, über die Individuen verfügen sollten, um erfolgreich zu handeln und zur Lösung gesellschaftliche Probleme beizutragen; dies ist u. a. dem geschuldet, dass die Geschwindigkeit von gesellschaftlichen Umwälzungs- und Transformationsprozessen verändert wahrgenommen wird. Beispielhaft lassen sich hier Begriffe wie „Zukunftskompetenz“, „Nachhaltigkeitskompetenz“ oder auch zuletzt „KI-Kompetenz“ nennen. Was all diese Themen gemeinsam haben, ist der interdisziplinäre Charakter, für den ein überfachlicher Zugang notwendig erscheint. Als einer der wichtigsten Orte für die Vermittlung dieser „Kompetenzen“ werden die Hochschulen aufgefordert, sich der damit zusammenhängenden transversalen Themen anzunehmen und Curricula in diese Richtung weiterzuentwickeln. Doch was bedeutet es für Hochschulen, sich an Kompetenzen zu orientieren, und welche Diskussionen existieren in der Hochschulforschung zur Kompetenzorientierung? Wie hat die durch den Bologna-Prozess initiierte „Kompetenzwende“ in Hochschulcurricula langfristig gewirkt? Was ist das Besondere an akademischen Kompetenzen und wie grenzen sich diese zu anderen Bildungssegmenten ab?

Der Text liefert eine Übersicht zur Kompetenzorientierung an Hochschulen und beleuchtet beispielhaft einige Problemfelder sowie den aktuellen Stand der Forschung. Zunächst wird diskutiert, wie sich das Konzept der Kompetenzorientierung historisch entwickelt hat und welche Forschungs- und Entwicklungsrichtungen in der Literatur identifiziert werden können. Als Desiderat der Forschung wird ein bildungstheoretisches Verständnis von Kompetenzen als Ergebnis von akademischen Bildungsprozessen eingeführt und von verwandten, aber unterschiedlichen Kompetenzkonzepten abgegrenzt. Anschließend werden der Diskurs zu neuen Kompetenzerfordernissen durch gesellschaftliche Umwälzungsprozesse kritisch reflektiert und die Rollen von Hochschulen in diesem Prozess hinterfragt.

Kompetenzen: Ein Konzept mit vielen Interpretationen

Zunächst möchte ich eine einfache Arbeitsdefinition von Kompetenz als „Befähigung zum Handeln“ an den Anfang der Diskussion stellen. Dabei kann in der Humboldt’schen Konzeption von Bildung, die für die deutsche Hochschulbildung nach wie vor weithin orientierend wirkt, mit der Kategorie der „Universalität“ die Teilhabe in allen Lebens- und Kulturbereichen und damit eine Befähigung des Individuums zum gesellschaftlichen Handeln verbunden werden (→ II.1.5 Forschendes Lernen). Hochschulbildung soll also nicht nur statisches Wissen vermitteln, sondern Menschen zum verantwortungsvollen Handeln befähigen.

Es können in der Literatur verschiedene Perspektiven identifiziert werden, die Einfluss auf den Diskurs zu Kompetenzen im Bildungssystem und zur Rolle von Hochschulen gehabt haben. Mulder (2007) führt die Anfänge der Kompetenzdiskussion bis in die persische, griechische und römische Ära zurück und gibt einen Überblick, wie sich der Begriff über den Sprachgebrauch in westlichen Kulturen entwickelt hat. Im 20. Jahrhundert wurde das Konzept dann in unterschiedlichen wissenschaftlichen Domänen fachspezifisch konkretisiert (z. B. in der Verhaltensforschung, der Systemwissenschaft und der Managementforschung). Aus der Perspektive der Motivationstheorie hat White (1959) Kompetenz als effektive Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt definiert. McClelland (1973) äußerte Zweifel an der Validität von klassischen Intelligenztests, da mit diesen keine Aussage zum Erfolg im (Berufs-)Leben getroffen werden könne. Als Lösung dieses Problems schlug er vor, Performanz bei einer bestimmten Tätigkeit oder einem bestimmten Berufsprofil in die Bewertung und Beurteilung einer Person mit aufzunehmen. Damit wurde der Weg für das Begriffspaar Performanz – Kompetenz geebnet: Chomsky (1973) hat Kompetenz aus einer linguistischen Perspektive funktionalistisch als eine Disposition zum sprachlichen Handeln definiert, die wiederum nur in der Performanz sichtbar werde. Dabei nimmt er an, dass Kompetenz als domänenspezifische Befähigung allgemein entwickelt werden kann, die Performanz aber kontextabhängig ist und individuelle Unterschiede aufweist.

