

*Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und
Eveline Wuttke*

Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und pädagogischen Fachkräften – Einführung in den Sammelband

Im vorliegenden Sammelband sind insgesamt neun Beiträge enthalten, die aus Forschungsprojekten des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Programms KoKoHs (Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor) hervorgegangen sind. Die Förderlinie zielt darauf ab, Kompetenzen im Hochschulsektor zu modellieren und zu erfassen (Blömeke et al., 2013; Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2013). Sie setzt damit an einem – zumindest aus nationaler Perspektive – gravierenden Forschungsdefizit an, denn erstaunlicherweise – sieht man von bestimmten Aspekten der Lehrerbildung und der Medizin einmal ab – weiß man daher hierzulande kaum etwas darüber, welche Kompetenzen Studierende während des Studiums erwerben und wie sich diese letztlich zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes verhalten. Im Zuge der insbesondere durch die Bologna-Reform aufgeworfenen Frage nach der wechselseitigen (nationalen und internationalen) Anerkennung von Studienleistungen mit dem European Credit Transfer System (ECTS) sowie der Formulierung von Kompetenzzielen in Modulbeschreibungen (inkl. der Aufforderung, auch jene Kompetenzen zu spezifizieren, die Studierende nach dem erfolgreichen Absolvieren der Lehrveranstaltungen erworben haben sollten) wurden Ansätze zur Sichtbarmachung von Kompetenzen diskutiert. Ungeachtet dieser Entwicklungen unterblieb indes sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene die Bearbeitung und Erforschung des Kompetenzerwerbs im Hochschulsektor weitgehend.

Der Fokus des hier vorgelegten Sammelbandes ist auf den Kompetenzerwerb im pädagogischen Sektor gerichtet. Es werden Kompetenzmodellierungen aus unterschiedlichen Bereichen der Lehrerbildung und der Qualifizierung sonstiger pädagogischer Fachkräfte dargelegt. Die Beiträge lassen sich zwei Themenschwerpunkten zuordnen, nämlich (1) Modellierung und Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen einerseits und (2) fachübergreifender Kompetenzen andererseits. Sie reflektieren überwiegend die den Kompetenzmodellierungen zugrunde gelegten theoretischen Überlegungen und folgen mehrheitlich der

breiten Begriffsbestimmung von Weinert (2001) bzw. dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Hier wird die professionelle Kompetenz von Lehrkräften – durchaus eklektisch – als ein Amalgam von Wissen (i.d.R. in Anlehnung an Shulman, 1986), Überzeugungen, selbstregulativen Fähigkeiten sowie motivationalen Orientierungen gefasst. Die Modellierung stellt weiterhin auf das Wissen und Können ab, das zur Bewältigung beruflicher Situationen in pädagogischen Kontexten notwendig ist. Weitgehend ungeklärt ist dabei jedoch, wie diese Kompetenzen sowohl in ihrem Zusammenspiel als auch fachspezifisch differenziert abgebildet und empirisch erfasst werden können. Mit den in diesem Band vorgelegten Beiträgen soll diese Forschungslücke bearbeitet werden.

In einem einleitenden übergreifenden Beitrag, der den Berichten zu den Kompetenzmodellierungen vorangestellt ist, bearbeiten *Svenja Hammer* und *Barbara Koch-Prieue* mittels eines inhaltsanalytischen Zugangs die Frage, wie sich Modulbeschreibungen im Hochschulbereich zur Kompetenzthematik ins Verhältnis setzen lassen. Dass hierbei der Begriff der „Kompetenzlyrik“ bemüht wird, vermag nicht weiter zu erstaunen, lässt sich doch – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Vielfalt und der Breite des Kompetenzbegriffs – diesbezüglich kein einheitliches Bild ausmachen. Als nicht hinreichend geklärt kann insbesondere die Frage nach den tatsächlich realisierten hochschuldidaktischen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb gelten.

ad (1): Modellierung und Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte und pädagogischer Fachkräfte

In einem ersten Beitrag zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen berichten *Stefan Hartmann*, *Sabrina Mathesius*, *Jurik Stiller*, *Philipp Straube*, *Dirk Krüger* und *Annette Upmeyer zu Belzen* über Kompetenzen der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung als Teil des Professionswissens zukünftiger Lehrkräfte. Zielgruppe sind Lehramtsstudierende der Fächer Biologie, Chemie und Physik, deren Kompetenzen insbesondere mit Blick auf naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen wie Experimentieren und Modellieren erfasst werden. Empirisch zeigen die AutorInnen, dass eine eindimensionale Modellierung angemessen erscheint (denkbare Dimensionen sind: Untersuchungen vs. Modelle; Fächer wie Biologie, Chemie oder Physik sowie Teilschritte der Erkenntnisgewinnung) und dass sich eine langfristige und inhaltlich breite Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen positiv auf den Stand der Kompetenzen auswirkt.