Im europäischen Hochschulkontext hat sich vor allem durch die Bologna-Reform für die Diskussion zur Kompetenzorientierung von Hochschulen eine neue Dynamik ergeben (→ II.2.4 Studienreform). Das Ziel der Reform war, Hochschulcurricula von einer Input-Orientierung (Welches Wissen soll vermittelt werden?) zu einer Output-Orientierung (Über welches Wissen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen sollen die Studierenden am Ende eines Seminars, Moduls oder auch des gesamten Studiums verfügen?) zu transformieren. Die Motivation für diesen Wandel stammt einerseits aus dem Bedarf der Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen, andererseits aus dem Wunsch, Hochschulbildung mehr in Richtung Anwendungsorientierung zu rücken (Nickel 2011). Tenberg (2014) diskutiert, welche Rolle die Kompetenzorientierung bei der Bologna-Reform gespielt hat: Er sieht die Bologna-Reform als Instrument für „Normierbarkeit und Transferfähigkeit“. Gleichzeitig kritisiert der Autor aber, dass es ein falsches Verständnis der Kompetenzorientierung ist, wenn die sog. Lernergebnisse im Bologna-Prozess („Learning Outcomes“) den Kompetenzen gleichgesetzt werden, so wie es z. B. im „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (QDH) (KMK, 2017) angelegt ist. Während sich Lernergebnisse auch allein auf Wissen beziehen können, müssen Kompetenzen dem Autor folgend über diese hinausweisen und auf ein Können in Anwendungssituationen verweisen.

Bei der Diskussion um die Bologna-Reform spielt in Bezug auf die Kompetenzorientierung von Hochschulen zudem die Bezugnahme auf den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Unter dem Stichwort „Employability“ wird diskutiert, welche Rolle Hochschulen bei der beruflichen Vorbereitung von Studierenden und der Reaktion auf veränderte Bedarfe des Arbeitsmarktes haben sollten. Schaeper und Wolter (2008) diskutieren drei Perspektiven des Verhältnisses von Hochschulen und Arbeitsmarkt: eine *quantitative Dimension*, bei der es um die Deckung von Arbeitsmarkt und Hochschulabsolvent:innen geht; eine *qualitative Dimension*, bei der es um die inhaltliche Passung der Absolvent:innen zu den Aufgaben des Arbeitsmarktes und deren *Beschäftigungsfähigkeit* geht; und schließlich eine dritte Dimension, die sich um die strukturelle Kopplung zwischen dem Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt und besonders um die Differenzierung des Hochschulsystems dreht. Im Diskurs um Bologna steht besonders die qualitative Dimension im Mittelpunkt.

Dabei stellt sich die grundlegende Frage, inwieweit Hochschulen ihre Absolvent:innen tatsächlich auf spezifische Berufsprofile vorbereiten können und sollen. Hier spielt die Ausdifferenzierung der Hochschulen in forschungs- und anwendungsorientierte Institutionen eine wichtige Rolle. Schaper et al. (2012) verweisen in einem Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre darauf, dass Beschäftigungsfähigkeit nicht bedeutet, Hochschulabsolvent:innen müssten auf berufliche Anforderungen vorbereitet werden. Nickel (2011) betont, dass die Forderung nach Anwendungsorientierung im Bologna-Prozess einen Grundpfeiler des besonders universitären Selbstverständnisses der Freiheit von Forschung und Lehre berührt und dass Hochschulen in der Regel nicht unter dem Regime einer direkten Verwertungslogik handeln. Zudem stellt sich die Frage, wie sich die hochschulische von der beruflichen Bildung abgrenzen lässt (Bartosch et al., 2019). Rhein (2013: 3) sieht den Kern von akademischer Ausbildung darin, dass „Studierende durch die Beschäftigung mit Wissenschaft für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Problemstellungen substantiell disponiert, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsfelder qualifiziert werden“.