Lars Jensen, Simone Dunekacke, Wibke Baack, Martina Tengler, Thomas Koinzer, Corinna Schmude, Hartmut Wedekind, Marianne Grassmann und Sigrid Blömeke beschäftigen sich mit der professionellen Kompetenz angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Mathematik. Es wird ein Kompetenzstrukturmodell vorgeschlagen, das einerseits kognitive Wissensfacetten zur Mathematik, Mathematikdidaktik und Pädagogik und andererseits motivational-affektive Facetten (insbes. Überzeugungen) umfasst. Dem Strukturmodell wird ergänzend ein Niveaumodell an die Seite gestellt. Erste Befunde zeigen, dass sich für die Wissensfacetten ähnliche Zusammenhänge ausmachen lassen wie bei vergleichbaren Studien bei Primarlehrkräften. Weiterhin scheinen große Unterschiede in den Lerngelegenheiten an Fachschulen und Fachhochschulen auf, die die Kompetenz-erfassung deutlich erschweren.

Nicola Brauch, Kristin Wäschle, Thomas Lehmann, Albert Logtenberg und Matthias Nückles beschreiben in ihrem Beitrag die theoretische Fundierung eines Kompetenzstruktur-Modells in der Domäne Didaktik der Geschichte. Unter geschichts-didaktischer Kompetenz wird hier das Vorhandensein von kognitiven Dispositionen zur fundierten Entwicklung und Bewertung von Aufgaben in Geschichte verstanden. Dieser Zuschnitt erfordert eine interdisziplinäre Betrachtungsweise. Im Beitrag wird über die Ergebnisse zweier Studien berichtet, die als Grundlage für die Entwicklung von Aufgabenformaten und niveaudifferenten Anforderungsprofilen herangezogen werden können.

Im Beitrag von *Stefanie Berger, Franziska Bouley, Sabine Fritsch, Claudia Krille, Jürgen Seifried und Eveline Wutke* werden dann die Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen sowie Befunde zu ihrer Kompetenzausprägung dargestellt. Die Item-Konstruktion basiert auf einer Modellierung, welche (1) fachdidaktische Facetten, (2) Lerninhaltsbereiche sowie (3) Anforderungsniveaustufen spezifiziert. Ergebnisse zur Güte des Testinstruments werden berichtet. Als zentraler Befund zeigt sich, dass die Testteilnehmer im Bereich des Fachwissens signifikant besser abschneiden als im Fachdidaktikbereich. Zudem lassen sich signifikante Effekte des Itemformats sowie des repräsentierten Inhaltsbereichs feststellen.

ad (2): Modellierung und Erfassung von fachübergreifenden Kompetenzen

In ihrem Beitrag zu akademischen Textkompetenzen zeigen *Julia Fischbach, Kirsten Schindler und Gesa Siebert-Ott* auf, welche Textkompetenzen Studierende des Lehramtes benötigen, um die Anforderungen des Hochschulstudiums einerseits

(das Verfassen eigener wissenschaftlicher Texte) und des späteren Berufsfeldes (Beurteilen von Texten der Lernenden) andererseits erfolgreich bewältigen zu können. In ihren Ausführungen gehen die Autorinnen insbesondere auf die zweite Komponente ein und illustrieren, wie entsprechende Kompetenzen erfasst und modelliert werden können.

Bardo Herzig, Alexander Martin, Niclas Schaper und Daniel Ossenschmidt beschäftigen sich mit der Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Hierzu zählen die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Medien, die Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen im Medienbereich. Diese Teilfacetten des Konstrukts „Medienpädagogische Kompetenz“ werden im vorliegenden Beitrag in einem Strukturmodell ausdifferenziert. Die Ergebnisse einer Pilotierung verweisen dann allerdings auf Probleme, die theoretisch begründeten Kompetenzfacetten auch empirisch untermauern zu können. Eine Ursache hierfür könnte in dem Fehlen von einschlägigen Lerngelegenheiten zu suchen sein.

Das Projekt von *Anne Köker, Sonja Rosenbrock, Udo Ohm, Sonja A. Carlson, Timo Ehmke, Svenja Hammer, Barbara Koch-Priewe und Nina Schulze* widmet sich der Modellierung und Messung von Lehrerkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zur Gestaltung eines bildungssprachförderlichen Fachunterrichts (am Beispiel Mathematik). Die AutorInnen entwickeln ein Strukturmodell, das drei Dimensionen (Fachregister: Fokus auf Sprache des Mathematikunterrichts; Mehrsprachigkeit: Fokus auf Lernprozesse; Didaktik: Fokus auf Lehrprozesse) und zugleich drei Niveaustufen umfasst. Die Validierungsergebnisse des auf dieser Grundlage entwickelten Testinstruments verweisen auf die prinzipielle Passung zwischen Testinstrument und theoretischem Kompetenzmodell.

Franziska Schulze-Stocker, Doris Holzberger, Olga Kunina-Habenicht und Ewald Terhart schließlich erfassen mit Blick auf die Bildungswissenschaften das Kompetenzniveau von AbsolventInnen der universitären Lehrerbildung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Es zeigt sich u.a., dass das bildungswissenschaftliche Wissen als mehrdimensionales Konstrukt gefasst werden kann und aus sechs Dimensionen besteht (Unterrichtsdidaktik, Schulpädagogik, Bildungstheorie, Lernen & Entwicklung, Diagnostik & Evaluation sowie Lehrerberuf). Für den Vorbereitungsdienst lässt sich dann festhalten, dass sich praktisch bedeutsame Wissensverbesserungen lediglich für die Dimensionen Lernen & Entwicklung und Schulpädagogik feststellen lassen. Dieser Befund ist indes plausibel, da der Test überwiegend theoretisches Wissen, das an der Universität aufgebaut werden kann, anspricht. Im Vorbereitungsdienst steht dagegen insbesondere die Ausprägung unterrichtspraktischer Fähigkeiten im Mittelpunkt – entsprechende Kompetenzfacetten werden im Test eben gerade nicht (vorrangig) adressiert.