Neben der Bologna-Reform spielte das von Weinert (2001) in einer viel zitierten OECD-Studie zu Schlüsselkompetenzen formulierte breite Verständnis von Kompetenzen in der Folge eine zentrale Rolle in der Forschung zu Kompetenzen. Der Autor beschreibt zahlreiche Perspektiven und Dimensionen von Kompetenzen: Schlüsselkompetenzen, Metakompetenzen, kognitive Kompetenzen, das Kompetenz-Performanz-Modell und die Wechselwirkung zwischen Kompetenz und Motivation. Auf diese Definition berufen sich auch die Autor:innen des DFG-Schwerpunktbereiches „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Hier wird der Kompetenzbegriff allerdings auf die kognitive Dimension verengt mit dem Ziel, empirisch Kompetenzmodelle zu entwickeln. In diesem Forschungsprogramm ging es darum, „Messverfahren [...] als Basis für Förder-, Platzierungs- und Auswahlentscheidungen, für die Benotung und Zertifizierung von Lernenden“ in Schulen zu entwickeln (Klieme/Leutner, 2006: 877). Nach Klieme und Hartig (2008) werden Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“ verstanden und auf kognitive und messbare Kompetenzen beschränkt. Für den DFG-Sonderforschungsbereich wird eine Differenzierung in Kompetenzstrukturmodelle und Messmodelle vorgeschlagen (siehe Infobox). Dieser empirische Ansatz der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen spielt auch für den hochschulischen Diskurs eine wichtige Rolle.

Kompetenzmodellierung

In der Literatur wird zwischen Kompetenzstrukturmodellen, Kompetenzniveaumodellen und Kompetenzentwicklungsmodellen unterschieden (Schaper, 2009). Während sich Kompetenzstrukturmodelle mit der Spezifikation von Teilkompetenzen bzw. Dimensionen einer Kompetenz beschäftigen, die einen bedeutungstragenden Unterschied ausmachen, ist das Kompetenzniveaumodell eine qualitative Überführung von kontinuierlichen Niveaus in kategoriale, mit denen die Anforderungen an das Niveau einer Kompetenz definiert werden können. Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben hingegen Strukturen und Entwicklungsverläufe von Individuen, die sich durch die vorher definierten Kompetenzdimensionen und Kompetenzstufen bewegen. Neben dieser technischen Operationalisierung von Kompetenzmodellen ist bei der Diskussion um Kompetenzen mit Schaper et al. (2012) noch die Unterscheidung zwischen normativen und empirischen Kompetenzmodellen wichtig. Während normative Kompetenzmodelle oft durch äußere Gegebenheiten oder politische oder technische Rahmenbedingungen „gesetzt“ werden, versucht man mit empirischen Kompetenzmodelle, Kompetenzen über objektive Instrumente messbar und die mit den Kompetenzstufen verbundene Performanz beobachtbar zu machen.

Dieser Fokus auf Messung und Messbarkeit hat Kritik aus der Erziehungswissenschaft am Kompetenzverständnis und den Zielen hervorgerufen. Exemplarisch seien hier der Sammelband von Pongratz et al. (2007) und die Monografie von Lederer (2014) genannt, die den Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz kritisch herausarbeiten. Dabei wird vor allem der neoliberale und ökonomische Charakter der Selbstoptimierung kritisiert, der mit dem Kompetenzbegriff einhergeht. Zudem wird die Beschränkung auf kognitive Kompetenzen und deren Vermessung kritisiert. Zenkert (2019) verweist darauf, dass mit dem Fokus auf Kompetenzen das Subjekt, welches im Zentrum des Bildungsbegriffs steht, gänzlich in den Hintergrund rückt und stattdessen externe Interessen Lernkontexte und Lerninhalte bestimmen.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass es eine große begriffliche Unschärfe im Diskurs zu Kompetenzen im Bildungskontext gibt und nicht alle Kompetenzdefinitionen und Diskurse auf den Hochschulkontext übertragbar sind. Der Fokus auf Messbarkeit ist mit den nicht-kognitiven Dimensionen des Lernens wie auch mit dem klassischen Verständnis von Hochschulbildung nicht vereinbar. Für Hochschulen stellt sich bei aller Diversität des Diskurses die kritische Frage, was eigentlich originäre *akademische Kompetenzen* sind, die Studierende bzw. Absolvent:innen über ihren Hochschulabschluss qualifizieren.