Im vorliegenden Band werden für unterschiedliche Bereiche der Qualifizierung des pädagogischen Personals in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen

gen Kompetenzmodellierungen vorgestellt und bedeutende Ergebnisse der empirischen Kompetenzerfassung berichtet, aus denen sich u.a. auch Schlüsse über geeignete institutionelle Lerngelegenheiten an Hochschulen ableiten lassen. Zukünftig sind weitere Arbeitsschritte notwendig, um die Verfahren der Kompetenzmessungen im Hochschulbereich zu elaborieren, Kompetenzmodelle weiter zu entwickeln und die Konstrukte unter Validitätsgesichtspunkten erneut einer Überprüfung unterziehen zu können. Daher stehen im Zentrum der weiteren Aufgabengebiete folgerichtig v.a. Validierungsanstrengungen (Blömeke, 2013).

Bielefeld, Mannheim und Frankfurt am Main, im Februar 2015

Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Blömeke, S. (2013). *Validierung als Aufgabe im Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“* (KoKoHs Working Papers, 2). Berlin & Mainz: Humboldt-Universität & Johannes Gutenberg-Universität.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Eds.) (2013). The German funding initiative “Modeling and Measuring Competencies in Higher Education”: 23 research projects on engineering, economics and social sciences, education and generic skills of higher education students. (KoKoHs Working Papers, 3). Berlin & Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University.
- Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. (2013). *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Svenja Hammer und Barbara Koch-Priewe

Universitäre Lerngelegenheiten – kompetenzorientiert? Eine Studie zur „Kompetenzlyrik“ ausgewählter universitärer Modulbeschreibungen

Der Beitrag greift die Frage auf, wie sich die Texte in Modulbeschreibungen im Hochschulbereich zur Kompetenzthematik verhalten. Sowohl die Vielfalt und als auch die Breite bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs in Wissenschaft und Alltag machen deutlich, dass es sich hier um ein komplexes Feld handelt. Im Bildungsbereich und speziell im Hochschulsektor sind vielfältige Definitionen verbreitet, die mit den jeweiligen theoretischen Begründungen für unterschiedliche Kompetenzmodelle korrespondieren. Will man fachspezifische Kompetenzen messen, taucht die Frage nach den tatsächlich angebotenen hochschuldidaktischen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb auf. Welche konkreten Intentionen sind in Modulbeschreibungen erkennbar? Wie stark ist die Kompetenzorientierung ausgeprägt? Forschungen zum Gebrauch des Kompetenzbegriffs in Modulhandbüchern liegen bisher kaum vor. Daher wird in diesem Beitrag durch eine quantitative Inhaltsanalyse exemplarisch aufgezeigt, welche Dimensionen bezüglich der erhofften bzw. angestrebten Wirkungen auf Studierendenseite man in den entsprechenden Texten finden kann und worüber man sich im Tertiärbereich bei der Modulkonzipierung verständigen sollte, wenn Modulhandbüchern – stärker als bisher – eine ggf. die Lehre steuernde Funktion zugewiesen werden soll und sie nicht nur eine verzichtbare Lyrik-Lektüre bieten.

1 Einleitung

An deutschen Hochschulstandorten wurden, v.a. nach der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse zur Konkretisierung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen notwendig (Nickel, 2011). Nach Beschluss der KMK von 2003 sollte darin auch festgelegt sein, wonach sich die Vergabe von Leistungspunkten richtet. Um zu definieren, wann das jeweilige Modul erfolgreich absolviert worden ist, soll die Frage beantwortet werden: „Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifi-

kationen) sollen erworben werden?“ (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 3). Diese Festlegungen erschienen u.a. im Zusammenhang der wechselseitigen Anerkennungen von Moduleleistungen bei nationaler und internationaler Mobilität (European Credit Transfer System, kurz ECTS) notwendig.¹

Wenn erfasst werden soll, welche Kompetenzen Studierende tatsächlich innerhalb von modularisierten Studiengängen erwerben, ist die Frage berechtigt, was in den universitären Vorgaben im Hinblick auf zu erwerbende Kompetenzen tatsächlich schriftlich fixiert worden ist. Wie die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes zeigen, war ein Ausgangspunkt für viele Forschungsprojekte zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (BMBF-Förderinitiative KoKoHs) die Analyse universitärer Modulbeschreibungen (oft kombiniert mit Delphi-Studien). Es musste hierfür vorab geprüft werden, welche Kompetenzen im entsprechenden Studiengang überhaupt angestrebt werden. Die Ergebnisse der Analysen von Modulbeschreibungen bildeten dann in der Regel eine Basis der sich anschließenden theoriegeleiteten Konstruktion von Kompetenzmodellen.