Akademische Kompetenzen

Im historischen Diskurs zur Entwicklung des Verständnisses von Kompetenzen fällt auf, dass dieser von unterschiedlichen Fachkontexten und verschiedenen Bildungssegmenten geprägt wurde. Schaper et al. (2012) unterscheiden drei Zugänge zum Verständnis von Kompetenzen:

1. Aus der Perspektive der *empirischen Bildungsforschung* werden Kompetenzen als kontextspezifische messbare Leistungsdispositionen für komplexe Aufgabenbereiche gesehen.

2. Aus der Perspektive der *Berufspädagogik* versteht man Kompetenz als Handlungsdisposition und Befähigung zur Situationswahrnehmung und Situationsmodellierung.
3. Aus der Perspektive der *Berufsbildungsforschung* werden vor allem domänenübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen betont, die auch als Schlüsselkompetenzen diskutiert werden.

Die Autor:innen weisen darauf hin, dass all diese Zugänge zu Kompetenzen nicht hinreichend sind für die Formulierung eines akademischen bzw. wissenschaftlichen Zugangs zu Kompetenzen. Vor allem domänenübergreifende Herangehensweisen subsumieren Kompetenzen oft unter einigen wenigen Schlüsselkompetenzen wie z. B. der Problemlösefähigkeit. Die Formulierungen akademischer Kompetenzen bedienen sich den Autor:innen folgend zum Teil der drei oben genannten Perspektiven, zeichnen sich aber durch eine situative Komplexität aus, die über wissenschaftliche Herangehensweisen und Methodiken bedient werden kann. Die von Schaper et al. (2012) formulierte Skizze von akademischen Kompetenzen kann eben nicht verkürzt als Problemlösen im Sinne der Schlüsselkompetenzen dargestellt werden, sondern müsste als *wissenschaftliches Problemlösen* gekennzeichnet werden. Gemeint sind offene Problemsituationen, für die es keine rezeptartigen Lösungen gibt, sondern die nur durch eine wissenschaftliche Herangehensweise gemeistert werden können: So ist zum Beispiel systematisch Überblickswissen zu einem bestehenden Problemfeld zu generieren, das Problem dann wissenschaftlich zu analysieren etc.

Rhein (2013:2) formuliert einen bildungstheoretischen Zugang zu Kompetenzen, der für die Diskussion von wissenschaftlichen Kompetenzen relevant ist. Er definiert dabei Wissenschaft als „spezifische Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken, also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens“. Dabei unterscheidet er zwischen den Perspektiven der *Qualifikation* als Befähigung zum Problemlösen in konkreten Situationen und der *Kompetenz* als Disposition zu kontextspezifischem und situationsadäquatem Handeln unter Einbeziehung von Wissen, Motivation, Erfahrungen und Fertigkeiten. *Bildung* wird schließlich als handelnde und reflektierende Auseinandersetzung mit ding-, sozial- und ideenweltlichen Sachverhalten mit dem Ziel des vertieften Verständnisses definiert.

In einer Stellungnahme zur Weiterentwicklung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (QDH) (KMK, 2017) definieren Bartosch et al. (2019: 7) *hochschulische Kompetenzen* als „Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln auf der Basis von wissenschaftlicher Generierung von Wissen und kritischer Wissensanwendung“. Dabei beinhaltet der QDH vier Dimensionen, die zu einer Hochschulbildung beitragen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und kommunikative Kompetenz sowie personale Kompetenz. Den Autor:innen folgend leitet sich der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) aus dem Kompetenzansatz von Weinert (2001) ab und integriert kognitive, motivationale und volitionale Dimensionen. Damit folgt hochschulische Bildung zwei Grundsätzen, die diesen substanziell von anderen Bildungssegmenten abgrenzen (Bartosch et al. 2019): Der Aspekt der *strukturellen Unbestimmtheit* verweist darauf, dass Hochschulbildung Lernende in die Lage versetzt, noch unbekannte, aber in der Bedarfssituation konkrete Probleme mit Hilfe von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlicher Methodik zu lösen. Der Aspekt der *normativen Offenheit* verweist darauf, dass Fragen der Bildung und der Kompetenz nicht wertneutral sein können und immer wieder auf der normativen Dimension zu prüfen ist, ob diese in Einklang mit den Werten von Bildungsinstitutionen stehen.

Aktuelle Beiträge der Forschung zur Kompetenzorientierung von Hochschulen

In der aktuellen Hochschulforschung existieren unterschiedliche Stränge zur Kompetenzorientierung von Hochschulen. Um die verschiedenen Entwicklungsrichtungen in der internationalen Hochschulforschung zu identifizieren, sind systematische Literaturanalysen hilfreich. Brauer (2021) konzentriert sich in ihrer Analyse auf bildungswissenschaftliche Forschung zur Kompetenzorientierung von Hochschulen und die Perspektive von Hochschulabsolvent:innen. Sie identifiziert folgende Kategorien von Forschung in Primärstudien aus den Jahren 2009 bis 2019: kompetenzbasiertes Prüfen und Beurteilen, Entwicklung von kompetenzbasierten Curricula, Erwartungen von Studierenden, Kompetenzen von Hochschulabsolvent:innen und Forschung zu beruflichen Kompetenzen. Neben dieser Einteilung könnte man auch dem HQR folgen und die Forschung zur Kompetenzorientierung in fachliche, methodische, personale und soziale Zugänge einteilen. Während die fachliche Dimension oft explizit im Sinne der Kompetenzmodellierung tätig ist, wären die beiden anderen Kategorien eher implizit mit der Kompetenzorientierung beschäftigt.

Im Bereich der Forschung zu den fachlichen Kompetenzen sind für einige wissenschaftliche Disziplinen (z. B. Wirtschaftswissenschaften oder Soziale Arbeit) Fachqualifikationsrahmen entwickelt worden, die die fachliche Perspektive der akademischen Kompetenzen konkretisiert und ausdifferenziert haben (vgl. Klaus, 2021; Schäfer, 2021). Bei der Forschung zu methodischen Zugängen sind vor allem hochschuldidaktische Arbeiten zu nennen, die dem Grundsatz „Bildung durch Wissenschaft“ folgend unterschiedliche Variation des forschenden Lernens entwickeln (vgl. Wulf et al. 2020). Zudem sind hier auch Arbeiten im Bereich der Didaktik von Forschungsmethoden ein relevantes Forschungsfeld (z. B. Schreier & Ruppel 2021). Bei den personalen und sozialen Dimensionen von wissenschaftlichen Kompetenzen geht es wiederum um ein weites Forschungsfeld, in dem Bildungsverläufe und Dispositionen in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Studierenden untersucht werden sowie Forschung zur Entwicklung von Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Neben den Zielen von Hochschulforschung zum Thema Kompetenzen ist auch die methodische Verortung der (internationalen) Hochschulforschung interessant. In einer systematischen Literaturanalyse von Tahirsylaj und Sundberg (2020) wurden insgesamt 84 Artikel auf der Basis von fünf prominenten Grundannahmen der Curriculumtheorie gesichtet und analysiert: 1. der *akademische Rationalismus*, der sich auf den disziplinären Transfer und das Problemlösen konzentriert; 2. der *soziale Rekonstruktionismus*, der sich auf die Vermittlung von (fachübergreifenden) Kompetenzen zur Erreichung von gesellschaftlichen Zielen wie Gleichheit oder Gerechtigkeit fokussiert; 3. die Perspektive der *sozialen Effizienz*, die vor allem die Produktivitätssteigerung im Blick hat; 4. der Ansatz der *Humankapitaltheorie*, der Bildung als individuelles Kapital zur Wertsteigerung auf dem Arbeitsmarkt sieht, und 5. der Ansatz der *Lernendenzentrierung*, der Individuen dabei unterstützt, sich auf verändernde Umweltbedingungen und Anforderungen vorzubereiten.