Als Ausgangspunkt der Forschungsprojekte wurden infolgedessen mehrheitlich Inhaltskataloge zu Wissensbereichen verwendet, mit deren Hilfe auf einen übereinstimmenden Kanon des jeweiligen Fachs geschlossen werden konnte. Darüber hinausgehende differenzierte Analysen der Modulbeschreibungen im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen den dort erwähnten Inhaltsbereichen und eventuellen explizit kompetenzorientierten Formulierungen sind in den im vorliegenden Band präsentierten Projekten nicht immer erfolgt – und waren möglicherweise auch nicht notwendig. Dies bedeutet, dass nicht eindeutig ist, ob studentische Lerngelegenheiten an Universitäten überhaupt auf die prinzipiell erwünschten oben erwähnten (und dann zu messenden) Kompetenzen ausgerichtet sind. Diese Frage richtet sich zum einen darauf, wie sich die Modulbeschreibungen jenseits der Inhaltskataloge zur Kompetenzorientierung verhalten. Zum anderen wäre die Frage nach einer kompetenzorientierten hochschuldidaktischen Praxis der beteiligten DozentInnen in den Lehrveranstaltungen zu stellen; diese wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter verfolgt.² Schwerpunkt der quantitativen Analyse ausgewählter Modulbeschreibungen, über deren Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit berichtet wird, ist die Beantwortung folgender Fragen: Werden in Modulbeschreibungen überhaupt explizit Kompetenzen genannt? Werden ggf. sogar Niveaustufen von Kompetenzen beschrieben? Ist erkennbar, welcher der unterschiedlichen und vielfältigen Kompetenzbegriffe bei der Konstruktion der Module vermutlich Pate gestanden hat?

Um das Interesse der LeserInnen an den folgenden Ausführungen zu stimulieren, soll – durchaus unter Bezug auf humoristische Kompetenz als Teil der motivatio-

1 Auf die Genese dieser Begrifflichkeiten geht das dritte Kapitel ein.

2 vgl. hierzu auch Terhart, 2005.

nalen und sozialen Dimension von Kompetenz – in einem Exkurs gezeigt werden, welche Verbreitung das Kompetenzthema inzwischen erfahren hat.

2 Tour d’horizon: Zur Kompetenzlyrik

Wie eine Internet-Recherche zeigt, ist das Thema *Kompetenzen im Bildungsreich* schon lange und an vielen Orten bearbeitet worden. Das Suchergebnis bei Google für *Kompetenz* ergibt 118 Millionen Treffer; in der Kombination mit dem Schlagwort *Universität* immerhin noch 40 Millionen Anzeigen. Bei der Verbindung von *Kompetenz* und *Modulen* schrumpft die Trefferquote schnell auf nur zwei Millionen Links. Zu *Kompetenzlyrik* finden sich immerhin 750 Hinweise; auch einige zum Thema *Kompetenzsemantik* und erstaunlicherweise keine zum Begriff *Kompetenzprosa*. Sucht man im breiteren Umfeld des Kompetenzbegriffs, stößt man im Kontext der *kompetenzorientierten Wende* auf pejorativ gemeinte Urteile: Kompetenz sei ein *Joker-Wort*, das *Plastik-Wort*, das *Zauber-Wort*. In einer österreichischen Habilitationsschrift finden sich folgende Beispiele für die Verbreitung des Kompetenzbegriffs (Lederer, 2014): Im Handwerk hört man von „Fassadenkompetenz“ und im Kaufmännischen ist „Obst unsere Kompetenz“. Die „Zukunftskompetenz“ ist vermutlich eine Teilkompetenz der „Spezialkompetenz“, für die sicher auch eine „Identitätskompetenz“ gebraucht wird. Sollte dazu noch eine „Gerechtigkeitskompetenz“ vorgewiesen werden können, ist eine herausragende „Persönlichkeitskompetenz“ sicher vollständig erreicht. Ob dazu die „Unterwerfungskompetenz“ und die „Konformitätskompetenz“ etwas Wesentliches beitragen, mag bezweifelt werden.

Und dann taucht selbstverständlich die *Kompetenzkompetenz* auf. Hier ist erstaunlich, dass es sich keineswegs um eine holperige Eigenkonstruktion des für ausgefallene sprachliche Wendungen bekannten Politikers Edmund Stoiber handelt, sondern um einen seriösen juristischen Fachbegriff.³ Und natürlich ist es besser, auch gleich die *Inkompetenzkompensationskompetenz* zu entwickeln, von der der weithin bekannte Philosoph Odo Marquard bereits 1974 gesprochen hat. Und

3 <http://www.youtube.com/watch?v=du85qeZrAt4>; vgl. auch Wikipedia: „Kompetenzkompetenz ist die Befugnis eines staatlichen Organs (insbes. eines Gerichts), Zweifel über die Zuständigkeit von Verwaltungsbehörden oder die gerichtliche Zuständigkeit verbindlich zu entscheiden.“ Und: „Kompetenz-Kompetenz nennt man die Zuständigkeit eines Verwaltungsträgers, seine sachliche Zuständigkeit unter Einschränkung fremder Zuständigkeiten zu erweitern, so in bestimmten Grenzen und unter bestimmten Voraussetzungen das Recht der Landkreise und anderer Gemeindeverbände gegenüber den Gemeinden.“ Der Duden erklärt die Kompetenzkompetenz folgendermaßen: „1. das Recht eines Bundesstaates, seine Zuständigkeiten durch Verfassungsänderung auf Kosten der Gliedstaaten zu erweitern. 2. gerichtliche Entscheidung über die Zulässigkeit eines Rechtsstreites“ (Bibliographisches Institut, 2013).