Neben diesen Beispielen der Hochschulforschung zur Kompetenzorientierung wird in jüngster Zeit durch gesellschaftliche Umwälzungsprozesse und sogenannte Polykrisen (Lawrence et al. 2024) neben der Forderung der Beschäftigungsfähigkeit auch die Forderung nach Lösungsansätzen für die Befähigung, zu aktuellen gesellschaftlichen und globalen Krisen beizutragen, an die Hochschulen

herangetragen. Damit ergibt sich ein neues Aufgabenfeld, in dem die Hochschulen aufgefordert sind, Curricula zu überarbeiten und ihren Absolvent:innen neue Kompetenzen zu vermitteln.

Anpassung von Curricula und Bildungsauftrag durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse

Aktuell wird im deutschsprachigen Diskurs eine Veränderung des Bildungssystems von vielen Akteuren vorgeschlagen; auch die Hochschulen sind Adressaten dieser Vorschläge. Das Grundmuster der Argumentation zielt darauf ab, dass die Anforderungen der Gesellschaft nicht mehr zu den Inhalten und didaktischen Modellen der Bildungsinstitutionen passen. Angemahnt wird eine stärkere „Zukunftsorientierung“ der Hochschulen, die unter dem Sammelbegriff „Future Skills“ diskutiert wird und von Policy-Organisationen medienwirksam unterstützt werden (Kirchherr et al. 2018; Meyer-Guckel et al. 2019). Weitere Bedarfe zu Veränderungen an der Kompetenzorientierung von Hochschulen stammen zum einen aus dem überfachlichen Bereich der Nachhaltigkeit (Europäische Kommission 2022). Zum anderen werden seit kurzem, ausgelöst durch die allgemeine Verfügbarkeit von Werkzeugen zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI), „KI-Kompetenzen“ als neue Herausforderungen für Hochschulcurricula und Studienangebote diskutiert. Auch sie werden von nationalen und internationalen Policy-Organisationen (z. B. UNESCO, OECD, EU) als wichtiges Thema für Hochschulen propagiert (UNESCO 2019 und 2023). Dabei übertreffen sich diese Organisationen in der normativen Setzung von neuen Kompetenzmodellen. Hochschulen stehen insoweit vor der Aufgabe, die neue Flut von Kompetenzschemata („Skillflation“) kritisch auf ihre Implikationen für akademische Kompetenzen und Studienangebote zu prüfen, damit verbundene Werte für die Hochschulen zu reflektieren und schließlich auszuwählen, was auf wissenschaftlicher Evidenz basiert sowie für hochschulische Ziele tatsächlich relevant ist.

In einem Beitrag zur Analyse von Zukunftskompetenzen habe ich mich mit dem dazugehörigen historischen Diskurs und den sog. 21st Century Skills kritisch auseinandergesetzt (Kalz 2023). Die Ursprünge der Argumentation, dass die hochschulische Bildung nicht mehr zu den gesellschaftlichen Anforderungen passe, reicht bis in die 1980er Jahre zurück, in denen das US-Arbeitsministerium einen Bericht in Auftrag gegeben hat, um fachübergreifende Themen in den Bildungsdiskurs einzubringen. Dieser Prozess wurde in der Folge unter verschiedenen Begrifflichkeiten, aber mit derselben Argumentationslogik als „21st Century Skills“, Schlüsselkompetenzen, transversale Kompetenzen oder schließlich Zukunftskompetenzen fortgeführt. Dabei werden, je nach Modell, unterschiedliche notwendige Kompetenzentwicklungsbereiche formuliert, die aus der Perspektive der Autor:innen dieser Modelle notwendig sind, um aktuelle oder zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern. Während das durch die OECD vorangetriebene Modell zu den Schlüsselkompetenzen noch theoretisch und empirisch untermauert wurde (Rychen/Salganik 2001; Rychen/Salganik 2003), sind viele andere Kompetenzmodelle wie z. B. die 21st Century Skills, die Future Skills oder aber auch die KI-Kompetenzen nur schwach theoretisch fundiert und empirisch untermauert. Zudem wird in den Modellen zu Zukunftskompetenzen mit Definitionen von Kompetenzen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Wissen gearbeitet, die es nicht erlauben, Vorhersagen über zukünftigen Bildungserfolg, beruflichen Erfolg oder gesellschaftliches Engagement zu treffen. Als Nebeneffekt führt dieser Diskurs oft zur

impliziten Abwertung des Fachwissens, und die Entwicklung dieser Kompetenzen wird losgelöst von der Implementation in den Fachdisziplinen diskutiert. Kennzeichnend für die Argumentation sind ein tendenziell defizitäres Verständnis von Lernen und die Forderung nach Anpassung an die veränderten Rahmenbedingungen; die Veränderung der institutionellen Lernumgebungen wird hingegen ausgeblendet.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat die Diskussion um Kompetenzorientierung von Hochschulen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Im Zuge einer allgemeinen „Skillflation“ müssen Hochschulen sich ständig fragen, a) inwieweit diese Diskurse Implikationen für Hochschulen und Hochschulbildung haben, b) inwieweit diese relevant für akademische Kompetenzen sind und c) welche normativen und empirischen Grundlagen den Diskurs zur Erfordernis neuer Kompetenzen vorantreiben. Neben diesen drei Grundfragen stehen Hochschulen vor der Herausforderung, ihre Rolle in einer Welt zu finden, die zunehmend durch überfachliche Probleme und Herausforderungen gekennzeichnet ist. Diese Fragen wurden traditionell in Zentren und Angeboten zu Schlüsselkompetenzen zusammengefasst; heute werden sie über die sog. „Zukunftskompetenzen“ mit hohem politischen Druck über Förderorganisationen sowie umfangreichem Marketing in den Hochschuldiskurs getragen. Ein ähnliches Muster findet derzeit im Diskurs zu KI-Kompetenzen statt. Damit eng verbunden ist die Frage des Anschlusses von Hochschulen an den Arbeitsmarkt.

Hochschulen sind zunehmend gefordert, sich an der Lösung gesellschaftlicher und globaler Probleme zu beteiligen und Curricula auf neue gesellschaftliche Realitäten hin anzupassen. Neben der ständigen Neudefinition von Kompetenzmodellen eröffnet das Forschungsfeld zum Lerntransfer (Barnett/Ceci 2002) ein Rahmenwerk, um Hochschulbildung forschungsbasiert in Richtung Anwendung von wissenschaftlichem Wissen weiterzuentwickeln. Im Zuge der zunehmenden Tendenz zur „Vermessung“ und Evaluation an Hochschulen und kompetitiven Finanzierungsmodellen erscheint das Kompetenzkonzept mit seiner vermeintlichen Messbarkeit als attraktives Modell zur Steuerung von Bildungsprozessen. Jedoch entzieht sich Hochschulbildung der Messbarkeit, da sich „Lernende 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“ (Rhein 2013: 4).

Literaturempfehlungen

Hilton, M. L./Pellegrino, J. W. (Hg.) (2012): Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press, <https://doi.org/10.17226/13398>. *Dieses Buch beschäftigt sich kritisch mit der Diskussion zu den 21st Century Skills und weiteren neuen Kompetenzfeldern und stellt diesen klassischen Kompetenzen auf Basis der wissenschaftlichen Evidenz gegenüber. Zudem wird das Thema des Lerntransfer als Alternative diskutiert.*

- Kalz, M. (2023): Zurück in Die Zukunft? Eine Literaturbasierte Kritik Der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 332–352. DOI:10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X. *Diese kritische Literaturanalyse systematisiert neun Problemfelder von Zukunftskompetenzen und diskutiert alternative Handlungsoptionen für Hochschulen.*
- Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. In: HRK projekt nexus, 1–148. *Das Fachgutachten eignet sich hervorragend zur Vertiefung der Themen, die in diesem Handbuchbeitrag angerissen wurden.*