wer von der Notwendigkeit spricht, *Kompetenzlosigkeitskompetenz* zu erwerben, ist keineswegs ein Büttенredner im rheinischen Karneval, sondern ein anerkannter Vertreter interkultureller Pädagogik (Mecheril, 2002).⁴ Man wird auch auf die attraktive Möglichkeit aufmerksam gemacht, sich in der „Kompetenzaura zu sonnen“ (Lederer, 2014). Provokant zugespitzt schlägt ein österreichischer Professor vor, dass man die lästige Frage nach der schwierigen Definition von Kompetenz doch mit einer simplen Gegenfrage beantworten könne: Ob nicht Kompetenz die Antithese zum Auswendiglernen sei (Schirlbauer, 2010)? Ob man sich bei der abschließenden Einschätzung des Kompetenzbegriffs dem Zitat von Burchardt (2006, S. 138) anschließen möchte: „Kompetenz ist Bildung light für magere Zeiten“, bleibt an dieser Stelle den LeserInnen überlassen.

Wenn von Kompetenzlyrik gesprochen wird, ist häufig diese Vielfalt der Herangehensweisen gemeint. Die Frage, ob sich im Hinblick auf die folgende Diskussion der Begriff der „Kompetenzlyrik“ als tragfähig erweist, wird später wieder aufgegriffen werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich – im breiten Themenfeld der *Kompetenzorientierung* – exemplarisch auf Analysen ausgewählter universitärer Modulbeschreibungen. Sie entstanden in dem bereits oben genannten Rahmen der Forschung zu Kompetenzen im Tertiärbereich und quasi als „Nebenprodukt“ im Projekt DaZKom (Details dazu s.u.). Im Kontext der empirischen Studie ist zuerst eine definitorische Klärung des hier zu Grunde liegenden Kompetenzbegriffs relevant.

3 Der Kompetenzbegriff im Tertiärbereich

Im obigen Exkurs wurde die z.T. sehr heftig diskutierte Frage der theoretischen Abgrenzung zwischen dem Kompetenz- und dem Bildungsbegriff eher ausgespart; auch hier wird die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Kompetenz und Bildung nur gestreift. Ausführliche Diskussionen sind z.B. im bereits erwähnten Werk von Lederer (2014) und u.a. im Themenheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ aus dem Jahr 2013 zu kompetenzorientiertem Unterricht (mit Beiträgen von Müller, Gartmeier & Prenzel; Wiater; Arnold u.a.) zu finden; ebenso auch z.B. bei Reichenbach (2007), Rauschenberg (2013) und Grigat (2012).

In vielen Studien zu LehrerInnenkompetenzen, zu Kompetenzen von SchülerInnen und zu Bildungsstandards wird die Definition von Weinert (2001) als zentraler Ausgangspunkt genannt, die davon ausgeht, dass Kompetenzen

⁴ Auf die beiden letzten Quellen hat Ewald Terhart aufmerksam gemacht.

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und Verantwortungsvoll nutzen zu können (27 f.).

Glaubt man vielen Äußerungen aus dem Schulbereich, insbesondere auch den Fachdidaktiken,⁵ ist in dieser Definition der Bildungsbegriff der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie (Klafki, 1985) aufgegangen.⁶ Zugleich ist das hier angeführte Zitat von Weinert inzwischen sehr verbreitet; es hat geradezu die Eigenschaften eines Mantras. Und obwohl diese Stelle des Weinert'schen Werks so häufig zitiert wird, fehlen einschlägige Studien zu einer klaren Operationalisierung dieser Definition. Sowohl empirische Studien als auch Lehrpläne beschränken sich dann jedoch meist auf die Anfänge der Definition, in der von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Rede ist; oft, aber nicht immer, kombiniert mit der Problemlösefähigkeit.⁷ Vermutlich nicht ohne Grund werden im DFG-Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* Kompetenzen dann definiert als „[...] kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 4). Auch diese Definition konzentriert sich auf kognitive Aspekte. Weiterhin finden sich häufig auch im schulischen Bereich die Begriffe Wissen und Können als Kurzfassung für Kompetenzen, ergänzt um den Verweis auf Problemlösefähigkeiten: „Unter einer Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 2).

Mit dem Begriffspaar *Wissen* und *Können* kommt eine andere theoretische Wurzel für den Kompetenzbegriff ins Spiel. Sowohl in den Projekten zur Kompetenzmessung im Bereich der LehrerInnenbildung von der Arbeitsgruppe um Blömeke u.a.

5 vgl. z.B. das Kompendium Fachdidaktik der Universität Duisburg-Essen: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/technische-bildung/kompendium_fachdidaktik_1_0910.doc.