Literaturverzeichnis

- Chomsky, Noah (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barnett, S. M./Ceci, S. J. (2002): When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. In: Psychological bulletin 128(4), 612. DOI:10.1037/0033-2909.128.4.612.
- Bartosch, U./Maile-Pflughaupt, A./Heigl, N. R./Thomas, J./Grygar, A.-K. (2019): Weiterentwicklung und Restrukturierung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse. Ausprägung von Kompetenzen durch Lernen und Erfahrung innerhalb des Deutschen Tertiären Bildungssektors: wissenschaftliche Grundlegungen. Text zur Vortragspräsentation. HRK Hochschulrektorenkonferenz.
- Brauer, Sanna (2021): Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. In: Education+ Training 63(9), 1376–1390. DOI:10.1108/ET-07-2020-0216.
- Europäische Kommission (2022): Council Recommendation on learning for environmental sustainability. 2022/004. EC: Brüssel.
- Kalz, Marco (2023): Zurück in Die Zukunft? Eine Literaturbasierte Kritik Der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 332–352. doi:10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X.
- Kirchherr, Julian/Klier, Julia/Lehmann-Brauns, Cornels/Winde, Mathias (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Future Skills-Diskussionspapier, 1. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlef (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(6), 876–903.
- KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Lawrence, Michael/Homer-Dixon, Thomas/Janzwood, Scott/Rockstöm, Johan/Renn, Ortwin/Donges, Jonathan (2024): Global Polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. In: Global Sustainability 7, e6.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. innsbruck university press, <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/39643> (05.05.2024).
- Meyer-Guckel, Volker, Klier, Julia, Kirchherr, Julian, und Matthias Winde (2019): Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen. Diskussionspapier 3. Berlin: Stifterverband.
- Mulder, Martin (2007): Competence-the essence and use of the concept in ICVT. In: European journal of vocational training 40(05). CEDEFOP.
- Nickel, Sigrun (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Arbeitspapier No. 148. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Pongratz, Ludwig/Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (2007): Bildung-Wissen-Kompetenz. Janus Presse, <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177/1/Bildung%20-%20Wissen%20-%20Kompetenz.pdf> (24.04.2024).

- Rhein, Rüdiger (2013): Kompetenzorientierung im Studium-bildungstheoretische Quersichten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. doi:10.3217/zfhe-8-01/02.
- Rychen, Dominique Simone/Hersh Salganik, Laura (Hg.) (2001): Defining and selecting key competencies. Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simone/Hersh Salganik, Laura (Hg.) (2003): Key competencies for a successful life and well-functioning society. Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schaeper, Hilde/Wolter, Adrä (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess: Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (4), 607–625. doi:10.1007/s11618-008-0054-y.
- Schaper, Niclas (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und-messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2(1), 166–199.
- Schaper, Niclas/Reis, Oliver/Wildt, Johannes/Horvath, Eva/Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. In: HRK projekt nexus, 1–148.
- Schreier, Margit/Ruppel, Paul Sebastian (2021): Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. In: Dietrich, M./Leser, I./Mruck, K./Ruppel, P. S./Schwentenius, A./Vock, R. (Hg.), Begegnen, Bewegen und Synergien stiften: Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 325–342. doi:10.1007/978-3-658-33632-5_18.
- Tahirsylaj, Armend/Sundberg, Daniel (2020): The unfinished business of defining competences for 21st century curricula – a systematic research review. In: Curriculum Perspectives 40(2), 131–145. doi:10.1007/s41297-020-00112-6.
- Tenberg, Ralf (2014): Kompetenzorientiert studieren-didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik? In: Journal of Technical Education (JOTED) 2(1).
- UNESCO (2021): Understanding the impact of artificial intelligence on skills development, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376162 (14.03.2024).
- UNESCO (2023): Guidance for generative AI in education and research, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (14.03.2024).
- Weinert, Franz (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- Wulf, Carmen, Haberstroh, Susanne & Petersen, Maren (2020): Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis. Heidelberg: Springer Nature, library.oapen.org/handle/20.500.12657/41726 (02.04.2024).
- Zenkert, Georg (2019): Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung (3), 81–100.