6 vgl. Müller-Ruckwitt (2008); dazu Wikipedia: „Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik geht u.a. zurück auf Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Zugriff am 18.8.2014); ähnlich: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/religion/gym/fb1/1_theorie/komp/1_bild/; Zugriff am 10.10.2014; s.a. Zentrum für Lehrerbildung der TU Kaiserslautern: „In die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion ist als eines der ersten Kompetenzmodelle das Modell nach Wolfgang Klafki eingegangen“ (http://glossar.didagma.de/index_print.php?sid=&sc=&p=glossar&x=190; Zugriff am 10.10.2014); das BRU-Magazin schreibt: „Schließlich war Klafki einer der ersten, der den Kompetenzbegriff in die Didaktik eingeführt hat“ <http://www.dihorst.de/mobile/pda/downloads/kategorial.pdf> (Zugriff am 10.10.2014). Keine dieser Aussagen kann jedoch mit einer Textstelle aus dem Werk des zitierten Autors belegt werden.

7 Vor allem in den Forschungen zum schulischen Bereich werden z.T. auch motivationale Aspekte integriert.

(2009, S. 236) als auch von jener um Kunter (2011, S. 33) erfolgt eine Orientierung am paradigmatischen Beitrag von Shulman (1986, 1987). In Weiterentwicklung seiner Vorstellungen entstand die Prämisse, dass sich die Kompetenzen von LehrerInnen aus den Komponenten Wissen und Können zusammensetzen. Neben der Wissensbasis wird das Können auch durch Überzeugungen zu unterschiedlichen Bereichen schulischen Lehrens und Lernens beeinflusst (*Beliefs*). Das Können (als das praktische Wissen) ist erfahrungsbasiert und eingebettet in die je spezifischen Kontexte sowie im (akademischen) Wissen verankert (Kunter et al., 2011, S. 35).

Eine dritte, sich nicht an dem Begriffspaar *Wissen* und *Können* orientierende, Ausrichtung des Kompetenzbegriffs ist im nationalen und europäischen Kontext verbreitet und hat die in der Einleitung genannten Rahmenvorgaben der KMK (2003) zur tertiären Bildung beeinflusst. Dieser Kompetenzbegriff schließt an das unter dem Titel „Die Kompetenzbiographie“ veröffentlichte Werk von Erpenbeck und Heyse (1999) an. Die Thesen zu Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung münden in praktische Vorschläge für die berufliche Bildung und Personalentwicklung. Erpenbeck und Heyse verstehen Kompetenz als eine Dispositionsbestimmung, bestimmte Leistungen hervorzubringen: Kompetenzen „sind in erster Linie subjektzentriert. Sie sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Disposition erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 24). Das bedeutet, dass man Kompetenzen nur bei Ausübung einer Handlung beobachten und einer qualitativen und quantitativen Prüfung unterziehen kann. Die für die Berufsausübung notwendigen *Fach- und Methodenkompetenz* ergänzen die Autoren um *personale und soziale Kompetenzen* (a.a.O., S. 92 f.).⁸

Wie zu sehen ist, kann man auf den Kompetenzbegriff aus sehr unterschiedlichen Perspektiven schauen, und wie der folgende Abschnitt zeigt, gibt es auch im Hinblick auf die Definition von Kompetenzen und auch bei der Untersuchung von universitären Modulbeschreibungen keine einheitliche Orientierung.

4 Forschungsstand zur Analyse von universitären Modulbeschreibungen

Modulbeschreibungen sind in Akkreditierungsprozessen in der Regel ein Gegenstand der Begutachtung, jedoch – wie sich zeigt – seltener ein Objekt der systematischen Forschung. Wie stark Modulbeschreibungen die DozentInnen der univer-

⁸ Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) unterscheidet in Abwandlung dieses Modells zwischen zwei Kompetenzkategorien: Fachkompetenz und Personale Kompetenz; ersteres wird unterteilt in Wissen und Fertigkeiten. Personale Kompetenz setzt sich aus den Komponenten Sozialkompetenz und Selbständigkeit (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014) zusammen.

sitären Lehrveranstaltungen beeinflussen und welche Auswirkungen sie insgesamt auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten haben, wird noch kaum thematisiert (vgl. Nickel, 2011). Einen Einblick in den Stand der Forschung geben die folgenden drei Studien:

Kerres und Schmidt (2011) haben 125 Modulhandbücher aus 39 deutschen Universitäten mit 3.889 Modulen aus dem Bereich der Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften untersucht. Bei der Präsentation der Ergebnisse ihrer Analyse wird deutlich, dass die Autoren dabei begrifflich nicht klar zwischen den in den Modulbeschreibungen genannten *Lernzielen* und *Kompetenzen* bzw. zu vermittelnden *Inhalten* unterschieden haben (a.a.O., S. 181). Sie finden dennoch in einigen Dokumenten Hinweise auf die Unterscheidung in *Fach-, Methoden-, Sozial- und Systemkompetenz*. Ihre an dieser Stelle z.T. kursorische Sichtung lässt den Schluss zu, dass Angaben zu fachlichen Kompetenzen dominieren, während *überfachliche* bzw. *personale* Kompetenzen seltener genannt werden. Genaue Aussagen über die Quantifizierung der Anteile lassen sich nicht finden. Die Autoren liefern auch keine Hinweise zu Angaben über Niveaus. An späterer Stelle ihrer Ergebnisdarstellung sprechen sie zusätzlich von *Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die die Studierenden erworben haben sollen (Kerres & Schmidt, 2011, S. 184). Dass hier weiterer Forschungsbedarf besteht, wird aus ihrer abschließenden These deutlich: „Es wäre weiterhin zu untersuchen, welcher Art die Zielformulierungen sind. Werden lediglich Lehrinhalte benannt, oder sind auch Lehrziele, Lernergebnisse oder tatsächlich die angestrebten Kompetenzen beschrieben?“ (a.a.O., S. 187). Ihr Resümee zum Fazit aus der eigenen Studie ist ambivalent:

Die Vielfalt der Modulhandbücher (und auch die Abweichung von den Vorgaben) kann sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden: Positiv betrachtet, wird in den verschiedenartigen Modulhandbüchern die Diversität der Studiengänge und Universitäten sichtbar. Negativ betrachtet erschwert diese Vielfalt die Orientierung für Studierende und den Vergleich sowie den Austausch von Studienleistungen mit anderen Hochschulen (a.a.O., S. 186).

Kerres und Schmidt (2011, S. 189) sprechen über die *Anatomie* von Studiengängen und fragen, „wie plausibel es ist, dass sich die angestrebten Kompetenzen in der jeweiligen methodischen Anlage eines Studiengangs entwickeln lassen“, insbesondere dann, wenn z.B. das Studienangebot überwiegend aus Vorlesungen besteht.

Ștefănică (2013) vermittelt mit den Ergebnissen ihrer qualitativen Analyse von auf Höhere Mathematik bezogenen Modulbeschreibungen im Bereich des Maschinenbaustudiums an drei deutschen Hochschulstandorten den Eindruck, dass hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen den Vorgaben in den Modulen und den Anforderungen von Klausuren im entsprechenden Studiengang durchaus

Zweifel angebracht sein dürfen.⁹ Hier werden also universitäre Lerngelegenheiten (konkreter: Inhalte der Leistungsüberprüfung) und Modulbeschreibungen in einen empirischen Zusammenhang gebracht, was bisher – wie oben erwähnt – in der Forschung ein Novum ist. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass die Modulbeschreibungen v.a. Inhalte und Zielsetzungen nennen. Die Autorin untersucht hier nicht explizit, ob diese Passagen kompetenzorientiert formuliert worden sind. Nach ihrer Analyse sind folgende Zielkategorien nicht untypisch: „Verständnis der Studierenden bezüglich der Möglichkeiten, reale Probleme mit Hilfe mathematischer Modelle zu beschreiben und zu lösen“; bestimmte mathematische Fähigkeiten sollen bei der Problemlösung verwendet werden; Studierende sollen „vertraut“ mit bestimmten Typen von Gleichungen sein; auch sollen sie „einfache Probleme“ selbstständig lösen können (a.a.O., S. 288). Ștefănică differenziert nicht zwischen diesen Formulierungen, also der Frage, ob sie – wie auch immer – kompetenzorientiert abgefasst sind oder eher klassischen Lernzielformulierungen entsprechen; auch nicht im späteren Teil der Studie, in der sie sich im Detail auf die Analyse von Klausuraufgaben bezieht.

Eine systematische Analyse von Modulbeschreibungen von 57 Modulhandbüchern deutscher universitärer Fächer (von Theologie über Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften bis zu Physik, Mathematik und Informatik) von Reda (2011) geht detaillierter als die beiden oben geschilderten Studien und ganz differenziert der Frage nach, welche Kompetenzen sich dort finden lassen. Reda orientiert sich dabei zum einen an dem o.g. Kompetenz-Strukturmodell, das in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik verbreitet ist. In leichter Abwandlung dieses Ansatzes von Erpenbeck und Heyse unterscheidet sie zwischen *Fach-*, *Methoden-*, *Sozial-* und *Selbstkompetenz*. Reda ergänzt diese Analysekategorien zum anderen durch ein klassisches Modell aus dem Bereich der lernzielorientierten Didaktik. Bis zum Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung war die Bloom'sche Lernzieltaxonomie (mit den sechs Begriffen Kenntnis/Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung) sehr verbreitet, die zudem noch mit der Vorstellung von einem ansteigenden kognitiven Niveau gekoppelt war. Wie die vergleichenden Ergebnisse der Autorin zeigen, scheint insgesamt das Bloom'sche Modell an den von ihr untersuchten universitären Fachbereichen häufiger angewendet zu werden als das neuere Kompetenz-Strukturmodell. Wenn man beide Modelle getrennt betrachtet, ergibt sich hinsichtlich der Lernzieltaxonomie in der Summe aller Modulhandbücher eine hohe Repräsentanz der (niedrigeren) Kategorien *Wissen*, *Verständnis* und *Anwendung* (jeweils zwischen 20% und 27%). Die anspruchsvolleren Bereiche *Analyse*, *Synthese* und *Bewertung* werden jeweils nur

9 Auch ob mittels Klausurprüfungen überhaupt Kompetenzen erfasst werden können, wird z.T. generell bezweifelt. Empfehlungen zu einer kompetenzorientierten Prüfungsdidaktik an Hochschulen finden sich bei Wannemacher, 2009.

in 7% bis 11% der Fälle genannt (die Werte aller sechs Bereiche ergeben zusammen 100%). Beim Kompetenz-Strukturmodell dominieren eindeutig *Fach-* und *Methodenkompetenzen*, während *Sozial-* und *Selbstkompetenz* deutlich seltener genannt werden. Die Autorin resümiert, dass

- in den Modulbeschreibungen vor allem Lerninhalte aufgeführt werden,
- die Modulhandbücher sehr unterschiedlich gestaltet sind,
- die Unterschiede zwischen den von ihr untersuchten universitären Studienfächern recht gering sind,
- sich auch zwischen BA- und MA- Studiengängen wenige Unterschiede in den präferierten Anforderungsniveaus fanden, die sie mit den Kategorien der Bloom'schen Taxonomie eingeschätzt hat.

Eine weitere Möglichkeit, die die Lernzielorientierung bietet, wäre die Überprüfung, inwieweit Lernziele in den Modulbeschreibungen operant angegeben werden. Solch eine Untersuchung scheint bisher noch nicht vorzuliegen. Die hier referierten Erkenntnisse begründen eine skeptische Haltung hinsichtlich einer gelungenen Implementierung von Kompetenzorientierung an den Hochschulen. Es besteht also weiterer Forschungsbedarf, der sich auf den Zusammenhang von Modulbeschreibungen und Kompetenzgenese bezieht.

5 Das Beispiel: Analyse von Modulbeschreibungen im Projekt DaZKom

Wie viele andere Projekte der BMBF-Förderinitiative „Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor“ (KoKoHs) startete auch das DaZKom-Projekt (Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache) mit einer Dokumentenanalyse von universitären Modulbeschreibungen, hier im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Für den vorliegenden Bericht wurden diese Daten re-analysiert und durch die Untersuchung von zwei Modulbeschreibungen im Bereich der Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft in lehrerbildenden Studiengängen) ergänzt.

Das Projekt DaZKom wird in einem anderen Beitrag des vorliegenden Bands ausführlich geschildert (vgl. Köker u.a.); daher kann sich die Darstellung hier auf wesentliche Aspekte beschränken. Das Projekt verfolgt das Ziel, folgende Forschungslücke zu schließen: Bislang haben sich Studien zu fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von LehrerInnen nicht dem Thema gewidmet, dass LehrerInnen aller Unterrichtsfächer zusätzlich Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) benötigen, um auch Kindern

mit Migrationshintergrund in der Schule gerecht werden zu können. Insofern findet man in Bezug auf entsprechende Qualifikationen von LehrerInnen im Bereich DaZ bisher v.a. die Formulierungen von Standards für die Abschlüsse des Lehrpersonals der sogenannten Integrationskurse, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und dem Goethe-Institut entwickelt wurden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2005). Für die Tätigkeit von Lehrpersonen im schulischen Unterricht sind diese Standards jedoch ungeeignet; ebenfalls sind sie nicht aussagekräftig für die universitäre Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Um Kompetenzanforderungen zu definieren, wurden daher zu Beginn des DaZKom-Projekts in einer Vollerhebung 60 Modulbeschreibungen der Fächer Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus der Bundesrepublik untersucht; hieraus resultierte ein Kompetenzstrukturmodell, das anschließend durch Experten validiert wurde.

6 Analysekategorien zur Untersuchung der Modulbeschreibungen auf „Kompetenzen“

Wie bereits erwähnt, begann das DaZKom-Projekt bei der ersten Analyse der 60 universitären Modulbeschreibungen mit einer Sichtung der dort genannten *Inhalte* und mit dem Versuch, in den Texten zwischen *Wissen* und *Können* zu unterscheiden. Dieses Vorgehen erwies sich im Rahmen einer qualitativen Studie als durchführbar (Hammer, 2012), dennoch blieben Zweifel an der Kategorisierung bestehen; z.B. war die Differenzierung zwischen Inhalt und Wissen oft schwierig und das Ergebnis enttäuschte, weil *Können* (im Shulman'schen Sinn) in der Datenbasis fast nicht auftrat, sondern bestenfalls *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* genannt wurden, die mit einigen Bedenken als *Können* klassifiziert wurden.

Für die vorliegende Studie wurde bei der Re-Analyse von ausgewählten Modulbeschreibungen im Bereich DaF/DaZ erstens auf die – ursprünglich auf Erpenbeck und Heyse zurückgehenden – und später modifiziert verwandten Begriffe der *Fach-* und *Methodenkompetenz*, der *Sozial-* und der *Selbstkompetenz* zurückgegriffen. Mit ihnen bietet sich – wie der Forschungsstand zeigt – im Hochschulbereich am ehesten eine Anschlussmöglichkeit an vorhergehende Studien. Zweitens wurde ähnlich wie bei Reda (2011) auch noch geprüft, wie stark das ältere Konzept der Lernzielorientierung in den Modulbeschreibungen (noch) verankert ist. Über diese Studie hinausgehend wurde drittens geprüft, ob unter den lernzielorientierten auch operante Formulierungen zu finden sind. Mit diesen drei theoretischen Zugängen wurde untersucht, ob sich in den Modulbeschreibungen Hinweise auf Kompetenz- und/oder Lernzielorientierung finden lassen und ob – im Hinblick auf Lernziele – Niveaustufen und Operationalisierungen erkennbar sind.